

Pål Henning Bødtker Walstad

”Dannelse og Duelighet for Livet”

Dannelse og yrkesutdanning i den
grundtvigske tradisjon

Doktoravhandling
for graden doctor rerum politicarum

Trondheim, mai 2006

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling
for graden doctor rerum politicarum

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Pål Henning Bødtker Walstad

ISBN 82-471-7929-6 (trykt utg.)
ISBN 82-471-7928-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2006:88

Trykt av NTNU-trykk

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen startet sommeren 1998 og ble initiert av en samtale med Kim Arne Pedersen, daværende forskningslektor ved Center for Grundtvig-Studier ved Universitetet i Århus. Ved et doktorgradskurs ved Universitetet i Oslo møtte jeg året etter Stefan Hopmann fra Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Han oppmuntret til videre arbeid med dette forskningsprosjektet. Det gjorde også Finn Hjordemaal ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO. Disse tre har uavhengig av hverandre gitt meg verdifulle innspill under utformingen av prosjektet. Hjordemaal fortjener dessuten takk for å ha vært en dyktig samtalepartner og for å ha lest og kommentert deler av avhandlingen.

Helt fra jeg tok pedagogikk hovedfag i Trondheim i 1973 og skrev en hovedoppgave om Grundtvig, har jeg bevart min interesse for den grundtvigske tradisjon og deltatt i mange av Grundtvigselskapets arrangementer i Danmark og Norge. Konferanser ved Grundtvigakademiet på Vartov i København og i Kampen menighetshus i Oslo har gitt verdifulle impulser. Særsklitt takk rettes til Grundtvigakademiet ved Kirsten og Hans Grishauge for to ukers studieopphold ved akademiet i juni 2004 og for tilgang til verdens beste Grundtvig-bibliotek. Bibliotekar Liselotte Larsen takkes spesielt for sin imøtekommenhet og evne til å finne vanskelig tilgjengelig litteratur. Takk også til den norske avdelingen av Grundtvigselskapet ved Kirsti Aasen, Synnøve Heggem og Arild Mikkelsen for verdifulle samtaler og anledninger til å legge frem deler av dette forskningsarbeidet.

Jeg takker Høgskolen i Akershus som ga 6 mnd. FOU- stipend 2001/2002 og 2,5 års doktorgradsstipend 2002/2004, og jeg takker forskningssjef Anne Lise Høstmark Tarrou som har vært en god faglig samtalepartner og organisatorisk tilrettelegger og som har lest og kommentert deler av avhandlingen. Under hennes ledelse har forskerfellesskapet "Kulturarv, språk og yrkeskultur" gitt anledning til presentasjon og samtaler og blitt et interessant samtaleforum. Ved HiAk er biblioteket blitt utfordret til å innhente mye gammel og uvanlig litteratur, og det har klart oppgaven utmerket. Alle bibliotekarene takkes, men særlig skal fremheves iveren og interessen til Kirsten Sjaastad Strand og Amaravarapu Sanjeeva Rao. Gode ord fra kolleger og studenter på bachelor- og masterstudiene har også virket inspirerende.

Sommeren 2004 hadde jeg utbytterike samtaler med Ove Korsgaard ved Institut for pædagogisk filosofi, Danmarks Pædagogiske Universitet, med Dag Thorkildsen ved Teologisk fakultet, UiO, og med Kari Martinsen ved Medisinsk fakultet, Universitetet i Bergen. De takkes for raust å ha øst av sine kunnskaper om denne avhandlingens fire hovedpersoner. Stor takk også til min hovedveileder Ingrid Markussen ved Institutt for kulturstudier, UiO, og biveileder Alfred Oftedal Telhaug ved Pedagogisk institutt, NTNU, som på hver sin måte har bidratt med inspirerende, kyndig og utfordrende veiledning.

Størst takk fortjener Kirsti Hauge Walstad. Som ektefelle, mor og sykepleier har hun demonstrert suverene og spontane livsytringer slik at møtet med disse begreper hos Martinsen og Løgstrup var et møte med noe svært kjent. Uten hennes livsytringer og støtte ville ikke avhandlingen blitt til.

Innhold

<i>Innledning</i>	7
<i>Kap. 1: Hermeneutiske tilnærminger</i>	28
Kontekst	
Analytisk narrasjon	
Didaktiske forståelseskategorier forstått som ”områder”	
Sammenfatning	
<i>Kap. 2: Et tidsbilde</i>	
<i>Noen kontekster for konteksten</i>	49
Opplysningsfilosofien om yrkesutdanning som del av et menneskes dannelse	
Hallepetismen om praktisk arbeid som del av et menneskes dannelse	
Kameralismens dannelse til industri	
Filantropismens dannelse til industri og litt av hvert	
Nyhumanismens Bildung – yrkesutdanningens mot- og medspiller	
Arbeid og kropp -- noen trekk ved eldre jødisk-kristen tradisjon	
Sammenfatning	
<i>Kap. 3: ”Dannelse og Duelighet for Livet”</i>	
<i>Grundtvig om folkelig dannelse og yrkesutdanning</i>	108
Skolene for død, liv og lyst	
Den folkelige dannelse som ”kulturrevolution” og ”nedenfraperspektiv”	
Åpent og uferdig, men retningsgivende mål	
Forbausende programløst innhold?	
Elever og menneskesyn	
”Det levende Ord” og ”den levende Vexel-Virkning” som arbeidsmåte	
Karakteristikk av forståelseskategoriene	
Grundtvig om praktisk arbeid og yrkesutdanning	
Sammenfatning	

<i>Kap. 4:</i>	<i>For Gud og fedreland, estetikk og arbeidsliv</i>	
	<i>Ernst Triers skole for hele menneskelivet</i>	152
	Jødisk og kristen familie med sans for estetikk Skreddersvennen, presten, hjulmannen, læreren, bonden og forfatteren Estetikk Utdanning for arbeidslivet Elev av Grundtvig og Kold Trier, Grundtvig, Kold og forståelseskategoriene Sammenfatning	
<i>Kap. 5:</i>	<i>”Åndsdannelsen o g det nævenyttige”</i>	
	<i>Viggo Ullmanns skole for frisinn, vekkelse og vekst, for folkelig dannelse og yrkesutdanning</i>	198
	Betydningsfulle personer i Viggo Ullmanns oppvekst og modningstid frem til 1873 Fra Skjulestad og Vigmarken til Telemarken: ”Åndsdannelsen o g det nævenyttige” i folkehøyskolen og den utvidete høyskole Romantikeren Viggo Ullmanns pedagogikk og forståelseskategoriene Sammenfatning	
<i>Kap. 6:</i>	<i>Omsorg for livet</i>	
	<i>Kari Martinsen om sykepleierutdanning gjennom Grundtvig-Løgstrup-tradisjonen</i>	245
	En dannelsesreise Handlingsspontanitet og tankenormer Historisk-poetisk skole og sykepleie Å se pasienten Å forstå gjennom kategorier Sammenfatning	
<i>Kap. 7:</i>	<i>Sammendrag og perspektiv</i>	301
	Hermeneutiske oppsummeringer ”den ledende Tanke” Den folkelige dannelse Nye pedagogiske landskaper	

<i>Litteratur</i>	326
<i>Eget arkiv</i>	345
<i>Personregister</i>	346

Noen forkortelser og kommentarer:

Gr.Stud.....	Grundtvig-Selskabet: <i>Grundtvig-Studier</i> (1948ff.) Udgivet af Grundtvig-Selskabet af 8. September 1947
GSkV.....	Grundtvig: <i>Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast</i> Udgivet af Knud Eyvin Bugge, I-II (1968)
HGS.....	Grundtvig: <i>Haandbog i N.F.S. Grundtvigs Skrifter</i> Udvalg ved Ernst J. Borup og Fr. Schrøder, I-III (1929-1931)
NM 1832.....	<i>Nordens Mythologi</i> (1832)
US.....	Grundtvig: <i>Udvalgte Skrifter</i> ved Holger Begtrup, I-X (1904-1909)
VU.....	Grundtvig: <i>Værker i Udvalg</i> Udgivet ved Georg Christensen og Hal Koch, I-X (1940-49)

Vedrørende *sitater*: Det er brukt mange sitater, dels for å dokumentere og dels for å legge til rette for et mest mulig direkte og eksistensielt møte med den person det gjelder. Sitatene er gjengitt så nøyaktig som mulig med de feil og den ortografi som kilden har. Når det gjelder sitater fra *Grundtvigs skoleverden* I-II, som Grundtvigforskeren Knud Eyvin Bugge har utgitt, har utgiveren presisert følgende: ”Grundtvigs egen – undertiden inkonsekvente – retskrivning og tegnsætning, er fulgt; dog har utgiveren i tekster, som Grundtvig ikke selv har færdiggjort til trykning, indført en lempelig tegnsætning. Grundtvigs spatieringer som især i det senere forfatterskab bliver hyppigere, er af hensyn til læseligheden overalt erstattet af kursiv, der ligeledes gengiver understregninger i manuskripterne”. (Forord i GSkV I). Det er bakgrunnen for skrivemåten av denne avhandlingens tittel: ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”.

Innledning

Den bærende idé

Omdreiningspunktet i denne studien er *yrkesutdanning som del av dannelsen*. Dette er en gammel og langt på vei glemt idé som er overkjørt av den dualisme som ligger i dikotomiene teori og praksis, allmenndannelse og yrkesutdanning, ånd og materie og lignende. I vår vestlige kultur har denne dualisme medført at skole- og utdanningssystem er blitt oppdelt i det allmennfaglige og det yrkesrettede. Arven fra oldtidens Athen med sitt dype skille mellom høyverdig åndsarbeid og mindreverdig kroppsarbeid har seiret i kampen med andre strømninger, og denne kultur og tenkemåte har langt på vei preget utdanningssystemer og tenkemåter. Men i skyggen av denne dualismen har det levd en gammel tradisjon om at det å beherske et yrke er en viktig del av et menneskes totale dannelsen. Det er denne tradisjonen, avgrenset til en grundtvigsk kontekst, som dette forskningsarbeidet sikter mot å avklare. Målsettingen er å dykke ned i historien, rekonstruere den og blankpusse idéen om yrkesutdanning som del av dannelsen.

Pedagogikk og kontekst

Pedagogisk idéhistorie er den del av pedagogikken som blir gjenstand for undersøkelsen. Denne historien inneholder ulike sammenhenger og kontekster som pedagogikken er innfelt i, og den grundtvigske, kulturelle konteksten, slik N.F.S. Grundtvig utformet den, er et av mange eksempler på slike kontekster. Pedagogisk idéhistorie er pedagogisk konteksthistorie, for pedagogikken står aldri alene i historien. Den får sitt innhold og er bestemt av den kontekst den er knyttet til. Ordet pedagogikk henger sammen med det greske "paideia" som opprinnelig betød "barneoppdragelse", men ble etter hvert utvidet til oppdragelse, undervisning og opplæring for mennesker i alle aldre, og pedagogikk fikk senere status som universitetsfag. Men begrepet pedagogikk er som begrepet politikk eller statsvitenskap ("political science"): Innholdet får mening av sammenhengen. God og ønskelig pedagogikk i én kontekst kan være dårlig og uønsket i en annen. Derfor gir ikke vitenskapsfaget pedagogikk vitenskapelige svar som er kontekststuvhengige. Hva enten pedagogikken er knyttet til historie, psykologi, sosiologi eller didaktikk, vil den kun gi kontekststuvhengige svar som må relateres til "noe". Dersom pedagogikken blir ensidig instrumentell og kontekstløs,

gir den ikke mening. Den kulturelle konteksten, og det vil i denne studien primært si den grundtvigske kulturkonteksten, må klargjøres for at idéen om yrkesutdanning som del av dannelsen kan ha "noe" å relatere seg til og bli tydelig, og idéen vil bli enda tydeligere når den relateres til flere kontekster enn den grundtvigske.

I en artikkel fra 2003 om kulturfaget pedagogikk, "Det nye pedagogikkfaget", foreslår pedagog og idéhistoriker Lars Løvlie at pedagogikken kan bestå av fire deler: Først møtet med kulturarven og kjennskap til den ("innvielse"), dernest nyskaping og utvikling av kulturarven med vårt personlige preg ("resepsjon"). For det tredje må vi, som lever i en postmodernistisk tid, lære å forholde oss til den tvetydighet, ubestembarhet og permanente uro som preget det 20. århundre ("differens"), og for det fjerde lære å forholde oss til uenighet slik at faget kan drives frem ved diskusjoner ("dissens")¹. Løvlies fire punkter er et interessant utgangspunkt for å gjennomtenke pedagogikkens plass i lærerutdanningen ettersom faget, i likhet med andre samfunnsvitenskaper, i de siste decennier synes å ha tapt anseelse i denne utdanningen og i samfunnet forøvrig². De fire punktene er særlig interessante fordi de tre siste forutsetter at innvielsen i kulturarvens og fagenes kontekster virkelig finner sted og finner sted *først*, og hvis *den* svikter, svikter resten også. Og nettopp denne svikten er noe av forklaringen på hvorfor pedagogikkfaget har mistet innflytelse og troverdighet i lærerutdanningen. Faget har, etter undertegnede oppfatning, hatt et distansert og overflatisk forhold til kulturarven og sviktet sin identitet som kulturfag. Pedagogikken har levd sitt eget liv på siden av fagene, og vi pedagoger har hatt en tendens til å dyrke kritisk tenkning og diskusjoner og hatt et så distansert forhold til fagene og kulturarven at pedagogene litt spissformulert har "fortrengt innvielse, fryktet resepsjon, flørtet med differens og omfavnet dissens"³. Kontekstene som kulturarven representerer, har ofte ikke vært nok tilstedeværende, og pedagogikken har manglet kulturelle kontekster å relatere resepsjon, dissens og differens til. Da mangler selve grunnlaget for nyskaping, uenighet og forskjeller. En av årsakene til at pedagogikkens anseelse og relevans har blitt mindre, kan på denne måten ha vært at pedagogikken har vært kontekstsvak, manglet nærhet til kulturarven og blitt et diskusjonsfag med tilfeldig grunnlag.

Pedagogikkens svake stilling i lærerutdanningen kan også henge sammen med at dannelsesidealene har vært utydelige eller har manglet. Skolehistorikeren Per Solberg har i

¹ Løvlie 2003:14.

² Telhaug 2003:215.

³ Smlg. omtalen av de restaurative pedagogene, Løvlie 2003:14.

artikkelen ”Pedagogikken og dannelsesperspektivet”, som for øvrig er en oppfølging av Løvlies artikkel, påvist hvordan offentlige utredninger og planer for lærerutdanning i senere tid har mistet dannelsesperspektiver og dermed de dannelsesidealer pedagogikken kan sees i forhold til. Denne tendens gjør seg gjeldende i Forsøksrådets reformforslag *Lærerutdanningen* (1967) hvor ordet ”danning” er tatt vekk og erstattet med ”allmennutdanning” og i utredningen *Lærerutdanning* (NOU 1974:58) der pedagogikk er blitt ”pedagogisk teori og praksis”. Om denne offentlige utredningen sier Solberg at det er ”spesielt interessant å peke på at det i planen er liten eller ingen plass til de disipliner som i særlig grad har å gjøre med danningstradisjonen og/eller pedagogikk som kulturfag. Idéhistorie og filosofi er utenfor synsfeltet”⁴. Også i planen *Allmennlærerutdanning* av 1980 holdes dannelsesperspektiver konsekvent utenfor, og planen får et instrumentelt, yrkesrettet preg av å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning⁵. Endelig har heller ikke NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn* ifølge Solberg antydninger til dannelsesperspektiver⁶. Konklusjonen er at pedagogikkfaget må søke sine røtter og igjen bli et kulturfag, og at det er fagets egne representanter som har avskrevet pedagogikken som kulturfag⁷.

Selv om fagpedagogene i lærerutdanningen i disse årene har kunnet forholde seg til grunnskolens og den videregående opplærings lovgrunnlag, forskrifter og læreplaner som viktige referanserammer, kan det virke som ”lærerskolepedagogikken” er blitt mer kontekstuavhengig. Dens mangel på kulturelle kontekster har etter denne forfatterens mening bidratt til å tømme kulturfaget pedagogikk for kulturelt innhold. Avklarte kulturelle kontekster og klarere fokus på pedagogikkens kontekstavhengighet ville gjort pedagogikken mer troverdig og tydeliggjort når den var gyldig og når den ikke var det.

Når den grundtvigske kontekst fremheves som referanserammen i dette forskningsprosjektet, er det dels for å vise at den representerer en av flere mulige, dels at den gir noen verdifulle bidrag til temaet dannelse og yrkesutdanning og dels for å understreke at kontekstuavhengig pedagogikk er umulig og utilrådelig. Det er også et ønske å bidra til utvikling av pedagogikk som kulturfag.

⁴ Solberg 2003:206.

⁵ Solberg 2003:206.

⁶ Solberg 2003:209.

⁷ Solberg 2003:211.

”Hvad er Dannelse?”

Den norske historikeren Rune Slagstad hevder i boken *De nasjonale strateger* (1998) at det moderne Norge er blitt til på grunnlag av tre dannelsesstradisjoner eller tre ulike kontekster: 1) Dannelsesborgerskapet i embetsmannsstaten fra 1814 til 1884, 2) folkedannelsen i Venstrestaten frem mot 2. verdenskrig og 3) arbeiderbevegelsen i Arbeiderpartistaten i etterkrigstiden frem til ca. 1970⁸. Med visse modifikasjoner hevder den danske dannelseshistoriker Ove Korsgaard i avhandlingen *Kampen om folket Et dannelsesperspektiv på dansk historie gjennom 500 år* (2004) at nyere dansk historie også kan tredeles, henholdsvis i godseier- og embetsmannsstaten (1834-1901), Venstrestaten (1901-1929) og den sosialdemokratiske ”Socialstaten” 1929-1972⁹. De norske skolehistorikerne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås har i boken *Grunnskolen som nasjonsbygger Fra statspietisme til nyliberalisme* (2003) supplert den norske tredelingen med flere nyanseringer. De kaller embetsmannsstaten ”Guds røst i den norske skolen Pietisme og embetsmannsstat 1739-1840/50”, folkedannelsen i Venstrestaten kalles ”Den nasjonalistiske enhets- og lekmansskolen Årene mellom 1850/-60 og 1935”, og Arbeiderpartistaten fordeles av Telhaug og Mediås på to perioder: ”Fra klassekamp til nasjonal integrasjon Førkrigsårene med Johan Nygaardsvold” og ”Den dirigistiske skolestaten som nasjonsbygger Gerhardsen-epoken 1945-1965”. Dessuten tilføyer Telhaug og Mediås to epoker til: ”Lokal frihet eller hierarkisk skoleorganisasjon? Venstreradikalismens gyldne år fra 1965 til 1986” og ”Den nye liberalismens tiår Fra Willoch (1981-86) til Bondevik II (2001-)”¹⁰. Inndelingene viser ulike dannelsesstradisjoner som gir dannelsesbegrepet ulikt innhold etter den sammenheng det brukes. Når det gjelder den grundtvigske dannelsesstradisjon, både i Danmark og Norge, er den primært knyttet til folkedannelsen og Venstrestaten eller den nasjonsbyggende dannelses som Telhaug og Mediås knytter til ”Den nasjonalistiske enhets- og lekmansskolen”.

Men dannelsesstanken startet vesentlig tidligere. Den svenske dannelseshistorikeren Bernt Gustavsson har, både i avhandlingen *Bildningens väg* (1991) og div. andre publikasjoner, gjort rede for begrepet ”dannelse”. Det tyske verbet ”bilden” stammer fra det latinske ”formare”. I England oversatte man ”formare” med ”form”, og da den engelske filosofen

⁸ Slagstad 1998.

Under begravelsen av Trygve Bull i mars 1999 omtalte Slagstad ham i en tale som ”en meget dannet mann – dypt preget av de tre dannelsesstradisjoner som har formet det moderne Norge: dannelsesborgerskapet, folkedannelsen og arbeiderbevegelsen”. Kronikk i *Aftenposten* 31.3.99. Sitert etter Ø. Andersen 1999:8.

⁹ Korsgaard 2004:309ff.

¹⁰ Telhaug & Mediås 2003. Jfr. også Telhaugs foredrag ved Seminaret for vitenskapsteori, Universitetet i Oslo, 28. januar 2004: ”Pedagogikkvitenskap i krise?” Telhaug 2004.

Shaftesbury øvet stor innflytelse på Tyskland på 1700-tallet, ble ”form” oversatt med ”bilden”, og derfra ble det svenske ”bilda” hentet¹¹. Norsk og dansk mangler dette ordet og bruker i stedet verbene ”danne”, ”skape” og ”forme”.

Tanken om mennesket som formet ut av et råmateriale, kommer fra den greske antikken. Når mennesket formes i dannelsesprosessen, har det sin parallell i skulptørens omdannelse av steinen til en menneskefigur. Naturen og kunsten er to viktige metaforer i denne formingsprosessen, og spesielt viktig ble kunstmetaforen i den tyske nyhumanisme og det tyske Bildungsbegrep. Nyhumanistisk dannelse eller Bildung fikk således et preg av noe estetisk.

Det svenske ordet ”bildning” og det tyske ”Bildung” kan også henge sammen med ordet ”bilde” slik det er brukt i den gammeltestamentlige formulering om mennesket som skapt i Guds bilde. Gustavsson viser til den kristne mystikkens ”imago Dei” som betyr ”Guds bilde”. ”Det är den bild människan skal sträva mot i sin bildningsprocess, bildningens (före-)bild eller det mål till hvilket bildningen ska leda”¹². Slik kan altså dannelsesbegrepet føres tilbake til to tradisjoner som er viktige i vår vesterlandske kultur: Arven fra *Athen*, som vektlegger natur og estetikk, og arven fra *Jerusalem*, som vektlegger det gudskapte.

Bernt Gustavsson har dessuten i sin dannelsesstenkning *tre viktige motsetninger* som kan gjøres gjeldende også i dette forskningsprosjektet om dannelse og yrkesutdanning:

1) Dannelse som *prosess eller mål*.

Nyhumanisten Herder, forfatteren av skriftet *Journal meiner Reise im Jahr 1769* (1769/1997) hvor ordet ”Bildung” forekommer for første gang i universell betydning, beskriver dannelsen som en bevegelse og en reise hvor mennesket i likhet med alt annet i verden stadig modnes og utvikles i en uendelig formings- og dannelsesprosess. Dannelse er for Herder prosess og fri vekst. Motsetningen var dannelse mot et ideal eller forbilde, sier Gustavsson. Han viser eksempelvis til renessansetiden på 1600-tallet hvor ”Bildens av Gud var den förebild människan i sin utveckling skulle söka efterlikna”¹³. Videre kunne den være dannet som hadde tilegnet seg de nødvendige kunnskaper og ferdigheter og nådd målet for opplæringen.

¹¹ Gustavsson 1991:27f.

¹² Gustavsson 1991:28.

¹³ Gustavsson 1991:31. Undertegnede vil istedet hevde at Herder er både mål- og prosessorientert, jfr. kap. 2:78-82.

Dannelse var å ha nådd målet og å ha oppnådd resultat. Latinskolens eksamensresultat kunne for eksempel være et slikt mål på dannelse. Gustavssons tese i avhandlingen er at når begge disse motsetninger fungerer sammen og dannelsen fungerer både som prosess og mål, da fungerer dannelsen mest ”kraftfullt och dynamiskt”¹⁴.

2) *Dannelse for alle eller for en elite.*

Både i opplysningsfilosofi og humanisme på 1700-tallet lå motsetningen mellom likeverdighet og elitisme. Tanken om at alle hadde samme verd, samme rettigheter og trengte opplysning, medførte at de som innehadde den bedre intellektuelle og kunnskapsmessige utrustning og kunne gi denne opplysningen, utgjorde en opplyst elite. De som skulle opplyses var ”pøbel”, ”udannede” og ”uopplyste”. Særlig var Rousseau i Frankrike og Pestalozzi i Tyskland talsmenn for å spre opplysning til alle grupper i folket uten at slike motsetninger skulle oppstå.

3) *Dannelse eller spesialisering.*

Gustavsson er opptatt av dannelsens preg av integrert kunnskap og sammenheng i motsetning til den spesialiserte kunnskap, splittetheten og fragmenteringen av livet som det moderne menneske kjenner. I dette forskningsprosjektet kan denne motsetningen mellom helhet og spesialisering ha relevans for det spenningsforholdet som kan være mellom en bred dannelse og en smal, yrkesrettet spesialisering¹⁵.

Men ”Hvad er Dannelse”?

Når Ivar Aasen stilte dette spørsmålet i artikkelen ”Om Dannelsen og Norskheden” i 1857, svarte han fornuftsmessig og enkelt at dannelse hadde med kultur å gjøre og at kultur opprinnelig var knyttet til dyrking av jord. Kultur betyr den forbedring av jord, planter og vekster vi oppnår ved dyrking. Dannelse betyr den forbedring som mennesket oppnår ved hjelp av lærdom og øvelser, og dernest gir han sin definisjon av dannelse som en ”Forfremmelse (eller Forædling) af Aandens Evner”¹⁶. Men Aasen var, ifølge Rune Slagstad, en rasjonalist med god avstand til romantikken og til Grundtvig¹⁷.

En annen innfallsvinkel til forståelse av dannelse har idéhistorikeren Øivind Andersen i boken *Dannelse Humanitas Paideia* (1999). Han har et videre perspektiv enn Ivar Aasen og mener dannelse angår mer enn intellektet:

¹⁴ Gustavsson 1991:32. Jfr. óg Gustavsson 1996:16f.

¹⁵ Om alle tre motsetningsforholdene, se Gustavsson 1991:28-40.

¹⁶ Aasen 1857/1926:52f.

¹⁷ Slagstad 1998:95.

”Det ligger i forestillingen om menneskelig dannelse at mennesket har et mål, noe å strekke seg etter, og at det har en form, noe å ta mønster av. Menneske er ikke noe en uten videre *er*, men noe en *blir*. Dannelse innebærer en bearbeiding og foredling av menneskenaturen, intellektuelt, men også estetisk og moralsk. Menneskets sanne natur kommer til sin rett når det kultiveres”¹⁸. Hans definisjon, som har et nyhumanistisk preg, viser at dannelse er personlighetsdannelse og angår både det intellektuelle, estetiske og moralske.

Det ønskerverdige i at det hele mennesket skal delta i dannelsesprosessen, fremgår av pedagog og idéhistoriker Reidar Myhres bok *Oppdragelse i et helhetsperspektiv* (1994): ”Dannelsen har ikke bare en intellektuell, moralsk og sosial side, men også en estetisk-kulturell som er preget av frivillighet, utfoldelse av skapende evne, glede og evnen til hengivelse.

Sammenfattende kan vi si at dannelse er en måte å tenke, føle og handle på som har sine røtter i det beste i vår kulturtradisjon”. Og for å understreke hvor ”innfelt” dannelsen er i den kulturelle konteksten, fortsetter sitatet med å fremheve det Lars Løvlie kalte ”innvielse”: ”Derfor er også kjennskap til og innlevelse i denne tradisjonen dannelsens grunnvoll”¹⁹.

Reidar Myhre mener at begrepene dannelse og oppdragelse til en viss grad har glidd over i hverandre og brukes som synonymer, men forsøker likevel å differensiere ved å si at oppdragelse primært dreier seg om individet og dets selvrealisering, mens dannelse heller legger vekten på ”kulturstoffets skapende og formende funksjon”²⁰. Den presiseringen står godt til den nyhumanistiske Bildungstradisjonen.

Å forklare begrepet dannelse er en omfattende oppgave. Begrepet dannelse er like innholdsrikt og relativt som begrepene pedagogikk og politikk og dessuten like kontekstavhengig²¹. Men det er én side ved disse dannelsesdefinisjonene som kommer frem hos Reidar Myhre og som ligger tett opp til idéen om yrkesutdanning som del av dannelsen. Det er hans sammenfatning av dannelsen som ”en måte å tenke, føle og handle på”. Tanke, følelse og handling er viktige sider ved Grundtvigs folkelige dannelse, og særlig det handlingsrettede perspektivet blir en viktig del av denne studien.

¹⁸ Ø. Andersen 1999:8.

¹⁹ Begge sitat er fra Myhre 1994:63.

²⁰ Myhre 1994:64.

²¹ Se Ingrid Markussens artikkel om begrepet dannelse i ulike kontekster, Markussen 1998.

Allmenndannelse

Grundtvigs folkelige dannelse var en allmenn dannelse for alminnelige mennesker og bondestanden, som utgjorde ca. 4/5 deler av befolkningen i Danmark rundt midten av 1800-tallet²². Med det omfattende verket *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen* (1877) ønsket den norske grundtvigianeren og folkehøyskolemannen Frits Hansen å bygge bro mellom bondestanden og embetsstanden ved å heve bøndenes alminnelige dannelsesnivå²³.

Allmenndannelse og den folkelige dannelse var den samme: ”Den virkelige Almendannelse maa være en folkelig Dannelse, det vil sige en Dannelse, der er skikket til at blive hele Folkets Eiendom, fordi den er populær): jævn og enkel i sin Fremstilling, og hos hvert Folk nationalt): har optaget de karakteristiske folkelige Eiendommeligheder i sig og har – gennem sit fortrolige Kjendskab til, sin inderlige Forbindelse med Folkets naturlige Tankegang – lært at iklæde sit væsentlige Kultur- og Aandsindhold i en Form, der gjør det fatteligt ligesaavel for den Læge som den Lærde i det Folk”²⁴. Frits Hansen satte altså likhetstegn mellom allmenndannelse og folkelig dannelse. Det faglige innholdet i denne allmenne og folkelige dannelsen lå først og fremst i de nasjonale dannelsesfagene morsmål og historie.

Allmenndannelse i den grundtvigske konteksten er altså en dannelse som ikke markerer avstand til vanlige mennesker, snarere nærhet. Det som var mest kjent og nært i folket, dets eget språk og historie, utgjorde det viktigste innholdet (det materiale), men også de allmennmenneskelige evner og forutsetninger (det formale) ble tillagt stor verdi. Utfoldelsen av evner og sjelskrefter og dannelsen av personligheten var viktig. Allmenndannelsen var altså for alminnelige mennesker og fokuserte på nasjonsbyggende fag og på det allmennmenneskelige med hensyn til den enkeltes utviklingspotensiale²⁵.

Men Grundtvig mente dessuten at hvis dannelsen skulle være *ekte*, innebar den også å beherske et yrke²⁶, og da trengtes yrkesutdanning.

²² A.P.Thyssen 1983/1998:337f.

²³ Hansen 1877:185f. Jfr. også smst.:187f.: ..”men Dannelse, almen Dannelse har Alle, ubetinget Alle Brug for, og den politisk myndige Del af Folket iøinefaldende Behov af, og jo Flere der kan faa Del i den, des bedre. Det er det Nye, vi vil: vi vil gjøre Norges Bønder og de andre i By og Bygd, som er nogenlunde ligestillede med dem, til dannede Mennesker”.

²⁴ Hansen 1877:187.

²⁵ Pedagogen Bjarne Bjørndal hevder med rette i boken *Frå formaldaning til allmenndaning* (1964) både at ”Denne åndelege nærninga kunne ein som nemt finna i dei nasjonale kulturelementa” og dessuten at ”Kjernen i deira allmenndaningsomgrep samlar seg såleis om utfoldinga av dei potensielle givnadene og evnene som låg gøynde i det einskilde menneske”. Bjørndal 1964:121 og 124.

²⁶ Gr.Stud.1955:86-93.

Yrkesutdanning og yrkesopplæring

Begrepet ”utdanning” er et smalere begrep enn dannelselse og sikter mot å oppnå en kompetanse til å utføre et yrke eller annen virksomhet. Utdanningen utdanner for et avgrenset ”noe”.

Norsk Riksmålsordbok definerer verbet å ”utdanne” slik: Å ”øve op, undervise (person) i ferdighet, fag, kunst, videnskap med sikte på erhverv ell. virksomhet”²⁷. For ytterligere å presisere at utdanning er yrkesrettet, kalles slik utdanning ”yrkesutdanning”. Forskningssjef Anne Lise Høstmark Tarrou ved Høgskolen i Akershus viser i artikkelen ”Yrkesdidaktikk – kunnskaps-status og forskningsbehov” (2004) at begrepene ”utdanning” og ”opplæring” ofte brukes sammen i norsk utdanningspolitikk ”for å understreke hele feltet, som en sammenhengende kjede”²⁸. Selv om ”utdanning” tidvis blir knyttet til skolestrukturen og ”opplæring” til arbeidslivet, brukes de også som synonymmer. ”Yrkesutdanning” og ”yrkesopplæring” vil i denne studien bli brukt som synonymmer og i videst mulig betydning: De vil omfatte *enhver form for utdanning, opplæring og dyktiggjøring i å beherske hele eller deler av et yrke*. Yrkesutdanning og yrkesopplæring vil omfatte *alle former for grunnleggende opplæring til inntektsgivende arbeid i yrker som samfunnsfellesskapet anser som nyttige og verdifulle*, og dessuten omfatte *ytterligere opplæring (videreutdanning) i yrket*. Skillet mellom yrke og profesjon er en dualisme som ikke er aktuell i dette prosjektet, og derfor vil spredningen av ulike yrkesutdanninger være svært stor. At yrkesutdanningen også kan være del av større dannelsesidealer, øker spredning og mangfold. Den vil eksempelvis kunne omfatte prest- og lærerutdanning, landbruksutdanning, håndverksutdanning, helsefaglige utdanninger, juridisk og militær utdanning, utdanninger innen økonomi, teknikk og ingeniørfag, yrkesutdanninger innen sjøfart og fiske, estetiske utdanninger rettet mot musikk, kunst og kunsthåndverk og mange flere utdanninger.

Noen yrkesopplæringsformer vil være av formell karakter med prøver og eksamener, andre vil være uformelle uten slike prøver og eksamener. For eksempel ville en lærerutdanning kreve et visst minimum av formell prøving og eksaminering, og en kunstmalerutdanning ville være mer uformell og basert på realkompetanse uten eksamener.

²⁷ *Norsk Riksmålsordbok* 1983:3403.

²⁸ Høstmark Tarrou 2004:55.

Praktisk arbeid

Begrepet ”praktisk arbeid” er også et omfattende begrep. I denne studien vil praktisk arbeid være ensbetydende med et praktisk-hverdagslig, nyttig og kroppslig arbeid som kan være yrkesrettet, men behøver ikke være det. Et slikt praktisk arbeid kan utføres uten å ha gjennomgått en yrkesopplæring, men kan eventuelt inngå i en yrkesopplæring og kan eventuelt være del av en videre dannelse.

Eksempel på slikt praktisk arbeid kan være *håndverksmessige aktiviteter*. Slike aktiviteter kan bl.a. være lettere håndverksarbeider eller vanlige vedlikeholds- og reparasjonsarbeider i hus og hage uavhengig av yrkesopplæring, og aktivitetene kan eventuelt utføres som ledd i en håndverkeropplæring, og de kan eventuelt være et ledd i en videre dannelse. Andre eksempler på ”praktisk arbeid” kan være ”*praktisk-hverdagslig arbeid*” i form av *bondegårdsarbeid, matlaging, barneoppdragelse, omsorgsarbeid, vedhogst, jakt og fiske, hagearbeid, klesvasking og rengjøringsarbeid*. Disse praktiske arbeidene er nyttige arbeider som kan utføres helt uavhengig av en yrkesutdanning og videre dannelse. De kan ha sin egen verdi. Men eksemplene kan også eventuelt inngå i en opplæring til yrker som bonde, kokk, lærer i skole eller barnehage, helse- og sosialarbeider, skogsarbeider, jeger eller militær, fisker, gartner og yrker innen vaskeri og renhold. Dessuten kan dette praktiske arbeidet eventuelt inngå i et større dannelsesideal. Et tredje eksempel kan være *praktisk-estetiske arbeider og øvelser*. Håndarbeid som spinning, veving, syng og strikking, laging av nyttige redskaper og estetisk vakre gjenstander, utøvelse av kunst og kunsthåndverk og musikkutøvelse til glede og trivsel for en selv og andre, gymnastikkøvelser til fremme av egen og andres helse m.fl. har alle det til felles at de kan ha en verdi i seg selv, kan eventuelt inngå som del av en yrkesutdanning og kan eventuelt være del av en videre dannelse.

1) Siden det er likheter mellom praktisk arbeid som kan ha en verdi i seg selv, og yrkesutdanninger som samfunnsfellesskapet anser verdifulle, 2) siden praktisk arbeid eventuelt kan inngå i en yrkesutdanning, 3) siden praktisk arbeid i likhet med en yrkesutdanning eventuelt kan inngå i en større dannelse, 4) siden praktisk arbeid er et ”nyttig og kroppslig arbeid som kan være yrkesrettet”, og 5) siden det kan være glidende overganger mellom praktisk arbeid og uformelle organiseringsformer av yrkesutdanninger, vil det ofte være umulig å skille mellom ”praktisk arbeid” og ”yrkesutdanning”. Derfor inngår ”praktisk arbeid” i denne studiens tema ”Dannelse og yrkesutdanning”. I problemstillingen nedenfor som er en nærmere presisering av temaet, er imidlertid praktisk arbeid nevnt eksplisitt. Det

innebærer at i den grad kildene gir anledning til det, vil en søke å tydeliggjøre hva som er praktisk arbeid, hva som er yrkesutdanning og når de flyter over i hverandre.

Problemstilling og begrunnelse

Temaet "Dannelse og yrkesutdanning" er avgrenset til "den grundtvigske tradisjon" som Grundtvig var grunnlegger av. Den grundtvigske tradisjon er i denne studien basert på Grundtvigs pedagogiske tenkning med den kulturkontekst av historisk, teologisk, språklig, folkelig, praktisk-arbeidsmessig og yrkesrettet art som denne tenkningen impliserer. Dermed er den kulturkontekst og pedagogikk angitt, som temaet "Dannelse og yrkesutdanning" skal studeres i forhold til. I problemstillingen er temaet knyttet til fire personer: Grundtvig og tre av hans etterfølgere. De tre er høyskoleforstanderne Ernst Trier og Viggo Ullmann og sykepleier og filosof Kari Martinsen. Forutsatt at disse tre har tatt i arv og fulgt de retningslinjer som ligger i Grundtvigs pedagogiske tenkning, med de kulturverdier denne pedagogikk innebærer, tilhører Trier, Ullmann og Martinsen den grundtvigske tradisjonen. Problemstillingen formuleres som ett enkelt og åpent spørsmål:

Hvordan forholder N.F.S. Grundtvig, Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen seg til praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen?

Grunnene til at dette tema og denne problemstilling er valgt, er følgende:

--"Dannelse og yrkesutdanning" er et tema jeg som lektor ved Avdeling for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Akershus arbeider med i pedagogikkundervisningen. En yrkesfaglærerutdanning og en yrkesutdanning må etter min oppfatning på en eller annen måte forholde seg til noen dannelsesidealer som er større enn den selv, for ikke å ende i en snever, instrumentell mål-middel-tenkning.

--Grundtvig og den grundtvigske tradisjon har jeg valgt fordi den er forankret i norsk eller norsk-dansk kultur og vekker pga. den grundtvigske folkeligheten gjenkjennelse i brede lag av folket. Jeg har hatt tilhørighet til denne tradisjonen helt fra jeg i 1973 skrev en hovedoppgave i pedagogikk om *Det levende Ord Et studium i begrepets utvikling hos N.F.S. Grundtvig*. Tilhørigheten har primært vært gjennom medlemskap i det norske og danske Grundtvigselskapet, og dette selskapets publikasjoner og konferanser har stimulert interessen for den grundtvigske tradisjon generelt.

--Trier ble jeg kjent med gjennom lesningen av Ove Korsgaards avhandling *Kampen om lyset Dansk voksenoplysning gennem 500 år* (1997) og Helge Grells bok *Vision og virkeliggjørelse*

En redegørelse for Grundtvigs tanker om folkelig opplysning og en folkelig højskole og for forsøget på at virkeliggjøre dem (1998). Siden Trier regnes som elev av vekkelsespredikanten, bokbinderen, misjonæren og læreren Christen Kold og gjennom presten Villiam Johannes Hoff og andre pleiet kontakt med lavkirkelige vekkelsesbevegelser, og siden Trier var forstander ved Vallekilde Folkehøjskole som er kjent for sin vektlegging av yrkesutdanninger, representerte han en kombinasjon av lavkirkelig og yrkesrettet orientering. Han hadde dessuten et nært forhold til Grundtvig og er forholdsvis lite kjent i Norge.

--Ullmann er valgt fordi han i utgangspunktet representerte en annen ytterlighet. I Norge er han kjent som en stridbar person som kom i klammeri med pietistisk geistlighet og lavkirkelige vekkelsesbevegelser. At han under stridens hete i Seljord ble kalt "Anti-Krists forløber"²⁹, viser stridighetenes temperatur og forskjellen mellom de to skolene i Seljord og Vallekilde. Dessuten var han en fremstående politiker på Stortinget og i Telemark.

Venstremannen og høyskoleforstanderen Ullmann var omstridt også utenfor Norge. Vinteren 1890/91 ble "den kulturelt og politisk radikale" Ullmann nektet av Ludvig Schrøder å holde foredrag ved Askov Højskole³⁰. Det ville neppe ha skjedd med Ernst Trier.

--Kari Martinsen ble valgt fordi hun representerer "Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon" *i dag* ved at hun på grunnlag av Grundtvig-Løgstruptradisjonen arbeider med grunnlagsspørsmål i sykepleierutdanning. Tidsspennet mellom Grundtvigs død i 1872 og Martinsens interesse for Løgstrup og Grundtvig fra 1988/89 er nesten 120 år, og det er en ekstra spenning knyttet til å undersøke om kontinuiteten mellom Grundtvig og Martinsen har overlevet. At det også er et stort sprang fra en skolekontekst til en sykehuskontekst, gjør ikke utfordringen mindre. Et yrkesmessig motiv for valget av Kari Martinsen er at mange av studentene ved Høgskolen i Akershus skal bli sykepleiere, vernepleiere og lærere i helse- og sosialfag i den videregående skole, og de trenger kjennskap til en av de viktigste aktørene innen grunnlagstenkningen for utdanningen av helse- og sosialarbeidere.

Kildemateriale

Omfanget av primærkilder som omtaler dette forskningsprosjektets tema, er begrenset. De fleste av dem omtales underveis i avhandlingen, og de nevnes spesifikt innledningsvis i hvert av kapitlene om de fire hovedpersonene, men dannelse og yrkesutdanning -- i den grad dette

²⁹ Stauri 1910:143.

³⁰ Korsgaard 1997:267f.

berøres -- er det få skrifter som greier utførlig ut om. Omfanget av relevant sekundærlitteratur er også begrenset, men er likevel større og i stor utstrekning anvendt.

Det er flere grunner til at sekundærlitteratur i stor utstrekning blir anvendt. For det første finnes det relevante publikasjoner og forskningsarbeider i Norge, Sverige og Danmark. I forhold til de store dannelsesstradisjonene representert ved embetsmannsstatens dannelsesborgerskap, Venstrestatens folkedannelse, Arbeiderpartistatens arbeiderbevegelse m.fl. og i forhold til dannelses generelt har Bernt Gustavssons *Bildningens väg* (1991), Rune Slagstads *De nasjonale strateger* (1998); Rune Slagstad, Ove Korsgaard, Lars Løvliens *Dannelsens forvandlinger* (2003), Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås' *Grunnskolen som nasjonsbygger* (2003) og Ove Korsgaards *Kampen om lyset* (1997) og *Kampen om folket* (2004) vært nyttige referanserammer. Under arbeidet med kapittel 1 "Hermeneutiske refleksjoner og tilnærminger" har følgende studielitteratur vært nyttig: Berit H. Johnsens *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle* (2000) har vært nyttig i forhold til de didaktiske forståelseskategoriene forstått som "områder" eller "commonplaces". Ingar Kaldals bok *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie* (2002) har vært nyttig i forhold til kontekst og intertekst og Paul Knutsens *Analytisk narrasjon* (2002) i forhold til spørsmål om analytisk narrasjon og historisk metode generelt. Under arbeidet med kapittel 2 "Et tidsbilde" har jeg hatt god nytte av Ingrid Markussens avhandling *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nytt* (1995), Reidar Myhres ulike utgaver av pedagogisk idéhistorie, særlig 1972-utgaven av *Pedagogisk idéhistorie*, og ikke minst Mogens Nielsens *Sløjd Træk af fagets historie* (1986). I forbindelse med Grundtvigkapitlet har jeg, i tillegg til nevnte arbeider av Ove Korsgaard, hatt nytte av Knud Eyvin Bugges publikasjoner, særlig *Skolen for Livet* (1965) og Kaj Thanings publikasjoner, bl.a. *Menneske først – I-III* (1963) og i kortere versjoner (1971 og 1983). Nyttig som referanse har også vært Bosse Bergstedts *Den livsupplysande teksten* (1998) og Ole Vinds *Grundtvigs historiefilosofi* (1999). Christian Thodbergs og Anders Pontoppidan Thyssens *GRUNDTVIG og grundtvigianismen i nyt lys* (1983/1998) har vært tjenlig som oppdatering og oversikt over nyere Grundtvigforskning, og Regner Birkelunds *Livs-Oplysning* (1999) har gitt verdifulle henvisninger til yrkesrettede perspektiver hos Grundtvig og til Kari Martinsen. I forhold til Trierkapitlet har jeg i tillegg til arbeider av Helge Grell og Ove Korsgaard funnet verdifullt stoff i Triers svigersønns, Povl Hansens, artikler i bladet *Fra Vallekilde Folkehøjskole*, særlig i perioden 1904 til 1916, og i andre publikasjoner han har redigert. Ludvig Schrøders beskrivelser av sin nære venn i boken *Ernst Trier* (1894) og Ingeborg Ollriks bok *Ernst Trier* (1914) har gitt skildringer som har

skapt nærhet til personen Trier. Nyttig i forhold til estetikken ved Vallekilde Folkehøjskole har Mette Thomsens *Kunsten og folkehøjskolen* (1982) vært. Under arbeidet med Ullmannkapitlet har Dag Thorkildsens publikasjoner om strømninger på 1800-tallet gitt verdifull oversikt og vært nyttig å forholde seg til, særlig bør nevnes boken *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge i det 19. århundre* (1996). Sigvart Tøsses *Kunnskap, danning og opplysning* (1997) og Aslak Torjussons *Den norske folkehøgskulen* (1977) har gitt gode bidrag til å få kjennskap til folkeopplysning og folkehøyskolen i det 19. århundre. Jan Kløvstads bok *Ild, begeistring og varme Ivar Fløistad, Viggo Ullmann og Folkehøgskolen i Austre Moland 1873-1875* (2000) har gitt en god orientering om Ullmanns liv de første årene etter Danmarksoppholdet 1872/73, og Odd Vidar Ruis hovedoppgave i historie *Folkeopplysning og kulturpolitisk strid i Telemark Viggo Ullmann og Telemark Folkehøgskule 1878-1892* (1999) har vært informativ og gitt verdifulle henvisninger. Aanund Olsnes' artikkel "Lærerutdanning i teneste for "Frisindet" i Knut Jordheims *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år* (1988) har gitt verdifulle beskrivelser av Seljord privatseminar 1888-1903. Blant Ullmanns venner og kolleger har Adolf Mauritz Steenbach Arctander gjennom boken *Skolemanden Viggo Ullmann Et Minde* (1912), Jakob Naadland gjennom *Penneteikningar* (1923) og Rasmus Stauri gjennom *Fire folkelærarar* (1930) og kapitlet "Telemarks folkehøgskule" i boken *Folkehøgskulen i Danmark, Norge, Sverige og Finland* (1910) gitt skildringer som i likhet med Olriks og Schrøders beskrivelser av Trier har gitt nærhet til Ullmann som menneske. Under utarbeidingen av Martinsenkapitlet har de nyttigste sekundærkildene vært Herdis Alvsvåg og Eva Gjengedals artikkelsamling *Omsorgstenkning En innføring i Kari Martinsens forfatterskap* (2000) og Anne Elsebet Overgaards *Åndelig omsorg – en lærebog* (2003). Karstein M. Hansens teologiske Løgstrupavhandling *Skapelse og kritikk* (1996) viser bånd mellom Løgstrup og Grundtvigs skapelsestenkning, og hans artikkel "Katie Erikssons omsorgsteologi" (2001) har også vært nyttig i sammenligningen av Kari Martinsens omsorgstenkning med den svensk-finske kollegaen Katie Erikssons mer akademisk orienterte sykepleietenkning.

I tillegg til at denne sekundærlitteraturen av nyere og eldre utgaver er relevant, kan det for det andre argumenteres med at utstrakt bruk av sekundærkilder gir et møte med bredden i kulturarven. Denne studien er, i likhet med Lars Løvliens fire punkter for kulturfaget pedagogikk, en "innvielse" og innføring i deler av kulturarven, den er også en "resepsjon" eller nytolkning av denne arven, videre er studien åpen for "differens" og forskjeller som

igjen utfordrer til ”dissens” og diskusjon. En utstrakt bruk av sekundærkilder er fruktbart i forhold til alle disse punktene.

Relevant forskning om Grundtvig og den grundtvigske tradisjon

Relevant forskning som kan belyse denne avhandlingens bærende idé om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av den folkelige dannelsen, har et begrenset omfang. De etablerte forskerne vi vil stoppe opp ved, er Knud Eyvin Bugge, Roar Skovmand, Ove Korsgaard og Regner Birkelund³¹. Først Knud Eyvin Bugge.

I artikkelen ”Grundtvigs pædagogiske tanker” i den autoritative antologien *GRUNDTVIG og grundtvigianismen i nyt lys Hovedtanker i og utviklingslinier fra de senere års Grundtvigforskning* (1983/1998) hevder Knud Eyvin Bugge at Grundtvigs pedagogikk vanligvis blir sammenfattet i følgende punkter: 1) *Ungdomstiden* – i motsetning til barnealderen -- fremheves som den egentlige skoletiden. 2) Den vekkende betydning av *mundtlig undervisning* fremheves. 3) *Den dansk-nordiske kulturtradisjon* løftes frem som fundament. 4) Den grundtvigske pedagogikk har en tilknytning til *et kristent livssyn*. Men til disse momenter har Bugge viktige tilføyelser:

Med hensyn til det siste moment skiller Grundtvig mellom skolens og kirkens oppgave og avstår fra å trekke inn kristne trosforestillinger i oppdragelsens mål. Grundtvigs viktigste begrep, *vekselvirkning*, i forholdet mellom elever, mellom elev og lærer og mellom elever og dikterne, karakteriserer Bugge med ordene *frihet, liv og naturlighet*. *Frihet* i vekselvirkningens *funksjon* innebærer frihet *fra* læreres enetale og herskernykker og frihet *til* samtale og likeverdighet. *Frihet* i vekselvirkningen oppfattet som *betingelse* innebærer frihet fra forpliktelsen overfor ”det andet liv”, dvs. livet i den evige salighed”, frihet fra ”det romerske Aag” og frihet fra eksamensforpliktelser³². Vekselvirkningens *liv* ytrer seg ifølge Bugge med levende, muntlige ord i lærers enetale og i samtale mellom elever og mellom lærer og elev, og liv manifesteres også i sang og munterhet. Bugge hevder også at vekselvirkningens *liv* innebærer at lærer appellerer til elevenes interesser og ..”at samtalen dreies bort fra det abstrakte til noget nærværende og nyttigt”³³. Elevene kan bruke bøker, men det levende ord har forrang. Med til vekselvirkningens *liv* hører også elevenes møte med

³¹ For flere og andre fremstillinger av nyere Grundtvigforskning, jfr. Bergstedt 1998; Heggem 2005; Pedersen 2002a og 2002b; Vind 1999.

³² Begge sitatene er fra Bugge 1983/1998:217.

³³ Bugge 1983/1998:218.

folkets livserfaringer i historie, diktning og myter. Grundtvigs forsøk på å ..”rodfæste opplysningen i folkets nutidige liv er hans tanker om, at ”dygtige og driftige Borgeres Huse” kunne være drenge-skoler, som var langt at foretrække fremfor latinskolerne”³⁴. Endelig har vekselvirkningen også preg av *naturalighet*. Med naturalighet tenker Bugge først og fremst på at ungdomstiden er naturlig for skolegang. Da er følelseslivet vakt, og når ungdom er i vekselvirkning med den eldre generasjon hvis natur først og fremst er preget av erfaring og forstand, da oppstår vekselvirkning mellom ”Lyset” (erfaringen og forstanden) og ”Livet” (følelsen). Bugge viser også at ifølge Grundtvig har det danske folk, ikke bare ungdommen, etter sin natur nettopp følelse og hjertelighet, og denne hjertelighet må stå i vekselvirkning med opplysning og vitenskap. Først da kan det skapes ”sand opplysning”³⁵. Men opplysningen må skje etter ”Naturens Orden”. Med det begrepet mener Grundtvig at utviklingsprosessen fra barndom gjennom ungdom til modenhet og alder må respekteres. Hvis skolen skulle trosse denne naturlov og presse den voksnes verden inn i barnets, ville det være det samme som å ..”indpode døden selv i barnet”³⁶.

Knud Eyvin Bugge har i denne 13 siders artikkelen evnet å fremstille viktige sider ved Grundtvigs pedagogikk på en kortfattet måte og på en måte som mange Grundtvigforskere vil akseptere. En kan merke seg at Bugge nevner ”noget nærværende og nyttigt” og ”dygtige og driftige Borgeres Huse”, men det synes også å være det nærmeste han kommer denne studiens bærende idé om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av Grundtvigs folkelige dannelse. Idéen virker ikke prioritert i forhold til andre sider ved Grundtvigs pedagogikk.

Den andre etablerte forskeren vi stopper ved, er Roar Skovmand som i samme autoritative bok har skrevet artikkelen ”Den grundtvigske folkehøjskole”.

Skovmand begynner med den første danske høyskolen som startet i 1844 i den nordslesvigske landsbyen Rødding. Universitetsprofessor Christian Flor var denne skolens første styreformann, og han utformet skolens program med ordene ..”bonde og borger kan erholde sådanne kundskaber og færdigheder som kan være til nytte og behag, ikke så meget med hensyn til hans særegne næringsvej og bedrift som med hensyn til hans stilling som landets

³⁴ Bugge 1983/1998:218.

³⁵ Bugge 1983/1998:219.

³⁶ Bugge 1983/1998:219.

søn og statens borger”³⁷. Det ligger i Flors formulering at det yrkesrettede ikke nødvendigvis er utelukket, men synes å ha en lav prioritering. Hos skolens første forstander, teologen Johan Wegener, spores likevel en åpning for det yrkesrettede når han i åpningstalen siterer Grundtvigs nære venn Bernhard Severin Ingemann med ordene

”ryste sjælen og vække ånden,
og styrke hjertet og ruste hånden”³⁸.

Vesentlig tydeligere er imidlertid det yrkesrettede nedfelt i skolens program når den 26-årige teologen Ludvig Schrøder overtar som forstander rett før krigsutbruddet i 1864. Schrøder forflytter etter nederlaget og landavståelsen høyskolen fra Rødding til Askov, og Skovmand beskriver skolens formål som tredobbelt: ”gennem modersmålet og fædrelandshistorien at vække den folkelige bevidsthed – ved beskrivelse af samfundets forhold at opfostre dygtige borgere – og endelig at hjælpe bonden til dygtiggørelse i hans gerning”³⁹. At landbruksutdanning er del av dannelsen hos Schrøder, viser Skovmand tydelig.

Artikkelen til Skovmand gir også noen viktige beskrivelser av Christen Kolds skole. Denne skolen, som i tillegg til egne midler var bygget med midler fra Grundtvig, grundtvigske prester og lavkirkelige vekkelserforsamlinger, var en vekkelsskole og hadde ”et sterkt kristelig præg”. ”Hos Kold forenedes den nationale vækkelse med en kristelig forkyndelse af ”Guds kærlighed og Danmarks lykke””, skriver Skovmand og hevder at det hos Kold var ”vækkelse og oplivelse” som ble løftet frem, mens det i Rødding var opplysning⁴⁰. Hos Kold foregikk undervisningen i løpet av fem vintermåneder for at ikke gårdsarbeidet på elevenes hjemsteder skulle hemmes av manglende arbeidskraft, men den landbruksfaglige opplysning var begrenset selv om skolen var innrettet etter ”bondestandens kår og tarv”. Vekten lå på vekkelser⁴¹. Skovmands presisering av at den nasjonale og religiøse vekkelser glir over i hverandre hos Kold og at den nasjonale og religiøse vekkelser har prioritet foran opplysning, er av betydning. Ernst Trier regnes som den av Grundtvigs første etterfølgere som sto Christen Kold nærmest⁴².

³⁷ Sitert etter Skovmand 1983/1998:316.

³⁸ Sitert etter Skovmand 1983/1998:317.

³⁹ Skovmand 1983/1998:318.

⁴⁰ Alle tre sitatene er fra Skovmand 1983/1998:320.

⁴¹ Skovmand 1983/1998:320.

På skolen ble den nøysomme bondens liv levet ut ved at de gikk i tresko, spiste av det samme grøtfat og sov i samme sovesal, men opplysningen var underordnet vekkelser.

⁴² Grell 1998:96. Men det er påfallende at Helge Grell i en 7,5 siders omtale av Ernst Triers høyskolesyn avgrensner interessen til det nasjonale og det kristelige. Det estetiske og det yrkesrettede, som Vallekilde Højskole også var kjent for, nevnes med halvannen linje. Grell 1998:101.

Den tredje etablerte forskeren vi tar med, er Ove Korsgaard. I artikkelen ”Grundtvigs opplysningstanker – om at knytte bånd og løse knuder” (2000) kommenterer han de to hovedkategorier av forskning om Grundtvigs skoletanker som nevnte artikler av Bugge og Skovmand representerer, den ene om Grundtvigs pedagogiske tanker og den andre om den grundtvigske høyskole. Korsgaard har et viktig poeng å tilføye når han hevder at Grundtvigs opplysningstanker kan føres tilbake til noen grunnleggende problemstillinger om hva det vil si å være menneske, være menneske i samfunnet og være menneske i verden. Korsgaard fører Grundtvigs opplysningstanker tilbake til den universalhistoriske treklang ”Enkeltmanden”, ”Folket/Staten” og ”hele Menneskeslægten”. I forhold til denne tredeling skiller Grundtvig mellom sann og falsk opplysning. Opplysningen blir falsk når den kretser om ”Enkelt-Mandens Tarv” fordi den undergraver bånd som binder menneskelige fellesskap sammen. Og opplysningen blir sann når den tar utgangspunkt i at ”individer kun eksisterer i kraft av fellesskapet; ikke kun med folket, men også med hele menneskeheden”, skriver Korsgaard⁴³.

Det er interessant at Korsgaard etterspør en Grundtvigforskning som bygger opp under en universalhistorisk treklang og kontinuitet mellom det individuelle, det folkelige og det universelle. I Danmark har det i senere år foregått en Grundtvig-debatt der dels nynasjonalistiske krefter i Tidehvervbevegelsen og Dansk Folkeparti og dels intellektuelle krefter i humanisme og kulturradikalisme har tatt Grundtvig til inntekt for egne standpunkter eller tatt avstand fra ham. I denne debatten inntar Grundtvigforskeren Kim Arne Pedersen et standpunkt som synes å være på linje med Korsgaards og hevder at det folkelige eller det nasjonale har en viktig funksjon: ”Folkelighedsbegrebet er nødvendigt, fordi der skal være et mellemlid mellem individet/det lokale fællesskab og det universelle. Og det er afgørende at have et positivt forhold til folkelighedsbegrebet, at fokusere på dets potentialer, for i modsat fald overlader man dette til nynationalistiske fortolkere. Det er samtidig væsentlig at holde fast i, at netop folkelighedsbegrebet som et nationalt samlende begreb altid implicerer, at folket i betydningen den ikke-elitære midte er udgangspunktet”⁴⁴. Det er for øvrig også interessant i forhold til denne studien av dannelse og yrkesutdanning at Ove Korsgaard i forhold til det individuelle og det folkelige fremhever at Grundtvigs opplysningstanker er knyttet til ”Hverdags-Livet for Øieblikket” og til ”Folke-Livet gennem Aarhundreder” og at

⁴³ Korsgaard 2000:163.

⁴⁴ Pedersen 2004:100. At Grundtvig tas til inntekt for ulike politiske retninger, henger etter undertegnede oppfatning sammen med at Grundtvig er vanskelig å plassere politisk og at dette feltet bør utforskes mer.

folkehøyskolens oppgave er ..”at fremme livsdueligheden og folkelivet”⁴⁵. Det virker som om det hos Korsgaard, slik som hos Bugge, er åpninger mot denne avhandlingens bærende idé om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen, men idéen er ikke utviklet.

Den fjerde forskeren er Regner Birkelund. I avhandlingen *Livs-Oplysning* (1999) viser han at de grundtvigske høyskolene allerede fra starten i 1844 var delt i spørsmålet om den folkelige dannelse og yrkesutdanning. I Rødding var det uenighet mellom Christian Flor og lærer C.M. Poulsen om det allmenndannende eller det landbruksfaglige skulle ha førsteprioritet, og denne uenighet om dannelse og yrkesutdanning har ifølge Birkelund fulgt høyskolen siden⁴⁶.

Birkelunds avhandling viser at yrkesutdanning kan være del av Grundtvigs folkelige dannelse. Han viser til Testrup Højskole som fra 1927 til 1974 inkluderte en forskole for kommende sykepleiere, og denne ”Forskolen i Højskolen” ble overtatt av Dansk Sygeplejeråd og ”Hermed var grunden lagt til den første sygeplejehøjskole i Danmark”⁴⁷. Utdanningens forstanderinne, Maren Grosen, og lærer og samarbeidspartner Ingrid Kaae var begge rotfestet i grundtvigske høyskoletradisjoner, og sykepleierutdanningen ble preget av disse tradisjonene og av lærernes personlighet⁴⁸. Regner Birkelund viser at sykepleierutdanningeksperimentet ved Testrup Højskole var basert på Grundtvigs pedagogiske tanker. I avhandlingens Grundtvigkapittel (kap. 7) har Birkelund flere viktige sitater av Grundtvig som gir grunnlag for å knytte praktisk arbeid og yrkesutdanning til den folkelige dannelsen⁴⁹.

Birkelund skiller skarpt mellom Grundtvigs historisk-poetiske ”Skolen for Livet” og ”livets skole” forstått som en livserfaringskole. Han omtaler Kari Martinsen en rekke steder og hevder at hun blander sammen ”Skolen for Livet” med ”livets skole” og at den arbeidslivserfaringskole eller ”livets skole” som Martinsen tar til orde for i utdanningen av sykepleiere, ikke hører hjemme i ”Skolen for Livet”⁵⁰. Siden det i nærværende avhandlings problemstilling er spørsmål om hvordan Grundtvig, Trier, Ullmann og Martinsen forholder seg til praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen, er det av stor betydning å

⁴⁵ Korsgaard 2000:158f.

⁴⁶ Birkelund 1999:31.

⁴⁷ Birkelund 1999:34.

⁴⁸ Birkelund 1999:51: ”Når Maren Grosen uttrykker, at det ikke er emnet, men den ånd, i hvilken det behandles, der afgør, om det har hjemme på en højskole eller ej, må det betragtes som en pædagogisk pointe. Lærerens personlighed gøres hermed helt central i forbindelse med at føje dannelse og uddannelse sammen”.

Jfr. også Frølund Thomsen 2002 og Klonteig 2004.

⁴⁹ Se særlig Birkelund 1999:139.

⁵⁰ Jfr. Birkelund 1999:17-19, 167-171, 216, 219-222.

avklare om Martinsens arbeidslivserfaringskole eller "livets skole" er del av eller ikke del av Grundtvigs dannelsestenkning, her kalt "Skolen for Livet".

Avhandlingens oppbygning

Etter denne innledningen starter det første kapitlet som er kalt "Hermeneutiske tilnærminger". Det er et metodekapittel som med utgangspunkt i tema, problemstilling og avhandlingens egenart drøfter og angir hva slags hermeneutiske tilnærminger som brukes i møtet med tekstene. Kapitlet viser at det er valgt en eklektisk innfallsvinkel med momenter fra tre retninger.

Kapittel 2 "Et tidsbilde" inneholder et forsøk på å tegne et bilde av relevante idéstrømninger som Grundtvig i større eller mindre grad har hatt kjennskap til. Utvalget og gjennomgangen av idéstrømningene er gjort med fokus på idéen om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av en større og helhetlig dannelse. Kapitlet representerer noen kontekster for den grundtvigske konteksten.

Kapittel 3 "*Dannelse og Duelighed for Livet*" er kapitlet om Nikolai Frederik Severin Grundtvig som innleder den grundtvigske tradisjon. I dette kapitlet gjøres det et forsøk å vise på hvilket grunnlag det kan hevdes at Grundtvigs folkelige dannelse inneholder idéen om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen. Kapitlet utgjør den kulturkontekst og pedagogiske tenkning som er grunnlaget for etterfølgerne.

Kapittel 4 "For Gud og fedreland, estetikk og arbeidsliv" handler om Ernst Johannes Trier som var en av Grundtvigs mest fortrolige og som var den av de danske etterfølgerne som gikk lengst i å starte praktiske og estetiske fag og yrkesrettede utdanninger med Grundtvigs folkelige dannelse som overbygning.

Kapittel 5 "Åndsannelsen o g det nævenyttige" er viet en av Grundtvigs norske etterfølgere, Viggo Ullmann. Han var Bjørnstjerne Bjørnson- og Christopher Bruuninspirert akademiker, og han var folketaler og politiker som ble stortingsmann og stortingspresident i den nasjonsbyggende "Venstrestaten". Mindre kjent er han som den norske folkehøyskoleforstanderen som mest radikalt ønsket å inkorporere yrkesutdanninger i den utvidete høyskole.

I kapittel 6 "Omsorg for livet" er den grundtvigske tradisjon flyttet over "fra skolestue til sykestue". Sykepleier og filosof Kari Martinsen er for tiden professor ved Universitetet i Bergen og arbeider med grunnlagstenkning innen helsefagene og -utdanningene. Hun har på grunnlag av Grundtvig-Løgstrup-tradisjonen utarbeidet en omsorgstenkning for sykepleiere med relevans for flere helsefagutdanninger og vist at Grundtvigs folkelige dannelse inneholder sentrale momenter som kan "yrkesrettes".

Kapittel 7 "Sammendrag og perspektiv" er avhandlingens avslutningskapittel. Her gis en oppsummering ut fra de tre hermeneutiske tilnærmingene som er valgt. På grunnlag av Ernst Triers uttrykk "den ledende Tanke" som har paralleller hos Grundtvig, Ullmann og Martinsen, og på grunnlag av momenter i innledningen gir kapitlet noen perspektiver på dannelsesstenkningen i den grundtvigske tradisjon.

Kapittel 1

Hermeneutiske tilnærminger

Dette forskningsprosjektet handler om et pedagogisk idéhistorisk emne. Kildene er først og fremst skriftlige tekster som må velges ut, analyseres og tolkes for at de skal kunne gi mening. Alle tilnærmingene i denne studien vil således være hermeneutiske⁵¹.

Enhver historieforståelse bygger på noen forutsetninger. Persepsjonspsykologien forteller at vi velger ut, systematiserer og tolker det vi sanser, og slik må også historikeren ut fra visse forutsetninger gjøre et utvalg, bearbeide og tolke materialet for at det skal gi mening. Historie som historien om alt som har skjedd, kan ikke sammenfattes i *en* stor fortelling. Historiens informasjonsomfang og detaljrikdom er så overveldende at utvalg og tolkning ut fra et nærmere presisert perspektiv er historikerens eneste vei ut av mangfoldighetens og uoversiktighetens hengemyr⁵².

Dannelse og yrkesutdanning, som er et vidt og omfattende tema i pedagogisk idéhistorie, skal i denne avhandlingen studeres i en avgrenset kulturell kontekst som Grundtvig har utformet. Grundtvig har innholdsbestemt konteksten for etterfølgerne. Problemstillingens spørsmål ”*Hvordan forholder N.F.S. Grundtvig, Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen seg til praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen?*” signaliserer at den grundtvigske tradisjon er avgrenset til Grundtvig og tre etterfølgere. Den signaliserer også at dette er et pedagogisk idéhistorisk tema som krever hermeneutiske tilnærminger.

⁵¹ Begrepet hermeneutikk brukes i betydningen ”fortolkning av tekster” slik det har vært vanlig fra det 17. århundre. Om begrepets bakgrunn fra Aristoteles til Schleiermacher, se Gulddal & Møller 1999:11-16.

⁵² Jfr. Stein Rokkans oppfordring til samfunnsvitere og historikere om å ”i fellesskap underkaste oss modellenes ytterst temporære tyranni – for nettopp å kunne stå sterkere i kampen mot det permanente, det langt farligere tyranni, *detaljenes*”. Rokkan 1974:152.
Jfr. dessuten Gudmund Hernes’ fremheving av modellenes betydning, Hernes 1977:90.

Avgrensning av tema og problemstilling har imidlertid store konsekvenser. Vitenskap i betydningen skapt viten kan skapes slik at den blir en oppfyllelse av eget ståsted. Den kan bli en selvoppfyllende profeti. At undertegnede vedkjenner seg å tilhøre den grundtvigske tradisjon, hører også med til forutsetningene for møtet med historien i dette forskningsprosjektet. Uansett om forskeren står denne tradisjonen nært eller fjernt, vil forskerens forutsetninger påvirke utvalg, bearbeiding og tolkninger. En fare i alle vitenskaper og ikke minst i et forskningsprosjekt hvor forskeren vedkjenner seg tilhørighet til den tradisjon som er kontekst for prosjektet, er at herskende temaer og metoder i et forskningsmiljø påvirker forskerne til å bekrefte og berike den rådende tankegang og på den måten hindre nytenkning. Slik sett kan det å avgrense et tema og se det i en tradisjon som en selv tilhører, være en høy pris å betale. Likevel er avgrensning og tilknytning til en kontekst nødvendig for i det hele tatt å kunne relatere sine undersøkelser til noe som anses som holdbart i et vitenskapelig miljø. Dersom det vitenskapelige miljøet er preget av vidsyn, forskjellighet og åpenhet, gis det rom for mangfold i innfallsvinkler og resultater. Derfor *kan* det være et godt tegn når for eksempel historikere tolker samme epoke på forskjellig måte. Når historikerne Sverre Steen kaller nyere norsk historie frem til realiseringen av sosialdemokratiet ”den store forsoning” og Jens Arup Seip kaller den samme periode en leninistisk ”ettpartistat” og Edvard Bull d.y. bruker benevnelsen ”kapitalismens fullstendigjørelse”, har historikerne gitt den samme periode og i stor grad det samme historiske materialet ulik mening. Ut fra forskjellige politiske posisjoner har de tolket historien på forskjellige måter slik at ulike sider av den historiske sannhet og ulik oppfatning av det meningsgivende er blitt fremhevet⁵³. Ut fra et objektivitetssynspunkt er dette problematisk, men sett ut fra at det er umulig å avdekke den fullstendige sannhet og at forutsetningsløs historisk forskning er umulig, er det verdifullt at det er flere og varierte perspektiver som til sammen kan avklare mer sannhet og mening enn færre og ensidige⁵⁴.

For å unngå ensidighet i utvalg og tolkninger vil det i dette forskningsprosjektet velges ut hermeneutiske innfallsvinkler fra forskjellige retninger. Det er valgt momenter fra tre hermeneutiske tilnærminger. Den første dreier seg om *kontekst* og er knyttet til metodehermeneutikken. Dens representanter spurte: *Hvordan finne sannheten i dens historiske kontekst?* Den andre, *analytisk narrasjon*, dreier seg om historien kan tolkes og

⁵³ Sejersted 2000:36.

⁵⁴ Jfr. Burke 1992/2000 kap.1 og Sandmo 1999:275.

fremstilles på en analytisk og narrativ måte, og som tredje tilnærming vil det redegjøres for noen *didaktiske forståelseskategorier*.

Verken hver for seg eller tilsammen vil disse tilnærmingene kunne gi den hele og fulle sannhet, men de kan kaste lys over forskjellige sider av emnet, ”åpne noen dører” og bidra til at historien om dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon kan rekonstrueres på en pålitelig og etterrettelig måte.

Kontekst

I metodehermeneutikken forsøker man å finne frem til den metode som er best egnet til å avdekke *historiske sannheter*. Til denne tradisjonen hører Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Emilio Betti (1890-1968).

Som teolog og oversetter var Schleiermacher vel kjent med den rådende hermeneutikk omkring 1500 til 1800. Han hadde bl.a. oversatt flere av Platons tekster. Denne metoden gikk i hovedtrekk ut på å se delen i lys av helheten og også å la delen kaste lys over helhetsinnholdet. Detaljer og større meningshelheter kastet gjensidig lys over hverandre. Denne hermeneutikk ble anvendt på tolkningen av Bibelen og klassiske tekster, og det er denne metoden Schleiermacher videreutvikler.

