

Dengang og nu

*Den grundtvig-koldske grundskolepædagogik
– historisk, systematisk og empirisk belyst*

Ph.D. - afhandling

v. cand. theol. Ulrik Overgaard

Center for Grundtvigstudier
Det Teologiske Fakultet
Århus Universitet
Indleveret den 25. august 2008

Form & omfang

Afhandlingen er sat op i fakultetets obligatoriske Word-skabelon for ph.d.-afhandlinger. Bibliografi og henvisninger i såvel brød- som notetekst er genererede ud fra det ligeledes obligatoriske referenceprogram RefWorks og de dertil prædefinerede output-styles.

Afhandlingen (eksklusivt resumé, litteraturliste m.m.)	598.991 enheder
	249,6 normalsider

Omarbejdelsen er rettidigt indleveret.

INDHOLD

FORORD	5
INDLEDNING	7
FORMÅL OG STRUKTUR	9
TESER.....	11
PROJEKTAFGRÆNSNING	12
AFHANDLINGEN OG DEN HITTIDIGE FORSKNING.	13
DEL I: DEN GRUNDTVIG-KOLDSKE GRUNDSKOLEPÆDAGOGIK .	15
1. DEN HISTORISKE ANALYSE	16
BAGGRUND	17
<i>Rationalisme og romantik</i>	17
<i>Anordningen af 29. juli 1814</i>	20
N.F.S. GRUNDTVIG	25
<i>Barndom og ungdom (1783-1804)</i>	25
<i>Huslærer på godset Egeløkke (1805-1808)</i>	30
<i>Historielærer ved Schouboeske Institut (1808-1810)</i>	39
<i>Den bibelortodokse periode (1810-1815)</i>	42
<i>Den historiske periode (1815-1822)</i>	43
<i>Overgangsperioden 1822-1832</i>	55
<i>Den pædagogiske afklaring efter 1832</i>	58
CHRISTEN MIKKELSEN KOLD.....	83
<i>Den kristelige vækkelse</i>	87
<i>Den pædagogiske afklaring</i>	89
<i>Den folkelige vækkelse</i>	94
ANTITELSE ELLER SYNTSE?	96
2. DEN SYSTEMATISKE ANALYSE	99
1. MENNESKE- OG TILVÆRELSSESYN.....	100
<i>Skabelsesteologi og gudbilledlighed</i>	101
<i>Den mosaik-kristelige grundanskuelse af menneskelivet</i>	109
<i>Grundtvigs triader</i>	115
2. RELIGIONENS ROLLE I SKOLEN	118
3. HISTORISK-POETISK VIDSKAB – GRUNDTVIGS ERKENDELSESTEORI.	122
4. DANNElse OG LIVSOPLYSNING	129
<i>Oplivelsen – den eksistentielle dannelse</i>	130

<i>Duelighed – den borgerlige dannelse</i>	131
5. FRIHED OG FRISIND	136
6. FORHOLDET MELLEM INDIVID OG FÆLLESSKAB	141
7. DET LEVENDE ORD	148
<i>Grundtvigs ordteologi</i>	148
<i>Det levende ord som pædagogisk princip</i>	150
DEL II: DEN EMPIRISKE ANALYSE	159
1. METODISKE OVERVEJELSER	160
<i>Tematisering</i>	160
<i>Valg af deltagerskoler og respondentgrupper</i>	161
<i>Forskningsdesign for den kvantitative undersøgelse</i>	163
<i>Forskningsdesign for den kvalitative undersøgelse</i>	165
<i>Bias og etik</i>	168
<i>Dataindsamling</i>	170
<i>Transskribering</i>	177
<i>Dataanalyse</i>	177
<i>Verificering og rapportering</i>	180
2. ANALYSE AF DET EMPIRISKE MATERIALE	183
VARIABLER PÅ SKOLENIVEAU	183
OPERATIONALISERING AF AFHANDLINGENS SYV HOVEDTEMAER	190
ANALYSE AF AFHANDLINGENS SYV HOVEDTEMAER	193
1. <i>Tilværelses- og menneskesyn</i>	193
2. <i>Religionens rolle</i>	208
3. <i>Det historisk-poetiske</i>	226
4. <i>Faglighed, almen dannelse og livsoplysning</i>	241
5. <i>Frisind og holdningsskole</i>	258
6. <i>De forpligtende fællesskaber</i>	271
7. <i>Fortællingen og det levende ord</i>	298
FORHOLDET TIL DEN GRUNDTVIG-KOLDSKE SKOLETRADITION	315
KONKLUSION	320
ENGLISH SUMMARY	334
SAMLEVÆRKER & LISTE OVER FORKORTELSER	343
LITTERATUR	346

FORORD

Nærværende afhandling er resultatet af omarbejdelsen af Ph.D.-afhandlingen *Indefra og Udefra*, som jeg indleverede til bedømmelse den 25. december 2007. I forhold til den tidligere version er afhandlingen blevet forkortet og uddybet på en række områder.

Der har for mig altid været forbundet en særlig glæde med at arbejde med N.F.S. Grundtvigs pædagogiske forfatterskab. Dette følte jeg både i løbet af min teologiske kandidatuddannelse, hvor jeg deltog i alle fakultetets udbudte forløb omhandlende Grundtvig, og under arbejdet med mit kandidatspeciale, hvor jeg foretog en komparativ analyse af Grundtvigs begreb om det levende ord og Martin Bubers dialogiske filosofi om Jeg – Du-relationen. Da nærværende ph.d.-stipendium om den grundtvigskoldske grundskolepædagogik viste sig at blive genopslået i slutningen af 2003, var jeg derfor ikke sen til at søge.

Arbejdet med afhandlingen har været alsidigt, spændende og på alle måder lærerigt. Det har inkluderet, at jeg har undervist ved begge de teologiske fakulteter og i regi af både Dansk Friskoleforening og Den Fri Lærerskole i Ollerup. Jeg har arbejdet sammen med ledere, lærere og forældre på i alt 75 danske friskoler i forbindelse med de empiriske analyser, og jeg har deltaget i relevante forsker-fællesskaber, konferencer, ph.d.-kurser og seminarer i ind- og udland.

Det er slående, at jeg alle steder er blevet mødt med imødekommenhed og opmærksom deltagelse i projektet. Jeg vil derfor gerne benytte lejligheden til at takke alle, jeg har været i kontakt med i de forløbne mere end 4 år. En særlig varm tak skal lyde til min vejleder Jens Holger Schjørring, som jeg deler min interesse for Grundtvigs forfatterskab med, og som til enhver tid har stillet sin hjælp til rådighed. Dette gælder også Thorkild C. Lyby og Lars Ahlin som har været tilknyttet projektet i forbindelse med omarbejdelsen af hhv. de historiske og de empiriske analyser. Birte Fahnøe Lund og Laust Riis Søndergaard har været mine kontaktpersoner i hhv. Dansk Friskoleforening og Den Fri Lærerskole, og vi har i begge til-

fælde har haft et godt og nært samarbejde. Birte har tillige sammen med Torsten Johannesen, Palle Pors, Ernst K. Larsen og Selma Mouritsen deltaget i en sparringsgruppe af engagerede friskolefolk, der løbende har kommenteret det empiriske arbejdes metoder og resultater. Det takker jeg dem inderligt for. Derudover takker jeg Anders Holm og Bent Nabe-Nielsen for mange spændende samtaler om Grundtvigs forfatterskab, Frede Grumm Jensen, Astrid Porsmose Overgaard, Ingrid Overgaard Sørensen og min kone Britt Overgaard for hjælp med korrekturarbejdet og Liselotte Hornemann Kragh og S.A.J. Bradley for sproglig assistance.

Det Teologiske Fakultet (AU), Forskeruddannelsesrådet (FUR), Dansk Friskoleforening, Videns- og Studiecenter for Fri Skole, Den Frie Lærerskole i Ollerup samt øvrige bidragsydere takkes for den økonomiske støtte, der har været en uundværlig forudsætning for projektet.

Endeligt vil jeg gerne takke Britt, Tobias, Rebekka og resten af min familie for vedholdende hjælp, støtte og overbærenhed i forbindelse med arbejdet med afhandlingen. I definerer meningen i min tilværelse.

U.O.

Århus d. 25. aug. 2008

INDLEDNING

Det hævdes i disse år ofte, at de danske friskoler befinder sig i et tidehverv. Dette skyldes – påstås det – at samfundet bevæger sig fra at være moderne og fornuftstyret til et postmoderne risikosamfund uden samlende fornuft. Selvom udviklingen anses for at være sket gradvist, hævdes det derfor, at samfundet nu kendetegnes ved en så tiltagende fragmentering og individualisering, at al tale om forud givne fællesskaber, der er definerede på baggrund af faste og mere eller mindre universelle normsæt, hvortil fælles handlemønstre, værdier og traditioner kan føres tilbage, ikke længere giver mening.

Denne diskurs rammer også de grundtvig-koldske friskoler i Danmark. Dette udmønter ofte sig i en negativ vurdering af det grundtvig-koldske værdigrundlag, hvor skolerne især kritiseres for at basere sig på en forældet forståelse af religionen og på et for elevcentreret og positivt menneskesyn. Ydermere hævdes det, at skolernes pædagogik ikke længere kan betragtes som tidssvarende, når det betones, at det forpligtende og engagerende fællesskab er en grundlæggende forudsætning for både elevernes identitetsdannelse og for det empatiske samvær, der er friskolernes varemærke.

Denne kritik rammer af flere grunde de grundtvig-koldske friskoler hårdt. Den væsentligste årsag er dog uden tvivl, at de ikke har haft tradition for at italesætte og definere deres overvejelser omkring de dybere lag i det pædagogiske grundlag for deres virke. Bevidstheden om disse lag i den grundtvig-koldske skoletradition har derimod eksisteret i en folkelig, poetisk hukommelse, i indre sindbilleder, der ikke er blevet sprogliggjort og klart definerede, men som ikke desto mindre er overleveret fra generation til generation gennem rollemodeller, fortælling og sang, og som indrages i skolearbejdet som et underforstået og udtalt poetisk-ideologisk grundlag.¹ (Riis-Søndergaard 1998, 579)

¹ Det poetisk-ideologiske grundlag betegnes ofte som *den grundtvigske vandåre*. Denne betegnelse findes f.eks. flere steder i antologien *Hvor blev det grundtvigske af?* (Thomsen, Vium 2004) og er i øvrigt præcist beskrevet i Henrik Wigh Poulsens foredrag *Mission*

Dybest set ved vi godt, hvad det handler om, men er også klar over, at en udredning vil kræve længere tid. Det handler om ånd og det grundtvigske som et bærende livssyn, og det er ikke så ligetil at forklare. Hvis man alligevel forsøger at sætte ord på, ender det tit med at blive kunstigt, floskler, ideologi og lukkede sprogkoder. I mangel af bedre fremhæves derfor nogle fravalg suppleret med sikre citater fra Grundtvigs egen hånd. (Riis-Søndergaard 1998, 577f)

Selvom der altså i de grundtvig-koldske kredse arbejdes på baggrund af en på sin vis veldefineret, folkelig kultur, der har klare ideologiske rødder til N.F.S. Grundtvigs (1783-1872) og C.M. Kolds (1816-1870) skoletanker, er der således ikke oparbejdet et bevidst og veldokumenteret kvalitetsbegreb om, hvad nutidigt grundtvig-koldsk friskolearbejde er, og på hvilket pædagogisk grundlag det bygger.² Et sådant kvalitetsbegreb har indtil for få årtier siden heller ikke været nødvendigt, idet der i den brede danske befolkning har hersket et anerkendende og relativt detaljeret forhåndskendskab til den grundtvig-koldske skoletradition. I løbet af de sidste ca. 30 år er kendskabet til Kolds og særligt Grundtvigs betydning for dansk kultur i almindelighed og for skoleområdet i særdeleshed imidlertid blevet stadigt mindre og mere negativ. Dette har dannet grobund for, at Kold i dag kategoriseres som vækkelsesprædikant, og Grundtvig – ofte på et noget løst grundlag – kritiseres for både bibelfundamentalisme, nationalromantik og ikke mindst for et ensidigt, nivellerende fokus på det alment dannende i skolen. (Pedersen 2003a)

Konsekvensen er, at friskolerne har svært ved at komme kritikken og de nye omstændigheder på de pædagogiske³ og uddannelsespolitiske⁴ områ-

blandt "kulturkristne" – den grundtvigske vinkel ved Missionskonferencen på Nyborg Strand 8. juni 2004. (<http://fkm.dk/content.php?mainid=8&subid=107> (6. august 2006))

² Dette har selvfølgelig sine indlysende grunde i bl.a. den pædagogiske vægt på forskelligheden, der er begrundet i friskolernes traditionelle betoning af den pædagogiske frihed, der har ført til, at de ikke har ønsket at lade sig kategorisere under bestemte pædagogiske rammer.

³ Den igangværende diskussion om faglighed, almindelse og kundskabstiegnelse er et typisk eksempel på en sådan pædagogisk diskussion.

der i møde, og at der – hvilket er værre – er skabt usikkerhed selv blandt friskolernes egne rækker om det grundtvig-koldske grundlags fortsatte bæredygtighed; en usikkerhed som kun gør sårbarheden endnu mere udtalt. Derfor må jeg tilslutte mig Asger Baunsbak-Jensen (1932-), som ved Dansk Friskoleforenings fynske afdelings årsmøde d. 2. maj 2005 kraftigt pointerede, at besindelsen på, hvad det vil sige at være en grundtvig-koldsk friskole i dag, må høre til blandt friskolens vigtigste nuværende udfordringer. Både så man rustes til at komme kritikken i møde, og så man også i fremtiden kan argumentere både indadtil og udadtil for friskolernes berettigede tilstedeværelse i en utvivlsomt mere krævende, omskiftelig og konkurrencepræget uddannelsessektor. (Friskolebladet, nr. 9, 18. maj)

Formål og struktur

På denne baggrund er det afhandlingens hensigt at medvirke til, at friskolerne får mulighed for at foretage denne selvbesindelse. Dette betyder, at det *for det første* er målet at identificere og redegøre for den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, der – blandt andet pga. Grundtvigs betoning af hjemmeskolen – har stået i skyggen af de mere udfoldede højskoleskrifter, og som derfor endnu aldrig har været genstand for en selvstændig historisk analyse af det centrale pædagogiske grundlag. *For det andet* er det intentionen at udrede og dokumentere de grundtvig-koldske friskolers nutidige beskrivelser af og holdninger til grundtvig-koldsk friskolearbejde i en empirisk analyse af den grundtvig-koldske skoletradition på grundskoleniveau. Gennem disse historiske og empiriske analyser er det intentionen at skaffe dokumentation for grundtræk i de grundtvig-koldske

⁴ I løbet af de senere år er det således blevet stadigt sværere at bygge et skolesystem – herunder også et frit – på et udtalt menneske- og tilværelsessyn. Den generelle tendens på grundskoleområdet går tværtimod mod indsnævring af skolernes pædagogiske frihed og mod klarere formuleringer omkring holdninger og værdier. Dette konkretiseres både i det ministerielle krav til alle grundskoler om offentliggørelse af deres værdigrundlag og i forældrenes ønske om gennemsækelighed omkring skolernes pædagogiske linje og f.eks. det anvendte menneske- og tilværelsessyn. (Riis-Søndergaard 1998, 578)

friskolers fælles værdier og identitet både historisk og aktuelt, således at der i konklusionen kan foretages en operationalisering af de centrale temaer i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, som i respekt for friskolernes forskelligheder kan medvirke til besindelsen på, hvad godt friskolearbejde er.

Disse overvejelser omkring afhandlingens formål er mundet ud i følgende to forskningsspørgsmål, som det er undersøgelsesernes intention at besvare:

1. Hvori består hovedelementerne i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, således som den kommer til udtryk i N.F.S. Grundtvig og C.M. Kolds egne skrifter?
2. Hvordan anvendes, fortolkes og vurderes den grundtvig-koldske grundskolepædagogik i dag af lærere, ledere og forældre på danske friskoler?

På denne baggrund har jeg valgt at strukturere afhandlingen i to hoveddele. Under titlen *Den grundtvig-koldske grundskolepædagogik* redegør første hoveddel for synet på grundskolepædagogikken, således som det udviklede sig livet igennem hos henholdsvis Grundtvig og Kold. Dette sker på baggrund af en indledende præsentation af både den internationale og den nationale pædagogiske kontekst, hvorefter hoveddelens første store afsnit (*Den historiske analyse*) foretager biografisk-historiske analyser af de to forfatters specifikke syn på grundskolen. Afsnittet analyserer de tilgængelige kilder og inddrager relevante begivenheder fra både forfatterens levnedsløb og den øvrige, samtidige kontekst. Derefter sammenfattes de opnåede resultater, dels gennem en vurdering af først forskelle og ligheder i Grundtvigs og Kolds tænkning og dernæst af den sammensmeltning, der med tiden førte til den samlede grundtvig-koldske grundskoletradition, dels i form af en konkluderende identifikation af syv hovedtemaer i denne samlede grundtvig-koldske grundskolepædagogik.

Disse historiske analyser er imidlertid ikke uproblematisk. Dette skyldes både, at der kun findes få udtømmende kilder til Grundtvigs syn på grundskolen, og Kolds yderst praksisorienterede virke. For at udfolde og operationalisere de syv hovedtemaer i forhold til de følgende empiriske analyser gør det andet store afsnit derfor (under overskriften *Den systematiske analyse*) de syv hovedtemaer til genstand for nærmere systematiske analyser. I disse analyser inddrages også aspekter af de ikke-pædagogiske

dele af Grundtvigs og i mindre grad Kolds forfatterskaber, som de i nogle tilfælde ikke selv rettede direkte mod grundskolen, men som alligevel dannede grund for deres pædagogiske tænkning indenfor det pågældende tema, og som derfor blev en del af den grundtvig-koldske grundskoletradition. Derved træder de syv hovedtemaer og deres betydning for den samlede grundtvig-koldske grundskolepædagogik frem og resulterer i et mere sammenhængende og detaljeret billede, hvor de enkelte temaer er operationaliserede i deres indbyrdes sammenhæng med helheden.

I den anden hoveddel, der har titlen *Den empiriske analyse*, behandles resultaterne af den hidtil største landsdækkende empiriske analyse af alle de ikke-specialiserede friskoler under Dansk Friskoleforening. Denne del af afhandlingen indledes af et udførligt metodeafsnit og struktureres derefter i syv systematiske analyser, hvori de i første hoveddel syv udredte hovedtemaer behandles. Analyserne inddrager materialer fra både kvalitative og kvantitative undersøgelser og dokumenterer de pågældende friskolers ledere, lærere og forældres syn på – og holdninger til – de syv hovedtemaer og til deres egen pædagogiske praksis på disse syv områder. Derved træder den nutidige reception af de grundtvig-koldske skoletanker frem i analyserne i et aktuelt, reformuleret sprog, hvor hhv. lederne, lærerne og forældrene har forholdt sig til de syv hovedtemaer og deres fortsatte relevans, og hvor resultatet derfor er en nutidig operationalisering af de centrale punkter i den grundtvig-koldske grundskoletradition.

Teser

Afhandlingen er selvsagt blevet til ud fra en række arbejdshypoteser, som det har været formålet at enten be- eller afkræfte. I den historiske analyse antages det således, at der trods Grundtvigs manglende fokus på området kan identificeres en egentlig grundtvigsk grundskolepædagogik, og at der trods ulighederne mellem den grundtvigske grundskolepædagogik og den koldske med rette kan tales om en konsistent og sammenhængende grundtvig-koldsk grundskolepædagogik.

I relation til de empiriske analyser er den mest grundlæggende antagelse, at hvis man undersøger den nutidige praksis og de værdier, som i dag danner grundlaget for de danske friskoler, så kan det konstateres, at denne tradition ikke – som det er tilfældet i følgende citat – kan kritiseres for at være oprindelsen til den nivellerende tendens i skolen, der ofte hævdes at være hovedårsagen til det danske uddannelsessystems aktuelle krise:

Grundtvigs nationalistiske kultursyn kolliderer med planerne om at bringe Danmark op i det globale videnssamfunds første division. (...) Den bunder i en total mangel på logisk sammenhængskraft, og hviler på mindst to synkretismer: synkretismen mellem nordisk mytologi og kristendom (Høje Odin! Hvide Krist!) samt på den – endnu vigtigere – synkretisme mellem arven fra Oplysningstiden (minus fornuftsdyrkelsen) og tysk idealisme (Herder, Fichte, Schelling og – Hegel). (...) den Grundtvig-inspirerede pædagogik er hovedårsagen til det danske uddannelsessystems indeværende krise.⁵

Den afgørende påstand er derimod, at der i friskolerne i dag arbejdes på baggrund af en fri pædagogisk praksis, som i overvejende grad hidrører fra Grundtvig og Kold, men som ikke blot anses for at være tro mod denne tradition, men som samtidigt opleves som tidssvarende i en nutidig pædagogisk kontekst.

Projektafgrænsning

I forbindelse med skærpelsen af afhandlingens fokus er det vigtigt at pointere, hvad afhandlingen ikke intenderer at gøre. Det er således med overlæg, at første hoveddel ikke giver en samlet og fyldestgørende beskrivelse af alle de grundtvig-koldske skoletanker og deres receptionshistorie. Med hensyn til den historiske analyse er en udtømmende kronologisk analyse allerede foretaget af K.E. Bugge (1928-) i bl.a. doktordisputatsen *Skolen for livet* (SfL). Nærværende afhandlings historiske afsnit tilslutter sig således Bugges forskning og har kun til hensigt at tilvejebringe en mere specifik dokumentation for udviklingen i hhv. Grundtvigs og Kolds syn på grundskolepædagogikken. Parallelt hertil er det med hensyn til de systematiske analyser klart, at afhandlingens syv hovedtemaer hver især med rette kunne gøres til objekter for analyser af samme størrelse som en ph.d.-afhandling. Det er dog lige så indlysende, at dette i nærværende sammenhæng ikke er muligt. Afhandlingen intenderer derfor ikke at give fyldestgørende analyser af de syv punkters oprindelse, udvikling og efterfølgende forskningshistorie. I stedet har det været hensigten at fokusere på grundskolepædagogikken i forsøget på at identificere og beskrive de vigtigste og mest definerende aspekter af denne tradition. De historiske kilder

⁵ Pietro Cini i *Weekendavisen* 29. april 2005, 1. sektion s. 11

er derfor behandlet, så temaerne og deres indbyrdes sammenhæng i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik – det være sig som værdigrundlag, epistemologi eller blot pædagogisk redskab – træder tydeligt frem, og så der i afhandlingens anden hoveddel kan foretages en identifikation af den nutidige receptions afhængighed af de oprindelige tanker.

Ovenstående fokus på grundskolepædagogikken og dens syv hovedpunkter præger også de empiriske analyser, som derfor heller ikke foregiver at præsentere et samlet øjebliksbillede af de undersøgte friskoler. Mange aspekter som f.eks. politiske diskussioner, eksterne pædagogiske vurderinger omkring aktuelle emner som f.eks. test- og prøve-frihed, mobning osv. kunne være præsenteret. Dette er dog kun gjort i det omfang, det har været oplysende for analyserne af de syv hovedtemaer. Formålet har alene været at dokumentere skolernes holdninger til disse hovedtemaer i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik samt deres bud på en nutidig grundtvig-koldsk praksis, som derfor er grundigere behandlet.

Afhandlingen og den hidtidige forskning.

Med afhandlingens kontekstualiserende sigte tilslutter jeg mig således den biografisk-eksistentialistiske skole indenfor Grundtvigforskningen. Denne skole lægger vægt på, at fortolkeren medtænker sin person og grundholdning i læsningen af Grundtvig. Derfor kan man ikke komme frem til en absolut sandhed omkring Grundtvig og ej heller omkring i dette tilfælde Grundtvigs grundskolepædagogik. Dette ville imidlertid også anses som uinteressant, idet man hævder, at Grundtvigs forfatterskab kun har interesse i dag i lyset af nutidige kontekster og problemstillinger. Repræsentant for denne skole er bl.a. Ove Korsgaard, der i sit kontekstualiserende arbejde med både Grundtvigs folkeligheds-, fællesskabs- og dannelsesyn senest i forbindelse med nutidige demokrati- og medborgerskabsforståelser, altid vurderer de forskellige aspekter af de grundtvig-koldske skoletanker i forhold til deres nutidige relevans.

På dette grundlag har særligt to forskningstraditioner været grundlaget for afhandlingen. *For det første* har den historiske forskning i de grundtvig-koldske skoletraditioners oprindelse, som allerede nævnt, selvsagt spillet en afgørende rolle for de historiske analyser. Inden for Grundtvigforskningen gælder dette først og fremmest K.E. Bugges studier i både doktordisputatsen *Skolen for Livet. Studier over N.F.S. Grundtvigs pæda-*

gogiske tanker (SfL), tekstudgivelserne *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast I og II* (Bugge, Grundtvig 1968) og i en lang række bidrag til antologier m.m. Dernæst har også Roar Skovmands (1908-1987) og Thomas Rørdams (1913-1991) arbejder samt udvalgte dele af Vagn Wåhlins uudgivne skolehistorie i tre bind⁶ været værdifulde. Inden for Koldforskningen har dels Frederik Nygaards tobindsværk *Kristen Kold. Folkehøjskolens banebryder* (Nygaard 1895a), der præges af en uhyre detaljerighed og en omfattende og værdifuld genudgivelse i bind to af meddelelser til og om Kold fra samtidige venner og elever, dels A. Ankerstøms trebindsværk *Friskolen gennem hundrede Aar* (Ankerstrøm 1946-49) været nyttige. I lighed med den øvrige litteratur om Christen Kold helt frem til mellemkrigstiden præsenterer disse værker dog et noget ensidigt, positivt billede af Kold. Derfor har nyere studier, der i højere grad er på afstand fra traditionen og dermed også lettere kan behandle materialet mere objektivt (herunder især Hanne Engbergs *Historien om Christen Kold* og Poul Skaanings *Den unge Christen Kold. Som samtiden så ham*) bidraget med vigtige nuanceringer på en række områder og har således været til stor nytte.

For det andet har den systematiske forskning i Grundtvigs forfatterskab været en afgørende ballast. Dette gælder studierne i Grundtvigs forståelse af forholdet mellem lov og evangelium i bl.a. Regin Prenters artikel "Status originalis og status gratiae" i *Skabelse og Genløsning* (Prenter 1951, 252-265) og i Harry Aronsons svar. Endnu større betydning har dog forskningen i Grundtvigs syn på forholdet mellem folkelighed og kristendom, erkendelse og tro, haft. Dette gælder både de frugtbare dele af Kaj Thanings pointerer af dikotomien i disputatsen *Menneske Først – Grundtvigs opgør med sig selv*. (Thaning 1963) samt den efterfølgende forsknings reaktion. Både i form af H. Aronsons og R. Prenter betoning af sammenhængen mellem menneskelighed og kristendom og i form af den nyere pointerer af vekselvirkningen mellem dem hos bl.a. H. Grell og Th. Jørgensen. Disse studier har alle ligget som vægtige grundlag for de systematiske analyser og behandles derfor yderligere i afsnittet "Forskningen i Grundtvigs menneskesyn".

⁶ Et eksemplar udleveres gerne på forespørgsel.

DEL I:

DEN GRUNDTVIG-KOLDSKE
GRUNDSKOLEPÆDAGOGIK

1. Den historiske analyse

I den følgende historiske analyse skal hhv. N.F.S. Grundtvigs og C.M. Kolds oprindelige syn på grundskolepædagogikken afklares og defineres, således at forskelle og ligheder i Grundtvigs og Kolds tænkning samt den sammensmeltning til den samlede grundtvig-koldske grundskoletradition kan identificeres og vurderes, og så der senere i afhandlingen kan foretages en identifikation af den nutidige receptions afhængighed af de oprindelige tanker. Afsnittet har således til hensigt at konstruere en mosaik af elementerne i den oprindelige grundtvig-koldske grundskoletradition; en tradition som hidtil har været anset for at være så sporadisk og usammenhængende, at den som nævnt endnu aldrig har været genstand for en samlet historisk analyse med fokus på det centrale pædagogiske grundlag.

Måske skyldes dette sidste, at en biografisk-historisk analyse af dette felt på ingen måde er uproblematisk, idet der kun findes få udtømmende kilder til Kolds og Grundtvigs syn på grundskolen. Dette hænger både sammen med Kolds fokus på praksis og med, at Grundtvigs skoletanker i almindelighed er en mangefacetteret og lejlighedsorienteret affære, som han aldrig systematiserede. Han afstod tværtimod udtrykkeligt fra at lancere et pædagogisk program med den erfaringspædagogiske begrundelse, at livet skulle leves, før det kunne beskrives. (Bugge 1968, 9)

Grundtvigs specifikke tanker om børneskolen er et glimrende eksempel på ovenstående problematik. Hans principielle overvejelser over, hvad børneskolen skulle indeholde, og hvordan praksis skulle organiseres, er ikke udfoldet fyldestgørende og direkte nogetsteds i hans forfatterskab, og det er tvivlsomt, om han overhovedet har afklaret sig endeligt omkring de mere konkrete detaljer i hans grundskolepædagogik. Når Ove Korsgaard skriver, at

Grundtvig beskæftigede sig ikke meget med børneskolen (den senere «folkeskole»), men havde derimod store planer vedrørende ung-

doms- og voksenundervisningen på den ene side og universitetet på den anden⁷,

så har han derfor ret, forstået på den måde, at Grundtvig havde en ganske særlig interesse for voksenundervisning i almindelighed og for højskole-tanken i særdeleshed. Af bemærkninger som Korsgaards kan man imidlertid forledes til at tro, at Grundtvig ikke interesserede sig for den danske undervisning på grundskoleniveau, og med baggrund i Grundtvigs forsvar for hjemmeundervisningen, har det da også været eftertidens almindelige vurdering, at der ikke findes – og principielt set ikke kan tales om – en ud-foldet grundskolepædagogik fra Grundtvigs side.

Ikke desto mindre kan det hurtigt konstateres, at der fra Grundtvigs hånd dryppede ganske hyppige kommentarer til almenpædagogiske debatter i almindelighed og til den eksisterende almueskole i særdeleshed.⁸ Når man læser disse dryp i sammenhæng, bliver det tydeligt, at Grundtvig livet igennem arbejdede sig til stadig større afklaring, og at han ofte vendte tilbage til tidligere skrifter og arbejdede videre med eller korrigerede de behandlede temaer. Dette kommer til udtryk i, at skrifterne – trods de større eller mindre indbyrdes forskelle – ordner sig kronologisk i stadig mere afklarede grupper med indbyrdes enhed og sammenhæng. Derfor vil de følgende historiske og systematiske analyser argumentere for, at der ved nøjere eftersyn kan konstrueres et fremadskridende billede af Grundtvigs syn på grundskolen, og at der er tale om en sammenhængende grundskolepædagogik. (Bugge 1968, 9)

Baggrund

Rationalisme og romantik

Den internationale pædagogiske debat på Grundtvigs og Kolds tid var især præget af rationalistiske og romantiske strømninger. Førstnævnte var både en filosofisk og erkendelsesteoretisk international retning, der hævdede, at den menneskelige sansning og fornuft – og hverken følelser, fantasi eller en guddommeligt åbenbaret autoritet – var kilden til erkendelse

⁷ <http://www.leksikon.org/art.php?n=5053> (9. okt. 2006)

⁸ F.eks. tidsskriftsbidragene *Skolemesterlegen i Danmark* (1850) og *Er Troen virkelig en Skole-Sag* (1836)

af virkeligheden. Dette spredte sig også til den protestantiske teologi, der især i perioden 1750-1830 var præget af rationalismen. Tilhængerne afviste alt, der ikke kunne forstås rationelt, og man mente, at det var kirkens opgave at forklare Guds eksistens og religionens væsen gennem rationel argumentation.

Som reaktion på rationalismen opstod romantikken. Den fik fra slutningen af det 18. årh. også bred international tilslutning og havde sit højdepunkt i årene omkring 1800,⁹ hvor den kom stærkest til orde i Tyskland gennem repræsentanter som Fichte, Schelling, Schlegel og Novalis.¹⁰ I Danmark var den stærkest i det første tiår af 1800-tallet, men den nåede aldrig den radikale form, den fik i Tyskland, selvom bl.a. Oehlenschläger, Steffens og derigennem også Grundtvig var stærkt inspirerede af den romantiske tænkning. Romantikken udgangspunkt var en erfaring af, at den fornuftsdyrkende nyttetænkning og den rationelle søgen efter en sikker forklaring på verden blot førte til meningsløshed og nihilisme. De evige og de timelige livsområder var med andre ord faldet fra hinanden; der var en splittelse mellem subjekt og objekt, ånden og naturen. Grundtvig gav i øvrigt denne splittelse et smukt udtryk i det romantiske naturdigt *Strandbakken ved Egelykke* fra 1812, hvor han skrev:

Aanden oplukked sit Øie,
saae sig paa Afgrundens Kant,
(US II, 100)

Den romantiske ontologi prægedes således på *den ene side* af en stærk dualisme mellem det timelige og det evige og uendelige (Gud), men dens egentlige anliggende var på *den anden side* at få bragt de splittede størrelser til forsoning gennem enheds- og helhedstænkning. Dette sker gennem et stærkt fokus på det subjektivt følelsesfulde samlet om Jeg'et og dets følelsesmæssige opfattelse af dets plads i tilværelsen forstået som en større universel orden: Enhver, der er udrustet med højere sans, føler en dyb

⁹ Rationalismen havde forvarslere fra ca. 1740 og efterslæt til helt op i det 20. årh. afhængigt af de forskellige kunstvidenskabers tradition. Blandt dens tilhængere var Descartes, Leibniz og Spinoza. (<http://www.gyldendalsleksikon.dk/leksikon/leksikon.htm> (8.sept. 2007))

¹⁰ Den romantiske antropologi præges af national bevidsthed og en stærk interesse for historien. Derfor fik romantikken en kraftig opblomstring i forlængelse af den nationalfølelse, der især i Tyskland fulgte i kølvandet på Napoléonskrigene.

trang til at blive løftet op over og bort fra menneskelivets snævre skranke, så der skabes orden mellem det timelige og det åndelige. Denne orden er ikke blot givet ved den oprindelige skabelse; den kommer tillige til udtryk både i historien og i naturen, som opfattes som panteistisk. Dermed er der allerede i det timelige etableret en forbindelse mellem de nu splittede størrelser, og mennesket skal i den romantiske optik blot opdage, at det har adgang til disse forbindelser gennem poesien, fantasien, kærligheden, følelsen osv. (Vind 1999, 65ff) (Korsgaard 1997b, 125-130)

Grundtvig møder romantikken i Schellings optik ganske tidligt¹¹, men det er først efter en ulykkelig forelskelse og de følgende års opgør med den romantiske rus, at han opnår et modent forhold dertil.¹² Af særlig relevans i nærværende sammenhæng er i øvrigt også Grundtvigs inspiration fra Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) pædagogiske værk *Émile* og det politiske hovedværk *Du Contrat social*¹³. I disse værker understreger Rousseau fra to forskellige synsvinkler, at pædagogikken må tage hensyn til både barnets behov og til den kendsgerning, at barnet senere skal fungere i samfund med andre. Mens Rousseau i *Émile* således hævder, at skolens vigtigste formål ikke er påfyldning af kundskaber, men at udvikle menneskenaturen, gøre børn og unge modtagelige for livet og bringe dem i et konkret forhold til deres virke, så betoner han i *Du Contrat social* det folkelige fællesskabs nødvendighed.¹⁴ Pædagogiske og didaktiske overvejelser må altså altid søge at skabe en frugtbar syntese – et vekselvirkningsforhold – mellem hensynet til barnet og til samfundet. (Grue-Sørensen 1967, 121ff)

¹¹ Grundtvigs fætter, den dansk/tyske filosof Henrich Steffens (1773-1845), holder i 1803 efter et flerårigt studieophold hos både Novalis, Tieck, Herder, Schelling og Goethe nogle berømte forelæsninger i København hvor han introducerer romantikkens filosofi. Steffens inspirerer og påvirker både Adam Oehlenschläger og Grundtvig (Grundtvig omtaler bl.a. dette eksplicit i Mands Minde-foredraget den. 26. september 1838 (Grundtvig 1877, 267-270)), og de bearbejder hver på deres måde organismetanken i originale fremstillinger af personligheden og historien. (Scharling 1947, 43)

¹² I åndshistorisk perspektiv begynder han i Jena-romantik med universalhistoriske tolkninger af nordisk mytologi og oldhistorie i årene 1806-1808, bevæger sig derefter over i en parallel til Heidelberg-skolen med nationale og kristne værker 1809-1824 for endeligt nærmest at søge tilbage til romantikkens forudsætninger, bl.a. Herders organismefilosofi.

¹³ Både *Émile* og *Du Contrat social* er fra 1762.

¹⁴ Netop herved adskiller Rousseau sig delvist fra andre romantikeres fokus på den individuelle personligheds dannelse og udfoldelse.

På trods af Grundtvigs opgør med romantikken på en række punkter, bliver romantikkens indflydelse på hans tænkning både afgørende og varig. *For det første* følger Grundtvig Rousseaus vægtlægning på vekselvirkningen mellem individet og fællesskabet i sin fastholden af et menneskesyn, hvor endemålet er individets indpasning i et større fællesskab,¹⁵ – sprogligt i modersmålets, nationalt i historiens, borgerligt i samfundets, kirkeligt i menighedens og religiøst i den evangeliske kristendoms. *For det andet* bliver romantikkens fokus på det subjektivt følelsesfulde som centrum for en enhedstænkning mellem det timelige og det evige et vigtigt led i Grundtvigs erkendelsesteori: Fantasien, følelserne og forstanden erkender i ligeværdig samklang, og målet er erkendelsen af det vekselvirkningsforhold mellem det timelige og det evige, hvor det sanselige betragtes som billede af og på det åndelige. Denne poetiske anskuelse blev for Grundtvig et fundamentalt erkendelsesteoretisk vilkår, som han hævdede både mod sin samtids rationalistiske dogmatisme og den idealisme, som blev bestemmende for den efter-kantianske filosofi.

Anordningen af 29. juli 1814

I det 18. årh. havde den internationale pædagogiske diskussion været præget af debatten om forholdet mellem arv og miljø. Adelen postulerede arvets altafgørende rolle, idet den stod fast på forestillingen om det på forhånd bestemte menneske. En gang bonde altid bonde, synes tankegangen at have været. Denne tankegang gik borgerskabet imidlertid imod, og med John Locke (1632-1704) i spidsen blev modargumentet formuleret i forestillingen om det helt formbare menneske.¹⁶ Denne vending betød, at der opstod en enorm interesse for, hvilken betydning børns opvækst og opdragelse fik for deres personlighed. Dette kulminerede bl.a. i, at John

¹⁵ Dette vekselvirkningsforhold har i forskningen været ganske underbelyst, idet man ikke tidligere har set de to værker i sammenhæng. Det har betydet, at den pædagogiske forskning hovedsageligt har fokuseret på *Émile* med dens fremhævelse af menneskets potentialer, og at samfundsvidenskaberne overvejende har beskæftiget sig med *Du Contrat social*. Derved er Rousseaus pointering af dialektikken mellem individ og samfund, som bliver åbenlys, når de to værker læses i sammenhæng, ikke blevet tilstrækkeligt fremhævet.

¹⁶ Det teoretiske grundlag for denne nye opfattelse af barnet fandt Locke og borgerskabet dels hos Jean Jacques Rousseau og filantropismen (tysk pædagogisk strømning, som med udgangspunkt i begreber som dyd og fornuft ønskede at oplyse børn fra alle samfundslag og dermed fjerne klasseskellet i oplysningsarbejdet.)

Locke i England lagde grunden til den engelske *liberal education*, som satte den enkeltes dannelse i centrum.¹⁷(Korsgaard 1997b, 91f)

Denne tendens satte sig også igennem i Danmark. I sidste halvdel af det 18. årh. blev også det danske borgerskab opmærksomt på den nye forestilling om det helt formbare menneske, og det forstod, at det var oplysning og dannelse af ungdommen, der kunne fjerne skellet mellem det og adelen. Borgerskabet¹⁸ pressede derfor regeringen til især at rette sin årvågenhed mod almueskolen og latinskolen, og fik derved sat oplysningstidens dannelsesidealer på den pædagogiske dagsorden. Dette resulterede i 1789 i, at den Store Skolekommission blev nedsat, og dens arbejde førte i sidste ende til en reformation af det danske skolesystem: anordningen af 29. juli 1814 – ofte kaldet skoleloven af 1814.¹⁹ Med denne anordning blev der indført undervisningspligt fra børnenes 7.-14. år, og undervisningen var normalt gratis. Udskrivning af skolen var betinget af, at barnet i løbet af skolegangen havde modtaget en række kundskaber væsentligst i religion og dernæst i læsning, regning og skrivning, ligesom konfirmationen var afhængig af det kendskab til biskop N.E. Balles *Lærebog i den evangelisk-christelige Religion indrettet til brug i de danske skoler*, (Balle 1791 [1860]) som børnene tilegnede sig i skolen. På det didaktiske plan skulle udenadslæren erstattes med mere pædagogiske metoder, og den korporlige afstraffelse skulle afskaffes. De lokale myndigheder kunne endvidere give tilladelse til, at forældrene selv sørgede for børnenes undervisning, hvis den skønnedes at have samme niveau som skolens. (SfL, 24-27) (Wåhlin 1979, II, 95ff)

¹⁷ Dette skulle – tilligemed Lockes hævde af, at boglige kundskaber var nødvendige, men at terperi i græsk og latin var spildt arbejde – senere få vigtig indflydelse på Grundtvigs skoletanker.

¹⁸ Dette gjaldt bl.a. godsejerne Johan Ludvig og Christian D. Reventlow (hhv. 1751-1801 og 1748-1827). De var medlemmer af Den Store Skolekommission. Skolen på Ludvig Reventlow gods blev - da han afskaffede udenadslæren og indførte en række almenyttige fag, som f.eks. gymnastik - rollemodel for den øvrige danske skoleverden. Dog blev alle Reventlows ideer ikke gennemført i 1814. Det var f.eks. med nød og næppe, at gymnastik blev vedtaget som et nyt fag, og konservative medlemmer af kommissionen, hvoraf bl.a. biskop Balle kan nævnes, sørgede for, at Luthers Katekismus vedblev at have en central plads i undervisningen. Reventlow var i dette arbejde i øvrigt inspireret af den tyske godsejer Rochhows skolereformer og hans filantropiske idealer om fornuft, borgerdyd og statsborgerskab. (Korsgaard 1997b, 95-98, 140-142)

¹⁹ I hele 1800-tallet og helt frem til 1937 hvilede den offentlige skole i Danmark grundlæggende på anordningen af 29. juli 1814.

Den grundlæggende og nye tanke i skoleloven af 1814 var, at børnene skulle opfattes som rigtige mennesker og ikke – som hidtil – som ufuldstændige, ukultiverede individer indtil omkring konfirmationsalderen. Anordningen af 1814 må således betegnes som meget fremsynet og progressiv, og i årene umiddelbart efter 1814, faldt der da også ro over den pædagogiske debat i Danmark. Så meget desto ærgerligere er det derfor, at den just skulle fremkomme under de vanskelige økonomiske vilkår, som fulgte i kølvandet på statsbankerotten i 1813. Dette forårsagede – til lige med adelens ringe interesse i skolereformer²⁰ – at lærerlønninger og ressourcer i skolen (bygninger, inventar, undervisningsmaterialer osv.) forblev meget dårlige, og resultatet blev i sidste ende, at intentionerne i 1814-anordningen aldrig rigtigt slog igennem.²¹(Lange 1933, 24f)

Denne skæve udvikling ses måske tydeligst på det pædagogiske område. Dels fortsatte den blinde udenadslære som den altdominerende didaktiske metode, særligt i religionsundervisningens arbejde med Biskop Balles Lærebog. Dels vedblev prygl at være et ofte anvendt middel, og man indførte et mulkeringssystem (bøder) for at tvinge uvillige forældre, der ønskede at skåne børnene for disse overgreb, til at sende deres børn i skole (Wåhlin 1979, II, 97). Med dette in mente er det ikke overraskende, at arkivalierne fra friskolernes første år er fyldt med forældres nødråb²², og selv krigsminister A.F. Tscherning betragtede mulkeringssystemet som *et raadent System, et i sit inderste Væsen ubrugbart System. Mulkeringen er kun et materielt Middel til at fremkalde Barnets Nærværelse, men kan ikke fremme Undervisningen.* (Lange 1933, 30)

²⁰ De langsigtede resultater af reformerne er der derfor forskellige vurderinger af. Ove Korsgaard pointerer, at interessen for skolereformer hos de adelige godsejerne - der forvaltede og finansierede skolevæsenet - var lille, og at den klassiske dannelse med fokus på latin og græsk beholdt sin dominerende position, ligesom også traditionen med, at børnene skulle lære både Luthers Katekismus og Pontoppidans forklaring udenad, blev opretholdt. (Korsgaard 1997b, 51, 58, 96 og 140) Ole Vind mener derimod, at perioden var skelsættende, da latinen rent faktisk blev afløst af dansk som det almindeligste forelæsningsprog i Danmark. (Vind 1999, 58) .

²¹ Dette forstærkedes i øvrigt af, at det 18. århundredes oplysningstanker nedtonedes i takt med at romantikken fik en opblomstringsperiode i begyndelsen af det 19. årh. Derved blev opfattelsen af oplysningstidens ideer, bl.a. filantropismen, langt mere negativ. (SfL, 188-189)

²² Se f.eks. Martin Rasmussens Træk af *Sønder-Næraa Friskoles Historie*. (Rasmussen [1945], 9)

På grund af lavkonjunkturen følte myndighederne sig derudover nødsagede til – i øvrigt med kongens fulde støtte – at indføre et undervisnings-system kaldet *den indbyrdes undervisning*²³. Den didaktiske grundtanke var, at de dygtigste elever skulle undervise de andre. Dette foregik ved, at børnene i grupper bevægede sig rundt i klasseværelset til forskellige plancher. De bedste elever (monitorer) gennemgik stoffet på plancherne for de andre elever, der stod i snorlige rækker, mens lærerens rolle blot var at sende grupperne videre med passende tidsintervaller²⁴ (SfL, 189f). Dette førte ofte til en indskrænkning af undervisningen til åndløs udenadslære – hvilket desuden styrkedes af den herskende rationalistiske metode i religionsundervisningen – som gik ud på ved prygl og idelige gentagelser at få børnene til ordret at gentage spørgsmål og svar, uden at nogen form for forståelse af det lærte krævedes af eleven. Grundtvig var så tidligt som i 1819 ivrig i sin kritik²⁵ af den indbyrdes undervisning og dens generelle indførelse i Danmark. Han mente, at didaktiske metoder i almindelighed kun skulle indføres der, hvor de var i overensstemmelse med *den menneskelige Natur i Almindelighed og Dannemænds Vilkaar i Særdeleshed* (Grundtvig 1819c, sp. 1508). Grundtvigs kritik suppleredes i øvrigt i 1831 af H.N. Clausen, som påviste manglerne ved den indbyrdes undervisning. Selvom metodens betydning derfor indskrænkedes i løbet af 1840'erne, så benyttedes den dog især på landet længe efter,²⁶ og en stærk bitterhed og aversion mod barndommens åndløse og stramt disciplinære skolegang lyser ud af f.eks. næsten alle venstremænds taler under de langtrukne rigsdagsdebatter om almueskolen helt op i 1860'erne og 1870'erne (Wåhlin 1979, II, 98) (Høybye-Nielsen 1969). Som jeg vil vise det i analysen, blev Grundtvig da også mere positiv stemt overfor metodens ansvarliggørelse af eleverne efter et besøg på den store centralskole for indbyrdes under-

²³ Metoden kaldtes også for den Bell-Lancasterske metode efter dens ophavsmænd skotten Andrew Bell og englænderen Joseph Lancaster. (SfL, 189)

²⁴ Dette betød, at der var brug for færre lærere, hvilket var interessant i en tid, hvor der ikke blot var økonomisk lavkonjunktur, men hvor der tillige endnu manglede mange uddannede lærere (Blaagaards Seminarium var som det første statsseminarium først blevet oprettet i 1791).

²⁵ Denne kritik kom f.eks. til udtryk i artiklen ”Om den Lancasterske Metode” i *Nyeste Skilderie* d. 27. nov. 1819. (Grundtvig 1819c)

²⁶ Den indbyrdes undervisningsmetode var tvungen disciplin på seminarierne helt frem til 1865, og selv en fremsynet og selvstændig pædagog som Lars Bjørnbak (1824-1878) benyttede den ved sin skole i Viby i 1860'erne

visning i London i 1829 og på grund af vennen Carl Mariboers justering af metoden den til en dansk sammenhæng. Dette var medvirkende til, at den pædagogiske vekselvirkning og det frie forhold mellem lærer og elev i løbet af 1830'erne blev et karakteristisk kendetegn i Grundtvigs tanke om vekselvirkningens betydning i pædagogisk sammenhæng.

N.F.S. Grundtvig

Barndom og ungdom (1783-1804)

Nicolai Frederik Severin Grundtvig blev født d. 8. september 1783 i Udby ved Vordingborg, som sidste barn i en søskendeflok på syv. Faderen, Johan Grundtvig, (1748-1813) var til sin død præst i Udby-Ørslev sogn og både hans levned og hans samvittighedsfulde forkyndelse bar præg af en konservativ pietistisk kristendom kendetegnet ved et luthersk bibelortodokst skriftssyn. Moderen, Cathrine Marie Bang (1748-1822) kom fra forsker- og præsteslægten Bang og opfattedes trods sin fysiske skrøbelighed af Grundtvig som en viljestærk og praktisk begavet personlighed med et lysere sind end faderens.

Allerede i sit barndomshjem fik Grundtvig et førstehåndsindtryk af den hjemmeundervisning og den fri meningsudveksling, som han senere priste så højt. Den første undervisning modtog han således af sin mor, der lærte ham at læse, før han var fem år gammel, og af den vanføre stuepige Malene Jensdatter (1733-1810), der fortalte medrivende historier, eventyr og amnestuehistorier, og som Grundtvig i 1824 i *Nyaars-Morgen* kærligt huskede som sin folkelige *Sprog-Mesterinde*²⁷ (US V, 335, strofe 285). Denne første undervisning fulgtes fra 1788 op af den revolutionært sindede skoleholder i almueskolen i Udby, Bertel Faurskov, der *på den ene side* lod ham lære den latinske grammatik udenad næsten uden at forklare den – *og gjorde han det, nedstemte han sig dog aldrig til hans [Grundtvigs] Fatteevne* (US I, 14) – men som *på den anden side* også behandlede den 5-årige dreng *paa det venskabeligste og gjerne fremlokkede hans Mening for at lære ham at tænke.*(Grundtvig 1802-04, 16)

Faurskovs undervisning lå på mange måder på linje med den undervisning, som Grundtvig fik hos præsten Laurits Feld²⁸ i Tyregod. Feld forbedrede fra 1792 til 1798 Grundtvig og tre andre drenge til latinskolen. Skolegangen i Tyregod var ikke blot præget af den traditionelle undervisning i

²⁷ Grundtvig har meget varme erindringer om både sin mor (se f.eks. digtet *Cathrine Marie Bang. Min elskede Moder* (Begtrup, Grundtvig 1930, 11-16)) og om sin barnepige, Malene Jensdatter, som han i *Nyaars-Morgen* kalder sin ”Sprog-Mesterinde” (US IV, 335). Se også Rønnings *Den Grundtvigske Slægt* (Rønning 1904, 56ff) og Toldbergs *Grundtvigs Symbolverden*. (Toldberg 1950, 215, 218 f, 221)

²⁸ Feld havde tidligere været huslærer i Udby for Grundtvigs ældre brødre.

latin, græsk og religion. Han fik tillige vidtgående frihed til at læse, hvad han havde lyst til ud over det nødvendige pensum (US I, 16), og ligesom det havde været tilfældet hos Faurskov, så var det også et led i Laurits Felds pædagogiske program, at han var nærværende og ofte indlød sig i diskussion med sine elever for at lære dem tænke selvstændigt.²⁹(Bugge 1968, 10) (Rønning 1907-13, 1-6)

I oktober 1798 kom Grundtvig i Aarhus Katedralskole, der hørte til blandt landets bedste. Beretninger fra Grundtvigs lærere ved katedralskolen vidner om, at han tilegnede sig en lang række nyttige kundskaber i bl.a. historie, geografi, latin og græsk, og det afsluttende testimonium var da også stærkt rosende. Blandt skolens lærere fik særlig skolens konrektor, Jens Stougaard (1761-1838) betydning. Han var *på den ene side* en streng lærer, som fastholdt de klassiske kundskabers nødvendighed, men han var også en moderne pædagog med orientering mod modersmål, samtidslitteratur, levende fremmedsprog og samtalende undervisning. Han kunne udfordre den begavede og selvrådige Grundtvig, der ofte stillede spørgsmålstejn ved undervisningen³⁰ (US I, 17, 20). I årene efter at Grundtvig havde forladt Århus, udviklede der sig et nært og venligt forhold til Stougaard, der for Grundtvig stod som den ideelle lærer, der for enede grundig, humanistisk lærdom med åbenhed overfor tidens tanker om opdragelse og pædagogik. (SfL, 64) (Rønning 1907-13, 6f)

Ekskurs: Grundtvigs sene tendentiøse vurderinger af skole- og studietiden

Det kan på denne baggrund undre, at Grundtvig især senere i foredragene *Mands Minde* fra 1838 både er kritisk overfor sin skolegang og skildrer sit ophold i latinskolen med skarpe, negative vendinger.³¹ F.eks. udtaler han sig nedsættende om Århus Katedralskole,

²⁹ Grundtvig betegner således Feld som en *temmelig ivrig Ortodox (...)* der behandlede sin elev *på det venskabeligste*, (US I, 15) og takker ham for tiden i Tyregod: *Elskede Lærer/ takket vær/ For de mange svundne Dage!/ Som en Søn jeg var dig kær*. (US II, 140)

³⁰ Dette positive forhold til Stougaard redegør Grundtvig for i sin omarbejdede dagbog (1802-1804), der i virkeligheden er en foreløbig selvbiografi. (US I, 17, 20)

³¹ Dette er bl.a. dokumenteret i Gustav Albecks bog *Grundtvigs slemme skolegang*. (Albeck 1945)

som han kalder *den sorte skole*.³² Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at dette kan anskues som en parallel til hans senere ganske selvkritiske vurderinger af indsatsen under de følgende års teologiske studier ved Københavns Universitet. Hans akademiske karriere var langt fra strålende, og de karakterer, han opnåede, svarede ikke til de store forventninger, hans lærere i Århus havde stillet til ham. I sine senere tilbageblik har Grundtvig da også tegnet et temmelig trist billede af lærdomssædet i København. Han angiver, at studiet gennemførtes uden større motivation og tro, og han spiller ikke mange ord på det positive udbytte, han fik af sine studier. K.E. Bugge argumenterer imidlertid overbevisende for, at de senere vurderinger af skole- og studietiden sandsynligvis er foranlediget af taktiske overvejelser i forbindelse med hans ivrige pennefejde i 1830'erne imod det dårligt fungerende offentlige skolevæsen (Bugge 1968, 11) (SfL, 56). Dette begrundes Bugge med, at de egentlige kilder til disse perioder er ganske få. Derfor er det så meget desto mere afgørende, at de væsentligste kilder, som samtidigt er de tidligste, dvs. henholdsvis Grundtvigs omarbejdede dagbog (1802-1804) og det teologiske eksamenspetitum fra 8/9 1803,³³ mere end antyder, at Grundtvig har haft et stort udbytte af studierne, og bekræfter, at han har været en flittigere student, end nogle af hans samtidige og især hans senere udsagn lader formode³⁴ (SfL, 54-59). Dette støttes tillige af, at Grundtvigs tidligste vurderinger af opholdet i højere grad præges af selvkritik end af generel kritik af skolen. Derfor må Grundtvigs sene, negative vurderinger ses som et tilpasset, polemisk indlæg i den verserende debat og ikke som troværdige beretninger om en tid, der på affattelsestidspunktet ligger mere end 30 år tilbage.

Grundtvig har således i løbet af sin barndom og ungdom hos Fauruskov, Feld og Stougaard i stigende grad stiftet bekendtskab med de nye pædagogiske strømninger omkring *den naturlige opdragelse*, idet han dog samtidigt var præget af faderens og Felds fastholdelse af et konservativt latinsk dannelsesideal samt af Stougaards stadige krav om grundighed i uddannelsen. På det litterære plan forstærkedes dette kendskab til de nye

³² Udtrykket findes allerede i digtet Roskilde-Riim fra 1814, i Dannevirkeafhandlingen ”Om Kirke, Stat og Skole”, der skal behandles nærmere i det følgende, samt i senere pædagogiske skrifter fra Grundtvigs hånd.

³³ Offentliggjort i Gr.St. 1963

³⁴ Dette større udbytte især på det filosofiske område af studietiden har H. Høirup i øvrigt redegjort for i disputatsen *Grundtvigs syn på tro og erkendelse*. (Høirup 1949, 13-45)

pædagogiske strømninger desuden på endnu to områder. *For det første* ejede og læste Grundtvig årgang 1792 af K.L. Rahbeks *Den danske Tilskuers*, der beskrev de nye pædagogiske strømninger og pegede på en moderat holdning, der gjorde op med tidligere tiders uforstandige strenghed overfor børnene, men som samtidigt kritiserede de nye strømningers falske frihedsånd og blødsødenhed i opdragelsen (SfL, 67). *For det andet* læste Grundtvig tidsskriftet *Minerva*, der i denne periode var talerør for debatten om de nye pædagogiske strømninger. Endegyldigt bekræftes Grundtvigs interesse for – og indgående arbejde med – spændingsfeltet mellem de konservative og de nyere pædagogiske strømninger i den utrykte komedie *Skoleholderne*, (fasc. 490.1, bibl. 19) som Grundtvig efter eget udsagn skrev så tidligt som i 1802. I lighed med Rahbek røber Grundtvig her kendskab til og sympati for de nye didaktisk-pædagogiske idéer såsom afstandtagen fra korporlig revselse og fra tankeløs udenadslæren. Samtidigt tager han dog også afstand fra en romantisk inspireret ”naturlig” opdragelse, ifølge hvilken børnene ikke måtte tvinges til noget som helst, og foretrækker den grundige humanistiske lærdom, som kræver åndelig disciplin. (SfL, 60ff)

Inden det endelige skifte i perioden fra 1805 præges dette rationelle og relativt pragmatiske pædagogiske grundsyn dog allerede i nytåret 1803-1804 af en begyndende nyorientering i romantisk retning givet især ved et bemærkelsesværdigt socialt engagement. Dette kommer først til udtryk i debatten om det skoleholderløse sogn Eskildstrup på Falster (Grundtvig 1804b, 41-44). Grundtvigs tanker om skole og undervisning er også her præget af oplysningstidens rationelle argumentation for frihed, lighed og broderskab. Han udtrykker derfor frustration over, at den almene oplysning blandt folket i Eskildstrup svækkes af en tilsyneladende ligegyldighed i sognet overfor oplysningens sag³⁵ (SfL, 68ff). Dette sociale fokus på oplysningens sag styrkes yderligere af Grundtvigs læsning af bogen *Beskrivelse af landsbyen Bøgelund*,³⁶ der fører til, at Grundtvig tilslutter sig

³⁵ I Eskildstrup havde skoleholderen været nødsaget til at stoppe pga. stadigt dårligere syn, men sognet havde af venlighed ikke ansat en ny lærer for ikke at berøve den blinde skoleholder sin løn. I stedet beslutter man at lade skolegangen ophøre. Dette hensyn til den enkelte – in casu den blinde skoleholder – på bekostning af hensynet til sognets helhed gør Grundtvig oprigtigt harm og fører til, at han skriver en række artikler i tidsskriftet *Politikvennen* i januar 1804.

³⁶ Bogen var en omarbejdende oversættelse af Johann Ferdinand Schlez's *Geschichte des Dörfleins Traubenheim* og udkom i 1803 på forlaget A & S. Soldin

filantropismen og dens menneskevenlige kulturprogram og derved finder dét mål med sit eget pædagogiske virke, som kommer til at holde livet igennem:

Kun sjelden anmærker Jeg, hvilke Bøger Jeg [læser], uden naar Jeg vil exserpere, men dette Skrift fortjener en Undtagelse. Det aflokke mig Taarer, skjønt Jeg vist ikke hører til Flæbe-Kompagniet, men enten hersker deri den sande Natur-Anskuelse eller ingensteds. Dog Taarer, ikke andet? jo det vakte nyt Mod hos mig til engang i Tiden ogsaa at opbyde alt for Bønders Opklaring. Det vakte Harmen og Uvillie mod alle de Bondeplagere, der existere, og især mod dem, der omringe Mig, hvoraf kun faa have Religjøsitet — og da er den falsk —, men ingen Moralitet. (US I, 54)

Mens han i 1802 blot fremhævede nødvendigheden af grundig lærdom uden at specificere, hvad den skulle bruges til, føjer Grundtvig således i 1804 en social forpligtelse til sine pædagogiske overvejelser. Læreren bør ikke blot sikre, at elevens udvikling ikke får en *skjæv Drejning*. Han bør også interessere sig for sin elevs *sande Vel*, d.v.s. udøve en moralsk opdragelse, der sørger for, at eleven også lærer at varetage sine medmenneskers behov (US I, 54). Bag denne tankegang ligger det filantropiske krav om, at dannelsen har et videre sigte end den personlige udvikling, nemlig at den dannede skal se sig selv som medmenneske og filantrop (menneskeven). (SfL, 72)

Sammenfattende må det således hævdes, at Grundtvig i årene frem til 1804 kun beskæftigede sig med børneskolen, og at han her lod sig påvirke til et pragmatisk pædagogisk grundsyn, der var helt i overensstemmelse med oplysningstidens afstandtagen fra en metafysisk funderet pædagogik, og som derfor lå fjernt fra faderens kristne ortodokst-pietiske grundsyn. Grundtvig tilsluttede sig i stedet det værdifulde af det 18. århundredes rationelle pædagogiske debat – bl.a. gennem understregningen af, at tilegnelsen af nødvendige kundskaber var en forudsætning for børnenes udvikling – men bevarede dog samtidigt en nøgtern distance til dens ekstreme former. Dermed er det sandsynligt, at Grundtvigs tidlige pædagogiske standpunkt hovedsageligt var inspireret af Stougaard, der utrætteligt havde indskærpet nødvendigheden af flid og grundighed overfor sine disciple, men som samtidig både skriftligt og mundtligt havde gjort sig til talsmand

for mere moderne pædagogiske anskuelser (Bugge 1968, 12). Grundtvigs tidlige pædagogiske grundsyn kan således listes op på følgende måde:

1. Revselse og mulktering bør afskaffes.³⁷
2. Den blinde udenadslære, som han selv havde været udsat for i Udby og Tyregod, er aldeles unyttig.
3. Læreren bør bestræbe sig på at forklare stoffet for eleven ved at *nedstemme sig til hans Fatteevne*. (US I, 14)
4. Læreren bør opildne eleven til selvstændig refleksion og læsning, således at der vækkes en lyst til videre studier.
5. Undervisningen indeholder også en moralsk opdragelse, hvor læreren også bør interessere sig for sine elevers *sande Vel* og sørge for, at de lærer at tage vare på deres medmennesker. (US I, 54)

Med den filantropiske vending i 1804 var jorden gødet for den åndelige revolution, som Grundtvig skulle undergå et halvt år senere, i foråret 1805, da han trådte over tærskelen til Herregården Egeløkke på Langeland. Denne omvæltning fik også indflydelse på hans pædagogiske tænkning og skal derfor i det følgende behandles nærmere.

Huslærer på godset Egeløkke (1805-1808)

I marts 1805 fik Grundtvig ansættelse som huslærer for den 6-årige Karl Frederik Steensen-Leth på herregården Egeløkke på Langeland. Om hans lærervirksomhed i det første halve år er der kun få underretninger. Mere velkendt er det, at Grundtvig forelskede sig lidenskabeligt – og aldeles håbløst – i husets frue, Constance Steensen-Leth. Han skildrer sin ulykkelige situation ved at sammenligne sig med et skib, der af stormen kastes hid og did mellem *Lykkens Havn* og *Fortvivlelsens Klipper*, (SfL, 81) og erfarer nu selv modsætningen mellem kærlighedens ideelle høje verden og den disharmoniske, lidelsesfyldte eksistens.

Som distraktion valgte Grundtvig at kaste sig over studier af den tyske romantik. Indflydelsen fra romantikken var som nævnt i afsnittet ”Rationalisme og romantik” på sit højeste i Danmark netop i disse år, og da udgangspunktet også her var tanken om modsætningen mellem evighedens

³⁷ Jeg mener, at K.E. Bugges kategorisering af Grundtvigs tidligste pædagogiske grundsyn (SfL, 76) ikke tager nok højde for den tidlige pointering af de ydre didaktiske aspekter. De er derfor tilføjet i ovenstående.

og endelighedens to verdener, kunne Grundtvig her finde forklaring på sin trang til at blive løftet væk fra det timelige menneskeliv og ind i kærlighedens højere og sandere virkelighed.

I dagbogsoptegnelserne for 9.-11. september 1805 redegør Grundtvig nærmere for den betydning, som læsningen af den romantiske litteratur fik. *På den ene side* fik han øjnene op for to-verdensmotivet, hvor kampen for at løsgøre sig fra det timelige i håbet om at nærme sig det evige er et grundvilkår i menneskelivet. Dette er særligt interessant, fordi det senere i 1830'ernes skoletekster var netop to-verdens motivet, der dannede grundlaget for Grundtvigs mosaik-christelige grundanskuelse af menneskelivet som en stadig vækst – gennem kamp – mod en større sandhed. Desuden fordi romantikerne pegede på både musikken, kunsten og poesien som veje, ad hvilke der kunne knyttes forbindelse fra den timelige til den evige verden. Derved blev romantikstudierne anledning til, at han tilegnede sig tanken om, at den musiske, den kunstneriske og den poetiske erkendelse – dog kun gennem en anelse – kunne sætte mennesket i forbindelse med evigheden.³⁸ (US I, 83)

På den anden side må den helhedsanskuelse, som to-verdensmotivet tilvejebringer, ikke føre til en fornægtelse af det timelige liv. Hal Koch har netop påvist, hvordan Grundtvig ud fra den nyvundne romantisk prægede livsforståelse har *stridt sig til at sige ja til livet (...) med al den kval, det rummer for et fortvivlet hjerte*. (Koch 1959, 45ff) Denne vending mod den konkrete, levende virkelighed er allerede at finde i Grundtvigs optegnelser for 8. september 1805, hvor Grundtvig skriver: *Jeg føler i mit Indre en Trang til Liv, stærk som, ja, var det muligt, selv stærkere end Trangen til Kærlighed*. (US I, 77) Grundtvig fraskriver sig således ikke oplysningstidens fokus på det konkrete menneskeliv. Men gennem sine studier af romantikken supplerer han med en ontologi, der er romantisk inspireret. Dermed kan det hævdes, at han når frem til en romantisk helhedsanskuelse, som dog ikke forsager det timelige liv på samme måde, som romantikken gør det.

Leksjons- og Karakterbog for Karl Frederik Stensen Leth

Denne kombination af oplysningstidens idealer og den nyvundne romantiske livsforståelse er kendetegnende for Grundtvigs pædagogiske

³⁸ Dette bliver en vigtig inspiration til den for hans skoletanker så centrale tanke om den historisk-poetiske erkendelsesform.

tænkning fra denne periode. Tydeligst kommer det til udtryk i det pædagogiske mål, som Grundtvig sætter sig i *Leksjons- og Karakterbog for Karl Frederik Stensen Leth* (Grundtvig 1806) – hans pædagogiske dagbog fra tiden på Egeløkke:

maaske det lykkes Mig her at danne et Menneske, der, opklækket ved Naturens moderlige Bryst, kan bevare den dybe Følelse for Alt, hvad der er Stort og Skønt uden dog at synke hen i klagende Uvirk-somhed ved at se Virkeligheden saa langt neden for de lyse Idealer (...). Dette er det store, det eneste Maal, hvortil Jeg vil arbejde. Anskuelsen og Forstanden, der synes at leve i evigt Fjendskab, dem vilde Jeg samle i en fornuftig Identitet -. Jeg vilde ej subordinere men koordinere hans Kræfter -. Jeg vilde lære ham at hæve sig over alt Jordisk til det Evige, Højeste, uden at lade ham ækles ved Eksi-stensen; Jeg vilde ikke blot, at Han skulde anse den som værdig Genstand for sin Virken fra en højere Standpunkt, men Jeg vilde ogsaa – for hans Velbefindens Skyld - at Han skulde kunne tage behagelig Del i den uden dog ved Assimilering at besmittes af den. (Grundtvig 1806, 90)

Lektions- og karakterbogen kan med rette betegnes som en hovedkilde til Grundtvigs tidlige grundskolepædagogik. Udgangspunktet er som nævnt en enhedsanskuelse, der som det pædagogiske mål har koordinationen af de transcendent idealer og de timelige realiteter. Denne koordination etableres ved, at menneskets intuitive og diskursive tænkning – [*Livs*]Anskuelsen³⁹ og *Forstanden* – smelter sammen til en samlet *fornuftig Identitet*. (Grundtvig 1806, 90) Dermed forhindres det, at menneskets åndelige virksomhed afgrænses til den umiddelbare virkelighed og sætter *Velbefinden som Menneskets sidste Maal* (Grundtvig 1806, 74), og det sikres, at mennesket bevarer en åndelig bevidsthed om sin *Sjels Højhed*. (Grundtvig 1806, 91) På denne måde kan mennesket ifølge Grundtvig med sin erkendelse på samme tid betragte den omgivende virkelighed som en *værdig Genstand for sin Virken* og tage del i en højere – romantisk inspireret – åndelig verden. (Grundtvig 1806, 74, 90f) (SfL, 93)

³⁹ Det er vigtigt at være opmærksom på, at Grundtvig her bruger begrebet anskuelse som betegnelse for menneskets intuitive tilværelsessyn, hvilket er i direkte modsætning til hans senere brug af begrebet i den berømte dikotomi mellem tro og anskuelse.

Af dette udgangspunkt springer der i lektions- og karakterbogen både et grundlæggende menneskesyn og en pædagogisk praksis. Med hensyn til menneskesynet er det klart, at Grundtvig opererer med tanken om mennesket som et *aandigt Væsen*, der er udrustet med *højere Evner*, og som derfor ikke kan reduceres til et *mekanisk kunstværk*, således som rationalisterne gør det (Grundtvig 1806, 45). Som en følge heraf anser Grundtvig målet for menneskets udvikling for at være personlighedsdannelse i form af åndsevnernes harmoniske udvikling og udfoldelse. Det er med andre ord i højere grad en rigtigere form for væren og ikke en bestemt form for kunnen, der interesserer ham (SfL, 104f). Med hensyn til den pædagogiske praksis er baggrunden også personlighedsdannelse. Dette gælder især for de principielle didaktiske overvejelser, der præger lektions- og karakterbogens indledning. *For det første* lægger han her vægt på, at det vil være ufrugtbart for undervisningen at følge en på forhånd fastlagt plan. En plan vil kede Karl for meget, og den vil hindre Grundtvig i at udnytte og følge hans interesse og stemning. Desuden hævder Grundtvig, at en *plans tilsyneladende Orden nedbryder og dræber ganske den strænge Orden i Kundskaber, den harmoniske Udvikling af Aandskræfterne, der er langt vigtigere*. (Grundtvig 1806, 46) I denne udvikling af åndskræfterne fremhæver Grundtvig allerede her i 1806 særligt historieundervisningen som et velegnet middel til at hæve Karls historiske bevidsthed (Grundtvig 1806, 73). Dette skyldes, at han anser historien for at være *Skyggebilledet af den sig uddannende Menneskeslægt, eller rettere af Menneskeslægtens fremskridende Uddannelse*. (Grundtvig 1806, 83) (SfL, 89-92) Dette suppleres med, at Grundtvig lægger vægt på kundskabsindlæring som en del af personlighedsdannelsen, idet han dog ikke vil bebyrde Karl med for megen unødvendig udenadslære.⁴⁰ Som pædagogisk metode fremhæver han derfor i stedet problemorienterede forstandsøvelser og udviklingen af elevens dømmekraft, der begge letter indlæringen, når de *inddrages paa passende Sted, saa at (...) Hukommelsen hefter sig ved Tænkningstoffet*. (Grundtvig 1806, 67)

For det andet afviser Grundtvig også at bruge karakterer i sit arbejde, da de er *for ubestemte* (Grundtvig 1806, 47) til at beskrive udviklingen i Karls personlighedsdannelse. Karakterer kan bedst vurdere den faglige

⁴⁰ Dette havde Grundtvig dog svært ved at overholde. Både G. Albeck (Gr. St. 1959, 85f), H. Toldberg (Dansk Teologisk Tidsskrift, 1946, 49) og K.E. Bugge (SfL, 90) har redegjort for, hvordan han undertiden stillede alt for store krav til Karls faglige formåen.

indlæring, som dog er uinteressant for Grundtvig, hvis ikke den anvendes som et – vigtigt – redskab i personlighedsdannelsen. Karls faglige tilegnelse af kundskaber kan ifølge Grundtvig således først vurderes over tid, når det konstateres, om han kan anvende stoffet selvstændigt som en del af sin almene viden, eller om der blot er sket en tom, ureflekteret indlæring. Derfor vil Grundtvig hellere foretage en løbende evaluering, hvor undervisningen og dens resultater sammenfattes og vurderes på både uge-, måneds- og halvårsbasis i lektions- og karakterbogen. (Grundtvig 1806, 47)

Endeligt er det *for det tredje* karakteristisk for lektions- og karakterbogens indledning, at Grundtvigs formål med optegnelserne ikke blot er at dokumentere Karls faglige udvikling. Han vil også indføre sine vurderinger omkring den pædagogiske praksis. Dette indebærer en selvevaluering, hvor Grundtvig vil vurdere sine egne pædagogiske evner. Han vil således være opmærksom på, om han evner at tøjle sit temperament og ambitionsniveauet overfor Karl, således som det – det er han klar over – er nødvendigt. Han vil sikre sig, at han på tilfredsstillende vis får sammenhængen mellem de forskellige videnskaber gjort klar for Karl, hvilket han anser for at være vigtigt i forhold til den helhedsanskuelse, der som nævnt skal sikre Karls åndsevners harmoniske udvikling (Grundtvig 1806, 48). Det indebærer imidlertid også vurderinger af de ydre forhold, der påvirker undervisningen. Bl.a. ønsker han sig, at Karls forældre samarbejder med ham om undervisningens og opdragelsens hensigtsmæssige gennemførelse. (SfL, 92)

Religionen som formidler af evigheden til det timelige

Selvom Grundtvig som påvist er overvejende romantisk orienteret, udvikler han sig dog i løbet af tiden på Egeløkke således, at der spirer en stadigt stærkere fremhævelse af religionen frem som det, der kan kaste de transcendent sandheders lys over det jordiske menneskeliv. Denne udvikling kommer også til udtryk i de pædagogiske synspunkter i en række skrifter, som bliver til i årene på Langeland. Heraf skal der i nærværende sammenhæng ses nærmere på afhandlingerne *Om Religjon og Liturgie* (Grundtvig 1807a), *Om Undervisning i Religionen*. (utrykt, fasc. 340.I.A.) og *Om Undervisning i Landsbyskoler. Med bestemt hensyn paa Danmark*. (Grundtvig 1807b)

I *Om Religjon og Liturgie* indleder Grundtvig med at påvise, at mennesket har behov for religion. Det lever i en verden begrænset af død og li-

delse, og derfor har det brug for et håb om en skønnere eksistens hinsides den forhåndenværende virkelighed. I forsøget på at få vished om denne skønne eksistens er det foruden historien ifølge Grundtvig igen poesien og filosofien, der kan tages til hjælp. De giver dog begge kun anelser af den skønnere eksistens (US I, 138ff). Løsningen giver Grundtvig derfor i afhandlingens anden del, hvor han definerer religion som den kraft, der forbinder mennesket med den skønnere eksistens – som *det Endeliges Samfund med det Evige*. (US I, 142) Poesien og filosofien afviser han ikke, men i kraft af deres ufuldstændige evne til at beskrive det transcendentale må de ikke forveksles med religionen; de må derimod underordnes religionen som immanente udtryk af det transcendentale: *Poesiens og Philosophiens Identitet kan, knyttet til det Evige, være Religionens Repræsentant i det Endelige*. (US I, 145) (SfL, 108f)

Dette gælder ifølge Grundtvig også på det pædagogiske område. Han kan således *på den ene side* af egen erfaring bevidne, at et barns tanker ikke er så fuldstændigt bundne til immanensen, at *dets Øie ei skulde kunne hæves mod Himlen*. (Grundtvig 1807c, 140) *På den anden side* er børns spirende evne til at ane det transcendentale dog endnu kun spæde spirer. Børn har hverken erfaringer med det transcendentale eller er kommet til en alder og udvikling, hvor de kan beskæftige sig med religiøse anliggender:

Vi maa dog ikke glemme, at hos Barnet slumrer endnu hin Ahnelse af det Evige, og det føler ingen Trang til Religion, kan altsaa umuelig føle Interesse for de høieste Sandheder, især da disse ligge saa ganske uden for Erfaringens Kreds, i hvilken Barnet bevæger sig. (ibid)

Børnene må derfor ifølge Grundtvig beskyttes, så deres forhold til religionen ikke ødelægges af en forkert håndtering af religionen i skolen. Det betyder, at både den tomme udenadslære af Balles Lærebog og den forkyndende undervisning må afvises, da de begge ødelægger barnets evne og lyst til en sand tilegnelse af troen og religionen. I denne forbindelse har K.E. Bugge i øvrigt påpeget, at Grundtvig både gør front mod oplysnings-teologernes moraliserende pædagogisering af religionen, der stræbte efter at fjerne (over)troen og overflødiggøre kirkerne, og mod de ortodokse pietister, der forsøgte at teologisere pædagogikken gennem fastholdelse af forkyndelse med udgangspunkt i katekismen. Grundtvig indtager i stedet

en midterposition, hvor skolen og kirken fastholdes i hver deres – hhv. timelige og evige – funktion, som ikke må sammenblandes. (SfL, 110)

Dette adskillelæssynspunkt forplanter sig til de få samtidige kilder til Grundtvigs konkrete overvejelser om undervisningen. Dette kommer til udtryk på to måder. I det utrykte manuskript *Om Undervisning i Religionen* (Fasc. 340.I.A.) tager Grundtvig *for det første* fat på adskillelsens didaktiske konsekvenser. I skriftets konkrete polemik med præsten og oplysningsteologen Johan Paludan er han således enig i Paludans afvisning af udenadslæren i skolernes religionsundervisning. Derved opnår man kun at danne *ureligjøre Mennesker, (...) smukke Poppedrenge*, (2 r) der får et negativt syn på religionen og ikke bliver fortrolige med det religiøse tilværelsessyn. Samtidigt understreger han ud fra samme argumentation, at religionen heller ikke kan doceres til børnene gennem belærende forkyndelse. Grundtvig kan imidlertid ikke antage Paludans begrundelser for disse holdninger. Paludan ser religionen som en moralsk lære, som derfor skal diskuteres og ikke blot blindt indlæres. Over for dette sonder Grundtvig specifikt mellem moralitet og religiøsitet, idet han anser moralitetens område for at være immanensen, mens religionens egentlige sfære er transcendenten. Selvom de begge afviser udenadslæren og docering, mener Grundtvig derfor, at Paludans rent immanente argumenter er utilstrækkelige og afbryder forbindelsen med det transcendent, så *Mennesket udrydes ganske fra de højere Forholde*. (2 r2)

For det andet tager Grundtvig fat på adskillelsens konsekvenser for undervisningens indhold og mål. Dette sker bl.a. i afhandlingen *Om Undervisning i Landsbyskoler. Med bestemt hensyn paa Danmark* (Grundtvig 1807b), hvor Grundtvig særligt retter sit blik mod bondestandens uddannelse. Skriftet er inddelt i to dele, hvoraf den første omhandler, *hvad* børndernes børn må lære, mens den anden udreder, *hvordan* de kan lære det. Skriftet indledes således med at gentage de tidligere afvisninger af både de vaktens påstand om, at skolens formål er at forkynde religion, og oplysningsteologernes krav om, at skolen må fokusere på rationel faglighed og moralitet. I stedet indtager Grundtvig igen en midterposition, hvor målet for bondebefolkningens uddannelse knytter til ved hans brede fortolkning af begrebet *Videnskabelighed*. Dette begreb har han i en samtidig artikel⁴¹

⁴¹ *Om Videnskabelighed og dens fremme, især med Hensyn paa Fædrelandet* (Grundtvig 1807c)

defineret som dannelse, idet åndens harmoniske udvikling igen træder frem:

Ved Videnskabelighed forstaaer jeg Sands for den menneskelige Aands harmoniske Udvikling, uden Hensyn paa dennes Forhold til Hverdagslivet. Idealet for den harmonisk udviklede menneskelige Aand anskuer jeg, som en Gestalt, hvis Fødder Hæfte ved Jorden, skiøndt Issen rører Stierne, hvis vidtstrakte Arme omfatte Naturen, for hvis Øine Fortid og Nutid ligge klare, og selv Himlen er giennemsigtig. (Grundtvig 1807c, 125)

Denne definition af videnskabelighed udfolder Grundtvig efterfølgende. Den indbefatter, at bønderne får en jordnær opdragelse, der giver dem kundskaber til at virke i samfundslivet, og at de rustes til at tage vare på deres daglige gerning. Den rummer imidlertid også en fri religiøs forståelse af tilværelsen, som bønderne efter Grundtvigs mening må tilegne sig, for at de kan fungere i samfund med hinanden:

Religionen skal være fri. Det er kun troen paa det Højere, Himmelske, der skal gøres Hjertet dyrebar som en virksom Opmuntring til at elske sine brødre, til at opfylde Retfærdighedens Bud. (SfL, 122)

For at denne dobbelte videnskabelighed kan praktiseres på almueskolerne må den tilpasses disse skolers elever. Derfor går Grundtvig i skriftets anden del over til at beskrive, hvordan der skal undervises. Særlig vægt giver han beskrivelsen af, at videnskaben må populariseres og knytte til ved et punkt, der fanger elevernes interesse. For uden interessen kan børnene godt lære stoffet udenad, men stoffet kan på den måde *aldrig sammenmelte med den modtagendes Væsen* (Grundtvig 1807b, 160) og blive en integreret del af børnenes kundskaber.

Al den Studering, der kan befales, er et Intet, naar den ej vækker levende Lyst hos Individet til at udvikle sin aandige Kraft og prøve den paa de Videnskabens Dele, hvortil Han finder Drift og troer at finde Anlæg. (Gr.St. 1963, 66)

Læreren må derfor vække elevernes lyst og interesse. Dette skal *for det første* ske gennem *livlige Fremstillinger fra hans Lærers Mund, der stedse*

i hans nok saa ringe Kundskab vil finde en Punkt, hvorfra han kan gaa ud, naar Han kun selv har Aand og Kraft. (Grundtvig 1807b, 162) Dette er sandsynligvis første gang tanken om det levende ord indirekte kommer til udtryk i Grundtvigs pædagogiske tænkning som et egentligt pædagogisk princip. Dermed lægger *Om Undervisning i Landsbyskoler* sig også i forlængelse af de øvrige didaktiske overvejelser i fra denne periode.

Sammenfatning

Når man skal sammenfatte udviklingen i Grundtvigs pædagogiske tænkning i årene på Egeløkke, er det kombinationen af den rationelle oplysning og den moderne romantisk-nyhumanistiske idealisme, der træder frem. Selvom opdragelsens udadrettede funktion, hvor målet er at forbedre børnene til deres virke i samfundet, betones stadigt kraftigere i løbet af disse år, så er det dog personlighedsdannelsen og børnenes *harmoniske Udvikling af Aandskræfterne*, der dominerer. Denne personlighedsdannelse består hovedsageligt i, at børnene – rige såvel som fattige – skal tilegne sig et frit, religiøst tilværelsessyn, hvor det romantiske to-verdensmotiv er den grundlæggende fortolkningsramme. Den indbefatter imidlertid også konkrete kundskaber, der rustet dem til deres daglige gerning og til deltagelse i fællesskabet. Grundtvig tillægger således det timelige liv større værdi end romantikkerne og afviser ikke de rationelle kundskabers betydning. Denne koordination af romantikkens og oplysningstidens idealer udgør et særegent helhedssyn, som etableres i denne periode, og som præger resten af Grundtvigs pædagogiske tænkning.

Mindst lige så afgørende som afklaringen af det pædagogiske mål er imidlertid Grundtvigs didaktiske overvejelser i denne periode. Dette skyldes, at lektions- og karakterbogen er det eneste sted i hele Grundtvigs forfatterskab, hvor han forholder sig konkret til sin egen pædagogiske praksis i forbindelse med et længere undervisningsforløb. Her afviser han de gængse, stramme undervisningsplaner og de, efter hans mening, for ubestemte karakterer, der begge hæmmer elevens fri udvikling af åndskræfterne. I stedet betoner han en friere undervisningsform, hvor det søges at stimulere elevens lyst og interesse i det pågældende stof gennem lærerens egen engagement og gennem det engagerede, talte ord.

Endeligt afviser Grundtvig også udenadslære og forkyndelse i undervisningen. Dette er udtryk for, at selvom det er en hovedpointe for Grundtvig, at børnene tilegner sig et religiøst tilværelsessyn, så skal det

hverken dikteres eller doceres til børnene. De skal i stedet frit og gennem lærerens eksempel selv tilegne sig det religiøse tilværelsessyn.

Historielærer ved Schouboeske Institut (1808-1810)

I løbet af 1807 stiger Grundtvigs interesse for den nordiske mytologi, og efterhånden indser han, at studierne i de islandske håndskrifter ikke kan tilgodeses på Egeløkke. Han siger derfor op og ankommer i foråret 1808 til København med intention om at tilkæmpe sig en position som litterat med speciale indenfor de mytologiske og historiske områder. Perioden 1808-1810 præges af, at Grundtvig gennem en energisk arbejdsindsats forsøger at realisere dette ønske. Efter at have forsørget sig en tid som privatlærer bliver han fra efteråret 1808 historie- og geografilærer⁴² ved privatskolen Det Schouboeske Institut,⁴³ hvorved de økonomiske forudsætninger for det øvrige arbejde sikredes (SfL, 128). Grundtvig betragter imidlertid ikke lærergerningen som sit blotte levebrød. Han engagerer sig i undervisningen og udvikler et godt og hjerteligt forhold til de unge drenge. (Nygaard 1880, 64)

Til belysning af Grundtvigs praktiske virke på instituttet findes der en mængde kilder især i form af manuskripter til historiske foredrag. Desværre er dokumentationen af hans mere principielle pædagogiske overvejelser mere sparsom. Klarest er indledningen til *Lærebog i Verdenshistorie for De tvende øverste Klasser i Schouboes Institut*⁴⁴ (Grundtvig 1808-1809/beg. af 1810) og digtene *Nyaarsvers til den øverste Klasse Lærlinge i Schouboes Institut* (Grundtvig 1809) og *Afsked til mine Elever i det Schouboeske Instituts øverste Klasse*. (Grundtvig 1810)

I de to førstnævnte skrifter er det i nærværende sammenhæng værd at bemærke, at Grundtvig viderefører de didaktiske overvejelser, der søsattes i Egeløkketiden. I lærebogen gentager han således betoningen af den faglige kundskabsindlæring, som allerede viste sig i lektions- og karakterbogen. Han anser det faglige grundlag for at være strengt nødvendig for elevernes udvikling, og understreger, *at ingen Fremgang er mulig uden*

⁴² I skoleåret 1808/1809 underviste Grundtvig således i historie og geografi i hhv. 9 og 4 lektioner om ugen, hvilket dog blev sat ned til hhv. 6 og 4 lektioner om ugen i skoleåret 1809/1810. (SfL, 129)

⁴³ Skolen var kendt som byens mest moderne privatskole pga. dens moderne fagudbud og pædagogik samt dens solide lærerkræfter. (Nygaard 1880, 32ff)

⁴⁴ Udgivet af K.E. Bugge i 1968 i BuGSkV II

Nøiagtighed, Flid og Udholdenhed. (Grundtvig 1808-1809/beg. af 1810, 171) Interessant er det også, at han på Det Schousboeske Institut må indordne sig under instituttets prøvekultur. Selvom det er ham umiddelbart imod, må han eksaminere sine elever, og reaktionen herpå er overraskende afdæmpet, idet han slår fast, at undervisningen af eleverne som en følge af prøvekravet må have et dobbelt formål:

for min Undervisning har og maa jeg have et dobbelt Maal: først at oplade Deres Øie for (...) de vidunderlige Irgange, hvori Menneskeslægten har vandret, og dernæst at gøre Dem duelige til med Hæder at aflægge den befalede Prøve. (...) Dog jeg begriber lettelig, at ogsaa Examen er og maa være Dem vigtig, men kan jeg vinde Deres Tillid og Kærlighed, kan jeg bibringe Dem sand Interesse for hvad jeg skal lære Dem, da behøve De ei heller at frygte, eller ængstelig at vente paa i hvilket Lands Historie, De blive spurgte.(Grundtvig 1808-1809/beg. af 1810, 171f)

Den principielle modvilje mod prøver i almindelighed, som har udviklet sig til et særkende i de grundtvig-koldske skoletraditioner er i denne periode således ikke at finde hos Grundtvig. Karakteristisk for de principielle pædagogiske betragtninger, der bl.a. findes i lærebogens indlednings- og slutningsafsnit, er i stedet, at han nu kraftigt understreger nødvendigheden af kulturens og folkets genrejsning, og hans pædagogiske virksomhed får nu det omfattende perspektiv, der også kendetegner hans senere arbejde med en reform af skolevæsenet. I denne forbindelse er Grundtvigs kritiske holdning til tidsånden udgangspunktet. Samtiden er efter Grundtvigs mening præget af for meget af oplysningstidens overfladiske fokus på *ydre Glimmer* og *Nydelse*. (Grundtvig 1808-1809/beg. af 1810, 173) I sine begrundelser for, at eleverne skal beskæftige sig med historie i lærebogens indledning argumenterer han for, at dette problem skal bekæmpes ved hjælp af historisk oplysning. I forhold til den rent rationelle tænkning giver kendskab til historien nemlig eleverne et større og mere grundlæggende kendskab til livet, sådan som det har udfoldet sig gennem tiderne. Dette kendskab giver både drengene mulighed for at finde inspiration til deres eget virke i tidligere tiders håndtering af de grundmenneskelige problemer og vilkår, og desuden opildner det dem til at identificere sig med deres slægt og påtage sig at viderebringe den kultur, som de har tilfælles med deres forfædre:

det Menneske for hvem Historien er ubekendt, lever kun i den stakkede Tid fra Hans Fødsel til Hans Død, istedenfor at Han, som er kendt og fortrolig med denne Videnskab, foruden sit eget Liv, ligesom tager Del i alle deres Liv, som have levet før Ham. (...) i det Han tilegner sig disse store Mænds Sindelag, da avles store Forsætter i hans Sjel, Han føler sig delagtig i deres Hæder, og Han vil da ogsaa i al sin Idræt vise, at Han er dem værdig. (Grundtvig 1808-1809/beg. af 1810, 169)

Historisk oplysning kan således ifølge Grundtvig oplive mennesket til at føre et bedre liv, der er fædrene værdigt. Dette sandere liv kendetegnes af en alvorlig bestræbelse på at virkeliggøre *store Forsætter*, (ibid.) så den nuværende generation også kan overlevere *store Bedrifter* (ibid.) til eftertiden. Denne tilsyneladende immanente målsætning supplerer Grundtvig dog i sine samtidige nytårsvers med et transcenderende perspektiv. Han hævder nemlig, at opgøret med oplysningstiden kræver, at man vender blikket *frømt mod Himlen* (PS I 1880, 101) og ydmygt anerkender, at det er den religiøse visdom, som har været drivkraften i menneskets universalhistoriske bevægelse mod stadig større erkendelse af sandhed – og dermed også mod større lyksalighed. At meddele denne inspirerende og trøstende livsforståelse, hvor der leves et sandere liv i lyset af de *Guddommens Gnister* (PS I 1880, 99) af sandhed, der er at finde i historien, er ifølge Grundtvig den historiske videnskabs og dermed også historieundersøgningens egentlige mål (SfL, 136). Grundtvig opererer således allerede på dette tidlige tidspunkt med en idé om anamnesis,⁴⁵ hvor fortiden anses som et levende og aktivt værktøj til erkendelse og håndtering af menneskelivets grundvilkår i nutiden. Og derfor er det magtpåliggende for Grundtvig, at historien inddrages og bliver levende som en aktiv del af oplysningen på skolerne.⁴⁶

Grundtvig fastholder således i tiden frem til 1810 den kulturelle syntese mellem religion, moral og videnskab, som var etableret i tiden på Egeløkke. Dette kommer til udtryk i, at Grundtvig i nogle nytårsbetragtninger fra

⁴⁵ Anamnesistanken var for Grundtvig til syvende og sidst at forstå som erindringen af Guds handlinger i historien, dvs. en erkendelse af det evige aspekt i menneskehedens verdslige historie. (Allchin 1996, 47-48)

⁴⁶ I afsnittet 3. *Historisk-Poetisk Vidskab - Grundtvigs erkendelsesteori* skal det senere udbygges, hvordan og hvorfor denne idé om anamnesis ligger Grundtvig på sinde.

1809/1810, understreger, at ikke blot moraliteten, men også videnskaben underbygges af *Troen på Bibelens Guddommelighed (...) som forpligter ham til at lyde Samvittigheden* (Gr.St. 1956 1956, 63), og i at Grundtvig i fortalen til sin dimisprædiken fra maj 1810 kategorisk afviser den schellingske intellektuelle anskuelse, der efter hans mening ganske overvurderer videnskabelighedens formåen. (US II, 12f) (SfL, 138)

Den bibelortodokse periode (1810-1815)

I løbet af 1810 begynder de første tegn på den radikale ændring i synet på forholdet mellem religion og kultur dog at dukke op. Dette foranlediges af, at Grundtvig i løbet af 1810 oplever en nedbrydende mental krise.⁴⁷ På grund af overanstrengelse og svære religiøse anfægtelser omkring spørgsmålet om, hvorvidt han selv er en sand kristen, føler han sig *ligesom i Dvale*, (US II, 29) og i midten af december kommer det endelige sammenbrud i et sindssygeanfald med hallucinationer og voldsomme selvanklager. Lige før jul beslutter han sig derfor til at rejse tilbage til Udby. Han opsiger sin stilling ved Schouboeske Institut og skriver et *Afsked til mine Elever i det Schouboeske Instituts øverste Klasse* (Grundtvig 1810), hvor den religiøse drejning skinner tydeligt igennem: Omtalen af religion og videnskab som guddomsgnister erstattes nu af et rent fokus på *Troens Glød* (Grundtvig 1810, 133), og lærebogens idealistiske tanke om, at mennesket *med udviklet Aand og reen Villie skal nærme sig Guddommen* (Grundtvig 1808-1809/beg. af 1810, 173) afløses af en advarsel mod samtidens usande oplysning og en ydmyg opfordring til tro på forsoningen ved Jesus Kristus. (SfL, 139)

Grundtvig står i foråret 1811 krisen igennem ved at finde tilbage til den lutherske ortodoksi, som han kender fra sit barndomshjem. Dette indebærer med Toldbergs ord, at han går fra et antropocentrisk til et teocentrisk verdensbillede (Toldberg 1950, 136). I maj 1811 ordineres han og tiltræder som sin aldrende og syge fars kapellan i Udby-Ørslev sogn. Det praktiske arbejde er godt for hans sindstilstand, som efterhånden bedres. Selvom han hovedsageligt varetager det kirkelige arbejde i sognet, beskæftiger

⁴⁷ Trods hans iver var det ikke lykkedes Grundtvig sideløbende med ansættelsen på instituttet at manifestere sig som københavnsk lyriker. Hans udgivelser peger ikke på en identitet som digter og blev end ikke altid anmeldt. Han stod for sin omverden som en selvhøjtidelig og selvoptaget skribent, trættekær og pedantisk, der gang på gang lovede store bedrifter for derefter at ombestemme sig; han var til grin. (Lundgreen-Nielsen 2008)

han sig også i denne periode med pædagogiske problemer, idet han både overtager konfirmandundervisningen og ledelsen af arbejdet i sognenes skolekommissioner. Det nye religiøse standpunkt betyder imidlertid, at han får et nyt syn på opdragelsens formål.⁴⁸ Den store vægt lægges nu på, at opdragelsens og undervisningsarbejdets overordnede mål i et og alt er kristen vækkelse. I afhandlingen *Om Almueundervisning* (Grundtvig 1812b), skriver han således:

Undervisningens Hovedøiemed ei kan være Nytte i Jordlivet, men Oplysning om Betingelserne for Lykke i Evigheden. (...) Den maa ikke alene give vis Kundskab om Guds Tilværelse og et Liv efter dette, men ogsaa om Maaden, hvorpaa Mennesket kan takkes Gud og berede sig passelig til det evige Liv. Naar et Menneske veed Dette, da veed han Alt, hvad Han behøver, ikke allene til sit eget Vels Befordring men ogsaa til at omgaaes sin Næste og det Selskab, hvoraf han for en Tid er Medlem, som det sig bør.(Grundtvig 1812b, 176)

Dermed var grundskolen i Grundtvigs optik blevet en del af kirken. Dens formål og eksistensberettigelse var, at *Børnene med Bøn og Stave* [læsning], *sig til Kirke skulde lave*, som det i 1814 hedder i *Roskilde-Riim* (US II, 541), og derfor måtte han nu reagere imod Rousseaus idealisering af barnets natur, som han ellers havde prist under opholdet på Egeløkke. Arvesynden var tværtimod en realitet, og kampen mellem det gode og det onde et grundvilkår i menneskelivet, som man i opdragelsen måtte regne med. (SfL, 174f)

Den historiske periode (1815-1822)

I 1813 dør Grundtvigs far, og Grundtvig flytter tilbage til København. Den følgende periode frem til 1832 er i flere henseender et betydningsfuldt afsnit i hans livshistorie og åndelige udvikling. Med hensyn til ud-

⁴⁸ Dette nye grundsyn på opdragelsen betyder, at Grundtvig i en landemodetale *Om Oplysning i Almindelighed og om Almueoplysning i Særdeleshed* fra 1812 også ændrer sit syn på den sande oplysning. Sand oplysning, hævder han, er det lys, som fra Guds hellige ord falder over menneskelivets gåde. Kun ud fra bibelens tale om Kristi forsonergerning og det evige liv kommer der mening i det meningsløse: at livet ender i nederlag og død. (Grundtvig 1812a, 51-54)

viklingen af hans pædagogiske tanker kan den dog opfattes som en overgangsperiode, idet han nu i flere år savner den anledning til pædagogisk nybesindelse, som dagligt undervisningsarbejde tidligere gav. I princippet fastholder han den bibelkristne anskuelse, idet hans historiske studier og senere det mere kirkelige virke i perioden efterhånden fører til en række nye og mindre konservative erkendelser, der kommer til at fungere som vigtige forudsætninger for den endelige afklaring. Dette kommer dels til udtryk i udviklingen af et folkeligt dannelsesideal, der tager udgangspunkt i kristendom og historie, og som formidles gennem det levende, mundtlige ord. Dels i den kritik af det eksisterende skolevæsen, som allerede var begyndt tidligere, men som Grundtvig på grund af den begyndende afklaring nu kan give mere principiell karakter. Om disse nye erkendelser centrerer det næste afsnit sig.