Han utvider metoden til å bli en universalmetode som *gjelder alle tekster*. Han presiserer at i møte med en tekst må omstendighetene omkring, *tekstens og forfatterens kontekst*, avklares for at teksten kan bli forstått riktig, og han innfører ordet *forutforståelse* eller bare forforståelse som et viktig begrep. Oppgaven var å forstå teksten ut fra den sammenheng den var blitt til i og ikke la egen forforståelse og subjektivitet stå i veien for en riktig forståelse. Schleiermacher tenker at i løpet av den hermeneutiske prosess vil det tydeliggjøres om den nye forståelsen bekrefter forforståelsen eller ei⁵⁵. Han tenker også at den hermeneutiske prosess ikke er en enkel metode til objektive sannheter, men heller en ”uendelig oppgave”⁵⁶.

⁵⁵ Myhre 1988/1996:111ff. Jfr. også Jacobsen 1996:138ff.

⁵⁶ Gulddal & Møller 1999:19f.: ”Den hermeneutiske sirkel er ikke Schleiermachers oppfindelse og stammer heller ikke fra Wolf eller Ast. Den har tværtimod en lang og indviklet historie, som i hvert fald kan følges tilbake til den antikke retorik. I begyndelsen af det 19. århundre er den blevet en gængs forestilling inden for filologien. Men det er først Schleiermacher, som tildeler cirkelen dens centrale placering i hermeneutikken og gør den til et

Wilhelm Dilthey fortsatte Schleiermachers arbeid med å utvikle den hermeneutiske metode. Han var på linje med Schleiermacher i det å fremheve den historiske kontekst i tolkningsarbeidet (historisk-rekonstruktiv hermeneutikk), og han mente også at tolkerens forforståelse var et viktig element. Men han fremhever tolkerens rolle som enda viktigere enn Schleiermacher.

Tolkerens rolle i betydningen *tolkerens holdning* er et av de nye elementer Dilthey tilfører. I naturvitenskapene kan forskeren *forklare* kausale sammenhenger ved gjentagne eksperimenter, og forskeren står på en måte *utenfor* forskningsprosessen og observerer på avstand det som skjer, mens i humanvitenskapene søker forskeren å *forstå* hva som skjer eller har skjedd og er samtidig som kulturmenneske nær og delaktig i de kulturelle ytringer og er på dette vis *innenfor* det kulturområde som undersøkes. Reidar Myhre karakteriserer dette slik: ”Åndsvitenskapsmannen derimot stod overfor en situasjon som var et resultat av menneskelige overveielser, av følelse, vilje og handling og som han selv var en del av. Derfor kunne han ikke som naturvitenskapsmann ha et ”utvendig” forhold til forskningsgjenstanden, men stod i et ”indre” (engasjert) forhold til den menneskelige virkelighet han støtte på”⁵⁷.

Dilthey utvider igjen den hermeneutiske metode. Den er både fortolkningsmetode og en metode til å forstå menneskelivet i alle dets ytringer (filosofisk-antropologisk metode). Dilthey var opptatt av alle tydeliggjøringer og objektivasjoner av menneskelivet i kultur- og samfunnsliv. I hans pedagogikk skulle elevene gjennom opplevelser erfare hvordan kulturen kom til uttrykk, og det var disse *opplevelser og uttrykk* som skulle danne grunnlaget for

grundlæggende vilkår for forståelsen. Det gensidige afhængighedsforhold mellem del og helhed er naturligvis i streng forstand en logisk cirkel og burde som sådan være et kors for tanken. Men det er kendetegnende for hermeneutikken fra og med Schleiermacher, at den ikke opfatter cirklen som noget beklagelsesværdigt, men derimod som et uomgængeligt vilkår i omgangen med sine genstande. Den tænker fortolkningen som en process, der pendler frem og tilbage mellem enkeltiagttagelser og deres overordnede sammenhæng. Denne process er ikke noget, der skal undgås eller bringes til afslutning i en definitiv, ”objektiv” forståelse; tværtimod indebærer den at fortolkningen, som Schleiermacher siger i sine forelæsnings om *Hermeneutik und Kritik*, bliver til en ”uendelig opgave” ”.

⁵⁷ Myhre 1988/1996:139.

Om Diltheys skille mellom forklaring og forståelse og mellom ulike forskerroller sier Finn Hjørdemaal: ”Mens naturvitenskapens siktemål er å forklare kausalsammenhenger, er man innenfor åndsvitenskapene opptatt av å forstå menings- og intensjonssammenhenger. Og mens naturvitenskapsmannen arbeider metodisk riktigst når han skiller klart mellom seg selv og forskningsobjektet, er det motsatte tilfelle innenfor en åndsvitenskapelig orientering”. Hjørdemaal 1996:38.

Jfr. også Gulddal & Møller 1999:25: ”Inden for naturvidenskabernes hersker forholdet mellem årsag og virkning, en mekanisk relation, som intet har med det menneskelige liv at gøre. Åndsvidenskabernes parallel til dette forhold er relationen mellem *udtrykket* og *det udtrykte*. Forståelse af åndsvidenskabelige fænomener er forståelse af forholdet mellem et udtryk og noget åndeligt, som udtrykker sig i det”.

*forståelsen*⁵⁸. Både for elever og forskere er begrepene opplevelse, uttrykk og forståelse nært knyttet sammen, og denne nærheten viser hvor integrert den åndsvitenskapelige forskeren er i den virkelighet det forskes i. Denne *innlevende og engasjerte holdning* hos forskeren er et moment som tilsier at forskeren i Diltheys øyne kommer enda et hakk nærmere historiske sannheter og er i enda bedre stand til å rekonstruere fortiden. Dette perspektivet hos Dilthey vinner gjenklang hos undertegnede. Som mangeårig medlem av Grundtvigselskapet i Norge og Danmark og som lærerutdanner og menneske som har mottatt varige impulser fra pedagogen og teologen Grundtvig og mange av hans etterfølgere, er det interessant at Dilthey fremhever et engasjert ”innenfor”-perspektiv som en legitim og nyttig kvalifikasjon. Det at undertegnede vedkjenner seg tilhørighet til den grundtvigske tradisjon og vedkjenner dette som en av forutsetningene og forforståelsene i dette forskningsprosjektet, er altså i Diltheys øyne kvalifiserende.

Mye av Diltheys pedagogikk kan sammenfattes i begrepene *opplevelse, uttrykk og forståelse*. Elevers opplevelser skulle komme til forskjellige former for uttrykk som igjen var grunnlag for forståelsen. Uttrykk i betydningen objektivasjoner fra kultur- og samfunnsliv, herunder også arbeidsliv, kunne være litteratur, kunst og håndverk med mer og viser hvordan man i den åndsvitenskapelige pedagogikk, som Dilthey var med å utforme, anså det allmenndannende, det praktisk estetiske og det yrkesrettede som en inkorporert del av dannelsen. Mennesket forsto seg ”gjennom uttrykket, det vil si gjennom de kulturelle objektivasjoner, slik de forelå i menneskehetens store kultursystemer, religion, kunst, vitenskap, rett, politikk osv. Gjennom disse åpenbarte mennesket sitt vesen, og derfor ble de midler til å forstå mennesket”, sier Reidar Myhre⁵⁹. Disse perspektivene er på siden av dette kapitlets tema, men det er et interessant moment at metodehermeneutikeren Dilthey står for en pedagogikk som peker fremover mot reformpedagogikkens betoning av *opplevelsenes betydning* i det 20. århundre⁶⁰ og som representerer en pedagogikk som sammenfatter håndens og åndens arbeid i ”uttrykk” og ”kulturelle objektivasjoner”.

Emilio Betti står i samme tradisjon som Schleiermacher og Dilthey og har til hensikt ved egnede metoder å gi mest mulig korrekte tolkninger. Forholdet mellom den historiske teksts

⁵⁸ Myhre 1988/1996:140: ”Det enkelte menneskes opplevelse manifesterte seg gjennom uttrykket, og uttrykket kunne gripes gjennom forståelsen”.

⁵⁹ Myhre 1988/1996:140.

⁶⁰ Myhre 1988/1996:141.

krav på objektiv og gyldig tolkning og fortolkerens situerthet i historien er gjenstand for Bettis interesse.

Sett fra den historiske teksts eller objektets side opererer han med to begreper. Med ”objektets hermeneutiske autonomi” presiserer han at teksten har sin egen logikk og sitt eget innhold som må dras ut av teksten selv og ikke leses inn i den. Ideelt sett skal metoden avdekke tekstens iboende og opprinnelige mening og intensjon. Det andre begrepet er et ”totalitetsprinsipp”⁶¹ som innebærer at teksten må sees i lys av den ramme teksten selv er og i lys av den samfunnsmessige og kulturelle kontekst som omgir teksten. Del og helhet forutsetter hverandre slik at meningen ligger i analysen og syntesen av del og helhet. Så langt virker han på linje med Schleiermacher og Dilthey.

Sett fra fortolkerens side opererer han også med to begreper. Med ”forståelsens aktualitet” innrømmer han fortolkeren rett til å bruke sin personlighet, sin kreativitet, intuisjon og innsikt. Forskerens arbeid med å rekonstruere historie skal ikke være passiv og mottagende, men aktiv og skapende. Det andre begrepet er ”forståelsens meningsadekvans”⁶² som krever at fortolkeren har intellektuell åpenhet og bredde i så stor grad at han kan se egne fordommer og søke å overvinne dem og dessuten har intellekt og oversikt som setter ham i stand til en kvalifisert bedømmelse av teksten.

Både Schleiermacher, Dilthey og Betti bekjenner seg til en hermeneutisk metode som kan føre frem til en forståelse av det som virkelig har skjedd. De søker *den intenderte mening i dens historiske kontekst* og *gjør den historiske sannhet til objekt* for forskningen. En av de mange hindringer underveis til den objektive sannhet er forskerens egen forforståelse som enten kan villedde eller veilede. Denne mulige feilkilde som forforståelsen representerer, forsøker både Schleiermacher og Dilthey å overvinne⁶³, Schleiermacher ved hjelp av den hermeneutiske prosess og Dilthey ved hjelp av en innlevende, deltagende og engasjert holdning. Dette standpunkt viderefører Betti med en optimistisk tro på forskerens selvinnsikt og intellektuelle kapasitet.

⁶¹ Begge sitat er fra Knutsen 2002:126.

⁶² Begge sitat er fra Knutsen 2002:126.

⁶³ Jacobsen 1996 kap.9.

Spørsmålet er om det i det hele tatt er mulig å nå eller ha til hensikt å nå *den objektive sannhet*. I utgangspunktet må *metodehermeneutikkens* siktemål om å avdekke objektive sannheter, avvises. Det ligger utenfor et menneskes mulighet å avdekke den hele og fulle sannhet om en tekst, rett og slett fordi det hører med til vår egenart som menneske at vi har en avgrenset referanseramme for vår tenkning. Enhver menneskelig tanke tenkes av et menneske som er situert i historien og i sin egen historie og vil nødvendigvis preges av det. Men Schleiermachers syn på tolkningsprosessen som en ”uendelig oppgave” som ikke nødvendigvis fører til noen endelig sannhet, og Diltheys og Bettis forsøk på å bruke forskerens subjektivitet virker konstruktivt og gjør at metodehermeneutikken ikke uten videre kan avvises.

Metodehermeneutikken i Schleiermachers, Diltheys og Bettis skikkelse har noen viktige sider som med fordel kan tas i bruk. De la vekt på å forstå teksten ut fra sin sammenheng. Det er mulig å ha som *retningslinje* at man *søker* å forstå *budskapet* i en tekst på bakgrunn av dens *historiske kontekst* uten å foregi at man når den objektive sannhet. Siden mitt forskningsprosjekt er idéhistorisk, er det grunn til å påpeke at den historiske kontekst som metodehermeneutikerne fremhever, er en helt nødvendig del av tilnærmingen⁶⁴. Temaet selv, ”Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon”, roper på kontekstualisering.

Kontekst og intertekst

Historikeren Ingar Kaldal problematiserer kontekstualisering i boken *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie* (2002). Han påpeker at vi ofte pålegges å forstå en tekst ut fra konteksten og må vokte oss for å løsrive den fra sammenhengen. Konteksten representerer omgivelsene som kan være av økonomisk, kulturell, religiøs, språklig, politisk, sosial art og lignende, og tanken er at konteksten er rundt og utenfor temaet, men kan kaste lys over det. Eksempelvis vil temaet ”Dannelse og yrkesutdanning” ha forskjellig innhold i ulike kulturelle kontekster: I opplysningsfilosofien, pietismen, kameralismen, filantropinismen, nyhumanismen og i eldre jødisk-kristen tradisjon vil man gi det temaet ulikt innhold. Å sette noe inn i en kontekst kan forstås slik at temaet er utgangspunktet og konteksten er fortsettelsen. Ofte er det motsatt, sier Kaldal. Ofte vet fortolkeren mye om konteksten før temaet er valgt. Dessuten kan det være slik at konteksten selv er det egentlige objekt for studien og temaet bare er et middel til å

⁶⁴ Jfr. Reidar Myhres poengtering av den åndsvitenskapelige pedagogikkens historiske dimensjon: ”På samme måte som mennesket har sine forutsetninger i historien, er også oppdragelses- og dannelsesarbeidet betinget av, og bare forståelig ut fra, den historiske sammenheng”. Myhre 1988/1996:227. Jfr. også Jan Eivind Myhres fremheving av kontekstualiseringen, se bl.a. J.E. Myhre 1999:330: ”Der sosiologen ser etter muligheter for *generalisering*, ser historikeren etter muligheten for *kontekstualisering*”.

anskueliggjøre konteksten. Hvis historiske tekster, eksempelvis brever, dagbøker, taler og bøker, personer og hendelser, blir studert for å avklare trekk ved samtiden, er det konteksten som er mål for studien. ”Såleis kan det verke bakvendt at konteksten lett blir omtalt som om han er noe gitt, og som noe ein ikkje utforskar primært, men noe ein tek i bruk for å ha noe å knyte tolkingane til, og *sette emnet sitt inn i*”, påpeker Kaldal⁶⁵.

Ettersom dette forskningsprosjektet handler om ”Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon”, så er både temaet ”Dannelse og yrkesutdanning” og konteksten ”den grundtvigske tradisjon” objekt for studien, men samtidig forstått slik at konteksten bidrar til å gi innhold og mening til temaet ”Dannelse og yrkesutdanning”. Temaet er i likhet med ”pedagogikk” og ”politikk” kontekstavhengig. Konteksten eller den grundtvigske konteksten innebærer i denne avhandlingen, når ikke annet er nevnt, en i vid betydning *kulturell kontekst som inkluderer historiske, teologiske, språklige, folkelige, praktisk-arbeidsmessige og yrkesrettede dimensjoner* slik disse er beskrevet i Grundtvigkapitlet (kap. 3).

I kapittel 2, ”Et tidsbilde”, vil de idémessige strømninger som nevnes, være mulige kontekster for den grundtvigske konteksten. Når ethvert emne har en kontekst, og når også konteksten kan være objekt for studien, kan det alltid spørres etter konteksten for konteksten. Den endelige kontekst *kan* bli et utopisk ideal å strekke seg etter.

Intertekst er et begrep den bulgarsk-franske filosofen Julia Kristeva (1941--) bruker om den samlede forståelses- og kunnskapssum som kan gi tekster mening. Hun tenker at enhver tekst krever kjennskap til andre tekster og kontekster, nært eller fjernt beslektede. I fortolkningsarbeidet vil betydninger fra alle sammenhenger kunne brukes. Intertekstualitet blir en åpen prosess uten begynnelse og ende. Tekstfortolkningen blir som å tolke et kunstverk. Fortolkeren har frihet til å tolke stilart, materiale, farge, motiv, utførelse og intensjon, og det finnes ingen endelige eller ”riktige” tolkninger⁶⁶.

Intertekstualitet som en fri assosiasjons- og fortolkningsmetode kan ende i ren subjektivism, og etter undertegnedes oppfatning bør kontekst ha høyere prioritet enn intertekst. Men intertekst inneholder potensialer for noe kreativt og skapende, som Emilio Betti ønsket at forskeren skulle tilstrebe. Dersom den kombineres med kontekstualisering der konteksten er

⁶⁵ Kaldal 2002:69.

⁶⁶ Kaldal 2002:74.

omgivelsessammenhenger rundt teksten, kan denne syntesen virke fruktbar. Ut fra konteksten vil teksten bli tydeligere i de omgivelser den hører hjemme, og ut fra interteksten kan teksten bli forstått og tilført nytolkninger som bare intertekstualiteten åpner for.

Analytisk narrasjon

Når historien forstås og fremstilles som fortellinger eller narrativ historie, er den vanligvis deskriptiv og personorientert til forskjell fra strukturhistorien som er analytisk og orientert mot upersonlige rammer og omstendigheter. Den narrative historien fokuserer på ”aktørene” og strukturhistorien på ”strukturene”. En slik oppdeling innebærer at strukturhistorien er saklig og lodder dypt, mens den narrative historien er mer menneske- enn saksrettet og er overflatisk. Satt opp mot hverandre, representerer biografisjangeren en narrativ ytterlighet og en historieskrivning uten mennesker en strukturhistorisk ytterlighet⁶⁷.

Denne motsetningen har historikeren Lawrence Stone bidratt til å redusere. Han hevdet i 1979 at den narrative historien var orientert mot person, beskrivelse og kronologi og strukturhistorien mot analyser, saksforhold og strukturelle omstendigheter, men han fremhevet i tillegg at fortellingen ble fremstilt og avgrenset i forhold til et tema og at fortellingen dessuten hevdet et argument. I begrepene ”tema” og ”argument” lå en styring og analysering som reduserte motsetningen mellom den narrative historien og strukturhistorien. Lawrence Stone hevdet at ”No narrative historians, as I have defined them, avoid analysis altogether, *but this is not the skeletal framework around which their work is constructed*”⁶⁸. Fortellingens gjenkomst er blitt analysens gjenkomst, og motsetningen mellom narrativister og strukturalister kan ikke lenger sies å være vesentlig, mener historikeren Paul Knutsen og hevder at begrepet ”analytisk narrasjon” kan være et godt historiografisk begrep fra og med 1979.

Historikeren Francois Furet foretok i 1982 et brudd med den gammeldagse fortellertradisjon og hevder at historikeren må foreta et bevisst stoffutvalg. Historikeren må foreta en ”seleksjon” av tema og problemstilling og lage en ”konstruksjon” av sitt studieobjekt. Slik

⁶⁷ Knutsen 2002:23ff. Begge sitatene smst.:24.

⁶⁸ Sitert etter Knutsen 2002:27.

foregår altså konstruksjonen før selve rekonstruksjonen, og historikerens oppgave blir å rekonstruere konstruksjonene. Konstruksjon er en nødvendig forutsetning for rekonstruksjonen, sier Paul Knutsen og poengterer at ”Dette er en viktig presisering, og innebærer et krav som normalt etterleves av *moderne, analytiske narrativister*”⁶⁹.

Etter undertegneds oppfatning gir det god mening å støtte både Lawrence Stone og Francois Furet i dette forskningsprosjektet. Å tenke at ”Dannelse og yrkesutdanning” er et *tema* som virker styrende og avgrensende og å *argumentere* for problemstillingen om at praktisk arbeid og yrkesutdanning er en del av dannelsen i den grundtvigske tradisjon, vil fremme et analytisk perspektiv. Valg av tema og problemstilling og utvelgingen av personene Grundtvig, Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen blir altså å forstå som ”konstruksjoner” som skal rekonstrueres for å svare på en problemstilling. Dette kan virke depersonaliserende og objektiverende, ikke minst i forhold til Kari Martinsen som i dag er en høyst levende og virksom person og som argumenterer nettopp mot objektivering av mennesker. Men hvis det å gjøre disse personene til ”konstruksjoner” uten å miste det personlige ved dem og la dem bli utgangspunkt for ”rekonstruksjoner”, *kan* det virke meningsfylt å anvende begrepene ”konstruksjon”, ”rekonstruksjon” og ”analytisk narrasjon”.

Analytisk narrasjon

er altså en syntese av strukturhistorie og narrativ historie, og den er en *sammensatt* fortelling. Den kan være sammensatt av mange små og enkle fortellinger, og Paul Knutsen hevder det må være rom for at mange fortellinger kan gjøres til store fortellinger, men da under forutsetning av at historikeren ikke inntar en allvitende posisjon, at han tar hensyn til historisk kontekstualisering og at han kan situere sitt bidrag i forhold til andre historikers arbeider⁷⁰. Begrepet analytisk narrasjon er åpent for ulike typer innhold. Paul Knutsen kaller det ”indifferent” i forhold til kulturelle, politiske, sosiale og økonomiske emner. Men tema, problemstillinger og prioriteringer krever begrunnelser. Det analytiske må prege problemstillinger og forholdet til teorigrunnlag. Han mener dessuten at en analytisk narrasjon har seks kjennetegn:

- ”1. at fortellingen må handle om *identifiserbare mennesker*, ikke bare om anonyme strukturer,

⁶⁹ Knutsen 2002:29.

⁷⁰ Knutsen 2002:36.

2. at den utspiller seg over *en tidsakse*, der begivenheter og vendepunkter lar seg entydig datere,
3. at den situerer seg i et *kommunikativt forhold* til andre historiske arbeider og ikke lukker seg inne i sitt eget språkspill,
4. at den har en *narrativ forklaringsmodell*, dvs. at fortellingen seirer over ren kronologi gjennom den bevisste etablering av en intrige, et plott,
5. at den har en ambisjon om at det som fortelles, skal være *sant*, ikke bare (i en eller annen forstand) *interessant*,
6. at den stiller det historiske grunnspørsmål om *kontinuitet og brudd*⁷¹.

En stor fortelling kan strekke seg over århundreder og kan tematisk dekke spennvidden mellom biografi og universell historie. Den lille og enkle fortellingen har en kortere kronologi og et avgrenset tema. Paul Knutsen karakteriserer den enkle fortellingen som en fortelling med kontinuitet og brudd og med diakron komparasjon av forhold før og etter, og den enkle fortelling inneholder ofte en avgrenset og identifiserbar årsak, en såkalt ”mono-kausal forklaringsstruktur”⁷².

En analytisk narrasjon kan altså være en stor og sammensatt fortelling. Fortellingen om den folkelige dannelse, om N.F.S. Grundtvig og hans etterfølgere, er en slik stor og sammensatt fortelling i Norden, bl.a. sammensatt av enkle eller små fortellinger om Grundtvig og tre av hans etterfølgere. I dette forskningsprosjektet er den store og sammensatte fortellingen delt opp i småfortellinger om et utvalgt tema og noen utvalgte personer. Disse små og enkle fortellingene dreier seg om ”Dannelse og yrkesutdanning” hos Grundtvig, Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen. Når disse ”konstruksjoner” skal rekonstrueres, og når det skal foretas diakrone komparasjoner av ”før og etter”, vil det være aktuelt å analysere for eksempel hvorfor Grundtvig uttrykte seg tydeligere om det yrkesrettede i *1832 og 1834 enn senere* i skoleskrifter og taler, hva Ernst Trier tenkte om estetikk *etter* møtet med bønder og arbeidsfolk i Vallekilde fra og med 1865 og *etterat han* i 1867 giftet seg med Marie Abel som nettopp hadde lært å verdsette bondens liv, hva Viggo Ullmann tenkte om det yrkesrettede *etter* Danmarksoppholdet i 1872/73 og endelig hva Kari Martinsen tilførte og tilfører sykepleierutdanningen *etter* sitt møte med filosofen Knud Ejler Løgstrups tekster omkring 1988/89.

⁷¹ Knutsen 2002:42.

⁷² Knutsen 2002:37.

Å nærme seg en narrativ identitet

Dette begrepet stiller spørsmål om identitet i en historisk utvikling eller innen en tradisjon.

Når en foretar en diakron komparasjon, vil det ofte være noe som er felles og enhetlig og noe som innebærer endring, for eksempel i form av ulike stadier i en sammenhengende utvikling. Jens Arup Seip sier at ”Likhet og forskjell mellom stadiene skaper et inntrykk av *noe som varer og som dog ikke er det samme*, et inntrykk av kontinuitet som innebærer både *permanens og forandring*”⁷³. En person kan altså på to forskjellige tidspunkter både være den samme og ikke den samme. Identiteten kan være den samme eller annerledes, men dette er vanskelig å forklare.

Når Paul Ricoeur skal forklare narrativ identitet, bruker han to latinske ord som han forklarer på engelsk og tysk: 1) ”Idem” som betyr ”det samme”, (”sameness” og ”Gleichheit”) og 2) ”ipse” som betyr ”selv” (”selfhood” og ”Selbstheit”) ⁷⁴. Ved hjelp av idem vil man *logisk* forstå hva som er felles og karakteristisk ved personen, og en vil kunne gjenkjenne det kjente. Ved hjelp av ipse vil man *eksistensielt*, på tross av diskontinuitet og tidsavstand, kjenne personen mer direkte, ”ikke som substans, men som narrativ enhed”, sier Peter Kemp⁷⁵. Idem-identiteten eller gjenkjennelsesidentiteten er ikke tilstrekkelig. Den narrative identitet omfatter også den eksistensielle ipse-identiteten og danner en dialektikk mellom idem og ipse. Denne kan først erkjennes av en historiker eller en biograf i etterkant⁷⁶.

Ifølge Paul Ricoeur er ipse- eller selvhetsidentiteten den mest omfattende og har et vidt spekter av betydninger. Den strekker seg helt fra idem- eller sammehetsidentiteten til en motsatt pol som Ricoeur kaller selvstendighet: ”Den første polen så for oss ut til å være symbolisert ved karakterfenomenet, som mennesker gjør seg identifiserbare og gjen-identifiserbare gjennom. Den andre så ut til å være representert ved det hovedsakelig etiske begrepet selvstendighet. Selvstendigheten er den måte et menneske fører seg på, og som gjør at andre kan regne med vedkommende”⁷⁷. Selvheten (ipse) dekker altså hele spennvidden mellom karakter og selvstendighet. Mellom disse er den narrative identitet. Ricoeur sier det

⁷³ Sitert etter Knutsen 2002:37.

⁷⁴ Ricoeur 1999:183f.; Knutsen 2002:37f.

⁷⁵ Kemp 1999:94.

⁷⁶ Knutsen 2002:38.

⁷⁷ Ricoeur 1999:237.

slik: ”Den narrative identitet hefter sammen kjedens to ender: karakterens og selvstendighetens permanenser i tid”⁷⁸.

Den narrative identiteten er ifølge Ricoeur ikke bare knyttet til enkeltpersoner, men gjelder også grupper og institusjoner, nasjoner og folk. Han sammenligner historieskrivning med Sigmund Freuds psykoanalyse. Peter Kemp fremstiller Ricoeurs tanke slik: ”Målet med hele den psykoanalytiske behandling er i følge Freud at få erstattet brudstykker af historier, der både er uforståelige og uudholdelige, med en sammenhengende og acceptabel historie, hvori analysanden (den, der indgår i analysen) kan genkende sit selv”⁷⁹. Tanken er at på samme måte som terapeuten lar pasienten få kjenne igjen sitt selv og sin egen livshistorie (ipse), skal historikerne, ved stadig ny forskning og korrigerende, la den enkelte person, den enkelte gruppe, institusjon, nasjon og folk danne og skrive sin egen historie⁸⁰. Som eksempel fra det kollektive plan nevnes jødefolkets historie. Dette folkets identitet er blitt til som følge av folkets egne fortellinger. Ved å fortelle om viktige begivenheter i jødernes historie er det skapt en narrativ identitet på grunnlag av de tekster og fortellinger som folket selv har frembragt⁸¹. Tilsvarende er ønskemålet for dette forskningsprosjektet å nærme seg identitet mellom fortellingene og personene slik at Grundtvig-, Trier-, Ullmann- og Martinsenfortellingene ble fortalt på en slik måte at de, hvis de hadde hatt fysisk mulighet til det, hadde kunnet gjenkjenne sitt eget selv i fremstillingene.

Paul Knutsen hevder at den narrative identiteten bare kan forstås gjennom en sammensatt fortelling⁸², dvs. gjennom en stor fortelling. Delen må forstås gjennom en helhet, og den lille fortellingen må forstås gjennom den store. Det innebærer at å forstå rent logisk at yrkesutdanning inklusiv praktisk arbeid er en del av den grundtvigske tradisjon, slik det er forsøkt vist i de små fortellingene om Grundtvig, Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen, ikke vil vise den narrative identiteten, men kun idem-utgaven. Først når småfortellingene settes sammen og blir del av den store fortelling om Grundtvig og hans etterfølgere, når dannelse og yrkesutdanning blir del av en større og videre historie og når forfatteren åpner for et eksistensielt møte med Grundtvig, Trier, Ullmann og Martinsen, først

⁷⁸ Ricoeur 1999:238.

Jfr. også smst.: ”Men hvor finner vi den narrative identitet i dette variasjonsspekteret mellom disse to ytterlighetene, på den ene side karakterens sammehets-selvhet og på den annen selvstendighetens rene selvhet?

Spørsmålet ser ut til allerede å være besvart: Den narrative identitet befinner seg mellom de to”.

⁷⁹ Kemp 1999:94.

⁸⁰ Kemp 1999:94.

⁸¹ Kemp 1999:95.

⁸² Knutsen 2002:38.

da åpnes det for et eksistensielt møte som *kan* innebære en narrativ identitet. I denne studien gjøres det i stor utstrekning bruk av sitater fordi et direkte møte med personenes egne ord og vendinger kan bidra til at møtet blir eksistensielt. Samtidig som sitater er egnet til å dokumentere og er meningsbærende uttrykk i sine historiske kontekster, vil de også kunne formidle eksistensielle møter og derved bidra til ipse-dimensjonen og narrativ identitet.

Hvis dette forskningsprosjektet klarer å vise at praktisk arbeid og yrkesutdanning er en del av Grundtvigs folkelige dannelse og at dette er et *fellestrekk* hos etterfølgerne Trier, Ullmann og Martinsen, oppnås en såkalt idem-identitet. Hvis det også klarer å vise at de små fortellingene *ikke er isolert og avsondret fra den kontekst og store fortelling* som den grundtvigske tradisjon representerer, oppnås en såkalt ipse- og idem-identitet. Hvis det dessuten klarer å oppnå eller nærme seg det ”karakteristiske” og det ”selvstendige” ved personene og et eksistensielt møte med dem, oppnås ipse- og idem-identitet. Først i etterkant kan en historiker eller biograf vurdere i hvilken grad fremstillingen har nærmet seg eller oppnådd slik narrativ identitet.

Didaktiske forståelseskategorier forstått som ”områder”

De hermeneutiske tilnærminger det tas til orde for i dette forskningsprosjektet, er basert på det menneskesyn at mennesket er skapt slik at det søker å finne mening og forståelse. Hva enten den foreliggende ”tekst” er menneske eller dokument, vil hermeneutiske tilnærminger innebære valg av metoder som er egnet til å få frem det meningsbærende i tekstene. Reidar Myhre formulerer det slik: ”I tilknytning til Dilthey betrakter den åndsvitenskapelige pedagogikk den foreliggende oppdragelsesvirksomhet som en ”tekst” som det gjelder å forstå og beskrive på en slik måte at funksjons-, menings-, og intensjonssammenhengen i situasjonen trer tydelig frem”⁸³. Som eksempel på ”den foreliggende oppdragelsesvirksomhet” nevner Myhre ”enkeltfenomener som oppdragelse, undervisning, dannelse, formål, innhold, metoder og institusjoner som de retninger (systemer) enkeltfenomenene fungerer innenfor og som gir disse deres spesielle valør ut fra systemets egenart”⁸⁴.

⁸³ Myhre 1988/1996:225.

⁸⁴ Myhre 1988/1996:226.

Slike "enkeltfenomener" kan være nyttige redskaper til å forstå og tolke tekster. Redskapene blir kategorier man forstår ved hjelp av. Hvis slike forståelseskategorier relateres og tilpasses de tekster som skal tolkes, blir de velegnet til å løfte frem, avgrense og tydeliggjøre det meningsbærende i tekstene. Siden denne avhandlingens tema er av pedagogisk idéhistorisk art, er det naturlig at noen "nøkler" av spesifikt pedagogisk karakter benyttes. Eksempler på slike "hermeneutiske nøkler" er de didaktiske forståelseskategorier. Selv om utgangspunktet for disse kategoriene primært var undervisning og undervisningsplanlegging i miljølære i 1970-årene, har disse kategoriene, som ble utviklet under ledelse av pedagogene Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg, vist seg bærekraftige i en rekke praktisk rettede og spesialpedagogiske publikasjoner og dessuten blitt anvendt i flere forskningsarbeider⁸⁵. Didaktikeren Britt Ulstrup Engelsen viser til at Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell brukes i offentlige retningslinjer for skoleverket og mener at modellen er en inkorporert del av didaktisk teori i Norge, og spesialpedagogen Berit H. Johnsen karakteriserer modellen som "en klassiker i norsk pedagogikk og spesialpedagogikk"⁸⁶.

Den didaktiske relasjonsmodellen som Bjørndal og Lieberg la frem i boken *Innføring i økopedagogikk En studiebok for lærere* (1975), hadde en skapende målsetting: "Det vesentligste mål for den didaktiske relasjonstenkning er å utforme utgangspunkter for en skapende pedagogisk prosess i undervisning og oppdragelse"⁸⁷. Det var en målsetting som

⁸⁵ Berit H. Johnsen sier i dr.scient.-avhandlingen *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster* (2000): "I dag, vel tjue år etter at relasjonsmodellen ble presentert, kan en stadig finne igjen variasjoner av den, både i forskningsbidrag og mer praktisk rettet pedagogisk og spesialpedagogisk litteratur", og hun viser til Bjørnsrud, H. (1995): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*, Oslo, Universitetsforlaget; Engelsen, B.U. (1990): *Didactics: Swedish and Norwegian understandings compared by a Norwegian*. I: *Scandinavian journal of educational research* 4/1990:296-297; Gundem, B.B. (1983/1997): *Läroplansarbete som didaktisk verksamhet*. I: Uljens, M. (red.) (1997): *Didaktik*. Lund, Studentlitteratur:246-267; Herre, S. (1998): *Spesielt tilrettelagt opplæring for elever med psykisk utviklingshemming i videregående skole*. Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo; Johnsen, B. H. (1994): *Praktisk arbeid med individuelle læreplaner*. I: *Spesialpedagogikk* 10/1994:32-39; Nilsen, S. (1993): *Undervisningstilpassning i grunnskolen – fra intensjoner til praksis*. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk; Overland, T. & Nordahl, T. (1992): *Individuelt læreplanarbeid*. Oslo, Ad notam Gyldendal; Overland, T. & Nordahl, T.: (1997): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo, Ad notam Gyldendal.

Johnsen 2000:22.

⁸⁶ Johnsen 2000:22.

⁸⁷ Bjørndal & Lieberg 1975:101.

Den skapende siden ved målsettingen hadde også konsekvenser for lærerrollen. Jfr. Bjørndal & Lieberg 1978:138: "Den didaktiske relasjonstenkningen slik den er beskrevet ovenfor, vil også ha betydning for vurdering av lærerrollen. Læreren vil i samsvar med denne måten å tenke på, bli satt i sentrum som en skapende person. Han går med andre ord ikke inn i et teknisk veldefinert arbeid, men inn i en yrkesrolle hvor skapende innsats og originalitet er fundamentale krav".

passer godt til Grundtvigs historisk-poetiske skole hvor det skapende element var grunnleggende.

Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell fra 1975 hadde disse kategoriene:

I Undervisningens mål

II Undervisningens innhold

III Didaktiske forutsetninger: elevforutsetninger, lærerforutsetninger og rammefaktorer

IV Undervisningens tilretteleggelse spesifisert i læringsaktiviteter

V Valg av evalueringsformer”⁸⁸.

Både i *Innføring i økopedagogikk* (1975) og i *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper* (1978) knytter Bjørndal og Lieberg seks kommentarer til modellen, og kommentarene er grovt sett de samme i begge bøker: 1) Det innrømmes at modellen gir et forenklet bilde. 2) Relasjonstenkningen innebærer at enhver avgjørelse har konsekvenser for helheten. 3) Relasjonsmodellen er ikke basert på undervisningsteknologisk tenkning og er derfor ikke egnet til fullstendig planlegging av undervisning. ”Enhver ny undervisnings-situasjon vil kreve at læreren gjennomtenker samspillet og helheten slik at han kan skape noe nytt ut fra de forutsetninger som foreligger”⁸⁹. 4) ”Modellen er tenkt å være referanseramme som en kan relatere sine erfaringer og kunnskaper til...Det essensielle er at uansett hvem det er som planlegger, så skal ikke de ulike faktorer i modellen være fastlåst på forhånd”⁹⁰. 5) ”Ingen av faktorene eller relasjonene i modellen bør få en styrende funksjon slik f. eks. målene har fått innenfor undervisningsteknologien”⁹¹. 6) Modellen er ikke fastlåst eller lukket, men ”en åpen referanseramme for gjennomtenkning av undervisningsproblemer”⁹². Forfatterne sier også at ”all undervisning må ses i lys av det samfunn vi lever i”⁹³.

⁸⁸ Bjørndal & Lieberg 1975:85.

Den samme modellen ble presentert i Bjørndal & Lieberg 1978:135. Da var pkt. I og II opprettholdt, mens rammefaktorer under pkt. III var endret til ”fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger”; pkt. IV var endret til ”Undervisningens læringsaktiviteter” og pkt. V var endret til ”Evaluering”.

⁸⁹ Bjørndal & Lieberg 1975:86f.; Bjørndal & Lieberg 1978:137.

⁹⁰ Bjørndal & Lieberg 1975:87; Bjørndal & Lieberg 1978:137.

⁹¹ Bjørndal & Lieberg 1975:87.

⁹² Bjørndal & Lieberg 1978:137.

⁹³ Bjørndal & Lieberg 1975:87.

Både modellen og kommentarene i de seks punktene er myntet på undervisning og undervisningsplanlegging, men overført til dette forskningsprosjektet gir de seks punktene grunnlag for ytterligere kommentarer:

1. Modellen kan ikke gi et dekkende bilde av en undervisningsprosess, og etter undertegnedes oppfatning kan den heller ikke fullt ut gi et dekkende bilde av en forskningsprosess. Mao. er der noe som faller utenfor kategoriene og som må søkes oppfanget på annen måte.
2. Det aksepteres at en avgjørelse om en forståelseskategori kan ha konsekvenser for andre forståelseskategorier.
3. Parallelt med at enhver undervisning må planlegges på nytt, må også en forskningsprosess gjennomtenkes på nytt for å kunne skape noe nytt.
4. Det anses som tjenlig at modellen kan være en referanseramme for erfaringer og kunnskaper, og siden ikke alle kategoriene til Bjørndal og Lieberg er egnet i dette forskningsprosjektet, passer det godt at de ikke er endelige eller fastlåste på forhånd og derfor kan byttes ut eller utelukkes⁹⁴. Eksempelvis hadde Grundtvig sterke motforestillinger mot samtidens eksaminasjoner og eksamener, og derfor bør Bjørndal og Liebergs pkt. V Valg av evalueringsformer, velges bort som egen forståelseskategori.
5. Her må det fastslås en grunnleggende uenighet: Kategoriene behøver ikke nødvendigvis være likeverdige. I Grundtvigkapitlet i denne avhandlingen (kap.3) er for eksempel ikke mål og innhold ansett som så viktige kategorier som elev og arbeidsmåter. Elev og arbeidsmåter kan derfor innrømmes en styrende og viktig funksjon.
6. Det anses som tjenlig at modellen er en åpen referanseramme slik at Grundtvigs folkelige dannelse kan sees i lys av den kontekst og det samfunn den ble til i.

Den aktuelle oppdragelsesvirksomhet i dette forskningsprosjektet er ”dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon”, nærmere spesifisert til denne tradisjonens premissleverandør N.F.S. Grundtvig og hans etterfølgere Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen. For å forstå og beskrive disse personenes holdning til dannelse og yrkesutdanning,

⁹⁴ Modellens frihet til å modifisere og endre kategorier er blitt benyttet i stor utstrekning. I Arneberg, P. & Overland, B. 2003:74f. vises til Rådet for videregående opplærings (RVO) tilpasning av 1989; Engelsen 1990:38 viser til RVOs tilpasning av 1987; Gudem 1983/1991:148 viser til RVOs tilpasning av 1989. Jfr. også Hiim & Hippe 1989/1998:31ff.; Imsen 1997/1999:360; Sandal, Stålsett, Tveten 1991:200.

vil det bli brukt noen didaktiske forståelseskategorier som er tilpasset temaet og tekstene. De utvalgte og tilpassede forståelseskategoriene er:

1. Mål
2. Innhold
3. Elev-, pasient-, menneskesyn
4. Arbeidsmåter⁹⁵.

Ved å bruke disse forståelseskategoriene gis det mulighet for å vise noen fellestrekk, mangel på fellestrekk eller variasjoner i fellestrekkene hos disse personene. Ordet *felles* er viktig, for disse forståelseskategoriene spiller en viktig rolle som møteplass eller ”fellessted” for tankene. Engelsktalende didaktikers begrep ”commonplaces” uttrykker nettopp at når noe er ”commonplace”, da representerer disse fellessteder (lat.: ”loci communes”, gresk: ”topoi” - sted) en slags ”allment godtatte sannheter”⁹⁶. På hver sin måte tar didaktikerne John I. Goodlad, Joseph Schwab og William Reid utgangspunkt i praktisk læreplanarbeid og forsøker å finne en konseptuell, didaktisk konsensus i dette arbeidet, og ”commonplaces” representerer et viktig bidrag til denne diskusjonen⁹⁷. Reid mener med utgangspunkt i antikkens retorikk at ”commonplaces” uttrykker områder for kunnskaper, og Michael Billig omtaler ”commonplace”, i Berit H. Johnsenes oversettelse, som ”en ”plass” hvor emner for debatt ligger gjemt. Det kan sammenliknes med en bås, en ramme eller et område, som hegner om selve innholdet for argumentasjon”⁹⁸. Denne romslighet som Berit H. Johnsen på grunnlag av Reid og Billig tar til orde for, er meningsfylt. Den innebærer at de didaktiske begrepene *mål*, *innhold*, *elev-/pasient-/menneskesyn* og *arbeidsmåter* i nærværende forskningsprosjekt er kategorier og ”områder” for diskusjon og argumentering som man kan forstå og fortolke ved hjelp av. De anses som meget viktige, de tillegges en ”nøkkelfunksjon” og fungerer som ”hermeneutiske nøkler”.

⁹⁵ Denne inndeling ligger nær den inndelingen RVO brukte i 1987 og som Britt Ulstrup Engelsen viser til i Engelsen 1990:38: Mål, innhold, elev, arbeidsmåter, rammer, vurdering. Kategorien ”vurdering” er utelatt fordi den er lite relevant i en grundtvigsk sammenheng, og kategorien ”rammer” som er myntet på undervisning og undervisningsplanlegging, er lite relevant i dette forskningsprosjektet. Kategorien ”elev” er tilført kategorien ”pasient” pga. Kari Martinsens tekster om sykepleie, og kategorien ”menneskesyn” er tilført for å fange opp større deler av helheten og den store fortellingen om Grundtvig, hans etterfølgere og den folkelige dannelse.

⁹⁶ Johnsen 2000:22, fotnote 9.

⁹⁷ Johnsen 2000:23.

Berit H. Johnsen nevner også at Bjørg B. Gundem plasserer Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i denne tradisjonen samtidig som hun plasserer seg selv der (smst.).

⁹⁸ Johnsen 2000:23.

Hvis bruken av de samme didaktiske områdene frembringer gjenkjennelse av det felles og karakteristiske hos Grundtvig, Ernst Trier, Viggo Ullmann og Kari Martinsen, har en nærmet seg det Paul Ricoeur kalte idem-identitet. Bruken av felles forståelseskategorier (klassifikasjonskategorier) sikter primært mot å avklare om det finnes en *logisk* idem-identitet hos disse fire personene, men det utelukkes ikke at denne tilnærmingen også kan åpne for et *eksistensielt* møte med personene og deres tradisjoner (ipse). I så fall vil fremstillingen ha nærmet seg en *narrativ identitet*, til tross for at denne klassifikasjonstilnærmingen primært bygger opp idem-identiteten.

Ved å fokusere på klassifikasjonene kan fellestrekkene og det lovmessige skygge for det individuelle og særegne. Ved å bruke en modell og utvalgte begreper til å forstå tekstene, vil det alltid være en fare for at man forstår en "modellvirkelighet" og utvalgte deler, mens virkelighet og helhet går tapt. Men det er ikke ønskelig. Det ønskelige, i et analytisk narrasjonsøyemed, er å bruke forståelseskategoriene som "områder" til å *analysere* og *argumentere* og samtidig være åpen for *den lille og store fortelling og helhet* som ikke kan fanges i avgrensede forståelseskategorier.

Hvis de fire didaktiske forståelseskategoriene forstås som åpne "commonplaces" som ikke hindrer en helhetlig forståelse, kan de likevel fungere som *en pedagogisk modell eller et pedagogisk mønster*. Vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhn (1922-1996) ga i sitt hovedverk *Vitenskapelige revolusjoners struktur* (1962/1996) begrepet "paradigme" en rekke forskjellige betydninger (22 betydninger ifølge David J. Hess)⁹⁹. Bl.a. definerer Kuhn begrepet slik: "Med et paradigme forstår jeg allment anerkjente vitenskapelige fenomener som i en periode fungerer som modeller for problemer og løsninger innen et fellesskap av forskere"¹⁰⁰. Andre steder i sitt hovedverk kan han mer kortfattet beskrive paradigme som "en akseptert modell eller et mønster" eller sammenligne det med "en juridisk avgjørelse som har skapt presedens, og kan utdypes og presiseres"¹⁰¹. Hvis begrepet "paradigme" som allerede hos Kuhn har mange betydninger, tas ut av Kuhns vitenskapsteoretiske kontekst og settes inn i en pedagogisk idéhistorisk kontekst, for eksempel den grundtvigske, får paradigme betydningen "en akseptert modell eller et mønster for pedagogisk tenkning i en grundtvigsk kontekst". Et slikt grundtvigsk paradigme kan de fire forståelseskategoriene mål, innhold, elev og

⁹⁹ Hess 1997:24.

¹⁰⁰ Kuhn 1962/96:10.

¹⁰¹ Kuhn 1962/96:34.

arbeidsmåter være når de i Grundtvigkapitlet får et nærmere presisert innhold og hvis de forblir åpne og ikke stenger for en helhetlig forståelse.

Sammenfatning

De hermeneutiske tilnærmingene som presenteres i dette kapitlet, er forståelsesredskaper som kan kaste lys over forskningsprosjektets tema og problemstilling. Den endelige eller de endelig objektive sannheter om dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon vil verken disse eller andre hermeneutiske tilnærminger føre frem til, men momenter fra de tre utvalgte tilnærmingene vurderes som egnet til å finne ny kunnskap og innsikt i temaet på en pålitelig måte.

Kontekst: Metodehermeneutikkens søken etter sannheter i deres historiske kontekster, inneholder momenter det ikke er ønskelig å vike fra. Kontekstene er viktige, fordi yrkesutdanning ikke er en isolert del, men gjerne en inkorporert del av større kontekster som gir mening til utdanningen. I denne studien vil særlig de i vid betydning kulturelle kontekster bli tillagt stor verdi. For å åpne for nye og kreative innfallsvinkler, åpnes det for intertekstualitet. Kombinasjonen kontekst og intertekst, med mest vekt på det første, gir muligheter for å nærme seg tema og kontekster, men med nye assosiasjoner og tilnærminger.

Analytisk narrasjon er en syntese av strukturhistoriens hang til analyse og det saksrettede og den narrative historiens hang til det deskriptive og det personrettede. Når de små fortellingene om enkeltpersonene settes sammen og blir en stor og sammensatt fortelling om Grundtvig og hans etterfølgere, kan fortellingen være en analytisk narrasjon. Dersom de små fortellingene har kognitivt gjenkjennelige fellestrekk og dersom de små fortellingene ikke er avsondret fra den store og dersom de små og den store fortellingen åpner for et eksistensielt møte, oppnås eller nærmer en seg en *narrativ identitet*.

Didaktiske forståelseskategorier: I arbeidet med å analysere tekstene brukes slike kategorier som "commonplaces" eller "områder" for diskusjon og argumentasjon. Hensikten med disse kategoriene er å analysere og forstå ved å klassifisere og sammenligne. De tillegges i denne studien meget stor hermeneutisk verdi og omtales som "hermeneutiske nøkler". Siden det er

begrenset hva som kan fanges opp gjennom snevre forståelseskategorier, utvides disse til ”områder” for å fange opp større deler av helheten. Disse fire forståelseskategoriene kan sammen danne ”en akseptert modell eller et mønster for pedagogisk tenkning i en grundtvigsk kontekst” og kan utgjøre et ”grundtvigsk paradigme”.

Kapittel 2

Et tidsbilde

Noen kontekster for konteksten

De idémessige strømninger som gjorde seg gjeldende i Grundtvigs samtid og fortid, innen- og utenlands, var varierte og sammensatte. I dette kapitlet vil vi avgrense interessen til strømninger som Grundtvig kjente til og som sier noe om sammenhenger mellom praktisk arbeid og yrkesopplæring og det å utvikle seg og dannes som menneske. Slike trekk kan man finne både i *opplysningsfilosofien, pietismen, kameralismen, filantropinismen, nyhumanismen og eldre jødisk-kristen tradisjon.*

Kapitlet har til hensikt å *tegne et bilde* av det idémylder som fantes på Grundtvigs tid, ikke for å foreta en endelig plassering av ham, men for å komme Grundtvig nærmere i hans tenkning om praktisk arbeid, yrkesutdanning og dannelse. På en eller annen måte, ved å bekrefte eller ta avstand fra, måtte Grundtvig forholde seg til rådende tanker i samtid og fortid.

Kontekster for konteksten

Kapitlet har til hensikt å tegne et bilde ved å søke etter primært kulturelle kontekster for den grundtvigske konteksten med hensyn til praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen. Selv om kontekstene for konteksten kan være et uoppnåelig mål å strekke seg etter og selv om ikke noen av disse kontekstene kaster et endelig avklarende lys over den grundtvigske kontekst, representerer de et skritt nærmere en forståelse av hva slags tanker Grundtvig var konfrontert med i spørsmålet om å læres opp til praktiske aktiviteter og et yrke og dannes som menneske. Konsekvensene av Diltheys skille mellom å ”forklare” og å ”forstå” innebærer at en i dette kapitlet ikke har satt seg fore å forklare årsak og virkning. Kapitlet er avgrenset til kun å søke å *forstå* den idéverden som omga Grundtvig. At Grundtvig

i større eller mindre grad var influert av disse retningene, er behandlet av en rekke Grundtvigforskere¹⁰². I hvilket omfang og i hvilke sammenhenger Grundtvig er påvirket av disse retningene, vil derfor ikke bli prioritert i denne fremstillingen.

Bruddstykker

Tidsbildekapitlet kan sammenlignes med mosaikkbiter som ikke er satt sammen til et helt bilde. Mosaikkbitene er deler av store dannelseskontekster og er avgrenset til spørsmål om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen. Bitene utgjør således bare deler av de store dannelseskontekstene opplysningsfilosofi, pietisme, kameralisme, filantropinisme, nyhumanisme og eldre jødisk-kristen tradisjon. Derfor vil kapitlet nødvendigvis ha preg av diskontinuitet og bruddstykker. Der er også forskjellige modeller og mønstre for pedagogisk tenkning i de ulike kontekstene. Spørsmål om sammenheng og kontinuitet og om det kan skimtes et helhetlig bilde blant alle mosaikkbitene, drøftes mot slutten av kapitlet.

Opplysningsfilosofien om håndverkerutdanning som del av et menneskes dannelse

I dette avsnittet vil vi se nærmere på noen idéer som går ut på at selv om alle mennesker er mennesker, er det allsidige og handlende menneske aller mest menneske. Den danske pedagog og idéhistoriker Mogens Nielsen har i boken *Sløjd Træk af fagets idehistorie* (1986) uttrykt tanken slik at mennesket er mest menneske, når det er i stand til å utføre mange ting¹⁰³. Kontekstene for påstanden er opplysningstiden og pietismen. Opplysningsfilosofene John Locke og Jean-Jacques Rousseau sto for den oppfatning at en yrkesopplæring som håndverker er nødvendig for dannelsen som menneske selvom en ikke har tenkt på håndverksyrket som en livslang løpebane.

John Locke (1632-1704): Å lære ett håndverk grundig og gjerne et eller to til er godt for allsidigheten og helsen

Engelskmannen John Locke hører til opplysningstidens mest kjente filosofer. Han regnes som en av grunnleggerne av den engelske erfaringsfilosofien, også kalt empirismen. Han hevdet at

¹⁰² Bergstedt 1998; Bugge 1965, særlig:324-346; Korsgaard 1997 og 2004; Scharling 1947; Thaning 1953, 1961b og 1963 I-III; Thodberg & Thyssen 1983/1998; Vind 1999 m.fl.

¹⁰³ Nielsen 1986:70.

mennesket ikke har medfødte idéer, men at bevisstheten ved fødselen er som et ubeskrevet blad ("tabula rasa") som bare erfaringer kan fylle med innhold. Og erfaringer oppnås på to måter, mente Locke. Ved hjelp av sansenes møte med den ytre verden og ved hjelp av refleksjon. Den sansemessige erfaring måtte komme først. *Erfaring måtte skje før læring*. På denne bakgrunn var han kritisk til samtidens latinskole og klassiske dannelsel¹⁰⁴. Hans erfaringslæring kan i stedet passe godt i en yrkesrettet opplæring.

Mange av hans pedagogiske tanker er samlet i en rekke brev han sendte til sin venn, landadelsmannen Edward Clarke, i forbindelse med oppdragelsen av adelsmannens sønn. Brevsamlingen er utgitt med tittelen *Noen tanker om oppdragelse* (1693), og dette skriftet handler om det engelske gentlemansideal. Dette er et utfordrende ideal som er kroppslig krevende. *Fysisk fostring* er en overordnet aktivitet: Kroppsøving og friluftsliv, fysisk herding, et sunt kosthold, ro og hvile gis høy prioritet slik at kroppen er i god stand til å etterkomme sjelens befalinger¹⁰⁵. Og disse befalinger er fire begreper som han har gitt prioritert rekkefølge: 1) Karakter(dannelsel). 2) Visdom. 3) Gode manerer. 4) Kunnskap. Dette gentlemansidealet mente Locke kunne gjelde for adskillig flere enn den samfunnsklasse på 4-5 % som Edward Clarke tilhørte. Men det er særs interessant at det nettopp er i forhold til den engelske overklasse og i forhold til et gentlemansideal at Lockes ønskemål for eleven er at han grundig lærer ett håndverk og gjerne et eller to til¹⁰⁶.

John Locke gir to begrunnelser for hvorfor enhver gentleman bør kunne et håndverk: For det første sier han at det har verdi i seg selv¹⁰⁷. Selv for en som ikke skal fortsette som håndverker, har utøvelsen av håndverket eller håndverkene en egenverdi fordi håndverksarbeidet gjør mennesket til et allsidig menneske. Lockes ideal synes nettopp å være *det allsidig dannede menneske*. Den andre begrunnelsen er av rent *helsemessig* art. Han mente at studier medførte så mye stillesittende arbeid at man av rent fysiske grunner trengte å bevege seg, ikke bare i fysisk fostring eller i dans, riding, fekting og bryting, men også i utøvelsen av et kroppslig arbeid. Det var viktig for Locke at de teoretiske fagene ikke tok overhånd og gikk ut over elevenes helse. Derfor anbefalte Locke sine elever å lære seg å beherske det praktiske arbeid som lå i kunstmaling, hagebruk eller forskjellig slags arbeid

¹⁰⁴ Myhre 1988/1996:81-83.

¹⁰⁵ Locke 1693/1969: 22-25; Locke 1693/2003: 83-103; Myhre 1988/1996:82.

¹⁰⁶ Nielsen 1986:63: „jeg ville at han skulle lære et håndverk, nej, to eller tre, men ét mer grundig end de andre”. Dersom foreldrene til en elev motsatte seg Lockes krav om håndverksutdanning, strakk han seg til opplæring som regnskapsfører. Der gikk grensen. Yrkesopplæring skulle alle ha. Jfr. Nielsen 1986:65.

¹⁰⁷ Nielsen 1986:64.

med tre som tømrer, snekker eller dreier, ennvidere anbefalte han linsesliping, gravering, lakking eller juvelerarbeide. Spennvidden var stor og strakk seg fra bearbeidelse av sølv, messing og jern til parfymefremstilling¹⁰⁸.

Lockes pedagogikk innebar svært allsidige sanser-erfaringer og læringsaktiviteter. Helse og kropp var høyt prioritert, og oppdragelsens innhold var orientert mot det praktisk-nyttige, yrkesrettede og karakterdannende arbeid.

Lockes tanke om håndverksutdanning som del av et menneskes dannelse fikk god tilslutning. Filosofen og matematikeren William Molyneux, forøvrig Lockes nære venn, talte varmt for denne tanken, og flere av samtidens fremste vitenskapsmenn (Christian Huygens, Isaac Newton, Robert Hooke, Antoni van Leeuwenhock) slipte linser til optisk bruk ved siden av sine vitenskapelige arbeider¹⁰⁹. Mange av Lockes pedagogiske tanker hadde stor gjennomslagskraft, og kjente pedagoger i tiden etter Locke har ofte vist til ham. Dette gjelder bl.a. opplysningsfilosofen Jean-Jacques Rousseau og filantropinisten Johann Bernhard Basedow¹¹⁰.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): Håndverk som er nyttig for allmennheten

Franskmannen Jean-Jacques Rousseau hevder hjertets og følelsenes rett og peker fremover mot romantikken samtidig som han hører til opplysningstidens filosofer. Han er en filosof som er vanskelig å plassere. Kanskje henger det også sammen med hans uryddige og labile sinnelag: På den ene siden er han ”den høystemte idealist med den faste tro på menneskets gode gehalt, med den høye oppfatning av foreldrekallet, med den dype rettferdighetsfølelse og kjærlighet for en forkommen menneskehet og det ubønnhørlig strenge krav til samfunnsmoralen. Og så på den annen side ham selv: sykkelig selvopptatt, en hensynsløs egoist, i sitt forhold til moralen nærmest en nihilist, foreldrekjærlighetens talsmann som sendte sine egne fem barn på barnehjem”¹¹¹. Men som ung tenåring ble Rousseau sendt i gravørlære, og i boken *Émile* setter han den 12-13-årsgamle eleven i gang med å lære et håndverk¹¹². På dette punkt er Rousseau stabil.

¹⁰⁸ Myhre 1988/1996:82; Nielsen 1986:64.

¹⁰⁹ Nielsen 1986:66.

¹¹⁰ Myhre 1988/1996:83.

¹¹¹ Myhre 1964/1972:211.

¹¹² Myhre 1964/1972:231; Nielsen 1986:71.

Rousseau er kjent for sitt slagord "retour a la nature" ("tilbake til naturen"), og dette slagord har gitt grunnlag for mange misforståelser, og misforståelsene skyldes langt på vei Rousseau selv. Han hevdet i 1753 at menneskets opprinnelige og uskyldige "naturlig tilstand" ble forkvaklet da det egoistiske eiendomsbegrepet begynte å gjøre seg gjeldende i menneskeheten. Da brøt idealtilstanden sammen og fra da av var *all kultur* fiende av naturligtilstanden, mente Rousseau. Men i senere skrifter er han mer kulturvennlig. Kulturen som sådan er ingen fiende¹¹³. Fienden er samtidigens fordervede kultur som ødelegger det menneskelige i mennesket. Han ønsker ikke å forkaste, men å foredle kulturen. Med utgangspunkt i det enkelte barns utviklingstrinn ønsket Rousseau at pedagogen skulle gi barnet sosiale og kulturelle verdier som fremmet målet om "å utvikle den allmenntiske standard ("volonté generale") hvis vesentligste kjennetegn var mot, utholdenhet, måtehold, enkelhet, likhet, frihet og brorskap"¹¹⁴. Men det nåværende samfunn har ikke disse kjennetegnene, mente Rousseau, og derfor ønsket han å isolere *Émile* og ta ham ut av denne onde virkelighet og inn i utopiens. Man kunne ikke både velge en naturlig oppdragelse og en oppdragelse til å bli samfunnsborger. Derfor er *Émile* en tenkt, utopisk roman hvor Rousseau beskriver sine forestillinger om en ideell oppdragelse nært opp mot naturligtilstanden. Og her kommer håndverksopplæringen inn, for håndverkeren er den person som kommer nærmest det naturlige menneske, mente han.

I innledningen til *Émile* skriver Rousseau: "Alt er godt, når det udgår fra Skaberens hænder, det forkvakles mellem menneskenes hænder"¹¹⁵. Med dette utsagnet tenker ikke Rousseau på den "naturlig tilstanden" som han skildret i 1753. Mogens Nielsen viser til et senere notat hvor Rousseau har gjort om "naturlig tilstanden", og trekker frem to sitater: "Hvis mennesket lever isoleret, ville det kun have få fortrin frem for de andre levende væsener. Det er ved at mennesker omgås med hinanden, deres mest fremragende evner udvikles og deres naturs

¹¹³ Bl.a. *Émile* og *Om samfunnspakten*, begge fra 1762.

Om tradisjonens betydning hos Rousseau, jfr. Myhre 1988/1996:88: "Særlig tydelig kom hans positive vurdering av tradisjonen frem i femte bok om *Émile*. På sin store dannelsesreise fant *Émile* og hans lærer ingen stater som svarte til idealet. Av dette trakk *Émile* en nærmest anarkistisk konklusjon. Mot dette fremholdt Rousseau betydningen av å høre hjemme et sted, og hvor mye det hadde å si å være blitt tatt vare på og ført inn i hjemstavnens seder og skikker. Kort sagt: røtter, tradisjon og tilhørighet i stedet for luftige verdensforbedringsplaner. På samme måte forholdt det seg med det religiøse. Til tross for sin bekjennelse til en naturlig, universell teologi fremholdt Rousseau at et sted måtte man også religiøst sett høre hjemme, og anbefalte derfor *Émile* å slutte seg til fedrenes, det vil si den katolske kirke".

¹¹⁴ Myhre 1964/1972:216.

Myhre 1988/1996:87: "Det naturlige bestod i å knytte an til det naturgitte grunnlag, det vil si til barnets egenart på de forskjellige utviklingsstadier, og med dette som utgangspunkt å formidle og bygge inn i barnet kulturelle verdier og sosiale og moralske samlivsformer. Derfor er Rousseaus naturlige oppdragelse – på samme måte som naturlig religion og naturlig moral – et kultur- og verdifundert begrep som beror på valg og vurdering".

¹¹⁵ Sitert etter Nielsen 1986:72. Jfr. også Rousseau 1762/1969a:37 og 1762/1962:13.

fornemste egenskaber viser sig.” Og det neste: ”Når det ikke udelukkende sørger for sine egne behov, får det ved omgangen med sine ligemænd, med de lys, som kan oplyse det, de følelser, som kan gøre det lykkelig. Med andre ord: Det er kun ved at blive socialt, at de kan blive et moralsk væsen, et fornuftsvæsen, de andre dyrs konge og Guds billede på jorden”¹¹⁶. Her er altså to viktige konsekvenser å trekke: Rousseaus nye naturtilstand inkluderer sosialt og kulturelt samkvem, og nettopp i denne kultiverte naturtilstand er menneske Guds bilde på jorden.

Det er denne siste og nye naturtilstand Rousseau mener håndverkeren kommer nærmest. Det egenartede med håndverkeren er at han har frihet til å være uavhengig av det menneskeskapte, unaturlige og nedbrytende i kulturen. Håndverkeren er idealmennesket i Rousseaus idealsamfunn. I likhet med alle mennesker opp gjennom historien har han måttet leve av sine henders arbeid, men håndverkerens livsbetingelser har gitt ham uavhengighet og frihet til å unngå ”unatur, forstillelse, kunstlethed, som ellers præger menneskene i et samfund, hvor alle er undersåtter, ikke frie borgere”¹¹⁷ slik som håndverkerne.

Rousseau lovpriser håndverkeren. Hans rang som menneske er høyere enn adel og kongelighet: ”Et erhverv for min sønn! Skal min søn være håndværker! Hva tænker De dog på, min Herre? Jeg tænker klarere end De, madame, som vil begrænse ham til aldrig at kunne blive andet end en lord, en marquis, en prins og måske en dag mindre end intet: Jeg, derimod, vil give ham en rang, som han ikke kan miste, en rang, som vil være en ære for ham til enhver tid; jeg vil hæve ham til rang af menneske”.

Selvfølgelig innebærer Rousseaus ideelle forestillinger om Émiles oppdragelse at han får opplæring i et håndverk: ”Jeg vil bestemt, at Émile lærer et håndværk”¹¹⁸. Men det er ingen selvfølge at opplæringen skjer i et hvilket som helst fag. Håndverket må være *nyttig for allmennheten*, og her viser Rousseau tydelig forskjellen fra John Locke. Det som er allment nyttig, er bare det som Robinson Crusoe trengte på en øde øy (*Robinson Crusoe* var den eneste lesebok Rousseau anbefalte for Émile). Derfor forkaster Rousseau mange av Lockes gentlemanshåndverker. Å forgyldte og lakkere blir for Rousseau å bygge opp omkring det påtatte stas og glitter han avskydde, og de håndverker som han mente ikke krevde omtanke og

¹¹⁶ Begge sitater er hentet fra Nielsen 1986:73.

¹¹⁷ Nielsen 1986:74.

¹¹⁸ Begge sitater er hentet fra Nielsen 1986:74.

oppfinnsomhet, f.eks. å strikke strømper, veve eller hogge i stein, ville han også utelate. Rousseau sto svært fjernt fra likestilling mellom kjønnene¹¹⁹ og utelukket håndverk som han mente var typisk kvinnelige. Émile måtte beherske det praktiske arbeidet som lå i et allmennnyttig mannsyrke, og til slutt falt valget på snekkeryrket med følgende begrunnelse: "Det er renligt, det er nyttig og det kan udføres i hjemmet; det giver kroppen tilstrækkelig motion; det kræver færdighed og opfindsomhed af sin udøver og selv om arbejdsferdige udformning er bestemt af, hvad det skal bruges til, er elegance og smag ikke udelukket"¹²⁰. Begrunnelsen er interessant fordi den viser det omfattende dannelsespotensiale som en håndverksopplæring innbefatter. Sitatet er breddfullt med holdninger, ferdigheter og intellektuelle aspekter som gjør praktisk arbeid og yrkesopplæring til et viktig dannelsesområde.

Hallepietismen om praktisk arbeid som del av et menneskes dannelse

August Hermann Francke (1663-1727): Praktiske håndarbeidsfag som del av dannelsen og håndverkspregede og manuelle aktiviteter i utdanningen av statstjenestmenn

Pietismen (lat. "pietas" – "fromhet") er en kirkehistorisk retning som vektlegger hjertelighet og fromt liv og utgjør en reaksjon mot ortodoksiens (rett-troenhetens) vekt på intellekt og riktig tro og tanke. Pietismens fremste representanter i Tyskland var Philip Jacob Spener (1635-1705) og August Hermann Francke, og sistnevnte baserer sin pedagogiske tenkning på førstnevnte. I boken *Tankeliv i den lutherske stat* (Bind II av *Norsk idéhistorie*) nevner forfatterne Nils Gilje og Tarald Rasmussen de strategiske tanker og tiltak som Spener mente ville fremme et frommere liv:

--Bibelen må ut til alle. Det innebærer at den må ut til alle de tre stendene på 1700-tallet. I tillegg til den regjerende stand (konge, adel, fyrster og øvrighetspersoner) og lærestanden (lærere og prester), måtte den spres i husstendene som representerer folket.

--Det prestedømme Spener kaller "det åndelige", utvides fra å omfatte de presteviede til å omfatte alle dømte. Dette prestedømme skal støtte det ordinære prestedømmet.

--Folket må lære at tro ikke er viten, men handling.

--Religionsstridigheter dempes.

¹¹⁹ Hans undertrykkende kvinnesyn blir tydelig i oppdragelsen av Sofie, Émiles tilkommende: "Oppdragelsen av kvinnen må sees i forhold til mannen. Å behage ham, å være ham til nytte, å gjøre seg elsket og æret av ham ... dette er og har vært kvinnens plikter til alle tider, og dette skal de opplæres i fra barndommen". Sitert etter Myhre 1988/1996:86.

¹²⁰ Sitert etter Nielsen 1986:75.

--I opplæringen av prester og predikanter vektlegges boklig lærdom mindre og forbildefunksjonen i liv og lære mer.

--Preknene må sikte mot tro og oppbyggelse, ikke mot læremessig formidling¹²¹.

På dette grunnlaget utformet Francke en omfattende virksomhet i Halle hvor han var professor og prest fra 1692. Han viste stor handlekraft, og fattigomsorg, sykepleie og undervisning ble organisert i stort omfang. Ved hans død i 1727 var det ved waisenhuset (hjem for foreldreløse barn), borgerskolen (industri og handel), pedagogiet (statstjenestemenn), gymnaset og ved lærerskolene 2.341 elever og 430 lærere og hjelpelærere¹²². Den dansk-norske idéhistorikeren Ingrid Markussen slår fast i avhandlingen *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor egen Nytte Pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet* (1995) at "Franckes skoler blev en art missionsskoler, hvor eleverne først og fremmest skulle opnå guds frygt, men også få faglige kundskaber", og hun fastslår at "Tre hovedmål var præntet ind i skoleprogrammet. Eleverne skulde lære at blive sandhedselskende, lydige og få kærlighed til flid og arbejde"¹²³. For å nå disse målsettinger gikk Francke systematisk til verks. Han ville ha fullstendig ro i klasserommet, og elevene skulle rekke hånden i været når de hadde noe på hjertet. Han anvendte klassedeling, og skoledagen og fagene var inndelt i timer. Spesielt for pietismen var at "die Realien", realfagene naturfag og naturhistorie, hørte med, og at realskolen opprinnelig er pietistisk initiert. "Praktisk arbeid" i betydningen praktiske håndarbeidsfag var like selvfølgelig som religion og teoretiske redskapsfag. Lærernes undervisningsmetoder bar preg av anskuelsesundervisning og utstrakt bruk av undervisningsmaterialer tilpasset de ulike fagene.

Ingrid Markussen fremhever viktigheten av å oppøve indre disiplin. Barna måtte tidlig lære at tiden var en dyrebar ressurs som ikke måtte skusles bort til unyttige formål. Timeglasset, som fantes i alle klasserom, skulle minne elevene om tid og arbeidsplikter, og en rekke kontrolltiltak ble gjennomført. Elevene var overvåket, og det ble ført protokoll over deres liv og adferd. Elevene ble også bedt om å føre dagbok og regnskap for å oppøve selvdisciplin¹²⁴.

¹²¹ Gilje & Rasmussen 2002 Bind II:306f.

Nils Gilje og Tarald Rasmussen benevner disse tiltakene som "den klassiske pietismens praktiske grunnideer", smst.

¹²² Myhre 1964/1972:181.

¹²³ Begge sitatene er fra Markussen 1995:33.

Ove Korsgaard beskriver Hallepietismens skolesamfunn med tre didaktiske prinsipper: "(1) arbejde og bede, (2) føre dagbog – for at kontrollere den åndelige udvikling mod omvendelse og (3) arbejde asketisk og uddanne sig i nyttige fag". Korsgaard 2004:92.

¹²⁴ Markussen 1995:34f.

Som eksempel på Franckes vektlegging av ”praktisk arbeid” som del av et menneskes dannelse i en ”yrkesutdanning”, velges utdanningen av lærde statstjenestemenn som fant sted ved Franckes ”Kongelige Pædagogium”. Her rekrutterte utdanningen fra de høyere sosiale lag, og selv om de begavede elevene var hevet over den tradisjonelle trestandsinndelingen, siktet pedagogiet mot både å rekruttere fra og utdanne for den verdslige og geistlige stand. Disse elevene var ikke tiltenkt husstanden som bønder eller håndverkere, de skulle bli lærde statstjenestemenn; prester og lærere. Mogens Nielsen har gitt noen eksempler på innholdet i deres utdanning:

Utdanningen ved pedagogiet var delt i to: 1) ”Studier” av språkene latin, gresk, hebraisk, fransk og tysk og av fagene teologi og historie, geografi og matematikk og 2) ”Rekreasjonsøvelser” som Francke i detalj hadde foreskrevet. Og det er sistnevnte som er av spesiell interesse.