I perioden frem til 1822 fordyber Grundtvig sig med kongelig støtte igen i historiske studier. I hhv. 1812, 1814 og 1817 udgiver han således tre verdenskrøniker, og i årene 1816-1819 står han egenhændigt bag udgivelsen af tidsskriftet *Danne-Virke*.⁴⁹ I disse store og til tider tanketunge skrifter søger Grundtvig bl.a. en nærmere bestemmelse af, hvad der er historiens opgave. Han har fortsat lyst til at give historien et teologisk præg, men en dyb følelse bevæger ham *efterhaanden til at lade Historien selv vise, hvorvidt og hvordan den er et Billede af Theologien* (fasc. 180. 3, 61 r). Han når således frem til, at det historiske og det religiøse *på den ene side* ikke må sammenblandes, men *på den anden side* har historien et teologisk sigte, idet den skal bidrage til den teologiske sandhed, sandheden om menneskelivets mening og mål (Breve I 1924, 282). Da mennesket umuligt kan erkende noget, som er større end det selv, og ej heller foregribe en indsigt, som først vil kunne opnås ved tidernes ende, er det højeste, mennesket kan nå frem til, imidlertid kun en poetisk, billedlig erkendelse.⁵⁰ Denne erkendelse er det netop historiens opgave at tilvejebringe, for kun for historien gælder det, at den, *som ene omfatter alt Menneskeligt, ogsaa kan og skal forbinde og forklare det* (US IV, 234). Historisk

⁴⁹ I pædagogisk henseende er det i øvrigt bemærkelsesværdigt, at Grundtvig helt eksplicit tager afstand fra at blive anset som en *fiende ad sund Fornuft og grundig Lærdom* (US IV, 241). I stedet erklærer han det som sin hensigt med tidsskriftet *Danne-Virke* at fremme fædrelandskærlighed og *grundig Videnskabelighed* (DV I 1816, XIV).

⁵⁰ Dette behandles yderligere i afsnittet ”3. Historisk-Poetisk Vidskab - Grundtvigs erkendelsesteori.”

erkendelse består med andre ord i forklaringen af menneskelivets væsen og bestemmelse og må derfor ifølge Grundtvig også være den vigtigste opgave i skolens oplysningsarbejde. (SfL, 197ff)

Sideløbende med dette historiske arbejde følger Grundtvig den politiske udvikling tæt. Tabet af Norge ved Napoleonskrigenes afslutning i 1814 er både medvirkende til, at han særligt fordyber sig i studier af den danske rimkrønike, og i sidste ende også til at hans nationalbevidsthed udvikles kraftigt. Sidstnævnte kommer f.eks. til udtryk i den lille pjece *Europa, Frankrig og Napoleon* fra 1815, som indeholder Grundtvigs første uforbeholdne hyldest til Danmark og det danske som et væsentligt bidrag til åndslivets udvikling i Europa. K.E. Bugge har imidlertid påvist, hvordan dette også præger Grundtvigs pædagogiske tanker, idet han henviser til Grundtvigs digt *I Anledning af den nye Frue Skoles Indvielse* fra 1816:

Da opreises Dannevirke
Aandelig til Lyst og gavn;
Ej til Skole, ej til Kirke
Findes skal da bedre Navn.
Dannished skal Danske virke
Til en Mur om Kristi Kirke,
Danedrot og Danemark.
(PS IV 1882, 293)

Skolen skal således nu ikke blot ses som en del af kirken. I stedet får skolen og kirken en fælles folkelig forpligtelse i at rejse et åndeligt værn, et *Danne-Virke*, mod trusler ude fra. Skolen skal arbejde på at fremme det danske sindelag og dermed bidrage til en opvækkelse af hele det danske folk (SfL, 199). Dette skyldes, at Grundtvig i denne periode som en konsekvens af den spirende nationalbevidsthed beskæftiger sig med spørgsmålet om det danske folks egenart. Særligt sætter han begrebet folk i forbindelse med begrebet folkeånd, idet han f.eks. i afhandlingen *Om dansk Poesi, Sprog og Historie* fra 1816 påpeger, *hvor eens og elskelig en Aand, der gaaer igiennem alt det ægte Danske, (...) den forunderlige historiske Aand, som stedse hvilede over Danmark.* (DV I 1816, 21f)

I pædagogisk henseende er dette fokus på begreberne folk og ånd ikke blot interessant, fordi styrkelsen af folket og den historiske folkeånd nu ifølge Grundtvig også bliver skolens opgave. Det er også bemærkelsesværdigt, fordi Grundtvig i forlængelse heraf retter sit blik mod spørgsmå-

let om, hvor ånden kommer til udtryk. I nøje tilknytning til de begyndende tanker om det levende ords centrale stilling både i kirken og i hele hans livssyn, der allerede tager deres begyndelse her i Dannevirkeafhandlingerne, får Grundtvig således nu øje for, at ordet er bindeleddet mellem den åndelige og den sanselige verden. I Dannevirkeafhandling *Om Videnskabeligheds Forhold til Erfaring og sund Menneske-Forstand* fra 1817 skriver han således:

Ordet er jo ikke andet end det aandelige, der træder ud i Erfaringens Kreds og aabenbarer sig for Aander. (...) et unægtelig Vidnesbyrd om den inderlige Forbindelse mellem Aand og Legeme, der selv i Sandse-Verdenen aabenbarer sig. (DV II 1817, 40)

Dette bliver begyndelsen til det fokus på, at ordet på modersmålet bedst af alt kan udtrykke et folks inderste og dybeste egenskaber, der senere kommer til at præge Grundtvigs pædagogiske skrifter. Det sker ved, at Grundtvig nu genoptager den positive vurdering af det mundtlige foredrag fra afhandlingen *Om Undervisning i Landsbyskoler* fra 1807 og integrerer det levende, mundtlige ord i sin pædagogiske tænkning. Dette kommer bl.a. til udtryk i den uafsluttede afhandling *Om Almue- Underviisningen* fra ca. 1819. Grundtvig indleder her med at slå fast, at skolens formål må være defineret dels af, at det er alle menneskers højere kristne mål at erkende menneskets bestemmelse til evigt liv, dels af at børnene må bibringes den dannelse, som gør dem bedst skikkede til i fremtiden at varetage deres *forskiellige Virke-Kredse i Selskabet [samfundslivet](...) som de virker Lyst og Evne til.* (Grundtvig 1819a, 186) Grundtvig fortsætter således her sin tidligere pointering af, at almuebørnene må undervises til deres konkrete fremtidige virke; det vil som oftest sige landbrug. For megen læsning og terperi vil i denne situation være ødelæggende for deres virkelyst, og læreren må derfor være opmærksom på, at *hvad der gælder overalt, er i Skolen ret øiensynligt: Lysten driver Værket* (fasc. 337. I r-v). Læreren må derfor i stedet tage udgangspunkt i børnenes lyst og interesse og i deres liv, dvs. i deres konkrete erfaringsverden. Dette gør læreren imidlertid ifølge Grundtvig bedst gennem mundtlige foredrag om kristendom og verdens- og danmarkshistorie (SfL, 205f):

Christendoms-Kundskab fremfor Alt, og dernæst saamegen historisk Kundskab især om Fædrelandet, som der findes Tid og Ev-

ner til, bør Menig-Mand besidde, og Kundskaberne bør, saavidt mueligt, bibringes ham ved et levende, mundtligt Foredrag. (Grundtvig 1819a, 193)

Det nye er således ikke blot betoningen af elevernes lyst og interesse som udgangspunkt for undervisningen. Endnu vigtigere er det, at Grundtvig fra nu af langt kraftigere fremhæver det levende, mundtlige ords betydning for, at undervisningen skal lykkes, som et gennemgående element i sin pædagogiske tænkning. F.eks. understreger han i et brev fra 1822, at det er lærerens opgave *at undfange og føde det levende Ord paa sin egen og Børnenes Tunge, og udi Eenfoldighed lade hver Sandheds Lærdom komme til Hjærtet*.⁵¹ (Breve II 1924, 48) Dette fører i første omgang til, at Grundtvig endnu kraftigere end før reducerer læsningen og skrivningens betydning i skolen fra at være et mål i sig selv,⁵² til blot at være et nødvendigt værktøj til forståelse. Nogle gange kan det således være nyttigt, at almuen selv kan sætte sig ind i, hvad der står skrevet om relevante emner, men Grundtvig fastholder, at læsningen i sig selv ikke er gavnlig. Skrift er tværtimod i sig selv *en hemmelig Tale og nærmer sig i det Høieste til, hvad den ei kan naae: den aabenbare, mundtlige Tales Liv og Klarhed*. (Grundtvig 1819a, 189) Desuden kan det, som almuen skal lære for at kunne udføre det daglige arbejde, ifølge Grundtvig ikke bedst læres af bøger. Dels vil den komme til at svigte sin opgave pga. den megen læsning, dels vil den alligevel ikke kunne forstå bøgerne uden mundtlig vejledning. (Grundtvig 1819a, 189)

Skolens formål er således ifølge Grundtvig at styrke en folkelig dannelse, der tager udgangspunkt i kristendommen og historien, og som formidles gennem det levende mundtlige ord. Dette må ifølge Grundtvig ske i samarbejde med kirken, idet det i samme afhandling pointeres, at det danske folk ikke kan *bestaae, endsige udmærke sig, uden ved fast og levende Troe paa Sandhed om de usynlige Ting, thi først ved en saadan Troe bliver Fædrenes Minde [historien] meer end en kraftløs Skygge, en virkelighed*. (DV I 1816, 26f)

Den fælles, folkelige opgave, som Grundtvig altså pointerer som både kirkens og skolens, definerer således forholdet mellem de to institutioner,

⁵¹ Dette er modtageren Rasmus Sørensen's referat af et nu tabt brev fra Grundtvig og således ikke nødvendigvis ord af Grundtvig's egen pen.

⁵² Således som Grundtvig anser det for at være tilfældet i det eksisterende skolesystem.

idet behovet for både tro og kendskab til historien gør dem gensidigt afhængige, uden at de hver i sær mister deres selvstændige formål. Disse erkendelser fører til, at han i tidsskriftet *Danne-Virke* kan skrive sig til større klarhed omkring grundskolens betydning og formål. Dette sker overvejende i afhandlingen *Om Kirke, Stat og Skole*, som derfor i det følgende skal behandles nærmere.

Om Kirke, Stat og Skole – skolebegrebet i Grundtvigs tidlige forfatterskab

Der er ingen tvivl om, at afhandlingen *Om Kirke, Stat og Skole*, der udkom i tre dele i henholdsvis 1., 2. og 4. hefte af *Danne-Virkes* fjerde bind (dvs. i perioden fra april til december 1819) er en kernetekst i udredningen af Grundtvigs begreb om grundskolen. For at få et fyldestgørende billede er det imidlertid vigtigt at gøre sig klart, at den inddeling af skolen i en Kirke-Skole, den historiske skole og Livets Skole, som her kommer til udtryk, bygger på, at Grundtvig helt frem til 1866 først og fremmest er fortaler for hjemmeundervisningen. Dette har først og fremmest grund i hans generelle kritik af samtidens bestående skolevæsen med alt, hvad det indebærer af åndløst terperi og manglende forståelse for børns naturlige udvikling. Han forkaster ikke direkte almueskolerne, men han er skeptisk over for den gavn, som børnene vil kunne få af undervisningen. Derfor deler han, som tidligere citeret, forældrenes bekymring over at skulle sende børnene i en skole, som ikke er i åndelig overensstemmelse med hjemmenes (Jensen 1952, 16f). Dette får ham til at indse, at trods undervisningspligtens indførelse er ansvaret for undervisningen stadig hjemme.

Grundtvig har selv i sit barndomshjem fået et levende og stærkt indtryk af hjemmeundervisningens værdi (Begtrup 1927, 5-8). Derfor betoner han livet igennem, at hjemmet og ikke den offentlige skole er opdragelsens egentlige arnested: *Den eneste gode Dreng-Skole for Borger-Livet, jeg har nogen Forestilling om, er dygtige og driftige Borgeres Huse, hvor Drengene kan faae baade Lyst til Syslerne, de siden skal drive og Greb paa dem.* (Grundtvig 1836a, 31) I hjemmene kan de frie, livlige og naturlige samtaler om de for Grundtvig så vigtige alment dannende emner langt bedre finde sted end i datidens skoler, hvor undervisningen fratager børnene deres fantasi og deres lyst til at lære.

Kirke-Skolen, den historiske skole og Livets Skole

Med denne betoning af hjemmeundervisningen som den principielle baggrund udfoldede Grundtvig sit tidlige begreb om skolen gennem en inddeling af skolen i tre perspektiver: *Kirke-Skolen, den historiske skole og Livets Skole*. Begrebet *Kirke-Skole* fungerede som den overordnede faktor og præges af, at Grundtvig endnu ikke var frigjort af den lutherske ortodoksi. Derfor var han fortsat fokuseret på tanken om, at al menneskelig handling, inklusiv skolevirksomheden, havde kristendommen som det grundlæggende perspektiv. Han advarede imidlertid også imod at forveksle kirke og skole.⁵³ De skulle i stedet anses som to gensidigt anerkendende institutioner. Den fyldigste udfoldelse af Grundtvigs syn på dette forhold findes i Dannevirkeafhandlingen *Om Kirke, Stat og Skole*. Delene i afhandlingen repræsenterer en vigtig udvikling i Grundtvigs syn på skolen og dens formål (SfL, 213), og da konklusionerne i den sidste del er et tidligt eksempel på tankegangen i 1830'ernes endelige afklaring, skal denne afhandling i det følgende analyseres nærmere.⁵⁴

Afhandlingens første del indledes med en definition af forholdet mellem kirken (Kirke-skolen), staten (Den historiske skole) og skolen (Livets Skole), idet han fastslår, at *Kirken udtrykker Menneskets Forhold til Guddommen, Staten hans Forhold til Menneskeslægten, og Skolen hans Forhold til sig selv, og et fjerde aandeligt og oversandseligt Forhold, som ikke er indesluttet i disse lader sig ei tænke*.⁵⁵ (DV IV 1819, 20)

Derefter kommer Grundtvig ind på en nøjere udredning af Kirke-Skolens begreb og formål. Skolen bør fuldt og helt være afhængig af kirken; det er umuligt at bestyre en skole ret uden bestandigt at have *Kirken for Øine*. (DV IV 1819, 58f) Han går endda så vidt som til at postulere, at *den Skole, der ikke kan bære Kirken, har dog i Grunden kun lidt at betyde*. (DV IV 1819, 62, jf. 65) (SfL, 213f) Dette postulat giver Grundtvig i afhandlingens anden del en skabelsesteologisk begrundelse for. Han hævder således, at hvis man ikke anerkender, at mennesket er skabt i Guds billede, i perspektiv af det evige, så degraderer man mennesket til at være *et*

⁵³ F.eks. Fasc. 89.3, 5 r2

⁵⁴ Den følgende analyse kan suppleres af K.E: Bugges eksemplariske behandling af skriftet. (SfL, 213-217)

⁵⁵ De epistemologiske konsekvenser af forholdet mellem disse tre begreber uddybes i øvrigt yderligere af Villiam Grønæk i bogen *Psykologiske tanker og teorier hos grundtvig*. (Nielsen 1955, 104)

Fæe, et tobenet Kræ (...) en timelig Abekat, (...) et aandeligt Nul. (DV IV 1819, 100ff) Det er derfor alene kirken, der giver mennesket sit sande værd; kun i kirken kan mennesket nå sin sande bestemmelse. (DV IV 1819, 103) (SfL, 214)

Næste gang Grundtvig omtaler skolen, afslører han imidlertid, at han også har en mere omfattende forståelse af skolen. Det fastslås først, at ordet skole i daglig tale betegner *Alt, der bidrager til at udvikle og danne et Menneske og da fornemmelig den dertil ene sigtende Indretning i Staten* (DV IV 1819, 140). Dette uddybes på de følgende sider: *Menneskets hele jordiske Levnet med al Føie kan kaldes, og er bestemt ikke Andet end en Skole ø: en Udvikling som skal føre til Forklaring,* (DV IV 1819, 143) Begrebet skole indbefatter for Grundtvig på dette tidspunkt således to betydninger, som samtidigt indrammes af det kristne perspektiv. *For det første* rummer det en institutionel betydning, der peger anerkendende hen på den offentlige, historiske skole, hvor videnskabelig oplysning skal opøve den enkelte til deltagelse i både de lokale (skole, familie osv.), de nationale (staten) og de universelle fællesskaber. *For det andet* rummer den en bredere betydning, der rummer alt, hvad der overhovedet virker opdragende på hele menneskets jordiske levned. Dette meget brede skolebegreb modnes i løbet af 1820'erne og begyndelsen af 1830'erne til begrebet *Livets Skole* indeholdende Grundtvigs livs- og folkeoplysning, men er på dette tidspunkt endnu defineret af kirke-skolen.⁵⁶ (DV IV 1819, 148) (SfL, 215)

Det er således først i *afhandlingens tredje og fjerde del*, at Grundtvig endelig kommer til klarhed. Udgangspunktet er den anførte sammenknytning af de tre institutioner, men Grundtvig understreger, at der samtidigt må sondres mellem de opgaver, som institutionerne hver især får tildelt inden for helheden. Kun for så vidt som denne adskillelse mellem kirkens evige formål – og statens og skolens timelige billeder deraf – gennemføres, kan der være tale om, at salighed er statens og skolens formål. Skolen og Staten må derfor ikke påtvinges forkyndelsen, der i stedet er kirkens særlige funktion (DV IV 1819, 315-318). Grundtvig betoner selv, at han ikke har skiftet standpunkt, men noget nyt er unægtelig kommet til, nemlig den utvetydige sondring mellem kirkens funktion og Guds evige hensigt. Denne skelnen skulle blive et vigtigt grundlag for den endelige og

⁵⁶ Jeg er således ikke enig i Bugges vurdering af, at Grundtvig allerede i afhandlingens anden del har fundet ligeværdigheden mellem Kirke-skolen på den ene side og den historiske skole og Livets skole på den anden. (SfL, 215)

mere konsekvente udformning af de skoletanker, Grundtvig nåede frem til i 1830'erne.

Kritik af samtidens pædagogiske praksis

Konsekvensen af denne afklaringsproces omkring skolens mål og pædagogiske praksis bliver, at Grundtvig i årene umiddelbart under og efter arbejdet med Dannevirkeafhandlingerne fremkommer med de første af sine skarpe udfald mod samtidens pædagogiske praksis. Denne kritik tager, som det løbende er fremhævet, ikke sin begyndelse her i tiden omkring affattelsen af Dannevirkeafhandlingerne, men det er alligevel først i denne periode, at Grundtvig finder så megen afklaring omkring de pædagogiske anliggender, at han kan give sin kritik et principielt grundlag. Kritikken retter sig grundlæggende mod det herskende dannelsesideal samt den pædagogiske praksis der anvendes for at bibringe børnene den klassiske dannelse.

Med hensyn til skolernes klassiske dannelsesideal giver Grundtvig således nu den kritik, som har været at spore i hele hans hidtidige udvikling en mere principiel karakter. Det gælder både over for tilegnelsen af de klassiske sprog (især latin), som han ikke mener har relevans for almuen, og imod den videnskabelige praksis i grundskolen, som har et niveau, som børnene ikke er udviklede nok til at kunne forstå, og som de derfor blot tilegner sig som en blind udenadslære.⁵⁷ Centralt står her den del af det berømte digt *Nyaarsmorgen* (Grundtvig 1824c), som omhandler *de sprænglærde Små* (str. 161-163). Her modstiller han den klassiske lærdom, hvor de sprænglærde børn kun forstår sig på at skrive lærde stile på fremmede sprog, med den levende, mundtlige folkelige oplysning på modersmålet, hvor målet er at oplære børnene til at tale og føle med fynd og kraft om deres eget liv og historie.

Ja, hvem maa ei smile
Ad sprænglærde Smaa,
Som ikkun paa Stile

⁵⁷ Grundtvig bruger senere spottende betegnelsen ”drengvidenskabelighed” for skolernes videnskabelige praksis: *Vist nok er, efter min fulde og jeg tør sige velgrundede Overbeviisning, hele den Byzantinske Dreng-Videnskabelighed og hele det Chinesiske Examens-Væsen noget deels saa Tomt og deels saa Unaturligt og Forskruet, at det vil være Menneske-Aandens Triumf og hver Alders Gavn og Glæde, naar det Altsammen synker i For-glemmelse hos os.* (Grundtvig 1840, 178)

At file forstaae,
Og kan ikke tale
Med Fynd eller Klem,
Til Thyra i Dvale,
Om Dannemænds Hjem,
Og veed ei, at Grunden
Til Skrift er i Munden,
Men seer den i Vildgaase-Fjer!
(US IV, 297)

Igen er det karakteristisk, at Grundtvig begrundet sin kritik med modstillingen mellem det skrevne og det talte ord. Den sande oplysning kan efter hans overbevisning kun formidles gennem levende mundtlige ord, og i de tilfælde, hvor bøgerne er nødvendige, må de formuleres i et sprog, der minder om det mundtlige, og som børnene kan forstå:

Ja, vist maa man smile
Ad sprænglærde Smaa,
Som ikkun paa Stile
At file forstaae,
Og veed ei, at Tunge
Maa gjøres til Pen,
Om Pennen skal sjunge
Og tale igjen,
Ja, lægge de Unge
Det Gamle paa Tunge,
Som bort med Vild-Gjæssene fløi!
(US IV, 298)

Grundtvig udfolder i øvrigt digtets temaer i en række kommentarer. De nævnte pædagogiske temaer behandles i *Glar-Øine til Nyaars-Morgen* (Grundtvig 1824a), idet han fortsætter kritikken af det herskende dannelsesideal ved at sammenligne den lærde verden med et helvede, hvor der sysles med *lutter døde Sprog og med Bogstav-Skygger af det dræbte Ord, hvorfor det ogsaa kaldes den litteraire Bogstavens Verden, og Bogstaven, veed man nok, slaaer ihjel, kun Aanden gjør levende*. (Grundtvig 1824a, 204f) Hensigt med kritikken er således at tale for en form (didaktik) i skolen, hvor den historisk-filologiske videnskab kan blive levende og dermed

bidrage til at vække, styrke, fortsætte og forklare det liv, som børnene skulle forberedes til. (Grundtvig 1824a, 205) (SfL, 207f)

Om den Lancasterske Metode

Grundtvig taler med andre ord for det folkelige dannelsesideal, der tager udgangspunkt i børnenes liv, og imod *den sorte Skoles* klassiske dannelsesideal og dens efter Grundtvigs mening forældede praksis med udbredt brug af blind udenadslære, tvang og mulktering. Dette får Grundtvig anledning til at give konkret udtryk for i 1819 i den hede pædagogiske debat om den indbyrdes undervisning. I afsnittet ” Anordningen af 29. juli 1814” er det allerede beskrevet, hvordan den indbyrdes undervisning i årene efter 1819 diskuteres indgående, og at Grundtvig i første omgang er ivrig i sin kritik. Denne kritik kommer til udtryk i artiklen ” Om den Lancasterske Metode” i *Nyeste Skilderie* den 27. november 1819. Centralt i kritikken står den påstand, at menneskelig erkendelse ikke kan etableres med mekaniske metoder, og at

hvad der gjør os til Mennesker [den bevidste erkendelse], hvad der sætter os istand til den kraftige Virksomhed, der ene udgjør vort overdyriske menneskelige, altsaa ogsaa Statens og Skolens Liv, er noget Indvortes, som hverken kan skabes, eller engang virkes paa ved nogen blot Methode; men kun ved Noget, der levende udgaar fra noget Lignende. (Grundtvig 1819b, 199)

Grundtvig tilslutter sig derfor Johan Harders kritik⁵⁸ af metodens militaristiske tone og den *afrettende Mechanismus*, der stiller spørgsmålstejn ved, om metoden fremmer udviklingen af børnenes moralske og religiøse følelser. Samtidigt pointerer Grundtvig dog, at han i højere grad er imod den landsdækkende indførelse af metoden, end metoden selv. Den kan efter hans mening kun vinde frugtbar fremgang i skolerne, hvis den frit kan efterprøves i det lokale, så det kan konstateres, om den stemmer overens med det pågældende steds *menneskelige Natur i Almindelighed og Dan-nemænds Vilkaar i Særdeleshed*. (Grundtvig 1819b, 201) Derfor afslutter han artiklen med en bøn om, at kongen ikke skal befale metoden indført landet over, *men allernaadigst lade den selv, giennem Erfaringens Skiær-*

⁵⁸ Denne kritik fremkom i artiklen ”Spørgsmaale angaaende den indbyrdes Undervisnings Indførelse i Danmark”. (Harder 1819, 13f)

Ild, tilkiæmpe sig, om den kan, danske Skolemænds Yndest og Bifald! (Grundtvig 1819b, 203)

Grundtvigs kritik af metoden i 1819 fokuserer således på dens tvungne indførelse og kun i mindre grad på dens indhold. Dette er sandsynligvis medvirkende til, at Grundtvig senere, i forbindelse med et besøg på den store centralskole for indbyrdes undervisning i London i 1829, bliver mere positiv overfor grundelementerne i metoden. Dette skyldes, at man i England finder frem til at forene børnenes indbyrdes undervisning med en mere aktiv og personlig indsats fra lærerens side. Dermed tager man afstand fra metodens militaristiske og upersonlige karakter og udnytter i stedet dens forsøg på at nedbryde det skarpe skel mellem underviseren og eleven. Samtidigt mildnes Grundtvigs kritik af metoden i forbindelse med, at vennen Carl Mariboe, der er forstander for *Handelsinstitut for konfirmerede Elever*, på sin skole formår at justere metoden til en dansk sammenhæng. Han fastholder systemet med en monitor ved at give den en mere levende form, der appellerer til drengene og *holder dem bestandig muntre og livlige*. (SfL, 288) Dette er medvirkende til, at Grundtvig, som det skal blive klart i afsnittet ”Den pædagogiske vekselvirknings tre grundvilkår”, retter sin interesse mod vekselvirkningen mellem både lærer og elever som en grundlæggende forudsætning for undervisning i både grundskolen og på højskolerne. (SfL, 224-228)

Sammenfatning

I løbet af perioden 1810-1822 gennemgår Grundtvig en række omvæltninger, som alle er led i hans bevægelse væk fra den romantiske og humanistisk-idealistske opfattelse af opdragelsens mål, som han tilegnede sig i 1806-1807. I foråret 1811 gennemgår han således en mental krise forårsaget af overbelastning og religiøse anfægtelser, som han løser ved at finde tilbage til barndommens lutherske ortodoksi. Dermed bevæger han sig bort fra sit antropocentriske og tilbage til et teocentrisk verdensbillede (Toldberg 1950, 136). Dette nye religiøse standpunkt betyder imidlertid, at han også får et nyt syn på opdragelsens formål, og at han i de kommende år derfor lægger stor vægt på, at opdragelsens og undervisningsarbejdets overordnede mål i et og alt er kristen vækkelse.

I 1816-1822 er sigtet med pædagogikken ifølge Grundtvigs pædagogiske skrifter fortsat kristelig vækkelse. Samtidigt beskæftiger han sig dog især i Dannevirkeafhandlingerne med at definere pædagogikkens hensigt og virkemidler, og når derved frem til, at skolens formål er at styrke en

folkelig dannelse, der må tage udgangspunkt i den enkeltes billedlige erkendelse af sandheden om menneskelivets mening og mål. Dette skal ifølge Grundtvig ske gennem arbejde med kristendom og historie, som skal formidles ved hjælp af det levende mundtlige ord. Dette fokus på det enkelte menneskes erkendelse af dets bestemmelse (fuldkommenhed) er dog til forskel fra Egeløkketidens romantik og humanistiske idealisme ikke centreret omkring det enkelte menneskes personlige dannelse. Det historiske perspektiv retter i stedet fokus mod det enkelte menneskes udvikling som en del af det overordnede mål: folkets og hele menneskeheds gradvise udvikling mod klarhed.

Dette fokus på det folkelige dannelsesideal og det folkelige, levede menneskeliv, (i dette tilfælde børnenes) og opdagelsen af nødvendigheden af den fri vekselvirkning i form af det levende ord mellem læreren og eleven gør Grundtvig yderligere kritisk overfor almueskolernes syn på børnene og den der til knyttede pædagogiske praksis. Han kritiserer således i denne periode almueskolernes klassiske dannelsesideal kraftigt og går desuden ind i den kritiske pædagogiske debat om indførelsen af den indbyrdes undervisning. Efterhånden bliver han dog klar over, at han med udgangspunkt i et mere positivt menneskesyn selv må udrede et alternativ til samtidens herskende praksis. Dette alternativ skulle vise sig at tage form i løbet af 1830'erne, hvor Grundtvig kommer til en endelig afklaring omkring sin pædagogiske tænkning

Overgangsperioden 1822-1832

Mens Grundtvig i perioden 1815-1822 som påvist beskæftiger sig med historiske og systematisk-filosofiske studier, følger der i årene 1822-1832 en periode, hvor han først genoptager det mere direkte arbejde med forkyndelse og teologi og senere optages af rejser til England. Det er en meget turbulent tid for Grundtvig, hvor han på flere områder er i skarp opposition til sin samtid. I begyndelsen af 1820'erne støder han således tilfældigt på den sydfranske kirkefader Irenæus (2. årh.), der bringer ham på sporet af en lysere fortolkning af den lutherske bodskristendom, som han havde fundet tilbage til i 1810, og som ikke - bundet som den er til vurderingen af mennesket som synder - havde haft noget at sige ham om skaberværkets positive værdi⁵⁹ (Thaning 1963, I, 27f). Dette er medvirkende

⁵⁹ Indflydelsen fra Irenæus behandles yderligere i afsnittet ”Skabelse og forsyn. – Grundtvigs positive syn på mennesket”.

til, at han gør sin *mageløse opdagelse*⁶⁰ af traditionens forrang overfor skriften i kirken og som en konsekvens deraf gør op med det rationalistiske menneske- og tilværelsessyn blandt de førende teologer, som efter hans mening ikke evner at forklare *den dybe Dunkelhed, vi dog alle maae føle er eiendommelig for Menneske-Livet: for Aand og Støv, for Støv med Aand* (Grundtvig, Rudelbach 1825-1828, I, 21). Resultatet er efter en op-
hedet debat,⁶¹ at han i 1826 taber en injuriersag anlagt af teologiprofessor H.N. Clausen (1793-1877) på grund af den polemiske pjece *Kirkens Gienmæle* (Grundtvig 1825), hvorved han pådrager sig livsvarig censur.⁶² Efter en rastløs periode er han i somrene 1829-1831 beskæftiget med studierejser til England, hvor han studerer angelsaksisk litteratur og historie, hvorved han får vakt engelsk forskning til dåd på feltet, selv om hans egen plan til udgivelse af et Bibliotheca Anglo-Saxonica må henlægges. I nærværende sammenhæng er det imidlertid ikke muligt at redegøre i detaljer for begivenhederne i Grundtvigs liv i løbet af 1820'erne. I stedet skal der blot henvises til den mangfoldige litteratur inden for Grundtvigforskningen, hvori disse begivenheder behandles udførligt.⁶³ Dermed kan der til gengæld levnes plads til, at der kan fokuseres specifikt på de sider af disse begivenheder, som har særlig relevans for Grundtvigs grundskolepædagogiske tænkning. Disse falder særligt inden for tre områder, som derfor i det følgende skal behandles:

For det første får Grundtvig især i perioden 1825-1830 igen anledning til praktisk pædagogisk arbejde i forbindelse med, at sønnerne Johan og Svend bliver så gamle, at de skal undervises. K.E. Bugge fremhæver således, hvordan den daglige kontakt med børnene fører til, at Grundtvig *på den ene side* igen retter sin opmærksomhed mod børns udvikling og ofte

⁶⁰ Hal Koch angiver at benævnelsen den mageløse opdagelse stammer fra Søren Kierkegaard. (Koch 1959, 119). Dette støttes af Anders Holm, der pointerer, at den i hvert fald optræder meget hyppigt hos Kierkegaard, mens den kun sjældent og indirekte anvendes af Grundtvig. (Holm 2007, 45)

⁶¹ Grundtvig udsender således på "Irenæi Dag", dvs. 26. august 1825, fejdebrevet *Kirkens Gienmæle* som svar på professor H.N. Clausens (1793-1877) lange og lærde skrift *Catholicismens og Protestantismens Kirkeforfatning, Lære og Ritus*. Pamfletten var stærkt injurierende; Clausen kaldtes for en vranglærer og en kætter og Grundtvig anfægtede kraftigt hans teologiske kyndighed.

⁶² Ophæves dog igen af kongen i 1837.

⁶³ F.eks. kan der mht. opgøret med rationalismen henvises til H. Begtrupps historiske gengivelser (Begtrup 1901) og H. Høirups udredninger (Høirup 1949, kap. 5).

refererer til barnets ydmyghed taknemmelighed som forbillede for de voksne, men at han *på den anden side* fastholder, at barnet også præges af en *Selv-Raadighed*, som der må rettes op på gennem opdragelse (SfL, 237). Samtidigt vedgår han dog, at han kun *duer lidt til Skole-Mester* [men dog ønsker] *at hjælpe dem* [Johan og Svend] *lidt frem, og især skrive nogle bedre Bøger end vi har, til deres Brug og til de Enkeltes, hvis Fædre og Lærere dele min Synsmaade.* (Breve II 1924, 184) Dette fører til, at han i 1829 udgiver det historiske kort *Tidens Strøm* og tre små bøger til brug i den historisk orienterede børneundervisning. Grundtvig udviser således *på den ene side* akademisk interesse for de pædagogiske emner, men han erkender *på den anden side*, at han skal lægge sit pædagogiske engagement i sin pædagogiske tænkning og ikke i praksis. Efterhånden som han i slutningen af 1820'erne opsluges af angelsaksiske studier overlader han derfor i stadigt højere grad undervisningen af drengene til yngre medhjælpere. (SfL, 236-241)

For en pædagogisk betragtning er det dog *for det andet* vigtigere, at Grundtvig i midten af 1820'erne i forbindelse med den allerede nævnte *mageløse opdagelse* finder løsningen på grundproblemet om forholdet mellem menneskeliv og kristendom. K. Baagø har således i artiklen ”Grundtvigs mageløse opdagelse” (Baagø 1957) redegjort for, hvordan Grundtvig i denne forbindelse fokuserer særligt på samtidighedsproblematikken – dvs. spørgsmålet om, hvor Gud er sandt til stede i menneskelivet – og i 1825 gør sin velkendte opdagelse af, at menigheden er ældre end skriften. Opdagelsen indebærer, at Grundtvig overbevises om, at det snarere er menigheden og traditionen omkring dens religiøse praksis – og ikke de lærde teologers udlægninger af skriften – der i det levende mundtlige ord fra Kristus selv i den apostoliske trosbekendelse er kilden til sand kristendom (US X, 353) (Lindhardt 1979, 115). Dette fører til, at han kommer til afklaring omkring det levende ords betydning i forholdet mellem de immanente og de transcendentale aspekter af menneskelivet. Derved får han – trods sit fortsat kristelige fokus – dels større respekt for den konkrete, dennesidige virkelighed, dels et afgørende teologisk argument for de forudgående års antagelser af, at det levende ord også i den pædagogiske sammenhæng fungerer som formidler mellem menneskets åndelige og sanselige dimensioner.

Dermed kan Grundtvig i endnu højere grad end før betone det levende mundtlige ords betydning for skolearbejdet. Han anser det simpelthen for at være det vidunderlige *Kraft-Redskab* for al højere menneskelig virk-

somhed både i begrebernes og tingenes verden, som derfor ikke blot er *det store Tanke-Redskab men også det kraftige Livs-Organ*. (Grundtvig, Rudelbach 1825-1828, IX, 49f) For skolearbejdet betyder dette, at det levende ord nu anses som en grundlæggende forudsætning for, at børnene kan tilegne sig undervisningen. Dette kommer bl.a. til udtryk i et udkast til fortalen til anden udgave af *En liden Bibelkrønike*, hvor Grundtvig understreger, at *kun i det mundtlige varme Ord er Lyset levende, og hvor det ikke følger med de gudelige Bøger, der er disse kun Pine-Bænke for de Smaa*. (fasc. 146.8. b,36v) (SfL, 239)

Endelig fører opdagelsen af, at menighedens bekendelse er kirkens klippegrund *for det tredje* til, at Grundtvig endnu klarere end i Dannevirkeafhandlingerne kan sondre mellem kirke og skole: Mens trosbekendelsen er et evigt udtryk for den sande kirke, og kirken derfor kun er dér, hvor trosbekendelsen lyder uforanderligt, så er skolens timelige søgen mod sandhed ikke bundet til en bekendelse men derimod kendetegnet af en *fri Udvikling til Sandheds Erkiendelse* (fasc. 108. III). Skolens erkendelse af sandhed er derfor både billedlig og præget af en ufuldkommen fremadskridende klarhed. Grundtvig bekræftes derfor i at det var rigtigt, da han i 1819 modstod trangen til at pånøde historien et teologisk præg. I overensstemmelse med udtalelserne fra *Danne-Virke* må man i stedet skelne mellem kirkens evige og skolens timelige formål. Dermed er grunden lagt for den endelige afklaring, som Grundtvig i 1830'erne finder frem til. (SfL, 238ff)

Den pædagogiske afklaring efter 1832

Tiåret 1830-1840 er en særdeles frugtbar periode i Grundtvigs liv, og afklaringen af hans pædagogiske tanker om grundskolen må ses som en integreret del af den afklaring, som generelt finder sted i netop denne periode på alle forfatterskabets områder.⁶⁴ K.E. Bugge har således med stor præcision påpeget, hvordan de pædagogiske aspekter af denne afklaring med fordel kan inddeles i tre faser, idet første fase knyttes til Grundtvigs

⁶⁴ Udover 2. udgaven af *Nordens Mythologi*, (NM 1832) som behandles i det følgende, kan Grundtvigs store *Haandbog i Verdenshistorien I-III* (HiV 1833-1843) hvoraf første bind allerede kom allerede i 1833, *Sang-Værk til den danske Kirke* (GSV) fra 1837, de syv store højskoleskrifter fra 1834 og frem og de berømte *Mands Minde*-foredrag, som Grundtvig holdt i 1838 på Borchs Kollegium, nævnes som medvirkende til Grundtvigs generelle afklaring i 1830'erne.

nybesindelse i 1831-1832 opnået i forbindelse med omarbejdelsen af skriftet *Nordens Mythologi*. Derpå følger anden fase, der centrerer om Grundtvigs beskæftigelse med den prisværdige oplysnings indhold, og endeligt påpeger Bugge en tredje fase, hvor Grundtvig inspireres af de rådgivende provinsialstænders forhandlinger om skolepørgsmål i begyndelsen af 1836 til at argumentere stærkt for oprettelsen af højskoler i Danmark. (SfL, 254)

K.E. Bugges inddeling er med rette præget af, at Grundtvigs pædagogiske tænkning i 1830 i høj grad centrerer sig omkring oprettelsen af højskoler for voksne og de samfundsmæssige implikationer i den forbindelse. Dette betyder imidlertid, at den i nærværende behandling af de få skrifter om grundskolen fra denne periode kun kan anvendes i begrænset omfang. Højskoletankerne udgør selvsagt et vigtigt grundlag, men mens de to første faser, har direkte principiel indflydelse på Grundtvigs grundskolepædagogik, kan kun de højskoleskrifter fra sidste halvdel af 1830'erne, der også specifikt omhandler grundskolen, inddrages i denne historiske udredning. Derfor fokuseres der i det følgende på de to første faser, og på den tredje fases argumenter for den borgerlige dannelse (foranlediget af de rådgivende stænderforsamlings indførelse), mens højskoleskrifternes pædagogiske argumenter for vekselvirkningen i undervisningen og for dens afhængighed af elevernes frihed, liv, munterhed og interesse, som kun indirekte retter sig mod grundskolen, i stedet vil blive behandlet i den systematiske analyse af grundskolepædagogikkens syv hovedtemaer i afsnittet ”2. Den systematiske analyse”.

Nordens Mythologi – afklaringens første fase.

Den første fase af Grundtvigs afklaringsproces omhandler således som nævnt hans menneske- og tilværelsessyn. Den indledes på overgangen mellem 1831 og 1832. I somrene 1829-1831 havde Grundtvig tre gange været på rejse til England. Her havde han stiftet bekendtskab med den engelske liberalisme og derved fået en dyb respekt for det virkelige liv, som det leves i handel, industri, politik m.m. Samtidig havde han fået blik for den personlige og borgerlige friheds afgørende betydning i en samfundsmæssig sammenhæng (Bugge 1968, 22). Dette, tilligemed det positive menneskesyn, som blandt andet var et resultat af den allerede nævnte be-

tagelse af Irenæus' skabelsesteologi,⁶⁵ var afgørende inspirationskilder i forbindelse med, at han efter hjemvendelsen omarbejdede skriftet *Nordens Mythologi* (NM 1832). Under arbejdet med især skriftets indledning tvinges han til endnu en gang at gøre rede for sin opfattelse af forholdet mellem menneskelighed og kristen tro. Dette indebærer en dybtgående selvrevision,⁶⁶ hvor Grundtvig bevidst opgiver det bibelkristne kultursyn og finder ind til sit blivende menneske- og tilværelsessyn.

Dette nye menneskesyn indebærer, at han i indledningen til *Nordens Mythologi* når frem til en endelig sondring mellem tro og anskuelse: Troen er snævert forbundet med treenigheden. Gud Fader er den skabende kraft, Jesus Kristus, Sønnen, hans soteriologiske gerning og Helligånden hans virke på jorden (SfL, 257f). Denne tro er således knyttet til en fast, evig og universel orden, som alene kan forkyndes i kirken. Anskuelse er derimod ikke en tro, men et livs- og menneskesyn,⁶⁷ som tager udgangspunkt i en opfattelse af mennesket som skabt og faldet.⁶⁸ Denne mosaisk-kristelige grundanskuelse af menneskelivet kan de kristne sagtens have til fælles med dem, som Grundtvig kalder for *Naturalisterne*. (NM 1832, 400f) Med dette udtryk mener Grundtvig *Ethvert Menneske med Glimt af Aand og Gnist af Sandheds-Kiærlighed*. (NM 1832, 401), det vil sige mennesker, der ikke nødvendigvis er kristne, men som heller ikke er bundet af en snævert biologisk, mekanistisk, menneskeopfattelse, og som anerkender, at det åndelige er en væsentlig del af det at være menneske.

Grundtvig drager flere konsekvenser af denne sondring. *For det første* er det i en pædagogisk sammenhæng interessant, at den gav ham en inspirerende frihed til på skolens område at samarbejde med anderledes tænkende. Dette betød, at når han nu ikke længere fandt sit pædagogiske grundlag i en specifik konfessionel, kristen tro, kunne han understrege, at *Christen eller Hedning, Tyrk eller Jøde, ethvert Menneske, der bliver sig sin aandelige Natur bevidst* (NM 1832, 400) måtte kunne holde skole

⁶⁵ Dette behandles desuden yderligere i afsnittet ” Skabelse og forsyn. – Grundtvigs positive syn på mennesket”.

⁶⁶ Denne selvrevision er det centrale tema i Kaj Thanings doktorafhandling fra 1963, ”Menneske først.”

⁶⁷ Dermed er Grundtvig i denne henseende fuldstændigt i overensstemmelse med tankerne i både Dannevirkeafhandlingerne og fra i sidste halvdel af 1820'erne.

⁶⁸ Dette behandles desuden yderligere i afsnittet ” Den mosaisk-kristelige grundanskuelse af menneskelivet- en tværreligiøs kategori”.

sammen, idet man i skolearbejdet skulle se bort fra specifikt kristne trosforestillinger i bestemmelsen af opdragelsens formål. (NM 1832, 403) Uenigheden om vejen til menneskets endelige mål (spørgsmålet om frelsen) må man i denne forbindelse lade ligge. Det er en uenighed, som alene vedrører kirken, og kun tiden kan afgøre, hvem der her har ret. I skolen derimod er det menneskelivets "Forklaring" inden for timeligheden, som er det fælles mål. Her må man kunne samarbejde på grundlag af enigheden i synet på mennesket som et guddommeligt eksperiment, en forening af støv og ånd. Samtidigt var forudsætningen dog foruden bevidstheden om menneskets åndelige natur stadig en jødisk-kristent inspireret men alligevel almen antropologi. (SfL, 256ff)

For det andet finder han endelig den afklaring på forholdet mellem kirke, stat og skole, som anedes i sidste del af *Om Kirke, Stat og Skole*. Mens kirkeskolen før var den samlende faktor for forholdet mellem kirken, staten og skolen, blev det i stedet i 1830'erne det brede skolebegreb, *Livets Skole*, der var det samlende begreb (Grundtvig 1838, 92). Derfor kunne Grundtvig nu klart adskille kirkens og skolens ansvarsområder. Dette udrede Grundtvig i øvrigt senere i poetisk form i digtet *Kirken og Skolen* fra 1837. Her skrev han først om kirken:

Kirken skifter aldrig Grund,
Tusker ei og bytter,
Men sig selv i allen Stund
Med sin Armod hytter,
Med sin Tro og med sin Pagt,
Med sin Grundvold eengang lagt:
Ordet af vor Herre!
(Grundtvig 1837b, 157)

Forkyndelsen af treenigheden i kirken skulle således være den uforanderlige instans, som folket kunne henvende sig til med spørgsmål af universel ontologisk karakter. Skolen skulle derimod tage sig af de partikulære, foranderlige forhold i menneskelivet, eller med Grundtvigs ord: *Anskuelsen*⁶⁹. Skolen måtte derfor tilpasse sig de konkrete forhold og tilvejebringe

⁶⁹ Nærmere betegnet den mosaik-kristelige grundanskuelse. Dette behandles senere i et afsnit af samme navn.

den oplysning, som dens brugere, folket, til enhver tid havde brug for. Digtet fortsætter derfor således:

Ei med Skolen er det saa,
Der er Alt i Giære,
(...)
Kirken skal med Jorden staae,
Skolen skal med Solen gaae,
Riget at oplyse!
(Grundtvig 1837b, 158)

Efter afklaringen af menneskesynet fortsætter Grundtvig i indledningen til *Nordens Mythologi* med at udrede den græsk-nordiske dannelse, som efter hans mening er den højeste, sande og universelle dannelse, og som derfor må afløse skolernes herskende latinske dannelse. Han understreger, at før år 1200 trivedes den nordiske folkeånd i bedste velgående. Målet var at klarlægge menneskelivet og da kristendommen også havde slået rod i Danmark, var den nordiske ånd bestemt til at nå langt i klarlæggelse og forklarelse. Det nordiske folk var bestemt til at blive et af Universalhistoriens hovedfolk. I forlængelse af ovenstående adskillelse mellem anskuelse og tro (bekendelse) præciserer Grundtvig således dette forhold ved at opretholde adskillelsen og den frihed over for de religiøse emner, som den indebærer uden for kirken,. Men samtidigt lægger han ikke at skjul på, at det folkelige og det kristelige frie forening stadigt er idealet. Det er således alene ved at se menneskelivet med nordiske øjne i kristendommens lys, at man kan nå til forståelse af det.

(...) naar Man betragter Aandens Verden med Nordiske Øine i Christendommens Lys, da faaer Man Begreb om en Universal-Historisk Udvikling, Konst og Vidskab, der omfatter hele Menneske-Livet, med alle dets Kræfter, Vilkaar og Virkninger, frigiør, styrker og forlyster Alt hvad der staaer i Pagt med Enkelt-Mandens, Folkenes og hele Menneske-Slægtens timelige Velfærd og maa nødvendig lede til den fuldkomneste Forklaring af Livet, der paa Jorden er muelig. (BuGskV I, 227)

Grundtvig mener ikke, at den romerske ånd, som den græsk-nordiske dannelse skal afløse i skolen, er dårlig i sin oprindelige form. Det romer-

ske folk er tværtimod et af historiens hovedfolk sammen med bl.a. grækerne og jøderne (NM 1832, 397ff). Problemet med den latinske dannelse i skolen er ifølge Grundtvig, at man lærer latin, som nu er et dødt sprog for sprogets egen skyld, og ikke fordi man ønsker at lære af den romerske folkeånd, som den var, da den var levende i verden. Derfor er latinskolen i Danmark en dødens skole, der lærer eleverne døde sprog fra døde skrifter, og som vægter dannelsens form frem for indholdet. Grundtvig anklager derfor latinskolen for at fremmedgøre befolkningen fra dens egen kultur og stat i stedet for at knytte dem nærmere ved gensidig forståelse. De revolutionære ideer, der *som Døds-Kampe* strømmede gennem Europa (NM 1832, 410) i starten af 1830'erne er derfor ifølge Grundtvig en konsekvens af den latinske dannelse. Han ser en omfattende skolereform som den eneste løsning, og fremlægger derfor et ønske om at *reformere Skole-Graven til en Plante-Skole for Livet*. (NM 1832, 410) Den græsk-nordiske dannelse, som Grundtvig også kalder folkelig oplysning, må i denne reform genindføres, hvis folkelivet i skolerne skal reddes fra latineriet og den sande videnskabelighed trives på samme tid. Målet er at knytte den videnskabelige, lærde dannelse sammen med den folkelige i forsøget på at finde

Menneske-Livets Forklaring i alle dets Retninger og Forhold. Da først bliver Videnskabelighed i Sandhed praktisk, naar den bestandig gaaer ud fra Livet, og gaaer ud paa dets Forklaring, thi da skatte vi Alt efter dets Forhold til og Indflydelse paa Livet. (NM 1832, 403)

Dette betyder dog ikke, at den lærde og den folkelige oplysning skal smelte sammen. Tværtimod må der *på den ene side* sondres mellem den folkelige dannelse, der fører til dannelse og delighed *for Livet og for Øieblikket*, og den lærde videnskab, som sigter på *Menneske-Livet i det hele*, dvs. dets principielle, teoretiske aspekter (NM 1832, 407). *På den anden side* er denne adskillelse ikke skarpere, end at den lærde videnskab og den folkelige dannelse hver især sætter rammen for hinanden:

Lærdommen vil især hos de egenlige Bog-Lærde (Skole-Mesterne) føre paa Vild-Spor, hvis der ikke staaer en Folke-Dannelse ligeoverfor, der nøder den til at tage det nærværende Liv og Øieblik i Betragtning, ligesom Folke-Dannelsen snart vil udarte til en over-

fladelig Politur, dersom Lærdommen ikke holder den i Aande. (NM 1832, 407)

Denne betoning af den folkelige dannelse afslutter indledningens første afsnit. Resten af indledningen har ikke direkte tilknytning til Grundtvigs pædagogiske tanker, men sætter alligevel nogle grundlæggende elementer i skoletankerne i deres rette indbyrdes forhold. Dette sker ved, at Grundtvig først fremhæver det levende og mundtlige ords betydning i afsnittet ”Myther og Mythologier”: *Mytherne var, hvad deres Navn udtrykker, levende mundtlige Ord, ikke paa Hverdags-Sproget, men paa Billed-Sproget, som de Gamle for ramme Alvor kaldte Gudernes Tunge- Maal.* (NM 1832, 419) Ligesom lignelserne i kristendommen er Jesu mundtlige beretninger, der skal give mennesker en forståelse af det evige liv, således forstår Grundtvig altså også de nordiske og græske myter overbragt i en levende, mundtlig tradition som nødvendige billeder, der gør det timelige liv lettere at forstå.

Derefter følger afsnittet ”Nordens Kæmpe-Aand”, hvor Grundtvig understreger, at myterne skal bruges til at give nordboerne selvbevidsthed og selvværd, så de føler en stolthed ved at være nordiske. De skal med andre ord føle folkeånden, Nordens Kæmpe-Aand, over sig. Ligesom det er menneskeånden, der gør mennesket til et menneske, findes der en gådefuld livskraft – folkeånden – som indefra gennemtrænger folket. Hvert folk har sin folkeånd. Folkelighed og folkeånd hører sammen, *overalt hvor den Nordiske Aands Folk har bevaret deres Tunge-Maal, og er altsaa vedblevet at være de aandelig Herskende, kan store Ting udrettes, men vist nok, om der er Kraft, de Største i det høie Norden.* (NM 1832, 456)

Det er således folkeånden, som skaber folkets historie og former dets liv og historie, og modersmålet er dens *Legeme og Liv-Udtryk*, der kan vække et menneske til erkendelse af livet. Kræfternes fri og fredelige udvikling er imidlertid en betingelse for, at dette kan ske. Men når man således i frihed har forstået, hvad det vil sige at være menneske, er man til gengæld ifølge Grundtvig rustet til at forstå menneskets evige vilkår. Derfor skal kendskabet til ens egen værdi som menneske og specielt som nordbo i anden række bruges til at forstå kristendommen. (SfL, 259)

Sammenfattende må det således hævdes, at Grundtvig i denne første fase af den pædagogiske afklaring finder ind til et skolebegreb, *Livets Skole*, som forener både den gudelige, den borgerlige og den videnskabelige sko-

le i et folkeligt dannelsesbegreb uden at smelte dem sammen. Den bygger på en anskuelse af menneskelivet, der med fokus på folket og det levende ord på modersmålet balancerer mellem adskillelse og vekselvirkning mellem det partikulære og det universelle, mellem det timelige og det evige. Dette bliver trods receptionshistoriens ivrige forsøg på at argumentere imod dele af dette skolebegreb⁷⁰ et grundvilkår, som ikke blot præger Grundtvigs pædagogiske tanker konstitutivt, men som definerer de grundtvigske skoletraditioners receptionshistorie og – som det vil vise sig i den empiriske del af afhandlingen – endnu i dag i vid udstrækning sætter dagsordenen for de grundtvig-koldske friskolers arbejde.

Statsmæssig Oplysning – afklaringens anden fase.

K.E. Bugge fremhæver med rette året 1834 som knudepunkt i den anden fase af Grundtvigs pædagogiske afklaringsproces. Et posthumt udgivet udkast med titlen *Statsmæssig Oplysning* (Grundtvig 1834d) udgør i nærværende sammenhæng en vigtig kilde. Dette har to grunde. Først og fremmest udtaler Grundtvig sig i det første af skriftets tre hovedafsnit så udførligt og sammenfattende om børneskolen som intet andet sted i hele forfatterskabet (Nielsen 1834, 92). Dermed udgør skriftet den måske væsentligste kilde til forståelsen af Grundtvigs afklarede holdninger til formål og indhold i grundskolen. Afklaring på grundskoleområdet er imidlertid ikke det centrale i denne fase. Det altafgørende er derimod, at Grundtvig når frem til, hvilken – statsmæssig – oplysning, der er nødvendig for at få den enkelte til at gøre op med samtidens herskende selvrådighed og i stedet se sig selv som en del af de større fællesskaber. Sand oplysning, siger han, må tage sit udgangspunkt i det forhold, at vi som individer kun eksisterer i kraft af fællesskabet med folket og hele menneskeheden;

en saadan Oplysning, der ved at udstrække sig til hele Menneske-Livet og opvise den dybe Sammenhæng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv, udvikler en for alle de selskabelige Forhold ønskelig Tanke-Gang”. (Grundtvig 1834d, 31)

Den konkrete anledning til denne betoning af den enkeltes evne til at sætte sig ud over egne behov som en prisværdig samfundsmæssig egenskab er

⁷⁰ Dette gælder særligt den thaningske betoning af adskillelsen, som i øvrigt behandles yderligere i afsnittet ”Forskningen i Grundtvigs menneskesyn”.

en række revolutionære politiske begivenheder i samtiden i både ind- og udland. Juli-revolutionen i Frankrig i 1830 gør således et stort indtryk på Grundtvig. Han opfatter revolutionerne som et symptom på en dybtgående krise, hvor de uoplyste og formørkede masser griber magten, og de overleverede samfundsstrukturer er i fare for at gå til grunde (Grundtvig 1834d, 26). På samme måde er Grundtvig også i en dansk sammenhæng i udgangspunktet skeptisk over for oprørstendenserne og den debat om de rådgivende stænderforsamlinger i Danmark, som de afføder⁷¹ (Grundtvig 1834d, 26). Baggrunden er, at opinionsstyret enevælde er Grundtvigs politiske ideal. Grundtvigs digt "Kongehaand og Folkestemme" fra 1839 kan ses som et eksemplarisk udtryk for dette politiske ideal. Første strofe lyder:

Konge-Haand og Folke-Stemme;
Begge stærke, begge fri,
De har havt i Danmark hjemme
Mange hundred Aar før vi,
Trods al Brøst, al Frygt og Fare,
Gid de vinde maa og vare,
Skabe i et Gyldenaar
Gamle Danmark gode Kaar!
(PS VI, 233)

Grundtvig beskriver her den gamle pagt mellem konge og folk, "kongehånd og folkestemme, begge stærke, begge fri". Den frie stærke konge, der lytter til den fri stærke folkestemme og derudfra tolker det fælles bedste hævet over særinteresserne, er det grundtvigske politiske ideal. De centrale demokratiske elementer er for Grundtvig således både kongens fokus på det fælles bedste, den frie offentlige debat, (*Folke-Stemmen*) og folkets rette indstilling (*Folke-Aanden*) og forståelse for fællesskabet.

[Folket] nødes til at gjøre Gavn baade for Føden og for Æren, men nødes naturligviis, som fribaarne Dannemænd og lunefulde Personer, kun dertil af Folke-Aanden, drives kun af Fædernelands Kiær-

⁷¹ Den mundtlige form tiltaler ham dog (Grundtvig 1834d, 26), og han ender da også senere med at hylde de rådgivende stænderforsamlinger, idet han ser dem som et udtryk for, at folket har fået deres folkestemme tilbage.

ligheden som gæster, og af Udsigten til Udødelighed paa Folkets Tunge, som fortryller dem. (Grundtvig 1836a, 39)

Grundtvigs idé er, at det, der konstituerer folket som et folk er dets vilje til at være en helhed. Det demokratiske sindelag, er for Grundtvig vigtigere end konstitutionen. Problemet er dog, at folket endnu ikke besidder den rette oplysning til at få overdraget magten. Staten og alle de selskabelige (samfundsmæssige) forhold er afhængige af og *beregne de dels paa Ærefrygt for en højere Ret end Enkelt-Mandens i mange Tilfælde og dels paa mangfoldige Opoffrelser af de Enkelte for det Heles Skyld* (Grundtvig 1834d, 27), men et sådant sindelag er ikke at finde hos det danske folk. Det er i stedet præget af en individcentreret, rationel tankegang:

Denne Oplysning, der bestandig gaaer ud fra Enkelt-Mandens Tarv, og stiller den i et saadant Lys, at Det taaler ingen Love, uden dem han selv bifalder, ingen Opoffrelser, uden dem, han selv tilbyder, ingen Øvrighed, uden den, han selv vælger og ingen Fortrin hos Andre, som give dem mindste Fordeel over ham, denne Oplysning, veed Man nok, er langt fra at være os fremmed. (Grundtvig 1834d, 28)

Den eneste modgift imod selvisheden er derfor at oplyse folket grundigt om statens gavnlighed for den enkelte og om selvishedens samfundsnedbrydende konsekvenser. (Grundtvig 1834d, 27)

en saadan aandelig og hjertelig Oplysning er den eneste Mod-Gift, der kan tilintetgiøre de værste og formilde alle Virkningerne af den aandløse og hjerteløse Oplysning, der udspringer af Forstandens Selv-Forgudelse, af Selv-Klogskab og Selv-Raadighed, denne aandelige og hjertelige Oplysning er det, som jeg kæmper for, den er det, jeg, om det stod i min Magt, vilde overtale alle Regjeringer til at fremme som det vigtigste Stats-Anliggende. (Grundtvig 1834d, 33)

Grundtvig har således opdaget, hvor vigtigt det er at få indført en holdningsændring i form af en ny statsmæssig oplysning⁷² i samfundet, der vægter fællesskabet højere. Derfor er det ikke overraskende, at den skole-reform, som han som tidligere nævnt gør sig til talsmand for allerede i *Nordens Mythologi*, ligger ham meget på sinde i denne periode. I den følgende hoveddel af *Statsmæssig Oplysning* er han derfor meget udførlig i sine anbefalinger inden for en reform af både almueskolen, borgerskolen (højskolen) og den lærde skole (universitetet). Denne del af skriftet – især afsnittet ”Almue-Skolen” – er som nævnt en god kilde til Grundtvigs syn på grundskolen og skal derfor i det følgende udredes nærmere.

Afsnittet ”Almue-Skolen”

Grundtvig indleder afsnittet om forholdene i almueskolen ved at konstatere, at skolerne svarer *meget dårligt til deres bestemmelse*. (Moos, Skovgård & Tetzschner 1990, 34) Hensigten med reformen af almueskolen i 1814 havde godt nok været at indføre en mere folkelig og praktisk dannelse, men Grundtvig påpeger, at almueskolen fortsat anvender terperi og ophøjer redskabsfag som f.eks. sprog, læse- og skrivefærdigheder til mål i sig selv (Grundtvig 1834d, 35). Disse dårlige forhold i skolerne har ifølge Grundtvig flere årsager. Den mest grundlæggende fejl er dog, at skolearbejdet bygger på klassisk dannelse. Grundtvig går så vidt som til at foretrække, at almuen slet ikke får oplysning, end at den skal præges af denne klassiske, latinske dannelse og en forud bestemt liberal, rationalistisk oplysning.

Kan da Staten være tjent med, at en stor Deel af Almuen voxer op i dyb Vankundighed? Ikke godt, men dog altid bedre tjent med, at vide, det er saa, end at tænke, den har en veloplyst Almue, hvor den dog ligger i dyb Vankundighed om alt det, Staten maatte ønske, den vidste, mens den føler sig plaget med at lære Endeel, den ei kan bruge og indplantes sædvanlig betids den Overtro paa sin egen Fornuft og Forstand og det Sværmeri for, hvad de vil kalde Frihed, som er Statens Pestilens. (Grundtvig 1834d, 36)

⁷² Denne nødvendighed af den borgerlige dannelse behandler Grundtvig yderligere i flere samtidige udkast. I fasc. 347.1 tager han således udgangspunkt i treklangen kirke – stat – skole, mens han i udkastet *Om Borgerlig Dannelse* (Grundtvig 1834c) koncentrerer sig mere direkte om den højere dannelse, som en stor del af folket har brug for som borgere i et folkestyret land – og ikke som lærde.

Den latinske dannelse som børnene får i almueskolerne er, som det ses af citatet, efter Grundtvigs mening ganske ubrugelig for almuen, *thi dens hele Liv og Syssel er saa langt fra at være enten stillesiddende, boglige eller spekulative, at den lettelig kommer til at foragte alt Saadant og hade det for Pengene, det koster.* (Grundtvig 1834d, 38) Hverdagen i almueskolen fremavler derfor ifølge Grundtvig kun afsky for skolegang og kundskabs-tilegnelse. Dette forstærkes desuden af, at børnene med mulkering, dvs. bøder, tvinges i skole. I stedet for at opildne almuen til skolegang fører dette imidlertid blot til yderligere folkelig modstand mod skolevæsenet:

De Sællandske Bønder kan slet ikke begribe, hvorfor de skulde lade deres Børn gaae i Skole, naar ikke Bøderne var (...) undtagen i det saare enkelte Tilfælde, at Skoleholderen er en Børne-Ven og forstaaer at snakke med de Smaa om hvad de gider hørt, og i saa Fald har jeg mærket, mine Landsmænd begribe det ogsaa. (Grundtvig 1834d, 35)

I Grundtvigs optik eksisterer den rette, folkelige oplysning, som han forud i skriftet har fremhævet som nødvendig, således ikke i den danske almueskole. Derfor er det på høje tid at indføre et nyt dannelsesideal. Den nye oplysning må ifølge Grundtvig være præget af en udpræget frihed. Dette gælder især på indholdsområdet. Dermed gør Grundtvig op med en dominerende overbevisning i samtiden om, at det er et både gavnligt og nødvendigt *Kæmpe-Skridt til Oplysning* (Grundtvig 1834d, 35), at alle skal lære at læse, skrive og regne. Disse rent tekniske færdigheder betragter Grundtvig imidlertid som overflødige, hvis de ikke medvirker til børnenes meningsdannelse og forståelse af emnerne.

De lære det aldrig, siger jeg, til Nytte, thi det er jo aabenbar slet ingen Nytte til, at de baade kan stave og lægge sammen, baade skrive Bogstaver og Sammen-Skrift, naar de ikke engang forstaae den Bog, de lære at læse i, end sige meer, og kan ikke skrive to Linier, som der er Mening i, og det er uden Tvivl endnu som oftest Tilfældet. (Grundtvig 1834d, 35)

Almueskolens opgave er således efter Grundtvigs mening ikke at bibringe børn en bestemt, faglig viden. Den skal i stedet gøre dem ivrige efter at tilegne sig kundskaber, og derfor må undervisningen indrettes, så den

kommer børnenes behov i møde. Det er således ifølge Grundtvig vigtigere, at almuen får en forståelse for, at tilegnelsen af oplysning er noget godt og vigtigt, som kan bidrage til både deres daglige virke og deres deltagelse i de folkelige fællesskaber, og som ikke blot er en plage påført dem af staten.

Først maa jeg nemlig reent ud tilstaae, det i mine Øine er langt vigtigere, at Almuen faaer et godt Begreb om Skolen, med Agtelse og Kiærlighed, end at den selv egenlig lærer noget Bestemt i den. (Grundtvig 1834d, 38)

Derfor må der – som Grundtvig allerede som påvist gør det i *Nordens Mythologi* (NM 1832, 407) – skelnes mellem lærdom og dannelse/duelighed. Dannelse forstår han som konkrete kundskaber om og undersøgelser af det håndgribelige folkeliv i samtiden, mens lærdom er principiel, teoretisk viden om og undersøgelse af menneskelivets fællestræk. Lærdom giver ingen egenskaber, der fremmer forståelsen af og evnen til at leve det praktiske liv, men det gør derimod dannelse og duelighed. (Grundtvig 1834d, 51)

Lærdom er med andre ord for de lærde, mens folket i højere grad har brug for dannelse og duelighed. I en undervisning for almuen må både formen og indholdet derfor rettes ind på dette. Med hensyn til formen argumenterer Grundtvig for en langt friere undervisning end den hidtidige. Han gør det således klart, at der ikke skal terpes men i stedet fortælles for børnene, samt at den kendte understregning af, at undervisningen i højskolen skal præges af frihed, liv, naturlighed og munterhed også kendetegner hans syn på undervisningen i grundskolen: (...) *naar vore Skoleholdere kunde og vilde fortælle Børnene jævnt og muntert alt det Morsomme, vi kan lære af Saxo, Snorro og andre gamle Trøstere, da vilde de nok faae smaa Gryder med Øren og mange Tak til af de fleste Forældre.* (Grundtvig 1834d, 40)

Grundtvig havde af Rousseau og Pestalozzi desuden lært, at undervisningen måtte tilpasses *Naturens Orden*⁷³, dvs. børnenes udviklingsstade

⁷³ Dette udtryk anvendes flere steder af Grundtvigs skoleskrifter (f.eks. i *Den latinske Stil* (US VIII, 35) og i *Aabent brev til mine Børn* (Grundtvig 1839a, 168)) og hænger nøje sammen med hans væksttanke inden for menneskesynet. Mere herom i afsnittet ”1. Menneske- og tilværelsessyn”

og fatteevne. Dette skyldes, at han understreger, at børnene endnu ikke er nået til den alder, hvor fornuften er udviklet. Børnenes tankegang præges i stedet af fantasien og følelserne, og har derfor svært ved at tilegne sig rationel lærdom. Han afviste derfor, at børn i grundskolen kunne være parate til faglig undervisning (Koch 1943, 144). Senere, i *Skolen for Livet og Akademiet i Soer*, skriver han f.eks., at *aandsfortærende og dræbende er ikke blot Matematikken og Grammatikken men alt betydeligt Hovedbrud for Mennesket i Barnealderen, før Hjernen med det øvrige Legeme er ret udviklet.* (Grundtvig 1838, 86) Barndommen var i stedet *Fantasi-Tiden*, og derfor skulle opdragelsen ikke sigte på forstand eller følelse,⁷⁴ som endnu ikke var udviklet. Den skulle i stedet gøre menneskelivet anskueligt for børnene gennem billeder, myter og fortælling og dermed fungere som en tidlig, forberedende vaccine, der rustede børnene til et voksenliv præget samtidens rationalistiske fokus på *Enkelt-Mandens*⁷⁵ selvrådige og grikske behov. I sin helhed forklarer han det således:

Naar Vaccinen var ægte, vil selv de mest ondartede Kopper kiendelig formildes hos de Forberedte. Det gaaer nemlig med Selv-Klogskaben, Selv-Raadigheden og den hele Gridskhed paa Selv-Stændighed, ligesom med Kopperne, at er de allerede i Udbrud, da nytte Indpodningen ikke, som derfor skal foretages jo før, jo heller, mens Phantasi og Følelse endnu er de stærkeste Evner og danne en naturlig Mod-Vægt mod Forstandens Vildfarelser. Men en saadan Oplysning, der ved at udstrække sig til hele Menneske-Livet og opvise den dybe Sammenhæng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv, udvikler en for alle de selskabelige Forhold ønskelig Tanke-Gang, en saadan (...) Oplysning maa Øvrigheden tage sig faderlig af paa alle Dannelses-Trin: fra Almuen til de Høilærde, hvis Staten skal reddes og blomstre stedenfor at gaae til Grunde ved Oplysning. (Grundtvig 1834d, 31)

⁷⁴ Se evt. afsnittet ”Historisk-Poetisk Vidskab – Grundtvigs erkendelsesteori” for yderligere behandling af Grundtvigs epistemologi, der netop er karakteriseret af inddelingen af menneskets erkendeevne i fantasi, følelse og forstand.

⁷⁵ Grundtvigs vigtige begreb om individet, som altid stilles i forhold til fællesskabet og *det fælles Bedste*. Se f.eks. *Statmæssig Oplysning*. (Grundtvig 1834d, 33)

Det specifikke indhold i undervisningen er Grundtvig dog forsigtig med at udtale sig om. Det må i sidste instans afgøres på det konkrete tidspunkt med udgangspunkt i de tilstedeværende børns behov. Derfor begynder han i et længere, afgørende citat med at understrege, at der *skal fortælles Børnene i Almue-Skolen, (...) om Noget, de gad hørt, og som tillige tjende til at forsoner dem med deres Stilling (...)*. (Grundtvig 1834d, 39) Samtidigt lægger han dog vægt på, at undervisningens formål er at styrke både børnenes fædrelandskærlighed og deres bevidsthed om de storslåede begivenheder og handlinger, der op gennem historien har bidraget til den danske kultur. Trods åbenheden understreger Grundtvig derfor, at historisk oplysning er afgørende for den folkelige dannelse, og fortsætter derfor citatet således:

og til at udvikle og nære Fædrelands-Kiærlighed, med den op-højede Følelse, som deraf udspringer, i det Enkelt-Manden tilegner sig alt det Gode og Store, der er skeet i hans Hjem, øvet med Raad og Daad af hans gamle eller samtidige Lands-Mænd!

Dette vil da aabenbar sige, at Fædrene-Landets Historie og Oldsager, fyndige Ordsprog og alt det Folkelige paa Moders- Maalet, det skulde være Gienstanden for Samtalerne i Almue-Skolen, til at nære Phantasi og Følelse i en uskyldig, Staten og Enkelt-Manden lige nyttig Retning. (Grundtvig 1834d, 39)

Når lærerne vælger at fortælle levende på modersmålet om det historiske stof, vil børnene få lyst til at lære og med iver tilegne sig, hvad læreren fortæller. Fagene i sig selv vil med andre ord lære dem fædrelandskærlighed⁷⁶ (Grundtvig 1834d, 37). På den måde kan lærerne på samme tid more og oplyse både børnene og dermed også deres forældre (Grundtvig 1834d, 40). Grundtvig er overbevist om, at dette er mere gavnligt for både den

⁷⁶ Grundtvigs betoning af engagerede læreres betydning foranledigedes af den hede debat, der førtes af bl.a. Joh. Hage og J.N. Madvig om den lærde skoles fremtid. Grundtvig gik ind i denne debat ved i *Den Latinske Stil* på ny at kritisere den anonyme latinske dannelse og dens fokus på analyse af ord og begreber. Der var efter hans mening i stedet brug for levende skolemestre, der på en begejstret måde kunne formidle stoffet til eleverne. Han argumenterede således heller ikke her for en afskaffelse af de gamle sprog eller af lærdommen, men understregede blot, at formålet med at lære sprog var, at eleverne kunne læse bøger, så de af dem kunne lære om menneskelivet. *Livet og saa Lærdommen skal følges ad, (...) saa at først kommer Livet og saa Lærdommen bagefter*. (US VIII, 38)

enkelte, de nære fællesskaber (familien) og staten, og det vil derfor føre til et mere positivt syn på almueskolerne. Derfor afslutter han ovenstående citat med at konstatere, at

naar Almue-Skolen blot nogenlunde svarede til denne Forestilling, skulde den baade blive flittigt besøgt om Vinteren, som naturligviis er Almuens eneste Skole-Tid, og bære Frugter, som Staten maatte glæde og Fremmede forundre sig over. (Grundtvig 1834d, 39)

Foruden denne understregning af det historiske stofs nødvendighed behandler Grundtvig også religionens betydning og konkrete anvendelse i almueskolen, idet han afviser, at også kristendommen skulle kunne være en del af indholdet i undervisningen. Argumentationen ligger i forlængelse af argumentationen i *Nordens Mythologi*, hvor han som tidligere nævnt skelner mellem tro og anskuelse i skolen, og han konstaterer derfor, at

(...) Christendom kan aldrig meer blive en almindelig Lære- Gienstand i Almue-Skoler, men kun Noget, de Skoleholdere, der har Lyst, kan tale om med de Børn, hvis Forældre eller Værger ønske det. (Grundtvig 1834d, 37)

Som en følge heraf afviser han, at man kan anskue kristendommen som et stof, som alle børnene skal tilegne sig som en almindelig lektie. Den blinde recitation af biskop N.E. Balles *Lærebog i den evangelisk-christelige Religion indrettet til brug i de danske skoler* (Balle 1791 [1860]) og andre katekismusforklaringer⁷⁷ betragter han derfor – trods disse bøgernes gode kristelige intention – med gru. I stedet anser han det som tilstrækkeligt, hvis børnene hører den kristne bekendelse og bliver fortrolige med de bibelske historier:

Ved at høre vor Christne Bekiendelse, som baade er kort og god nok til tit at gientages, ved at læse en Bibel-Historie, som de alt kiende Indholden af, og siden det Ny Testamentes historiske Deel, som godt hænger ved og endelig ved at lære endeel kiønne Psalmer, som ikke besvære, kan vore Børn nemt faae al den Christendoms-

⁷⁷ Også Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfrygtighed* (1837) anvendtes mange steder.

Kundskab, de i Opvexten behøve og kan bruge. (Grundtvig 1834d, 38)

Dermed har Grundtvig afklaret både indholdet og formen i den grundskole, som efter hans mening vil kunne svare bedre til samtidens behov end den eksisterende almueskole. På dette grundlag behandler han i de følgende afsnit i *Statsmæssig Oplysning* først borgerskole (højskolen) og dernæst den lærde skole (universitetet). Disse beskrivelser fortsætter argumentationen for en reform af skolevæsenet. Målet er, at også højskolerne og universiteterne besinder sig på deres egentlige, fælles opgave, nemlig at *fæste Øie paa Menneske-Livet i det Hele, som det er deres Bestemmelse at betragte og saavidt mueligt forklare*. (Grundtvig 1834d, 54) Samtidigt understreger Grundtvig dog den folkelige dannelses nødvendighed i forbindelse med de rørelser i samfundet, der ønsker en dansk, fri forfatning (Grundtvig 1834d, 55). Dermed peger Grundtvig allerede her frem til den tredje og sidste fase i hans pædagogiske afklaring, som følger i årene 1835-1836, og som i det følgende skal behandles.

Ordets verdslige opstandelse – afklaringens tredje fase

Den sidste fase i Grundtvigs pædagogiske afklaring omhandler først og fremmest hans argumenter for, at indførelsen af stænderforsamlingerne fordrer, at folket har en borgerlig, statsmæssig dannelse, og for at denne dannelse kan bibringes folket gennem opførelsen af en højskole i Sorø. Dette er i nærværende behandling af grundskolesynet dog ikke så afgørende, og de relevante pædagogiske aspekter af de syv store højskoleskrifter⁷⁸ behandles derfor som tidligere nævnt kun i den systematiske analyse. Langt vigtigere er det, at Grundtvig i løbet af foråret 1836 fæstner sig ved det faktum, at forhandlingerne i stænderforsamlingerne er mundtlige. Stænderforsamlingerne betyder ikke blot som tidligere nævnt, at Danmark genvinder sin oprindelige, naturlige forfatning (den opinionsstyrte enevælde). De genindfører også den mundtlige debat som en central del af den officielle styreform. Derved får det levende ord en verdslig opstandelse.

⁷⁸ *Det Danske Fiir-Kløver* (1836), *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole* (1837), *Skolen for Livet og Academiet i Soer* (1838), *Om Nordens videnskabelige Forening* (1839), *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer* (1840), *Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole* (1841) og *Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Høiskole* (1847)

se, som Grundtvig priser højt. Han opfatter den simpelthen som den verdslige parallel til sin egen opdagelse af trosbekendelsen i 1825 (SfL, 270ff). I et brev til vennen Gunni Busck paralleliserer han således de to opdagelser, idet han skriver:

Ja, ligesom det gik mig i kirkelig og christelig Henseende, da jeg saae, at det sikke Vidnesbyrd om den oprindelige Christendom og det levendegiørende Kirke-Ord, som jeg ledte om i Skriften og i Hjerter-Kulen, var opstanden, saaledes har det i den sidste Tid ogsaa slaaet mig, at den oprindelige Danskhed og den alt Dansk oplivende Folke-Stemme, som jeg ledte efter i de gamle Bøger og hos mig selv, de er ogsaa virkelig opstandne med det folkelige Stats-Raad, saa, naar vi kun give Tid, som vi maae, da vil i Danmark Alt efterhaanden gestalte sig dansk, ligesom Alt med Guds Hjælp i kirken vil gestalte sig christelig. (Bech 1878, 195)

Med denne kombination af den verdslige og den kristelige idé om ordets genindførelse får Grundtvig endelig bekræftet sin tro på det levende ords magt til at skabe, hvad det nævner.⁷⁹ Dette præger også Grundtvigs skrifter om grundskolen. Det levende ord spiller således den afgørende rolle gennem hele digtet *Friskolesangen* (Grundtvig 1841a), som Grundtvig skriver i anledning af indvielsen af den nye af dronning Caroline Amalie protegerede asylskole i september 1841.⁸⁰ Denne skole opretter dronningen med det specifikke formål at føre Grundtvigs tanker om en fri dansk børneskole ud i livet,⁸¹ og kan således betragtes som den første danske friskole i Danmark {/f, 458}. Ovenstående kombination af det levende

⁷⁹ Denne formulering bruger Grundtvig bl.a. i *Dansk Ravne-Galder* fra 1860: Det er et Ord med Aand og Liv / Som skaber, hvad det nævner, / Saa deraf bliver man en Helt, / Et Dydens Mønster, halvveis Gud, / Og nyder hvad man nævner! (US X, 466)

⁸⁰ Selvom den i dag ikke bruges helt så ofte som tidligere er sangen stadigt med Holger Begtrup's ord *med Udeladelse af de to sidste Versblevet Friskolernes Livsang rundt om i Landet*. (US VIII, 458f)

⁸¹ K.E. Bugge hævder, at asylskolens formålsparagraffer ikke er fuldstændigt overensstemmende med Grundtvigs skolesyn, idet Dronning Caroline Amalie, der selv skriver formålsparagrafferne, giver udtryk for, at der også skal undervises i kristendom. Undervisning i kristendom er imidlertid ikke i uoverensstemmelse med Grundtvigs afvisning af undervisning i en lukket, konfessionelt betindet tro – f.eks. gennem udenadslære af Balles lærebog – og Bugge konkluderer da også, at der ikke er belæg for principielle forskelle mellem skolens og Grundtvigs pædagogiske synspunkter (SfL, 320)

ords kristelige oprindelse og verdslige udtryk beskriver han således i digtets sjete og syvende strofe:

Luk op i en lykkelig Stund
Dig for Guds Ord, hvert Øre!
Og luk dig op, du Folke-Mund,
Med Ord, som du kan føre!

Ja, tal nu sandt om Smaat og Stort,
Og jævnt om alt det Høie!
Thi godt er Alt, hvad Gud har gjort,
Og klart er Barnets Øie.
(Grundtvig 1841a, 200f)

Denne overbevisning fører i de følgende år til, at ikke blot de pædagogiske skrifter men hele Grundtvigs forfatterskab fyldes af en tone af dyb sejrsvished og glæde. (SfL, 272) I en grundskolepædagogisk henseende er dette særligt tydeligt, fordi skrifterne bliver mindre eksperimenterende og mere konsistente end tidligere. Dette gælder f.eks. det kendte digt *Aabent Brev til mine Børn*⁸² (Grundtvig 1839a), som ganske illustrativt sammenfatter den endelige afklaring, som Grundtvig nu har nået, og som derfor skal behandles nærmere.

Aabent Brev til mine Børn - en sammenfattende betragtning

Digtet *Aabent Brev til mine Børn* er sandsynligvis skrevet i anledning af sønnerne Johan og Svends konfirmation i oktober 1839, hvilket underbygges af, at især digtets indledning og afslutning henvender sig til drengene i direkte tale. Digtets krop er imidlertid to hoveddele, hvori Grundtvig ad to omgange først kritiserer en tendens i samfundet (i første del det klassiske latinske oplysningsideal; i anden del samtidens skolevæsen) og derefter præsenterer sine alternativer til disse tendenser.

⁸² Digtet bliver dog først kendt efter 1872, hvor Grundtvig på Ernst Triers' opfordring udgiver et uddrag af digtet med en tilføjet afslutningsstrofe som sangen "Et jævnt og muntert, virksomt Liv paa jord" (Johansen 1948, 260f)

Efter en personlig indledning omhandler digtets første del (v. 35-52)⁸³ således samtidens herskende dannelsesideal. Grundtvig advarer mod den herskende, rationalistiske skinoplysning (v.25-34) der nok glimter, men som er tom (v.32). I modsætning til denne oplysning henviser han i stedet til henholdsvis kirken, naturen, og historien som kilder til en sandere oplysning (Grundtvig 1839a, 167, hhv. v. 17, 18-21 og 22-24). Dette udfolder han i følgende citat, hvor han ønsker, at sønnerne må præges af denne sande oplysning og dermed få

Et jævnt og muntert, virksomt Liv paa jord,
Som det, jeg vilde ei med Kongers bytte,
Opklaret Gang i ædle Fædres Spor,
Med lige Værdighed i Borg og Hytte,
Med Øiet, som det skabdes, himmelvendt,
Lysvaagent for alt Skiønt og Stort heneden,
Men, med de dybe Længsler vel bekiendt,
Kun fyldestgjort af Glands fra Evigheden;
Et saadant Liv jeg ønskede al min Æt
(Grundtvig 1839a, v. 33-40)

Grundtvigs brede og principielle sprogbrug i disse vers indikerer, at ordet *Æt* her sandsynligvis bruges i sin brede betydning, om en nation eller et folkeslag.⁸⁴ Citatet opsummerer således behændigt det liv, som Grundtvig ikke blot ønsker for sine drenge, men for alle danskere. Dette liv står i skarp kontrast til den rationelle latinske dannelse, og derfor må grundskolen som landets uddannelsesinstitution ifølge Grundtvig indføre et nyt dannelsesideal. Først og fremmest må den sigte på oplysning om det konkrete levede menneskeliv på tværs af stand og status (*Borg og Hytte*). Dernæst må den forsøge at forberede børnene både fagligt og menneskeligt til frit at opfylde deres rolle i tilværelsen (*Et jævnt og muntert, virksomt Liv paa jord*), idet undervisningen dog må respektere, at børnene endnu ikke evner den rationelle, reflekterede tænkning, som derfor må indføres langsomt (v. 48: *I Naturens Orden*). Pejlemærket i dette dannelsesideal er i stedet den historiske oplysning (*ædle Fædres Spor*) og be-

⁸³ For præcisionens skyld har jeg valgt at referere til digtets vers. Det kan oplyses, at i BuGskV II er versene 1, 31, 66, 101 og 135 de øverste vers på siderne fra s. 167 til 171.

⁸⁴ Se evt. ODS, [Æt],1: <http://ordnet.dk/ods/opslag?opslag=%C6t> (22. marts 2008)

vidstheden om, at mennesket har et guddommeligt ophav i en sandere verden (*Øiet skabtes⁸⁵ himmelvendt*). Denne sandere verden kan der findes ufuldstændige glimt af i de timelige forhold, og skolen må derfor søge at tilfredsstille den enkelte elevs stadige stadig søgen efter disse glimt i deres længsel efter at komme til erkendelse af sandheden. En fuldstændig erkendelse af sandheden kan eleven – såvel som læreren – mennesket dog først regne med at få ved endetiden (*Kun fyldestgjort af Glands fra Evigheden*)

På denne baggrund retter Grundtvig i digtets anden del (v.53-128) sit blik mod det eksisterende skolevæsen. Først pointerer han, at samtidens *Skolefart⁸⁶* må afværges (v.55). Dette skyldes, at den latinske dannelse (*den sorte skole*) dræber børnenes initiativ ved at *offre Gutterne med Kinder røde / Til Grammatiken og den visse Død*. (v. 83f). Derfor håber han, at danskerne endnu ikke er helt forblindede af latineriet, og at der endnu er spor i hjerterne af den sande, folkelige oplysning, der endnu er grundlag for en ny skole.

Denne nye *Livets Skole* (v. 121) beskriver Grundtvig i de følgende vers (101-128), idet han indleder med at gentage ovenstående pointering af, at den nye oplysning må tage udgangspunkt i elevernes liv (v.103) og belyse dem ved hjælp af historien (*Fortids Efterglands*). Tvangen må erstattes af formidling i et levende, mundtlig sprog (v. 123: *frigjorte Fugle-Ord*). Resultatet er ifølge Grundtvig, at børnene sættes fri i forhold til de eksistentielle spørgsmål. Kun derved kan børnene tilegne sig en tilværelsesforståelse, hvor liv og ånd, timelighed og evighed, gennem de historiske beskrivelser smelter sammen til en samlet helhedsbeskrivelse, der fryder børnene og får kritikken af skolevæsenet til at stilne.

Med dette digt begår Grundtvig således ikke blot en tale til sine drenge. Digtet er også en kritik af samtidens skolevæsen og et kortfattet, poetisk, program for han afklarede skolesyn, som indeholder mere eller mindre direkte henvisninger til alle de største temaer inden for Grundtvigs tænkning om grundskolen. Dette gælder således for trådene til hans tilværelses- og menneskesyn (1), der har udviklet sig fra Egeløkketidens romantisk-humanistiske to-verdensmotiver, over den luterske teocentrisme i perio-

⁸⁵ Bemærk passiv-formen

⁸⁶ I den dannede del af befolkningen var den generelle opfattelse i modsætning til Grundtvigs, at det folkelige behov for dannelse skulle imødekommes med klassisk, latinsk dannelse og læse-, skrive- og regnefærdigheder (SfL, 258)

den 1810-1815 og til den endelige afklaring, som han med grund i den mosaisk-christelige grundanskuelse når til i 1832. Det gælder også hans påpegning af vekselvirkningen mellem, at kirken *på den ene side* er en kilde til sand oplysning(2), således som han havde påpeget det helt frem til slutningen af 1820'erne, men at skolens formål på den *anden side* er udfoldelsen af det timelige menneskeliv, hvilket efter 1832 har fået Grundtvig til at indse, at den historiske-poetiske oplysning (3) må være grundlaget i *Livets Skole*.

Derudover vidner digtet også om det opgør med den klassiske dannelse, som Grundtvigs også havde udviklet gennem hele sit voksne liv. Hans folkelige alternativ, det nordiske dannelsesideal (4), kræver således i digtet en større respekt fra skolens side for det enkelte barns frihed (5) til at afklare sig om livets grundlæggende vilkår. Det kræver imidlertid også, at den enkelte både lærer og elev erkender sit tilhørshørhold til fællesskaberne (6), og dermed går op med den herskende selviske egenrådighed.

Endeligt er der i digtet også antydninger af den tanke om det levende ords (7) centrale betydning for børnenes erkendelsesevne, og Grundtvigs der til knyttede didaktiske pointer af, at undervisningen må være levende, munter og fri er tydeligt repræsenteret. Disse tanker havde han i en pædagogisk sammenhæng arbejdet indirekte med siden Egeløkketiden – og mere direkte i Dannevirkeafhandlingerne – men afklaringen indtræder først i forbindelse med dels den mageløse opdagelse af ordets betydning i kirken (1825) dels opdagelsen af folkestemmens betydning i forbindelse med de rådgivende stænderforsamlings indførelse i midten af 1830'erne, og digtets beskrivelse af det levende .

Digtet *Aabent Brev til mine Børn* er således et godt, poetisk eksempel på, hvordan Grundtvig i slutningen af 1830'erne endelig er kommet til afklaring inden for de syv temaer, der fra hans tidligste virke præger hans grundskolepædagogiske tænkning. Disse temaer er i løbet af de historiske analyser behandlet ud fra deres tilstedeværelse i de tilgængelige kilder, således at ovenstående identifikation af de relevante temaer kunne foretages. For at få et nærmere billede af indholdet i disse temaer, må de dog underkastes en systematisk analyse, hvor de ofte kontekstbestemte forhold omkring Grundtvigs skrifter om grundskolen kommer i møde, ved at man inddrager hans øvrige forfatterskab. Dermed kan der udføres en mere udtømmende behandling af de syv temaer, som samtidigt operationaliseres, så det bliver muligt at anvende dem i afhandlingens følgende analyser af traditionens nutidige praksis på de danske friskole.

Inden disse analyser skal der dog foretages en historisk analyse af påvirkningen fra friskolernes anden ophavsmand, Christen Mikkelsen Kold, som godt nok ikke fik samme indflydsdel på traditionens pædagogiske tænkning som Grundtvig, men som til gengæld fik overordentlig stor indflydelse på traditionens første etablering gennem sit store engagement i en lang række skoleoprettelser i sidste halvdel af 1800-tallet.

Ekskurs: Det sene forfatterskab

Den afklaring, som Grundtvig som beskrevet ovenfor tilkæmper sig på grundskoleområdet i løbet af 1830'erne, viser sig at være vedvarende. Selvom han i en række tekster i det senere forfatterskab omtaler børneskolen og udfolder de anslåede temaer, kan det således hævdes, at der ikke i disse tekster bidrages med afgørende nyt. Dette gælder diskussionen om religionens betydning i skolen, først i 1836 med den kendte vækkel-sesprædikant og lærer Rasmus Sørensen i artiklen *Er Troen virkelig en Skole-Sag?* og året efter i digtet *Kirken og Skolen* (Grundtvig 1837b). Det gælder imidlertid også både den hvasse kritik af lærerstanden, der kommer til udtryk i Danskerartiklen *Skolemester-Legen i Danmark* (Grundtvig 1850b), og den understregning af ungdomstiden – og ikke barndommen – som den gunstigste periode at bibringe børnene kundskaber og oplysning i, som Grundtvig fremlægger i sine rigsdagstaler henholdsvis den 17. april 1849 (Rigsdagstidende Kbh., 1849, 2675f) og den 18. december 1855 (Rigsdagstidende Kbh., 1855, 498-500).

De historiske analyser er derfor ikke ført helt op til Grundtvigs død. Dette ville have medført gentagelser og intet nyt i forhold til det allerede behandlede stof. I stedet er de trelevante tekster fra de sene forfatterskab inddraget i de følgende systematiske analyser, hvor *Er Troen virkelig en Skole-Sag?* f.eks. er en kernetekst i afsnittet ” 2. Religionens rolle i skolen”, ligesom skriftet *Den latinske Stil* (Grundtvig 1834b) er afgørende i afsnittet om Grundtvigs dannelsessyn. Overfor denne prioritering kunne det imidlertid med rette hævdes, at Grundtvig i to vennemødetaler fra 1865 og særligt 1866 taler så specifikt om grundskolen, at disse kilder fortjener en selvstændig analyse. Med samme ret kan der dog her til svares, at disse to taler i højere grad er karakteriserede af Grundtvigs ønske om at præsentere Christen M. Kold som en mulig arvtager på skoleområdet, end de tilvejebringer nyt materiale om hans grundskolesyn. Derfor har jeg også i dette tilfælde valgt at behandle kilderne i de senere analyser – i dette tilfælde dog i de netop følgende historiske analyser af Kolds pædagogiske udvikling, hvor begge de begge i øvrigt er af afgørende betydning.

Christen Mikkelsen Kold

Christen M. Kolds store indflydelse på udviklingen af det danske skolevæsen, som vi kender det i dag, skete ikke gennem skriftlige arbejder eller pædagogiske teorier, således som det som påvist var tilfældet for Grundtvig. Kold levede et praktisk liv, og hans succes byggede på en personlig indsats og et stadigt, praktisk fokus på det konkrete levede menneskeliv. Det er derfor betegnende, når Kold i 1850 i afhandlingen *Om Børneskolen*,⁸⁷ der er hans eneste efterladte pædagogiske skrift,⁸⁸ tilkendegiver, at undervisningens sande mål og hensigt var, at

det danske Folk maa erhverve sig Klarhed til at indse, Liv, Lyst og Kærlighed til at ville, Dygtighed og Selvstændighed til at udføre, enhver efter bedste Evne, hvad der kan gavne og glæde dem baade i Himlen og paa Jorden. (OmBørSko, 47f)

Dette krævede imidlertid som påvist i afsnittet ”Danmark: Anordningen af 29. juli 1814” et grundlæggende opgør med samtidens stramme skolevæsen, både med hensyn til undervisningens form og indhold. I slet skjult opgør med almueskolens udenadslære og negative syn på barnet beskriver Kold derfor sit syn på den frugtbare undervisning på følgende måde:

⁸⁷ Afhandlingen blev til som besvarelse af en prisopgave, som Fyens Stifts litterære Selskab udskrev i 1850 i anledning af grundlovsvedtagelsen i 1849. Kold fortæller i et brev til Algreen den 4. august 1850: *Jeg tænkte naturligvis aldrig paa, at det var noget for mig, da jeg ved forud, at jeg ikke kan vinde Præmien.* (Nygaard 1895b,70) Men på opfordring fra Birkedal indvilligede Kold alligevel i at skrive den (Engberg 1985, 153). Bedømmelseskomiteen forkastede imidlertid afhandlingen og senere frarådede Grundtvig Kold at få den trykt. Derfor blev den først trykt post mortem i 1877 og udgivet af Harald Holm under titlen *Om Børneskolen. En efterladt Afhandling af K.M. Kold.* (OmBørSko)

⁸⁸ Det skriftlige kildemateriale til Kolds liv og virke er spinkelt. Hovedkilderne til hans pædagogiske teori er ovennævnte *Om Børneskolen* (OmBørSko) og hans tale ved Vennemødet den 11. september 1866 (Vennemødet), som blev stenograferet. Derudover er man henvist til en delvist bevaret brevsamling og til den ofte idylliserende sekundærlitteratur, ofte biografier. Dette gælder til dels H. Engbergs *Historien om Christen Kold* (Engberg 1985) og i højere grad A. Austlids *Christen Kold* (Austlid 1951) og Fr. Nygaards tobindsværk *Kristen Kold* (Nygaard 1895a).

En Undervisning, der skal opnaa den Hensigt at danne og beaande, maa ikke melde sig med en forudlagt Plan, (...) Den maa meget mere tage Hensyn til Børnene og navnlig til, hvad der fornøjer dem inderlig, glæder og opløfter dem, og som alene finder Indgang hos dem. Hverken Dannelse eller Beandelse kan paatvinges nogen; thi de forudsætte begge en frivillig Modtagelse, og selv det allerubetydeligste, der virkelig modtages, har mere dannende kraft i sig end store Masser af det allernyttigste og klogeste, der bliver paatvungen og altsaa kun kommer udenpaa. (OmBørSko, 64-65)

Med disse to citater bliver det åbenlyst, at Kolds skoletanker havde mange aspekter til fælles med Grundtvigs. Han bekender da også, at *hvad Undervisningsteorien angaar, da har jeg den fra Grundtvig*. (Skovmand 1960, 170)⁸⁹ Denne inspiration stammer både fra Grundtvigs menneskesyn, den historisk-poetiske vidskab,⁹⁰ synet på forholdet mellem frisind og fællesskab og ikke mindst betoningen af det levende ords betydning (Nygaard 1895a, I, 73). Den følgende gennemgang af de mange områder, hvor Kolds pædagogiske argumentation var præget af Grundtvigs, er derfor begrænset til en indledende ekskurs, der i kort punktform påviser lighederne. Dette er gjort, dels så der spares plads og undgås for mange gentagelser af en i øvrigt enslydende argumentation fra Grundtviganalysen, dels for at give rum for analyserne af de to punkter, hvor Kold bidrog til – og ikke blot tilegnede sig – Grundtvigs arbejde. Nærmere betegnet er disse to om-

⁸⁹ Inspirationen er dog ikke ganske uforbeholden. Fr. Nygård nævner således en række områder, hvor Kold afviger fra Grundtvigs linje. Særligt var Kold dog uenig med Grundtvig omkring tidspunktet for, hvornår børnene var modne nok til at modtage undervisning og til at kunne forstå bl.a. den historisk-poetiske form (Skovmand 1960, 172-173, 193, 215). Se i øvrigt også H. Grells interessante behandling af forholdet mellem Grundtvig og Kold. (Bekker-Nielsen et al. 1986, 61-79)

⁹⁰ Roar Skovmand hævder, at Kold ikke har læst Grundtvigs egentlige højskoleskrifter, og at han skabte sin skole uden forbillede (Skovmand 1944, 63, 78). Dette er dog betvivleligt. Kolds bibliotek indeholdt godt nok ikke nogen af de store skoleskrifter fra Grundtvigs skolearbejde i 1830'erne, men der fandtes dog – med Kolds detaljerede noter – både sangværkets anden del, forklaringerne til *Tidens Strøm* og ikke mindst første bind af *Haandbog i Verdenshistorien* (HiV 1833-1843), som Kold var særligt optaget af (Skovmand 1960, 192). (Han skriver den bl.a. af og bruger den som en obligatorisk del af sin undervisning. (Nygaard 1895a, I, 112)) Derudover fremgår det af Kolds breve, at han har læst *Nordens Mythologi* (1832) og *Bragesnak* (Skovmand 1960, 172-173), og man kan således hævde, at disse skrifter tilsammen giver et ganske tilstrækkeligt billede af baggrunden for – og argumentationen i – Grundtvigs skoletanker.

råder *for det første* forholdet til religionen, hvor Kold er blevet anset for i højere grad end Grundtvig at betone den kristelige vækkelse og *for det andet* en mere udfoldet retorik omkring fortællingens betydning i undervisningen end den, Grundtvig fremførte.

I Vennemødetalen den 11. september 1866 beskrev Kold dette skolesyn som præget af hans afklaring omkring forholdene til kristendommen og folkelivet, illustreret ved de så velkendte ord: *Guds Kærlighed og Danmarks Lykke*. (Vennemødet, 102) Resultatet var en praksisorienteret pædagogik, som søgte at forene disse to. Jeg er derfor enig med Svend Bjerg, der bl.a. i artiklen ”Fortællingen i Christen Kolds pædagogiske teori” (Bjerg 1982) redegør for, hvordan Kolds henholdsvis kristelige, pædagogiske og folkelige vækkelse definerede hele hans pædagogiske teori, og jeg har derfor fundet det passende at strukturere analysen i overensstemmelse med disse tre aspekter: Først beskrives Kolds kristelige vækkelse, idet en ny tese om ophavsmanden til denne vækkelse fremført af Poul Skaaning forsvares. Dernæst redegøres der for Kolds pædagogiske vækkelse, herunder betoningen af sammenhængen mellem oplevelse og oplysning, og ikke mindst den opdagelse af fortællingens formidlende kraft, som havde sin rod i det levende ord. Samtidigt argumenteres der for, at fortællingen kan karakteriseres som kernen i Kolds narrative pædagogik. Endeligt redegøres der for, at Kolds deltagelse i treårskrigen (1848-1850) blev anledningen til den opdagelse af det folkelige fællesskabs betydning, som i kombination med den kristelige vækkelse gjorde sig stærkt gældende Kolds skoletanker og blev til hans endelige kristeligt-folkelige pædagogik.

Ekskurs: Punkter med stor lighed med Grundtvigs allerede behandlede pædagogiske argumentation.

- *Forældrenes ansvar for undervisningen*. Både Kold og Grundtvig mente, at hjemmet måtte være både kristendommens og skolens grundlag. Forældrene skulle selv betale skolens drift og vælge læreren, så der var harmoni mellem hans og deres grundsyn. Skoleloven af 1814 indførte også dog til begges ærgrelse skolepligt og ikke kun undervisningspligt. Derved tog man ansvaret for børnenes undervisning fra forældrene. Kold siger således: *Børneopdragelsen er Forældrenes sag. Dette ansvar må staten ikke tage fra rette vedkom-*

mende, og fader og moder må ikke skyde det fra sig. (Kold 1850 [1967]a, 25)

- *Hjemlighedsidealet.* Kold betonede, at de ydre rammer skulle skabe tryghed. Derfor måtte skolen være hjemlig for Børnene, så de kan føle sig fri og være naturlige. Også den ydre Udstyrelse har en Del at sige i denne Retning. (...) Skolen bør så meget som muligt ligne en almindelig Dagligstue. (Kold 1850 [1967]a, 26)
- *Frisind.* Grundtvigs begreb om frihed tog Kold til sig og gjorde den til en central del af undervisningen. Han siger derfor, at *en ægte Frihedsmand vil ikke alene have de bundne Kræfter frigjorte i time-lig Henseende; men Frihed i Aandens Verden ligger ham meget stærkt paa Sinde.* (...) *Han er frigjort i sit Indre; han under andre den samme Frihed, som han ønsker selv at nyde; han er frisindet overfor dem, der har en anden mening end han.* (Skovrup 1927, 90-91)
- *Den mosaik-kristelige grundanskuelse.* Kold beskriver sit menneskesyn til friskolelærer Rasmus Hansen ved at referere til Grundtvigs menneskesyn: *Jeg kan ikke bygge en dansk folkelig Oplysning, der har noget Indhold, paa anden Grundvold end den ebræisk kristelige Anskuelse af Menneskelivet.* (Kold 1870) Det er således helt eksplicit, at Kold også tager Grundtvigs positive menneske- og tilværelsessyn til sig. Han drog tillige samme konsekvenser som Grundtvig: Mennesket var skabt af både støv og ånd, og menneskelivet bestod i at skabe sig klarhed over menneskelivets gåde i kampen mellem godt og ondt: *Min Skole (...) er grundlagt for Livet, den skal danne Kæmper til den al Tid standende Strid mellem Liv og Død, den Strid, der aldrig vil blive endt, fordi den udgaar fra Livet og Døden selv.* (Kold 1855, 88)
- *Det historisk-poetiske.* Som hos Grundtvig finder man også hos Kold en historisk-poetisk forforståelse. Også han mener således, at først gennem mødet med bl.a. historien og digtningen kan et menneske nå til erkendelse af, hvad dets bestemmelse og livsvilkår er. Kold er helt bevidst og eksplicit omkring, at denne inspiration stammer fra Grundtvigs historiesyn: *Jeg fortæller nemlig Grundtvigs Historie (...) thi Du maa vide, at jeg er ganske gaaet ind paa Grundtvigs historiske Anskuelse af Menneskelivet, hvortil mit Bekjendskab med saamange fremmede Folk, Græker, Tyrker, Eng-lænder og Tydskere har hjulpet mig betydelig.* (Skovmand 1960, 169) (Engberg 1978, 43ff)

Den kristelige vækkelse

Nordjylland var i den første tredjedel af det 19. årh. efterhånden helt renset for det foregående århundredes kirkelige pietisme. (Overgaard, Thyssen 1970, 170) Oplysningsidealene havde helt overtaget den kirkelige scene, og de gudelige vækkelser, der opstod netop som en protest herimod, nåede først for alvor til Nordjylland i 1830'erne (Overgaard, Thyssen 1970, 72-73, 238-251). Familien Kold var således hverken pietistisk eller gudelig.⁹¹

Indtil midten af 1990'erne har forskningen noget usikkert argumenteret for, at det var vækkelsesprædikanten Peter Larsen Skræppenborg (1802-1873), der var årsag til Kolds kristelige vækkelse, og for, at disse to skulle have mødt hinanden første gang ved et møde i Salling i vinteren 1834/1835. Dette baserer sig stort set udelukkende på Kolds egen omtale af emnet på Vennemødet i 1866 (Køster 1866, 54) og accepteres af alle historikerne. Dette gælder både Fr. Nygaard (Nygaard 1895a, 54-61), M. Eskesen (Eskesen 1884, 34-38), A. Austlid (Austlid 1951, 25-28) og særligt H. Engberg, der forsøger at argumentere for, at Skræppenborg tog på ulovlige vækkelsesrejser hvert år allerede fra 1830, og at det er under en sådan udokumenteret, illegal rejse, de to mødes i Salling. (Engberg 1985, 25-27)

Denne teori præges imidlertid af svagheder. *For det første* daterede Kold ved Vennemødet godt nok sin religiøse vækkelse til to måneder ind i første studieår, dvs. ca. 1. december 1834. Men hans datering af mødet med Skræppenborg var så upræcis, at man kan hævde, at den slet ikke kan lægges til grund for en egentlig datering: *Men en Dag gjorde Peder Larsen Skræppenborg mig opmærksom paa(...)*. (Vennemødet, 100) *For det andet* redegør Poul Skaaning i sin bog *Den unge Christen Kold*, (Skaaning 1995) på baggrund af bl.a. A.P. Thyssens historiske studier (Thyssen, Overgaard 1970, 72-76, 199-202) for, at Skræppenborg ikke kan have væ-

⁹¹ Faderen må i lighed med Thistedes øvrige befolkning (Nygaard 1895a, I, 8) anses for at have haft et ligegyldigt forhold til kristendommen, mens moderen både var en troende og kristeligt oplyst kvinde af en from slægt, men også af et fantasifuldt og almenreligiøst gemyt. Hun fortalte børnene folkesagn og myter, og hun læste Bibelen med dem. Kolds barndom var således en broget blanding af både skæbne- og hybrist, almenreligiøsitet og ikke mindst kristendom med en pietistisk betoning af dom og frelse (Skaaning 1995, 25). Et bevis på drengens kundskaber om kristendommen findes i øvrigt i hans konfirmationsattest, hvori der står: i *Henseende til Kundskab og Selvtænkksomhed siges han i Kirkebogen at have Fortrin for Aarets øvrige Konfirmander*. (Kolds privatarkiv, læg 18)

ret i nærheden af Snedsted omkring 1. december 1834. Vigtigere er det dog *for det tredje*, at Skaaning argumenterer overbevisende for, at elementerne i Kolds teologiske argumentation for vækkelsen snarere kan sammenlignes med seminariets forstander, teologen G.P.Brammers teologi end med den pietistiske Skræppenborgs:

Der er intet i de religiøse budskaber, som Kold opregner, der ikke kan stamme fra Brammer. Ja, de passer langt bedre på den ikke-pietistiske, næsten-grundtvigianske Brammer end på Peter Larsen Skræppenborg, hvis livssyn endnu i 1830'erne var endog meget dystert. Og billedet af den kærlige Gud, som elsker menneskene, var i smuk harmoni med vennemødets grundtvigianske tilhøreres. (Skaaning 1995, 98)

Dette støttes desuden af Skaanings pointering af, at den vækkelse, som Kold inspireres til af Brammer i det første år på seminariet, efterfølgende gødes yderligere af den tilstedeværende seminarielærer P.K. Algreen, som senere blev en vigtig person i den spirende grundtvigianske fløj, og som fortsat inviterede Kold med til Grundtvigske forsamlinger, efter at Brammer i løbet af 1835 havde brudt med Grundtvig. (Skaaning 1995, 101)

Endeligt gør Skaaning *for det fjerde* opmærksom på, at Kold havde stærke motiver til at fremhæve netop Skræppenborg som ophavsmanden for sin vækkelse:

Christen Kold kunne dårligt på Vennemødet stå frem og tildele den frafaldne grundtvigianer, biskoppen, som bekæmpede "den Grundtvigske Sekt" og i størst muligt omfang holdt sit stift fri for grundtvigske præster, æren for sin første opvækkelse. Så hellere den mest "grundtvigske" af de omrejsende vækkelsesprædikanters. (Skaaning 1995, 95)

Skaaning har således rejst en teori, hvor der argumenteres overbevisende for, at det ikke var Skræppenborg, men først teologen og seminarieforsstander G.P. Brammer, og siden seminarielæreren P.K. Algreen, der stod bag Kolds religiøse vækkelse. Under alle omstændigheder beskriver Kold selv, at han ved vækkelsen opdagede *med en Overbevisningens og Følelsens Kraft, at Gud elskede Menneskene, at Han også elskede mig*. (Vennemødet, 100) Fra at være en politimester eller streng skolemester, som

straffede overtrædelser, blev Gud til en kærlig far, som ønskede menneskene lykke. Gennem vækkelsen erfarede han atter, hvad han havde oplevet i sin barndom – at ordet havde magt til at røre hjerter og *snart erfarede jeg, at Gud havde givet mine Ord den Kraft, eller lagt mig de Ord i Munden, at ogsaa jeg kunne gjøre det.* (Vennemødet, 101) Denne nye opdagelse bragte et helt nyt lys ind over Kolds liv og gav ham mod og lyst til at blive lærer. Pludselig kunne han se et formål med seminarieundervisningen, for som han hævdede: *Kundskab er en god tjener, men først må livet komme*, og derfor besluttede han fra den dag, at han ville gøre det til sin opgave *at gøre Hjerterne glade med det Budskab, at Gud elskede os ved sin søn Jesus Christus, uagtet at vi ere Syndere.* (Vennemødet, 101) Menneskene måtte vækkes til en forståelse af sig selv som Guds skabninger, skabt i Guds billede med ånd (fantasi) og hjerte (følelse) og udstyret med ordets gave. Den kristelige vækkelse var med andre ord blevet det ene af Kolds formål med hans pædagogik.

Den pædagogiske afklaring

Kold blev således ikke folkeoplyser gennem en boglig uddannelse, men ved nogle fundamentale livsoplevelser, og det er i dette lys, at man skal vurdere, at han efterfølgende følte sig kaldet til *i Skolen ved Ordet at virke til, at alle danske Folk kunde blive varig begejstrede.* (Vennemødet, 108-109) Kolds skolesyn indebar derfor en række opgør med samtidens pædagogiske tænkning. Dette gjaldt både med hensyn til undervisningens indhold og metoder og betød, at myndighederne længe var i opposition til Kolds skoleinitiativer. Ikke desto mindre var Kold en så oratorisk begavelse, at han som nævnt med inspiration fra Grundtvig formåede at skabe et alternativt grundskoletilbud, hvor oplivelsen og den narrative pædagogik var fremtrædende. Det skal derfor i det følgende udredes nøjere.

Oplivelse, oplysning og holdningsskole

Som tidligere nævnt lå Kolds stadige fokus på det konkrete menneskeliv. Det var derfor vigtigt for Kold i skolearbejdet at skelne mellem oplivelse og oplysning, idet han altid fremhævede, at livet måtte komme før lyset.

Faar man blot Syn for, at Aanden først skal vækkes saavel i religiøs som i folkelig Henseende, med andre Ord, at Livet maa komme før Lyset, eller i det mindste gaa Haand i Haand med dette, da, men og-

saa først da, vil Skolen bære de Frugter, vi saa længe have længtes efter. (OmBørSko, 37)

Denne vækkelse af ånden måtte efter Kolds mening ske i en gensidig vekselvirkning mellem at skabe kundskab, dannelse og beåndelse. Kundskab betegnede viden og færdigheder, mens dannelse betegnede evnen til selv at skaffe sig disse kundskaber og færdigheder (OmBørSko, 60-66). Endelig betegner begrebet beåndelse hos Kold evnen til åbent og frit at engagere sig i – og tage ansvar for – sit eget liv:

med aaben Sans og levende Interesse at bevæge sig frit og let, frisk og energisk i Livet, opfyldte af visse Grundideer og Grundinteresser, som kunne gennemtrænge alt hint, hvad der ved Instruktionen er bibragt. (OmBørSko, 63)

Disse grundideer og grundinteresser fik børnene gennem beåndelse og dannelse. Målet for al undervisning var med andre ord at åbne børnenes sind og sanser, så de opøvedes i selv at skaffe sig de nødvendige kundskaber. Eksamen, lektievæsen og udenadslære anså Kold derfor for at være *trende falske og løgnagtige væsner*, (OmBørSko, 55) der burde afskaffes. Barnet skulle ikke have det indtryk, at undervisningen var til for eksamens skyld, men derimod for at udvikle barnets følelser i retning af det kristelige og folkelige perspektiv.

Af samme grund omskrev Kold også den fejlagtige, tvungne udenadslære, der brugtes i almueskolen, og som ofte lå ganske uden for barnets erfaringsverden, til *udenomslæsning*. (OmBørSko, 58) Trods denne kritik af udenadslæren, indrømmede Kold dog, at man kunne anvende den katekettiske metode ved nogle enkelte fag – hvor den har et formål, såsom matematik, geometri og almindelig regning, fordi disse består af bestemte følgeslutninger (OmBørSko, 29). Dermed er det klart, at ej heller Kold⁹² afviste kundskabernes nødvendighed. Blot måtte de være tilpasset børnenes, idet en påtvungen kundskab hverken gavnede eller ville finde anvendelse i livet; det ville blive *død Viden (...), hvor den døde Viden har lagt en Skal om Hjertet, som kun vanskelig siden lader sig gennemtrænge af det levende Ord, og i sin Helhed er den døde Kundskab fremmed for dens Ejer.*

⁹² Ligesom det heller ikke var tilfældet hos Grundtvig (jf. bl.a. afsnittet ”4. Dannelse og livsoplysning”)

(OmBørSko, 65) Hvis kundskaben på denne måde blev indpodet før livet, fristedes barnet til at leve et skinliv, hvorved det sande liv blev skadet i dets nerve og forvandlede til et krampagtigt skuespil, hvor barnet blev selvspejler. Kold ville derfor overtroen på skrift og tryk til livs. Hvad hjalp det et barn at kunne læse og skrive, hvis det ikke havde en holdning at orientere sig efter i arbejdet. Hovedreglen blev derfor for Kold, at *Indholdet bør erhverves før Formen*,⁹³ (OmBørSko, 43) og kriteriet var, at kundskaberne aktualiseredes til det konkrete, levede menneskeliv, så de ikke blev til død viden, men noget levende – et aktiv at trække på i livets forskellige spørgsmål i hjem, skole, kirke og samfund.

Den mundtlige fortællepædagogik

Skolens egentlige mål var således at *bibringe Klarhed over livsforholdene*. (OmBørSko, 50) Dette mål kunne ifølge Kold imidlertid ikke nås ad rationel vej. *Indbildningskraft og Følelse der ere hos ungdommen mere fremherskende end forstanden* (OmBørSko, 32) spillede derimod for Kold – ligesom det var tilfældet for Grundtvig – den afgørende rolle i erkendelsen som evnerne, hvormed mennesket kunne skue de åndelige aspekter af tilværelsen: Følelsen var en selektiv evne, evnen til at udvælge og dermed evnen til at engagere sig i problemer og opgaver. Fantasien – indbildningskraften – var evnen til at gå ud over det givne, at samle mindre fragmenter til større helheder. Fantasien kunne således udlede større perspektiver på givne spørgsmål; den havde en sammenhængsskabende funktion (OmBørSko, 32-33). Endelig lod fornuften *Slutning følge på Slutning*, fornuften var evnen til at aflede løsningernes følge; fornuften havde den endelige ordnende karakter. (OmBørSko, 33)

⁹³ Som en illustration af, hvilke konkrete pædagogiske konsekvenser Kold drog heraf, skal nævnes, at Kold foreslår, at børnene først skal lære at læse og skrive i 12 - 13 års alderen. Først når børnene behersker sproget mundtligt, er der en ide i at lære dem at læse og skrive.

De ældre Børn kunne ogsaa læse en livlig fortalt Bibelhistorie og Danmarkshistorie, (...) dog blandt Bønderbørn ikke før 12 a 13 Aar, indtil den Tid bør hele Undervisningen være sket mundtlig, og er den mundtlige Undervisning sket livlig og dygtig, vilde Børnene læse for deres Fornøjelse, men ikke udenad; de maa have Frihed til at læse, hvad og hvor meget de ville. (OmBørSko, 86)

Undervisningen måtte derfor appellere til fantasien og følelserne. I Vennemødetalen angav Kold selv, at han i Forballum af ånden⁹⁴ var blevet rådet til i denne forbindelse at bruge fortællingen som didaktisk metode: *Du kan jo fortælle Børnene det, som de skal lære udenad; du kan jo fortælle dem det, som du fortæller Eventyr!* (Vennemødet, 103) og i *Om børneskolen* udfoldede han det ved at karakterisere den mundtlige undervisning som den naturlige gudgivne undervisning, der måtte anses for at være en forudsætning for tilegnelsen af al anden oplysning:

[Den mundtlige undervisning] er den naturlige Vej, som Skaberen har banet og anvist os, gennem Øret til Hjertet, for al Undervisning, der skal have en levendegørende Kraft i sig. At vække Aander er det levende Ord alene forbeholdt, og først naar Aanden er vakt, kan den kunstige Oplysningsvej gennem Skrift med Nytte betrædes. (OmBørSko, 36)

I stedet for at indterpe kundskaber anbefalede Kold derfor levende, mundtlig fortælling – særligt historie- og bibelfortælling – om *de menneskelige Forhold i deres store Omrids*. (OmBørSko, 52) Dette havde to årsager. I de bibelske og fædrelandshistoriske fortællinger – hævdede Kold, *at alle vore Forfædres Begreber, baade om det Guddommelige og det Borgerlige Samfund, findes indklædt i Billeder, skabte af Fantasien og skikkede til at tiltale den.*⁹⁵(OmBørSko, 28-29) Derudover var det, som man skulle fortælle børnene, allerede præget ind i dem:

Spiren til, hvad Mennesket skal vorde, er allerede nedlagt i det begyndende Liv, til det kristelige Liv i Daaben, og til det folkelige, arvet fra Fædrene, saa en dunkel Anelse derom er allerede til Stede. (Bjerg 1982, 7)

I kraft af fortællingen kunne man således bevidstgøre børnenes dunkle anelse af disse billeder af menneskelivets både kristelige (dvs. evige) og

⁹⁴ Anledningen var den tungnemme pige Marens problemer med at lære Balles lærebog udenad, og Kold berettede selv på Vennemødet om, hvordan han derfor spurgte *Aanden* til råds. (Vennemødet, 103)

⁹⁵ Anamnesis tanken, som også var prægnant i Grundtvigs forfatterskab, (jf. afsnittet ”Historielærer ved Schouboeske Institut (1808-1810)”) er således tydelig her.

folkelige (timelige) grundvilkår, idet man dog samtidigt måtte være opmærksom på, at tilegnelsen skulle være præget af frihed: *den nærmere Kundskab om det indre Liv i begge Henseender kun bør meddeles efter haanden, som Barnets Liv vokser, og det føler Trang dertil.* (OmBørSko, 52) Fortællingen skabte med andre ord klarhed i børnenes sind, så de på et givet tidspunkt selv kunne se og fortælle om deres livskilder.⁹⁶ Dette skulle dog ske langsomt, frivilligt og i overensstemmelse med børnenes udvikling *til selv at drage Parallellen* (OmBørSko, 53) mellem historierne og dets egen livshistorie, så kundskaber blev til liv.

Fortællepædagogikkens formål er således ifølge Kold grundlæggende at skabe en ny og udvidet (afklaret) livstydning, som man kan identificerer sit liv med. Det der sker i fortællesituationen er i virkeligheden, at man genfortæller og revurderer sit liv. Fortællingen bliver således en åndelig erkendelsesform, der skaber et nyt livsgrundlag, som man kan leve videre på. Når historikeren forsøger at forstå sammenhængen i en periode eller som Grundtvig at finde en mening med hele menneskelivets tilværelse, anvendes samme erkendelsesform. Så er der tale om menneskelivets grundfortælling. Ethvert menneske er således betragtet en fortælling og selv en del af den store fortælling, der endnu er uafsluttet, og som i øvrigt fascinerede både Kold og Grundtvig.⁹⁷

Ekskurs: forholdet mellem fortælling og vækkelse.

Svend Bjerg gør i artiklen "Fortællingen i Christen Kolds pædagogiske teori" (Bjerg 1982) opmærksom på det saglige slægtskab mellem fortælling og vækkelse. Kold beskriver sine vækkelser som opdagelser, der skaber liv, lyst, kraft, begejstring osv., og man får umiddelbart det ind-

⁹⁶ Kolds egen tale ved Vennemødet i 1866 er et godt eksempel på denne evne hos fortællingen til at organisere et levnedsløb, så der opstår mening. Talen har karakter af en selvbiografisk, fri fortælling, som kæder teori og praksis – og ikke mindst en række mindre biografiske fortællinger sammen til en helhed. De fortællinger, som formede Kolds liv, kommer han til klarhed over i metafortællingen, som gør det muligt for ham at genfortælle, hvad hans liv grunder i, så de små fortællinger tildeles særegen betydning. Kold nævner i øvrigt selv grundfortællingerne i sit liv: ni-ti faste historier (moderens), spøgelseshistorier, eventyr og legender, bibelhistorier og Danmarks- og verdenshistorier – særligt det første bind af Grundtvigs Haandbog i Verdens-Historien (HiV 1833-1843) ligesom også Inge-manns romaner og folkesagn optog ham meget. Det er den koncentrerede eftervirkning af disse, der ytrer sig i den metafortælling, der præsenteres i talen, og som udkrystalliserer sig i Kolds pædagogisk teori om fortællingen. (Bjerg 1982, 7)

⁹⁷ Den grundtvigske fortælletraditions seneste historie er i øvrigt meget oplysende beskrevet af K.E. Bugge. (Bugge 1999)

tryk, at vækkelserne er noget nyt, udefrakommende. Svend Bjerg påpeger imidlertid, at der snarere er tale om en opdagelse af noget allerede eksisterende, og at fortællingen i denne forbindelse fungerer som den bevidstgørende faktor, som skaber den opdagede sammenhæng.

Omslaget eller vækkelsen har sin egentlige grund i fortællingsverdens egen kraft til at gøre sig gældende for et menneske (...) De fortællinger, som formede Kolds liv, kommer han til klarhed over i en serie vækkelser, som gør det muligt for ham at genfortælle, hvad hans liv grunder i, således at han på sine ældre dage ved Vennemødet kan forbinde grundfortællingerne i begyndelsen med den senere nyopvakte genfortællinger i en tale, der i bund og grund har fortællingens karakter. (Bjerg 1982, 6-7)

Bjerg finder sin tese yderligere bekræftet i *Om Børneskolen*, hvor Kold skriver, at *Spiren til, hvad Mennesket skal vorde, er allerede nedlagt i det begyndende Liv, til det kristelige Liv i Daaben, og til det folkelige, arvet fra Fædrene, saa en dunkel Anelse derom er allerede til Stede.* (OmBørSko, 52) Bjerg påpeger her, at dåben og folkearven får liv og kraft gennem fortællingen, der nu sætter sig igennem og skaber en ny sammenhængende virkelighed. Det er således fortællingen, der skaber klarhed i menneskets sind, så det kan fortælle om sine livskilder. Desuden hævder han, med en af Kolds vendinger, at vækkelsen er evnen til selv at drage Parallellen mellem ens egen livshistorie og de fortalte historier. (Bjerg 1982, 7)

Jeg er enig med Bjerg i at de grundlæggende historier om menneskelivet, bl.a. bibelens og fædrelandets grundfortællinger, kan fremprovokere en vækkelse, forstået som livstydning, når det går op for børnene, hvor dybtgående deres livsbane er indlejret i disse historier. Bjerg har således et stærkt argument, når han fremhæver, at vækkelse i betydningen *selv at drage Parallellen* er uløseligt forbundet med fortælling.

Den folkelige vækkelse

Da Kold kom hjem fra en rejse til Smyrna i det nuværende Tyrkiet i 1847 havde han pga. de tidligere kontroverser med myndighederne stadig ikke mulighed for at få ansættelse som lærer. I 1848 meldte han sig derfor som frivillig til Treårskrigen. (1848-1850) Over for hinanden stod de tyske nationalliberale slesvig-holstenere med krav om Slesvigs og Holstens løsrivelse fra Danmark og den danske nationalliberale Ejder-politik. Dansker-

nes sejr fremmanede et berusende, nationalt sammenhold, *ånden fra 48*,⁹⁸ som også Kold blev grebet af. Han opfattede begejstret stemningen som åndens vækkelse af hele det danske folk, og oplevelserne førte til, at han fik en fornyet tillid til det danske folk og dets fremtid. Dette kom til udtryk i, at han mente, at *Ethvert Folkeliv vil udvikle sig ifølge sine egne Love, i Overensstemmelse med den Grundkraft, der blev det til Del*. (OmBørSko, 74) Den danske bondestand havde i krigen bevist, at den *bar kendelige Mærker paa deres nordiske Herkomst saa vel Løvemodet som Hjerteligheden; og at Aanden godt lod sig vække hos deres Børn*, (OmBørSko, 68) og krigen var derfor blevet anledningen til, at styrken og folkeånden var genvakt i den danske bondestand.⁹⁹

Den folkelige grundkraft, som Kold henviste til, var kærligheden. Den bar ifølge Kold hele det borgerlige samfund, og *var det kosteligste Arvegods, vi have fra Fædrene*. (OmBørSko, 74) Samtidigt var netop kærligheden bindeleddet mellem den kristelige og den folkelige vækkelse. Dette skyldtes, at Danmarks Lykke, også var en virkning af Guds kærlighed. Gud elskede ikke blot det enkelte menneske, men hele folket og ville gøre det stort og lykkeligt igen. Til denne tanke var Kold allerede i tiden i Forballum (1838-1841) blevet inspireret af B.S. Ingemanns romaner.¹⁰⁰ Læsningen havde introduceret ham til *fædrenes ånd* i danmarkshistorien, og det havde gjort ham opmærksom på Guds velgørende virke i folket gennem ånden. I 1841 styrkedes dette af, at han fik Ingemanns *Valdemar Sejer* og *Erik Menveds Barndom* i hænde og læst dem uafsladelig i to nætter og tre dage, idet han var *henrykt over at se, at Danmark havde været så stort og så lykkeligt, og at der havde været så skønt i Danmark og nu var her dog så sølle*. (Vennemødet, 102) Kold følte sig nu kaldet til at gøre sit til, at Danmark kunne vinde sin storhed tilbage. Dermed havde den kristeligt-folkelige vækkelse fået pædagogisk betydning for ham, idet han *synes, jeg ikke kunne have ro, førend vi fik begyndt på at få Danmark til at blive, hvad det éngang havde været*. (Vennemødet, 102) Selvom dette således var formidlet af Ingemann, var det dog helt på linje med Grundtvigs

⁹⁸ I sejrusrusen overså man i Danmark, at det gunstige udfald skyldtes stormagtspolitik, idet Rusland ikke ville tillade Preussen at udvide dets magtområde.

⁹⁹ Han mente derfor også at kunne forvente, at bondestanden ville ophøjes og *ikke blive den ringeste, naar Folkeanden staar lyslevende op*. (OmBørSko, 68)

¹⁰⁰ For yderligere om påvirkningen fra Ingemann henvises til Hanne Engbergs arbejde. (Engberg 1985, 93-95, 295-296)

håb om genoplivelse af kæmpe- og helteånden fra oldtid og middelalder. Derfor er det klart, at Kolds uro styrkedes, da han i tiden efter krigen supplerede læsningen af Ingemanns romaner med især andet bind af Grundtvigs Haandbog i Verdenshistorien. Dette overbeviste ham endeligt om, at Gud styrede både historiens gang og den menneskelige erkendelses udvikling, og da stod det endeligt klart for ham, at han gennem skolearbejde ville forsøge *at faae vakt baade den christne Aand og den danske Aand, og faae Folk til at troe paa Guds Kjærlighed og Danmarks Lykke.* (Venemødet, 109)

Antitese eller syntese?

I afsnittets indledning blev det stillet op som et åbent spørgsmål, om der i begrebet de grundtvig-koldske skoletanker ligger en principiel modsætning mellem på den ene side Grundtvigs ofte postulerede adskillelse mellem kirke og skole og Kolds ønske om at drive kristen vækkelsesskole på den anden – eller om Grundtvig og Kold skoletanker var så uniforme, at de kan hævdes at udgøre en konsistent tradition. På baggrund af bl.a. de ovenstående analyser skal dette spørgsmål derfor behandles i det følgende.

Kaj Thaning var fortaler for en iboende dikotomi i begrebet, idet han hævdede, *at Kold opfattede sin højskole som en kristen skole, mens Grundtvig bevidst sekulariserede sit højskolesyn (...) Grundtvigs saglige adskillelse af det menneskelige og det kristelige kom Kold aldrig til at forstå.* (Thaning 1961, 79, 95) Grunden hertil lå – som det er påvist – i Thanings Grundtvig-tolkning, der tog udgangspunkt i tidehvervsk eksistens-teologi og førte sekulariseringen konsekvent igennem, idet det menneskelige og det kristelige, det kirkelige og det folkelige etc. adskiltes kategorisk. Konsekvensen var, at Grundtvig med P.G. Lindhardts ord i Thanings optik genopstod som *en romantisk-humanistisk livsdyrker, (...) en forkæmper for menneskets og folkets frigørelse fra alle kirkelige bånd.* (Lindhardt 1964, 127) I dette lys er det ikke overraskende, at Thaning så en principiel forskel mellem Grundtvigs virke og Kolds betoning af, at han ville gøre det til sin opgave *at gøre Hjerterne glade med det Budskab, at Gud elskede os ved sin søn Jesus Christus, uagtet at vi ere Syndere.*¹⁰¹

¹⁰¹ Den thaningske vurdering følges i øvrigt i dag af Ole Pedersen, der finder belæg hos Jørgen K. Bukdahl til at konkludere: *Grundtvig og Kold har et fælles anliggende med hen-*

Det er imidlertid vanskeligt at gøre Grundtvig til sekulariseringens fortæller, al den stund at han nok skelnede mellem kristendom og menneskelighed, men under sin – situationsbestemte – adskillelse af begreberne kraftigt betonedede deres nøje sammenhæng og stadige vekselvirkning. Menneskelivet havde for ham sit eget værd, også selvom det ikke kristnedes, men det skyldtes netop, at han troede fast på menneskets gudbilledlighed og så derfor i menneskelivet – set som en Guds gave – et guddommeligt eksperiment, som alle mennesker var nødt til at gå åbne ind i.

Afhandlingens afsnit om Kold indledtes derfor også med i kort punktform at redegøre for de mange ligheder mellem Grundtvig og Kolds pædagogiske tanker. Hvis fokus flyttes fra Grundtvig og Kolds forhold til religionen og i stedet lægges på Grundtvigs menneskesyn, som Kold helt eksplicit tilsluttede sig, da træder lighederne tydeligere frem. Begge anså de som påvist skolens formål for at være oplysning om menneskets *både* evige (guddommelige) og timelige (folkelige) perspektiv, og de vægtede dem i begge tilfælde lige højt. Dette var også tilfældet hos Kold, der i sit sene afklarede virke konsekvent nævnte Guds kærlighed og Danmarks lykke sideordnet.¹⁰² Det må derfor hævdes, at hans endelige afklaring omkring skolens formål først fandt sted, da også den folkelige vækkelse (*Danmarks lykke*) blev ham endeligt bevidst og fik tildelt den rette værdi. Og derfor kunne han tilegne sig Grundtvigs mosaisk-kristelige anskuelse af menneskelivet som grundlaget for hans skolearbejde, idet den jo netop er en livstydning, der vekselvirker med kristendommen, men ikke en tro, der skal forkynde og ikke kan stilles til debat.

Endelig skal det som det måske vægtigste argument i forsvaret for en overvejende vægt på lighederne frem for forskellene fremhæves, at både Kold og Grundtvig til sidst anerkendte hinanden som loyale medarbejdere

syn til folkeoplysning og højskole. Det er derfor, vi benævner dem tvillingeagtigt som "Grundtvig-Kold". Men dybest set vil de noget forskelligt. (Pedersen 2003, 192). Også Hanne Engberg repræsenterer en thaningsk vurdering af forholdet mellem Grundtvig og Kold. (Engberg 1978, 43ff)

¹⁰² Dette er tilfældet, selvom receptionshistorien i høj grad har fokuseret på Kolds kristelige vækkelse. Se f.eks. Grells udredning af forholdet mellem Grundtvig og Kold. (Grell 1998, 76-79)

på en fælles sag. Grundtvig kaldte således Kold for *en Hovedmand for Friskolen i Nordens Aand hos os, (...) som har arbejdet og arbejder med Kraft og Held for denne Sag.* (Køster 1865, 84)

2. Den systematiske analyse

I det foregående afsnit er der redegjort for synet på grundskolen, således som det udviklede sig livet igennem hos henholdsvis Grundtvig og Kold, og de syv hovedtemaer er identificerede. En biografisk-historisk analyse kan imidlertid ikke stå alene, når målet er en fremstilling af den oprindelige grundtvig-koldske grundskolepædagogik. Dette skyldes *for det første*, at de grundtvig-koldske friskoler fra traditionens tidligste begyndelse – og i overensstemmelse med det grundtvigske frihedssyn – ikke har fokuseret snævert på Grundtvigs tekster om grundskolen. De har i lighed med Kolds brede inspiration fra Grundtvigs tænkning tværtimod ladet sig inspirere af mange forskellige aspekter af hans forfatterskab. Dette har været nødvendigt, fordi det *for det andet* er karakteristisk, at Grundtvigs skoletanker som påvist ikke udsprang af pædagogisk teoretisk refleksion eller af en omfattende pædagogisk praksis. De opstod i langt højere grad af hans samfundsmæssige engagement som produkter af hans livslange beskæftigelse med en identifikation af – og refleksioner over – menneskelivets grundvilkår og forholdet mellem det enkelte menneske og fællesskaberne. De pædagogiske tanker har hos Grundtvig derfor berøringsflader, der rækker langt ud over de pædagogiske områder og det kan hævdes, at hans pædagogiske skrifter om grundskolen er lejlighedsskrifter, der i højere grad repræsenterer et livssyn end en konsekvent og gennemtænkt pædagogik. For at nuancere og operationalisere grundelementerne i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik er det derfor som nævnt i afhandlingens indledning nødvendigt, at den biografisk-historiske analyse suppleres af en nærmere identifikation af de centrale temaer i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik og en efterfølgende systematisk analyse af disse temaer.

De følgende systematiske analyser er en imødekommelse af dette behov. De indledes af en begrundet identifikation af de syv væsentligste temaer i Grundtvigs skolesyn, som derefter hver især operationaliseres i forhold til afhandlingens sigte og underkastes en nærmere systematisk

analyse. Disse analyser inddrager også Grundtvigs relevante ikke-pædagogiske tekster, om bl.a. højskolen og mere teologiske og politiske emner, selvom de som oftest end ikke nævner grundskolen. Dette skyldes, at disse tekster udfolder aspekter af relevans for de centrale temaer i grundskolen, hvorved de – netop fordi traditionen baserede sig på en så bred inspiration fra Grundtvigs tænkning – alligevel blev de afgørende for grundskoletraditionen. Kun ved også at inddrage disse tekster kan der gives en fyldestgørende fremstilling af de hovedtemaer, der trådte frem i de historiske analyser, og dermed også af den grundtvig-koldske grundskolepædagogik som helhed.

De pågældende temaer er imidlertid i flere tilfælde forholdsvis store og implicerer bl.a. en række komplicerede systematisk-teologiske overvejelser fra Grundtvigs side, som det i nærværende sammenhæng ikke er muligt at redegøre fyldestgørende for. Derfor er kun de aspekter, som har relevans for Grundtvigs pædagogiske tænkning inddraget i analyserne. Til gengæld træder de syv hovedtemaer og deres betydning for den samlede grundtvig-koldske grundskolepædagogik derved frem og resulterer forhåbentligt i et mere sammenhængende og detaljeret billede, hvor de enkelte temaer er operationaliserede i deres indbyrdes sammenhæng med helheden i Grundtvigs pædagogiske tænkning om grundskolen.

1. Menneske- og tilværelsessyn

Som det er påvist oven for, udsprang skolesynet af Grundtvigs teologi. Dette gælder i særdeleshed også Grundtvigs menneske- og tilværelsessyn. Når man beskæftiger sig med Grundtvigs forfatterskab, bliver man således hurtigt klar over, at han i hvert tilfælde i eksistentiel henseende, dvs. tolkningen af menneskelivets formål og værdi, baserede sig på et førvidenskabeligt verdenssyn. Han betragtede det kopernikanske verdensbillede som irrelevant og anså jorden og det levede menneskeliv som det til enhver tid gældende centrum i det forunderlige gudskabte univers.¹⁰³ (Balslev-Clausen 1990, 49-50) Grundtvig kaldte selv dette for sit kaldæisk-ptolemæiske verdensbillede, og han fastholdt, at tilværelsens sammen-

¹⁰³ Balslev-Clausen hævder således i artiklen ”Verdenssyn og menneskesyn i Grundtvigs salmedigtning”, at krisedigtene fra 1840’erne og frem til *Urolige Hjerter* fra 1851 er eksempler på, at Grundtvig har været anfægtet af og kritisk over for det kopernikanske verdensbillede. (Balslev-Clausen 1990, 50)

hæng ville gå tabt, hvis man afviste dette syn på verden. Evigheden ville blive tomhed og intethed som før skabelsesunderet, og mennesket ville i stedet for at være en del af dette skabelsesunder være betydningsløst som *Græsset der staaer i Dag og i Morgen kastes i Ovn*. (GP XI 1986, 74) Den menneskelige tilværelse fik derimod sin værdi, sin *Tidens Fylde*, (GP X 1985, 90) i netop det kaldæisk-ptolemæiske tilværelsessyn, der på samme tid betragtede livet som gådefuldt og meningsfuldt, og som i en mosaik-kristelig anskuelse anså menneskelivet for at være en stadig bevægelse mod en fuldkommenhed, der dog først ville stå klar for mennesket i det eskatologiske møde med Gud.

Skabelsesteologi og gudbilledlighed

Skabt af støv og ånd

På ovenstående baggrund er det ikke overraskende, at Grundtvigs menneskesyn tog udgangspunkt i bibelens to skabelsesberetningers beretninger om, hvordan Gud skabte mennesket i sit billede og blæste livsånde i dets næsebor.¹⁰⁴ Udgangspunktet var således altid, at mennesket var skabt af Gud – i Guds billede – og at det underfulde i mennesket netop var foreningen af støv og ånd, det legemlige og det åndelige. Grundtvig talte således om mennesket både som *Støv-Mennesket*¹⁰⁵ eller *Muldets Frænde*,¹⁰⁶ der af Gud havde fået indblæst livsånden. Der var imidlertid ikke et modsætningsforhold mellem disse legemlige og åndelige aspekter af mennesket. Tværtimod var der efter Grundtvigs overbevisning en tæt vekselvirkende og gensidig afhængighed imellem dem. I *Danne-Virke* skrev han således:

At nu legemlig og aandelig ingenlunde er en Modsætning (...) det indsee vi let, thi de ophæve og nægte ingenlunde hinanden, de lade

¹⁰⁴ Jf. hhv. Gen 1,27 og Gen 2,7.

¹⁰⁵ Således f.eks. i VK 14(VK 14 1814)

¹⁰⁶ Dette er f.eks. tilfældet i den berømte sang *Hvad Solskin er for det sorte Muld*, som Grundtvig skrev til indvielsen af skolen i Sjolte i Snesere Sogn ved Præstø, den 25. Juli 1856. (US X, 78-79)

sig forbinde i venlig vekselvirkning (...) af noget Legemligt og noget Aandeligt, som tilsammen udgjøre Eet. (US VIII, 413)¹⁰⁷

Fra skabelsens begyndelse, var det skabte menneske ifølge Grundtvig tildelt en bestemt hensigt: *en mageløs, underfuld Skabning, i hvem Guddommelige Kræfter skal kundgiøre, udvikle og klare sig gennem tusinde Slægter*. (NM 1832, 408) I almindelighed var det således tiltænkt fællesskab med Gud i en stadig større forståelse af skaberværket (GSV V, 11, indledningsstrofen). Denne forståelse kunne imidlertid ikke stå alene. Også beundringen af det vidunderlige skaberværk ville Gud ifølge Grundtvig dele, og derfor skabte Gud mennesket som et væsen, der kunne være Guds næste og dermed gennem følelserne¹⁰⁸ dele glæden over alt, som Gud havde skabt. (GSV II, 21)

Skabelse og forsyn. – Grundtvigs positive syn på mennesket

Dette positive menneskesyn hænger sammen med Grundtvigs studier i midten af 1820'erne af Irenæus' skabelsesteologi og syn på menneskets gudbilledlighed. I forbindelse med oversættelsen af 5. bog i Irenæus' hovedværk *Adversus Haereses* fandt Grundtvig en inspiration i ord- og skabelsesteologien, som varede ved i hele hans resterende forfatterskab. Den bestod i, at Grundtvig i Irenæus' betoning af skaberværkets immanente godhed fik stadfæstet og legitimeret sin kærlighed til historien, naturen og menneskelivet som elementer i Guds positivt ladede skaberværk: *Det er jo Gud, som har skabt Menneske-Naturen og skabt den i sit Billede og sagt, det var Altsammen saare godt*. (GP X 1985, 334) (Schjørring 1990, 103-112) (Jacobsen 2002, 84-131)¹⁰⁹

I dette syn på skabelsen kunne Grundtvig dernæst integrere sit menneskesyn. Menneskelivet var således efter Grundtvigs mening *på den ene side* præget af, at det enkelte menneske måtte erkende, at dets plads i skaberværket var bestemt af Gud. Derfor pointerede han, at det enkelte menneske som en del af skaberværket ikke selv var herre over hverken sin til-

¹⁰⁷ Se også E. Heimemeier (Heinemeier 1962, 44-47)

¹⁰⁸ Forholdet mellem fantasi, følelse og forstand er afgørende for Grundtvigs epistemologi og behandles yderligere i afsnittene "Grundtvigs triader" og "Historisk-Poetisk Vidskab – Grundtvigs erkendelsesteori".

¹⁰⁹ Inspirationen fra Irenæus behandles desuden af K.E. Bugge, (SfL, 341) Chr. Thodberg (Thodberg 1989a, 16-17) og især Kaj Thaning. (Thaning 1953)

blivelse og oprindelse (fødsel) eller over den stadige mangfoldighed af muligheder, der viste sig foran det. Skabelsen var tværtimod det livsunder, der som en vidunderlig gåde fyldte mennesket med forundring og taknemmelighed over tilværelsen. (NM 1832, 400)

Natur-Mennesket er skabt i Guds Billede og havde i Guds Livs-Aande Alt hvad han behøvede til at naae sin store Bestemmelse som en Guds Søn. (NM 1832, 401) Derfor kunne mennesket ifølge Grundtvig i sit kristne håb nære tiltro til sig selv.¹¹⁰ Som skabt i Guds billede havde det erfaring for en eksistens i troens tillidsfuldhed, håbets rettedhed og kærlighedens fællesskab, og som del af denne *Sandheds ædle Stamme* (Grundtvig 1837c, str. 7) kunne det fra sit eget liv kende sandhed fra løgn. Han skrev i *Danskeren*, 1851, således:

Vi er Mennesker, og har, som Mennesker, baade Liv og Lys i Sandhed og Kiærlighed (...) saa vi maae nødevendig troe, at det lille Sandheds-Lys, der aabenbarer det lille Kiærligheds-Liv, naar vi ærlig bekiender hvad der rører sig inden i os, det har sin Grund i et stort Sandheds-Lys, der aabenbarer et stærkt Kiærligheds-Liv, som de Smaa af samme Slags naturligvis holder med, og haaber, skal engang vinde afgjørende Seier over Løgn-Formørkelsen og den misundelige Død. (HGS II 1929, 250)

Hans H.M. Boas har dog i artiklen ”Sammenhængen mellem Skaberånd og Helligånd” i Grundtvig Studier 1993 (Boas 1993) også påpeget, at Grundtvig på den anden side ikke anså skabelsen for blot at være den første årsag til verdens og den enkeltes tilblivelse. Dermed gik Grundtvig imod oplysningstidens deistiske tanke om, at skabelsen var én punktuelt begivenhed i historien, som Gud ikke længere interfererede i, og pointerede skabelsen som både en oprindelig og en vedblivende handling af Gud.¹¹¹ Skabelsen var tværtimod en kontinuerlig proces, hvor Gud til stædighed i sin kærlighed til skaberværket anviste mennesket vejen mod dets bestemmelse (Gr.St. 1993 1993, 174). Dette skete ved, at ligesom Gud havde indblæst liv og ånd i mennesket på skabelsens morgen, således

¹¹⁰ Dette var nyt i forhold til det pessimistiske pietistiske lutherskortodokse menneskesyn, som Grundtvig var vokset op med.

¹¹¹ Dette kommer f.eks. til udtryk i DCB hvor han henviser til *baade Menneskets Skabelse i Guds Billede og Fornylelsen efter det samme Billede* (...) (US IX, 430)

mente Grundtvig også, at liv og ånd fortsat blev indblæst i alle mennesker hver dag i form af de muligheder, der opstod for det enkelte menneske (Stokholm 2003, 98-104). Disse muligheder – Grundtvig kaldte dem også spirer¹¹² – var givet af Gud, for at mennesket kunne opfylde sin bestemmelse. Og netop fordi mennesket oprindeligt var blevet levendegjort af den guddommelige ånde, fik det del i Helligånden og mulighed for at nå til erkendelse og forklaring af det sande menneskeliv. Allerede i 1819 hed det således i *Danne-Virke*, at *Menneskets timelige Bestemmelse (...) maa nødvendig være stadige Fremskridt ad Veien til den evige*.¹¹³ (DV IV 1819, 121) Denne mulighed for erkendelse af det sande liv var – som jeg vil påvise det i de næste afsnit – ifølge Grundtvig opretholdt efter syndefaldet og således præsent hos alle mennesker, men det var op til det enkelte menneske at tage imod disse muligheder. (Vind 1999, 253-260)

Syndefaldets konsekvenser.

Grundtvigs syn på det skabte menneskeliv efter syndefaldet var dog ikke entydigt positivt. På ovenstående baggrund kunne han *på den ene side* ikke anerkende den lutherske tanke om, at mennesket var helt og aldeles fordærvet og havde mistet enhver gudbilledlighed.¹¹⁴ På trods af dets fald var mennesket for Grundtvig tværtimod i grunden det samme som før. I *Den christelige Børnelærdom* (nr. 11, 1857) skrev han således: *Menneske-*

¹¹² F.eks. i *Kirke-Speil* (1861-1863) (...) *Spiren til en mageløs Væxt*. (US X, 108)

¹¹³ Ved at bruge begrebet *Menneskets bestemmelse* markerer Grundtvig sig her som forsynstænkter. Dette er særligt interessant, idet begrebet dels er et gennemgående begreb i Grundtvigs forfatterskab (Begrebet anvendes således mindst 25 gange begyndende allerede i i dagbøgerne 1806 (US I, 101, 112) og så sent som i 1855 i *Den danske Sag*, (US X, 54)) dels fordi begrebet er særdeles centralt i en række af Grundtvigs tekster i forbindelse med afklaringen af skolens formål. Dette gælder f.eks. skriftet *Om Almueundervisning* fra 1812 hvor begrebet forekommer mange gange og defineres som selve almueskolens formål: *Naar Talen er om Undervisnings Hovedøiemed, da maa dette følgelig udledes af Menneskets Bestemmelse*. (Grundtvig 1812b, 174)

¹¹⁴ Ikke desto mindre var Grundtvig indirekte inspireret af bl.a. Luthers lære om de to regimenter. Dette kom til udtryk i betoningen af adskillelsen af det borgerlige og det kristelige liv og i tanken om, at det borgerlige liv var at agte for en fuldgyldig tjeneste for Gud. Grundtvigs argumenter baserer sig godt nok ikke som Luthers på deduktioner ud fra tanker om kald og stand og hensynet til forskellige slags øvrighed, men han opretholder dog en ægte luthersk intention i betoningen af adskillelsen. De lutherske tanker var således baggrunden for den frigjorthed, der prægede Grundtvigs arbejde med de verdslige opgaver, som f.eks. reform af skolevæsenet. (SfL, 342-343) (Heinemeier 1962, 80-118)

Livet, før og efter Syndefaldet og før og efter i Gienfødelsen, er aldeles eensartet og igrunden det selvsamme. (DCB 1868 [1941], 121)

På den anden side anerkendte han heller ikke den rationalistiske idé om, at mennesket selv var i stand til at rette sig efter syndefaldet (NM 1832, 401-402). Dette skyldtes, at syndefaldet havde tilstødt mennesket et så stort *Uheld*, at mennesket var kommet i et misforhold til sin egentlige bestemmelse, og at menneskets gudbilledlighed var så alvorligt skadet, at menneskenaturen efterfølgende var i *Vilde-Rede*. Mennesket var nu i sin egenkærlighed blevet et let offer for Djævelens forførelser. Selvom gudbilledligheden dermed kun var en skygge af, hvad den havde været før faldet, så var den dog stadig bevaret: *denne levende Billed-Lighed; hvor meget den saa end ved Syndefaldet maa have lidt, dog umueligt kunde være udslettet.* (DCB 1868 [1941], 143) Det var denne skadede, men dog bevarede gudbilledlighed, der gjorde det muligt for mennesket sporadisk at gøre godt på trods af dets syndighed. Derfor var det også den, der karakteriserede mennesket som et i bund og grund godt væsen (DCB 1868 [1941], 122, 136). Grundtvig beskrev menneskets nye identitet således i digtet *Mennesket, som kaldes nyt* fra 1855-1856:

I os selv er intet Godt,
Hos os dog en Smule
(GSV V, 84)

Forskningen i Grundtvigs menneskesyn

Ovenstående har ikke behandlet forskningspositioner inden for Grundtvigs menneskesyn. Dette skyldes, at det er forsøgt at opretholde et fokus på de pædagogiske perspektiver af emnet. Dette betyder imidlertid ikke, at der hersker enighed i forskningen inden for Grundtvigs menneskesyn. Tværtimod. Forskningen på dette område har særligt diskuteret to forhold. Dels Grundtvigs forståelse af forholdet mellem lov og evangelium foranlediget af bl.a. Regin Prenters artikel "Status originalis og status gratiae" i *Skabelse og Genløsning* (Prenter 1951, 252-265) dels forholdet mellem folkelighed og kristendom, erkendelse og tro, her foranlediget af især Kaj Thanings disputats *Menneske Først – Grundtvigs opgør med sig selv*. (Thaning 1963) Forskningen indenfor disse to områder skal derfor i det følgende kort skitseres.

I 1951 hævder Regin Prenter således, at når Grundtvig siger "menneske først og kristen så", så mener han det samme, som Luthers "lov og evan-

gelium". Dette udmønter sig samlet set i, at Prenter tolker sandhedsbegrebet traditionelt luthersk i negative kategorier, selvom han dog erkender, at der er en mere positiv side hos Grundtvig: Negativt med fokus på synds-erkendelse og positivt ved betoningen af det folkelige liv som et eksempel på Guds fortsatte skabelse. (Prenter 1951, 257-259)

Dette får bl.a. Harry Aronson til at kritisere Prenters tolkning af Grundtvig for at være for luthersk (Aronson 1960, 232f). Aronson anser derimod de menneskelige eksistensmuligheder og erfaringer som Grundtvigs positive forståelseshorisont, der netop muliggør modtagelsen af evangeliet. I Aronsons optik er loven hos Grundtvig nært forbundet med livet, og dens funktion bliver derfor at give kundskab om det skabte livs vilkår i stedet for at være en direkte drivkraft til evangeliet. I Aronsons tolkning formulerer Grundtvig følgelig et alternativ til Luthers lov-evangelium tanke. (Aronson 1960, 224-245)

Som en replik til denne diskussion kan det nævnes, at Grundtvig selv udfolder sin lovforståelse i bl.a. skriftet *Moses og Jesus* (Grundtvig 1852), som jeg ikke har kunnet finde henvisninger til hos hverken Prenter eller Aronson. Grundtvig lægger her vægt på, at mennesket må kende både loven og evangeliet for at kunne forstå sig selv. Grundtvig kritiserer Luther for at sammenblende lov og evangelium, når han gør De Ti Bud til en del af den kristelige børnelærdom. Grundtvig hævder derimod, at den sande gudslov er det dobbelte kærlighedsbud. Han forstår derfor loven bredt som en skabelseslov og omtaler derfor Moses som folkeopdrager, ikke som lovgiver. Grundtvigs fokus er således, at mennesket står i den eksistentielle kamp mellem lys og mørke, og jeg må derfor tilslutte mig Aronsons kritik af Prenters ønske om at finde synteser mellem Luther og Grundtvig, der sker på bekostning af det positive skabelsessyn hos Grundtvig.

Diskussionen omkring forholdet mellem folkelighed og kristendom – det andet hovedtema i Grundtvigforskningen - indledes som nævnt i 1963, hvor Kaj Thaning forsvarer disputatsen *Menneske Først – Grundtvigs opgør med sig selv*. (Thaning 1963) Hovedtesen er, at året 1832, hvor Grundtvig omarbejder *Nordens Mytologi*, er det store vendepunkt i Grundtvigs teologi. Her opdager han forskellen mellem kristendom og menneskeliv, mellem kirke og skole. Dette betyder, at han *på så at sige alle arbejdsområder reviderer tidligere synspunkter, ja, ændrer livssyn*. (Thaning 1963, bd. I, 14) Frem mod dette vendepunkt gør Grundtvig ifølge Thaning derfor op med både den lutherske kristendom, som han er

vokset op med, og som har et meget negativt syn på menneskelivet og verden, og samtidens rationalistisk-kristne kultursyntese, hvor kristendom og kultur er synonyme (Thaning 1953, 7f). Det nye livssyn ser positivt på menneskelivet; mennesket frelses ikke fra menneskelivet, men frelsen er menneskelivets forløsning fra det onde, som ødelægger livet. (Thaning 1963, bd. I, 15)

Thanings tese om den kategoriske adskillelse er næsten enerådende helt frem til midten af 1990'erne. Det er imidlertid ikke alle forskere, der er enige med Thaning. Harry Aronson kritiserer allerede i 1964 i sin anmeldelse af Thanings disputats tesen for at være søgt (Aronson 1964, 80), og han anklager Thaning for ikke at have syn for de andre sider af Grundtvigs udvikling. I modsætning til Thanings tese, er hovedanliggendet hos Grundtvig ifølge Aronson netop at understrege sammenhængen mellem menneskelighed og kristendom, mellem skabelse og frelse. Aronson tilføjer kun skabelsen den selvstændige betydning, som den får i genløsningens perspektiv. (Aronson 1960, 170-188)

Også Prenter bebrejder Thaning hans ensidighed i tolkningen af Grundtvigs opgør med sig selv. Selv om Prenter godt kan tale om et genembrud i 1832, vil han ikke anerkende, at det betyder et brud med Grundtvigs tidligere forfatterskab (Prenter 1964, 194f). Ligesom Aronson understreger Prenter derfor også sammenhængen mellem menneskeliv og kristendom og mener, at sakramenterne er centrum i Grundtvigs teologi. (Prenter 1983b, 56-69)

Heller ikke Chr. Thodberg kan tilslutte sig Thanings Grundtvigtese. Ifølge Thodberg kulminerer Grundtvigs kristendomsforståelse i 1837, hvor hans ordteologi er fuldt udviklet. Men hovedpointen for Thodberg er primært sammenhængen i Grundtvigs teologi: Thodberg hævder således i bogen *Syn og Sang* fra 1988, at der ikke er *saglig forskel på det kristendomssyn, Grundtvig proklamerer fra og med 1832 og det syn, der kommer til orde i digtet fra 1824* [De Levendes Land]. (Thodberg 1989b, 207)

Helge Grell har i 1980'erne suppleret dette væsentligt. I bogen *Skaberordet og billedordet. Studier over Grundtvigs teologi om ordet* (Grell 1980) tager han således udgangspunkt i H. Høirups og W. Michelsens Grundtvig-tolkninger, der begge lægger vægt på, at Grundtvigs adskillelse mellem tro og anskuelse ikke betyder, at den menneskelige erkendelse i først indbildningskraft og følelse, dernæst i fornuften ikke er i besiddelse af en naturligt-teologisk gudserkendelse, der virkelig er dens egen. Grell begrundet dette med en sondring mellem naturlig og åbenbaret gudser-

kendelse hos Grundtvig i *Danne-Virke*. Ifølge Grell er der tale om en vekselvirkning, og altså hverken adskillelse eller samsyn: "*samsynet*" mellem skabelsestanke og kristendom foreligger inden for Grundtvigs skabelses- og ordteologi og har sin gyldighed adskilt fra "kirkens rum". (Grell 1980, 18-20) Derfor kan Grells tanke om sontring og vekselvirkning udstrækkes til også at gælde perioden efter *Danne-Virke*, idet den er meget tydelig i især Nordens Mythologi fra 1832. Men samtidigt er det væsentligt at fastholde Grells pointering af, at også menneskets naturlige gudserkendelse forudsætter, ja opretholdes af Guds fortsatte, skabende virke i mennesket.

Endelig redegør Theodor Jørgensen i forlængelse af Grells arbejder for, at Grundtvig på den ene side lægger vægt på at adskille folkelighed og kristendom, men at han også på den anden side giver vekselvirkningen lige så stor betydning som adskillelsen. Dette sker i artiklerne "Adskillelse og Vekselvirkning" (Jørgensen 1986) og "Treenighedsteologi og folkelighed" (Jørgensen 1988) på baggrund af nærlæsning af Grundtvigs to skrifter *Folkelighed og Kristendom*¹¹⁵ (US IX, 80-88) og *Om folkelighed og Dr. Rudelbach*. (US IX, 89-96) Jørgensen konkluderer her, at Grundtvig godt nok opererer med en adskillelse men at han samtidigt pointerer, at *Menneske-Naturen og Christendommen skal levende mødes i fri Vexelvirkning*.¹¹⁶ (US IX, 85) Dermed indvarsler Jørgensen det endelige brud med Thanings dominans.

Sammenfattende må man således sige, at de Grundtvig-forskere, der dominerer forskningen frem til begyndelsen af 1980'erne, er kritiske overfor ensidigheden i Thanings opsplittelse af Grundtvigs kristendomsforståelse. Det er dog først med Grell og Jørgensen, at det kan hævdes, at der finder et egentligt brud sted med Thanings tese. Dette sker i form af Grells revitalisering af den skole i Grundtvigforskningen som Henning Høirup og William Michelsen grundlagde med bøgerne *Grundtvigs Syn paa Tro og Erkendelse* (Høirup 1949) og *Tilblivelsen af Grundtvigs historiesyn* (Michelsen 1954), og hvor der med styrke og ret blev redegjort for Grundtvigs filosofi som en trosfilosofi i den forstand, at den menneskelige

¹¹⁵ Denne tekst skrev Grundtvig netop i anledning af, at han var blevet anklaget for at sammenblende danskhed, nordiskhed, skandinavisme med kristendom.

¹¹⁶ Selvom Jørgensen kun indirekte berører Grundtvigs skoletanker, bør hans argumenter for en religiøs tolkning af begrebet anskuelse i sammenhæng med kristen tro efter min mening også indarbejdes i vurderingen af Grundtvigs syn på forholdet mellem tro og undervisning.

erkendelse ikke kan undvære troen. Grell og Jørgensen har videreført denne tradition, idet de samtidigt ført den ajour ved at indføre vekselvirkningsbegrebet som den afgørende kategori i karakteristikken af forholdet mellem folkelighed og kristendom.

Den mosaik-kristelige grundanskuelse af menneskelivet

En tværreligiøs kategori

Den grundskade, som mennesket havde pådraget sig ved syndefaldet, bestod således efter Grundtvigs kristne mening i, at djævelen havde fået mennesket til at tvivle på Guds Ord, hvorved menneskets naturlige guds-erkendelse, dets tro, var blevet svækket. Derved var mennesket ikke blot blevet underlagt syndigheden. Det havde også tabt kendskabet til *det Høieste og Dybeste, det egenlig Gaadefulde i Mennesket, (...)*[det som gav sammenhængen i dets] *Forhold til det Usynlige, hans Sammenhæng med Fortid og Fremtid, hans Længsler og Anelser, hans Frygt og Haab, som overstige Sandsernes Kiede og overskride Tidens Grændser.* (Grundtvig 1817a, 154) Mennesket havde med andre ord tabt den direkte erkendelse af sandheden om menneskelivet, og var henvist til de dunkle anelser af evigheden, længslen tilbage til tilstanden før syndefaldet og til troen på den frelsende kristne treenighed. (Aronson 1960, 17) Denne længsel er grundtemaet i Grundtvigs digt *De levendes land* (GSV III, nr. 112), ligesom den i øvrigt har været grundlæggende i hele den grundtvig-koldske skoletraditions receptions-historie. Ludvig Schrøder anså den således for at være den grundlæggende forudsætning for, at den engagerede undervisning kunne opstå. Han skriver f.eks.: *Den Forudsætning, som Folkehøj-skolen maa gaa ud fra og bygge paa, det er Menneskehjertets Længsel, Længsel efter noget andet end det, vi lever i til daglig Brug, det bestaaende.* (Schrøder 1878, 27)

I forbindelse med studierne af Irenæus' skabelsesteologi fandt Grundtvig imidlertid en pointering af, at Kristus var født af en kvinde, og at menneskeligheden derfor var lige så vigtig som guddommeligheden. Menneskelivet blev for Irenæus således til et guddommeligt kunstværk, hvor frelsen er dennesidig og gælder det hele menneske – både sjælen og det fysiske liv (Jacobsen 2002, 104-109). Dette mundede ud i, at Grundtvig i den anden omarbejdede udgave af skriftet *Nordens Mythologi* (NM

1832) skrev sig til en endelig afklaring omkring menneske- og tilværelsessynet. Den indebar en ny vurdering af forholdet mellem menneskeligheden (det dennesidige liv) og kristendommen (evigheden) (SfL, 254-260) og identificeres ofte med en sekulær forståelse af Grundtvigs løsen *Menneske først, kristen saa*¹¹⁷, som i særdeleshed Kaj Thaning var talsmand for.¹¹⁸ Grundtvig slår da også frihedstemaet an allerede i det indledende digt med de så velkendte vers:

Frihed lad være vort Løsen i Nord,
Frihed for Loke saavel som for Thor,
(...)
Tankens og Troens og Vidskabens Hav,
Som uden Frihed er Asernes Grav
(...)
Frihed for Alt hvad der stammer fra Aand,
Som ikke ændres men arges ved Baand,
(US V, 284-385)

Dette frihedsideal betød, at Grundtvig skiftede syn på de ikke-kristne. Alle mennesker på tværs af religiøs overbevisning havde nu i Grundtvigs øjne de samme forudsætninger for sand eksistentiel afklaring i det, som Grundtvig kaldte *den Mosaïsk Christelige Grundanskuelse*, og som han tillagde universel – og altså tværreligiøs – gyldighed. Ligesom han tidligere havde henvendt sig til ethvert *tænkende, følende Menneske-Barn* (DV II 1817, 120) rettede Grundtvigs grundanskuelse af menneskelivet sig derfor nu til ethvert *virkeligt Menneske*, hvad enten det er *af denne eller hin, eller af slet ingen bestemt Tro om Guddommen*. (NM 1832, 400) Dette betød imidlertid ikke at troen var en uvæsentlig faktor. Troen var en nødvendig og vigtig forudsætning, der dog godt kunne være ubestemt, når blot vedkommende anerkendte en åndelig side af tilværelsen og både var enig i, at mennesket var at betragte som faldet (syndigt), og i at målet der-

¹¹⁷ Dette slagord dukker dog først op i 1837 i forbindelse med digtet af samme navn. (GSV III, 296-298)

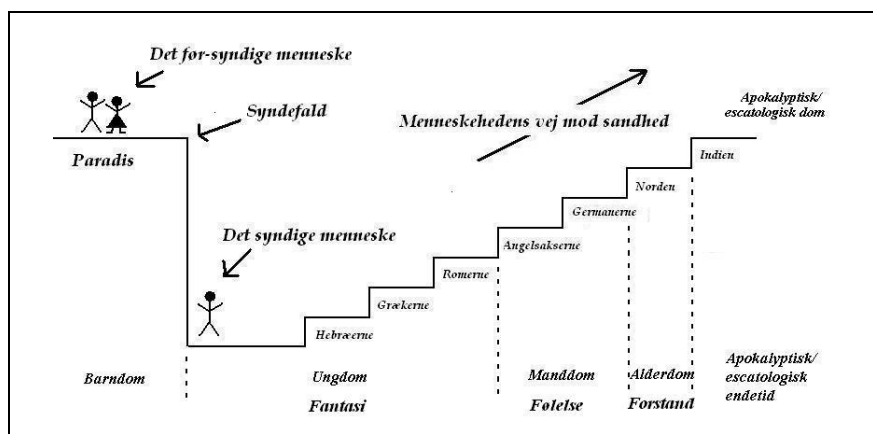
¹¹⁸ Uanset forskningens vurdering af dette skrifts rolle i Grundtvigs samlede forfatterskab, så er dets receptions-historiske betydning imidlertid indiskutabel. *Nordens Mythologi* har med Sune Aukens ord således *påvirket, måske endda styret tankegangen hos grundtvigsk sindede mennesker fra den udkom til i dag*. (Auken 2005, 456)

for måtte være at genetablere en tidligere idealtilstand gennem en løsning af menneskelivets gåde. Grundtvigs berømte universelt rettede henvendelse lyder således i sin helhed:

Ja, Christen eller Hedning, Tyrk eller Jøde, ethvert Menneske, der bliver sig sin aandelige Natur bevidst, er sig selv en saa vidunderlig Gaade, at han støder visselig Intet fra sig blot fordi det er underligt, og synes uforklarligt, som han selv, nei, det Underlige drager ham tvertimod næsten uimodstaaelig til sig, fordi det i Grunden ligner ham, og fordi han venter deri at finde sin Gaades Løsning. (US V, 400)

Det grundlæggende tilværelsessyn

Det var således både den kristne og den ikke-kristnes mål at genoprette faldet ved at realisere gudbilledligheden gennem en fortløbende udvikling – med Grundtvigs ord *Forklarelse*¹¹⁹ – mod et stadigt sandere menneske. Denne stræben efter forklarelse af menneskelivet kendetegnede efter Grundtvigs mening både det enkelte menneskeliv og menneskehedens universalhistoriske udvikling og kan illustreres således:¹²⁰



¹¹⁹ Forklaringsmålet behandles grundigt af Ole Vind i Grundtvigs historiefilosofi. (Vind 1999, 421-427)

¹²⁰ Illustrationen er inspireret af Vagn Wåhlins afsnit "folk og historie" i artiklen "Ikke stykkevis og delt. (Wåhlin 1986, 21-24)

Denne tolkning af menneskelivet, som Grundtvig kaldte den *Mosaik-Christelige Grundanskuelse* måtte alle mennesker ifølge Grundtvig være enige om. Grundlæggende omfattede den både menneskehedens udvikling fra skabelsens begyndelse og det enkelte menneskes livsforløb. Med hensyn til menneskehedens udvikling anså Grundtvig som nævnt i de tidligere afsnit menneskeslægtens historie som en lang kamp mellem Gud og djævelen, og det var derfor indlysende for ham at opfatte verdenshistorien som en sammenhængende frelseshistorie,¹²¹ hvor Gud havde forudset menneskets fald, og hvor tiden efter faldet måtte opfattes som Guds genrejsning af mennesket. (NM 1832, 408)

Derfor betegner Grundtvig både i *Krønike-Rim til Børne-lærdom*¹²² fra 1829 og i et helt afsnit i *Nordens Mythologi* (1832) verdenshistorien som *Universalhistorien*. (NM 1832, 394-419) Universalhistorien er menneskeslægtens historie og bevæger sig i faser som et individuelt menneskeliv fra barndom over ungdom og manddom til alderdom. Til hver af disse aldersfaser knytter sig en menneskelig egenskab og en menneskelig institution. Menneskeslægtens ungdom er således oldtiden (jøder, grækere og romere). Denne periode af menneskehedens historie præges af fantasien og dermed af kirken. Efter ungdommen følger manddommen, den virksomme tid, dvs. middelalderen. Her er hovedfolkene germanerne og angelsakserne, der fører kristendommen fra syd til nord. Hovedbegivenheden i denne periode er staternes begyndende dannelse, og manddomstiden er derfor statens. Endeligt er alderdommen den nyere tid efter reformationen, og hovedfolkene er her det tyske og det nordiske. Det er besindelsens og fornuftens og dermed skolens tidsalder, hvor det er op til mennesket at lægge alle tidligere tiders folks historie sammen og deraf erkende menneskelivets sande mål og opgaver. (NM 1832, 404-408)

Grundtvigs historiesyn er imidlertid ikke udelukkende lineært. Vagn Wåhlin og senest Sune Auken har tværtimod påvist, at den mosaik-kristelige grundanskuelse er en kombination af det cirkulære og det lineære

¹²¹ Netop den løbende udvikling mod klarhed er ifølge Grundtvig punktet, hvor menneskene adskiller sig fra dyrene: *De Umælende (...) har ingen Aand; Ene giennem alle Tider Til Forklaring jeg fremskrider*. (GSV III, 388)

¹²² Således titlen i 1829. Ved udgivelsen i 1875 ændrer Grundtvig titlen til *Krønike-Rim til levende Skolebrug*.

re historiesyn.¹²³ Analogt med ovenstående gentog den mosaik-kristelige grundanskuelse af universalhistorien (lineære historiesyn) sig derfor efter Grundtvigs mening også i det enkelte menneskeliv (cirkulært historiesyn) med vækst, som det centrale tema.¹²⁴ Også her forstod han barndommen som menneskelivets storhedstid, præget af kærlighed, håb, tro og ikke mindst fantasi, og fra 1811 blev dette tillige et stadie, som, han mente, det voksne menneske efter Grundtvigs mening burde søge – eller vokse – tilbage til (US II, 132-133). Dette ødelagdes dog i ungdommens fald, der bestod i, at børnene blev opmærksomme på dets selvstændighed. Derfor skulle skolen forberede dem både på det voksne livs kamp mod ondskaben, men også på, at voksenlivet bestod i en virksom søgen efter fuldkommenhed, dvs. afklaring om menneskelivet, til hvilket de derfor bl.a. i skolen skulle dannes til at blive så duelige som muligt. Endeligt var alderdommen selvbesindelsens tid, selvom den fulde forklaring af menneskelivet først stod klar for den enkelte i endetiden.¹²⁵ (SfL, 214-215)

¹²³ Historiesynet er således både absolut og relativt (fylo-ontogenetisk), således at hver tidsalder rummer et fuldt gennemløb af alle tre faser (oldtidens ungdom, manddom og alderdom osv.), ligesom også hvert menneskeliv gentager dem. Men den overordnede karakter, de enkelte tidsaldres ellers menneskelivs gennemløb har, er bestemt af, hvor i tidernes historiske fremadskriden, de befinder sig. Karaktertrækkene beskriver den åndelige udvikling, som mennesket ideelt gennemløber, hvor følelse og forstand når samme højder, som fantasien gjorde i dets ungdom. På samme måde med menneskeslægten udvikling: Oldtiden er fantasitiden, middelalderen følelsetiden og nyårstiden forstandstiden. Når Grundtvig kan beskrive et folks ungdomsdrømme som profetiske, er det således denne historiske antropologi, han refererer til. (Auken 2005, 554-620) (Wählin 1986, 21-24) Se også Carsten Oxenvads artikel ”Er Skolen virkeligt en Troes-Sag?” for yderligere om det fylo-ontogenetiske forhold i Grundtvigs menneske- og tilværelsessyn. (Oxenvad 2004, 110)

¹²⁴ Væksttanken var endnu et aspekt, som Grundtvig fandt inspiration til hos Irenæus. Kristenlivet måtte ligesom menneskelivet begynde barnligt og siden vokse frem mod manddom, således som også Kristi liv havde gjort det. Med udgangspunkt hos Irenæus udfoldede Grundtvig siden denne væksttanke, så den også kom til at omfatte vækst fra tro til håb til kærlighed. (Thomsen 1998, 202) (Schjørring 1990, 107-108)

¹²⁵ Hele menneskeslægten liv er således efter Grundtvigs opfattelse bestemt til det, som han forstår ved skole, nemlig til en udvikling, som skal føre til forklaring, jf. Grundtvigs brede definition af skolen behandlet i afsnittet ”Kirke-Skolen, den historiske skole og Livets Skole”. Dette støttes i øvrigt af formuleringen i et indlæg i Tylvtestrinden, hvor Grundtvig peger på *Menneskets historiske Udvikling i Sandheds-Kærlighed til forstandig Klarhed*. (N Sk Kbhvn 1818 Sp. 1669)(SfL, 214-215)

Vækst gennem kamp

Grundstrukturen i den mosaik-christelige grundanskuelse kan således også i det enkelte menneskeliv illustreres med følgende struktur: Skabelse → Fald → Vækst → Forklaring. Væksttanken var således ifølge Grundtvig det grundlæggende vilkår i det timelige liv, som den enkelte dog også selv måtte vælge:

Det timelige [liv] kan aldrig staa stille, men maa enten gaa frem til Forklarelse eller gaa tilbage til Opløsning. Aandelig Undfangelse, Fødsel og Fremgang til Fuldvoxenhed, det er nemlig i det hele som i det enkelte, hvad der gjør Menneske-Livet til, saa vidt vi veed, det eneste i sit Slags, der, som skrevet staar, begynder lidt lavere end Engle-Livet, men med Spiren til en mageløs Væxt. (US X, 108)

Målet voksenlivet igennem bestod derfor i at finde tilbage til barndommens idealtilstand,¹²⁶ uskylden. Denne søgen efter den tabte idealtilstand beskrev Grundtvig f.eks. i det selvbiografiske digt *Udby Have* (Grundtvig 1811, 127-140) fra 1811,¹²⁷ hvor han roste barnets evne til at være ydmyg og ukritisk åben over for indtryk fra omverdenen og til at lade sig røre af disse indtryk. Men selvom mennesket var skabt til stadig vækst mod forklarelse, så vidste han også fra sin egen krise i 1810/1811, hvor let djævelen efter syndefaldet kunne lokke mennesket bort fra dets bestemmelse. Derfor anså han mennesket for at være kastet ud i en livslang kamp mellem godt og ondt:

Der er sex Ord, Par om Par, altsaa tre Par Ord, som man finder i ethvert Tungemaal, som skal due til at oplyse Menneske-Livet heelt og holdent, som det er, og som Erfaringen har lært os, og skal bestandig bedre lære os at kiende det, og disse tre Par Ord er ”Lys og Mørke” saa ”Liv og Død” og endelig ”Sandhed og Løgn”. Disse tre Par Ord (...) lever sammen som Hunde og Katte. (Grundtvig 1956, 25)

¹²⁶ Idealtilstanden illustreret gennem Grundtvigs barndomsoplevelser i Udby have

¹²⁷ Digtet behandles udførligere i Flemming Lundgreen-Nielsen i *Det handlende ord*. (Lundgreen-Nielsen 1980, bd.II, 498-502)

Denne kamp mellem det gode og det onde beskrev Grundtvig bl.a. i salmen *Godt og ondt i lys og mørke* (GSV IV, 321 – 323) fra 1853 og ikke mindst i digtet *Til Christne venner*, der i dag bedre kendes i forkortet udgave som højskolesangen *Nu skal det åbenbares*. (Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark 2006, nr. 88) Vilkaaret var, at både det gode og det onde var sammenblandet i ethvert menneske og kunne ikke adskilles. Denne sammenblanding medførte en indre kamp i menneskehjertet, som han betragtede som et menneskeligt grundvilkår at tage stilling til. Dette skyldtes, at det netop var i kampen, mennesket kunne finde klaring omkring menneskelivets gåde. Det var med andre ord ved at beskæftige sig med livets kampe, at livet kunne oplyses.¹²⁸

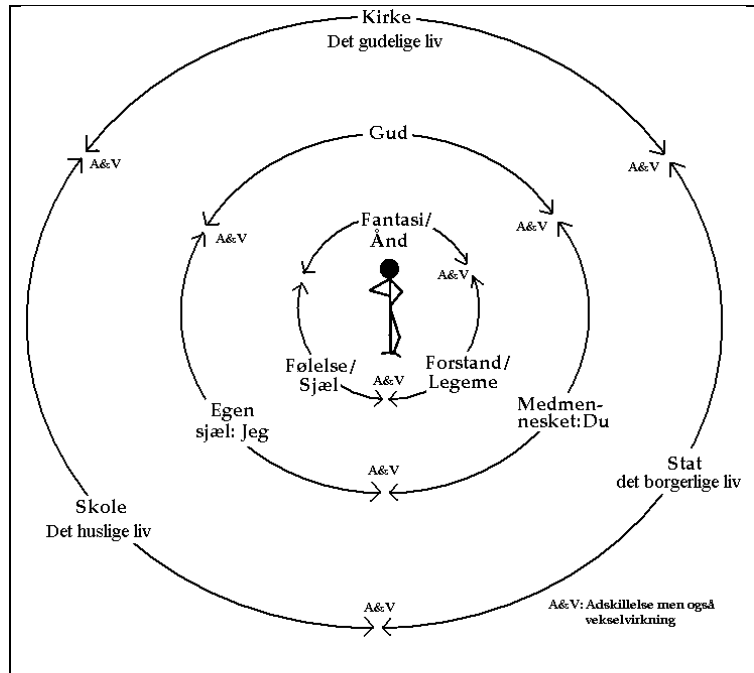
Da skal Man Freden fatte,
Som Livets Sommer-Veir,
Da skal Man Kæmpen skatte,
Som drog for den sit Sværd,
Ei Alt i Fred-Leer forme,
Men vælge Livets Storme
For Gravens stille Ro!
(US VIII, 19)

Grundtvigs triader

Det sidste aspekt af Grundtvigs menneskesyn, der skal nævnes med betydning for hans pædagogiske tanker, er hans triadiske definitioner af menneskelivet. Den mest grundlæggende af disse er den definition af menneskets forhold til omverdenen, der især er fremtrædende i første del af *Haandbog i Verdenshistorien* fra 1833. Her hedder det således: *Enkelt-Manden staaer i et tredobbelt aandeligt Forhold, som Dyrene ikke kiende, nemlig til Gud, sin egen Sjæl og sine Medmennesker*. (HiV 1833-1843, US VI, 26) I følgende illustration ses det, hvordan dette triadiske åndelige forhold grundlæggende indrammer de triadiske forhold, som ifølge

¹²⁸ Livet som en kamp mellem det gode og det onde i lyset af sandheden behandles udførligere af Ove Korsgaard i kapitlet ”Kredsgang og olympisk leg” i bogen *Kredsgang. Grundtvig som bokser*. (Korsgaard 1986, 76-92) Særligt interessant er det, at også dialogen beskrives som en åndelig kamp i afsnittet ”Kredsgang er tvekamp”. Dette behandles yderligere i afsnittet ”Vekselvirkningens frihed”.

Grundtvig definerer menneskets indre ontologiske og epistemologiske strukturer, og hvordan disse er parallelle med de udadvendte både mellemmenneskelige og samfundsmæssige¹²⁹ *tre tilsvarende Forhold i Verden, hvorunder al menneskelig Virksomhed ei alene lader sig henføre, men fremstiller sig selv i Historien.* (fasc. 91, 1,r1)



Eksempler på Grundtvigs triader

Med hensyn til menneskets indre strukturer introducerer Grundtvig således så tidligt som i *Om Mennesket i Verden* sin ontologiske definition af mennesket som bestående i triaden *Legem, Aand og os Selv*, (DV II 1817, 143) hvor begrebet *os Selv* betegner menneskets sjæl, dets selvbevidsthed.

¹²⁹ De samfundsmæssige triader er allerede behandlet i afsnittet "Om Kirke, Stat og Skole – skolebegrebet i Grundtvigs tidlige forfatterskab" og behandles desuden yderligere af K.E. Bugge i SfL (SfL, 314-317) og i *N.F.S. Grundtvig: Statsmæssig Oplysning. Et udkast om samfund og skole* (Grundtvig 1834d, 9-22) og indirekte af Ove Korsgaard i *Kampen om lyset*. (Korsgaard 1997b, 171-204)

Grundtvig fortsætter med at bestemme disse tre deles indbyrdes forhold, idet han definerer: *Aanden som Væsenet, Legemet som dens Billede, og Sjælen som den i Sandhed forbundne Bevidsthed af begge.* (Grundtvig 1817a, 176) Derfor skal de tre aspekter heller ikke betragtes som adskilte. De er ikke modsætninger som f.eks. sandhed og løgn. Tværtimod *lader de sig forbinde i venlig Vexel-Virkning, hvilket forudsætter baade fælles Virkelighed og fælles Oprindelse.* (DV II 1817, 39) Denne relation mellem sjæl, legeme og ånd har betydning for forståelsen af Grundtvigs begreb om det levende ord og behandles derfor yderligere i afsnittet ”Grundtvigs ordteologi”. Først skal en række andre forudsætninger dog udredes, begyndende med religionens rolle i det konkrete skolearbejde.

2. Religionens rolle i skolen

Grundtvigs kombination af kristendommen som menneskets evige perspektiv og den mosaik-kristelige grundanskuelse som dens timelige pendant i skoleskrifterne efter 1832, har givet anledning til megen debat siden de grundtvig-koldske skolars tidligste begyndelse. Problemet centrerer sig som allerede antydtes i de historiske analyser omkring religionens konkrete rolle i undervisning og skolearbejde. Hvor stor en rolle skal den spille, og hvordan skal religionen formidles?¹³⁰ Grundtvig behandlede eksplicit dette emne i indlægget ”Er Troen virkelig en Skole-Sag?” i *Nordisk Kirke-Tidende*, 26. januar 1836, hvori han skelnede skarpt mellem forsvaret for undervisningen i religion, som han grundlæggende betragtede som både positivt og nødvendigt og afvisningen af en konfessionsbestemt undervisning, der pådannede børnene en bestemt tro. Indlægget var foranlediget af den luthersk-ortodokse skolelærer Rasmus Sørensen’s indlæg ”Hvad er en luthersk catechetisk Skole?” i det foregående nummer¹³¹, og indledtes med Grundtvigs så velkendte afvisning af troens relevans i skolen. Her skriver han, at

Troen, Gud skee Lov! slet ingen Skole-Sag er, men at den hele Religionens-Underviisning i Skolerne, som vi giennem Aarhundreder har plaget os selv og Børnene med, var en stor Vildfarelse, som vi skal glæde os over, den herskende Forvirring endelig har nødt os til at indsee. (US VIII, 108)

¹³⁰ I forlængelse af Kaj Thanings Grundtviglæsning begyndende i 1963 har især en sekulær tolkning, hvor religionen måtte formidles alene som et rent kulturorienterende fag, hersket i friskolerne. Denne holdning stadigt i nogen grad udbredt (således 27% af de undersøgte skoler, se afsnittet ”2. Religionens rolle”)

¹³¹ Rasmus Sørensen kritiserede i artiklen en af Grundtvigs tilhængere, Chr. Sigfred Ley, som havde hævdet, at katekismusundervisningen burde fjernes fra de offentlige skoler og hævdede at *Troens Meddelelse og den catechetiske Oplærelse af Herrens Ord i Troen* altid havde været og fremdeles måtte være hovedsagen i hans skole. Dette fremkaldte Grundtvigs indlæg. (US VIII, 107)

Citatet indrammer Grundtvigs syn på både religionens plads i skolearbejdet og på de foregående århundreders religionsundervisning. Citatet er imidlertid ofte blevet fortolket for kategorisk, idet man ikke har taget den daværende situation på skolerne i betragtning. Når Grundtvig skrev, at *det er i Bund og Grund forkeert at lære Troen uden ad som en Lexe eller at udtvære og giennempidske den catechetisk*, (US VIII, 110) og at *Mængden af Skole-Lærerne aabenbar ikke har vor Tro*, (US VIII, 108) var det således i højere grad de rationalistiske undervisningsformer og lærernes ringe kvalifikationer, Grundtvig betvivlede, end religionens egentlige berettigelse på skolerne. Så længe lærerstanden var så uuddannet og uafklaret på det religiøse område, kunne han ikke anerkende religionsundervisningen på skolerne, og katekismusundervisning betragtede han som direkte ødelæggende for børnenes frie tilegnelse af kristendommen¹³² (US VIII, 108-109) (Oxenvad 2004, 101-109). Men indlægget ”Er Troen virkelig en Skole-Sag?” er således ikke, som ofte hævdedet, en absolut afvisning af religionens betydning i enhver skolesammenhæng. Ganske vist var troen ikke en skolesag, men dermed mente Grundtvig ikke, at religionen ikke kunne være det. Hvis situationen – mod Grundtvigs forventning – skulle ændre sig, så der var kompetente, levende lærere til rådighed til en undervisning, der var i overensstemmelse med Grundtvigs betoning af børnenes frie tilegnelse af kristendommen, så måtte skolen støtte denne tilegnelse.¹³³

¹³² Midlerne til at hjælpe børnene til denne frie tilegnelse beskriver Grundtvig præcist og med sans for praksis i *Statsmæssig Oplysning*:

Ved at høre vor Christne Bekiendelse, som baade er kort og god nok til tit at gientages, ved at læse en Bibel-Historie, som de alt kiende Indholden af, og siden det Ny Te-stamentes historiske Deel, som godt hænger ved og endelig ved at lære endeel kiønne Psalmer, som ikke besvære, kan vore Børn nemt faae al den Christendoms- Kundskab, de i Opvexten behøve og kan bruge, og Resten berøer paa deres Hjerte og vo-res Exempel, som Bøger hverken kan skabe eller erstatte. (Grundtvig 1834d, 37-38)

¹³³ Dette skyldes, at kirkens forkyndelse omhandlede menneskets evige vilkår og derfor også rummede skolens timelige virke. Forholdet mellem troen og anskuelsen er i øvrigt detaljeret behandlet af Theodor Jørgensen i artiklerne ”Adskillelse og vekselvirkning” (Jørgensen 1986) og ”Treenighedsteologi og folkelighed”. (Jørgensen 1988) Jørgensen redegør her for, hvordan Grundtvigs hovedpointe er en samtidig adskillelse og vekselvirkning mellem folkelighed og kristendom. Adskillelsen består i den kategoriske forskel mellem Gud og mennesket, skaber og skabning. Vekselvirkningen består i, at en levende folkelighed iflg. Grundtvig har sit liv fra Gud, om så dette liv kun finder udtryk i en uopfyldt

At dette skulle blive tilfældet indenfor den nærmeste samtid betragtede Grundtvig imidlertid som et *latterligt Haab*. (US VIII, 109) Derfor ønskede han undervisningen indskrænket til de fag, som eleverne umiddelbart kunne få brug for i det timelige liv, dvs. historie, læsning, skrivning og regning m.m. Samtidigt argumenterede han for, at undervisningen i disse fag blev drevet i lyset af den mosaik-kristelige grundanskuelse, der jo som påvist var religiøst betinget men ikke religiøst definerende.¹³⁴ Grundtvig beskrev det således i 7.str. af digtet *Menneske først og Christen saa*:

Stræbe da hver paa denne Jord
Sandt Menneske at være
Aabne sit Øre for Sandheds Ord,
Og unde Gud sin Ære;
Er Christendom da Sandheds Sag
Om Christen ei han er i Dag
Han bliver det i Morgen!
(Grundtvig 1837c, 296)

I skolen skulle børnene således først og fremmest lære at søge sandheden om eget liv, og først dernæst skulle de lære om det fælles, timelige liv. De skulle lære at vælge en anskuelse at skue livet på. Den stadige samtale om anskuelser og dermed også det åndelige aspekt af menneskelivet, var således skolens kerneydelse, som skulle *staae aldeles uden for Troes-Sagen*. (US VIII, 110) Denne samtale betragtede Grundtvig ikke som forkyndel-

(dvs. at den ikke har erkendt at den skylder Gud sin vitalitet og liv) men levende livslængsel. Livskilden i folkeligheden og kristendommen er dybest set den samme. (Jørgensen 1986, 170)

¹³⁴ Når man havde lært at stræbe mod sandheden, ville man selv hige og søge efter sandheden om menneskelivet. Man ville snart erkende, at det kun er muligt at nå et stykke mod sandheden via ren jordisk og timelig viden, og at der måtte en større sandhed til. Denne sandhed mødte mennesket i kristendommen, som atter gjorde det muligt for mennesket at vokse mod fuldbyrdelse. (Jørgensen 1995, 170)

se. Børnenes frie tilegnelse af anskuelsen var tværtimod et fundamentalt mål med undervisningen (Grundtvig 1806, 90), og det kan således paradoksalt nok hævdes, at det var troen på mennesket som et guddommeligt eksperiment, der efter 1832 satte Grundtvig fri til – i en skolesammenhæng – at sætte netop troen på Gud i anden række efter troen på mennesket.

Dette fokus på menneskets evne til at vælge et perspektiv på tilværelsen og det konkrete levede menneskeliv leder videre til Grundtvigs dannelsesbegreb, som udgør det tredje hovedpunkt i de grundtvig-koldske skoletanker.

3. Historisk-Poetisk Vidskab

– Grundtvigs erkendelsesteori.

I den tidligere illustrationen af Grundtvigs triader indgik en inddeling af den menneskelige epistemologiske struktur i triaden: *følelse, forstand og indbildningskraft (fantasi)*.¹³⁵ Dette skyldes, at erkendelsesprocessen ifølge Grundtvig var struktureret således, at mennesket først via fantasien og følelsen fik en fornemmelse af et givent forhold, hvorefter forstanden efterprøvede denne opfattelse, så en egentlig stillingtagen til det pågældende forhold kunne etableres. Forstanden var *på den ene side* den eneste af disse sanser, som kunne give vished omkring et timeligt fænomen. *På den anden side* var forstanden ikke hævet over tid og rum; den var tværtimod et foranderligt begreb. Derfor var den grundlæggende blot en kritisk aposteriori evne, der skulle bruges til at vurdere følelsernes og fantasiens indtryk og billeder. Den var med Grundtvigs ord *slet intet Andet end en Følelse hos os, der kommer for Lyset og bliver sig selv klar*. (Grundtvig 1838, 99)

Grundtvigs pointe var, at følelsen og fantasien var de primære sanser, der definerede menneskets oplevelse af indtrykkene. Fantasien var menneskets poetiske sans, der dannede – for Grundtvig altid på baggrund af billeder, den modtog fra Gud – nogle stærke billeder, som var inspiration, når den menneskelige følelse som en enhed af receptivitet og aktivitet i historien virkeliggjorde billederne, så godt som mennesket nu formåede det. Følelsen var således menneskets historiske sans. I et *Mands Minde*-foredrag fra 1838 om Henrik Steffens skildrede Grundtvig f.eks., hvorledes han i 1805 var blevet begejstret¹³⁶ af Steffens tale og på den måde var blevet varigt præget af hans romantiske grundsyn (Grundtvig 1877, 266-276). Grunden til, at Grundtvig således betragtede de to sanser som den menneskelige erkendelses forudsætning, var, at følelserne og fantasien var de elementer i mennesket, hvori Guds skabende Helligånd virkede gennem menneskets ånd, konkretiseret i følelsernes og fantasiens forestillinger om – billeder af – sandheden. (Grundtvig 1817a, 157-168)

¹³⁵ William Grønnebæk har i bogen *Psykologiske tanker og teorier hos N.F.S. Grundtvig* gjort grundigt rede for Grundtvigs forståelse af denne triade. (Nielsen 1955, 71-105)

¹³⁶ Grundtvig spiller på ordets tyske oprindelse (jf. ty. Begeisterung), dvs. ordret: beåndelse.

I opposition til samtidens rationalisme argumenterede han derfor for, at den sande erkendelse først trådte frem, når fantasi, følelse og forstand ikke opfattedes isoleret, men i stedet anerkendtes som gensidigt nødvendige veje til erkendelse af sandheden: *Ingen aandelig Yttring er som den skulde være uden naar alle tre Evner, skiøndt i adskilligt Forhold (...) have virket den i Samfund.* (Registranten, bd. 2, 85, 8 r3-8 v3) For at illustrere forskellen til de etablerede videnskabers kantiansk-rationalistiske dannelsesideal kaldte Grundtvig allerede i *Danne-Virke* denne epistemologi for *vidskab*¹³⁷. Vidskabens mål var at begribe hele tilværelsen, *dens Grund og Ophav, Vilkaar og Betydning, Hensigt og Maal*, (DV I 1816, 112) og kan således sammenlignes med en romantisk helhedsanskuelse.¹³⁸ Vidskaben var imidlertid ikke identisk med den romantiske ontologi. I modsætning til romantikken anså Grundtvig helheden som en opgave i fuldkommengørelsen af mennesket, en opgave der kun kunne løses kristent.¹³⁹ Desuden betragtede han erkendelsen som foreløbig: Syndefaldet havde frataget mennesket den direkte erkendelse af sandheden, og en helhedsomfattende erkendelse af tilværelsen kunne derfor ikke rummes i menneskets timelige og ufuldstændige forstand. (Vind 1999, 137-147)

Konsekvensen var, at menneskets forståelse af helheden var indskrænket til en ufuldstændig, billedlig forestilling, og det måtte derfor anerkende, at dets erkendelse var begrænset til den timelige verden, der gennem forstandens timelige virke dog måtte kunne begribes i mennesket (DV I 1816, 117). Derfor opstod der en *vishedskrise* om menneskets forhold til det evige. Grundtvig anerkendte denne krise som uomgængelig og anså en menneskelig ydmyghed over for sandheden, som den bedste løsning: *Hvad Sandhed er, maae Tiden vise.* (US III, 652) Denne radikale historisering af erkendelsen var et grundvilkår i Grundtvigs epistemologi, selv om han var klar over, at det ikke imødekom problemet i vishedskrisen – historiseringen indebar også en samtidig tilstand af uvished m.h.t. tilvæ-

¹³⁷ Begrebet introduceredes i *Danne-Virke* i afhandlingen *Om det Philosophiske Aarhundrede*. (US III, 328) Mere specifikt kaldte han den ofte enten *Universal-Historisk Vidskab* (NM 1832, 394ff) eller *Historisk-Poetisk Vidskab*.

¹³⁸ Jf. afsnittet ”Rationalisme og romantik”. W. Michelsen (Michelsen 1954, 185-348) og senest har Ole Vind (Vind 1999, 45-96) i øvrigt udfoldet forholdet mellem Grundtvigs epistemologi (herunder historiesynet) og det romantiske helhedssyn.

¹³⁹ (Grundtvig, Gjesing 1983, 21) I beskrivelsen af helheden som en opgave, der skal virkeliggøres i historien, er der i øvrigt en bemærkelsesværdig parallel til Hegel, se evt. Arne Grøns artikel ”Splittelse og forsoning”. (Grøn 1989, 66)

relsens mening – og ydmygheden i forhold til den endelige erkendelse af sandheden var således i højere grad et eksistensvilkår end en løsning på problemet.¹⁴⁰

På trods af denne relativisering af den menneskelige erkendelses historiske havde livsoplysningen ifølge Grundtvig altid det historiske, menneskelige handlingsliv som scene, idet den var bundet til det bestandige spil mellem fantasiens poetiske billeder og disse billeders historiske virkeliggørelse. Livsoplysningen var med andre ord poetisk og historisk. Derfor kaldte Grundtvig også sin tanke om vidskab for *Historisk-Poetisk Vidskab*. Denne betegnelse har udviklet sig til et nøglebegreb i de grundtvig-koldske skoletanker, og er samtidig et af de begreber, det er sværest at definere præcist. Derfor skal indholdet i dette begreb behandles mere detaljeret i det følgende, idet jeg af pædagogiske grunde dog vil dele det op i dets to grundelementer: *Universal-Historisk Vidskab* og *Poetisk vidskab*.

Med hensyn til den universalhistoriske vidskab var det vigtigt for Grundtvig, at oplysningen ikke blot skulle rodfæstes i den enkeltes, men også i folkets historiske liv, hvis den skulle blive til livs-oplysning. Dette skyldtes, som påvist tidligere, at alle mennesker bevidst eller ubevidst vandrede i *ædle Fædres Spor*, (Grundtvig 1839a, 168) og at både de fælles kulturelt bestemte fænomener som f.eks. etiske vurderinger, og den enkeltes forventninger til livet i almindelighed ifølge Grundtvig udsprang af den enkeltes og af folkets liv i nutid og i fortid (Bugge 1993, 20). Dette fokus på historien baserede Grundtvig på argumenter, der stammede fra Dannevirkeafhandlingerne.¹⁴¹ Her havde Grundtvig søgt at bestemme historiens opgave og fastslået, at afklaring af menneskelivets væsen og bestemmelse var al erkendelses højeste mål. Kombineret med den mosaikkristelige grundanskuelse og tanken om menneskets både almene og fælles vækst fik tankerne deres mest konkrete udfoldelse i *Mands Mindeforedragene* (1838)¹⁴², hvor Grundtvig konkluderede, at mennesket var henvist til historiske studier i sin søgen efter sandheden om det nutidige

¹⁴⁰ Betoningen af menneskets historiske ydmyghed er i øvrigt i nærværende sammenhæng ganske vigtig, idet det tager brodden af den traditionalismekritik, der ofte hævdes over for de grundtvig-koldske friskoler.

¹⁴¹ I *Om Krønikkens Dyrkning* pointerede han f.eks., at al sand vidskab om menneskelivet udspringer af historien. (US III, 344)

¹⁴² Se f.eks. argumentationen for den historisk-poetiske betragtning af nutiden. (Grundtvig 1877, 131-133)

menneskelivets grundvilkår¹⁴³. *Det er min Paastand, at det i det Store kun er af Erfaring, man bliver klog, og at Historien derfor er Noget, der, saavidt mueligt, skal være Alle bekiendt.* (US IV, 234)

Denne idé om anamnesis¹⁴⁴ – dvs. erkendelsen af fortiden som levende og aktiv i nutiden – bevirkede, at det lå Grundtvig meget på sinde, at historien skulle inddrages og blive levende som en aktiv del af oplysningen på skolerne. Historieundervisningen skulle formidle den universalhistoriske vidskab, der som påvist var grundlæggende i den mosaikkristelige anskuelse.