Av disse rekreasjonsøvelsene skal særlig nevnes at i den første avdeling skulle kunstnere og håndverkere besøkes; elevene skulle lære om dyr, urter og trær; om metaller, stein og mineraler; om ild, vann, jord, luft og meteorer, og de skulle lære heimkunnskap og om bruk av medikamenter. I den andre avdelingen skulle de lære glass-sliping, dreining og å lage gjenstander av papp. I den tredje avdelingen skulle elevene få øvelser i eksperimentell fysikk, og med ”anatomi” som rekreasjonsøvelse mente Francke bl.a. at elevene skulle lære å ”tranchere forskjellige retter, dele æbler og – når man nu er ved bordets glæder – at folde servietter!”¹²⁵ I den fjerde avdelingen kom øvelser knyttet til astronomi, utøvelse og nytelse av musikk og øvelser i tegning og kalligrafi.

Disse rekreasjonsøvelsene var en viktig del av statstjenestemannsutdanningen, og Francke investerte stort i egnet utstyr og undervisningspersonale. ”I velutstyrte verksteder og laboratorier syslet elevene med treskurd, metallsløyd, kobberstikking, glassblåsing, helselære med disseksjon, kjemiske og fysiske eksperimenter”, og nærheten til arbeidslivet ble ivarettatt gjennom ekskursionsjoner til verksteder og fabrikker, forteller Reidar Myhre¹²⁶. I sine egne skolebygninger fikk Francke etablert tre verksteder, alle med ti dreibenker og fullt utstyr, og øvelsesopplæringen ble gjennomført av en mester med svenner, og andre lærere var med for å

¹²⁵ Nielsen 1986:68.

¹²⁶ Myhre 1964/1972:185.

sikre ro og orden og være elevene til hjelp: ”Mesteren og hans svende går fra den ene drejebenk til den anden. De opholder sig hos hver elev et kvarters tid, viser ham de forskjellige fremgangsmåder, korrigerer og finjusterer arbeidet; men de må ikke gjøre det hele selv, end mindre tage det med hjem for at færdiggjøre det dér. Thi formålet med denne øvelse går ikke på at gjøre så mange ting færdige som muligt, men på videnskab og motion. Mesteren må derfor under sine anvisninger støtte sig til de lærere, der er til stede for at holde opsyn og må intet gjøre eller vise, som ikke forinden er godkendt af dem. Desuden skal mesteren af materialer, der udleveres til ham til dette formål, forfærdige alle slags arbeidsmodeller og overgive dem til lærerne for at de hele tiden kan være for hånden og tjene eleverne, ikke alene til mønster, men også give dem flere at vælge imellem”¹²⁷.

Formålet med denne opplæringen var altså ”videnskab og motion” eller kunnskap og evne til å lage noe ved en dreibenk. Denne håndverksmessige kunnskap og evne, dette ”praktiske arbeid”, som er obligatorisk og nøyaktig foreskrevet av Francke, er en integrert del av pietismens yrkesutdanning av lærde statstjenestemenn og har en verdi i seg selv, men avgjørende for legitimering og innhold i denne yrkesutdanningen er den pietistiske overbygningen. Francke, Locke og Rousseau, hvor forskjellige de enn måtte være, er felles om det menneskesyn at det allsidige og handlende menneske som kan lage noe, er mest menneske. Alle tre peker fremover mot industriskolebevegelsens menneskeoppfatning: Det arbeidssomme, industriøse menneske.

Kameralismens dannelse til industri

Da Christian VI ble konge av Danmark-Norge i 1730, kom en pietist på tronen, og med ham fulgte utbredelsen av Hallepietismen¹²⁸. Men opprinnelig var han sterkt influert av den herrnhutiske pietismen som grev Nikolaus von Zinzendorf (1700-1760) var leder for. Denne pietistiske brødremenigheten var opptatt av følelsenes og mystikkens rolle i religionen. De la vekt på hjertets, ikke hodets, erfaring av nærhet til Kristus, de mediterte mye over Kristi blod, de ville bryte ned konfesjonsskiller mellom kirkesamfunnene og de ville at det kristne fellesskapet skulle være overordnet familiebandene. De praktiserte også en radikal kjønnssegregering. Da Christian VI ble konge, ble han rådet til å bryte med grev Zinzendorf

¹²⁷ Francke er sitert etter Nielsen 1986:69f.

¹²⁸ Korsgaard 2004:92.

og herrnhutismen, og han fulgte rådet. Kongens rådgivere hadde større sans for Franckes praktisk rettede pietisme, og det ble Hallepietismen som etter hvert kom til å inngå i den økonomiske statsteori som preget 1700-tallet. Zinzendorf flyttet sin virksomhet fra København til Christiansfeld på Syd-Jylland, og herfra utgikk herrnhutiske tanker som hadde betydning for Danmark og Norge til langt ut på 1800-tallet¹²⁹. Men på det politiske plan var det Hallepietismen som ble gjort til samfunnets ”motor” og drivkraft.

I Danmark, de tyske delstater og i Østerrike kalles den rådende statsøkonomiske ideologi kameralisme på 1700-tallet. Kameralismen var basert på kameralvitenskap som ifølge *Norsk Riksmålsordbok* (1983) betyr ”videnskap om offentlig forvaltning og finansvidenskap”. En kameralist var en ”person ansatt i et rentekammer; særl., person som studerer, er fagkyndig i kameralvitenskap”¹³⁰. Men kameralismen innebærer adskillig mer. Ingrid Markussen har sammenfattet kameralismen slik: ”Den kameralistiske tenkning var knyttet til absolutismen, hvor opfattelsen af politistaten var en central del af statsteorien. En ordnet, velorganiseret stat var fundamentet for alle samfundsmæssige fremskridt. Ordningen forudsatte en accepted grundholdning hos alle implicerede. At grundlægge og befæste en sådan holdning var opdragelsens og skolens opgave. Derfor måtte al opdragelse og skoleuddannelse være i nøjeste overensstemmelse med de tanker om samfundet, som var gældende inden for statens styrende organer”¹³¹. Denne tenkning var slett ikke revolusjonerende, men heller konserverende i forhold til standsinndelingen i samfunnet: Det var ”karakteristisk for tidens tenkning, at opdragelse og skoleuddannelse skulle være bundet til en opfattelse af hver stands forudbestemte opgave; en opfattelse, som dybest set bundede i et religiøst billede af menneskene som lemmer på Kristi legeme – i staten omsat til de enkelte stænder som lemmer på statens legeme. Bønder skulle forblive bønder – men med tidens øgede forståelse for værdien af personlig frihed og ejendomsret. Opdragelsens og skoleuddannelsens opgave for

¹²⁹ Bl.a. mottok Henrik Wergelands søster, Camilla, impulser fra Christiansfeld. Gilje & Rasmussen 2002 Bind II:314-19.

Det gjorde også legmannsforkynneren Hans Nielsen Hauge. Aarflot 1967 Bind II:231-241. Men Hauge distanserte seg fra bevegelsen og vektla ”en sterkere appell til samvittigheten og en sterkere understrekning av den etiske fornyelse som hører med til omvendelsen”. Smst.:241. Hauge var dessuten industrigründer. Andreas Aarflot nevner at Hans Nielsen Hauge hadde praktisk sans allerede rundt konfirmasjonsalderen: ”Han var lærenem og hendig og drev med snekring, biavl, smiearbeid, litt småhandel med slakt og liknende”. Smst.:236f. Det er derfor grunnlag for å hevde at der finnes mange trekk fra Franckes aktivitetspietisme hos Hauge. I studien *Kunnskap, danning og opplysning Kunnskapssyn og dannelsesideal i norsk folkeopplysning på 1800-talet* (1997) bekrefter voksenpedagogen Sigvart Tøsse den praktiske sans i haugebevegelsen: ”Eit trekk ved Haugerørsla var at ho la stor vekt på praktisk arbeid. Den positive verdien som vart tillagt arbeidet har samanheng med ei tilsvarande oppfatning av den jordiske kallsgjerninga; i den haugianske ideologien vart kall også tilknyttat yrke og arbeid”. Tøsse 1997:100.

¹³⁰ Begge sitat er fra *Norsk Riksmålsordbok* 1983:2301.

¹³¹ Markussen 1995:87.

landbosamfundet var således ikke at forandre samfundets sociale strukturer, men at kvalificere den enkelte i husstanden og effektivisere landbrugets økonomiske muligheter til gavn for alle stænder i staten”¹³².

Kameralismens mål var å fremme statens vel ved hjelp av statsøkonomisk planlegging, ved oppdragelse og ved kontroll. Ifølge den kameralistiske tankegangen ville folket bli sløvet og fordummet og gå til grunne, hvis det ikke ble oppdratt og kontrollert. Dette menneskesyn, som var basert på pietismen, var fundamentet i kameralismen. I Franckes samfunnsnyttige aktivitetspietisme lå et stort potensiale. Det ønsket staten å dra nytte av. ”Økonomisk fremgang for staten var det grunnleggende i den kameralistiske tænkning. I sine strategier inndrog kameralistene stigende investeringer i landbrug og manufakturindustri, indvinding af nye landområder og ny landbrugsjord, utvikling af ny teknik, nye produkter og nye markeder”, sier Ingrid Markussen¹³³. Til disse formål trengtes nye skoler, industriskoler som var designet for å produsere og elever som ble opplært til å arbeide. Franckes målsetting om elever som var lydige og hadde kjærlighet til flid og arbeid, passet svært godt i kameralistenes strategier. Aktivitetspietismen var drivkraft og politistatlig kontroll ble middel til å fremme statens finanser, og slik fungerte kameralismen som kulturell og politisk kontekst for den pedagogiske virksomheten.

Før den egentlige *industriskolebevegelsen* startet i Tyskland, skal prosjektene til to engelske forløpere først nevnes:

Filosofen John Locke

var medlem av et rådgivende, regjeringsoppnevnt organ for yrkeslivet (”Board of Trade”), og i dette vervet forfattet han et merkantilistisk (ikke kameralistisk) forslag som bærer tydelig og primitivt preg av hvordan staten kan spare penger. Han mener at arbeiderbarn er en økonomisk byrde for staten og tar til orde for at de må settes i arbeid inntil de er tolv eller fjorten år gamle. Han vil opprette regionale arbeidsskoler (”Working Schools”) for slike barn fra treårsalderen. Da vil moren bli fritatt for tilsyns- og omsorgsfunksjonen, og hun kan utføre inntektsgivende arbeid. I arbeidsskolen vil barna bli tatt bedre hånd om enn hjemme, og de vil lære å arbeide fra de er små, mente Locke. Kosten skulle være vann og brød, og varm havresuppe på kalde dager. Barna kunne lære å spinne, strikke eller utføre andre oppgaver

¹³² Markussen 1995:87.

¹³³ Markussen 1995:58.

innen ullmanufaktur eller utføre andre arbeidsoppgaver i nærmiljøet. Håndverkere kunne pålegges å hente hver annen lærling fra arbeidsskolen, og bøndene kunne dra nytte av jenter og gutter i gårdsarbeidet. Sannsynligvis ville barna i disse årene få oppdragelse og lære flere allmenndannende fag, men Locke nevner ikke dette. Han hadde i stedet stor sans for den pekuniære gevinst. Hvis man summerte inntektene av arbeidet barna utførte fra tre til fjortenårsalderen, ville de offentlige utgiftene til omsorg, undervisning og ernæring ikke overstige inntektene¹³⁴. I denne merkantilistiske tankegangen legges mest vekt på den økonomiske verdien av ”praktisk arbeid”. Opplæringsaspektet er der, men er nedprioritert i forhold til statens behov for å spare penger.

Locke fikk ikke flertall for disse forslagene i parlamentet, men det er grunn til å tro at hans idéer hadde betydning for utformingen av arbeidsskoletanken i England omtrent hundre år før fremveksten av den egentlige industriskolebevegelsen¹³⁵.

Thomas Firmin (1632-1697)

Arbeidsskoleidéen fikk Locke fra sin venn Thomas Firmin, men idéen fikk en helt annen utforming hos ham. Firmin var tekstilfabrikant og var mer opptatt av å avhjelpe sosial nød blant fattige barn i London enn å hjelpe staten til å spare penger. For egne midler drev han en virksomhet som kombinerte tekstilproduksjon og leseopplæring. Virksomheten var ikke selvfinansierende. Barna fikk lønn for det garnet de spant, og de fikk beholde garnet. Firmin unngikk derved at arbeidet ble et mål i seg selv. Hans målsetting var dels å avhjelpe fattigdommen og dels ved hjelp av praktisk arbeid å unngå at barna ensidig måtte tilegne seg boklig lærdom. En ensidig, boklig-teoretisk opplæring ville føre med seg lediggang og en negativ holdning til manuelt arbeid, mente Firmin, som med en viss rett kan regnes som industriskolens egentlige grunnlegger ca. hundre år før østerrikeren

Ferdinand Kindermann (1740-1801),

”industriskolebevegelsens far”, startet den første industriskolen i Böhmen i 1776¹³⁶.

Kindermann var professor ved seminaret i Wien og hadde hentet impulser til

¹³⁴ Nielsen 1986:78ff.

¹³⁵ Nielsen 1986:81.

Om Lockes forslag til arbeidsskoler sier Mogens Nielsen: “Det minder mer om de arbejdsanstalter for vagabonderende børn og voksne, der oprettedes flere steder i Europa, med Holland som forbillede. Sådanne anstalter kendtes allerede i det 16. århundrede og blev mer udbredte i det 17. I Danmark-Norge oprettedes således “børnehuse” i København, Helsingør, Kristiania, Bergen og Trondhjem i det 17. århundrede”. Smst.:81.

¹³⁶ Markussen 1995:90; Nielsen 1986:80.

industriskoletanken fra Cistercienserklosteret Rauden i Preussisk-Schlesien hvor han hadde observert kombinasjonen elementærundervisning og arbeidsundervisning ved klostrets folkeskole. Etter besøk på August Hermann Franckes institusjoner i Halle og i ”tyske skoler” for fattigfolks barn hvor elevene deltok i husarbeid, spinning og strikking og bearbeiding av ull, ble Kindermanns industriskoleidé ytterligere utdypet. Idéen slo rot i Østerrike, og etter få år fantes fem hundre spinneskoler i landet¹³⁷.

Kindermann opererte med fire typer begrunnelser for industriskoler. Den *pedagogiske*, som Kindermann ikke var alene om, var at folkeskolen skulle innrettes som industriskole for å oppdra til arbeidsomhet og arbeidsglede og samtidig unngå tiggeri og lediggang. Den *forvaltningsmessige* begrunnelsen var at industriskolene ga elevene yrkesutdanning, og dette gjorde det lettere å få barna i skole og vinne folkets aksept for opprettelsen av slike skoler. Den *økonomiske* begrunnelsen var noen tekstilorienterte og landbruksorienterte ”industrialier”: Syarbeid, strikking og spinning og silkeavl, frukt- og grønnsaksdyrking og biavl. Når opplæringen var gjort og arbeidet kommet i gang, ville dette gi økonomisk uttelling. Men det var den fjerde begrunnelsen som for Kindermann var den viktigste, nemlig den *nasjonaløkonomiske*. Når hele folket, også de fattigste, var satt i produktivt arbeid, hadde staten større muligheter til å eksportere og mindre behov for å importere¹³⁸. Statens beste var viktigst for kameralisten Kindermann, men han knytter tydelig industriskolene til ”yrkesopplæring”.

Hvis engelskmannen Thomas Firmin kan kalles industriskolens egentlige grunnlegger og østerrikeren Ferdinand Kindermann industriskolens far, kan tyskeren

Heinrich Philipp Sextro (1746-1836)

kalles industriskolens teoretiker. Han utga i 1785 skriftet *Über die Bildung der Jugend zur Industrie* og mente at menneskets bestemmelse var at alle dets åndelige og legemlige krefter måtte vekkes, dannes, øves og anvendes¹³⁹. Problemet var imidlertid at denne bestemmelse var svært fjern for mange, særlig i de lavere stender, mente Sextro. Forsøkene på å oppdra til produktiv virksomhet var forfeilet. Sextros tanke var at ”dannelse til industri”, dvs. dannelse

¹³⁷ Markussen 1995:90.

¹³⁸ Nielsen 1986:82f. Undertegnede er for øvrig uenig med Mogens Nielsen i bruken av ordet merkantilisme om østerrikeren Kindermanns industriskoletenkning. Begrepet kameralisme dekker bedre spennet fra cistercienserklosteret og Hallepietismen til den nasjonaløkonomiske begrunnelsen.

¹³⁹ ”Die Bestimmung des Menschen ist...: Nicht einige, sondern allmögliche Aufregung, Bildung, Uebung und Anwendung der Kräfte seines Geistes – und Körpers”. Sextro 1785/1968:3.

av ”det industriøse menneske”, skulle avhjelpe passivitet og forfall og heve mennesket nærmere dets bestemmelse. Begrepet ”industri” hos Sextro har Ingrid Markussen definert som ”en form for virkelyst, der gjorde arbejde til en livsform”¹⁴⁰. Å være opplært til å beherske et arbeid eller yrke var ikke nok for Sextro. ”Industri” er noe mer, og det er mer enn flid. Sextro viser forskjellen mellom det flittige og det industriøse menneske ved å fortelle hvor mye mer den industriøse vever har utført gjennom arbeidsdagen og hvordan de forholder seg forskjellig til lenestolen hjemme: ”So z.B. setzt sich der fleissige Weber nach vollbrachtem Pensum des Tages, besonders wenn er gar noch eine Elle mehr gemacht hat, in seinen Lehnstuhl und – ruhet. Der industriöse Weber, der auch so viel, und wohl noch 2 Ellen mehr gemacht hat, gehet vom Weberstuhl gleich zu einem häuslichen Geschäfte, oder flicht eine Schnur, bessert oder künstelt an einer Spule, oder unterrichtet und hilft seinen Kindern im Abwickeln u.d.gl. Er schämt sich des Lehnstuhls, den jener vorlieb nimmt in gesunden Tagen, und sucht die nöthige Erquickung, die die Natur fordert, nur im nächtlichen Schlafe”¹⁴¹. Sextro liker å sammenligne industri med flid og viser hvor mye mer produktiv industri over tid er: ”Die Industrie...bringt in jeder Rücksicht in einem oder mehreren Jahren in der Hauptsache, wie in andern nützlichen Nebengeschäften, 10, 20, 30 mahl mehr zu Stande, als der Fleiss”¹⁴².

Denne industriøse virkelyst og livsform har betydning for alle livsområder, og Sextro gjør begrepet ”industri” til et allment dannelsesbegrep. Han vil ha det i folkeskolen, i privatundervisning, latinskoler, høyere skoler og i borgerskapets realskoler. For ikke å provosere eller av politisk klokskap avgrenser han industribegrepet til ikke å omfatte hele trestandsinndelingen. Idéen om det industriøse menneske er først og fremst beregnet på de lavere lag¹⁴³. Ingrid Markussen konkluderer med at ”industriskolebevægelsen, som den oppfattedes af dens egne pædagoger, ikke henvendte sig specielt til landbefolkningen eller de lavere stænder, men var en pædagogik, der også naturligt kunne bruges i privatinstitutioner og i

¹⁴⁰ Markussen 1995:91.

¹⁴¹ Sextro 1785/1968:36. Sitatet viser dessuten at i Sextros dannelses til industri inngår både det å beherske et yrke som en er opplært til (”yrkesopplæring” til vever) og ”praktisk arbeid” i hus og hjem.

¹⁴² Sextro 1785/1968:38. Mens fliden er rettet mot de nære behov, er industri knyttet til enda flere krefter: ”Der Fleiss hat gewöhnlich nur die Erhaltung der nächsten Bedürfnisse im Auge: wie aber in der Menschen-Natur noch mehr Kräfte liegen!” Smst.

Om industriens forrang, jfr. smst.:39: ”Industrie also sucht hervor, breitet aus, bildet, schafft, regelt, veredelt, will immer vorwärts – der schaffenden, bildenden, zerstörenden und wieder bildenden Natur nach. Der Fleiss nutzt nur, was da ist, bleibt still im Kreise, arbeitet nach dem Herkommen, zählt und thut, was er kann, nach seinem ererbten hölzernen Maaßstabe, mit ehrlichstem Glauben, dass er nicht mehr könne, und dass kein anderer Maaßstab in der Welt sey”.

¹⁴³ Nielsen 1986:88.

byernes borgerskoler”¹⁴⁴. Men Markussen viser også at kameralistene vurderte dette annerledes. De tenkte at for statens vedkommende var det gunstig at befolkningen økte i omfang samtidig som folket selv arbeidet og livnæret seg av egen innsats. I deres perspektiv var og ble industriskolebevegelsen riktignok svært verdifull og inntektsskapende og hadde stor overføringsverdi til en rekke livsområder, men forble likevel primært en fattigskole laget for å bekjempe nettopp fattigdom¹⁴⁵.

Sextro selv ønsket å bekjempe fattigdom, men han ønsket ikke betegnelsen fattigskole. Som industripedagog ønsket han å se det industriøse mennesket heve seg mot sin bestemmelse og som kameralist med sans for statens beste ønsket han å se samfunnet blomstre, helst uten uproduktive mennesker og uten annenrangs fattigskoler: ”Der Staat befindet sich wohl, der fleissige Diener, Bürger und Landbauer hat: der Staat wird blühender, mächtiger, steigt empor – wo Industrie herrscht”, og denne fortreffelige form for industriøs levemåte, mente han enhver ville innse var anvendelig i alle yrkessammenhenger: ”Dass diese Industrie in allen Beschäftigungen, Künsten und Gewerben anwendbar sey, muss jedem Beobachter einleuchten”¹⁴⁶. Sextros gode målsettinger og store visjoner til tross, det hefter ved industriskolebevegelsen en viss dobbelhet av fattigskole for lavere sosiale lag og ”industri” som et mer eller mindre standsovergripende og allment dannelsesbegrep. Når hans mål var å vekke, danne, øve og anvende alle menneskets legems- og åndskrefter både for fritid og arbeid, er det grunnlag for å hevde at både ”praktisk arbeid” og ”yrkesopplæring” var del av Sextros dannelses til industri.

I *Danmark* var ikke industriskolebevegelsen preget av den samme dobbelhet. Der manglet det standsovergripende momentet, og bevegelsen var primært fattigskoler. I 1778, bare to år etter at Kindermann opprettet sin industriskole i Böhmen, startet kjøpmann Niels Ryberg (1725-1804) Danmarks første industriskole i Køng. Det var en spinneskole, og den hadde fattigdomspreg og et svært produksjonsrettet og økonomisk innhold¹⁴⁷. I 1781 ble det opprettet en ”Landfabrik- og Spindeskolekommission” som siktet mot opprettelse av spinneskoler i landsbyskolene og i 1782 ble det gitt støtte til en slik skole i Århus. Kabinettsekretær Ove Høegh-Guldberg (1731-1808) arbeidet både for å fremme handel og industri og for å støtte opprettelse av spinneskoler, men hans siktemål var økonomisk og

¹⁴⁴ Markussen 1995:92.

¹⁴⁵ Markussen 1995:93.

¹⁴⁶ Begge sitatene er hentet fra Sextro 1785/1968:40.

¹⁴⁷ Markussen 1995:101.

filantropisk. Selve opplysningen var av mindre interesse, sier skolehistorikeren Joakim Larsen¹⁴⁸.

Jacob Saxtorph (1771-1850)

Industriskolebevegelsens mangel i Danmark var de pedagogiske perspektivene. Imidlertid er de ikke helt fraværende. Ved *Blaagaard seminarium* var professor Jacob Saxtorph forstander. Han var medlem av ”Den store Skolekommission” inntil 1807 og la ved sin avgang fra kommisjonen frem en viktig plan for industriskoler i kjøpsteder. Allerede i innledningen gir han de danske industriskolene et pedagogisk løft: ”Industriskolers formål skal være a) at vænne ungdommen tidlig til arbeidsomhed, b) at forberede dem til deres tilkommende bestemmelse som håndværkere og fabrikanter ved at øve deres hånd og øje, og c) – dog som et underordnet forhold – at aftjene noget af de bekostninger og opofrelser, som staten må anvende på de uformuendes underholdning og opdragelse. Dog må dette formål ikke ved en industriskoles organisation stikke så mærkelig frem, at det lukrative ved den undertrykker de øvrige formål, så som når man lader drengene karte og spinde, fordi det betaler sig bedst. En industriskole må ikke være et fattigarbejdshus. Jeg ville derfor, at disse skoler hellere kaldtes håndgerningsskoler. Den må indrettes således, at også andre end de fattige børn kan af lyst tage del i den undervisning, som der gives, vel endog betale noget derfor”¹⁴⁹.

Sitatet viser at Saxtorphs mål for industriskolene er at ungdommen dannes til industri, til å øve hånd og øye og at den økonomiske inntektssiden er av underordnet betydning. Han vil ikke at industriskolen skal være en fattigskole, men *en håndgjerningsskole for alle som ønsker slik opplæring*. Han ønsker heller ikke at begge kjønn skal gå på spinneskole, selv om det skulle medføre større økonomisk inntjening. Det er også tydelig at Saxtorph ikke vil avgrense industriskolene til spinning, strikking, hekling og sying. Hans håndgjerningsskole skal dyktiggjøre guttene for fremtidig håndverksarbeid, og i sitt planforslag nevner Saxtorph en rekke arbeidsteknikker:

”Alle slags paparbejder, kurvefletning, stråfletning, arbejder af jern og messingtråd, så som hægter, maller, kæder, pibehytter, pibekradsere, fuglebure etc., snedkerering og drejning

¹⁴⁸ Nielsen 1986:97. Jfr. også Markussen 1995:89.

Vedr. historiske oversikter over yrkesutdanninger i Norge, se K. Andersen 1999; Bugge, Engelstad, Kvaal 1950; Foss 1949; Frøyland 1997; Dokk 1976; Tenfjord 1959; Wasenden 1999.

¹⁴⁹ Sitert etter Nielsen 1986:97.

såvel i træ som metal til en viss grad, binde børster, bogbinding, arbejder af papirmaché o.fl. og i mangel af dette, da strikke, slynge, filere fiskegarn, støbe gipsaftryk eller voksfigurer o.a.m.”¹⁵⁰.

Saxtorphs forslag til håndgjerningsskole for alle som ønsket det, var strategisk med tanke på å fjerne fattigdomsstemplet på industriskolebevegelsen. Et lignende utspill om at manuelle aktiviteter skulle være for alle elever, ble også fremmet av Lolland-Falsters stiftsøvrighet, og da forslaget ble lagt frem for ”Den store Skolekommission”, skal professor Friedrich Münster (senere biskop på Sjælland) ha uttrykt at alle barn, ikke bare de fra lavere stender, burde gå i arbeidsskoler¹⁵¹.

Idéen om en ”håndgjerningsskole” *for alle* var der, men ble ikke virkeliggjort. Den tysk-østerrikske industriskolebevegelses idéer ble ikke realisert, i hvert fall ikke fullt ut. Ingrid Markussen konstaterer at arbeidsmiljøet i danske spinneskoler ble en karikatur av sitt opphav. Eksempelvis kunne såkalte ”ædelmodige Velgørere” for en årlig sum av ti riksdaler innsette barn i spinneskolen i Århus og selv disponere de inntekter barna skaffet. ”Tiggende børn skulle fanges ind af fattigfogeden og sættes i spindeskolen. Blev de på trods af dette ved med at tigge, skulle de sættes på vand og brød, og hjalp ikke dette, måtte de piskes, stå i gabestokken eller placeres i et manufakturhus”¹⁵².

Industriskolebevegelsens bane ble økonomi og profittbegjær. I større eller mindre grad gjaldt dette ikke bare Danmark, men også England og Mellom-Europa. Problemet var ikke at produktene skulle være nyttige og omsettelige, men måten dette ble gjennomført på. Mogens Nielsen beskriver industriskolebevegelsens sammenbrudd slik: ”Det økonomiske aspekt blev efterhånden det altdominerende og flere og flere industriskoler omdannedes efterhånden til rene forretningsforetagender, hvor børnene udnyttedes og hvor det pædagogiske aspekt, der havde været industriskolens omdrejningspunkt innskærpedes til det ganske nødtørftige”¹⁵³. Derfor kunne ikke den sveitsiske pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi støtte industriskolebevegelsen¹⁵⁴. Det kunne heller ikke filantropisten og industriskolemannen Bernhard Heinrich Blasche.

¹⁵⁰ Sitert etter Nielsen 1986:98.

¹⁵¹ Nielsen 1986:99.

¹⁵² Markussen 1995:102.

¹⁵³ Nielsen 1986:89.

¹⁵⁴ Markussen 1995:102; Nielsen 1986:104.

Filantropinismens dannelse til industri og litt av hvert

Blasche var lærer ved filantropisten Christian Gotthilf Salzmanns skole i Schnepfenthal, Thüringen, for øvrig en skole som la stor vekt på nærhet til natur og arbeidsliv i lokalmiljøet og stor vekt på at elevene skulle læres opp til meningsfylt arbeid¹⁵⁵. Blasche hørte med til industriskolens talsmenn, men så samtidig farene for økonomisk utbytting. Han mente at den engelske industriånd og omgjøringen av mennesker til maskiner virket moralsk nedbrytende¹⁵⁶. Blasche ville derfor ta vekk manuelt arbeid som gjorde mennesker til maskiner og beholde det som virket dannende. De dannende og pedagogisk verdifulle håndarbeider var kjennetegnet av *mangesidighet* utover industrimaskinenes muligheter, og de måtte, hvis de skulle være et positivt oppdragelsesmiddel, *tilskynde til videre utdanning*¹⁵⁷. Mangesidighet i det praktiske arbeidet og stadig mer utdanning passet godt for filantropistene, og Blasche viser gjennom disse nyanseringer at industriskoletanken kunne inngå i filantropinismens dannelsesidealer, her kalt ”dannelse til industri og litt av hvert”.

Johann Bernhard Basedow (1724-1790)

regnes som filantropinismens pioner. Han var en katalysator for pedagogiske idéer som var fremme i tiden, og særlig mottok han impulser fra opplysningsfilosofien. Han vurderte både Locke og Rousseau høyt, men mottok også impulser fra andre, bl.a. fra Franckes aktivitetspietisme. Han startet som huslærer hos en godseier i Holsten og praktiserte lekepedagogikk. Han lyktes godt og ble professor ved *Sorø Academi* i Danmark hvor han underviste i moralfilosofi, det tyske språk og teologi fra 1753 til 1761, men på grunn av sine opplysningspregede standpunkter, uenighet om religiøse spørsmål og uortodoks adferd kom han i klammeri med ledelsen, forlot Sorø og var professor ved Altona Gymnasium inntil han i 1774 i Dessau i Thüringen startet *Filantropinet* som skulle bli filantropinismens mønsterskole:

Filantropistene (”menneskevennene”) hadde som mål å forberede de unge til et allmennnyttig, patriotisk og lykkelig liv. I denne målsettingen passet det dårlig å gjøre mennesker til

¹⁵⁵ Myhre 1964/1972:242f. og Myhre 1988/1996:91.

¹⁵⁶ Nielsen 1986:90.

¹⁵⁷ Nielsen 1986:89f.

maskiner. Gjennom allsidige, faglige aktiviteter i praktiske fag som håndgjerning, husstell og gartnerarbeid og gjennom gymnastikk, morsmål, fremmedspråk, realfag, religion, geografi, helselære, samfunnslære og historie arbeidet filantropinistene med stor iver og entusiasme for å nå målsettingen. I vår sammenheng skal særlig fremheves den verdi Basedow tilla det praktiske arbeid og moraldannelse. Ifølge Ove Korsgaard sto filantropinistene frem som ”stærke forkjæmpere for praktisk utdannelse: for borgerskoler, realskoler, industriskoler, husflidskoler og seminarier. For filantropistene var nytte ikke ”utilitaristisk”, men snarere moralsk tenkt. De satsede først og fremmest på at omforme samfundet gjennom moralske reformer. For dem drejede det sig ikke om mest mulig lykke for det størst mulige antal, men om at utvikle en personlig moral og disiplin, der satte arbejdet i centrum. Filantroperne så det som et ideal at realisere det almene vel gennem arbejdet”¹⁵⁸.

Basedow krevde at lærerne i den høyere skolen skulle ha både en teoretisk og praktisk lærerutdanning. Ved Filantropinet initierte lærerne medbestemmelsesrett, og de anvendte språkundervisning etter naturmetoden og elevsentrerte undervisningsmetoder med mye lek og fysiske aktiviteter. Elevene arrangerte utstillinger og festarrangementer, og de hadde stadig utflukter, gikk lange turer, og undervisningen fant ofte sted under åpen himmel. Lærerne utviklet egnede læremidler, og læringsmiljøet var lyst og lett. Lærerne la vekt på at undervisningen skulle være mest mulig morsom og anskuelig. Straff og stive omgangsformer hørte ikke hjemme i idyllen i Dessau, det gjorde derimot ros og oppmuntring. Elevene var ”dus” med lærerne og hadde ytre sett kortklipt hår og et lett og praktisk antrekk uten det typiske overklassepreget med parykk, halsbånd og kårde. Selvfølgelig hadde Basedow, som selv var sønn av en parykkmaker, bestemt at parykker var en uting¹⁵⁹.

Til tross for Basedows arbeid med å gjøre Filantropinet kjent, ble økonomien og elevsøkningen dårlig allerede etter to år. Men den driftige Basedow visste råd. Han inviterte interesserte og mulige bidragsytere til en stor offentlig eksamen over tre dager for å vise skolens fortreffelighet. Høydepunktet under disse eksamensfestdagene var Basedows egen datter Emilie som var oppkalt etter Rousseaus sønn. Hun var et unikum. Hun snakket fransk og latin, var flink til matlaging, søm og strikking, og hun hadde stor botanisk innsikt og var dyktig i regning. Eksamensfesten var vellykket, og elev- og pengegrunnlaget var sikret. Men

¹⁵⁸ Korsgaard 2004:177.

¹⁵⁹ Myhre 1964/1972:233-245; Myhre 1988/1996:89-92.

Jfr. også avsnittet ”Filantropisk oppdragelse” i Korsgaard 2004:175-179.

tiltaket er svært illustrerende, og forskjellen mellom Rousseau og Basedow er tydelig. Ved tolvårsalderen var Rousseaus Émile et undrende og oppdagende naturbarn, mens Basedows Emilie var overforet med kunnskaper og ferdigheter og allerede som syvåring en encyklopedisk drivhusplante.

For Basedow var allsidighet og stadig mer kunnskap svært viktig. Allsidigheten og kunnskapsmengden virket grenseløs. Det gjaldt å la elevene lære mest mulig mest mulig effektivt. Mest mulig om det meste blir fort til "Vielwisserei" eller "litt av hvert". "Nettopp overflatiske, sammenraskede kunnskaper, "Vielwisserei", ble kjennetegnet på filantropinismen i den basedowske utgave", sier Reidar Myhre¹⁶⁰. Til tross for mangesidigheten ved filantropinismen var den rettet mot arbeid og yrke. Opplæring knyttet til industriskoler, husflidskoler og lærerseminar er eksempler på "yrkesutdanninger", mens den opplæring som hadde preg av overflatiske encyklopediske kunnskaper og "litt av hvert" innen brede fagområder, ikke direkte kan kalles "yrkesutdanning" selv om også denne form for allsidighet kan ha vært nyttig i dyktiggjøringen for et yrke. I disse yrkesutdanningene inngikk også "praktisk arbeid" og tilsvarende i aktivitetsfagene håndgjerning, husstell og gartnerarbeid ved Basedows mønsterskole Filantropinet.

Det er imidlertid interessant at Basedow hadde en enorm gjennomslagskraft. Selv om dikteren Johann Wolfgang Goethe har vist både sympatiske og usympatiske trekk hos Basedow og selv om nyhumanisten Johann Gottfried Herder "ikke ville betro ham kalver til oppdragelse, enn si da mennesker"¹⁶¹, hadde Basedow meget stor innflytelse, også utenfor Tyskland. Om hans innflytelse i Danmark omkring overgangen til 1800-tallet sier Ingrid Markussen: "Basedows pædagogiske tenkning, både som den kommer til uttrykk i hans skrifter og i hans praktiske utformning i filantropinet, ligger som idégrundlag for det meste, af det der skete på skoleområdet i Danmark i de følgende årtier. Her kan vi genkende idéer om nødvendigheden af seminarieuddannede lærere, nivaudelt undervisning, en barncentrert undervisningsmetode, sprogundervisning efter naturmetoden, pædagogisk opbyggede lærebøger, indførelse af realfag, som naturhistorie, naturfag etc."¹⁶² Hvis hans innsats ved Sorø Academi ikke hadde vært helt overbevisende, virker det som innsatsen i Dessau var det.

¹⁶⁰ Myhre 1964/1972:236.

¹⁶¹ Sitert etter Myhre 1964/1972:240.

¹⁶² Markussen 1995:117.

Hans smittende engasjement klarte å bevege aristokratiet til å interessere seg for pedagogikk. Det medførte at det særlig var i de øvre sosiale lag i byene hans tanker ble gjennomført. I Danmark førte dette til at det bedre borgerskap i byene fikk opprettet en rekke private realskoler, bl.a. Efterslægtens skole, Borgerdydskolen, Christianis institut o.a.¹⁶³.

Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805)

En av de aristokrater som hadde understøttet Basedow, var den prøyssiske godseier Friedrich Eberhard von Rochow¹⁶⁴. Han var sterkt influert av filantropinistenes pedagogikk, og sin aristokratiske herkomst til tross ble han ikke byenes og borgerskapets talsmann, men bøndernes. Bakgrunnen for hans engasjement var erfaringene han hadde gjort som militær i syvårskrigen (1758-1764). Han ble såret og delvis funksjonshemmet, og ved hjemkomsten gjorde det sterkt inntrykk på ham å se den åndelige og materielle nød blant bøndene på hans gods. Under nødsårene 1771-1772 bestemte han seg for å bruke resten av sitt liv på å heve deres livsbetingelser.

Hans mange tiltak viser kameralistiske trekk. Han opprettet fattigkasser for de vanskeligstilte, delte opp jordbruksarealene på en ny måte, ga enkelte bønder egne eiendommer, hoveri ble erstattet med betaling, nye former for bondefelleskap kom i stand, og han tok initiativ til at et økonomisk selskap ble dannet for å spre idéene utover Tyskland.

Rochows kameralisme ble forenet med pedagogisk filantropinisme. Da han laget skoleplaner for sine gods i slutten av 1760-årene, baserte han dem på Basedows skrifter. I 1772 satset han på å gjøre skolen på godset *Reckahn* i Brandenburg til sin mønsterskole. Den lignet, men var også forskjellig fra Basedows i Dessau. Den virker mindre idyllisk, lekepreget og altomfattende og er mer yrkesrettet mot bøndernes liv enn Basedows Filantropinet. Skolen hadde lyse og pene lokaler, og Rochow la vekt på vennlighet i skolemiljøet. Skolens faglige innhold var siktet inn mot det som var praktisk nyttig for bøndene og fungerte som utdanning for deres yrke. Læremidlene var tilpasset bonde-elevenes hverdag og utviklingsnivå. Rochow selv skrev lesebok for barn¹⁶⁵, og denne ble grunnlaget for senere lesebøker i flere land. Lærerne, som hadde fått en pedagogisk bevisstgjørende utdanning, brukte den sokratiske-

¹⁶³ Markussen 1995:117.

¹⁶⁴ En omfattende innføring i godseieren og pedagogen Friederich Eberhard von Rochows liv og virkningshistorie gis i antologien *Vernunft fürs Volk - Friederich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preussens*, utgitt i 2001 av Hanno Schmitt og Frank Tosch, Berlin, Henschels Verlag.

¹⁶⁵ *Der Bauernfreund*, 1776-77, senere *Der Kinderfreund*.

heuristiske metode og ønsket at elevene skulle lære gjennom spørsmål, samtale og selvstendig tenkning. Der var forbud mot utenatslæring¹⁶⁶.

Rochows orientering mot bøndene medførte stort gjennomslag hos landbefolkningen, også i Danmark. Ingrid Markussen hevder at ”Rochows betydning for dansk skoleplanlægning for landdistriktene i denne periode kan næppe overvurderes”¹⁶⁷. Og hun får tilslutning av Ove Korsgaard i avhandlingen *Kampen om lyset Dansk voksenoplysning gennem 500 år* (1997). Sammenlignet med betydningsfulle pedagoger som opplysningsfilosofene Locke og Rousseau og filantropistene Basedow, C.G. Salzmann og J.H. Campe, gymnastikkpedagogen J.C.F. Gutsmuths og Franckes oldebarn, waisenhusbestyrer A.H. Niemyer, hevder Korsgaard at ”Størst betydning fik dog rytterofficeren F.E. Rochow, der på sit gods i Brandenburg, ikke langt fra Potsdam, skabte et skolevæsen, der dannet mønster for Nordtyskland og Danmark”¹⁶⁸.

Lensgrevene Christian Ditlev Frederik Reventlow (1748-1827)

og Johan Ludvig Reventlow (1751-1801)

Rochows talsmenn i Danmark er først og fremst de aristokratiske brødrene Christian Ditlev Frederik og Johan Ludvig Reventlow. Deres skoletanker ble virkeliggjort på deres egne gods, henholdsvis *Christianssæde* på Lolland og *Brahetrolleborg* på Fyn. Ved siden av Rochow har brødrene mottatt vesentlige impulser fra professor i statskunnskap og kamerale vitenskaper, Andreas Schytte, som var deres lærer ved *Sorø Academi* 1764-1766¹⁶⁹. Av de to brødrene er det Johan Ludvig som har satt de tydeligste pedagogiske sporene etter seg, og han er derfor blitt kalt ”Danmarks Rochow”¹⁷⁰. Brødrene satt forøvrig i to viktige regjeringsoppnevnte kommisjoner: Den lille landbokkommission 1784-1789 og Den store Skolekommission 1789-1814, og det er gjennom disse Johan Ludvig har vært den flittigste til å uttrykke seg. Johan Ludvig er sannsynligvis også det viktigste bindeleddet mellom Rochow og de reformer som

¹⁶⁶ Markussen 1995:118-120; Myhre 1964/1972:246; Myhre 1988/1996:92.

I artikkelen ”Rochows ”Kinderfreund” – ein Bestseller der Schulgeschichte” sier Michael Freyer avslutningsvis om Rochows lesebok: ..”bis zum heutigen Tag gibt es keinen schulischen Bestseller, der in Auflagenzahl und pädagogischer Bedeutung Rochows „Kinderfreund“ ebenbürtig ist“. Schmitt & Tosch 2001:192.

¹⁶⁷ Markussen 1995:118.

¹⁶⁸ Korsgaard 1997:95.

Jfr. også artikkelen „Friederich Eberhard von Rochows Einfluss in Dänemark“ der Ingrid Markussen gir en god oversikt over Rochows betydning for Danmark. I: Schmitt & Tosch 2001:221-229.

¹⁶⁹ Markussen 1995:63.

¹⁷⁰ Korsgaard 1997:99. Jfr. dessuten: “Ludvig Reventlow må betragtes som den førende danske filantrop, der på Brahetrolleborg opbyggede et skole- og undervisningssystem, der hurtigt vandt europeisk ry og blev besøgt af førende folk fra andre lande”. Smst.:100.

disse kommisjonene fikk i stand. ”Rochow er nok den person, der har øvet størst indflydelse på den pædagogiske udvikling i Danmark. På sine godser i Brandenburg skabte han i 1770-erne en ny organisering af skolevæsnet og en læreruddannelse ... Hans tanker kom til at øve stor indflydelse på så vel skolereformerne på Brahetrolleborg fra 1783 som skoleloven i 1814. Næsten alle paragraffer i den danske skolelov fra 1814 følger den plan, som Rochow udarbejdede i 1770-erne”, skriver Ove Korsgaard¹⁷¹.

Hos Johan Ludvig Reventlow flyter kameralistiske og filantropinistiske trekk sammen. Huslærerfunksjonen opphører, og skolen får en nøkkelposisjon i statsbyggingen. Han har som mål at ”Mennesket dannes for Staten ved at dannes som Menneske”, men konkluderer med den kameralistiske og eneveldige stats målsetting om at ”Mennesket bør dannes for Staten, det er overensstemmende med de strengeste Love”¹⁷². Han bekrefter også kameralismens trestandsinndeling av samfunnets medlemmer, slik også Rousseau gjorde, slik at hver stand skulle få sin undervisning og oppdragelse. Selv om dette innebærer en skjev fordeling av byrdene i et samfunn, mener han skjevheten kan dekkes til slik at de ikke oppleves så skjeve: Lykken ved å forbli i sin stand og utføre kallets plikter skulle døyve forfordelingen av byrdene¹⁷³. Selv om tanken er at bonden skal forbli i sin stand, er Johan Ludvig besjelet av det filantropinistiske ønsket om at bondens intellektuelle og moralske dannelse skal bedres så mye som mulig. Johan Ludvig ønsker at alle samfunnsmedlemmer skal ha en felles, grunnleggende opplæring og også en yrkesrettet opplæring¹⁷⁴. For at ikke det skoleteoretiske skulle ta overhånd, hadde Johan Ludvig også med den filantropinistisk inspirerte gymnastikken. Det nye ved denne gymnastikken var ikke gymnastikken i seg selv. Det nye var at bondens kropp ble gjort til gjenstand for dannelsesarbeid¹⁷⁵. Etter den grunnleggende og felles opplæringen skulle den yrkesrettede og standsinndelte opplæringen fortsette: ”Opdragelsen maa altsaa danne Mennesket til at være Menneske, Borger og Gudsydker, og siden Landmanden til at være Landmand, Haandværkeren til Haandværker, Soldaten til Soldat og Matrosen til Matros”¹⁷⁶. Slik inngikk yrkesutdanningen i Johan Ludvig Reventlows tenkning om dannelse og standsinndeling.

¹⁷¹ Korsgaard 1997:97.

¹⁷² Begge sitat er hentet fra Markussen 1995:128.

¹⁷³ Markussen 1995:129.

¹⁷⁴ Markussen 1995:130.

¹⁷⁵ Korsgaard 1997:101f.

¹⁷⁶ Sitert etter Markussen 1995:130.

For å få ansettelse i landbruket på hans gods, krevdes gode kunnskaper innen lesing, skriving og regning. Hvis ikke kunnskapene var solide nok, kunne ikke Johan Ludvigs ansatte forstå avtaler og regninger og dermed risikere å bli lurt! I reglementet av 1785 krevde han av *enhver elev* at ”han kan læse alt, saavel Trykt som Skrivt, kan gjøre fornuftig Rede og Rigtighed for de nødvendigste Dele i Christendommen og andet den uundgaaelig nødvendigt, samt forstaae saameget af Skriven og Regnen, at de selv kan mærke og regne det, de nødvendig trænge til, uden at løbe Fare for at bedrages af andre”. Av elever som skulle bli *gårdmenn* på godset krevet han mer: ..”at en ikke alene kan læse alt, hvad som forelægges han saavel Trykt som Skreven, men han maa tillige kunne skrive en god læselig Haand, og regne i det mindste de 4 Species og den simple Reguladetri, samt forstaae alt det, som behøves til at forstaae en fornuftig Avling, saa at han efter Overbeviisning, i følge de Grunde han veed, og ikke efter Sædvane, kan drive de samme; endelig maa han og altid have viist en særdeles god Opførsel”¹⁷⁷. Til en *husmann* stiltes ikke krav om kunnskaper om avlinger eller i regning, men skriveferdigheten skulle være den samme som gårdmannens. Til en *dagleier eller dagsarbeider* krevdes verken kunnskaper om avlinger eller i regning. Johan Ludvigs hensikt med disse reglementspresiseringene var å forklare for elevene og deres foreldre at flid, oppmøte og tilfredsstillende læring var forutsetning for å arbeide ved godset¹⁷⁸. Gulroten var en trygg fremtid.

Allmenndannelse og yrkesutdanning eller dannelse til industri og litt av hvert hørte sammen på Brahetrolleborg. Basedows ”Vielwisserei” i Dessau var hos Rochow og Reventlowbrødrene mer avgrenset til noe som var opplysningsmessig og landbruksmessig praktisk og nyttig. I skolereglementet til Johan Ludvig Reventlow het det at ”skolens mål er at gjøre eleverne til praktisk dygtige mennesker”¹⁷⁹. Industriskolebevegelsens dannelse til industri og dens ideal om det industriøse menneske hadde også plass på Brahetrolleborg. Forskjellen fra industriskolebevegelsen ellers i Danmark var at på Brahetrolleborg var de pedagogiske idealer høyt prioritert. Ingrid Markussen beskriver dette slik: ”Til forskel fra de Rybergske fattigskoleprægede spindeskoler indgik praktisk arbejde som havedyrkning, håndarbejder etc. i alle skolernes almindelige pædagogiske program. Herved var J.L.

¹⁷⁷ Begge sitat er hentet fra Markussen 1995:191.

¹⁷⁸ Markussen 1995:191f.

¹⁷⁹ Korsgaard 1997:102.

Reventlow på linje med tyske industriskolepædagoger og med den kameralistiske statslære, der pegede på nytten af en stræbsom og duelig bondestand”¹⁸⁰.

Johan Ludvig må ha hatt ”den industriøse bonde” som et ideal. Han ønsket at hans bønder var foretaksomme og brukte fritiden til praktisk-nyttig arbeid, for eksempel til husflidsaktiviteter som spinning og veving. Hver gård hadde et jordstykke til disposisjon for å produsere lin som de kunne spinne og veve av. I 1794 opprettet Johan Ludvig et eget institutt for linproduksjon og et tilhørende veveri. Satsingen på industri hadde ringvirkninger. I omegnen rundt Brahetrolleborg hadde godsets mange praktiske aktiviteter medført økt husflidsarbeid i husstandene¹⁸¹.

Også innen lærerutdanningen på godset fikk satsingen konsekvenser. ”Den industriøse seminarist” trengte ingen ferie. Helst skulle han være produktiv kontinuerlig. Statsseminariets lærere skulle kontrollere at seminaristene brukte tiden til noe nyttig, mente Johan Ludvig Reventlow¹⁸². Ingrid Markussen forteller i artikkelen ”Brahetrolleborg Skoleholder-Seminarium 1794-1826”¹⁸³ at seminaristene ble vekket kl. 5 om morgenen og var aktivisert til de gikk til sengs kl. 22. Alle seminaristene og de ansatte hadde sine egne hager som de selv måtte stelle i fritiden. Lærerutdanningens innhold var influert av Salzmanns skole i Schnepfenthal og Pestalozzis pedagogikk gjennom den tyske prest og pedagog P.A. Villaume. Når innholdet i lærerutdanningen på Brahetrolleborg kan sammenfattes i ”almentarv, kaldsfornødenhed og liberal dannelse” samt ”håndens, åndens og hjertets dannelse”¹⁸⁴, viser denne sammenfatningen at praktisk-nyttige og yrkesrettede aktiviteter var ivaretatt sammen med det allmenndannende. Opprinnelig ønsket J.L. Reventlow og P.A. Villaume at seminaristene i tillegg til fagene kristendom, dansk språk, skjønnskrift, naturfag, geografi, historie, geometri, logikk og øvelser i kirkesang og religionskunnskap skulle gis opplæring i biavl, jordbruk og håndverk, men seminarets direksjon mente at dette ble for mye. Det praktiske og yrkesrettede arbeid ble redusert til teoretisk og praktisk jordbruk samt husholdningsfag, dessuten kunne bl.a. håndarbeider og praktisk-estetiske fag som gymnastikk og musikk tas som valgfag¹⁸⁵.

¹⁸⁰ Markussen 1995:131.

¹⁸¹ Markussen 1995:131; Korsgaard 1997:102f.

¹⁸² Korsgaard 1997:103f.

¹⁸³ Markussen 1993 i *Fynske Årbøger* 1993:57-73.

¹⁸⁴ Begge sitater er fra Markussen 1993:57.

¹⁸⁵ Markussen 1993:67f.

Lærerutdanningen ved Brahetrolleborg skulle være for kandidater med arbeidsevne og sunn forstand, ikke nødvendigvis for de skarpeste hodene¹⁸⁶. Selv om dannelsen til industri i lærerutdanningen ble mer begrenset enn J.L. Reventlow og P.A. Villaume ønsket, er det tydelig at bondeyrket var en inkorporert del av lærerutdanningen. Overflattisk "Vielwisserei" var ved Brahetrolleborg Skoleholder-Seminarium erstattet av det opplysningsmessig og landbruksmessig praktiske og nyttige. Det var riktignok litt av hvert en filantropinistisk lærer i et kameralistisk samfunn skulle kunne, men denne lærerutdanningen var tydelig preget av bondeyrket. Filantropinistisk pedagogikk, et kameralistisk samfunn og bondens liv og yrke utgjorde den kulturelle, den kulturelle og politiske kontekst og den yrkesmessige kontekst som ga lærerutdanningen mening og innhold.

Nyhumanismens Bildung -- yrkesutdanningens mot- og medspiller

Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki redegjør for dannelsesbegrepet "Bildung" i artikkelen "The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung" som er publisert i den engelskspråklige antologien *Teaching as a Reflective Practice The German Didaktik Tradition* (2000). I rekken av innflytelsesrike personer i tiden 1770-1830 fremhever Klafki Wilhelm von Humboldt¹⁸⁷ som var nyhumanist. Bildningsbegrepet vil derfor i fortsettelsen primært være knyttet til nyhumanismen selv om det ifølge Klafki i perioden 1770 til 1830 også gjorde seg gjeldende strømninger av opplysningsfilosofi, idealisme, tysk litterær klassisisme og romantikk¹⁸⁸. I nyhumanismens Bildung dreier det seg om forholdet mellom selvet og verden, om karakterdannelse eller dannelse av personligheten. I møtet med natur- og kulturverdier -- særlig hadde gresk kultur høy dannelsesverdi -- skulle selvet utvikle seg. Klafki presiserer Bildningsbegrepet i fire punkter: 1) Bildung er å utvikle selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, ansvar, fornuft og uavhengighet. 2) Det er videre å dannes gjennom saksorienterte og allmenndannende fag. Sentrale begreper her er humanitet, menneskelighet, menneskehet, verden, det allmenne og det saklige. 3) Gjennom selvbestemmelse og humanitet inneholder det klassiske

¹⁸⁶ Markussen 1993:65. Johan Ludvig Reventlows krav til seminarets kandidater var "forstand og fornuft, vilje til at følge fornuften og et rigtigt sindelag, som kun religionen kunne give, samt et arbeidsomt væsen". Markussen 1993:66.

¹⁸⁷ Klafki 2000:85.

Reidar Myhre knytter også Bildningsbegrepet til nyhumanismen, jfr. Myhre 1988/1996:97.

¹⁸⁸ Klafki 2000:85.

Bildungsbegrep dannelse til individualitet og fellesskap, særlig gjennom språk, og 4) det klassiske Bildungsbegrep inneholder også den moralske, estetiske og praktiske dimensjonen¹⁸⁹. Om den praktiske dimensjonen viser Klafki til Pestalozzis metafor ”hånden” som betød hjemlige og yrkesrettede kroppsaktiviteter. Det yrkesrettede er altså også del av nyhumanistisk Bildung, og Wilhelm von Humboldt *anerkjente* betydningen av yrkesopplæring¹⁹⁰, men han vil i denne fremstillingen likevel bli fremstilt som dens motspiller. I nyhumanismen lå ”en viss frontstilling mot det praktisk-nyttige”, sier Reidar Myhre¹⁹¹. Den største motstand mot yrkesutdanning og mot det praktisk-nyttige representerte den filologiske nyhumanismen. Klarest kommer den til uttrykk gjennom pedagogen, statsmannen og språkforskeren

Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

Han kan karakteriseres som yrkesutdanningens motspiller i den betydningen at han var motstander av yrkesutdanning som del av menneskets dannelse og ville avsondre den fra dannelsen for øvrig. Klafki forklarer dette slik:..”he thought it necessary to sharply differentiate a preliminary vocational orientation and a preparation for later professional specializations from basic Allgemeinbildung, both chronologically and institutionally”¹⁹².

Wilhelm von Humboldt hadde studert ved universitet i Göttingen hos Christian Gottlob Heyne som sterkt hadde vektlagt den greske antikken som dannelsesmiddel. For Humboldt ble det antikkens grekere som personifiserte det ideelle menneske, for ”intet annet folk forente så megen enkelhet og natur med så megen kultur”¹⁹³. Til forskjell fra humanismen i den lærde skole (skolehumanismen) som argumenterte for latinen pga. dens praktiske nytte, argumenterte den filologiske nyhumanisten Humboldt for *den personlighetsdannende funksjon* som *gresk åndsliv* hadde. Han gjorde gresk kultur og gresk ånd til gjenstand for nærmest religiøs tilbedelse. Dannelse eller Bildung var for ham vekst og indre ånds dannelse gjennom møtet med den kultur som hadde den aller høyeste dannelsesverdi: Den greske.

¹⁸⁹ Klafkis artikkel som helhet dreier seg om disse fire punktene, Klafki 2000:86-107.

Smlgn. dessuten Reidar Myhres sammenfattende beskrivelser av nyhumanismen, Myhre 1988/1996:97.

¹⁹⁰ ”Humboldt did recognize the significance of vocational Bildung, and thus demanded the expansion of a broad, sophisticated vocational education system”. Klafki 2000:101.

¹⁹¹ ”Begrepet *dannelse* (Bildung), som nå kom i alminnelig bruk, betegnet en indre ånds dannelse med en viss frontstilling mot det praktisk-nyttige”. Myhre 1988/1996:97.

¹⁹² Klafki 2000:101.

¹⁹³ Sitert etter Myhre 1964/1972:254.

Vedr. Wilhelm von Humboldt, se for øvrig Korsgaard 1997: særlig 138ff.; Myhre 1964/1972:247-255; Myhre 1970 IV:9-15; Myhre 1988/1996:95-99.

Universitetene var i utgangspunktet frie, vitenskapelige institusjoner, men var under enevoldstiden på 16-1700-tallet kommet i et avhengighetsforhold til konger og fyrster. Fra å være uavhengige og frie var universitetene blitt "tjenestejenter" for øvrigheten og omgjort til høyskoler som utdannet embetsmenn. Mot denne "yrkesrettingen" av universitetene reagerte nyhumanistene. Ved etableringen av et nytt, liberalt og uavhengig universitet i Berlin i 1810 var Humboldt, riktignok i samarbeid med Fichte, Schelling, Schleiermacher og Steffens, den fremste av premissleverandørene. Filosofi ble gjort til det grunnleggende fag og fritatt fra sin tjenerrolle for teologi. Vitenskapens oppgave var åndsforedling uten nyttehensyn. All forskning skulle skje i full frihet, og dannelsen skulle skje gjennom vitenskap. Ove Korsgaard beskriver Humboldts universitet slik: "Forskningsfrihet og undervisningsfrihet blev derfor grundpiller i denne universitetsreform. Personlighetens dannelse blev kernen i det nyhumanistiske program. Humboldt udviklede selve idealtypen for den såkaldte nyhumanistiske dannelsesstanke, der vendte sig mod oplysningstidens betoning af nytte, industri, eksakte videnskaber og teknik"¹⁹⁴. Og denne humboldtske universitetstenkning var i hovedtrekk den samme som ble vedtatt og iverksatt i Danmark i 1809. Båndet mellom kirke og universitet ble nesten opphevet, moderne språk ble innført uten at de klassiske språkene mistet sin maktposisjon, og det skjedde en tyngdeforskyvning i latinskolen *fra* Rom og latin *til* Athen og gresk. For nyhumanistene var målet å "genetablere den græske guldalder"¹⁹⁵.

Som undervisningsminister i Preussen satte Humboldt også tydelige spor etter seg. I hans skoler ble opplysningsfilosofiens, Hallepietismens, kameralismens og filantropinismens praktisk-nyttige og yrkesrettede fag og aktiviteter feid ut, bortsett fra i de rene fag- og yrkesskolene. Særlig kjent er hans nyhumanistiske gymnas blitt fordi de i minst 100 år i Tyskland og Skandinavia bevarte et akademisk og eksklusivt preg av klassisk dannelse, sentrert om latinsk og gresk språk og kultur. Denne dannelse fikk høy dannelsesverdi, fordi den inneholdt klassisk kultur. Bare den kunne danne mennesker, mente Humboldt. Derfor fylte han opp sine gymnasier med høyverdige dannelsesfag. På de øverste klassetrinnene som skulle signalisere prioriteringer og verdier, brukte han av ukens 32 timer 15 timer til latin og gresk, 4 til morsmål, 6 til matematikk, 2 til naturfag, 3 til historie og geografi og 2 til religion. Praktiske aktiviteter som sang og gymnastikk ble nedvurdert og ble gitt anledning til to ganger pr. uke, men da utenfor timeplanen.

¹⁹⁴ Korsgaard 1997:139.

¹⁹⁵ Korsgaard 1997:140.

I Humboldts dannelsesfilosofi skyves det praktisk-nyttige og yrkesrettede perspektiv ut, og i stedet står det enkelte individ i sentrum. Den enkeltes personlighetsdannelse dyrkes frem ved hjelp av klassisk språk og kultur. Fagenes hensikt og meningen med læring, sosiale aktiviteter og kulturelle opplevelser er å dyrke frem en mest mulig fullkommen personlighet. Reidar Myhre karakteriserer Humboldts nyhumanisme som eksklusiv, ufolkelig og uten medmenneskelighet¹⁹⁶. Ove Korsgaard hevder at Humboldts nyhumanisme brøt med standsforskjellene i Danmark, men skapte samtidig nye. På 1800-tallet var den største forskjellen i folket mellom de som gikk på latinskolen og de som gikk i almueskolen: ”Dette skel udgjorde gennem det forrige århundre det skarpeste klasseskel i det danske samfund. Latinskolen og almueskolen gav adgang til to forskjellige verdener; og kun latinskolen gav adgang til de dannedes verden”¹⁹⁷.

Den humboldtske nyhumanisme eksemplifiserer den gresk-platonske motsetning mellom ånd og materie, mellom teorifag og praktiske fag, mellom allmenndannelse og yrkesutdanning. Denne kulturarven fra Athen og Rom viser tydelige brudd med idéen om yrkesutdanning og praktisk arbeid som del av et menneskes dannelse, og den viser at den filologiske nyhumanisme nedvurderer yrkesutdanningen og er dens motspiller. Riktignok fremholder Klafki at ”Humboldt was implicitly contradicting the aims behind his idea of *Allgemeinbildung*”¹⁹⁸, likevel representerer Humboldt og den filologiske nyhumanismen et strategisk vidtrekkende skille mellom allmenndannelse og yrkesutdanning.

Men der er andre representanter for nyhumanismen som gjør den til yrkesutdanningens og det praktiske arbeids medspiller. En av disse medspillerne var

Johann Gottfried Herder (1744-1803).

Herder har et helt annet utgangspunkt enn Humboldt. Herder viser nyhumanismens slektskap med romantikken. I stedet for å ta utgangspunkt i gresk kultur og språk, slik Humboldt gjorde, hevder Herder at den enkelte nasjons kultur og ånd og språk er det viktigste medium for menneskets dannelse til humanitet¹⁹⁹. Han starter imidlertid sin tenkning med *det jordnære*. Han hevder at natur, klima, vegetasjon og landskap vil prege folkenes kulturformer på hver

¹⁹⁶ Myhre 1964/1972:254.

¹⁹⁷ Korsgaard 1997:140.

¹⁹⁸ Klafki 2000:101.

¹⁹⁹ Jfr. „Indledning“ i Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:26.

sin måte²⁰⁰. Gradvis bygges kulturer opp på forskjellige måter avhengig av de forutsetningene naturen og omgivelsene omkring setter. På ulike måter forsøker menneskene å la det gudskapte potensial i mennesket få utfolde seg ut fra omgivelsenes betingelser. I dette perspektivet hevder Herder at sannheten er kulturrelativ. Det som synes sant og riktig i en kultur, behøver ikke være det i en annen. Enhver kultur må ha frihet til å utvikle seg som en levende organisme som vokser sin egen frie vekst i overensstemmelse med de anlegg, det klima og de omgivelser som råder. Herder bruker et mangegrenet tre som bilde på de mange kulturer som er under kontinuerlig vekst og utvikling. Grenene har full frihet til å vokse i de retninger de måtte ønske, men ut fra de forutsetninger som gjelder. Bildet viser også at treets langsomme og kontinuerlige vekst er en vekst mot humanitet og stadig rikere utfoldelse av den humanitet som mennesket skal dannes til²⁰¹.

Dannelse er for Herder både *mål-* og *proessorientert*: Den iboende og gudskapte kime i mennesket skal få vokse fritt ut fra omgivelsenes forutsetninger og gjennom kulturen vokse mot det gudbilledlige. Målet for dannelsen i Bildungstradisjonen er derfor det gudbilledlige. Dannelsen starter fra jordbunden og går oppover. Ved å være en del av folkets kultur får mennesket også del i det universelle og det guddommelige. Ved å få del i lyset «nedenfra», får det også del i lyset «ovenfra».

Humanitet hører med til den menneskelige egenarts guddommelige karakter. Den er et medfødt anlegg som skal videreutvikles og dannes gjennom oppdragelsen. Herder var innforstått med at menneskenaturen i seg selv ikke var fullkommen. Derfor var dannelsen til humanitet et nødvendig oppdragelsesarbeid for at ikke mennesket skulle falle tilbake til dyriskhet og råhet.

Herder var ingen «kulturimperialist», snarere var han «kulturrelativist». Hans grunntanke var at enhver nasjon utifra sin geografiske beliggenhet, historie og språktradisjon skulle vokse videre. I motsetning til Kant som satte fornuften i sentrum og la vekt på universell lovgivning basert på fornuft, vitenskap og statstenkning, ville «kulturrelativisten» Herder heller la hvert folk selv bestemme hva slags språk, poesi og nasjonstenkning de ville ha. Han støttet

²⁰⁰ Herder 1774/1967:505: “Man bildet nichts aus, als wozu *Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt, Schicksal* Anlass gibt”. Jfr. dessuten Herder 1774/2002:54.

Vedr. dette avsnittet om Herder, jfr. essayet *Om dannelse og dannelsesverdier Noen linjer fra J.G.Herder og den tyske Bildungstradisjonen til N.F.S.Grundtvig og den folkelige dannelse*, Walstad 1999.

²⁰¹ Vind 1999:70.

rekapitulasjonsteorien og mente at ethvert folk selv måtte gå gjennom historiens gang fra historiens barndom til dens alderdom. Det enkelte folks historie skulle ikke styres av andre utenforstående «besserwissere».

Herder støttet også *formaldannelsesteorien*. Ikke bare de klassiske fag kunne oppøve forstands- og forestillingsevne, dømmekraft og hukommelse. Men det var viktig for Herder at disse evner ble skjerpet: “Når kniven engang er kvesset, kan man skjære alt mulig med den. Slik er det også med forstandens skarphet og danning. Skjerp den og poler den med hva du vil. Det viktige er at den blir skjerpet og slipt. Bruk den så etterpå av hjertens lyst og efter det din stilling krever av deg”²⁰².

Kulturens synliggjøring skjer i form av *språket og historien*. Et folks morsmål er ifølge Herder noe mer enn et kommunikasjonsmiddel. Det bærer i seg hele nasjonens forestillinger, følelser og erfaringer både i nåtid og fortid. Summen av alt det morsmålet innebærer, er således oppsamlede tanker, følelser og handlinger som ikke bare er ord, men også liv og kraft. Tidligere slekter er definitivt døde, men lever videre gjennom morsmålet og historien som kulturens ytre manifestasjoner og representerer oppsamlet liv og styrke. Bruk av morsmålet skaper kontinuitet mellom nåtiden og fortiden og gir folket identitet som tilhørere til en kultur og til en nasjon. Historien var for Herder noe en skulle ha ærbødighet for. Historien og kulturen var ikke noe som man oppfant eller tilfeldigvis oppdaget. Den var noe man arvet til odel og eie. Enkeltmennesket var historien underdanig. Mennesket var født inn i historien og ble “svinebundet” til den. Historien var grunnlaget for den enkeltes liv, og den var menneskets skjebne²⁰³.

Det egenartede ved en folkegruppe var at den hadde sin egen *folkeånd* («Volksgeist»), og denne kom til uttrykk i historien på forskjellige måter hos folkene. Folkeånden manifesterte seg gjennom alt det som hadde med «folk» og «det folkelige» å gjøre. Det kunne være

²⁰² Sitert etter Myhre 1988/1996:99.

²⁰³ Jfr. Herder 1774/1967:512: “Niemand ist in seinem Alter *allein*, er bauet auf das *Vorige*, dies wird nichts als Grund-Lage der *Zukunft*, will nichts als solche seyn”.

Asbjørn Aarnes fremhever de gode bånd til historien: “Mens Rousseau betoner ubundetheten som frihetens kjerne, har Herder sans for at det finnes *gode* bånd som friheten trives i. Fri er for ham ikke den som løsriver seg fra alt og utroper sin uavhengighet, frihet er i sindighet å vite hvor man hører hjemme, å kjenne sin tilhørighet. Barnet som kommer til verden, er knyttet til foreldrene, og når det fremstammer de første ord, gjengir det foreldrenes følelser. Morsmålet blir en gylden tråd som binder det til familien, siden til nasjonen, kanskje til hele kulturens krets. I sproget har det et adgangstegn til verden og til forståelse av sin egen herkomst”. Jfr. Asbjørn Aarnes’ “Efterord Herder i tysk-fransk idé-sammenheng” i Herder 1770/1992:177.

folkesanger og -viser, folkløse og folkedanser, folke-eventyr mm. Fra Herders virksomhet vokste det frem en stor interesse for alt som var folkelig. Hans *Volkslieder* (1778) fikk en begeistret mottagelse i en rekke land, og denne samlingen av sanger og dikt fra mange land vekket det nasjonale engasjement i Europa. Dette skriftet, som for øvrig kom ut i ny utgivelse med tittelen *Stimmen der Völker in Liedern* (1778/79), inneholdt folkedikting og noen finkulturelle innslag av greske og oldnordiske tekster samt Goethe og Shakespeare, og skriftet fikk stor betydning for den kommende romantiske og nasjonalromantiske bevegelse i Europa. Både brødrene Grimm i Tyskland, Asbjørnsen og Moe i Norge og Grundtvig i Danmark fikk inspirasjon fra Herder. Denne sang- og diktsamlingen har gjort Herder mer kjent enn hans historiske og kulturelle skrifter. Blant disse har forøvrig programskriftene *Journal meiner Reise im Jahr 1769* (1769/1997) og *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774/1967) og dessuten *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1791/1914) fått en viss utbredelse og i alle fall en stor betydning. For i Herders kjølvann vokste interessen for det folkelige. Denne interessen resulterte i at det på 1800-tallet oppsto nye vitenskaper som religionshistorie, sammenlignende språkhistorie og mytologi, folkeminnevitenskap og etnografi²⁰⁴.

I artikkelsamlingen *Poetisk demokrati Om personlig dannelse og samfunnsdannelse* (2001) viser Ove Korsgaard hvordan Herders kulturinteresse fikk politisk og nasjonsbyggende betydning. For Herder var ikke folket ("das Volk") en politisk kategori, "demos", som kunne karakteriseres ved hjelp av ord som "Folkevilje Folkesuveranitet Folketing Folkestyre Folkeafstemning"²⁰⁵, men folket var en kulturell kategori, "ethnos", som kunne karakteriseres med ord som "Folkeviser Folkesang Folkepoesi Folkesjæl Folkeånd Folkekultur Folkedrakt Folkefest"²⁰⁶. Folket var ikke enkeltpersoner, men "en organisk helhet, der gennem sprog, historie og kultur var bundet sammen af en overindividuell folkeånd. I følge Herder respekterede "das Volk", det nationale fællesskab, ikke statsgrænser; nationens grænser var sammenfaldende med modersmålets"²⁰⁷. I avhandlingen *Kampen om folket Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år* (2004) viser Korsgaard hvordan språket for Herder er utgangspunkt for samfunnsdannelsen. Uavhengig av stat og politikk hevder Herder²⁰⁸ at språket er selve grunnlaget for statsdannelsen. Ingen nasjon kan eksistere uten å

²⁰⁴ Både Korsgaard 1997, 2001 og 2004 og Vind 1999 gir bred omtale av Herder.

²⁰⁵ Korsgaard 2001:19.

²⁰⁶ Korsgaard 2001:19. Jfr. også Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:28-31.

²⁰⁷ Korsgaard 2001:18.

²⁰⁸ Herder 1770/1992.

ha et felles språk som fundament. Dermed har Herder formulert det som Korsgaard kaller ”den nationale ligning: at grænsen for folkets sprog også er nationens grænse. Ved at gøre ”folk” til et sprogligt fællesskab og ”nationen” til et politisk begreb, skabte han et ideologisk grundlag for en ny dogmatik for politisk argumentation, hvor suverænitetsforestillingerne blev knyttet sammen med sproget”²⁰⁹.

Herders kulturtenkning er svært vidtfavnende og omfatter spennet fra nasjonsbygging til praktisk, nyttig arbeid. Det dreier seg om manifestering av folkeånd. Den manifesterte seg gjennom *språk, myter og sanger, religion og diktning, yrkesutøvelse, kunst og teknikk, politikk og vitenskap*, og disse manifesteringene synes hos Herder å uttrykke *likeverdighet mellom det praktiske og det teoretiske*, mellom håndens og åndens arbeid. Arbeid utført som håndverk og teknikk var på ingen måte noe mindreverdige som skulle avgrensnes til fag- og yrkesskoler, slik Humboldt tenkte, men de var uttrykk for folkets egen kultur og levesett og var kulturelle ytringsformer på lik linje med andre kulturelle ytringsformer. Herder skilte mellom ”das Volk der Bürger” som utgjorde majoriteten, og den intellektuelle minoriteten ”das Volk der Gelehrsamkeit”. Borgerne representerte yrkesgrupper som bønder og fiskere, handelsfolk og håndverkere. Disse yrkesgruppene var viktige bærere av folkets kjennetegn med hensyn til naturlighet og spontanitet, jordbundethet og enkelhet. De representerte det ekte og opprinnelige i folket. ”For Herder var das Bürgertum legemliggjørelsen af alt, hvad der var naturligt og oprindeligt i en nation”, sier Ove Korsgaard²¹⁰.

Alle disse synliggjøringene av folkenes historie, kultur og levesett ble svært viktige for de nasjonale og folkelige vekkelser i det 19. århundre, og de fikk i pedagogisk sammenheng en stor dannelsesverdi. Herder er representant for nyhumanister som både står for den fornyede interesse for antikkens dannelsesidealer, de nasjonale dannelsesfag som morsmål, historie og samfunnsrettede fag samtidig som han verdsetter naturfaglige, praktisk-nyttige og yrkesrettede fag og emner. Om denne kombinasjonen sier Reidar Myhre: “Herder tok ikke avstand fra klassiske språk som dannelsesmidler. Men de måtte ikke få lov til å skyve til side det nasjonale, og heller ikke stå i veien for kontakten med det levende liv utenfor skolen. Herder har således sans for realdannelse og for nødvendigheten og betydningen av manuelle og praktiske yrker”²¹¹.

²⁰⁹ Korsgaard 2004:136f.

²¹⁰ Korsgaard 2004:138.

²¹¹ Myhre 1964/1972:258.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

En annen person blant de nyhumanistiske medspillere for yrkesutdanningen var sveitseren Johann Heinrich Pestalozzi, også kalt «Tysklands lærer». Han klarte det kunststykke å nå frem til det tyske folk på en slik måte at han tillegges æren for å ha demokratisert den tyske Bildungstradisjonen.

«Dannelse» i den nyhumanistiske åndsstrømning hadde et preg av forfinethet og åndsaristokrati, og selv ikke Herders berømte samling av folkedikting var uten finkultur. Pestalozzi delte ikke nyhumanistenes begeistring for gresk kultur, og istedet ville han på grunnlag av den kristne nestekjærlighetstanken fremme folkets dannelse. Han folkeliggjør nyhumanismen, og selv om han har trekk fra opplysningsfilosofien når han søker etter det allmenne og lovbundne, er han nyhumanist når han vektlegger oppdragelsens moralske og personlighetsdannende funksjon. Han deler nyhumanismens tro på formaldannelsen når han gjennom foredling av de tre H'er, «Haupt, Herz und Hand», vil danne barn og ungdom til humanitet og til tjeneste for folket. Det synes å ligge i Pestalozzis fremheving av hode, hånd og hjerte at dette er særs viktige dannelsesområder, og det er uttrykk for at han, i likhet med Herder, sidestiller det praktiske og teoretiske arbeid som likeverdige arbeid -- under forutsetning av at det er til gagn for fellesskapet. Han så på oppdragelsesvirksomheten som «en håndsrekning til naturen», og Bildungstanken kommer frem ved at uten denne håndsrekning vil ikke mennesket kunne realisere seg som menneske²¹².

Pestalozzi utdannet seg som bonde og startet i 1771 sammen med kone og barn et gårdsbruk i Neu Hof. Gården var ment å være et mønsterbruk til inspirasjon for den fattige landbefolkningen, men gårdsdriften gikk dårlig, og Pestalozzi bestemte seg i 1774 for å kombinere gårdsdriften med et hjem for ca. 40 fattige barn. Barnas deltagelse i gårdsarbeidet var et ledd i å gjøre dem selvhjulpne, men til tross for deres innsats måtte virksomheten av økonomiske grunner opphøre etter 5 år, og Pestalozzi fikk selv erfare fattigdom²¹³. Eksemplet viser imidlertid noen viktige trekk hos Pestalozzi: Hans interesse for å bekjempe samfunnets

Det er for øvrig interessant hvordan Jan-E. Askerøi fremhever Herderfamiliens orientering mot yrker: Johann Gottfrieds oldefar var bordskjærer, hans bestefar var vever og hans bestemor datter av en vever. Faren var pikeskolelærer, klokker og han giftet seg med skomakerdatteren Elisabeth Pelz. Johann Gottfrieds to søstre giftet seg med en slakter og en baker i Mohrunen. Johann Gottfrieds barndomshjem var dessuten preget av streng og from pietisme, noe som også har kimen i seg til å peke mot det reale, yrkesrettede og praktisk-nyttige. Jfr. Jan-E. Askerøis innledning "Et biografisk riss" i Herder 1770/1992:11-37.

²¹² Myhre 1970 IV:35; Myhre 1988/1996:99-102; Walstad 1999.

²¹³ Myhre 1964/1972:265.

fattigdom, for yrkesrettet arbeid som ledd i en opplæring, for selvvirksomhet som pedagogisk metode og hans interesse for et hjemms betydning i oppdragelsen. Det viser også at for å unngå økonomisk utbytting av arbeidskraften, som ble industriskolebevegelsens bane, valgte Pestalozzi å nedlegge virksomheten. Eksemplet viser også at mennesket lever i tre livskretser: I hjemmets eller familiens livskrets, i yrkets eller standens krets og i samfunnets eller statens krets.

Den viktigste og innerste livskretsen var *familien* med dens nære og kjærlige bånd. Her ble grunnlaget for sann menneskelighet dannet. Hjemmets atmosfære og verdier ble overført til *yrkets* livskrets og videre til *samfunnet* som på patriarkalsk vis ble ledet av en god og rettferdig regent og far. I den aller innerste livskretsen, innenfor familien, var Gud. Denne familie-, yrkes- og samfunnsstrukturen med Gud i midten representerer for Pestalozzi et vern mot industrialiseringens umenneskelighet og undertrykkelse. Han hevder at i de byer hvor disse verdier var rådende, medførte den nye industri nye fortjenestemuligheter og heller gode enn dårlige tider: ”Vort fædrelands endnu bestående velstand er i mange henseender en følge af denne uskyld, fromhed og klogskab hos de første fabrikerende familier”²¹⁴. Derfor vil han overføre familieverdierne til yrkeskretsen. I skriftet *Zweck und Plan einer Armen-Erziehungsanstalt* (1805) sier han: ”Vater- und Muttersinn müssen notwendig in die Anstalt hineingebracht werden. Sie sind die Fundamente der Humanität, und hiezu braucht es keine Scheinmensen, sondern wahre Menschen”²¹⁵.

I yrkesopplæringen ønsket Pestalozzi at det hele menneske måtte delta. Menneskets kropp, ånd og moral skulle dannes, dvs. hånd, hode og hjerte. Yrkesopplæringen var et dannelsesområde for hele mennesket, og hvis for eksempel bare håndens arbeid ble prioritert, var menneskedannelsen forfeilet: ”Alle diese drei Seiten derselben stehen im innigsten Zusammenhang untereinander. Obschon die Ausbildung einer einzelnen der drei Seiten einen Teil der menschlichen Kräfte entfalten könnte, so würde doch eine solche einseitige Entfaltung dem Bedürfnis und Zweck der Menschenbildung nicht entsprechen”²¹⁶.

²¹⁴ Sitert etter Nielsen 1986:110.

²¹⁵ Pestalozzi 1805/1976:40.

Jfr. også smst.: ”Gleich wie im Hause guter Eltern alle Tätigkeit Liebe und alle Liebe Tätigkeit ist, - muss auch in der Erziehungsanstalt alle Tätigkeit Liebe und alle Liebe Tätigkeit sein”.

²¹⁶ Pestalozzi 1805/1976:38f. Smst.:39: ”Die berufliche Ausbildung ist nicht Bildung zu einer isolierten, elenden Fabrikfertigkeit. Der hohe, aber unausgeführte Gedanke der Volksbildung zur Industrie ist nichts anderes als eine Anwendung der Menschenbildung im Ganzen auf das besondere Fach eines Broterwerbes, und ist nur dann wirkliche Bildung zur Industrie, wenn sie alles das umfasst, was die Menschenbildung an sich fordert”.

Pestalozzi mente at håndens dannelse og arbeid måtte ha hjertets dannelse som fundament: ”Die Ausbildung der Hand muss gesicherte Herzensbildung zu ihrem Fundament haben”²¹⁷. Her viser nyhumanisten Pestalozzi at den personlighetsmessige og moralske dannelse (hjertet) er grunnlag for og går ved siden av den praktiske og håndverksmessige opplæringen (hånden). Den åndelige, forståelsesmessige og innsiktsfulle siden (hodet) dannes samtidig slik at alle tre H’ene medvirker, og selve utgangspunktet for denne dannelsen til arbeidsomhet er den viktigste livskretsen, det familiære og huslige liv: ”Die Bildung zur Industrie geht demnach, wie die Geistes- und Herzensbildung, vom häuslichen Leben aus. *Hohe Liebe zum häuslichen Leben ist das eigentliche Band der Vereinigung aller Mittel der Menschenbildung*. Der Wille zur beruflichen Tätigkeit hat keine reinere Basis als die, Mutter, Vater und Geschwistern Freude zu machen und ihnen, wo nötig, zu dienen und zu helfen”²¹⁸.

For å sikre seg mot industrialiseringens og kommersialiseringens nedbrytende krefter, ville Pestalozzi gjennom aktiv bruk av livskretsene og ved aktiv bruk av sin såkalte elementærdannelse søke å utløse håndverksmessige ferdigheter eller ”kunstkrefter” hos elevene. Han tenkte at alle de håndgrep og ferdigheter som trengtes i et håndverk, kunne brytes ned til elementer som så enkeltvis og gradvis kunne oppøves inntil eleven kunne beherske et håndverk. Han ønsker gjennom sin elementærdannelse, element for element, å bygge opp en helhet av hånd, hode og hjerte, slik at det praktisk håndverksmessige, den intellektuelle forståelse og den moralske holdning forenes i et helhetlig håndverk. Målet er ikke bare at de fattige kan forsørge seg selv og sin familie, men at de opparbeider seg en moralsk forpliktelse, en hjertets dannelse, en dannelse av alle evner og anlegg til å forbli ansvarlige, fordi moral og hjerte er en del av det å være menneske. Pestalozzi har således løftet perspektivet fra industriskolebevegelsens yrkesrettede og politiske nivå til også og særlig å gjelde det moralske²¹⁹. Deri ligger det formaldannende og personlighetsdannende element som gjør Pestalozzi til nyhumanist, selv om han har et helt fjernt forhold til nyhumanismens humboldtske utgave. For Pestalozzi er nyhumanismens kretsing om gresk åndsliv noe fjernt, mens yrke, livskretsene og hode, hånd og hjerte er svært nært.

²¹⁷ Pestalozzi 1805/1976:39.

²¹⁸ Pestalozzi 1805/1976:39f.

²¹⁹ Nielsen 1986:108-111.

Pestalozzi har gitt verdifulle bidrag til den yrkesrettede pedagogikken. I skriftet *Lienhard und Gertrud* (1819-20) hvor han lar Gertrud være en god og forbilledlig mor og Glüphi en klok skolemester som uttrykker hans egne tanker, lar han under avsnittet ”Das Leben bildet” Glüphi si hvilken høy dannelsesverdi *handlingen* har i forhold til å *høre om* og *utenatføring* om kjærlighet: ..”das bildende Leben ist nicht Sache des Wortes, es ist Sache der Tat, es ist Tatsache. Deshalb gründete er die Bildung der Kinder zur Mitmenschlichkeit nicht auf das Hören und Auswendiglernen von Sprüchen über die Liebe, sondern auf das Tätigsein aus Liebe”²²⁰. Pestalozzi brukte det alminnelige liv som grunnlag for taleøvelser og anså praktisk arbeid som det viktigste læremiddel til å trene intellektet. Arbeid var hans beste middel til å oppnå og ivareta likevekt mellom de tre H’ene, og han gjør derved arbeid, til et eget dannelsesområde for det hele menneske. Særlig fremhever han at arbeid krever kontinuerlig oppmerksomhet og nøyaktighet og er et viktig grunnlag for tenkning og moral. Arbeid har sine egne lover som man ikke kan gå på akkord med: ”Arbeit zwingt zu ununterbrochener Aufmerksamkeit und Sorgfalt, diesen wichtigen Bildungsgrundlagen des Denkens. Aber nicht nur das. Sie lassen nicht mit sich markten, sondern man muss sich ihnen unterziehen. Darum sah Glüphi in der körperlichen Tätigkeit ein wesentliches Fundament der Verstandesbildung und Wahrheitsfähigkeit”²²¹.

Johann Wolfgang Goethe (1749-1832)

bør nevnes som den tredje personen blant nyhumanismens medspillere om yrkesutdanning. Sammen med Wilhelm von Humboldt, Johann Gottfried Herder og dikterkollegaen Friedrich Schiller betraktes Goethe som en av de mest fremtredende nyhumanistene²²². ”Bildung zur Gemeinschaft” er den eldre Goethes tema når han skriver om Wilhelm Meister²²³, og samtidig med tendensen til fellesskap hadde den eldre Goethe sans for det praktisk-pragmatiske²²⁴.

²²⁰ Pestalozzi 1819-20/1978:95.

²²¹ Pestalozzi 1819-20/1978:95.

²²² Myhre 1988/1996:95.

²²³ Glaser, Lehmann, Lubos 1961/1965:135.

Smst.: ”So gipfelt für den alten Goethe die Bildung des Menschen in dem Bekenntnis zur Gemeinschaft”

Jfr. også Ehrhard Bahrs fremheving av den betydning romanen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* fikk: ”Der Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) verschaffte der Roman-Gattung volle künstlerische Geltung und wurde zum Muster des deutschen Romans im 19. Jahrhundert, für das man später die Bezeichnung ”Bildungsroman” einführt”. Bahr 1988/1998:189.

Jfr. dessuten Erika og Ernst von Borries: ”„Wilhelm Meisters Lehrjahre“, Goethes umfangreichstes erzählendes Werk, ist der grosse klassische Bildungsroman der Deutschen“. von Borries 1991/2001:120.

²²⁴ von Borries 1991/2001:147.

I *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-96) skildrer Goethe hvordan Wilhelm Meister, som var sønn av en velhavende kjøpmann, bryter med familiens fremtidsplaner for ham og realiserer sin barndomsdrøm om å gå til scenen. Hans personlige og yrkesmessige læreår tilbringes i en liten skuespillergruppe, og etter å ha gjort en rekke livsmessige og skuespillermessige erfaringer, får han gjennom mange slags seremonier lærebrev som skuespiller. I *Lehrjahre* er Wilhelm mer elev og læregutt enn mester. Teaterlivet representerer en fase i Wilhelms lærings- og modningsutvikling. Goethe har fortalt Schiller at han heller ville ha kalt denne romanen *Wilhelm Schülers Lehrjahre*. Men mestertittelen understreker Goethes ironiske fortellermåte. Wilhelm er ingen ferdig mester, men et lærende og feilende menneske som er underveis. Dessuten får Goethe frem et viktig poeng i den klassiske Bildungstenkningen: Dannelse skjer over tid. De anlegg naturen har gitt mennesket, må ledes og kultiveres for at mennesket skal fullendes som menneske og forbinde indre drivkrefter med ytre handlinger og bli en harmonisk helhet²²⁵. Mestertittelen er å forstå som en livslang utfordring, ikke som anerkjennelse av en fullført prestasjon²²⁶.

Etter mange vidervedigheter blir Natalie Wilhelm Meisters brud og mor til hans sønn Felix²²⁷. Her begynner *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821), og det er Wilhelms tanker om oppdragelsen av Felix som Goethe skildrer i denne dannelsesromanen som fikk en tidlig utforming i 1821 og endelig utforming i 1829 -- 3 år før Goethe døde og 3 år før Grundtvig utga et av sine viktigste skrifter, *Nordens Mythologi*.

Under vandringen kommer Felix og Wilhelm Meister til "den pedagogiske provins" i Hofwil ved Bern. Begge blir fascinert av denne provinsens oppdragelsesinstitutt. Den pedagogiske provins står for pedagogikken til sveitseren Ph.E. Fellenberg som bl.a. var Rousseau-inspirert og hadde opprettet et berømt *Landschulheim*, og Goethe hadde brevvekslet med ham, noe også Pestalozzi hadde gjort. I Fellenbergs pedagogiske provins er kunst, religion og ærefrykt for livet de bærende verdier, og når Fellenberg hevder at håndverk er grunnlag for all

²²⁵ "Der aufklärerische Glaube an die Erziehbarkeit des Menschen gewann in der Bildungsidee der Klassik höchste Steigerung: Was die Natur an Anlagen dem Menschen mitgegeben habe, müsse kultiviert, geleitet werden, damit die Person sich ganz vollende, innerer Antrieb und äusseres Handeln sich zu einem harmonischen Ganzen verbinde". Von Borries 1991/2001:120.

²²⁶ Jfr. von Borries 1991/2001:121: "Daneben verweist der Name auf das klassische Bildungsprogramm: Wenn Wilhelm ihn als Aufgabe versteht, wird er schliesslich als Erfüllung seines Strebens den Namen „Meister“ zu Recht tragen".

Kanskje peker Goethe på dannelsesprosessen som en uendelig prosess når han avslutter *Wilhelm Meisters Wanderjahre* med uttrykket "(Ist fortzusetzen)". Jfr. Goethe 1821/1997:525; von Borries 1991/2001:154.

²²⁷ von Borries 1991/2001:139; Glaser, Lehmann, Lubos 1961/1965:135.

oppdragelse, passer det godt for den eldre og praktisk-nyttig-orienterte Goethe. ”Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muss das Handwerk vorausgehen”, skriver Goethe om prioriteringen i den pedagogiske provins²²⁸. *Alle må kunne et håndverk*, og det er alles ansvar at lærlingene blir nøye fulgt og veiledet til å bruke sine naturgitte evner²²⁹.

Å kunne ett håndverk skikkelig ble ansett som høyere dannelse enn å kunne hundre halvveis²³⁰. Fellesskapet var best tjent med håndverksmessig kvalitet. Allsidighet var ikke nødvendigvis et gode i møte med tidens truende tendens til industrialisering og mekanisering. Undertittelen på Goethes roman sier noe om dette. Hele romantittelen er: *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden*. Det handler altså om de som forsaker noe. I møtet med industrialiseringens trusler måtte noen forsake noe for å oppnå goder for fellesskapet. I den pedagogiske provins var ikke idealet å være allsidig dannet slik opplysningsfilosofene tenkte, og heller ikke filantropinismens ”Vielwisserei” var noe aktuelt dannelsesideal. For å unngå industrialiseringens fremmedgjørelse og ødeleggelser ville Goethe fremme et annet dannelsesideal. Han ville erstatte det tidstypiske ideal om allsidig personlighetsdannelse med håndverksmessig/yrkesmessig spesialisering. Spesialiseringen skulle etter den eldre Goethes mening settes i fellesskapets tjeneste for å hindre industrialiseringens fremmedgjøring og nedbryting av store og små menneskefellesskap. Ehrhard Bahr omtaler spesialiseringen slik: ”Sie soll ein fruchtbares Mitwirken am Leben der Gemeinschaft ermöglichen und als exemplarisches Analogiebeispiel für alles übrige Tun und Dasein gerade das Gegenteil der Entfremdung schaffen, die man der Spezialisierung anzulasten pflegt“²³¹. I dette perspektivet blir fokuseringen på yrket en forsakelse (”Entsagung”) av allsidig personlighetsutfoldelse og bredde i kunnskaper og ferdigheter, og den eksemplariske og forbilledlige fokuseringen på verdien av menneskelige fellesskap blir en lang vandring (”Wanderung”), en erfaringslæring og dannelsesreise mot fellesskap. Goethe brukte både forsakelsen og vandringen som en dannelsesprosess og som et skjold mot en fiende, industrialiseringen²³².

²²⁸ Goethe 1821/1997:163.

²²⁹ Goethe 1821/1997:164: ..”geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt, ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da-, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäss ist, sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzu gefällig, abirren mag“.

²³⁰ ”Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit in Hundertfältigen“. Goethe 1821/1997:163f.

²³¹ Bahr 1988/1998:242.

²³² I siste og tredje bok av *Wilhelm Meisters Wanderjahre* er ”de vandrende og forsakende” opptatt av å forberede et nybyggerprosjekt i Amerika eller starte nybrottsarbeid i hjemlandet. Bahr 1988/1998:242.

Goethe lot *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ende med at Wilhelm avsluttet et omflakkende teaterliv og påtok seg ansvar for sønnens oppdragelse. *Wilhelm Meisters Wanderjahre* ender med at Wilhelm avslutter sin vandring og tar til med medisinske studier. Han redder Felix sitt liv og får bekreftet riktigheten av sitt valg. Wilhelms vandring har ført ham fra å være en forretningsorientert person med individuell karriere til å bli medisiner og en fellesskapsdannet person der yrkesutdanningen var en del av "Bildung zur Gemeinschaft". Som for nyhumanister flest var dannelsen personlighetsorientert, men hos den eldre Goethe ikke rettet mot den enkeltes, men mot fellesskapets gagn.

Arbeid og kropp -- noen trekk ved eldre jødisk-kristen tradisjon

Et skritt nærmere en lang kontinuitet

Dette avsnittet om eldre jødisk-kristen tradisjon adskiller seg fra kontekstene opplysningsfilosofi, pietisme, kameralisme, filantropinisme og nyhumanisme ved at denne tradisjonen strekker seg vesentlig lenger ut i tid. Tidsspennet mellom patriarken Abraham som levde ca. 1900 år før Kristus, og Martin Luther som virket som reformator i første halvdel av 1500-tallet, dreier seg om nær 3500 år. Denne lange jødisk-kristne historie er dessuten i større eller mindre grad kontekst for de nevnte kontekstene som i tid kommer etter Luther. Siden hjørnesteinen i Grundtvigs pedagogiske tenkning er kalt "den Mosaisk-Christelige Anskuelse", er det av interesse å hente frem noen momenter i eldre jødisk-kristen tradisjon som *kan* ha betydning for denne avhandlingens fokus på praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen. Vi forsøker fremdeles ikke å "forklare" et årsak-virkning-forhold eller fastslå grader av påvirkning, men ønsker å "forstå" ved å trekke frem noen forhold som var i det tidsbildet som omga Grundtvig.

I dette avsnittet vil vi avgrense den eldre jødisk-kristne tradisjon primært til "arbeid" og "kropp" og igjen avgrense til 1) en jødisk og gammeltestamentlig kontekst, 2) en ireneisk kontekst etter kirkefaderen Ireneus av Lyon, 3) en benediktinsk kontekst etter munken Benedikt av Nursia og 4) en luthersk kontekst etter reformatoren Martin Luther²³³.

²³³ Begrunnelser: a) Den jødiske og gammeltestamentlige kontekst kan inneholde momenter til forståelse av Grundtvigs begrep "den Mosaisk-Christelige Anskuelse".

b) Den svenske teologen Gustaf Wingren sier i boken *Människa och kristen En bok om Irenaeus* at Ireneus er den største teologen i kirkens 300 første år (Wingren 1983/1997:43), og Kaj Thaning sier i artikkelen "Grundtvigs møde med Irenæus" at Grundtvigs lesning av Ireneus' bok *Adversus Haereses (Mod Kætterne)*

1) Arbeidets hellighet og latskapens forbrytelse

Jødedommen har en nesten 4000-årig historie, og det jødiske folks identitet ligger i tilhørigheten til dette historiske fellesskap. Et egenartet trekk ved denne religion er ifølge den norske teologen Dagfinn Rian den sterke vektleggingen av *etisk handling*. I jødedommen trenges ingen formidler mellom Gud og menneske. Det enkelte menneske selv formidler hva som er Guds krav og vilje, og formidlingen skjer gjennom liv og handling. *Mennesket*, som er Guds ypperste skapning, er det *redskap* Gud meddeler seg gjennom. ”For den hjelp Gud gir mennesker, formidles alltid gjennom mennesker. Det etiske er hverdagens kunst. Jøden skal leve et aktivt liv. Han skal handle, og han skal handle moralsk og ansvarlig”, sier Dagfinn Rian²³⁴. Den jødiske religion har altså en sterk orientering mot *historien* og menneskets etiske *handlinger*.

I stor grad dreier *det etiske liv* seg om å leve etter 613 påbud og forbud som er utviklet på grunnlag av Mosebøkene. Rabbiene David J. Goldberg og John D. Rayner som begge har et omfattende forfatterskap om jødedommen bak seg og som begge har vært rabbier ved *Liberal Jewish Synagogue* i London, forteller i boken *The Jewish People Their History and their Religion* at de 613 påbud og forbud (“mitzvah”, “mitzvoth”, plur.) ikke oppfattes som enkeltbud som skal etterleves detaljert, men som ”a rule of conduct or ritual which is seen as an obligation one owes, not to any human authority, but to God Himself, so that in carrying it out one is bringing one’s own life, and in some small measure the world, into closer harmony with His will. To a large degree, Judaism is a system of *mitzvot*”²³⁵. Denne forpliktende levemåte kan inndeles i menneskets forhold til medmennesker og til Gud, og det å *ligne Gud* er viktig i denne levemåten: ”Of the general principles involved, the most general is the

forandret Grundtvigs kristendomssyn ”og dermed bidrog til at ændre Danmarks kirkelige Ansigt, ja præge dansk Kultur overhovedet” (Gr.Stud. 1953:13. Jfr. dessuten Thanings omfattende henvisninger til Ireneus i Thaning 1963 III:786). I beskrivelsen av Grundtvigs tidsbilde vil vi begrense oss til å registrere at Grundtvig oversatte store deler av Ireneus’ bok til dansk i 1827 og 1854 og at han derfor hadde svært god kjennskap til Ireneus.

c) Når munken Benedikt i dette forskningsprosjektet fremheves som representant for den jødisk-kristne tradisjon, skjer det av to grunner. For det første skjer det fordi både Tysklands apostel Vinfred og Nordens apostel Ansgar, som pave Gregor den store omkring år 600 utsendte som misjonærer, utgikk fra benediktinerordenen (Vind 1999:314). Grundtvig viste kjennskap til benediktinerne da han roste dem som var ”saa vidt jeg veed, de eneste, som i Middelalderen viste, at de baade turde og kunde bringe Hedninger Evangelium, uden anden Rustning end Troens Skjold og Aandens Sværd, og at de, skjønt svage i Aanden, dog var stærke nok i Troen til at flytte Bjerge”(US X:185). For det andre har Benedikt fremhevet *praktisk arbeid og yrkesutøvelse over et bredt spekter* som en viktig del av benediktinermunkenes dagligliv, sidestilt med bønn og lesning.

d) Martin Luther er også en viktig kontekst for teologen Grundtvig. Knud Eivind Bugge viser at Grundtvig har hatt god kjennskap både til Luthers kallstanke og teregimentslære og at han brukte denne kunnskapen aktivt i tiden omkring de første skolekriftene i 1835, -36 og -37. Bugge 1965:342.

²³⁴ Rian 1993:56.

²³⁵ Goldberg & Rayner 1987/1989:293.

”imitation of God”, namely that in all one’s conduct one should modell oneself on the Divine Attributes”²³⁶. Å ligne Gud med en forpliktende levemåte betyr konkrete, etiske handlinger. Under avsnittet ”Imitation of God” illustrerer Goldberg og Rayner hva det innebærer på et jødisk og gammeltestamentlig grunnlag å etterligne Gud, bl.a.: ”He executes justice for the fatherless and the widow, and loves the stranger, giving him food and clothing. Love the stranger, therefore (Deuteronomy 10:18ff.)”²³⁷.

For en jøde er *hellighet* det høyeste mål en kan streve mot. ”Holiness is the highest perfection a man can attain in life, and it is the goal of all the lessons in good conduct taught by the Jewish religion”, sier rabbi Isidore Epstein, tidligere rektor ved *Jew’s College* i London og forfatter av boken *Step By Step In the Jewish Religion* (1958)²³⁸. Begrunnelsen er hentet direkte fra 3. Mosebok i GT²³⁹. Epstein viser hvordan dette 19. kapittels oppfordring om hellighet er knyttet til dagliglivets arbeid og yrkesutøvelse. Helligheten er ikke knyttet til rabbier eller forbilledlige religiøse lærere, men til alminnelige mennesker og yrkesutøvere. ..”every person is commanded to act in a holy manner and love his neighbour as himself”²⁴⁰. Under overskriften ”Holiness of Work” skriver Epstein at uten arbeid stopper livsaktivitetene. ”Holiness therefore demands that we should work. Work is a holy duty”²⁴¹. Uavhengig av yrkets status og arbeidets art, ”he contributes his share to the development of God’s world; and if he does his job well, he is engaged in holy work”²⁴².

²³⁶ Goldberg & Rayner 1987/1989:297.

²³⁷ Goldberg & Rayner 1987/1989:297, (“Deuteronomy”: 5. Mosebok).

Dette er ytterligere forklart av rabbiene: “And the Rabbis reaffirmed and enlarged on the doctrine: “As God is called merciful, so you should be merciful; as He is called gracious, so you should be gracious; as He is called righteous, so you should be righteous; as He is called faithful, so you should be faithful” (Sifrei 49 to Deuteronomy 11:22). Similarly: “As God clothes the naked, visits the sick, comforts the mourners and buries the dead, so should you” (Sotah 14a).” Smst.

²³⁸ Epstein 1958:65.

²³⁹ Leviticus (3. Mosebok) 19,2: “You shall be holy, for I the Lord your God am Holy”.

Sitert etter Epstein 1958:65.

²⁴⁰ Epstein 1958:66.

²⁴¹ Epstein 1958:67.

²⁴² Epstein 1958:67.

Den amerikanske professor Jacob Neusner er en anerkjent kjenner av jødisk kultur og historie og er forfatter av boken *Jødedommen i den første kristne tid* (1987). Hans beskrivelse av jødisk arbeids- og dagligliv på Jesu tid bekrefter at deres kultur var handlingsrettet:

“Kystbyene langs handelsrutene mot øst og sør, hvor det bodde store jødiske minoriteter, importerte nye varer for salg i basarene og på markedene i innlandsbyer som Jerusalem. Den jødiske økonomi i landet blomstret. Romersk fred, herodiansk foretagsomhet, landets egne ressurser og brede økonomiske muligheter ga til sammen en relativt stabil økonomi og et tilstrekkelig utkomme for en meget stor befolkning.

Likevel var levestandarden beskjeden. Arkeologer har ikke støtt på prektige synagoger, kostbare skatter, rik keramikk, møbler eller kostbare sarkofager fra det første århundre. Livet var enkelt. Folk spiste billig mat, slik som saltfisk, brød av annenklassens hjemmedyrket hvete, hirse av mindre god kvalitet importert fra Egypt, eller bygg. De drakk øl eller vin fortynnet med vann og søtet maten med honning. Kjøtt ble helst spist ved festlige anledninger, fisk på sabbaten. Judea var berømt for sine daddelpalmer, og palmetreet var noen ganger

På denne bakgrunn og under overskriften ”The Crime of Idleness” sier Epstein at latskap er en forbrytelse mot samfunnet og mot Gud. Den jødiske religions lærere har opp gjennom tidene aldri blitt trett av å forkynne at ”the lazy man is a destroyer of God’s world”. Epstein viser her til Salomos ordspråk 18,9: ”He who is slack in his work is a brother to him who is a master of destruction”²⁴³. Slik er det jødiske fromhetsideal ikke knyttet til stillstand, passivitet eller refleksjon, verken når det gjelder etikk eller arbeid. Fromhetsidealet er direkte forbundet med handling. De jødiske lærere har fremholdt at hellighet er handling og uten handling ingen velsignelse. ”Indeed, they taught that God blesses only those who in their work show themselves worthy of His blessings”²⁴⁴. En konsekvens av dette handlingsrettede fromhetsideal var at de jødiske rabbier ikke kunne leve av kun å lese i og undervise om hellige skrifter. Deres fromhetsideal innebar at også de måtte utføre et praktisk yrke som kom fellesskapet til gode. Å utføre et yrke var integrert i den jødiske fromhet, og å kunne utføre det praktiske arbeid som yrket krevde, var del av oppdragelsen, overført fra en generasjon til den neste. Snekkeren Jesus og teltmakeren Paulus var ”yrkes-opplært” i denne tradisjonen.

I tillegg til at Isidore Epstein får klart frem at *yrkesutøvelsen* er hellig, fremheves også jødedommens syn på *kroppen*. Også den er hellig: ”The Jewish religion regards the body as a holy instrument, which God gave to man to be used in His service, and in the service of mankind; and it must be treated with respect and honour that are due to what belongs to Him”²⁴⁵. Derved er både kropp og arbeid nært knyttet sammen. Å leve i hellighet er å arbeide og ta vare på kroppen for å tjene Gud og medmennesker. Hellighet som fullkommengjøring (”perfection”) av det gudskapte mennesket oppnås i jødedommen ved hjelp av arbeid og kropp.

Denne arven fra GT og jødedom finner vi igjen i den kameralistiske, statsøkonomiske tenkning som satte landbruk og bondebefolkning i sentrum for statens økonomiske vekst og som hadde pietismen som drivkraft. Ingrid Markussen forteller hvordan den danske filologen og skolemannen Jacob Baden (1735-1804) gjennom sin kameralistiske katekisme veiledet bøndenes barn om hvordan de skulle fungere i et samfunn hvor bøndene var blitt selveiere og

gravert på mynter som emblem for landet. Flertallet levde av jordbruk eller håndverk. Lignelser fra denne tiden låner sine bilder fra fiske, jordbruk og småhandel. Få henspiller på handelsvirksomhet i større skala, siden jødene for det meste var bønder og håndverkere”. Neusner 1987:18f.

²⁴³ Sitert etter Epstein 1958:68.

²⁴⁴ Epstein 1958:68.

²⁴⁵ Epstein 1958:69.

selvstendige. Badens katekisme reflekterer dels den hustavle med bibelsitater som hørte til Luthers lille katekisme, dels visdomsord fra Siraks bok (ca.200-150 f.Kr.) som ifølge Ingrid Markussen hadde vært kjent i bondebefolkningen på hele 1700-tallet²⁴⁶ og dels visdomsord fra Salomos Ordspråk hvis eldste deler går tilbake til kong Salomos regjeringstid, ca. 960-922 f.Kr. Følgende eksempel på observasjons- og erfaringslæring fra Jacob Badens katekisme passer like godt til kong Salomos tid som til Reventlowbrødrenes kameralisme og filantropinisme:

”Jeg gikk over en lad Mands Ager, og see den stod fuld af lutter Tidsler og dens Overdeel var skiult med Nelder, og Gierdet derom var udbrudt: da jeg saae det, lagde jeg mig det paa Hiertet og lod det blive mig til en Advarsel”²⁴⁷.

Andre eksempler på fyndige visdomsord som bøndernes barn kunne lese i Badens katekisme, er: ”Hvor man arbeyder, der er nok, men hvor man praler med Ord, der er Mangel”, ”Hvo som er doven i sit Arbeyde, er en Broder til Øderen”, ”Den Lade dør over sine Ønsker; thi hans Hænder vegrer sig at gjøre noget” og ”Lad det ikke fortryde dig, om det falder dig suurt med din Næring eller Jordbrug; thi Gud har skabt dig til Arbeyde”²⁴⁸. Eksemplene viser at tidsspennet mellom kong Salomo og Jacob Baden på nesten 2800 år representerer kontinuitet og bærekraft og at når visdomsord fra Siraks bok hadde vært kjent på hele 1700-tallet og ikke minst i Jacob Badens kameralistiske katekisme, som ble utgitt 7 år før Grundtvigs fødsel, er det sannsynlig at mange av disse gammeltestamentlige og jødiske tenkemåter var idéstrømninger og mosaikkbiter i Grundtvigs tidsbilde.

²⁴⁶ Markussen 1995:82. Skriftet *Siraks bok* hører til de såkalte apokryfe skrifter som ble tatt med i den greske oversettelsen av GT (”Septuaginta”), men ikke i den hebraiske kanon.

²⁴⁷ Markussen 1995:257 pkt. 92. Sitatet av Baden er en omskrivning av Salomos Ordspråk 24, 30-32: ”Latskap og fattigdom

Jeg gikk forbi en lat manns mark,

langs vingården til en tankeløs mann.

Se, den var overgrodd av nesler,

hele grunnen var dekket av ugress,

og steingarden rundt den var revet ned.

Jeg la merke til dette og la meg det på sinne,

jeg tok lærdom av det jeg så”

²⁴⁸ Sitatene er hentet fra Markussen 1995 henholdsvis: 254, 255, 256, 262.

2) *Ireneus av Lyon (ca. 125-202): "Imago et similitudo Dei" og "recapitulatio"*

Kirkefaderen Ireneus vokste opp i Smyrna i Lilleasia²⁴⁹ og var biskop i Lyon i Sør-Frankrike. I innledningen til sin oversettelse av Ireneus' forsvarsskrift *Mod kætterne* omtaler Grundtvig Ireneus slik: .."den gamle med Rette over al Christenheden berømte Biskop *Irenæus i Lyon*, en Lærling af Biskop *Polykarp i Smyrna*, som var optugtet ved *Apostlernes Fødder* og indviet af den Discipel, som "Herren elskede"²⁵⁰. Grundtvig signaliserer tydelig kontinuitet mellom Ireneus og urkirken. Et av Ireneus' hovedanliggender er nettopp å bygge på den *sanne apostolske overlevering* slik denne har funnet sted både gjennom gammeltestamentlige og nytestamentlige skrifter, gjennom katekumenundervisning og ved biskopenes overleveringer til etterfølgerne. Et annet hovedanliggende for Ireneus var *den historiske Kristus og hans gjerning*, nedenfor omtalt som "recapitulatio"²⁵¹.

I vår sammenheng er Ireneus' syn på menneskekroppen av interesse. Den kjetterske lære Ireneus kjemper mot, er gnostisismen. Den norske teologen Oskar Skarsaune har sammenfattet gnostisismen slik i en dansk utgave av boken *Kristendommens jødiske rødder* (1998):

"Der eksisterer en høyeste Gud, som omfatter mange guddommelige kræfter. Gnostikerne kaldte disse kræfter *æoner*, og man kunde ordne æonerne efter forskellige systemer. Af en eller anden grund faldt en af æonerne ud af den guddommelige sfære (ofte kaldt *fylden*) og faldt nedad. Denne forvirrede og fortvivlede æon skabte den materielle verden, som er ond, fordi den er materiel. På dette punkt var alle gnostikere konsekvente dualister. Materien står i modsætning til ånden, ligesom ondt står i modsætning til godt. Den faldne æon blandede sig på en eller anden måde med den skabte materie, så dele af den guddommelige substans blev fængslet i de materielle kroppe. Disse guddommelige brudstykker er menneskesjælene. Men menneskesjælene kender ikke længere til deres himmelske, guddommelige oprindelse. De har glemt den og lever fremmede for deres sande natur. I denne fremmedgørelse er de fortabte; de går til grunde, hvis de ikke bliver mindet om hvem de er. Kundskaben om, hvem de virkelig er, er den *gnosis*, som gnostisismen har fået sitt navn efter. Når sjælen har

²⁴⁹ Det er for øvrig interessant at Grundtvigs venn, Christen Kold, som også var en viktig inspirator for Ernst Trier, valgte Smyrna som område for sin misjonsvirksomhet 1841-47.

²⁵⁰ Irenæus ca. 185-190/1827/1855 Forord (uten sidetall).

²⁵¹ Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:78. Jfr. óg Aland 1981:108f.

genvundet kundskaben om sin sande natur, er den klar til at vende tilbage til den guddommelige sfære, når døden har befriet den fra kroppens fængsel”²⁵².

Frelsen i gnostisismen er knyttet til at kjennskapet til denne rette kunnskap, gnosis, leder til en prosess hvor den falne eon gradvis vender tilbake til sitt guddommelige opphav, befridd fra materien. Frelse er befrielse ved hjelp av overnaturlig kunnskap bort fra materien. ”Når processen er færdig, vil hele det materielle univers forsvinde som en ond drøm”²⁵³, inklusiv kroppen.

Gnostikerne mente seg å være en intellektuell elite, høyt hevet over vanlige kristne som ble ansett som altfor materialistiske. Eksempelvis mente de at den vanlige kristne oppfatning av den legemlige oppstandelse var naiv og ulogisk. Poenget for gnostikeren var nettopp å befri seg fra legemet. Oppstandelsen måtte derfor være å forstå rent åndelig: Det var sjelen som skulle oppstå, ikke legemet. Tilsvarende var den alminnelige kristne oppfatning av inkarnasjonen også ulogisk. Når Gud ble menneske gjennom Jesus, var det for gnostikeren ikke en fysisk menneskeliggjøring av Gud, men en åndelig. Bare *tilsynelatende* kunne Gud bli noe så materielt som et menneske²⁵⁴.

At gnostikerne brøt med den jødisk-kristne tradisjon, viste seg ved at de forkastet GT og ”därmed varje positivt ord om skapelsen och kroppen. Altså försvann hela den positiva relationen till kroppar ur Jesu frälsargärning, läkedomsundren, uppståndelsen, bespisningen av hungriga.

²⁵² Skarsaune 1998 II:29.

Se også Hjalmar Holmquists og Jens Nørregaards fremstilling av gnostisismen i Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:44-50.

²⁵³ Skarsaune 1998 II:30. Skarsaune omtaler også *Markion* som til vanlig regnes som eksponent for gnostisismen: ..“bare tanken om, hvordan et barn bliver født, var nok til at fylde Markion med væmmelse. Følgelig afviste Markion ægteskabet og krævede, at hans tilhængere skulle leve alene, for at de ikke skulle hjælpe GT’s skabergud til at holde den jammerlige forestilling i gang. Hvad dette spørgsmål angår, var han på linje med de fleste gnostikere. Dog vendte nogle gnostikere om på argumentationen og sagde, at eftersom det dødelige legeme alligevel skulle gå til grunde, så skader det ikke den guddommelige gnist inderst inde, hvis man tilfredsstillter de behov (gastronomiske og seksuelle), som kroppen længes efter”. Skarsaune 1998 II:37. Jfr. dessuten Holmquist og Nørregaards omtale av gnostisk frelsesforståelse, Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:45.

²⁵⁴ Skarsaune 1998 II:34.

Jfr. også Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:45: ”Naturligvis kan Kristus ikke have haft en virkelig menneskelig Natur. I saa Tilfælde vilde han nemlig være bleven besmittet af det lave. Enten taler Gnostikerne derfor om, at han iførte sig et Skinlegeme (Doketisme), eller de lader Æonen Kristus forbigaaende forbinde sig med Mennesket Jesus og forlade ham igjen inden Lidelsen og Døden”. Holmquist og Nørregaard gir gnostisismen følgende karakteristikk: ”Til sammen danner alt dette en mærkelig, særpreget Livsindstilling med en radikal negativ Holdning overfor den dennesidige Tilværelse, en Angst og Usikkerhedsfølelse overfor Verden, der kun overvindes gennem Forløsningen ovenfra”. Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:46.

Ett blir kvar: Jesus meddelar övernaturlig kunskap, gnosis”, sier Gustaf Wingren i boken *Människa och kristen En bok om Irenaeus* (1983/1997)²⁵⁵.

Dette negative menneskesyn ønsker Irenaeus å bekjempe gjennom boken *Mod kætterne*²⁵⁶. Mennesket lever nettopp *ikke* i en ond verden styrt av en ond gud, Demiurgen. Mennesket og skaperverket er godt og skapt av en god skaper, tenker Irenaeus og illustrerer sitt positive syn på menneskekroppen ved å vise til inkarnasjonen og Johannesprologen og si at ”Den Materie, som kunde være Ordets Boelig, maa nødvendig ogsaa være af Gud”²⁵⁷. Han lar en kristen antropologi være den røde tråd i boken. I vår sammenheng avgrenses hans antropologi særlig til to uttrykk han bruker: ”*imago et similitudo Dei*” og ”*recapitulatio*”.

På grunnlag av 1. Mos. 1,26 sier Irenaeus at mennesket ble skapt til å være *imago et similitudo Dei* som betyr ”Guds bilde og likhet”. Menneskets egenart er at det er skapt til ikke å være Gud, men til å være et bilde av ham og ligne ham. *Det* er å være menneskelig. Det tydeligste bilde av Gud og den mest menneskelige personen som har levet, er Jesus. Om hans fødsel i Betlehem, overvinnelsen av fristelsen i ørkenen og hans avkall på guddommelig makt under korsfestelsen sier Wingren: ..”just i *detta* – i det till synes låga livet – är Guds avbild. Han är mänsklig, han är det som Gud avsåg när ”människa” skapades...Om vi kunde formas till likhet med Kristus, skulle vi bli mänskliga”²⁵⁸.

Irenaeus’ tankegang er at Gud er guddommelig og kan skape, og mennesket er menneskelig og kan vokse²⁵⁹. ”Skaden”, ”feilen” eller ”døden” var at Adam ikke ville være menneskelig. Hans bane var at han ikke nøyet seg med å være bilde eller etterligning, men ville ta originalens plass, agere som Gud og skape liv og mennesker. Hans bane har alle etterkommere fått del i, og derfor er vi ”felriktade ”i Adam””²⁶⁰. Det er fremdeles noe igjen av

²⁵⁵ Wingren 1983/1997:18.

²⁵⁶ Jfr. Oskar Skarsaunes definisjon av kjetteri i det 2. århundre: “Kætteri er et begreb, der anvendes om enhver, som foregiver at være kristen, men fornægter GT’s grundlæggende lærepunkter, først og fremmest ved at bagtale skabelsen og bespotte Skaberen, og ved at afvise, at GT’s Gud er Jesu Kristi Fader”. Skarsaune 1998 II:39.

²⁵⁷ Irenaeus ca.185-190/1827/1855:62.

²⁵⁸ Wingren 1983/1997:39.

²⁵⁹ ”Eftersom Gud till sitt väsen är skapande, är människan till sitt väsen växande”. Wingren 1983/1997:55.

Veksttanken hos Irenaeus bekreftes av Niels Thomsen i artikkelen ”Grundtvig i oldkirkens spejl”, jfr. N.Thomsen 1983/1998:202, og den bekreftes av Kaj Thaning i boken *Grundtvig* (1983): ”Irenaeus’ fremhævelse af ”væksten”, af at blive barn igjen for at kunne vokse...Det at være bundet til at skulle vokse er hos Irenaeus vendt mod gnostikerens tro på med et slag at være fuldkommen”. Thaning 1983:32.

²⁶⁰ Wingren 1983/1997:39.

gudbilledligheten²⁶¹, men skaden må repareres. Her bruker Ireneus ordet *recapitulatio*²⁶². Skaperverket og mennesket gjenopprettes ved Kristi liv, død og oppstandelse, særlig vektlegges sakramentene dåp og nattverd. Menneskets vekst skjer gjennom *recapitulatio*. Frelse er hos Luther og Paulus frikjennelse i en rettssak, ”rättfärdiggörelse av nåd utan förtjänst”, men i den ireneisk-johanneiske tradisjon, som legger vekt på at Kristus er livet og Kristus er oppstanden, er frelse en ”läkningsprocess”²⁶³ mot stadig mer liv og menneskelighet. Frelse er å bli menneskelig, og til slutt fullt ut. Dette skjer endelig ved kjødets eller kjøttets oppstandelse²⁶⁴. Da er legemet og mennesket som helhet fullt ut ”rekapitulert”, dvs. gjenopprettet slik det var ment fra skaperens hånd som Guds bilde og likhet.

Frelsesforståelsen i gnostisismen og hos Ireneus illustrerer godt den antropologiske forskjellen. Hos gnostikerne var frelse ensbetydende med frelse *fra* kropp og materie *til* en guddommelig ikke-eksistens som menneske. Hos Ireneus var frelsen det motsatte: *Fra* død, selvrådighet og undertrykkelse av det menneskelige og kroppslige *til* liv og anerkjennelse av det menneskelige, kroppslige og jordiske²⁶⁵. Det gudskapte er godt og skal vokse, mente Ireneus.

²⁶¹ Jfr. N.Thomsen 1983/1998:202: ”En anden tanke, som Grundtvig griber hos Irenæus, er tanken om mennesket som skabt i Guds billede. Hos Irenæus får Grundtvig bekræftet, at det gudsbillede aldrig går tabt”.

²⁶² Wingren 1983/1997:56 om betydningen av ordet *recapitulatio*: ”Variationerna beror på det komplicerade innehåll som frälsningen får när den på en gång skall vara återgång till den ursprungliga skapelsen och fullkomning av samma skapelse (=barnets återupptagna växande till mognad), på en gång uppenbarande av Adam, såsom han var menad, och strid för att vrida Adams felhandling tillbaka (=segra där Adam föll)”. Holmquist og Nørregaard definerer *recapitulatio* slik: ”K r i s t i G e r n i n g var den at genoptage den ved Faldet afbrudte Udvikling og bringe den til Afslutning og Fuldendelse”.. Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:79.

²⁶³ Begge sitat er fra Wingren 1983/1997:41.

²⁶⁴ Ireneus i Grundtvigs oversettelse: ”Herren selv var i de Dødes Rige og opstod legemlig, og som Herren, saa Tjenerne”. Irenæus ca.185-190/1827/1855:104.

Holmquist og Nørregaard omtaler gnostikernes holdning til legemets oppstandelse slik: ”Om en l e g e m l i g O p s t a n d e l s e kan der naturligvis i k k e være Tale, da Frelsen jo netop beror paa, at Mennesket bliver frigjort fra det jordiske Hylsters Fængsel”. Holmquist & Nørregaard 1931/1966 I:46.

En illustrasjon av Grundtvigs Ireneusinspirasjon tydeliggjøres gjennom den svenske og de danske/norske kirkers ulike bruk av Den apostolske trosbekjennelse. Einar Molland sier i *Konfesyonskunnskap Kristenheten trosbekjennelser og kirkesamfunn*: ”I den svenske kirke bekjennes troen på ”de dødias oppstandelse” der hvor man i Danmark og Norge bekjenner ”kjødets oppstandelse””. Molland 1961:22.

Denne forskjellen forklarer Gustaf Wingren slik: ”Irenæus kämpar i underläge, han slår uppåt contra eliten, den intellektuella eliten. Det är i detta läge trosbekännelsen bygges upp med ett klart ja till kroppen i varje trosartikel. Härav kommer den egendomliga förkärlek för ordet ”kött” som är så typisk för detta fornkristna skede. Gud har skapat ”allt kött”, det gudomliga ordet ”blev kött” i Kristus (Joh. 1:14) och i frälsningen skänker Gud ”köttets uppståndelse”. Det sistnämnda, som ordagrant återger Apostolicums text i den tredje artikeln, är för oss i Sverige så fränstötande, att vi har ändrat det till ”de dødias uppståndelse”. Danmarks kyrkfolk kan fortfarande uthärda formuleringen ”kødets opstandelse”, vilket är en av de många kvardröjande verkningarna från Grundtvig”. Wingren 1983/1997:21.

²⁶⁵ Jfr. Thanings forklaring av Ireneus’ forståelse av synd: “Irenæus siger klart, at den består i selvrådighed, den sidder i menneskets vilje, ikke i skabtheden, jordiskheden”. Thaning 1983:32.

3) Benedikt av Nursia (480-547): ”Ora et labora”

Den høye vurdering av arbeid i jødedom og GT opprettholdes i den kristne tradisjonen, bl.a. av munken Benedikt av Nursia. ”Ora et labora” (”be og arbeid”) er et dekkende uttrykk for den allsidige klostervirksomheten som ble startet og ledet av ham²⁶⁶.

Benedikt var verken teolog eller prest. Typisk for benediktinerordenen var at den primært besto av legfolk. Den ikke-prestelige karakter ved ordenen og ved *Regula Benedicti* medførte også at den tidlig ble akseptert og høyt verdsatt av nonner²⁶⁷. Hensikten med klosterlivet var å tjene Gud. Klosterlivet i alle dets fasetter skulle være en gudstjeneste. Målet var ikke å fullkommengjøre mennesket, men tjene Gud²⁶⁸. I denne hensikt ble dagen vanligvis fordelt på tre aktivitetsområder. Riktignok kunne dagene organiseres forskjellig i forhold til sommer, vinter og fastetid, men året sett under ett var i grove trekk ordnet slik at det pr. dag gikk 3,5 timer til *felles bønn*, 4 t. til *lesning* og 6,5 t. til *praktisk arbeid*²⁶⁹. Bok 2 av pave Gregor den stores fire dialoger om italienske helgener²⁷⁰ gir god innsikt i Benedikts og hans klosterbrødres hverdag. Dialogen eller legenden hører til genren ”vita” og har til hensikt å fremstille et ideal til etterfølgelse og å inspirere til lovprisning av Gud og er således ikke historieskrivning i ordets moderne betydning²⁷¹. Legendene er en karakterskisse av Benedikt og fremstiller ham bl.a. som undergjører. Men det praktiske arbeidet har fått en tydelig plass i Gregor den stores fremstilling: Benedikt påtok seg ansvar for å oppføre både kirke og husbygninger, til sammen 12 klostre, og han skaffet redskap til rydningsarbeid for etablering av eplehage, deltok i grunnarbeidet for oppføring av hus og deltok i gårdsarbeid sammen med munkene²⁷². Benedikt, som det antas kan ha vært diakon²⁷³, helbredet en ung, fattig og skadet bygningsarbeider slik at han kunne fortsette å arbeide, og han ”gjenopprettet” skaperverket ved å vekke en død gutt til live²⁷⁴.

²⁶⁶ Noen forskere har reist tvil om Benedikts dødsår og hevder at Benedikt døde mellom 547 og 560. Jfr. Sillem 1980:28.

”Ora et labora” står imidlertid ikke i primærkilden *Regula Benedicti* (RB) som er benediktinerordenens trosregel. Jfr. Högberg & Härdelin 1991:37. Uttrykket er likevel dekkende for virksomheten. Odden 2001:2; Schmidt 1999:31.

²⁶⁷ Sillem 1980:35f.

²⁶⁸ Sillem 1980:31: ”He defines the monastery as ”a school of the Lord’s service”, a way of life conceived as a way of serving God rather than as a school of self-perfection”.

²⁶⁹ Sillem 1980:33.

²⁷⁰ *Dialogorum Libri quattuor de miraculis Patrum Italicorum* (593/94). Schmidt 1999:23.

²⁷¹ Jfr. Schmidt 1999:24 og Else Mundals omtale av ulike legender i ”Innleiing” til Gregorius I Magnus 594/1995:7-16.

²⁷² Gregorius I Magnus 594/1995 henholdsvis:146f., 134, 136, 139f., 152.

²⁷³ Odden 2001:2.

²⁷⁴ Gregorius I Magnus 594/1995 henholdsvis:140, 152.

I sin trosregel nr.48 om det daglige arbeid med hendene satte Benedikt arbeidet inn i en viktig historisk sammenheng: ..”først da er de i sandhed munke, hvis de lever af deres hænders arbejde, ligesom både vore fædre og apostlene”²⁷⁵. Her knyttet han arbeidet direkte til den jødisk-kristne tradisjon som også inkluderer GT og jødedommens rabbier. Uansett kvalifikasjoner skulle alle klosterbrødrene arbeide, også de skrøpelige, men de fikk arbeidsoppgaver etter sine forutsetninger: ”Syge og svagelige brødre skal man tildele arbejde og beskæftigelse af en sådan art, at de hverken går ledige eller tynges af arbejdsbyrden og flygter bort. Deres svaghed skal tages i betragtning af abbeden”²⁷⁶. Behandling av klostrets kar, utstyr og arbeidsredskaper måtte skje like omsorgsfullt som behandlingen av kirkens hellige alterkar. Den danske priorinnen Margarita Schmidt skriver i artikkelen ”Benedikt af Nursia og det benediktinske klosterliv” at ”Kirke og værksted er ikke to verdener; alt tilhører Gud”²⁷⁷. Like lite som rabbiens studier og utlegninger av Guds lov var adskilt fra deres yrkesutøvelse, var benediktinernes bønn og lesning adskilt fra praktisk arbeid. En ekte benediktiner ville tjene og ære Gud i alt.

Det arbeid Benedikts munk utførte, var av mange slag: Dels var det knyttet til alle sider ved klostrets drift, dels var det håndverk av praktisk og estetisk art. Dels var det kjøkkenhagearbeid og dels var det gårds- og innhøstningsarbeid²⁷⁸. Skrivekunst og undervisning hørte også med, samt diakonalt arbeid. Det totale omfanget av det praktiske arbeidet virker omfattende og kvalitetsmessig høyt og forutsetter yrkesopplæring i eller utenfor klosteret, men de anvendte kilder gir ikke informasjon om hvordan opplæringen av benediktinerne fant sted. Kildene forteller at undervisning og variert yrkesutøvelse fant sted. Margarita Schmidt beskriver virksomhetene slik: ”Ved undervisning, ved at hjelpe syge og fattige og arbejde med plov og pen var munkene med til at kultivere det Europa, vi bygger videre på. I klostrene fandtes åndens og håndens arbejde indenfor medicin, landbrug, håndværk og skrivekunst”²⁷⁹. Et kjennetegn på den benediktinske identitet var altså at det praktiske arbeidet ble høyt prioritert og utgjorde ca. halvparten av dagsverket. Undervisning over det brede, faglige spekter de kjente, herunder opplæring til praktisk arbeid og yrkesutøvelse bl.a. innen helsefag, landbruk, håndverk og skrivekunst, samt utøvelse av praktisk arbeid over et bredt spekter var del av benediktinernes identitet og dannelse.

²⁷⁵ Sitert etter Schmidt 1999:35. Jfr. også Högberg & Härdelin 1991:93 og RB 48,8.

²⁷⁶ Sitert etter Schmidt 1999:35. Jfr. også Högberg & Härdelin 1991:94 og RB 48,24f.

²⁷⁷ Schmidt 1999:36.

²⁷⁸ Sillem 1980:34.

²⁷⁹ Schmidt 1999:44.

Ringvirkningene av deres virksomhet må ha vært store, men er umulig å måle. Ett tallmessig perspektiv kan være at da Benedikt døde, fantes 14 benediktinske kommuniteter, mens det på 1300-tallet hadde vokst til over 30.000²⁸⁰.

4) Martin Luther (1483-1546): "Vocatio" og "Beruf"

Den siste konteksten fra eldre jødisk-kristen tradisjon er noen trekk ved reformatoren Martin Luthers kallsetikk.

Luther brukte ordene "vocatio" og "Beruf" i betydningen "kall" i stadig hyppigere grad fra og med 1521. Et kall var noe den troende var "beropt" ("berufen") eller kalt til av Vårherre.

Luther brukte ordet dels som Guds kall til omvendelse gjennom evangelieforkynnelse, dels kall til en særskilt tjeneste i Guds rike, eksempelvis prestedtjeneste, og dels kall i betydningen ytre stilling eller yrke som bonde, håndverker, handelsmann, soldat og lignende. Av disse er den siste betydningen av særlig interesse. Bakgrunnen for det tyske ordet "Beruf" er altså at et yrke er et kall ("vocatio") som Vårherre har "beropt" eller kalt noen til å utføre²⁸¹. Alle kunne ha stand og embete, men bare de troende hadde kall²⁸². Ved å utøve kallet, adlyder mennesket Gud og hans bud. Yrkesutøvelsen blir å forstå som en gudstjeneste, og yrkesutøvelsens gjerninger er Gud velbehaglige. I boken *Die Ethik Martin Luthers* (1965) uttrykker Paul Althaus dette slik: "Die Werke des Berufes oder Standes sind der rechte Gottesdienst. Weil Gott sie befohlen hat, gefallen sie ihm wohl"²⁸³.

Men samtidig som yrkesutøverer står i sitt "yrkeskall" og utfører lønnsarbeid, kan han ha flere kall. I ektestand og familiestand står han i kallet som ektemann og far og utfører forefallende, "praktisk kallsarbeid" i hus og hjem. Både livet på arbeidsplassen og livet i hjemmet er et kallsliv. Gustaf Wingren beskriver kallslivet i yrke og hjem slik i boken *Luthers*

²⁸⁰ Odden 2001:3. Per Einar Odden nevner dessuten at Benedikt er blitt "Patriark for Vestens munkevesen. Skytshelgen for Europa (siden 1964), for benediktinere, lærere, gårdsarbeidere, kobbersmeder, huleforskere (siden 1957), skolebarn og døende, for tjenere som har ødelagt sine herrers eiendeler, mot feber og betennelse, nyre- og gallestein, elveblest, forgiftning og trolldom". Odden 2001:1.

²⁸¹ Grenholm 1993:42; Wingren 1948:1-12.

Se også avsnittet "Stand und Beruf (die Ordnungen)" i Althaus 1965:43-48.

²⁸² Jfr. følgende sitater av Paul Althaus: "Sofern ein jeder in seinem Stande sich zum Dienst gerufen weiss von Gott, empfängt er in ihm seinen "Beruf" ". Althaus 1965:45. "Das Tun des Christen im Beruf hat äusserlich nichts Besonderes, das es von dem der anderen unterschiede. Was er zu tun hat, sagt ihm nicht das Wort Gottes oder der Glaube, sondern die Vernunft, das immanente Gesetz seines Berufes".. S.st.:46.

Jfr. også følgende sitater av Gustaf Wingren: "Utän gudsförhållandet har människan ett ämbete, insatt av Gud, men icke en kallelse". Wingren 1948:104. "Gud verkar genom *ståndet, ämbetet*, och detta är så som skapelse *gott* under alla förhållanden, vilken människa, som än står i det".. S.st.:145.

²⁸³ Althaus 1965:46.

lära om kallelsen (1948): ”Varje försök att skilja på en hemmets sfär, där personlig kristen kärlek råder, och en ämbetets sfär, där kallelsens mera känslolösa regler härska, strandar således redan på Luthers terminologi. Livet i hemmet, förhållandet mellan föräldre och barn, är kallelseliv, liksom livet i arbetet, förhållandet mellan arbetsgivare och arbetstagare, är kallelseliv. Om det gäller gärningar, d. v. s. om det gäller jorden eller förhållandet til någon, som är min nästa, så existerar det icke över huvud taget enligt Luther någon privat sfär, som ligger utanför Stand eller Amt eller Beruf”²⁸⁴. ”Praktisk arbeid” i hjem og familie og ”yrkesarbeid” er som arbeid betraktet forskjellige typer arbeid, men samtidig er de kallsarbeid (”vocatio” og ”Beruf”) ved at noen er ”beropt” og kalt til å utføre det, og begge typer arbeid får mening ved at de er del av en større helhet: Luthersk etikk og tro.

Luther skiller mellom *det åndelige og det verdslige regimente*. Til det åndelige hører kirken (”ecclesia”) og det som har med tros- og Gudsforhold å gjøre (”coram deo”/”overfor Gud”). Til det verdslige hører øvrigheten (”politia”) og husregimentet (familien, ”oconomia”) og det som har med mennesker å gjøre (”coram hominibus”/”overfor mennesker”), og det er i dette verdslige regimente alt kallsarbeid som ”praktisk arbeid”, ”yrkesutøvelse” og opplæring inklusiv ”yrkesopplæring” hører hjemme. Regimentene er forskjellige ved at det åndelige er knyttet til evangeliet (”iustitia christiana”) og det verdslige til lover og forordninger (”iustitia civilis”), men der er en indre sammenheng ved at begge er uttrykk for Guds kjærlighet. Gjennom det verdslige regimentet gir Gud gaver som for eksempel mat gjennom bondens, bakerens, jegerens, slakterens og fiskerens arbeid, undervisning og opplæring gjennom lærere og foreldre, fred gjennom fyrste, dommere og øvrighet. Gjennom det åndelige regimente forkynnes evangeliets rettferdighet, og i det verdslige regimente skjer rettferdighet fyldest ved at lovens og kallets gjerninger utøves. ”Vertikalt” henger regimentene sammen ved at Gud *gir* gjennom dem begge og menneskene *får*. ”Horisontalt” ved at mennesker skjøtter sine kall og oppfyller Guds lov. Derfor er ”praktisk arbeid”, ”yrkesarbeid” og ”yrkesopplæring” gudvillete ordninger i toregimentslæren²⁸⁵.

Luthers kallsetikk kan deles i tre deler²⁸⁶:

For det første er mennesket gjennom arbeidet Guds medarbeider (”cooperator Dei”) i å *fortsette skapelsen og opprettholde skaperverket*²⁸⁷. Det arbeidende menneske er Guds

²⁸⁴ Wingren 1948:14f.

²⁸⁵ Om Luthers åndelige og verdslige regimente, se særlig Wingren 1948:33-46.

²⁸⁶ Jfr. bl.a. Aukrust 1968 II:127ff.; Grenholm 1993:44ff.

medskaper, og arbeidet er en skaperordning hvorigjennom Gud opprettholder sitt skaperverk. I ”cooperatio”-tanken ligger også at Gud ikler seg masker (”larvae Dei”) og møter menneskene i forskjellige fremtoninger. Ikledd forskjellige masker gir Gud menneskene alt de trenger for å leve. Eksempler på slike masker kan de forskjellige yrkene være. Gustaf Wingren sier dette slik: ”I stället för att gå ohöjld i sitt majestät inpå en människa sätter Gud en mask för sitt ansikte, när han vill ge en gåva: han kläder sig i gestalten av en vanlig människa, som sköter sin jordiska syssla”²⁸⁸. Å være Guds cooperator og å utføre ”praktisk arbeid” og ”yrkesarbeid” i det verdslige regimete innebærer hos Luther at arbeid betyr å fortsette skapelsen og opprettholde skaperverket. Uten å vise seg selv deltar Gud i denne fortsatte skapelsesprosessen, men opptrer tildekket av ulike masker som kan representere menneskers ulike yrker og arbeid.

For det andre er arbeidets hensikt å *tjene medmennesker*. Alt arbeid, hva enten det er kroppsarbeid eller åndsarbeid, kan tjene medmennesker. I polemikk med klostervesenet mente Luther at det kroppslige og ”praktiske arbeid” i huset var mer verd enn munkenes fromhetsøvelser og strenge liv og at skomakerens, smedens og bondens arbeid ikke sto tilbake for prestenes og munkenes innsats i klostrene²⁸⁹. Ved å arbeide for hverandre oppfylles den fjerde bønn i ”Fader Vår” om ”daglig bröd”. Luther forklarer i den store katekisme at denne bønnen ”gjelder alle forhold på jorden”²⁹⁰, herunder også ”kroppen” og ”arbeidet”: ”Slik ber vi Gud for eksempel om å gi oss mat og drikke, klær, gård og grunn og et sunt legeme, videre om å la kornet vokse og marken gi grøde og god avkastning, dernest om å hjelpe til med å holde styr på hus og hjem, om å gi og bevare en god kone og lydige barn og tjenestefolk, om å la vårt arbeid, håndverk og det vi ellers har å gjøre, gi resultater og ha hellet med seg”²⁹¹.

²⁸⁷ ”Menneskets arbeide er et middel for Guds *opprettholdende skaperverk*; arbeidslivet representerer skapergjerninger som Gud selv utfører gjennom menneskehender”.. Aukrust 1968 II:127.

”In his interpretation of the doctrine of creation, Luther emphasizes that God’s creation is not completed but is still going on... The craftsman and farmer, our parents and superiors are the instruments of God by means of which He is able to provide us with the necessities of life”. Grenholm 1993:44.

”Det går en direkt linje från Guds skapelseverk i naturen till hans skapelseverk i ämbetena. Silver och guld i bergen, avlsekraften hos skogens djur, jordens fruktbarhet och ousinliga givmildhet, allt är den skapande Gudens oupphörliga verk, som fortsättes genom människors arbete”.. Wingren 1948:19.

²⁸⁸ Wingren 1948:148.

”Die Arbeit ist die ”Larve”, unter der verborgen Gott selber alles wirkt und den Menschen das gibt, was sie zum Leben nötig haben”.. Althaus 1965:105.

²⁸⁹ Luther 1529/2001:73; jfr. også Grenholm 1993:45.

²⁹⁰ Luther 1529/2001:140.

²⁹¹ Luther 1529/2001:140.

Å utføre et godt arbeid og gode gjerninger overfor Vårherre ("coram Deo"), hadde Luther ingen sans for, men overfor medmennesker ("coram hominibus") i det verdslige regimente var arbeid høyt verdsatt fordi det var en tjeneste for medmennesker og kunne begrunnes ut fra nestens tarv²⁹². Å elske sine medmennesker var å arbeide for dem og derigjennom oppfylle de syv siste bud i tibudsloven som var rettet mot vår neste.

For det tredje er arbeid et *kors*. Selv om arbeid både er opprettholdelse av skaperverket og tjeneste for medmennesker, er det for den som utøver det, også strev og lidelse. For den luthersk troende er kallet et kors som det gamle mennesket korsfestes på. Så dypt inn i den lutherske tro stikker arbeidet at det sammenlignes med dåpens døds- og livsfellesskap med Kristus: På samme måte som barnet neddykkes i dåpsvannet og det gamle mennesket druknes, lider og dør mennesket daglig under arbeidets kors. Arbeid er i dette perspektivet ikke selvtutfoldelse, men nedbrytelse av selvet, en askese (dvs. "øvelse") i oppdragelsen til lydighet²⁹³. Den troende korsfestes under loven og lider under arbeidet i det verdslige regimentet, men oppstår til nytt liv med Kristus under evangeliet i kirken i det åndelige regimentet²⁹⁴. Også arbeidet som kors er et kall, et arbeid den troende blir "beropt" til, og det er en gudskapt ordning og en *tjeneste for medmennesker* som igjen har sine kors og lidelser i sine kall, som igjen er til gagn for andre²⁹⁵.

"Praktisk arbeid" og "yrkesutdanning":

Luther har ikke utviklet et systematisk pedagogisk system, og hans pedagogiske tenkning er blitt til i forlengelsen av hans kirkelige reformasjonsvirksomhet²⁹⁶. Særlig i Tyskland medførte reformasjonen at kloster- og domskoler, latinskoler og lese- og skriveskoler gikk i oppløsning samtidig som søkningen til universitetene sank drastisk. Siden det kirkelige reformarbeide skulle videreføres og siden bygging av de nye tyske protestantiske statene ble viktig, måtte undervisning og opplæring prioriteres høyt²⁹⁷. I skriftet *An den christlichen Adel*

²⁹² Jfr. Aukrust 1968 II:128: "Kallsarbeidets egentlige vesen er den selvforglemmende tjeneste for andre".

²⁹³ Aukrust 1968 II:128.

²⁹⁴ Wingren 1948:40.

Om arbeidet som forbannelse og velsignelse, se Althaus 1965:106.

²⁹⁵ "För att förstå, vad som menas med kallelens kors, behöva vi endast erinra oss, att kallelsen är så skapad av Gud, att den skall gagna *andra*, icke den, som står i kallelsen, utan *nästan* som står bredvid, bärande *sin* kallelens kors till förmån för *andra* osv.osv. Här inordnas nu de mest triviala besvärligheter under begreppet kors, t.ex. i äktenskapet (spädbarnens vård, som hindrar sömn och nöjen), i fursteståndet (kverulerande undersåtar och upprorsmakare), i predikoämbetet (hela motståndet mot reformationen), i allt grovarbete (tarvlighet och smutsighet, de högfärdigas förakt)". Wingren 1948:38f.

²⁹⁶ Myhre 1964/1972:129f.

²⁹⁷ Myhre 1964/1972:133-36.

deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung (1520) kritiserer han universitetene for å ha foretrukket Aristoteles' verker fremfor den hellige skrift og påpeker det naturlige i at en spinnerske og syerske til vanlig lærer datteren håndverket mens hun er ung og det unaturlige i at selv ikke de lærde prelater og biskoper med datidens universitetsutdanning kjente evangeliet²⁹⁸. Det kan virke som om Luther i kritikken av universitetene har den håndverksmessige opplæringen i det hjemlige miljø som forbilde. I hvert fall lar han det "praktiske arbeid" og den håndverksmessige opplæringen hjemme skje samtidig med elementærskolen når han i skriftet *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (1524) hevder at guttene kan gå på skolen en time eller to hver dag for deretter å hjelpe til med forefallende arbeid hjemme og lære et håndverk eller et annet yrke. En lignende ordning tenkte han for jentene²⁹⁹. Luther mener altså at elevene, ved siden av å lære om den hellige skrift, språk, historie, matematikk, sang og musikk i elementærskolen, skal lære å utføre hjemlige sysler av praktisk-arbeidsmessig art, et håndverk eller et annet yrke. De som fortsatte i den lærde skole, fikk utvidet fagkretsen med bl.a. latin, gresk og hebraisk, de beste skriftfortolkningene, kirkefedrene på originalspråket, de frie kunster, rettsvesen og legekunst. Slik ble elevene i den lærde skole dyktiggjort til å fungere som prester, lærere, leger, jurister, skrivere og lignende i de nye protestantiske statene³⁰⁰. Yrkesutdanning til "kroppsarbeid" var knyttet til elementærskolen og yrkesutdanning til "åndsarbeid" til den lærde skole, men som "vocatio" og "Beruf" var begge typer arbeid likeverdige.