Vigtigere end det konkrete historiske pensum var det dog for Grundtvig, at børnene blev bevidste om, at universalhistorien satte deres eget liv i perspektiv og kunne bidrage til deres erkendelse af det. I historieundervisningen skulle man således kunne finde sit historiske tilhørsforhold til sit folk og mærke dets ånd, folkeånden,¹⁴⁵ ligesom man kunne finde forklaringer på menneskets naturlige levnedsløb (US IX, 580-581). Tolkningen af historien var med andre ord det centrale. Kun når historien blev aktualiseret, kunne den bidrage til *Forklarelsen* – dvs. den naturlige åbenbaring af sandheden – og dermed tilvejebringe den billedlige erkendelse af menneskelivets grundvilkår. (DV II 1817, 164, 185, 195)

Med hensyn til den poetiske vidskab var Grundtvigs argumentation beslægtet med argumentationen for historien som kilde til forklarelse. Dette skyldtes, at Grundtvig ikke opfattede kunst og poesi som snævre kategorier af udtryksformer og stilarter. Ifølge Grundtvig var kunst i almindelighed og poesien¹⁴⁶ i særdeleshed endnu en vej til den naturlige åbenbaring,

¹⁴³ Se evt. yderligere herom i SfL i afsnittet ”historisk oplysning”. (SfL, 208-213)

¹⁴⁴ Anamnesistanken var for Grundtvig til syvende og sidst at forstå som erindringen af Guds handlinger i historien, dvs. en erkendelse af det evige aspekt i menneskehedens verdslige historie. (Allchin 1996, 47-48)

¹⁴⁵ Grundtvig er her i øvrigt præget af Herders tolkning af myten om Babelstårnet og dens konsekvenser for hans syn på folkene. (Vind 1999, 111-124)

¹⁴⁶ Grundtvig betragtede særligt de gamle myter som poesi. De var, da de opstod, udtryk for *et begejstret Ord i sin Kraft* (NM 1832, 421), og Grundtvig betragtede dem derfor som oprindelige, levende og mundtlige billedsprog om menneskelivet, dvs. som kilder til sand livsoplysning. De var vidnesbyrd om, at poesien var ældre end prosaen. Mennesketanken var altså ikke først prosaisk for derefter at udvikle sig til poesi. Det var tværtimod gået omvendt (NM 1832, 421), og det måtte derfor være et led i oplysningen at gribe tilbage til myterne og de gamle helte, hvori vi kunne se afspejlinger af det daglige, naturhistoriske menneskeliv i al dets kraft og skønhed. (NM 1832,440-441)

som var forudsætningen for menneskets forklarelse af sig selv¹⁴⁷ (NM 1832, 419-421). Han forstod således poesien i dens oprindelige græske betydning,¹⁴⁸ hvor den i højere grad var en guddommelig end en menneskelig aktivitet, dvs. som fundamentale anskuelser af alt timeligt sanseligt i deres forhold til skaberen, der var den eneste sande kunstner.¹⁴⁹ Det grundlæggende i poesien var således synet¹⁵⁰ eller den oversanselige åbenbaring fra Gud, som i kraft af en gudskabt receptiv sans hos mennesket alligevel kunne sanses i en billedlig forstand: *thi da er det klart, at Poesien er det oprindelige Syn af Alt fra Aandens Standpunkt, og Synets levende Udtryk i et tilsvarende Billed-Sprog.* (Lundgreen-Nielsen 1985, 32 og note 20)

Trods sin karakter af billedsprog var det poetiske sprog ifølge Grundtvig hverken flertydigt, tvivlsomt eller mere upræcist end et diskursivt, rationelt sprog. Det var tværtimod almindeligt at bruge *en Lignelse eller et uegentligt, poetisk Udtryk naar vi paa det Bestemteste vil forklare os over Noget, deels fordi vi derved fatte os kortere, deels fordi det gør Tanken levende.* (Grundtvig 1824b, 230) Desuden anså han billedsproget og det poetiske udtryk for at være mere levende, fordi det bibeholdt en vekselvirkning mellem sprogets ånd og legeme: Det spil, der var mellem sprogets sanselige og dets lydlige, dets bogstavelige og dets overførte betydning i et poetisk udtryk, manglede i det entydige begreb, som Grundtvig derfor betragtede som fattigere. (Behrendt 1968, 93)

Dog kunne end ikke Grundtvig ignorere, at der ofte i både poesien og i myter og sagn, forekom modsigelser, usandheder og urimelige forestillinger. Dette skyldtes ifølge Grundtvig syndefaldet, hvor fornuften havde tilkendt sig selv uafhængighed og trælbundet de øvrige sanser og evner un-

¹⁴⁷ Toldberg udtrykker det således: *Grundtvigs lingvistisk-æstetiske betragtninger maa ses som led i en almindelig filosofisk erkendelse i stadig vækst.* (Toldberg 1950, 21)

¹⁴⁸ Poesis (gr.): skabelse, frembringelse

¹⁴⁹ Hans kunstforståelse - og poetiske praksis - kan således defineres som romantisk modsat en klassisk forståelse og praksis med udpræget anvendelse af denotationens mere billedasketiske stil. Dette ses f.eks. i den i denne forbindelse så vigtige brug af konnotationer og appel til læserens fantasi og associationsevne. Sondringen mellem romantisk og klassisk poesiforståelse defineres i øvrigt behændigt af Helge Toldberg. (Toldberg 1950, 1-5)

¹⁵⁰ Kunstneren (inklusive han eget virke som poet) betragtede Grundtvig som en seer, der ikke selv skabte kunsten, men som havde et særligt klarsyn, og som dermed kunne formidle de fundamentale sandheder gennem sin kunst. Således f.eks. i digtet *Ordet og Mennesket.* (GSV V, 301)

der sit domæne. Derved var indbildningskraften, der fungerede som det receptive poetiske spejl i mennesket, ved *Menneskets Brøde, kommet i Uorden og Vildrede*. (DV III 1817, 239) Kunsten blev da at finde et kriterium, hvorefter den naturlige åbenbaring af poesien kunne vurderes. I modsætning til flere af sine samtidige fandt Grundtvig som nævnt ikke dette kriterium i fornuften, thi dens selvhævdelse var jo selv skyld i problemet.¹⁵¹ Kriteriet var i stedet en troværdig åbenbaring, som indeholdt en forklaring af disse forhold. Et kriterium for denne åbenbaring var, at den måtte være overnaturlig, da mennesket pga. faldet ikke længere kunne tro nogen mytisk eller naturlig åbenbaring. Desuden måtte den *være os modbydelig, da den maa aabenbare vor Skam*. (DV III 1817, 242ff) Grundtvig fandt denne åbenbaring i den kristne bibel. Selv om man ikke kunne dele de kristnes tro, måtte man ifølge Grundtvig indrømme,

at den Betragtning af Verden og hvad der skeer i den, og af Mennesket i sit Forhold til Gud og Verden, som findes overalt i den Hellige Skrift, mere billedlig udtrykt i det Gamle, og mere ligefrem tydelig i det Nye Testamente, at denne Betragtning er høj Poetisk, og staaer, saavel ved sin Høihed og Værdighed, som ved sin Eenhed og Heelhed i Spidsen for den ældgamle østerlandske Poesie. (Grundtvig 1822, 33)

Bibelen var således ikke alene, hvad Grundtvig kaldte en fuldstændig poetisk ordbog, men også *det store Poetiske Schema*, (Lundgreen-Nielsen 1985, 34) dvs. en forklaring på, hvordan poesiers sandhedsværdi skulle vurderes.

Sammenfattende må det således hævdes, at Grundtvigs tanke om *historisk-poetiske vidskab* bygger på hans triadiske epistemologi, hvor fantasiens modtagelse af syn og oversanselige forestillinger *legemliggøres* i følelserne (hjertet), der er forbundet med menneskets handlingsliv, og begrebsliggøres af forstanden. Derved anerkendes menneskets dobbelte tilhørsforhold til den sanselige og den oversanselige verden, til tiden og til evigheden. Målet er forklarelse af menneskelivet og værktøjerne er dels *den historiske Synsmaade for Menneske-Livet, i det Hele som i det Enkel-*

¹⁵¹ Det er imidlertid vigtigt, at understrege, at Grundtvig ikke talte om, at den overnaturlige åbenbaring skulle erstatte den naturlige, som derimod skulle rehabiliteres gennem den overnaturlige, jf. oven for.

te, (US VII, 388) som lægger afstand fra de abstrakte spekulationers usikre område for at indrette sig solidt på erfaringens, dels kunsten (særligt poesi og mytologi) hvor kunstneren (Seeren) med sit klarsyn giver de evige sandheder om menneskelivet et billedligt udtryk.

4. Dannelse og livsoplysning

Selvom Grundtvig betonedede menneskets både timelige og evige natur og derfor som påvist lagde vægt på den historisk-poetiske vidskab, så var han også barn af sin tid. Dette kom bl.a. til udtryk i, at han delte samtidens opfattelse af, at oplysning var vejen til et godt og lykkeligt liv og i videre perspektiv til det gode samfund.¹⁵² Også oplysningstidens fremherskende tanke om, at oplysning og frihed var hinandens gensidige betingelse, var Grundtvig præget af. Alligevel var den oplysning, han ønskede skulle finde sted i almueskolerne, noget ganske andet end det 18. århundredes klassiske, latinskebegreb om oplysning (US IX, 537). Som allerede omtalt i de historiske analyser var han grundlæggende fortalere for en *uophørligt fremadskridende Livsoplysning* (US IX, 584), som stod i pagt med det konkrete, levede menneskeliv og ikke lod sig nøje med en streng videnskabelig forklaring af de menneskelige grundvilkår¹⁵³ (Grundtvig 1838, 91f). Derfor var begrebet livsoplysning et helt afgørende begreb i Grundtvigs pædagogiske tænkning. Samtidigt er det dog også et af de mest diskuterende aspekter af Grundtvigs pædagogiske virke. Dette skyldes grundlæggende to problemstillinger. *For det første* at dannelse med Grundtvigs ord omfatter *Menneske-Livet baade i sin folkelige og i sin grundmenneskelige eller christelige Skikkelse, der istedenfor at pines enten i eller af Børnene, tvertimod kan vækkes og indpodes, næres og les.*¹⁵⁴ (Grundtvig 1850b, 248) *For det andet* er det et åbent spørgsmål, om der – således som traditionen særligt de sidste 30 år har hævdet¹⁵⁵ – er

¹⁵² I artiklen ”Det grundtvigske og det rationalistiske oplysningsbegreb” (Birkelund 1999) gør Regner Birkelund udmærket rede for Grundtvigs dannelsesbegreb og dets afhængighed af samtiden.

¹⁵³ Videnskabelighed var alligevel blot et *Skin-Begreb*, hvis den ikke havde oplysningen af det levede menneskeliv som mål. (NM 1832, 395)

¹⁵⁴ Dermed er ligheden med Christen Kolds målsætning i øvrigt nærliggende. Mere herom i afsnittet ”Den pædagogiske afklaring”.

¹⁵⁵ Det er ofte blevet underbetonet, at den grundtvig-koldske tradition historisk set også har lagt vægt på en faglighed, der kunne ruste eleverne til den konkrete virkelighed, som de blev konfronteret med efter et fri- eller højskoleophold. På lige fod med den almene dannelse har der – historisk set - således også stået en faglig forberedelse til samfundslivet, dvs. kundskabsindlæring, demokratisk samværsformer, kendskab til samfundsstrukturer, osv. Dette udfoldes i øvrigt i to debatindlæg i Gr.St. 2007 af hhv. Ove Korsgaard og Pål H.B. Walstad. (Korsgaard 2007, Walstad 2007)

indbygget et absolut modsætningsforhold mellem livsoplysningen og til-egnelsen af faglig viden, eller om livsoplysningen også bør integreres i en skole, der skal arbejde med fag og faglig vidensformidling? Begge disse problemstillinger dækker over gamle grundlæggende pædagogiske dilemmaer¹⁵⁶, som jeg i det følgende vil påvise, at Grundtvig gav et helt særegent bud på.

Oplevelsen

– den eksistentielle dannelse

Når Grundtvig kaldte sit dannelsesbegreb for *Oplysning om Livet*, (Grundtvig 1839c, 166) var det på grundlag af den mosaik-kristelige grundanskuelser og tanken om, at skolens formål som var at *stræbe at udvikle Mennesket til Fuldkommenhed, og følgelig stræbe, af alle de Enkelte at danne så duelige Medarbejdere til dette Maal som mueligt*. (DV IV 1819, 140f) Livsoplysningen skulle ikke fortabe sig i abstrakte spekulationer, f.eks. om livet efter døden. At udtale sig om dette var kirkens, ikke skolens opgave. Den skulle samle sine kræfter om det *Levende, det Fælles og Almindelige* (Grundtvig 1837e, 116) timelige liv.¹⁵⁷

Dette bestod selv efter 1832 i at gøre mennesket bekendt med dets gud-billedlighed og de muligheder, det blev givet, så vedkommende kunne realisere sin bestemmelse i den timelige verden.¹⁵⁸ Dette indebar, at det enkelte menneske måtte erkende, at det var til i fællesskab – fællesskabtheden – med sit medmenneske og derfor defineret af et etisk handlepotentiale, der stak dybere end til det bevidsthedsmæssige.¹⁵⁹ Dermed blev sigtet med

¹⁵⁶ Denne problemstilling stammer således helt tilbage fra det 18. årh., hvor bl.a. Rousseau og John Locke var eksponenter for hhv. det almindelige og den faglige dannelse. Se evt. afsnittet ”Rationalisme og romantik”.

¹⁵⁷ Når *alle de skinhellige vilde korse sig over min Verdslighed*, (US IX, 585) afviste han dem og henviste til, at de ikke havde forstået, at den rette hellighed forudsætter en ret verdslighed. (NM 1832, 401-403)

¹⁵⁸ Dette fokus på det timelige menneskeliv betød dog for Grundtvig, at det ikke var gennem oplysningen om menneskelivet, at mennesker kunne bibringes saligheden. Noget sådant kunne kun naturalisterne hævde, eftersom de gik ud fra, at magten til at frembringe saligheden lå i mennesket selv, og at det derfor måtte være mennesket, der gennem en oplysning om sine muligheder, ophøjer sig selv til Himmels (NM 1832, 435). Dette var dog ifølge Grundtvig forkert, for oplysningen kunne efter hans mening kun bibringe forudsætningen for menneskets frelse, ikke selve frelsen. (NM 1832, 401-403)

¹⁵⁹ Birkelund hævder således med rette, at Grundtvig skifter Kants deontologiske etikforståelse ud med en ontologisk. (Birkelund 1999, 22)

oplysningen i sidste instans et *sam-fund*; en oplæring af eleverne til at se sig selv i samfund med det øvrige skaberværk:

en Oplysning, der ved at udstrække sig til hele Menneske-Livet og opvise den dybe Sammenhæng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv, udvikler en for alle de selskabelige Forhold ønskelig Tanke-Gang. (Grundtvig 1834d, 31)

Derfor måtte den oplysning, som skulle finde sted i almueskolerne, vælges ud fra kærlighed til – og engagement i – netop det fælles timelige liv, således som det blev levet det pågældende sted. Dette betød, at kun den oplysning, som kunne anses for at være relevant for den enkeltes søgen efter den fælles sandhed – *det fælles Bedste* – og som man derfor kunne finde interesse for hos den enkelte elev, kunne betragtes som berettiget i skolen: *Han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær.* (US VIII, 18) Grundtvig ville således med *Skolen for livet* noget andet og mere end blot tilværelsesoplysning. Skolen skulle *oplive* og *vække* de opvoksende generationer; den skulle bruge fagene og samtalen til at ægge og engagere børnene til at ville have med livet at gøre på en ordentlig måde. I *Skolen for Livet* måtte man derfor holde fast ved at uddybe forståelsen af og forpligtelsen på den livsverden, hvortil mennesket var henvist til at leve sit liv, hvis det skulle være værd at leve. Det allerede skabte liv skulle næres og ikke omskibes, for, som han sagde: *ingen Skole kan skabe et nyt Liv i os og maa derfor hverken nedbryde det Gamle i os eller spille Tiden med at udvikle Regler, Man mener, et andet og bedre Liv, naar vi havde det, vilde følge.* (Grundtvig 1838, 91)

Duelighed

– den borgerlige dannelse

Dette fokus på dannelses betydning for menneskets søgen efter forklarelse havde Grundtvig haft siden forfatterskabets begyndelse. Den endelige klaring af hans dannelsesideal kom imidlertid først ved tilføjelsen af den folkelige dimension i midten 1830'erne foranlediget af de første rådgivende provinsialstænders møder i løbet af vinteren 1835-36. Fra at have været meget negativ over for indførelsen af disse rådgivende råd opdagede Grundtvig pludselig, at i disse råd havde folket fået dets medbestemmelse

tilbage.¹⁶⁰ Dette hilste Grundtvig som meget glædeligt. Som medlemmer af disse forsamlinger måtte folket derfor dannes, så de kunne bidrage til en værdig *Forestilling om en menneskelig Stat og en grundet Mening om den sande Tarv til Tid og Sted*. (Grundtvig 1834c, 258)

Danmark var imidlertid præget af et kategorisk skel mellem almuen og den lærde elite, hvor hver stand kun hævdede egne interesser. Grundtvig vidste derfor, at det ikke var klassisk dannelse, der skulle til. På baggrund af samme argumentation som oven for fokuserede han i stedet på en borgerlig dannelse, hvor målet også var at få den enkelte til at se sig selv som en del af en større fælles sammenhæng, en sammenhæng, som kunne bygge bro mellem stænderne: *vi er alle af eet blod, saa de samme Anlæg til Dannelse findes i Hytter som i Høielofte*. (Grundtvig 1838, 97) Også i den borgerlige dannelse var *det fælles Bedste* således i højsædet. Derfor kritiserede han bl.a. i det kendte højskoleskrift *Skolen for Livet og Akademiet i Soer* (Grundtvig 1838) det eksisterende rationalistiske skolevæsen. Fejlen var, at skolevæsenet vægtede formen frem for indholdet i oplysningen, og at dette fremmede egenskaber som overfladiskhed, selvklogskab og selvrådighed blandt børnene, som han under et – fra børneskolen til universitetet – gav karakteristikken *Skolen for Døden (...), der sætter sin Ære i at hvile paa de døde Sprog, og bekjender at Grammatikalsk Fuldkommenhed og Lexikalsk Fuldstændighed er Idealet*. (Grundtvig 1838, 85) Skolesystemet var med andre ord samfundsnedbrydende.¹⁶¹

Som en *Vove-Hals der, koste hvad koste vil, stræbe at skienke Staten i vore Børn levende, veloplyste, virksomme Borgere*, (Grundtvig 1834b, 36) gik Grundtvig derfor i gang med at konkretisere og realisere sine tanker om den folkelige dannelse.¹⁶² Dette indebar bl.a. et forslag om en reform af skolevæsenet i den hede debat, der førtes af bl.a. Joh. Hage og J.N.

¹⁶⁰ Dette tillige med enevældens indførelse i 1660 kaldte han for de to *Kæmpe-Skridt* tilbage mod Danmarks naturlige forfatning, der efter Grundtvigs mening bestod i et frugtbart samarbejde mellem det ytringsfrie folk og den enevældige konge, der arbejdede udelukkende for folkets og landets bedste.

¹⁶¹ *Papirs-Oplysning* kaldte han nedsættende denne form for oplysning, først og fremmest fordi den drejede sig om ureflektet udenadslære af boglige kundskaber. (Grundtvig 1847, 219)

¹⁶² Dette skete dog i langt højere grad inden for voksenoplysningen end inden for børneskolen. Dels gennem argumentation for et folkeligt akademi i Sorø - som dog aldrig blev til noget - dels ved udarbejdelsen af en række store højskoleskrifter begyndende med *Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet*. (Grundtvig 1836a)

Madvig om den lærde skoles fremtid. F.eks. kritiserede han i *Den Latinske Stil* (Grundtvig 1834b) den anonyme latinske dannelse og dens fokus på analyse af ord og begreber. Der var efter hans mening i stedet brug for levende skolemestre, der forstod at være i kontakt med eleverne og på en begejstret måde kunne formidle både stoffet og blikket for fællesskabet til eleverne.

vi trænge til levende Skole-Mestere, fordi det er ikke Bøger men levende Folk vi skal have med at gjøre, hvis Tarv vi skal betænke, hvis Sprog vi skal tale, hvis naturlige Tanke-Gang og Følelser vi maa kunne dele, om vi ellers skal komme godt ud af det med dem og være, dem gavnlige. (Grundtvig 1834b, 30)

Med henvisning til, at undervisningen således måtte tilpasses den enkelte situation, afveg Grundtvig fra at give egentlige forslag til pensum til den nye undervisningsform. Han kom det aldrig nærmere end i *Statsmæssig oplysning* hvor han i afsnittet om almueskolen fremhævede fædrelandskærligheden som et mål, og derfor betonede

Fædrene-Landets Historie og Oldsager, fyndige Ordsprog og alt det Folkelige paa Moders-Maalet, det skulde være Gienstanden for Samtalerne i Almue- Skolen, til at nære Phantasi og Følelse i en uskyldig, Staten og Enkelt-Manden lige nyttig Retning. (Grundtvig 1834d, 39)

Dette betød imidlertid ikke, at han ringeagtede den lærde boglige undervisning, som blot skulle bruges som værktøj til formidling og ikke som mål i sig selv: *Bogen i og Munden op! Det er den ny Skole-Lov, vi endelig maa lære at rette os efter, naar vi vil fortjene mange Tak af Børnene, og da først kan gode Bøger rigtig gjøre Gavn, som gode Venner i Baghaanden.*¹⁶³ (Grundtvig 1836c, XLI) Derfor betød Grundtvigs fokus på den folkelige dannelse ikke, at Grundtvig ønskede at afskaffe lærdommen og den klassiske sprogundervisning i skolen. Han var tværtimod fuldt ud i tråd med sine tidlige betragtninger i bl.a. *Om Almueundervisning*, (Grundtvig 1812b) hvor han havde understreget, at *Almuen skal lære at*

¹⁶³ Grundtvigs afviser således ikke det skrevne ord totalt. Han siger derimod, at *Ord i Mund og Skrift i Bog, Skal vor Ungdom lære.* (PS V 1883, 539)

tænke selv; og at dette fordrede *megen Øvelse og Skærpelse af Sjælens Evner og mangehaande Kundskaber*. (Grundtvig 1812b, 176) Igen var formålet dog også her at gøre børnene duelige til det liv, der siden ville møde dem. Derfor var indlæring af konkrete kundskaber en naturlig del af skolen for Livet. I et af forarbejderne til sit berømte skoleskrift *Skolen for Livet* (1838) beskriver Grundtvig, hvorledes der rundt om den fremtidige skole, han forestiller sig, ligger en række værksteder, *hvor de nye Opfindelser gaae igiennem Skiærsilden, og hvor alle de unge Karle, der har lært at gjøre Noget med deres Hænder, kan tjene Føden, mens de studere ved Academiet*. (GSKV II, 304)¹⁶⁴ Han afviste derfor tilegnelsen af lærdom for lærdommens egen skyld, mens opøvelsen af de mangehånde kundskaber, der gjorde den enkelte duelige til livets var afgørende vigtig. *Livet og saa Lærdommen skal følges ad, (...) saa at først kommer Livet og saa Lærdommen bagefter*. (US VIII, 38)

Lærdommen måtte derfor anvendes, så den bragte eleverne til at kunne læse og forstå bøger og ad denne vej lære om menneskelivet. I dette perspektiv havde Grundtvig intet imod hverken bøger eller lærdom. Han betragtede dem tværtimod som en forudsætning for den folkelige dannelse, som den stod i et gensidigt, vekselvirkende forhold til:

Dannelse og Duelighed maa nemlig altid være beregnet paa Folke-Livet for Øieblikket, men Lærdom paa Menneske-Livet i det Hele, saa naar Lærdommen er ret ægte, indeslutter den Dannelse og Duelighed i sig. (...) Lærdommen vil især hos de egenlige Bog-Lærde (Skole-Mesterne) føre paa Vild-Spor, hvis der ikke staaer en Folke-Dannelse lige overfor, der nøder den til at tage det nærværende Liv og Øieblik i Betragtning, ligesom Folke-Dannelsen snart vil udarte til en overfladelig Politur, dersom Lærdommen ikke holder den i Aande. (NM 1832, 407)

¹⁶⁴ Dette blev også resultatet i højskolernes tilfælde, hvor der mange steder var knyttet skoler for landbrugslære og en række andre fag til højskolerne. Dette har bl.a. Roar Skovmand, Thomas Rørdam, Pål H.B. Walstad og Ove Korsgaard i øvrigt gjort omhyggeligt rede for. (Skovmand, Historikergruppen 1944, Rørdam 1966, Korsgaard 2007, Walstad 2007)

For en moderne betragtning rejser sig uvægerligt spørgsmålet om den i dag så nødvendige faglige specialviden. Her har eftertiden ofte overset den signifikante skelnen mellem lærdom og faglig specialviden i Grundtvigs sene forfatterskab.¹⁶⁵ Datidens sum af specialiseret viden var meget mindre end vor tids. På hans tid var det derfor stadig meningsfuldt at forudsætte, at der blandt dannede mennesker fandtes en almen viden, i forhold til hvilken den fagspecifikke, faglige viden kun var at betragte som en overbygning. Jurister, litterater, naturvidenskabsmænd og teologer kunne derfor i vid udstrækning debattere de samme spørgsmål og til en vis grad også ud fra de samme forudsætninger. Det var netop dette brede fælles grundlag – inklusiv de relevante kundskaber og den nødvendige almene lærdom, som var nødvendige for at tilegne sig det – som Grundtvig ønskede at sprede til folket, hverken den faglige specialviden eller universiteternes universelle lærdom. (Lyby 2004, 65-66)

¹⁶⁵ Den er således både til stede i *Nordens Mythologi*, (NM 1832, 409-410) *Om Nordens videnskabelige Forening* (Grundtvig 1839b, 134) og så sent som i et indlæg i ugebladet *Dannebrog* 16. september 1853. (HGS I 1929, 223)

5. Frihed og frisind

I Grundtvigs syn på menneskeligt samfund og menneskers forhold til hinanden var tanken om et virksomt indbyrdes afhængighedsforhold med en levende, fri vekselvirkning af afgørende betydning. Som en konsekvens deraf var frihed også et centralt begreb i Grundtvigs skoletanker, og derfor udgør en analyse af det grundtvigske frihedsbegreb det femte hovedtema i afhandlingens redegørelse for Grundtvigs grundskolepædagogik.

På grund af denne konstituerende betydning for de menneskelige fællesskaber¹⁶⁶ må frihedsbegrebet ifølge Grundtvig hvile på gensidighed. Derfor skriver Grundtvig de berømte vers i rimbrevet, der indleder *Nordens Mytologi* (1832):

Frihed lad være vort Løsen i Nord,
Frihed for Loke saavel som for Thor.
(...)
Frihed for Alt hvad der stammer fra Aand,
som ikke ændres men arges ved Baand.
(NM 1832, 384f)

Grundtvig kalder senere i 1847 i et udkast til *Lykønskning til Danmark* dette frihedssyn for nordisk og definerer det som en balancegang mellem for megen frihed (den franske revolution) og for megen orden (det tyskromerske frihedsbegreb), idet han ikke *forlanger mere Frihed, end der, efter al Erfaring, er Menneske-Livet tjenligt*. (Fasc. 356.1,7 v2¹⁶⁷) Dette *nordiske frihedsbegreb*, er bedst behandlet i Holger Kjærs *Tolerance eller frisind - et enten-eller*, (Kjær, m.fl. 1974) der er den foreløbigt eneste monografi¹⁶⁸ om Grundtvigs frihedsbegreb, dets idehistoriske forudsætninger

¹⁶⁶ Frihedens fællesskabskonstituerende aspekt er i nyere tid i øvrigt betonet af K.E. Løgstrup bl.a. i afsnittet ”Gives der en kristelig etik?” i *Den etiske fordring*. (Løgstrup 2006, 125-133)

¹⁶⁷ Her citeret efter SfL p. 320. Se desuden SfL s. 293-296

¹⁶⁸ Dette betyder imidlertid ikke, at der ikke er andre tolkninger af Grundtvigs frihedsbegreb. Kjær vender sig således kritisk mod dels Thanings adskillelse af kirke og skole og argumenterer for, at der hos Grundtvig går tråde fra kirken til skolen, hvorfor tidehvervsgrundtvigianerne efter hans mening fortæller det forhold, at Grundtvigs frihedstanker har baggrund i kirkekampen i 1825, når de entydigt fører Grundtvigs frihedsbegreb tilbage til

og dets virkningshistorie. Kjær indleder med at redegøre for Luthers lære om de to regimenter og for det lutherske princip om ikke at bruge magt i åndelige spørgsmål. Princippet hviler på en *klar (...) adskillelse mellem de to riger og deres opgaver på jorden* (Kjær, m.fl. 1974, 19) og udtrykker en vidtstrakt frihed for den enkelte i forbindelse med åndelige spørgsmål.

Derefter påviser Kjær, at dette lutherske frihedsbegreb bør forstås som en modsætning til den engelske liberalisme og den franske tolerance-tænkning¹⁶⁹ repræsenteret særligt ved Rousseaus tanker om, at det samfundsmæssige fællesskab bygger på en samfundspagt, som tilgodeser den fælles vilje, og som den enkelte må tilslutte sig. Hos Rousseau indgår de absolut suveræne enkeltindivider med andre ord en kontrakt, en samfundspagt, som konstituerer samfundet (Kjær, m.fl. 1974, 26). For Kjær bærer denne tænkning om fællesviljen imidlertid spiren til et undertrykkende tolerancebegreb, hvor Rousseau *er så fast i troen på flertallet som udtryk for fællesviljen, at han overhovedet ikke vil høre tale om garantier for den enkelte i forhold til samfundet.* (Kjær, m.fl. 1974, 26)

påvirkninger fra England. Dels mod Kaj Baagø, der i artiklen *Grundtvig og den engelske liberalisme* (Baagø 1955) først tilslutter sig Thanings afvisning af en forbindelse mellem Grundtvig og den kontinentale liberalisme, og argumenterer for, at Grundtvig netop ikke følger sine liberale samtidige, der tænker ud fra Rousseau, men arbejder under inspiration fra Adam Smith og hans efterfølgere. Baagø påviser dog i opposition til Thaning, at Grundtvig allerede før Englandsrejserne stifter bekendtskab med denne strømning. (Baagø 1955, 7-15)

¹⁶⁹ (Allchin 2002, 150-151) Holger Kjær og Kaj Baagø har påvist, at Grundtvig hverken accepterede det franske frihedsbegreb eller den engelske liberalismes grundsætninger ukritisk. Grundtvig anså således den franske revolution for at være en konkret, legitim manifestation af menneskets frihedstrang. Derfor var der ikke noget i vejen med begreberne frihed, lighed og broderskab, men han var meget imod den franske måde at forvalte disse begreber, idet han mente, at franskmændene blev tvunget ind i et fællesskab under den gennemførte frihed, hvilket var en selvmodsigtelse efter Grundtvigs mening (Kjær, m.fl. 1974, 25-27). Ligeledes tog Grundtvig religions- ytrings og nærings- friheden i England til sig, og Kaj Baagøs (Baagø 1955) påvisning af, at Grundtvig fandt inspiration i den engelske idé om fri konkurrence eller kappestrid, er stærk, men Grundtvig afviste samtidigt den engelske liberalismes praksis med stor social ulighed. Det er derfor forkert at tro, at Grundtvigs frihedssyn var en kopi af enten det franske eller det engelske frihedsbegreb. Grundtvig var derimod før-moderne og før-kapitalistisk.

På denne baggrund introducerer Kjær begrebet *frisind* som udtryk for den frihedstænkning, som efter hans mening repræsenteredes af Grundtvig, og som taler grundlæggende om respekten for forskelligheden som det fællesskabskonstituerende: *Vil vi bestemme frisind som en modsætning til tolerance, må vi lægge hovedvægten på, at det ikke er det, der skal være fælles for parterne, der skal være frihed for, men det, hvori de adskiller sig.* (Kjær, m.fl. 1974, 34) Ligeledes inspireret af Luther gav Grundtvig også sin modstander (repræsenteret af Loke) frihed i åndelige ting, idet han dog ikke dermed tilsluttede sig vedkommendes synspunkter. Dette skyldes, at Loke som et billede på den menneskelige fornuft ikke var Thors fjende, selv om han hele tiden stod i fare for at blive det. Friheden mellem de to var således ikke ligegyldig relativisme, men netop gensidigt respektfuld frihed. Grundtvig argumenterede med andre ord for et frihedsbegreb, som var inddæmmet af ansvaret over for medmenneskets frihed: *hvem der selv vil være fri, maa lade næsten være det med sig* (Grundtvig 1877, 254) og netop sådan måtte vekselvirkningen mellem både folk og individer ordne sig for at være sand:

jo kraftigere og kiækkere ethvert Folk værner om sin Frihed og Selvstændighed, sit Fæderneland og Modersmaal, des frodigere udvikler Menneske-Livet sig i alle Retninger, og des gavnligere, glædeligere og frugtbare bliver Vexel-Virkningen mellem Jordens Folkefærd, des sandere og klarere Oplysningen om hele Menneske-Livet, dets Evner og Hjælpeskylder, rette Bane og Bestemmelse. Endelig gjælder det samme om alle Enkeltmænd hos ethvert Folk, at jo friere de, i Folkelivets Tjeneste, uden hinandens Fornærmelse, kan følge deres Tilbøielighed gaæ deres eget Skud og benytte deres Maal af Kræfter og Kundskaber, des mere blomstrer Folkelivet i sin Kreds til fælles Bedste. (US X, 54)

Både medmenneskets og ens egen åndsfrihed måtte således være så radikal, at den endog gav fornuften frihed til at opfatte sig selv som absolut, dvs. guddommeliggøre sig og dermed gøre sig til herre over, fantasiens og følelsens indtryk. *Misbrugen (...) paa Aandens HimmelBue*, som Grundtvig digtede om i digtet *Oplysning*, (Grundtvig 1839c, 165) skulle der være frihed til, ellers lukkede man i virkeligheden af for åndens virke, der altid ifølge Grundtvig fandt sted i frihed. Friheden havde således for Grundtvig sit sæde i følelsens frivillige accept og modtagelse af åndens syner, og

hvis ikke friheden var der, umuliggøres den *levende Vexel-Virkning*¹⁷⁰ mellem ånd og hjerte, som hele Grundtvigs erkendelsesteori som påvist oven for hvilede på.

I forbindelse med en mere konkret pædagogisk praksis er det i denne forbindelse vigtigt at nævne, at Grundtvig i Mands Minde-foredragene betonedede, at han med det på den levende vekselvirkning byggende dialogiske frihedsprincip henvendte sig til *Ungdommen*, dvs. undervisning for voksne (Grundtvig 1877, 514). I forbindelse med grundskoleundervisning talte Grundtvig for den samme frihed og begrundede den med dens uløselige sammenhæng med lyst og motivation, som han gør i forbindelse med ungdommen, men han ville næppe lade friheden være helt så radikal, når det gjaldt børn. Selvom Grundtvig således ikke regnede med, at en *ligeværdig kappestrid* kunne fuldt udfoldes mellem lærer og elev i grundskolen, så var der dog alligevel distinkte prægninger fra det nordiske frihedssyn i hans syn på børneskolen på både et ydre og et indre plan. Først og fremmest var Grundtvigs vedholdende tale for en ydre frihed fra den tvang til at lade sine børn gå i en bestemt lokal skole, som var indarbejdet i skoleloven af 1814, medvirkende til, at den første friskolelov blev vedtaget den 2.maj 1855. Skoleloven imødekom ikke blot Grundtvigs ønske, men et generelt stigende behov for formelle rammer for de spirende – bl.a. grundtvigske – alternativer til det etablerede offentlige skolevæsen, og byggede på tre principper: *Forældreretten* beskyttede forældrenes ret til inden for vide lovgivningsrammer selv at bestemme, hvordan deres barn skulle opdrages og undervises.¹⁷¹ *Mindretalsretten* indebar, at flertallet

¹⁷⁰ Vekselvirkningsbegrebet er således ikke blot et meget centralt begreb i Grundtvigs ontologi og antropologi. Det er også hyppigt forekommende i Grundtvigs skoleskrifter. Den klareste udredning af begrebet *Vexel-virkning* i en pædagogisk henseende findes i skriftet *Om Nordens videnskabelige Forening*. (Grundtvig 1839b) K.E. Bugge har med stor præcision påvist, at begrebet også lader sig anvende som grundformel for Grundtvigs pædagogik (SfL, 284-316). Den er for Grundtvig således ikke blot et abstrakt begreb, der definerer forholdet mellem mennesker. Den udvikler sig derimod til en pædagogisk forudsætning, der fastholder opdragelsessituationens to partnere, opdrageren og den opdragede og gør, dermed opdragelsessituationen konkret (SfL, 285). Mere herom i afsnittet ”Det levende ord”.

¹⁷¹ Denne frihed til selv at træffe skolevalget og engagere sig i undervisningen kom i øvrigt Grundtvigs princip om eksamensfrihed i møde, således som det kom til udtryk i skriftet *Om Indretningen af Sorø Academi* (Grundtvig 1841b). Eksamen medførte efter Grundtvigs mening en forfejlet motivation hos barnet, hvis det kun gik i skole for at opnå eksamen og dermed i sidste ende et levebrød. Spændende er det dog, at Grundtvig i teksten fo-

havde bestemmelsesretten, men at der skulle tages udstrakt hensyn til mindretallene og deres mulighed for at leve i overensstemmelse med deres overbevisning. Denne holdning var en del af den karakteristiske danske demokratiopfattelse, f.eks. udtrykt i samtiden i Grundloven i 1849. Endeligt kan princippet om *Skolefriheden* inddeles i fire frihedsprincipper: Pædagogisk/idemæssig frihed: Skolen kunne selv bestemme undervisningens indhold og prøveform og var altså uafhængig af folkeskolens formål og indhold. Forældre kunne vælge en skole, der udtrykte en bestemt religiøs, filosofisk eller politisk holdning som grundlag for skolens virke. Økonomisk frihed: Skolen kunne inden for meget vide rammer selv afgøre, hvordan skolens økonomiske ressourcer skulle anvendes i skolevirksomheden. Ansættelsesfrihed: Skolen kunne ansætte lærere uden hensyn til deres uddannelse. Lærerne behøvede altså ikke nødvendigvis at have en formel læreruddannelse. Elevfrihed: Skolen bestemte selv elevgruppens sammensætning. (Balle, Balle-Petersen 1996, 9-16)

Sammenfattende må det hævdes, at Grundtvig drog den konsekvens af sit nordiske frihedssyn, at den åbne samtale måtte være det centrale i skolearbejdet, også i grundskolen. Samtalen er stadig et kardinalpunkt i forståelsen af de grundtvig-koldske skoletanker og skal derfor udfoldes yderligere i et afsnit ”Det levende ord”. Forinden skal der dog redegøres for, hvordan Grundtvig anså friheden for at være tæt knyttet til fællesskabet. Dette er vigtigt, ikke blot fordi friheden som påvist definerer fællesskabet, men fordi det modsatte også er tilfældet, og fordi det stærke fællesskab omkring den frie søgen efter det fælles bedste sideløbende med betoningen af samtalen har været definerende for grundtvig-koldsk skolearbejde siden skolernes begyndelse. Det forpligtende fællesskab er således det 6. hovedtema som afhandlingen derfor i det følgende skal behandle.

reslår frie prøver, og det er karakteristisk, at igen kommer det med friheden så vigtige kappestridsprincip på tale. (Grundtvig 1841b, 206)

6. Forholdet mellem individ og fællesskab

Går man Grundtvigs værker igennem, bliver man hurtigt klar over, hvor ofte hans begreber indledes med et *sam-* eller bestemmes med fællesskab som fortegn. Hans syn på menneskenaturen var markant personalistisk, ikke individualistisk: Virkeligheden bestod overalt af relationer, og personer og deres handlinger kunne derfor kun forstås i lyset af deres relation til deres omverden (Morgan 1997, 150). Fællesskab var med andre ord et afgørende udgangspunkt for hele Grundtvigs forfatterskab. Særligt tydeligt kom det til udtryk i hans skoletanker. Skolen for Livet rummede som påvist ikke blot oplysning om tilværelsens grundvilkår. Den rettede sig samtidig mod handlingslivet, dvs. det liv, alle var skabt til at leve med hinanden på tværs af faglige tilhørsforhold, politiske ideologier og i sidste ende nationale identiteter. Det betød, at der i Skolen for Livet måtte gives vækstbetingelser for den medmenneskelighed, der havde sine forudsætninger i og med livets universelle etiske beskaffenhed. (Birkelund 1999, 22)

Det er allerede udredt i afsnittet ”Skabelsesteologi og gudbilledlighed”, hvordan Grundtvigs syn på fællesskabet bygger på tanken om Guds kærlighed til skaberværket og dets konsekvens: mennesket – og medmennesket – bedømmes som en del af det fælles skaberværk grundlæggende positivt. Samtidigt er det i forrige afsnit påvist, at frihed og fællesskab er nært sammenknyttede. Det er således den frivillige kærlighed, *Godvilligheden*, (VU 6, 126) der ifølge Grundtvig både bør kendetegne menneskets syn på tilværelsen og medmennesket, og som derfor udgør det samhörige udgangspunkt, der både er givet i de menneskelige fællesskaber og selve det at være menneske, og som giver menneskelivet mening. (Morgan 1997, 150)

Grundtvig gjorde en række overvejelser over, hvordan de menneskelige fællesskaber kunne beskrives, så disse skabelsesteologiske overvejelser kunne komme til deres rette, konkrete udtryk. I den centrale Danskerartikel *Menneske-livet i Danmark* brugte Grundtvig således familielivet som en vigtig analogi til de menneskelige fællesskaber. Han hævdede, at *det kiærlige Huus-Liv dog overalt under Solen er Menneske-Livets moder-skiød og Vugge* (Mogensen 2006, 612, 607) og han brugte ofte forholdene

mellem ægtefæller og mellem forældre og børn til illustration af både det mellemmenneskelige fællesskab (Husliv, Borgerliv og det gudelige liv) og af det indbyrdes forhold i den trinitariske kristne Gud, som han forstod de menneskelige fællesskaber som afbildninger af.¹⁷²

Selvom det således var den familiære empati, der skulle karakterisere de menneskelige fællesskaber, gjorde Grundtvig samtidigt rede for, at det sande fællesskab kun kunne opretholdes og styrkes, hvis de tre aspekter af menneskelivet, som *Hus-Livet, Folke-Livet og Menneske-Livets (...) gudelige Side* (Mogensen 2006, 612) udgjorde, vekselvirkede med hinanden. Det familiære husliv skulle således bidrage med de nære relationer, borgerlivet med den enkeltes engagerede, bidragende deltagelse i fællesskabet og det gudelige liv med de evige perspektiver – mening og formål. For at denne vekselvirkning kunne komme i stand, var det imidlertid vigtigt, at alle parter indvilgede i, at de i deres *Frihed seer en nødvendig Betingelse baade i det huslige og det gudelige Livs fri Udvikling og glædelige Nydelse*. (Mogensen 2006, 612) Det bånd, de med andre ord skulle lægge på sig selv, var dels, at der i fællesskabet skulle være plads (frisind) til, at samtalen kunne føres på en engageret, empatisk måde med respekt for alle parter synspunkter, (huslivet) og at der skulle være rum til en åndelig dimension, der satte dagsordenen – og grænserne – for både den enkeltes og fællesskabets råderum (det gudelige liv). I fællesskabets tjeneste var *det fælles bedste* således målet frem for den *fuldvoxne personlige Egenkiærlighed*.¹⁷³ (HGS II 1929, 262) Som det ses af følgende citat rettede Grundtvig således sin kritik mod *Dragedukker*, dvs. egennyttige mennesker,¹⁷⁴ og i den følgende strofe af digtet tillige mod de enkelte grupperinger¹⁷⁵, *Rigets Stænder*, når de af selvstændighedstrang rev sig løs fra den fælles folkeånd. Kærlighed stod med andre ord over for egen-

¹⁷² Dette beskrives udførligt af Hans Raun Iversen i bogen *Ånd og livsform*. (Iversen 1987, 30-107)

¹⁷³ Dette skyldes, at Grundtvig anser sin samtid for at være præget af, at *Enkeltmanden*, dvs. Grundtvigs puristiske betegnelse for individet, *forguder (...) Oplysning og Klogskab paa egen Fordeel* i stedet for at fokusere på *Folkets samlede Styrke i (...) det Hele*. (HGS II 1929, 262)

¹⁷⁴ En dragedukke er en talisman, der kan bruges af det enkelte menneske til at skaffe sig selv rigdom og lykke. (ODS 23. oktober 2007, <http://ordnet.dk/ods/opslag?opslag=Dragedukke>)

¹⁷⁵ Her tænkte Grundtvig mere specifikt på de Slesvig-Holstenske hertugdømmer, som netop i denne periode krævede selvstændighed fra den danske krone.

kærlighed, og selvfølgelig lå der i Grundtvigs tematisering af den frivillige overtagelse kontra det at unddrage sig helheden og fællesskabet en fokusering på menneskets pligter, men menneskets vælgende overtagelse af sin givne forpligtethed havde menneskets frivillige, naturlige kærlighed til husliv og borgerliv som forudsætning.¹⁷⁶ Med brug af en paradoksal vending kan man sige, at folkeligheden for Grundtvig var et givent fællesskab, som den enkelte skulle vælge.

Denne frie, men forpligtende¹⁷⁷, samværsform satte sig ifølge Grundtvig igennem i de menneskelige fællesskaber på alle planer. Tydeligst kom det til udtryk i Grundtvigs beskrivelser af de folkelige fællesskaber, der som beskrevet i afsnittet ”Duelighed – den borgerlige dannelse” indgik i hans grundskolepædagogik som en central del af målet med den borgerlige dannelse. Dette skyldtes, at et menneske fundamentalt set aldrig ifølge Grundtvig kunne anses som et blot og bart menneske. Ethvert menneske tilhørte for Grundtvig et folk, og tilhørsforholdet til et folkeligt fællesskab var således en basal og uadskillelig del af det menneskelige:¹⁷⁸

Siden Menneske-Slægten blev delt i mange ”Folk og Stammer og Tungemaal”, da kan der, menneskelig talt, slet ikke være nogen bare og blotte Mennesker til, uden det skulde være de nøgne Vilde, thi ellers finder man kun folkelige Mennesker ... (Danskeren 1849, 643)

¹⁷⁶ I nutidigt perspektiv var Grundtvig således bevidst om individualiseringen som trussel mod fællesskabet, og han fremhævede samhørighedsfølelsen i et folk som dennes modstykke.

¹⁷⁷ Begrebet *de forpligtende fællesskaber* har udviklet sig til at være centralt i de grundtvig-koldske skolars selvforståelse. Begrebet findes i sin terminologiske udformning imidlertid ikke i Grundtvigs forfatterskab. Der ligger en implicit fare i begrebet i og med, at friheden ikke betones i lige så høj grad som forpligtelsen. Dermed kan vægten på de forpligtende aspekter let føre til konnotationer af bl.a. en nutidig tidehvervsteologisk fortolkning af menneskets vælgende overtagelse af tilsyneladende givne – ofte dialektisk-teologiske, skabelsteologiske – aspekter af tilværelsen. I et sådant tilfælde kommer friheden ikke tilstrækkeligt til sin ret til, at man kan hævde en loyal tolkning af Grundtvigs begreb om fællesskab.

¹⁷⁸ Der fandtes ifølge Grundtvig ikke menneskelighed uden folkelighed. Mennesker eksisterer altid i sociale relationer. For Grundtvig var menneskehedens opdeling i folk en guddommelig orden, som konstitueredes i fortællingen om Babelstårnet (Gen 11,1-9), hvor Gud opdelte menneskehedens i folk og spredte dem over hele jorden. For det faldne menneske var menneskelighed og folkelighed derfor to sider af samme sag. (Aronson 1960, 171) (Danskeren 1851, 607)

I digtet *Folkeligheden* fra 1848 gav han derfor sin berømte definition af det folkelige fællesskab, idet han skrev:

Til et Folk de alle høre,
Som sig regne selv dertil,
Har for Modersmaalet Øre,
Har for Fædrelandet Ild;
Resten selv som Dragedukker
Sig fra Folket udelukker,
Lyse selv sig ud af Æt
Nægte selv sig Indfødsret!
Svar ei fattes Skoven!
(Grundtvig 1848, 140)

Det var således ifølge Grundtvig muligt at *fravælge* det folkelige fællesskab, men valgte man at deltage krævede det aktivt engagement, og havde kærligheden – dvs. at man *har for Fædrelandet Ild* – som forudsætning. K.E. Bugge giver i artiklen ”Grundtvigs syn på folkelig dannelse – dets muligheder før og nu” (Bugge 1993) en præcis redegørelse for dette folkelighedsbegreb, idet han tager sit udgangspunkt i netop Grundtvigs fremhævelse af fællesskabet. Han indleder med en overordnet betragtning om, at *det folkelige er, hvad hele folket har fælles, uanset køn, alder, uddannelse, økonomi og social status*,¹⁷⁹ (Bugge 1993, 23) og redegør derefter for, at Grundtvig anvendte dette som modvægt til samtidens individualiserende (Enkeltmandens) samfundsopløsende kræfter. Mere specifikt bestemtes folkeligheden af det fælles modersmål, hjertesproget, der i modsætning til fremmedsprog kunne udtrykke folkets dybeste følelser. Afgørende var også den fælles historie, de ydre geografiske og politiske forhold og sidst, men ikke mindst folkets kulturelle egenart manifesteret dels i folkets *myter*, hvor folkets digtere, skjaldene, i billedligt sprog udtrykte folkets livsforståelse, dels i folkets ordsprog, der i korte rammende sætninger formulerede folkets livserfaring og livsvisdom, dvs. det, Grundtvig kaldte folkets ånd. (Bugge 1993, 23f)

¹⁷⁹ Grundtvigs folkelighedsbegreb er desuden behandlet på fornemste vis i Kim Arne Pedersens artikel ”Hvad er folkelighed? - Glimt af folkelighedsbegrebets historie”. Her påviser han bl.a., at Grundtvig i *Den Christelige Børne-lærdom 1855-1861* selv definerer folkeligheden som folkets *Hjertelag*, dvs. dets væremåde, sindelag og, natur. (Pedersen 2002)

Ekskurs: Det folkelige og det nationalistiske danskhedsbegreb

Grundtvig talte om flere forskellige nationalt orienterede folkeligheder. I hans principielle bestemmelser af folkeligheden hævdede han, at det ikke drejede sig om at fremhæve den danske folkelighed, danskheden, i forhold til andre landes folkelighed, men alene at understrege forskellen; dansk folkelighed var ikke objektivt bedre end f.eks. tysk folkelighed, de var blot afgørende forskellige. Dansk folkelighed hørte hjemme i Danmark, tysk i Tyskland osv. Det var kun for så vidt at den fremmede folkelighed vil hævde sig i Danmark, den blev mindreværdig og fjendtlig:

Naar jeg taler om det Folkelige som det ypperste i hvert Land, da er det jo heller ingenlunde i Modsætning til det Menneskelige, men kun til Skielnemærke fra hvad der kun er folkeligt i andre Lande, og kun i Modsætning til alt, hvad der med Magt eller List vil gjøre et Folk fremmed for sig selv, uden naturligvis at kunne skabe det om enten til et andet Folk eller til rene, pure Mennesker. (HGS II 1929, 224)

Grundtvigs folkelighedsbegreb er ikke desto mindre ofte blevet identificeret med *nationalisme*. Dette skyldes, at skønt folkeligheden og nationalbevidstheden har fælles udgangspunkt i interessen for sprog, historie, digtning, kulturel egenart osv., så har nationalbevidstheden en iboende fare for at blive illusorisk selvovervurderende og aggressiv, hvilket imidlertid fører langt bort fra, hvad Grundtvig forstod ved folkelighed. Nationalbevidstheden finder normen i sig selv, og har ingen moralsk rettesnor uden for sin egen udvikling. Folkeligheden er derimod båret af et skabelsesteologisk universelt menneskesyn, der også afkræver den enkelte i fællesskabet ansvarlighed over for den udenforstående, en ansvarlighed der til syvende og sidst er funderet i skabelsestanken. Desuden er Grundtvigs tanker om folkeligheden nært forbundet med en *dialogisk tænkemåde*. Det egentlige menneskelige udfolder sig efter Grundtvigs opfattelse først i vekselvirkning med udfordringer, der kommer udefra, og hvis de andre nationers folkelighed blev kvast, var der intet tilbage at vekselvirke med. (Jørgensen 1988, 19f, 22ff)

Ej heller kan Grundtvigs folkelighedsbegreb forstås som udtryk for racisme, selvom dette tillige er forsøgt. Når Grundtvig i strofe 12 i digtet *folkeligheden* taler om, at folket *har tilfælles Byrd og Blod*, har det ofte vakt ubehagelige associationer i retning af nazisternes Blut und Bodentheorien. Ordene udtrykker imidlertid hos Grundtvig *en historisk* og ikke *en biologisk* kendsgerning. Det fremgår af en kommentar, som Grundtvig skrev i 1851, hvori det hedder, at folket er

Søskende af eet Blod, der har hvilet under samme Moders Hjerter og maa derfor forudsættes tilbøjelige til at have Alt tilfælles og staae

Last og Brast med hinanden og med deres fælles Forældre, især saa længe de leve sammen i Fædrene-Huset. (Fl. Lundgreen-Nielsen i Dansk Identitetshistorie, bd. 3, 1992, s. 100-101) (Bugge 1993, 24)

I det historiske udviklingsperspektiv, som Grundtvig lægger på den danske nationalitet, strækker den samlede danske folkeidentitet sig tilbage i historien: *vi, som bebo vore Fædres Land og tale vor Moders Maal fra Arilds Tid.* (HGS II 1929, 143) Det kan imidlertid ikke ignoreres, at Grundtvig fortsætter således: *vi er slupne hartad ublandede gennem Middelalderen.* (HGS II 1929, 143) Når han således på den ene side lægger vægt på danskhed som et åbent kulturelt fællesskab, men på den anden side i nogle tekster også lægger vægt på den *ublandede* danskhed – *det høieste Menneske-Liv i vor Deel af Verden* – (Danskeren 1851, 543) skyldes det hans frygt for *de fremmede magter*,¹⁸⁰ der først i napoleonskrigene (1804-1815) splittede det stolte danske rigsfællesskab med Norge, og som siden dels i treårskrigen (1848-1850), dels i krigen 1864 tvang Danmark til at give de nordtyske hertugdømmer selvstændighed. Det ville være usagligt ikke at anerkende denne side af Grundtvigs danskhedsbegreb, der netop er afgørende negativt formuleret i modsætning til det udanske, det fremmede, og som i et par enkelte skrifter reelt kommer til udtryk i en postuleret dansk historisk racerenhed.¹⁸¹ Det er dog meget vigtigt at fastholde, at denne fortolkning af det nationale udelukkende centrerer sig om disse perioder, hvor Danmark som stat var under pres, og den kan således ikke betragtes som en generel tendens i forfatterskabet. Det kan til gengæld den ovenstående distinktion mellem det folkelige og det nationale, således som også det ovenstående frisindede syn på de forpligtende menneskelige fællesskaber kan det i almindelighed.

Det folkelige fællesskab bundede ifølge Grundtvig imidlertid dybere end blot i udvortes kendsgerninger som sprog, skikke, historie osv. Folkelighed var et fællesskab i *Følelse og Tankegang* og således var det for Grundtvig dybest set et konkret fællesskab i ånd, i dette tilfælde *dansk* folkeånd: Det er nemlig

¹⁸⁰ Grundtvigs tale om de fremmede inkluderer ikke det øvrige *Høinorden*. (dvs. svenske, nordmænd, islændere og færingere) Disse *vore Nordiske Grander*, (...) *Nordens trende Stammer, som blandede Blod fra Arilds Tid.* {{/f, 285}} følte han tværtimod et stærkt åndeligt slægtskab med.

¹⁸¹ Som eksempler på denne tolkning fra de tre perioder kan således nævnes skrifterne *Europa, Frankrig og Napoleon*, (Grundtvig 1815) *Folke-Vindingen i Danmark ved Omsvinget 1848* (Grundtvig 1850a) og *Trøstebrev til Danmark* (Grundtvig 1864)

kun Vinden, ikke Aanden, der blæser eens over alle Lande, saa enten maa der være en Dansk Aand, med en egen Lyd og Kraft, Ild og Farve, Glands og Sving og Vingeslag, over det Danske Folk og i det Danske Tungemaal, eller der er slet ingen Aand, slet ingen aandelig Kraft til at holde sammen, til at staae fast mod det Fremmede og Fiendtlige, til at bevise sin Indfødsret paa Guds grønne Jord, og til at glæde sig med hinanden over det ældgamle Fællesskab paa Mark og Hede og paa Bølgen blaa, over fælles Bedste, fælles Kamp og Seier, fælles Dansk, udødeligt Minde. (Grundtvig 1826, 8)

Denne folkeånd definerer Grundtvig som en særegen *usynlig, men dog meget virkelig og virksom Livskraft, der ligesom svæver os over Isse*. (Grundtvig 1826, 156) Hvad enten det var en enkelt, eller et helt Folk, ånden på denne måde kom over, så betragtede Grundtvig det som en opvågnende afklarende begivenhed, hvor de opdagede, *hvor de var, og hvor de egentlig hørde hjemme og maatte see at komme hen, naar de skulde rigtig have Ro og føle, det var en Lyst at leve*. (Grundtvig 1826, 156)

Det var ifølge Grundtvig således netop folkeånden, der udgjorde den skjulte sammenhæng, det usynlige bånd, som satte den enkelte ind i det folkelige fællesskab og bandt mængden sammen til et folk. Begrebet om og troen på folkeånden udgjorde således kernen i den grundtvigske folkelighedsterminologi. Ånden var for Grundtvig den mellem menneskelige instans, der kunne forbinde sjæle og kroppe i tusindtal ved at gennemtrænge dem med ord som lyn, så de alle fik et i sinde. Og kun i det øjeblik, alle deltagere i fællesskabet havde frihed til at tage imod ved hjælp af hjerteligheden eller følelsen, lykkes åndens virksomhed i fællesskabet. I dette lys er det ikke overraskende, at ånden også spiller en vigtig rolle i Grundtvigs tænkning omkring begrebet *det levende ord* og dermed også i hans betoning af undervisningens konkrete dialogiske form. Dette er i nærværende sammenhæng særlig centralt og skal derfor i det følgende afsnit beskrives nærmere.

7. Det levende ord

Så tidligt som i 1807 udtalte Grundtvig sig i *Om Undervisning i Landsby-skoler* konkret om den undervisning, der efter hans mening skulle tilbydes bønderne i landsbyernes almueskoler. Bemærkelsesværdig var den tidlige udtalelse om, at undervisningen burde foregå *ved livlige Fremstillinger af hans Lærers Mund*, (Grundtvig 1807b, 162) idet dette rimeligvis var første gang i Grundtvigs forfatterskab at tanken om *det levende ord* – der senere skulle blive et centralt begreb i både hans kirkelige og pædagogiske tænkning – blev sat ind i en pædagogisk sammenhæng. Fuldt udfoldet blev hans forståelse om begrebets betydning i en pædagogisk sammenhæng dog først i 1830'ernes arbejde for oprettelsen af en folkelig højskole, hvor han ikke var sen til at betone samtalens pædagogiske vigtighed. I kombination med vekselvirkningsbegrebet skulle det levende ord således blive det centrale begreb ikke blot i Grundtvigs afstandtagen til det herskende fokus på latin i grundskolen, men også som den definerende kategori i det dialogiske rum, som efter Grundtvigs mening var en forudsætning for, at undervisningen kunne lykkes.

Grundtvigs ordteologi

For at få greb om det levende ord er det imidlertid nødvendigt først kort at vende blikket mod Grundtvigs ordteologi. Den bygger på hans læsning af Johannes-evangeliets prolog.¹⁸² Han forstår i overensstemmelse med evangelisten Guds inkarnation i mennesket Jesus Kristus som Ordets (λογος) komme til verden og dermed til det enkelte menneske til alle tider. Ordet er således det mellemlid, hvori Gud via Helligånden henvender sig til menigheden og til det enkelte menneske:

Naar jeg taler om Aandens Virksomhed og Forplantelse, da forstaar jeg ved Aand: Kraftytringen af en højere Synsmaade for livet (...) og det eneste under Solen, hvori denne højere Betragtning af Verden og Livet kan levende udtrykke, forplante og meddele sig, er det mundtlige lydelige Ord. (Grundtvig 1837a, 57)

¹⁸² Grundtvig citerer eller gengiver ofte Johannesprologen. F.eks. i digtet *I Begyndelsen var Ordet*. (Grundtvig 1860a, str. 2)

Dette skyldes, at det levende ord ifølge Grundtvig er et udtryk for menneskets gudbilledlighed: Menneskets beherskelse af ordet, i talens mulighed, er en genlyd af Guds eget ord. Med det mundtlige ord er der således ifølge Grundtvig forbundet en livskraft, som ikke er menneskets egen præstation alene, men som præges af en magt uden for mennesket selv (Grundtvig 1855 [1955], str. 72 og 131). Det talte, levende ord er således ikke blot det åndelige livs udtryk i relationen til Gud men også i relationen til medmennesket:¹⁸³ *Livets Ord af Guddoms-Rod, Kilden er til Livets Flod.* (GSV V, str. 2)

Dermed mener Grundtvig, at Helligånden virker i den mellemmenneskelige sam-tale som et ligeværdigt subjekt,¹⁸⁴ der præger samtalens levende ord, så mennesket i samtalen får skænket en erfaring af en eksistens, hvor sandhed er skilt fra løgn, godhed fra ondskab og kærlighed fra had (Stokholm 2003, 13). Menneskelig tale er derfor ikke blot tomme lyde for Grundtvig, således som dyrenes lyde er det, men derimod *Aandens Spejl og Hjertets Sprog.* (Grundtvig 1855 [1955], str. 78) Dette udfolder Grundtvig i sin udredning af begejstringens betydning for det levende ord. Grundtvig siger således:

Der er virkelig noget til, man ikke blot for Spas, men for ramme Alvor, maa kalde Be-gejstring, ja, at der i Menneske-Barmen kan slumre en højere Livs-Kraft, som, naar den bryder ud i en tilsvarende Ordstrøm, og vi ikke haardnakket tilstopper vort Øre, henriver os med sig. (...) Der har De Nøglen til Menneske-Gaaden i hvert Folk og hver Tidsalder, i den hele Slægt som i Enkelt-Manden: et aandfuldt levende, mundtligt Ord paa Modersmaalet, det er den gennem

¹⁸³ Dette gælder vel at mærke, når begge parter indgår i samtalen *til fælles Bedste*, dvs. uden specifikt egennyttige intentioner. Kun da er ordet kendetegnet ved den tredobbelte beskaffenhed i kraft, sandhed og kærlighed, *som adskiller det fra alt, hvad der kun er Skvalder og Eftersnak.* (US IX, 428-429)

¹⁸⁴ Grundtvig anser således kommunikationen i det levende ord for at have 3 agenter, og det er karakteristisk, at kommunikationen mellem dem alle er gensidig og dialogisk. Dette giver han bl.a. udtryk for i sin brug af formuleringen *at skifte ord med Gud*, som f.eks. findes i en salme fra 1853: *Dog med os som med sin Næste, Skifte Ord kan Gud om alt.* (Grundtvig 1853b, str. 6) Et andet eksempel findes i HiV i formuleringen: *vi maae, for at kunne skifte Ord med Gud, have Ordet til fælles med Ham,* (US VII, 703) og helt eksplicit bliver betoningen af både det dialogiske og dets fundering på ordet i det poetiske udtryk: *At ligne sin Gud paa det Bedste, Og tale med ham som sin næste.* (Grundtvig 1852/1853, str. 2)

Verdenshistorien aabenbarede Hemmelighed, hvorpaa enhver Mand maa tro, som skal blive klog paa Menneske-Livet, hvorpaa hvert Folk maa tro, som skal blive kraftigt og lykkeligt, og hvorpaa Slægten maa blive ved at tro, hvis den nogensinde skal naa sit Maal og se sit Levnedsløb forklaret. (HGS II 1929, 112)

Det levende ord som pædagogisk princip.

Disse dialogiske overvejelser i Grundtvigs ordteologi er baggrunden for, at Grundtvig indarbejder begrebet det levende, mundtlige ord i sine pædagogiske overvejelser. I forbindelse med grundskolen sker dette ufuldstændigt i den uafsluttede *Dannevirkeafhandling* ”Om Almue- Underviisningen” fra ca. 1819. Her hedder det, at de nødvendige kundskaber bør bringes menigmand *ved et levende, mundtligt Foredrag*. Og i et brev fra 1822 understreger han, at det er lærerens opgave *at undfange og føde det levende Ord paa sin egen og Børnenes Tunge*. (Bugge 1968, 19) Den endelige afklaring finder Grundtvig imidlertid først i 1830’erne, hvor han arbejder for oprettelsen af en folkelig højskole. I dette arbejde er han ikke er sen til at betone samtalens pædagogiske vigtighed. F.eks. siger han i *Bøn og Begreb om en dansk Højskole i Soer*, at (...) *kun i samme Forhold, som Talen bliver til en Sam-Tale (...) kun i samme Forhold lykkes Oplysningen*. (Grundtvig 1840, 184)

Dette smitter af på synet på grundskolen, og i skriftet *Skolemesterlegen i Danmark* (Grundtvig 1850b) giver Grundtvig således det måske klareste udtryk for sit syn på grundskoleundervisningen og for, hvordan dette syn på det levende ord efter hans mening skal inkorporeres deri. Målet er at *vække, nære, styrke og glæde det egenlige Menneskeliv*¹⁸⁵, (Grundtvig 1850b, 247) og udgangspunktet er en sammenkædning af mundtlighedsprincippet og ønsket om at fokusere på børnenes lyst og engagement i eget liv. Grundtvig gør det klart for sig selv, at

¹⁸⁵ Grundtvig gør det i øvrigt klart, at han ønsker, at *Livet baade i sin folkelige og i sin grundmenneskelige eller christelige Skikkelse skal vækkes og indpodes*. (Grundtvig 1850b, 248) Dermed er han i 1850 grundlæggende i overensstemmelse med tankerne i *Dannevirkeafhandlingerne*. (se evt. afsnittet ””) Derudover er det en anke, der – som det skal blive klart i næste afsnit – ikke er fjern fra Christen Kolds målsætning.

Ordet, som det lever i Folke-Munde, nedstiger i lige Linie fra Aanden som Folkets Livskraft og strømmer ud fra Hjertets Overflødig-hed, og dette levende Ord er Børnenes Liv og Lyst. (Grundtvig 1850b, 249)

Grundtvig mener, at en for skarp fokusering på skriftligheden gør børnene fremmede for *de gavnlige Sysler i det virkelige Liv*.¹⁸⁶ (Grundtvig 1850b, 247) Derefter betoner han i stedet levende fortællinger om folkeminderne, folkehåbet og det folkelige billedsprog, og han argumenterer for, at det levende ord om disse emner har karakter af en lærerig

Ordsprogsleg (...) hvori Menneske-Livet som det er midt iblandt os, speiler sig for Barndom og Ungdom. (...) Legen er ligefra Begyndelsen baade lystelig og lærerig for Børnene, i samme Grad som de har Livlighed med Lyst og Nemme, og Legen fører af sig selv til alvorlig Eftertanke, fordi hvert Skridt i Levnets- Løbet minder om den og svarer til den, som Opfyldelse til Forudsigelse. (Grundtvig 1850b, 250, 249)

Disse levende fortællinger fungerer med andre ord som analogier til grundvilkår i menneskelivet, hvor børnene får sat deres eget liv i sammenhæng og perspektiv. Som sådan er det levende ord det for Grundtvig væsentligste værktøj i undervisningen. For at det kan opstå skal samtalen – vekselvirkningen – mellem læreren og eleverne imidlertid ifølge Grundtvig opfylde en række kriterier. Dermed er vekselvirkningsbegrebet for Grundtvig ikke blot et abstrakt begreb, der i Grundtvigs ontologi og antropologi, som det er påvist, definerer forholdet mellem mennesker. K.E. Bugge har derimod med stor præcision påvist, at det også lader sig anvende som grundformel for hele Grundtvigs pædagogik (SfL, 284-316). Det forekommer hyppigt i Grundtvigs skoleskrifter, hvor det udvikler sig til en pædagogisk forudsætning, der fastholder opdragelsessituationens to partnere, opdrageren og den opdragede, og gør dermed opdragelsessituationen konkret (SfL, 285). Dermed bliver det til et vigtigt aspekt af den dialogiske kategori, som det levende ord udvikler sig til at være i Grundt-

¹⁸⁶ Dette er i øvrigt også budskabet i skriftet *Den latinske Stil*, hvor Grundtvig udtrykker sin forargelse over, at børnene *i Skolen skal læse og skrive Latin over tre Timer hver eneste Dag!* (US VIII, 30)

vigs optik. I det følgende skal vekselvirkningsbegrebets pædagogiske implikationer og kriterier derfor udredes nærmere.

Den pædagogiske vekselvirknings tre grundvilkår

I *Danne-Virke* tiden ¹⁸⁷ bruger Grundtvig vekselvirkningsbegrebet på en række forskellige områder, men det er først i 1830'erne, at det pædagogiske syn på vekselvirkning forstået som sam-tale afklares. Mest prægnant skrev han i *Bøn og Begreb om en dansk Høiskole i Soer*, i 1840 at *kun i samme Forhold, som Talen bliver til en Sam-Tale, deels mellem Gamle og Unge, og deels mellem de Unge indbyrdes, kun i samme Forhold lykkes Oplysningen*. (Grundtvig 1840, 184) Dette syn på samtalebegrebet udfolder han nærmere i 1848 i tidsskriftet *Danskeren*, hvor han bl.a. med en række karakteristiske substantiver skriver:¹⁸⁸

[De] frie, levende og muntre Samtaler om alt det Menneskelige og Folkelige, vi har tilfælles, og om Alt hvad der kan være til fælles bedste, de skal være Maalet der staar os for Øie. I dem finder Folkelivet med almindelig Oplysning og Dannelse først sit rette, naturlige og velbehagelige Udtryk, saa Samtalerne enten ganske gjør Enetalerne overflødige, eller udspringer dog deraf som klare Floder af en dunkel Kilde ¹⁸⁹. (Danskeren 1848, 591-592)

¹⁸⁷ I perioden for *Danne-Virkes* udgivelse (1816-1819) var den pædagogiske debat om den indbyrdes undervisning (den Bell-Lancasterske metode) ganske højlydt, hvilket sandsynligvis har påvirket Grundtvigs tanker om vekselvirkningen.

¹⁸⁸ Dette gør han også for at undgå en forveksling med den Bell-Lancasterske metodes forkerte brug af vekselvirkningsbegrebet. Bugge konkluderer: (...) *det, som Grundtvig vil, er at skabe et dansk modstykke til den Bell-Lancasterske metode, en indbyrdes undervisning, som i modsætning til denne var fri, levende, frugtbar, naturlig, velgørende og munter, og som derfor var at anse for ordentlig, rigtig og sand* (SfL, 286). Grundtvig var her indirekte inspireret af venen Carl Mariboe, der i 1833 oprettede en højere realskole i København, og som tog udgangspunkt i den hamiltonske og den lancasterske metode, som dog fortolkedes i retning af en mere livlig og fri selvvirksomhed end ofte var tilfældet på andre skoler (SfL, 287-293)

¹⁸⁹ *I Danmark er dansk det folkelige*, *Danskeren* nr. 37. Her citeret efter Haandbog i N.F.S. Grundtvigs Skrifter bd. 2 p. 197.

Disse aspekter af samtalen forstået som vekselvirkning skal i det følgende analyseres lidt nærmere.

Vekselvirkningens frihed

K.E. Bugge har i bogen *Skolen for Livet* (SfL, 284-316) grundigt påvist, at Grundtvig særligt betoner substantiverne *Frihed, liv og naturlighed* i sine karakteristikker af samtalen, og at han ser disse som nødvendige forudsætninger for, at vekselvirkningen kan blomstre.

Lige som det nordiske frihedsideal for Grundtvig som påvist i afsnittet ”5. Frihed lad være vort Løsen i Nord” er en forudsætning for det mellem menneskelige fællesskab, så er den det også for den sande dialog. Et af de mest markante eksempler på dette kommer til orde i et af *Mands Minde* – foredragene, hvor han med eksplicit tilknytning til det tyske, humboldtske universitetsideal gør rede for, at *Frihed paa begge Sider er Grund-Betingelsen* (Grundtvig 1877, 513) for al undervisning. Derfor er opretholdelsen af samtalepartnernes personlige integritet en forudsætning for, at et reelt møde kan finde sted. Målet er den frie engagerede samtale i *levende Vexelvirkning, sand indbyrdes Undervisning*, (Bugge 1993, 20-21) hvor eleverne kan udveksle erfaringer og holdninger til livet og derved nå ind til konsensus i et fælles tredje, *det fælles bedste*. Kun når begge parter er frie kan denne venlige kappestrid, hvor man, som Ove Korsgaard skriver, *har en modstander, som samtidigt er medspiller (...), ja i dybeste forstand en ven*, (Korsgaard 1986, 83) finde sted med udgangspunkt i hensynet til det fælles. Det afgørende er, at den indlevede samtale giver rum for, at ånden som påvist oven for bliver det virkende i den levende samtale, og derved får eleverne muligheden for at nærme sig en sand forklaring af menneskelivet. (SfL, 303)

Dette kræver imidlertid, at læreren dels er ærligt til stede i undervisningen og kan stå inde for den pågældende sag, dels derefter påtager sig *et virkeligt Tjenerskab (...)* der nødvendigvis udspringer af de studerendes *Frihed*, (Grundtvig 1877, 513) og hvor det er op til eleverne i denne frihed at afgøre, hvor vidt de kan tilslutte sig underviserens standpunkter. Lærerne må med andre ord opgive den autoritære rolle, som de i tidligere undervisningssystemer har haft, og i stedet anerkende, at de i princippet kan *lærde ligesaa-meget af Ungdommen, som den af dem*. (Grundtvig 1840, 183)

Lærerne fungerer i denne situation mere som en vidende igangsætter, der deltager i den frie samtale på lige fod med eleverne, og leder dem i den rigtige retning, end som en autoritet (SfL, 298). Derfor må han ikke blot opgive sin autoritet; han må også opgive at *omskabe Verden*. (Grundtvig 1877, 191) Dette vil sige, at han ikke må have som mål at give eleverne en bestemt dannelse, som strider mod deres vilje (SfL, 301). Han skal i stedet bruge sin viden, indfølelse og fantasi til at skabe en situation, hvor det levende ord kan virke frit, kappestriden udfoldes, og dermed lade eleverne få råderum, så de i undervisningen og med udgangspunkt i den verden, som de færdes i, kan søge en forklaring på netop deres menneskeliv: ¹⁹⁰ *Klarhed i Grunden og i det Hele, den altigiennemtrængende klarhed, er vel nødvendig Maalet for Alt, hvad der er sig Liv og Aand bevidst* (NM 1832, 394) – og netop deri består det egentlige mål med undervisningen for Grundtvig. Derfor må undervisningen ikke hæmmes af at være bundet op på et bestemt pensum eller af, at eleven senere skal stilles fagligt til regnskab ved en eksamen.¹⁹¹ Blind udenadslære, katekese, eksaminer og statslig indblanding i skolens forhold skulle i det hele taget indskrænkes til et absolut minimum.¹⁹²

¹⁹⁰ Grundtvig var også her inspireret af den engelske realisme. Han skriver f.eks.: *At omskabe Verden har Engelskmanden lært mig reent at slaae ud af Hovedet*. (Fasc.359.II.16, I r)

¹⁹¹ Eksamen vil i givet fald fjerne elevernes frihed. Dette er en central tanke i skriftet *Om indretningen ad Sorø Academi til en folkelig Høiskole*. (Grundtvig 1841b, 132)

¹⁹² Denne holdning er især tydelig i Grundtvigs senere arbejder. Endnu omkring debatten med Madvig på den grundlovgivende forsamling om højskolen i Sorø var Grundtvig indstillet på statsmagtens delvise medvirken i skolevæsenet. De nationalliberale gennemtvang dog, at staten fortsat skulle sikre landets opvoksede borgere deres retmæssige mål af kundskaber, hvilket i realiteten sikrede den offentlige almueskole. I junigrundlovens §90 – og i øvrigt uændret i Friskoleloven i 1855 som §85 – lyder det: *De Børn, hvis Forældre ikke have Evne til at sørge for deres Børns Oplærelse, ville erholde fri Undervisning i Almueskolen*. (Den grundlovgivende rigsforsamling, sp. 433ff). Kålund-Jørgensens bog *Grundlovens skoleparagraf, dens tilblivelse og dens skolehistoriske placering* fremlægger i øvrigt nærmere debattørernes synspunkter. (Kålund-Jørgensen 1955) Efterfølgende blev Grundtvig energisk modstander af skoletvang og hævdede, at ingen sand dannelse kunne hentes i de eksisterende *Afretningsanstalter*, hvor bl.a. *Latinskolen, der, ligesom Romerne, syntes at have indtaget hele den dannede Verden med Hænderne, lige fra den højtidelige Haandspaalæggelse, ned til Hverdags-Afretningen med Stokken og Tampen, Ørefigen og Haandtager*. (DCB (US IX, 530-531)) Dette var - bl.a. - medvirkende til skolelovens revidering i 1855 (Almueskoleloven), hvor det statslige tilsyn blev indskrænket til én årlig overhøring. Forældrene fik desuden større indflydelse og langt bedre mulighed for selv at

Kun i frihed kan eleven nærme sig de evige sandheder, og han må ifølge Grundtvig besinde sig på, at dette er en livslang proces, idet den endelige klarhed først dukker op i den eskatologiske endetid.¹⁹³

Vekselvirkningens liv

K.E. Bugge påviser (SfL, 303-310), at det andet afgørende aspekt for, om der kan opstå vekselvirkning ifølge Grundtvig er, om undervisningen foregår på en *levende* måde. I forbindelse med almueskolen, hvor hovedformålet ifølge Grundtvig er at vække og nære elevernes lyst til at lære, foreslår Grundtvig derfor helt konkret, at man forlader det skrevne ord, bogen, som undervisningens grundlag. I stedet for at beskæftige sig f.eks. med grammatikalske petitesseer, med *feil i Form og Bommerter i Stilen*, skal undervisningen udtrykke *Det gamle Nordens Smag for Stort og Sandt, for Kæmpe-Dåden*, som Grundtvig siger det i *Aabent Brev til mine Børn*. (Grundtvig 1839a, 170-171) Det betyder for Grundtvig *for det første*, at den skal rodfæstes i den enkeltes og i folkets liv i både nutid og fortid. I overensstemmelse med den mosaik-kristelige grundanskuelse og den historisk-poetiske livsytning må der præsenteres et positivt tilværelsessyn, hvor mennesket ældes med voksende dybde og sans for samtidighed i sine erfaringer, og det må præsenteres, så de kan relatere sig til undervisningen og tage den til sig. Eleverne må kort sagt opleve undervisningens indhold som noget konkret, vedkommende og positivt.

Derfor må livet i skolen *for det andet* vise sig på den måde, at oplysningen udspringer af børnenes interesse for livet og lægger vægt på det konkrete og det engagerende.

Det folkelige har kun det nærværende til Gienstand, med Brugbarhed og Virksomhed til nærmeste Maal (...) og maa, for at være le-

sørge for deres børns undervisning, særligt gennem hjemmeundervisning eller oprettelse af private friskoler. (Wåhlin 1979, II, 104-105)

¹⁹³ Man kan derfor sige, at Grundtvigs pædagogik også er en holdning til livet og en forløber for den i dag så udbredte tanke om livslang læring. Dette har bl.a. Finn Thorbjørn Hansen i øvrigt beskæftiget sig med i bogen *Eksistenspædagogik – på vej mod en ny voksenpædagogik*. (Dupont, Hansen & FOFU 1998)

vende Mennesker værdig og nyttig, betragte Alt fra Livets Synspunkt og stræbe at sætte det i Livets Tjeneste. (Grundtvig 1839b, 158)

Undervisningen skal tale ind i børnene livssituation og gøre det på en måde, så den ikke taber forbindelsen til barndommen, følelserne og fantasien. Når det lykkes vil det føre til, at eleverne bliver bedre til at huske og forstå undervisningen:

hvad man kun lærer, fordi man har Lyst dertil, det glemmer man i Grunden aldrig, og det stræber man des ivrigere at forplante, jo tydeligere man af Erfaring overbevises om, at det fører til en sand og munter Livs-Anskuelse, gjør os dygtigere til vor Gierning og mere tilfreds med vor Stilling end vi ellers vilde været. (Grundtvig 1840, 192)

Vekselvirkningens naturlighed.

I sidstnævnte citat træder Grundtvigs betoning af det tredje og sidste afgørende aspekt af vekselvirkningen, nemlig dens naturlighed, indirekte frem. Han kræver, at undervisningen *respekterer, knytter til ved og "hjælper" den forhåndenværende "Natur" hos folket og den enkelte*, (SfL, 310) og betoner grundlæggende naturligheden på tre områder. *For det første* må undervisningen følge *Naturens orden*. Dette begreb retter opmærksomheden på, at undervisningens struktur må indrettes efter børnenes natur og måder at lære på. F.eks. er modersmålet *det kraftens ord, som lever i folkemunde* (Grundtvig 1838, 80) og som giver hjertet – dvs. det dybe og ægte i tilværelsen – sprog. Derfor må modersmålet læres før fremmedsprogene (US VIII, 35). Dette har intet at gøre med modstand mod fremmedsprogene som sådan, men for Grundtvig var modersmålet bærer både af den varme og den kærlighed, en mor kan give sit barn, og af hele den tradition og den historie, der har rørt sig i Danmark og danskerne gennem tiderne, og derfor var det unaturligt ikke at tage udgangspunkt i modersmålet frem for i latinen.

For det andet forstår han naturlighed i undervisningen som elevernes umiddelbare og vedkommende oplevelse af undervisningen. Lyst, interesse og engagement har allerede været nævnt som afgørende. Derudover lægger Grundtvig særlig vægt på munterhed og sang, som efter hans me-

ning var gode værn mod den kedsommelighed, der havde hersket i den sorte latinske skole (SfL, 305):

naar vore Skoleholdere kunde og vilde fortælle Børnene jævnt og muntert alt det Morsomme, vi kan lære af Saxo, Snorro og andre gamle Trøstere, da vilde de nok faae smaa Gryder med Øren og mange Tak til af de fleste Forældre. (Bugge, Nielsen 1983, 40)

Endeligt kræver naturligheden også ifølge Grundtvig, at samtalen i undervisningen skal præges af den tredobbelte beskaffenhed af kraft, sandhed og kærlighed:

Menneske-Ordet og Menneske-Talen kan og skal have en *tredobbel* Beskaffenhed, (...) som kjendelig adskiller dem fra alt, hvad der kun er Skvalder og Eftersnak; thi vel baade kan der være og er der stor Forskjel paa, hvor megen *Kraft*, hvor megen *Sandhed* og hvor megen *Kjærlighed* der levende udtrykker sig i Menneske-Talen, men noget deraf maa dog findes i al Menneske-Tale, som skal svare til sit Navn. (US IX, 428f)

Sammenfattende må det således hævdes, at vekselvirkningen kun opstår, når alle parter er autentisk til stede i frihed, livlighed og naturlighed. K.E. Bugge påviser, at disse vilkår ikke blot er nødvendige vilkår for vekselvirkningen, men samtidigt er hinandens gensidige betingelser (SfL, 297). Dette kommer til udtryk i det forhold, at samtaleparternes frihed er en forudsætning for, at samtalen bliver naturlig og levende, mens samtalen naturlig og liv naturligvis også er forudsætninger for, at samtalen kan udfoldes frit.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Man kunne således sige, at de tre begreber i Grundtvigs øjne står i et hermeneutisk forhold til hinanden.

DEL II:
DEN EMPIRISKE ANALYSE

1. Metodiske overvejelser

Det følgende afsnit omhandler den række metodiske, tekniske og praktiske valg, jeg løbende har truffet med henblik på at kunne svare tilfredsstillende på den problemstilling, der er sat under lup. Afsnittene er strukturerede som redegørelser for overvejelserne bag projektets design og metode. Udgangspunktet er for de kvantitative undersøgelsers vedkommende Alan Brymans bog *Social Research Methods* (Bryman 2004) og for de kvalitative undersøgelsers vedkommende Steiner Kvaes teorier om forskningsinterviewets syv stadier præsenteret i bogen *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (Kvale 1997b)

Tematisering

Tematisering er både kvalitative og kvantitative undersøgelsers første stadie (Kvale 1997b, 102-105) (Bryman 2004, 26-58). Projektets tematisering blev både foretaget i de indledende projektbeskrivelser til universitetet og i de præsentationer og statusrapporter, jeg skrev til Dansk Friskoleforening. Sidstnævnte var anledning til en stadig bevidstgørelse omkring undersøgelsernes intention om at klarlægge, hvordan den grundtvig-koldske grundskolepædagogik anvendes, fortolkes og vurderes i dag på danske friskoler, hvilket dernæst førte til vigtige revurderinger af projektets to grundlæggende forskningsspørgsmål. Dette indebærer både, at der i tematiseringsfasen blev foretaget en afgrænsning og konkretisering af den noget diffuse størrelse, som begrebet de grundtvig-koldske skoletanker dækker over, og at jeg – som en frugt heraf - ganske tidligt kunne afgrænse og formulere de syv behandlede hovedtemaer.¹⁹⁵ Denne tematisering og konkretisering af undersøgelsernes genstand var således både givtig og nødvendig, idet den konkretiserede analyserne og definerede både struktu-

¹⁹⁵ Jeg var i tematiseringsfasen i dialog med en gruppe frivillige friskolelærere og -ledere, som både medvirkede ved udvælgelsen af hovedtemaerne, og som senere kommenterede både spørgeskemaerne, interviewguiden og rapporten.

rer og indhold i spørgeskemaer, interviewguides osv., således at undersøgelsesernes mere konkrete design kunne udfærdiges.

Valg af deltager-skoler og respondentgrupper

På designstadiet – Kvaales andet stadie (Kvale 1997b, 105ff) – bestod de indledende overvejelser særligt af refleksioner over, hvordan deltager-grupperne kunne udvælges, så undersøgelserne blev så valide som muligt (Boolsen 2004, 67-70). Udgangspunktet var, at undersøgelserne skulle struktureres som totalundersøgelser af alle ikke-specialiserede friskoler under Dansk Friskoleforening. Derfor blev alle specialskolerne¹⁹⁶ blandt foreningens 252 medlemsskoler valgt fra, ligesom også skoler, som var etablerede inden for de sidste fem år.¹⁹⁷ Dette resulterede i en endelig, potentiel målgruppe på 152 skoler.¹⁹⁸

For at få alle involverede parter meninger frem, var det væsentligt at inddrage disse skolers ledere¹⁹⁹, lærere og forældre som særskilte populationer i undersøgelserne. Leder- og lærerpopulationerne var ikke større, end at den krævede totalundersøgelse (dvs. ledere og lærere på alle 152 skoler) kunne håndteres. Dette var imidlertid af praktiske grunde ikke muligt på forældreområdet. Derfor var det nødvendigt blandt skolerne at udvælge en række fokusskoler, hvor forældrepopulation kunne undersøges som en repræsentativ population med en mindre og derfor mere håndterbar størrelse. Af hensyn til repræsentativiteten blev valget foretaget som et systematisk udvalg af elleve fokusskoler under hensyntagen til, at fire

¹⁹⁶ Derfor blev alle specialskolerne (dvs. skoler med specifikt kristne ideologier, indvandrerskoler, Rudolf Steiner-skoler, skoler med Tvind-pædagogik, skoler med Ron Hubbard/Scientology-pædagogik, specialskoler (f.eks. balletskoler) og grundkostskoler.) (Se også oversigten ”De fravalgte skoler” i bilaget)

¹⁹⁷ Grunden hertil var, at det hurtigt viste sig, at disse skoler endnu ikke havde fundet deres pædagogiske/ideologiske ståsted og derfor følte sig ude af stand til at bidrage til undersøgelserne.

¹⁹⁸ Undersøgelserne tog udgangspunkt i de skoler, der pr. 5. september 2004 var medlemmer i Dansk Friskoleforening (kilde: dansk Friskoleforenings årsberetning 2004, 118. år, s. 43-61)

¹⁹⁹ De konsekvenser for magtrelationerne i interviewsituationen, som lederens tilstedeværelse kunne afstedkomme, blev overvejet nøje. Efter samråd med flere lærere blev det vurderet, at der meget sjældent hersker væsentlige interessekonflikter mellem ledere og lærere. Gevinsten ved at inddrage de ideologisk set bedst funderede ledere vurderedes derfor som større end et eventuelt tab af enkelte læreres kritiske holdninger.

grundlæggende variables spredning blandt de 152 skoler også måtte repræsenteres i fokusskolerne:

1. Skolernes pædagogisk-ideologiske værdigrundlag. Derfor måtte der både inkluderes skoler, som definerede sig som grundtvig-koldske skoler, og skoler, som definerede sig uden specifik henvisning til de grundtvig-koldske skoletanker.
2. Skolernes alder og størrelse
3. Skolernes beliggenhed i hhv. land- og byzoner.

På denne baggrund blev følgende elleve friskoler udvalgt som fokusskoler, hvor forældrene blev inviteret til at deltage i de kvalitative undersøgelser.

	Antal lærere	Grundtvig-koldsk skole	Insp. af Grundtvig og Kold.	Skolens alder	Skolens størrelse (antal hjem)	By- eller landskole
<i>Blåbjerg Friskole*</i>	12	X		1998	75	Land
<i>Frederiksberg Friskole*</i>	12	X		1981	114	By
<i>Gudenådalens Friskole*</i>	9	X		1986	63	Land
<i>Kertemindeegnens Friskole*</i>	17	X		1863	144	Land
<i>Lille Egede Friskole</i>	13	X		1859	120	Land
<i>Odense Friskole*</i>	35	X		1863	375	By
<i>Ryslinge Friskole</i>	11		X	1856	85	Land
<i>Stevns Friskole*</i>	19	X		1977	110	Land
<i>Velling Friskole</i>	11	X		1992	70	Land
<i>Vestbirk Friskole</i>	7		X	1892	50	Land
<i>Øster Jølby Friskole</i>	10	X		1861	98	Land

Tabel 1: De valgte fokusskoler fordeling på de fire grundlæggende variable (Skoler markeret med stjerne deltog tillige i interviewundersøgelsen)

Da populationerne således var klart definerede, blev de udvalgte skoler inviteret, og det endte med, at 76²⁰⁰ af de 152 adspurgte skoler tilmeldte sig. Dermed kunne populationerne gøres endeligt op til 1304 forældre, 902 lærere og 76 ledere.²⁰¹

Forskningsdesign for den kvantitative undersøgelse

Udover disse fælles overvejelser var der også en række overvejelser omkring forskningsdesign, som måtte foretages særskilt for den kvantitative hhv. den kvalitative undersøgelse.

²⁰⁰ Dette svarede til en positiv tilbagemelding fra præcis 50% af skolerne og en samlet svarprocent på 73 %. Svarprocenterne behandles yderligere i afsnittet ”Bortfaldsanalyse”.

²⁰¹ Det var ikke uproblematisk at få skolerne til at til- eller framelde sig. Derfor blev svarfristen forlænget, og der blev sendt i alt fire rykkere ud til skolerne. Desuden blev der lavet informationsmaterialer i Dansk Friskoleforenings nyhedsbrev (maj 2005) og i Friskolebladet (15. juni 2005).

Den kvantitative undersøgelse blev designet som en tredelt (forældre, lærere og ledere) netbaseret spørgeskemaundersøgelse. Brugen af internettet var en stor fordel af flere grunde. Først og fremmest blev arbejdsgangene optimerede i forhold til en almindelig spørgeskemaundersøgelse. Dels blev korrespondancen med de 2282 mulige respondenter enklere, i kraft af at det ikke var nødvendigt for dem at modtage og returnere skemaerne per brev. Dels var spørgeskemaerne tilgængelige for alle respondenter over hele landet, når blot de var i nærheden af en internetopkobling. Disse tiltag har givetvis været medvirkende til en højnelse af svarprocenten, og sidst men ikke mindst blev det store indtastningsarbejde, som ellers ville have været påkrævet, elimineret fuldstændigt, i og med at alle data automatisk blev lagret direkte i en analyserbar database.

Ulemperne ved at netbasere undersøgelserne begrænsede sig hovedsageligt til et stort arbejde med at oparbejde viden omkring internettets, hjemmesiders og databasers opbygning og funktion. Dog var det også en potentiel ulempe, at brugere – især forældre – uden internetadgang i deres hjem ville have sværere adgang til spørgeskemaerne. Derfor blev det besluttet at involvere fokusskolerne, der hurtigt indvilgede i at stille en computer til rådighed, og som tillige påtog sig et ansvar for løbende at dele rykkere ud og minde forældrene om vigtigheden af at få udfyldt spørgeskemaerne.

Spørgeskemadesign

De tre spørgeskemaer til hhv. forældre, lærere og ledere blev i forlængelse af de overvejelser, der blev gjort på tematiseringsstadiet, konstrueret ud fra afhandlingens to forskningsspørgsmål og med afhandlingens syv hovedpunkter som overordnet struktur.²⁰²

I forbindelse med konstruktionen af spørgeskemaerne blev der truffet en række beslutninger omkring praktiske foranstaltninger, som skulle effektivisere analyserne og højne svarprocenten. *For det første* skulle respondenterne være godt informerede. Derfor blev der forud for undersøgelserne sendt introduktionskrivelser ud til alle fokusskolerne, som delte dem ud til forældrene. Dette blev suppleret dels med informationsmateria-

²⁰² Skemaerne var strukturerede således, at alle respondenter ved spørgeskemaernes begyndelse kort blev orienteret om udfyldelsen af skemaerne. Herefter valgte de først det rette spørgeskema og besvarede dernæst spørgsmålene, der bestod af en række demografiske spørgsmål, spørgsmål indenfor de syv hovedpunkter og afsluttende spørgsmål omkring kendskabet til de grundtvig-koldske skoletanker.

le, som blev sendt ud sammen med Friskoleforeningens nyhedsbrev i maj 2005, dels med en artikel i Friskolebladet den 15. juni 2005, hvor undersøgelserne blev beskrevet. *For det andet* måtte det højst tage 30 minutter at udfylde spørgeskemaet, og respondenterne skulle på forhånd være informerede herom. For det tredje viste det sig hurtigt, at fokusskolerne spillede en central rolle i forbindelse med sikringen af en så høj svarprocent som muligt. For at højne skolernes interesse blev det derfor besluttet, at de skulle gives adgang til det datamateriale, som særligt omhandlede deres skole efter undersøgelses afslutning.²⁰³ Endeligt blev alle respondenterne sikret fuld anonymitet.^{204, 205}

Forskningsdesign for den kvalitative undersøgelse

Overvejelserne omkring den kvalitative undersøgelses design faldt særligt omkring valg af interviewmetode. På baggrund af især Brymans (Bryman 2004, 345-362) og Hedges' (Hedges 1985) argumentation for brugen af fokusgruppeinterview besluttede jeg, at der for seks af de elleve fokusskoler vedkommende skulle gennemføres et mere dybdeborende fokusgruppe-interview af lærere, ledere og forældre. De to mest indlysende fordele ved fokusgruppeinterview er af hhv. praktisk-økonomisk og indholdsmæssig karakter. *For det første* er der færre omkostninger forbundet med at interviewe flere personer ad gangen (Greenbaum 1998, 103-118). *For det andet* giver fokusgruppeinterview deltagerne en stimulerende mulighed for at tale med andre mennesker om et tema, som ligger dem på sinde. Gruppesituationen skaber således en dynamik, der muliggør en proces, der får opfattelser og synspunkter frem, som ikke vil komme frem ved andre former for attitudemålinger (Jensen 1991, 93-96). Fokusgruppe-interview er derfor stærke til at klarlægge mønstre i et fællesskab, som den enkelte deltager måske ikke er særligt bevidst om, men som ikke desto mindre definerer fællesskabet, og som derfor først kommer frem i diskussionen. (Hedges 1985, 119)

²⁰³ Disse data blev derfor gjort tilgængelige på www.friskoleundersoegelse.dk efter dataindsamlingen var tilendebragt.

²⁰⁴, (Boolsen 2004, 38-40) og (Neuman 2000) De indsamlede data blev i øvrigt vurderet til at være så forholdsvis ufølsomme, at det ikke blev anset for nødvendigt at oprette en etisk protokol.

²⁰⁵ Angående yderligere informationer om konstruktionen af spørgsmål og svarmuligheder henvises til afsnittet "Spørgeskemadesign" i bilaget (Bilag, 281ff)

Da det viste sig let at sikre de praktiske rammer for fokusinterview på udvalgte friskoler, vurderede jeg, at en kombination af kvalitative fokusgruppinterview og de oven for nævnte kvantitative, netbaserede spørgeskemaundersøgelser repræsenterede et samlet metodedesign, hvor både den indholdsmæssige kvalitet og den statistiske slagkraft kunne sikres ganske effektivt inden for projektets rammer. (Morse, Richards 2002, 91, 150) (Morgan 1997)

Det var imidlertid ikke tilstrækkeligt at have overvejet interviewenes form. Mindst lige så vigtigt var det, at interviewerens var fortrolig med de relevante interviewmetoder og deres indbyrdes kongruens (Morse, Richards 2002, 32ff, 171f). I dette tilfælde blev interviewene tilrettelagt som eksplorative, dvs. menings-identificerende og -beskrivende, semistrukturerede²⁰⁶ interview, der kombinerede fænomenologisk- hermeneutisk og narrativ metode.²⁰⁷ Den fænomenologiske metode opererer ud fra to grundlæggende antagelser. Den første er, at perception er grundlaget for valide beskrivelser af tilværelsen. Det kaldes ofte for *the assumption of lived experience*. (Morse, Richards 2002, 45) Den anden anerkender, at individer kun kan forstås i relation til deres kontekst, idet mennesket altid handler ud fra eget erfaringsgrundlag og i lyset af den konkrete situation. Dette kaldes ofte *the assumption of being in the world*. Fænomenologien forstår således sociale fænomener ud fra informanternes livsverden, egne perspektiver og oplevelser (Morse, Richards 2002, 45) (Kvale 1997a, 166). Den forsøger at give en detaljeret beskrivelse af indholdet og strukturen i informanternes bevidsthed, gribe deres oplevelsers kvalitative forskellighed og udlægge deres essentielle betydninger ud fra den forudsætning, at den afgørende virkelighed er, sådan som informanterne opfatter den. (Morse, Richards 2002, 46) Fænomenologien er interesseret i både at belyse, hvad der fremtræder, og hvorledes det fremtræder med henblik på

²⁰⁶ Mht. interviewets fem hovedtyper henvises til bogen *Read me first – for a Users Guide to Qualitative Methods*. (Morse, Richards 2002, 91-92)

²⁰⁷ Steiner Kvale efterlyser mere metodisk bevidsthed omkring brugen af interview i den sociologiske forskning. Hans udvikling af – og argumentation for – en fænomenologisk-hermeneutisk metode inden for netop brugen af fokusgruppinterview og narrative metoder i artiklen *Det kvalitative forskningsinterview – ansatser til en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesform* (Kvale 1997a) har været afgørende i de følgende begrundelser for valget af netop denne metode, ligesom også Ole Riis grundige overvejelser omkring metodekombinationer i bogen *Metoder på tværs – om forudsætningerne for sociologisk metodekombination*, der i al væsentlighed støtter og konkretiserer Kvales argumenter. (Riis, Aalborg Universitet. Sociologisk Laboratorium 2000)

at artikulere det prærefleksive niveau af levede betydninger og dermed gøre det usynlige synligt (Kvale 1997b, 61f). Man kan således sige, at resultatet af en fænomenologisk metode ikke er distinkt teori, som påstår at forklare virkeligheden, men derimod *plausible insights that bring us in more direct contact with the world*. (Morse, Richards 2002, 146)

Fænomenologiske metoder kombineres ofte med hermeneutiske. Der ved erstattes den traditionelle søgen efter en universel konstaterbar viden med en senmoderne betoning af, at vores viden er heterogen og kontekstuel (Kvale 1997b, 227). I modsætning til fænomenologien indgår menneskets erkendelse af virkeligheden derfor i den fænomenologisk-hermeneutiske metode i en fortolkende proces, hvor aktørens egne forforståelser i fortolkningsprocessen altid vil indgå i et aktivt samspil med empirien.²⁰⁸ Man overvejer, hvordan de enkelte dele – f.eks. distinkte udtryk i et interview – passer ind i den større praktiske og/eller teoretiske ramme, og resultatet bliver et samlet hele bestående både af antagelser og indtryk. Principielt set slutter denne tolkning omkring mening aldrig, men i praksis standser de, når man er kommet frem til en *god gestalt*, til en indre sammenhæng, som er fri for indre modsigelser. (Kvale 1997a, 176) Ved en kombination af fænomenologi og hermeneutik får man således *på den ene side* arbejdet bevidst med at være så åben og objektiv som muligt (fænomenologi). *På den anden side* fastholder man sin opmærksomhed på, at man ikke kan afskrive sine egne forforståelser, og at man derfor må gøre sig den del, som man ikke kan fralægge sig, bevidst, så den kan bruges aktivt i analyserne af materialet. (Kvale 1997b, 56-61)

Kombinationen af den fænomenologiske og den hermeneutiske metode blev betragtet som meget frugtbar både i forhold til de pågældende analysers formål og i forhold til brugen af fokusgruppeinterview. Formålet var netop at udrede og finde begrundelser for den praksis, som herskede på skolerne. Derfor var informanternes umiddelbare beretninger om praksis det egentlige analyseobjekt, dvs. værdifuld data, som ved brugen af den fænomenologiske metode blev trukket frem i lyset, mens de ved brug af andre metoder ville være blevet dissekerede eller reducerede i overensstemmelse med den pågældende metode. (Kvale 1997b, 49, 105) Den fæ-

²⁰⁸ Man kan ifølge hermeneutikken ikke træde ud af den forståelsestradition, som man lever i. Man kan imidlertid søge at gøre sine forudsætninger for tolkningen eksplicitte og prøve at bevidstgøre, hvorledes bestemte spørgsmålsformuleringer allerede specificerer, hvilke svarformer der er mulige. (Kvale 1997a, 177)

nomenologiske metode var således rummelig i forhold til informanternes narrativer og fordrede ikke, at interviewerens fulgte en bestemt spørgeteknik eller fortolkningsramme.