Praktisk arbeid, yrkesutdanning og allmenndannelse hørte hos Luther nært sammen, det var glidende overganger mellom praktisk arbeid og yrkesutdanning, og praktisk arbeid på den hjemlige arena og yrkesutøvelse hørte nært sammen som kallsarbeid. At arbeidsoppgavene

²⁹⁸ Luther 1520/1957:13.

²⁹⁹ Luther 1524/1957:79: "Meine Meinung ist, dass man die Knaben des Tages eine Stunde oder zwei lasse zu solcher Schule gehen, und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will... Also kann ein Maidlein ja so viel Zeit haben, dass es des Tages eine Stunde zur Schule gehe, und dennoch seines Geschäftes im Hause wohl warte"..

Jfr. Myhre 1988/1996:61: "Hva utviklingen av *elementærundervisningen* angikk, lå det i tanken om det alminnelige prestedømme og i den lutherske kallssetikk en mektig spore til å skaffe seg kunnskap og dyktiggjøre seg for sin gjerning".

³⁰⁰ Myhre 1964/1972:136f.

I tillegg til at Luther i 1520 henvendte seg til den kristelige adel, i 1524 til myndighetene, henvendte han seg i 1530 til foreldrene. I skriftet *Eine Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten sollte* (1530) retter han en innstendig oppfordring til foreldrene om å sende sine barn til skolen. Luther tar i skriftet også til orde for at øvrigheten må tvinge foreldrene: "Ich halt aber, dass auch die Obrigkeit hie schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten".. Luther 1530/1957:108.

giver og ”utroper” var Vårherre og at arbeid ble betraktet som kors, tjeneste og skapelse, satte arbeidet inn i sammenhenger som ga det mening.

Sammenfatning

Grundtvigs samtid var sammensatt, og dette forsøket på å tegne et tidsbilde viser store variasjoner og mange nyanser. Fremstillingene av noen eldre jødisk-kristne tradisjoner og nyere retninger som opplysningsfilosofi, pietisme, kameralisme, filantropinisme og nyhumanisme er laget for å klargjøre noen kontekster som Grundtvig forholdt seg til. Idéstrømningene synes å være komplekse, forskjellige og motstridende. Ingen av dem virker typisk grundtvigske, for Grundtvig var verken opplysningsfilosof, pietist eller kameralist. Han var heller ikke filantropinist eller nyhumanist, og heller ikke jøde, kirkefader eller munk. Selv om han fornyet kirke- og gudstjenesteliv, regnes han ikke som reformator slik Luther var. Det er ikke grunnlag for å identifisere Grundtvig fullt ut med noen av disse retningene. Kontekstene kan se ut som usammenhengende bruddstykker, og de har hver sin egenart.

Hos *opplysningsfilosofen* John Locke er yrkesopplæring i ett eller flere håndverk del av det allsidige menneskes dannelse og det praktiske, kroppslige arbeidet i yrkesopplæringen del av helsefremmende aktiviteter. For *opplysningsfilosofen* Jean-Jacques Rousseau er håndverkerutdanningen et middel til å nå uavhengighet av samtidens undertrykkende og umenneskelige kultur. Når yrkesutdanningen var allmenn-nyttig og hadde Robinson Crusoe som ideal, bidro den til å fremme den idealtilstand og kultiverte naturtilstand der mennesket ikke var kulturundertrykt, men hadde frihet til å være Guds bilde på jorden. Både hos Locke og Rousseau flyter praktisk arbeid og yrkesutdanning sammen. Heller ikke i *pietismen* var de praktiske og yrkesrettede aktivitetene adskilt fra helheten. Pietismens fromhet var i motsetning til ortodoksien stilet inn mot det nyttige liv, inklusiv praktisk arbeid. Tro var ikke tanke, men liv. Derfor mente Hallepietisten August Hermann Francke at praktiske håndarbeidsfag var like viktige som andre fag og at yrkesutdanningen av statstjenestemenn, selvom de skulle bli aldri så lærde lærere og prester, måtte innebære ”praktisk arbeid” i betydningen håndverksaktiviteter. Praktisk arbeid var del av de lærdes yrkesutdanning som igjen var del av pietistisk dannelse. Det store handlingspotensialet som lå i Franckes aktivitetspietisme, ble anvendt av *kameralistene* som gjennom å organisere samfunnet som en

politistat, tvang de fattige og ”uproduktive” til å gå på ”fattigskoler” eller industriskoler for å lære litt lesning, skrivning og regning og bli opplært i et yrke hvor en kunne utføre et praktisk, nyttig og primært for staten inntektsgivende arbeid. Ofte var det inntektsgivende viktigst. I *filantropinismen* var det yrkesrettede del av et svært allsidig og encyklopedisk dannelsesideal. ”Vielwisserei”, ”mangeviteri” eller ”litt av hvert” om det meste var en betegnelse som også inkluderte en rekke praktiske arbeidsaktiviteter innen landbruk, hagebruk, matlaging, håndarbeid og håndverk som dyktiggjorde for arbeid og yrke, om enn noe overflatisk. Praktisk arbeid og yrkesutdanning fløt også her sammen. Johann Bernhard Basedows skole *Filantropinet* i Dessau, Friedrich Eberhard von Rochows gods *Reckan* i Brandenburg, Reventlowbrødrenes gods *Christianssæde* og *Brahertolleborg* som også hadde impulser fra *Sorø Academi*, var viktige læresteder for kombinasjonen allmenndannelse, praktisk arbeid og yrkesutdanning. Også *nyhumanistiske representanter* anså yrkesutdanning som del av menneskets ”Bildung”. For Johann Gottfried Herder var praktisk arbeid og opplæring til og utøvelse av et praktisk yrke et kulturarbeid på lik linje med andre kulturelle ytringsformer, og for Johann Heinrich Pestalozzi var hode, hånd og hjerte tre grunnleggende og sammenhengende dannelsesområder. For den sene Johann Wolfgang Goethe var opplæring til håndverksmessig arbeid en nødvendig del av personlighetsdannelsen og del av ”Bildung zur Gemeinschaft” og også motvekt mot industrialiseringens ødeleggelser av menneskelige fellesskap. I *eldre jødisk-kristen tradisjon*, det vil her si fra gammeltestamentlig tid til og med Luther, var yrkesopplæring del av oppdragelsen, og arbeid og kropp, inklusiv praktisk arbeid og kroppsarbeid, var inkorporert i oppdragelseskontekstens etikk, antropologi og skapertro og ville mistet sine betydninger dersom de var løsrevet fra disse sammenhengene. I særlig grad synes dette avsnittet om eldre jødisk-kristen tradisjon å kunne sammenfattes i Luthers vektlegging av arbeid (praktisk arbeid og yrkesutøvelse samt opplæring) som en skaperordning der mennesket er *Guds medarbeider i å fortsette skapelsen og opprettholde skaperverket* og i hans vektlegging av arbeidet som en *tjeneste for medmennesker* der arbeidet for hverandre er like viktig som det ”daglige brød”. Disse to momenter synes også å danne bro mellom eldre jødisk tenkning og strømninger som gjorde seg gjeldende i Grundtvigs samtid.

Med hensyn til denne avhandlingens problemstilling og fokus, er det imidlertid grunnlag for å fremheve et særs viktig fellestrekk ved dette kapitlets seks idéstrømninger. Innen hver retning finnes noen tanker om praktisk arbeid og yrkesopplæring som har betydning for dette forskningsprosjektet.

Disse seks retningene har et særdeles viktig fellesmoment: Det praktiske arbeidet og yrkesutdanningen er knyttet til en videre dannelse eller til en større, kulturell kontekst som gir mening til arbeidet og utdanningen.

Til tross for alle idéstrømningenes eller mosaikkbitenes forskjeller, bindes de sammen til et helhetlig tidsbilde av dette fellesmomentet. Hvis praktisk arbeid og yrkesutdanning også er en del av dannelsen hos Grundtvig og hos hans etterfølgere Trier, Ullmann og Martinsen, er det uttrykk for en svært gammel kontinuitet. Og da kan dette kapitlets idéstrømninger være mulige kontekster for den grundtvigske konteksten.

At det praktiske arbeidet og yrkesutdanningen er del av en større, kulturell kontekst og at denne kontekst gir mening til arbeidet og utdanningen, er viktige sider ved dette forskningsprosjektet. Mer eller mindre er dette en *glemt side ved vår kulturarv*. Det underliggende spørsmål i fortsettelsen vil være om praktisk arbeid og yrkesutdanning er del av den grundtvigske tradisjon, om det er tydelig eller utydelig, ønsket eller ikke ønsket. Det er også et underliggende spørsmål om eventuelt hva slags mening den grundtvigske konteksten kan tilføre praktisk arbeid og yrkesopplæring.

Kapittel 3

”Dannelse og Duelighed for Livet”

Grundtvigs skole for folkelig dannelse og yrkesutdanning

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) er Danmarks og Nordens største bidragsyter til europeisk pedagogikk. Hans omfattende virksomhet som pedagog, teolog, historiker, forfatter og politiker har satt preg på skole, kirke og samfunnsliv i Danmark og de nordiske land i ca. 200 år.

Grundtvigs liv var dramatisk. Han mistet to ektefeller, kjempet med sinnslidelser, var underlagt politisensur i 11 år, og han var med på å kjempe frem dansk folkestyre og nasjonal selvfølelse. Hans glimrende intellekt og følelsesmessige engasjement, hans glitrende talegaver og store litterære produksjon har gjort ham til en nordisk åndskjempe som alle nordboere på en eller annen måte må forholde seg til. Grundtvig fremstår ikke alltid som *en* person med ett endelig avklart syn, men heller en person som kjemper seg gjennom livet og inntar nye standpunkter underveis. Hans skrifter er blitt til under bestemte omstendigheter og livsforhold og kan betegnes som leilighetsskrifter³⁰¹. Når dette kapittel kalles *”Dannelse og Duelighed for Livet”*, som er en formulering Grundtvig anvendte i innledningen til *Nordens Mythologi* i 1832, er det fordi det uttrykker en stabil holdning hos Grundtvig fra og med denne tid: Allmenndannelse og praktisk dyktighet for livet, *”det Menneskelige og det Borgerlige”*³⁰², er nært knyttet sammen i hans pedagogiske tenkning.

³⁰¹ GSkV I:9. Korte og oversiktlige Grundtvigbiografier finnes bl.a. i GSkV I:9-27; Larsen 1993:301-336; Slumstrup 1983:8-34; Thodberg & Thyssen 1983/1998:9-16. Knud Eyvin Bugges artikkel *”Grundtvigs pædagogiske tanker”* (Thodberg & Thyssen 1983/1998:210-224), Ove Korsgaards avsnitt *”Grundtvigs pædagogiske og politiske filosofi”* (Korsgaard 2004: fom. 214) og Kaj Thanings innføringsbok *Grundtvig* (1983) gir god oversikt.

³⁰² Begge sitater er hentet fra GSkV I:238.

1832 er et viktig år hos Grundtvig. Før den tid har han gjennomlevet forskjellige perioder med dels begeistring, dels avstandtagen fra romantikk, opplysningsfilosofi, filantropinisme og pietisme, og han har i forskjellige sammenhenger mottatt tyske impulser av Herder, Fichte, Fröbel, Pestalozzi, Goethe og andre³⁰³. Under sine tre reiser til England i 1829, 1830 og 1831 har han også mottatt viktige impulser. Selv om Englandsreisenes betydning for Grundtvig er et omfattende og komplisert emne som undertegnede ønsker å holde utenfor denne avhandlingen, må noen trekk likevel tas med. I England har Grundtvig fått sans for virkeligheten. Han er imponert over engelskmennenes *frihet og foretaksomhet*³⁰⁴, og han har møtt den unge, engelske legefruen Clara Bolton som i et selskap 24. juni 1830 har åpnet hans øyne for gresk dannelselse, spesielt grekernes respekt for *naturen*. Kaj Thaning mener ”Clara Bolton har overbevist ham om, at han har undervurdert naturen”³⁰⁵. Anerkjennelsen av det menneskelige, kroppslige og jordiske som Grundtvig hadde møtt hos Ireneus, bekreftes ytterligere. Som historien får naturen og det naturgitte en selvstendig verdi. Momenter fra engelsk liberalisme og gresk dannelselse bidrar altså også til å influere Grundtvig i første halvdel av 1830-årene når han aller tydeligst hevder yrkesrettede synspunkter i sine skrifter. Da Grundtvig skrev innledningen til *Nordens Mythologi* ved overgangen mellom 1831 og 1832 (NM 1832), var han en moden mann, som ikke hadde avsluttet sin modnings- og utviklingsprosess, men som likevel viser mer stabile trekk enn tidligere. Om denne innledningen skrev Kaj Thaning i avhandlingen *Menneske først – Grundtvigs oppgør med sig selv* (1963): ”Den indledning til ”Nordens Mythologi” 1832, der blev den endelige, er midtpunktet i Grundtvigs forfatterskab. Godt over 48 år var han, da han begyndte på den. Nogle måneder efter havde han vundet det nye livssyn, som blev udgangspunktet for, hvad han skrev i sine 40 sidste leveår”³⁰⁶.

Knud Eyvin Bugge forklarer i innledningen til tobindsverket *Grundtvigs skoleverden* (1968) og i avhandlingen *Skolen for Livet* (1965) hva slags avklaringer som finner sted hos Grundtvig fra 1831 til 1836, og han deler avklaringene inn i tre faser:

³⁰³ Jfr. bl.a. GSkV I:12-18; Bugge 1965:287, 324-339. Se dessuten Bergstedt 1997; Korsgaard 1997, 2000 og 2004; Scharling 1947; Thaning 1963 I-III; Thodberg & Thyssen 1983/1998; Vind 1999.

³⁰⁴ Kaj Thaning: ”Det er hverken den engelske kirke eller den lærde dannelselse eller de engelske samfundsforhold, han er blevet betaget af, men friheden og den levende virksomhed, som han ville ønske overført til sit eget land”. Thaning 1963 II:378.

³⁰⁵ Thaning 1971:109.

³⁰⁶ Thaning I 1963:257. Undertegnede er kritisk til Thanings bruk av uttrykket ”det nye livssyn” og vil heller kalle det en fortsettelse og utvikling av det livssyn Grundtvig allerede hadde.

1) Under sine reiser til England 1829-31 har Grundtvig møtt engelsk politikk, handel og industri, og han har tilegnet seg respekt for det virkelige og praktiske liv. Samtidig har han oppdaget verdien av den borgerlige frihet³⁰⁷. Dette medfører at han må klargjøre forholdet mellom menneskelighet og kristen tro. Han forkaster sitt tidligere pietistiske kultursyn³⁰⁸, og han skiller mellom *den mosaisk-kristelige anskuelse* og *den kristne tro*. I denne anskuelsen anses mennesket som skapt, men fallent, og det har "Ånd" som gjør mennesket til noe mer enn et biologisk vesen. Den kristne tro er knyttet til frelsen ved tro på Jesus Kristus.

Anskuelsens domene er skolen, troens domene er kirken.

2) Den andre avklaringen er særlig knyttet til arbeidet i 1834 med skriftet *Statsmæssig Oplysning*. Her slår han entydig fast at opplysningsarbeidet ikke må baseres på en sammenblanding av den mosaisk-kristelige anskuelse og den kristne tro, men baseres på anskuelsen alene. Innholdet i opplysningen må ha et dansk og nordisk dannelsesgrunnlag, og som skriftets tittel indikerer, mener han det er en statlig oppgave, ikke kirkelig, å drive opplysningsvirksomheten.

3) Den tredje avklaringen finner sted mellom oktober 1835 og februar 1836 når de nyoppnevnte, rådgivende stenderforsamlingene har sine *muntlige* drøftinger. Grundtvig

³⁰⁷ Om denne første avklaringsfase 1831/32 sier Bugge: "Allerede i 1907 gjorde Holger Begtrup opmærksom på betydningen af NM 1832 for studiet af Grundtvigs skoletanker. I indledningen til sin udgave af værket i US V påpeges, hvorledes Grundtvigs Englandsrejser 1829-31 havde lært ham "at respektere det virkelige Livs Ret", og hvorledes Grundtvig i England fik øje for den borgerlige friheds store betydning. På denne baggrund udvikledes Grundtvigs tanker om det levende ords fortrin frem for det døde bogstav til langt større klarhed, og endelig formedes i indledningen til NM 1832 tanken om en nordisk højskole (US V:376 f). Dette tema er atter gennemspillet i Kaj Thanings disputats fra 1963. I afhandlingens første bind foreligger en udførlig gennemgang af udkastene til NM 1832, og her sættes Grundtvigs nye skoletanker i forbindelse med den dybtgående selvrevision, der bl.a. som følge af Englands-rejserne foregår på dette tidspunkt". Bugge 1965:254. Det er for øvrig interessant at Grundtvig i brev av 7. januar 1832 til dikterkollegaen B.S. Ingemann beskriver Englandsturenes betydning slik at han er blitt så "utysk og ramengelsk, saa uhyre praktisk", at vennen vel må forundre sig (Gr.Ing.131)", jfr. Bugge 1965:256, og likeledes at han i *Kirkespejl* (US X:356) skrev: "I Engelland lærte jeg nemlig først i Henseende til *Frihed* som til alt menneskeligt at lægge hele Vægten på *Virkeligheden*, med dyb Foragt for det tomme Skin og for Penneslikkeriet og Bogorme-Væsenet i alle Retninger". Sitert etter K. Baagø 1955:7.

Englandsoppholdenes og liberalismens betydning for Grundtvig er imidlertid et så omfattende tema at det ikke vil bli gjort rede for i denne fremstillingen. Jfr. for øvrig J. P. Bang *Grundtvig og England* (1932); Bugge 1965:293-296; Kaj Baagøs artikkel "Grundtvig og den engelske liberalisme" (Gr.Stud. 1955:7-37); Helge Grell *England og Grundtvig* (1992) og Helge Grell *Grundtvig og Oxforderne* (1995) samt Thaning 1963 I-III, Thaning 1971 og Thaning 1983:45-54.

Jfr. og Ove Korsgaards sammenfatning: "Når Grundtvig kan tages til indtægt for mange modstridende opfattelser og synspunkter, hænger det sammen med, at han synes at have placeret sig i et idéhistorisk krydspunkt mellem engelsk liberalisme og tysk nationalisme. At han er dybt påvirket af Herder og Fichte er tydelig, men det er ligeså klart, at han blev sterkt præget af den engelske liberalismes frihedsideal". Korsgaard 2004:224.

³⁰⁸ Bugge karakteriserer Grundtvigs pietistiske pedagogikk i perioden 1811-1815 slik: "...dels, at oppdragelsens høyeste mål fastslås at være den evige salighed, dels at dette synspunkts gjennomførelse er præget af en flydende grænse mellom livet som kristen og livet som samfundsborger. Og netop disse to karaktertrek i deres nære sammenheng er kendetegnende for en pietistisk pædagogikk i modsætning f.eks. til en luthersk". GSKV I:18.

begeistres av folkerepresentantenes bruk av ”det levende Ord”³⁰⁹. Grundtvig gjorde i 1825 ”den mageløse Opdagelse” at kirken var basert på levende, muntlige ord³¹⁰, og ca. 10 år etterpå opplever han at det levende ord blir bekreftet i samfunnsmessig sammenheng. Om denne opplevelse sier Bugge: ”Endelig har han fået bekræftet sin tro på det levende ords underfulde magt, dets evne til at opstå af døde og til at skabe liv. Denne overbevisning forlener i de følgende år Grundtvigs forfatterskab med en tone af dyb sejrsvished og glæde”³¹¹.

I hovedtrekk vil vi bygge på en *tredeling* av den modne Grundtvigs ca. 40-årige produksjon fra 1832 og fremover mot hans død i 1872 og trekke inn andre relevante skrifter ved behov:

- a) *Indledning til Nordens Mythologi* (1832) og *Statsmæssig Oplysning* (1834) kan betegnes som ”generalprøver” på hans avklarede pedagogikk og livsfilosofi.
- b) Skoleskriftene i 1830- og 40-årene kan betegnes som ”festforestillinger”. Hans pedagogiske blomstringsperiode skjer etter avklaringene og omkring opphevelsen av politisensuren i 1837. Da kommer de viktigste skoleskriftene på rekke og rad, bl.a.:
 - Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet* (1836)
 - Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole* (1837)
 - Skolen for Livet og Akademiet i Soer* (1838)
 - Om Nordens videnskabelige Forening* (1839)
 - Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer* (1840)
 - Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Høiskole* (1847).
- c) *Taler paa Marielyst Højskole* (1856-71) er Grundtvigs ”ekstranumre” hvor han på sin egen høyskole levendegjør og bekrefter sin pedagogikk i semesteråpnings- og semesteravslutningstalene³¹².

³⁰⁹ GSKV I:21-24. Jfr. også Bugge 1983/1998:211ff. Bugge har gitt en grundig gjennomgang av disse tre fasene i Bugge 1965:254-283.

³¹⁰ Grundtvigs kirkelige anskuelse som er basert på oppdagelsen i 1825, innebærer at kirken eksisterte før NT (Skriften) forelå og at kirkens grunnlag er muntlige ord uttalt opp gjennom historien i den apostolske trosbekjennelse, Fader Vår, dåpens og nattverdens innstiftelsesord og Jesu fredshilsen. Slik verget Grundtvig kirkens historisk overleverte budskap fra rasjonalistenes angrep på Skriften. Jfr. for øvrig Prenter 1983; Walstad 1973.

³¹¹ GSKV I:23.

³¹² At Grundtvig bekrefter sin pedagogikk i disse talene, er på linje med bl.a. Regner Birkelund og Knud Eyvin Bugge, jfr. Birkelund 1999:123f. og 138; GSKV I:24.

Skolene for død, liv og lyst

I sin egen skolegang hadde Grundtvig erfart den klassiske dannelsen. Særlig var latinen, pugget, forstandsøvelsene og kunnskapenes avstand fra det virkelige liv noe han tok kraftig avstand fra. Denne skolen underkuet elevene, og han kalte den "Skolen for Døden" eller "Den sorte Skole". Kulturpåvirkningen var utenlandsk og fremmedgjørende og for pedagogen Grundtvig dødbringende. "Min Modsætning er Liv og Død", sa Grundtvig og tenkte ikke på biologisk liv og død, men på liv og død som to eksistensformer, med og uten ånd. Motsetningen tilsvarer opplysning som er åndløs og drepene kjedelig eller vekkende, livgivende og åndsfullt³¹³. Den klassiske dannelsen er "Skolen for Døden" og utgjør det bakteppe som Grundtvigs pedagogikk er en reaksjon mot. I stedet for en kunnskapssentret, utenlandskpreget, elitistisk og "død" skole, ønsker Grundtvig en hjemlig og nasjonal skole som er åpen for alle og hvor livet selv er skolens innhold. Grundtvig har karakterisert sin skole på flere måter, bl.a. som planteskole, fristed, verksted, tenke- og taleskole og som historisk-poetisk, men "Skolen for Livet" er sannsynligvis den benevnelsen som er best kjent, og den åpner for en bred forståelse av hans skoletanker.

Grundtvigs pedagogiske tenkning dreier seg om to store visjoner: *Den folkelige dannelsen* (Sorø-prosjektet) og *den lærde eller vitenskapelige dannelsen* (Göteborg-prosjektet). Som prosjekter mislyktes begge, men idéen om folkelig dannelsen ble gjennomført og gjennomføres fremdeles av Grundtvigs mange etterfølgere. Den folkelige dannelsen eller "Skolen for Livet"³¹⁴ var rettet mot det daglige og nærværende liv og skulle være for alle, uavhengig av stand og syssel, og Grundtvig ønsket å legge denne virksomheten til det gamle *Sorø Academi*. Men som prosjekt mislyktes det. Den folkelige virksomheten ble i stedet spredt utover

³¹³ Thaning 1983:60.

Jfr. også Korsgaard 1986:77: "I Grundtvigs billedsprog betyder død to ting: dels den konkrete biologiske død, dels åndelig død. Mellem disse to former er der både forskelle og sammenhænge. Forskellen er, at det ikke ligger i menneskets magt at vække den virkelige døde, hvorimod den åndeligt døde kan vækkes af et levende menneskeord. Sammenhængen er, at den åndelige død er en form for sygdom, en tilstand, hvor den virkelige død er i færd med at tage magten. Den åndelige død er derfor et skridt på vejen til den virkelige død. Døden infinder sig, hvor der ingen levende forestillinger er om det åndelige og evige. Har man ikke det, så kommer døden med sin "Istaphaand" og sætter skel mellem støv og ånd og bort-visker hjertevarmen, som Grundtvig sagde. Han fastholdt med ubønhørlig kraft, at dødsmagterne og opstandelseskrafterne er på færde i hvert livsøjeblik. "Kødets opstandelse" er således for Grundtvig ikke kun udtryk for et evigt liv hinsides den biologiske død, men for at opstandelsen er en virkelighed, der til stadighed kan og skal finde sted midt i det, vi opfatter som det almindelige menneskeliv".

³¹⁴ GSKV II:91.

Danmark og organisert som folkelige høyskoler, folkelige bevegelser, folkeopplysnings- og voksenopplæringsgrupper, andelslag for bønder, skytterforeninger, idrettsforeninger og lignende foreninger og lag. Den lærde dannelse eller ”Skolen for Lyst” skulle imidlertid være for en liten, utvalgt, vitenskapelig elite ved Göteborgs universitet³¹⁵, men dette prosjektet ble heller ikke realisert, verken i Göteborg eller andre steder. Grundtvigs universitetstanke var at den lærde dannelse skulle være et samlingssted for ulike vitenskaper. De skulle ha det trivelig og kunne ri sine faglige kjepphester. ”Skolen for Lyst” var en ”Skole for Løier” hvor vitenskapsmennene levet for sine fag, avsondret fra folks hverdag. ”Skolen for Lyst har Tiden for sig lige til Verdens Ende”, skrev Grundtvig i *Statsmæssig Oplysning* i 1834³¹⁶. Ove Korsgaard sammenfatter Sorøprosjektets høyskoleidé (til venstre) og Göteborgprosjektets universitetsidé (til høyre) med stikkordene

”Folkehøjskolen	Universitetet
Folke-lighed	Menneske-lighed
Folkelig oplysning	Videnskabelig oplysning
Det nationale	Det universelle
Skolen for Livet	Skolen for lyst” ³¹⁷ .

Grundtvig ville ha et klart *skille* mellom den lærde og den folkelige dannelse, mellom ”Skolen for Lyst” og ”Skolen for Livet”, mellom ”*Lærdom*” og ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”: ”Vi maae indsee, at *Lærdom* er Eet, og *Dannelse og Duelighed for Livet*, det Menneskelige og det Borgerlige, er et Andet, begge Dele lade seg vel forene, men ikke hos Mængden, og de maae ingenlunde staae fiendtlig mod hindanden, men de maae være adskilte, da de ellers stræbe at fortrænge og nødvendig forfuske og fordærve hindanden”³¹⁸. En av forskjellene mellom disse to dannelser er at den folkelige skal være rettet inn mot det praktiske liv. I *Nordens Mythologi* (1832) presiserer han dette. Den skole han ønsket opprettet, skulle være ”en saadan høiere Anstalt for folkelig Dannelse og for praktisk Duelighed i alle Hoved-Fag”³¹⁹. Derved er en betegnende beskrivelse av Grundtvigs påtenkte folkelige høyskole gitt. Den er en skole for *folkelig dannelse og praktisk arbeid og dyktighet på mange og ulike livs-*

³¹⁵ GSKV II:136.

³¹⁶ Sitatet og betegnelsene av den lærde dannelse som ”Skolen for Lyst” og ”Skole for Løier” er hentet fra Grundtvig 1834/1983:66. Jfr. også Vilhelm Nielsens kommentarer smst.:129ff.

³¹⁷ Korsgaard 2004:220. Stikkordene er dekkende, men det registreres at det yrkesrettede og praktisk-nyttige er fraværende i Sorøprosjektets høyskoleidé.

³¹⁸ GSKV I:238. Se for øvrig Uffe Jonas’ fremstilling av ”Skolen for Lyst” i artikkelen ”Poetisk videnskab – Grundtvig og Foucault”, i: Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:125-151.

³¹⁹ GSKV I:240. Jfr. også Bugge 1965:259.

og fagområder. Denne egenart ved den folkelige dannelsen kommer også frem når Uffe Jonas beskriver forskjellen mellom de to dannelsene: ”For mens den *folkelige* dannelse bør sigte mod det nærværende, det brugbare og det nyttige set ud fra en relativt dagligdags og jordnær målestok, -- så sigter videnskaben langt videre mod at kaste oplysning og klarhed over *livet* i *alle* dets timelige og dunkle, historiske og naturlige forhold”³²⁰. Men Grundtvig ville også ha et *samspill* eller en ”venlig Vexel-Virkning” mellom den vitenskapelige og den folkelige dannelsen. Der skulle være samarbeid mellom skolene for lyst og liv slik at ingen av dem kom ”paa Vild-Spor”: ”Lærdommen vil især hos de egenlig Bog-Lærde (Skole-Mestrene) føre paa Vild-Spor, hvis der ikke staaer en Folke-Dannelse ligeoverfor, der nøder den til at tage det nærværende Liv og Øjeblik i Betragtning, Ligesom Folke-Dannelsen snart vil udarte til en overfladelig Politur, dersom *Lærdommen* ikke holder den i Aande”³²¹. Adskillelsen skulle sikre mot sammenblanding av en elitær, vitenskapelig dannelse med en bred, folkelig dannelse, og samspillet mellom dem skulle være til gjensidig nytte. For den folkelige dannelsen innebar dette samspillet en faglig kvalitetssikring. Faglig overflatiskhet eller ”Politur” hørte ikke hjemme i denne dannelsen.

Samspillet skulle også sikre den universalhistoriske treklang mellom enkeltmennesket (”Hverdags-Livet for Øieblikket”) og folket/det nasjonale (”Folke-Livet giennem Aarhundreder”) (den folkelige dannelse) og det universelle (”Menneske-Livet i Aartusinder”) (den vitenskapelige dannelse)³²². Og denne viktige treklang sikrer at det nasjonale holdes i sjakk av enkeltmennesket og menneskeheten, og treklangen sikrer, som nevnt i innledningen, at opplysningen er sann. Falsk blir den hvis det individuelle eller det nasjonale frigjør seg fra det universelle.

³²⁰ Jonas 2003:134.

³²¹ GSkV I:239.

Bugge siterer Thaning på at den lærde og den folkelige dannelse kan møtes dersom det gis undervisning i det islandske språk. Bugge 1965:259 inkl. fotnote 11.

³²² Korsgaard 2000:158. ”Grundtvigs uhyre ambitiøse plan var at etablere et skolesystem, der byggede på to søjler: folket og menneskeslægten. Den ene skulle bære højskolen, den anden universitetet. Mellem de to institutioner er der en form for arbejdsdeling. På folkehøjskolen er opgaven at fremme livsdueligheden og folkelivet; på universitetet at undersøge og forklare det universelle i menneskelivet”. Korsgaard 2000:159.

Den folkelige dannelse som ”kulturrevolution” og ”nedenfraperspektiv”

I den folkelige dannelsen ligger vekten på *det folkelige*, og derved adskiller denne dannelse seg fra den lærde dannelse og ikke minst fra den klassiske dannelse som Grundtvig avskydde³²³. I skriftet *Til Nordmænd om en Norsk Høiskole* (1837) beskriver han sin dannelse som ”en *Folkelig Dannelse*, en Dannelse altsaa, hvori *hele Folket*, til Livets Gavn og Landets Tarv, kan og saavidt mueligt, bør deltage”³²⁴. Problemet er imidlertid at han verken har gitt en klar struktur eller et presist innhold verken i den folkelige eller den vitenskapelige dannelse. Hva kan være grunnen til det? Sannsynligvis vil han ha oss til selv å reflektere over og avgjøre hva ”Livets Gavn og Landets Tarv” skulle være. Hele pedagogikken starter med en grunnleggende utfordring: Den folkelige høyskole må fødes før den fylles med innhold! Det er noe dynamisk og spennende med dette perspektivet. Innholdet i den folkelige dannelse er livet selv, og på ingen måte en ferdiglaget «Papir-Oplysning». «Den folkelige Høiskole ... maa udgaae fra Folket selv, medens den saakaldte akademiske Oplysning og Dannelse gaaer ud fra det Fremmede og kommer aldrig levende til Folket eller gavner Fæderlandet», sa Grundtvig i en Marielyst-tale så sent som i 1871³²⁵. Hvis Grundtvig hadde presisert innholdet i dannelsen, hadde han begått akkurat den feil han beskyldte tilhengerne av den klassiske dannelse for å ha gjort. Opplysningens innhold skal ikke dikteres ovenfra, men må komme nedenfra, fra folket. Den franske Grundtvigforskeren Erica Simon kaller dette «et væsentligt træk ved den grundtvigske «kulturrevolution»»³²⁶. Det revolusjonerende ligger i at innholdet ikke er ferdig eller endelig og i den betydning som alminnelige folk og alminnelige elever tillegges nettopp med tanke på å utvikle dette innholdet.

I avhandlingen *Kampen om lyset* behandler Ove Korsgaard dansk voksenopplysning gjennom 500 år som en kamp om lyset³²⁷. Denne ”lyskampen” kan være en fruktbar innfallsvinkel også i denne fremstillingen. Spørsmålet er: Hvor kommer ”lyset” fra? Kommer lyset ”innenfra”, dvs. fra mennesket selv, for eksempel fra fornuften slik erkjennelsesteoretikeren Immanuel Kant mente, ”utenfra” -- fra naturen slik naturfilosofen Herbert Spencer trodde, ”ovenfra” --

³²³ Ordet dannelse forekommer hyppig både i NM 1832, i skoleskriftene og i Marielyst-talene og i diverse andre skrifter og taler av Grundtvig og vil derfor bli brukt i herværende fremstilling. At fremtredende Grundtvigforskere som Knud Eyvin Bugge og Kaj Thaning har motforestillinger til ordet dannelse fordi det kan assosieres med en elitær og autoritær dannelse og med det tyske Bildungsbegrepet (jfr. bl.a. Bugge 1993:17-34 og Thaning 1983:73), er viktig og tas til etterretning.

³²⁴ GSKV II:71.

³²⁵ Grundtvig 1956:108.

³²⁶ Simon 1989:26f.

³²⁷ Korsgaard 1997.

fra øvrigheten eller fra Gud slik Hallepietisten August Hermann Francke tenkte, eller kommer lyset ”nedenfra” -- fra folket slik talsmannen for folkekulturen, Johann Gottfried Herder, hevdet?³²⁸ Tanken er at lysets kilde angir dannelsens eller oppdragelsens innhold og at jo nærmere kulturstoffet er knyttet til lyskilden og jo mer det pekes hen til lyset, desto høyere dannelsesverdi har kulturstoffet. Den herdersk-grundtvigske tradisjon innebærer nettopp at folket er lyskilden og at hovedlyset kommer ”nedenfra”. Riktignok har Grundtvig også ”ovenfra”-perspektiver siden han har en mosaisk-kristen referanseramme for sin pedagogiske tenkning, og der er også ”innenfra”- og ”utenfra”-dimensjoner hos ham, men ”nedenfra”-perspektivet er definitivt sterkest. Slik sett har Ove Korsgaards ”nedenfra”-perspektiv mange likheter med det Erica Simon kaller den grundtvigske kulturrevolusjon.

Men Grundtvigs folkelige dannelse kan karakteriseres på flere måter. I fortsettelsen vil den bli karakterisert gjennom de fire didaktiske forståelseskategoriene mål, innhold, elev-/menneskesyn og arbeidsmåter.

Åpent og uferdig, men retningsgivende mål

Den danske kultursituasjon og den klassiske dannelse hadde ført til at folket hadde latt seg underkue og bli kulturelt ”sulteforet”. Dansk morsmål var i lærde kretser undertrykket av latin, i såkalt dannede kretser av tysk og fransk, og dansk historie og kultur hadde et mindreverdigheitsstempel i forhold til det som kom fra utlandet. Danskene hadde gjort knefall for tysk-romerske dannelsesidealer, og det er disse dannelsesidealer Grundtvig har som mål å rive ned.

Nedrivningsarbeidet går samtidig med oppbyggingsarbeidet. Danskene hadde falt inn i en kulturell langsøvn. Mot denne kulturelle søvn og død reagerer Grundtvig. Han vil *vekke, nære og opplyse* ungdommen! I et brev fra 1854 til vekkelsespredikanten Peder Larsen Skræppenborg beskriver han sin målsetting slik: «At vække, nære og opplyse det *Menneske-Liv*, man hos den *Danske* Ungdom tør og maa *forudsætte*, det er den dansk-folkelige Høiskoles eneste *Øiemed*»³²⁹. De tre verbene vekke, nære og opplyse tilsvarer substantivene 1) vekkelse, 2) tilrettelegging for vekst eller bare forkortet til vekst og 3) opplysning. Ved

³²⁸ Til vanlig har Herder en vertikal dimensjon, men med vekt på ”nedenfra”-perspektivet. Korsgaard 1997:137 og Bergstedt 1997 kap.6

³²⁹ GSKV II:279.

vekkelse forsto Grundtvig primært oppvekkelse fra den søvn og døsighet som danskene hadde opplevd med først 400 års innflytelse fra «den latinske Kirke og Pave-Retten» og «siden den Latinske Skole og Romer-Retten i tre Aarhundreder»³³⁰. Og fra denne ca. 700-årige langsøvnen ønsket Grundtvig å vekke opp folket³³¹. *Veksten* skulle skje ved hjelp av opplysnings- og vekkelsesvirksomheten, og *opplysningen* skulle fremmes ved vekkelse og vekst. Opplysningsarbeidet gikk ut på å vekke og nære folkeånden slik den manifesterte seg i språket, historien, i levesett og tradisjoner. Opplysningsvirksomheten kunne også betegnes som ”Livs-Oplysning” – et begrep Grundtvig hyppig bruker³³². ”Livs-Oplysning” er likesom ”folkelig Dannelse” svært dekkende betegnelser for Grundtvigs pedagogikk. De uttrykker ikke at folket skal opplyses og dannes til noe annet, nytt og fremmed som de i utgangspunktet ikke er, men at *det livet, som allerede er der, skal vekkes og vokse*. Det som allerede er i folket, folkeånden, må vekkes og næres med livsopplysning. Da våkner den, og da vil den manifestere seg i språk, historie, levesett og tradisjoner. Og veksten kommer nedenfra, fra folket, men med overlys ovenfra:..«det er igrunnen Vorherre, som alt Godt kommer fra og som giver Væxt»³³³, sa Grundtvig.

Siden Grundtvig ønsket å gjøre vekkelse, vekst og opplysning til høyskolens *eneste øyemed* eller *hovedmål*, er det god grunn til å presisere øvrige mål som *delmål*. Under den overordnede målsettingen skal to delmål nevnes:

I) Grundtvig ønsket ikke å akademisere den folkelige dannelsen og skape polaritet mellom teori og praksis. Snarere ønsket han et samspill mellom det allmenndannende og det praktisk yrkesrettede. Da han skisserte planene for sitt akademi i Sorø i 1832, ville han først at den folkelige dannelsen skulle være yrkesutdanning for embetsmenn som lærere, prester og jurister og alle som ville ha en høyere dannelse³³⁴. I *Statsmæssig Oplysning* to år senere bekrefter han tanken om yrkesutdanning for prester, lærere og jurister og tar også med yrkesutdanning for de militære³³⁵. I dette skriftet lager han en tredelt målsetting som forener det yrkesrettede og det allmenndannende: ”Man skal blot lære at snøe sig i den virkelige Verden, som Man har for sine Øine, og at udfylde den Post, hvorpaa Man staaer, og at benytte de forrige Slægters Erfaringer”³³⁶. Senere, under ”festforestillingene” i skoleskriftene, ble den

³³⁰ Begge sitat er fra GSkV II:96.

³³¹ Han ville vekke som et ”Gjallarhorn” eller en stor ”Basuun”, jfr. GSkV II:124, 152, 308 fotnote 68, 312.

³³² Bugge 1993:19-22.

³³³ Jfr. innvielsestalen ved Marielyst i 1856, Grundtvig 1956:8.

³³⁴ GSkV I:241f.; Birkelund 1996:145.

³³⁵ Grundtvig 1834/1983:51ff.

³³⁶ Grundtvig 1834/1983:66.

folkelige dannelsen utvidet til å gjelde alle grupper i samfunnet. Med klar brodd mot de teoretisk og klassisk dannede formulerer han følgende mål i *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole* (1837): ..”vi maae ønske dem en Dannelse og Oplysning, der gjør dem dueligere til deres Dont og lykkeligere i deres Stilling, eller vi er splittergale, og ønske at gjøre baade dem og os selv ulykkelige, til Ære for et *tomt Hjerne-Spind*, vi kalde Oplysning og Dannelse”³³⁷. Uttrykket ”en Dannelse og Oplysning, der gjør dem dueligere til deres Dont” kan omfatte både dyktiggjøring til et yrke og til praktisk-hverdagslige gjøremål³³⁸. Det er flytende grenser mellom praktisk arbeid og yrkesutøvelse, men begge kan sammenfattes i ”daglig arbeid”, og det er flytende grenser mellom opplæring til praktisk arbeid og yrkesutdanning. Motsetningen mellom den klassiske dannelse og det å *gjøre folk dyktigere og gladere i det daglige arbeid*, er imidlertid meget friskt formulert! Munterhet og et lyst sinn får en stor plass i Grundtvigs høyskoletenkning³³⁹. To år senere, i skoleskriftet *Om Nordens videnskabelige Forening*, gjentar han det yrkesrettede med ord som ”*det Nærværende*”, ”Brugbarhed og Virksomhed” når han beskriver de ulike målsettinger for den vitenskapelige og den folkelige dannelse: ”Forskjellen, tør jeg vædde, ligger deri at det *Videnskabelige* har *alt det Timelige* til Gjenstand, med Oplysning og Klarhed til nærmeste Maal, det *Populære* eller Folkelige derimod *kun det Nærværende* til Gjenstand, med Brugbarhed og Virksomhed til nærmeste Maal, medens begge Dele, for at være levende Mennesker værdige og nyttige, maa betragte Alt fra Livets Synspunkt og stræbe at sætte det i Livets Tjeneste”³⁴⁰.

Det er altså godt grunnlag for å hevde at Grundtvig både under ”generalprøvene” og ”festforestillingene” er talsmann for at yrke og daglige gjøremål, dvs. yrkesutdanning og praktisk arbeid, inngår i målsettingen for den folkelige dannelse. *Uten* disse perspektivene blir dannelsen et ”*tomt Hjerne-Spind*”.

³³⁷ GSKV II:72.

³³⁸ I *Dansk-Norsk Ordbog* er ”Dont” oversatt med ”arbeid” og ”yrke”. Jfr. Schjøtt 1926:141.

I *Dansk Etymologisk Ordbog* er ”dont” forklart slik: ”dont en ”gjerning” ...egl. substantiveret inf. af *dón* ”gøre””. Jfr. Niels Åge Nielsen 1966/1976:68.

I *Norsk Riksmålsordbok* (som må sies å ha en dansk relevans) forklares ”dont” slik: ””arbeide, gjerning, virke” (særl. om det jevne, daglige virke): *han havde tidlig lært at skjære med håndsag...Nu vilde han øve denne dont* (B.B.Fort., 46)”. Jfr. *Norsk Riksmålsordbok* (1983):700.

³³⁹ I en tale ved Fana Folkehøgskole utenfor Bergen i 1953 sa Kaj Thaning: ”Ogsaa de vordende Embedsmænd skal have Del i den folkelige Oplysning for at faa Embedsvæsenet strøget af sig. Og alle skal de rustes med Munterhed til at tage fat paa deres Dont i Folkets fælles Liv. Grundtvig uttrykker sig demonstrativt uhøytideligt. Han erklærer, at det er hans og dermed ogsaa Højskolens Opgave ”paa en værdig Maade at more Folket”. Munterhed er netop et af hans Hovedord, og alle hans Højskoleskrifter er skrevet med største Veloplagthed. Kan man ikke faa andet ud af dem, saa maa man dog blive inspireret af hans gode Lune, hvormed han gaar til Værks”. Thaning 1961a:41.

De muntre perspektiver på arbeidet hos Grundtvig viser forøvrig en avstand til Luthers syn på arbeid som kors og lidelse.

³⁴⁰ Sitert etter Jonas 2003:134.

2) Det er også god grunn til å hevde at *demokrati* ("folkestyre") var et av hans ønskemål. Hele den folkelige dannelsen er gjennomstyret av et folkelig nedenfraperspektiv. Folket skulle vekkes og løftes fra søvn og undertrykkelse til aktivt liv i samfunnet. Grundtvig ville kvalifisere folk til aktiv deltakelse i de rådgivende stenderforsamlinger som kong Frederik VI i en kunngjøring 28. mai 1831 ønsket opprettet. Disse forsamlingene skulle være rådgivende for den danske konge³⁴¹. Grundtvig var til å begynne med kritisk til disse forsamlingene, men innså etter hvert som de kom i gang i 1835 at de var nyttige og at folket trengte mer opplysning for å fungere godt som kongens rådgivere³⁴². Grundtvig ville etter hvert støtte dette spirende folkestyret gjennom den folkelige dannelsen³⁴³, men hans støtte til demokratiet som styringsform gikk langsomt frem. Så sent som i 1839 uttrykte han støtte til en fri og uavhengig kongemakt og en tilsvarende folkestemme: "Kongehånd og folkestemme, begge sterke, begge fri"³⁴⁴. I årene som følger, blir han imidlertid stadig mer demokrat og oppgir troen på det eneveldige kongedømme. I 1848, det året han velges inn i den grunnlovgivende forsamling, sier han at "Hvad vi end gør, står almuens og folkemængdens regeringstid for

³⁴¹ Men de skulle komme til å få adskillig større betydning. Roar Skovmand skildrer i boken *De folkelige bevegelse i Danmark* (1951) hvordan kong Frederiks "Vi alene vide"-holdning utløste flere folkelige bevegelser: "Den liberale borgerlige bevegelse – Bondebevægelsen – De gudelige vækkelser – Den nationale oppvågnen i Sønderjylland. På deres faner stod skrevet: Politisk frihed, social frihed, religiøs frihed og national frihed. Fra hver sin side belejrede bevegelsene enevældens fæstning, til den overgav sig i 1848". Skovmand 1951:8.

³⁴² I innledningen til NM 1832 skrev Grundtvig: "Jeg verken er, eller kan, med min historiske Kundskab, være nogen Ven af Rigs-Dage, men da de høre til Dagens Orden, skulde man dog indsee, at uden en hensigtsmæssig Dannelse af alle dem, der skal kunde være Medlemmer af Folke-Forsamlingen, ... maae de blive en Ulykke for Staten i det Hele, og for Videnskabeligheden i Særdeleshed". GSKV I:240. Frederik VI kunngjorde at det skulle opprettes fire stenderforsamlinger: En i Slesvig, en i Holsten, en i Nord-Jylland og en for øyene for øvrig. Korsgaard 2004:218.

I *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer* (1840) bekrefter Grundtvig at det er en klar målsetting å støtte de rådgivende stenderforsamlingene ("Folke-Raadet"): "Hermed er nu egenlig sagt, hvad der paa den folkelige Høiskole maa stræbes efter, først nemlig: Forstand paa Folket, uden hvilket vi ei kan tiltale dem, saa de forstaae os, og dernæst *Meddelelse* af Alt hvad der til Gavn og Glæde kan være *Fællesgods*, og endelig den *Oplysning*, der maa findes hos de bedste Hoveder i alle Kredse, for at Folke-Raadet baade kan vælges og virke til *felles Bedste*, som maa være den uforanderlige Grundlov i ethvert *Selskab*, der skal bestaae med Folkets Villie og blive gammelt med Æren. Dette er klarligt *Maalet*,".. GSKV II:184.

³⁴³ Knud Eyvin Bugge knytter Grundtvigs første skoleskrift til stenderforsamlingenes første sammenkomst 1/10-35 til 26/2-36: "Det var dog først i vinteren 1835/36, at de rådgivende provinsialstænder blev centralt inndraget i Grundtvigs pædagogiske tænkning. Gennem *Stændertidende* fulgte Grundtvig ivrigt med i de forhandlinger, der fandt sted under provinsialstændernes første samling. At "Folkestemmen" uttalte sig "næsten uden Undtagelse taktfast for Fædreneland og Modersmaal, for det Ordenlige, Fri og Naturlige", inspirerede Grundtvig til at skrive sit første større, egentlige skoleskrift, *Det Danske Fiir-Kløver*, der udkom i 1836". Grundtvig 1834/1983:14f. Jfr. også Bugges kommentarer til tilblivelsen av *Det Danske Fiir-Kløver* i GSKV II:287.

Jfr. Korsgaard 1997:177f.: "Folkestemmen skal kvalificeres gjennom folkelig opplysning. Hans høyskoletanker er således en viktig del af hans politiske projekt".

Kaj Thaning fremhever også opprettelsen av stenderforsamlingene som viktig drivkraft: "Stænderforsamlingene af 1834 er den umiddelbare anledning til dette skoleprogram", Thaning 1963 II:391.

Jfr. óg Knud Ejler Løgstrup om høyskolen: "...den var med til at befæste og udbygge det ny demokrati". Løgstrup 1961:203.

³⁴⁴ Sitert etter B. Thyssen 1983/1998:299.

døren”³⁴⁵. I riksforsamlingen søker han sammen med bøndene som han har hatt et godt forhold til helt fra oppveksten. Han tenker om bonderepresentantene som han tenker om bonde-elevene: De trenger å ”skulle vækkes til selvstændighed og ansvarlighed. For ham var folkelig oppdragelse og bevidstgørelse og politisk frihed to sider af samme sag”, sier Birgitte Thyssen³⁴⁶.

Da Grundtvig ble medlem av den grunnlovgivende forsamling som en av tingets mest radikale representanter, viste han en voldsom tro på det danske folk, noe hans valgprogram viste: ”Danmark og danskhed frem for alt, ærligt fostbroderskab med vore nordiske grander, krig uden våbenstilstand mod al tyskhed på danskens enemærker, og dristigt krav på folkestemmens frihed og gyldighed, følgelig på en folkelig og ægte dansk styrelse i alle måder”³⁴⁷. I Grundtvigs forståelse av folkestyre var begrepene folkestemme, folkevilje og borgerlig frihet svært viktige, hevder Ove Korsgaard³⁴⁸, og politisk dyktiggjøring av folket og dets valgte representanter var for Grundtvig viktig for at disse begrepene kunne realiseres allerede omkring opprettelsen av stenderforsamlingene.

Grundtvigs målsetting er altså å rive ned den klassiske dannelses og bygge opp en folkelig dannelses ved å vekke, nære og opplyse om det dennesidige menneskelivet, ved å gjøre folket dyktigere og lykkeligere i deres daglige arbeid og ved å oppdra folket til medbestemmelse og demokrati. Målsettingen gir mest uttrykk for et folkelig nedenfra-perspektiv. Den er åpen og retningsgivende og virker ikke spesifikk eller endelig.

Forbausende programløst innhold?

Innholdet i den folkelige dannelses har Grundtvig ikke gitt noen endelig eller presis avklaring på. Det har han overlatt til folket, til de ”kulturrevolutionære” som skulle bekjempe ”Skolen

³⁴⁵ Sitert etter B. Thyssen 1983/1998:299.

Regner Birkelund mener at Grundtvig aldri fravek den oppfatning at det opplyste eneveldet var den mest ønskelige styreform, men samtidig var Grundtvig en betydelig forkjemper for demokratiet: ”Han gjorde folkelig opplysning til forudsætning og baggrund for folkets deltagelse i det nyetablerede demokrati”. Birkelund 2001:33, se óg smst.:28-33.

³⁴⁶ B. Thyssen 1983/1998:299. Om politikeren Grundtvig, se óg Dam 1983.

³⁴⁷ B. Thyssen 1983/1998:300.

³⁴⁸ Korsgaard 1997:175-178.

for Døden”. Men kan Grundtvig likevel karakteriseres som ”forbavsende programløs”³⁴⁹, slik Kaj Thaning hevder?

”Dannelse og Duelighed” og ”Folke-Lighed”

Under ”generalprøven” i *Nordens Mythologi* virker Grundtvig slett ikke programløs, han har en masse på programmet. Grundtvig bruker uttrykket ”Dannelse og Duelighed for Livet”³⁵⁰ som betegnelse på den folkelige dannelsen. Den er beregnet på ”Folke-Livet for Øieblikket”, mens den lærde dannelsen er beregnet på ”Menneske-Livet i det Hele”³⁵¹. For at landets embetsmenn skulle ha en utdanning med nærhet til de mennesker de var satt til å tjene, måtte innholdet i deres utdanning ha preg av ”Liv, Blik og Praktisk Duelighed”³⁵². Det er tydelig at den folkelige dannelse skal kjennetegnes av at den er praktisk rettet og at praktisk arbeid inngår i yrkesutdanningen. I *Statsmæssig Oplysning* kaller Grundtvig denne dannelsen en ”reen praktisk Dannelse”³⁵³. Innholdet mener han skal være *både praktisk og yrkesrettet og inkludere morsmålet*: ”for den active Embeds-Mand er det blot at kiende sin Stilling, sine Forhold, sine Pligter og være det Altsammen voxen, saa han i Moders-Maalet kan baade mundtlig og skriftlig udtrykke sig tydelig og bestemt derom, og fremfor Alt i Gierningen lade det kiende”³⁵⁴.

I skriftet *Om Borgerlig Dannelse* (1834) tydeliggjør Grundtvig innholdet, og vi ser at Grundtvig nevner allmenne og praktisk nyttige og til dels yrkesrettede fag og emner: «thi de skulde naturligviis Alle være velbekiendte med *Folkets Moders-Maal, Historie, Anlæg, Sæder og Skikke, Tenke-Maade og Nærings-Veie, med Landets Hjelpe-Kilder* og den *Nationale Literatur*»³⁵⁵. Her har Grundtvig mer presist enn andre steder vist hva som har høyest dannelsesverdi, og han er tydeligere i 1834 enn i skoleskriftene. I skoleskriftet *Til Nordmænd om en Norsk Høiskole* (1837) beskriver Grundtvig innholdet litt mindre presist slik: «Folkets og Landets og Moders-Maalets Natur og Beskaffenhed, nærværende Tilstand og naturlige Forbedring og Fremgang»³⁵⁶. To sider senere beskriver han innholdet enda mindre presist som

³⁴⁹ Thaning 1983:70.

³⁵⁰ GSkV I:238.

³⁵¹ Begge sitat er fra GSkV I:239.

³⁵² GSkV I:241.

³⁵³ Grundtvig 1834/1983:67.

³⁵⁴ Grundtvig 1834/1983:67.

³⁵⁵ GSkV I:260. Noe mindre presist, men likevel tydelig, er innholdet omtalt i GSkV II:280: ..”fortroligt Bekiendtskab med sig selv, sit Folk, sit Modersmaal, sit Fæderneland og alle Danske Livs-Forhold”.

³⁵⁶ GSkV II:68.

det felles beste og morsmålet³⁵⁷, og på den påfølgende side bruker han helt åpne og upresise begreper som ”Livets Gavn og Landets Tarv”³⁵⁸. En sammenfattende betegnelse på dette innholdet kan være Grundtvigs begrep ”Folke-Lighed”. Med det mente han alt som var likt og karakteristisk for et folks kultur og samfunn³⁵⁹. Da blir folkets morsmål og historie, sagn og sanger, myter og fortellinger, religion og etikk, fester og høytider, arbeidsliv og dagligliv uttrykk for et folks egenartede levesett. Det allmenndannende og det praktiske og yrkesrettede er innvevd i folkelivet på en slik måte at de sammen utgjør det karakteristiske ved et folk. Den folkelige høyskolens oppgave var å vekke, nære og opplyse folket og dyktiggjøre det til ”Folke-Lighed” slik at folkelikheten ble levet ut og manifestert i samfunnet. ”Folke-Lighed” blir således uttrykk for hele folkets ”*Dannelse og Duellighed*”. Når samtidig det folkelige representerer hovedlyset ”nedenfra”, får alt som hører til begrepet folkelighet eller ”Folke-Lighed” en høy dannelsesverdi, og det virker derfor sannsynlig at Johann Gottfried Herder er en viktig inspirasjonskilde for Grundtvigs ”Folke-Lige” dannelse³⁶⁰.

Morsmål, historie og hjertelighet

Den nære og inderlige forbindelsen mellom folk, ånd og historie som kommer til uttrykk i morsmålet, har Grundtvig sannsynligvis lært av Johan Gottlieb Fichte (1762-1814)³⁶¹, og noe av det ekte og inderlige i morsmålet kommer frem i *Til Nordmænd om en Norsk Høiskole* når Grundtvig omtaler «Moders-Maalet, som det naturlige, levende Udtryk for deres Tanker og Følelser»³⁶². Intet kommer folket nærmere enn morsmålet. Det er et hjertespråk og har emosjonelle sider som kan røre ved og vekke mennesker slik han viser i sangen ”Moders navn er en himmelsk lyd” (1837):

”Modersmål er vort hjertesprog,
Kun løs er al fremmed tale,
Det alene i mund og bog
Kan vække et folk af dvale”³⁶³.

³⁵⁷ GSkV II:70.

³⁵⁸ GSkV II:71.

³⁵⁹ Jfr. bl.a. HGS I:9f.; HGS II:X; Thaning 1983:74.

³⁶⁰ Korsgaard 2000:164; Mørk Andersen 2003:65-82.

³⁶¹ Bugge 1965:335f. Ole Vind (1999) omtaler Fichte ulike steder, men mest omfattende: 114 - 24.

³⁶² GSkV II:70.

³⁶³ Kløvedal Reich 2000:117. Se også den livssituasjon Grundtvig var i da han skrev denne lovprisningen av morsmålet, smst.:116.

Kjernen i den didaktiske kategori innhold er hos Grundtvig nettopp morsmålet. Det er morsmålet han gir høyest dannelsesverdi når han gjør det til selve hovedsaken og det som alt står og faller med i høyskolen³⁶⁴. Det danske morsmål er for Grundtvig ikke bare verdens vakreste, men i en tale på Marielyst i november 1859 mener han at det også er best egnet til å gi forstand på menneskelivet, ”fordi det uttrykker sig jævnt, rundt og ret om alle aandelige og hjertelige Ting”. I motsetning til det lærde og høytravende språket, sier han i denne talen at morsmålet er egnet til å ”oplyse og klare det forunderlige Menneske-Liv i Guds Billede”³⁶⁵. Med denne formuleringen har han knyttet den viktigste delen av innholdskategorien, morsmålet, til menneskesynet og menneskets gudbilledlighet. Det bidrar til å gi innholdskategorien retning og legitimitet og å svekke Thanings påstand om at innholdet er forbausende programløst.

I ”Skolen for Livet” er altså morsmålet det viktigste innholdet. Det er det viktigste innholdsmiddel til å nærme seg målet om å vekke opp folket fra søvn og dvale, men også å nære og opplyse folket. Som hjertespråk har morsmålet varme. Og varme forbinder Grundtvig med det kvinnelige. Derfor lyder morsmålet aller vakrest og varmest i kvinnens munn. Det er bakgrunnen for at Grundtvig i det neste vers av ”Moders navn er en himmelsk lyd” skriver:

”Modersmålet ved Øresund
Og trindt i de grønne lunde
Dejligt klinger i allen stund,
Men dejligst i pigemunde”³⁶⁶.

I sin tale ved semesteråpning av sommerskolen for piker i mai 1871 på Marielyst fremhever han nettopp hvilken god sammenheng det er mellom ”kvindelig Oplysning” og ”Sommer-Skole”: ”Kvinde og Sommer ligesom Hjerte og Varme ligger hinanden saa nær, at hvor det ene findes, kan det andet ikke være langt borte”³⁶⁷. Varmen og hjerteligheten representerer noe kvinnelig, mens den mannsdominerte vitenskapelighet og rasjonalisme representerer noe kjølig for Grundtvig.

³⁶⁴ I *Den Danske Høiskole* (1847) fastslår Grundtvig: ”Da nu *Modersmaalet* baade i sig selv er *Folkelivets* Sjæl, og er Tale-Strømmen, som enten forbinder os med eller adskiller os fra Folket, saa er Brugen, Behandlingen og Oplysningen af *Modersmaalet* paa den Danske Høiskole i alle Maader *Hovedsagen*, saa forfeiles eller forfuskes den, da hjælper alt Andet igrunder slet ikke, men redder og reiser kun *Modersmaalet* sig, da staaer alt andet *Dansk til Opreisning*”. GSKV II:241f.

³⁶⁵ Begge sitat er fra Grundtvig 1956:52.

³⁶⁶ Kløvedal Reich 2000:117.

³⁶⁷ Grundtvig 1956:106.

I likhet med morsmålet er også historien oppsamlet liv og følelser. I *Statsmæssig Oplysning* (1834) sier Grundtvig at opplysningen skal «udstrække sig til hele Menneske-Livet og opvise den dybe Sammenhæng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv»³⁶⁸. Det enkelte menneskets, folkets og hele menneskeslektens liv og erfaringer stykkes ikke opp i deler, men utgjør for Grundtvig en viktig sammenheng. Dette er tanker som står i nært forhold til tysk romantikk og romantikkens forståelse av historien som en sammenhengende helhet. Grundtvig roser middelalderens nordmenn på Island som, uten å la seg språklig påvirke av romerne, bevarte det gamle norske språket helhetlig og historisk ubrutt. De ”vovede at kaste Vrag paa *Latin og Romerskhed*” og brukte munn og penn ”til Aabenbarelse, Udvikling og Ophøielse af den *Nordiske Kæmpe-Natur*, de fandt hos sig selv”³⁶⁹. Historien og dermed morsmålet er for ham en levende organisme som drepes hvis den deles opp. Den inneholder historiens *erfaringer*, ikke minst er historien og morsmålet bærere av en erfaringssum av liv og følelser. Historisk tilhørighet til slekt, folk og menneskehet og delaktighet i erfaringene gir oss følelse av identitet og ”den dybe Sammenhæng”. Det er denne dype sammenheng eller universalhistoriske treklang mellom det individuelle, det nasjonale og det universelle som gjør opplysningen til sann opplysning.

Den kalde, selvforhudende rasjonalisme som Grundtvig hadde erfart i egen skolegang, var han en fiende av. ”Phantasi og Følelse hører ligesaavel til et ordentligt Menneske som Forstand”, sa han i *Statsmæssig Oplysning* og mente at fantasi og følelse var langt mer nasjonsbyggende, tjenlig og trofast mot fedreland og ”det Borgerlige Selskab” enn ”den *selvkloge* Fornuft og Forstand”³⁷⁰. Han ville ha en helt annen opplysning som talte til hjertet: ”Og en saadan *aandelig og hjertelig* Oplysning, som er den eneste Mod-Gift, der kan tilintetgjøre 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 Regieringer til at fremme som det vigtigste Stats-Anliggende”³⁷¹. Følelse og forstand henger sammen for Grundtvig, på samme måte som hjerte

³⁶⁸ Grundtvig 1834/1983:31.

³⁶⁹ Begge sitat er fra GSkV II:67.

³⁷⁰ Alle tre sitater fra Grundtvig 1834/1983:31.

³⁷¹ Grundtvig 1834/1983:33. Grundtvig bruker den universalhistoriske treklang fantasi, følelse og forstand svarende til henholdsvis verdenshistoriens og det enkelte folks oldtid, middelalder og nyere tid og det enkelte menneskes ungdom, manndom og alderdom. ”Hele hans sympati er hos oldtid og middelalder, hos fantasi og følelse”. Vilhelm Nielsens Efterskrift, smst.:124f.

og hode. Rasjonalistenes trang til å frisetten forstanden fra følelsen, er han helt uenig i. For tanken kommer fra hjertet. Tanken er ”en Følelse, der bliver sig klar”³⁷². I diktet ”Danskerens Troesbekiendelse” (1848) sier han:

”Jeg det bekiender, altsom jeg troer,
I *Hjertet* er Livsstrømmens Kilde,
Tankerne fødes som Hjertets Ord”³⁷³.

”*Livets og Tidens Tarv forstaaet af levende Mennesker*”

Selv om morsmål, historie og hjertelighet gir gode holdepunkter for innholdet i den folkelige dannelsen, er samtidig innholdsformuleringene i skoleskriftene mer åpne og upresise enn de var i 1832 og 1834.

I stedet for å gjøre fag og ”Bøger og Tavler, Pen og Blæk og alskens Løier”³⁷⁴ til dannelsens innhold slik som i ”Skolen for Døden”, vil han ha ”Livet” selv. ”Livs-Oplysning” er innholdet i ”Skolen for Livet”. Livsopplysningen må være rotfestet i enkeltmenneskets og folkets liv, gjennomføres med muntlige, levende samtaler og sikte mot dagliglivet. Dypest sett sikter den mot livets mening, sier Knud Eyvin Bugge³⁷⁵. Men som innholdskategori er ”Livs-Oplysning”, likesom ”Livet”, et åpent og upresist begrep. Imidlertid virker det åpent for opplæring til praktisk-hverdagslig arbeid og yrkesutøvelse.

Grundtvig hadde *erfart* at den klassiske dannelsen var ubrukelig i dagliglivet, for eksempel når man skal ”tage fat paa Hammer og Tang, Øxe og Sav, eller Toug og Tjæretønder”³⁷⁶. I *Skolen for Livet* (1838) sier Grundtvig at hans skole skal være til gagn for det daglige liv når den er innsiktet mot noe nyttig og anvendelig i hverdagen. Grundtvig nevner ikke ”Erhverv”, men det virker som om de ord han bruker, inkluderer noe nært, praktisk og yrkesrettet: ”naar *Skolen* skal blive en for *Livet* gavnlige *Oplysnings-Anstalt*, da maa den for det Første ikke gjøre

³⁷² HGS I:69.

³⁷³ HGS II:206.

³⁷⁴ GSKV II:103.

³⁷⁵ Bugge viser hvordan Grundtvig bruker begrepet ”Livs-Oplysning” på tre måter: 1) Livsopplysningen skal utspringe av og være rotfestet i det enkelte menneskes og folks liv. Da blir undervisningen nær og konkret. 2) Den skal være levende og foregå ved hjelp av det levende ord og den levende vekselvirkning. 3) Den skal sikte mot livet, både mot det praktiske hverdagsliv og menneskelivet som sådant. ”Livsopplysningens høyeste mål er ”Menneskelivets Forklaring”, dvs. at klargjøre hvad der er meningen med det liv, vi lever”. Jfr. Bugge 1993:20ff.

³⁷⁶ GSKV II:103.

Oplysningen eller sig selv men *Livets Tarv* til sit *Øiemed*; og for det Andet tage *Livet*, som det *virkelig* er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets *Brugbarhed*”³⁷⁷. Lignende åpne uttrykk brukte Grundtvig i *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole* (1837), for øvrig det samme skrift hvor han ønsket en dannelse som gjorde elevene ”dueligere til deres Dont”³⁷⁸. Her snakker han om en folkelig dannelse ”til Livets Gavn og Landets Tarv”³⁷⁹. I begge skoleskrifter virker det som om Grundtvig inkluderer noe praktisk, nyttig og yrkesrettet i den folkelige dannelsen.

”*Livets Tarv*”, ”*Livets Gavn og Landets Tarv*”, ”*Livet*, som det *virkelig* er” og ”dets *Brugbarhed*” er begreper som må karakteriseres som upresise. Men Erica Simon hevder at de *må* være upresise for at folket selv kan fylle dem med innhold ”nedenfra”. Hennes oppfatning er at den grundtvigske dannelse må ha et åpent innhold nettopp for å være grundtvigsk. Ove Korsgaard hevder også at opplysningens innhold må være åpent for samtalepartnerne når han fremholder at ”For Grundtvig er oplysning derfor ikke et absolutt, men et relativt begreb. Verden kan ikke overskues fra et panoptisk punkt, men bliver nødvendigvis set med forskjellige øjne”³⁸⁰. Kaj Thaning karakteriserer imidlertid Grundtvig som ”forbavsende programløs”³⁸¹. I en tale ved *Fana Folkehøgskole* i 1953 utdypet Thaning hvor åpent og uferdig innholdet i Grundtvigs pedagogikk var: ”Vil man endelig bestemme, hvor Grænserne gaar om ”grundtvigske” Højskoler, maa de i en vis Forstand drages meget vidt. Ophavsmanden var selv saa forbavsende programløs og saa aaben over for Fremtidens Behov og Muligheder, at hans eneste Maalestok vel i Virkeligheden var: Livets og Tidens Tarv forstaaet af levende Mennesker. Her mangler jo i høj Grad faste Begreber. Men Grundtvigs bevidste Realisme bestod ikke minst deri, at han bøjede sig for det stadigt tilblivende Liv, og sidst af alt ønskede han i de kommende Slægter at se ”Stentryk” af de foregaaende”³⁸².

³⁷⁷ GSkV II:91.

³⁷⁸ GSkV II:72.

³⁷⁹ GSkV II:71.

I en dialog fra 1838, som Grundtvig ikke publiserte, brukte han et tilsvarende åpent uttrykk: ”*Øieblikkets Tarv*”. Grundtvig 1838/1983:54.

³⁸⁰ Korsgaard 2004:226.

³⁸¹ Thaning 1983:70: ”Grundtvig var forbavsende programløs. Det stod kun fast, at læreren skulle spille ud, og så måtte man se, hvad der kom ud af det”.

Jfr. Kaj Thanings mange formuleringer om innholdet: Thaning 1963 II:402: ”Bemærkelsesværdig er i øvrigt Grundtvigs programløshed med hensyn til den folkelige højskole”. Smst.:403: ”Man kan ikke sige, at Grundtvig ikke stiller ledere af den folkelige højskole frit! Kun slår han fast, at ud over de enkelte fag, sprog, matematik, historie og alt, ”hvad Enkeltmanden enten for Nyttens eller Fornøielsens Skyld fandt Lyst og Stunder til at lægge sig efter”, må hovedsagen blive ”det Levende, det Fælles og Almindelige”. Smst.:403: ”Grundtvig afstår fra at udarbejde et program for sin skole”.

³⁸² Thaning 1961a:48.

Erica Simon har rett i at den folkelige dannelses egenart er et folkelig, ”kulturrevolusjonært” nedenfra-perspektiv. Og det er gode grunner for å gi Thaning støtte i påstanden om at Grundtvig i høyskoleskriftene har åpne og upresise formuleringer om den folkelige dannelses innhold. Thanings eget uttrykk ”Livets og Tidens Tarv forstaaet af levende Mennesker” er meget dekkende for denne upresisheten. Imidlertid tror vi, i likhet med Erica Simon, at den er *villet* av Grundtvig. Upresishet i begrepsbruk er ikke det samme som forbausende programløshet. Ovenfor er vist en rekke eksempler på at Grundtvig, både under ”generalprøvene” og under ”festforestillingene”, hadde til dels sterke føringer på hva innholdet skulle være, riktignok var føringene sterkest under ”generalprøvene”. Både ”*Dannelse og Duelighed*” og ”*Folke-Lighed*” samt Grundtvigs tanker om morsmål, historie og hjertelighet gir føringer som gjør at vi er uenig med Thaning i hans påstand om at Grundtvig var ”forbavsende programløs”. Da er heller hans uttrykk ”Livets og Tidens Tarv forstaaet af levende Mennesker” å foretrekke. Men i dette forskningsprosjektet er det etter vår oppfatning mest sakssvarende å bruke den samme karakteristik av innholdet som av målet: Det er åpent og uferdig, men Grundtvig har gitt det retning.

Elever og menneskesyn

Elever fra hele samfunnet

I *Statsmæssig Oplysning* (1834) tenkte altså Grundtvig at den folkelige høyskolen skulle være en praktisk rettet og yrkesforberedende skole for lærere, prester, jurister og de militære. Han ønsket at landets embetsmenn skulle være lojale mot det folk de skulle tjene og ha bedre innsikt i folkets livsvilkår enn det embetsmenn lærte på universitetet³⁸³. Grundtvigs tanke var at en slik embetsmannsskole også ville være en nyttig opplæringsanstalt for de som skulle representere folket i de nye rådgivende stenderforsamlingene. En embetsmannsskole med vekt på nasjonal litteratur, historie og kultur var for Grundtvig et nyttig opplysningsredskap for folkets representanter. Han tenker seg altså at embetsmannsskolen utvides til en politikerskole til støtte for det gryende demokrati. Etter hvert ville han også inkludere alle som ønsket en høyere dannelses.

³⁸³ Grundtvig 1834/1983:54, dessuten Larsen 1993:48.

Når tiden var kommet for ”festforestillingerne” i 1830- og 40-årene, utvidet Grundtvig elevgrunnlaget til å gjelde *alle unge og eldre*. Grundtvigs første skoleskrift, *Det Danske Fiir-Kløver*, som dreiet seg om kongen og hele folket, morsmålet og fedrelandet, ble ifølge Knud Eyvin Bugge skrevet i løpet av de første måneder av 1836, omtrent samtidig med de aller første stenderforsamlingene³⁸⁴. En folkelig dannelse måtte være tilgjengelig for alle, uansett stand og stilling og uansett lese- og skriveferdighet. I motsetning til lese- og skriveskolen, ville Grundtvig ha tenke- og taleskolen. «Den sorte Bogstav» og bøkene hørte hjemme i «Skolen for Døden». Hans motstand mot bøkene var folkelig begrunnet. Bøkene var for de lærde og utvalgte grupper, mens Grundtvigs opplysnings- og dannelsesarbeid skulle være for alle, både håndens og åndens arbeidere. At ikke alle kom til å lese så mye som en bok på egenhånd, hang sammen med at mange rett og slett ikke hadde tid og anledning til å frigjøre seg så mye fra sin daglige syssel, mente Grundtvig³⁸⁵. Han proklamerte at *alle* trengte dannelse: «Fæstere og Selveiere, baade store og smaa, Handværkere af alle Slags, Sømænd og Handelsmænd», og han mente at «de samme Anlæg til Dannelse findes i Hytter som i Høielofte»³⁸⁶.

Ved på denne måten å konkretisere at den folkelige dannelse var for hele bredden i folket, for praktikere og teoretikere, fikk han også satt lys på den fare som skillet mellom håndens og åndens arbeid hadde medført. Dette skillet ville han motarbeide, og den folkelige opplysning var det eneste middel mot denne faren³⁸⁷.

Naturlig motiverte og frisinnede elever

I Grundtvigs *Taler paa Marielyst Højskole 1856-71* gjentar han til stadighet at «Lysten driver Værket»³⁸⁸. Sannsynligvis er det viktig for ham å få frem at frivillighet og den personlige interesse og naturlige, indre motivering skal være drivkraften i dannelsesarbeidet. I motsetning til den ytre og «påklistrede» motivering som hersket i den klassiske dannelse, løfter han frem folkets interesser og behov. Han utfordrer frivilligheten og egenviljen hos den

³⁸⁴ De varte fra 1.10.1835 til 26.02.1836. GSKV II:287.

³⁸⁵ Grundtvig 1956:30.

³⁸⁶ GSKV II:97. Selv om Grundtvig i ”Skolen for Livet” proklamerte at hans skole var for alle samfunnsgrupper og –klasser, ble det tidlig en skjev fordeling. Torkild Mads Larsen forteller at 69% av elevene i 1873/74 var ”gårdmandsbørn”, og 17% var fra ”husmandshjem” og bare 14% fra andre yrkesgrupper, jfr. Larsen 1993:51.

³⁸⁷ Grundtvig 1956:109.

³⁸⁸ Grundtvig 1956:15 (”Lysten, som driver Værket”), 17, 41. Jfr. også *Mands-Minde 1788-1838*, HGS II:66.

enkelte. For Grundtvig er all tvang og kunstig motivering utelukket. De som kommer, må komme frivillig, for «vi har Endeel at give bort, men intet at nøde bort»³⁸⁹.

Kort tid etter innvielsen på Marielyst 3. nov. 1856 nevnte Grundtvig i en tale at siden det var vanlig på de folkelige høyskolene å ta opp emner fra norrøn mytologi, kunne det være ulike reaksjoner på dette. Når noen syntes disse gamle fortellingene var unyttige og endog kunne styrke overtroen, mente Grundtvig at man nettopp i slike situasjoner kunne dra nytte av hva forfedrene hadde tenkt når de sa: ..«hver nyde som han nemmer», og dette ga Grundtvig anledning til å forklare hva åndsfrihet er: ..«det vil sige: man kan tage det som man vil, kun maa man lade andre have Lov til det samme, for alt menneskeligt, derfor ogsaa menneskelig Oplysning maa være en fri Sag»³⁹⁰. Åndsfrihet og frisinn var kjennetegn på Grundtvigs tenkning i alle sammenhenger: «For Resten er det min Overbeviisning at ægte Guds frykt og Videnskabelighed trives bedst, hvor Folk har Lov til baade at tro og at lære, hvad de vil», sa han i *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole* i 1837³⁹¹. En lignende frihet peker Grundtvig på i 1832 når han fremhever at ”Mennesket er ingen Abekat”. Det har frihet til å unngå å etterape og istedet leve seg ut som ”en mageløs, underfuld Skabning”³⁹².

Gudskapte elever

I sin oppvekst og i tiden før *Nordens Mythologi* i 1832 hadde Grundtvig strevet med å avklare sitt syn på mennesket. Men fra denne tid er det tydelig at Grundtvig har stor tro på mennesket og er meget optimistisk på dets vegne. Han har nådd frem til en viktig avklaring, den mosaisk-kristelige anskuelse, og han skiller tydelig mellom tro og anskuelse. Den kristne tro og frelsen er en kirkesak, ikke en skolesak. Med den mosaisk-kristelige anskuelse som basis for skolevirksomheten tenker Grundtvig at kristne og ”Naturalister” som mener at mennesket er ”skabt og faldet”, har ånd og er noe mer enn et biologisk vesen, kan holde skole sammen³⁹³. Det som angår ”menneskelivets ”Forklaring” inden timeligheden”³⁹⁴ kan skolens

³⁸⁹ Grundtvig 1956:42.

³⁹⁰ Grundtvig 1956:22.

³⁹¹ GSkV II:76.

Sigvart Tøsse omtaler dette sitatet av Grundtvig slik: ”Det var dette synet som seinare blei kalla frisinna eller frilynd kristendom i Norge”. Tøsse 1997:78.

³⁹² Begge sitater er fra innledningen til NM 1832, GSkV I:239.

³⁹³ Jfr. Bugge 1993:18: ..”skolearbejdet er et rent menneskeligt og folkeligt anliggende. Med andre ord: Løsningen af skolens problemer er et anliggende, alle må kunne samarbejde om, uanset om de tilslutter sig den kristne tro, eller de ikke gør det. Forudsætningen er, at man er enige om et fælles menneskesyn. Dette menneskesyn beskrives i brede vendinger. Det var Grundtvigs påstand, at alle, både troende og ikke-troende, måtte kunde være enige om tre ting: 1) At mennesket er *skabt*, dvs. at mennesket ikke har livet af sig selv. 2) At

folk samarbeide om. I den mosaik-kristelige anskuelsen er mennesket ingen "Abekat" som etterligner andre dyr, men mennesket er en "mageløs, underfuld Skabning" i hvem der er "Guddommelige Kræfter", ja, mennesket er som "et guddommeligt Experiment, der viser, hvordan Aand og Støv kan giennemtrænge hinanden"³⁹⁵. Det virker som om Grundtvig er inspirert av kirkefaderen Ireneus til å hevde dette optimistiske menneskesyn. Selvom syndefallet var "et stort Uheld"³⁹⁶, har det ikke ødelagt menneskets muligheter. Det er fremdeles slik at mennesket er skapt av Gud og kan utfolde seg i frihet og slippe å bli formet og dannet til noe fremmed og kunstig. Som skapt skal mennesket bli hva det er og ikke omdannes³⁹⁷. Omdannelse er irrelevant siden mennesket er skapt i Guds bilde og ligner skaperen. I *Statsmæssig Oplysning* sier Grundtvig at "vi er Mennesker, vidunderlige Billeder af det Største, men uden Magt til at skabe"³⁹⁸. Skaperen har skapt, og menneskets oppgave er å vekke og nære det skapte.

At mennesket består av mer enn kjøtt og blod, at det også har ånd og adskiller seg fra andre levende vesener, gjør at mennesket har en høyere bestemmelse uansett religiøs tilhørighet. Grundtvig bryter her med den nasjonale og etnosentriske holdning som var sterk i samtiden, og som også i vår egen tid gjør seg gjeldende, og han setter mennesket qua menneske over de skillelinjer som nasjoner, språk, kultur og religion setter: "Ja, Christen eller Hedning, Tyrk eller Jøde, ethvert Menneske, der bliver sig sin aandige Natur bevidst, er sig selv en saa vidunderlig Gaade"³⁹⁹. Et slikt menneskesyn innebærer at elevene vil våge seg ut i nytt og spennende terreng, undre seg og engasjere seg som hele mennesker med alle sanser åpne. De vil trives med forskjellige typer mennesker og "tiltrækkes af de dunkle, dybe Naturer, som ahne langt mer enn de see, føle langt dybere end de kan lodde, og tale begeistret langt høiere end de selv veed af"⁴⁰⁰. Forskjellene og gåtefullheten til tross, de er alle skapt i Guds bilde.

mennesket er "faldet", dvs. at det er kommet bort fra sin egentlige bestemmelse. Og 3) at "Aand" er en væsentlig bestemmelse af det at være menneske". Jfr. også Bugge 1975.

³⁹⁴ De fire sitatene er hentet fra Knud Eyvin Bugge i Grundtvig 1834/1983:13.

³⁹⁵ De fire sitatene av Grundtvig er hentet fra GSKV I:239.

³⁹⁶ GSKV I:232.

³⁹⁷ At dannelse er vekst av det som allerede er, var Grundtvig også inne på i fortalen av 29. nov. 1838 til *Mands Minde*-foredragene 1788-1838: "...kun hvad der ligger i os kan levende udvikle sig hos os og udgaae fra os, saa det er kun forfængeligt Daarskab, naar enten Tydsker eller Nordbo vil forvandle sig til *Romer, Græker* eller *Ebræer*, hvorved de kun gjør dem selv til Andres Abekatte istedenfor at den for at uddanne Menneske-Naturen hos sig til saa ædel, yndig og klar en Skikkelse, som den er skabt og skicket til". Johannessen & Krogh 1988:26.

³⁹⁸ Grundtvig 1834/1983:58. Vilhelm Nielsen sier i Efterskrift: "Men "Billeder" er vi altså, og det vil sige, at Grundtvig urokkeligt går ud fra, at der er noget højere: en skaber, som vi ligner". Smst.:120.

³⁹⁹ GSKV I:230.

⁴⁰⁰ GSKV I:231.

Menneskesyn og yrke

Med en så fargerik og spennende elevflokk kan lærerne umulig drive undervisning med ensidig formidling, pugg og terperi. Det ville være helt imot elevenes egenart, og de ville ikke finne seg i det: ”Derfor finder et saadant Menneske,...sig aldrig tiltrukket af de giennemsigtig oplyste Folk, hvis hele Viisdom man i en Time kan lære udenad”⁴⁰¹. Nei, elevene har guddommelige krefter og er så skapende og unike at de må få leve ut sin unikhhet. Ved vintersemestrets åpning på Marielyst 4. nov. 1862 talte Grundtvig om at skolens oppgave var å hjelpe elevene til å finne ut av hva de dugde til. I samme avsnitt som han omtaler menneskene som ”et ganske eget, forunderlig Slags levende Skabninger i Guds Billede”, sier han at alle trenger å gå på skolen for å ”faae at vide, baade hvad Menneske-Livet duer til, og hvordan de bedst kan bruge den Lodd og Deel, de har i Menneske-Livet, til Gavn og Glæde baade for dem selv og for hverandre”⁴⁰². Dermed er menneskesynet hos Grundtvig rettet mot den livsoppgave og det yrke som den enkelte elev stiler mot, og derved må den grundtvigske, ”kulturrevolusjonære” ”nedenfra”- dannelsen være åpen for det yrkesrettede. Gudbilledlige og unike elever krever en unik skole som kan gi dem anledning til å ”bruge den Lodd og Deel” de er skapt med.

Sammenfattende ser vi at Grundtvig har et meget bredt rekrutteringsgrunnlag. Unge og eldre, alle samfunnslag og yrkesgrupper kan være elever. Et særlig kjennemerke på elevene skulle være at de hadde frihet og frisinn til å velge i alle livsforhold. Da måtte man også legge vekt på at den naturlige, frie eller indre motivering hos elevene skulle ha gode vekstbetingelser. I motsetning til de underkuede elevene i den klassiske dannelsen ser vi andre elevkonturer: De synes å være frisinne, selvstyrte og motiverte og representere et bredt spekter av samfunnet. Og alle elevene, hva enten de er kristne, jøder, muslimer eller hedninger, er skapt i Guds bilde. De skal være med i et guddommelig eksperiment som også blir et pedagogisk eksperiment. De skal vokse som det de allerede er: Gudskapte og gudbilledlike mennesker med yrkesrettede og andre evner over et bredt spekter. Dannelse er ikke omdannelse til noe kunstig og fremmed. Dannelse er vekst for det som er skapt.

Elevene og folket preger den folkelige dannelsen i en slik grad at den gjennomsyres av et ”kulturrevolusjonært” nedenfraperspektiv. Det ”elevsentrerte” er både sentrum og helhet i

⁴⁰¹ GSkV I:230.

⁴⁰² Begge sitater er fra Grundtvig 1956:61.

dannelsen. Derfor må Grundtvigs elev- og menneskesyn karakteriseres som en særs viktig forståelseskategori.

”Det levende Ord” og ”den levende Vexel-Virkning” som arbeidsmåte

Muntlighet fremfor skriftlighet

Det folkelige og det menneskelige manifesterer seg i kulturen gjennom *språket* og på andre måter som tidligere er nevnt. Som enkeltmenneske tilhører man et folk. Man fødes inn i historien og får tilhørighet i et folks spesielle kultur og språk. Som menneske er man ikke alene, men del av et menneskelig og folkelig fellesskap som også er et språklig og historisk fellesskap. Det enkelte menneske, som hos Grundtvig er et guddommelig eksperiment av støv og ånd, har sin parallell i folket som også har ånd, den såkalte folkeånd. Denne ånden er en gjennomgripende kraft som forener og gjennomtrenger folket med felles språk, sagn, sanger og fortellinger⁴⁰³. Det enkelte menneskes og folks følelser, forestillingsverden og mentalitet har gjennom historiens gang utviklet og gjennomtrengt morsmålet. Grundtvig hadde romantikkens forståelse av historien som et sammenhengende hele, som en levende organisme. Og morsmålet, som var en viktig del av historien, hadde i seg den sum av ånd, kraft og følelse som fortidens og samtidens folk hadde. Den emosjonelle side var viktig: ”hvor *Menneske-Hjertet*, som er hele Menneske-Livets Kilde, aldeles fattedes, der var *menneskelig* Oplysning aldeles umulig”⁴⁰⁴. Når man taler på morsmålet, legger man frem sitt innerste hjerte- og følelsesliv:

”Glem ei, hvad Tale betyder i Grunden,
At det er Hjertet paa Tungen”⁴⁰⁵.

Sitt eget og hele historiens hjerte. Det gir tyngde til det talte ord på morsmålet.

⁴⁰³ Jfr. Poul E. Andersens artikkel ”Folkelighed og vulgaritet” i Johannessen & Krogh 1988:15f.

⁴⁰⁴ GSkV II:279.

⁴⁰⁵ Grundtvigs Samlede Værker I: 167, her sitert etter Bugge 1965:304.

Jfr. også hva Grundtvig sier i fortalen av 29. nov. 1838 til *Mands Minde*-foredragene 1788-1838: ..”den Grav, hvoraf Oldtiden kan og skal opstaae, er ikke udenfor men indeni os, er ikke Skrift-Graven men Hjerte-Kulen, og at Ordet, ved at nedskrives ingenlunde opstaaer men begraves, opstaaer kun paa Tungen og farer kun til Himmels på Aande-Drættets Vinger”. Sitert etter Johannessen & Krogh 1988:26.

Gjennom det muntlige ord uttrykker ethvert menneske og ethvert folk sin historiske og personlige identitet. Det er denne identitet uttrykt med det levende, muntlige ord Grundtvig ønsket å gi vekst og næring til. Og det er denne identitet han mener den romerske ånd er en fiende, ja en dødsfiende av. "Det levende Ord" i betydningen det muntlige, personlighetsfylte, hjertelige og "varme" ord på morsmålet blir derfor det kraftigste kampmiddel Grundtvig kan bruke mot den klassiske dannelses fornuftsmessige og "kalde" ord. Allerede i *Statsmæssig Oplysning* hevder han at statens ve og vel avhenger av at man bruker "en levende, mundtlig Meddelelse" til å fremme en åndelig og hjertelig opplysning⁴⁰⁶. Men Grundtvigs reaksjon mot den sorte bokstav og den sorte skole skal ikke overdrives. Også han hadde sans for det skrevne ord, særlig dikterens: "Det er nemlig kun i Digterens Haand, Pennen paa en Maade kan siges at tale til *Aand* og *Hjerte*"⁴⁰⁷, og som forfatter var Grundtvig en flittig bruker av pennen. Han mente for øvrig at lærebøker kunne være gode å ha i bakhånden og til å huske og tenke over hva man hadde hørt⁴⁰⁸.

Grundtvig oppfant ikke begrepet "det levende Ord"⁴⁰⁹, men han oppdaget at det dekket mye av hans pedagogiske tenkning. Teologien ga også sitt besyv. Nettopp menneskets evne til å tale og bruke det muntlige ord er tegn på at mennesket er skapt i Guds bilde. Tale-evnen er menneskets «Gudbilled-Lighed». Guds bilde er Kristus, og menneskets likhet med ham er at mennesket er skapt til talefelleskap med ham og med alle som kan tale. Disse tankene har sin bakgrunn dels i Prologen i Johannesevangeliet der Kristus er Ordet og dels har de sin bakgrunn hos Ireneus som hevdet at menneskets gudbilledlighet ikke gikk tapt ved syndefallet⁴¹⁰. I Grundtvigs positive menneske- og elevsyn ligger altså tanken om at alle mennesker har noe guddommelig i seg og at denne "Gudbilled-Ligheden" manifesterer seg

⁴⁰⁶ Grundtvig 1834/1983:33.

Jfr. dessuten hvordan Ole Vind fremhever ordets styrke, spesielt den åndelige, når han i sin avhandling om Grundtvigs historiefilosofi konkluderer slik: "For Grundtvig var fornuftens lys i al sin individualitet kun en beskeden lysgiver i forhold til den historiske opplysnings åndelige styrke som hele slægtens erfaring, når den samles i *ordets* lys". Vind 1999:562.

⁴⁰⁷ Grundtvig 1834/1983:33.

⁴⁰⁸ I fortalen av 29. nov. 1838 til *Mands Minde*-foredragene 1788-1838 sier han: "...thi til at reise Ordet Mindes-Mærker er Pennen netop skabt og til i Mag at eftertænke hvad man har hørt er Skrift et i det Mindste hos os næsten uundværligt Hjælpemiddel". Sitert etter Johannessen & Krogh 1988:27. Vurdert ut fra forfatteren Grundtvigs omfangsrike litterære produksjon må han også ha hatt stor sans for det skrevne ord. Han ønsket både å bli husket og reflektert over. Ikke uten selvironi karakteriserte han seg selv allerede i 1834 som "tre-fjerdedeel Bog-Orm", GSKV I:264.

⁴⁰⁹ Om utviklingen av Grundtvigs ordsyn, jfr. bl.a. Bugges henvisning til "det levende Skole-Ord" hos Platon, Bugge 1965:325. Jfr. også GSKV I:14 og Walstad 1973.

⁴¹⁰ Mer utførlig omtalt av Kim Arne Pedersen, Pedersen 1997.

Lignende tanker har også Ove Korsgaard: "Alle mennesker har i det "lille" ord del i det "store" ords logos. Det centrale skriftsted for Grundtvigs ord-teologi er Johannesprologen, hvis indledning ligger til grund for hele Grundtvigs opplysnings- og "forklarings"-program". Korsgaard 2004:226.

når mennesker taler med levende, muntlige ord. Tanken om det levende ord forsterker Grundtvigs positive menneskesyn ved at når Gud ved skapelsen blåste sin ånde inn i mennesket slik at det kunne puste og tale, kan også menneskets ord være av en slik art at det ”skaper hva det nevner”⁴¹¹. Menneskeordet blir en slags gjenlyd av Guds skaperord⁴¹² og skaper ikke noe nytt i forhold til skaperens ord, men kan ligne skaperens ved å vekke og nære det som allerede er skapt. I disse tankene ligger en særs høy vurdering av mennesket og en tilsvarende høy vurdering av elevene i pedagogisk sammenheng.

I forhold til den folkelige dannelse innebærer disse forholdene følgende:

- Identiteten i folket er særlig knyttet til det som er likt og felles, ”Folke-Lighed”, særlig språket. *Morsmålet slik det har utviklet seg opp gjennom historien*, blir fellesnevneren.
- Mennesket er *skapt til å bruke tale-evnen* og realiserer sin gudbilledlighet når det muntlig talte ord brukes. Menneskesynets gudbilledlighet gir legitimitet og tyngde til muntligheten.
- I disse to momenter forenes lyset ”nedenfra” med lyset ”ovenfra”.

I det folkelige dannelsesarbeidet skulle ordene synges og tales. Vekten ligger på den muntlige arbeidsmåten. Vekkelses-, vekst- og opplysningsmetodene var knyttet til *sangen* og bruken av *det levende ord i foredrag og i samtaler*.

Samtale fremfor tale

Sangenes, talenes og foredragenes viktigste hensikt var å stimulere til den levende vekselvirkning i betydningen engasjert samtale mellom lærer og elev og mellom elevene innbyrdes⁴¹³. I skriftet *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer* (1840) foretar Grundtvig en viktig prioritering i forholdet mellom foredrag og samtale:..”kun i samme Forhold, som *Talen* bliver til en *Sam-Tale*, deels mellem Gamle og Unge, og deels mellem de Unge

⁴¹¹ Jfr. Grundtvigs salme ”Vidunderligst av alt på jord” (1829/1853), v.3. *Norsk Salmebok* 1985:546. Tanken om at Gud ..”saa naadig var at blæse, Livs-Aande i vor Næse, den gaaer ad Munden ud” er nærmere utviklet i Walstad 1973:77ff.

⁴¹² Jfr. Bugge 1997:84, fotnote 2.

⁴¹³ Jfr. Bugge 1965, 1983/1998 og 1997. Den levende vekselvirkning som undervisningens viktigste metode. Kaj Thaning definerer den levende vekselvirkning med fire betydninger: 1) Mellom lærer og elev. 2) Mellom elevene innbyrdes. 3) Mellom elevene og skaldene. I dette punktet hører også Grundtvigs historisk-poetiske perspektiv hjemme. Det innebærer at skaldene bringer samtidens folk i vekselvirkning med sin historie. I møtet med historien skjer det noe livstolkende og skapende. Vedr. det historisk-poetiske jfr. også Klonteig 1992:27-29. 4) Mellom vitenskapelig og folkelig opplysning. Jfr. Thaning 1983:69-72. I herværende fremstilling vil, når ikke annet er nevnt, den levende vekselvirkning være avgrenset til de to første betydningene.

indbyrdes, kun i samme Forhold lykkes Oplysningen”⁴¹⁴. Selv om Grundtvigs særegne personlighet var bedre egnet til tale enn samtale⁴¹⁵, mente han at talenes og foredragenes hensikt blir å være innledninger til det som er det aller viktigste, nemlig ”den levende Vexelvirkning”. Formidlingens hensikt er å skape dialog. Grundtvig er altså motstander av for mange og lange foredrag selv om de bruker det levende ord aldri så glimrende, og han kaller det ”Fuskeri”⁴¹⁶ hvis taletrengte lærere overdriver foredragene på bekostning av den levende vekselvirkning. Enetale og enveiskommunikasjon som fremhever læreren og underkuer elevene, blir for Grundtvig helt uegnet undervisning. Men levende ord som skaper liv, deltagelse, medansvar og demokrati, som utfordrer til spørsmål og samtaler og som løfter elevene til sang og poesi og fremkaller munterhet istedenfor nedtrykthet, det er levende ord i levende vekselvirkning der lærere og elever er på likefot. Lærerens inspirerende undervisning med innlevelse og personlig engasjement er fremdeles viktig, men de sosiale og fellesskapsorienterte aktivitetene som samtale, samhandling og samarbeid synes å være de viktigste metodene til å generere nye kunnskaper og erfaringer.

Ove Korsgaard fremhever samtale slik: ”Grundtvig skelner imidlertid mellom logos og dia-logos. Mennesker har ikke direkte adgang til det store ords logos, men må klare sig med det lille ord, hvis sandhedsværdi skal afprøves gennem dia-logos, altså dialog. For Grundtvig udgør dia-logos et mellemed mellem Gud og verden. Den centrale kategori i Grundtvigs oplysningstanker er derfor *vekselvirkning*”⁴¹⁷.

⁴¹⁴ GSKV II:184.

⁴¹⁵ Ebbe Kløvedal Reich viser noen mindre sympatiske sider ved Grundtvigs personlighet som gjør ham lite egnet som samtalepartner: ”Grundtvig havde nok talrige mandlige venner, men langt de fleste var i virkeligheden følgesvende eller discipler. De, der ikke var det, blev han til gengæld ofte uvenner med. Ingemann var en undtagelse. Han var både en trofast, udholdende ven og (næsten) en ligemand. De var meget forskellige typer. Ingemann var fintfølelse og fredelig. Grundtvig ilter og kamplysten. Og de talte lige ud af posen til hinanden.

”Min harme over det forkerte væsen,” indrømmede Grundtvig i et tidligere brev, ”er sædvanligt langt større end min sorg.” – Han var ganske klar over, at han skapte unødige problemer for sig selv og andre på den måde, men han kunde ikke lade være. Når hans indre kamplur gjaldede, stillede han altid op....Husvennen Fr. Hammerich husker: ”Han var ikke altid at komme i tale. Man måtte helst så at sige trække ham op...Sad man derimod tavs hos ham, kunne han sidde lige så tavs. Han mødte ikke...med et åndrigt indfald, var i det hele bange for at skrue sig op og give andet og mere end der for tiden rørte sig i ham. Aldrig sagde han folk behageligheder, langt snarere stødte han en og anden for hovedet.”....Grundtvig var hverken sindsrolig eller altgennemskuende. Ofte var han tværtimod lunefuld og naiv. I en vis forstand var hans måde at omgås andre mennesker på lige så ubehjælpelig som hans sangstemme. Han lærte sig aldrig høflige endsige slebne manerer, og han var ligeglad med dem hos andre...Han har ikke været let at omgås, hverken for venner, koner eller børn. Der var altid en risiko for, at han var i et af sine besværlige luner. Og når han ikke var det, var han ofte distraert til for alvor at bemærke sine omgivelser. Men hans familie og venner tilgav ham meget. For han var jo også, når han huskede det, både hjertelig, hensynsfuld, generøs og gjæstfri”. Kløvedal Reich 2000:210-213.

⁴¹⁶ Sitert etter Bugge 1997:87.

⁴¹⁷ Korsgaard 2004:226.

Arbeidsmåten er særs viktig

At samtale får prioritet foran enetale, er med på å binde dannelsens innhold og arbeidsmåte sammen. Når dannelsens innhold er *livet selv*, er det umulig å ha *dosering og belæring* som hovedmetoder, for hvem kan opphøye seg til å være ekspert på livet? Nettopp gjennom samtaler gis det muligheter for *erfaringsutveksling og erfaringslæring*⁴¹⁸. Folkelig opplysning finner sted når mennesker med ulik bakgrunn og forskjellige holdninger og innstillinger er i vekselvirkning og deler innsikt og erfaringer med hverandre. ”Sandheden træder altid frem i spillet mellem sandheder”, sier Korsgaard og fortsetter: ”Med et moderne begreb kan man sige, at oplysning for Grundtvig er et diskursivt begreb, et kampbegreb. Ingen kan påberåbe sig at sidde inde med den absolutte sandhed. Vi erkender stykkevis og delt”⁴¹⁹. Denne form for samvær og jevnbyrdige samtaler fremmer demokrati og bred folkelig deltagelse⁴²⁰. I samtaler om livets vanskelige og lettere sider kan elevenes erfaringer være vel så viktige som lærernes⁴²¹. I den levende vekselvirkning får *elevenes egne liv og livserfaringer* høy prioritet, lærerens rolle blir å være en inspirerende *innleder og samtalepartner i et læringsfelleskap*, og elevene blir *medlærere med ansvar for egen og andres læring*. Det er altså viktig å merke seg at *lærerens innledende undervisning er underordnet elevenes læring som hovedsakelig skjer ved den levende vekselvirkning*.

Summen av det enkelte menneskes erfaringer og summen av folkets og hele menneskeslektens erfaringer, både i hjemmet, i arbeidslivet og i samfunns- og kulturlivet, er samlet i *historien og morsmålet*. Derfor er disse to hjørnестener det viktigste innhold i Grundtvigs skoletanker. Men ”det levende Ord” og ”den levende Vexel-Virkning” er også forankret i historien og morsmålet. I vår sammenheng innebærer dette at det ikke bare er

⁴¹⁸ Jfr. hvordan Grundtvig binder erfaring sammen med historien og eget livsløp: ..”at Forstand kommer kun efterhaanden af Erfaring , og derfor er det kun ved Betragtning af Menneskeslægtens og sit eget Levnedsløb, man kan vinde Forstand paa Menneskelivet” (NM 1832), sitert etter Birkelund 1999:144. Se også hvordan Grundtvig anbefaler alle, men spesielt ungdommen, å utvide sine erfaringer gjennom andres erfaringer: ..”saa skal Ungdommen blive klog, maa det være ved andres Erfaring, men det følger fornemmelig deraf, at Enkeltmandens Erfaring i og for sig selv er saa indskrænket og saa betinget af Stilling og Omstændigheder, at det kun bliver en meget fattig og ensidig Klogskab, han, selv gennem det længste Liv, derved kan naa, medens Historien derimod tilbyder baade unge og gamle sin rige og sikre Erfaring, som en Mimers-Kilde, der hos alle kan slukke Tørsten efter Menneskekundskab” (*Mands Minde* 1838:510), sitert etter Birkelund 1999:145.

⁴¹⁹ Korsgaard 2004:226.

⁴²⁰ Hal Koch nevner i sin bok *Hvad er demokrati?* (1945) sammenhenger mellom det frie ord og demokrati: ”Der er en ting, som de stærke folk ikke tør – fra den politiske fører til hustryannen – det er at forhandle fredeligt om tingene....Det autoritære trav kan altid kendes på dette: om man er villig til at tale om tingene eller ej”. Sitert etter Slumstrup 1983:51.

⁴²¹ Zöllner 1993:13-15.

kulturstoffet i seg selv som har en dannende funksjon, men også arbeidsmåten. Ifølge Grundtvig kunne det muntlige, hjertelige og personlighetsfylte, beåndede og gudbilledlige ord også skape og danne. Når ”det levende Ord” og ”den levende Vexel-Virkning” på morsmålet både er *innhold og arbeidsmåte, bidrar det til å øke ordets dannelsesverdi.*

Men det levende, talte og sungne ord hadde også sin funksjon som *vekkelsesmiddel* overfor det danske folk, og det var et *opplysningsmiddel* og *næringsmiddel* for vekst og kulturell blomstring. I *dyktiggjøringen til det daglige arbeid* og i de *demokratifremmende* drøftingene i de rådgivende stenderforsamlingene, var muntligheten bedre egnet enn sorte bokstaver. Vi ser altså at når det levende ord anvendes i tale, sang og samtale, dekker det også *målsettingen* for den folkelige dannelsen. Dessuten henter det levende ord legitimitet og skaperkraft fra *menneskesynets* tanke om at alle er skapt i Guds bilde som for Grundtvig nettopp innebærer evnen til å tale. *Derfor blir den muntlige arbeidsmåten en særs viktig didaktisk kategori siden den er flettet inn i alle kategoriene.*

Vi har allerede slått fast at dannelse hos Grundtvig ikke er å bli dannet til noe annet enn det Gud har skapt mennesket til. Dannelse er ikke fri og tøylesløs vekst, men vekst som gudskapt menneske. Ordets dannelsesverdi tilsvarer vekstverdi. Det innebærer at det levende ord og den levende vekselvirkning er det mest virkningsfulle vekstmiddel ved Grundtvigs ”Plante-Skole”. I dette jordsmonn kan ordet skape i betydningen danne og gi vekst, men det nye er ikke fremmed, kunstig eller ”påklistret.” Det som skapes, vokser frem innen skaperverkets ramme.

Karakteristikk av forståelseskategoriene

Så langt i gjennomgåelsen av Grundtvigs folkelige dannelse, synes det å ha avtegnet seg noen tendenser, særlig i forholdet mellom det allmenndannende og det yrkesrettede som inkluderer praktisk arbeid:

Mål og innhold i ”generalprøvene” fra 1832 og 1834 er allmenndannende og yrkesrettede på en tydelig måte og har forholdsvis presise begreper, mens ”festforestillingene” fra og med 1836 har mindre presise og mindre yrkesrettede begreper. Innholdet i skoleskriftene har også

et mer allmenndannende innhold med vekt på morsmål og historie. Karakteristisk for skoleskriftene er at de har åpne og uferdige mål og innhold samtidig som det gis en del holdepunkter. ”Ekstranumrene” i form av taler på Marielyst fra 1856 til 1871 bekrefter i hovedtrekk skoleskriftene. Sammenfattende for alle tre perioder kan mål og innhold sies å være *åpne og uferdige, men retningsgivende*.

Elev- og menneskesyn er tydeliggjort i alle tre faser. I første fase er elevene primært vordende embetsmenn og politikere, og i andre og tredje fase representerer de hele folket. Frihet og frisinn er grunnleggende i alle tre faser, og tilsvarende er perspektivet på alle mennesker som gudskapte og gudbilledlige tydelig i alle tre faser. Nedenfra-perspektivet er grunnleggende i den folkelige dannelsen, og elev- og menneskesyn farger de øvrige forståelseskategoriene. Inkluderingen av hele folket *åpner for mangfoldet* av menneskelige forutsetninger og evner, også de yrkesrettede. Vekstperspektivet tilsier at elevene er *uferdige* eller ”ikke ferdigvokste”. Og endelig gir elevsynet *retning* for den pedagogiske virksomheten: Den folkelige dannelsen er for alle, den fremmer naturlig motivasjon og frisinn, den respekterer alle elever som gudskapt, og den viser en sammenheng mellom menneskesyn og yrke.

Det levende ord og den levende vekselvirkning som arbeidsmåte er tydeliggjort i alle tre faser. ”Den levende Vexel-Virkning” mellom elever og lærer eller mellom elevene innbyrdes ble etter hvert, dvs. under festforestillingstiden (1840), overordnet foredraget slik at det har skjedd en tyngdeforskyvning fra formidling til dialog. Sangens, foredragets og samtalens muntlighet får stor tyngde av å være knyttet til dannelsens mål, innhold og menneskesyn. Muntligheten er en *retningsgivende* arbeidsmåte i den folkelige dannelsen, men Grundtvig viser også *åpenhet* overfor skriftlighet, både hos seg selv og hos andre. Hans høye prioritering av samtalen, av erfaringsutveksling og erfaringslæring, bærer med seg et dynamisk preg av stadig utvikling og *uferdighet*. På samme måte som elever og lærere kontinuerlig vinner nye erfaringer, vil samtalemotoden stadig utvikles videre og aldri bli endelig. Sammenfattende kan altså de muntlige arbeidsmåtene, i likhet med de andre forståelseskategoriene, også karakteriseres som *åpne og uferdige, men retningsgivende*. Imidlertid er de yrkesrettede perspektiver ikke synlig i denne forståelseskategorien.

Når det grundtvigske paradigme forstås som et fleksibelt og tolerant begrep, dvs. i betydningen et åpent og uferdig, men retningsgivende paradigme, der menneskesyn og arbeidsmåte vektet tyngre enn mål og innhold, da er et slikt paradigme en dekkende

beskrivelse av Grundtvigs folkelige dannelse. Et slikt paradigmebegrep som også innebærer Kaj Thanings fleksible innholdsbeskrivelse ”Livets og Tidens Tarv forstaaet af levende Mennesker”, har innebygget en slik slitestyrke og et slikt utviklingspotensiale at det har gyldighet langt utover en avgrenset epoke.

Karakteristikken av forståelseskategoriene ovenfor reiser imidlertid en rekke spørsmål. De viktigste spørsmålene for dette forskningsprosjektet er knyttet til yrkesutdanningens inklusiv det praktiske arbeidets plass i den folkelige dannelse. Gjennomgangen av Grundtvigs skoletanker ut fra de fire forståelseskategoriene viser at tankene mangler presise begreper.

Viktige spørsmål er:

Har Grundtvig på andre måter mer presist antydning om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen? Hva innebærer det i forhold til praktisk arbeid og yrkesutdanning at forståelseskategoriene er åpne, uferdige og retningsgivende? Hva kan være grunnene til at relateringen til det praktiske og yrkesrettede i mål og innhold svekkes under festforestillingene og i talene på Marielyst? Praktiske og yrkesrettede aktiviteter synes fraværende i arbeidsmåtekategoriene, men holder Grundtvig slike aktiviteter utenfor den folkelige dannelsen? Disse og lignende spørsmål er bakgrunnen for det neste avsnitt.

Grundtvig om praktisk arbeid og yrkesutdanning

Under gjennomgangen av forståelseskategoriene var det tydelig at Grundtvig under ”festforestillingene” dempet ned de praktiske og yrkesrettede perspektivene han så tydelig markerte under ”generalprøvene”. I dette avsnittet vil vi se nærmere på hva han mer spesifikt har tenkt og uttrykt om disse perspektivene. Parallelt med neddempingen holder han to taler, tegner to pedagogiske landskaper og har en fremtidsdrøm som alle fokuserer på praktisk arbeid og yrkesutdanning. I talene, landskapene og fremtidsdrømmen inngår praktisk arbeid i yrket og yrkesopplæringen.

To taler

Som folketaler henvendte Grundtvig seg til hele folket, men i to taler retter han oppmerksomheten mot to grupper i samfunnet; bøndene og håndverkerne. Begge talene finner sted i den såkalte ”festforestillingstiden”.

”Om Dannelse”

I den første talen (1841) viser den folkekjære og folkenære Grundtvig at han sto bøndene nær. Et par år før denne talen utga han det kjente diktet ”Er lyset for de lærde blot” (1839), og her viser han en udelt sympati og respekt for bonden og lar det skinne av ham:

”Er lyset for de lærde blot
til ret og galt at stove?
Nej, himlen under flere godt,
og lys er himlens gave,
og solen står med bonden op,
slet ikke med de lærde,
oplyser bedst fra tå til top,
hvem der er mest på færde”⁴²².

Grundtvigs manuskript til denne talen i 1841 i foreningen ”Danske Samfund” er gjengitt i *Grundtvig-Studier 1955*, og talen het ”Om Dannelse”. I denne talen, slik som i diktet, lar han det skinne av bonden. Han skiller mellom *falsk og ekte dannelse*. Den falske dannelse har de som brillierer med latinske, tyske og franske ord og vendinger, med overdrevne høflighetsfraser og er opptatt av fine klær, møbler og ”saadanne Smaating”. Denne dannelse karakteriserer han som ”meget god for Papegøier og Abekatte”⁴²³. Men hva med den ekte dannelsen og dens innhold? Ikke uventet lar han en ærlig dansk bonde på heden være representanten for ekte dannelse. Grundtvig beskriver bondens liv og arbeid med stor innlevelse og ærefrykt og etterlater ingen tvil om at den danske bonde tydeliggjør hva ekte dannelse er. Grundtvig gir oss følgende kjennetegn på denne dannelsen: For det første skal en *velge et yrke som en er skikket til, og utøvelsen av yrket skal være skikkelig og skjje med liv og lyst*⁴²⁴. For det andre skal man *muntlig uttrykke seg klart og tydelig* om alt hva man opplever, tenker og føler⁴²⁵. Videre skal man kunne *delta i og sette seg inn i andre menneskers liv og*

⁴²² Kløvedal Reich 2000:129.

⁴²³ Begge sitater er fra Gr.Stud. 1955:88ff.

⁴²⁴ ”thi det Første er at vi tage os noget Menneskeligt for, som vi er skikkede til og drive det med Liv og Lyst, enten det saa er Agerdyrkning, Søfart, Handværk, Konst eller anden Syssel, og Enhver, der gjør det og i det hele lever menneskelig, han er en agtværdig Mand, om han saa end var nok saa raa og udannet, thi han er et virkeligt og nyttigt Menneske”. Gr.Stud. 1955:88.

⁴²⁵ ”Dannet er den, der kan tænke, hvad han føler, sige, hvad han tænker, og ved, hvad hans Mund siger” – jfr. Gr.Stud. 1955:91, fotnote 13.

yrke⁴²⁶. Her nevnes altså den muntlige arbeidsmåte midt mellom egen og andres yrkeskunnskap, og det er naturlig å tenke at muntlighet fremfor skriftlighet foretrekkes i yrkesopplæring og yrkesorienteringen. Det innebærer i så fall at den muntlige arbeidsmåten er knyttet til yrke og yrkesopplæring. For det fjerde skal man kunne *delta i og sette seg inn i alle forhold som angår fedrelandet og samfunnslivet*⁴²⁷.

Den ekte dannelse binder sammen det daglige arbeid med det samfunnsrettede og allmennteoretiske. Valg og utøvelse av yrke, morsmål og muntlighet, kjennskapet til andres liv og yrke, kjennskap til fedreland og samfunn er hovedingrediensene i den ekte dannelsen. Grundtvig lar i denne talen, kun i fire punkter, det yrkesrettede og det allmenndannende utgjøre innholdet i den ekte dannelse. Men disse fire momentene kan like gjerne eksemplifisere de åpne og uferdige mål og innhold i den folkelige dannelse. Det er ingen grunn til å anta at den ekte dannelse ikke også skulle være folkelig. Talen er ikke en oppskrift eller forskrift gitt ”ovenfra”, det ville Grundtvig aldri ha gitt. Men talen eksemplifiserer ekte og folkelig dannelse og skisserer et mulig høyskoleprogram i fire punkter. Og den er en honnør til en ekte representant for hånds- og åndsarbeid og for dansk folkelighet, nemlig bonden⁴²⁸.

”Om almindelig Oplysning”

Grundtvig lar det også skinne av håndverkerne i talen ”Om almindelig Oplysning” i 1847 i et nystiftet ”Selskab til Haandværksstandens Oplysning og Forædling”. Han håper at lignende selskaper for andre yrkesgrupper også kan blomstre slik håndverkernes og ”bære ædle og rige Frugter for Menneskelivet i alle Retninger og paa alle Trin, og et større Held, veed jeg, kan ikke times et menneskeligt Selskab”⁴²⁹.

⁴²⁶ ”med Deeltagelse sætte os ind i andre menneskelige Stillinger end vor egen” – jfr. Gr.Stud.1955:91.

⁴²⁷ ”med Deeltagelse sætte os ind ..i Alt hvad der angaaer vort Fæderneland og det Borgerlige Selskab hvortil vi hører” – jfr. Gr.Stud. 1955:91.

⁴²⁸ Ifølge Anders Pontoppidan Thyssen var 80% av befolkningen i Danmark i 1848 knyttet til bondestanden. Da Grundtvig samme år startet ukebladet *Danskeren*, var Grundtvig nettopp bondestandens talsmann. Selv om han mente hele folket eide jorden, mente han også at jorden skulle dyrkes og drives av selveiende bønder. Han mente hele folket var avhengig av landallmuens fremvekst og at bondereformer burde støttes videre. Hvor integrert bonden var i Grundtvigs forståelse av folkelighet, viser Anders Pontoppidan Thyssen når han skriver følgende: ”Ordet *folkelig* eller folkelighed, som blev karakteristisk for Grundtvig, var ikke blot indbegrebet af folkets egenart og særlige evner og opgaver, men det fik nu særlig tilknytning til det jævne folk og navnlig bondefolket”. Jfr. A.P. Thyssen 1983/1998:337f.

⁴²⁹ VU V:309.

I denne talen retter Grundtvig oppmerksomhet bort fra vanlig skoletenkning og mot yrkeslivet og det virkelige liv. Han fremhever håndverkernes selskap som et eksempel på hva en levende skole burde være. Han ønsker ”*levende Oplysnings-Anstalter*, hvor man med Lethed og Fornøielse kan faae at vide hvad man ønsker og hvad man have godt af i det virkelige Liv”⁴³⁰. Han hevder at de lærde har mye å lære av de ulærde og omvendt, men det er de lærde bokormer som har mest å lære: ..”thi er der Nogen, som fristes til kun at see paa deres egen Dont og nærmeste Fordeel, saa de derover glemme hele det virksomme Menneske-Liv, dets høie Værd, særegne Trang og nødvendige Betingelser, da er det netop os Bogorme, saa vi trænger sædvanlig til at lære langt mer af dem, vi kalde Ulærde, end de kan lære av os”⁴³¹. Man trenger å lære om hverandres yrker for å se hvor gjensidig avhengig en er av hverandre. Jo mer en lærer å kjenne hverandres yrker og ser hvordan ”Sysler og Arbeider, med Hænderne saavel som med Hovedet, gribe ind i hverandre, og ere uundværlige..., des mere tilfreds vil ethvert dygtigt Menneske blive ved sin Dont og Stilling i Livet, des flittigere vil han stræbe at forædle sin Virksomhed og ære sin Stilling, og endelig, des fornøieligere og lærerigere vil det blive for os allesammen at tale med hinanden”⁴³².

Grundtvigs tankegang i denne talen har likhetstrekk med talen i 1841 og kan forsøksvis sammenfattes i fire punkter:

- 1) Han taler svært varmt og positivt til håndverkerne om verdien av deres arbeid.
- 2) På hans ”*levende Oplysnings-Anstalt*” skal man lære ”hva man have godt af i det virkelige Liv”. Det inkluderer praktisk nyttig og yrkesrettet arbeid.
- 3) Man trenger å utvide perspektivet utover eget yrke og lære om andres. Man trenger ”at mødes med Landsmænd, som har andre Sysler, for i deres Selskab at utvide sin Synskreds”⁴³³. Kjennskapet til andres yrker vil øke yrkesgruppens forståelse for den gjensidige avhengighet, redusere avstanden mellom hånds- og åndsarbeid, fremme trivsel og høyne arbeids- og samfunns-moralen.
- 4) Man trenger også å minnes om hva man som ”Mennesker og Landsmænd, har alle tilfælles, og levende mindes om det fælles Bedste”⁴³⁴. Morsmål og historie som er det mest typiske felleseie for alle dansker, nevnes her sammen med og faktisk etter yrkeskunnskap. Til de ”ulærde” håndverkerne sa Grundtvig at det praktisk nyttige arbeid hadde svært høy prioritet

⁴³⁰ VU V:308.

⁴³¹ VU V:308.

⁴³² VU V:308.

⁴³³ VU V:308.

⁴³⁴ VU V:308.

ved hans ”levende opplysningsanstalt” og at det var de boklærde som hadde mest å lære av andres sysler. Det er altså tydelig at Grundtvig har behov for å markere at også håndverkere og det håndverksmessige arbeid har sin naturlige plass i hans skoletenkning. Talen er retningsgivende eller mer enn retningsgivende: Indirekte sier han at håndverkernes praktisk nyttige arbeid og det virkelige liv er ”Hovedsagen” ved hans opplysningsanstalt og har prioritet foran morsmål og historie.

To pedagogiske landskaper

Midt under politisensuren 1826-37, som en ”generalprøve” på sin pedagogiske tenkning omkring 1832, formulerer Grundtvig sin høyskolevisjon om en ”høiere Anstalt for folkelig Dannelse og for praktisk Duelighed i alle Hoved-Fag”⁴³⁵. Denne visjonen eksemplifiserer han i ”festforestillingstiden” ved å skissere to pedagogiske landskaper.

Først: Drengeskoler (latinskoler) nedlegges og alle barn får praktisk opplæring i et yrke.

I *Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet* sier han i 1836: ”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”, og for å male frem denne opplæringens grelle motsetning, fortsetter han med å beskrive den klassiske dannelse i friske ordelag slik: ”medens al Indspærring i skolastiske Forbedrings-Huse er for det virksomme Borger-Liv den rene Fordærvelse: Indpodning af Kiælenskab, Dovenskab, Ubehjelpsomhed, Bogorme-Væsen og alle *borgerlige Udyder*”⁴³⁶.

Et lignende angrep på drengeskolen gjentar han i 1837 i *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole*. Han mener drengeskolen er løsrevet fra arbeidsliv og dagligliv og løsriver barnet fra sin egen natur. Den er uutholdelig og ”en reen *Pestilens*” for bønder, sjømenn, håndverkere og ”enhver Anden, der aabenbar ei kan være gavnlig og findes lykkelig, uden legemlig Arbeidsomhed, Raskhed og Livlighed, Kiærlighed til Donten og greb paa den, saavidt muelig fra Barns-Been”⁴³⁷.

⁴³⁵ Innledning til NM 1832, GSkV I:240.

⁴³⁶ GSkV II:31.

⁴³⁷ Begge sitatene er fra GSkV II:72. ”Pestilens” kommer fra det latinske ”pestilentia” og betyr ”smittsom syke”. *Norsk Riksmålsordbok* 1983:704.

I *Skolen for Livet* (1838) gjentar han kritikken mot drengeskolen og viser bl.a. til gode erfaringer fra England og hevder at ”*Engelskmanden* og ethvert Folk der har bragt det vidt i *Borgerlig Virksomhed* og *Velstand*, ei naaede Maalet ved *mathematiske Dreng-Skoler*, men kun ved hvad der med dem er *uforligeligt*: *Lyst til legemlig Virksomhed*, *Greb* paa de *borgerlige Sysler* og *Attraa* efter en *uafhængig Stilling* fra *Barns-been*”⁴³⁸. Samme år skriver han forøvrig en dialog som han ikke offentliggjør, og i denne dialogen bekreftes det samme pedagogiske landskap⁴³⁹.

Verken matematiske drengeskoler eller latinskoler duger for Grundtvig. I skriftet *Om Nordens videnskabelige Forening* (1839) blir hans pedagogiske visjon videre utviklet: Latinskolene er borte. De er erstattet med verksteder og samfunnsnyttige virksomheter. Elevene vokser opp ”i deres Hjemstavn og Guds fri Natur, i levende Vexel-Virkning med Folket, opplærte til en eller anden i det daglige Liv nyttig Syssel, saa at selv de, der fra Barnsbeen syndes bedst skabte til Hovedbrud, dog ogsaa havde lært at bruge deres *Hænder*, og at Faa eller Ingen faldt paa at besøge den *videnskabelige* Høiskole, uden de, der alt havde udmærket sig paa den *Folkelige*”⁴⁴⁰.

Grundtvigs skole- og dannelsesstenkning i disse skoleskriftene har altså tre trinn:

- 1) Drengeskoler og latinskoler, dvs. ”Skolen for Døden”, nedlegges og dens pedagogikk legges død. Alle skal i stedet gjennom praktisk arbeid ha en yrkesopplæring i deres lokale miljø, ”saavidt muelig fra Barns-Been”. Å kunne et yrke er en del av deres totale dannelses.
- 2) Den folkelige dannelses, dvs. ”Skolen for Livet”, er for hele folket. Elevene har allerede en viss yrkesopplæring og –erfaring.
- 3) Den vitenskapelige dannelses, dvs. ”Skolen for Lyst”, er for en utvalgt elite. Disse har allerede utmerket seg ved den folkelige høyskolen.

For å unngå drengeskolens fordervelser sendte Grundtvig sine sønner Johan og Svend i henholdsvis bokbinder- og snekkerlære. Han gjorde ikke dette for at sønnene nødvendigvis skulle forbli i disse yrkene resten av livet, men fordi det å beherske det praktiske arbeidet i

⁴³⁸ GSKV II:102.

⁴³⁹ Grundtvig 1838/1983:52: ”Naar Man altsaa blot faaer den Forstand, at lade sine Børn lære noget nyttigt Haand-Arbeide og dannes *folkelig* i Opvexten, da skal de, der har Hoved, Lyst og Leilighed, ligesaavel paa den *Historiske*, som paa den *Physiske* Side, vælge en Green af Virkeligheden, de stræbe at giennemtrænge og forklare eller dog trænge dybere ind i og klare bedre end hidtil er skedt, og deres Videnskabelighed vil da verken være Livet fremmed eller frugtesløs for det”.

⁴⁴⁰ GSKV II:154.

disse yrkene var godt for deres dannelse⁴⁴¹. Ved at Johan og Svend ble lært opp til å tjene til føden med sine henders arbeid, bidro de til å redusere tidens undervurdering av praktisk arbeid og til å bryte ned standsforskjeller⁴⁴². For Grundtvig var yrkesutdanning viktigere enn at elevene i dreng- og latinskolen ”hænger over Bøger og Regne-Brætter fra Morgen til Aften”⁴⁴³. Derfor ville han fjerne disse skolene fra det pedagogiske landskapet, erstatte dem med verksteder og gjøre yrkesopplæring til en del av dannelsen.

Av mangel på egnet skole og lærer ga Nikolai og ektefellen Lise Blicher guttene nødvendig *hjemmeundervisning* i morsmål, historie, geografi, lesing, skriving, regning og litt gresk⁴⁴⁴. Til disse sønnes konfirmasjon skrev Nikolai et åpent brev, og brevet inneholdt bl.a. hymnen ”Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord” (1839) som var en hymne til det allminnelige liv⁴⁴⁵:

”1. Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord
som det, jeg ville ej med kongers bytte,
opklaret gang i ædle fædres spor
med lige værdighed i borg og hytte,
med øjet, som det skabtes, himmelvendt,
lysvågent for alt skønt og stort herveden,
men med de dybe længsler vel bekendt,
kun fyldestgjort af glans fra evigheden.
2. Et sådant liv jeg ønsked al min æt
og pønsed på med flid at forberede” ..⁴⁴⁶

Grundtvig tok altså selv konsekvensene av det pedagogiske landskap han hadde skissert: Johan og Svend fikk istedenfor drengeskole en praktisk opplæring i hvert sitt yrke og nødvendig undervisning i allmenndannende fag og emner hjemme. Hymnen er svært

⁴⁴¹ Korsgaard 1997:464f.

⁴⁴² Grundtvig 1837/1838/1983:113.

⁴⁴³ GSkV II:72.

⁴⁴⁴ Barfod 1923 I:44-51. For øvrig om Grundtvigs familieliv og tre ektefeller, se Barfod 1923 I:11-44 og Barfod 1923 III:11-66.

⁴⁴⁵ Kløvedal Reich 2000:130f. Denne hymnen er et utdrag fra ”Åbent Brev til mine Børn” som Grundtvig skrev til Svends og Johans konfirmasjon. Brevet må leses på bakgrunn av at de hadde fått yrkesopplæring og hjemmeundervisning. Det var Ernst Trier som under arbeidet med en forløper for *Højskolesangbogen* besøkte Grundtvig på *Store Tuborg* og ville ha Grundtvig til å formulere avrundingen i sangens 3. vers.

⁴⁴⁶ Kløvedal Reich 2000:131.

personlig. Grundtvig skriver til sine sønner i jeg-form og beskriver det alminnelige og lykkelige virksomme liv på jorden samtidig som det har en himmel over seg. En merker seg også at det virksomme liv her på jord skal være muntert. Det er på linje med den folkelige dannelses målsetting om å gjøre folk lykkeligere i det daglige arbeidet. Trivselen, gleden og munterheten er gode beskrivelser av det grundtvigske læringsmiljø⁴⁴⁷. Når Grundtvig ønsket et slikt godt liv og god oppvekst for Johan og Svend og la mye flid og arbeid i å forberede dette, er det naturlig å tro at dette var svært viktig for ham. Det er også av interesse at det er teologen og høyskoleforstanderen Ernst Trier som ivret etter å få denne hymnen inn i forløperen for *Højskolesangbogen*. Ved Vallekilde Folkehøjskole var han kjent for sin sans for praktisk arbeid, estetikk og håndverk⁴⁴⁸.

Dernest: Det andre pedagogiske landskapet Grundtvig tegner, er bildet av *en høyskole omgitt av landbruks- og verkstedsaktiviteter*. For ungdom fra 18-årsalderen tegner han dette bildet i *Den Danske Høiskole* i 1847: ”At man ved Siden ad den Danske Høiskole drev en *Avlsgaard udmærket godt*, det vilde vistnok baade være fornøieligt og gavnligt, og hvis Høiskolen var omringet af *Værksteder*, hvor *alle Haandværker* dreves *udmærket godt*, da vilde baade Fornøielsen og Gavnigheden være *udmærket stor*”⁴⁴⁹. Dette er et idealbilde på det dynamiske samspillet mellom håndens og åndens arbeid hos Grundtvig. Og det er i dette ”yrkesorienterte” skriftet han fremhever morsmålet som selve hovedsaken i sin danske høyskole⁴⁵⁰. I en slik ”Skole for Livet” blir det helt tydelig at innholdet, livet selv, gjenspeiler seg i skolens og skolelandskapets arkitektur. Den fysiske tilrettelegging er en manifestering av at hånd og ånd utgjør en helhet. Det fysiske miljøet er en tydeliggjøring av den ”*Dannelse og Duelighed for Livet*” og en eksemplifisering av ”alle det Praktiske Livs Hovedretninger” som Grundtvig skisserte i innledningen til *Nordens Mythologi*. Lærerne skulle bruke dette læringsmiljøet for å skape nærhet og gjensidig respekt og forståelse mellom de allmenndannende fag og det praktiske arbeid, og elevene skulle lære av disse mønstergyldige virksomhetene både innom- og utomhus.

Disse to pedagogiske landskapene har det til felles at yrkesopplæring og praktisk arbeid er en del av landskapet og av elevenes dannelses. Men landskapene er forskjellige i sin struktur og

⁴⁴⁷ Ved den enkelte høyskole skulle det være et skoleråd med overvekt av elever, og dette demokratiske skoleråd hadde bl.a. som oppgave å uttale seg om undervisningen var ”nyttig og fornøielig”, jfr. Thaning 1983:70.

⁴⁴⁸ Birkelund 1999:72 og M.Thomsen 1982 kap.3.

⁴⁴⁹ *Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Høiskole*, 1847, GSkV II:254.

⁴⁵⁰ GSkV II:241f.

oppbygning. I det første landskapet er yrkesopplæring lagt til tiden *før* 18-årsalderen, og i det andre til tiden *etter* 18-årsalderen. Siden Grundtvig har omtalt det første landskapet i fire høyskoleskrifter fra 1836 til 1839 og det andre landskapet i ett høyskoleskrift i 1847, må han ha vært klar over landskapenes ulikheter. Hans skrifter er leilighetsskrifter som ikke nødvendigvis må ha en krystallklar indre struktur og sammenheng. Knud Eyvin Bugge sier at skriftene ikke er ”udsprunget af nogen systematisk tænkning over pædagogiske problemer. De er alle lejlighedsskrifter; de er alle født ud af en konkret situation, hvor Grundtvig blev overbevist om, at netop han havde noget at sige”⁴⁵¹. Det Grundtvig hadde som overbevisning var *at* opplæring til å beherske det praktiske arbeidet i et yrke var en viktig del av elevenes dannelse og derfor en del av hans skole for livet, men han har ikke kunnet eller ønsket å foreskrive ”ovenfra” *hvordan* dette skulle organiseres. *Landskapene er derfor å forstå som eksempler, muligheter og utfordringer* til å realisere hans tanke om yrkesopplæring som del av elevenes dannelse.

Begge landskapene er omtalt i ”festforestillingstiden” og i selve ”festforestillingene”, men de er i nærværende fremstilling ikke knyttet til de didaktiske forståelseskategoriene. Dersom man likevel skal gjøre et forsøk på en slik klassifisering, vil landskapene komme nærmest *arbeidsmåte*. Ikke fordi de fremhever seg med muntlighet, men fordi landskapene kan illustrere et påfallende trekk hos Grundtvig: Han ønsket ikke at teoriene skulle leve sitt eget liv og ha egenverdi slik som i ”Skolen for Døden”. Han ville ha samspill mellom det allmenndannende og det praktiske liv, og han ville at livet og erfaringen skulle skje forut for læringen⁴⁵². Grundtvigs pedagogikk forutsetter erfaringer og levd liv. *Først livserfaringer, dernest læring, ikke omvendt!* Når elevene i attenårsalderen kom til hans skole, skulle de helst ha erfart livet bl.a. gjennom praktisk arbeid og yrkesopplæring, eller de måtte få slike erfaringer mens de gikk på høyskolen. Hvis livet skulle forklares før det var levd, slik han anklaget tyskerne for å tenke, og elevene skulle omskapes etter de lærdes kloke hoder, ville slike skoler være ”*Opløsningens og Dødens Værksteder*”⁴⁵³. Det var nettopp slike skoler han

⁴⁵¹ GSKV I:9. Jfr. også Bugge 1983/1998:211.

⁴⁵² At liv(erfaringer) går forut for (kunnskaps)læring, er viktig for Grundtvig. Når Bugge omtaler Grundtvigs argumentering (i skriftet *Den Latinske Stil*, 1834) mot at danske embetsmenn måtte lære latin, sier Bugge: ”Han har blot villet understrege, at ”Liv og Lærdom” overalt bør følges ad, således at livet kommer først og lærdommen bagefter...Lærdommen og livet kan ikke skifte plads, men de kan gensidigt gavne hinanden. Lærdommen kan ikke skabe liv – og Grundtvig præciserer, at han hermed tænker både på folkets og menneskeslægtens liv – men den kan udvikles af livet ”og som Dets egne Straaler falde tilbage derpaa””. Bugge 1965:265f.

At livet og erfaringen skulle skje forut for læringen, har paralleller hos den engelske opplysnings- og erfaringsfilosofen John Locke, jfr. kap. 2.

⁴⁵³ GSKV II:91.

ikke ville ha. Han ville i stedet ha skoler som var ”en for *Livet* gavnlige *Oplysnings-Anstalt*”, som hadde ”*Livets Tarv* til sit *Øiemed*”, som tok ”*Livet*, som det *virkelig* er” og fremmet ”dets *Brugbarhed*”⁴⁵⁴. Skolene skulle baseres på levende vekselvirkning og erfaringslæring, og da måtte elevene først erfare og dernest lære. Denne viktige metodiske rekkefølgen illustreres av de pedagogiske landskapene, og derved illustreres at Grundtvig ikke holder praktiske og yrkesrettede arbeidsmåter utenfor den folkelige dannelse.

En fremtidsdrøm

Kanskje illustrerer landskapene noen av Grundtvigs drømmer? I hvert fall beskriver han en søt drøm i 1837 i håndskriftet ”*Academiet i Soer/en sød Drøm/af/Nik.Fred.Sev. Grundtvig*”⁴⁵⁵. I denne drømmen skildrer Grundtvig hvordan han omkring midten av det 20. århundre opplever Sorø Academi, altså omkring 1950. Selv om dette er en fremtidsdrøm, er dette håndskriftet en meget god kilde til å forstå hvordan Grundtvig i ”festforestillingstiden” drømte om og forestilte seg at hans høyskole skulle fungere. Vi skal merke oss tre forhold:

1) *Håndens og åndens arbeid er likeverdige*. I samtale med en ung mann får Grundtvig høre om ”*Prøve-Stenen*”: ”Ih, saaledes kalder man den ny Byende med alle Værkstederne, hvor de nye Opfindelser gaae igiennem Skiærsilden, og hvor alle de unge Karle, der har lært at giøre Noget med deres Hænder, kan tjene Føden, mens de studere ved Akademiet og tilmed gaae frem i deres Handtering”⁴⁵⁶. I denne drømmen synes Grundtvig å bekrefte både det ovenfor nevnte pedagogiske landskap der elevene allerede behersket et yrke før 18-årsalderen, og landskapet etter 18-årsalderen. Drømmen bekrefter eller heller foregriper i 1837 det pedagogiske skole- og verkstedslandskap som Grundtvig skisserte i 1847 og viser dermed at dette landskap ikke var en løsrevet tilfeldighet, men en stabil forestilling i Grundtvigs tenkning. Den unge mannen forteller at i det 20. århundre ler folk av de holdninger som man tidligere hadde om at ”et godt Hoved lod sig kun forene med slette Haandværker”⁴⁵⁷. Grundtvigs drøm og visjon er at om vel 100 år er hånds- og åndsarbeid likeverdige og at godt håndverksarbeid utføres av håndverkere som har folkelig

⁴⁵⁴ Alle fire sitatene fra GSkV II:91.

⁴⁵⁵ GSkV II:303ff. Dan Ch. Christensen mener at Grundtvig skrev dette skriftet i tiden oktober, november, desember 1837, jfr. Grundtvig 1837/1838/1983:58ff.

⁴⁵⁶ GSkV II:304.

⁴⁵⁷ GSkV II:304.

dannelse og praktisk dyktighet eller ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”.

2) *Stikk i strid med Grundtvigs høyskoletanker holdes det eksamener!* Men hensikten med eksamen er ikke å eksaminere de som ikke kan eller vet nok. Heller motsatt: De flinkeste skal eksamineres, nemlig professorene! Det er tydelig at eksamenens funksjon ikke er å eksaminere for å evaluere, men for å lære mest mulig! Eksamineringen har selvfølgelig form av en *Sam-Tale*.

3) *Hvem skal utføre eksamineringen?*

Hvem andre enn de som representerer den ekte dannelse? Jo, bøndene⁴⁵⁸. Spesielt de gamle bøndene som kjenner historien, som representerer historiekontinuiteten og har livserfaringer og som representerer generasjoners hånds- og åndsarbeid og folkeligheten.

Riktignok er dette en fremtidsdrøm, men den har troverdighet som en nedskrevet drøm og visjon som *bekrefter* Grundtvigs skoletanker. Praktisk arbeid sidestilles og skjer i vekselvirkning med åndsarbeid. Landskapet gir elevene mulighet til bred yrkeskunnskap og yrkesopplæring og videreutvikling av sitt eget yrke. Historien er den viktigste kunnskapskilden, bøndene er elever og fungerer som likemenn med og eksaminatorer av professorene, og samtalen er arbeidsmåten. Etter undertegnedes oppfatning er Grundtvigs søte drøm en kjær og visjonær drøm som *bekrefter* viktige trekk i hans folkelige dannelse.

Sammenfatning

Når Grundtvigs folkelige dannelse sees gjennom de didaktiske forståelseskategorier, er det tydelig at Grundtvig åpner for yrkesutdanning inklusiv praktisk arbeid, spesielt under ”generalprøven”, men stadig mer forsiktig under ”festforestillingene” og ”ekstranumrene”. Forsiktigheten kan karakteriseres som åpenhet og uferdighet, men der gis gode holdepunkter for å hevde at det yrkesrettede er med. I to taler, gjennom to pedagogiske landskapsskisser og gjennom en fremtidsdrøm har Grundtvig ved hjelp av eksempler styrket det yrkesrettede perspektiv. Det er således grunnlag for å hevde at det yrkesrettede er med på å *angi retning* for Grundtvigs ekte og folkelige dannelse: *Å kunne et yrke er en del av menneskets og folkets*

⁴⁵⁸ GSKV II:305.

dannelse. Hva enten høyskole-elevene allerede hadde en yrkesutdanning når de kom til høyskolen eller tilegnet seg den underveis, har Grundtvig gjennom disse eksemplene vist at yrkesopplæring er en viktig del av hans pedagogiske tenkning.

Men dette bilde kompliseres ved at han viser en *demonstrativ åpenhet og uferdighet* for hva hans paradigme skal inneholde. Eksempelvis satt han i styret for den aller første folkehøyskolen i Danmark, *Rødding Høiskole*, men han tok seg aldri tid til å komme til styremøtene eller ha noen mening om høyskolens innhold eller daglige drift. Til og med ved sin egen høyskole, *Marielyst Høiskole*, som var oppkalt etter hans høyt elskede hustru Marie Toft, deltok han ikke i den faglige og daglige virksomhet, men nøyet seg med å holde semesteråpnings- eller semesteravslutningstaler. Det som skulle skje *mellom* talene, overlot han til andre. Skolen var heller ikke omgitt av gårdsbruk eller verksteder. Men de åpne og uferdige forståelseskategoriene *måtte være* åpne og uferdige for at det folkelige ”nedenfra”-perspektiv skulle bli til virkelighet. Slik også når det gjelder yrke og yrkesopplæring. Manglende forskrifter, direktiver, innhold og organisering ”ovenfra” er tilsiktet. Elevsynet forbyr regulering fra en øvrighetsperson som Grundtvig. De retningsgivende momentene for yrkesopplæring inklusiv praktisk arbeid er de eneste holdepunktene Grundtvig var villig til å gi.

Noen tilleggsårsaker til at Grundtvig valgte å være tilbakeholdende med yrkesopplæring under utarbeidelsen av skoleskriftene og senere, var at de nasjonale aspekter ble stadig viktigere⁴⁵⁹ og at yrkesopplæringen, slik det er vist i kapittel 2, var infiltrert i opplysningsfilosofi, Hallepietisme, kameralisme og filantropinisme, i nyhumanisme og eldre jødisk-kristen tradisjon. Disse vidt forskjellige ideologier sto Grundtvig både fjernt og nært. Dersom han skulle tatt stilling til alle disse, hadde han måttet regulere og detaljere, forby og anbefale, på en slik måte at det ville ha blitt en omfattende styring ovenfra – noe som ville vært på kollisjonskurs med nedenfraperspektivet. På den bakgrunn går han meget langt i retning av å anbefale yrkesopplæring som del av dannelsen, særlig når man ser ”generalprøvene”, ”festforestillingene” og ”ekstranumrene” under ett og knytter de to talene, de to pedagogiske landskapsskissene og fremtidsdrømmen om Sorø Academi til ”festforestillingstiden”.

⁴⁵⁹ Jfr. avsnittet ”*Dansk fra Top til Taa*” i Korsgaard 1997:182-185.

Ved noen anledninger har imidlertid Grundtvig ønsket å markere at den dansk-folkelige høyskole ikke skulle være en smalsporet yrkesskole. Skolen skulle ikke sikte mot ””*Examen og Levebrød*”, men maa være en *Dannelse og Oplysning*, der bliver Enhvers *egen Sag* og er sin *egen Belønning*”⁴⁶⁰. Disse tanker er det feil å bruke som argument mot den praktiske og yrkesrettede delen av Grundtvigs pedagogiske tenkning. Dersom den dansk-folkelige høyskole skulle være en snever yrkesutdanning som ga sikkert levebrød, ville den nettopp mangle det samspillet med det allmenndannende som vi har fremhevet som et kjennetegn hos Grundtvig. Samspillet mellom det allmenndannende og det yrkesrettede fremgår nettopp av den betegnelse Grundtvig i 1832 ga sin påtenkte høyskole: ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”. Samspillet er i dette kapitlet om Grundtvig forsøkt vist som en så vedvarende og så kjennetegnende side ved hans pedagogikk at den folkelige dannelse like gjerne kan kalles ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”.

Grundtvigkapitlet er et sammenligningsgrunnlag for etterfølgerne Trier, Ullmann og Martinsen, og kapitlet representerer Grundtvigs pedagogiske tenkning med de kulturverdier denne tenkningen innebærer. Hans pedagogikk er farget av hans *kulturelle kontekst* som har historiske, språklige, teologiske, folkelige, praktisk-arbeidsmessige og yrkesrettede dimensjoner. Denne konteksten gir innhold og mening til pedagogikkens mål, innhold, elev-/menneskesyn og arbeidsmåter slik at hans pedagogikk kan karakteriseres som et *paradigme* i betydningen ”en akseptert modell eller et mønster for pedagogisk tenkning i en grundtvigsk kontekst”. En sammenfattende karakteristik av dette paradigmet er at det er åpent og uferdig, men retningsgivende. Til de retningsgivende kjennetegnene hører med at yrkesutdanning inklusiv praktisk arbeid er en inkorporert del. Dersom Grundtvigs etterfølgere Trier, Ullmann og Martinsen tar i arv og viderefører dette paradigme med de kulturverdier det impliserer, representerer de den grundtvigske tradisjon og kontinuitet. Hvis ikke, representerer de paradigmeskifte og brudd på den kulturelle konteksten.

⁴⁶⁰ *Skolen for Livet og Akademiet i Soer*, 1838, GSKV II:116.

Lignende tanke gjentas i *Om Indretningen af Sorø Academi til en Folkelig Høiskole*, 1843, jfr. GSKV II:206ff.

Kapittel 4

For Gud og fedreland, estetikk og arbeidsliv

Ernst Triers skole for hele menneskelivet

Høyskoleforstander, cand. theol. *Ernst Johannes Trier* (1837-1893) er den av Grundtvigs etterfølgere som gikk lengst i å kombinere *allmenndannende ånds-fag, estetiske fag og en rekke yrkesutdanninger* i en sammenvevd enhet som utgjorde *ett grundtvigsk paradigme* ved *Vallekilde Folkehøjskole*. Denne skolen grunnla Trier i den lille landsbyen Vallekilde i Holbæk amt på Nordvest-Sjælland i 1865 og ledet den til sin død i 1893.