Ovenstående metodevalg gjorde det nærliggende også at inddrage elementer fra den narrative interviewmetode. Dette var foranlediget af konkrete advarsler om, at særligt forældrene ikke kunne forventes at kunne formulere sig om en bestemt praksis i et afklaret velbegrundet pædagogisk sprog. Det blev derfor vurderet, at en narrativ interviewmetode var bedre end direkte konfronterende spørgsmål pga. den løsere diskursive form. Den narrative metodes styrke netop i at indsamle informanternes egne erindringer, tanker og begrundelser for en praksis, sådan som de oplevedes af dem selv. Den narrative metode kan således med fordel kombineres med den fænomenologiske, idet den kan anvendes som et redskab, der gør det muligt for informanten at tolke det oplevede og sætte det ind i en sammenhæng, der skaber mening og sammenhæng for vedkommende (Czarniawska 2004, især 656-57 og 661-664). Siden hen blev det i øvrigt tillige konstateret at dette valg sikrede, at datamaterialet fik en både detaljeret og omfattende karakter.²⁰⁹

Bias og etik

De sidste to aspekter af undersøgelsesdesignet, der her skal nævnes, er overvejelserne omkring undersøgelsesdesignets bias og de etiske konsekvenser. Med hensyn til førstnævnte er det afgørende, at man allerede på designstadiet tænker det samlede projekt igennem og overvejer, om der kan forekomme bias, dvs. systematiske skævheder, som der ikke senere kan korrigeres for (Kvale 1997b, 227-230). Faren for bias består i alle undersøgelsesdesignets syv faser. I dette tilfælde var det dog særligt vigtigt at være opmærksom overfor bias på fire områder. *For det første* måtte udvælgelsen af deltagere være repræsentativ for den samlede population. *For det andet* måtte det sikres, at undersøgelsen også i realiteten undersøgte de temaer, som det var hensigten at undersøge. Derfor måtte kongruensen mellem spørgsmålene og forskningsspørgsmålene, spørgsmålenes form og spredningen og friheden i deltagernes svarmuligheder sikres. Dernæst var det

²⁰⁹ Angående informationer om interviewguidens afhængighed af – og konstruktion ud fra – de valgte metoder henvises til afsnittet ”Interviewguiden” i bilaget (Bilag, 286f)

afgørende, at undersøgelseernes generaliserbarhed blev sikret. Svarprocenten og de indkomne svares repræsentativitet i forhold til den samlede population var med hensyn til generaliserbarhed de determinerende faktorer i den kvantitative undersøgelse.²¹⁰ I den kvalitative undersøgelse sikredes de indsamlede datas generaliserbarhed særligt gennem et krav om at gennemføre så mange interviews, at det blev sikret, at området var tilstrækkeligt afdækket. Derfor var det tilfredsstillende, at det viste sig muligt at gennemføre fokusgruppeinterviews med i alt 44 informanter fordelt på de seks fokusgruppeinterviews.²¹¹ (Kvale 1997b, 227-230)

Endeligt skal også min egen rolle som interviewer og analytiker nævnes. I forlængelse af Kvales udredninger (Kvale, 199ff) må jeg erkende, at det i praksis ikke er muligt hverken for en interviewer eller en dataanalytiker fuldstændigt at eliminere, at vedkommendes forforståelser påvirker forskningsresultaterne (bracketing). Ikke desto mindre har jeg været bevidst om denne uomgængelige fare ved empiriske analyser. For at indsamle og senere beskrive de fænomener, der optræder i interviewene så objektivt som muligt, har jeg derfor forsøgt at være så åben og neutral som muligt i interviewsituationerne, idet jeg har forsøgt at udelukke min egen indflydelse på informanterne ved at undgå ledende spørgsmål. Det samme gælder analysefasen, hvor jeg hele tiden har forsøgt at skabe et så højt dokumentationsniveau som muligt, således at det står klart, at det er materialet – og ikke mine forforståelser – der taler. Denne strategi er desuden understøttet af den valgte fænomenologiske metode, der anerkender denne fare for bias, men som samtidigt betoner at målet er et så forudsætningsløst møde med stoffet som muligt:

Den fænomenologiske reduktion indebærer en vægring mod at udtale nogen dom. For at kunne møde fænomenerne så forudsætningsløst som muligt, gælder det om at frigøre sig fra alle forudindtagne standpunkter, teorier og dogmer. (Kvale, 174)

²¹⁰ Disse behandles yderligere i afsnittet *Databeskrivelse for interviewundersøgelsen*.

²¹¹ Dette betragtes i øvrigt i denne form for undersøgelser som et ganske stort datagrundlag. (Morse, Richards 2002, 95-96). Dette blev i øvrigt bekræftet under de sidste interviews, idet jeg kunne konstatere, at der kun i meget ringe grad kunne indhentes nye informationer.

Med hensyn til de etiske aspekter af undersøgelserne vurderede jeg, at interviewenes temaer var så relativt upersonlige, at projektet hverken indsamlede fortrolige eller følsomme oplysninger, og at det derfor ikke var nødvendigt at oprette en etisk protokol hos Datatilsynet (Kvale 1997b, 116). Dermed centrerede de etiske overvejelser sig om, at informanterne skulle give et informeret samtykke,²¹² at deres fulde anonymitet skulle sikres,²¹³ og at jeg på denne baggrund derfor kunne få deres tilladelse til at anvende og offentliggøre materialet i nærværende afhandling.

Dataindsamling

Dataindsamlingen er empiriske undersøgelseres tredje stadie (Kvale 1997b, 129ff) (Bryman 2004, 90-102). For den kvalitative undersøgelses vedkommende bestod den som nævnt i seks fokusgruppeinterview. Der deltog i alt 44 informanter i interviewene, som blev optaget på både video og Ipod. Der blev under interviewene opfordret til debat og til brug af narrativer. Meget ofte var det dog blot nødvendigt at introducere et tema, hvorefter informanterne selv fortalte om og diskuterede deres syn på dette tema. Informanterne søgte at konstruere en fortælling, i hvilken de beskrev den underliggende kultur og argumenterede herfor gennem deres fortællinger. Disse narrativer viste sig således som forventet (Bryman 2004, 412ff) at være meget frugtbare, og fordelte sig generelt inden for tre typer narrativer, som hver især blev brugt til at understrege distinkte pointer:

1. Den klassiske fortælling. Til illustration af dikotomien mellem positive og negative handlinger.
2. Plotfortællingen. Blev brugt som meta-fortællinger, der generaliserede personlige hændelser og erfaringer omkring magtrelatio-

²¹² Informeret samtykke indebærer, at involverede informanter informeres om såvel undersøgelsens generelle formål og design som om mulige risici og fordele ved at deltage i forskningsprojektet. Informeret samtykke indebærer desuden, at man forklarer informanterne at deres deltagelse er frivillig, og at de har ret til når som helst at trække sig tilbage fra undersøgelserne. (Kvale 1997b, 118)

²¹³ Dette indebærer, at informanterne skulle kunne regne med både en passiv fortrolighed (dvs. at private data ikke blev rapporteret) og med det aktive begreb om tilgodeseeende (beneficence), hvilket ville sige, at der på relevante steder i bl.a. rapporteringen ville blive ændret navne og andre identificerende træk, således at anonymiteten kunne opretholdes. (Kvale 1997b, 120-121)

ner, f.eks. mellem lærere og forældre, og omkring tilhørsforhold til fællesskaber (inklusion- eksklusion).

3. Den polyfoniske fortælling. Ofte blev generelle tendenser inden for givne områder diskuteret og derefter illustreret af narrativer. Narrativerne fremstod således som pragmatiske argumenter for en praksis og dens pædagogiske resultater.²¹⁴

For den kvantitative undersøgelses vedkommende bestod spørgeskemaerne til forældre og lærere af 18 hovedspørgsmål hver med et forskelligt antal underspørgsmål, mens det for ledernes vedkommende drejede sig om 21 hovedspørgsmål, ligeledes med et forskelligt antal underspørgsmål. I den følgende tabel er det angivet, hvordan de indsamlede svar på spørgeskemaerne fordelte sig:

Population	Populationens størrelse	Tomme eller ugyldige svar	Samtlige gyldige svar ²¹⁵	Svarprocent (%)
<i>Forældre</i>	1304	74 ²¹⁶	652	50
<i>Lærere</i>	902	62	264	29
<i>Ledere</i>	76	34	65	86
<i>I alt</i>	2472	228	981	40

Tabel 2: Svarprocenter for de tre populationer

Svarprocenten blandt forældrene endte således på præcis 50%. I lyset af, at undersøgelserne var frivillige, og at forældrene skulle forholde sig ak-

²¹⁴ Se også [http://www.danskevalueringsselskab.dk/PowerPoint/Narrativ%20metode_ReffPe dersen.ppt](http://www.danskevalueringsselskab.dk/PowerPoint/Narrativ%20metode_ReffPe%20dersen.ppt) (16. april 2007)

²¹⁵ Herunder hører både de komplette svar og svar, som er mere eller mindre ufuldstændige. De ufuldstændige svar kan selvfølgelig sagtens bruges, idet en del af dem faktisk svarer på mange spørgsmål uden dog at blive helt færdige. Dette betyder, at det samlede antal besvarelser på spørgsmålene (n) falder i løbet af spørgeskemaet.

²¹⁶ Herunder hører 51 ugyldige svar, der stammer fra forældre fra andre skoler end de inviterede. De havde antageligt hørt om undersøgelserne fra andre lærere eller bekendte, og havde lyst til at støtte projektet. Disse svar var imidlertid ugyldige, idet disse forældre ikke hørte til den definerede forældre-population.

tivt for at komme til at udfylde skemaerne, som tillige var relativt lange,²¹⁷ må man sige, at kravene om at nå op minimum 40-50% af den samlede population må betragtes som indfrieede. (Boolsen 2004, 71)

På lederområdet nåede svarprocenten op på 86%. Dette er en relativt høj svarprocent, som dog ikke kan betegnes som mere end tilfredsstillende, idet alle de deltagende skolers ledere ved undersøgelsens begyndelse indvilgede i at deltage. Alligevel danner lederens svar et meget solidt statistisk grundlag for de videre analyser.

På lærerområdet var den samlede svarprocent desværre utilfredsstillende lav. I håbet om at der ville komme flere svar fra lærerne, blev svarfristen derfor forlænget først 14 dage og derefter yderligere seks uger. Forlængelserne bidrog imidlertid kun med en ganske beskedne højnelse (ca. 4 procentpoint) af svarprocenten, og som det ses af tabellen, var den ved undersøgelsens afslutning kun nået op på 29%. Dette behandles yderligere i den følgende bortfaldsanalyse

Bortfaldsanalyse

Når svarprocenterne efter gentagne rykkere og forlængelser af tidsfristerne ikke er blevet højere end det oven for anførte er det nødvendigt at gennemføre en bortfaldsanalyse (Boolsen 2004, 70f). Dels for at det kan konstateres, at sammensætningen af de indsamlede svar ikke forårsager bias i analyserne, dels for at få klarlagt årsagerne til den relativt ringe svarprocent. Jeg har derfor spurgt både lærere og ledere på skoler med ingen eller meget ringe deltagelse om årsagerne til frafaldet. Svarene grupperer sig grundlæggende inden for følgende fem punkter:

For det første hersker der blandt både ledere og lærere en almen skepsis over for de akademiske miljøer og deres virke. Denne skepsis skyldes i nogen grad, at der i det grundtvig-koldske værdigrundlags kerne gøres op med *den sorte skole* og dermed med i nogen grad med hele den akademiske verden, og derfor er der stadig mange, der ser de folkelige og de akademiske miljøer som uvedkommende for hinanden. *For det andet* kan der blandt lederne konstateres en almen lede ved spørgeskemaundersøgelser, der er forårsaget af et stort antal private forbrugerundersøgelser, opinionsundersøgelser osv. Dette betyder, at det bliver stadig sværere at motivere folk til at deltage; simpelthen fordi relevansen af de forespørgsler ofte er meget svingende. Dette forstærkes *for det tredje* af, at både lærere og le-

²¹⁷ Det tog således 20-30 min. at udfylde spørgeskemaerne.

dere tynges af en stadigt større strøm af ministerielle undersøgelser af især kvantitativ karakter, som de er forpligtede til at svare på. Skolerne anerkender således berettigelsen af nærværende projekt og det er karakteristisk, at mange principielt set ønsker at deltage, men de finder sig alligevel nødsagede til at prioritere undersøgelsen fra af ressourcemæssige grunde.

Med hensyn til undersøgelsernes konkrete form, blev det *for det fjerde* estimeret, at det ville tage maksimalt 35 minutter at udfylde skemaerne, men måske må også 30 minutter eller mindre anses for at være for lang tid at afse til en frivillig undersøgelse. Endeligt blev det *for det femte* påstået, at hjemmesiden, hvor undersøgelserne fandt sted, ikke fungerede korrekt. Jeg fik meldinger herom ad flere omgange, uden at der kunne konstateres nogen fejl.²¹⁸ Ikke desto mindre spredte rygten om ustabiliteten sig hurtigt blandt især lærerne, og dette må betragtes som en af de væsentligste årsager til, at netop lærernes svarprocent blev meget lav.

Disse aspekter har særligt i lærer-populationen resulteret i en så lav svarprocent, at den ikke umiddelbart kan danne grundlag for statistiske generaliseringer og påstande om, at de tendenser, der kommer til udtryk i materialet også gælder den samlede lærer-population. Ikke desto mindre har i alt 264 lærere svaret på spørgeskemaet. Dermed har det indsamlede materiale en størrelse, der gør det interessant at analysere på trods af den lave svarprocent. Dette styrkes tillige af følgende forhold, der gør, at jeg trods svarprocenten vil hævde, at svarene i væsentlig henseende er repræsentative i forhold til den samlede population, og at de derfor bør inddrages i undersøgelserne.

For det første er skolerne forholdsvis proportionelt repræsenterede i lærerundersøgelsen, hvis man sammenligner med deres samlede andel i populationen. De indkomne svar spreder sig med andre ord jævnt på alle de deltagende skoler, således at selvom svarprocenten er lille, så er stort set alle skolerne repræsenterede på en måde, der svarer til deres repræsentativitet i den samlede lærerpopulation. Den største afvigelse er således Odense Friskole, der er overrepræsenteret med 8 procentpoint, mens samtlige af de resterende skoler afviger positivt eller negativt med mindre end 3 procentpoint.

²¹⁸ Årsagen til hjemmesidens tilsyneladende ustabilitet er tillige behandlet i ekskursen "Indledningsvise problemer med hjemmesiden" i bilaget. (Bilag, 288, 291)

For det andet styrkes materialets anvendelighed af, at lærernes svar i de fleste tilfælde fordeler sig forholdsvist repræsentativt i forhold til de fire kategorier, som definerer undersøgelsesnes variable på skoleniveau. Dette se af følgende fire tabeller, hvoraf den første illustrerer lærernes tilknytning til skoler med forskellige holdninger til den grundtvig-koldske grundskolepædagogik.

Pædagogisk identitet	Samlet lærerpopulation n = 902	Indsamlede lærersvar n = 264
<i>Grundtvig-koldsk skole</i>	61	69
<i>Inspiration fra Grundtvig og Kold.</i>	27	28
<i>Ingen spec. ideologi</i>	11	3
<i>Anden spec. ideologi</i>	1	0
<i>I alt</i>	100 ²¹⁹	100

Tabel 3: Lærersvarenes fordeling i forhold til skolernes ideologiske grundlag (%). (Chi²: χ^2 : 0,107, df: 3, p > 0.99)

En Pearson chi square analyse af disse data viser, at den viste fordeling med mindst 99% sandsynlighed ikke er tilfældig, men en reel afspejling af reelle tendenser i den samlede lærerpopulation inden for skoler af forskellig pædagogisk tilknytning til den grundtvig-koldske grundskolepædagogik.

Næste tabel dokumenterer, at også i forhold til skolernes størrelse fordeler lærernes svar sig forholdsvist præcist i forhold til fordelingen i den samlede population:

²¹⁹ I tabellerne er der tilfælde, hvor summen ikke er 100%. Dette skyldes imidlertid blot afrunding.

Skolestørrelse	Samlet lærerpopulation n = 902	Indsamlede lærersvar n = 264
<i>Mindre end 75 elever</i>	13	17
<i>75-150 elever</i>	52	54
<i>150-225 elever</i>	27	15
<i>Over 225 elever</i>	7	14
<i>I alt</i>	99	100

Tabel 4: Lærersvarenes fordeling i forhold til skolernes størrelse (%). (Chi²: χ^2 : 0,287, df: 3, $p > 0.95$)

Med mere end 95% sandsynlighed kan også disse data således betragtes som en afspejling af reelle forhold. I forhold til skoler med mindre end 150 elever er lærernes svar således forholdsvis repræsentative, hvilket også gælder for de øvrige på trods af en mindre overrepræsentation blandt de største skoler²²⁰ og en underrepræsentation blandt de næststørste. Konklusioner på baggrund af dette datasæt må derfor også anses for fuldt ud at have statistisk validitet.

Det samme gælder i forbindelse med skolernes alder, hvor lærernes svar også fordeler sig i overensstemmelse med fordelingen i den samlede population. Der er således mere end 99% statistisk sandsynlighed for at disse data reelt udtrykker tendenser i lærerpopulationen, hvilket endda er tilfældet på trods af en mindre overrepræsentation blandt de ældste skoler, og en mindre underrepræsentation af skoler oprettet i perioden 1900-1940.

²²⁰ Dette skyldes som tidligere nævnt, at svarprocenterne fra Odense friskole, som er en relativt stor skole, var meget høje.

Skoleoprettelse	Samlet lærerpopulation n = 902	Indsamlede lærersvar n = 264
<i>Før 1900</i>	42	51
<i>1900-1940</i>	7	2
<i>1941-1990</i>	37	34
<i>ynge end 1990</i>	14	14
<i>I alt</i>	100	101

Tabel 5: Lærersvarenes fordeling i forhold til skolernes alder (%). (Chi²: χ^2 : 0,096, df: 3, p > 0.99)

Endeligt er svarene i forhold til skolernes status som by- eller landskole – som det ses af følgende tabel – tilsyneladende også ganske repræsentative.

Beliggenhed	Samlet lærerpopulation n = 902	Indsamlede lærersvar n = 264
<i>By</i>	20	24
<i>Land</i>	80	76
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 6: Lærersvarenes fordeling i forhold til skolernes beliggenhed (%). (Chi²: χ^2 : 0,494, df: 1, p > 0.90))

Den foretagne Pearson Chi Square analyse af disse data, viser imidlertid, at disse data fordeler sig på en måde, så tendenserne i disse data ikke kan hævdes at være repræsentative for tendenser i den samlede gruppe skoler. Sandsynligheden for, at fordelingen er tilfældig, er oppe på 17%, og der er således et dårligere statistisk grundlag for at kunne konkludere om den betydning, som skolernes beliggenhed har for de i spørgeskemaerne behandlede emner.

Det er således oven for påvist, at det indsamlede datamateriale på lærerområdet har en sådan beskaffenhed, at det inden for undersøgelsesens kriterier – på nær skolernes beliggenhed – kan hævdes at være forholdsvis repræsentativt.

Transskribering

Transskriberingen er kvalitative undersøgelsers fjerde stadie (Kvale 1997b, 161-175). I dette tilfælde blev interviewene transskriberet med mening for øje.²²¹ Det endelige mål var en skriftlig gengivelse, der var så tro mod informanternes intentioner – og altså ikke kun mod det udtrykte – som muligt, hvilket Steiner Kvale i øvrigt også har argumenteret stærkt for at gøre i forbindelse med netop fænomenologisk-hermeneutiske interview (Kvale 1997a, 182). Dette betyder, at jeg har stræbt efter, at transskriptionerne skulle være så ordrette som muligt, men at de også så præcist som muligt skulle transformere den mundtlige form, gestikulationer m.m. til tekst.

Den mening, der fremstår af en mundtlig dialog, er imidlertid aldrig den samme, som den mening der kommer til udtryk i en ordret transskription af dialogen med gengivelse af alle ufuldstændige sætninger, host, lyde i rummet osv. Dette betyder, at transskriptionen visse steder adskiller sig fra det oprindelige udsagn. Væsentligst var det at være opmærksom på tonefald, stemning, gestikulation osv., som kunne give et udsagn en bestemt betydning, og som jeg derfor indarbejdede i transskriptionen. Derudover blev syntaktiske fænomener som f.eks. understregning vha. gentagelse, bandeord og særegne – men overflødige – vendinger og kraftudtryk som *enormt*, *fedt*, *virkelig* osv. fjernet eller erstattet med ækvivalente mere skriftssprogede synonymer.²²²

Dataanalyse

I overensstemmelse med Alan Brymans anbefalinger (Bryman 2004, 218-241) er dataanalysen for den kvantitative analyses vedkommende overve-

²²¹ Ingen af de oftest anvendte transskriberingsmetoder (The Jeffersonian system (herunder hører også GSM-systemet), Gesprächsanalytische transkriptionssystem (GAT) og Modified Standardorthography (MSO) (Karlsson 2002)) blev således anvendt i rendyrket form.

²²² Jeg har desuden korrigeret syntaktiske uoverensstemmelser (f.eks. hovedsætningskonstruktion i ledsætninger) og udeladt helt ufuldendte sætninger. Jeg er bevidst om faren for at skævvride fortolkningsmulighederne i dette arbejde, men dels er det uundgåeligt – uanset hvilken transskriptionsmetode der vælges – dels har det stadige fokus på ordretheden sikret, at transskriptionerne samtidigt forblev loyale over for informanternes udsagn. Endelig styrkedes valideringen af transskriptionerne af, at alle fokusskolerne fik transskriptionerne tilsendt med mulighed for at argumentere for ændringer, mangler og tilføjelser, og særligt af at skolerne i alle tilfælde godkendte materialet.

jende foretaget på to planer. *For det første* er datamaterialet præsenteret på det deskriptive univariate niveau. Analyserne anvender her frekvensberegninger foretaget ud fra det aktuelle antal svar på de pågældende svar og gengivet med procentangivelser, idet der desuden bruges i alt fire forskellige middelværdier (gennemsnit, median, varians og modus) til at beskrive datamaterialets natur, som på relevante steder desuden er præsenteret i grafer eller histogrammer (Bryman 2004, 227-230). Dernæst er der *for det andet* foretaget en lang række Pearson Chi Square (χ^2) tests, det med henblik på at sikre den statistiske signifikans for de uddragne forskelle og ligheder mellem især respondentgruppers svar. χ^2 -testen anvendes til at afgøre sandsynligheden af en variabels samvariation med andre variable.²²³ Dette er anvendeligt, når forældre, lærere og leders besvarelser af samme spørgsmål skal sammenlignes, eller hvis der skelnes mellem svar fra skoler med forskellig alder, beliggenhed, størrelse eller pædagogisk identitet. Testen konstaterer, hvor meget de observerede hyppigheder afviger fra den statistiske fordeling, som ville have været til stede, hvis fordelingen havde været tilfældig (Bryman 2004, 238f). Endeligt skal det nævnes, at den kvalitative del af datamaterialet fra spørgeskemaundersøgelserne – dvs. svarene til open-ended-spørgsmål – ikke indgår i de statistiske analyser. Dette skyldes undersøgelsesdesign, som grundlæggende anser de kvalitative og de kvantitative analyser som to sammenhængende og ligeværdige dele af én undersøgelse. Det kvalitative materiale er derfor behandlet på lige fod med det øvrige kvalitative materiale i forbindelse med analyserne af interviewene.

Med hensyn til dataanalysen af det kvalitative datamateriale var metodevalget ikke så oplagt, som det var i forbindelse med den kvantitative analyse. Grunden hertil var, at der ikke – på nær Steiner Kvaales overordnede metodiske tanker (Kvale 1997a, 180) – foreligger alment anerkendte metodeprincip for analyse af kvalitativt datamateriale. Mit valg faldt på det, som Kvale kalder en ad hoc-metode (Kvale 1997a, 180). Denne metode er i dag den mest anvendte, hvilket skyldes, at den giver analysen rum til både at tage hensyn til særlige karakteristika i datamaterialet og til at inddrage materialer, som ikke er en del af det indsamlede materiale.

²²³ χ^2 -analyser returnerer fraktilsandsynligheden for en chi-kvadreret fordeling af observerede data. Den sammenligner fordelingen af disse observerede data med fordelingen af forventede statistisk tilfældige værdier. Ved denne sammenligning kan det afgøres, om tendenser i de observerede værdier er statistisk signifikante. (Bryman 2004, 238f)

Denne mulighed for at tilgodese særpræg i undersøgelsen var afgørende for, at netop en ad hoc-metode blev anset for at være mest velegnet til nærværende undersøgelse, idet det her var muligt at respektere det fokus på den enkelte informants livsverden, som undersøgelsesnes fænomenologisk-hermeneutiske metode betoner. (Kvale 1997a, 181)

Det hermeneutiske princip fordrede dernæst en accept af grundsætningen om, at der også i empiriske undersøgelses (tekst)analyser forefindes en legitim pluralitet af fortolkninger. Konsekvensen er, at det i analyserne har været betragtet som meningsløst at stille strenge postulater op om entydige tolkninger og tolkningsreliabilitet. Det væsentlige har snarere været at formulere principperne og argumenterne, som har været anvendt ved tolkningen, mest muligt eksplicit, således at tolkningen i princippet kan efterprøves af læsere. (Kvale 1997a, 182)

Dette kunne så endeligt føre til konkrete valg der forholdt sig til Kvales 5 grundlæggende analysemetoder, og derfor blev analysen grundlæggende inddelt i tre trin (Kvale 1997b, 186ff). Først blev datamaterialet underlagt en overordnet strukturering ud fra undersøgelsesnes hovedtemaer. Dernæst blev der foretaget en mere detaljeret afklaring af materialet i lyset af undersøgelsesnes formål, de to forskningsspørgsmål og det valgte teoretiske grundlag og design. Afklaringen bestod i tre dele:

1. Fokuseret kodning i form af tematiske kategoriseringer i overensstemmelse med undersøgelsesnes syv hovedtemaer og en række underpunkter.
2. En kondenserende sortering, hvor overflødig materiale som f.eks. ikke kodet materiale²²⁴, gentagelser og sidespring blev elimineret.
3. En grundig organisering af materialet vha. displays, tabeller og mindmaps. De blev konstruerede efter inklusions-, autencitets- og transparens-reglerne, så det blev sikret, at samtlige data inden for en given kode blev præsenteret systematisk i deres op-

²²⁴ I kraft af at undersøgelsesne var strukturerede efter de syv hovedtemaer, var det kun meget små dele af det kvalitative datamateriale, der ikke blev kodet. Det gælder f.eks. personsager og lignende.

rindelige form²²⁵, og så det blev gennemskueligt, hvordan displayet var struktureret.

I selve analysefasen blev der i respekt for den fænomenologisk-hermeneutiske metode overvejende anvendt meningskondensering og narrativ strukturering, idet der dog også blev anvendt hyppige perspektiveringer til andet materiale, således som metoden lægger op til.²²⁶ Meningskondenseringen foregik selvsagt på det deskriptive plan.

Verificering og rapportering

Det sjette og syvende stadie er henholdsvis verificering og rapportering²²⁷ (Kvale 1997b, 225, 239) (Bryman 2004, 70-75). Der er gennem hele forskningsprocessen løbende foretaget verificeringer, og både generaliserbarheden, reliabiliteten og validiteten er vurderet på alle dens stadier: Med hensyn til generaliserbarheden – dvs. det i mange tilfælde induktive datamateriales evne til at beskrive almene fænomener i de samlede respondentgrupper – har der været særligt fokus på tre områder: På designstadiet blev det grundigt overvejet, hvilken kombination af kvalitative og kvantitative metoder der bedst kunne sikre generaliserbarheden. Dernæst blev valget af en narrativ metode bl.a. truffet pga. metodens tolerance over for spredning i datamaterialet med højnelse af generaliserbarheden til følge. Endelig blev der i databeskrivelsen gjort nøje rede for, hvorfor datamaterialet kunne danne grundlag for generaliseringer på trods af relativt lave svarprocenter fra lærerne.

Med hensyn til reliabiliteten (Kvale 1997b, 231) – pålideligheden – blev der i designfasen sat et stort fokus på, at interviewmetoderne var rigtigt kombinerede, mens der i dataindsamlingsfasen blev lagt vægt dels på at undgå ledende spørgsmål, dels på at interviewguiden og de valgte interviewmetoder blev fulgt konsekvent i alle interview. Transskriptionsreliabiliteten blev sikret ved, at skolerne fik deres transskriptioner til god-

²²⁵ Denne overskuelighed sikrede i øvrigt også, at mangler, anomalier og afvigelser i materialet også blev observeret og behandlet i analyserne.

²²⁶ Man kan således argumentere for, at Kvale i sine overvejelser omkring interviewanalyse mangler menings-perspektivering som en 7. mulighed.

²²⁷ For detaljerede redegørelser og begrundelser for verificeringen og rapporteringen, herunder bl.a. de anvendte generaliseringstyper henvises til afsnittet ”Verificering” og ”Rapportering” i bilaget.

kendelse, og analyserelabiliteten blev sikret gennem en ganske detaljeret og konsekvent kodning af datamaterialet (Morse, Richards 2002, 175), der blev foretaget forud for sorteringsfasen, således at det blev sikret, at ingen data af relevans blev sorteret fra af andre grunde. Endelig blev der i kodingen anvendt displays, hvilket sikrede, at overblikket bragt videre med ind i analyserne, selvom kronologien i transskriberingerne under sorteringen måtte brydes op.

Denne reliabilitet er en forudsætning for validiteten – gyldigheden – af de genererede konklusioner (Kerlinger 1979, 179) (Pervin 1984, 48). Derudover blev der på alle stadier af undersøgelserne foretaget en pragmatisk validering, der sikrede, at undersøgelserne var så transparente som muligt, således at min kunnen som forsker og ikke mindst metodernes og resultaternes troværdighed til stadighed blev begrundet og efterprøvet. Dette skete hovedsageligt gennem ivrig brug af citater og statistisk dokumentation samt af henvisninger til teori, forskning og litteratur på det givne område (Kvale 1997b, 236-239). Dermed var sikringen i øvrigt i overensstemmelse med den valgte kombination af Ricoeurs hermeneutik, der trods åbenhed over for pluraliteten af fortolkningsmuligheder afviser, at alle fortolkninger af materialet er ligeværdige (Riceaur, Kemp (1973), 111), og Habermas' tanke om, at den sande fortolknings gyldighed sikres gennem den kommunikative validering af materialet.²²⁸

Rapportering

I rapporteringen – nærværende afhandling – er undersøgelsernes resultater og anvendte metoder videregivet videnskabeligt, hvilket indebærer, at der er lagt vægt på en logisk argumentation og kohærens mellem argumenter og konklusioner. Dog skal det nævnes, at der i forsøget på at gøre rapporten tilgængelig for dens egentlige målgruppe, dvs. friskolelærere, -ledere og -forældre, blev anvendt et så alment letforståeligt sprog som muligt. Det har således været en pointe, at de nudanske synonyme til anvendte fremmedord er angivet i parentes første gang fremmedordet optræder, og at de – når det ikke forringede analyserne – i de følgende tilfælde erstattede det pågældende fremmedord. Samtidigt er det *på den ene side*

²²⁸ Den påståede sandhed – der ikke kan være andet end kontekstuel – findes med andre ord gennem argumentation og lægges først fast, når der fremstår en konsensus. Denne fremgangsmåde bygger på Habermas' konstruktivistiske konsensusteori, hvor sandheden opstår i den herredømmefri dialog. (Kvale 1997b, 239-242)

forsøgt at opretholde et balanceret forhold mellem citater, tabeller og kommentarer, således at læsevenligheden ikke er druknet i citater, og der er på enkelte relevante steder indsat billeder, så også den æstetiske værdi af rapporten kunne højnes en smule. I respekt for den anvendte narrative metode har jeg *på den anden side* været forsigtig med at bringe citater, der er taget ud af deres sammenhæng. Derfor er de citerede narrativer ofte bragt i deres fulde længde, hvorfor analyserne alligevel præges af en del citater.

Alt dette mundede ud i en færdig rapport, hvor det forhåbentligt skinner igennem, at der har været fokus på, at det også skulle være læsevenligt.

2. Analyse af det empiriske materiale

Formålet med de følgende empiriske analyser er som nævnt i afhandlingens indledning ikke at give en samlet beskrivelse af de deltagende skoler. Derimod skal de 65 undersøgte friskolers praksis omkring afhandlingens syv hovedtemaer – herunder ledes, læreres og forældres refleksioner – dokumenteres. Skolerne karakteriseres af både ligheder og forskelle. For at nuancere undersøgelsen er skolerne derfor inddelt i kategorier i overensstemmelse med deres særlige kendetegn inden for alder, størrelse og beliggenhed. Disse kategorier fungerer som grundlæggende variable i de følgende analyser af de syv hovedtemaer og skal derfor indledningsvis dokumenteres. Herefter følger de egentlige detail-analyser af de syv hovedtemaer.²²⁹

Variabler på skoleniveau

Den første variabel på skoleniveau er som nævnt de deltagende skolars alder. Skolerne er gennemsnitligt oprettet i 1936. Spredningen er imidlertid ganske stor, hvilket bl.a. kommer til udtryk i, at man almindeligvis anser de ældste skoler for at være mere inspirerede af – og i overensstemmelse med – den grundtvig-koldske skoletradition end de nyere. Derfor er det formålstjenesteligt at inddele skolerne i følgende tre kategorier:

²²⁹ For flere detaljerede redegørelser for skolernes demografi, forholdet mellem skolernes ledelse og skolekredsene, forældreansvar, undervisningsstrukturer, fagudbud, morgensamling, hjemlighedsidealet, m.m. henvises til de fyldigere afsnit ”Demografi”, ”Friskolernes sociale forpligtelser” og ”Hverdagen på skolen” i bilaget

Skolernes alder	Ledere, n = 65
<i>1940 eller ældre</i>	43
<i>1941-1990</i>	46
<i>Yngre end 1990</i>	11
<i>I alt</i>	100

Tabel 7: De deltagende skoler inddelt efter deres alder (%)

Grunden til, at netop disse inddelinger af friskolernes receptionshistorie er valgt, er, at man kan hævde, at der hersker en vis homogenitet inden for de skoler, som er oprettet i de valgte perioder. Tiden før første verdenskrig var således præget af først en højkonjunktur med vækst og optimisme i friskolerne og dernæst en konsolideringsfase kulminerende med statens overtagelse af en stor del af den økonomiske byrde (via statstilskud) i 1908. I mellemkrigstiden fortsatte friskolerne deres virke, men der blev som en konsekvens af den generelle samfundsudvikling ikke oprettet ret mange nye friskoler. Derfor anses de skoler, der er oprettet før 1940 i undersøgelseerne som en relativ homogen gruppe. Anden verdenskrig bliver anledningen til en fornyet debat omkring folkelig identitet og ikke mindst et nyt demokratisyn.²³⁰ Dette præger skoleoprettelserne helt frem til 1990, hvorfor også skoler oprettet i denne periode kan hævdes at have så karakteristiske fællestræk, at de kan begrunde, at netop denne periode skal udgøre undersøgelseernes anden variabel. Endelig sætter en stor vækst for friskolerne ind med tiltagende styrke i perioden efter 1990. Dette skyldes bl.a. nedskæringer i folkeskolen, som op gennem 1990'erne generelt lider af et stadigt dårligere image, og det skyldes både samfundets og forældrenes stigende krav til undervisningens kvalitet på både det faglige og det sociale plan. Dette får i nogen grad forældrene til at søge over i friskolen. Dermed tegner der sig et billede af tre ganske forskellige typer friskoler, der bl.a. bærer præg af deres oprettelsestidspunkt.

Den anden af de definerede variable på skoleniveau er de deltagende skolers størrelse. De havde hver på undersøgelsestidspunktet i gennemsnit

²³⁰ Særligt ofte henvises der til Hal Kochs brug af Grundtvig i gentænkningen af demokratibegrebet til det, som blev kendt som det danske mindretalsdemokrati, og som bl.a. beskrives i bogen *Hvad er demokrati?* (Koch 1945)

13 lærere ansat og 122 elever indskrevet²³¹. Der er imidlertid meget stor varians i skolernes størrelse, idet en enkelt skole har hele 489 elever, og medianen er således på 113 elever. For at få et nuanceret billede af forholdene kan skolerne derfor inddeles i fire kategorier:

Skolernes størrelse	Ledere, n = 65
<i>Mindre end 75 elever</i>	26
<i>75-150 elever</i>	54
<i>150-225 elever</i>	17
<i>Over 225 elever</i>	3
<i>I alt</i>	100

Tabel 8: De deltagende skoler inddelt efter deres størrelse. (%)

Af tabellen kan det ses, at selvom der er enkelte større skoler, så er langt størstedelen af skolerne relativt små. Dette betragtes af både forældre, lærere og ledere som en fordel. Især forældrene giver udtryk for den praktiske fordel i, at en mindre skole med det beskedne antal lærere og elever giver især de yngre elever den fornødne tryghed og omsorg, som opstår, når alle kender alle, og både forældre, lærere og elever har et solidt kendskab til hinandens holdninger og adfærd i det daglige. Dette anses tillige for at styrke det enkelte barns muligheder for at skabe sin egen identitet i fællesskabet.²³² Lærere og ledere giver tillige dette forhold pædagogiske begrundelser, både når de betoner, at det er vigtigt for det enkelte barns udvikling af egen identitet i fællesskabet, at alle på skolen kender hinan-

²³¹. Til sammenligning var det samlede gennemsnit i Dansk Friskoleforening for antallet af ansatte lærere og indskrevne elever på undersøgelsestidspunktet 12 lærere (inklusive ledere) og 115 elever per skole (Dansk Friskoleforening, 61) I 1995 var der ifølge Dansk Friskoleforenings årsberetning i øvrigt i gennemsnit 101 elever på hver af de dengang 194 skoler. Både friskolernes antal og størrelse er således steget markant.

²³² 87% af forældrene svarer således enten vigtigt eller meget vigtigt på spørgsmålet om, hvor vigtigt det er for det enkelte barns udvikling af egen identitet i fællesskabet, at skoles størrelse giver mulighed for, at alle på skolen kender hinanden. (Bilag, 92)

den,²³³ og når de peger på, at et trygt miljø tillige giver større lyst til at tage fat på problemer og faglige udfordringer.

Det relativt lille antal ansatte anses også for at være en fordel. Dels fordi at der er meget kort fra tanke til handling, når der er så få implicerede, og resultatet er, at det er muligt at træffe beslutninger med meget kort varsel. Dels fordi det er med til at fremme tværfagligheden og lysten til at arbejde på tværs af klassetrin, når den enkelte lærer underviser flere klasser og i flere fag.

Med hensyn til spørgsmålet om, hvor stor en skole kan være, uden at det i praksis går ud over det nære fællesskab, sætter majoriteten blandt lærere og ledere (hhv. 67% og 72%) grænsen et sted mellem 100 og 200 elever. Ét mindretal mener, at skolernes maksimale størrelse bør være hhv. 100 elever (hhv. 16% og 19%), og et andet anser det for muligt for skolerne at være større end 200 elever, uden at det behøver at gå ud over fællesskabet.²³⁴ Samme tendens gør sig gældende blandt forældrene.²³⁵ Dog kan der her konstateres en mere positiv holdning til meget store friskoler, hvilket både skyldes, at svarprocenterne fra Odense friskole, som er en relativt stor skole – som tidligere nævnt – var meget høje, og at den generelle samfundsdebat de senere år har sat fokus på fordelene ved at samle eleverne på større skoler: bedre mulighed for at skabe gode fagfællesskaber blandt lærerne,²³⁶ bedre økonomisk råderum til at skabe gode fysiske rammer for undervisningen osv.

²³³ Hertil svarer 78%, 87% og 95% af hhv. forældrene, lærerne og lederne enten vigtigt eller meget vigtigt. (Bilag, 131, 92, 56)

²³⁴ Spredningen inden for denne gruppe er ganske jævn. Der er således tilnærmelsesvist lige mange som sætter grænsen ved 125, 150, 175 og 200 elever. (Bilag, 56f, 92f, 131f)

²³⁵ Der er således 11% af forældrene, som sætter grænsen ved 500 elever eller flere. Se evt. bilaget for data, der ikke er stået sammen, således som det har været relevant at gøre i ovenstående tabel. (Bilag, 131f). Sådanne sammenlægningsforetagelser i øvrigt gentagne gange i de følgende analyser, og hver gang henvises der til de udfoldede data i bilaget.

²³⁶ Simpelthen fordi der er flere lærere indenfor hver fagdisciplin på de større skoler.

Accepteret skolestørrelse	Forældre n = 596	Lærere n = 243	Ledere n = 65
<i>Mindre end 100 elever</i>	11	16	19
<i>100-200 elever</i>	49	67	72
<i>Over 200 elever</i>	39	17	9
<i>I alt</i>	99	100	100

Tabel 9: Respondenterenes bud på en maksimal skolestørrelse for friskoler (%) (Chi²: χ^2 : 50, df: 4, p > 0.000)

Dernæst er der også enighed om, at selvom skolernes relativt lille størrelse langt overvejende anses for at være en styrke, så kan den også være en svaghed. Flere ledere nævner således, at der især for år tilbage – men til en vis grad også i dag – er for få elever i skolens ældste klasser. Det betyder, at fagudbudet må begrænses, hvilket kan være problematisk, når de unge efterfølgende skal træffe beslutning om deres videre uddannelsesforløb. Derudover påpeger forældrene, at det i for små grupper af børn er vanskeligt at udvikle sig og skabe nye relationer. Når *alle kender alle* er der fare for, at den enkelte føler sig fastlåst i en bestemt rolle eller vennekreds.

Endelig er skolernes beliggenhed den sidste variabel på skoleniveauer. Dette skyldes, at den hverdag, som skolerne forsøger at skabe omkring børnene, i ganske høj grad præges af skolernes beliggenhed. Skoler i landområder og mindre byer er *på den ene side* ofte samlingssted for områdets folkelige aktiviteter og udlåner i nogle tilfælde endog sportsfaciliteter til idrætsforeninger i området, men de har *på den anden side* jævnligt svært ved at finde elever nok til især de ældste årgange i de ofte tyndt befolkede landområder. Omvendt har friskoler i de større byer lettere ved at rekruttere elever, men til gengæld ofte svært ved at komme til at spille samme centrale rolle i lokalsamfundet i konkurrencen med byernes mange andre fritidstilbud. Derfor er det nødvendigt at skelne mellem skoler beliggende i land- og byområder.²³⁷

²³⁷ Skellet mellem land og by sættes ved 10000 indbyggere i den nærmest liggende by.

Beliggenhed	Ledere, n = 65
<i>By</i>	19
<i>Land</i>	82
<i>I alt</i>	101

Tabel 10: Skolernes beliggenhed (%)

Derudover præger skolernes beliggenhed også forældrenes socioøkonomiske vilkår, og der er konstateret forskellige forhold omkring nærområdernes kirkelige tilknytning og kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker, som også har indflydelse på hverdagen på skolerne. Friskoler som er opstået på baggrund af en lukket kommuneskole er ofte blevet kritiserede for udelukkende at ville opretholde en skole i nærmiljøet, og at oprettelsen af en friskole således blot er forældrenes måde at omgå en kommunal skolelukning. Blandt forældrene på de yngste skoler er dette ønske om, at skolen skal ligge i nærmiljøet, også til stede, men den generelle tendens i forældrenes svar i spørgeskemaerne er dog, at størstedelen (70%) ikke anser afstanden til skolen for at have betydning for deres valg af friskolen. Tværtimod gives der i flere interview udtryk for, at forældre har valgt friskoler pga. en særlig pædagogisk linje eller et særligt godt renommé og at det derfor accepteres, at børnene derfor har relativt langt til og fra skole. Dette gælder også eleverne i de mange små friskoler i tyndbefolkede landområder, idet disse skoler ofte henter elever fra et ganske stort opland. I disse tilfælde vælger man friskolen på trods af de ulemper den lange afstand involverer, f.eks. den ekstra transporttid og børnenes forringede mulighed for at være sammen efter skoletid.

Derudover tildeler både forældre, lærere og ledere nærområdet stor betydning. For forældrene er det ofte væsentligt, at børnene har gode muligheder for at færdes i grønne områder og landlige omgivelser. De peger på, at børnene herved får mulighed for dagligt at opholde sig i naturen, som de derved lærer at sætte pris på og blive fortrolige med, samt at sidegevinsten er at få frisk luft og motion. Lærere og ledere udtrykker samme holdning og argumenterer tillige for, at det jo også er i overensstemmelse med skolernes formålsparagraffer, at børnene skal tilegne sig et kendskab til og en forståelse af naturen og behovet for at værne om den. Derfor inddrages

naturen på mange skoler aktivt i undervisningen i så høj grad som muligt i form af ture, landsdækkende dåse- og affaldsindsamlingsdage m.m.

Operationalisering af afhandlingens syv hovedtemaer

Formålet med de følgende empiriske undersøgelser er som nævnt i indledningen at dokumentere nutidige friskolers beskrivelser af og holdninger til de syv hovedtemaer, som første hoveddel har identificeret og derefter udfoldet. Det er dog ikke umiddelbart muligt at foretage empiriske undersøgelser, der spørger direkte til de pågældende temaer. Dels er de oprindeligt formuleret i et sprog, som ikke længere anvendes på friskolerne, og som derfor ikke får respondenternes holdning til de pågældende emner frem. Dels er temaerne af en så grundlæggende og abstrakt pædagogisk karakter, at de må udfoldes og konkretiseres, før der kan spørges specifikt til dem. Der er med andre ord brug for en operationalisering af temaerne forud for den empiriske undersøgelse.

Behovet for operationalisering er særligt fremtrædende i forbindelse med en identifikation af friskolernes menneskesyn – undersøgelseens første hovedtema. Dette skyldes, at det er forholdsvis vanskeligt at konstruere adækvate spørgsmål omhandlende ontologiske emner. Derfor indledes både de kvantitative og de kvalitative undersøgelser af dette tema med, at der spørges både til deltagerens overordnede vurdering af, om der bør ligge et humanistisk/kristent, et naturvidenskabeligt eller et sociologisk menneskesyn til grund for den pågældende skoles virke, og til dette menneskesyns konkrete betydning for deres praksis og valg af friskole (Bilag, 58f, 95, 137). Dernæst indsnævres fokus, idet deltagerne bedes om at vurdere en række alment kendte ordsprog, som sætter ord på grundlæggende aspekter af menneskelivet,²³⁸ hvorved deltagerne indirekte giver udtryk for et menneskesyn. Derefter gives der en kort beskrivelse af det grundtvig-koldske menneskesyn. Denne beskrivelse danner grundlaget for spørgsmål om deltagerens konkrete holdninger til aspekter i det grundtvig-koldske menneskesyn, som f.eks. en åndelig dimension af menneskelivet, menneskets guddommelige skabthed, oplevelsen af menneskelivet

²³⁸ F.eks. vurderes holdningen til mennesket som agent i eget liv ved, at deltagerne har forholdt sig til to ordsprog: *Enhver er sin egen lykses smed: Man kan, hvad man vil!* og *Livet er større, end hvad mennesket selv magter: Man kan ikke gøre andet end sit bedste!* (Bilag, 60, 96f, 138)

som noget underfuldt og religionens rolle i menneskesynet. Endeligt skal det nævnes, at fordi kvantitative analyser er mindre egnede til at klarlægge emner af så abstrakt karakter, er der på dette område gjort særligt meget brug af resultaterne fra de kvalitative undersøgelser, der i højere grad har kunnet give informanterne mulighed for frit at sætte ord på aspekter af menneskesynet og den praksis, der har udkrystalliseret sig deraf på skolerne. (Bilag, 58-62, 95-98, 137-142)

Undersøgelserne prætenderer således ikke at give et fyldestgørende billede af de enkelte deltageres menneskesyn. I stedet hævdes det, at der er indhentet tilstrækkelige oplysninger både til en identifikation af det menneskesyn, der ligger til grund for friskolernes nutidige praksis og til en sammenligning med det grundtvig-koldske menneskesyn.

Med hensyn til det andet hovedtema – religionens rolle i skolearbejdet – operationaliseres emnet via en indledende identifikation af respondenternes medlemskab i folkekirken og deres beskrivelser af eget forhold til religion (Bilag, 73f, 111f). Dernæst bedes deltagerne om at forholde sig til, om tro overhovedet er en skolesag, og derefter vurdere, hvor vigtig kristendommen er som værdigrundlag for den pågældende skoles undervisningspraksis. Dette peger videre over i en større fokusering på religionens mere praktiske betydning i form af prægning af de mellem menneskelige relationer på skolerne og gennem bibelfortælling/kristendom forstået dels som et kulturelt dannende fag dels som et eksistentielt udviklende fag. (Bilag, 73-76, 111-114, 149f)

Det tredje hovedtema er det historisk-poetiske. Også her er intentionen at afgøre, om skolerne anser historiefaget som et kulturelt dannende fag, eller om det også anses for at bidrage poetisk til børnenes eksistentielle udvikling, således som det er tilfældet i den grundtvig-koldske tradition. Sidstnævnte indebærer, at der spørges specifikt ind til lærere og ledes begrundelser for deres brug af både historie, poesi og mytologi og til alle deltagernes holdninger til disse felters pædagogiske indvirkning på børnene. (Bilag, 65ff, 102ff, 140-143)

Med hensyn til dannelsessynet, der er undersøgelseernes fjerde tema, centrerer undersøgelseerne sig om først at identificere friskolefolkernes syn på dannelsens indhold i almindelighed. Derefter udreder undersøgelseerne deres mere specifikke holdninger til forholdet mellem den almene dannelse og den kundskabsorienterede indlæring, således at der etableres et sammenligningsgrundlag i forhold til det grundtvig-koldske dannelsessyn. Der spørges i denne del af analyserne både ind til, hvad dannelse efter del-

tagernes mening indebærer (Bilag, 76, 114f, 153), og til deres vurdering af forholdet mellem børnenes boglige/faglige dannelse og deres almene. (Bilag, 77ff, 115ff, 154ff)

Samme struktur bruges i forbindelse med behandlingen af både den enkeltes frihed og de forpligtende fællesskaber på skolerne. De udgør undersøgelsens to følgende temaer, og er tæt knyttede som gensidigt afhængige modsætninger. Hensigten er først at identificere deltagernes egne holdninger til den enkeltes frihed til udfoldelse²³⁹ og dernæst til hensynet til fællesskabet. Derefter skal der fokusere på deres indbyrdes forhold, idet dette felt netop et område, hvor den grundtvig-koldske tradition har særegne fortolkninger. Dette betyder, at der først spørges både direkte og indirekte til deltagernes holdning til både skolernes ideologiske og pædagogiske frihed (herunder friskolerne forstået som holdningsskoler) og til lærere og elevers råderum. Begge steder skelnes der indirekte mellem frihed, tolerance og de grundtvig-koldske frisindsbegreb. Dernæst bedes deltagerne vurdere forholdet mellem individ og fællesskab, idet der blandt andet fokuseres på den gensidige forpligtelse, der illustreres af de grundtvig-koldske slagord om, at kun han er fri, som lader sin næste være fri med sig, og om at der er i fællesskabet noget større og sandere på spil end opfyldelsen af den enkeltes behov. (Bilag, 72, 110, 148 og 68, 105, 144)

Endeligt udgør fortællingen, det levende ord og etableringen af det konstruktive læringsrum til sammen det sidste hovedtema. Disse begreber er mere konkrete pædagogiske begreber end de seks øvrige temaer, og derfor er det muligt her at have en mere direkte tilgang til emnet. Derfor indledes disse analyser med en identifikation af både deltagernes vurdering af fortællingens relevans som nutidig pædagogisk metode og af deres holdninger til fortællepædagogikkens ønske om både at bidrage til børnenes faglige og eksistentielle dannelse. Dernæst fokuseres der på deltagernes forståelse af begrebet *det levende ord* og dets betydning i etableringen af at konstruktivt læringsrum. Dette sker gennem spørgsmål, der klarlægger hvilke aspekter der anses for vigtige, for at læring kan finde sted, og gennem indirekte analyser af holdningerne til den grundtvig-koldske fastholdelse af, at erkendelse og læring finder sted i både fantasi, følelser og forstand.

²³⁹ Herunder også det deraf afledede begreb om holdningsskolen.

Analyse af afhandlingens syv hovedtemaer

1. Tilværelses- og menneskesyn

Det første hovedtema i de grundtvig-koldske skoletanker, som blev identificeret i den historiske analyse, og som derfor sætter rammen for dette første tema i den empiriske analyse, er tilværelses- og menneskesynet. Når man vil analysere de grundtvig-koldske friskolers tilværelses- og menneskesyn, springer en dobbelthed dog hurtigt én i øjnene. *På den ene side* har friskolerne en lang tradition for i Grundtvigs forfatterskab at finde belæg for både et grundlæggende positivt menneskesyn og for deres fokus på den enkelte elev. Flere ledere henviser i interviewene således til Grundtvigs kendte citat fra skriftet *Nordens Mytologi* (1832):

(...) ethvert Menneske, der bliver sig sin aandelige Natur bevidst, er sig selv en saa vidunderlig Gaade, at han støder visselig Intet fra sig blot fordi det er underligt, og synes forklarligt, som han selv, nei, det Underlige drager ham tvertimod næsten uimodstaaelig til sig, fordi det i Grunden ligner ham, og fordi han venter deri at finde sin Gaades Løsning. (NM 1832, 400)

Disse ledere deler både Grundtvigs tanke om, at mennesket er nysgerrigt over for menneskelivets vidunderlige gåde, og tanken om at alle – lærere og ledere såvel som forældre og elever – er ligeværdige i deres bestræbelser på at finde denne gådes løsning, og derfor er del af et forenende, men også forpligtende medmenneskeligt fællesskab. Samtidigt er man ydmyg over for, at ingen kan hævde at holde gådens løsning – ligesom Grundtvig i øvrigt er det ud fra devisen om, at *hvad Sandhed er, maae Tiden vise*. (US III, 652) Som det skal påvises i det følgende bygger man således på et menneskesyn, hvor alle mennesker livet igennem forsøger at komme til klarhed over menneskelivets grundvilkår, og hvor der i den fælles søgen ligger kilder til den enkeltes vækst som menneske. Derfor er det karakteristisk, at skolerne ønsker, at glæden for livet skal være fortegnet for det fælles liv, der leves på skolerne, og at livsduelighed for de børn, som skolerne har med at gøre, hører til skolernes mest grundlæggende formål.

På den anden side har de grundtvig-koldske friskoler på grund af den pædagogiske frihed, som friskolerne anser for at være et kardinalpunkt i deres virke,²⁴⁰ ikke haft tradition for at italesætte og definere deres overvejelser omkring de dybere lag i deres tilværelses- og menneskesyn. Som nævnt i indledningen er det eksistentielle grundlag for skolernes virke i stedet blevet videregivet til nye generationer i en folkelig poetisk hukommelse, i indre sindbilleder, der ikke er blevet sprogliggjort og klart definerede. Disse poetiske sindbilleder er blevet overleveret fra generation til generation gennem fortælling, sang og rollemodeller, og netop i kraft af denne poetiske form har de i modsætning til f.eks. flere ideologier, der stivnede og forsvandt, kunnet tilpasses nye forhold, der er opstået i løbet af deres receptionshistorie (F.eks. udfordringer fra kulturradikalismen, velfærdssamfundets frembrud osv.), og dermed opretholde deres relevans for nye generationer på skolerne. (Riis-Søndergaard 1998, 578).

Denne rolige og uforstyrrede socialisering i det grundtvig-koldske kunne realiseres, da skolerne endnu var tætte på traditionen og havde nationalstaten som ramme. I dag står vi imidlertid på den anden side af et paradigmeskifte. Det er ikke længere muligt at bygge et frit skolesystem på et udtalt menneske- og tilværelsessyn (Riis-Søndergaard 1998, 578). Den generelle tendens på grundskoleområdet går tværtimod mod klarere formuleringer omkring holdninger og værdier,²⁴¹ hvilket konkretiseres både i det ministerielle krav til alle grundskoler om at offentliggøre deres værdigrundlag og i forældrenes ønske om gennemskuelse i skolernes menneske- og tilværelsessyn.²⁴² Dette behov har skolerne imidlertid svært ved at honorere, idet der som sagt arbejdes udtalt og poetisk med problematikken. For at identificere et mere nuanceret billede af skolernes menneske- og tilværelsessyn end det, der kommer til udtryk i ovenstående henvisning til Grundtvigs skrifter, blev problemstillingen derfor behandlet i både spørgeskema- og interviewundersøgelserne. Derved er det blevet muligt i det følgende at redegøre for det menneske- og tilværelsessyn,

²⁴⁰ Denne frihed behandles yderligere i afsnittet ”5. Frisind og holdningsskole”.

²⁴¹ Dette kommer bl.a. til udtryk i Undervisningsministeriets bog *Værdier i virkeligheden*. (Vestager 2000)

²⁴² 75% af forældrene pointerer således, at de betragter friskolens syn på mennesket og i særdeleshed barnet som vigtige eller meget vigtige, når de skal begrunde, at deres børn går på en friskole. (Bilag, 37)

som forældre, lærere og ledere generelt er forholdsvis enige om, bør ligge til grund for skolernes virke.

Det konstruktivistiske menneskesyn

Som det ses af den følgende tabel, er der på skolerne en næsten enstemmig enighed mellem lærerne og lederne om, at undervisningen skal hvile på et humanistisk/kristent menneskesyn, der tager udgangspunkt i et grundlæggende positivt syn på mennesket.

svarmuligheder	Lærere n = 226	Ledere n = 65
<i>Menneskelivet er grundlæggende noget positivt (Det humanistiske/kristne menneskesyn).</i>	92	99
<i>Menneskelivet er grundlæggende hverken positivt eller negativt (Det naturvidenskabelige menneskesyn).</i>	6	0
<i>Mennesket er et civiliseret dyr (Det sociologiske menneskesyn).</i>	2	2
<i>I alt</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabel 11: Anbefalet menneske- og tilværelsessyn (%). (Chi²: χ^2 : 4,3, df: 4, 0.119) (Bilag, 58f, 95)

Samtidigt er der dog et lille mindretal (8%) blandt lærerne, der tilkendegiver, at de arbejder ud fra en enten naturvidenskabelig eller sociologisk antropologi. Dette nævnes, fordi det er en generel tendens blandt både lærere og ledere, at man ikke anser det valgte humanistiske/kristne udgangspunkt for at være snævert bindende. I respekt for tilværelsens mangfoldighed forholder man sig derimod frit og åbent over for bl.a. kunst, religion, naturvidenskaberne og de sociologiske discipliner, som man inddrager på lige fod med de humanistiske i arbejdet på at bibringe børnene et frisindet og åbent syn på sig selv og tilværelsens muligheder. Lærernes og ledernes meget forskellige holdninger til en evolutionsteoretisk tolkning af menneskets oprindelse er et godt eksempel på denne kombination af flere anskuelser af menneskelivet. F.eks. fordeler svarene til postulatet *Darwins biologiske teori om, at mennesket nedstammer fra aberne, er en fyldestgørende teori om mennesket* sig således blandt lederne og lærerne:

Svarmuligheder	Ledere n = 64	Lærere n = 222
<i>Meget enig</i>	16	19
<i>Lidt enig</i>	17	27
<i>Hverken eller</i> ²⁴³	27	11
<i>Lidt uenig</i>	11	13
<i>Meget uenig</i>	30	31
<i>I alt</i>	100	101

Tabel 12: Ledere og læreres holdninger til Charles Darwins evolutionsteori og dens evne til at give en fyldestgørende forklaring på menneskelivet (%). (Chi²: χ^2 : 11, df: 4, 0.028)

På trods af den forbeholdenhed over for det naturvidenskabelige menneskesyn, som kan ses i tabellen, er der således en udpræget spredning i synet på evolutionsteorien. Det hævdes således flere gange i interviewene, at den betragtes som en ydre beskrivelse af verden, som *på den ene side* giver et frugtbart biologisk indblik i menneskets udvikling, men som *på den anden side* anses både for uegnet til at udlede moral af, og til at beskrive menneskelivets forunderlighed. Til disse formål vælger man i stedet at fokusere på andre – mere humanistiske og/eller kristne – fortolkninger (Bilag, 246f). Ved således i frihed at forholde sig åben og undrende over for ontologiske og antropologiske fortolkningsrammer, som er forskellige fra ens egen, opnår man, at forskellighederne fører til respekt for tilværelsens mangfoldighed og til nuancering af det fælles standpunkt – og ikke til splittelse: (Bilag, 178)

Vi bygger vores undervisning på en underlig²⁴⁴ forundring over tilværelsen, uden at vi giver svar. Mange diskussioner ender åbent i et *hvad tror du?* Dermed giver vi tanken videre til børnene om, at

²⁴³ Svaret ”ved ikke” er her lagt ind under svaret ”Hverken eller”. Se evt. bilaget for de udfoldede data. (Bilag, 59, 95)

²⁴⁴ Respondenten gestikulerer tydeligt denne deling af ordet, der understreger det grundtvig-koldske syn på menneskelivet som et under.

der er noget større i tilværelsen end det, vi kan udgrunde, og som det er op til den enkelte at forholde sig til. (Bilag, 253)

Åbenheden over for den enkeltes overbevisning er stor, og det fører til, at man i praksis arbejder ud fra en konstruktivistisk antropologi, som stadfæstes lokalt gennem debat. At det fælles standpunkt principielt set altid er til diskussion, betyder imidlertid ikke, at der ikke er generelle tendenser. Tværtimod er der enslydende fortolkninger af en række spørgsmål inden for skolernes menneske- og tilværelsessyn, som derfor skal behandles nærmere:

Den under-lige tilværelse og det positive menneskesyn

Som det ses af sidstnævnte citat er det meget magtpåliggende for skolerne, at der arbejdes ud fra et positivt menneskesyn, hvor det enkelte menneske ses som et unikt, selvstændigt individ, der rummer en indre positiv kerne. Dette giver sig bl.a. til kende i, at tilnærmelsesvis alle erklærer sig enige i, at *der er en særlig mening med alle menneskers liv, og derfor er alle mennesker grundlæggende unikke*:

Svarmuligheder	Ledere n = 64	Lærere n = 227	Forældre n = 538
<i>Meget enig</i>	66	66	70
<i>Lidt enig</i>	20	19	17
<i>Hverken eller</i>	14	9	7
<i>Lidt uenig</i>	0	3	2
<i>Meget uenig</i>	0	3	3
<i>I alt</i>	100	100	99

Tabel 13: Respondenternes vurdering af postulatet *Der er en særlig mening med alle menneskers liv, og derfor er alle mennesker grundlæggende unikke*. (Chi²: x²: 8,6, df: 8, 0.376)

Samtidigt tilslutter stort set alle ledere, lærere og forældre sig Grundtvigs beskrivelser af det enkelte menneskeliv som mageløst og underfuldt. (hhv. 97%, 96% og 87%)²⁴⁵ (Bilag, 62f, 99, 140) En leder sætter ord på denne tendens ved at sige:

²⁴⁵ De resterende forældresvar tegner sig ikke for et modsat synspunkt, idet størstedelen svarer indifferent. Dette er i øvrigt en generel – og ganske forventelig – tendens både for alle spørgsmål, der omhandler ontologiske, antropologiske og religiøse vurderinger af

Vi er som voksne på skolen forpligtede til, at børnene får mulighed for at opleve det smukke her i tilværelsen. De skal vide, at livet og verden er smuk og god. Og de skal vide at netop deres liv rummer muligheder, som langt overstiger deres fantasi, hvis de blot gider gribe dem og arbejde for dem. (Bilag, 226)

Skolerne arbejder meget målrettet på at implementere og konkretisere dette menneske- og tilværelsessyn i deres hverdag. Arbejdet sker først og fremmest gennem et holdningsbåret samvær. Målet er at skabe rammer, hvor børnene føler, at de ikke kun måles på deres faglige formåen, men at de også har værdi som person i fællesskabet, og at de har mulighed for at udfolde deres tilværelses iboende muligheder. 89% af lederne og 85% af lærerne angiver således, at *meningen med livet består i, at ethvert menneske skal udfolde og opøve de forskellige muligheder, der opstår i løbet af livet, og derved blive et helt menneske.*²⁴⁶ (Bilag, 61, 98) Alle ansatte er forpligtede til at være nærværende og stillingtagende i forhold til børnene, og det er tydeligt, at alle ansatte forsøger både at repræsentere skolernes værdier og hjælpe børnene til at reflektere over dem:

Der er en grundholdning som siger, at alle er gode nok. Ikke for det de gør, men fordi de er.²⁴⁷ Det er skolens grundlæggende ånd her på stedet, og det skaber det trygge fællesskab, som, alle synes, er rart, og som alle kan trives og udvikle sig i. (Bilag, 218) (...) jeg

menneskelivet, og for de spørgsmål, som kræver et specifikt pædagogisk fagkendskab, som det ikke kan forventes, at alle forældre har til et område, f.eks. dannelsessyn, didaktiske spørgsmål osv.

²⁴⁶ Dette spørgsmål blev ikke stillet til forældrene.

²⁴⁷ I deres begrundelser til dette hyppige postulat inddrager flere ledere i øvrigt anekdoten om Christen M. Kolds opdagelse af Guds kærlighed. En leder siger f.eks.:

Christen Kold var vel ikke mere end 17 år, da han opdagede, at Gud elskede mennesket (...), og at det gjaldt alle mennesker. Guds kærlighed skal man ikke gøre sig fortjent til. Vi er alle noget i Guds øjne både som individuelle mennesker og som en del af det store fællesskab, og det følte han, at det var herligt at opdage. Den følelse af at have værdi, bare fordi man er til, den vil vi gerne arbejde på at give børnene. (Bilag, 218f)

håber meget, at det er en af de ting, som børnene får med sig, at man ikke altid behøver at være på toppen, men at det er OK at være ked af det, eller at man ikke kan finde ud af et eller andet, og at der står et fællesskab klar til at hjælpe. Det er OK, at man ikke lykkes hver gang, og man kommer stærkere ud af en krise, hvis man har håndteret den rigtigt. (Bilag, 270)

Dette holdningsprægede arbejde med at styrke børnenes muligheder for personlig udvikling ses dog ikke kun i snæver forstand som et skolearbejde, som de ansatte påtager sig. Det ses i højere grad som en fælles opgave for både forældre, lærere og elever:

Jeg synes, at noget af det vigtigste er, at vi *i fællesskab* må arbejde på ikke at tage håbet fra børnene. Hvis de skal kunne yde noget over for andre mennesker og blive til duelige mennesker, så skal de bevare håbet. Og det er meget vigtigere end videbegæret. (...) Man må ikke tage håbet og glæden fra sin næste. (Bilag, 186)

Dette fokus på børnenes samlede udvikling som hele mennesker, – hvor under også den faglige og den sociale udvikling medregnes – udgør forældrenes egentlige forventning til skolen. Derfor giver flere forældre også udtryk for, at de sætter pris på at blive inddraget i samtalen om børnenes skolegang, men at de i øvrigt hellere vil diskutere samarbejdet om børnenes udvikling og liv i almindelighed med skolen i stedet for kun at fokusere på de timer, hvor børnene opholder sig på skolen. (Bilag, 176)

Purificering eller kamp – to holdninger til vækst

At både voksne og børn på friskolerne grundlæggende ses som anerkendte, positive individer, der skal hjælpes til personlig udvikling, betyder dog ikke, at man på skolerne mener, at det gode liv kommer til den enkelte af sig selv eller er givet på forhånd. Tværtimod er det et karakteristisk træk, at skolernes menneskesyn er grundlæggende progressivt. Dette kommer bl.a. til udtryk i ledernes og lærernes vurdering af påstanden om, at menneskelivet er en livslang bevægelse mod større klarhed om livets grundspørgsmål. (Bilag, 59, 95)

Svarmuligheder	Ledere n = 65	Lærere n = 221
<i>Meget enig</i>	72	68
<i>Lidt enig</i>	20	23
<i>Hverken eller</i>	8	5
<i>Lidt uenig</i>	0	3
<i>Meget uenig</i>	0	0
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 14: Respondenternes vurdering af følgende postulat: *Menneskelivet er en livslang bevægelse mod større klarhed om livets grundspørgsmål (%)*. (Chi²: χ^2 : 3,1 df: 4, 0,534)

Der er imidlertid ikke enighed om, hvordan man på skolerne skal hjælpe børnene med at opnå denne vækst. Uenigheden skyldes to ganske forskellige tendenser blandt især lærere og ledere i synet på ondskab og destruktivitet i tilværelsen. På nogle skoler opereres der således på baggrund af en humanistisk tanke om, at alle mennesker grundlæggende stræber efter det gode. Dette muliggør principielt elimineringen af ondskab, og man er derfor overbevist om, at fænomener som ond eller destruktiv opførsel kan ændres eller helt undgås, hvis børnene oplever et positivt samvær mellem alle skolens brugere. En lærer siger f.eks.:

Når nogen gør noget ondt, skal de lære at forstå, at de fleste mennesker gør ting af et godt hjerte, og at de tit ikke mener det på den onde måde, selvom det, der er sket, gjorde ondt. (Bilag, 240)

På disse skoler består væksten således i at blotlægge det enkelte menneskes iboende gode karakter gennem en eliminering af den destruktive adfærd. Dette modstilles af en noget større gruppe skoler, hvor man forholder sig anderledes konkret til ondskabens – f.eks. egoismens – tilstedeværelse i tilværelsen. Her betragter man tilstedeværelsen af det onde som et grundvilkår i menneskelivet, og man anser det for vigtigt, at børnene lærer at se på livet som en kamp mellem det gode og det onde. På disse skoler består børnenes vækst med andre ord i, at de skal lære at vælge det gode i denne kamp. En leder formulerer det således:

Og det er jo hverken golde distancerede mennesker eller mennesker uden håb, vi vil sende ud fra den her skole. Det er jo tværtimod

børn, der er engagerede i livet, og som tror på det godes sejr i kampen mod det onde. Og det kræver følelser for – og lyst til – livet. Og så kræver det vilje og hårdt arbejde hele livet igennem. For livet er jo en kamp! (Bilag, 236)

Ansvarlig, stillingtagende vækst

Det betones af både lærere, ledere og forældre som meget positivt, at børnene således får indpodet et positivt syn på tilværelsen, samtidigt med at de lærer, at de selv har ansvar for at skabe det gode liv, som bestemt ikke kommer til dem af sig selv. Samtidigt hersker der dog en generel enighed om, at der er grænser for, hvor langt dette ansvar rækker. Dette kommer til udtryk i respondenternes ganske interessante vurdering af to ordsprog, som der derfor skal ses nærmere på.

Af nedenstående tabel kan det ses, hvordan vurderingerne af ordsproget *Enhver er sin egen lykkes smed: Man kan, hvad man vil!* fordeler sig.

Svarmuligheder	Ledere n = 62	Lærere n = 227	Forældre n = 606
<i>Meget uenig</i>	27	26	13
<i>Lidt uenig</i>	16	13	14
<i>Hverken/eller</i>	18	17	12
<i>Lidt enig</i>	36	37	39
<i>Meget enig</i>	3	7	22
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 15: Respondenternes enighed med ordsproget: *Enhver er sin egen lykkes smed: Man kan, hvad man vil!* (%). (Chi²: χ^2 : 35, df: 8, 0.000)

I disse data skiller især forældrenes svar sig ud. De tilslutter sig i langt højere grad end ledere og lærere ordsprogets ansvarliggørelse af det enkelte menneske. Dette kan antages at skyldes dels forældrenes relativt snævre fokus på egne børns behov, der uddybes i afsnittet *Er det i orden at være sig selv nærmest? – Individualiseringstendenser og skolefællesskaber mennesket*, dels en generel individualiseringstendens, hvor forældrene anser det for vigtigt, at børnene lærer at fokusere på sin egen dagsorden for at kunne navigere i samfundets mangfoldighed.

Med hensyn til ledernes og lærernes svar er det karakteristisk, at de især grupperer sig inden for to umiddelbart modsigende retninger. *På den ene*

side er en forbeholden tilslutning ("lidt enig") til ordsprogets ansvarliggørelse af individet den mest markante tendens (hhv. 36% og 37%). Dette vurderes at skyldes, at de ansatte anser det for vigtigt, at det enkelte barn lærer selv at forfølge mulighederne i tilværelsen og forsøger at se problemer i realiseringen af disse muligheder som udfordringer og netop ikke som problemer. De skal med andre ord rustes til selvstændigt at tage ansvaret for eget liv, og skyndes derfor til aktivt at tage personligt stilling til, hvordan de vil forholde sig til tilværelsens iboende muligheder. En forælder giver udtryk for dette ved at sige således:

Tilværelsen drejer sig også om, at vi alle må tage ansvaret op og gøre det til vores eget projekt at se positivt på tilværelsen. Vi bestemmer jo faktisk selv, hvilke tanker vi vil dyrke inde i vores små hoveder. Og alting bliver nu engang lettere, hvis vi vælger at se positivt på tingene, end hvis vi vælger de tunge, negative og pessimistiske tanker. Det er hele tiden et valg, som man kan træne sig selv i. (Bilag, 269)

På det mere konkrete plan arbejder både ledere og lærere derfor meget med at ansvarliggøre børnene i det trygge samvær på skolerne. Dette gøres gennem udfordringer og oplevelser, hvor børnene lærer, at det at påtage sig et ansvar kan føre til succes og anerkendelse, men at det også indebærer, at man må tage konsekvensen og leve med den risiko, der følger med selv at have ansvaret.

Man kan vælge sin lykke ved at vælge, hvordan man vil forholde sig til livet og de udfordringer det giver. Man kan tage sine valg på sig. Vil man bruge sine kræfter på at brokke sig over alle de ting, der gik galt, eller vil man glædes over de ting, der lykkes. Det er det klassiske spørgsmål, om glasset er halvt tomt eller halvt fuldt. Grundtvig ville helt sikkert glæde sig over, at glasset stadig var halvt fuldt og prøve at få det bedste ud af det, og det – mener vi her på skolen – er en god måde at forholde sig til tilværelsen på. (Bilag, 206)

Når dette indøves i skolens trygge rammer, bliver børnene dygtigere til at argumentere for egne holdninger, og på den måde lærer de sig selv bedre at kende. Det fører i sidste ende til, at børnene får det høje selvværd og

den uselviske selvtillid, som betragtes som forudsætninger for, at børnene kan lære at tage stilling til tilværelsen og derved finde ind til en mening med livet, som de oplever som sand. (Dansk Friskoleforening 2004, 6)

På den anden side påviser ovenstående tabel også en klar skepsis over for en for høj ansvarliggørelse af børnene, som også kan indeholdes i at enhver er sin egen lykkes smed. Dette hænger sammen med en klar skepsis over for en for stærk betoning af det enkelte menneskes evne til at håndtere alle tilværelsens udfordringer. Samtidigt med betoningen af børnenes ansvarlighed er der således generel enighed om, at livet er større, end hvad mennesket selv magter, og om at man derfor ikke kan gøre andet end sit bedste.²⁴⁸ Denne enighed dokumenteres i nedenstående tabel, hvor det fremgår, at både ledere lærere og forældre i høj grad tilslutter sig følgende ordsprog: *Livet er større, end hvad mennesket selv magter: Man kan ikke gøre andet end sit bedste!*

Ekskurs: Forældrenes forsigtige tilslutning til traditionen

Den følgende tabel er det første eksempel af flere i de følgende analyser, hvor forældrene i langt overvejende grad erklærer sig enige med lærerne og lederne, men hvor det kan hævdes, at der er en nuanceforskel i vægtlægningen i form af en lidt højere tendens til at svare ”enig” i stedet for ”meget enig”. Mens dette ikke er så udtalt på netop dette første sted, så er tendensen tydeligere i nogle af de følgende analyser. I interviewene er der indikationer af, at denne tendens skyldes, at forældrene er bekendte med den grundtvig-koldske tradition og derfor også bevidste om, at den tager udgangspunkt i en række grundlæggende holdninger til forskellige aspekter af skolearbejdet (i dette tilfælde elevernes evne til at mestre deres egen situation). Disse grundlæggende holdninger er forældrene i overvejende grad enige i, ligesom de er stærkt medvirkende til, at deres børn overhovedet går på en friskole. Men forældrene udtrykker dog også, som det skal påvises i afsnittet ”Forholdet til den grundtvig-koldske skoletradition”, en bekymring over en for blind, konserverende tilslutning til den 200 år gamle tradition, som bl.a. kommer til udtryk i, at forældrene oftere end lederne og lærerne – der har traditionen tættere inde på livet og dermed også lettere kan aktualisere den til deres konkrete hverdag – vælger at erklære sig ”enig” og ikke ”meget enig” med de grundlæggende dele af den grundtvig-koldske tradition.

²⁴⁸ Langt størstedelen af respondenterne erklærer sig enige heri, mens restgrupperne også i dette tilfælde erklærer sig indifferente. (Bilag, 60, 96f, 138)

Svarmuligheder	Ledere, n = 64	Lærere n = 228	Forældre n = 537
<i>Meget enig</i>	53	59	54
<i>Lidt enig</i>	20	24	26
<i>Hverken eller</i>	16	8	9
<i>Lidt uenig</i>	11	6	8
<i>Meget uenig</i>	0	3	3
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 16: Respondenternes enighed med ordsproget: Livet er større, end hvad mennesket selv magter: Man kan ikke gøre andet end sit bedste! (Chi²: χ^2 : 8,6, df: 8, 0.377)

Uden at fratage det enkelte menneske dets ansvar holder alle respondent-grupperne således fast i en begrænsning af dette ansvar. Dette gælder – ifølge mange udtalelser i interviewene – særligt for de eksistentielle kriser, hvor man anerkender, at mennesket i sidste ende kan være henvist til at sætte sin lid til *en magt, der er større end en selv*.

Vi har selv ansvar for, at tingene bliver gode. Men der er noget større, som vil os det godt, og som hver morgen giver os mulighederne for, at det her kan blive en god dag. Og så er man da et skarn, hvis ikke man tager udfordringen op og gør sit til, at livet kan lykkes. I den forstand er man jo sin egen lykkes smed. Man er medskaber. Den almindelige måde at forstå ordsproget på er jo i grunden liv-løshed! (...) Ja, for at være sin egen lykkes smed betyder jo ikke, at man er den eneste interessant i det her projekt, vi kalder livet. Hvis vi var vores egen skaber, så synes jeg, at vi ville være modbydelige mennesker, og vi kan jo i øvrigt slet ikke undgå at vores omverden indvirker på vores liv. (Bilag, 252f)

Man skelner således på skolerne mellem de aspekter af tilværelsen, hvorpå den enkelte har indflydelse og som vedkommende derfor selv har ansvar for, og de aspekter, som ligger uden for menneskets råderum, og som man derfor giver en større magt og sammenhæng ansvaret for.

Når det drejer sig om de helt store ting, som f.eks. sorg eller eksistentielle spekulationer, hvor der er følelser på spil, så er det vigtigt,

at vi ikke bare kører et sololøb. Jeg synes, at det er godt at vise børnene, at vi her på skolen tror på en større sammenhæng, som vi er fælles om at dele, og som det er rart at kunne stole på, når tingene er imod en. (Bilag, 230)

Denne større magt og sammenhæng er man meget forsigtig med at beskrive og kategorisere, idet man er meget imod en indskrænkning af den enkeltes frihed til selv at afklare sig omkring synet på mennesket og tilværelsen.²⁴⁹ I de tilfælde, hvor man alligevel forsigtigt forsøger at sætte ord på de større sammenhænge i tilværelsen, er det imidlertid interessant, at det ofte er en forsigtig, kristen sprogbrug, som anvendes. En leder siger f.eks.:

Endeligt arbejder vi jo også meget med, at der er noget, som rækker ud over os selv. Man kan kalde det Gud eller ånd eller noget andet, men der er et eller andet, som forpligter os på hinanden. (...) Børnene skal vide, at de ikke kun er centrum i deres eget liv. Der er også noget større, som rækker ud over deres lille næsetip, og som de er forpligtede på. Det drejer sig om næstekærlighed, og om fællesskab, og derfor er vi ansvarlige ikke blot for os selv, men også for de mennesker, som vi er sammen med. Jeg føler, at forpligtelsen til at give dem dette her med i livet bygger på et kristent grundlag, nemlig i skabelsen. Men jeg er sikker på, at andre ville argumentere på en anden måde, for det samme. (Bilag, 226)

Sammenfatning

På baggrund af ovenstående analyser tegner der sig følgende billede af de undersøgte grundtvig-koldske friskolers menneske- og tilværelsessyn. Først og fremmest er der redegjort for, at skolerne i langt overvejende grad hviler på et humanistisk/ kristent menneske- og tilværelsessyn, der især er inspireret af Grundtvigs skrift *Nordens Mythologi* fra 1832. Skolernes arbejde med at bibringe børnene et frisindet og åbent syn på sig selv og tilværelsens muligheder sker således med et grundlæggende kristent/humanistisk fokus på det underfulde i tilværelsen og på en positiv vurdering af mennesket. Dette suppleres dog af lærernes og ledernes udprægede tendens til at kombinere den kristne anskuelse med andre ansku-

²⁴⁹ Dette behandles nærmere i afsnittet ”At give børnene et ståsted i tilværelsen”

elser af menneskelivet, f.eks. den evolutionsteoretiske tolkning. Det hævdes således flere gange i interviewene, at evolutionsteorien *på den ene side* giver et frugtbart biologisk indblik i menneskets oprindelse og udvikling, men som *på den anden side* anses både for uegnet til at udlede moral af, og til at beskrive menneskelivets forunderlighed, hvortil man derfor vælger i stedet at fokusere på andre – mere humanistiske og/eller kristne – fortolkninger. Dette hænger sammen med, at skolerne er enige i Grundtvigs forbehold overfor et for snævert syn på sandheden. I respekt for tilværelsens mangfoldighed forholder man sig frit og åbent over for bl.a. kunst, religion, naturvidenskab og sociologi, som alle inddrages på lige fod med de humanistiske discipliner. Udgangspunktet er til stadighed den enkeltes frihed, ret og ansvar for selv at komme til afklaring om de grundmenneskelige vilkår, og det må derfor konkluderes, at skolerne har en konstruktivistisk tilgang til tilværelsen, som sikrer dem imod et for snævert fokus på det humanistisk/ kristent menneske- og tilværelsessyn.

Samtidigt med at børnene således får indpodet et grundlæggende positivt syn på tilværelsen, lærer de dog også, at de selv har ansvar for at skabe dette gode liv, som bestemt ikke kommer til dem af sig selv. Dette skyldes, at skolernes menneskesyn er grundlæggende progressivt. Dette betyder, at menneskelivet anses for at være en livslang bevægelse (kamp) mod større klarhed om livets grundspørgsmål. Klarheden opnås kun løbende og sker enten ved eliminering af eller sejr over den ondskab, som, alle anerkender, er en del af tilværelsen. Livet anses med andre ord for at kræve den enkeltes ansvarlige, engagerede deltagelse. Derfor anser skolerne det for at høre til deres mest grundlæggende opgaver at ruste børnene til at tage personlig stilling til, hvordan de vil forholde sig til tilværelsens iboende muligheder, dvs. til selvstændigt at tage ansvaret for eget liv. Særligt forældrene vurderingerne af tilslutter sig således ordsproget *Enhver er sin egen lykkes smed: Man kan, hvad man vil*, og dets ansvarliggørelse af det enkelte menneske. Samtidigt hersker der dog en generel enighed om, at der er grænser for, hvor langt dette ansvar rækker. Dette hænger sammen med en klar skepsis over for en for stærk betoning af det enkelte menneskes evne til at håndtere alle tilværelsens udfordringer. I stedet hævdes det, at der kan være tidspunkter i menneskers liv, hvor man ikke kan gøre andet end sit bedste, og hvor man derfor i sidste ende kan være henvist til at sætte sin lid til en magt, der er større end en selv. Man skelner således mellem de aspekter af tilværelsen, hvorpå den enkelte har indflydelse og som vedkommende derfor selv har ansvar for, og de aspek-

ter, som ligger uden for menneskets råderum, og som man derfor giver en større magt og sammenhæng ansvaret for. Dermed er der antydnet, at religionen – kristendommen – også i dag spiller en afgørende rolle for friskolernes tilværelses- og menneskesyn. Dette skal udredes nærmere i den følgende analyse om religionens betydning i skolearbejdet.

2. Religionens rolle

Religionens rolle i det grundtvig-koldske skolearbejde er undersøgelsesens andet hovedtema. Selvom de grundtvig-koldske skoletraditioner som påvist i de historiske analyser grundlæggende bygger på Grundtvigs tanker, så var det dog først og fremmest Christen Kold og dernæst L. Schrøder, Chr. Flor, E. Trier, m.fl., der realiserede dem, og det er karakteristisk, at denne første generation af høj- og friskolefolk alle gjorde deres skoler mere kristelige, end Grundtvig havde tiltænkt dem. Selvom dette ikke nødvendigvis stod i modsætning til Grundtvigs grundlæggende overbevisning,²⁵⁰ er spørgsmålet om religionens rolle stadig et stridspunkt i de grundtvig-koldske skoler, hvilket i øvrigt kun er blevet forstærket af, at vi i dag lever i et multikulturelt samfund, hvilket gør religionernes rolle i både en samfunds- og skolesammenhæng endnu mere kompleks.

Den fælles kulturelle brug af religionen

Inden der redegøres for skolernes forskellige måder at håndtere denne kompleksitet, er det imidlertid vigtigt at fremhæve den karakteristiske tendens, at de forskellige håndteringer af kompleksitet sker på baggrund af en forholdsvis positiv vurdering af – og interesse for – inddragelsen af religion i det overordnede friskolearbejde. Både lederne (88%) og lærerne (93%) mener således, at det er helt eller delvist relevant at inddrage religion som værdigrundlag i det moderne undervisningsmiljø.

²⁵⁰ (Riis 1998, 123-124) Jf. afsnittet ”Den kristelige vækkelse” i den historiske analyse af C.M. Kolds pædagogiske skrifter.

Svarmuligheder ²⁵¹	Ledere, n = 58	Lærere, n = 183 ²⁵²
<i>Ja</i>	66	83
<i>Delvist</i>	22	10
<i>Nej</i>	12	7
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 17: Ledere og læreres svar på spørgsmålet: *Mener du, at det er relevant at inddrage religion i et moderne undervisningsmiljø?* (%). (Chi2: x2: 8,2, df: 2, 0.016)

Det er imidlertid karakteristisk, at der i begrundelserne for denne vurdering især lægges vægt på religionens kulturdannende potentiale. Dette skyldes, at kristendommen anses for at være en helt uomgængelig del af den danske kultur, af danskheden, som begrunder og konstituere mange danske traditioner. Selvom de måske ikke kommer fra et praktiserende kristent hjem, anses det derfor for nødvendigt, at de både får et godt kendskab til kristendommen og en forståelse af, hvorfor der f.eks. holdes jul, påske og pinse i Danmark. (Bilag, 176)

Dette kulturelle kendskab til kristendommen er der i friskolerne lang tradition for at bibringe børnene gennem bibelfortælling, og derfor er det ikke overraskende, at respondenterne med lærerne som mest udprægede gruppe forholder sig positivt til faget bibelfortælling/kristendom som et kulturelt dannende fag:

²⁵¹ Lærernes og ledernes forskellige svarmuligheder er her slået sammen. Se evt. bilaget for de udfoldede data. (Bilag, 76, 114)

²⁵² I de tilfælde hvor tabellerne ikke indeholder kolonner med oversigter over forældresvarenes fordeling, skyldes dette, at forældrene ikke blev stillet spørgsmål, der havde rent didaktisk eller pædagogisk karakter.

Svarmuligheder	Ledere n = 61	Lærere n = 207	Forældre n = 520
<i>Meget positiv</i>	33	41	23
<i>Positiv</i>	57	50	62
<i>Hverken eller</i>	7	8	13
<i>Negativ</i>	3	1	1
<i>Meget negativ</i>	0	0	1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 18: Respondenternes holdning til bibelfortælling/kristendom som et kulturelt dannende fag (%) (Chi²: x²: 28, df: 8, 0.000)

Det overordnede formål med skolernes brug af religion er således ikke, at få børnene til at deltage aktivt i den religiøse praksis, idet forældrene dog er en anelse mere forbeholdne. Med den brede tilslutning til arbejdet med religion som en kulturkonstituerende faktor håber man derimod, at man gennem præsentationen af de religiøse traditioner kan gøre børnene – uanset hvordan de og deres familie forholder sig til kristendommen – bekendte med religionen og dens store betydning for den danske kultur uden at de pådattes en tro, men hvor de får et kendskab til religionen og den religiøse praksis, så de ikke får et negativt syn på religion som følge af en eventuel uvidenhed.

Er troen overhovedet en skolesag?

Forskellene i skolernes holdning til religionen ligger således ikke i opfattelsen af kristendommens betydning for den danske kultur. De ligger heller ikke i spørgsmålet om religionens fornyede betydning i forhold til det nutidige multikulturelle samfund. Ønsket om, at også andre religioner skal inddrages i skolearbejdet, stiger tværtimod i takt med at den religiøse mangfoldighed i det danske samfund tager til og præger den danske kultur. Otte ud af ti af lærerne og to tredjedele af forældrene mener således, at der bør indføres undervisning i andre religioner og optages elever af anden etnisk baggrund end den danske, således at børnene også lærer om andre måder at forholde sig til tro end den luthersk-protestantiske. (Bilag, 113, 150)

Kendskabet til religionen er meget vigtig her på skolen som forståelsesnøgle til de andre kulturer. Børnene skal have kendskab til og

respekt også for andre religioner. Jeg er faktisk lidt ked af, at der ikke er flere muslimer her på skolen, for det ville skabe et lidt større rum her på stedet, hvis der var flere religioner repræsenterede. (Bilag, 193)

Det, der skiller vandene, er derimod spørgsmålet om, hvor stor betydning religionen i praksis skal have som religiøs og/eller etisk værdigrundlag for skolernes undervisning, når nu der er enighed om, at religionen skal inddrages i undervisningen på grund af dens kulturkonstituerende aspekter. Som det ses af følgende tabel, anser et flertal (70%) af lederne således kristendommen som et vigtigt eller meget vigtigt værdigrundlag for deres skoles undervisningspraksis, og dette støttes af lidt over halvdelen af lærerne og en tredjedel af forældrene.

Svarmuligheder	Ledere n = 57	Lærere n = 197	Forældre n = 502
<i>Meget vigtigt</i>	19	14	7
<i>Vigtigt</i>	51	40	27
<i>Hverken eller</i>	12	13	10
<i>Mindre vigtigt</i>	16	25	44
<i>Slet ikke vigtigt</i>	2	8	11
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 19: Respondenternes vurdering af kristendommen som værdigrundlag for deres skoles undervisningspraksis (%) (Chi²: χ^2 : 55, df: 8, 0.000)

Der er således relativt store andele af respondenterne, der anser kristendommen som mindre vigtig eller slet ikke vigtig for skolen. (Bilag, 74, 112) Dette er tilfældet for 18% af lederne og 33% af lærerne. Mest udtalt er denne opposition dog blandt forældrene, hvor flertallet (55%) ikke anser kristendommen for at være et vigtigt værdigrundlag for skolens undervisning. Dette begrundes de generelt – og talrige gange – i interviewene med, at de ønsker at undgå en situation, hvor læreren forkynder over for deres børn, og at der derfor skal skelnes skarpt mellem *på den ene side* friskolens oplysning om kristendommen og dens betydning og *på den anden side* forkyndelsen af det kristne budskab, som anses for at høre til i kirken. (Bilag, 257). Det er karakteristisk, at denne holdning også kan spores både blandt de overvejende positive ledere og blandt de lærere og

forældre, der er positive over for brugen af religionen. Dette skyldes, at disse grupper heller ikke ønsker forkyndelse i skolen, men dog anser det som vigtigt, at der er rum til at tale om åndelige emner (Bilag, 194). Mens man *på den ene side* således er enige om at afvise forkyndelse i skolen, er der *på den anden side* også et ønske om at kunne tale om menneskelivets grundvilkår i en religiøs begrebsramme indeholdende begreber som næstekærlighed, himmelen/evigheden, tilgivelse osv.

Den grundliggende problemstilling knytter sig således til spørgsmålet om, hvor grænsen mellem forkyndelse og oplysning, mellem tro og viden, skal sættes. Derfor blev både ledere, lærere og forældre konfronteret med det spørgsmål, som Grundtvig også stillede til sin samtid i forbindelse med en tilsvarende debat om troens rolle i skolen: *Er Troen virkelig en Skole-Sag?* Svarene kan ses i følgende tabel:

Svarmuligheder	Ledere n = 61	Lærere n = 210	Forældre n = 530 ²⁵³
<i>På baggrund af en bevidst afstandtagen fra religiøse/kirkelige tilhørsforhold er troen ikke et tema, der indgår i min/vores undervisning.</i>	0	7	
<i>Nej, Det er slet ikke vigtigt at inddrage troen i skolen.</i>	5	5	57
<i>Det er mindre vigtigt at inddrage troen i skolen.</i>	13	15	
<i>På baggrund af N.F.S. Grundtvigs tanker mener jeg, at troen ikke er en skolesag, men jeg respekterer, at mange har en tro.</i>	20	34	
<i>Delvist / hverken eller/ Ved ikke</i>	10	8	36
<i>På baggrund af Christen Kolds tanker mener jeg, at det er vigtigt at inddrage troen i skolen, idet det enkelte menneskes frihed på dette område dog også må respekteres.</i>	45	29	
<i>Det er vigtigt at inddrage troen i skolen.</i>	5	0	
<i>Ja, Det er meget vigtigt at inddrage troen i skolen.</i>	2	2	7
<i>På baggrund af en kirkelig tilknytning mener jeg, at det er meget vigtigt at inddrage troen i skolen.</i>	0	1	
<i>I alt</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabel 20: Respondenternes holdninger til spørgsmålet: *Er tro efter din mening overhovedet en skolesag ? (%)*

Grundlæggende indtager deltagerne i interviewundersøgelserne tre forskellige positioner i forhold til denne problemstilling, som stemmer overens med ovenstående tabel, men som ikke umiddelbart lader sig udlede af den. Derfor – og fordi disse positioner i forhold til religionens betydning i høj grad er med til at identificere den enkelte skole og dens for-

²⁵³ Forældrene havde kun mulighed for at svare ”Ja”, ”Deltvist”, ”Nej” eller ”Ved ikke” på dette spørgsmål. De har således ikke her kunnet forholde sig til de grundtvigske og de koldske traditioner på dette område, således som lederne og lærerne kunne.

hold til den grundtvig-koldske tradition – skal disse tre positioner udredes nærmere i det følgende:

Den første måde at forholde sig til problemstillingen på repræsenteres særligt markant af forældrene. Den kendetegnes ved, at der argumenteres for en ganske skarp adskillelse mellem kirken og skolen. *For det første* anses religionen for at være en privat sag, som skolen ikke skal blande sig i. Skolen skal tværtimod give det enkelte hjem frihed til at udvikle sig i forhold til den religiøse afklaring. *For det andet* betragter man ikke barnet som udviklet nok til at håndtere åndelige emner, før det er kommet op på de højeste klassetrin. Det hævdes derfor, at skolen vil gøre mere skade end gavn, hvis børnene konfronteres med emner, som de endnu ikke er rustede til at forholde sig til (Bilag, 260). Endelig mener disse skoler, at en sammenblanding af kirkens og skolens funktioner – trods velvillige forsøg på at imødegå det – vil resultere i en reduktion af friheden til at afklare sig eksistentielt (Bilag, 177). Disse holdninger begrundes ofte med referencer til en thaningsk fortolkning²⁵⁴ af Grundtvigs tanker om adskillelse mellem folkelighed og kristendom, hvilket også kunne konstateres i ovenstående tabel:

I og med at vi bekender os til det grundtvigske, mener vi, at tro ikke er en skolesag, men at vi hver især har den. (...) Vi har ikke morgenbøn her på skolen, og vi bruger ikke religionen som forkyndelse. Den er en vigtig del af vores kulturarv, men religionen er også en privat sag mellem dig og Gud. Du skal selv frit tage ansvar over for din Gud, og det skal børnene også have mulighed for. Men det skal man ikke forkynde, for at få dem til. Det er jo også netop Grundtvigs bagtanke med ”Menneske først – kristen så”. (Bilag, 259)

Den anden position, midterpositionen repræsenteres mere ligeligt af ledere, lærere og forældre og repræsenteres i interviewene som klart den største gruppe. Her argumenteres der for, at børnene ikke skal præges i en

²⁵⁴ Denne udlægning præges af Kaj Thanings epokegørende doktorafhandling *Menneske først – Grundtvigs opgør med sig selv* (Thaning 1963), hvori Thanning netop betoner en skarp adskillelse mellem folkelighed og kristendom i Grundtvigs forfatterskab. Kaj Thanning forkortede tillige doktorafhandlingen til en håndbog med titlen *For menneskelivets skyld* (Thaning 1971), som pga. en stor udbredelse har haft væsentlig indflydelse på Grundtvig-receptionen i disse kredse.

konfessionel retning, men at det er vigtigt at opretholde en åbenhed over for de åndelige aspekter af menneskelivet. Der er på disse skoler således ikke en kritisk indstilling over for hverken kristne eller en kristen livstolkning, men der er heller ikke en særlig betoning deraf. Også i disse tilfælde henvises der ofte til Grundtvigs forfatterskab, idet det dog i højere grad er formuleringerne i skriftet *Nordens Mytologi*, hvor Grundtvig argumenterer for, at mennesket skal betragtes som et guddommeligt eksperiment af både støv og ånd (NM 1832, 407), der refereres til. Her. En forælder siger således:

Vi skal holde fast i, at hvert enkelt barn er et guddommeligt eksperiment af både støv og ånd. Men vi kan ikke med religionen give børnene et facit eller bestemme over dem. Det ligger jo også i ordet *tro*, at det ikke er en sikker faktuel viden. Vi kan præsentere religionen og den åndelige verden – og det vi selv står for – for børnene, og nogle af dem vil tage det til sig. Men det er over vores magt – vores mandat – at føre børnene bestemte steder hen, når det drejer sig om de eksistentielle spørgsmål. (Bilag, 260)

Denne position er således mest optaget af, at alle mennesker, der er sig deres åndelige natur bevidst, kan holde skole sammen. Troens og kristendommens betydning kan de på mange måder identificere sig med, men de er forbeholdne overfor at vurdere kristendommens sandhedsværdi, og derfor lægger de vægt på at forholde sig åben og ydmyg over for forskellige former for tro. Dette fokus på menneskets åndelighed betyder, at der ikke lægges vægt på hverken børnenes eller forældrenes konfessionelle tilhørsforhold. Tværtimod vægtes rummeligheden højt. To ledere udtrykker det således:

På lærerskolen²⁵⁵ bruger de et slogan, som siger, at virkeligheden er altings prøve, og selvom vi siger, at vi her på skolen er kristne, så er vi jo også inspireret af en socialdemokratisk solidaritetstanke om, at vi er plantet sammen her på jorden, og derfor må vi se at få noget godt ud af det. Derfor betyder det kristne ikke, at vi lægger os fast på en stram kristen ideologi. Vi betoner i stedet friheden og prøver at skabe en sammenhæng mellem alle ordene og visionerne og det,

²⁵⁵ Dvs. Den frie Lærerskole i Ollerup

vi siger og gør. Men der er også noget udefinerligt, som på en eller anden måde smitter og forpligter folk på hinanden, og som, jeg hverken kan eller vil sige, stammer fra den eller den teori, politisk anskuelse eller religion. Det opstår i praksis. Man kan kalde det skolens ånd, om man vil. (Bilag, 231)

Denne åbenhed overfor både den kristne og andre livstydninger fører dog ikke til en uafklaret holdning omkring menneske- og tilværelsessynet. Tværtimod er man på skolerne meget bevidste om, at man har valgt en skoleform, hvor praksis defineres af fællesskabet, og hvor der derfor er behov for en veludviklet samtalekultur. Dermed resulterer praksis ofte i, at det valgte menneske- og tilværelsessyn bygger på en ganske stor enighed og afklarethed på disse skoler.