Høyskolens særegenhet var at den hadde en stor avlsgård og innførte estetikk og kunst og yrkesutdanninger. Av Hans Rosendals landsomfattende oversikt over *Danmarks Folkehøjskoler og Landbrugsskoler* (1894) for perioden 1844 til 1894 fremgår at 6 av de 10 mannlige lærerne ved Vallekilde Folkehøjskole i 1894 hadde yrkesutdanning som byggmester, styrmann, murer, tømrer og maler⁴⁶¹. Disse yrkene angir også høyskolens profil: *Håndverksfagene* var etter undertegnedes oppfatning det aller mest karakteristiske ved høyskolen i Ernst Triers forstandertid, og denne egenart hadde store ringvirkninger. Håndverkernes faglige og moralske standard ble vesentlig hevet. I de ni første årene til Vallekildes håndverkeravdeling (1877-86) ble det uteksaminert 443 håndverkere, den fikk positiv omtale av den statlige tilsynsfører Mathias Steenstrup, og omfanget av håndverkeravdelinger ved høyskolene i Danmark økte etter hvert i et slikt omfang at det i 1904/05 var håndverkeravdelinger ved 25 av landets 71 høyskoler⁴⁶².

Ernst Trier var et fargerikt og engasjert menneske. Som ung student karakteriserte han seg selv slik: ..”jeg er af et letbevægligt temperament” og ”har også en viss ævne til at sætte

⁴⁶¹ Rosendal 1894:38.

⁴⁶² M.Thomsen 1982:66f., 70.

adskilligt i gang”⁴⁶³. Pga. sin alltid tilstedeværende iver og entusiasme fikk han tilnavnet ”Iver” eller ”Iver Iversen” av sine studiekamerater⁴⁶⁴. I vår sammenheng er det av interesse å finne ut av hans iver og beveggrunner for å utforme sitt livsverk, Vallekilde Folkehøjskole, til det fremste eksempel i den grundtvigske tradisjon på folkelig dannelses inklusiv yrkesutdanning. Selv var han ikke verken praktisk anlagt eller håndverksorientert. Oppveksten var preget av borgerlighet og finkulturelle interesser og dessuten københavnsk forfinethet som Trier senere markerte avstand til.

Den folkelige forfatteren Anton Nielsen, som Trier hadde et nært og godt vennskap med og som dels var lærer og dels elev ved Vallekilde Folkehøjskole skoleåret 1867/68, har i boken *Højskoleliv i Tredserne og senere Aar* (1896) gitt flere nære og ærlige beskrivelser av sin venn og sitt forbilde. Anton Nielsen skrev at Triers store sorg var at han ikke var praktisk anlagt eller oppdratt og at han hele sitt liv kjempet med dette. Gjentatte ganger kunne Trier komme til Nielsen og fortelle om noen viktige innkjøp han hadde gjort eller gode byggearbeider han hadde latt utføre: ”Se, det har jeg selv fundet paa. Synes du saa ikke, jeg er praktisk, Anton Nielsen. Men alle Folk raaber allikevel paa, at jeg er upraktisk”⁴⁶⁵.

Til tross for sin i utgangspunktet upraktiskhet, noe som var svært utbredt i akademiske kretser og kretser utenfor bonde- og håndverkerstanden, var Trier *en engasjert og handlingsorientert person*, men hans inderlige ønske var å være mer praktisk og yrkesrettet anlagt. Sannsynligvis var dette ønsket en av flere drivkrefter. De grunnleggende spørsmål som dette kapittel vil forsøke å nærme seg, er spørsmålene om

- hvilke drivkrefter bidro til å utvikle Vallekilde Folkehøjskole til en *skole for hele menneskelivet*, også arbeidslivet?
- Lå drivkreftene i Triers bakgrunn, strategisk viktige personer og miljøer eller i avklarte dannelsesidealer? Eller i andre forhold?

De viktigste primærkildene til å besvare disse spørsmålene er

- a)** to bind av *Fem og tyve aars skolevirksomhed i Vallekilde* (Trier 1893 og Trier 1894),
- b)** *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer i Udvalg ved Povl Hansen* (Trier 1895),

⁴⁶³ Begge sitat er fra Hansen 1928:89.

⁴⁶⁴ Hansen 1928:94f.; Olrik 1914:58. Trier selv brukte uttrykket ”familien Iversen”, Trier 1894:33.

⁴⁶⁵ Nielsen 1896:46.

Jfr. også Povl Hansens karakteristikk: ”Nej, det praktiske håndens arbejde lå ikke for Trier”. Hansen 1933:165.

c) artikler i tidsskiftet *Fra Vallekilde Folkehøjskole*, redigert av Povl Hansen.

Jødisk og kristen familie med sans for estetikk

Ernst Trier var av jødisk ætt⁴⁶⁶, og hans forfedre var driftige forretningsfolk. Hans oldefar Ruben Salomon utvandret i 1754 fra kjøpstaden Trier i Vest-Tyskland til København, derav familienavnet Trier og von Trier. Ernsts oldefar var en foretaksom handelsmann med et omfattende produktspekter, og han var dessuten lysestøper. Ernsts farfar Schalom Seligmann Trier var en dyktig grosserer og bankmann og medeier i et av Københavns største bankierhus M.& D.A. Meyer & Trier, men måtte i 1819 overlate sitt bo til skifteretten i likhet med mange andre handelshus. Ernsts far, Jakob Salomon Trier, drev forretning som grosserer innen tømmerlastbransjen i København. Alle hans tre forfedre på farssiden synes å ha vært initiativrike og handlekraftige forretningsfolk som har vist evne til å kjempe i med- og motvind og har vært gode forbilder for Ernst.

Ernsts mor, Bella Johanne Maria, født Nathanson, tilhørte også en jødiskættet familie som hadde innvandret fra Tyskland. Hennes bestefar og bestemor i Nathansonfamilien var knyttet til henholdsvis kjøpmannsyret og hadde familiære bånd til dikteren Henrik Hertz og forfatteren Georg Brandes. Men det er i Ernst Triers familiebakgrunn spesielt gode grunner til å fremheve hans morfar Mendel Levin Nathanson som var en svært temperamentsfull og foretaksom mann som Ernst Trier, ifølge svigersønnen Povl Hansen, har hentet mange trekk fra. Og det er svært forståelig at Povl Hansen fremhever nettopp Ernsts morfar. De hadde begge et sterkt *følelsesmessig engasjement*. Povl Hansen sier at ”Der fandtes i dattersønnen det samme ”koleriske temperament”, det heftige sind, den utrolige virksomhedsdrift, lyst og trang til at tage fat og, om det skulde være, bryde ny veje”⁴⁶⁷. Morfaren hadde også sterke *kunstneriske og estetiske interesser* og åpnet sitt hjem for diktere, skuespillere, malere og

⁴⁶⁶ Om danske jøders emansipasjonsprosess, se Korsgaard 2004:172f. Om Grundtvigs forhold til Meir Aron Goldschmidt som jødisk gjest i Danmark og hans skille mellom statsborgerskap og etnisk borgerskap, se Korsgaard 2004:277ff. Om begrepet gjest hos Grundtvig, se K.A. Pedersen 2002b:235-244. Så vidt vites, har ikke Grundtvig hatt kommentarer til Ernst Triers jødiske bakgrunn, men ifølge maleren Viggo Pedersen i innledningen til *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer* følte Trier seg som gjest i Danmark: ”Og han følte sig selv som Ebræer, han elskede sit Folk og dets Minder...Men han, som var stolt af at være Patriarkernes Ætling, han elskede Danmark og satte sit Liv ind på den danske Ungdoms Genfødselse og han betragtede sig som Gæst i dette sit Fødeland og har ofte udtalt sin Taknemlighed mod det danske Folk, fordi han fik Lov til at leve her og virke i blant os!! Han takkede, han der selv gav så *uhyre* meget, ja gav alt!” Trier 1895:23f.

⁴⁶⁷ Hansen 1928:6. Se óg Ludvig Schrøders fremstilling av Ernst Triers familiebakgrunn, Schrøder 1894:19ff.

komponister, og som velhavende finansmann og redaktør av *Berlingske Tidende* brukte han av sine midler til å understøtte kunstnere økonomisk⁴⁶⁸. Men aller nærmest sto hans jødiske trosfeller i København. De fikk nytte godt av hans evne til å organisere. Han organiserte og investerte i en frivillig jødisk *sosialomsorg*, bidro til å gjenopprette *virksomheten i synagogen* etter Københavns brann i 1795, og han startet og investerte stort i to friskoler. Han deltok også selv i undervisningen med bibelhistoriske fortellinger og bidro sterkt til at elevene ved disse skolene lærte å snakke dansk og på den måten ble bedre integrert i det danske samfunn⁴⁶⁹. Nathanson bygget også bro mellom skolen og arbeidslivet ved at han sikret de jødiske barna *både skolegang og arbeid etterpå*. Povl Hansen kalte Nathansons innsats i dette skolearbeidet for ”hans livs virkelige stordåd”⁴⁷⁰, og det er all grunn til å tro at Ernst ble gjort kjent med denne stordåden. Povl Hansen har påpekt at Nathansons etterslekt kunne hevde ”at der, så længe denne varmhjærtede og energiske mand levede, ikke fandtes en fattig eller uvidende Jøde i København”⁴⁷¹. I vår sammenheng er det av særlig interesse at Ernst Triers morfar var en foregangsmann for kombinasjonen skole og arbeidsliv og at Ernst sannsynligvis husket ham for det.

Ernst hadde hele sitt liv et nært forhold til sin mor Bella. Hun var et hjertevarmt og omsorgsfullt menneske for de tre barna og ektemannen. Hun var en utpreget geskjeftig og handlingsorientert kvinne⁴⁷², og hun var en myndig kvinne med gjennomslagskraft i familien. Sannsynligvis var hun den førende når foreldrene bestemte at alle barna skulle døpes, og Ernst ble døpt i Gentofte kirke 8. august 1839 og skiftet mellomnavnet *Salomon* til *Johannes*. Det var ikke første gang at noen i familien gikk over til kristendommen. Bellas mektige far, M.L.Nathanson, hadde 11 år tidligere latt sine fem yngste og hjemmeværende barn døpe, og Bella, som da hadde flyttet hjemmefra, var ikke døpt, men hun og mannen lot seg døpe i 1846. Dette var for henne en hjertesak, en svært personlig og gjennomtenkt avgjørelse, og dette medførte at den familien som Ernst vokste opp i, var preget av en inderlig kristen tro. Ingeborg Olrik har beskrevet Bella som ”den fromme kristen...hvis hele liv var præget af hendes urokkelige tro”⁴⁷³, og ved sin mors bære sa Ernst at morens innsats i hjemmet hadde skapt ”en afglans af det paradis, Gud Fader oprindeligt havde beredt menneskene”⁴⁷⁴.

⁴⁶⁸ Hansen 1928:10-17.

⁴⁶⁹ Olrik 1914:2.

⁴⁷⁰ Hansen 1928:9.

⁴⁷¹ Hansen 1928:9.

⁴⁷² Jfr. evangeliets Marta-type, Hansen 1928:17.

⁴⁷³ Olrik 1914:3.

⁴⁷⁴ Sitert etter Olrik 1914:3. Jfr. også *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer*, Trier 1895:107-109.

Forholdet mellom mor og yngstesønn må betegnes som svært nært, det kunne neppe ha vært varmere og inderligere, sa Ernst ofte⁴⁷⁵.

Det er denne kombinasjonen av *inderlighet og kristentro og handlingsorientering* som var så tydelig hos Bella Trier, som også ble tydelige kjennetegn på Ernst Trier. Disse kjennetegnene skulle senere komme til å få stor betydning for hans utforming av Vallekilde Folkehøjskole, og de ga den unge grundtvigianske teologen og høyskoleforstanderen innpass og troverdighet i mange av de gudelige forsamlingene i det nordvestre Sjælland.

Bella og Jacob Trier levde et åpent og kulturelt familie- og venneliv. De vernet om og pleiet de sterke bånd som var mellom de jødiske familiene, men det hendte ofte at Ernst ikke ønsket å være med. Da var det mer interessant å være hjemme og sysle med en plantesamling og jordbeskrivelse som var under utvikling⁴⁷⁶. Ernsts bror, Fritz, har fortalt at Ernst i oppveksten var en from og gudfryktig gutt og sterkt påvirket av sin mor. Han hadde imidlertid stor glede av familiens interesse for kunst og estetikk. Som barn besøkte han ofte kunstnerverkstedet til Vilhelm N. Marstrand. De kunne ha interessante samtaler om Marstrands arbeider, og kunstneren fikk respekt for den unge guttens kunstneriske innsikt. Likeledes hadde Ernst ofte samtaler med husvennen og dikteren Henrik Hertz. Han vekket guttens sans for det vakre i poesi og diktning, men som voksen syntes Ernst at dikteren fortapte seg i den vakre form på bekostning av diktenes innhold⁴⁷⁷. En opplevelse som nok 6-åringen Ernst er blitt minnet om flere ganger senere, var at han under en stor fest som maleren Ernst Meyer arrangerte, fikk stor oppmerksomhet av den berømte billedhuggeren Bertel Thorvaldsen. Så begeistret ble han for den lille lyshårete Ernst at han kysset ham og sa hvilken ”dejlign dreng” han var og at han nok kunne bli en kunstner!⁴⁷⁸

De mange estetiske opplevelser og samtaler som familiehjemmet ga anledning til, preget Ernst videre. Som ung student pleiet han nært vennskap med musikeren og komponisten Emil Hartmann, pianisten August Winding og med billedhuggerne Christian Schierbeck og Karl Hartmann. Ernst var helt fascinert av den verdenen som musikerne, arkitektene, billedhuggerne, malerne og dikterne representerte. ”Det var denne kreds, Emil Hartmanns venskab åbnede for mig, og som den lidenskabelige musikelsker jeg er, blev jeg formelig

⁴⁷⁵ Hansen 1928:18. Jfr. også smst.:76.

⁴⁷⁶ Olrik 1914:5.

⁴⁷⁷ Hansen 1928:25f.

⁴⁷⁸ Hansen 1928:20f.

beruset af al den kunst og skønhedsglæde, der her omgav mig, jeg blev fuldstændig revet med deraf, jeg hvirvledes rundt deri”⁴⁷⁹.

Denne berusende fascinasjonen av kunst og estetikk som Ernst opplevet tidlig i studietiden, ble mindre berusende etter hvert som han fikk sans for Grundtvigs tanker, men begeistringen for det estetisk vakre i diktning, kunst og natur, bevarte han, og estetikken satte sitt preg på Vallekilde Folkehøjskoles form og innhold.

Skreddersvennen, presten, hjulmannen, læreren, bonden og forfatteren

I studietiden ved Københavns universitet hadde Ernst tilhørighet til en gruppe teologiske studenter som kalte seg ”Lille theologicum”. Fra denne gruppen skal særlig nevnes Ludvig Schrøder (Askov), Jens Nørregaard og Christoffer Baagø (Testrup) som Ernst Trier hadde god kontakt med videre. Han knyttet også kontakter mellom sine kunstnervenner og studentvenner, bevarte gjennom studietiden sitt sosiale og medmenneskelige engasjement og la særlig vekt på at de han tok seg av, fikk et arbeid til å brødfø seg selv og sine nærmeste⁴⁸⁰. Etter endt teologisk studium med laudabelt resultat begynte han i 1863 som lærer i bibelhistorie ved Tangs seminar på Blaagaard, og hans gode evner til å fortelle ble allerede den gang høyt verdsatt av seminarelevne⁴⁸¹.

Skreddersvennen

Året etter ble han feltprost E. Höyer Møllers ”feltdegn” under grensestridighetene med Tyskland, og i denne stillingen fikk han et vidt mandat til å være feltprostens medhjelper⁴⁸². Den unge og ivrige feltdegnen fikk en stor kontaktflate. Det var under samtale med danske soldater i skjebneåret 1864 Ernst Trier møtte *skreddersvennen Jens Pedersen* fra Faarevejle i Odsherred, en av de personene som skulle få strategisk viktig betydning for opprettelsen av høyskolen i Vallekilde.

⁴⁷⁹ Hansen 1928:90.

⁴⁸⁰ Hansen 1928:137.

⁴⁸¹ V.Nielsen 1965:3.

Andreas Bentsen forteller at ”Ernst Trier havde undervisningen i bibelhistorie, og det var noget af den bedste fortællende undervisning, vi havde på seminariet”. Bentsen 1918:112. Se óg Grosen 1955:20.

⁴⁸² Trier 1893:1 og Trier 1894:7-9. Jfr. også Grosen 1955:20f.; V.Nielsen 1965:5f. og Schrøder 1894 kap.5.

Når feltdegn Trier talte for soldatene på Fyn, la han merke til denne unge mannen som ikke hadde soldatuniform og som var aktiv i samtalene med soldatene etter Triers taler. Han var legpredikant og utsendt av venner som hadde slik tro på ham at de hadde lagt sammen noen penger for at han kunne forkynne blant soldatene og oppmuntre dem i den spente krigssituasjonen. Trier tok kontakt med ham og fikk vite hvor han kom fra og at han brukte tiden til å sy og predike for folk. Da fortalte han om Vallekilde og om den unge og makeløse kapellanen Hoff som også Triers elev på Tangs seminarium, Andreas Bentsen, hadde fremhevet som en flink, ung grundtvigiansk prest i Holbæk amt. Jens Pedersens begeistrede omtale av Hoff gjorde at Trier fikk lyst til å treffe denne utmerkede presten, og plutselig en dag, den 23. juli, banker det på feltdegnens dør og Jens Pedersen forkynner: ”Her kommer Hoff!”⁴⁸³

Skreddersvennen Jens Pedersen har med dette initiativet åpnet døren for et livslangt og svært nært vennskap og samarbeid mellom Hoff og Trier. Senere møtte han opp sammen med sin skreddermester Jens Jensen for å planlegge den nye skolen i Vallekilde, og som *skreddersvenn og legpredikant* med tilknytning til de lavkirkelige forsamlingene bidro han til å markere skolens egenart⁴⁸⁴.

Presten

Villiam Johannes Hoff kom til å passe usedvanlig godt som venn og medarbeider for Ernst Trier, ikke minst i tunge stunder. Etter det forsmadelige danske nederlaget i 1864 med avståelse av store landområder i Syd-Jylland, følte de danske krigsdeltagerne skam og mindreverdighet. En depressiv stemning spredte seg i landet. Hadde de kjempet nok? Hvor dyktige hadde de vært? Var freden for lettkjøpt? Og den følsomme Ernst Trier led med. Da fikk Trier sitt andre besøk av Hoff. De snakket om hva som kunne løfte det danske folk opp av depresjonen og snakket seg varme om Grundtvigs tanke om folkehøyskolen som middel til å reise folket. Besøket var til stor trøst: ”*Gud skje lov* for det besøg! Fra den stund begynde jeg at løfte hovedet igen”⁴⁸⁵.

Men Hoff lot ikke folkehøyskoleidéen forbli ved tanken. I januar 1865 har han skaffet Trier både skolebygning og bolig for sitt første skoleår i Vallekilde hos bonden Peder Frederiksen,

⁴⁸³ Trier 1893:2. Jfr. også Hansen 1933:19 og 21; Olrik 1914:16.

⁴⁸⁴ Trier 1893:17; jfr. også Bennike 1916:22-34; Ehlers 1977:7f.

⁴⁸⁵ Trier 1893:8. Jfr. også Hansen 1929:197; Olrik 1914:17.

og under åpningshøytidelighetene 1. november overrekker han fra sin hustru et dansk flagg med påminnelsen om å bekjenne seg som dansker og som kristne og angir dermed *det nasjonale og det kristelige* som bærende elementer i skolens verdiforankring⁴⁸⁶. Hans åpningstale er på grundtvigsk vis en tale *mot* skolene for ”den falske opplysning” og ”tør forstandighet” som vil gjøre elevene til ”regnemestere”, og det er en tale *for* en skole for livet som innebærer ”det virkelige liv, hele menneskelivet”. Kapellan Hoff har i talen en bred oppfatning av livet og inkluderer også dagligliv og arbeidsliv. Skolens mening og hensikt er at vi skal ”kende vor opgave i livet, vort kald og vor stræbens mål”⁴⁸⁷. På denne åpningsdagen har Hoff allerede proklamert et skoleprogram som er *for Gud, fedreland og arbeidsliv*.

I fortsettelsen samarbeidet Trier og Hoff i tykt og tynt. De reiste sammen ut for å forkynne og holde foredrag i kirkene, forsamlingshusene og i hjemmene, ikke minst i de gudelige forsamlinger, og dette bidro selvfølgelig til å styrke rekrutteringen til skolen fra disse miljøene⁴⁸⁸. Hoff kom også ofte på skolebesøk og deltok i undervisningen. Det virker som om Hoff i alt han foretar seg, representerer noe positivt og støttende for Trier. Han er initiativrik, sosialt innstilt og handlingsorientert, er ildsjelen i å opprette et barnehjem for fattige, etterlatte arbeiderbarn, og han er alltid til stede som den nære venn og trøster. Når Trier hadde mistet sin ektefelle Marie f. Abel i juni 1873 og sin lille datter Dagny året etter, sier Trier: ”Hver gang der er noget på færde, så er Hoff her for at hjælpe mig”⁴⁸⁹. Nærheten i vennskapet og samarbeidet, i holdning og innstilling, er tydelig.

Hjulmannen

En tredje person som fikk stor betydning for etableringen av skolen, var *hjulmannen Niels Pedersen*. Han var den nevenyttige og allsidige håndverkeren som kunne realisere det som Trier selv ikke kunne håndtere. Under istandsettingen av huset Hoff hadde skaffet for det første skoleåret, sto hjulmannen for innredningen av rommene. Han laget alt fra bord og benk, senger og bokhyller til lykter og kakkellovn, gardiner og spyttebakker og gjorde om Peder Fredriksens stue til ”en rigtig hyggelig, smuk skolestue”⁴⁹⁰. Han ble så fascinert av Triers skole at han var villig til å avstå egen jord for at skolen skulle få fast tilholdssted i Vallekilde.

⁴⁸⁶ Trier 1893:62. Jfr. også Olrik 1914:34.

⁴⁸⁷ Sitatene er hentet fra Trier 1893:54f.

⁴⁸⁸ Hoff bidro til å styrke kontakten med de lavkirkelige vekkelsesmiljøene: ”Men så kom Hoff, og med ham kom de små huslige forsamlinger”. Helveg 1904:22.

⁴⁸⁹ Hansen 1933:359. Jfr. bl.a. Barfod 1923a I:106-121; Hansen 1933:35 og 241; Nielsen 1896:31f.; Olrik 1914:35.

⁴⁹⁰ Trier 1893:43. Jfr. også Hansen 1933:83.

Det var ved hjulmannens hjelp at Trier fikk kjøpt tomt av bonden Erik Eriksen, og hjulmannen ga også tydelig uttrykk for at Trier ikke bare måtte ha tomt til skolebygg, men et helt gårdsbruk var nødvendig! Han ble arbeidsleder, gikk til innkjøp av to hester og en vogn, satte folk i arbeid med å bryte sten og organiserte bøndene og dessuten sine to halv vokste sønner til å delta i arbeidet. Hans kone, Karen Marie Pedersen, tok seg av regnskapet! Han påtok seg å dyrke Triers jord, og i sin egen hage laget han kjøkkenhage for å sikre høyskolen kål og suppeurter til vinteren⁴⁹¹.

Hjulmannen var et ydmykt menneske. På sin 90-årsdag ble han takket og gjort stor stas på, og i et tilbakeskuende perspektiv sa han: "Underligt at tænke paa, for jeg var et *redskab*"⁴⁹², åpenbart et av Vårherres redskaper i Vallekilde Folkehøjskoles skapelsesprosess. Han var en bro fra Trier både til det praktiske arbeidsliv og til de gudelige forsamlinger⁴⁹³. I sin egen bok *Fem og tyve aars skolevirksomhed i Vallekilde* har Trier gitt en stemningsfull skildring av et slikt kveldsmøte det første skoleåret hjemme hos Karen Marie og Niels Pedersen. To stuer er fulle av folk, eldre og yngre fra området, Hoff og Trier, og "næsten alle mine egne karle", skriver Trier⁴⁹⁴. Båndet mellom Triers skole og de gudelige forsamlinger er frivillig for elevene, dette skjer på kveldstid, utenfor skolebygningen og i hjulmannens hus. Men selv om dette møte foregår i elevenes fritid, er det likevel del av den totale virksomheten ved skolen. *Det kristelige* i betydningen *det lavkirkelige* er definitivt en del av Triers høyskole, og hjulmannen representerer både denne delen og *arbeidslivet*.

Læreren

Peder Tranberg hører med til de lokale støttespillerne som spiller en mindre fremtredende rolle, men ikke mindre viktig. Han er allment kjent som Vallekildes dyktige og rettskafne lærer, begavet og grundtvigiansk av innstilling. Tranberg er kjent som "den udmærkede lærer her i byen"⁴⁹⁵. Sannsynligvis uttrykker hans stil og kroppsholdning samtidens akademikerstil

⁴⁹¹ Trier 1893:77-82 og 93; Ehlers 1977:22; Hansen 1933:112, 117-23, 125, 141, 228.

Jfr. Anton Nielsens observasjon vinteren 1867/68: "Jeg ved ikke andet Navn til ham, ti jeg hørte ikke andet, skjønt han kom næsten daglig paa Skolen. Han og hans Familie var Trier meget hengivne, Hjulmanden var Triers Raadgiver i alle praktiske Ting". Nielsen 1896:46.

⁴⁹² Olrik 1914:47.

⁴⁹³ Povl Sams skriver at hjulmannen og hustru "var allerede som unge med i det kirkelige røre, som gik under navnet: de gudelige forsamlinger". Sams 1904:25.

⁴⁹⁴ Trier 1893:68. Mer om "den gamle hjulmand" i Hansen 1904a; Helveg 1904; Sams 1904.

⁴⁹⁵ Hansen 1933:34.

når det kommer gående ”med tunge skridt, meget langsom over gårdsplassen, en alvorlig, foroverludende mand”⁴⁹⁶.

Men dette er en meget nyttig og allsidig mann for Trier. Sammen med Hoff blir han i en annonse for skolens oppstarting ført opp som lokal informator og garantist for Triers skole, og disse to samt Triers tidligere seminarie-elev Niels Thomsen deltar i undervisningen fra skolens begynnelse⁴⁹⁷. Ifølge forfatteren Anton Nielsen kan Tranberg være satirisk⁴⁹⁸, og kanskje kan det være en fordel når Trier og Tranberg foretar en arbeidsdeling i forhold til de to store bevegelser i området, *bondevennbevegelsen* og *de gudelige forsamlingene*. Tranberg fronter bondevennbevegelsen som under ledelse av bondevennpolitikeren I.A.Hansen sto bak motstanden mot å oppføre Triers folkehøyskole i Vallekilde⁴⁹⁹, og Trier samarbeider med de gudelige forsamlingene. Tranbergs rolle er allsidig. Han er en praktisk mann som tar god hånd om Triers gamle klavér inntil Trier får sitt eget husvære. Han er også driftig og foretagsom og oppretter sammen med Trier og andre det første andelslag med vareutsalget ”Maren Mads” i Vallekilde og er sammen med Hoff blant initiativtagerne til ”Vallekilde-Hørve Sognes Spare- og Lånekasse”. Samtidig er denne allmenndannede læreren så kunnskapsrik at Trier kaller ham ”vor juridiske professor”⁵⁰⁰.

Bonden

Under skolens åpningshøytidelighet ble hovedtalen holdt av den jyske folketingsmannen og *bonden Niels Jokum Termansen*. Han hadde som 20-åring hørt Grundtvigs tale om det danske språk og den danske nasjon (ikke delstat) på Skamlingsbanken den 7. juni 1844 der det hadde vært ca.12000 begeistrede tilhørere, og Grundtvigs tale hadde vært av avgjørende betydning i resten av hans liv⁵⁰¹. Dette var et bevisst valg av Trier. I forventningsfull glede skrev han like før høytideligheten til sin forlovede Marie Abel: ”Og Termansen kommer! Han den ypperste og ædleste bonde i Danmark skal indvi min skole!”⁵⁰² Og dette er et viktig poeng.

⁴⁹⁶ Hansen 1933:21.

⁴⁹⁷ Ehlers 1977:19.

⁴⁹⁸ Nielsen 1896:32.

⁴⁹⁹ Hansen 1933:146.

⁵⁰⁰ Hansen 1915:49; Hansen 1933:35.

Se dessuten om Peder Tranberg: Ehlers 1977:12 - fotnote 38, smst.:36; Hansen 1933:41, 240f.; Trier 1893:17, 107.

⁵⁰¹ Korsgaard 2004:246: ”Grundtvigs ord på Skamlingsbanken fik Termansen til at se sit liv i et nyt lys, i folkelysets skær”. Om Termansens opplevelse av Grundtvig og andre talere på Skamlingsbanken, se Korsgaard 2004:245ff.

⁵⁰² Trier 1893:44.

Hovedtaleren ved innvielsen av skolen representerer de folkevalgte og yrkesgruppen bønder, og når han fremhever at skolens opplysning skal gjelde alle, ”i den lave hytte som i de høje sale”⁵⁰³, gjelder det alle yrkes- og befolkningsgrupper, ikke minst den majoriteten som bøndene utgjorde. Selve talen har også verdifulle deler som binder det allmenndannende og det yrkesrettede sammen. Skolen skal ikke være ensidig yrkesrettet, matnyttig eller gi ”øjeblikkets fordel”, men dens mål skal være å gi ”dybt og varigt indhold for et liv i, med og for folk, fædreland og fælles bedste”⁵⁰⁴. Denne vide målsetting kan oppfattes som en kombinasjon av det allmenndannende og det yrkesrettede, og dette utvikles videre i talen når Termansen sier at ”den opplysning vi stræbe at vinde, er ikke en saadan, at den kalde os bort fra vor egenlige livsgerning i samfundet, om det end var en liden, der var os givet, men en opplysning, der følger os til de simpleste kår, til den mindste gerning og skænker denne dens rette indhold og fulde glæde”⁵⁰⁵. Han gjør seg til talsmann for at opplysningen skal være *ett paradigme* hvor allmenndannelse, yrkesutdanning og praktisk arbeid er smeltet sammen. ..”vi vrager ingen opplysning om nogen som helst ting, der på en eller anden måde kan komme os til gavn og være brugbar i livet”⁵⁰⁶, sa Termansen og satte seg dermed på linje med Grundtvigs åpne innholdsformuleringer for den folkelige dannelsen: ”Livets Gavn” og livets ”*Brugbarhed*”. Talen avsluttes med at Termansen nedber Guds velsignelse over skolen.

Termansens tale vekket ingen protester eller reservasjoner, snarere tvert imot. Begeistringen er tydelig å spore: ”Termansens navn er på alles læber!”⁵⁰⁷

Forfatteren

I 1865 satte Trier seg fore å bli nærmere kjent med *forfatteren Anton Nielsen*. For den litteraturinteresserte grundtvigianeren Trier var sikkert Anton Nielsen et interessant bekjentskap. Nielsen var kjent som en folkelig forfatter som skildret bondens liv og levned med stor innlevelse og kjærlighet. Han kjente godt til bøndenes livsforhold og holdninger, og

Valget av Termansen som hovedtaler gir tyngde til åpningshøytydeligheten. Jfr. Ove Korsgaards karakteristikk: ”Termansen er blevet kaldt ”Danmarks klogeste bonde”. Han blev en fremtrædende folketings- og landstingsmand; desuden var han særdeles aktiv i – og en stor støtte for – højskolebevægelsen; han var en åndful taler og holdt et utal af foredrag på højskoler, i foredragsforeninger og ved folkemøder, og han skrev en lang række artikler og bøger om politiske, historiske og litterære emner. Han personificerede den nye selvbevidsthed, der forvandlede almuen til folk”. Korsgaard 2004:247.

Jfr. dessuten Barfod 1923a I:122-130.

⁵⁰³ Trier 1893:50.

⁵⁰⁴ Trier 1893:48.

⁵⁰⁵ Trier 1893:50f.

⁵⁰⁶ Trier 1893:50.

⁵⁰⁷ Hansen 1933:92.

Se dessuten om Termansen: Hansen 1933:88, 90, 92; Olrik 1914:32-34; Trier 1893:30, 47-52.

han var kjent og avholdt blant bøndene i Nordvest-Sjælland⁵⁰⁸. Han virket også som lærer, var kulturåpen og hadde i utgangspunktet tilknytning til indremisjonsbevegelsen. Denne bakgrunnen passet godt for Trier, og deres møte denne sommeren ble til varig glede og inspirasjon. Så stolt av å kjenne forfatteren var Trier at han brukte enhver anledning til å fremheve hans tilknytning til skolen: ”Anton Nielsen! Du har vel ikke noget imod, at vi bruger dig som Skilt. Vi fortæller alle fremmede, som kommer her, at Forfatteren Anton Nielsen er Lærer ved Skolen”⁵⁰⁹. Sannsynligvis likte han å bli satt pris på, og han nevner, sikkert med litt stolthet, i boken *Højskoleliv i Tredserne og senere Aar* (1896) at Trier hadde utnevnt ham til ”Hofpoet og Elevskaffer”⁵¹⁰.

Med Anton Nielsen som venn og støttespiller bringes det trivsel og noe skapende inn i Vallekilde Folkehøjskoles liv. Ved innvielsen av det nye skolehuset var hans estetiske bidrag en tale og noen store potteplanter, og som lærer og elev 1867/68 bidro ”Hofpoeten” med å fortelle historier og lese fra eget og andres forfatterskap, og han spilte gitar og sang viser. Samme år gjestet Bjørnstjerne Bjørnson skolen, og de to forfatterne gjorde at den poetiske aura lyste ekstra sterkt rundt skolen den vinteren siden Bjørnson på den tiden var Nordens mest anerkjente forfatter. Den egenrådige og humørsvingende Bjørnson ble ved en anledning rasende, og Nielsen lettet på stemningen ved å påvirke Bjørnson til å bli riktig blid og godmodig. Bjørnson mente Nielsen burde kvitte seg med beskjedenheten og kontakte H.C. Andersen for litterære samtaler. Trivselsfremmende var også Nielsens tale for kvinnene på kjøkkenet, ”den lille Hær med Madam Storm som General, der stred saa tappert for vor timelige Velfærd”⁵¹¹, og talen fikk selv Bjørnson til å klappe og le. Et hjertelig forhold hadde utviklet seg mellom poetene, og ved avskjeden tok Bjørnson sin venn om halsen og sa: ”Farvel Anton Nielsen! Vennen min”⁵¹².

Forfatteren Anton Nielsen hadde i denne tidlige perioden den viktige funksjon å sikre plass for *det vakre og estetisk skapende* ved høyskolen på en slik måte at det ga gode stemningsmessige og miljømessige virkninger⁵¹³.

⁵⁰⁸ Etter 26 år som forfatter skrev Anton Nielsen i forordet til boken *Den danske Bonde* (1887): ..”thi Kjærlighed til Bonden har været Bevæggrunden og Maalet for hele min Forfattervirksomhed”. Nielsen 1887:IV.

Jfr. også Trier 1893:39-41.

⁵⁰⁹ Nielsen 1896:9. Jfr. også Ehlers 1977:21.

⁵¹⁰ Nielsen 1896:3.

⁵¹¹ Nielsen 1896:44.

⁵¹² Nielsen 1896:44.

⁵¹³ Jfr. Nielsen 1896:6, 17, 42ff., 44 og Trier 1893:102, 106.

Når *disse seks personene* fremheves som Triers toneangivende støttespillere i oppstartingsfasen, har det sine spesielle grunner. De representerer det danske folk og det grundtvigske ”nedenfra”-perspektivet. De er medhjelpere som har evne til praktisk handling og arbeid og som ser at Triers skoleplaner ikke er luftige drømmer hos en københavnerakademiker, men planene utvikles sammen med dem og stetter behov som er i området⁵¹⁴. De representerer også ”lyset ovenfra” ved at de enten er predikanter eller tilknyttet den kirkelige grundtvigianisme. Det kristelige er representert hos alle seks, og det vitner om det sterke båndet mellom skolen og kirken og de lavkirkelige, gudelige forsamlingene⁵¹⁵. Sammensettingen av gruppen viser dessuten at de representerer noe Trier ønsker, men selv ikke har. De har et yrke, og de er *aktive yrkesutøvere*. Derfor kan de utfylle Trier på områder han selv ikke dekker. Gruppens sammensetting peker også fremover mot Vallekilde Folkehøjskoles egenart som en *allmenndannende, yrkesutdannende og estetisk rettet institusjon*. Samlet sett representerer de høyskolens verdiskala fra *det kristelige og folkelige* til *estetikk og arbeidsliv*.

Estetikk

Kunsten

Kunst og håndverk var i middelalderen en enhet og hadde viktige samfunnsmessige oppgaver. Kunstneren var en dyktig håndverker som fikk store oppdrag, særlig av hoffet eller kirken. Arbeidet var ikke intensjonsfritt, oppdragsgiverne hadde sine mål og hensikter med kunstverkene. Å lage ornamenter i kirker og male portretter var like nødvendig som å pløye jord og dyrke marken, tenkte man i middelalderens felleskultur. Men på slutten av 1700-tallet skjer en frisetting av kunsten. Det oppstår et skille mellom kunst og håndverk, og filosofen Immanuel Kant hevder at kunsten er interessefri og ikke lenger bunden. Poeten Friedrich Schiller fremhever at skillet mellom håndverk og kunst forsterkes ytterligere ved at

⁵¹⁴ Søren Ehlers påpeker at ”Højskolesamfundet”, som besto av Hoff, Niels Rasmussen, Høve, Holm, Dinesen, Tranberg og Anton Nielsen, hadde kort levetid og fikk samlet inn svært få midler til skolens opprettelse og drift, og på denne bakgrunn sier han at lokale støtter i liten grad bidro til finansieringen av Triers høyskole. Ehlers 1977:23. Selv om finansieringen var et langvarig og sammensatt prosjekt, er det likevel grunnlag for å hevde at skredders vennens, prestens, hjulmannens, lærerens, bondens og forfatterens strategisk viktige bidrag over et bredt innsatsfelt kan rettferdiggjøre påstanden om at høyskolen ble utviklet ”nedenfra”.

⁵¹⁵ Disse lavkirkelige forsamlinger skal ikke forveksles med forsamlingsvirksomheten til Vilhelm Beck. Jfr. avsnittet ”Ernst Trier og Vilhelm Beck om danskhet og kristendom” i Korsgaard 2004:347-351. Se óg Skovmand 1951:43-47 om ”Indre Mission”.

industrialiseringen fører til mer arbeidsdeling, teknifisering og oppsplitting av det tidligere enhetlige arbeids- og samfunnslivet. Det kulturelle frisleppet av kunsten fører til at kunstneren ikke lenger nødvendigvis har noen forpliktelse overfor det sosiale og politiske liv. Estetikk kan forklares som sanselig fremstilling og erkjennelse, og den sanselige erkjennelsens eneste hensikt etter frisleppet ble at kunsten eller fremstillingen skulle *nytes og reflekteres over*⁵¹⁶.

Denne form for estetikk har Trier begynt å bevege seg bort fra. Etter at han mot slutten av teologistudiet ble grundtvigianer og møtte ungdommen ved Tangs seminar på Blaagaard, ute i felten og på Vallekilde Folkehøjskole, utviklet han kunstinteressen i en ny retning. Han hadde lite til overs for københavnerens forfinethet, og heller ikke hadde han sympati for den greske, estetiske oppdragelse som hadde kunstnyttelse som overordnet mål. I Vallekilde hadde han møtt bønder og arbeidsfolk og kommet dem så nær at han gremmet seg over sitt tidligere byliv. Og han var blitt levende opptatt av landbruk og hadde giftet seg med Marie Abel i 1867 etter at hun under et opphold på Askov hadde lært å leve og arbeide sammen med bønder. Derfor måtte kunst sees i andre perspektiver enn tidligere. Den frie kunst uten andre perspektiver enn nytelse og refleksjon var blitt utenkelig for Trier.

Fra *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer* (1895) har Mette Thomsen trukket frem et verdifullt sitat som belyser hans kunstsyn på Vallekilde: ”Det jeg vil give dem Del i, er ikke den æsthetiske, men en virkelig poetisk Opfattelse af Livet, en sund nordisk Dannelse, ikke den, der giver Fordringer til Livet, så at de ikke kan malke en Ko, fordi Lukten i Stalden svækker Livsnydelsen, men den Dannelse, der giver Glæde i Arbejdet, ikke den der lærer dem at holde smukke Taler om Danmark dejligst Vang og Vænge, men den at ville udrette noget for deres Fædreland; ikke den, der lærer dem at nyde væltalende Prædikanter, men den, der lærer dem at leve i Kristus”⁵¹⁷. Kunsten skal ha en funksjon utover nytelsen og fungere i en sammenheng. Den skal ikke frisettes. Kunstens hensikt for Trier er å fremme en *poetisk og nordisk dannelse* som styrker *arbeidsglede, nasjonale og kristelige verdier*.

⁵¹⁶ Jfr. M.Thomsen 1982 kap.1.

⁵¹⁷ Sitert etter M.Thomsen 1982:46.

Deler av sitatet er også gjengitt i Korsgaard 1986:95. Han skriver videre: ”Til en sådan dannelse hører både for Trier og Grundtvig, at man ikke alene skal kunne tåle lugten i bageriet, men også selv kunne bage sit brød...Gennem den æstetiske dannelse søger man skønheden uden for hverdagslivet, hvorimod man gennem den poetiske dannelse søger at gøre hverdagslivet skønnere. Det er et gennemgående synspunkt hos Grundtvig: han ville poetisere hverdagslivet”.

Det er denne oppfatning av kunst Trier har ervervet i Vallekilde og har når han tre år etter Marie Abels død i 1873 gifter seg med Julie Marstrand og får fornyet kontakt med kunstnermiljøet, særlig gjennom Julies onkel, Vilhelm N. Marstrand, som Trier ofte, som tidligere nevnt, møtte i barndommen. Denne oppfatningen ligger også sannsynligvis bak når han begeistres for maleren Christen Dalsgaard og hans sans for det yrende folkelivet i Danmark, og Trier vil ha ham til å dekorere hele skolesalen. Trier ble så begeistret for Dalsgaards maleri ”Ansgar der døber” at han ville ha et lignende. Og bildet som Dalsgaard malte til Trier, viser nettopp møtet mellom det danske folk og Nordens apostel, det folkelige og det kristelige, og Trier fikk det store bildet (217x351) plassert strategisk bak podiet i foredragssalen. Og selv småting kunne det lages kunst av. Triers sønn Troels Trier har fortalt at da man trengte et håndtak til lokket på en vanntønne, kontaktet Trier tegneren Joakim Skovgaard. Håndtaket ble skåret ut som en and. Et kunstferdig håndtak fremmer trivsel i arbeidet, tenkte Trier⁵¹⁸.

I en sum forklarer disse to eksemplene Triers holdning til kunst og estetikk. Kunsten på hans høyskole skulle ikke overlates til gresk, frisluppet, forutsetningsløs nytelse og refleksjon, men gjennom sanselighet fremstille mål og ønsker for Vallekilde Folkehøjskole. Triers hensikt med estetikken var å løfte frem trivsel og arbeidsglede, det folkelige og det kristelige. *Da* var det vakre satt inn i sammenhenger hvor det også kunne nytes og reflekteres over, og motsetningen mellom oppvekstens kunstberuselse og det nasjonale og det kristelige i Vallekilde var opphevet. Konflikt var erstattet med harmoni. I denne trierske harmonien passer de nye estetiske fagene og håndverksarbeider meget godt inn.

Estetiske fag

Det estetisk skjønne og vakre fant sin naturlige grobunn blant Vallekildes elever. Blant bondeungdom, unge fiskere og sjømenn, håndverkere og andre ga estetikken seg uttrykk i nyttige, praktiskorienterte estetiske fag som gymnastikk, sløyd og veving, forskjellige typer husflid og håndarbeid og landbruksfaglig tegning⁵¹⁹.

Den svenske gymnastikken ble første gang vist offentlig på en stor fest på Vallekilde Folkehøjskole med 700 mennesker til stede den 26. februar 1884⁵²⁰. De to lærerne Niels

⁵¹⁸ Schrøder 1904:237f.; J.Jessen & H.Trier 1965:89; M.Thomsen 1982:41-52.

⁵¹⁹ M.Thomsen 1982:17.

⁵²⁰ Korsgaard 1982/97:82.

Hansen Rasmussen (1854-1924) og Andreas Peter Bentsen (1839-1907) hadde deltatt i en nordisk gymnastikkfest i Stockholm i 1882 og ble inspirert til å innføre den svenske gymnastikken som var utviklet av *Pehr Henrik Ling* (1776-1835). Etterat Rasmussen hadde tatt videreutdanning i den lingske gymnastikken i Stockholm i 1883, innførte han den med stor fest og bravur i Vallekilde samtidig som Trier satte Bentsen i gang med byggingen av et nytt øvelseshus.

Vegard Nielsen forteller at denne lingske gymnastikken gikk sin ”sejersgang” ud over landet med indførelsen i hæren, i skolerne og i det frivillige ungdomsarbejde⁵²¹. Det er flere grunner til at den svenske Ling-gymnastikken skulle slå godt an i Vallekilde og bli ”den dominerende form for grundtvigiansk legemskultur”⁵²². Allerede i 1802-03 satt både Grundtvig og Ling sammen i København og hørte Grundtvigs fetter, Henrik Steffens, sine berømte foredrag over tysk romantikk. Her hørte de om romantikkens harmoni, om alle tings evige sammenheng i tilværelsen⁵²³. Pehr Henrik Ling var både som dikter og naturvitenskapsmann preget av romantiske og nasjonale strømninger. Han ønsket å gjenreise Norden og søkte i diktningen til historien og i gymnastikken til naturen og ville forene dem. Ling ville støtte både sjelens og legemets behov. Han fant naturvitenskapelig grunnlag for sin gymnastikk i anatomi og fysiologi og åndsvitenskapelig grunnlag i historie, diktning og estetikk. Gymnastikken hadde som målsetting å fremme harmoni, og hans fire hovedområder av gymnastikken siktet mot noe helhetlig og harmonisk: Den pedagogiske gymnastikken skulle fremme enheten mellom de medfødte anlegg slik at kroppslige lidelser ble forebygget og kroppen ble underlagt viljen. Den estetiske gymnastikken skulle forene det åndelige og det kroppslige ved å anskueliggjøre indre tanker og følelser. Den militære gymnastikken skulle sikte mot enheten mellom kropp og våpen, og den medisinske gymnastikken siktet mot å gjenopprette enheten mellom kroppens deler som av ulike grunner var blitt forstyrret⁵²⁴.

⁵²¹ V.Nielsen 1965:19.

Ove Korsgaard bekrefter gymnastikkens seiersgang, spesielt blant grundtvigianere og i den grundtvigske bondekulturen: ”For grundtvigianerne blev gymnastikken til en slags folkeligt drama, hvis betydning vanskelig kan overvurderes. Den blev en af de vigtigste kulturelle manifestationer inden for den grundtvigske bondekultur og kunne gennem flere årtier hamle op med sportens fascination”. Korsgaard 1986:96.

⁵²² Korsgaard 1982/97:82.

⁵²³ Jfr. Korsgaard 1986:38.

I talen ved innvielsen av øvelseshuset viser Trier godt kjennskap til Lings nærhet til dansk kultur og historie. Ling er utøver av både gymnastikk og poesi, men ifølge Trier mest det siste: ”Thi Skald var han først og fremmest”. Schrøder 1894:74.

⁵²⁴ Om Pehr Henrik Lings gymnastikk, se Korsgaard 1982/97 og Korsgaard 1986.

For å nå disse siktemålene skulle gymnastikken organiseres som laggymnastikk og med vekt på frittstående øvelser. Særlig viktig var de *formgivende* øvelser. Gjennom disse skulle elevene skape estetiske former og bilder, og dette var ifølge romantikkens forståelse å imøtekomme kroppens og sjelens behov. Når eksempelvis elevene formet kroppen slik at ryggen ble rett, uttrykte denne kroppsformen sammenhengen mellom en rettrygget sunn kropp og en rakrygget moralsk holdning. Gymnastikken ”rettet seg ikke kun mod den ”ydre” ryg, men også mod den ”indre” for at skabe *helhed*”, sier Ove Korsgaard⁵²⁵.

Trier var tent av denne gymnastikken. Triers nære venn Ludvig Schrøder forteller at ”den Varme, hvormed Trier omfattede Sagen,..virkede i vide Kredse”⁵²⁶. Ved innvielsen av øvelseshuset 25. februar 1884 holdt Trier en meget viktig tale, og av denne talen fremgår at Trier setter gymnastikken i forbindelse med menneskets gudbilledlighet:

”Fra første Færd af har det været ét, der har været den ledende Tanke igjennem hele den Gjerning, der har været udrettet her: den at drage og hjælpe frem det inderste i Mennesket hos Ungdommen, der samles her, at *det gudsbilledlige* og dermed det ægte menneskelige maa komme til sin Ret, og det i den folkelige Skikkelse, det maa tage her i Danmark. Der er intet bedre Middel dertil end at lade det levende Ord lyde paa Modersmaalet, saa her ”tales sandt om smaat og stort og jævnt om alt det høje,” lade Ordet bringe Bud fra Aandens Verden i det høje til Hjærtet her i vor Barm i det lave; saa sandt det lader sig op, saa vi hører med mere end det udvortes Øre, modtager det Styrke og faar i det Lys, der udgaaer med det samme over Livet, Ævne til at vokse og trives. Men hele vor Omgængelse med de unge under vort daglige Samliv med dem fra Morgen til Aften og alle de forskjellige Sysler, her maa føres frem, skulde alt hjælpe til Opnaaelse af det samme Maal; derpaa skal ogsaa Opførelsen af denne Bygning til dens særlige Brug pege hen”⁵²⁷.

⁵²⁵ Korsgaard 1986:94.

Under innvielsestalen av øvelseshuset siterer Trier Ling slik: ..”gymnastikens teori är läran om kropprörelser i enlighet med menniskaorganismens lagar; således måste *enhet* i densamma vara förnämsta syftet och medlet för nämnda rörelser; ty all uppfostran, som verkar strid, antingen mot den yttre eller inre naturen, strider och mot allmänna verdensordningen, således både mot delarne och mot det hela”. Schrøder 1894:73.

Se dessuten Triers artikkel ”Pehr Henrik Ling samt noget om legemsøvelser” i *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer*, Trier 1895:52-63.

⁵²⁶ Schrøder 1904:239.

Lærer Jessen fra Sønderjernløse hadde imidlertid i 1866 for allerførste gang talt varmt for betydningen av ”legemsøvelser og søgte at få dem på gang mellem os”, jfr. Trier 1893:89.

⁵²⁷ Schrøder 1894:71f. Gymnastikken knyttes ytterligere to ganger til Guds bilde og det gudbilledlige i samme tale, smst.:73. Ludvig Schrøder nevner at Trier gjentok dette i Wisbechs Almanak slik at koblingen mellom

Trier mente denne gymnastikken ville være en motvekt mot ”Dorskhed, Dvaskhed, Magelighed”⁵²⁸ og mot ”den Hænge-Mave, der kun synes alt for meget at tyngte Mennesket nedad”⁵²⁹. Dette mente Trier var like viktig for begge kjønn og fikk sommeren 1884 den svenske gymnastikklæreren Sally Högström til Vallekilde. Undervisningen slo godt an. Triers eldste datter, Ingeborg, ble så interessert at hun allerede året etter, som attenåring, påtok seg denne undervisningen og gjennomførte den til sin død i 1904. Det er interessant å se hvordan Povl Hansen, Ingeborgs svoger, skildrer Ernst Triers datter når det gjelder gymnastikken. I en minneartikkel om Ingeborg Trier-Hansen skriver han: ”For at forstå hende må man huske, at for hende var mennesket s k a b n i n g e n i G u d s b i l l e d e , ikke alene natur men også ånd”, og han fortsetter slik om hennes gymnastikk: ”Den skal ikke alene opøve k r o p p e n til styrke og smidighed; men den skal tage sigte på d e t h e l e m e n n e s k e , skal værne om og udvikle alt det i os, som hører menneskets gudsbillede til”⁵³⁰. Far og datter var tydeligvis innforstått med dette menneskesyn som grunnlag for gymnastikken⁵³¹.

Det andre estetiske faget, sløyd, ble også hentet fra Sverige. Av helsemessige grunner tilbragte Trier en rekke somre fra midten av 1880-årene på *Bie* vannkuranstalt i Midt-Sverige. Gjennom disse oppholdene ble han kjent med *Otto Salomons* idéer om *sløyd*, den såkaldte *Nääs-sløyden*. Denne type sløyd startet med enkle modeller og få redskaper og fortsatte med mer kompliserte modeller og flere redskaper. Arbeidet krevet konsentrasjon, og når vanskegraden økte, økte også kravene til nøyaktighet. Hvis man mislyktes, måtte arbeidet gjøres på nytt⁵³². Også denne gangen ble Trier begeistret og fikk satt opp et eget sløydhus, men denne gangen med Hans J. Rasmussen som lærer. Det er all grunn til å tro, selv uten

Lings gymnastikk og menneskets gudbilledlighet blir helt tydelig hos Trier: ””Man vil,” skrev Trier i Wisbechs Almanak om Legemsøvelserne efter Lings System, ”ved disse Øvelser hjælpe til uddannelse af og Fremskridt i det hos Mennesket, der udmærker det som *Skabningen i Guds Billede*””. Schrøder 1894:84.

Triers innvielsestale er også gjengitt i Skovmand 1968:97-103.

⁵²⁸ Schrøder 1894:72f.

⁵²⁹ Schrøder 1894:74.

⁵³⁰ Hansen 1904b:38. På neste side skriver Povl Hansen: ””Mennesket er skabt med hovedet opad” plejede hun at sige til dem, der ”hang med næsen”. Med hovedet løftet opad mod en højere verden, med brystet hvælvet skal mennesket færdes her; ti vi er alle – når det kommer til stykket – kongebørn; og netop fordi synd og elændighed har arbejdet på at udlette dette vort adelsmærke, skal vi værne derom og bestandig opfriske det igen. Dette var for hende gymnastikens mål, og derfor hørte den for hende med til det daglige brød på en folkehøjskole, var et led i vor folkeopdragelse, udmærket i sig selv og vel skikket til at gå hånd i hånd med alt det øvrige indenfor skolegerningens ramme”.

⁵³¹ Ingeborg Olrik støttet denne oppfatningen og fremhevet at Ingeborg Trier-Hansen, som ledet den Lingske gymnastikken i 17 år ved høyskolen, nettopp hadde dette perspektivet på elevene og gymnastikken: ..”hun, ligesom sin fader, saa gymnastiken som middel til aandsudvikling, først og sidst til udvikling af *Gudbilledet* i den enkelte”. Olrik 1914:88.

⁵³² M.Thomsen 1982:56f.

belegg i noen innvielsestale av Ernst Trier, at også innføringen av Nääs-sløyden var i overensstemmelse med ”den ledende Tanke igjennem hele den Gjærning, der har været udrettet her:” At ”det *gudsbilledlige* og dermed det ægte menneskelige maa komme til sin Ret”⁵³³.

Både gymnastikken og sløyden hadde til hensikt å 1) *bøye kroppen under åndens vilje*, og selve treningen var viktig. Resultatet kunne komme etter hvert, men 2) *lærings- og arbeidsprosessen* var viktigst. Men når det kom til jentenes håndarbeide, spesielt *kunstveving*, tilføres sannsynligvis pedagogikken enda et moment. Den var 3) *estetisk oppdragende*. Bakgrunnen var at Trier under besøk på forstander L. Holmströms folkehøyskole *Hvilan* i Skåne ble fascinert av den vakre svenske kunstvevingen. Hans estetiske smak ble sterkt tiltalt av tanken på at elevene kunne lære å pryde sine danske hjem med selvlagede og vakre praktisk-estetiske arbeider. Kanskje kunne både kunstvevingen og Nääs-sløyden virke *skjønnhetsoppdragende* hvis de ble utført vakkert og nøyaktig nok?⁵³⁴ I så fall ville *nasjonen Danmark* bli tilført mye *glede i det daglige arbeidet*. Disse sidene ved Triers estetikk (1-3) hadde gyldighet både i de estetiske fagene og i andre fag, bl.a. de yrkesrettede fagene.

Den *landbruksfaglige tegning*, i egenskap av estetisk og yrkesrettet fag, var nok et eksempel på hvordan estetikken vant gjenklang, spesielt hos bondeungdommen. Estetikken var ikke fri og nytelsesorientert, den gjorde praktiske og nyttige nedslag ved Triers skole. Dessuten var den landbruksfaglige tegning direkte yrkesforberedende for mange.

Utdanning for arbeidslivet

Landbruk

De *landbruksfaglige* vinklingene i en rekke fag var naturlige siden landbruket var en referanseramme for de fleste. Så infiltrert i skolens innhold var landbruket at Triers skole den første tiden var en ”Bondehøyskole”. Først vinteren 1867 skiftet den navn til ”Folkehøyskole”⁵³⁵. I utgangspunktet var Trier ikke opptatt av landbruk, men på Kvandløse

⁵³³ Schrøder 1894:71.

⁵³⁴ M.Thomsen 1982:53-60.

⁵³⁵ Trier var for sent ute med å søke om statlig tilskudd for 1867. Etter fristen sendte han en søknad til folketingsmannen og folkehøyskolemannen Sofus Høgsbro med bønn om at han ville formidle den til rette vedkommende. Søknaden ble behandlet i finansutvalget og skolen ble innvilget 300 riksdaler (600 kr.). Under

skole i 1865, skolen til Andreas Bentsens far, ble Trier sterkt tilskyndet av gårdmannen Thord Bertelsen til å knytte landbruk til skolen⁵³⁶. Og Trier ble stadig mer fascinert av landbruket. Hans gode venn fra "lille Theologicum", Ludvig Schrøder, som for øvrig på sin egen høyskole Askov hadde yrkesutdanning for bønder som del av skolens målsetting⁵³⁷, forteller at Trier "køpte det ene Stykke Jord efter det andet ind til Skolen. Han anlagde en fortrinlig *Frugthave*. Han satte et stort *Hønseri* i Gang, og han fik sit *Agerbrug* i en udmærket Drift"⁵³⁸. Dessuten hadde han grønnsakhage, hester, kuer og griser, og omfanget må karakteriseres som omfattende. I den nevnte boken om *Danmarks Folkehøjskoler og Landbrugsskoler 1844-1894* skriver Hans Rosendal om Vallekilde Folkehøjskole at "Skolens Bygninger ere meget omfattende; en betydelig Avlsgaard hører til"⁵³⁹.

Trier selv deltok meget aktivt i landbruket og fungerte som forsøksleder og fikk mye god hjelp av landbruksfaglige venner etterhvert som helsen begynte å svikte. Trier utviklet tidlig et nært vennskap og samarbeid med meieriforpakter A. Burchardi som ofte besøkte skolen og som ofte fikk besøk av Triers elever. Hans meieri på Birkindegaard samt Holms avanserte meieriskole ved Kalundborg var yndede ekskursjonsmål, og Trier mente meierivirksomheten hadde fremtiden foran seg⁵⁴⁰.

Den landbruksorienterte undervisningen var integrert i flere fag og utgjorde ikke en egen avdeling⁵⁴¹. Men det store mønsterbruket representerte en mulighet for Ernst Trier til å følge opp sin driftige morfar Mendel Levin Nathansons forbilledlige arbeid med å skaffe arbeid for sine elever. Når skoleåret i Vallekilde var over og vanskeligstilte elever skulle reise hjem til sosial nød og elendighet, ansatte Trier dem på sitt gårdsbruk. Dette skjedde i så stor utstrekning at Trier pådro seg betydelig gjeld. Etter hans død måtte lærer Andreas Bentsen og andre hjelpere overta boet og drive det med høyt elevtall for å redusere gjelden slik at det ble mulig for svigersønnene Niels og Povl Hansen å overta og fortsette driften av gårdsbruket og høyskolen⁵⁴². Den store gjeld til tross, for Ernst Trier var det viktig å strekke seg mer enn

behandlingen i finansutvalget forandret folketingsmannen Lars Dinesen (tidligere elev ved Marielyst) navnet fra bondehøyskole til folkehøyskole og gjør Trier oppmerksom på endringen, jfr. Hansen 1933:195. Det var for øvrig Christian Flor som 14. aug. 1843 brukte begrepet "folkehøyskole" første gang, jfr. Skovmand 1983/1998:316, se også smst.:321-26.

⁵³⁶ Trier 1893:27.

⁵³⁷ Skovmand 1983/1998:318.

⁵³⁸ Schrøder 1904:244. Om Triers økende interesse for landbruket, Hansen 1933:193ff., 223ff.

⁵³⁹ Rosendal 1894:38.

⁵⁴⁰ Hansen 1933:225; Schrøder 1904:245.

⁵⁴¹ Trier mente at hans skole var en folkehøyskole, ikke en ren jordbruksskole. Jfr. Trier 1870/1894:8f.

⁵⁴² Schrøder 1904:247.

langt for å hjelpe vanskeligstilte til mer enn skolegang. *Skolegang og arbeid etterpå* hørte sammen, mente Mendel Levin Nathanson. Det mente også hans barnebarn Ernst, om enn til en høy pris.

Sjøfart og fiske

Vinteren 1877-78 var styrmannen Jørgen Andersen elev ved høyskolen, og hans opplevelse av skolen gjorde at han satte i gang arbeidet med å få sjøfolk dit. Med støtte fra *Dansk Fiskeriforening* ble utdanningen utvidet til å bli en *avdeling for sjømenn og fiskere*. Avdelingen fungerte med egne fag og egen undervisning, men var ikke avsondret fra høyskolen.

Ifølge Ludvig Schrøder var arbeidsdagen ved avdelingen for sjømenn og fiskere organisert slik:

-Dagen starter med kaffe og bolle rundt 6-tiden . Kl. 6.30 har fiskerne *fellesgymnastikk* med sjømennene og håndverkerne. Dernest følger et måltid med øl og smørbrød før morgenbønnen som er frivillig.

--Kl. 8 følger to dager i uken med foredrag om *Danmarks natur- og folkeliv*, men ukens fire øvrige dager bruker fiskerne til studier og samtale.

--Kl. 9 får fiskerne undervisning i *husflid* tilpasset deres yrke: ”De lærer at flette forskjellige Kurve og Aalekuber og lave af Træ Truge til Agn og Sten, Stokke eller Spid til at sætte Kroge paa, Hummertejner, Snørevinder, Fløjknaver, Navnebrætter m.m.”⁵⁴³

--Kl. 10 følger to dager i uken *rettskrivning* hvor de på slutten av semestret lager beskrivelser av fremgangsmåter i fiskerivirksomheten på hjemstedet. På de fire øvrige dager har de undervisning i *havets naturhistorie*. Skolens samlinger av tørkede havplanter og samlinger av fisk og ulike dyr oppbevart på sprit tas frem og studeres. Det fortelles om ”Dyrenes Levevis, Brugbarhed...hvordan man fanger, opbevarer og benytter dem paa de forskjellige Steder i Ind- og Utland”⁵⁴⁴.

--Kl. 11: Gjennomgang av *fiskeriloven og vedtekter*

--Kl. 12: *Fellessamling*: Høyskoleforstander Triers daglige foredrag om *menneskelivet* i nåtidig og historisk perspektiv ”og især som det daglig føres i hver enkelt Menneskesjæl med dets Brydninger og Kampe”⁵⁴⁵.

⁵⁴³ Schrøder 1904:243. Arbeidsdagen for sjømenn og fiskere er også detaljert fremstilt i Schrøder 1894:69f.

⁵⁴⁴ Schrøder 1904:244.

⁵⁴⁵ Schrøder 1904:244.

--Kl. 13: Felles middag

--Kl. 14-16: Undervisning for fiskerne i *alminnelig regning*, beregning av skipets *posisjon på havet* og alt som hører til å *forberede fiskeri-eksamen*.

--Kl. 16.30: *Fellessamling*: Foredrag over *Danmarks historie*

--Om kvelden: Felles aftensmat

--Senere på kvelden: *Fellessamling*: Foredrag om *aktuelt emne* eller opplesning av prosa eller poesi.

Organiseringen av dagen for fiskerne viser hvordan man på Triers høyskole integrerte yrkesrettede og allmenndannende fag. Dels var de allmenndannende og yrkesrettede fagene adskilte og stokket om hverandre, og dels kunne man i en og samme time ha både alminnelig regning og knytte regningen til beregninger av posisjoner på havet og forberede for fiskerieleksamen. Vektleggingen av det yrkesrettede var tydelig, likeledes det praktiske og yrkesrettede arbeidet i husflidfaget. Samtidig var undervisningen integrert med høyskolens fellestimer i morsmål og historie og samfunnsaktuelle emner. Alle høyskolens elever hadde daglig tre fellessamlinger og felles måltider. Potensialet for medlæring, læring av holdninger, sosial adferd og kommunikasjon på kryss av ulike yrkesretninger og interesser og ulik sosioøkonomisk tilhørighet, må sies å være stort. Ettersom samholdet og det sosiale miljøet ved Vallekilde Folkehøyskole var kjent for å være svært godt, var sannsynligvis den sosiale læringen, i tillegg til den faglige, meget god. Og Trier var nettopp opptatt av at Vallekilde Folkehøyskole skulle være en integrert helhet. Han ønsket ikke at høyskolen skulle være oppdelt i avsondrete avdelinger. Så sent som i 1893, Triers dødsår, var det maktpåliggende for ham at høyskolens mangfoldige virksomhet ikke var oppdelt. Til ministeriet skrev han: ”Herunder er opført det samlede Antal Karle, da her ingen særlig Højskole-Afdeling findes”⁵⁴⁶. Det kan tenkes at denne bemerkningen hadde flere hensikter. Trier ønsket kanskje ikke at ministeriet skulle begynne å føre faglig tilsyn og kontroll med folkehøyskolenes virksomhet, og Trier var nok kritisk til at folkehøyskoleidéen kunne utvannes hvis folkehøyskolene hadde egne, selvstendige og adskilte avdelinger i tillegg til hovedvirksomheten. Men i vår sammenheng er Triers bemerkning av stor verdi: Det er svært verdifullt at Trier så tydelig markerte at den yrkesrettede virksomheten i håndverkeravdelingen var en inkorporert del av virksomheten. Bemerkningen innebærer en aksept og understrekning av at den yrkesrettede virksomheten inklusiv all dens praktiske

⁵⁴⁶ M.Thomsen 1982:61.

arbeid kan være en del av den folkelige dannelsen. Eksemplifiseringen av skoledagen ovenfor illustrerer nettopp det.

Håndverk

Innenfor høyskolens ramme var definitivt også *håndverkeravdelingen* med sin lærer, ”den rådsnare og håndsnilde”⁵⁴⁷ *Andreas Bentsen*. Han var Ernst Triers elev ved Tangs seminar på Blaagaard og ble ferdig utdannet lærer i 1864. Før dette hadde han gått i lære og var utdannet tømmer, og denne seminaristen og husbyggeren kom raskt med i Triers videre planer. Han kunne brukes til det meste. Han hadde erfaring som kirkesanger og friskolelærer, var livlig og munter, var ivrig forkjemper for skyttersaken, møtte opp med sin far på Vallekilde Folkehøjskoles åpningsdag, deltok aktivt i etableringen av gymnastikk og husflid ved høyskolen, og til den alltid raske og ivrige ”Iver Iversen” laget han raske, tohjulete, norske hestekjerrer. Han hadde en enorm arbeidskapasitet og tegnet og bygget en rekke bygninger for høyskolen og andre skoler, og han sto for oppføringen av forsamlingshus, meierier, slaktehus, landbruksbygninger og valgmenighetskirke i Ubberup og Vallekilde samt flere bygg i Danmark, Sverige og Amerika. ..”før han blev seminarist, var han tømmer, og sin dygtighed deri anvender han på hundrede måder, så det er en fornøjelse at se”, sa Trier anerkjennende⁵⁴⁸. Denne ”entreprenøren” er som en gave for Ernst Trier, og han ansettes ved høyskolen i 1868, og etter undertegnede oppfatning må Andreas Bentsen ha vært Triers ideal-elev fra Tangs seminar og ideal-lærer i Vallekilde⁵⁴⁹. Povl Hansen omtaler ham slik: ”Nu havde Vallekilde ”fået sin mand”. Andreas Bentsen var som skabt til højskolelærer – ikke egentlig foredragsholder; men han var dog en særdeles fortrinlig historiefortæller. Han var dertil en herlig sanger, der ingenlunde sparede på sin smukke tenor-stemme. Munter og næsten barnlig glad færdedes han tidlig og sent blant eleverne og skapte solskin og godt humør, hvor han kom”⁵⁵⁰.

Allerede i det første året ved høyskolen satte Bentsen i gang litt ekstraundervisning om kvelden i ”faglig tegning” for noen få elever med håndverksbakgrunn. På samme måte som elevene med landbruksbakgrunn fikk med seg nyttige kunnskaper i og utenfor undervisningstimene, tenkte Bentsen det samme kunne gjelde for håndverkerne. Disse

⁵⁴⁷ Hansen 1933:308.

⁵⁴⁸ Hansen 1933:283. Jfr. óg Arnfred, Bækhoj, Christiansen 1944:458ff.; Bentsen 1920:113ff.; Borup & Nørgaard 1939 I:324.

⁵⁴⁹ Jfr. bl.a. Trier 1893:2, 9f. Jfr. også Ehlers 1977 særlig fra :62; Hansen 1929:149, 178f.; Hansen 1933:86, 246-49, 254, 260, 283f., 307-09, 324f., 332f.; V.Nielsen 1965:14-16; Olrik 1914:14, 21, 24, 59f., 64f., 75.

⁵⁵⁰ Hansen 1933:249.

ekstratimene har sannsynligvis slått godt an, for tilstrømningen av håndverkere til høyskolen økte til rundt 20 utover i 70-årene, og da Bentsen formelt startet håndverksavdelingen 1. november 1877, hadde han 24 elever, og i løpet av de 9 første årene hadde avdelingen 443 elever, og i løpet av de ca. 30 årene Bentsen virket, hadde han ca. 3000 håndverkselever⁵⁵¹.

I årsrapporten til ministeriets tilsynsfører Mathias Steenstrup fra 1886 er det faglige innholdet utførlig beskrevet. Det virker som om tilsynsføreren er imponert over arbeidet og mener med den detaljerte oversikten å forsvare virksomheten. Han skriver: "Undervisningsfagene have været geometrisk og stereometrisk Tegning samt Frihaandstegning for alle som Indledning til Fagtegning for de forskjellige Haandværkere: Tømrere, Murere, Snedkere, Smedde, Mølle- og Maskinbyggere, Karetmagere og Malere; disse sidste have faaet særlig Undervisning i Skyggetegning og Perspektiv. Desuden har der været holdt Foredrag over Bygningsmateriellære, almindelig Husbygning, samt over Bygningskunstens Historie (med særligt Hensyn til vore danske Kirkebygninger). Eleverne have af almindelige Skolefag nydt Undervisning i Skjønnskrivning, Retskrivning og Regning (de dygtigste tillige Mathematik), desuden i Fysik og lejlighedsvis i Bygningsstatistik"⁵⁵². Og dertil kommer de tre daglige fellessamlingene med resten av høyskolen samt fellesmåltidene, slik som i sjømanns- og fiskeravdelingen.

En *malerskole* ble opprettet i 1888 under ledelse av malermester *Hans Nielsen*. Sannsynligvis hørte denne organisatorisk til håndverkeravdelingen. 18 timer pr. uke gikk til "Aaring, Marmorering, Dekoration"⁵⁵³ med mer, og til å undervise i de øvrige 22 ½ timene i tegning var bl.a. Andreas Bentsen blant lærerne. Dessuten også billedskjæreren Hans Olsen som var skolens leder til 1919. Om ham forteller sønnen Ejvind Olsen en liten detalj som er av interesse. Undervisningen og læringen foregikk ikke bare innen høyskolens vegger. Billedskjæreren pleide å ta med seg elevene hjem til sitt eget verksted. Denne tendens til å legge deler av undervisning og læring utenfor skolen, synes å være et gjennomgående trekk. Når vintersemestret var overstått, var det vanlig at flere av elevene fulgte Andreas Bentsen og

⁵⁵¹ M.Thomsen 1982:62f., 67. Jfr. óg Borup & Nørgaard 1939 I:324: "Haandværkerskolen i Vallekilde udviklede sig hurtig og havde i mange Aar op til 120 Elever". Denne elevtilstrømning medførte også økonomisk støtte fra Reiersenske Fond (fra 1881) og fra staten (fra 1882). Rasmussen 1916:421. Se óg Hansen 1916:82.

⁵⁵² Sitert etter M.Thomsen 1982:66.

For beskrivelser av landhåndverkerne, se Nielsen 1889.

⁵⁵³ Sitert etter M.Thomsen 1982:67.

deltok i hans byggeprosjekter om sommeren⁵⁵⁴. Sannsynligvis vitner denne tendensen om mye indre og naturlig motivasjon hos elever og lærere og om et godt sosialt samhold.