Den sidste gruppe repræsenteres er ligeligt støttet af både ledere, lærere og forældre og fremtræder i interviewene som den mindste (Bilag, 62). Denne fløj lægger vægt på kristendommen som en frivillig, åben fortolknings- og erkendelsesramme i skolearbejdet og karakteriseres af, at kristendommen er skrevet ind i skolens værdigrundlag. En leder siger således:

Vi tager det faktisk alvorligt, at vi i formålsparagrafferne har defineret, at vi er en kristen skole. Det ligger jo også til grund for det grundtvig-koldske udgangspunkt, som vi bygger på, (...) men vi bruger altså ikke kristendommen til at sortere blandt meninger. (Bilag, 225)

Der er blandt disse skoler stor åbenhed over for at tale om tro og religion i hverdagen. Dette begrundes med, at man på disse skoler anser børnenes eksistentielle afklaring for at være en af de mest grundlæggende forudsætninger for deres udvikling. Denne afklaring, som man bl.a. forsøger at fremme gennem tale om religionen, udgør ifølge disse skoler en side af børnenes identitet, som de kan spejle deres oplevelser i, og som børnene derfor både i og uden for skolen kan bruge til at vurdere både faglige og sociale forhold med. Den eksistentielle afklaring ruste dem med andre ord til at møde udfordringer med et eget standpunkt, som til tider bekræftes og andre gange må revurderes, men som under alle omstændigheder er medvirkende til, at de kan ordne deres oplevelser til – for dem – meningsfulde sammenhænge. En leder siger f.eks.:

Alt for mange mennesker i dag er religiøse analfabeter. Og de er halve mennesker, for religionen er jo den side af tilværelsen, hvor vi fæstner os til evigheden. Allerhelst skulle vi jo selv sætte ord på det, men det er meget svært, og derfor har vi heldigvis religionen til at hjælpe os med det. Jeg mener dybest set, at man ikke rigtigt kan lære noget og gøre det til en del af sig selv, hvis ikke man har et fæstningspunkt i tilværelsen, der kan organisere ens viden. (Bilag, 193)

Dette betegnes af både skolernes ledere, lærere og forældre som yderst positivt. Både ledere og lærere giver udtryk for, at det styrker børnene i deres identitetsdannelse, hvis de har kendskab til de religiøse aspekter af tilværelsen, og derfor anses dette kendskab for at være en væsentlig del af den dannelse, som lærerne ønsker at bibringe børnene. For forældrenes vedkommende støttes dette i øvrigt både af de forældre, der er afklarede omkring deres religion og kirkelige tilhørsforhold og de relativt uafklarede. De afklarede lægger vægt på, at børnene på skolen færdes i rum, hvor de kan give udtryk for deres oplevelser og overvejelser omkring religiøsitet, uden at de bliver mødt med skepsis fra lærere eller andre elever, og det fremhæves som meget positivt, at der derved skabes en kontinuitet mellem hjemmets opdragelse og det, som børnene oplever i skolen (Bilag, 225). Mange af de mere uafklarede forældre giver udtryk for, at de ikke selv har tradition for at tale om religiøse emner i hjemmet, og at det derfor er svært for dem at finde de rette ord. Alligevel er der også blandt disse forældre et stort ønske om, at deres børn – samtidigt med at børnenes frihed til selv at vælge retning opretholdes – bliver fortrolige med religion og religiøsitet, så de ikke ender med at være indifferente på dette område. Derfor sætter disse forældre pris på, at børnene ikke blot får præsenteret kristendommen som deres kulturelle baggrund på skolen, men at de tillige får rum og mulighed for – frit – at tale om egen og andres religiøsitet. (Bilag, 240)

Endeligt sætter også lærerne på disse skoler pris på åbenhed over for det religiøse. De oplever, at den grundlæggende fører til en større mangfoldighed blandt lærerne på friskolerne, end der er i lærerkollegierne på andre skoletyper, men også i forhold til situationen på friskolerne for blot et par årtier siden. (Bilag, 225) Dette betyder, at de føler, at de har bedre mulighed for at være ærligt til stede i lærerrollen som religiøse mennesker, og at undervisningen – f.eks. kristendomsundervisningen – derved

alt i alt bliver mere troværdig (Bilag, 225). I dette lys oplever lærerne, at åbenhed i form af gensidig respekt har bidraget positivt både til den interne debat mellem lærerne og til undervisningen, uden at religionen dog af den grund på forhånd har sat dagsordenen. I denne henseende henvises der også fra denne fløjs side ofte til Grundtvigs forfatterskab. Her peges der imidlertid på den nyere forsknings påvisning af Grundtvigs betoning af vekselvirkningen mellem folkelighed og kristendom. Bl.a. Theodor Jørgensen har argumenteret for, at Grundtvig på trods af den adskillelse mellem folkelighed og kristendom, som Thaning påviste, alligevel anså forholdet mellem kristendom og folkelighed som et vekselvirkningsforhold, hvor folkeligheden *på den ene side* er en forudsætning for kristendommen, mens kristendommen *på den anden side* er folkelighedens fuldbyrdelse. (Jørgensen 1986, 173) (Jørgensen 1988, 22f, 25)

Denne vægtlægning på kristendommen tager dog også på disse skoler udgangspunkt i særligt to forbehold. *For det første* lægger også disse skoler vægt på, at egentlig, bevidst forkyndelse ikke er en skolesag. De forsvarer derfor, at de voksne *på den ene side* skal have lov til at vise børnene deres personlige tro, og understreger at en engageret historiefortælling i nogle tilfælde let kan tangere forkyndelse i tone og sprogbrug, selvom det ikke er intentionen. *På den anden side* afviser de skarpt en forkyndelse, som har til hensigt at omvende børnene eller påvirke dem i en bestemt religiøs retning.²⁵⁶ Både lederne og lærerne betoner således respekten for den enkelte lærer og elevs frihed til at afklare sig, så hverken samtalen i lærerværelset eller i undervisningen ender i forkyndelse eller mission.

Det er svært at sige, om jeg forkynder. Hvor går grænsen mellem en medlevende fortællers gengivelse af en kristen fortælling og egentlig forkyndelse? Jeg ønsker slet ikke, at eleverne skal overtage min tro. Men det kan være svært ikke at nærme sig et grænseområde, hvor man kan komme til at forkynde, når man fortæller, og selv bliver en del af det, man fortæller. Men under alle omstændigheder er det ikke noget, som bliver påduttet børnene. Det er et tilbud, som de kan tage imod, hvis de vil. Derfor er religionen heller ikke med

²⁵⁶ Denne argumentation præges tillige af, at disse skoler ofte af udenforstående bliver forvekslet med de kirkelige friskoler, der har et mere missionsk sigte. Derfor har lederne især i de indledende samtaler med forældrene behov for at markere forskelligheden i forhold til disse skoler og deres brug af religionen. (Bilag, 175)

Grundtvigs ord en skolesag, men det betyder på den anden side heller ikke, at troen ikke må være til stede på skolen. (Bilag, 193)

For det andet betoner også disse skoler, at den enkelte lærer og elevs ret til frit at afklare sig eksistentielt skal opretholdes uden påvirkning i religiøs retning fra skolens side. Dette konkretiseres i, at man gør det klart, at børnene på skolen ikke opdrages til at bekende sig til kristendom. Når lærere taler om religiøse emner med børnene og i den forbindelse bekender sig som kristne, må de derfor kun udtale sig som privatpersoner – hverken som opdrager eller med en lærers autoritet – og samtalen skal forløbe på en måde, som er åben over for de alternative fortolkningsmuligheder, som børnene giver udtryk for.

Det er således bemærkelsesværdig, at disse tre forholdsvis forskellige fortolkninger af religionens relevans som værdigrundlag i skolen alle begrundes ud fra forskellige tolkninger af grundlæggende aspekter i Grundtvigs forfatterskab. Derfor er en udredning af skolernes syn på religionen nødvendig, således at det senere kan konstateres, i hvor høj grad det stemmer overens med Grundtvig og Kolds kristendomssyn.

Den lyse kristendom

Det skabelsteologiske udgangspunkt

På trods af forskellene mellem de nævnte skoletyper er der en karakteristisk enighed om, hvilken fortolkning af kristendommen, der skal ligge til grund for undervisningen. Hovedvægten lægges på alle skolerne på den skabelsteologiske argumentation. Dette betyder *for det første*, at alle ønsker at fremhæve, at tilværelsen i de kristne skabelsesberetninger er karakteriseret som grundlæggende god. Dette kommer særligt tydeligt til udtryk i respondenternes holdninger til et af Grundtvigs centrale passager, hvor menneskelivet beskrives som mageløst og underfuldt (NM 1832, 407). Svarene fordeler sig således:

Svarmuligheder	Ledere n = 62	Lærere n = 221	Forældre n = 515
<i>Ja</i>	89	82	82
<i>Delvist</i>	10	16	14
<i>Nej</i>	2	2	5
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 21: Respondenternes svar på spørgsmålet: Anser I på jeres friskole også det enkelte menneskeliv for at være mageløst og underfuldt? (%) (Chi²: x²: 5, df: 4, 0.254)

En leder udfolder denne positive holdning siger således:

Selvom livet er en besværlig ting at have med at gøre, og selvom det somme tider gør ondt at være til, så skal børnene, inden de bliver 11-12 år, simpelthen have en helt fundamental tillid til, at verden er god, og at tilværelsen er værd at stå op til og tage en bid af hver morgen. Derfor er vi nødt til at tænde deres ild og deres håb og tro på, at tilværelsen er god trods al modgang. (Bilag, 239f)

For det andet betyder det skabelsesteologiske udgangspunkt, at alle mennesker anses som guddommelige skabninger, der grundlæggende er elsket af den samme Gud og derfor ligeværdige og gensidigt forpligtede.²⁵⁷ Dette kommer blandt andet til udtryk i holdningerne til en skabelsesteologisk begrundelse for den sociale forpligtelse til at respektere og tage vare på sine medmennesker:

²⁵⁷ Som nævnt i afsnittet *Den under-lige tilværelse og det unikke, positive menneske* henvises der ofte til Grundtvigs brug af 1. Mosebog, og det positive menneske- og verdenssyn, som kommer til udtryk der.

Svarmuligheder	Ledere n = 54	Lærere n = 185	Forældre n = 451
<i>Meget enig</i>	22	28	29
<i>Lidt enig</i>	30	24	26
<i>Hverken eller</i>	30	22	18
<i>Lidt uenig</i>	9	9	10
<i>Meget uenig</i>	9	18	18
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 22: Respondenternes vurdering af spørgsmålet: Er du enig i, at det er den fælles skabelse, der begrunder forpligtelsen til at respektere og tage vare på medmennesket ? (%) (Chi²: x²: 7,1, df: 8, 0.524)

Denne religiøst begrundede ligeværdighed anses for væsentlig, for at børnene kan lære at føre et ordentligt samliv med deres medmennesker. Dermed udgør den tillige et kardinalpunkt i den for friskolerne så karakteristiske betoning af fællesskabet, som behandles yderligere i afsnittet ” 6. De forpligtende fællesskaber”:

Ja, og vi er jo hinandens medskabninger. (...) Om vi så er røde, gule, sorte eller hvide, om vi er rige eller fattige, unge eller gamle, så er vi alle skabt af Guds store hånd og elsket som sådan, og derfor er vi i samme båd. Vi er jo på trods af alle forskellighederne grundlæggende ens alle sammen! (Bilag, 245)

I den forbindelse er de deltagende skoler i øvrigt meget bevidste om deres tradition. Både ledere og lærere lægger vægt på, at netop det, at mennesker er lige – ikke i kraft af, hvad de er, har eller kan, men i kraft af, at de er holdt af – siden fri- og højskolernes begyndelse har været baseret på en mere eller mindre bevidst positiv forståelse af kristendommen. Flere henviser endog til, at denne tillid til Guds kærlighed til enhver uden kvalifikationshensyn var både Grundtvigs og Christen Kolds forudsætning (Dansk Friskoleforening 2004, 6), og enkelte henviser specifikt til Grundtvigs centrale bemærkning herom i skriftet Nordens Mytologi (NM 1832, 407) med en bemærkning om, og at de også i dag ønsker at bringe denne forståelse videre til børnene. At dette også får stor opbakning fra forældrene, skyldes imidlertid ikke afklaring på området. Det skyldes derimod, at forældrene ønsker at lægge afstand til mere konservative, missionske eller

kirkeligt orienterede skoler, hvor man efter deres mening arbejder med et verdensforsagende kristendomssyn med fokus på menneskets syndighed, og som man derfor ikke ønsker at identificeres med. En forælder siger således:

Når jeg fremhæver det positive menneskesyn, tager jeg afstand fra en konservativ kristen betoning af, at verden er farlig og vil lokke mennesket i fordærv, og at mennesket i øvrigt ikke er noget værd i sig selv. Det er jo ikke det, vi prøver at lære børnene her på skolen. Tværtimod! (Bilag, 231)

To-verdensmotivet: tre forskellige syn på den åndelige side af tilværelsen. Denne vægt på det positive, dennesidige menneske- og tilværelsessyn indebærer imidlertid ikke, at skolerne ønsker at reducere deres menneske- og tilværelsessyn til etik. Dette kommer tydeligst til kende i deres dualistiske verdensbillede. Som vist i nedenstående tabel, så tilkendegiver stort set alle ledere og lærere således, at den kristne tanke om, at mennesket er skabt af Gud med både ånd og legeme, beskriver noget væsentligt ved menneskelivet. Derfor arbejdes der ud fra en dualistisk tanke om, at der i tillæg til den fysiske findes en åndelig dimension i mennesket, som man betragter som en del af skolens opgave, at udvikle. (Bilag, 63, 98f)

Svarmuligheder	Ledere n = 64	Lærere n = 219
<i>Meget enig</i>	45	35
<i>Lidt enig</i>	25	33
<i>Hverken eller</i>	19	15
<i>Lidt uenig</i>	5	11
<i>Meget uenig</i>	6	7
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 23: Respondenternes vurdering af, om den kristne teori om, at mennesket er skabt af Gud med både ånd og legeme, beskriver noget væsentligt ved menneskelivet.(%) (Chi²: χ^2 : 4,9, df: 4, 0.294)

I fortolkningen af denne åndelige dimension deler respondenterne sig grundlæggende i tre grupper. Først og fremmest anvender stort set alle ledere, lærere og forældre en umiddelbar tolkning af begrebet *ånd*, idet der

ofte tales om den fælles ånd på skolen. Denne fælles ånd opstår og vedligeholdes i samværet på skolen og fremhæves ofte som et stærkt bolværk mod tendenser i samtiden, som skolerne ønsker at ruste børnene imod. En forælder siger således:

Ånden er den samværsform og det særlige fællesskab, man vælger, når man vælger friskolen. Det er alt lige fra de små klassekvotienter til det kristne værdigrundlag. (...) Den er vigtig som modsætning til al den individualitet og materialisme, som vi møder alle mulige andre steder. Ånden er muligheden for, at der måske er noget højere – eller noget på et andet plan – end det vi lige kan føle og se. (Bilag, 176)

Denne forståelse af åndsbegrebet suppleres af en mere spirituel, åndelig dimension, som man dog er meget varsom med at give præcise beskrivelser af (Bilag, 253). Ikke desto mindre er man forholdsvis enige om, at denne åndelige side af tilværelsen er hjemstedet for de sammenhænge og hændelser, som man ikke umiddelbart kan forklare, og den bruges ofte til at forklare de aspekter af tilværelsen for børnene, som, man ikke føler, kan forklares vha. rationalitet eller tilfældighed (Bilag, 253). En lærer siger:

Min forståelse af den åndelige dimension af tilværelsen har noget at gøre med alt det, børnene mærker, men ikke forstår. Alt det som ikke er *to plus to er fire*, men som er lige så stor en del af livet. Det kan den åndelige side af livet hjælpe med at sætte ord på. (Bilag, 195)

På de fleste skoler beskrives denne åndelige side af tilværelsen forsigtigt med en sprogbrog, der er tilpasset børnene og deres liv. F.eks. beskrives ånden som ophavssted for drømme, inspiration og spontane følelser af glæde over tilværelsen (Bilag, 252). Enkelte skoler sætter dog disse beskrivelser af ånden mere i system, idet der henvises til en åndelig erkendelsesform, hvor mennesket har mulighed for at finde sammenhæng i – og mening med – tilværelsen. En leder siger således:

Grundlæggende kan vi erkende på to måder. Der er en åndelig erkendelse, og den er svær at definere. Og så er der en rationel og ma-

terialistisk erkendelse, der bundet sig i fornuften. (...) Kan man så få de to sider af mennesket til at hjælpe hinanden lidt, så tror jeg vi er kommet langt. Det er for mig et mål i skolen at få det naturfaglige og den religiøse side til at samarbejde i et fælles menneskesyn. (Bilag, 195)

Endeligt forekommer der især inden for den sidstnævnte skoletype også en mindre tredje og mere specifikt religiøs forståelse af den åndelige dimension som den del af tilværelsen, hvori der er rum til mere religiøse overvejelser om eksistentielle problemstillinger. Dette gælder f.eks. i flere tilfælde lærernes håndteringer af børn, der har mistet en eller begge forældre:

Jeg har opfattet religion som værende en stor hjælp, når vi haft nogle børn, hvis forældre er døde. Det kan være overordentligt forløsende for ens tilværelse, hvis man får sat ord på, at der er et åndeligt himmelrum over os, og at man kan få nogle inspirationer fra den døde, selvom vedkommende er en åndelig ting, en engel, eller hvordan de nu vil beskrive det. Det hjælper dem virkelig til at håndtere den oplevelse, at deres nærmeste er forsvundet, og så alligevel er der. (Bilag, 194)

Sammenfatning

Sammenfattende kan følgende således hævdes om respondenternes forhold til – og brug af – religion i deres hverdag. Først og fremmest tegner der sig et billede, hvor skolerne er fælles om at pointere religionens kulturelle relevans, og hvor der er en overvejende positiv holdning til at inddrage religiøse begrundelser for både et tilværelsessyn, der beskriver menneskelivet som mageløst og underfuldt, og for en social forpligtelse til at respektere og tage vare på medmennesket. Ligeledes er der en meget bred anvendelse af et religiøst begrundet to-verdensmotiv, hvor et stort flertal af skolerne arbejder specifikt på også at udvikle den åndelige dimension hos børnene, selvom man er meget forbeholden overfor præcise beskrivelser af denne åndelighed.

Inden for denne positive holdning til religionen anser et flertal af lederne således kristendommen som et vigtigt eller meget vigtigt værdigrundlag for deres skoles undervisningspraksis. Dette støttes dog kun af lidt over halvdelen af lærerne og en tredjedel af forældrene. Mest udtalt er op-

positionen blandt forældrene(55%), der især ønsker at undgå, at læreren forkynder over for deres børn. Denne holdning til forkyndelse i undervisningen deles dog også af lederne og de lærere og forældre, der er mere positive over for brugen af religionen. Dette skyldes, at disse grupper heller ikke ønsker forkyndelse i skolen, men dog anser det som vigtigt, at der er rum til at tale om åndelige emner. Respondenterne er således enige om at der eksisterer et skarpt skel mellem skolernes oplysning om religionen og den trosbaserede forkyndelse, der må høre kirken til. I forbindelse med markeringen af dette skel er der dog uenighed om, hvor stor betydning religionen skal have som religiøs og/eller etisk værdigrundlag for skolernes undervisning. Skolerne fordeler sig på tre fløje, der hver især finder belæg for deres argumenter i forskellige dele af Grundtvigs forfatterskab og dets receptionshistorie. De to yderpositioner er begge relativt små og forholder sig til religionen som normsætter i skolen med enten afvisning eller fremhævelse og repræsenteres hovedsageligt af henholdsvis forældre henholdsvis ledere og lærere fra specifikke skoler. Den største fløj, midterpositionen, repræsenteres mere ligeligt af ledere, lærere og forældre på tværs af skolerne og udgør den største gruppe. Her argumenteres der for, at børnene ikke skal præges i en konfessionel retning, men at det er vigtigt at opretholde en åbenhed over for de åndelige aspekter af menneskelivet. Der hersker på disse skoler således en høj grad af frihed overfor de religiøse spørgsmål, hvor man *på den ene side* ikke har en kritisk indstilling over for hverken kristne eller en kristen livstolkning, men hvor man *på den anden side* heller ikke har en særlig betoning deraf.

3. Det historisk-poetiske

Undersøgelsernes tredje hovedtema, det historisk-poetiske, er både aktuelt og historisk et hovedbegreb i de grundtvig-koldske friskoler. Siden friskolernes oprindelse har Grundtvigs begreb om det historisk-poetiske været en vigtig del af friskolernes pædagogiske metode, og skolernes har endnu i dag et udpræget ønske om at opretholde det, som på skolerne kaldes historisk-poetisk undervisning. Skolernes tilgang til det historisk-poetiske behandles i det følgende imidlertid indirekte med historien, kunsten og poesien som de logiske indfaldsvikler. Dette skyldes, at respondenterne har et udpræget indirekte forhold til begrebet. I de ca. 169 sider transkriptioner anvendes begrebet således kun fem gange – og det kun af fire deltagere. Direkte adspurgt har både ledere, lærere og forældre med andre ord således svært ved præcist at forklare og beskrive det historisk-poetiske. Alligevel angiver hele 75% af lederne, 57% af lærerne og 26% af forældrene, at det historisk-poetiske er enten nogenlunde eller meget velkendt (Bilag, 85, 119f, 158). Denne uoverensstemmelse mellem det påståede kendskab til begrebet og forbeholdet over for at skulle beskrive sin holdning til – og specifikke praksis med – dette grundtvigske begreb skyldes, at skolerne *på den ene side* ønsker at anvende de centrale grundlæggende ideer i Grundtvigs begreb om det historisk-poetiske, samtidigt med at de *på den anden side* gerne vil undgå at blive identificeret med de mere radikale aspekter af Grundtvigs holdninger, som i de senere år er blevet fremført og knyttet til bl.a. dette begreb. En leder siger f.eks. om skolens arbejde med historie:

Jeg vil ikke sige, at vi følger Grundtvig hele vejen, for han kan jo få hele verdenshistorien til at dreje sig om Danmark som hjertelandet, hvor alting skal forandres til det bedste, og hvor Jesus Kristus skal fødes på ny i kvindeskikkelse. Den er vi ikke helt med på, men ikke desto mindre lægger vi en fortolkning ind over historieformidlingen, som giver de historiske fakta en sammenhæng. Og det mener jeg ikke er manipulation. Tværtimod. Det kan ikke være anderledes. (Bilag, 261)

Der argumenteres derfor i det følgende for, at skolerne arbejder meget bevidst på at skabe det, som i analyserne identificeres som et historisk-

poetisk læringsrum, dvs. et rum og et sprog, hvor der kan sættes ord på de grundmenneskelige vilkår. Herved argumenteres der for, at skolerne arbejder indirekte med – men alligevel loyalt over for – traditionen uden dog ret ofte at bruge de grundtvig-koldske termer. Disse bestræbelser præger grundlæggende både organiseringen af historiefaget og de heri anvendte undervisningsmetoder.

Historie

Historisk bevidsthed som identitetsdannelse.

Som det ses af nedenstående tabel, så vægtes det gode kendskab til danmarkshistorien og verdenshistorien højt som en vigtig del af børnenes dannelse.

Svarmuligheder	Ledere n = 64	Lærere n = 221	Forældre n = 516
<i>Meget vigtigt</i>	61	69	54
<i>Lidt vigtigt</i>	38	31	36
<i>Hverken eller</i>	0	0	7
<i>Mindre vigtigt</i>	2	0	2
<i>Slet ikke vigtigt</i>	0	0	1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 24: Respondenternes svar på spørgsmålet: Hvor vigtigt er det for børnenes almene dannelse, at de har kendskab til danmarkshistorien og verdenshistorien ? (%) (Chi²: x²: 32, df: 8, 0.000)

Særligt karakteristisk er det imidlertid, at det bliver klart, at både lederne, lærernes og i overvejende grad også forældrenes betoning af historien ikke blot omfatter det faglige, historiske pensum. Den gælder i mindst lige så høj grad både historiebevidsthed som en vigtig del af børnenes almene dannelse og som et afgørende værktøj i deres løbende identitetsafklaring. Dette kommer til udtryk i forældrenes begrundelser for historieundervisningens relevans, hvor det generelt fremhæves, at historieundervisningen er en del af børnenes almene dannelse (63%), der både ruster dem i deres senere faglige virke (44%), og som får børnene til at overveje og forstå grundvilkår i deres eget liv (85%) (Bilag, 141). I den følgende tabel træder det frem, at denne tendens tillige støttes og udfoldes af lederne og læ-

rerne. Mere end 90% af både ledere, lærere og forældre (Bilag, 65, 102, 140) anser det således for enten vigtigt eller meget vigtigt, at børnene bliver bevidste om, at de er historiske individer, og at det derfor er i historien, at de kan komme til at forstå baggrunden for deres nuværende situation.

Svarmuligheder	Ledere n = 64	Lærere n = 221	Forældre n = 542
<i>Meget vigtigt</i>	63	76	49
<i>Lidt vigtigt</i>	36	23	45
<i>Hverken eller</i>	0	1	1
<i>Mindre vigtigt</i>	2	0	4
<i>Slet ikke vigtigt</i>	0	0	0
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 25: Respondenternes vurdering af vigtigheden af, at børnene bliver klar over, at de er en brik i en lang historisk udvikling (dvs. at de opbygger en historisk bevidsthed.). (%) (Chi²: χ^2 : 49, df: 8, 0.000)

En lærer udfolder denne betoning af, at børnene bør opbygger en historisk bevidsthed og bliver klar over, at de er en brik i en lang historisk udvikling ved at sige:

[Historien] giver børnene en større forståelse af sig selv som historiske individer, der er præget af generationerne før dem. Dermed bliver historien også en rød tråd i børnenes liv, og den giver dem en følelse af mening, fordi de opdager, at de har en lille – men vigtig – plads i historien. (Bilag, 228)

Samtidigt lægges der vægt på, at historiebevidstheden også har en mere eksistentiel funktion i børnenes identitetsdannelse. Flere ledere henviser til K.E. Løgstrups tanker om, at man i historieundervisningen kan hente eksistentiel tilskyndelse og oplysning i fortidens usammenlignelige indsigter og værker, hvis man alligevel sammenligner deres løsninger og mangel på samme med de nutidige problemer, der jo er blevet til på en gang i fortsættelse af og i brud med fortidens problemstillinger (Løgstrup 1993, 49f). Disse udtalelser støttes tillige af, at lederne (94%) og lærerne

(98%) (Bilag, 66, 103) i spørgeskemaerne erklærer sig enige i, at kendskab til hændelser i danmarks- og verdenshistorien er en vigtig faktor i bestræbelserne på at få børnene til at overveje og forstå grundvilkår i deres eget liv. En leder udfolder dette således:

Jeg mener, at den vigtigste begrundelse for, at vi fastholder, at skolen lærer eleverne historie, er, at historien er menneskets fodspor. Hvis vi vil lære noget om nutidens mennesker, så er det i historien, vi kan se det menneskelige drama, som vi selv er en del af, udspille sig. (Bilag, 198)

Begrebet rodfæstethed går i denne forbindelse igen i mange interview. Det anvendes i alle tilfælde i den billedlige holbergske betydning, idet der tales om, at historien er en af delene i den oplysning og dannelse, som børnene skal rodfæstes i, så de kan modstå strømninger i en nutidig kultur, der stiller spørgsmålstejn ved – og truer med at nivellere – deres grundlæggende menneske- og tilværelsessyn.

Det drejer sig om at give børnene en rodfæstethed i historien og i deres danske identitet, så de ved, hvad de står for. For alternativet er jo rodløshed. Hvis man derimod kender det, som man kommer fra, så er det nemmere at træffe de rigtige valg for sin fremtid i en verden der er så fragmenteret, som den er i dag.(...) Så det er vigtigt hele tiden at have forståelsen for historien, hvorfor er jeg her, og hvad har haft indflydelse på det. Det gør vores børn til stærkere mennesker, at de har et ståsted. (Bilag, 198)

Denne brede betoning af historiens betydning er også tydelig blandt ledere og lærere. Derfor betones historiebevidstheden også af de lærere, der ikke underviser i faget historie. I de naturvidenskabelige fag bruges historien således både til at skabe en bevidsthed om fagenes historicitet og til at give børnene nogle narrative, som de kan knytte til det teoretiske stof. Dette begrundes med, at det er vigtigt for børnenes indlæring og inderliggørelse af et givent stof, at stoffet hæftes op på nogle historiske begivenheder eller centrale personligheder, som de kan relatere til og spejle sig i (Bilag, 241). Samme tendens kan konstateres i de humanistiske og samfundsfaglige fag, hvor historien og de løsningsforslag på nutidige pro-

blemstillinger, som kan udredes deraf, ofte kan anvendes direkte. For eksempel siger en dansklærer:

I min danskundervisning bruger jeg tit historien. F.eks. har vi brugt Anne Franks dagbog. Den har vi brugt til at snakke om, hvordan hendes situation var, og hvad hun følte. Dermed bliver historien nærværende for børnene, og vi får samtidigt arbejdet en masse med de historiske begivenheder under 2. verdenskrig. (Bilag, 212)

Der kan således blandt både ledere, lærere og forældre spores en markant enighed omkring metoderne, hvorpå historien skal præsenteres for børnene. Den præges, som det ses af nedenstående tabel, af, at ingen ledere giver udtryk for at deres skoler arbejder med et rent objektivt historiesyn (historisme). Flertallet af både lederne, og lærerne tilkendegiver tværtimod, at historien skal præsenteres ud fra et objektivt videnskabeligt lys, men fortolkes i forhold til børnenes liv, og de resterende respondenter fremhæver med et flertal af forældrene i spidsen endda en kontekstualiserende undervisning, hvor historien først og fremmest skal præsenteres med udgangspunkt i børnenes liv – altså f.eks. i en nutidig lokal, kulturel eller national sammenhæng.

Svarmuligheder	Ledere n = 59	Lærere n = 204	Forældre n = 485
<i>Ud fra et rent objektivt videnskabeligt lys</i>	0	1	4
<i>Ud fra et objektivt videnskabeligt lys men fortolket i forhold til børnenes liv</i>	64	59	44
<i>Med udgangspunkt i børnenes liv. - altså f.eks. i et nutidigt lokalt, kulturelt eller nationalt lys.</i>	36	40	53
<i>I alt</i>	100	100	101

Tabel 26: Respondenternes svar på spørgsmålet: *Hvordan mener I, at historien skal præsenteres for børnene ? (%)* (Chi²: x²: 21, df: 4, 0.000)

Dette kontekstuelle arbejde med de historiske begivenheder udmønter sig i krav til lærerne fra både ledere, forældre – og i øvrigt også fra lærerne selv – om, at de skal være bevidste om, at historien bør formidles på en måde, der er tilpasset den konkrete undervisningssituation. En lærer siger:

Det kan f.eks. være svært at gennemgå etikken i Det gamle testamente, selvom den på nogle punkter stadig holdes i hævd. F.eks. har vi jo en stor procentdel, hvor forældrene er skilte, og hvor de har oplevet, at deres mor, som de jo elsker og holder af, måske er blevet kæreste med naboen. Og så er det svært at forklare børnene, at man ikke må begære en anden mands hustru! Børnene sidder jo med hver deres oplevelser og skal have deres familier placeret ind i hele det præsenterede univers, og det er ikke altid lige let for et barn, uden at de vil komme til at føle, at de selv eller deres mor og far er ekstremt syndige. Det er jo ikke meningen, og så må man gøre meget ud af at forklare, at dette ikke er tilfældet længere. (Bilag, 239)

En sådan vurdering af det historiske stof anser alle respondentgrupperne for at være helt legitim. Dette betyder imidlertid ikke, at historieundervisningen ikke skal være redelig. Tværtimod betoner samtlige ledere og lærere, at børnenes kendskab til en lang række konkrete historiske begivenheder er en vigtig del af deres almene dannelse (Bilag, 65, 102), og man betragter det som en af skolernes vigtigste opgaver at give børnene et godt kendskab til det nødvendige historiske pensum.

Når man fortæller historie, lægger man altid en historisk-poetisk fortolkning ned over det historiske kildemateriale, så det giver mening. Det kan man ikke undgå, hvad enten det drejer sig om danmarkshistorie, verdenshistorie eller anden historieundervisning. Men det betyder jo ikke, at vi formidler historien, sådan som f.eks. den kløvedalske historiefortælling gør det. Vi overser ikke de historiske kendsgerninger. Tværtimod er de grundlaget for snakken om, hvad de har betydet for samtiden og udviklingen og dermed i sidste ende for os. Derfor skal de både præsenteres for det historiske materiale, og de skal kunne reflektere over, hvad det har betydet. (Bilag, 260f)

Forældrene tegner sig jf. sidste tabel i øvrigt for den stærkeste betoning af denne kontekstuelle brug af historien. Dette begrundes særligt ud fra en tanke om, at vurderinger af historiske begivenheder altid er prægede af den kontekst, de vurderes på baggrund af, og det hævdes derfor i flere tilfælde af forældre, at det er umuligt at postulere et objektivt historiesyn.

Når dette tillige ses i lyset af, at det kun er et relativt lille flertal af forældrene, der begrundet historieundervisningen med, at faktisk kendskab til historien er den væsentligste del af den almene dannelse,²⁵⁸ tegner der sig således et billede af et forholdsvis konstruktivistisk historiesyn blandt forældrene.

Dette konstruktivistiske historiesyn kommer desuden til udtryk i, at lederne (89%) vurderer, at det er vigtigere, at lærerne tager personligt stilling til det historiske stof og kontekstualiserer det, end at der gennemføres en stram objektiv præsentation (Bilag, 80, 117). Dette hænger sammen med, at historiebevidstheden som nævnt oven for ikke blot vægtes som et fagligt redskab, men også som et væsentligt værktøj i børnenes identitetsdannelse.

Historiefortælling

Med denne mere eksistentielle brug af historien nærmer vi os friskolernes anden hyppige anvendelse af historie, nemlig historiefortællingen. Historiefortælling er en del af skolernes fortællepædagogik²⁵⁹ – men den er ikke identisk dermed – og den betragtes på skolerne som en meget gammel og stolt tradition, der har sin rod i skolernes oprindelse i de folkelige bevægelser i midten af 1800-tallet.

Historiefortællingen bruges ikke blot i historieundervisningen, men også i de andre fag, ved morgensamlinger osv. Den har altid form af mundtlige fremstillinger. Derfor er historiefortællingerne aldrig ens og det pointeres, at det skal de heller ikke være. Der skal tværtimod være plads til forskelle fra skole til skole og til den personlige udlægning, således at børnene oplever læreren som en person med meninger og ikke blot som en anonym autoritet, der gemmer sig bag en given faglighed eller en tildelt myndighed. Både lærerens frihed til at fortolke historien og børnenes frihed til at vurdere den er derfor en forudsætning. Dette kommer f.eks. til udtryk i, at indholdet ikke defineres af lærebøgerne, men af lærernes bevidste udvælgelse i det enorme historiske materiale og af deres personlige fortolkning af disse udvalg. En lærer siger f.eks. i en polemisk tone:

²⁵⁸ Kun 63% mod f.eks. samtlige ledere og lærere (Bilag, 65f, 102, 141)

²⁵⁹ Der redegøres for skolernes fortællepædagogik i afsnittet "Fortællingen og det levende ord". En af forskellene er, at historiefortællingen omhandler en historisk begivenhed, og at hensigten er at motivere børnene til dialog om emnet. Den bredere fortællepædagogik tager udgangspunkt i en bredere vifte af eventyr, sagn, historier, mytologi, hverdagsbegivenheder osv. og efterfølges sjældnere af debat om emnet.

Det er jo mig, der tager beslutningen om, hvad der er vigtigt at få frem i en given historie. (...) Det kan godt være, at der er nogen, der vil sige, at det er manipulation, men for mig er det både vigtigt og nødvendigt. Dels for at børnene får nogle historier, der giver dem holdninger til, hvordan man skal opføre sig over for hinanden – og det synes jeg faktisk er et meget ærligt motiv. Dels for at børnene kan se en positiv pointe i historiens udvikling, når det gode trods alt sejrer over det onde, så de på den måde kan bibeholde og styrke deres tro på, at tilværelsen er god. (Bilag, 196)

Historiefortællingen er ofte bygget op omkring dels en fortælling dels en efterfølgende debat. Den struktureres som et afrundet handlingsforløb omhandlende en historisk begivenhed og gives et klart klimaks. Den valgte begivenhed skal være eksemplarisk, så de menneskelige problemstillinger, der præsenteres, *på den ene side* sættes ind i deres historiske sammenhæng, mens de *på den anden side* også relaterer til børnenes liv, så der skabes rum for, at de kan forholde sig aktivt til det præsenterede emne. Den valgte begivenhed skal derfor præsenteres på måder, der vækker til eftertanke og måske endda til handling, men som ikke er moraliserende. Det skal derimod være udvalget af begivenheder og handlingens logik, der skal bære pointen.

Hensigten er at støtte børnenes udvikling af en selvstændig identitet med tilhørsforhold til fællesskaber på både individuelle, lokale, nationale og universelle planer. Dette indebærer at opdrage dem til et både socialt og etisk virke, hvor de er bevidste om de muligheder, der ligger i deres personlige liv og i relationerne til medmenneskene. Dette sker udtrykkeligt på baggrund af skolernes positive menneske- og tilværelsessyn, og virkemidlerne er en kombination af glæde over livet/tilværelsen og dets storhed²⁶⁰, respekt for det enkelte konkrete menneskeliv og endeligt en afgørende betoning af fællesskabet, som kommer til udtryk i en tanke om, at ingen bør opleve sig selv som isoleret. Når alt kommer til alt er skolernes egentlige, overordnede formål med historiefortællingen at præsentere en samlet metafortælling, hvor fortid og fremtid forenes i nutidige visioner og drømme. Nogle af skolerne betegner dette som deres forsøg på at give

²⁶⁰ Som nævnt oven for er denne glæde over tilværelsen ofte funderet i en uarticuleret skabelsesteologi med vægt på kristne skabelsesberetninger i bl.a. 1. Mosebog.

børnene tilknytning til og rodfæstethed i den danske kultur og tradition, mens andre simpelthen kalder det dannelse.²⁶¹

Kunst

Om end ikke så udtalt, som med historien, er friskolerne også nok så optagede af kunst i almindelighed og poesi i særdeleshed. Som påvist i den følgende tabel anser næsten alle ledere og lærerne – men også forældrene, selvom de er mere forbeholdne og næsten en tredjedel er indifferente eller skeptiske – det således for meget eller lidt vigtigt, at børnene i løbet af skoleforløbet bliver fortrolige med forskellige former for kunst og lærer at sætte pris på poesi og lyrik. (Bilag, 67)

Svarmuligheder	Ledere n = 59	Lærere n = 204	Forældre n = 485
<i>Meget vigtigt</i>	34	44	18
<i>Lidt vigtigt</i>	59	43	51
<i>Hverken eller</i>	2	7	11
<i>Mindre vigtigt</i>	5	7	19
<i>Slet ikke vigtigt</i>			1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 27: Respondenternes vurdering af, hvor vigtigt det er, at børnene lærer at sætte pris på poesi og lyrik (digte, epik, m.m.) (%) (Chi²: χ^2 : 73, df: 8, 0.000)

Ligesom det var tilfældet for historien, er begrundelserne for brugen af kunst og poesi forholdsvis bred. Det fremhæves således i nedenstående tabel af især lederne og lærerne, at kunst og poesi er vigtige dele af børnenes almene dannelse, der både ruster dem i deres senere faglige virke, og som får dem til at overveje og forstå grundvilkår i deres eget liv. Denne tendens kommer også til udtryk blandt forældrene, om end især den eksistentielle begrundelse for brug af poesien dog er mindre udpræget end hos lærerne og lederne. Samtidigt angiver knap en tiendedel af forældrene, at de slet ikke anser det som særligt nødvendigt for børnene at kende til poesi og lyrik. Dette begrundes ad flere omgange i interviewene med, at de er angste for, at det sker på bekostning af den mere boglige og færdigheds-

²⁶¹ Dette kommer desuden også til udtryk i megen central litteratur om friskolerne. (Holm 1999, 68-69, 71)

orienterede undervisning. En konklusion på dette område må man imidlertid være varsom med, idet forældrene samtidigt har den største tendens (29%) til at understrege at kendskab til poesi og lyrik ruste børnenes i deres senere faglige virke:

Svarmuligheder:	Ledere n = 64	Lærere n = 219	Forældre n = 549
<i>Det er ikke særligt nødvendigt for børnene at kende til poesi og lyrik.</i>	0	0	8
<i>Kendskab til poesi og lyrik er en del af den almene dannelse.</i>	69	65	59
<i>Kendskab til poesi og lyrik ruste dem i deres senere faglige virke.</i>	25	17	29
<i>Kendskab til poesi og lyrik en vigtig måde at få børnene til at overveje og forstå grundvilkår i deres eget liv.</i>	83	66	50
<i>Andet</i>	5	6	6

Tabel 28: Respondenternes begrundelser for inddragelse af poesi og lyrik. (multiple choice, %)

Derfor er de forskellige kunstformer en vigtig del af undervisningen både i de praktisk-musiske fag, de kreative fag og i dansk, men de inddrages også i øvrige fag som f.eks. historie, bibelhistorie og sågar idræt.²⁶² Dette skyldes, at de anses for at have ganske særlige potentialer i undervisningssituationen: evnen til at tale forståeligt til børnene om grundvilkår i tilværelsen og dermed gøre den gennemskuelig. Kunsten er en provokation, fordi den både er en fantasiverden og en realistisk verden. Den præsenterer ikke kun virkeligheden, som den er; den bringer også den enkeltes forestillinger om, hvordan den kunne være, frem i lyset ved at gengive det, som er i menneskenes tanker, forestillinger, handlinger, motiver, drømme og muligheder. Kunsten forener det intellektuelle og det emotionelle, den

²⁶² En skole berettede således om, hvordan de havde arbejdet med ballet som udtryksform i idrætsundervisningen.

rummer det personlige perspektiv, og opfattes derfor som en gåde, som kun kan løses af det enkelte menneske, men som til gengæld taler direkte til det enkelte menneske om netop dette menneskes liv. (Bilag, 261)

Hvis man lytter godt til sig selv og åbner op for fantasien, følelserne og forstanden, mens man oplever musik, digtning eller anden kunst, kan det jo ske, at man bliver grebet af både følelser – glæde, kærlighed eller måske vrede – sammenhænge, mening og fylde. Musikken går f.eks. ind og rører ved nogle for børnene ikke erkendte følelser; noget som de ikke kan sætte ord på, men som de kan mærke. Den rører ved noget, som er langt større, end man selv er, og hvad man har ord og begreber for. (Bilag, 179)

Selvom kendskab til de forskellige kunstformer også pointeres som en del af den almene dannelse, er det derfor ikke så vigtigt, om børnene ved, om det f.eks. er Carl Nielsen, der har komponeret eller Edvard Munch, der har ført penslen. Det er langt vigtigere, at børnene tør opleve eller leve sig ind i det, som de ser eller hører, så kunsten kan fuldbyrdes. Dette bruges flere gange som konkluderende analogi til skolernes tilværelsessyn. Tilværelsen er ikke noget i sig selv, men den bliver det, når mennesker tør gå ind i livet og folde tilværelsen ud. En forælder konkluderer således:

Det vi umiddelbart ser og hører, er kun en lille del af helheden, af virkeligheden. Men denne helhed, der kan blive til virkelighed, hvis vi vil det, skal vi finde frem til selv i – og med – vores omverden, og det kan vi bl.a. gøre ved at arbejde med kunst og poesi. (Bilag, 199)

Poesi

Den hyppigste brug af kunsten på friskolerne er uden tvivl skolernes inddragelse af poesien og den meget veludviklede fællessangstradition. Det nævnes således talrige gange, at man sætter pris på at arbejde med poesiens højtidelige sprogbrug og fællessangens fællesskabsskabende potentiale. Et vigtigt aspekt af dette arbejde med poesien er, at man ønsker, at børnene bliver fortrolige med den poetiske sprogbrug, dens verselinjer, vendinger og ord. Dette gælder både på det ekstroverte og det introverte plan.

På det ekstroverte plan betoner både lærere, ledere og forældre poesens evne til at konstituere fællesskaber. Fællessangen som form er allerede nævnt, men også indholdsmæssigt fremhæves poesien som fællesskabskonstituerende. Dette gælder både fællesskaber på det lokale plan, hvor næsten alle skoler har hver deres sang, som bruges aktivt til at styrke fællesskabet på skolen, og det gælder på de mere overordnede nationale og universelle planer, hvor bl.a. fædrelandssangene anvendes.

Det er vigtigt at synge sange fra mange forskellige traditioner og perioder. Det giver en indirekte forståelse af, hvordan det var f.eks. 70'erne. Det er en form for formidling af fælles tanker og livserfaring, fordi de fortæller noget om det land, vi bor i, (...) Det handler om, at sangene med deres poetiske ord kan fortælle os, hvor vi hører hjemme, og om at de kan fortolke vores særlige samhørighed både lige her på skolen, men også som danskere, europæere og som borgere i den store verden. (Bilag, 199)

I lighed med betoningen af kunstens generelle evne til at beskrive grundvilkår i menneskelivet fokuserer skolerne også på poesens mere introverte evner. Både ledere lærere og forældre (50%)²⁶³ angiver således, at kendskab til poesi og lyrik er en særlig vigtig måde at få børnene til at overveje og forstå grundvilkår i deres eget liv. (Bilag, 142)

²⁶³ (Bilag, 142) Kun 8% af forældrene anser det for unødvendigt for børnene at kende til poesi og lyrik. Forældrene begrundes dog i højere grad poesens nødvendighed med et senere fagligt udbytte og med at den er en del af den almene dannelse.

Svarmuligheder	Ledere, n = 64	Lærere, n = 209
<i>Meget enig</i>	73	68
<i>Lidt enig</i>	20	23
<i>Hverken eller</i>	6	7
<i>Lidt uenig</i>	0	1
<i>Meget uenig</i>	0	0
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 29: Respondenternes vurdering af, om det at læse poesi og lyrik er en vigtig mulighed for at få børnene til at overveje og forstå grundvilkår i deres eget liv. (%) (Chi²: x²: 1,3, df: 4, 0.858)

Respondenternes argumentation er den samme som for kunstens vedkommende i almindelighed: Skolerne oplever, at det poetiske sprog har flere fortrin, når børnene skal gives ord for det, som er bestemmende for livet og dets mening. Det poetiske sprog taler forskelligt til det enkelte menneske, og det sætter ord på det, som kommer én i forkøbet; kommer før ens egne afgørelser og vurderinger sætter ind. Dette er tilfældet med glæden, taknemmeligheden, sorgen, fornemmelsen af samhørighed og tilhørsforhold. (Dansk Friskoleforening 2004, 12) Dermed kan børnene trække på poesien i deres søgen efter forklaringer på oplevelser eller følelser og forsøge at komme til en forståelse af tilværelsen. – Eller som en siger: *Når de får lov til arbejde med digtene opstår der en større sammenhæng for dem. Det er ligesom om, at ordet skaber, hvad det nævner, for nu at blive i den grundtvigske terminologi.* (Bilag, 213)

Det historisk-poetiske, en konkluderende sammenfatning

Ovenstående afsnit indledes med en konstatering af, at respondenterne har et udpræget indirekte forhold til det traditionstyngede grundtvigske begreb om det historisk-poetiske. De anvender meget sjældent begrebet, og direkte adspurgt har både ledere, lærere og forældre svært ved præcist at forklare og beskrive det historisk-poetiske. Alligevel angiver alle respondentgrupperne et forholdsvist højt kendskab til det historisk-poetiske, og både lederne, lærerne og i overvejende grad forældrene – der dog er mere skeptiske – vurderer at det hører til blandt de vigtigste aspekter af de grundtvig-koldske skoletanker, som der derfor skal holdes fast i.

Dette suppleres af, at man på skolerne betragter det historisk-poetiske som en meget tidssvarende måde at drive skole på. Det er således påvist,

at der arbejdes meget bevidst med historien, kunsten og poesien som vel-egnede læringsrum til historisk-poetiske erkendelser af mere grundmenneskelige vilkår og sammenhænge. Det bygge på to grundlæggende antagelser. Først og fremmest har man erkendt, at historieskrivning altid er en social konstruktion, hvilket vil sige, at den altid er præget af den kontekst, som der skrives for og på baggrund af. Dette betyder imidlertid ikke, at man lader hånt om de historiske fakta. Tværtimod må netop et godt kendskab til de historiske begivenheder være udgangspunktet for den samtale, som skal skabe forståelsen og konstruere en mening. Dette leder imidlertid videre til den anden grundantagelse, der har sit afsæt i en hermeneutisk tanke om, at fortolkningen af historien, det oplevede og deres betydning for den enkeltes situation er vigtigst.²⁶⁴ En lærer siger f.eks.: *Jeg synes, det er vældig fornuftigt, at man bruger hermeneutikken til at sætte historien ind i nutidige rammer, (...). Kronologien vil hele tiden kunne fortolkes.* (Bilag, 198)

Når alt kommer til alt, er skolernes egentlige, overordnede formål med historiefortællingen således at præsentere en samlet metafortælling, hvor fortid og fremtid forenes i nutidige visioner og drømme. Nogle af skolerne betegner dette som deres forsøg på at give børnene tilknytning til og rod-fæstethed i den danske kultur og tradition, mens andre simpelthen kalder det dannelse. (Holm 1999, 68f, 71)

Begge disse antagelser ligger således som grundlæggende forudsætninger for friskolernes praksis omkring undervisning i historie med inddragelse af kunst og poesi. Skolerne er meget bevidste og eksplicite om, at deres konstruktion af børnenes historiesyn skal præges af det grundlæggende positive menneske- og tilværelsessyn, som skolerne har valgt.²⁶⁵ Samtidigt er de dog forbeholdne over for at give for detaljerede svar på, hvori det sande liv, som dette menneske- og tilværelsessyn er konstrueret som en stræben imod, består. Derfor er de meget opmærksomme på, at børnene *på den ene side* altid skal være frie (til at skabe deres egen konstruktion), men at de *på den anden side* også er en del af en historisk tradition og derfor indlejret i en forpligtende kontekst. På denne baggrund

²⁶⁴ På den hjemlige front har bl.a. Torben Damsholt (Damsholt 1980, f29 2) argumenteret herfor ud fra et gadamersk historiesyn, mens Kai Aalbæk-Nielsen har gjort det på baggrund af særligt Jean-Paul Sartre, Michel Foucault og Martin Heidegger (Aalbæk-Nielsen 1970, 155-156)

²⁶⁵ Se evt. også afsnittene ”1. Tilværelses- og menneskesyn” og ”2. Religionens rolle”

konstateres det, at friskolernes historisk-poetiske arbejde med historien, kunsten og poesien er ganske progressivt og tidssvarende i det holdningsbårne forsøg på at fortolke og fortælle historien, så den bliver levende og relevant for børnene. Samtidigt kommer det et stærkt ønske i møde, som er udpræget hos både ledere, lærere og forældre, om, at skolen skal udgøre et korrektiv til samtidens overfladiske forbrugskultur, og udgør således – på trods af den indirekte tilgang til det grundtvigske begreb om det historiske-poetiske – en ganske central del af skolernes praksis omkring deres egen identitet som holdningsskoler.

4. Faglighed, almen dannelse og livsoplysning

Med foregående afsnit står det klart, at man på friskolerne med lederne og lærerne i spidsen betragter den historisk-poetiske metode som en væsentlig måde at bibringe børnene dannelse på. Hvori skolernes dannelsessyn består, defineres imidlertid ikke af metoden. Indenfor den gældende lovgivning henviser man i stedet til Grundtvigs skoletanker og deres tilkendte pædagogiske frihed, idet det er karakteristisk, at dannelsessynet i stedet afklares lokalt gennem debat på skolerne. Dette betyder imidlertid ikke, at der er uenighed mellem skolerne, eller at man ikke lader sig inspirere af traditionen. Tværtimod råder der på skolerne enighed om et dannelsessyn, der *på den ene side* er et værn mod en herskende offentlig debat om danske grundskolers faglige niveau, men som *på den anden side* også udfordres deraf. Grundkernen i denne enighed er en afbalanceret vægtning af både den faglige uddannelse og af almen dannelse. Dette lader sig gøre, idet disse – som det skal påvises i det følgende – ses som gensidige forudsætninger og ikke som modsætninger.

At stå mål med folkeskolen

Rammerne for friskolernes virke sættes i *Lov om friskoler og private grundskoler m.v.*, hvor der i §1 kræves, at friskolernes undervisning skal *stå mål med*, hvad der almindeligvis kræves af folkeskolen.²⁶⁶ Tre fjerdedele af lederne og lærerne på de undersøgte friskoler betragter, som det ses af nedenstående tabel, det som vigtigt at opfylde dette krav. I argu-

²⁶⁶ Folkeskolens formål kommer mest grundlæggende til udtryk i Folkeskolens Formålsparagraf (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen), særligt paragraf 1, hvor der står:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (http://147.29.40.91/_GETDOCM_/ACCN/A20060119529-REGL (30. aug. 2007))

mentationen herfor henviser en tredjedel af lederne i interviewene i øvrigt helt tilbage til den første friskolelov af 2. maj 1855, hvor kravet fortolkes således: Børnene skal *skjønnes at besidde samme Grad af Kundskab og Færdighed i de foreskrevne Underviisningsgenstande, som Børn af samme Alder i Gjennemsnit opnaae i Skolen.* (Skovgaard-Petersen 1986, 78)

Svarmuligheder	Ledere n = 61	Lærere n = 232	Forældre n = 501
<i>Meget vigtigt</i>	25	31	28
<i>Lidt vigtigt</i>	52	43	36
<i>Hverken eller</i>	5	4	7
<i>Mindre vigtigt</i>	16	17	22
<i>Slet ikke vigtigt</i>	2	4	8
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 30: Respondenternes holdning til *Lov om friskoler og private grundskolers* krav om, at friskolerne skal stå mål med folkeskolerne (%) (Chi²: χ^2 : 15, df: 8, 0.053)

Forældrene er mere delte på dette område. Mens et klart flertal (64%) deler lederne og lærernes holdning, så lægger knap en tredjedel af forældrene ikke væsentlig vægt på sammenligneligheden med folkeskolen. Dette skal ses i lyset af, at hele 68% af alle forældrene angiver, at deres valg af friskolen har helt eller delvist at gøre med utilfredshed med folkeskolen, som de derfor ikke ser det som formålsfremmede at sammenligne friskolen med. Denne gruppe forældres utilfredshed med folkeskolen er beskrevet i følgende tabel.

Svarmuligheder	Forældre, n = 566
<i>Generel utilfredshed med folkeskolen</i>	13
<i>Friskolen har bedre mulighed for at være holdningsbaseret end folkeskolen.</i>	41
<i>Folkeskolens værdier, normer og holdninger er ikke tydelige nok.</i>	31
<i>En eller flere i hjemmet har selv dårlig erfaring med folkeskolen.</i>	23
<i>Konkret utilfredshed med den lokale folkeskole</i>	3
<i>Familien er uenig med den lokale folkeskoles praksis, værdier, normer og/eller holdninger.</i>	11
<i>Den lokale folkeskole tager sig ikke af sociale problemer på tilfredsstillende vis.</i>	22
<i>Den lokale folkeskole har for høj en andel af elever af anden etnisk herkomst.</i>	11
<i>Den lokale folkeskole er for stor, og/eller den har et for højt antal elever per klasse.</i>	42
<i>Den lokale folkeskole har for få ressourcer.</i>	27
<i>Fagligheden på den lokale folkeskole er ikke høj nok.</i>	16
<i>Den lokale folkeskoles ry er dårligt.</i>	19
<i>Der er for langt til den lokale folkeskole.</i>	3
<i>Andet</i>	0

Tabel 31: Begrundelserne for den utilfredshed med folkeskolen, som 68% af forældrene angiver, har præget deres valg af friskolen. (%)

Det er karakteristisk, at forældrene kun i mindre grad kritiserer folkeskolens faglige niveau, mens for få ressourcer og de deraf følgende høje klassekvotienter, den manglende mulighed for at være holdningsbaseret samt folkeskolens værdier, normer og holdninger i højere grad kritiseres. Utilfredsheden med folkeskolen har således en principiel karakter og retter sig mod prioriteringer, der i vid udstrækning foretages på det politiske plan, mens det kun er få, der tilkendegiver en utilfredshed med den lokale skole.²⁶⁷ Denne principielle utilfredshed må antages at være medvirkende til,

²⁶⁷ En undtagelse er dog de 22%, som har valgt friskolen på grund af, at den lokale folkeskole ikke har taget sig af sociale problemer på tilfredsstillende vis.

at det nævnte mindretal blandt forældrene ikke tilslutter sig betoningen af, at friskolen skal måle sig med folkeskolen.

På det praktiske plan honorerer skolerne kravet om at stå mål med folkeskolen ved dels at tilbyde eleverne at tage folkeskolernes afgangsprøver, når de afslutter deres skolegang, dels ved at skolernes fagudbud indeholder langt de fleste af folkeskolens prøvebærende fag²⁶⁸ (Bilag, 55f). På et mere grundlæggende plan honoreres kravet med et eksplicit opgør med en tendens, som både ledere og lærere føler, har været herskende på friskolerne især i 1970-1980'erne, og hvor det alment dannende aspekt har været i fokus på faglighedens bekostning (Bilag, 263). Dette anses ikke for at have været gældende i tidligere perioder i friskolernes historie, hvor fagligheden var vægtet lige så højt som de alment dannende aspekter. Både lederne og flere lærere påpeger derfor, at det nu igen er på tide at få understreget, at fagligheden ikke er bandlyst i friskolerne, men tværtimod spiller en ligeværdig rolle i forhold til den almene dannelse. En lærer siger således: *Selvom vi er gode til fagligheden, så har vi alligevel lettere ved at argumentere for den almene dannelse. Vi skal blive bedre til at sætte ord på vores omsorg for, at børnene også får fagligheden med sig.* (Bilag, 263) Arbejdet med at gøre det faglige niveau synligt betones af både ledere, lærere og forældre og ligger alle de undersøgte skoler meget på sinde. Dette begrundes ofte med videnssamfundets høje forventninger til børnenes faglige kundskaber (Bilag, 214). Væsentligere end dette er det dog, at de faglige kundskaber ses som en væsentlig del af bestræbelserne på at udvikle børnenes identitet. En lærer begrundes f.eks. sin betoning af fagligheden således:

Jeg tror, at vi vil få nogle meget vrede børn i 7-9 klasse, hvis vi svinger dem fagligt. For de vil jo alle sammen gerne have noget substans at bygge deres identitet på. (...) Det at kunne noget giver selvtillid, og på en eksamensfri skole som vores synes jeg, at man har en ekstra forpligtigelse til at følge dem fagligt. (...) Og så kan det jo godt være, at det er vigtigt at lære nogle årstal, så man f.eks. er klar over, hvilken rækkefølge begivenhederne fandt sted, men terperi for terperiets skyld er galimatias. (Bilag, 197)

²⁶⁸ Størstedelen af friskolerne tilbyder tillige eleverne at tage folkeskolernes afgangsprøver, når de afslutter deres skolegang, således at både eleverne og skolerne har dokumentation for det faglige niveau.

Citatets sidste bemærkning sætter samtidigt ord på skolernes udprægede afstandtagen fra udenadslære og terperi, der med Grundtvigs ord ofte henvises til som *den sorte skole*. Bevæggrunden er, at der aldrig må forekomme fagligt stof, som ikke engagerer barnet, og som uden yderligere begrundelse bare skal læres. – Eller som en lærer siger: *Der skal være et formål med stoffet. Og hvis undervisningen skal lykkes, kræver det, at læreren kan vise børnene det formål og skabe en mening med fagligheden.* (Bilag, 179)

Forholdet mellem faglighed og almen dannelse

Dette fokus på det engagerede skolearbejde og på børnenes forståelse for sammenhængen og formålet i skolearbejdets faglige og livsoplysende aspekter sætter både ledere, lærere og forældre stor pris på. Dette kommer tydeligt til udtryk i den følgende tabel, hvor respondenterne har vurderet forholdet mellem faglige dannelse og den almene dannelse.

Svarmuligheder	Ledere n = 58	Lærere n = 207	Forældre n = 519
<i>De kompetencegivende faglige/boglige kundskaber er de vigtigste.</i>	0	2	3
<i>De kompetencegivende faglige/boglige og de sociale/menneskelige kundskaber er lige vigtige.</i>	90	78	87
<i>De sociale/menneskelige kundskaber er de vigtigste.</i>	10	20	10
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 32: Respondenternes Vurderinger af, om det er vigtigst, at børnene i skolen får boglige/faglige eller sociale/menneskelige kundskaber (%) (Chi²: x^2 : 14, df: 4, 0.009)

Tabellen påviser to tendenser: Først og fremmest skinner en generel enighed igennem, hvor alle respondentgrupperne i overvejende grad lægger vægt på en ligeværdig vægtning mellem de faglige og de sociale/menneskelige kundskaber. Dernæst kan det dog også konstateres, at et mindretal med lærerne stærkest repræsenteret betoner de sociale/menneskelige kundskaber som de vigtigste.

Med hensyn til førstnævnte er betoningen af den ligeværdige vægtning også gennemgående i interviewene. Udfoldende bemærkninger som den følgende er således hyppige:

Hvad er der ved al den her faglighed, hvis man ikke kan stille den i perspektiv, så den kan bruges til noget. Det kan godt være, at man er rigtig god til at svare på spørgsmålene, men hvis man ikke forstår, at omsætte det til noget og kan bruge det til noget i ens eget liv, til at give noget mening, så du bliver god til at leve livet, så kan man ikke rigtig bruge det til noget. (Bilag, 200)

Dette balancerede forhold nuanceres yderligere i den følgende tabel, der giver et overblik over, hvilke aspekter hhv. ledere, lærere og forældre lægger vægt på i besvarelsen af spørgsmålet *Hvad indebærer begrebet dannelse efter din mening?*

Svarmulighed	Ledere	Lærere	Forældre
<i>Naturvidenskabelig paratviden</i>	54	48	39
<i>Samfundsvidenskabelig paratviden</i>	59	57	51
<i>Humanistisk paratviden</i>	62	61	51
<i>Etisk, filosofisk og religiøs paratviden</i>	62	60	42
<i>Kendskab til den danske kultur (sangs- skat, traditioner osv.)</i>	82	76	65
<i>Evner og kundskaber til deltagelse i det borgerlige liv</i>	71	60	52
<i>Evne og kundskab til at møde eksisten- tielle valg og udfordringer</i>	89	87	80
<i>Evne til at se sit indre og ydre liv som en helhed (helhedssyn).</i>	46	56	56
<i>Bevidsthed om – egne standpunkters styrker og svagheder.</i>	62	73	75
<i>Villighed til at sætte egne meninger på spil.</i>	61	65	60
<i>At man kan begå sig blandt andre mennesker</i>	71	82	89
<i>Høflighed</i>	44	48	67
<i>Myndighed</i>	25	31	29
<i>Andet</i>	3	8	4

Tabel 33: Respondenternes syn på dannelsens indhold. (%)

Tabellen viser en bred inddragelse af dels evner og egenskaber til håndtering af både eksistentielle og sociale spørgsmål dels faglige og kulturelle kundskaber som vigtige dele af børnenes dannelse.²⁶⁹ Det første indtryk, der springer i øjnene, er enigheden blandt både ledere, lærere og forældre

²⁶⁹ Den eksistentielle dannelse betegnes af respondenterne ofte med begrebet livsoplysning, mens den kulturelle dannelse betegnes som almen dannelse.

om, at børnenes evner og kundskaber til at møde eksistentielle valg og udfordringer hører med til deres dannelse. Dette suppleres med en ganske høj betoning af dannelsens kulturelle aspekter, ud fra den betragtning at lederne og lærerne dog lægger markant større vægt på børnenes kendskab til den danske kultur og på deres evne til at deltage i det borgerlige liv end forældrene. Forældrene lægger til gengæld størst vægt på børnenes sociale kundskaber, idet de betoner bevidsthed om egne standpunkters styrker og svagheder og evnen til at begå sig – høfligt – blandt andre mennesker stærkest.

Dette fokus på de sociale, eksistentielle og kulturelle dele af dannelsen følges dog op af enighed blandt især ledere og lærere om, at dannelsen også omfatter fagligt indhold i form af paratviden, mens generelt lægger mindre vægt på den faglige paratviden. Lærerne anerkender således både naturvidenskabelig, samfundsvidenskabelig, humanistisk og etisk, filosofisk og religiøs paratviden som stort set lige vigtige i skolearbejdet, mens forældrene derimod lægger størst vægt på samfundsvidenskabelig og humanistisk viden.

Trods disse forskellige vægtninger af fagene er der således enighed om, at både de kompetencegivende faglige/boglige og de sociale/menneskelige kundskaber er lige vigtige. Som tidligere nævnt er der dog også et mindretal på 10% af lederne og forældrene og 20% af lærerne, der angiver, at de sociale/menneskelige kundskaber er de vigtigste (se tabel 32). Denne tendens kommer også til udtryk i ovenstående nuancering af dannelsen, idet særligt lærerne og forældrene lægger markant større vægt på de sociale aspekter af dannelsen end på den faglige paratviden. Ud over at alle tre respondentgrupper retter et generelt fokus på, at den almene dannelse vil få en stadig vigtigere betydning i en tid, hvor informationsstrømmen bliver større og større, skyldes dette for lærernes vedkommende i flere tilfælde en interesse for lilleskoletraditionen, som flere har praktiske erfaringer med, og som netop har til hensigt at opprioriterer livsoplysningen, det musiske og det kreative i forhold til det faglige. Forældre begrundes i højere grad deres betoning af de sociale/menneskelige kundskaber med, at det opleves som en forudsætning for skolearbejdet, at børnene selv føler, at de har en god skolegang. En forælder siger således:

Her på skolen drejer det sig jo ikke om at være god til det faglige. Det drejer sig om at få børnene til at indse, at det betyder mere at være en god kammerat og at være glad for det, man kan, i stedet for

at være ked af det, som man ikke kan. Det er jo det, som ens kammerater vil huske én for, og det er det, der er afgørende for, om man senere føler, at man har haft en god skolegang. (Bilag, 270)

Endeligt henvises der også ofte til erhvervslivets krav om omstillingsparate, kreative innovative medarbejdere, og det understreges, at det kræver en høj grad af almen dannelse at kunne indfri sådanne forventninger.

Det er jo også det, erhvervslivet siger: man behøver ikke at vide så meget, for verden ændrer sig alligevel så hurtigt; de vil have innovative unge mennesker, der ved, hvor de skal finde deres viden, og som har let ved at tilegne sig den! (Bilag, 200)

Faglighed, almen dannelse og påvirkningerne udefra

Forældrenes principielle holdninger til, hvad dannelsen indebærer, kan således kortlægges ganske præcist, og resultatet falder tydeligvis ud til fordel for den almene sociale dannelse. Dette stemmer *på den ene side* overens med, at stort set alle forældre – som vist i den første af de følgende tabeller – er helt eller delvist enige i, at det er lige så vigtigt, at børnene også gives et godt kendskab til de alment dannende fag som til de faglige.

<i>Svarmuligheder</i>	Forældre n = 517
<i>Meget enig</i>	66
<i>Lidt enig</i>	28
<i>Hverken eller</i>	4
<i>Lidt uenig</i>	2
<i>Meget uenig</i>	1
<i>I alt</i>	100

Tabel 34: Forældrenes enighed i, at det er lige så vigtigt, at børnene gives et godt kendskab til de alment dannende fag som til de faglige. (%)²⁷⁰

På den anden side hævder især lærere i interviewene, at de ret ofte støder på forældre, der ønsker, at skolerne skal synliggøre og betone fagligheden mere. Grunden hertil skal ifølge lærerne findes i den politiske udvikling og den deraf følgende offentlige debat, som, de føler, afspejles stærkt i forældrenes reaktioner. En lærer siger således:

På grund af debatten i offentligheden fokuserer vores forældre altid på fagligheden. De tror, at vi ikke lærer børnene noget som helst, og at al vores tid går med leg. Og så bliver de nervøse for, at børnene ikke lærer nok. – selvom de aldrig siger, at det går skidt med deres eget barn. (Bilag, 263-264)

Denne tendens er generel blandt forældrene og skyldes, at forældrene ikke ser den faglige og den almene dannelse som uforenelige. Tværtimod ses det af følgende tabel, at forældrene samtidigt med ovenstående principielle støtte til den almene dannelse også lægger stor vægt på, at børnene først

²⁷⁰ Disse data er fremkommet ved sammenlægning af data fra følgende tre spørgsmål i forældre-spørgeskemaet der hver især har udredt forældrenes enighed med postulater om forskellige aspekter af den almene dannelse (Bilag, 155f):

- Det er lige så vigtigt, at børnene også gives et godt kendskab til de praktisk/musiske fag, de kreative fag og de fag, hvor de har mulighed for at udfolde sig fysisk (idræt, drama osv.).
- Det er særligt vigtigt, at børnene også gives et godt kendskab til danmarkshistorien og verdenshistorien.
- Det er vigtigt, at børnene bliver fortrolige med den danske kultur og danske traditioner.

og fremmest skal gives et godt kendskab til de kompetencegivende fag som f.eks. dansk, matematik, engelsk/tysk, fysik osv.

Svarmuligheder	Forældre n = 517
<i>Meget enig</i>	53
<i>Lidt enig</i>	31
<i>Hverken eller</i>	7
<i>Lidt uenig</i>	5
<i>Meget uenig</i>	4
<i>I alt</i>	100

Tabel 35: Forældrenes enighed i, at børnene først og fremmest skal gives et godt kendskab til de kompetencegivende fag som f.eks. dansk, matematik, engelsk/tysk, fysik osv. (%)

I interviewene er der tegn til, at det særligt er forældre til de ældre børn, der lægger vægt på den principielle betoning af den almene dannelse. Men de ønsker selvfølgelig også, at børnene senere skal føle sig så godt rustede til deres faglige virke som muligt, og derfor er det først og fremmest forældre til de ældste børn, der i interviewene særligt betoner fagligheden.²⁷¹ En forælder til et barn i niende klasse siger således: *Jeg tror, at vi i de små klasser skulle fokusere på den almene dannelse og i de senere klasser fokusere på fagligheden.* (Bilag, 263)

Dermed kan det hævdes, at det i højere grad er lederne og lærerne, der er anfægtede af den offentlige debats fokus på skolernes faglighed. Mange lærere og ledere føler således, at deres pædagogiske frihed bliver inddraget fra politisk side, og at der ikke længere er rum til at være holdnings-skole med fokus på andet end fagligheden. Dette resulterer ikke blot i, at skolerne opponerer. Det resulterer reelt også i et større fokus på fagligheden. For eksempel henvises der i interviewene ofte til, at den virkelighed, som børnene konfronteres med senere, er præget af krav om en høj faglighed og dokumenterbare kompetencer. En lærer siger således:

²⁷¹ Der blev i spørgeskemaerne ikke spurgt til børnenes alder, og der kan derfor desværre ikke foretages præcise krydsanalyser af forholdet mellem børnenes alder og forældrenes betoning af fagligheden.

Den faktuelle viden skal være til stede – og den skal fylde meget – og det er vigtigt, at det er okay at sige til børnene, at det stof, der nu skal arbejdes med, er kedeligt, men nødvendigt. Og sådan er det bare. – i dag kommer de jo ingen vegne, hvis ikke de er stærke fagligt! (Bilag, 227)

Selvom den offentlige debat om faglighed betragtes som ærgerlig, giver både lærere og ledere således også udtryk for, at friskolerne må følge med tiden og komme de herskende forhold i møde. En leder på en skole, som definerer sig specifikt som en grundtvig-koldsk skole ærgrer sig grundlæggende over tendensen, men siger samtidigt:

Jeg oplever, at vi er en ambitiøs skole på den måde, at vi stiller krav på en lang række områder. Det gælder også fagligheden inden for de naturvidenskabelige fag, hvor jeg faktisk synes, at det grundtvigske ikke helt får sat fokus nok på fagenes nytte. (Bilag, 180)

Faglighedens og livsoplysningens reciprocitet

Selvom man i 1970-1980'erne så en tendens til, at der på friskolerne var et ensidigt fokus på livsoplysningen, er dette således ikke længere tilfældet. Denne del af traditionen omtales tværtimod i flere interview som misforstået i forhold til både Grundtvig og Kolds oprindelige tanker. Uden at gå i den anden grøft kommer skolerne derfor debatten i møde gennem en fremhævelse af den gensidige sammenhæng mellem faglighed og almen dannelse, som de finder belæg for hos både Grundtvig og Kold. Dette gælder særligt den koldske talemåde, der lægger vægt på, at den boglige faglighed først bør komme, når barnet er parat dertil. Respondenternes holdning til denne talemåde kan ses af følgende tabel.

Svarmuligheder	Ledere n = 60	Lærere n = 205	Forældre n = 497
<i>Meget enig</i>	37	32	35
<i>Lidt enig</i>	43	38	32
<i>Hverken eller</i>	7	10	11
<i>Lidt uenig</i>	12	16	15
<i>Meget uenig</i>	2	4	6
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 36: Respondenternes holdning til den koldske tanke om, at den boglige faglighed (f.eks læsning) først bør komme, når barnet er parat dertil (%) (Chi²: χ^2 : 7,9, df: 8, 0.440)

Et stort flertal af både ledere, lærere og forældre erklærer sig således i spørgeskemaerne enige i ordsprogets betoning af, at undervisningen må indrettes efter børnenes udviklingsstade. I interviewene gives der imidlertid også udtryk for, at dette ikke betyder, at læreren bare skal lade tingene stå til, mens han venter på, at børnene når et fagligt udviklingsniveau, hvor de er parate til at modtage stoffet. Ordsprogets fokus ligger med andre ord ifølge respondenterne på undervisningssituationen og ikke på en vægtning af fagligheden. Læreren skal skabe en undervisningssituation, hvor barnet naturligt bliver interesseret i stoffet og dermed bliver nysgerrig og parat til at gå i gang med arbejdet, men det betyder ikke, at man skal vente med fagligheden:

Mange friskoler har underkendt fag-fagligheden, som, jeg mener, er en helt nødvendig platform for undervisningen. Tidligere mente vi i friskolerne, at fagligheden måtte komme, når barnet var naturligt klar til det. Jeg tror i høj grad, at vi dengang misforstod, hvad Kold mente med den udtalelse. Nu ved vi jo godt, at Vorherre kan hjælpes lidt, når det for eksempel gælder læseindlæringen. Der findes metoder til at motivere børnene, og de vokser med opgaven og synes, det er sjovt at lære noget. (...) Og det gælder jo i øvrigt ikke kun i undervisningen. Også i det øvrige liv skal der være noget substans, og det kommer som oftest kun, hvis man strækker sig lidt efter det og arbejder hårdt på at nå det. (Bilag, 227)

Næsten 9 ud af ti af både lederne, lærerne og forældrene angiver således, at de kompetencegivende faglige og de alment dannende kundskaber er lige vigtige, (Bilag, 77, 115, 150) idet det samtidigt betones, at de ikke skal ses som modsætninger, men derimod som gensidigt afhængige, som hinandens forudsætninger. Dermed er det illustreret, at skolerne arbejder ud fra et syn på fagligheden og den almene dannelse hvor de ses som reciprokke. Denne understregning af sammenhængen mellem den faglige og den almene dannelse kommer til udtryk i følgende tabel:(Bilag, 78, 116)

Svarmuligheder	Ledere n = 58	Lærere ²⁷² n = 205	Forældre n = 510
<i>Meget vigtig</i>	45	85	54
<i>Vigtig</i>	52	0	38
<i>Hverken eller</i>	0	13	2
<i>Mindre vigtig</i>	3	0	5
<i>Slet ikke vigtig</i>	0	2	0
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 37: Respondenternes svar til spørgsmålet: Hvor vigtigt er det, at børnenes boglige/faglige og sociale udvikling skal ses i sammenhæng ? (%)

Denne sammentænkning af faglighedens og den almene dannelses værdi skyldes *for det første*, at formålet på friskolerne er noget andet og mere end almindeligt skolearbejde; man vil noget mere end blot tilfredsstille ønsket om, at børnene skal være fagligt dygtige.²⁷³ Stort set alle ledere og lærere betoner således, at børnene skal lære, at andre kundskaber end de rationelle boglige/faglige – f.eks. vilje, engagement og intention – kan føre til et godt liv (Bilag, 79, 97), og dette støttes om end i en smule mindre grad af forældrene, hvoraf 95% i øvrigt også i et andet spørgsmål angiver, at børnene skal lære, at netop viljen, engagementet og intentionen er lige så vigtige som faglige resultater (Bilag, 52). Dermed får livsoplysningen

²⁷² Lærerne havde kun mulighed for at svare ”Ja”, ”Delvist”, ”Nej” eller ”Ved ikke” på dette spørgsmål. Disse svar er derfor konverteret til henholdsvis ”Meget vigtig”, ”Hverken eller” og ”Slet ikke vigtig”. Dette betyder dog, at det ikke er muligt at foretage en Chi²-analyse.

²⁷³ Denne indirekte sprogbrug refererer ofte helt eksplicit til Margeretha Balle-Petersens arbejder, f.eks. i bogen *Fri skole – en levende tradition*. (Nielsen, Dansk Friskoleforening 1986, 27-43)

og det tilknyttede slagord *dannelse for livet* en ligeværdig placering ved siden af den faglige dannelse i de grundtvig-koldske friskolers formål. For alle respondenternes vedkommende omfatter livsoplysningen både fagene, samværet og samtalerne på skolerne. Livsoplysningen drejer sig for skolerne om, at alle aspekter af skolens virke – inklusiv fagligheden – skal sætte fokus på livet og udfolde det. Målet er med andre ord at gøre børnene bekendte med de vilkår i menneskelivet, som de er forbundne med og afhængige af, så de på baggrund af en bevidsthed om, hvad der har værdi i deres liv, kan træffe adækvate valg.

Jeg forstår dannelse som nogle ryk i børnenes sind – i deres udvikling – så de bliver stærkere til at tackle det liv, de lever. For mig er dannelse livsduelighed og livsoplysning, men også faglighed. Både det tværfaglige, almendannende stof og en stor del af det fagspecifikke stof har til opgave at skabe et fælles begrebs- og forestillingsgrundlag, som man kan regne med er kendt af alle. Derfor er begge dele lige nødvendige for børnenes dannelse. (Bilag, 242)

På denne baggrund er det *for det andet* ikke overraskende, at både ledere, lærere og forældre argumenter for, at fagligheden og den almene dannelse også i en kognitiv sammenhæng må ses som hinandens gensidige forudsætning: Kun hvis livsoplysningen er tilstrækkelig, og børnene dermed er relativt bevidste om deres egen identitet, kan de foretage det store, bevidste erkendelsesarbejde, der ligger i at sortere og vurdere de mange informationer, og dermed gøre det faglige stof til deres eget. Det stillingtagen- de erkendelsesarbejde anses således for at være helt nødvendigt, hvis faglige stof skal inderliggøres og blive til brugbar viden. Det består dels i, at børnene skal sætte informationerne i sammenhæng med deres øvrige viden, således at de bidrager til en sammenhængende, udvidet faglig kunnen, dels – og dette er mindst lige så vigtigt – i at børnene skal perspektivere og vurdere stoffet i forhold til deres eget syn på tilværelsen. Dette kræver imidlertid, at de må oparbejde en bevidsthed om deres egne menneskelige værdier, deres ståsted, som stoffet kan vurderes i forhold til, men som også må sættes på spil i mødet med det nye stof. Livsoplysningen er med andre ord ikke værdineutral. *Den vil opleve og vække til livet. Den vil bruge fagene og de mange samtaler til at engagere børnene til at ville have med livet at gøre på en ordentlig måde.* (Husted 1999, 16)

Dette tænkes, som nævnt, ikke som en modsætning i forhold til opretholdelse af et højt fagligt niveau. Tværtimod oplever man det som en forudsætning for fagligheden, at børnene har lyst, mod og vilje til de fag, de arbejder med. Man fremhæver det derfor som en kardinalsag, at børnene, når de forlader skolen, stadig har nysgerrigheden og lysten til at blive endnu klogere både med hensyn til deres særlige faglige interesseområder, men så sandelig også med hensyn til livet i almindelighed. Ovennævnte lærer fortsætter således:

De må godt være trætte af os og den lille skole, og de må gerne føle, at de ikke kan få rum nok her på skolen, når de skal videre i systemet, for det giver mod til at komme videre til nye og større udfordringer i gymnasiet, eller hvad de nu end vælger. Men de må ikke gå skoletrætte herfra. Så har vi fejlet. Så har vi i stedet sat fokus på fagligheden i nervøsitet over måske ikke at nå det tilstrækkelige niveau. Det må ikke ske, og det kan vi tage helt roligt, for vi skal nok nå det: Man kan jo lære et barn at læse på 1½ måned, hvis det virkelig har lysten og modet! (Bilag, 171)

Sammenfatning

På baggrund af ovenstående analyser kan der sammenfattes følgende om dannelsessynet på de undersøgte friskoler. Udgangspunktet er dels *Lov om friskoler og private grundskoler m.v.*, der kræver, at friskolernes undervisning skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves af folkeskolen. Dels den politiske bevågenhed på grundskolernes faglige niveau, der har betydet, at de målbare, faglige kompetencer har fået en renæssance i offentligheden, og at friskolerne udfordres til at tilpasse sig og spidsformulere sig i forhold til disse nye krav.

Friskolerne håndterer den nye situation med et eksplicit opgør med det ensidige fokus på den almene dannelse, som både ledere og lærere føler har været herskende på friskolerne især i 1970-1980'erne. Uden at gå i den anden grøft kommer skolerne således den offentlige debat om skolerne faglighed i møde gennem en fremhævelse af den gensidige sammenhæng mellem faglighed, almen dannelse (kulturel dannelse) og livsoplysning (eksistentialistisk dannelse), som de finder belæg for i både Grundtvigs og Kolds pædagogiske tanker. Næsten ni ud af ti blandt både lederne, lærerne og forældrene angiver således, at de kompetencegivende faglige og de livsoplysende og alment dannende kundskaber er lige vigtige, og

det er karakteristisk, at der ikke i friskolerne er et modsætningsforhold mellem faglighed og dannelse. Tværtimod oplever både ledere, lærere og forældre det som en forudsætning for fagligheden, at børnene har lyst, mod og vilje til de fag, de arbejder med. Man fremhæver det derfor som en kardinalsag, at børnene, når de forlader skolen, stadig har nysgerrigheden og lysten til at blive endnu klogere både med hensyn til deres særlige faglige interesseområder, men så sandelig også med hensyn til livet i almindelighed. Respondenterne anser med andre ord livsoplysningen og den almene dannelse for både at være mål i sig selv og som grundlæggende forudsætninger for børnenes tilegnelse og anvendeliggørelse af det faglige stof.

De debatter, der har kunnet konstateres på skolerne, har derfor som påvist ikke omhandlet hverken livsoplysningen, den faglige eller den almene dannelses berettigelse. Det diskuteres udelukkende, hvor vægten skal lægges i forholdet mellem dem, og grundlæggende handler de om det, som i afsnittene om menneskesynet blev kaldt det gåde- og under-fulde menneskeliv, og om en stillingtagen til, hvordan dette liv kan og bør leves. Dette indbefatter netop både det faglige stof, den personlige oplysning om, hvori menneskelivet grundlæggende består, og en relationel, udadvendt orientering mod handlingslivet, dvs. det liv, som vi er skabt til at leve med hinanden på tværs af alle forskellighederne. Kun når alle tre dele – faglighed, livsoplysning og almen dannelse – vægtes lige højt, finder sand dannelse sted.

5. Frisind og holdningsskole

Som det er påvist i de tidligere afsnit er valget af friskolen for både ansatte og brugere på de grundtvig-koldske friskoler et tilvalg af noget andet og mere end blot en skole, et sted, hvor der formidles kundskaber. Her forholder man sig både til opretholdelsen af et specifikt menneske- og tilværelsessyn, og til en stadig nytænkning omkring skolens pædagogiske identitet. *På den ene side* holder man altså fast ved den grundtvig-koldske grundskoletradition, som man værdsætter højt. *På den anden side* er skolerne nært knyttede til lokalområdet og får deres indhold af de mennesker, som bruger dem. Derfor tænkes der hele tiden nye tanker ud fra overvejelser om, hvad der vurderes at være vigtigt og betydningsfuldt i livet i nærmiljøet lige her og nu (Nielsen, Dansk Friskoleforening 1986, 40). Det er centralt i friskolernes selvforståelse, at kombinationen af disse to aspekter og frisindet, dvs. skolernes høje grad af frihed til at honorere disse krav, betragtes som meget gunstig. Både lærere og ledere understreger, at skolen i dette spændingsfelt fastholdes i en nødvendig løbende debat om skolen og dens relevans, og de oplever derfor, at den altid er i levende bevægelse i spændingsfeltet mellem tradition og nytænkning.

Betoning af frisindet har således ikke blot en stor historisk betydning for udviklingen af den grundtvig-koldske grundskoletradition. Også i dag er den central i skolernes selvforståelse. Som det ses af følgende tabel, kommer dette til udtryk i, at et stort flertal af både ledere, lærere og forældre anser friskolernes ideologiske og pædagogiske frihed for at være en vigtig eller meget vigtig del af friskolearbejdet i dag (Bilag, 57, 93). Forældrene er dog lidt mere forbeholdne i deres vægtlægning på frisindet. Dette formodes at skyldes, at frisindet hører til blandt de begreber i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, som skolerne tøver mest med at anvende. Mange forældre er derfor bekendte med begrebet, men usikre på dets præcise indhold, og derfor lidt mere forsigtige i deres tilslutning dertil.

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 238	Forældre n = 598
<i>Meget vigtig</i>	73	70	46
<i>Vigtig</i>	24	25	47
<i>Hverken eller</i>	2	2	1
<i>Mindre vigtig</i>	2	3	5
<i>Slet ikke vigtig</i>	0	0	1
<i>I alt</i>	101	100	100

Tabel 38: Respondenterenes vurdering af, hvor vigtig friskolernes ideologiske og pædagogiske frihed er for muligheden for at udføre godt friskolearbejde? (%) (Chi²: χ^2 : 53, df: 8, 0.000)

På trods af denne tilslutning til begrebet er der alligevel mange skoler, som ikke opererer eksplicit med begrebet frisind, og mange informanter er enten meget usikre over for begrebet eller beretter, at de hverken kender eller bruger begrebet (Bilag, 182, 215). En lærer siger f.eks.:

Vi bruger ikke ordet frisind ret meget, men frisindet ligger lige under overfladen, fordi grundholdningen på skolen er, at både børnene og de voksne udvikler sig bedst i den frie samtale. Og så skaber frisindet en tryk stemning på skolen, fordi der er rum til alles meninger. (Bilag, 201f)

Som det ses af citatet, skyldes den manglende sprogliggørelse af begrebet ikke, at frisind ikke praktiseres på skolerne. Tværtimod. Den begrundes i stedet med, at frisindet i høj grad anses for at være en del af en særlig frisindet samværs- og samtaleform på skolerne, hvor respekten for både lærernes og elevernes frihed, integritet og ret til at have en holdning er central.²⁷⁴ Denne samværs- og samtaleform skal der derfor i de følgende afsnit redegøres nærmere for.

²⁷⁴ 95% af lederne og 95% af lærerne angiver således, at respekten for den enkeltes – både lærernes og elevernes – og den gensidige frihed er vigtig for friskolearbejdet (Bilag, 71, 109)

Den frisindede samværs- og samtaleform

Samtaleformen i de grundtvig-koldske fri- og højskoler er ofte blevet beskrevet med ordsproget *Kun han er fri, som lader sin næste være fri med sig*. Som stort set alle ledere, lærere og forældre tilslutter sig (Bilag, 72, 110, 148).

Svarmulighed	Ledere n = 60	Lærere n = 199	Forældre n = 490
<i>Meget enig</i>	78	74	69
<i>Lidt enig</i>	17	20	26
<i>Hverken eller</i>	3	4	4
<i>Lidt uenig</i>		2	1
<i>Meget uenig</i>	2	1	0
<i>I alt</i>	101	101	100

Tabel 39: Respondenterenes tilslutning til ordsproget: Kun han er fri, som lader sin næste være fri med sig (%) (Chi²: χ^2 : 9,2, df: 8, 0.321)

I interviewene understreger særligt lærerne, at frisindet er med til at skabe et rum, hvor pensum bliver indlært, men hvor den pågældende sag samtidigt er til åben diskussion og derfor bliver mere vedkommende og relevant for både læreren og eleverne. Dette anses først og fremmest som meget fremmende for børnenes indlæring, men mange nævner også den sidegevinst, at det frisindede undervisningsrum åbner mulighed for at undervise *med faget* og ikke kun *i faget*,²⁷⁵ og at dette højner glæden ved at undervise. En leder beskriver den frisindede samtale, som efter vedkommendes mening ofte opstår på baggrund af konkrete oplevelser, således:

Frisindet opstår ofte på baggrund af en fælles oplevelse. Hvis oplevelsen er god nok, giver den stof til eftertanke, meningsudveksling og handling. Den giver så at sige samtalen mening og gør den ægte.

²⁷⁵ Denne udbredte talemåde tilslutter hele 94% af lederne og 97% af lærerne sig. (Bilag, 73, 110)

I den ægte dialog mødes børn og voksne på lige fod. De kan udveksle synspunkter ud fra hver deres sæt erfaringer, og det er netop dialogens hensigt at få meningsbrydninger frem. (...) Alle har taget del i oplevelsen og forstår, hvad der bliver talt om, og alligevel kan alle bidrage med synspunkter til et fælles perspektiv og bruge hinandens meninger. (Bilag, 203)

I betoningen af frisindet lægges der således *på den ene side* stor vægt på, at friheden til at ytre sig og selv afklare sine holdninger også gælder børnene. Det er derfor centralt, at lærerne skal respektere børnene som selvstændige individer med holdninger og anerkende de argumenter, børnene bringer frem. Dette betegnes som meget positiv, og støttes som påvist i nedenstående tabel af flertallet blandt både ledere, lærere og forældre.

Svarmulighed	Ledere	Lærere	Forældre	Ledere	Lærere	Forældre
	n = 47	n = 199	n = 490	n = 47	n = 199	n = 490
	Den enkelte elev har frihed og ret til at være sig selv.			Fællesskabets bør sætte rammer for den enkeltes frihed		
<i>Meget enig</i>	44	44	54	58	68	50
<i>Lidt enig</i>	30	38	34	29	25	34
<i>Hverken eller</i>	11	5	5	8	4	5
<i>Lidt uenig</i>	15	9	5	2	2	7
<i>Meget uenig</i>	0	4	2	3	1	5
<i>I alt</i>	100	100	100	100	100	101

Tabel 40: Respondenterenes tilslutning to postulater (%) (Chi²: venstre: χ^2 : 25, df: 8, 0.002; højre: χ^2 : 30, df: 8, 0.000)

På den anden side betones det også af over 80% af alle de tre deltagergrupper, at fællesskabet skal sætte rammer for den enkeltes frihed (Bilag, 72, 109, 147). Frisindet betyder således ikke, at hvert enkelt barn uden videre kan fastsætte sin egen dagsorden i skolen. Lærerne fungerer selvfølgelig stadig som de voksne autoriteter med kontrol over og ansvar for un-

dervisningen. Men det anses for vigtigt, at de altid varetager denne opgave ved at sætte fællesskabets interesser før den enkeltes.

Man fastholder således, at det er muligt at gennemføre en undervisning, der har fokus på fællesskabet, uden at det betyder ensretning. Frisind er, hvad man skylder hinanden i fællesskabet. Omvendt får frisindet også sit indhold af det fællesskab, det skal være til i. Balancegangen består således i at ramme det kompromis, hvor der tages størst mulig hensyn til den enkeltes behov, så alle elever kan være oprigtigt til stede i undervisningen, men hvor det fælles bedste samtidigt har det grundlæggende fokus.

Frisindet kræver således af både læreren og eleven, at de i samtalen tør sætte deres meninger på spil i tillid til, at der er noget, som stiller dybere end uenighederne, noget fælles, som er mere grundlæggende, og med det formål, at meningene frit kan brydes i denne sags tjeneste. Dette indebærer, at alle tør have holdninger, som man forsvarer over for dårlige argumenter – men som man også må forkaste, når man møder bedre argumenter end ens egne (Bilag, 202).

Frisind er med andre ord funderet i dialogen og har at gøre med, at man er åben over for andres holdninger og prøver at sætte sig ind i, hvad det andet menneske står for, og hvorfor. Kun sådan kan mødet med det anderledes både hjælpe børnene til at afklare sig i forhold til deres eget standpunkt, og til at erhverve sig en større åbenhed og forståelse for det anderledes.

Jo mere trygge de er i deres egen identitet, des mere åbne vil de også være i mødet med andre identiteter, som er meget forskellige fra deres egen. Hvis de derimod er usikre på sig selv, bliver de nødt til at holde fast på en karikatur af sig selv, og så bliver det, der er anderledes, lige pludseligt en trussel for facaden. (Bilag, 242)

Til dette formål anvender mange skoler en adskillelse mellem personer og deres holdninger. Som personer er både børn og voksne altid velkomne og accepterede af fællesskabet, men det forventes, at deres holdninger altid må kunne stilles til diskussion. En lærer siger således:

Der var en fra Amnesty International, der satte så godt ord på frisindet en dag inde på seminarieret. Jeg tror, at hun talte om en afrikansk guerillakriger og sagde noget i retning af: ”Jeg er fuldstændig

uenig med hans sag, men jeg vil kæmpe med næb og klør for hans ret til at have en mening.” – Det er frisind! (Bilag, 216)

At give børnene et ståsted i tilværelsen

Det grundlæggende formål med at betone frisindet som en grundlæggende samtaleform er således at vænne børnene til at vurdere forskellige aspekter af et tema og derefter turde tage stilling dertil. For at kunne dette må børnene imidlertid have en afklaret identitet at forholde de nye indtryk i forhold til. Derfor må børnene gives en oplevelse af helhed og sammenhæng mellem skole og hjem; en helhed, der tør stå ved udvalgte værdier, og som børnene kan spejle sig i.

Denne stillingtagen indebærer, at man på skolerne ikke begrænser sig til blot at diskutere børnenes skolegang. Skolerne prøver i stedet i samarbejde med forældrene at give børnene et helhedsindtryk af, at omverdenen og medmenneskene er vedkommende for dem. Skolernes ansatte diskuterer derfor ofte børnenes liv i almindelighed både internt og med forældrene, og man anerkender, at det ikke kan undgås, at skolen nogle gange går tæt på børnenes og familiernes privatsfærer. En leder påpeger f.eks. at der på hans skole ikke skelnes mellem undervisning og opdragelse:

Når vi er sammen her, så opdrager vi på hinanden. Det er gensidigt og ligeværdigt, og så sker det mellem både børn og voksne. Vi er altså inde og rykke ved hinanden. Derfor er ligegyldighed over for den anden også det værste, vi kan forestille os. (Bilag, 221f)

Denne åbenhed over for, at den anden og det anderledes rummer en mulig udvikling for den enkelte, kræver imidlertid en respekt, som skolerne anser for ikke altid at være til stede i den danske kultur. De mener f.eks., at de herskende fortolkninger af begreber som frihed og tolerance ofte nedtoner det forpligtende til fordel for det uengagerede, og derfor betragter de deres begreb om frisind som et vigtigt alternativ til tendenser i tiden:

Jeg tror faktisk, at friskolerne har noget vigtigt at tilbyde. Vi er jo alle så stolte af, at det danske samfund er et frit og tolerant samfund. Men jeg synes, at selvom vi er frie og tolerante, så har vi en kedelig tendens til, at vi ikke indlader os på andres meninger. Mange er jo distancerede og ligefremt ligeglade med andres meninger, hvis de da ikke lige hører til blandt venner eller bekendte. Er man

frisindet – sådan som vi prøver at være det her på skolen – må man acceptere andres ret til at have deres meninger, men man må også forholde sig engageret til den og enten tilslutte sig eller tage afstand fra den. (Bilag, 202)

I modsætning til ordets umiddelbare klang er målet med frisindet således ikke at understrege en uengageret frihed i forhold til gældende normer og værdier. Tværtimod ønsker skolerne at understrege over for børnene, at de skylder hinanden at engagere sig i livet, høre på hinanden og snakke ærligt sammen. Kun ved ærligt at vise hinanden, hvem de er, og hvilke holdninger de står for, kan de gennem samtale nå frem til en klarere fælles opfattelse af tilværelsen og til en stadig større afklaring omkring egne holdninger og værdier.

Holdningsskolen

Betoningen af frisindet som pædagogisk princip betyder, at friskolerne bygger deres pædagogiske identitet op omkring fællesskabets ønsker, holdninger og forestillinger om tilværelsen. Skolerne er med andre ord holdningsskoler. Som det ses af nedenstående tabel betoner et stort flertal af både lederne, lærerne og forældrene således også, at det er afgørende for skolens arbejde, at den definerer sig selv som en holdningsbaseret skole.

Svarmulighed	Ledere n = 62	Lærere n = 235	Forældre n = 602
<i>Meget vigtigt</i>	56	51	50
<i>Vigtigt</i>	39	37	45
<i>Hverken eller</i>	2	3	1
<i>Mindre vigtigt</i>	2	8	3
<i>Slet ikke vigtigt</i>	2	0	1
<i>I alt</i>	100	99	100

Tabel 41: Respondenterenes vurdering af, hvor vigtigt det er for deres skoles mulighed for at udføre et godt friskole-arbejde, at den ser sig selv som en holdningsbaseret skole. (%) (Chi²: χ^2 : 20, df: 8, 0.010)

Begrebet holdningsskole er imidlertid svært at definere, og det er karakteristisk, at mange har svært ved at sætte ord på, hvad de mener, det præcist skal indebære. Indledningsvis nævnes det i interviewene ofte, at man i holdningsskolen må foretage en vurdering af, hvilken viden og kundskab, man finder relevant, og hvad der vurderes som irrelevant eller måske endog farlig og samfundsnedbrydende. Viden og kundskaber har imidlertid aldrig været værdineutrale og tilgængelige for alle i samfundet – heller ikke i demokratiske samfund.²⁷⁶ Derfor gælder det for enhver skole og på alle niveauer, at den viden og de kundskaber, som man vælger at bibringe eleverne, simpelthen ikke adskilles fra de holdninger, der har ligget til grund for valget. Enhver skole er med andre ord præget af holdninger såvel i dens organisatoriske og pædagogiske opbygning som i dens undervisning. (Haue, Skovgaard-Petersen 1991, 164f)

Friskolerne skiller sig alligevel ud, idet de holdninger, der ligger til grund for deres undervisning – og dermed også den viden, som de bibrin-

²⁷⁶ Farlig viden i Danmark var f.eks. i 1700-tallet en ikke-evangelisk-luthersk udlægning af bibelen, som kirken – og derfor også de offentlige myndigheder – mente ville føre til sektarisme eller ateisme. I dag ville f.eks. en kemisk viden, der kunne føre til privatproduktion af bomber betragtes som farlig viden i skolen. Sådant specialiseret viden er forbeholdt bestemte erhverv, der følger etiske regler i deres brug af en opnået viden. (Haue, Skovgaard-Petersen 1991, 164)

ger børnene – ikke kun er givet på forhånd i kraft af lovgivning, men tillige defineres af dens brugere. Man lægger derfor meget stor vægt på løbende at diskutere og formulere skolens egne værdier, og insisterer derefter på dem. Det kræver naturligvis både debat, argumentation og omsætning til en praksis, som er rummelig nok til, at der er plads til mangfoldighed og selvstændighed. Gevinsten er til gengæld, at der opstår konsensus omkring skolens værdier, der dermed bliver tydelige. Denne rummelige konsensus giver lærerne frihed til at sammenligne egne, børnenes og fællesskabets meninger og stille dem i forhold til en dansk alment accepteret opfattelse af grundlæggende værdier – i vor tid et humanistisk, pluralistisk demokrati, der er præget af og vedkender sig danske historiske traditioner.²⁷⁷ Derved opstår der det frisindede rum, hvor børnene føler, at deres meninger er respekterede, og hvor de trygt kan spejle sig selv i de større sammenhænge. Dette opleves mange steder som meget positivt.

Svarmuligheder	Ledere n = 60	Lærere n = 208
<i>Meget vigtig</i>	50	62
<i>Vigtig</i>	48	36
<i>Hverken eller</i>	0	1
<i>Mindre vigtigt</i>	2	2
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 42: Respondenternes vurdering af, hvor vigtig respekten for den enkeltes – både lærernes og elevernes – og den gensidige frihed er i respondenternes friskolearbejde ? (%) (Chi²: x^2 :3,6, df: 3, 0.306)

Det fremgår således af ovenstående tabel, at stort set alle ledere og lærere²⁷⁸ anser denne frihed for både at være en vigtig del af det daglige skolearbejde og egentlig forudsætning for at drive holdningsbaseret skole.

Det holdningsprægede må ikke blive for lukket. Derfor er det vigtigt at opretholde åbenheden og dialogen. De følges ad. Vi kan ikke bare lukke op for alle holdninger. Vi må finde fælles fodslag på en

²⁷⁷ Statsretslige såvel som religiøse, politiske, kulturelle m.m. (Haue, Skovgaard-Petersen 1991, 166)

²⁷⁸ Forældrene blev ikke stillet dette rent didaktiske spørgsmål.

række områder, og jeg mener også, at det er vigtigt, at vi som lærere er loyale over for den praksis, som vi i fællesskab har vedtaget. (Bilag, 215)

Som det ses af citatet, stiller den rummelige konsensus imidlertid også krav om alles loyalitet. Dette gælder for lærerne, der som ansatte undervisere repræsenterer fællesskabet, og den konsensus, som man heri har fundet. Dette opleves af lærerne i øvrigt overraskende positivt. Rummeligheden opleves som så stor, at kun meget få ikke føler, at de har råderum.²⁷⁹ Desuden påpeger man, at det har stor værdi for den enkelte lærer, at de har en indbydes fælles holdning til børnene, således at der ikke opstår konflikter, når det drejer sig om at overholde de regler, der er nødvendige for trivsel og godt samvær.

Loyalitetskravet gælder imidlertid også forældrene og deres børn. Også de er nødt til at erkende, at de fælles behov kommer før egne (Bilag, 182). Dette kan det imidlertid være svært for forældrene og børnene at leve op til. Hele 53% af lederne angiver således, at de synes, at forældrene er snævert interesserede i deres eget barns situation og behov (Bilag, 215). Denne tendens er til stede på alle skoler, og må her betragtes som en konsekvens af den almindelige individualisering. Særligt udpræget er den imidlertid på de skoler, som er relativt nye, og som er opstået på baggrund af en lukket kommuneskole. I disse tilfælde må det begrundes med, at det tager helt op til 5-7 år for forældrene at vænne sig til de krav og mere markerede holdninger, der formuleres på en friskole.

Karakter- og prøvefrihed

Det sidste aspekt af den grundtvig-koldske betoning af den pædagogiske frihed, der her skal nævnes, er, at de grundtvig-koldske friskolers tradition for at være prøvefrie.²⁸⁰ Argumentet har fra begyndelsen været, at det

²⁷⁹ Dette gælder oftest lærere, som ikke er medlem af folkekirken, og som derfor har bedt sig fritaget for at skulle stå for morgenbøn m.m.

²⁸⁰ Skolerne har historisk set nydt en udpræget frihed på dette område, om end den til tider har været skiftende. Dette f.eks. kommer til udtryk i, at de endog har haft – og endnu har – lovhjemmel til at vælge at være karakter- og prøvefrie. Dette beskrives i Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v. i dag således: Undervisningsministeren kan meddele lederen af en fri grundskole ret til at afholde folkeskolens afgangsprøver i obligatoriske fag, tilbudsfag og valgfag efter de regler, der gælder for folkeskolen. Skolen fast-

dannelsessyn, man ønskede at drive skole på, ikke tålte evaluering og eksamen. Hvordan kunne medmenneskelig empati måles, og hvorfor skulle børnene prøves i en udenadslære, som aldrig ville komme dem til gode, og som man derfor heller ikke underviste mere end højest nødvendigt i? En lærer siger f.eks.

Vi vil jo gerne ruste børnene, så de kommer herfra og kan begå sig i samfundet. Jeg synes ikke, at de skal kunne det faglige, for at de kan bestå de tests, der bliver talt så meget om, men de skal kunne det for deres egen skyld, og de skal kunne se nytten af det, så de forstår, hvorfor de skal lære det.

I takt med den stadigt større opmærksomhed omkring børns faglige kompetencer, er der imidlertid flere og flere friskoler, som føler sig pressede til at kunne dokumentere børnenes faglighed overfor omverdenen, og som derfor vælger at tilbyde børnene at tage Folkeskolens Afgangsprøver, når de forlader friskolen. En anden lærer fortsætter:

Det er svært at opretholde den historisk-poetiske undervisning, når regeringen i den grad lægger vægt på gold kundskabsindlæring og tvinger os til kun at teste disse kundskaber via de digitale tests.

I dag er der derfor kun cirka 25 skoler blandt Dansk Friskoleforenings ca. 260 medlemmer, der fortsat holder fast i at være prøvefrie. På disse få skoler står man ofte på en stolt tradition, hvor karakter- og prøvefriheden har været et centralt element. Dette skyldes, at skolerne i deres undervisning forsøger at få børnene til at tænke selvstændigt og problemorienteret, mens man prioriterer den gamle – men mest målbare – paratviden særligt højt. Den selvstændighed og problemorientering er imidlertid svære at måle gennem tests og prøver, og derfor har mange – også prøvegivende – skoler en grundlæggende mistillid til prøvernes evne til at evaluere deres

sætter selv, på hvilke klassetrin prøver i valgfag afholdes. (http://147.29.40.91/DELFIN/HTML/A2003/0069_629.htm (5. feb. 2007))

børns viden ordentligt. Ofte refereres der til en af Christen Kolds ord-sproglignende sentenser, hvor det analogisk hævdes, at *kun en tåbe trækker planten op af jorden for at se om den gror*. Ud over at man viderefører den oprindelige tradition for karakter- og prøvefriheden, er det således også vigtigt for disse skoler fortsat at fastholde denne frihed som et kritisk alternativ til nutidens tro på, at undervisningens kvalitet kan måles og vurderes alene vha. karakterer og prøver. lærer siger derfor:

Men det hele ville da være lettere, hvis blot vi gennemgik lærebøgerne og i 3. klasse gav børnene en test, der kunne dokumentere deres kundskaber. Men det er jo ikke det, vi vil, for vi tror ikke, at det er sådan, verden – eller ungerne – er skruet sammen, og vi tror ikke, at det er den bedste måde at sende børnene videre i det lange løb.

I stedet for prøverne udvikler de prøvefri skoler andre evalueringsmetoder, hvor især den mundtlige, positive samtale med elev og forældre er i centrum. F.eks. beskrives de ældste elevers standpunkter gennem evalueringer af emneuger og de større projektopgaver på overbygningen. Her beskrives både elevens faglige tilgang til opgaven, opgavens faglige niveau og sociale aspekter som f.eks. elevens samarbejde med andre elever nøje. Disse evalueringer danner grundlaget for det friskolebevis, som afgangseleverne får, og som både indeholder en vurdering af elevens faglige kundskaber og en personlig udtalelse.

På skoler, hvor man har valgt at indføre prøver, taler man ofte om traditionens berøringsangst med prøve- og evalueringskulturen (Dansk Friskoleforening 2004, 38). Man hævder, at den prøvefri skole er en illusion, dels fordi eleverne på alle skolerne løbende vurderes fagligt af lærerne, dels fordi der også i de karakter- og prøvefrie skoler som nævnt gives detaljerede bedømmelser af elevernes faglige og sociale kundskaber. Desuden hævdes det, at man gør eleverne en bjørnetjeneste ved ikke at gøre dem bekendte med prøvekulturen, som langt de fleste jo konfronteres med senere i uddannelsessystemet. Endeligt er en del af disse skoler grundlæggende positive overfor tankerne om prøve- og karakterfri undervisning, men de undlader at indføre det, idet især forældrene er usikre på, om det kommer til at betyde, at eleverne mister uddannelsesmuligheder siden hen. Til gengæld arbejder disse skoler bevidst på, at prøven kommer til at fylde så lidt som praktisk muligt i hverdagen og undervisningen, idet man

altså betragter prøverne som et nødvendigt onde, som man ikke skal gøre mere ud af end højst nødvendigt.

Sammenfatning

Afsnittet om frisind og holdningsskole påviser, at både ledere, lærere og forældre – på trods af en manglende sprogliggørelse af begrebet – anser frisind for at være en afgørende del af en særegen dialogisk kultur, hvor respekten for både lærernes og elevernes frihed, integritet og ret til at have en holdning er i centrum. Dette baseres på en bevidst adskillelse af begreberne frihed og frisind. Vægten lægges på sidstnævnte, der betones som en samværs- og samtaleform, der skaber et frugtbart, dialogisk rum for den enkeltes udvikling, men som samtidigt lægger vægt på den enkeltes ansvar for fællesskabet. Målet med frisindet er således, at børnene etablerer et ståsted i tilværelsen gennem engagement i livet og åben og ærlig samtale. Kun ved oprigtigt at vise hinanden, hvem de er, og hvilke holdninger de står for, kan de gennem samtale nå frem både til en klarere fælles opfattelse af tilværelsen og til en stadig større afklaring omkring egne holdninger og værdier.

Denne afklaring foregår dog både på elevniveau, hvor børnene opbygger et selvstændigt helhedssyn, hvor omverdenen og medmenneskene erfares som vedkommende, og på det voksne niveau, hvor holdninger afklares med engagerede medarbejdere og klare værdier til følge. Derfor identificerer både forældrene og de ansatte skolerne som holdningsskoler. Dette betyder imidlertid ikke, at de fremhæver deres egen kultur som den eneste rigtige. De pointerer tværtimod, at enhver skal finde ind til den kultursammenhæng og de kulturelle fællesskaber, som er de rigtige for vedkommende, og at dette kun opnås, når børnene opdrages til at møde det anderledes med et åbent, frit sind. Netop i dette møde med det anderledes bliver man bevidst om sin egen identitet. I forlængelse heraf påvises skolerne store vægt på, at fællesskaberne er forpligtende, idet ikke blot børnenes mulighed for at spejle sig i andre og blive klogere på sit eget liv, men også forpligtelsen til loyalitet overfor fællesskabet og dermed også til villighed til at sætte egne holdninger på spil og gå på kompromis fremhæves.

Dermed er linjen til undersøgelseernes næste hovedtema – de forpligtende fællesskaber – anslået.

6. De forpligtende fællesskaber

Som det allerede er antydnet flere gange i det foregående afsnit, er der i friskolernes pædagogiske metode en nær sammenhæng mellem den frisindede samtaleform og betoningen af de forpligtende fællesskaber. Mens frisindet hører til blandt de begreber i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, som skolerne tøver mest med at anvende, og som mange informanter er enten meget usikre på eller ligefrem ubekendte med, så hører betoningen af et distinkt syn på fællesskaber imidlertid til blandt de mest udfoldede temaer i friskolernes selvbevidsthed.

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 211	Forældre n = 533
<i>Meget vigtigt</i>	90	73	51
<i>Vigtigt</i>	10	25	43
<i>Hverken eller</i>	0	0	2
<i>Mindre vigtigt</i>	0	1	3
<i>Slet ikke vigtigt</i>	0	0	0
<i>I alt</i>	100	99	100

Tabel 43: Respondenternes vurdering af, hvor vigtig betoningen af fællesskabet er i deres bestræbelser på at udføre godt friskolearbejde (ledere og lærere) og i begrundelsen for valg af friskolen (forældrene) (%) (Chi²: χ^2 : 62, df: 8, 0.000)

På dette overordnede plan understreger et stort flertal med lederne og lærerne i spidsen således, som påvist i ovenstående tabel, at fællesskabet mellem alle, der færdes på skolen, prioriteres højt i bestræbelserne på at udføre godt friskolearbejde. Forældrene vægter også – om end ikke helt så markant²⁸¹ – friskolernes prioritering af fællesskabet, idet de lægger vægt på fællesskabet som en afgørende begrundelse for, at deres børn overhovedet går på en friskole (Bilag, 68, 104f, 143f). En nærmere analyse af år-

²⁸¹ Den nutidige debat om det faglige niveau på de danske grundskoler spiller sandsynligvis også en rolle i forældrenes knap så markante tilslutning; se evt. også ekskursen ”Forældrenes forsigtige tilslutning til traditionen”

sagerne til denne overordnede betoning af fællesskabet inddeler sig dels i en redegørelse for, hvilke fællesskaber der lægges vægt på, dels i en udredning af årsagerne dertil. Dette skal der derfor ses nærmere på i de følgende afsnit.

De fremhævede fællesskaber

I dette positive syn på fællesskabernes værdi lægges der især vægt på dels en ekstern dimension, hvor skolen og dens elever skal indgå i fællesskaber ude i samfundet (især det nationale fællesskab og de lokale fællesskaber) dels en intern dimension, hvor man anser det fællesskab, der opstår for at være ganske særegent for de danske, grundtvig-koldske friskoler.

Med hensyn til de eksterne fællesskaber er det karakteristisk, at alle deltagergrupperne i interviewundersøgelserne lægger vægt på, at børnene skal gives mulighed for at forstå sig selv som en del af en række nationale fællesskaber, som en brik i et folks udvikling. Det gælder blandt andet fællesskaber af nationalhistorisk, kulturel, demokratisk (retssamfundet) karakter. Dette begrundes med, at den kontekst, som børnene vokser op i, ikke kan betragtes isoleret, men må ses i sammenhæng med de større relationer både lokalt, nationalt og i almen menneskelig forstand. Kun derved kan børnene få en indsigt i og forståelse for deres oprindelse og kulturelle tilhørsforhold. En leder forklarer det således:

Vi gør meget ud af at fortælle børnene om det nationale fællesskab. De har et stort behov for at vide noget om de fællesskaber, de hører til, og er vilde med at få fortalt om Danmark som netop deres fædreland, der er bundet sammen af, at vi har samme sprog, samme historie, samme helte og samme traditioner. (Bilag, 217)

Samme lærer fortsætter og sætter dermed ord på en hyppig betoning af, at fællesskabet også består i, at danskerne er bundet sammen i et nationalt fællesskab, der både opstår på grund af den geografiske tilknytning og fordi de politiske og retslige institutioner strukturerer det danske samfund som blandt andet et demokratisk retssamfund:

Vi snakker også om, at vi hører sammen, fordi vi bor det samme sted, og fordi vi er underlagt de samme love og derfor også har de samme borgerlige rettigheder. Alt sammen er det med til at skabe sammenhæng i deres verden, tror jeg. (Bilag, 217)

Denne loyalitet betragtes som bevaringsværdig, fordi den skaber gensidige forpligtelser imellem borgerne og konstituerer dermed det nationale fællesskab. Opdragelse til demokrati betragtes i denne sammenhæng som en stadig mere påtrængende opgave, efterhånden som samfundet bliver mere pluralistisk. Især ledere og lærere henviser således ofte i interviewene til intolerante tendenser i det danske samfund, som man håber, man kan imødekomme hos børnene ved netop at vise dem det demokratiske sindelag som en mulig løsningsmodel over for anderledes tænkende mennesker. En lærer siger således:

Demokrati er i øvrigt også et vigtigt ord. Selvom danskerne holder meget af Morten Korch og Matador – og det nationalromantiske billede af Danmark som bliver fremstillet der – så er vi jo også nødt til at lære børnene, at vi lever i et samfund og i en kultur, der er mangfoldig. Hvis de senere skal kunne forliges med en muslimsk nabo på den ene side, og en alternativ behandler på den anden – og måske en præst a la Grosbøll i kirken – så må de lære at være overbærende med hinanden. Så må de lære at huske på det demokratiske sindelag over for folk, der er anderledes, inden der opstår konflikter. (Bilag, 253)

De lokale fællesskaber

Vigtigheden af, at børnene også inddrages i lokale fællesskaber understreges også fortrinsvist af lederne, idet der dog ikke kan konstateres en så gennemgående og positiv holdning som til betoningen af børnenes kendskab til det nationale fællesskab. 73% af lederne betragter således det som vigtigt eller meget vigtigt, at skolen deltager i lokalsamfundet, og at der er en løbende og gensidig kontakt med det, mens 15% anser det for at være mindre vigtigt (Bilag, 82). Denne fordeling af interessen for de lokale fællesskaber er, som det ses af følgende tabel, ikke tilfældig. Mens skolernes størrelse og pædagogiske identitet ikke har afgørende indflydelse på interessen i at deltage i de lokale fællesskaber, så har deres alder og beliggenhed det til gengæld. Dette ses af følgende tabel.

Svarmuligheder	Før 1900 n = 24	1941-1990 n = 25	ynge end	By n = 8	Land n = 50
			1990 n = 7		
<i>Meget vigtigt</i>	21	24	43	13	26
<i>Vigtigt</i>	50	52	57	50	52
<i>Hverken eller</i>	8	4	0	0	8
<i>Mindre vigtigt</i>	17	20	0	38	12
<i>Slet ikke vigtigt</i>	4	0	0	0	2
<i>I alt</i>	100	100	100	100	100

Tabel 44: Ledernes vurdering af deltagelse i – og løbende og gensidig kontakt med – lokalsamfundet og dennes afhængighed af skolernes alder og beliggenhed. (Chi²: Alder: x²: 4,6, df: 8, 0,791, Beliggenhed: x²: 4,2, df: 4, 0,378)

Landskoler og skoler, der er grundlagt efter 1990, har således en tendens, som i øvrigt også kan konstateres i interviewundersøgelserne, til at prioritere tilknytningen til det lokale samfund højere end henholdsvis byskolerne og de ældre skoler. På landskolerne begrundes man således denne tendens med, at skolen ofte indgår som en nødvendig, integreret del af foreningslivet, der evt. låner lokaler og sportsfaciliteter af skolen, hvorved skolen har lettere ved at etablere en nær kontakt til de lokale fællesskaber. Byskolerne angiver derimod, at det kan være svært at etablere et lokalt fællesskab i en større by, der i forvejen er fuld af muligheder, og hvor skolen derfor ikke nødvendigvis er rammen om andet i børnenes liv end skolegangen. En forælder siger således: *Det kan være svært at skabe fællesskabet på så stor en skole i en så stor by, hvor vi ikke møder hinanden i Brugsen osv. Det er en stor udfordring for denne her skole.* (Bilag, 230)

Blandt forældrene er holdningen splittet mellem to hensyn. På den ene side betragter kun en tredjedel (Bilag, 132) det som vigtigt, at det er den nærmeste skole i området. Man er tværtimod indstillet på at køre børnene til en skole, som, man føler, har en ønskelig pædagogisk profil. På den anden side ønsker de, at skolen er lokal, både ved at lærerne i undervisningen inddrager de mennesker eller faciliteter i lokalsamfundet, som er relevante, og geografisk så børnene har mulighed for at være sammen med klassekammerater i fritiden og i foreningslivet og evt. benytte fritidsordningen ved skolen.

For de yngste skolars vedkommende skyldes ønsket om at integreres som en aktiv del af lokalområdet aktiviteter en stor afhængighed af til stadighed at skulle hverve nye elever. De har endnu ikke opbygget et om-dømme, der giver en uopfordret tilstrømning, og de engagerer sig derfor ofte meget i de lokale fællesskaber.

Det sker, at avisen skriver fine artikler om de forskellige arrange-menter, vi har her, som vi inviterer folk til. Alle, der har lyst til at komme her, kan komme. En del foreninger kommer, hvilket bety-der meget for os, og som lærere har vi en stor omgangskreds, hvor man i hvert fald er positivt indstillet over for os. Jeg kan dog godt opleve det, som om vi endnu ikke er en del af lokalsamfundet. Jeg tror, det tager en del år at blive en integreret del af et lokalsamfund. (Bilag, 217)

De nære fællesskaber

Selvom skolerne som oven for beskrevet lægger stor vægt på disse ekster-ne fællesskaber, er der dog ingen tvivl om, at skolerne betoning af de for-pligtende fællesskaber hovedsageligt refererer til de interne fællesskaber mellem forældre, børn og ansatte på skolen. Dette kommer især til udtryk på tre områder. *For det første* understreges værdien af de helt tætte relati-oner, der blandt andet opstår som venskaber mellem børnene. En lærer si-ger: *Jeg tror simpelthen, at børnene har et iboende behov for den aner-kendelse og intensitet, der opstår i de nære venskaber.* (Bilag, 252) Dette begrundes med en erfaring af, at børnenes evne til at engagere sig bredt i fællesskaberne først og fremmest er afhængig af, at de også har lært at en-gagere sig personligt i de nære relationer, f.eks. venskabsrelationer. Der-for betragtes det som vigtigt, at børnene har mulighed for at skabe de nære oplevelser:

De forpligtende fællesskaber kan også opstå, når børnene finder en rigtig god ven. Så opdager de, hvor meget de har ud af at være sammen med andre. De leger og er helt opslugte af hinanden i ti-mevis og kan næsten ikke undvære hinanden i to minutter. Men de er også uhyre medmenneskeligt forpligtet på hinanden på det per-sonlige plan i venskaberne. De opdager jo, at man må give afkald på sine egne behov, hvis et venskab skal bestå – og hvor svært det er, når det går i stykker. Dermed er venskaber for mig at se en af de

bedste måder at få lært børnene, hvor rigt livet kan være, men dermed også hvor meget der er på spil i livet, og hvor nødvendigt det derfor er at lære, hvordan man opfører sig i fællesskaberne, og at man forstår, at fællesskab faktisk forpligter. (Bilag, 251f)

For det andet betones fællesskaberne på hold- og klasseniveau. Det betragtes således som en særlig friskoletradition, at både skolens ofte relativt lille størrelse, samlæsningen af flere klassetrin og betoningen af hjemlighedsidealet giver et stærkt fællesskab på tværs af alder og sociale tilknytning. Vægten ligger også her på det forpligtende i fællesskaberne, samtidigt med at det understreges som en faglig fordel, at børnene i klassefællesskaberne lærer at arbejde sammen. En lærer siger f.eks.:

Jeg synes, at indskolingen er et godt eksempel på det forpligtende fællesskab, fordi de store i 8. klasse er forpligtede til hver især at tage sig af et af de nye børn i børnehaveklassen. Det kan godt være, at de store ikke lige umiddelbart har lyst til at skulle hjælpe de små, men når man som forældre ser og hører, hvad det giver de store børn, når de bliver stjerner i de smås øjne, og hvordan det skaber et rum, hvor de små tør være trygge i fællesskabet med større børn, så er det let at se, at de forpligtende fællesskaber giver mangfoldigt igen, når man har ydet lidt. (Bilag, 268)

Dette aspekt af fællesskabet er imidlertid ikke blot rummet for alles almene udvikling. Særlig forældrene betegner det som overordentligt positivt, at fællesskabet på hold- og klasseniveau også er med til at bære byrden i forbindelse med problemer i klassen, eller når en klassekammerat f.eks. har lidt et nederlag, er syg eller oplever sorg. En forælder siger således:

Det er en af de ting, som børnene får med sig, at man ikke altid behøver at være på toppen, men at det er OK at være ked af det, eller at man ikke kan finde ud af et eller andet, og at der står et fællesskab klar til at hjælpe. Det er OK, at man ikke lykkes hver gang, og man kommer stærkere ud af en krise, hvis man tør tage ansvar for sin situation og måske spørge fællesskabet om hjælp til at få håndteret den rigtigt. (Bilag, 270)

Endelig giver især en del forældre i interviewene udtryk for, at det er væsentligt for børn og unge, at de vokser op i et skolemiljø, hvor hvert enkelt barn er kendt af alle ved navn, således at barnet aldrig i sin skolehverdag står i en situation, hvor det ikke har en identitet i forhold til den anden. Alle lærere og elever ved, hvem de er og hvilken klasse, de går i. Samtidigt kender lærerne de måske forældrene eller søskende og kan derfor have en dybere forståelse for de problemer, der evt. måtte opstå i det enkelte barns opvækst.

Find dig i fællesskabet!

Det skal i det følgende påvises, at årsagerne til denne betoning af både de nationale, lokale og nære fællesskabers værdier findes i, at skolerne betoner fællesskaberne som en forudsætning for både børnenes faglige og sociale udvikling. Det er således karakteristisk for både ledere, lærere og forældre, at de ikke blot betragter forpligtende fællesskaber som en nødvendig struktur, som den enkelte må indordne sig under, så undervisningen kan fungere. Der er tværtimod en pædagogisk pointe med betoningen af de forpligtende fællesskaber, idet man anser dem for at være gunstige rum for individuel udvikling. Dette kommer især til udtryk i informanternes beskrivelser af det enkelte barns udviklingsmuligheder i fællesskaberne.

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 213	Forældre n = 535
<i>Meget enig</i>	83	88	76
<i>Lidt enig</i>	14	11	20
<i>Hverken eller</i>	2	1	2
<i>Lidt uenig</i>			1
<i>Meget uenig</i>	2		1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 45: Respondenternes tilslutning til et postulat om, at det er i fællesskabet med andre mennesker, at man bliver klogere på sit eget liv. (%) (Chi²: χ^2 : 17, df: 8, 0.029)

Tanken om, at det er i fællesskabet med andre mennesker, at man bliver klogere på sit eget liv, støttes således af både ledere, lærere og forældre, om end forældrene er dog en smule mere forsigtige i deres støtte dertil. En leder sætter således ord på de to sider af fællesskabet:

Den frie lærerskole arbejder for tiden med et motto, der hedder: *Find dig i fællesskabet*. De arbejder rigtigt meget med fællesskabet ud fra begge mottoets betydninger: altså at man *på den ene side* må finde sig i, at fællesskabet stiller rammer og krav, men at det *på den anden side* også er i fællesskaberne, at man har muligheden for at finde ud af, hvem man selv er. (Bilag, 266)

Den selvindsigt, som nævnes i sidste del af citatet, og som eleverne kan erhverve sig i de forpligtende fællesskaber, hvis de engagerer sig, uddyber en forælder ved at sige: *Hvis man lader alle sine sanser være åbne, (...) så får man i fællesskabet en dybde og en klogskab i sit liv, der er anderledes end den, som man kan læse sig til i bøgerne*. (Bilag, 251) Dermed er trådene tilbage til den tidligere identificerede frisindede samværs- og samtaleform umiskendelige, og skønt ingen respondenter udtaler det direk-

te²⁸², er der ingen tvivl om, at det forpligtende fællesskab ifølge skolerne fremstår som en nødvendig ramme omkring udviklingspotentialerne i det frisindede samtalerum.

Som det var tilfældet med frisindet, opleves det også som værdifuldt, at fællesskabet ikke er for homogent, men at det samtidigt er en karakteristisk, fælles grundholdning, at fællesskabet skal prioriteres højt. Dette er ikke blot frugtbart for fællesskabet. Det giver tillige børnene en værdifuld oplevelse af, at det som oftest er muligt i fællesskab at nå frem til en enighed, som alle kan være tilfredse med. Fællesskabet bliver således et fælles projekt, hvor det enkelte barn bliver klar over, hvor vigtigt det er at deltage i fællesskabet, fordi, *vi må løfte i flok for at sejre. Ingen kan undværes, og det forpligter.* (Bilag, 217) Samtidigt bliver barnet fokuseret på dets muligheder i dette fællesskab, hvilket skærper dets vilje til at udnytte sit potentiale. En forælder siger således:

Når børnene ser, at voksne mennesker arbejder på en fælles sag og tager de sværds slag, der kommer, når man er uenig, og derefter finder fælles fodslag, så tror jeg, at børnene får en oplevelse af fællesskabet som noget, der giver livet en større mening. (Bilag, 260)

Den større mening, der nævnes i citatet, beskrives ofte af respondenterne med henvisninger til, at meningen med fællesskabet opleves som anderledes og større end, det de enkelte deltagere bringer i spil i fællesskabet, og at den fælles sandhed²⁸³ derfor rækker ud over summen af de deltagende parters indfald. Dette har sin grund i det påviste positive menneske- og tilværelsessyn, og fører til, at man i fællesskabet er optaget af at sætte udforskningen af dette positive fælles liv i centrum og lade sig udfordre af dets muligheder. Dermed opstår der en overensstemmelse mellem det fælles og det individuelle. En leder siger:

Vi gør faktisk meget ud af, at barnet kun indirekte er i centrum. Det er livet, der er i centrum her på skolen. Vi er i fællesskab optagede

²⁸² Dette skyldes, at hverken spørgeskemaerne eller interviewguiden var designet til at klarlægge den præcise relation mellem netop disse to aspekter.

²⁸³ Som det blev påvist i afsnittet "Det konstruktivistiske menneskesyn" er skolernes opfattelse af sandhed i realiteten snarere en konstruktivistisk tanke om den fælles oplevelse af sandheden.

af noget andet og større end os selv. Vi siger ikke, at fællesskabet er vigtigere end det enkelte barn, men det er ikke i orden at være sig selv nærmest! (Bilag, 183)

Skolerne arbejder således ud fra en grundtanke om, at fællesskabet *sætter den enkelte fri, fordi man taler sammen og finder løsninger, som ingen ville have kunnet finde på egen hånd.* (Bilag, 229) Tilslutningen til denne tankegang er, som det kan ses af følgende tabel, karakteristisk for både lederne, lærerne og i lidt mindre grad for forældrene.

Dermed er fællesskabet ikke blot rammen for den frisindede samtale. Ligesom det var tilfældet med religionen, historien og poesien, opleves det forpligtende fællesskab også som medvirkende i etableringen af det rum, hvor det er muligt at nærme sig en sandere fortolkning af den menneskelige tilværelse end den umiddelbare:

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 210	Forældre n = 520
<i>Meget enig</i>	75	76	61
<i>Lidt enig</i>	11	21	30
<i>Hverken eller</i>	8	2	5
<i>Lidt uenig</i>	3		3
<i>Meget uenig</i>	3	1	1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 46: Respondenternes tilslutning til et postulat om, at der i fællesskabet er noget større og sandere på spil end opfyldelsen af den enkeltes behov. (%) (Chi²: χ^2 : 29, df: 8, 0.000)

Mennesket er skabt som noget helt unikt med mulighed for at udfolde alle de muligheder, der ligger i det, og det er skolens mål at skabe rammer for, at barnet kan få de fri valg til at blive sig selv. Og det kan kun ske i et forpligtende fællesskab. Man kan ikke blive sig selv på en øde ø! Derfor må sindet være frit og åbent over for

den vekselvirkning det indgår i med omverdenen. Jeg bliver mig selv sammen med andre, fordi jeg bliver udfordret. (Bilag, 251)

Hvori består det forpligtende i fællesskaberne?

Selvom fællesskabet således anses for at være et gunstigt rum for det enkelte barns udvikling, er der imidlertid enighed om, at fællesskabet ikke kan overtage den enkeltes ansvar. Tværtimod gøres det enkelte barn i fællesskabet både ansvarligt over for sig selv og forpligtet over for de andre. Dette kommer til udtryk i en række ansvarsområder og forpligtelser, som alle må påtage sig, og som skolerne anser for at være afgørende for, at fællesskaberne kan fungere efter deres hensigt.

Disse forpligtelser består af både ydre praktiske og indre mellemmenneskelige forpligtelser, og alle parter i fællesskaberne må tage dem på sig. Først og fremmest karakteriseres det forpligtende i fællesskaberne som et krav om ansvarligt engagement i – og respekt for – fællesskaberne og de mennesker, der færdes deri. Dette betyder, at alle parter går helhjertet ind i, at barnets oplevelse af skoleforløbet skal blive så positiv som muligt. Lærerne skal være imødekommende, engagerede og velfunderede i deres fag. Forældrene forpligter sig til dels at sende deres børn hjemmefra velforberedte, velmotiverede og modtagelige for undervisning, dels at engagere sig og holde sig orienteret både i forhold til skolen men også omkring børnenes oplevelse af det at gå i skole, så eventuelle problemer kan identificeres tidligt. (Dansk Friskoleforening 2004, 10) (Bilag, 246)

Internt i fællesskaberne betyder kravet om respekt og engagement, at den enkelte har lov til i fællesskabet at være den, vedkommende er, og dermed videreudvikle sit selvbillede i relationen til både voksne og børn. Den enkelte har således ret til at stille forventninger til samarbejdsvillighed, loyalitet og respekt, men forventes naturligvis samtidig at vise andre og det overordnede fællesskab samme respekt.²⁸⁴ Dette resulterer i en stor bevidsthed både om rummeligheden i de sociale miljøer, børnene færdes i, og om børnenes evne til at indgå i – og håndtere betydningen af – de forskellige sociale krav, som stilles i disse. F.eks. er det ikke nok at børnene lærer at være gode venner; der må oparbejdes et så taktfyldt socialt rum, at også forholdet til de børn og voksne, som ikke indgår i ens nærmeste kreds præges af en venlig tone. Dette fordrer dog, at alle parter fokuserer

²⁸⁴ Se f.eks. formål og værdigrundlag for Vestbirk friskole. Jf. http://www.vestbirk-friskole.dk/?M%E5ls%E6tning:Form%E5l_og_v%E6rdigrundlag (23. juli 2007)

på det fælles bedste, og at alle med jævne mellemrum kan og vil tilside-sætte egne behov, så konflikter, kan løses i mindelighed.²⁸⁵

Vi skal også være der for hinanden, når det er svært at være det! – og det er det, der forpligter. For det er jo der, man lærer, hvor udviklende det er for en selv, når man en gang imellem går på kompromis med sine egne ideer og derved bliver et godt eksempel for de andre. (...) så kan man både blive beriget selv, og man kan glæde andre. Og der er jo næsten ikke nogen bedre følelse end den, man får, når man er årsag til, at andre har det godt. (Bilag, 185)

Citatet sætter derimod ord på en karakteristisk tendens blandt især lærerne, der understreger, hvor dannende og værdifuldt det er for børnene, når de bliver opmærksomme på, at det at give afkald på sin egen dagsorden også kan være til ens egen fordel. De opdager, at målet ikke altid er at maksimere egen nytte, og at det at gå på kompromis bringer nye muligheder med sig, også for en selv.

På trods af dette betyder rummeligheden dog også, at det ikke kan undgås, at fællesskaberne til tider har omkostninger for den enkelte. Derfor består det forpligtende i fællesskaberne også i en forpligtelse til loyalitet over for fællesskabet og dermed også til villighed til kompromis. Skal arbejdet lykkes, må både forældre, børn og skolens ansatte være enige samt loyale og ansvarlige over for skolens formål og de beslutninger, som tages med baggrund i skolens vedtægter.

²⁸⁵ Denne offervilje er ikke usædvanlig i friskolens historie. En karakteristisk tendens blandt især lærerne understreger, hvor dannende og værdifuldt det er for børnene, når de bliver opmærksomme på, at det at give afkald på sin egen dagsorden bringer nye muligheder med sig og kan være til ens egen fordel. (Bilag, 185)

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 211
<i>Meget enig</i>	63	75
<i>Lidt enig</i>	30	19
<i>Hverken eller</i>	3	5
<i>Lidt uenig</i>	3	1
<i>Meget uenig</i>	63	75
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 47: Ledere og læreres tilslutning til et postulat om, at forældrene skal blive bedre til at respektere fællesskabet på skolen og ikke kun tænke på deres eget barn. (%) (Chi²: χ^2 : 4,8, df: 3, 0.188)

Det dur således ikke, hvis forældre kun opfatter sig som forbrugere, der blot kan vælge de ting ud, som de synes om. Skolen er en helhed, og alle er forpligtede over for hinanden som ligeværdige (Dansk Friskoleforening 2004, 10). Dermed er det klart, at en grundlæggende lighed også er nødvendig. Både ledere, lærere og forældre beskriver således det, at alle er lige i fællesskaberne, som et grundvilkår i skolernes arbejde og henviser i denne forbindelse jævnlige til Grundtvigs poetiske tale om *lige værdighed i borg og hytte*. (Grundtvig 1839a, 168) Denne betoning af ligheden er præget af en tanke om, at økonomi, intelligens og viden ikke behøver at være udjævnet, før man kan regne sig lige. Ligheden defineres tværtimod som tilstedeværende, hvor lidt man end kan se den, og hvor forskellige folks vilkår i øvrigt er. En forælder siger således:

Vi lægger vægt på ligeværdighed både mellem børnene uanset alder, popularitet og kundskaber og mellem lærer og barn. Det gjorde Grundtvig jo også i sine skoletanker, f.eks. i verset om lige værdighed i borg og hytte i *Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord*. Børnene må ikke på nogen måde føle sig ulige eller mindreværdige over for hinanden eller læreren, og de må heller ikke være bange for hinanden. (Bilag, 258)

Begrundelserne for det forpligtende i fællesskaberne

Disse forpligtelser over for fællesskabet begrundes på mange skoler kun med en pragmatisk, almenmenneskelig betragtning om, at man skal tage vare på sine medmennesker. Stort set alle lederne og lærerne og en meget høj andel af forældrene er f.eks. enige i, at vi som mennesker *har en gensidig forpligtelse til at respektere og tage vare på hinanden, og at dette ikke behøver at have anden begrundelse, end at vi er hinandens medmennesker.* (Bilag, 70f, 108, 146)

Svarmulighed	Ledere n = 60	Lærere n = 214	Forældre n = 532
<i>Meget enig</i>	93	88	78
<i>Lidt enig</i>	5	11	17
<i>Hverken eller</i>	2	0	3
<i>Lidt uenig</i>	0	1	1
<i>Meget uenig</i>	0	0	1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 48: Respondenternes tilslutning til et postulat om, at vi som mennesker har en gensidig forpligtelse til at respektere og tage vare på hinanden, blot fordi vi er hinandens medmennesker (%) (Chi²: χ^2 : 20, df: 8, 0.010)

I argumentationen for denne rent etiske begrundelse for de forpligtende fællesskaber henvises der i interviewene gentagne gange til K.E. Løgstrups tanker om den etiske fordring mellem mennesker. En forælder siger således:

Det betyder noget for den anden, hvordan man opfører sig, for man er jo med til at præge den andens liv. Deri ligger Løgstrups etiske fordring til os alle sammen. Derfor er fællesskabet forpligtende. (Bilag, 245)

Fra skole til skole er der imidlertid uenighed om, hvorvidt dette er en udtømmende begrundelse for fællesskaberne, eller om der bør suppleres med andre etiske eller religiøse begrundelser. Dog kan der i interviewene kon-

stateres en interessant sammenhæng mellem skolernes begrundelser for den enkeltes forpligtelser i forhold til fællesskabet og deres syn på religionen. Parallelt med at der i afsnittet ”Er troen overhovedet en skolesag?” kunne identificeres tre skoletyper på baggrund af skolernes syn på religionen, kan skolerne således også grupperes i overensstemmelse med deres mere eller mindre religiøse begrundelser for den enkeltes forpligtelser over for fællesskabet:

Den type skoler (type 1), som betonedede en skarp adskillelse mellem skolens og kirkens arbejde, fortsætter i samme spor og inddrager udelukkende etiske begrundelser for forpligtetheden. Disse er ofte inspireret af begge I. Kants (1724-1804) udformninger af det kategoriske imperativ.²⁸⁶ To forældre siger således:

Det drejer som om at vi aldrig må behandle andre – eller os selv for den sags skyld – som middel, men altid også som et mål. Var det ikke Kant der fandt på det? (Bilag, 265f)

Det plejer jeg at beskrive for dem ved at sige, at de skal opføre sig sådan, at de ikke selv ville have noget imod, at andre gjorde det samme mod dem. Deres handlinger skal på en eller anden måde kunne gøres almene. (Bilag, 217)

De skoler (type 2) som i forholdet til religionen forholdt sig åbne over for åndeligheden, men som udtrykte forsigtighed med at behæfte den med kristne kategorier, indtager også her en midterposition. Der argumenteres således på disse skoler for fællesskabet med tanker om solidaritet mellem medmennesker og med politiske tanker om medborgerskab, der fører til, at de prøver at få skolerne til at fungere som et demokrati med lige plads til alle. Samtidigt er disse skoler åbne over for en åndelig dimension af fællesskabet, som man dog hverken kan eller vil sætte ord på, men som man ikke desto mindre anser for at definere den mellem menneskelige forpligtelse:

²⁸⁶ Kants kategoriske imperativ er et af oplysningstidens mest markante udtryk og består i en radikaliseret af *den gyldne regel* (bibelske etik, f.eks. Luk 6,1). Det findes gengivet talrige steder. I originaludgaven af *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1797), som er den del af *Kritik der reinen Vernunft*, hvori Kant behandler det filosofiske grundlag for etikken, optræder det kategoriske imperativ i § 7, side 54.

selvom vi siger, at vi her på skolen er kristne, så er vi jo også inspireret af en socialdemokratisk solidaritetstanke om, at vi er plantet sammen her på jorden, og derfor må vi se at få noget godt ud af det. Derfor betyder det kristne ikke, at vi lægger os fast på en stram kristen ideologi. (...) Men der er også noget udefinerligt, som på en eller anden måde smitter og forpligter folk på hinanden, og som, jeg hverken kan eller vil sige, stammer fra den eller den teori, politisk anskuelse eller religion. Det opstår i praksis. (Bilag, 231)

Endelig er den tredje skoletype – ligesom i forholdet til religionen – mere direkte i inddragelsen af den kristne etik i begrundelserne for forpligtetheden i fællesskaberne. Særligt fokuseres der på det fælles guddommelige ophav, den fælles skabelse og på, at fællesskabet dybest set drejer sig om empati og næstekærlighed. Mange henviser til, at man kun bliver sandt menneske ved at behandle de andre, ligesom man gerne selv vil behandles, og derfor konkluderes der ofte, at forpligtelsen har sin mest grundlæggende begrundelse i netop det kristne bud om næstekærlighed.²⁸⁷ En leder indrammer begge disse aspekter således:

Ja, og vi er jo hinandens medskabninger. For selvom vi ikke har debatteret det, så beder vi jo Fader Vor hver morgen, fordi vi i Fader Vor igen og igen får slået fast, at vi er hinandens medskabninger. Om vi så er røde, gule sorte eller hvide, om vi er rige eller fattige, unge eller gamle, så er vi alle skabte af Guds store hånd og dermed er vi i samme båd. Vi er jo på trods af alle forskellighederne grundlæggende ens! – og derfor skal vi behandle hinanden med respekt og næstekærlighed. (Bilag, 245)

Er det i orden at være sig selv nærmest? – Individualiseringstendenser og skolefællesskaber

Dette meget positive syn på fællesskabernes værdi er gennemgående på tværs af alle undersøgelsesens skolekategorier. Af nedenstående tabel ses

²⁸⁷ Dog skal det nævnes, at selvom disse skolers klare kristne retorik skiller sig ud, så inddrager de fleste af dem også i forskellig grad de sociale og etiske begrundelser for forpligtelsen, som karakteriserer de andre grupper. F.eks. siger en lærer: *Grunden til forpligtelsen er både den religiøse næstekærlighedstanke men også en medborgerskabstanke om, at vi må løfte i flok for at sejre. Ingen kan undværes, og det forpligter!* (Bilag, 217)

det således, at stort set alle respondenter på tværs af skolernes pædagogiske profil, størrelse, alder og beliggenhed ser betoningen af fællesskabet som vigtig²⁸⁸ i skolens bestræbelser på at udføre godt friskolearbejde.

Svarmulighed	Pædagogisk identitet n = 782			Beliggenhed n = 782		Alder n = 791				Størrelse n = 782			
	Almen friskole	Insp. G & K	G.-K. sk friskole	By	Land	Før 1900	1900 til 1940	1941 til 1990	ynge end 1990	< 75 elever	75-150 elever	150-225 elever	> 225 elever
<i>Vigtigt</i>	100	98	95	94	97	95	100	96	96	99	95	98	93
<i>Hverken eller</i>	0	1	2	2	1	1	0	2	1	0	2	0	3
<i>Ikke vigtigt</i>	0	1	3	4	2	3	0	2	2	1	2	2	4
<i>I alt</i>	100	100	100	100	100	99	100	100	99	100	99	100	100

Tabel 49: Krydsanalyse af alle respondenternes vurdering af fællesskabets betydning og dens afhængighed af skolernes pædagogiske identitet, beliggenhed, alder og størrelse (%) (Chi²: Pædagogisk identitet: χ^2 : 12, df: 6, 0.06; Beliggenhed: χ^2 : 9,1, df: 3, 0.03; Alder: χ^2 : 9,6, df: 6, 0.145; Størrelse: χ^2 : 18, df: 9, 0.04)

Det er imidlertid vigtigt at pointere, at der i forlængelse af samtalerne om de forpligtende fællesskaber i alle interview også udtrykkes forbehold mod en for stærk betoning af fællesskabet. Forbeholdet bliver tilkendegivet af både ledere, lærere og forældre, og skyldes, som ovenfor påvist, at alle respondentgrupper er enige om, at fællesskabet ikke må blive for lukket. Der skal tværtimod være mulighed for, at man *for det første* kan skilles i fordragelighed, hvis en part – det være sig enten en leder, en lærer eller en familie – gør op med sig selv, at man ikke længere kan tilslutte sig

²⁸⁸ I tabellen er værdierne ”Meget vigtigt” og ”Vigtigt” slået sammen til ”vigtigt”, ligesom ”Mindre vigtigt” og ”Slet ikke vigtigt” er slået sammen til ”Ikke vigtigt”. Dette er gjort for at gøre tabellen mere overskuelig.

skolens værdigrundlag eller pædagogiske profil. Dette skal kunne medføre et udramatisk brud. *For det andet* skal der dog også være plads til, at børn i et fællesskab skal kunne udvikle sig i forskellig retning, så fællesskabet efterhånden opløses og erstattes af andre. En forælder siger således:

Fællesskabet er ikke entydigt positivt. Fællesskabet kan også virke regressivt, og man kan have trang til at komme ud og få nye udfordringer. Det må også være legitimt at forlade fællesskabet. Derfor må fællesskabet også være frisindet og åbent nok til både at lukke nye ind i fællesskabet, men også til at lukke folk ud, uden at fællesskabet føler sig vraget eller ringeagtet af den grund. Men man skal ikke bare hoppe fra lige med det samme, hvis man ikke i hvert eneste sekund har noget ud af fællesskabet. Man skal huske, at selvom man nogle gange er på toppen og føler, at fællesskabet er en hæmsko, så er der jo også andre gange, hvor man ikke lige er på toppen, og hvor fællesskabet kan tage hånd om én og være afgørende for, om man kommer konstruktivt igennem en krise, så man ikke føler sig alene med problemerne. (Bilag, 269)

I forbindelse med arbejdet med de forpligtende fællesskaber diskuterer skolerne derfor ofte det rette forhold mellem individet og fællesskaberne. Dette kan for eksempel illustreres gennem respondenternes holdning til generelle individualiseringstendenser, i form af postulatet *Er det i orden at være sig selv nærmest*. Svarene er gengivet i følgende tabel.

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 212	Forældre n = 534
<i>Meget enig</i>	0	2	5
<i>Lidt enig</i>	5	8	14
<i>Hverken eller</i>	10	6	9
<i>Lidt uenig</i>	2	19	21
<i>Meget uenig</i>	84	65	51
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 50: Respondenternes tilslutning til et postulat om, at det er i orden at være sig selv nærmest. (%) (Chi²: χ^2 : 40, df: 8, 0.000)

Med lederne og lærerne i spidsen svarer et flertal af alle respondentgrupperne således i spørgeskemaerne, at de er uenige i postulatet: *Det er i orden at være sig selv nærmest*. (Bilag, 68, 105, 144) Forældrenes mere mådeholdne tilslutning kommer tydeligt til udtryk i en karakteristisk tendens blandt forældrene til i interviewene²⁸⁹ at lægge principiel vægt på fællesskabet men i realiteten opretholde et forholdsvis stort fokus på det enkelte (eget) barns plads til udvikling i fællesskabet. F.eks. mener en forælder, at det grundlæggende fokus skal ligge på den enkelte elev: *Jeg finder det i orden, at man stiller det enkelte menneske i centrum, så længe det ikke sker på bekostning af andre*. (Bilag, 218) En anden forælder fremhæver i tråd hermed – men med modsat fortegn – at fællesskabet skal ansues fra det enkelte barns perspektiv:

Det er fint nok med fællesskabet, men jeg synes, at det er vigtigt, at lærerne også har øje for det enkelte barn. (...) Jeg mener, at det er vigtigt, at komme helt ned på det enkelte barns niveau og se sagen fra det perspektiv, så man ikke bare bliver ved med at have øje for fællesskabet. (Bilag, 218)

²⁸⁹ Dette støttes af, at hele 53% af lederne i spørgeskemaerne angiver, at de synes, at forældrene er snævert interesserede i deres eget barns situation og behov. (Bilag, 215)

Samtidigt giver mange af lederne og lærerne udtryk for, at det er svært at undgå denne holdning, når samfundet ikke belønner omsorg for fællesskabet med anerkendelse og status, men i stedet honorerer selviscenesættelse og produktivitet. Både forældrene og børnenes øvrige omgivelser er således med til at presse dem ind i en individualiseringskultur, som gør undervisningssituationen svær:

Vi kan slet ikke undgå, at børnene bliver individualister. Det ligger jo så dybt i omverdenens forventninger til børnene, at de skal være vigtige og i centrum. F.eks. er børn i dag jo blevet så store prestigeprojekter, at de bliver det vigtigste for familien, så familien lige pludselig bliver styret nedefra. Men vi prøver altså at trække i en anden retning, selvom det er svært. Dels ved at sørge for, at alle bliver set, dels ved at tage hånd om, at det ikke sker på bekostning af andre børn eller af fællesskabet, når ét barn er i centrum. (Bilag, 183f)

Det er i denne forbindelse interessant, at informanterne er splittede i vurderingen af det aspekt af individualiseringstendenserne, som betragter det som prisværdigt at kunne til- og fravælge fællesskaber i overensstemmelse med ens egen dagsorden; i folkemunde ofte kaldet zapper-kulturen. *På den ene side* pointerer mange, at zapperkulturen fører rodløshed med sig.

Zapperkulturen fører efter min mening kun rodløshed med sig. Jeg tror, at det som menneske er vigtigt, at man ikke bare bliver på overfladen af fællesskaberne og skøjter hurtigt videre. Jeg tror, at det er vigtigt, at man forholder sig seriøst og grundlæggende til nogle få fællesskaber, for jeg er sikker på, at det er dér, man finder sine rødder. – bliver rodfæstet, tror jeg det hedder. Og skolen hører til blandt de vigtigste fællesskaber for børnenes vedkommende. Både fordi de tilbringer så lang tid der, og fordi vi taler om så mange vigtige aspekter af tilværelsen. (Bilag, 204)

På den anden side anerkendes det, at det i dag kan være nødvendigt at kunne zappe, hvis man vil kunne agere i samfundet. En forælder siger: *Zapperkulturen kan også ses som et udtryk for, at de unge ved, hvad de vil, og at de har ressourcerne og modet til at forfølge deres ambitioner. Og det er vel godt nok?* (Bilag, 248) Alle er dog enige om, at fællesska-

berne går i stykker, hvis alle ressourcerne trækker sig, og at dette går ud over de svage børn i fællesskaberne. Mange betragter det derfor som en af skolernes vigtigste opgaver at modarbejde individualiseringstendenserne gennem en understregning af, at det er den enkeltes udbytte af deltagelsen i fællesskaberne *på lang sigt*, der fremhæves. Derved hævder skolerne, at de undgår den nævnte adskillelse mellem de stærke og de svage elever. Dette gælder især på indholdssiden, hvor det f.eks. ofte hævdes, at de stærke elever på kort sigt kan glemme, hvor meget man kan give andre ved blot at være til stede, og hvor meget man selv får ud af det. En forælder siger således

Vi synes jo også, at det er et sølle liv, man lever, hvis man bare tager, hvad man selv kan bruge og lader hånt om resten. Hvis man slet ikke spekulerer lidt over, hvordan tingene ser ud under overfladen, eller hvad det gør ved ens medmennesker, at man er sådan. Det er selvfølgelig en let måde at leve på, men når tingene bliver svære, så opdager man, at man har brug for, at der er mennesker omkring én, som støtter og er parate til at hjælpe. Og så bliver man ensom, fordi omverdenen opfatter én som en kold person. – lidt ligesom Citizen Kane! (Bilag, 251)

Skolerne lægger derfor vægt på at vise børnene et opdragelsesmønster, som de ikke møder, når de kommer videre i uddannelsessystemerne, og som man betragter som vigtigt for barnet senere hen i livet (Bilag, 205). Derfor erklærer at flertal af både lederne, lærerne og en bemærkelsesværdig stor andel af forældrene sig enige i, at *friskolerne skal fastholde den stærke betoning af fællesskabet som modvægt til det individualiserede samfund*. (Bilag, 70, 107, 145)

Svarmulighed	Ledere n = 63	Lærere n = 213	Forældre n = 531
<i>Meget enig</i>	81	88	74
<i>Lidt enig</i>	17	9	21
<i>Hverken eller</i>	2	2	2
<i>Lidt uenig</i>	0	0	2
<i>Meget uenig</i>	0	0	1
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 51: Respondenternes tilslutning til en tanke om, at friskolerne skal fastholde den stærke betoning af fællesskabet som modvægt til det individualiserede samfund. (%) (Chi²: x²: 20, df: 8, 0.010)

Dermed er forældrenes støtte til skolernes betoning af fællesskabet forholdsvist stor på trods af ovenstående uoverensstemmelser. Mange forældre fokuserer således også på begyndende tendenser i samfundet, som, man hævder, underbygger skolernes holdning, og som man derfor bruger som argumenter for en positiv holdning til den fremtidige udvikling af fællesskaberne. F.eks. siger en forælder:

Jeg synes, at der er mange tendenser, der indikerer, at man igen har fået øje på fællesskabernes værdi. Det gælder på det individuelle plan, hvor man nu bare kalder det for social intuition, og det gælder på det overordnede samfundsniveau, hvor man taler så meget om fællesskaberne som samfundets sammenhængskraft. Det, tror jeg, sker, fordi livet simpelthen bliver rigere, når det leves i fællesskaber, og fordi man godt kan se, at samfundet er stærkere, hvis de enkelte har grund under fødderne – hvis man kan sige det på den måde – i fællesskaberne. (Bilag, 247)

Opgør med den grundtvig-koldske konservatisme

Når man hver dag samles omkring en skole, der, som påvist i ovenstående analyser, vægter livsoplysningen og samtalen om menneskelivets grund-

vilkår, opstår der ofte et stærkt fællesskab og en indforstået følelse af hjemlighed blandt både skolens elever og ansatte.

Både ledere, lærere og forældre pointerer imidlertid også, at når dette fællesskab og de muligheder, det giver det enkelte menneske, også opfattes som en positiv hovedhjørneste i skolernes arbejde, kan der - som det altid er tilfældet med indforståede kulturer - opstå en fare for at fællesskabet bliver for lukket. Dette fører til polarisering og isolation i forhold til omverdenen, idet de indforståede kalder skolernes fællesskaber for en grundtvigsk præget livsform, mens udenforstående stiller sig skeptisk over for et fællesskab, som opleves som ekskluderende og en smule selvhøjtideligt (Nielsen, Dansk Friskoleforening 1986, 42). En nytilkommen lærer siger således:

I grundtvigske kredse – og det gælder generelt både for friskoler, efterskoler, højskoler og de grundtvigske menigheder – færdes vi nogle gange lidt i vores egen lille osteklokke, hvor vi har det så godt, og hvor det let kan blive lidt besværligt at skulle kæmpe for det, som man *på den ene side* føler så stærkt, men som man *på den anden side* nok har lidt svært ved at sætte ord på, og som man derfor måske også er en lille smule nervøs over af skulle stille sig frem med. (Bilag, 267)

En forælder med flere generationers rod i den grundtvig-koldske tradition opponerer imod denne beskrivelse, men bliver dermed netop i sin opposition til et eksempel på den ovennævnte indforståethed:

Jeg har lidt svært ved at få øje på den osteklokke, du taler om. Jeg (...) har slet ikke brug for at komme ud og frelse verden. Jeg føler det som et meget stort privilegium, at jeg har fået færten af et fællesskab, som stemmer så godt overens med det, jeg tror på, og som jeg vil bygge mit liv på. – og som jeg vil give videre til mine børn. Tendenserne i samfundet går jo op og ned, og jeg bliver lidt træt af, at jeg altid skal udrede og forsvare mine valg. (Bilag, 267f)

Hvis fællesskabet bliver for lukket, virker det således negativt på både skolens renommé i nærområdet, evnen til at tiltrække nye lærere og elever og i forhold til lokalsamfundets øvrige beboere. Over for nye forældre består faren først og fremmest i, at skolen kan fremstå som et lukket fælles-

skab blandt både forældre og lærere, som det kan være svært at blive integreret i. Fællesskabets store kendskab til hinanden kan virke afskrækkende, og selvom man fra skolernes side gør meget for at tage godt imod nye forældre og elever, kan det opleves som meget voldsomt, at man som ny forælder i så høj grad forventes at engagere sig i fællesskabet. Derudover er det ofte en lille interesseret kreds af forældre og lærere, som gennem et mangeårigt kendskab og engagement har stor indflydelse på skolens virke. Nye forældre kan derfor møde en stor selvsikkerhed, der af og til også fører til selvhævdelse, mens dette af de indforståede kun opfattes som afklaring. Det hæmmer samtalen og gør det svært for de nye forældre at få indflydelse og komme igennem med ideer, som går på tværs af den normale måde at tænke og gøre tingene på, og nogle forældre har i begyndelsen undret sig over, at dette skulle kunne stemme overens med den åbenhed, som man ved introduktionssamtalerne på skolen var blevet stillet i udsigt. En forælder siger således:

Den grundtvigske eksklusivitet kan jeg godt nikke genkendende til. Opstartsfasen var svær for os. Vi var ikke bekendte med friskolen fra tidligere, og vi mødte det, som vi oplevede som en meget indspist og lukket kreds, som altid havde et traditionelt friskolesvar svar på rede hånd. En selvsikker henvisning til Grundtvig og Kold kan lukke mange munde i friskolen. Det var slet ikke rart at stå uden for denne kreds. Men det var svært at blive en del af den, og jeg var også i tvivl om, hvorvidt jeg overhovedet kunne identificere mig med den. Jeg kan stadig godt huske, hvordan det var, så nu prøver jeg at strække en hånd ud til de nye elever og deres forældre. (Bilag, 268)

Umiddelbart virker dette førstehåndsindtryk meget negativt.²⁹⁰ Men efterhånden som forældrene bliver mere fortrolige med samværsformen og med skolens værdigrundlag, får de ofte en større forståelse for den gældende praksis. Ovenstående forældre fortsætter:

²⁹⁰ Flere ledere ærgrer sig derfor også over, at forældre i dag ikke tager sig lang nok tid til at lære samværsformen at kende og sætte sig ind i værdigrundlaget på skolen. Mange forældre tager deres oplevelse af skolen og børnenes trivsel op til evaluering allerede få måneder efter skolestart. Dermed når de efter ledernes mening ikke at få en ordentlig forståelse af skolens pædagogik.

Men samtidigt oplever jeg jo også nu, hvor givende og trygt det er at være en del af fællesskabet, og hvor svært det er at finde andre ord for de grundtvig-koldske kernebegreber end de gamle indforståede vendinger. Jeg spekulerer derfor på, om jeg, når jeg tager imod de nye og vil præsentere stedet og fællesskabet, kommer til at virke lige så ekskluderende, som jeg selv oplevede det. (Bilag, 268)

Det er imidlertid ikke blot forældre, som føler sig fremmede over for de traditionelle formuleringer, og som derfor ønsker at bringe de grundtvig-koldske skoletanker i samspil med nyere formuleringer, så de aktualiseres til den nutidige situation. Det er en udbredt holdning blandt de ansatte på mange friskoler, at det er vigtigt at fastholde traditionen, men at det også er en meget væsentlig del af traditionen, at skolerne betragter sig selv som frie; eller som en lærer siger det: *Det er ugrundtvigsk at være for grundtvigsk.* (Bilag, 204) De fleste steder er denne løse brug af traditionen vel-fungerende, og man betragter det som en loyal viderebringelse af den grundtvig-koldske tradition. Enkelte steder med især de nyere friskoler i spidsen går dog mere drastisk til værks og kræver et klarere opgør med traditionen. Formanden for Karlskov Friskole siger f.eks.:

Egentlig er det forfærdeligt, at så mange friskoler begrænses af deres sprogbrug. (...) Grundtvig og Kold virker støvede og gammeldags, når de præsenteres i livet uden for skolen. Folk ved intet om deres tanker, men i de sidste 150 år er deres livssyn blevet en grundtanke i samfundet, og som sådan er den side af sagen klar. Når deres ideer præsenteres for erhvervsliv og forældre, snakker man straks forbi hinanden, da man arbejder i forskellige forståelsesrammer. (Dansk Friskoleforening 2004, 40)

Sammenfatning

På ovenstående baggrund kan der sammenfattes følgende om de undersøgte friskolers syn på fællesskabets betydning. Først og fremmest er det påvist, at fællesskabet mellem alle, der færdes på skolen, prioriteres højt i både ledernes og lærernes bestræbelser på at udføre godt friskolearbejde. Forældrenes støtter – om end ikke helt så markant – lederne og lærernes didaktiske årsager til betoningen af fællesskabet, men begrundes i højere grad deres prioritering af fællesskabet med sociale årsager, idet de under-

streger, at fællesskabet er en afgørende begrundelse for, at deres børn overhovedet går på en friskole.

Undervisningens fokus på fællesskaberne retter sig *for det første* mod de eksterne fællesskaber. Dels lægges der vægt på, at børnene skal gives mulighed for at forstå sig selv som en del af en national kontekst i form af en række nationale fællesskaber af historisk, kulturel og demokratisk (retssamfundet) karakter; det vil sige som en brik i et folks udvikling. Dels understreges ønsket om, at skolen og dens elever også er rodfæstede i det lokale, både ved at lærerne i undervisningen inddrager lokalhistorien og de mennesker eller faciliteter i lokalsamfundet, som er relevante, og geografisk så børnene har mulighed for at være sammen med klassekammerater i fritiden, i foreningslivet osv.

For det andet betones de interne fællesskaber stærkt som en grundsten i friskolernes pædagogiske overvejelser. Dette begrundes med en erfaring af, at børnenes evne til at engagere sig i fællesskaber i almindelighed først og fremmest er afhængig af, at de har lært at engagere sig personligt i de nære relationer, f.eks. familie- og venskabsrelationer. Dette fører til, at der fokuseres meget på fællesskaberne både i de små sociale relationer mellem de enkelte børn, på hold- og klasseniveau og på skoleniveau. Dette anses som meget positivt, og det betragtes som en særlig vigtig friskoletradition, at man både gennem skolens ofte relativt lille størrelse, samlæsningen af flere klassetrin og betoningen af hjemlighedsidealet forsøger at opbygge et stærkt fællesskab på tværs af alder og sociale tilknytning.

Den pædagogiske pointe med betoningen af de forpligtende fællesskaber er, at man anser fællesskabernes dobbelthed for at være et gunstigt rum for individuel udvikling: Det hævdes således *på den ene side*, at der i fællesskaberne opstår en større mening, en fælles sandhed, der opleves som større og sandere end summen af det, de enkelte deltagere bidrager med i fællesskabet. Dermed er det i fællesskaberne, at børnene har muligheden for at finde ud af, hvem de er. Men både børn og voksne må *på den anden side* også finde sig i, at fællesskabet stiller rammer og krav for samværet, som man må indordne sig under. Dette betyder med andre ord, at det enkelte barn har lov til i fællesskabet at være den, vedkommende er, og dermed videreudvikle sit selv billede i relationen til både voksne og børn, men at børnene samtidigt må tilpasse sig fællesskabet og derigennem opdage, hvor dannende og værdifuldt det er at kunne give afkald på sin egen dagsorden.

Det afgørende punkt er således forholdet mellem individet og det fællesskab, det skal agere og udvikle sig i. I denne forbindelse lægger især lederne og lærerne stor vægt på, at det ikke er i orden at være sig selv nærmest, og at det er nødvendigt og i orden, at fællesskabet sætter rammer for den enkeltes frihed. Selvom forældrene principielt tilslutter sig dette, lægger de dog samtidigt stor vægt på, at der i undervisningen skal fokuseres på det enkelte barn. De betragter det således som nødvendigt, at børnene lærer at til- og fravælge fællesskaber i overensstemmelse med deres egen umiddelbare dagsorden. Samtidigt er de dog enige med lederne og lærerne i, at denne zapper-kultur kan føre til rodløshed, idet de anerkender, at fællesskaberne er skrøbelige og går i stykker, hvis alle ressourcerne trækker sig. Derfor erklærer et flertal af både lederne, lærerne og en forholdsvis stor andel af forældrene sig også enige i, at friskolerne skal fastholde den stærke betoning af fællesskabet som modvægt til det individualiserede samfund.

Denne generelt positive betoning af fællesskabet betragtes dog ikke som det samme som at konservere synet på fællesskabet i en stivnet samværsform. Både ledere, lærere og forældre er tværtimod bevidste om, at skolernes betoning af fællesskabet og de muligheder, det giver det enkelte menneske, kan føre til, at fællesskaberne bliver for lukkede med polarisering og isolation i forhold til omverdenen til følge. Der er bred enighed om, at der altid er brug for nyformulering og udluftning, og mange lærere og forældre ytrer ønske om, at skolerne skal blive endnu bedre til at skabe kontakt og relation til omverdenen. Når der spørges mere direkte til de konkrete fællesskaber, hersker der dog i nogen grad uenighed om, hvor vidt de allerede opleves som lukkede. De nyligst tilkomne lærere og forældre hævder i størst udstrækning, at fællesskaberne på skolerne er meget lukkede, mens de stærkest integrerede i fællesskaberne har sværere ved at erkende denne fællesskabernes lukkethed, idet de i stedet fokuserer på det vigtige i at opretholde en kultur, der modarbejder samfundets øvrige individualiseringstendenser.

7. Fortællingen og det levende ord

Det sidste af undersøgelsernes tema er friskolernes tradition for fortælling og det dertil knyttede begreb om det levende ord. Fortællingen udgør på samtlige, undersøgte skoler et centralt pædagogisk værktøj, og både lederne og lærerne betegner således fortællingen som enten vigtigt eller meget vigtigt i deres friskolearbejde.

Svarmuligheder	Ledere n = 64	Lærere n = 220
<i>Meget vigtigt</i>	56	59
<i>Lidt vigtigt</i>	38	32
<i>Hverken eller</i>	2	4
<i>Mindre vigtigt</i>	5	5
<i>Slet ikke vigtigt</i>	0	0
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 52: Ledernes og lærernes vurdering af, hvor vigtig fortællingen er i friskolearbejdet (%) (Chi²: x²: 1,3, df: 3, 0.733)

Ligesom det var tilfældet med det historisk-poetiske og betoningen af de forpligtende fællesskaber hører fortællepædagogikken og det, som man kunne kalde for den grundtvig-koldske erkendelsesteori omkring begrebet om det levende ord, således til blandt de vigtigste og mest udfoldede temaer i friskolernes selvbevidsthed. Dette kommer eksemplarisk til udtryk, når en lærer beskriver sin skoles pædagogiske metode på følgende måde:

Vi sender lærerne på kursus i fortælling (...). Det gør vi, fordi vi vil holde fast i, at fortællingen er en væsentlig del af skolens pædagogiske metode. Fortællingerne er jo i sig selv en energikilde og en livskraft med et overskud, som børnene kan hente deres kræfter i. (Bilag, 233)

Forældrene blev ikke på samme måde bedt om at vurdere fortællingens didaktiske værdi. Ikke desto mindre betoner de også fortællepædagogikken, idet et stort flertal, som påvist i nedenstående tabel, understreger, at det udgør en vigtig eller meget vigtig begrundelse for, at deres børn over-

hovedet går på en friskole, at friskolerne er kendte for i høj grad at bruge fortællinger i undervisningen.

Svarmuligheder	Forældre n = 451
<i>Meget vigtigt</i>	35
<i>Vigtigt</i>	46
<i>Hverken eller</i>	8
<i>Mindre vigtigt</i>	10
<i>Slet ikke vigtigt</i>	0
<i>I alt</i>	99

Tabel 53: forældrenes vurdering af, hvor vigtigt det er for begrundelserne for, at børnene går på en friskole, at friskolerne er kendte for i høj grad at bruge fortællinger i undervisningen ? (%)

Det følgende afsnit gør rede for fortællingens indhold og pædagogiske anvendelsesmuligheder, således som respondenterne betragter dem. Dermed bliver det tydeligt, hvordan fortællingen, ikke blot anses for at være et retorisk værktøj, men at den i stedet sammen med det historisk-poetiske, frisindet og de forpligtende fællesskaber betragtes som et nødvendigt element i den grundtvig-koldske erkendelsesteori omkring begrebet om det levende ord og dermed som medvirkende til at etablere det frugtbare læringsrum, som ikke blot fortællingen men undervisningen i almindelighed på friskolerne forsøger at etablere.

Fortællingens indhold og ydre rammer

Alle de undersøgte skoler bruger fortællingen meget, og selvom den vægtes højest i de yngre klasser, er fortællingen for de fleste skolars vedkommende en integreret del af undervisningen gennem hele skoleforløbet. På 92% af skolerne er fortælling defineret som et fag, mens bibelfortælling tillige fungerer som et fag på 61% af skolerne (Bilag, 55). Endeligt anvendes der i mange tilfælde skemalagte fortællertimer i fagene kristendom, geografi og historie.

Lederne giver ofte udtryk for, at indholdet i fortællingerne struktureres efter en langsigtet kronologisk plan. I indskolingen fortælles eventyr og de nordiske myter og sagn, hvorefter man efterhånden bevæger sig frem

igennem historien, idet man inddrager stadig mere komplekse fortællinger fra litteraturen, bibelhistorien, Danmarks- og verdenshistorien, sagn, myter, legender osv. Derudover hævdes det ofte, at det dagsaktuelle, kontekstbestemte også med fordel kan inddrages, og at den bedste fortælling ofte indeholder lærerens egne hverdagsrelaterede oplevelser.

Hvis jeg fortæller om mit eget liv, bliver undervisningen virkeligt noget, som ungerne kan forholde sig til. Den bliver vedkommende, og børnene *taber underkæben* i ren koncentration. – derfor tror jeg også, at en del af fortællingens magi ligger i den livserfaring og de oplevelser, som vi som lærere giver videre til børnene i den fortælling, der finder sted imellem det fortalte, imellem linjerne, og at det er den, der virker så stærk på børnene. (Bilag, 171)

Citatet bekræfter mange ledes understregning af, at fortællingen ikke er begrænset af en kanon eller et bestemt pensum. Tværtimod hævdes det, at alle fags faglighed kan fortælles, og at en given kanon ville stride meget imod lærernes – og skolernes – pædagogiske frihed. (Bilag, 210) Alligevel konstaterer man efterhånden på skolerne, at en række fortællinger bruges oftere end andre, og at man føler sig forpligtet til at komme omkring alle de store linjer og genrer inden for fortællingen. Derved opstår der en konsensus omkring fortællingens stofområde, som - selvom den i nogen grad styrer den enkelte lærers valg af historier – ikke fungerer som en egentlig kanon eller pensumliste, men som indeholder det materiale som betragtes som bedst til at udtrykke skolens holdninger. Dermed er den i øvrigt et eksempel på skolernes balancering mellem fællesskabets beslutninger og lærernes pædagogiske frihed, som blev udfoldet i afsnittet ”De forpligtende fællesskaber”. En lærer beskriver forholdet på skolen således:

jeg kan mærke, at jeg ubevidst er ved at udvikle min egen fortællekanon på baggrund af, hvilke historier, jeg synes, det er vigtigt, at de kommer til at kende. Det gælder både eventyr og legender, fordi de er så kulturbærende, men det gælder også nordisk og græsk mytologi. Og valgene sker selvfølgelig inden for de rammer, vi i fællesskab her på skolen har sat for fortællingen. (Bilag, 209)

Kravene til læreren

Både ledere og lærere påpeger således, at det ikke er fremføringen, men først og fremmest historien og det indhold, som fortælleren lægger ind i sin fortolkning, der er betydningsfuld. Det understreges, at det vigtige ikke ligger i, hvordan man fortæller. Man vil mere end blot at underholde. Samtidigt er det dog afgørende, at man har sin person med i fortællingen, og derfor er både lærerne og lederne enige om, at fortællepædagogikken stiller store krav til lærerne.

I alle interviewene blev det således hurtigt slået fast, at der ikke findes en afgrænset opfattelse af, hvori den gode fortælling består. Den enkelte lærer er tværtimod henvist til selv at finde frem til en autentisk praksis, som vedkommende finder velegnet. Dette resulterer i en mangfoldighed, som konfronterer børnene med lærernes meget forskellige måder at præsentere og fortolke en fortælling – og dermed tilværelsen på. Dette tillægger skolerne stor pædagogisk værdi, idet de forskellige livstydninger – der alle har deres styrker og svagheder – medfører tolerance over for forskelligheden og opfordrer til selv at tage stilling. (Bilag, 222f)

På trods af denne betoning af forskelligheden er der alligevel forventninger til fortælleren – det vil oftest sige læreren – fra både skolens og forældrenes side. Disse forventninger har alle deres rod i, at fortælleren er forpligtet af det tætte samvær omkring fortællingen.

[Det vil sige] de sublime stunder, hvor et eller andet udefinerligt sætter sig igennem som et magnetfelt, der holder både elever og lærer fast, hvor stemningen forandres, samtalen bliver medfølelse, medskabende, fortættet; fortællingen løfter fortæller og tilhørere ud over det jordnære og ind i en anden sfære. (Lyng 2003, 5)

Dette betyder, at læreren må sætte sig selv på spil i fortællingerne, så børnene kan relatere sig følelsesmæssigt til fortællingen, og derved gennem fortællingen komme til at kende læreren som et menneske og ikke blot som fagperson. *Fortællingen åbner op for et samvær, der bryder distancen mellem læreren og eleven*, konstaterer en lærer og fortsætter:

Den lærer, der fortæller en fortælling, giver noget intenst af sig selv, som virker meget stærkt på tilhørerne, både børn og voksne. På den måde får børnene adgang til noget liv, som bliver formidlet i

en helt særlig form. (...) Ofte oplever jeg, at det er de lidt personlige historier, om hvor man selv voksede op, eller det man selv har oplevet som barn, der fanger børnene, og får dem til at spekulere over, at de voksne også har været børn en gang, og at de voksne i deres liv har nogle holdepunkter, der betyder noget for dem. Det giver dem et indtryk af de voksne livsbilleder – livspejlinger. (Bilag, 255)

Det tætte samvær i fortællingen betyder tillige, at fortælleren forventes at være nærværende og engageret. Dette beskrives ofte med, at fortællingen skal være levende og præget af det levende ord. Deri ligger, at fortællingen ses som både en skabelses- og fortolknings-proces, hvor en given historie bestandigt bliver til en ny, idet den altid fortælles og fortolkes i en ny kontekst og af nye mennesker. Fortælleren må med andre ord gøre fortællingen til sin egen ved at tilpasse den til den konkrete situation og tilhørernes forudsætninger. Desuden må formen, f.eks. gestikulationer, rekvisitter osv., støtte historiens indhold, således at den er med til at skabe det indhold, som fortælleren giver historien gennem sin fortolkende måde at fortælle på. For at kunne gøre dette må fortælleren lade sig berøre af fortællingen på en måde, hvor vedkommende indgår i et forhold til den pågældende fortælling og lader det skinne igennem i fortællingen, at han har noget på hjertet (Bilag, 223). En lærer beskriver det i et openended spørgsmål i spørgeskemaerne således: *Når man fortæller for andre, står man mere eller mindre nøgen, udstillet til skue. Man kan ikke gemme sig bag et bord eller en rolle, man står der, som den person man er.*

Selvom en sådan blottelse kræver mod, er det ikke desto mindre netop blottelsen – og det uforbeholdne nærvær, som den kræver – der anses for at være den værdifulde kerne i fortællingen, som kan fange børnene. Vedkommende lærer fortsætter således: *(...) netop blottelsen er fortællingens værdi, fordi den giver kød og blod til fortællingen. Børnene bliver smittet af, at fortællingen rører de voksne.*

Fortællingen som konstruktivt læringsrum

Langt hovedparten af både de adspurgte friskoleledere og -lærere anser helt eller delvist denne engagerede, smittende fortællepædagogik for et godt pædagogisk værktøj på højde med andre evt. nyere undervisningsmetoder i det moderne undervisningsmiljø. Dette ses af nedenstående tabel.

Svarmuligheder	Ledere n = 62	Lærere n = 215
<i>Ja</i>	65	70
<i>Ja, delvist</i>	35	27
<i>Delvist ikke</i>	0	3
<i>Nej, bestemt ikke</i>	0	0
<i>I alt</i>	100	100

Tabel 54: Respondenternes vurdering af om fortællepædagogikken er en god undervisnings-metode på højde med andre evt. nyere undervisningsmetoder i det moderne undervisningsmiljø (%) (Chi²: x²: 819, df: 10, 0.000)

Et stort flertal af lederne lærerne og forældrene oplever således, at børnene får et større udbytte af undervisningen, hvis fortællingen bruges som pædagogisk metode i stedet for mere traditionelle metoder. Som grund til dette fremhæver de først og fremmest, at de med fortællingen har mulighed for at skabe et meget roligt og koncentreret rum omkring den, der fortæller:

Børnene sidder jo og taber kæben af koncentration! Og når de får de oplevelser mange gange, hvor de helt glemmer sig selv, så tror jeg, at de får en ballast med sig videre. (Bilag, 259)

Fortællingen opsluger således børnene og motiverer dem både til at blive gode og aktive lyttere, og til at koncentrere sig om fortællingen, og lærerne roser eleverne for at være gode til at lytte til fortællinger. Dette betragtes ikke blot som en praktisk fordel for indlæringen; det anses også for at være meget tidssvarende pædagogik. Flere lærere sammenligner fortællepædagogikken med pædagogiske teorier om erkendelsesteorier og narrativitet og pointerer, hvordan den medlevende, spændende fortælling også dér betones som et godt læringsmiljø. En læreruddannet forælder siger således:

Der er et nyere pædagogisk begreb, der er meget i vælten, og som hedder *Flow*. Det beskriver, hvor meget lettere det er at indoptage stof, når man kan engagere sig og koncentrere sig og lade sig blive fuldstændigt opslugt af det, som man nu er i gang med. (Bilag, 259)

Andre påpeger, at børnene har en fortravlet hverdag i en hurtigt omskiftende verden, og at de derfor jævnlig har brug for en anledning til at fordyber sig i rolige omgivelser. En leder siger således:

Jeg tror især, at roen er vigtig. Især fordi der er så travlt omkring os. Alting går så hurtigt, at de ikke når at tænke sig om. Fortællingen giver mulighed for at sende på børnenes rolige frekvenser, så der ikke bare fortælles en god historie, men så der også formidles nogle opbyggelige temaer og værdier. (Bilag, 188)

Erkendelse mellem fantasi, følelse og forstand.

Årsagen til, at fortællingen opfattes som så effektivt et pædagogisk værktøj, finder lederne og lærerne ofte i Grundtvigs tredeling af menneskets erkendeevne i fantasi, følelse og forstand. Som det ses af følgende tabel, er der tilslutning til dette fra forældrenes side.

Svarmuligheder	Ledere n = 61	Lærere n = 205
<i>Meget enig</i>	79	76
<i>Lidt enig</i>	18	20
<i>Hverken eller</i>	3	3
<i>Lidt uenig</i>	0	1
<i>Meget uenig</i>	0	1
<i>I alt</i>	100	101

Tabel 55: Respondenternes enighed i N.F.S. Grundtvigs påstand om, at erkendelse/læring lige så vel kunne ske i krop og bevægelse, følelserne, fantasien som i forstanden. (%) (Chi²: x²: 1,3, df: 4, 0.858)

Stort set alle ledere og lærere erklærer sig således enige med Grundtvig i, at erkendelse/læring lige så vel kan ske igennem krop og bevægelse, og i følelserne og fantasien som i forstanden, mens kun 11% af lederne og 15% af lærerne tilslutter sig den modsatte påstand om, at erkendelse og læring hovedsageligt sker i forstanden (Bilag, 80, 118). En lærer siger f.eks., at *fortællingen styrker fantasien og følelserne, og den gør også børnene bedre til at indoptage et stof; det være sig både fortællinger, men også kedelige faglige ting, som f.eks. grammatik.* (Bilag, 180)

Både ledere og lærere giver udtryk for, at fortællingens fordel er, at den kommer børnenes meget følelses- og indlevelsesorienterede måde at tænke og forholde sig på i møde i sit forsøg på at engagere og igangsætte netop disse tre potentialer, som børnene har for at lære: *For det første oplever lærerne, at fortællingen styrker børnenes fantasi og evnen til selv at konstruere historier og sætte ord på forestillinger og umiddelbart utilgængelige indsigter i den tilværelse, som de forsøger at finde sammenhæng i:*

Jeg fortæller (...) fordi jeg vil have børnene til at undres. Og forvent ikke at børn undres på kommando. Nej, de skal have tid: Tid til at forstå hvad de ser, forstå hvad de ikke forstår. Dette kan fortællingen. Den kan trække dem ud af deres tilsyneladende forståelse, (...) fordi fortællingen giver os en fælles tid. Den tillader ikke, at man står af, man må så at sige følges med ordene efterhånden, som de når øret. (Dansk Friskoleforening 2004, 18f)

I fortællingen er det således muligt at komme tæt på livets grundspørgsmål og give eleverne del i den grundlæggende oplysning om tilværelsen, som danner fundamentet i vores kulturoverlevering, og som tillige er fremhævet flere andre steder som central i skolernes formål. *Fortællingen rummer en dobbelt fordel, den overleverer den uindhentelige indsigt og det uindhentelige værk, uden hvilket der ingen tilværelsesoplysning er – og alle er lige modtagelige for fortællingen.* (Løgstrup 1993, 50) En leder sætter ord på dette ved at sige:

Jeg synes også, at det er interessant at fokusere på stoffet i det, vi fortæller. For den allervigtigste begrundelse for, at vi vil fortælle, er jo, at vi har noget at fortælle, som har dybde. Der findes en række historier, som er så dybe, at vi ikke rigtigt forstår dem, og som vi nok aldrig nogensinde kommer til at forstå ordentligt. Dem er det vigtigt at få fortalt børnene. (...) Den type historier er væsentlige at få formidlet videre, for de rummer en erfaret livsklogskab og en almenmenneskelig erfaring, som man kan få kræfter af både i kriser og i livet i almindelighed. De udfolder aspekter af livet, som man ikke troede eksisterede og viser vejen til ressourcer, som man slet ikke vidste, man besad. (Bilag, 256f)

Fortællingen åbner således for de tanker, det enkelte barn har omkring de menneskelige grundspørgsmål, og er dermed medvirkende til, at de bliver bevidste om, hvem de er, og hvad de står for. Dette betragtes som positivt, idet børnene lærer, at argumentere for deres eget syn på en sag, når de selv får lov at fortælle. Dette ses desuden af følgende tabel:

Svarmuligheder	Ledere n = 63	Lærere n = 222	Forældre n = 583
<i>Meget enig</i>	86	81	82
<i>Lidt enig</i>	0	15	14
<i>Hverken eller</i>	11	2	2
<i>Lidt uenig</i>	0	0	2
<i>Meget uenig</i>	3	1	1
<i>I alt</i>	100	99	101

Tabel 56: Respondenternes svar på spørgsmålet *Oplever I, at det, at børnene får lov til at fortælle om deres oplevelser, er en vigtig måde at gøre dem bevidste om deres egen identitet ? (%)* (Chi²: x²: 37, df: 8, 0.000)

Denne bevidsthed om egen identitet anses som særligt vigtig i en tid, hvor de elektroniske medier har stor indflydelse på børnenes forestillingsverden som meningsdannere. Dette vil både ledere, lærere og forældre gerne modvirke, og derfor lægges der, som det ses af følgende tabel, stor vægt på, at fortællingen også må være holdnings- og meningsdannende.

Svarmuligheder	Ledere n = 60	Lærere n = 206	Forældre n = 509
<i>Ja</i>	25	24	35
<i>Delvist</i>	55	51	47
<i>Nej</i>	20	25	18
<i>I alt</i>	100	100	100

Tabel 57: Respondenternes svar på spørgsmålet: *Skal fortællingen fungere som holdningsbearbejdning ? - F.eks. som modbillede til det teknologiske samfund børnene til stadighed konfronteres med ? (%)* (Chi²: x²: 11, df: 4, 0.028)

En lærer udfolder dette ønske om, at fortællingen skal være holdningsskabende og knytter i denne forbindelse an ved børnenes fantasi, idet han siger:

Det er vigtigt, at de lærer, at de også selv kan danne sig billeder. Fantasierne er jo tit vores idealbilleder, der stiller det liv, som vi hver især ønsker os, på spidsen, og hvis vi ikke øver os i at drømme om det gode liv og i at tage os tid til at stille fantasier op omkring, hvordan vi vil forsøge at gøre drømmene til virkelighed, så bliver det i stedet mediernes billeder, der styrer vores liv. Jeg tror faktisk, at vi gør et stykke arbejde med børns fantasi, som burde gøres på alle skoler i landet. (Bilag, 181)

Samtidigt sætter informanterne pris på, at fortællingen stiller grundmenneskelige vilkår på spidsen og både præsenterer børnene for løsningsmuligheder til menneskelige problemer og giver dem mulighed for at danne et univers, et syn på livet, hvor der er håb.

Dermed er vi *for det andet* inde på fortællingens følelsesmæssige betydning. Flere lærere markerer sig ved at hævde kategorisk, at følelser er en forudsætning for læring (Bilag, 236). Dels er børnene kun i stand til at lære noget, hvis de har det godt i almindelighed og ikke på det praktiske plan forstyrres i deres koncentration af f.eks. bekymring i forhold til forældre eller venner. Dels indlæres fagligt stof bedre hvis børnene kan binde fagligheden op på nogle signifikante følelser (Bilag, 181). Derfor anses det for at være en fordel, at fortællingen engagerer børnene og dermed aktiverer en følelse i dem, i forhold til det, de hører. (Bilag, 236)

Dette suppleres desuden af, at både ledere, lærere og forældre fremhæver, at det, at der fortælles for børnene, og at de selv får lov til at fortælle, har en afgørende, positiv indflydelse på elevernes evne til både at sætte ord på følelser og oplevelser og til at lytte til andre. Derfor betragter især lærere og ledere fortællingen som identitetsskabende for både fortælleren og tilhøreren.

Man bliver til igennem de ord, man siger. Man fortæller sig selv og bliver til selv i det, man siger, og derfor skal der være højt til loftet. Så må ordene mødes som ord fra lige partnere med lige ret til at udfolde sig og blive til menneske. Man kan kun blive sig selv sammen med andre, nemlig i mødet og samtalen med andre, hvor man sætter ord på, hvem man er. (Bilag, 244)

Endelig fremhæver lærerne *for det tredje* også i forhold til børnenes fornuft, at fortællingen er effektiv i forbindelse med formidlingen af faglig-

hed. Dette gælder både inden for fortællingen som disciplin, hvor børnene lærer retorik, genrebevidsthed, osv. Friskolen i Jordløse sætter f.eks. specifikke ord på dette i deres værdigrundlag, hvor de i afsnittet ”Pædagogiske principper og værdier” skriver:

Gennem dramatisering af historier lærer barnet genrekendskab, får øget bevidsthed om betoning, ordvalg og roller. Et væsentligt mål er, at styrke barnets evne til at høre de lydlige nuancer i sproget, da det er en af forudsætningerne for at kunne læse og skrive. Barnet lytter til og danner selv rim, remser og fjollede ord, for på den måde at skærpe sin opmærksomhed om sprogets lyde.²⁹¹

Mange respondenter giver desuden eksempler på, hvordan fortællingen er et godt pædagogisk værktøj i forbindelse med indlæring af svært tilgængeligt stof. Dette gælder inden for alle fag og begrundes med, at lærerne føler, at når det svære stof sættes ind i en narrativ ramme, som fastholder elevernes opmærksomhed, så har eleverne lettere ved både at forstå og senere genkalde stoffet.

Nu skal jeg f.eks. til at undervise i renæssancen i historie i morgen, og der skal fortællingen – ligesom den altid gør det – indgå som den helt centrale måde at give børnene både en oplevelse af historien på, men også til at gennemgå det faglige stof. (...) (Bilag, 254f)

Dette suppleres desuden af, at flere lærere nævner i interviewene, at fortællingen er et godt værktøj til differentieret undervisning, idet den ligestiller de børn, der normalt er fagligt svage (evt. pga. manglende koncentration) med de andre børn. Dette er tilfældet, fordi fortællingens narrative ramme bedre kan fastholde disse børns koncentration i forhold til de mere traditionelle undervisningsformer. I fortællingen får de mulighed for sætte det fortalte ind i deres egen erfaringsverden, og lærer dermed det, de er parate til. De opfatter det fortalte på deres egen måde og kan senere vende tilbage til fortællingen og tolke den ud fra et nyt erfaringsgrundlag. Derfor opfatter børnene fortællingen som mere tryk og ufarlig, idet den ikke umiddelbart stiller børnene til ansvar for deres forståelse af indholdet.

²⁹¹ Afsnittet ”pædagogiske principper og værdier” i Friskolen i Jordløses profil. Jf. http://www.jordloesefriskole.dk/sa_profil.asp (24. juni 2007)

Det levende ord

Det er oven for kort berørt, at informanterne anser begrebet *det levende ord* for at være en forudsætning for, at den levende fortælling kan opstå. Det levende ord er for friskolerne imidlertid mere end dette. Det levende ord betegnes gang på gang som selve det mest grundlæggende i friskolerne tradition, idet der ofte henvises til Grundtvigs og Kolds betoning af begrebet. F.eks. skriver en lærer på Odense Friskole i et studiemateriale:

Hele vores måde at tænke friskole på bygger så at sige på det levende ord, og det var det, der var så fundamentalt et brud med gængs skoletænkning for mere end 150 år siden. N.F.S. Grundtvig og Christen Kold gjorde op med latinskolen, hvor det døde ord herskede i form af terperi og udenadslære; de ønskede sig en skole, hvor der var lys, og hvor børnene havde deres egen værdi og ikke bare var tomme kar, der skulle fyldes op. De skulle oplyses, og metoden var det levende ord, hvor læreren fortalte om historien, myterne og kristendommen, - vel at mærke med lærerens egne ord. (Dansk Friskoleforening 2004, 15)

Dermed er det ikke overraskende, at betegnelsen *det levende ord* er en af de bedst kendte i det grundtvig-koldske begrebsunivers. (Bilag, 86f, 121, 159) Informanternes brug af begrebet er dog ikke af den grund konsistent. Grundlæggende gives der udtryk for to anvendelser af begrebet, en retorisk og en erkendelsesteoretisk. Den førstnævnte anser *det levende ord* som betegnelse for en engageret, medrivende og nærværende retorisk form, som lærerne kan tage i anvendelse i alle fag, og som – som det er vist oven for – altid forventes anvendt i fortællepædagogikken.²⁹² Denne anvendelse af begrebet er til stede på samtlige undersøgte skoler.

Den anden anser *det levende ord* som en særlig samtaleform, der betragtes sammen med frisindet og det forpligtende fællesskab som en forudsætning for det frugtbare læringsrum, som både fortællingen og undervisningen i almindelighed må forsøge at etablere.

Jeg forventer, at skolen som en grundtvigsk friskole bygger på den grundtvig-koldske grundholdning, hvor *det levende ord* er et dan-

²⁹² I forbindelse med denne brug af begrebet anvendes begreberne fortællingen og *det levende ord* meget ofte som synonymmer.

nende opdragelsesprincip. Jeg forventer med andre ord, at vi gør lærdom levende. Det gælder både historien, fortællingerne og vores tro. Dermed får det levende ord indflydelse på alle vores fag, netop fordi det ikke bare er en didaktik, men et opdragelsesprincip. – der efter min mening sikrer det bedst tænkelige udgangspunkt for at børnene kan lære noget. (Bilag, 211)

Også dette erkendelsesteoretiske syn på det levende ord som ramme for det gunstige læringsrum er til stede på alle de undersøgte skoler, selvom det dog praktiseres mindre bevidst på nogle skoler, og informanternes italesættelse af betegnelsen ofte er unuanceret. En lærer siger f.eks.: *Vi taler ikke så meget om det levende ord i dagligdagen, men jeg fornemmer alligevel, at vi er meget enige og afklarede om, hvordan vi bruger det.* (Bilag, 211)

Den grundtvig-koldske erkendelsesteori: Det levende dialogiske ord

Det levende ord ses således som en forudsætning for, at der kan finde frugtbare læringssteder. Informanterne betegner først og fremmest begrebet som defineret af, at der finder en løbende gensidig identifikation som afsender og modtager sted mellem deltagerne.

Det levende ord er den gensidige levende samtale. Der skal være en tilstedeværende modtager. Det kan være i klasseværelset eller under fortællingen. Der skal være en klangbund, der kan genkende det, man siger: Kun der, hvor et du og et jeg mødes, kan fortællingen blive levende. (Bilag, 223)

Gensidigheden mellem læreren og eleverne gør imidlertid ikke nødvendigvis det levende ord levende. Der er krav til parterne forbundet med det levende ord, som på nogle punkter minder om de krav, der stilles i forbindelse med betoningen af frisindet. Dette gælder for det første kravet om, at begge parter må respektere samtalefællesskabet, som man må gå helhjertet og ærligt ind i, for at den bliver levende. En lærer siger således:

Det levende ord er det fortrolige rum, der opstår, når man pludseligt mærker, at alle er ærligt til stede og optagede som lige medspillere af det, der sker. Måske er det åbenheden over for det andet menneske-

ske, så man bliver optaget og rørt. – ikke bare med sit intellekt, men også med sine følelser og sin person. (Bilag, 223)

Herunder hører det, at man må være indstillet på, at give efter for bedre argumenter og måske indrømme, at man tog fejl. Parterne må med andre ord turde sætte en smule af sig selv og sine meninger på spil i samtalen i respekt for, at den fælles sandhed er større end den enkeltes dagsorden.

Man skal kunne mærke, at man giver slip på sig selv og sine overbevisninger. Det er på samme tid afslappende og fortroligt. – og meget sårbart. Men det er nødvendigt, for man rører jo hele tiden ved sig selv og hinanden i samtalen, og man må være klar over, at efterhånden som samtalen skrider frem, og man når ned til dybere erkendelser, end man selv eller måske ingen af deltagerne i samtalen nogensinde er nået, så må man være klar til at indrømme, at det, som man selv stod for, ikke var det rigtige. Men det gør man jo, fordi man er blevet klogere, og ikke fordi man tog fejl og derfor er nødt til at indrømme det. For sagen – den sandhed, som vi i fællesskab finder frem til – er jo heldigvis større end den enkeltes forfængelighed. (Bilag, 245)

For det andet giver en del informanter udtryk for, at det levende ord ikke kun afgøres af de deltagende parter, men at det også får sit liv af et tredje aspekt. Ofte benyttes der poetiske ord til at sætte ord på dette tredje aspekt, hvorfra det opleves, at også samtalens intensitet og ikke mindst den erkendelse, som altså opfattes som større end de fælles bestræbelser, har sin oprindelse. I informanternes beskrivelser af dette tredje aspekt er ordet *ånd* særligt typisk. En lærer siger:

Jeg ved ikke, hvor dette *større* kommer fra, men jeg har en tendens til at blive lidt religiøs omkring det, uden at jeg dog tør sætte specifikt kristne betegnelser på. Og derfor synes jeg, at det er en god måde at sige det på, når du (...) siger, at det levende ord er båret af ånd. (Bilag, 223f)

Denne lærers forsigtige brug af begrebet ånd er ganske illustrativ. De tre fortolkninger af begrebet ånd, som anvendes i skolerne, og som der er redegjort for i afsnittet ”To-verdensmotivet – og tre forskellige syn på den

åndelige side af tilværelsen” kan alle spores i beskrivelserne af det levende ords åndelige ophavssted. Nogle anser det således for at være et kulturelt fænomen, som opstår i fællesskabet og som ofte rummes i betegnelser som f.eks. *skolens gode ånd*. Andre anvender – som i citatet – en spirituel fortolkning af ordet uden dog at sætte specifikt kristne etiketter på, og endeligt forekommer der også specifikt kristne henvisninger til, at det levende ord defineres af den kristne Helligånd. Alle er dog forsigtige med at udtale sig for kategorisk og henviser til den afgørende oplevelse af, at der i det levende ord sættes ord og billeder på det sande menneskeliv; ord og billeder, som det ellers opfattes som svært at fastholde. Når det levende ord anses for at være så vigtigt et redskab i fortællingen er det således pga. dets evne til at genkalde oplevelsen af et sandere liv. Dette henviser især lederne ofte til ved at citere Grundtvigs tale om, at ordet skaber, hvad det nævner²⁹³. Det levende ord er således efter informanternes mening med til at skabe en virkelighed, som børnene ellers er udelukket fra. (Bilag, 191)

Sammenfatning

Det sidste hovedtema som er undersøgt er skolernes syn på fortællingen, det levende ord, og det, som man kunne kalde for den grundtvig-koldske erkendelsesteori omkring disse begreber. Først påvises det, at alle de undersøgte skoler bruger fortællingen meget, og selvom den vægtes højest i de yngre klasser, er fortællingen for de fleste skolers vedkommende en integreret del af undervisningen gennem hele skoleforløbet. Indholdet i fortællingerne struktureres oftest efter en langsigtet kronologisk plan. I indskoling fortælles eventyr og de nordiske myter og sagn, hvorefter man efterhånden bevæger sig frem igennem historien og inddrager stadig mere komplekse fortællinger fra mytologierne, bibelhistorien, Danmarks- og verdenshistorien, litteraturen osv.

Væsentligere end denne indholdsmæssige side er det dog, at skolerne også arbejder med fortællingen som et pædagogisk værktøj. Både ledere og lærere anser således fortællingen for at være en skabelses- og fortolkningsproces, der både henvender sig til børnenes fantasi, følelse og forstand. Baggrunden herfor er ofte Grundtvigs tredeling af menneskets erkendeevne i fantasi, følelse og forstand, der opleves at komme børnenes

²⁹³ F.eks. i *Dansk Ravne-Galder* fra 1860: *Det er et Ord med Aand og Liv / Som skaber, hvad det nævner, / Saa deraf bliver man en Helt, / Et Dydens Mønster, halvveis Gud, / Og nyder hvad man nævner!* (US X, 466)

meget følelses- og indlevelsorienterede måde at tænke og forholde sig på i møde: *For det første* oplever lærerne, at fortællingen styrker børnenes fantasi og evnen til selv at konstruere historier og sætte ord på forestillinger og umiddelbart utilgængelige indsigter i den tilværelse, som de forsøger at finde sammenhæng i. *For det andet* hævder flere lærere kategorisk, at følelser er en forudsætning for læring og at også fagligt stof derfor indlæres bedre, når børnene gennem narrativer kan binde stoffet op på nogle signifikante følelser. Endeligt fører dette til, at lærerne *for det tredje* også betoner at fortællingen er effektiv i forbindelse med formidlingen af faglighed, idet fortællingen i kraft af sin narrative struktur, hvor årsagssammenhængen, der gør fortællingen troværdig, også henvender sig til børnenes fornuft og rationelle forståelse.

Både ledere og lærere påpeger således, at det ikke er fremføringen, men først og fremmest fortællingens budskab og indhold, som fortælleren lægger ind i sin fortolkning, der er betydningsfuld. Derfor må fortælleren altid engagere sig personligt i fortællingen, så den bliver til på ny, når den fortælles og fortolkes i en ny kontekst og til nye modtagere. Centralt står her begrebet *det levende ord*, der anses for at være en forudsætning for, at den levende fortælling kan opstå. Der fremhæves således både en retorisk og en erkendelsesteoretisk anvendelse af begrebet. Den førstnævnte anser det levende ord som betegnelse for en engageret, medrivende og nærværende retorisk form, mens den anden anser det levende ord som en særlig engageret samtaleform, der forsøger at aktualisere stoffet overfor tilhøreren, og som sammen med frisindet og det forpligtende fællesskab betragtes som en forudsætning for det frugtbare læringsrum, som både fortællingen og undervisningen i almindelighed må forsøge at etablere.

Fortællingen fordrer med andre ord, at begge parter må respektere samtalens fællesskab, som man må gå helhjertet og ærligt ind i, for at fortællingen kan blive levendegjort. Derudover giver en del informanter udtryk for, at det levende ord ikke kun afgøres af de deltagende parter, men at det også får sit liv af et tredje aspekt. Ofte benyttes der poetiske ord til at sætte ord på dette tredje aspekt, idet ordet *ånd* er særligt typisk i informanternes beskrivelser. Dette betragtes af nogle skoler som et rent kulturelt fænomen, som opstår i fællesskabet og som ofte rummes i betegnelser som f.eks. *skolens gode ånd*. Andre anvender en spirituel fortolkning af ordet uden dog at sætte specifikt kristne etiketter på, og endeligt forekommer der også specifikt kristne henvisninger til, at det levende ord defineres af den kristne Helligånd. Alle er dog forsigtige med at udtale sig for katego-

risk og henviser til den afgørende oplevelse af, at der i det levende ord sættes ord og billeder på det sande menneskeliv; ord og billeder, som det ellers opfattes som svært at fastholde.

Forholdet til den grundtvig-koldske skoletradition

Det er bemærkelsesværdigt, at der på trods af de senere års meget kritiske debat både inden for og uden for friskolernes rækker omkring de grundtvig-koldske skoletanker stadig er en stor majoritet blandt dansk friskoleforenings medlemsskoler, der definerer sig som grundtvig-koldske. I nærværende undersøgelse blev 65 skoler undersøgt, og alle definerede de sig som grundtvig-koldske på nær to, som kun følte sig inspirerede af Grundtvig og Kold²⁹⁴. Som det ses af tabel 58 angiver hhv. 93% og 80% af lederne og lærerne da også, at de grundtvig-koldske skoletanker er dem enten meget eller nogenlunde velkendte:

Svarmuligheder	Ledere n = 60	Lærere n = 204	Forældre n = 500
<i>Ingen kendskab overhovedet</i>	0	0	3
<i>Overfladisk kendskab</i>	7	21	47
<i>Nogenlunde velkendt</i>	58	61	43
<i>Meget velkendt</i>	35	19	7
<i>I alt</i>	100	101	100

Tabel 58: Respondenternes svar på spørgsmålet *Vurder dit generelle kendskab til de grundtvig-koldske skole-tanker?* (%) (Chi²: x²: 106, df: 6, 0.000)

Tabel 59 gør dernæst rede for, at tendensen er den samme blandt lederne og lærerne, når det gælder vurderingen af de grundtvig-koldske skoletankers nutidige relevans. Mindst ni ud af ti blandt både lederne og lærerne anser de grundtvig-koldske skoletanker for at være spændende og relevante i en nutidig friskolesammenhæng. Særligt interessant er det, at også forældrene, der jo i de fleste tilfælde ikke har faglig interesse i de nærmere pædagogiske aspekter af friskolens værdigrundlag, udtrykker fortrolighed med stoffet. Stort set alle har i det mindste et overfladisk kendskab og halvdelen af dem vurderer, at de grundtvig-koldske skoletanker er vel-

²⁹⁴ Der erindres her om, at det var alle ikke-specialiserede skoler i dansk friskoleforening, og altså ikke blot grundtvig-koldske skoler, som blev inviteret til at deltage i undersøgelserne.

kendte. Selvom forældrenes kendskab til de grundtvig-koldske skoleranker selvfølgelig ikke er så stort som hverken lederne eller lærerne, må det således alligevel siges, at forældrene har et forholdsvis godt indblik i de grundtvig-koldske skoletanker. Flere ledere bekræfter i øvrigt denne tendens blandt forældrene, idet det påpeges, at selvom det er de færreste forældre, der på forhånd har en konkret viden om, hvad det indebærer at være en grundtvig-koldsk friskole, så er interessen omkring skolernes værdigrundlag blandt forældrene i dag meget større end for blot et par årtier siden. En leder begrundet dette med, at mens forældrene ikke tidligere søgte friskolerne pga. det grundtvig-koldske værdigrundlag, men fordi deres børn havde konkrete problemer eller dårlige erfaringer med folkeskolen, så er forældrenes valg i dag ofte begrundet ud fra en tilslutning til en friskoles værdigrundlag frem for folkeskolens mere brede og rummelige værdigrundlag. Forældrene foretager altså i dag i højere grad et aktivt skolevalg, og dette afspejler sig i, at forældrene hurtigt tilegner sig et kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker.

Svarmuligheder	Ledere n = 60	Lærere n = 200	Forældre n = 432
<i>Uinteressant og uden relevans i nutidig friskolesammenhæng</i>	0	0	2
<i>Mindre spændende og relevant i nutidig friskolesammenhæng</i>	0	2	6
<i>Hverken eller</i>	7	4	14
<i>Lidt spændende og relevant i nutidig friskolesammenhæng</i>	22	35	42
<i>Meget spændende og relevant i nutidig friskolesammenhæng</i>	72	60	35
<i>I alt</i>	<i>101</i>	<i>101</i>	<i>99</i>

Tabel 59: Respondenternes svar på spørgsmålet *Hvad er din grundlæggende holdning til disse grundtvig-koldske skole-tanker?* (%) (Chi²: χ^2 : 65, df: 8, 0.000)

Forældrenes vurdering af disse skoletankers nutidige relevans er imidlertid ikke så entydigt positiv som lederne og lærerne. Dette skyldes som netop påvist ikke, at de mangler orientering om stoffet. Tværtimod udtrykker flere skeptiske forældre i interviewene grundlæggende enighed med forskellige aspekter traditionen. Samtidigt ønsker de dog ikke at traditionen skal isolere sig i forhold til den pædagogiske udvikling. I stedet

anser man med rette²⁹⁵ den pædagogiske frihed som et grundlæggende træk i den grundtvig-koldske tradition, som åbner op for stadig nytænkning af traditionen. Dette tyder på, at også forældrene overvejende er positive, men at de ikke kritikløst vil påtage sig en tradition, som af kritikere både kan ses som forældet og negativ. I denne forbindelse må de seneste ti års megen negative omtale om af især Grundtvigs forfatterskab, der både er blevet karakteriseret som bibelfundamentalisme og nationalromantik,²⁹⁶ også anses for at have ført til forbehold og påvirket vurderingen i negativ retning.

I forlængelse af betoningen af den pædagogiske frihed er det naturligt, at der ikke blandt ledere, lærere og forældre hersker enighed hverken med hensyn til synet på skolernes pædagogiske profiler eller med hensyn til, hvad man inden for friskolerne selv anser for at være kendetegnende for en grundtvig-koldsk friskole. Stikker man et spadestik dybere og foretager krydsanalyser, der sammenligner kendskabet til de grundtvig-koldske skoletanker med forskellige variable, der definerer skolerne, finder man således tydelige forskelle.

Skolernes alder anses således ofte for at være den mest definerende blandt de relevante variable at fremhæve i denne sammenhæng,²⁹⁷ idet man traditionelt har anset de ældste skoler for at være mere bevidste om deres grundtvig-koldske grundlag end de yngre. Det bekræftes således også i tabel 60, at andelen af især ledere og lærere med et særligt kendskab til traditionen er faldende, jo nyere skolerne er.

²⁹⁵ Se evt. afsnittet ” 5. Frihed og frisind” og analysen af Grundtvigs pointering af den pædagogiske frihed i behandlingen af afsnittet ”Almueskolen” i skriftet *Statsmæssig Oplysning*.

²⁹⁶ Dette er bl.a. gjort af Ole Vind i doktordisputatsen *Grundtvigs historiefilosofi* (Vind 1999)

²⁹⁷ For yderligere analyser af bl.a. forholdet mellem by- og landskoler henvises til ekskursen ”Myten om den lille, landlege grundtvig-koldske friskole” i bilaget.

n (ledere) = 61 n (lærere) = 201 n (forældre) = 50	Før 1900 (%), (leder/lærer/ for- ældre)	1941-1990 (%), (leder/lærer /forældre)	Efter 1990 (%), (leder/lærer/ forældre)
Meget velkendt	42 / 22 / 6	33 / 17 / 6	29 / 12 / 6
Nogenlunde velkendt	58 / 59 / 41	56 / 60 / 44	57 / 69 / 53
Overfladisk kendskab	0 / 19 / 49	11 / 23 / 46	14 / 19 / 37
Intet kendskab overhovedet	0 / 0 / 3	0 / 0 / 3	0 / 0 / 4
I alt	100 / 100 / 99	100 / 100 / 99	100 / 100 / 100

Tabel 60: Cross-tab-analyse af forholdet mellem skolerens alder og ledere, læreres og forældres kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker.²⁹⁸

På de skoler, der er oprettet før 1900, angiver 42% af lederne og 22% af lærerne således, at den grundtvig-koldske tradition er meget velkendt. Disse andele falder støt jo nyere skolerne er til hhv. 29% og 12% blandt de nyeste skoler. Dermed kan det hævdes, at der på leder- og lærerniveau er en tendens til, at informanter med et særligt kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker har søgt til de ældste skoler, hvor bevidstheden om det grundtvig-koldske arvegods følgerig må anses for at være størst. Dette bekræftes af, at der er en stadig større andel af lederne, der angiver, at de kun har en overfladisk viden på området, jo nyere skolerne er. Dette gælder således 14% af lederne på de nyeste skoler. Dermed kan det konstateres, at lederne på de nyere skoler ikke i samme grad giver udtryk for fortrolighed med traditionen, og derfor heller ikke føler sig så forpligtede over for de grundtvig-koldske skoletanker, som lederne på de ældre skoler. Dette stemmer overens med, at man ofte på de nyere skoler prøver at finde ny inspiration til nutidigt friskolearbejde i tillæg til den grundtvig-koldske tradition. Dermed står man i et dilemma både over for de ældre friskoler og over for en tradition, som man ikke er i opposition til, men som man prøver at gøre mere nutidig ved at supplere med bl.a. nyere pæ-

²⁹⁸ Der blev næsten ikke oprettet friskoler i perioden 1900-1940. Derfor er der i disse ikke nogen skoler med fra denne periode blandt fokusskolerne og dermed heller ikke i forældredreanalysen. I leder og lærer-analyserne er der to skoler repræsenterede, hvilket dog er for lille et statistisk materiale, til at de kan indgå i analyserne.

dagogiske og administrative tanker og teorier. Formanden for Karlskov friskole siger f.eks.:

Der er ligesom et skel mellem *rigtige* og *mindre rigtige* friskoler. Karlskov er en ny friskole, som har defineret sig som anderledes end de grundtvig-koldske *rigtige* friskoler, skønt det alligevel er dem, Karlskov føler sig mest beslægtet med. (...) De *mindre rigtige* friskoler erkender, at skoledrift er virksomhed, og ser sig selv som private virksomheder. De har en vare at levere til en bestemt kundegruppe og de markedsfører sig på den baggrund. De opererer som virksomheder i samspil med andre virksomheder, fordi de bruger virksomhedssprog. Denne påstand virker voldsomt provokerende på *rigtige* friskoler. (Dansk Friskoleforening 2004, 40)

Samtidig agerer disse ledere i nogen grad i modsætning til skolernes forældre og lærere. Selvom det på alle skoler kun er et fåtal blandt forældrene, som føler, at de grundtvig-koldske skoletanker er meget velkendte (alle steder 6%), så anser langt den største andel blandt både forældre (41 - 53%) og lærere (59 -69%) på alle skoler uanset skolens alder de grundtvig-koldske skoletanker for at være nogenlunde velkendte. Denne andel er tillige stigende jo nyere skolerne er, hvilket betyder, at den højeste andel af forældre (53%) og lærere (69%) med et alment kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker faktisk kan konstateres på de nyeste skoler.

Alt i alt må man således konkludere, at der på alle skoler – inklusiv de nyeste skoler, hvis ledelse ikke vægter de grundtvig-koldske skoletanker så højt – blandt både lærere og forældre findes en ganske stor interesse og et godt alment kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker, og at disse – og kendskabet dertil – udgør grundstenen for langt de fleste skoler.

KONKLUSION

Som nævnt i indledningen, står de grundtvig-koldske friskoler i dag over for kritik fra såvel de pædagogiske diskurser som de sociologiske. Påstanden lyder, at den grundtvig-koldske friskoletradition, der bygger på underforståede grundtvig-koldske begreber og et ofte uudtalt ideologisk grundlag med fokus på de sociale fællesskaber, har isoleret sig i forhold til det øvrige samfund, der de sidste årtier har udviklet sig til et pluralistisk, postmoderne samfund. Samtidig betyder netop det uudtalte, ideologiske grundlag og det underforståede begrebsapparat, at man er sårbar over for kritikken, og at der derfor er skabt usikkerhed omkring den grundtvig-koldske pædagogiks fortsatte bæredygtighed.

Under titlen *Dengang og nu* har nærværende afhandling derfor sat fokus på syv temaer, der begrebsliggør de grundlæggende aspekter af den grundtvig-koldske grundskolepædagogik. Målet har *for det første* været en historisk og systematisk identifikation af – og redegørelse for – den oprindelige grundskolepædagogik, der i den historiske forskning som bekendt har stået i skyggen af Grundtvigs mere udfoldede højskoleskrifter. Dette er først sket i en historisk undersøgelse af Grundtvigs og Kolds pædagogiske skrifter omhandlende grundskolen, resulterende i en identifikation af de syv grundlæggende temaer. I forlængelse heraf er disse temaer dernæst underkastet en nærmere, systematisk analyse. Her er de ofte kontekstbestemte forhold omkring Grundtvigs skrifter om grundskolen kommet i møde, idet hans øvrige forfatterskab er inddraget. Dette har både muliggjort en mere udtømmende behandling af de syv temaer og ført til en operationalisering af temaerne i forhold til deres konkrete friskolekontekst.

For det andet har det været intentionen at udrede og dokumentere de grundtvig-koldske friskolers egne beskrivelser af og holdninger til nutidigt grundtvig-koldsk friskolearbejde. I den empiriske analyse redegøres der således for, hvordan den grundtvig-koldske grundskolepædagogik i dag anvendes, fortolkes og vurderes af lærere, ledere og forældre på de ikke-specialiserede friskoler under Dansk Friskoleforening. Disse under-

søgelse indledes med en udførlig udredning af undersøgelsesmetode og struktureres derefter i overensstemmelse med de syv identificerede hovedtemaer, således at der etableres et sammenligningsgrundlag mellem afhandlingens to hoveddele.

Resultaterne fra disse analyser skal i det følgende sammenfattes.

Den historiske analyse

De historiske analyser er strukturerede som kronologiske analyser af den historiske udvikling i først Grundtvigs og dernæst Kolds pædagogiske tænkning. De påviser en udvikling i Grundtvigs pædagogiske tænkning, hvor han bevæger sig fra Egeløkketidens romantisk-nyhumanistiske idealisme over den luthersk-ortodokse pædagogik i perioden (1810-1815) og frem til det blivende skolebegreb – *Livets Skole* – der etableres efter 1832.

Afsnittet indledes med en redegørelse for relevante aspekter af samtidens internationale og nationale pædagogiske debat, herunder den aktuelle pædagogiske kontekst i datidens almueskoler (mulktering, terperi, og forkyndelse) og forsøgene på skolereformer i 1814.

Efter en pointering af forholdene i Grundtvigs barn- og ungdom og af disses betydning for Grundtvigs livslange positive syn på hjemmeundervisningen, redegøres der i afsnittet ”Huslærer på godset Egeløkke” for Grundtvigs pædagogiske tænkning i årene 1805-1808. Det påvises, hvordan den præges af kombinationen af rationel oplysning og romantisk-nyhumanistisk idealisme. Opdragelsens udadrettede funktion kan spores, men den indadvendte personlighedsdannelse dominerer. Denne personlighedsdannelse består hovedsageligt i, at børnene skal tilegne sig et frit, religiøst tilværelsessyn, hvor den grundlæggende fortolkningsramme er et romantisk to-verdensmotiv, og hvor religionen ses som formidler af evigheden til det timelige. Undervisningen bør dog også indbefatte konkrete kundskaber, der ruste børnene til deres daglige gerning og til deltagelse i fællesskabet. Vigtige er her desuden Grundtvigs didaktiske overvejelser, idet han allerede her afviser både de gængse, stramme undervisningsplaner, udenadslæren og karaktergivning. I stedet betoner han en friere undervisningsform, hvor det søges at stimulere elevens lyst og interesse i det pågældende stof gennem det levende, talte ord og lærerens eksempel og engagement.

Efter et afsnit om Grundtvigs pædagogisk set frugtbare overgangsperiode (1808-1810) som historielærer ved Schouboeske Institut redegøres der i afsnittet ”Den bibleortodokse periode (1810-1815)” for, hvordan Grundtvig i foråret 1811 gennemgår en mental krise, som han løser ved at finde tilbage til barndommens lutherske ortodoksi. Dermed bevæger han sig bort fra sit antropocentriske og tilbage til barndommens teocentriske verdensbillede (Toldberg 1950, 136). Også synet på opdragelsens formål påvirkes af krisen, og i de kommende år lægger han derfor stor vægt på, at opdragelsens og undervisningsarbejdets overordnede mål i et og alt er kristen vækkelse.

I afsnittet ”Den historiske periode (1815-1822)” påvises det dernæst, at sigtet med pædagogikken *på den ene side* i denne periode stadig er kristelig vækkelse. *På den anden side* udreder han i denne periode pædagogikkens hensigt og virkemidler i Dannevirkeafhandlingerne, og når derved frem til, at skolens formål er at styrke en folkelig dannelse med udgangspunkt i den enkeltes billedlige erkendelse af sandheden om menneskelivets mening og mål. Dette skal ifølge Grundtvig ske i skolerne gennem arbejde med kristendom og historie, som skal formidles til børnene ved hjælp af det levende mundtlige ord. Dermed indfører Grundtvig allerede i Dannevirkeafhandlingerne en begyndende sondring mellem kirken og skolen, hvilket bl.a. udtrykkes i afhandlingen *Om kirke, Stat og Skole* idet kirken dog stadig er den konstituerende faktor.

Dette fokus på det konkrete menneskeliv (i dette tilfælde børnenes) og det folkelige dannelsesideal samt en begyndende pædagogisk opdagelse af den fri vekselvirkning mellem læreren og eleven i form af det levende ord gør Grundtvig yderligere kritisk over for almueskolernes menneskesyn og dens pædagogiske praksis. Han kritiserer således i denne periode almueskolernes klassiske, latinske dannelsesideal og går desuden ind i den kritiske pædagogiske debat om indførelsen af den indbyrdes undervisning.

I afsnittet ”Overgangsperioden 1822-1832” redegøres der for, at denne periode fra en grundskolepædagogisk vinkel ikke bringer afgørende nyt. Dog bringer studier af kirkefaderen Irenæus ham på sporet af en lysere fortolkning af kristendommen, der særligt pointerer skaberværkets og dermed også menneskets iboende positive værdi. Dette bliver en afgørende faktor i de kommende års afklaring omkring menneskesynet. Derudover gør Grundtvig i 1825 sin mageløse opdagelse af, at menighedens bekendelse er kirkens klippegrund, hvilket fører til, at han klarere end i Dannevirkeafhandlingerne kan sondre mellem kirke og skole: Mens tros-

bekendelsen er et evigt udtryk for den sande kirke, og kirken derfor kun er dér, hvor trosbekendelsen lyder uforanderligt, så er skolens timelige søgen mod sandhed ikke bundet til en bekendelse, men derimod kendetegnet af en billedlig, fremadskridende og *fri Udvikling til Sandheds Erkiendelse*. (fasc. 108. III)

Dette efterfølges af afsnittet ”Den pædagogiske afklaring efter 1832”, hvor den afklaring, som skulle blive til Grundtvigs varige syn på grundskoleområdet, beskrives. Dette inddeles i tre dele. Først redegøres der i afsnittet ”Nordens Mythologi - afklaringens første fase” for, at Grundtvig under omarbejdelsen af skriftet *Nordens Mythologi* finder ind til sit blivende menneske- og tilværelsessyn. Dette nye menneskesyn indebærer, at han når frem til en endelig sondring mellem kristen tro og en mosaisk-kristelig grundanskuelse af menneskelivet. Sidstnævnte kan de kristne sagtens have til fælles med *Ethvert Menneske med Glimt af Aand og Gnist af Sandheds-Kiærlighed*, og den skal derfor ifølge Grundtvig danne grundlaget i skolen (NM 1832, 401). Dette giver en inspirerende frihed til på skolens område at samarbejde med anderledes tænkende, der også søger menneskelivets forklaring.

Netop dette fokus på, at forklarelsen af det konkrete, dennesidige menneskeliv er skolens nye formål, gør, at Grundtvig nu klart kan adskille kirkens og skolens hhv. timelige og evige ansvarsområder. Mens kirkeskolen før var den samlende faktor, bliver det i 1830’erne i stedet det brede skolebegreb, *Livets Skole*, der er det samlende begreb (Grundtvig 1838, 92). Samtidig betyder det nye efter Grundtvigs mening at den folkelige oplysning, må genindføres, hvis folkelivet i skolerne skal reddes fra latineriets blinde terperi og den sande videnskabelighed trives på samme tid. Målet er at knytte den videnskabelige, lærde dannelse sammen med den folkelige i forsøget på at finde menneskelivets forklaring i alle dets retninger og forhold.

I afsnittet ”Statsmæssig Oplysning – afklaringens anden fase” redegøres der dernæst for, hvordan Grundtvig – foranlediget af de europæiske revolutioners overdragelse af magten til folkene – i 1834 når frem til, at den rette oplysning også må have en borgerlig dimension. For at få den enkelte borger til at gøre op med samtidens selvrådighed og se sig selv som en del af det folkelige fællesskab, må oplysningen ifølge Grundtvig tage sit udgangspunkt i, at den enkelte som individ kun eksisterer i kraft af fællesskabet med folket. Det demokratiske sindelag er derfor vigtigere for Grundtvig end konstitutionen og må derfor tilegnes af alle borgere. I

Grundtvigs optik eksisterer denne borgerlige oplysning imidlertid ikke i almueskolen, og en reform er derfor nødvendig. Den nye oplysning må først og fremmest være præget af frihed, så den fanger børnenes interesse. Indholdet må således i sidste instans afgøres af de tilstedeværende børns behov. Dog er det et vilkår, at oplysningen ifølge Grundtvig skal styrke både børnenes fædrelandskærlighed og deres bevidsthed om de historiske begivenheder, der gennem tiden har bidraget til den danske kultur. Derfor er historisk oplysning en kernesag. Når lærerne vælger levende at fortælle på modersmålet om det historiske stof, vil børnene ifølge Grundtvig få lyst til at lære og med iver tilegne sig, hvad læreren fortæller. Fagene i sig selv vil med andre ord lære dem fædrelandskærlighed (Grundtvig 1834d, 37). På den måde kan lærerne på samme tid more og oplyse børnene, og Grundtvig er overbevist om, at dette både er mere gavnligt for den enkelte, de nære fællesskaber (familien) og staten, og at det vil føre til et mere positivt syn på almueskolerne.

Den sidste fase i Grundtvigs pædagogiske afklaring foranlediges af, at Grundtvig i løbet af foråret 1836 fæstner sig ved det faktum, at forhandlingerne i stænderforsamlingerne er mundtlige. Dette betyder ifølge Grundtvig både, at Danmark genvinder sin oprindelige, naturlige forfatning (den opinionsstyrede enevælde) og at den mundtlige debat genindføres som en central del af den officielle styreform. Derved får det levende ord en verdslig opstandelse, som Grundtvig priser højt. Han opfatter den simpelthen som den verdslige parallel til sin egen opdagelse af trosbekendelsen i 1825. Dette præger hans skrifter om grundskolen, som bliver mindre eksperimenterende og mere konsistente end tidligere, og hvor det levende ord kommer til at spille en afgørende rolle. I det hele taget betyder opdagelsen, at ikke blot de pædagogiske skrifter men hele Grundtvigs forfatterskab fyldes af en afklaret tone af dyb sejrsvished og glæde.

De historiske analyser afsluttes som nævnt med analyser af den anden af friskolens fædres – C.M. Kolds – skoleskrifter. Analyserne indleder med at påvise Kolds bevidste inspiration fra Grundtvig, hvorefter der sættes særligt fokus på de områder, hvor Kolds skrifter supplerer og udfolder Grundtvigs, dvs. betoningen af holdningsskolen og fortællepædagogikken. Først udredes Kolds kristelige vækkelse, og dens konsekvenser for skolesynet. Derpå følger en analyse af Kolds to pædagogiske opdagelser. Her redegøres der først for hans kamp for holdningsskolen, hvori det betones, at børnenes udvikling må ske i gensidig vekselvirkning mellem kundskab, dannelse og beåndelse. Dermed dokumenteres det, at Kold på én gang

vægter ønsket om at drive holdningsskole og fastholder indlæringen af viden og færdigheder. Dernæst analyseres Kolds fortællepædagogik, hvis formål er – gennem fortælling – at præsentere de grundmenneskelige forhold i nye og afklarede livstydninger, som eleverne kan identificere sig med. Fortællingen bliver således en åndelig erkendelse, og det konkluderes derfor, at Kolds fortællepædagogik kan betragtes som et supplement, der væsentligt og loyalt udfolder og supplerer Grundtvigs pædagogiske teorier om det levende ord. Endelig redegøres der for Kolds folkelige vækkelse, og der argumenteres for, at denne vækkelse bliver anledningen til, at Kolds pædagogiske tanker finder deres endelige form – illustreret i mottoet: *Guds Kærlighed og Danmarks Lykke*. Dermed er Kold på linje med Grundtvigs håb om genoplivelse af Danmarks kæmpe- og helteånd, og afsnittet sammenfattes derfor af en udredning af, at trods Kolds tidlige fokus på den kristelige vækkelse så ligger hans blivende bidrag i den fortællende holdningsskole med fokus på det konkrete menneskeliv – og ikke i en kristen vækkelsestradition, således som det ofte er påstået.

Den systematiske analyse

Den historiske analyse afsluttes med identifikation af de syv hovedtemaer i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, som de systematiske analyser derefter har til hensigt at udfolde og perspektivere til særligt Grundtvigs øvrige pædagogiske forfatterskab. Punktvis kan dette sammenfattes som følger.

1. Først behandles Grundtvigs menneske- og tilværelsessyn, der ser mennesket som et guddommeligt eksperiment skabt i Guds billede som en enhed af legeme og ånd, hvor det i legemet er bundet til jorden, men samtidig er i et åndsfællesskab med Gud (det evige). I den *Mosaik-Christelige Grundanskuelse* af menneskelivet (Skabelse → fald → genoprettelse) betragter han således *på den ene side* mennesket som gåde- og meningsfuldt men *på den anden side* som faldet, dvs. som værende i uegentlighed. I kraft af dets skabthed og gudbilledlighed (der opretholdes efter faldet) er mennesket dog i stand til gennem kamp at bevæge sig tilbage til en fuldkommenhed, der dog først vil stå klar for det enkelte menneske i dets eskatologiske møde med Gud. Det fundamentale punkt i Grundtvigs menneskesyn er altså gudbilledligheden, men det påvises, at Grundtvig – dog kun i den timelige (skole)sammenhæng – gør teologien til en åndelig antropologi, hvor der balanceres forsigtigt mellem troen på

kristendommen og troen på den mosaisk-kristelige anskuelse. Dette konkretiseres i, at den mosaisk-kristelige anskuelse har den kristne skabelsteologi som sin grund, samtidigt med at Grundtvig fastholder, at *Hvad Sandhed er, maae Tiden vise*.

2. I forlængelse af dette viser analysen af religionens rolle i skolen, at Grundtvig afviser, at eleverne i almueskolen skal undervises til tro på kristendommen. Børnenes frie tilegnelse af den mosaisk-kristelige anskuelse af menneskelivet er til gengæld et fundamentalt mål, og Grundtvig betoner kraftigt den stadige samtale om netop anskuelserne – og dermed også det åndelige aspekt deraf – uden at dette dog betragtes som forkyndelse.

3. I analyserne af den historisk-poetiske videnskab undersøges Grundtvigs epistemologi og dens triadiske struktur. Denne struktur er vigtig i forbindelse med identifikationen af Grundtvigs læringsbegreb og består i en tanke om, at fantasien modtager syn og oversanselige forestillinger, der legemliggøres i følelserne og begrebsliggøres af forstanden. Syndefaldet slører imidlertid menneskets erkendelse af sandheden, som derfor kun er en billedlig forestilling. Grundtvigs reaktion på denne vishedskrise er en radikal historisering af erkendelsen. – igen illustreret i mottoet *Hvad Sandhed er, maae Tiden vise*. Kun i den *historiske Synsmaade for Menneske-Livet*, der afviser spekulation og indretter sig solidt på historiske erfaringer (anamnesis), og i kunsten (især poesi og mytologi), der giver de evige sandheder et billedligt udtryk, kan mennesket gøre sig håb om at finde sandheden manifesteret.

4. Det er således ikke overraskende, at historien og poesien er de to centrale elementer i Grundtvigs dannelsessyn. Alligevel var Grundtvig og Kolds opgør mod samtidens praksis, den døde udenadslære og den indbyrdes undervisnings tavleremseri ikke – som ofte hævdede – vendt mod selve det at tilegne sig kundskaber og lære en mængde nødvendigt fagligt stof, for derved at blive rustet til den senere livsgerning. Derfor har det også kunnet dokumenteres, at Grundtvig på ingen måde ønsker lærdommen afskaffet. Han afviser kun den lærdom, der er til for lærdommens egen skyld, mens opøvelsen af kundskaber, der gør den enkelte duelig til livet, betragtes som afgørende vigtig i skolen. Både Grundtvig og Kold anså det således som skolens vigtigste formål at fremkalde en åndelig vækkelse og en interesseret medleven hos børnene, idet de betragtede dette som en forudsætning for, at de senere kunne tilegne sig de nødvendige kundskaber og en folkelig, dansk og kristen livsholdning. Dette dannelsessyn identificeres i analyserne under begrebet *Livsoplysning*, idet for-

holdet mellem dannelse og faglighed samtidigt behandles. Analyserne viser, at Grundtvig deler livsoplysningen op i en eksistentiel (oplevelsen) og en borgerlig dannelse (duelighed), der dog har fælles formål: De skal begge ruste børnene til deres konkrete virke og få dem til at se sig selv som en del af fælles lokale, nationale og universelle sammenhænge.

5. Med udgangspunkt i Holger Kjærs teori om frisind frem for tolerance er det dernæst påvist, at frihedsbegrebet også på grundskoleniveau ifølge Grundtvig konstituerer fællesskaberne, og at frihedsbegrebet derfor hviler på gensidighed. Dette frihedsideal kalder han i 1847 for sit nordiske frihedsbegreb, idet han definerer det som en balancegang mellem for megen frihed (den franske revolution) og for megen orden (det tysk-romerske frihedsbegreb). Grundtanken er således, at frisindet lægger hovedvægten på, at det ikke er inden for det fælles – men derimod på de områder, hvor mennesker er forskellige – at der skal herske frihed, og at dette involverer en forpligtelse over for næsten til at engagere sig i vedkommendes liv.

6. Dette fører i direkte forlængelse til en identifikation af Grundtvigs distinkte syn på fællesskabet i skolerne, der analyseres gennem hans hyppigt anvendte analogi til vekselvirkningen mellem husliv, borgerliv og det gudelige liv. Selvom det dokumenteres, at begrebet *de forpligtende fællesskaber*, der i dag er hyppigt anvendt i friskolerne, ikke findes i Grundtvigs forfatterskab, er det således påvist, at netop kun i en vekselvirkning mellem de nære relationer, den enkeltes engagerede deltagelse i fællesskabet og tilværelsens evige perspektiver (mål og mening) kan fællesskaber ifølge Grundtvig bestå og skabe identitet for den enkelte.

7. Analyserne af Grundtvigs pædagogiske skrifter afsluttes af en identifikation af Grundtvigs begreb om det levende ord og dets afgørende betydning både i opgøret med den blinde udenadslære i almueskolerne og som den definerende kategori i undervisningens dialogiske rum. Dette underbygges af udredninger af Grundtvigs ordteologi, hvor Helligånden bestemmes som et ligeværdigt tredje subjekt, der præger den mellemmenneskelige samtale på skolerne gennem det levende ord. På denne kommunikationsteoretiske baggrund konkluderes det dernæst med afsæt i K.E. Bugges analyser, at det levende ord ifølge Grundtvig kun opstår, hvis samtalen præges af frihed, liv og naturlighed. – men når dette lykkes i form af vekselvirkning mellem lærer og elev, kan det levende ord til gengæld forstås som grundformel for hele Grundtvigs pædagogik.

Den empiriske undersøgelse

På baggrund af disse historiske og systematiske analyser har afhandlingen undersøgt de nutidige forhold i de grundtvig-koldske friskoler i en landsdækkende, empirisk (kvalitativ og kvantitativ) analyse af alle de ikke-specialiserede friskoler under Dansk Friskoleforening. Analyserne er de til dato største undersøgelser af friskolernes praksis. Analyserne indledes af et metodeafsnit, hvorefter de nærmere detaljer i friskolernes praksis og i skolernes forhold til den grundtvig-koldske grundskoletradition er dokumenteret i analyser af holdninger blandt skolernes ledere, lærere og forældre til de syv udredte hovedtemaer:

Først redegøres der for skolernes menneske- og tilværelsessyn, idet det dokumenteres, at de følger Grundtvigs forbeholdenhed over for sandheden i et udpræget konstruktivistisk menneskesyn med fokus på det underfulde i tilværelsen og på en positiv vurdering af mennesket. Det er således den enkeltes ansvar selv at komme til afklaring om de grundmenneskelige vilkår. Livet anses derfor for at kræve den enkeltes ansvarlige deltagelse i en livslang bevægelse (kamp) mod større klarhed om netop disse vilkår. Særligt forældrenes vurderinger tilslutter sig således ordsproget *Enhver er sin egen lykkes smed: Man kan, hvad man vil*, og dets ansvarliggørelse af det enkelte menneske. Samtidig hersker der dog en generel enighed om, at der er grænser for, hvor langt dette ansvar rækker. Dette hænger sammen med en klar skepsis over for en for stærk betoning af det enkelte menneskes evne til at håndtere alle tilværelsens udfordringer. Dette suppleres dog af, at skolerne også anser tilværelsen for at være større, end hvad mennesket selv magter. Der er således grænser for den enkeltes råderum, idet man som menneske i eksistentiel henseende er henvist til *en magt, der er større end en selv*, som skolerne dog er meget forsigtige med at definere.

Dermed er religionens rolle på skolerne antydet. Afhandlingen dokumenterer også på dette område, hvordan skolerne er i ganske stor overensstemmelse med den grundtvig-koldske tradition. Det påvises, at de er fælles om at pointere religionens kulturelle relevans og dens evne til at sætte ord på den åndelige side af tilværelsen. Sidstnævnte støttes dog kun af lidt over halvdelen af lærerne og en tredjedel af forældrene. Mest udtalt er opposition blandt forældrene (55 %), der især ønsker at undgå, at læreren forkynder over for deres børn. Denne holdning til forkyndelse i undervisningen deles dog også af lederne og de lærere og forældre, der er mere positive over for brugen af religionen. Dette skyldes, at disse grupper heller

ikke ønsker forkyndelse i skolen, men dog anser det som vigtigt, at der er rum til at tale om åndelige emner. (Inden for dette spekter inddeler skolerne sig dog mere specifikt i tre grupper med mere eller mindre vægt på religionens rolle.)

Afsnittet om den historisk-poetiske epistemologi redegør for, at friskolerne arbejder bevidst på at skabe rum og sprog for, at der kan tales om de grundmenneskelige vilkår. Skolerne betoner derfor både det konstruktivistiske historiesyn, kunsten og poesien, der anses for netop at pege hen på de grundmenneskelige vilkår. Herved argumenteres der for, at skolerne på trods af en udpræget modvilje mod den grundtvig-koldske terminologi på dette område arbejder meget bevidst – men altså indirekte – med det historisk-poetiske. Foruden evnen til at sætte ord på de grundmenneskelige forhold fremhæves den historisk-poetiske epistemologis evne til at gøre eleverne modtagelige for fagligt stof. I forlængelse heraf påviser afsnittet om forholdet mellem faglighed og almen dannelse, at friskolerne er bevidste om at skulle stå mål med folkeskolen, idet de anser både faglighed, almen dannelse og livsoplysning som vigtige, hinanden gensidigt støttende aspekter af børnenes samlede udbytte. Der er således ikke i friskolerne et modsætningsforhold mellem faglighed og dannelse; forbindelsen består derimod i skolernes vedvarende pointering af, at der skal gives et konkret formål med stoffet, så der skabes mening med fagligheden.

Afsnittet om frisind og holdningsskole viser skolernes bevidste adskillelse af begreberne *frihed* og *frisind*. Vægten lægges på sidstnævnte, der betones som en samværs- og samtaleform, der skaber et frugtbart rum for den enkeltes udvikling og lægger vægt på den enkeltes ansvar for fællesskabet. Det dokumenteres, hvordan skolerne oplever, at den åbne debatkultur fører til afklaring. Det foregår dels på elevniveau, hvor børnene opbygger et selvstændigt helhedssyn, hvor omverdenen og medmenneskene erfares som vedkommende, dels på skoleniveau, hvor holdninger afklares med engagerede medarbejdere og klare værdier til følge.

Skolerne fremhæver således ikke deres egen kultur som den eneste rigtige. De pointerer tværtimod, at enhver skal finde ind til den kultursammenhæng og de kulturelle fællesskaber, som er de rigtige for vedkommende, og at dette kun opnås, når børnene opdrages til at møde det anderledes med frisind. Netop i mødet med det anderledes bliver man bevidst om sin egen identitet. I forlængelse heraf påvises skolernes store vægt på, at fællesskaberne er forpligtende, idet ikke blot børnenes mulighed for at spejle sig i andre og blive klogere på sit eget liv, men også forpligtelsen til

loyalitet overfor fællesskabet og dermed også til villighed til at sætte egne holdninger på spil og gå på kompromis fremhæves. (Begrundelserne herfor er overvejende pragmatiske, idet der dog tillige påvises en sammenhæng med skolens forhold til kristendommen.)

Det sidste hovedtema er skolernes syn på fortællingen og det levende ord. Først er der redegjort for fortællingernes indhold og ydre rammer og for autenticitetskravet til lærerne. Dernæst er det påvist, at skolerne anser fortællingen for at være en skabelses- og fortolkningsproces, der både henvender sig til børnenes fantasi, følelse og forstand, og som stiller alle børn lige i tilegnelsen af den præsenterede tilværelsesoplysning. Centralt står her begrebet *det levende ord*, der trods skolernes mere eller mindre bevidst brug af begrebet betragtes som fortællingens særlige frisindede samtaleform. På denne baggrund konkluderes det, at skolerne forsøger at arbejde på baggrund af en grundtvig-koldsk erkendelsesteori, som man anser for at være præget af ånden (dialogens tredje subjekt), og hvor den didaktiske grundtanke er, at ordet skaber, hvad det nævner. Men når alt kommer til alt, er skolernes egentlige, overordnede formål med historiefortællingen at præsentere en samlet metafortælling, hvor fortid og fremtid forenes i nutidige visioner og drømme. Nogle af skolerne betegner dette som deres forsøg på at give børnene tilknytning til og rodfæstethed i den danske kultur og tradition, mens andre simpelthen kalder det dannelse.

De empiriske undersøgelser afsluttes med dokumentation skolernes forhold til den grundtvig-koldske skoletradition. Her redegøres der for, at skolerne *på den ene side* gør op med en grundtvig-koldsk konservatisme, men *på den anden side* i høj grad tilslutter sig de grundliggende tanker og værdier i den grundtvig-koldske skoletradition. Forældrenes kendskab til de grundtvig-koldske skoletanker er ikke så høj som ledernes og lærernes, men der er alligevel dokumenteret et forholdsvis godt indblik i de grundtvig-koldske skoletanker blandt forældrene. Samtidig er forældrenes vurdering af disse skoletankers nutidige relevans på en række områder overvejende – men ikke så entydigt – positive som ledernes og lærernes. Dette skyldes, at flere skeptiske forældre i interviewene udtrykker grundlæggende enighed med forskellige aspekter af traditionen. Men de ønsker ikke, at traditionen skal isolere sig i forhold til den pædagogiske udvikling, og pointerer derfor med rette den pædagogiske frihed som et grundlæggende træk i den grundtvig-koldske tradition. Fælles for alle er det da også at man ønsker en praksis, hvor samspillet mellem tradition og nutidig kon-

tekst vurderes frit ud fra samtaler om skolens værdigrundlag og konkrete situation. Dette indebærer løbende debat og jævnlige kritiske spørgsmål til begrundelserne for at opretholde givne elementer i værdigrundlaget. Drivkraften er et ønske blandt både ledere, lærere og forældre om, at skolen skal udgøre et aktivt, stillingtagende korrektiv til samtidens pluralisme og overfladiske forbrugskultur, og når skolerne formår at skabe en sådan debatkultur, må det betragtes som en meget tro videreførelse af den grundtvig-koldske tradition på, selvom den altså samtidigt indebærer en distance til netop traditionen.

Sammenfattende må man således sige for de empiriske analyser, at der er en bred overbevisning om, at de grundtvig-koldske grundskoletanker og det bagvedliggende menneskesyn også vil være en nyttig ledetråd i fremtiden. Der er i undersøgelserne ingen tegn på, at friskolerne for tiden skulle svigte tilslutningen til de grundtvig-koldske skoletanker. Kun et meget lille fåtal af skolerne ønsker helt at afskrive den oprindelige tradition. Der kan derfor kun argumenteres afkræftende i forhold til den ofte fremførte påstand om, at en række friskoler i de senere år har søgt bort fra de grundtvig-koldske skoletanker og enten fundet et andet værdigrundlag eller bevidst unddraget sig at definere skolens værdigrundlag efter givne religiøse, politiske eller pædagogiske teorier.

Undersøgelserne dokumenterer imidlertid heller ikke en blind tilslutning til de grundtvig-koldske skoletanker. Tværtimod påvises der blandt friskolerne et udpræget ønske om at nyformulere de grundtvig-koldske skoletanker, så de bliver mere tidssvarende; eksempelvis ved at kombinere dem med nyere pædagogiske teorier. Dette ønske fremføres under betoning af den pædagogiske frihed, som friskolerne siden deres tidligste begyndelse har nydt, og som man betragter som et afgørende element i den frie grundtvig-koldske skoletradition. Denne frihed må imidlertid altid bruges i bevidsthed om, at man ikke blindt kan overføre de nye formuleringer og synspunkter til en etableret – og på mange måder velfungerende – tradition og omvendt. Derfor er man på skolerne bevidste om, at en nutidig fortolkning af de grundtvig-koldske værdier både skal ske i respekt for de centrale synspunkter i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik og på baggrund af en kritisk stillingtagen til de nutidige pædagogiske strømninger. Nutid og fortid skal med andre ord bringes i – en efter alles mening meget frugtbar – samtale.

Afslutning

Afhandlingens analyser har således både historisk og aktuelt dokumenteret grundtrækkene i de grundtvig-koldske friskolers fælles værdier, praksis og pædagogiske identitet. Dette er gjort gennem en operationalisering af de syv hovedtemaer i den grundtvig-koldske grundskolepædagogik, der i respekt for friskolernes forskelligheder kan medvirke til besindelsen på, hvad godt friskolearbejde er.

På denne baggrund tegner der sig således *for det første* et billede af friskolerne som en fri skoletradition, hvis nutidige praksis ikke er i opposition til den oprindelige grundtvig-koldske grundskoletradition. I kraft af det nuancerede syn på emner som menneske- og tilværelsessyn, religion, dannelse og forholdet mellem frihed og fællesskab er det tværtimod påvist, at den har fundet måder at praktisere en adækvat nutidig grundskolepædagogik på, hvor traditionen, friskolernes nutidige praksis og den historiske tradition komplementerer hinanden ganske frugtbart: Traditionen aktualiseres af praksis og reformuleres med nytænkning til følge. Skolernes praksis får til gengæld i traditionen et værdigrundlag at stå på i en samtid, der i øvrigt kan synes kompleks og værdirelativ. Grundtvigs positive menneskesyn og engagerede og levende beskrivelser af skolen og dens formål ligger således som et ufravigeligt grundlag på de undersøgte skoler og tilføjer hverdagen et frugtbart, personliggørende og meningsbestemende islæt.

For det andet har analyserne påvist, at det at drive grundtvig-koldsk friskole fra traditionens oprindelse har været noget andet og mere end skole i snæver forstand. Dette *mere* – som ingen har beskrevet smukkere og mere indlevet end friskolernes grand old lady, Margaretha Balle-Petersen – kan det dog både være svært at sætte ord på, og udenforstående eller nytilkomne at kan have svært ved at forstå det til bunds. Alligevel har hverken det udtalte menneske- og tilværelsessyn eller den underforståede brug af begreber, som påvises allerede i indledningen, ved nærmere øjesyn kunnet konstateres i friskolerne. Der er tværtimod dokumenteret et nuanceret syn på alle undersøgelsens syv hovedpunkter baseret på netop et menneske- og tilværelsessyn og en fri og levende debatkultur, som gør, at friskolerne med stor ret kan profilere sig selv som holdningsskoler med klare værdier og identiteter. Når dette *mere*, alligevel kan karakteriseres som underforstået og udtalt, skyldes det således ikke manglende bevidsthed om skolernes identitet, men derimod denne identitets komplekse karakter.

Dette er grundene til, at friskolerne stadig som holdningsskoler har chancen for at markere sig i det samlede uddannelsesmiljø i Danmark. Skal den frie skoletradition ikke falde fra hinanden enten på grund af øget ensretning fra politisk hold, eller på grund af den deraf følgende uopmærksomhed på det bærende livssyn og tilværelsesforståelse, må den være lydhør over for udviklingen og vedkende sig sit værdigrundlag og sin historie. Med andre ord: friskolerne *har* noget mere at byde på: Friskolens identitet var og er stadig i den grundtvig-koldske forståelse af det nærværende møde, hvor læreren er forpligtet til stede over for eleven, så asymmetrien harmonerer med ligeværdet. Hvor undervisningen rettes mod det indvortes, så det udvortes dannes herefter. Hvor sang, musik og poesi er en kilde til liv. Hvor undervisning er en forløsningens kunst, og det narrative den frisættende form, der i denne forløsning stiller alle lige. Hvor livet opstår i samspillet med og mod hinanden, og hvor selvbesindelse derfor er et gode. Hvor mennesket er ånd, og naturen er poetisk virkelighed, og hvor forholdet mellem det timelige og det evige derfor altid vil være et tema.

ENGLISH SUMMARY

The Ph.D. dissertation *Den grundtvig-koldske grundskolepædagogik – historisk, systematisk og empirisk belyst* (“The Grundtvig-Kold pedagogical theory of primary school education – a historical, systematical and empirical analysis”) consists of five parts: an introduction, a historical analysis consisting of a chronological-biographical analysis and a systematic analysis, an empirical survey and a conclusion.

Introduction

The introduction begins with an account of the current situation of the Danish *friskoler* (“independent schools”, an alternative to the public primary school system): During recent years the way of teaching in the Danish *friskoler* has been criticised for contributing to a levelling tendency in the Danish school system. Furthermore, it has been challenged by frequent claims that the schools are no longer suited for a society which has changed to a post-industrial and postmodern society devoid of unifying reason and premodern security in social communities such as family, work etcetera. Against this we have the *friskole*-tradition of Grundtvig-Kold, founded on implicit Grundtvig-Koldian concepts and an often unspoken ideological basis which focuses on precisely these social communities. This means that the criticism strikes a vulnerable cord, and consequently that uncertainty has arisen concerning the continued viability of Grundtvig-Kold pedagogics.

Subsequently, the two objectives of the dissertation are presented. The first objective is to accommodate the need for self-deliberation in the *friskoler* by way of a historical study which will clarify the Grundtvig-Kold pedagogical theory of primary school education. The other is to document the *friskoler's* own descriptions of and stance on proper *friskole* work in an empirical survey. Consequently two research questions are identified corresponding to the two objectives of the dissertation, and, finally, the structure of the dissertation, along with its demarcation com-

pared to relevant research in this particular field, is accounted for in the introduction.

The historical analysis

The chronological-biographical analysis

The historical analysis begins with a chronological-biographical analysis of the development of N.F.S. Grundtvig's and Christen M. Kold's pedagogical views on adequate education in Danish primary schools. Firstly, however, relevant aspects of the contemporary international and national debate about pedagogics are introduced, after which the writings of N.F.S. Grundtvig (1783-1872) and C.M. Kold (1816-70), respectively, are discussed.

Subsequently, Grundtvig's early experiences as a private teacher on the estate of Egeløkke in 1805-1808 are accounted for. First it is shown that he is influenced by a romantic-newhumanistic idealism: The purpose of the education is first and for all to impart a liberal dualistic ontology with christian connotations to the child, where the religion is only seen as the mediator of the eternal world to the child's temporal sphere. Secondly Grundtvig acknowledges that imparting knowledge to the child is also important. Finally his didactic thoughts from this period show both Grundtvig's efforts to try to stimulate the child's desire to learn through the use of storytelling and his refusal of the strict commonly used syllabuses, rote learning and grades in primary schools. Thus, this is the first indirect sign of Grundtvig's pedagogical theories of the living word.

In the next section it is noticed how Grundtvig's teaching skills develop in 1808-1810, when he is teaching history at Schouboeske Institut, but also how a crisis in 1810/1811 forces him to return to his childhood's Lutheran orthodoxy and therefore to a theocentric ontology. Concerning his educational thoughts this makes him advocate a point of view where the goal of education is always Christian awakening.

The following section describes how Grundtvig in 1815-1822, still keeping the Christian point of view, also starts emphasizing popular enlightenment consisting of a human, imperfect realization of the purpose and meaning of life as an important aspect of primary education. Even though the church is still superior this is thus Grundtvig's first separation

of church and school. Therefore he starts criticizing the Latin enlightenment and the proclamation of Christianity that marks the public primary schools. Alternatively the schools should promote an education focusing on concrete human living and popular enlightenment and also make sure that the relationships between teacher and pupils are defined by freedom and mutual respect.

In the next section it is argued that from an educational point of view the period from 1822-1832 is quiet. Nevertheless Grundtvig makes his remarkable discovery of the importance of the oral word when the creed is proclaimed in church in this period, and he also starts studying the theology of Ireneus (2. century) In both cases these form the foundation of Grundtvig's theories of the living word and of the Mosaic-Christian view of life, respectively, which are both taking shape during the 1830s.

In the light of this, the following section accounts for the clarification in the 1830s of Grundtvig's educational ideas. This section is divided into three parts, corresponding to the three phases in Grundtvig's clarification process. First it is demonstrated how Grundtvig's anthropology and ontology evolves in 1832 during his work with the republication of the book *Nordens Mythologi*. Here Grundtvig separates Christian faith and a Mosaic-Christian view of life, which defines man as a spiritual creation seeking truth. (NM 1832, 401) Grundtvig argues that Christians should be able to agree with people of other beliefs about the Mosaic-Christian view of life and that this should enable them to built a school (School for Life) together. The purpose of this school is not to advocate a certain religion. On the contrary the point is to explore the mutual human life, which everybody, according to Grundtvig, are seeking the truth about.

Secondly, Grundtvig's discovery of the necessity of a popular enlightenment caused by the revolutionary currents in both Denmark and Europe is accounted for. In 1834 he thus concludes, that education of the primary schools must include popular enlightenment. This means that the educational practice must be marked by freedom and make allowance for the childrens interests to be complied with. Most important, though, is it that the historical curricula must be taught, so that the children can learn to know and love their native country and thereby become rooted into the Danish culture. Grundtvig stresses that these stories are to be told by the committed teacher without manuscript, so that the children will be able to see, that this is a personal matter and not a scientific one.

Finally the last phase of Grundtvig's clarification process is documented. It is brought about by the public advisory gatherings introduced in 1835. He was pleased to see that the oral, public debate was taken serious again by the state and called it the secular resurrection of the spoken word. It fulfils his wishes for the proper use of the spoken word and underlines his attention on the importance of the living word. Therefore it also becomes the most important topic not only in the pedagogical writings but in all of his works, which all, with triumphant joy, show the clarification that he has now reached.

The historical analysis is then concluded by an analysis of C.M. Kold's papers about education, especially in the two fields where they supplement and explain Grundtvig's point of view: *holdningsskolen* (schools based on specific views upon life, i.e. religious, political, humanistic etcetera) and narrative pedagogics. Initially it is showed how Kold was serenely inspired by Grundtvig, after which Kold's Christian revival and its impact on his view of teaching are discussed. Then, an analysis of Kold's two pedagogical discoveries; first an account of his fight for the *holdningsskole*, in which it is seen to be of overall importance that children develop in a mutual interaction between knowledge, formation of the self, and spiritual inspiration (the latter describes the ability to engage oneself in – and take responsibility for – one's own life, freely and openly). It is thus made clear that Kold simultaneously favours the notion of running the *holdningsskole*, while also maintaining the importance of acquiring knowledge and skills. Kold's theory of narrative pedagogics is then analyzed; the objective of teaching is – through narration – to continually present the basic conditions of human life through new and lucid interpretations with which the pupils can identify themselves. Narration thus turns into a spiritual way of perception and the conclusion is that Kold's narrative pedagogics can be seen as a supplement which loyally substantiates and unfolds Grundtvig's pedagogical theories of the living word.

Finally, Kold's national revival is accounted for, and it is argued that it is formative for the final stage of his pedagogical ideas, illustrated by the motto: *Guds Kærlighed og Danmarks Lykke* (The love of God and the happiness of Denmark). This puts Kold on par with Grundtvig in his hope for a revival of the Danish heroic spirit, and the section is therefore summed up by the argument that, despite his initial focus on the Christian revival, Kold's lasting contribution lies in the concept of the narrative

holdningsskole focused on actual and concrete human life – and, consequently, not on a Christian revival tradition.

The systematic analysis

The second main section introduces a conceptual analysis of seven main topics of the Grundtvig-Kold pedagogical theory of primary school education, identified in the previous main section.

An analysis of Grundtvig's pedagogical writings initially shows that Grundtvig is an advocate of home schooling, though he does show an interest in primary schooling. Next, the development in Grundtvig's concept of school is documented; a development that results in a concept – *Livets Skole* (school of life) – based on a view of actual human life in which the particular (temporal) and the universal (eternal) aspects of life simultaneously interact and are separate from each other.

On the basis of this Grundtvig's positive, tripartite *view of humanity and view of life* and *the role of religion in school work* are analyzed. From the perspective of a Mosaic-Christian view of life (creation → fall → redemption) Grundtvig sees humanity as fallen, enigmatic, and meaningful. As a creation in the image of God man is capable, through struggle, of moving towards perfection – a perfection that will, however, first be revealed to the individual in the final eschatological meeting with God. It is thus of importance to clarify the role of religion in school, and an analysis of the paper “Er Troen virkelig en Skole-Sag” (*is Faith really a School Matter*) (1836) demonstrates that Grundtvig rejects the notion that pupils in public primary schools should be instructed in the Christian faith. Children's free acquisition of the Mosaic-Christian view of human life is however a fundamental goal, and Grundtvig therefore forcefully emphasizes the importance of a continuous dialogue precisely about this viewpoint – and thus also the spiritual aspect thereof – without it being perceived as preaching.

Subsequently, Grundtvig's *epistemology* and *view of how a person is formed* are discussed. The first concept accounted for in the analysis of the *historisk-poetisk vidskab* (historic-poetic cognizance) is Grundtvig's tripartite epistemology in which the imagination has visions and extrasensory notions that are then “embodied” emotionally and conceptualized in the mind. Because man has fallen, however, truth is hidden from mankind

and is therefore a metaphorical concept: *Hvad Sandhed er, maae Tiden vise* (time will tell what truth is). Grundtvig reacts to this crisis of certainty by radically linking perception to history: only in the historical *Synsmaade for Menneske-Livet* (way of looking at life) which rejects speculation and relies primarily on historical experience (anamnesis) and art (especially poetry and mythology) which lends images to the eternal truths, can man find a manifestation of truth. History and poetry therefore make up the central parts of Grundtvig's view of how a person is formed – *Livsoplysning* (life illumination) – which he divides into an existentially formative process (coming to life) and a formative process of civic skills (competence). This is meant to equip children to better undertake their actual daily life, and to make them perceive themselves as part of unified local, national, and universal contexts. He rejects only teaching that takes place for its own sake, while development of proficiencies that qualify each person for life are considered to be of crucial importance in education.

The next topic to be discussed is Grundtvig's *concept of freedom* (which is rooted in the theology of creation) and the relationship between *the individual and community*. Based on Holger Kjær's theory of freedom of mind (*frisind*) rather than tolerance, it is emphasized that the concept of freedom according to Grundtvig constitutes human communities, and is therefore based on reciprocity. Accordingly, it is pointed out that this leads to a distinctive view on community, and Grundtvig's frequently used analogy of the interaction between private life, civic life, and worship is described. Only through such interaction between close relationships, the individual's committed participation in the community, and the eternal aspects of existence – purpose and meaning – is it possible for communities to endure and to establish an identity for the individual, and Grundtvig therefore emphasizes that one must restrain oneself in order to make possible open, free and mutual dialogue in the communities based on commitment and empathy.

Finally, Grundtvig's concept of *the living word* and its significance both in relation to the protest against learning by rote prevalent in public primary schools and as the defining element in the context of the dialogue of teaching are discussed. In addition, Grundtvig's theology of the word is discussed. The Holy Spirit is described as an equal, third part which influences the interpersonal dialogue through the living word. On the basis of this theory of communication, it is concluded that according to Grundtvig

the living word only occurs if dialogue is based on freedom, experience and naturalness. When and if this happens in a mutual dialogue between teacher and pupil it can indeed be said to be the cornerstone of Grundtvig's pedagogics.

The empirical survey

Again seen in the light of the first main objective, the second major part analyzes the results of a nationwide empirical qualitative and quantitative analysis of all the non-specific *friskoler* under The Danish Association of Independent Schools (Dansk Friskoleforening). First, a thorough section on method and an account of the conflict between the schools' clash with the conservatism of the Grundtvig-Kold tradition on the one hand, and a great adherence to the fundamental principles and values of these theories of education on the other. Next a detailed analysis is given of the attitudes of principals, teachers and parents to the following seven main topics in the Grundtvig-Kold theory of pedagogics in primary school education.

First the schools' *view on mankind and on life* (1) is accounted for; it is documented that schools generally adhere to Grundtvig's cautious attitude towards being able to discern truth in a specifically constructivist view of humanity that has a positive view of mankind and the miraculous aspects of life. Accordingly, responsible participation in the life-long journey (struggle) towards greater clarity regarding the fundamental questions in life is required of each individual, but the schools also see life as being greater than man's capabilities, and in an existential crisis man must therefore look to a *power greater than himself*, albeit a power that eludes definition.

Next, *the role of religion* is accounted for (2). This is relevant because it entails a demonstration in the schools of partly a common rejection of preaching partly an underlining of the cultural relevance of religion and its ability to put into words the spiritual aspect of life. Subsequently, the schools divide themselves more specifically into three groups which either completely rejects religion, has a moderate view, or classifies it as a voluntary - yet fundamental – part of school work.

The section about *the historic-poetic epistemology* (3) accounts for the fact that the *friskoler* deliberately work towards creating space and language that encourage dialogue about the basic conditions of human life. The schools therefore emphasize art, poetry and a constructivistic view on

history, because these are perceived as calling attention to these conditions. Thus it is argued that the schools, despite their general reluctance towards using the terminology related to the Grundtvig-Kold tradition, work very consciously – though indirectly – with the historic-poetic aspect. Continuing this argument the section about the relationship between *proficiency in skills and general education* (4) demonstrates that the *friskoler* are aware of their equality with the public primary schools, and that they regard proficiency in skills, general education and existential learning (*livsoplysning*) as important and mutually supportive aspects of how children benefit from their schooling. No contradictory relationship therefore exists between proficiency in skills and general education about life; the connection between the two consists in the demand that a subject matter be given a concrete aim which the teacher can convey to the pupils and thus ensure that obtaining proficiency in skills will make sense in an over-all way.

The section on *freedom of mind (frisind) and holdningsskole* (5) demonstrates the schools' emphasis on freedom of mind (*frisind*) as being a way of interacting with other people that creates favourable conditions for the development of the individual, while also emphasising the responsibility of the individual for the community. It is the experience of the schools that the spirit of this sort of open debate leads to a clarification partly on behalf of the pupil (children get the overall impression that people and the world around them have relevance), partly on behalf of the school (different opinions are clarified by committed employees and distinct values arise as a result). Continuing this line of thought the schools' major emphasis on the binding nature of the communities is demonstrated; not just through stressing the importance of children being able to mirror themselves in others and thereby gain knowledge of their own lives, but also by pointing out the obligation to be loyal to the community and therefore to be willing to compromise (the grounds for this are predominantly pragmatic though the schools's relationship to Christianity in this connection is also demonstrated.)

The empirical studies are rounded off by an analysis of the schools' view on *narration and the living word* (7). First the contents and the settings of the stories are accounted for, along with the demand for authenticity shown by teachers. It is then demonstrated that the schools regard narration as being a process of creativity and interpretation which appeals to children's imagination, emotions and mind and which makes it equally ac-

cessible for all children to acquire the view of life presented to them. A central concept here is the living word which, despite a more or less deliberate use of the term, is regarded as the special, open-minded way of interacting in a dialogue made possible by narration. On this basis it is concluded that the schools operate on a distinct Grundtvig-Koldian epistemology which is often influenced by the concept of *spirit* (the third subject of the dialogue), and where the word creates what it describes.

Conclusion

On the background of an outline of the completed analyses the conclusion of the dissertation argues that the friskoler's contemporary reception of the Grundtvig-Kold pedagogical theory of primary school education is not in conflict with the original tradition. On the contrary, by virtue of its differentiated conception of anthropology, ontology, religion, general education and the relationship between freedom and community, it does indeed carry the possibility of adequate and contemporary pedagogics of primary school education in which both tradition (first major part of the thesis) and current practice (second major part) collaborate in the Danish friskoler's task of preparing children in the best way possible for the realities confronting them today.

SAMLEVÆRKER & LISTE OVER FORKORTELSER

Nedenstående værker er ikke nævnt igen i litteraturlisten. Derfor gives alle bibliografiske oplysninger

- Bibl.: *Bibliografi over N.F.S. Grundtvigs skrifter*, Johansen, S., bd. I-IV, Gyldendal, Kbh. 1948-1954
- Bilag: *BILAG -Til Ph.D.-afhandlingen "Indefra og Udefra"* Overgaard,U. udgivet, 2007
- Breve I-II *Breve fra og til N.F.S. Grundtvig*, Christensen, G. og Grundtvig, S., bd. I-II, Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag, Kbh. 1924
- BuGskV I-II: *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bd. I-II, Bugge, K.E., GEC Gads Forlag, Kbh. 1968
- Danskeren I-IV: *Danskeren, et Ugeblad, samlet og udgivet af Nik. Fred. Sev. Grundtvig*,bd.I-IV, Kbh. 1849-1851
- DCB: *Den Christelige Børnelærdom*, N.F.S. Grundtvig, (i afhandlingen oftest citeret fra Skovrup, E. og Nørgaard, A.s genudgivelse, Kbh. 1941), Kbh. 1868
- DV I-IV: *Tidskriftet Danne-Virke, et tidsskrift af N.F.S. Grundtvig*, bd. I-IV, A. Schmidts Forlag, Kbh. 1816-1819
- GOL: *Gyldendals Online Leksikon*, Udvidet elektronisk udgave af *Den Store Danske Encyklopædi* (<http://www.gyldendalsleksikon.dk/leksikon/leksikon.htm>)

- Gr.St. *Grundtvig-Studier 1948* -, udgivet af Grundtvig-Selskabet af 8. september 1947 i kommission hos DBK, Kbh. 1948-
- GP I-XII: *N. F. S. Grundtvigs prædikener, 1822-26 og 1832-1839*, bd. I-XII, udgivet af Thodberg, Chr., GEC Gads Forlag, Kbh. 1983-86
- GSV I-V: *Grundtvigs Sangværk*, bd. 1-6, udgivet af Stevns, M. m.fl., Det danske Folag, Kbh. 1944-1964
- HiV: *Haandbog i Verdens-Historien. Efter de bedste Kilder. Et Forsøg*, bd. 1-3, Grundtvig, N.F.S., (i afhandlingen oftest citeret fra US VI og VII) Kbh. 1833-1843
- HGS I-III: *Haandbog i N.F.S. Grundtvigs Skrifter*, bd. I-III, Borup, E.J. og Schrøder, F., 1929-1931
- NM32: *Nordens Mythologi eller Sindbilled-Sprog*, Grundtvig, N.F.S., (i afhandlingen oftest citeret fra US V) 1832
- OmBørSko: *Om Børneskolen*, Kold, C.M., (i afhandlingen citeret fra *Pædagogisk Orientering 5*, s. 27-81, GEC Gads Forlag, Kbh. 1967) 1850
- PS I-IX: *N.F.S. Grundtvigs poetiske Skrifter*, del I-VII er udg. af Svend Grundtvig, Schønberg, Kbh. 1880-89, del VIII-IX er udg. af Georg Christensen efter forarbejder af Svend Grundtvig, Gyldendal, Kbh., 1929-30
- Registranten: *Registrant over N. F. S. Grundtvigs papirer*, Bugge, K.E. m.fl., 1957-1964
- SfL: *Skolen for Livet*, Bugge, K.E., GEC Gads Forlag, Kbh. 1965
- Smaaskrifter *Smaaskrifter om den historiske Høiskole*, N.F.S. Grundtvig, Karl Schønbergs Forlag, Kbh. 1872

- US I-X: *N.F.S. Grundtvigs Udvalgte Skrifter*, bd. I-X, Holger Begtrup, Nordisk Forlag, Kbh. 1904-1909
- Vennemødet: *C.M. Kolds tale ved Vennemødet den 11. september 1866*, (i afhandlingen citeret fra *Pædagogisk Orientering* 5, s. 93-115, GEC Gads Forlag, Kbh. 1967)
- VU 1-10: *N.F.S. Grundtvig. Værker i Udvalg*, Georg Christensen og Hal Koch, 1941-1949

Litteratur

Aalbæk-Nielsen, K.

1970 *Historie: Struktur og eksistens*, Munksgaard, Kbh.

2004 *Fra spørgeskema til statistisk analyse. genveje til pålidelige og gyldige analyser på et samfundsvidenskabeligt grundlag*, C.A. Reitzel, Kbh.

Aarnes, S.A.

1998 "Grundtvig som historiker", *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys. hovedtanker og udviklingslinier fra de senere års Grundtvigforskning*, C. Thodberg & A.P. Thyssen (red.), Anis, Århus, 51-69.

Albeck, G.

1945 *Grundtvigs slemme Skolegang*. Århus

Allchin, A.M.

2002 *Grundtvigs kristendom - menneskeliv og gudstjeneste*, Aarhus Universitetsforlag, Århus.

1997 *N.F.S. Grundtvig - an introduction to his life and work*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.

1996 "Personlig og national rodfæstethed og identitet i N. F. S. Grundtvigs værker", *Rodfæstet universalisme: N.F.S. Grundtvigs poesi, menneskesyn, kultursyn, skolesyn*, L. Zøllner (red.), Kroghs Forlag, Vejle.

Ankerstrøm, A.

1946-49 *Friskolen gennem hundrede Aar*, bd. 1-3, Nyt Bogforlag, Odense.

- Aronson, H.
1964 "Kaj Thanings Grundtvigtolkning", Gr.St. 1964, 70-95.
- 1960 *Mänskligt och kristet*, Bonniers, Stockholm.
- Auken, S.
2005 *Sagas spejl. mytologi, historie og kristendom hos N.F.S. Grundtvig*, Gyldendal, Kbh.
- Austlid, A.
1951 *Christen Kold*, 3. udvidede udgave, Gyldendahl.
- Baagø, K.
1957 "Grundtvigs mageløse opdagelse", Gr.St. 1957, 36-50.
- 1955 "Grundtvig og den engelske liberalisme", Gr.St. 1955, 7-37.
- Balle, N.E.
1791 [1860] *Lærebog i den evangelisk-christelige Religion indrettet til brug i de danske skoler*, Kbh.
- Balle, T.
2007 "Fortælling i skolen er både metode og samvær", Kristeligt Dagblad, 29. november.
- 2005 "Find dig i fællesskabet - om Grundtvig, folkestyret og moderne medborgerskab", *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 4, 53. årg., 28-37.
- Balle, T. & Balle-Petersen, M.
1996 *Den danske friskole - en del af den grundtvig-koldske skole-tradition*, Dansk Friskoleforening, Fåborg.
- Balle-Petersen, M.
1997 "Den snigende statsliggørelse - tanker om friskolens fremtid", *Vartovbogen 1997*, 20-29.
- Balslev-Clausen, P.

- 1990 "Verdenssyn og menneskesyn i Grundtvigs salmedigtning",
Gr.St. 1989-1990, 46-65.
- Bech, H.
1878 *Gunni Busk. Et Levnedsløb i en Præstegaard*, 2. forøgede
udgave, Karl Schönbergs Forlag, Kbh.
- Begtrup, H.
1927 *N. F. S. Grundtvigs Saga*, Gyldendalske, Kbh.
- 1901 "N. F. S. Grundtvigs kirkelige Syn 1825". Gyldendal, Kbh.
- Begtrup, H. & Grundtvig, N.F.S.
1930 *N.F.S. Grundtvig. Et lille Udvalg af Nicolai Frederik Severin
Grundtvig's Skrifter og Sange i Tidsfølge*, Gyldendal, Kbh.
- Behrendt, P.
1968 "N.F.S. Grundtvig", *Den erindrende faun*, A. Henriksen
(red.), Fremad, Kbh.
- Bekker-Nielsen, T., Kaae, L., Mortensen, S.K., Wåhlin, V. & Østergård,
U.
1986 *Stykkevis og delt*, Antikva, Århus.
- Birkelund, R.
1999 "Det grundtvigske og det rationalistiske oplysningsbegreb",
*Livsoplysning. KvaN - et tidsskrift for læreruddannelsen og
folkeskolen*, nr. 55, 19. årg., 67-81.
- Bjerg, S.
1988 *Pædagogisk manifest '88: kristendom i folkeskolen*, Aros,
Århus.
- 1982a "Fortællingen i Christen Kolds pædagogiske teori", *Religion*,
2, 5-23.
- 1982b *Omkring Pædagogisk manifest '82*, Centrum, Viby J.
- Boas, H.H.M.

- 1993 "Sammenhængen mellem Skaberånd og Helligånd", Gr.St. 1993, 159-190.
- Boolsen, M.W.
2004 *Fra spørgeskema til statistisk analyse. genveje til pålidelige og gyldige analyser på et samfundsvidenskabeligt grundlag*, C.A. Reitzel, Kbh.
- Brun, J.
1988 *Væksttanken hos Grundtvig*, Aros, Århus.
- Bryman, A.
2004 *Social Research Methods*, 2. udg., Oxford University Press, Oxford.
- Bugge, K.E.
1999 "Den grundtvigske fortæller", *Spor i sne*, Danmarks Lærerhøjskole, Kbh., 41-66.
- 1993 "Grundtvigs syn på folkelig dannelse - dets muligheder før og nu", *Almen dannelse, folkelig dannelse, folkelig livsoplysning*, L. Zøllner (red.), Kroghs Forlag, Vejle, 17-34.
- 1968 *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast, bd. 1*, Gad, Kbh.
- 1965 *Skolen for livet*, GEC Gads Forlag, Kbh.
- Bugge, K.E. & Grundtvig, N.F.S.
1968 *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast, bd. 1-2*, Gad, Kbh.
- Bugge, K.E. & Nielsen, V.
1983 *N.F.S. Grundtvig. Statsmæssig Oplysning. - et udkast om samfund og skole*, Nyt Nordisk Forlag, Kbh.
- Bukdahl, J.K. & Engberg, P.
1945 *Grundtvig og Videnskaben*, Kolding.
- Christensen, B.

- 1987 *Fra drøm til program. menneskelivets og dets verdens plads og betydning i N.F.S. Grundtvigs kristendomsforståelse fra Dagingen i 1824 over Opdagelsen i 1825 til Indledningen i 1832*, Gad, Kbh.
- Christiansen, C.P.O. & Kjær, H.
1942 *Grundtvig, Norden og Gøteborg*, Gad, Kbh.
- Czarniawska, B.
2004 "The uses of Narrative in Social Science Research" *Handbook of data analysis*, M.A. Hardy (red.), SAGE, London, 649-666.
- Damsholt, T.
1980 *Tidernes aften: artikler 1968-1978*, Sankt Ansgar, Kbh.
- Danmarks Statistik
2006 *Danmark i tal - 2006*, Danmarks Statistik, Kbh.
- Dansk Friskoleforening
2004 *Grundtvig-Koldsk friskole - et studie- og inspirationsmateriale*, Dansk Friskoleforening, Fåborg.
- Dansk Friskoleforening
2005 *Årsberetning 2005*, 119. årg., Fåborg.
- Dupont, S., Hansen, F., & FOFU
1998 *Eksistenspædagogik: på vej mod en ny voksenpædagogik?* FOFU, Roskilde.
- Engberg, H.
1985 *Historien om Christen Kold: en skolehistorisk afhandling*, Gyldendal, Viborg.
- 1978 "Grundtvigs højskolesyn som det ses i "Haandbog i Verdenshistorie"", *Grundtvig och folkupplysningen - en samling artiklar som knyter till N.F.S. Grundtvigs tankevæld*, Nordens Folkliga Akademi (red.), Nordiska Folkshögskolerådet, Oslo, 35-45.

- Eskesen, M.
1884 *Samliv med Kold og Gjengivelser efter hans Taler*, Hans Jensen, Odense.
- Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark
2006 *Højskolesangbogen*, 18. udgave, FFD, Kbh.
- Gleerup, J.
1991 *Opbrudskultur*, Odense Universitetsforlag, Odense.
- Greenbaum, T.L.
1998 *The Handbook for Focus Group Research*, Sage Publications, London.
- Grell, H.
1998 *Vision og virkeliggørelse. En redegørelse for Grundtvigs tanker om folkelig oplysning og en folkelig højskole og for forsøget på at virkeliggøre dem*, Center for Grundtvig-Studier, Aarhus Universitet, Århus.
- 1988 *Skaberånd og folkeånd. En undersøgelse af Grundtvigs tanker om folk og folkelighed og deres forhold til hans kristendomssyn*, Anis, Århus.
- 1980 *Skaberordet og billedordet. Studier over Grundtvigs teologi om ordet*, Grundtvig-Selskabet, Kbh.
- Grøn, A.
1989 "Splittelse og forsoning", *Studier i europæisk romantik*, H. Boll-Johansen & F. Lundgreen-Nielsen (red.), Museum Tusulanum, Kbh.
- Grue-Sørensen, K.
1967 *Opdragelsens historie 2*, Gyldendal, Kbh.
- Grundtvig, N.F.S.
1956 *Taler paa Marielyst Højskole 1856-1871*, S. Johansen., Kbh.

- 1877 *Mands Minde 1788-1838. Foredrag over det sidste halve Aarhundredes Historie, holdte 1838*, udg. af Svend Grundtvig, Kbh.
- 1875 "Krønike-Riim til levende Skolebrug med Oplysninger. 3.saml. Udg., med hidtil utrykte Tillæg", Kbh.
- 1872 *Smaaskrifter om den historiske Høiskole*, I kommission hos Karl Schønberg, Kbh.
- 1871 *Kirke-Speil eller Udsigt over den christne Menigheds Levnetsløb*, US10 80-362, Kbh.
- 1868 [1941] "Den christlige Børnelærdom, betragtet af N.F.S. Grundtvig", 4. udg.
- 1864 *Trøstebrev til Danmark*, US X, 509-517.
- 1860a, "I Begyndelsen var Ordet", GSV V, nr. 193, 337-340.
- 1860b "Christenhedens Syvstjerne", Kbh.
- 1859 "Helligaanden trindt paa Jord", GSV V, nr. 115, 200-201.
- 1856a *Hvad Solskin er for den sorte Muld*, US X, Kbh.
- 1856b *Ved Indvielsen af Skolen i Sjolte i Snesere Sogn ved Præstø. 25de Juli 1856*, BuGSkV II, Gad, Kbh, 282-284.
- 1855 [1955] "Christenhedens Syvstjerne", Kbh.
- 1855 *Den danske Sag I-V*, US X, 39-67, Kbh.
- 1854 *Svar fra Grundtvig om hans Høiskole og den "Danske Forening" (Til Peter Larsen Skræppenborg i Dons)*, BuGSkV II, 277-281.
- 1853a "Godt og ondt i lys og mørke", GSV IV, 321-23.

- 1853b "Skabt er baade Jord og Himmel", GSV IV, nr. 239, 308-310.
- 1852/1853 "Lyksaligt det Folk, som har Øre for Klang Herovenfra!", GSV IV, nr. 271, 351-353.
- 1852 *Moses og Jesus*, Dansk Kirketidende, nr. 44. 31. oktober, Kbh.
- 1850a "Folke-Vindingen i Danmark ved Omsvinget 1848", *Danskeren*, bd. 3, 321-336, nr. 21.
- 1850b "Skolemester-Legen i Danmark", *Danskeren*, nr. 20, 25. maj, US 9, 246-250.
- 1848/1851 *Af Grundtvigs Rigsdagstaler*, BuGskV II, 268-276.
- 1848 "Folkeligheden", *Danskeren*, nr. 24, den 30. august, US IX, 139-142.
- 1847 *Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Høiskole*, BuGskV II, 210-267.
- 1841a *Friskolesangen*, BuGskV II, 200-201.
- 1841b *Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole*, BuGskV II, 202-209.
- 1840 *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer*, BuGskV II, 172-199.
- 1839a *Aabent Brev til mine Børn*, BuGskV II, 167-171.
- 1839b *Om Nordens videnskabelige Forening*, BuGskV II, 126-164.
- 1839c *Oplysning*, BuGskV II, 165-166.
- 1838 *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, BuGskV II, 79-125.

- 1837a *Grundtvigs brev til B.S. Ingemann d. 12. jan, findes bl.a. i uddrag i HGS II, 56-58.*
- 1837b *Kirken og Skolen, US VIII, 156-160, Kbh.*
- 1837c "Menneske først og Christen saa", GSV III, nr. 156, 296-298.
- 1837d *Romer-Vise, BuGSkV II, 57-62.*
- 1837e *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole, BuGSkV II, 63-79.*
- 1836a *Det Danske Fiir-Kløver Eller Danskheden partisk betragtet, BuGSkV II, 7-57.*
- 1836b *Er Troen virkelig en Skole-Sag? BuGSkV I, 268-272.*
- 1836c "Hidtil utrykt Begyndelse til en Omstøbning af historisk Børnelærdom", Krønike-Riim til levende Skolebrug med Oplysninger. 3.saml. Udg., med hidtil utrykte Tillæg, Kbh., 1875.
- 1834a *Gylden-Aaret, US VIII, 10-25.*
- 1834b *Den Latinske Stil, US VIII, 26-39, Kbh.*
- 1834c *Om Borgerlig dannelse, BuGSkV I, 256-267.*
- 1834d "Statsmæssig Oplysning", Bugge, K.E. og Nielsen, Vilhelm N.F.S. Grundtvig. Stratsmæssig Oplysning - et udkast om samfund og skole, Selskabet for Dansk Skolehistorie. Kbh.
- 1833-1843 *Haandbog i Verdens-Historien. Efter de bedste Kilder. Et Forsøg, US VI og VII, Kbh.*
- 1832 "Nordens Mythologi eller Sindbilled-Sprog historisk-poetisk udviklet og oplyst", USV, 378-767.
- 1831 *To udtalelser om højskolen fra ca. 1831, BuGSkV I, 217-220.*

- 1826 *Vigtige Spørgsmaal til Danmarks Lovkyndige*, Kbh.
- 1825 *Kirkens Gienmæle mod Professor Theologiæ Dr. H. N. Clausen*, Den Wahlske Boghandlings Forlag, Kbh.
- 1824a *Af "Glar-Øine til Nyaars-Morgen"*, BuGSkV I, 204-209.
- 1824b *Brevveksling mellem Nørrejylland og Christianshavn. Det femte Christianshavnsbrev*, fasc. 99, Toldberg, H.: *Grundtvigs symbolverden*, 1950, Kbh.
- 1824c *Nyaars-Morgen*, US IV, 237-344.
- 1822[1985] *Blik paa Poesiens Historie og Bernhard Severin Ingemann*, Lundgreen-Nielsen, Fl., N.F.S. Grundtvig: *Blik paa Poesiens Historie og Bernhard Severin Ingemann*, Museum Tusulanum, Kbh.
- 1819a *Om Almue-Underviisningen*, BuGSkV I, 186-197.
- 1819b *Om den Lancasterske Methode*, oprindeligt trykt i *Nyeste Skilderie*, d. 27. nov. her dog citeret fra BuGSkV I, 198-203.
- 1819c "Om den Lancasterske Metode", *Nyeste Skilderie*, d. 27. nov.
- 1819d *Om Kirke, Stat og Skole*, Danne-Virke, et tidsskrift af N.F.S. Grundtvig, bd. 4, hefte 1, 2 og 4, hhv. 1-65, 97-154 og 295-396. Grundtvigs egen udgivelse, A. Schmidts Forlag, Schiøtz & Mandra, Kbh.
- 1817a[1997] *Om mennesket i verden*, Korsgaard, O. (red.) *En orm - en gud. Om mennesket i verden*, Odense universitetsforlag, Odense.
- 1817b *Udsigt over Verdens-Krøniken fornemmelig i det Lutherske Tidsrum*, US VIII, 651-729, Kbh.
- 1816 *Om det Philosophiske Aarhundrede*, DV I, 107-130.

- 1815 *Europa, Frankrig og Napoleon*, Andreas Seidelins Forlag, Kbh.
- 1812a *Om Oplysning i Almindelighed og om Almueoplysning i særdeleshed*, landemodetale juli 1812, Gr.St. 1958, 51-73.
- 1812b *Om Almueundervisning*, BuGSkV I, 174-179.
- 1812c "Strandbakken ved Egelykke", US II, 98-101.
- 1811-1813 *Om Universiteter*, BuGSkV I, 180-185.
- 1811 "Udby Have", US II, 127-145.
- 1810 *Afsked til mine Elever i det Schouboeske Instituts øverste Klasse*, En fejlbeftængt udgave findes i PS I, 319-322. En mere korrekt udgave med oprindelig retsskrivning og tegn-sætning findes i SfL, 132-133.
- 1809 *Nyaarsvers til den øverste Klasses Lærlinge i Schouboes Institut*, Nyaarsgave for 1812, 84-86 findes også i PS I, 98-101, Saga.
- 1808-1809/beg. af 1810,
Af Grundtvigs "Lærebog i Verdenshistorien for de tvende øverste Klasser i Schouboes Institut", BuGSkV I, 169-175.
- 1807a *Om Religion og Liturgie*, US I, 135-174, Kbh.
- 1807b *Om Undervisning i Landsbyskoler. Med bestemt Hensyn paa Dannemark*, BuGSkV I, 157-168.
- 1807c *Om Videnskabelighed og dens Fremme, især med Hensyn paa Fædrelandet*, BuGSkV I, 125-156.
- 1806 *Leksjons- og Karakterbog for Karl Frederik Stensen Leth*, BuGSkV I, 44-124.

- 1805 *Af Grundtvigs oprindelige dagbog for 1804-1805*, BuGskV I, 37-41.
- 1804a *Af Grundtvigs omarbejdede dagbog for 1802-1804*, BuGskV I, 28-36.
- 1804b *Sagen om det Skoleholdeløse Sogn paa Falster*, BuGskV I, 41-43.
- 1802-1804 *Den omarbejdede Dagbog*, US I, 12-116, Kbh.
- Grundtvig, N.F.S. & Gjesing, K.B.
1983 *Om mennesket i verden*, Kristensen P. (red.), Herning.
- Grundtvig, N.F.S. & Rudelbach, A.G.
1825-1828 *Theologisk Maanedsskrift I-XIII*, Kbh.
- Hageman, J. & Sørensen, H.
1967 *Christen Kold 2 - Udvalgte tekster*, G.E.C. Gad, Kbh.
- Hagemann, J., Lillelund, B.B., Sørensen, H. & Larsen, C.A.
1967 *Christen Kold 1. Pædagogik*, Gad, Kbh.
- Harder, J.
1819 "Spørgsmaale angaaende den indbyrdes Undervisnings Indførelse i Danmark", *Nyeste Skilderie*.
- Hartby, I.
2004 *Gensyn med Christen Kold - en antologi*, I. Hartby (red.), Videns- og studiecenter for Fri Skole, Svendborg.
- Haue, H. & Skovgaard-Petersen, V.
1991 *Skole, dannelse, samfund. festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen 31. maj 1991*, Odense Universitetsforlag, Odense.
- Hedges, A.
1985 "Group Interviewing", *Applied Qualitative Research*, R. Walker (red.), Gower Publishing Company, Aldershot, England.

- Heinemeier, E.
1962 *Grundtvigs menneskesyn*, Hirschsprung.
- Henriksen, A., Therkildsen, H. & Wentzel, K.
1968 *Den erindrende faun*, Fremad.
- Høirup, H.
1949 "Grundtvigs Syn paa Tro og Erkendelse".
- Holm, A.
2007 *To samtidige. En historisk-systematisk undersøgelse af Kierkegaards og Grundtvigs kritik af hinanden*, Ph.d.-afhandling, Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet, Århus.
- Holm, R.
1999 "Historiefortælling og livsoplysning", *Livsoplysning. KvaN - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, nr. 55, 19. årg., 67-81.
- Husted, J.
1999 "Livsoplysning i filosofisk perspektiv", *Livsoplysning. KvaN - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, nr. 55, 19. årg., 67-81.
- Høybye-Nielsen, E.
1969 *Den indbyrdes undervisning i den sjællandske almueskole*. Kbh.
- Iversen, H.R.
1987 *Ånd og livsform. husliv, folkeliv og kirkeliv hos Grundtvig og sidenhen*, Anis, Århus.
- Jacobsen, A.C.L.
2002 *Kødets opstandelse? Mennesket og målet hos Irenæus og Origenes*, Anis, Frederiksberg.
- Jensen, J.

- 1952 *Grundtvigsk Friskole 1852-1952*, Konrad Jørgensens Bogtrykkeri, Kolding.
- Jensen, M.K.
1991 *Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning*, Socialforskningsinstituttet, Kbh.
- Johansen, S. & Høirup, H.
1948 *Grundtvigs erindringer og erindringer om Grundtvig*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Kbh.
- Jørgensen, T.
1995 *Korset i Altet*, Forlaget Anis, Kbh.
- 1988 "Treenighedsteologi og folkelighed", *Menneske først, kristen så: Helge Grells Grundtvig-disputats til debat*, J.H. Schjørring (red.), Anis, Århus, 9-27
- 1986 "Adskillelse og Vekselvirkning", *Gr.St. 1986*, 71-83.
- Kargo, A.
1984 *Lille Egede Friskole gennem 125 år: et jubilæumsskrift*, Lille Egede Friskole, Boeslunde.
- Karlsson, S.
2002 "Transkription - teori och praktik", forelæsning ved Göteborgs universitet 11. januar.
- Kerlinger, F.N.
1979 *Behavioral research*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kjær, H. m.fl.
1974 *Tolerance eller frisind?: et enten - eller*, 2. reviderede udgave / udgivet af Kristeligt Forbund for Studerende og Skoleungdom (KFS), Lohse.
- Kjær, Nielsen & Dansk Friskoleforening
1986 *Fri skole – en levende tradition*, Dansk Friskoleforening, Fåborg.

- Koch, H.
 1959 "N. F. S. Grundtvig", 2. udg., 4. opl. Gyldendal, Kbh.
 1945 *Hvad er demokrati?* Gyldendal.
 1943 *Grundtvig*, Gyldendalske Boghandel, Kbh.
 1942 *Dagen og Vejen*, Kbh.
- Kold, C.M.
 1870 "Brev til eleven Rasmus Hansen, Vejstrup (1855)", *Folkebladet Fylla*.
 1855 "Kolds forklaring af sit højskolesyn til Rasmus Hansen, Vejstrup", første gang offentliggjort i folkebladet Fylla, nr. 32, 1870, *Pædagogisk orientering 5: Christen Kold 2 - Udvalgte tekster*, Hageman,J.; Sørensen,H. (red.), G.E.C. Gad, Kbh.
 1850 [1967]a "Forældre-Børn", *Pædagogisk orientering 5: Christen Kold 2 - Udvalgte tekster*, Hageman,J.; Sørensen,H. edn, G.E.C. Gad, Kbh., 25-26.
 1850 [1967]b "Om Børneskolen", *Pædagogisk orientering 5: Christen Kold 2 - Udvalgte tekster*, Hageman,J.; Sørensen,H. (red.), G.E.C. Gad, Kbh., 27-81.
 1850 [1967]c "Vennemødetalen den 11. september 1866", *Pædagogisk orientering 5: Christen Kold 2 - Udvalgte tekster*, Hageman,J.; Sørensen,H. (red.), G.E.C. Gad, Kbh., 93-115.
- Korsgaard, O.
 2007 "Hvordan er indres folkehøjskolernes historie?", *Gr.St. 2007*, 236-246.

- 2005 "Religionsfællesskab, kulturfællesskab og borgerfællesskab", *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 4, 53. årg., 4-9.
- 1997a *En orm - en gud. Om mennesket i verden*, Odense Universitetsforlag, Odense.
- 1997b *Kampen om lyset: dansk voksenoplysning gennem 500 år*, 2. oplag, Gyldendal, Kbh.
- 1986 *Kredsgang. Grundtvig som bokser*, Gyldendal, Kbh.
- Korsgaard, O., Jonas & Bergstedt, B.
2001 *Poetisk demokrati*, Gad, Kbh.
- Korsgaard, O., Løvlie, L. & Slagstad, R.
2003 *Dannelsens forvandlinger*, Pax, Oslo.
- Kvale, S.
2005 "Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews", *Nordisk pedagogik*, 25, nr. 1, 3-15.
- 1997a *Interview. - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzel, Kbh.
- 1997b "Det kvalitative forskningsinterview. Ansatser til en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesform", *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*, Kbh.
- Køster, K.
1866 *Det kirkelige Vennemøde i Kjøbenhavn, den 10. og 11. september 1866*, Kbh.
- 1865 *Det kirkelige Vennemøde i Kjøbenhavn, den 7. og 8. September 1865*, Kbh.
- Kålund-Jørgensen, F.C.
1955 *Grundlovens skoleparagraf, dens tilblivelse og dens skolehistoriske placering*, Kbh.

- Lange, K.A.
1933 *Den danske friskole - en historisk skildring*, bd. I, Udvalget for folkeoplysnings fremme i kommission hos G.E.C. Gad, Kbh.
- Larsen, N.
1993 *De frie skoler i 90erne - Perspektiv og udvikling*, Frie Grundskolers Fællesråd, Slagelse.
- Lindhardt, J.
1987 "Vi må have en holdning", *KvaN: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, nr. 19, 7-17.
- Lindhardt, P.G.
1979 *Dansk Kirkekundskab*, Gad, Kbh.
1964 *Grundtvig*, G. E. C. Gad, Kbh.
1993 "Skolens formål", *Solidaritet og kærlighed og andre essays*, K.E. Løgstrup (red.), 2. udg., Gyldendal, Kbh.
- Lundgreen-Nielsen, F.
2008 *Forfatterportræt: N.F.S. Grundtvig*. Arkiv for Dansk Litteratur, http://www.adl.dk/adl_pub/fportraet/cv/ShowFpItem.xsql?ff_id=31&p_fpkat_id=indl&nnoc=adl_pub (2008, 14. april).
1985 *Blik paa Poesiens Historie og Bernhard Severin Ingemann. manuskript i Grundtvig-arkivet, Fasc. 175.1, fra 1822*, Museum Tusulanum, Kbh.
1980 *Det handlende ord - N. F. S. Grundtvigs digtning, litteraturkritik og poetik 1798-1819*, G. E. C. Gad, Kbh.
- Lyby, T.C.
2004 "Grundtvigs dannelsesbegreb mellem national dannelse og erhvervsorienteret uddannelse.", *Gr.St.* 2004, 62-82.

- 2001 "Skolen for Livet - Grundtvigs tanker om folekopllysning",
Dannelse Uddannelse Universiteter, C. Bach-Nielsen (red.),
Aarhus Universitetsforlag, Århus.
- Lyng, E.
2003 *At være lærer - gave og opgave*, Dansk Friskoleforening,
Faaborg.
- Løgstrup, K.E.
2006 *Den etiske fordring*, 2. udgave, Gyldendal, Kbh.
- 1993 "Skolens formål", K. E. Løgstrup (red.), *Solidaritet og kærlighed og andre essays*, Gyldendal, Kbh.
- Michelsen, W.
1987 "Om Grundtvigs menneskesyn", Gr.St. 1987, 16-28.
- 1954 *Tilblivelsen af Grundtvigs historiesyn. Idehistoriske studier over Grundtvigs verdenskrøniker og deres litterære forudsætninger. 1-2*, Gyldendal, Kbh.
- Mogensen, K.Æ
2006 *Creative Man*, Gyldendal, Kbh.
- Moos, Skovgård, H. & Tetzschner
1990 "Skæmtehistorier", Nyt Nordisk Forlag. Kbh.
- Morgan, D.L.
1997 *Focus groups as qualitative research*, Thousand oaks: Sage,
London.
- Morse, J.M. & Richards, L.
2002 *Read me first for a user's guide to qualitative methods*, Sage,
Thousand Oaks, Calif.
- Neuman, W.L.
2000 *Social research methods. qualitative and quantitative approaches*, 4. udg., Allyn and Bacon, Boston.

- Nielsen
1955 "N. F. S. Grundtvig".
- Nielsen, H. K.
2001 "Fortælling, identitet og dannelse", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 18-25.
- Nielsen, L.K. & Dansk Friskoleforening
1986 *Fri skole - en levende tradition*, Dansk Friskoleforening, Fåborg.
- Nielsen, V.
1834 "Efterskrift. Et forsøg på at forfølge og klargøre tankegange i manuskriptet", Bugge, K.E. og Nielsen, V. (red.), *N.F.S. Grundtvig. Stratsmæssig Oplysning - et udkast om samfund og skole, Selskabet for Danske Skolehistorie*, Nyt Nordisk Forlag, Kbh. 79-154
- Nielsen-Arendt, J.
2003 "Karakterniveauet på efterskoler, folkeskoler og frie grundskoler", *AKF Nyt*, 2.
- Nissen, P. m.fl.
1994 *Nutidens børn & unge: hvordan er de?, hvordan udvikler de sig?: tre interviews om børn & unge i Danmark*, Skolepsykologi, Kbh.
- Nygaard, F.
1895 *Kristen Kold. Folkehøjskolens banebryder 1-2*, Milo'ske Boghandels Forlag, Odense.
- 1880 *Det Schouboeske Institut og N. F. S. Grundtvigs lærervirksomhed sammesteds*, Karl Schønbergs Forlag, Kbh.
- Overgaard, F.O. & Thyssen, A.P.
1970 *Herrnhutismen, forsamlingsbevægelsen og grundtvigianismen i Nørrejylland ca. 1815-1850*, GEC Gads Forlag, Kbh.
- Oxenvad, C.

- 2004 "Er Skolen virkelig en Troes-sag ?", *Gensyn med Christen Kold - en antologi*, I. Hartby (red.), Videns- og studiecenter for Fri Skole, Svendborg, 101-128.
- Pedersen, K.A.
 2003 "Grundtvig i modvind", *Vartovbogen*, no. 2003, 53-72.
- 2002 "Hvad er folkelighed? - Glimt af folkelighedsbegrebets historie", 2. del, Vartovs konferenceseerie, *Folkelighed år 2000*, Kirkeligt Samfund, Kbh., 26-40.
- Pedersen, O.
 2003 *Den levende vekselvirkning. Grundtvig, Kold og undervisningen idag*, KvaN, Århus.
- Pervin, L.A.
 1984 *Personality: theory and research*, 4. udg., Wiley, New York.
- Prenter, R.
 1983a "Grundtvigs treenighedslære", *N.F.S. Grundtvig - theolog og kirkelærer: prædikener og foredrag fra 200-året*, Udvalget for Konvent for Kirke og Theologi, Sabro, 100.
- 1983b *Den kirkelige anskuelse. en indførelse i N.F.S. Grundtvigs folkelige og kristelige grundtanker*, Udvalget for Konvent for Kirke og Theologi.
- 1964 "Kaj Thanings Grundtvigbog", *Dansk Teologisk Tidsskrift*, 193-210.
- 1951 *Skabelse og genløsning*, I-IV, Gad, Kbh.
- Rasmussen, M.
 1945 *Træk af Sønder-Næraa Friskoles Historie*, Odense.
- Riceaur, P. & Kemp, P.
 1973 *Filosofiens kilder*, Vinten, Kbh.
- Riis, K.K.

- 1998 *Højskolens religion*, Kroghs Forlag, Vejle.
- Riis, O. & Aalborg Universitet. Sociologisk Laboratorium
2000 *Metoder på tværs: om forudsætningen for sociologisk metodekombination*, Sociologisk Laboratorium, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Riis-Søndergaard, L.
1998 "Et bærende livssyn er ikke så ligetil at forklare", *Efterskolen*, 577-581.
- Rosendahl, Joh.
1961 *Højskolen til debat*, Gyldendal, Kbh.
- Rønning
1904 "Den Grundtvigske slægt. Bidrag til dens historie", Schønberg, Kbh.
- Rønning, F.
1907-13 *N. F. S. Grundtvig. Et bidrag til Skildring af dansk Åndsliv i det 19. Århundrede*, bd. I-IV, Det Schønbergske Forlag, Kbh.
- Rørdam, T.
1966 *Folkehøjskolen*, Det Danske Selskab og Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler. Kbh.
- Scharling, C.I.
1947 *Grundtvig og Romantiken. belyst ved Grundtvigs Forhold til Schelling*, Gyldendal, Kbh.
- Schjørring, J.H.
1990 "Grundtvigs billedsprog - og den kirkelige anskuelse", Anis, Kbh.
- Schouborg, E. M., H. Nørhøj & K. Munksgaard
1982 *Oplevelse og pædagogik*, Aros, Kbh.
- Schrøder, L.
1878 *Om Skoler for Voksne*, Schønberg, Kbh.

- Skaaning, P.
1995 *Den unge Christen Kold*, Odense universitetsforlag, Odense.
- Skovgaard-Petersen, V.
1986 "Græsrodde i anden generation. Statsmagt og friskoler 1899-1933", *Fri skole. - en levende tradition*, Nielsen, L.K. m.fl. (red.), Dansk friskoleforening.
- Skovmand, R.
1960 *Højskolens Ungdomstid i Breve*, Det danske sprog- og litteraturselskab, Munksgaard, Kbh.

1944 *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892: Studier over en Oplysningsbevægelse i det 19. Aarhundrede*, Det danske Forlag, Kbh.
- Skovmand, R. & Historikergruppen
1944 *Højskolen gennem 100 Aar*, J.H. Schultz, Kbh.
- Skovrup, E.
1927 *Kolds Skoletanker: Med en Afhandling om Børneskolen af Svend Emborg*, Kbh.
- Stokholm, A.
2003 "Om forholdet mellem skabelse og syndefald hos Grundtvig og Luther", Gr.St.
- Thaning, K.
1971 *For menneskelivets skyld. Grundtvigs opgør med sig selv*, Gyldendal, Kbh.

1963 *Menneske først -. Grundtvigs opgør med sig selv*, bd. I-III, Gyldendal, Kbh.

1961 "Grundtvig og Kold" *Højskolen til debat*, J. Rosendahl (red.), Gyldendal, Kbh.

1953 "Grundtvigs møde med Irenæus", Gr.St. 1953, 7-67.

- Thodberg, C.
 1989a "Grundtvigs græske vækkelse og Sangværket", *Dansk kirkesangs årsskrift*, no. 1989, 10-33.
- 1989b *Syn og sang. Poesi og teologi hos Grundtvig*, Gad, Kbh.
- Thomsen, N.
 1998 "Grundtvig i oldkirkens spejl", *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys. hovedtanker og udviklingslinier fra de senere års Grundtvigforskning*, C. Thodberg & A.P. Thyssen (red.), Anis, Århus, 51-69.
- Thomsen & Vium, M.
 2004 *Hvor blev det grundtvigske af?*, Aros, Frederiksberg.
- Thyssen, A.P. & Overgaard, F.O.
 1970 *Vækkelsernes frembrud i Danmark i første halvdel af det 19. århundrede*, bd. 5: "De senere jyske vækkelser", Gad, Kbh.
- 1967 *Vækkelsernes frembrud i Danmark i første halvdel af det 19. århundrede*, bd. 4: "De ældre jyske Vækkelser", Gad, Kbh.
- Toldberg, H.
 1950 *Grundtvigs symbolverden*, Gyldendal, Kbh.
- Vestager, M.
 2000 *Værdier i virkeligheden*, Undervisningsministeriet, Kbh.
- Vind, O.
 1999 *Grundtvigs historiefilosofi*, Gyldendal, Kbh.
- Wählin, V.
 1986 "Ikke stykkevis og delt", *Stykkevis og delt. 5 essays om Grundtvig og grundtvigianisme*, K. Bekker-Nielsen & m.fl. (red.), Antikva, Århus, 9-52.
- 1979 *Skolehistorie. Offentligheden og almueskolen 1867-1885*, bd. I-III, Uudgivet.

Walstad, P.H.B.

2007 "Ernst Triers Grundtvigresepsjon. Om dannelse og yrkesutdanning i Vallekilde", Gr.St. 2007 .

Hermed være det, indtil videre, nok! Hvem der tænker efter, seer vel hvad jeg mener, og hvem der kjender Historien, skal vist finde, at jeg ei har fordreiet det Mindste, men har af Historien selv øst mine Tanker af den vidskab, jeg kalder historisk. (DV IV 1819, 396)