Bentsen eller Trier?

Sannsynligvis var Triers etterfølger, svigersønnen Povl Hansen, kritisk til virksomheten ved de yrkesutdannende avdelingene. Sjømanns- og fiskeravdelingen ble nedlagt i 1910 og håndverkeravdelingen og malerskolen i 1919. I artikkelen ”Den danske folkehøjskole og dens forhold til faglig (teknisk) undervisning” (1916) lufter han noen kritiske tanker. Kan det tenkes at Trier i Povl Hansens øyne ble satt under stort press av Andreas Bentsen til å satse på disse fagsentrerte utdanningene? Mette Thomsen trekker frem et viktig sitat av Povl Hansen der han tolker og beskriver opprettelsen av håndverkeravdelingen: ”Når Trier alligevel sagde ja og gikk ind på, at Bentsen forsøgte sig, da var det efter hans udtrykkelige sigende kun, fordi idéen af Bentsen blev båret frem med en så mægtig personlig varme og en så levende tro på dens herlighed, at det uvilkårlig måtte forekomme Trier at grænse op til helligbrøde at nægte den fremme”⁵⁵⁵. Sitatet inviterer til å stille noen spørsmål:

--Ble Ernst Trier satt under et så utilbørlig press at han ble et haleheng til den geskjeftige Andreas Bentsen?

--Ble den upraktiske Trier så blendet av Bentsens meritter at han i taus mindreverdighet ikke evnet å komme med motforestillinger?

Begge spørsmålene kan besvares med et klart nei, men man kan mer utdypende tenke seg *to typer svar*:

I) Rent historisk kan det hevdes at den allsidige grundtvigianeren Andreas Bentsen var sterkt ønsket av Trier som lærer ved Vallekilde. Trier kjente godt hans bakgrunn og evner og menneskelige kvaliteter på forhånd og anså Bentsen som en medarbeider ”så god, som jeg kan ønske mig”⁵⁵⁶ og som har de menneskelige, faglige og pedagogiske kvaliteter som Trier verdsatte. Og han kunne utfylle Trier på områder der Trier var ukyndig og upraktisk. Trier hadde også et nært personlig og tillitsfullt forhold til Bentsen og søkte til hans hjem i

⁵⁵⁴ M.Thomsen 1982:67.

⁵⁵⁵ Hansen 1916:81f. I forkortet utgave hos M.Thomsen 1982:64.

⁵⁵⁶ Hansen 1933:283.

vanskelige stunder⁵⁵⁷. Og det nære vennskapet var gjensidig⁵⁵⁸. Dessuten hadde Trier i oppveksten utviklet sansen for kunst og estetikk og ble i forlovelsestiden med Marie Abel influert av *både* hennes estetiske sans for natur, litteratur og musikk og hennes økende interesse for praktisk arbeid⁵⁵⁹. Denne kombinerte interesse for det estetiske og det praktiske hadde Trier allerede før Bentsen kom til høyskolen, noe hans kunsthåndverksmessige interesser viste. Anton Nielsen forteller at i skoleåret 1867/68 hadde de en dyktig dekorasjonsmaler ved navn Tanggaard som elev. Han dekorerte loft og dører ”til Triers store Glæde”⁵⁶⁰. Og kanskje var Trier under sine sonderingsreiser i Nordvest-Sjælland i 1865 i den grad begynt å interessere seg for og identifisere seg med jevne folk, deriblant landhåndverkere, at han selv ble tatt for å være ”en omvankende håndværkssvend”!⁵⁶¹ Uffe Grosen forteller at Trier allerede i ungdomstiden hadde god kontakt med alminnelige arbeidere og håndverkere i København og at det høyst sannsynlig er riktig som søstersønnen Johan Borup sa i minnetalen ved Ernst Triers 100-årsdag: ”Hvis han var blevet boende i hovedstaden, så kunne han for den sags skyld lige så godt være bleven lærer for arbejdere”⁵⁶². Det er tydelig at Triers interesse for arbeidsliv og håndverk var vekket vesentlig før møtet med Andreas Bentsen. Dessuten er det ikke sannsynlig at Trier eller ”Iver Iversen” med det heftige temperament og den store handlekraft skulle la seg underkue av Bentsen. Da Bjørnstjerne Bjørnson i fullt raseri, halvveis påkledt og halvveis barbert, kom stormende inn i høyskolens dagligstue i 1868, ropte Trier tilbake: ”Hvad er dette her, hvad skal det betyde at komme på den måde herind til min hustru som et svin!”⁵⁶³ Denne reaksjonen tyder ikke på at Trier lett lot seg underkue, selv ikke av berømtheter.

2) En helt annen type svar er av *ideologisk/idéhistorisk art*:

a) I artikkelserien ”Optegnelser om mit Levned” har Andreas Bentsen fortalt at han ved to anledninger sommeren 1876 ble tilskyndet av folkehøyskolenestoren Ludvig Schrøder til å

⁵⁵⁷ Etterat Triers første hustru, Marie Abel, døde 23.06.73 og datteren Dagny døde 12.06.74 og når datteren Rigmor ligger dødssyk 17.07.74 (hun døde 21.07.74), sier Trier: ”Hver aften, når mit arbejde er endt, tilbringer jeg gjerne tiden hos Bentsens. Dér har jeg det stadig så inderlig godt”. Hansen 1933:363. Triers nære vennskap med Bentsen bekreftes av Ludvig Schrøder: ”Andreas Bendtsen, der havde været ham en fuldtro Ven i Glæde og Sorg”. Schrøder 1904:247.

⁵⁵⁸ Bentsen 1918:114: ”Mit venskabsforhold til Ernst Trier blev efterhånden stærkere og fastere og har trolig holdt mellem os, til døden skilte os ved hans bortgang”.

⁵⁵⁹ Trier 1894:12, 18, 29ff., 42ff.

⁵⁶⁰ Nielsen 1896:27. Jfr. også M.Thomsen 1982:63.

⁵⁶¹ Trier 1893:39.

⁵⁶² Grosen 1955:19f.

⁵⁶³ Hansen 1933:236.

begynne ”en ordentlig undervisning for håndværkere”⁵⁶⁴ og en ”håndværkerskole”⁵⁶⁵, enten i Vallekilde eller ved en annen folkehøyskole. I sine opptegnelser har Bentsen formulert noen målsettinger med håndverksavdelingen han etter hvert startet. Han ønsker at folkehøyskolen skal være *for alle*, også for håndverkerne: ”Men jeg forstod også, at denne undervisning måtte knyttes til en folkehøyskole, for at de unge håndværkere også kunde få del i dens goder”⁵⁶⁶. Å inkludere alle, ikke bare bondeungdom, virker helt på linje med Grundtvigs folkelige dannelse som Trier hadde sluttet seg til. Bentsen ønsker også at håndverkerne skal ”komme under den åndelige påvirkning, som kunde møde dem ved foredragene på en høyskole som også ved samlivet på skolen med de mange kamerater”⁵⁶⁷. At et opphold ved Vallekilde Folkehøyskole ville påvirke i nasjonal og kristelig retning og styrke *fedrelandskjærlighet og gudsforhold*, er sannsynlig siden Trier vektlegger det nasjonale og det kristelige. Bentsen mente også at håndverkernes samvær med de øvrige elevene ved høyskolen ville fremme *faglig samarbeid og gjensidig respekt* for hverandres arbeid og yrker⁵⁶⁸, og endelig mente han at et høyskoleopphold ville *heve håndverkernes moralske standard*: ”Det vanry, som danske håndværkere fra tidligere tid var kommen i for at føre uhøvisk tale, for råhed og hensynsløshed, for lyst til drikkeri og andre udyder, så man i almindelighed frygtede for deres selskab og nødig vilde have dem som husfælder, -- dette vanry måtte jeg være med at bekæmpe”⁵⁶⁹. Som en sammenfattende målsetting sier Bentsen at det han ønsker, er -- nær sagt i beste folkehøyskoletradisjon -- at hans elever blir forbilder for foreningen folkelig opplysning og praktiske yrkesforberedelser: ..”mine unge håndværkere skulde meget mer nå frem til at vinde yndest mellem mennesker, og ved deres stadige færden omkring i befolkningen blive som gode eksempler på, hva en folkelig og menneskelig Oplysning forenet med flid, dygtighed og lyst til sin gerning har at betyde så vel for samfundet som for de

⁵⁶⁴ Under et foredrag av Ludvig Schrøder på Askov under augustmøtet 1876: ..”og her fik jeg delvis ved forstander Schrøders foredrag og tilskyndelse klarhed over, at nu måtte jeg begynde en ordentlig undervisning for håndværkere; det blev mig også klart, at det måtte være for voksne unge, da mine ævner særlig lå derfor....At noget sådant lod sig bringe i stand ved Askov, mærkede jeg nok; men da jeg måtte have tid til endelig overvejelse, tog jeg foreløbig ingen afgørende beslutning men vilde først gennemtænke sagen hjemme”. Bentsen 1920:116.

⁵⁶⁵ Schrøder tok initiativ til en samtale med Bentsen i Askovs ”avlsgård” under det samme 18 dager lange augustmøtet. Bentsen forteller: ”Vi kom snart i livlig samtale, og den sky forsvandt, jeg hidtil havde havt for Schrøder, når han undertiden uden at sige et ord stod og stirrede stift på mig. Blant andet spurgte han mig nu, hvad det blev til med min håndværkerskole, og om jeg ikke snart tænkte på at få en sådan i gang.” Bentsen 1920:117f.

⁵⁶⁶ Bentsen 1920:116.

⁵⁶⁷ Bentsen 1920:116.

⁵⁶⁸ Bentsen 1920:117.

⁵⁶⁹ Bentsen 1920:117. Se óg M.Thomsen 1982:62.

enkelte mennesker”⁵⁷⁰. Trier ville utvilsomt ha bifalt alle disse målsettingene og ikke følt seg presset i uønsket retning.

Det er også overveiende sannsynlig at

b) grundtvigianeren, tømreren og læreren Andreas Bentsens iver etter å starte og drive håndverksavdelingen er på linje med Triers holdning til de estetiske fagene: *Å bøye kroppen under åndens vilje (1), vektlegge lærings- og arbeidsprosessen (2) og bedre kvaliteten på dansk håndverk (3)*. Disse formål må Bentsen og Trier også ha vært enige om.

c) Og endelig er det overveiende sannsynlig at Bentsen må ha truffet svært godt i forhold til den holdningsutvikling som Trier gjennomgikk i forhold til kunst og estetikk. Bentsens utrettelige arbeid for håndverk og kunsthåndverk passer meget godt i forhold til Triers avvisning av kunstens frigjøring fra sosiale og politiske funksjoner. Håndverkernes arbeid hadde langt mer nyttige funksjoner enn bare å skulle nytes og reflekteres over. Bentsen setter håndverket inn i sammenhenger som Trier ønsket, slik at Bentsens virksomhet *sammenfaller med Triers kunst- (og håndverks-) syn*: Håndverkeravdelingen bidro til gode håndverksarbeider som fremmet *glede i det daglige liv og arbeid*, de var laget av folket og til nytte for folket (*det nasjonale*), og håndverkeravdelingens vekselvirkning med høyskolen for øvrig fremmet *nasjonale og kristelige perspektiver*.

Andreas Bentsen var Triers ideal-elev fra Tangs seminar og hans ideal-lærer i Vallekilde. De var på mange områder like, og der de var ulike, hadde de sammenfallende interesser og utfylte hverandre. Samarbeidet gjenspeilet den pedagogiske virksomheten. Vallekilde Folkehøyskoles allmenndannelse og yrkesutdanning representerte *ett grundtvigsk paradigme*.

Men i nevnte artikkel av Povl Hansen lages en polarisering -- en maktkamp -- mellom høyskolens ”åndelige” dannelsesfag og de yrkesrettede fagene. Sannsynligvis har det vært en drakamp mellom høyskolens allmennfaglige lærere og håndverksavdelingens elever om hva som var hovedsak og bisak⁵⁷¹. Denne drakampen synes å ha tilspisset seg når Povl Hansen skriver sin artikkel i 1916. Nye paradigmer, ett åndelig for folkehøyskolen og ett praktisk for yrkesopplæringen, og en ny epoke er i ferd med å oppstå, og situasjonen aktualiserer både et paradigmeskifte og en maktkamp. Seks år etter at han har nedlagt avdelingen for sjømenn og

⁵⁷⁰ Bentsen 1920:117.

⁵⁷¹ Borup & Nørgaard 1939 I:329.

fiskere, frykter Hansen at de yrkesrettede fagene kan fortrenge ånds-fagene. Når det yrkesrettede er blitt en ”en uting” fordi det er blitt ”en hindring for tilegnelsen af det åndelige udbytte, som skulde være denne skolens opgave og mål”, da er det for Povl Hansen bare én ting å gjøre: ..”at ophæve en sådan fagundervisning”⁵⁷². Tre år etter den artikkelen nedla han den siste rest av Triers og Bentsens håndverksavdeling, malerskolen. Etter alt å dømme var det ikke noe ønskemål for Povl Hansen å nedlegge avdelingen, men sannsynligvis medførte sviktende elevgrunnlag, økonomi, intern drakamp og andre grunner at han måtte nedlegge. Imidlertid representerer nedleggingen et tydelig brudd med en viktig bentsensk, triersk, schrødersk og grundtvigsk tradisjon.

Elev av Grundtvig og Kold

At Trier var den av de første høyskolefolk som sto *Christen Mikkelsen Kold* (1816-1870) nærmest, er det bred enighet om blant Grundtvigforskere, og Trier har ved flere anledninger bekreftet dette⁵⁷³. Men før vi ser nærmere på Triers forhold til Grundtvig og Kold, må *først* en del Grundtvigforskeres forståelse av forholdet mellom Grundtvig og Kold omtales. De tenker forskjellig om *hvor nært* Kolds forhold til Grundtvig er.

⁵⁷² Begge sitat er fra Hansen 1916:85.

⁵⁷³ Grell 1998:96-103.

Om Kolds fornavn Christen, Kristen eller Chresten. ”Chresten” brukes av Ingrid Markussen i artikkelen ”Danning i filosofi, kristen tro og pædagogik – nogle linjer fra antikken til vår tid” (1998:21), mens ”Christen” er valgt av Hanne Engberg i boken *Historien om Christen Kold* (1985) (som er den mest omfattende fremstillingen), av Knud Grue-Sørensen i *Opdragelsens historie III* (1966/1969), av Ove Korsgaard i *Kampen om lyset* (1997) og *Kampen om folket* (2004), av Jindra Kulich i artikkelen ”Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality” (1997), Roar Skovmand i artikkelen ”Den grundtvigske folkehøjskole” (1983/1998) og av Ole Vind i *Grundtvigs historiefilosofi* (1999). ”C. Kold” er valgt av Ejnar Skovrup i boken *Kolds Skoletanker* (1944) I *Thisted Købstads Ministerialbog* er også ”Christen” brukt: ”Aar 1830, første Søndag efter Paaske, blev confirmeret i Thisted Kirke – Christen – Søn af Skomagermester Mikkel Kold i Thisted og Hustru (Kirstine Marie f.Jannerup)”, (sitert etter Skovrup 1944:115). Dessuten er Kolds håndskrevne signatur i tilgjengelig litteratur skrevet som ”C.Kold”, jfr. bl.a. Skovrup 1944:1; forsiden i Berntsen 1913; Engberg 1985:253. På en bauta ved Dalum fra 1887 står også ”Christen Kold” (Nygård II 1895:288 og Austlid II 1913:196). Men på Kolds gravsten står ”Kristen Kold” (Austlid II 1913:202) og både Andreas Austlid (I-II, 1913), Klaus Berntsen (1913), Morten Eskesen (1884:2), Harald Holm (1877) og Frederik Nygård (II, 1895) bruker ”Kristen Kold”, men Eskesen unngår problemet ved i stor utstrekning å unngå fornavnet. Av den senere tids Grundtvigforskere er Helge Grell (1998) og Kaj Thaning (1963) blant dem som skriver ”Kristen”. På denne bakgrunn synes det å være flest grunner til å velge ”Christen”.

Grundtvig og Kold

I sin tale ved ”Det kirkelige Vennemøde i København 11te September 1866” forteller Kold at han hadde lest ”Grundtvigs Verdenshistorie i tre Dele”⁵⁷⁴ og at han i undervisningen ikke hadde verken noen metode eller plan utover at han hadde som målsetting at ”Skolen vil lære Folk: at elske Gud, sin næste og sit Fædreland”⁵⁷⁵. Grundtvigforskerne gir imidlertid Kold som Grundtvigetterfølger en svært hard medfart. Roar Skovmand hevder at Kold sannsynligvis ikke hadde lest Grundtvigs høyskoleskrifter, og hvis han i det hele tatt hadde kjennskap til dem, ville han ikke fulgt dem⁵⁷⁶. Helge Grell konkluderer med at Kolds høyskoletanker ikke er en virkeliggjørelse av Grundtvigs høyskoleidéer⁵⁷⁷, og Kaj Thaning hevder at høyskoletankene til Grundtvig og Kold representerer to forskjellige verdener og at Kold var inspirert av Søren Kierkegaard⁵⁷⁸.

Likevel gir Grundtvig ved flere anledninger stor anerkjennelse til Kold. Da Grundtvig trengte en leder til sin egen høyskole, *Marielyst Høiskole*, i 1856, henvendte han seg først til Christen Kold. Kan det være at Kold med sin tilknytning til lavkirkelige vekkelsesbevegelser som også Grundtvigs avdøde hustru Marie Toft hadde hatt, ble ansett av Grundtvig som særs egnet til å lede den skolen som var oppkalt etter hans kjære Marie? 10 år senere, da Grundtvig introduserte Kold som taler ved vennemøtet i 1866 foran 1000 tilhørere og med enkedronning Caroline Amalie i spissen, brukte han ganske sikkert *veloverveide ord*: Kold ble omtalt som ”den menneskelige og folkelige Oplysnings Hovedmand i Fyn”, og biskop Grundtvig gjorde ved denne anledning et unntak fra sin vanlige måte å introdusere talere. Denne gangen var Grundtvig så positivt interessert at han ville ”føje en Begæring til, som jeg ellers aldrig gør til nogen Taler, den nemlig, at han ikke vil fatte sig for kort; thi denne Mand har tiet saalænge, at han vistnok har en god Del at sige os, og vi har, tror jeg, ogsaa gode Stunder at høre”⁵⁷⁹. Og etter Kolds tale ”både ler og græder Grundtvig af glæde”⁵⁸⁰. Det hører også med at Grundtvig

⁵⁷⁴ Berntsen 1913:23.

⁵⁷⁵ Berntsen 1913:32.

⁵⁷⁶ Skovmand 1983/1998:319.

⁵⁷⁷ Grell 1998:79.

⁵⁷⁸ Thaning 1961b, I: Rosendahl 1961:78-98.

I avhandlingen *Menneske først* – er Thaning påfallende opptatt av at Grundtvig ikke vektla Kolds bakgrunn i den gudelige vekkelsesbevegelse. Fru Grundtvig (Marie Toft) var ifølge Thaning mest opptatt av Kolds årlige urtekremmerregning på 16 riksdaler. Thaning 1963 II:409.

Jindra Kulich gir for øvrig en historisk oversikt over ulike oppfatninger om forholdet Kold – Grundtvig i artikkelen ”Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality”, Kulich 1997.

⁵⁷⁹ Begge sitater fra Berntsen 1913:1.

⁵⁸⁰ Engberg 1985:269.

i sin tale ved åpningen av vintersemestret ved Marielyst Høiskole ca. to måneder etterpå bekreftet sin positive holdning til Kolds skolevirksomhet⁵⁸¹.

Hvorfor denne motsetning mellom den store anerkjennelse Kold får fra Grundtvig og den harde medfart Kold får fra Grundtvigforskerne? Hanne Engberg hevder at Grundtvigs gjentatte positive omtale av Kold skyldes at Ernst Trier under flere av sine besøk hos Grundtvig har talt begeistret om Kold og at Kolds elev Frederikke Pio, som tidligere hadde bodd i Grundtvigs hus i flere år, har sendt brev til familien Grundtvig og fortalt om sine opplevelser ved Kolds høyskole i Dalum⁵⁸². Men det vil etter vår mening være galt å utelukke at Grundtvigs positive holdning til Christen Kold kan ha flere grunner. Marie Tofts nære forhold til vekkelsesbevegelsene kan være en slik grunn⁵⁸³. En annen kan være knyttet til dette forskningsarbeidets tema om forholdet mellom dannelse og yrkesutdanning. Det er *ikke usannsynlig* at *noe* av forklaringen til Grundtvigs vennlige anerkjennelse av Kold er at den folkelige Christen Kold som er skomakersønn og yrkesutdannet bokbinder og legpredikant og allmenndannet lærer, representerer lyset ”nedenfra” og ”ovenfra” og representerer en gammel jødisk-kristen tradisjon om åndens og håndens enhet og derved treffer noen strenger hos Grundtvig. Det er *ikke usannsynlig* at Grundtvig i Kold så en lederskikkelse og foregangsmann for den skole som Grundtvig tidligere, i 1832, hadde kalt ”en saadan høiere Anstalt for folkelig Dannelse og praktisk Duelighed”⁵⁸⁴.

I dette perspektivet er det særs interessant at Ernst Trier har Christen Kold som forbilde. Det gjør ham ikke mindre grundtvigsk. Men Trier hadde *både* Kold og Grundtvig som forbilder:

Trier, Grundtvig og Kold

At Ernst Trier var elev av både Grundtvig og Kold, fremgår klart av Fred. Nørgaards beskrivelse i *Danmarks Folkehøjskoler*: ”Han havde gaaet i Lære hos Grundtvig og Kold. Hos dem begge. Ingen af de unge Højskolemænd stod Grundtvig saa nær som Trier. Han var Grundtvigs Lærling. Men ogsaa Kolds”⁵⁸⁵.

⁵⁸¹ Grundtvig 1956:86f.

⁵⁸² Engberg 1985:267ff.

⁵⁸³ A.P.Thyssen 1983:13-18.

⁵⁸⁴ GSKV I:240.

⁵⁸⁵ Nørgaard 1940:47. Jfr. óg Albrektsen 1911:33, 47 og Skovmand 1944:150.

Grundtvig danner den teologiske og pedagogiske basis for Ernst Triers virksomhet som høyskoleforstander i Vallekilde. Stor betydning fikk Triers møte med de to norske grundtvigianske teologene Herman Anker og Olaus Arvesen under det nordiske kirkemøtet i Lund i 1859. De fortalte med begeistring om Grundtvigs kirkelige anskuelse. Møtet med Triers tidligere sanglærer T.O. Boisen på hjemveien fikk også stor betydning. Boisen fikk Trier med til Grundtvigs fødselsdag den 8. september og herved startet de årlige *vennemøtene* for Grundtvigs venner som også Trier nå regnet seg blant. I studentgruppen ”Lille Theologicum” var den ivrige Trier den som hyppigst tok kontakt med Grundtvig. Ludvig Schrøder forteller at ”Ingen imellem os unge nyttede som han den Adgang, han havde fået til Grundtvigs Hus”⁵⁸⁶, og han rådførte seg ofte med Grundtvig i løpet av sitt undervisningsår ved Tangs seminar. Vårsemestret 1865 var Trier veileder for fem teologiske kandidater, og Trier fikk ordnet en avtale med Grundtvig om at han skulle gjennomgå Johannesevangeliet med dem. Men samtalene dreiet seg vel så mye om folkehøyskolegjerningen. Det ser ut som om Trier hadde et svært nært forhold til Grundtvig: Da Trier besøkte ham den 5.10.65, forteller Trier i et brev til Marie at ”jeg ordentlig pumpede den gamle!”⁵⁸⁷ og Grundtvig hadde holdt det ene foredrag etter det andre. Emnene handlet om morsmålet og den danske grunnlov, jordbeskrivelse og gudsbildet eller sammenfattende formulert: Det nasjonale, det yrkesrettede og det kristelige -- tre perspektiver som Trier kom til å legge stor vekt på. Triers reaksjon på Grundtvigs sinnssykdom i 1867 tyder også på et personlig nært forhold mellom dem⁵⁸⁸.

Endelig må nevnes at Grundtvig i 1864 mente Trier hadde en større oppgave i folkehøyskolen enn i friskolen: ”*Folkehøjskolerne* og gerningen dér pegede han på for mig”⁵⁸⁹, og Grundtvig ble spurt til råds om hvor Trier skulle plassere sin høyskole. Det var Grundtvig som pekte på Holbæk amt i det nordvestre Sjælland og støttet at Trier bygget skole i det område der han hadde lyktes det første året i leide lokaler. På den måten kom Grundtvig til å støtte hjulmannens bestrebelser på å beholde Trier og høyskolen i Vallekilde⁵⁹⁰.

⁵⁸⁶ Schrøder 1894:19; Hansen 1928:169.

Artikkelen ”Erindringer fra Grundtvigs hjem” vitner om et åpent og nært forhold mellom Grundtvig og Trier. Trier 1883/1911:64-73. Trier forteller i artikkelen at han fra 1859 pleiet nær kontakt med Grundtvig: ”ti fra den tid kom jeg ikke sjælden til ham; var der spørsmål, hvorover jeg hadde ondt for å få klarhed, tyede jeg altid til ham”. Trier 1883/1911:65. Jfr. også Grosen 1955:15-18.

⁵⁸⁷ Sitert etter Hansen 1933:82.

⁵⁸⁸ Hansen 1915:305-309.

⁵⁸⁹ Hansen 1915:21.

⁵⁹⁰ Om Triers forhold til Grundtvig: Trier 1893:12f., 24, 33, 80f.; Trier 1894:54. Jfr. også Hansen 1915:21f.; Hansen 1928:159-70; Hansen 1929:210f.; Hansen 1933:32, 121ff., 206; Olrik 1914:12ff., 22, 43.

Aller første gang Trier møtte *Kold*, var sannsynligvis på en togreise i slutten av 1850-årene. Da fortalte Kold om en bondegutt på en så sikker og sterk måte at studenten Ernst Trier tilbød seg å bidra til finansieringen av guttens videre studier. I ettertid ble Trier oppmerksom på at det var Christen Kold han hadde hørt i jernbanevognen. Historien forteller noe om hvordan Trier på et tidlig tidspunkt var tiltalt av Kolds fortellermåte. Når feltdegn Trier 5-6 år senere, i forlovelsestiden med Marie Abel, avla Kold besøk i Dalum på Fyn, ble Trier stadig mer betatt av Kolds personlighet og livsstil, hans undervisning og skolebygning⁵⁹¹. Kosthold og bespising måtte skje slik som hos Kold og derfor ble også et helt gårdsbruk nødvendig. Da er allerede nevnt en rekke forhold der Kold er forbilde:

--Kold har en fascinerende fortellerevne, og hans undervisning er basert på fortellinger⁵⁹².

--Kolds skolebygning i Dalum skal etterlignes. Tegningen til Triers skole i 1866 tilsvare Kolds⁵⁹³.

--Kolds nøysomhet og enkle livsstil innebærer at elever og lærere skal ha felles måltider. De skal spise det samme sammen, bl.a. spise av det samme grøtfatet⁵⁹⁴. Trier markerer avstand til den forfinede bykultur han opplevet i sin oppvekst⁵⁹⁵.

--Skolen skal ha nærhet til bonden og landbruket⁵⁹⁶.

⁵⁹¹ Ingeborg Olrik fremhevet at Trier under julebesøk i 1864 ble tiltalt av Kolds "arbejdsmaade", "nøjsomhed", "evne til at bære savn for sin gode sags skyld", "hans viljekraft og religiøse trang", Olrik 1914:25f. Ifølge Povl Hansen var Kolds foredrag "ganske udmærket" og som "et helt åndelig bad", og skolebygningen "smukt og nydeligt indrettet". Hansen 1929:142.

I sin siste bok omtalte Trier Kold slik: "Den grundtvigske bevægelse havde gjort sig stærkt gjældende på Fyn, og Kold havde taget velsignelsesrigt fat med den frie skolevirksomhed". Trier 1894:27.

Kold som forbilde, jfr. Ehlers 1977:17, 23.

⁵⁹² "For Kold, all education was centered around the act of narration: everybody has something to tell which is worth listening to". Kulich 1997:443.

⁵⁹³ "Tegningen til bygningen gjorde tømrermester Scheitel i København. Til hans vejledning havde jeg fået en grundplan og fotografi af Kolds skolebygning i Dalum. Den del af bygningen med spisesstue, der ligger i kælderen, de to skolestuer dér over og elevkamrene under taget, svarede hélt til Kolds, men beboelseslejligheden blev ikke så lidt forskellig derfra". Trier 1893:83.

Jfr. også Vegard Nielsens fremstilling: "Trier, Hoff og Tranberg murede hver sin sten til den nye skolebygning, der opførtes som en ret nøje efterligning af Kolds skole i Dalum". V.Nielsen 1965:11.

⁵⁹⁴ Jfr. Bjørnstjerne Bjørnsons og Jacob Triers uavhengige reaksjoner mot denne spiseskikken. Hansen 1933:238 og 252f. Derimot setter legpredikanten Peder Larsen Skræppenborg pris på å se at Triers frue, prostedatter Marie Abel, har lagt bak seg sin "finhet" og spiser av fellesfatet med en treskje som en av elevene har laget. Hansen 1933:289ff.

⁵⁹⁵ I brev av 26. febr. 1867 skriver Ernst til sin forlovede: "Overfor bønderne lærer jeg daglig, hvorledes vor stand har *forbrudt* sig ved forfinelsen; de har modbydelighed ved os, når de da ikke selv er bleven fordærvede deraf. Eleverne fortæller mig ofte, at dér og dér tør de ikke komme, thi de føler sig ikke hjemme i de fine stuer og ved den fremmede bordskik... Således gør forfinelsen ulykker. Min egen Marie, Gud hjælpe og styrke os dog til også ved vort eksempel at leve ham til ære og andre til gavn, så vi ikke ved dette mammon gør os det bekvæmt for os selv, sidder selv behageligt ved de opdækkede borde i de fine stuer, og med de stadselige klæder, men at vi derimod ofrer vort tidligere liv, stikker ild på vor forfinede opdragelse"... Hansen 1915:282f.

⁵⁹⁶ Trier 1893:76f.: "Det havde vel passet bedst for mig, om jeg ikke havde fået mer jord end til byggeplads og have, og det vilde have været det nemmeste, hvis jeg havde kunnet være sikker på altid at få kørsler fra naboerne og tilstrækkelig mælk til vor husholdning, der vel ikke vilde blive lille, når jeg skulde have vore elever på kost

Det hører også med at Kold grep støttende inn og minnet Marie Abel om å være tålmodig i forlovelsestiden⁵⁹⁷, og han ydet Trier praktisk hjelp da Trier sårt trengte en husholderske i 1866. Enkefru, madam Storm var et lykkelig valg. Uten betaling utførte hun omsorgsfullt arbeidet som en tjeneste for Gud og fedrelandet⁵⁹⁸.

Så langt vil vi sammenfattende si at Trier hadde et svært nært forhold, et disippelforhold, til både Grundtvig og Kold. Hvis Kold ikke hadde lest Grundtvigs skoleskrifter, utelukker ikke det at han hadde kjennskap til Grundtvigs pedagogiske tanker. Trier som både hadde lest Grundtvigs skrifter og ført mange samtaler med ham, kan gjennom samtaler ha tilført Kold grundtvigsk tankegods som Kold på sin personlige måte kan ha tatt til seg. Slik læring gjennom samtaler hører med til den grundtvigske tradisjons viktigste læringsmetode!

Trier, Grundtvig, Kold og forståelseskategoriene

Mål:

Det virker ikke som om Trier hatet *den klassiske dannelse* like intenst som Grundtvig gjorde, men han ligger ikke langt etter. Trier fikk i oppveksten så mange negative opplevelser i latinskolen at de dårlige erfaringene til stadighet minner ham om den ulykkelige tiden i latinskolen. Påminnelsene skjer i form av stadig hodepine som Trier mente startet i Metropolitanskolen pga. overlessingen av arbeid, følelsen av å være underkuet, manglende utfoldelse i fritiden og kontinuerlig eksamenspress. Povl Hansen mener, sikkert med stor rett, at ”Hans erfaringer og opplevelser i latinskolen hadde deres store andel i, at han senere i livet blev en ivrig forkjemper for en friere skoleordning”⁵⁹⁹.

Blant Grundtvigs målsettinger om *vekkelse, vekst og opplysning*, var både Trier og Kold utpreget vekkelsesorienterte. Ministeriets tilsynsmann i 1877, Mathias Steenstrup,

hos mig, og om andet kunde der ikke være tale efter hele det syn, jeg havde, særlig med Kold som forbillede. Men da jeg navnlig ikke kunde være sikker på at få Mælk, rådede de fleste mig til det besværligere selv at have agerbrug og kvæghold. Spørgsmålene om, hvad der kunde betale sig bedst, og hvad der vilde give ejendommen mest værd, kom også i betragtning. Det var altsammen splinter nyt for mig”.

⁵⁹⁷ ”Tålmodighed, lille Marie,” sagde han på sin langsomme måde, ”tålmodighed, det er dyden fremfor alle andre”. Trier 1894:36.

⁵⁹⁸ Trier 1893:98, 109; Hansen 1933:158, 171-74.

⁵⁹⁹ Hansen 1928:24. Jfr. også smst.:23, 38, 50.

karakteriserte Triers skole som en "Vækkelsesskole i koldsk Ånd, med Vægten på det kristelige"⁶⁰⁰. Mens Grundtvig gjorde vekkelser til et spørsmål om nasjonal (folkelig) oppvåkning fra nasjonal (folkelig) søvn og død, var vekkelser for Trier og Kold både en nasjonal og en kristelig vekkelser. I Triers tanker og formuleringer av mål og ønsker for sin skole glir det nasjonale og det kristelige over i hverandre: "Men der var dog noget i mig, der jublede af glæde, ti denne gerning var min *kærlighed*, og ikke vilde jeg for nogen pris bytte. Hjælpen fra oven hadde jeg ikke savnet, og derfor syntes jeg, at det var herligt at være med at bane ny veje for det vågnende folkeliv, at bygge det ny hus op i Danmark i læ af *Vor Herre Jesu Kristi* menighed, Guds vingers skygge!"⁶⁰¹. Det nasjonale i oppbyggingen av det nye og våknende folkeliv og demokrati i Danmark etter det forsmadelige nederlaget i 1864 skinner tydelig gjennom formuleringen, men det gjør også det kristelige. Til tross for at all deltagelse for elevene i morgensamlinger, gudstjenester og religiøse møter var frivillig, og til tross for at der ikke var kristendomsundervisning, bærer likevel målformuleringen preg av nærhet og tilknytning til kirken⁶⁰². Om forholdet mellom kirke og skole tenker Trier at skolen er "i læ af" kirken og at den er et bidrag ("en ydmyg tjenerinde") i retning av kristen tro⁶⁰³. Han skriver også i brev til sin tidligere lærer ved Carl Mariboers Realskole, Egede Glahn, at hans forkynnelse om "den store glæde" har satt sitt preg på skolen slik at det hvert år kommer mange elever "der mest søger hertil for at få ren kristelig oplysning, hvad jeg da også meddeler meget af her på skolen". Til Glahn forteller han også at han hver søndag morgen holder en tale over "et sted i epistlen" og at der hver søndag aften holdes "forsamling" på skolen⁶⁰⁴. Og hos Kold var det tilsvarende det nasjonale og det kristelige som skulle vekkes, og båndene mellom skole og kirke var nære. Kolds mål var "at faa vakt baade den kristne Aand og den danske Aand, og at tro paa Guds Kærlighed og Danmarks Lykke"⁶⁰⁵. På dette området adskiller Trier og Kold seg fra Grundtvig. Han var talsmann for en nasjonal vekkelser

⁶⁰⁰ Sitert etter M.Thomsen 1982:41.

⁶⁰¹ Trier 1893:112.

⁶⁰² Følgende samtale mellom Trier og Anton Nielsen illustrerer Triers holdning til frihet og frivillighet i forhold til det kristelige:

"Det var en Gang, jeg spurgte Trier, hvorfor han ikke holdt Morgenbønn nede i Skolestuen, hvor der var Plads til os alle, da svarede han: "Det skal jeg sige dig, Anton Nielsen: Dersom jeg holder Morgenbønn dernede, saa tvinger jeg alle Eleverne til at være med, enten de har Lyst til det eller ej; for de har jo ingen andre Steder at være. Og det er mig saa modbydeligt at tænke paa, at nogen skal være med, som ikke er med af Hjørtet". "Men du kan dog heller ikke være vis paa, at alle de, som kommer op i dit Værelse er med af Hjørtet". "Det kan jeg ganske vist ikke, men det faar være deres egen Sag. Jeg tvinger dem dog ikke". Nielsen 1896:10.

⁶⁰³ Trier 1893:32: "Jeg håbede dog...at den oplysning og dannelse, jeg vilde føre frem, kun skulde bidrage til at lære os bedre at bøje knæ for Jesus Kristus Vor Herre, så den skulde være en ydmyg tjenerinde over for Guds menighed og dens sag".

⁶⁰⁴ Alle sitatene fra brevet til Egede Glahn er hentet fra Grell 1988:102.

⁶⁰⁵ Sitatet er hentet fra Kolds berømte tale ved vennemøtet i 1866. Talen er gjengitt i Berntsen 1913, sitatet er fra smst.:25.

av det danske folk og skilte mellom tro og anskuelse. Grundtvig hadde en kristen referanseramme for sin pedagogikk, der var klare forbindelser mellom kirke og skole, men for ham var troen et hjerteanliggende som hørte inn under kirkens domene. Hos Trier og Kold var det flytende overganger mellom tro og anskuelse, mellom kirke og skole⁶⁰⁶.

Både Triers og Kolds skoler er ”vekkelsesskoler”, og *opplysningsperspektivet* er prioritert ned. Triers mål var ikke å ”søge at faa Eleverne *kloge*, men *gode*”⁶⁰⁷. Imidlertid hadde Trier stor sans for det *vekstpedagogiske* perspektivet. Når han i forlovelsestiden skal fortelle Marie om sine grundtvigske visjoner, forstår han at Marie ikke må overveldes av alle hans ”opplysninger”, men at saken må modnes og Marie må få vokse i sitt eget tempo⁶⁰⁸. Hos Kold synes ikke vekstpedagogikken å være like tydelig som hos Trier, men vekkelse prioriteres tydelig foran opplysning: ”Altsaa er det at oplive langt mer min Opgave ved Skolen end at oplyse, men saa oplyser vi en Smule, efterhaanden som vi bliver oplivet”⁶⁰⁹, sa folkevekkeren og vekkelsespredikanten Christen Kold.

Demokrati og yrkesutdanning var også to av Grundtvigs målsettinger som Trier tok svært alvorlig. Han utvidet dramatisk det demokratiske nedslagsfeltet for Grundtvigs folkelige dannelse. Både Kold og Trier var opptatt av det brede lag av folket, bøndene. For Trier var det ”herligt” å bidra til demokratiet ved å utdanne bondeungdom som kunne være gode talsmenn i folketinget, slik som Niels Jokum Termansen⁶¹⁰. Og både Kold og Trier rekrutterte i stor utstrekning blant de lavkirkelige miljøene. *Men* Trier henvendte seg til adskillig bredere grupper av folket enn Kold når han åpnet den folkelige dannelsen og ”skreddersydde” den for sjømenn og fiskere, håndverkere og estetisk interesserte mennesker fra kunstvevere og -

⁶⁰⁶ Men Trier ble i 1864, under samtale med Grundtvig, gjort kjent med at den mosaisk-kristelige anskuelse lå til grunn for skolevirksomheten. Trier forteller: ”Efter en kort betænkningstid gav han mig nemlig i stor oversigt en hel indledning til bibelhistorien. I spidsen for denne stillede han den mosaisk-kristelige betragtning af mennesket som skabningen, skabt i Guds billede – falden i synd – bestemt til genoprejsning, og med al den vægt, der lå i hans ord, indprætede han mig den dag, at det er den oplysning, der må lægges til grund for al ægte og sand folkeoplysning”. Trier 1883/1911:71. Trier synes ikke å ha vektlagt skillet mellom tro og (mosaisk-kristelig) anskuelse like mye som Grundtvig.

⁶⁰⁷ Nielsen 1896:47.

Det ligger sannsynligvis en prioritering av vekkelse når Trier i et brev i 1870 skriver: ”Vi søger først at vække vore tilhørere, før vi tror os i stand til at oplyse dem”. Trier 1870/1894:7.

⁶⁰⁸ Trier 1894:35: ””Nu må du holde op, kære Ernst, Du må endelig ikke sige mer. Tænk dig, om du nu fik mig til at sige ja til noget, jeg dog ikke ret forstod, så det ikke blev sandt fra min side”...Jeg lærte at forstå, at kærlighed til frihed overfor andre består i at lade dem være sig selv, så de får tid til at vokse deres vækst, således som det hører sammen med deres *ejendommelighed*”.

Jfr. også Hansen 1933:150: ..”respektere loven om livets vækst”.

⁶⁰⁹ Berntsen 1913:33.

⁶¹⁰ Trier 1893:30:..”herligt at være med til at uddanne bønderkarle, der som han en gang kunde blive rigtig vel skikkede til at være talsmænd på tinge”.

malere til idretts- og sløydinteresserte. Her fløt demokratiseringsprosess og utvikling av yrkesutdanninger og nye fag over i hverandre. Sannsynligvis har ingen av Grundtvigs første etterfølgere bidratt mer til å *dyktiggjøre elevene for arbeidslivet* enn Ernst Trier, riktignok med svært god hjelp av Andreas Bentsen og andre. Det praktiske arbeidet som elevene utførte, var primært integrert i de estetiske og yrkesrettede fagene, men var også knyttet til drift og vedlikehold av skolen som helhet.

Innhold:

Det skoleinnhold Trier inviterte bondeungdommen til i 1865, var en ”folkelig opplysning om vort fædrelands historie fra den ældste tid til vore dage i forbindelse med den almindelige verdenshistorie, tillige med kendskab til vort modersmål og øvelse i at bruge det mundtlig og skriftlig. Derhos vil der blive givet undervisning i jordbeskrivelse, regning, skrivning, tegning og lidt landmåling”⁶¹¹. Disse nasjonale og allmenndannende fag med enkelte yrkesrettede innslag for bøndene inkluderer også en kristen referanseramme. For hele sin pedagogikk har Trier en slik referanseramme. Innholdet i Triers skole var tilnærmet parallelt med Kolds siden hans skole var tuftet på ”Guds Kærlighed og Danmarks Lykke”⁶¹². *Det kristelige og det nasjonale*, Gud og fedreland, er fellesbetegnelser både på Triers og Kolds skoler. Men det som ikke fanges opp av Mathias Steenstrups karakteristikk fra 1877, ”Vækkelsesskole i Koldsk Ånd, med Vægten på det kristelige”, er naturlig nok den utvikling som fant sted ved Vallekilde Folkehøjskole i årene like etter. Estetikk og arbeidsliv kom etter hvert til å prege denne skolen så sterkt at *Gud og fedreland, estetikk og arbeidsliv* blir en mer dekkende betegnelse. Derved kom Triers skole til å adskille seg vesentlig fra Kolds mht. til de to sistnevnte forhold⁶¹³.

Grundtvigs åpne og uferdige angivelser av innholdet i den folkelige dannelse har Trier konkretisert sammen med skreddersvennen, presten, hjulmannen, læreren, bonden, forfatteren og andre i Vallekildedistriktet. De har brukt den historisk-poetiske skoles potensiale til å tolke og skape. Ut fra egne erfaringer og sammen med sine venners og samarbeidspartneres erfaringer har Trier foretatt noen *tolkninger* av livserfaringer, og sammen har de *skapt* Vallekilde Folkehøjskoles innhold. Det er grundtvigsk poesi. Slik har skolen fått historisk-

⁶¹¹ Trier 1893:35.

⁶¹² Berntsen 1913:25.

⁶¹³ Det yrkesrettede innhold hos Kold var landbruksfag, gårdsarbeid og deltagelse i husholdningen slik som i et hjem. I fritiden var det tilbud om å innbinde bøker, snekre og lage kart. Noen korte lærerkurs ble gjennomført, det første i august 1865. Engberg 1985: bl.a. 173, 255, 264f., 303-310; Kulich 1997:447, 449. Omfanget av det yrkesrettede tilbudet var vesentlig mindre enn hos Trier.

poetisk innhold. Livet selv, dvs. morsmålet, verdenshistorien og Danmarks historie, dagliglivet med estetikk, praktisk arbeid og arbeidsliv, er først erfart og utprøvet, blir så tolket og skapt videre. Utgangspunktet er erfaringer og levd liv, ikke fag og bøker.

Tolkningen og skapelsen har noe til felles med Christen Kolds skole, men har også og selvfølgelig en masse som er forskjellig. Men utviklingen av innholdet har skjedd helt på linje med Grundtvigs tanke om den historisk-poetiske skolen. Grundtvig har gitt rammene og de åpne formuleringene om innholdet. I et folkelig "nedenfra-perspektiv" har innholdet gradvis tatt form, og Trier har vist en måte å konkretisere de åpne innholdsformuleringene i Grundtvigs pedagogikk. "Livet", "Folke-Lighed", "Livets Gavn og Landets Tarv" er blitt tolket ut fra Triers og hans medhjelperes livserfaringer, og sammen har de skapt et innhold som er helt parallelt med det allmenndannende, praktiske og yrkesrettede innholdet i Grundtvigs *ekte dannelse*.

Elevene:

Brede lag av folket

Til sin nye skole i Vallekilde inviterte Trier unge menn av bondestanden fra 18-årsalderen, og han gledet seg når han vant innpass hos bøndene. Blant disse var det også småkårsfolk som måtte ta vanskelige økonomiske avgjørelser før sønnen ble sendt på høyskolen, og en del elever hadde tuberkulose⁶¹⁴. Den 7. mai 1867 styrkes kvinnenes stilling ved høyskolen. Rett etter at Marie ankom som Ernsts brud den 23. april og etter at den nye husmoren, madam Storm, var ankommet, startet Trier sommerskole for piker, slik som Christen Kold og Ludvig Schrøder tidligere hadde gjort⁶¹⁵. Elevflokken de første årene kom fra hjem med varierende grad av kristelig påvirkning⁶¹⁶, men sannsynligvis hadde de fleste en tilknytning til lavkirkelige miljøer slik som elevene til Christen Kold hadde⁶¹⁷. Det er også interessant å merke seg at etter Christen Kolds død i 1870, ble det gjennomsnittlige antall elever i vintersemestret ved Vallekilde mer enn tredoblet i de ti påfølgende år og mer enn firedoblet om sommeren⁶¹⁸. Sannsynligvis valgte mange av familiene som tidligere hadde sendt sine sønner og døtre til Christen Kolds skole i Dalum, å sende dem til Vallekilde. I så fall kom de til en skole som i den første tiden hadde elever som nesten alle deltok i husmøtet hos den

⁶¹⁴ Jfr. Trier 1893:35, 42, 44. Hansen 1933:197.

⁶¹⁵ V. Nielsen 1965:13; Hansen 1933:214.

⁶¹⁶ Trier 1893:68.

⁶¹⁷ V. Nielsen 1965:7.

⁶¹⁸ Gjennomsnittlig elevtall om vinteren 1865-70: 42,6. 1870-80: 130. Om sommeren: 1866-70: 29,5. 1870-80: 122,7. Rosendal 1894:40.

lavkirkelige hjulmannen Niels Pedersen, og flesteparten var nattverdgjester i kirken⁶¹⁹. Imidlertid skjer det som nevnt store endringer i Vallekilde mot slutten av 1870-årene med utvidelse av skoletilbud til stadig nye elevgrupper (sjømenn, fiskere og håndverkere) slik at en må regne med at elevenes bakgrunn ble stadig mer sammensatt. Det gjennomsnittlige elevtall fortsatte å øke fra 1880 til Triers død i 1893 parallelt med at Trier igangsatte stadig nye estetiske fag, og i denne tiden ble tallene mer enn firedoblet om vinteren og femdoblet om sommeren i forhold til tallene fra 1865-70⁶²⁰, noe som gjenspeiler at Vallekilde Folkehøjskole hadde tilbud til og rekrutterte fra brede lag av folket.

Til høyskolens kveldsmøter og åpne arrangementer var det også bred tilstrømning. Når for eksempel forfatteren Anton Nielsen skulle ha opplesning på senvinteren 1867, møtte skolens elever og ansatte, folk helt fra Odsherred og dessuten godseier Lemvigh og Ernsts gamle far, grosserer Jakob Salomon Trier. Ca. 200 mennesker møtte opp til tross for at Trier forsøkte det han kunne å hemmeligholde opplesningskvelden med den kjente forfatteren! Foreningen av kjøkkenansatte, lærere og elever, storbønder og småbønder, folk med ulike sysler, forfatteren, grosserer og godseieren er en fargerik forsamling som illustrerer bredden i Triers elevflokk⁶²¹.

..”at det gudsbilledlige og dermed det ægte menneskelige maa komme til sin Ret”..

I målsettingens vekstperspektiv ligger et optimistisk syn på mennesket. Hvert enkelt individ er gudskapt og skal få vokse som det det er. På samme måte som Triers unge forlovede, Marie Abel, måtte få vokse sin egen vekst og utvikle sin eiendommelighet⁶²², må også ethvert menneske og enhver elev få utvikle sin særegenhet. Som gudskapte har alle mennesker noe gudbilledlig i seg, og Trier ønsket at hans skole skulle gi vekstmuligheter for disse sidene. Ludvig Schrøder har vakkert beskrevet hvordan Triers positive menneskesyn fikk betydning for hans holdninger til elevene: Trier hadde en egen evne til ”at se Mennesker, som de er i deres jævne, dagligdags Skikkelse, og paa samme Tid at se noget ”besynderligt lyst”, der er skjult til Stede i denne dagligs Skikkelse; han har ved at se paa dem med sit kærlige Blik været i Stand til at faa det elskværdigste frem, ..han kunde *opelske* det bedste i dem”. Videre sier Schrøder at ”Trier kunde se det *gudbilledlige* hos Mennesket, ogsaa hvor det var stærkest

⁶¹⁹ Trier 1893:68, 83.

⁶²⁰ Gjennomsnittlig elevtall om vinteren 1880-93: 192,9. Om sommeren: 154,7. Rosendal 1894:40.

⁶²¹ Hansen 1933:199f. Povl Hansen forteller at når Anton Nielsen kom på besøk, ble det alltid ”røre i ”andedammen”...Men gamle Trier klarede sig stolt i ”al hurlumhejen””, (smst.:199f.).

⁶²² Trier 1894:35.

formørket, og det var Maalet for hans Virksomhed at faa dette lysende, straalende, gudbilledlige til at overvinde Mørket, som skjulte det. Det gudbilledlige er Kongsmærket, og hvor det kommer frem, vil det ogsaa vise sig, at hver enkelt Personlighed har sit særegne Livskald”⁶²³. Og her er forklaringen på de mange og allsidige, praktiske, estetiske og yrkesrettede tilbudene ved Triers skole. Han ønsket å imøtekomme flest mulig elevers særegenhet og ”gudbilledlighed” slik at de også på det praktiske og yrkesmessige området kunne finne sine livsoppgaver. Med et slikt menneskesyn måtte en skole for livet ha gyldighet for hele menneskelivet.

Hos Trier flyter målsettingen om vekst og menneske- og elevsynets ”gudbilledlighed” sammen. Ved innvielsen av det nye øvelseshuset i 1884 sa Trier, som tidligere nevnt, at det innerste i mennesket og dets gudbilledlighet måtte komme til sin rett. Dermed har Trier slått fast at dette menneskesynet har høyere prioritet enn og gir innhold til skolens mål og innhold. ”det inderste i Mennesket” og ”det *gudsbilledlige* og dermed det ægte menneskelige” er det skolens oppgave å la vokse frem i alle skolens aktiviteter, hva enten de er knyttet til de allmenndannende fag, landbruksfag, sjøfart og fiske, håndverkeravdelingen eller de estetiske fagene.

Dette menneskesynet understreker den vekstpedagogiske siden hos Trier så sterkt at han til forskjell fra Christen Kold, drev like mye en vekst- som vekkelsesskole. For Trier som for Grundtvig gjaldt det å legge til rette for vekst av det gudbilledlige, det ekte menneskelige og det særegne ved den enkelte elev. På den måten ble alt ved Triers skole menneskelig, men også kristelig, uten at det nødvendigvis ble satt ord på det.

Arbeidsmåter:

”Det levende Ord”

Christen Kold var vidt kjent for sine fortellerevner, og Trier ble som før nevnt ganske tidlig imponert over disse evnene. Likevel var Trier ingen etterligner av Kold til å fortelle. Trier hadde en medfødt og gudgitt gave til å engasjere, og Trier selv mente dette hang sammen med hans jødiske ætt og østerlandske temperament. Ved en anledning sa Trier det slik: ”Der var nu min slægt. Dens jødiske byrd og ivrighed, hvilken sidste havde givet den øgennavnet ”familien Iversen””⁶²⁴. Ingeborg Olrik har beskrevet hans ”jødiske byrd og ivrighed” med

⁶²³ Begge sitater er hentet fra Schrøder 1904:246. Se óg Schrøder 1894:84.

⁶²⁴ Trier 1894:33.

andre ord, for eksempel brukte hun slike uttrykk: ”den varmlodige Semit, Trier alle dage bar det stærke slægtspreg af”, ”den østerlandske glød luede i hans sjæl” og ”Trier den brusende og talende”⁶²⁵. Det ligger utenfor undertegneds kompetanse å vurdere temperamentets sammenheng med Triers jødiske ætt, men det bør slås fast *at* han hadde en tydelig ivrighet og sterkt engasjement i alt han foretok seg og at han selv og Ingeborg Olrik knyttet dette til hans ætt. At han hadde mange fellestrekk med sin morfar Mendel Levin Nathanson og sin mor Bella, er nevnt tidligere.

Lærer og senere stiftsprost Egede Glahn, som Trier hadde vedvarende kontakt med, mente Trier både hadde ”en egen gave til at tiltale almuesfolk” og at han i undervisningen hadde nedlagt en ”forbavsende iver og livlighed”⁶²⁶. Maleren Viggo Pedersen skrev i innledningen til Triers *Efterladte papirer* at ”Hemmeligheden ved hans magt over de unges sind var *hans hjertes udelte hengivelse*”⁶²⁷. De emosjonelle strengene synes å ha vært de mest karakteristiske ifølge Anton Nielsen: ”Trier var stor i sin oplivende og henrivende Veltalend, men han var uimodstaaelig i sin varme, kjærlige Ydmyghed”. Han vekslet mellom tårer og latter og var ”den første til at le og den sidste til at holde op”⁶²⁸. Villiam J. Hoff sa at Triers tilhørere følte ”at det var hans Sjæls Alvor, og at de stod overfor en ædel, varmhjærtet Personlighed, der ikke vilde *sit eget*, men vilde gøre noget godt for andre, for Folket og dets Ungdom”. Og videre hevdet han: ”Ja, det var dette, der fremfor alt bar hans Tale og hans Gerning, at han i højere Grad, end det ret ofte findes, gav sig selv i sin Gerning”⁶²⁹. Hoff har også fortalt at han på direkte spørsmål fra Bjørnstjerne Bjørnson om hva som var den egentlige drivkraft i Triers liv, svarte at ”det var *Triers Kristentro og levende Bekendelse deraf*”⁶³⁰. Sammenfattende kan det sies at Triers taler og handlinger var forankret i hans ”jødiske byrd og ivrighet”, hans personlighet og hans kristne tro og bekjennelse.

Ifølge Grundtvig var tale å legge hjertet på tungen. Det ville for Trier si at talen uttrykte det aller innerste i mennesket, noe ekte menneskelig og ”gudbilledlig”. På den måten kunne det menneskelig talte ord, i likhet med Vårherres, ha stor makt til å skape. Både Grundtvig, Kold og Trier hadde felles tro på ordets skaperkraft, og de var felles om å bruke det levende ord som vekkelsesmiddel, men Grundtvig tok forbehold mot kristelig vekkelse i skolen. Triers

⁶²⁵ Olrik 1914: henholdsvis 79,94 og 42.

⁶²⁶ Hansen 1915:76 fotnote **; Hansen 1933: henholdsvis 49f., 50.

⁶²⁷ Sitert etter Olrik 1914:63.

⁶²⁸ Begge sitater er hentet fra Nielsen 1896:19.

⁶²⁹ Begge sitater er hentet fra Schrøder 1904:236.

⁶³⁰ Sitert etter Schrøder 1904:237.

skole var imidlertid en integrert del av et lokalt nettverk med to valgmenigheter og lavkirkelige forsamlinger, og verken Trier eller Kold tok det samme forbehold som Grundtvig.

”Den levende Vexel-Virkning” og ”kærlighedens samliv”

Sannsynligvis var Trier en langt større taler enn samtalepartner. ”Iver Iversen” kunne sikkert virke ”overkjørende”, på noen mer enn på andre. Hans overstrømmende og hjertevarme personlighet kunne også føre til at noen følte seg frastøtt⁶³¹, og allerede som student i 1858 var han klar over ”at jeg i min utaalmodighed og *ivrig*hed ofte glemmer at lade den anden komme til orde”⁶³². Det fremgår ikke av kildene at han først og fremst brukte foredrag og taler som innledning til samtaler, slik Grundtvig egentlig ønsket, men han var svært nær og kjærlig overfor elevene, og hadde gjennom denne nærheten mange gode samtaler med dem, ikke minst på turer og i den sosiale omgangen med elevene utenfor undervisningstimene. Ved avslutningen av et elevkulls skoleopphold hadde han individuelle samtaler, ”formanende eller opmuntrende, men alltid kjærligt”, ifølge Anton Nielsen⁶³³. Triers personlighet var nok bedre egnet til å være ”kjærlig formidler” enn ”likeverdig samtalepartner”. Men der hvor Trier selv ikke strakk til, var andre personer utfyllende. Hans kone Marie nevnes av Ingeborg Olrik som en særs god samtalepartner⁶³⁴, likeledes hans datter Ingeborg Trier-Hansen som bodde i den såkalte ”Hyttten” sammen med sin mann Niels Hansen. Dette hjem hadde alltid en åpen dør for elevene, og ”Her førtes mangt et varmt ordskifte”, svært ofte med sang og musisering⁶³⁵.

Trier gjorde det tidlig klart for sine elever at på hans høyskole skulle alle leve et ..”kærlighedens samliv, da det var vilkåret for, at gerningen her kunde lykkes, hvor opplysningen skulde komme som med-delelse fra ånd til hjærte. Mine ord slog straks igennem, og forbavsende hurtigt kom vi til at leve smukt, kærligt og godt sammen”⁶³⁶. Begeistret forteller Trier hvordan elevene kom ham i møte. Samtalene og samarbeidet blomstret i en kjærlig atmosfære. ”Den levende Vexel-Virkning” utfoldet seg også på den måten at elevene kappedes om å gjøre praktisk husarbeid. Trier syntes de overdrev når de ville børste hans ovn annenhver uke, men det var uttrykk for stor trivsel og det ”kærlighedens samliv” som skolen etter hvert ble kjent for. ”Den levende Vexel-Virkning” i betydningen ”kærlighedens samliv”

⁶³¹ Hansen 1933:266.

⁶³² Hansen 1928:124.

⁶³³ Nielsen 1896:49.

⁶³⁴ Olrik 1914:41.

⁶³⁵ Olrik 1914:89.

⁶³⁶ Trier 1893:63.

i praktisk arbeid toppet seg under ledelse av Andreas Bentsen som var en særs dyktig og omsorgsfull samtale- og samarbeidspartner.

Selvvirksomhet

Høy elevaktivitet var en inkorporert del av vekstpedagogikken. Lærerne kunne tilrettelegge for og fremme/hindre elevenes utøvelser, men aldri overta elevenes utvikling. Begrepet vekst forutsetter egenaktivitet. ”Å bli vokst” er umulig, grammatisk og semantisk. Tilsvarende var høy elevaktivitet inklusiv praktisk og yrkesrettet arbeid en inkorporert del av de estetiske og yrkesrettede fagene. Disse fagenes egenart er basert på utfoldelse og aktivitet, uten selvvirksomhet blir gymnastikk, husflid, veving og sløyd meningsløst. Vi så også hvordan skoledagen for sjømenn og fiskere vekslet mellom høy og lav elevaktivitet, men gjennomgående hadde de høy grad av selvvirksomhet i de estetiske og yrkesrettede fagene. Tilsvarende var selvvirksomheten den naturlige læringsform i Andreas Bentsens håndverkeravdeling og i hans mange byggeprosjekter der elevene deltok. De estetiske og yrkesrettede fagenes store omfang ved Vallekilde Folkehøjskole tilsier at selvvirksomheten var mer omfattende enn ved Grundtvigs og Kolds skoler.

Sangen

Både Trier, Grundtvig og Kold anså sangen som egnet middel til å vekke det danske folk, men Trier var sannsynligvis den beste sangeren av disse. Som forsanger i skole og kirke fikk han øvet stemmebåndet, og allerede som student, på Norgestur med vennen Albert Lange i 1858, viste han sin vakre stemmes kvaliteter⁶³⁷. Hans sangerglede og iver må i stor grad ha virket vekkende og inspirerende på elevene⁶³⁸.

Imidlertid var verken Trier eller kollegene hans på Askov og Testrup høyskoler fornøyde med de forskjellige sangbøker som ble brukt. I 1871 satte de i gang samarbeidet om å lage en ny sangbok som skulle inneholde mytiske og historiske viser, fedrelandssanger og folkesanger (også norske og svenske), salmer og alvorlige opplysningssanger. Trier kontaktet sine komponistvenner Emil Hartmann, August Winding, Christian Barnekow m.fl., og Trier besøkte Grundtvig for å få hans vurdering av 40 foreslåtte sanger. Fra dette besøket den 10.

⁶³⁷ Hansen 1928:114f.

Om sang og natur i Lom i Gudbrandsdalen, se Trier beskrive inntrykk fra sin første utenlandsreise i *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer*, Trier 1895:31-34.

⁶³⁸ Så inspirerende at elevene virket beruset? Jørgen Sørensen forteller at en gammel kone kommer ut av huset og utbryter idet Triers sangglade elever går forbi: ” ”Åh, Herregud, de stakkels mennesker!” Hun trode de havde set for dybt i glasset”. Hansen 1933:102.

august 1872, rett før Grundtvigs død 2. september, skal nevnes to forhold som er av interesse i vår sammenheng:

1) Under dette besøket, som varte i tre timer, var Grundtvig hele tiden engasjert og ved full bevissthet. Trier leste diktet ”Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord”, som Grundtvig hadde laget til konfirmasjonen for sønnene Johan og Svend som begge var tatt ut av skolen og blitt opplært som håndverkere og hadde fått hjemmeundervisning hos foreldrene. Deretter diktet Grundtvig de fire siste linjene i denne kjente sangen. Trier har muntlig fortalt hvordan Svend hadde ropt ut: ”Der mangler en fod, far!”, og Grundtvig forandret avslutningen slik at den lød: ”Om kort, om langt blev løbebanen spændt, den er til *folkegavn, den er til grøde*”⁶³⁹. Ifølge Povl Hansen kan det være mye som tyder på at disse fire verselinjer i konfirmasjonsdiktet til håndverkernesønnene Svend og Johan var det aller siste Grundtvig diktet, med Trier og snekkersønnen Svend tilstede!

2) Trier drøftet også to av Bjørnstjerne Bjørnsons sanger med Grundtvig. Hans reaksjon er talende og uttrykker mye om Grundtvig. Bjørnsons dikt ”Undrer mig på” hadde Grundtvig ingen sans for. Det var altfor passivt. ”Hvad blev det til med den fyr,... kom han så over de ”høje fjælde””? spurte Grundtvig. Men en annen av Bjørnsons sanger passet denne handlingens mann adskillig bedre: ”Løft dit hoved, du raske gut”. Det lyktes imidlertid Trier å vinne gehør for at begge sangene ble tatt med⁶⁴⁰.

Trier tok arbeidet med sangboken meget alvorlig. Først våren 1874 ble boken utgitt med tittelen *Sange for den kristelige folkeskole, samlede af Ernst Trier*⁶⁴¹. Det kristelige og det folkelige/nasjonale har tydelig satt sitt preg på denne sangboken. Hvis Kold og Grundtvig hadde levet, ville de etter all sannsynlighet godkjent den og brukt den. Skjønt Grundtvig ville kanskje ha reservert seg litt?

⁶³⁹ Sitert etter Hansen 1933:317. Jfr. også Grosen 1955:24f.

⁶⁴⁰ Hansen 1933:317f.

⁶⁴¹ Sitert etter Hansen 1933:318.

Sammenfatning

Vallekilde Folkehøjskole ble en foregangsskole på områdene *estetiske fag og yrkesutdanninger*.

Trier organiserte og gjennomførte en helhetlig pedagogikk der det allmenndannende, det estetiske og det yrkesrettede, utgjorde en enhet. Praktisk arbeid var nødvendigvis en viktig del av det estetiske og yrkesrettede. Håndverkeravdelingen var ifølge Trier ingen avsondret eller ”særlig Højskole-Afdeling”, men definitivt del av ett grundtvigsk paradigme.

Triers skole var en *vekkelses- og vekstskole for Gud og fedreland, estetikk og arbeidsliv*. Trier hadde mye til felles med *Christen Kold*: De var felles om å drive vekkelsesskole på nasjonal og kristelig grunn, var orientert mot bondens liv og livsbetingelser og var dyktige fortellere og brukere av det levende ord. Til forskjell fra Kold hadde Trier vekstpedagogiske perspektiver over virksomheten, og etter Kolds død utvidet Trier sin skole med estetiske fag og yrkesutdanninger.

I forhold til *Grundtvig* var Trier innenfor de åpne formuleringene som Grundtvig hadde gitt for den folkelige dannelses mål og innhold og også innenfor Grundtvigs menneske- og elevsyn og arbeidsmåter. Siden det er likhet på disse fire fellesområdene, er det såkalt idem-identitet mellom Grundtvig- og Trierkapitlet. Trier fremmet Grundtvigs mål om vekkelse og vekst, men var mer åpen for kristelig vekkelse enn Grundtvig, og han vektet opplysning lavere enn vekkelse og vekst. Han tolket Grundtvigs uttrykk ”Livets Gavn og Landets Tarv” og ga disse åpne begrepene et konkret innhold sammen med sine medarbeidere og venner slik at disse aktivt var med på å forme skolen ”nedenfra”. Begrepet ”Gudbilled-Lighed” i menneskesynet knyttet Grundtvig primært opp mot menneskets tale-evne og Trier mot det ekte og særegne ved det enkelte menneske. Triers tale-evner var glimrende, men evnen til ”levende Vexel-Virkning” som Grundtvig mente var den aller viktigste læringsaktiviteten, sto tilbake for Triers tale-evne og -iver. Imidlertid fremmet Trier den kjærlige og samarbeidsvennlige omgangen (”kærlighedens samliv”) i så stor grad at den levende vekselvirkningen ved skolen som helhet ble preget av det.

De grunnleggende spørsmål innledningsvis var: 1) Hvilke drivkrefter bidro til å utvikle Vallekilde Folkehøjskole til en *skole for hele menneskelivet*, også arbeidslivet? 2) Lå drivkreftene i Triers bakgrunn, strategisk viktige personer og miljøer eller i avklarte dannelsesidealer? 3) Eller i andre forhold?

- 1) Drivkreftene eller årsakene bak Triers handlinger er umulig å liste opp med vitenskapelig sikkerhet. Historisk forskning er og blir forskjellig fra naturvitenskapene. Metodehermeneutikeren Wilhelm Dilthey foretok en nyttig grenseoppgang mellom humanvitenskaper og naturvitenskaper og plasserte kausale forklaringer i naturvitenskapene, jfr. kapittel 1.
- 2) *Sannsynligvis* har Triers ætt, spesielt hans mor Bella og morfar Mendel Levin Nathanson pga. tydelige likhetstrekk, spilt en rolle, og *sannsynligvis* har elever, venner, lokale støttespillere, folk i distriktet og ikke minst Andreas Bentsen bidratt til å utvikle og skape Vallekilde Folkehøjskole. Bidratt har *sannsynligvis* også de lavkirkelige gruppene og grundtvigske miljøene og virksomhetene rundt skolen samt Grundtvigs folkelige dannelsesidealer. Trier og hans skole var påvirket av og var, i likhet med alle andre, mer eller mindre barn av sin egen tid.
- 3) Etter denne forfatterens *tentative forståelse* ligger bærebjelken i Triers pedagogikk i hans utsagn om ”at det *gudsbilledlige* og dermed det ægte menneskelige maa komme til sin Ret”. Triers livslange venn Ludvig Schrøder har tydeligst påpekt hva denne bærende tanke i Triers pedagogikk betyr: ”Det gudbilledlige er Kongsmærket, og hvor det kommer frem, vil det ogsaa vise sig, at hver enkelt Personlighed har sit særegne Livskald”. Menneskesynets ”Gudbilled-Lighed” eller ekte menneskelighet, krevet *en skole*, ikke for halve, men *for hele menneskelivet*, også arbeidslivet, for bare dér kunne den enkeltes særegne livskall og yrke komme til sin rett. Når det gjelder legitimering av estetiske og yrkesrettede fag, er Triers menneskesyn overordnet og gir mening til de øvrige didaktiske forståelseskategoriene.

Kapittel 5

”Åndsdannelsen o g det nævenyttige”

Viggo Ullmanns skole for frisinn, vekkelse og vekst, for folkelig dannelse og yrkesutdanning

Viggo Ullmann (1848-1910) tilhører Norges mest begavede og innflytelsesrike pedagoger, politikere og folketalere rundt overgangen mellom det nittende og tyvende århundre. I perioden 1870 til 1910 hører *Viggo Ullmann* og *Bjørnstjerne Bjørnson* til de personer som brenner mest for samtidens kulturelle og politiske problemer. Ved siden av sin skolevirksomhet i Aust-Agder (1873-79) og i Telemark (1880-1902) og ved siden av å være stortingsrepresentant (1886-1900) og stortingspresident (1892-94 og 1898-1900) reiste han rundt i store deler av landet og ble berømt som en glimrende folketaler. I Sverige holdt han politiske taler i samarbeid med det svenske ”landtmannapartiet” og bidrog til svenskenes forsiktige holdning omkring unionsoppløsningen i 1905⁶⁴². Kanskje er han blitt mest berømt for sine talegaver. Det ligger mye både selvfølelse og anerkjennelse i *Bjørnsons* karakteristikk av *Ullmann*: ”Næst mig Skandinaviens største taler”⁶⁴³.

Imidlertid var *Ullmann*, som var akademiker og kom fra en embetsmannsfamilie med finkulturelle interesser, svært opptatt av *både* allmenndannende ånds-fag og praktiske og yrkesrettede fag. ”Åndsdannelsen o g det nævenyttige” er et uttrykk som *Ullmann* brukte i en artikkel i 1884⁶⁴⁴, og dette sammenfatter, i nærværende forskningsprosjekts perspektiv, langt på vei *Ullmanns* pedagogiske program og brukes derfor som kapitlets overskrift. De viktigste primærkildene som dette kapitlet er basert på, er

a) *Ullmanns* brev til sin forlovede *Vilhelmine Eriksen*: *Breve fra Viggo Ullmann*

⁶⁴² Arctander 1912:123; Østvedt 1968:7-17.

⁶⁴³ Sitert etter Kløvstad 2000:90.

⁶⁴⁴ *Ullmann* 1884a:74.

under et opphold i Danmark ved de danske folkehøiskoler vinteren 1872-1873
(Ullmann 1916),

- b) boken *Latinskolen og den klassiske dannelse* (Ullmann 1873),
- c) artikkelen "Om en udvidet højskole" (Ullmann 1884a) og
- d) artikkelen "Den norske højskoles historiske forudsætninger" (Ullmann 1901).

Betydningsfulle personer i Viggo Ullmanns oppvekst og modningstid frem til 1873

(Cathrine Johanne Frederikke) Vilhelmine Ullmann

Viggo vokste opp i Kristiania og opplevde i barne- og ungdomstiden svingningene mellom familieidyll og –tragedie, mellom kulturell rikdom og økonomisk fattigdom, mellom de øvre klassers vellykkethet og de fattiges mislykkethet. I hans barndomshjem har moren (*Cathrine Johanne Fredrikke) Vilhelmine Ullmann, født Dunker* (1816-1915) spilt en betydelig rolle, spesielt etter skilsmissen fra juristen Jürgen Nicolay Axel Ullmann⁶⁴⁵ i 1854. Hun var datter av Conradine Dunker som var kjent for sin intelligens og kulturinteresse og som var søster av regjeringsadvokat Bernhard Dunker, en av Norges fremste jurister⁶⁴⁶. Vilhelmine Ullmann viste etter skilsmissen stor styrke som enslig mor og lot seg ikke knekke av stram økonomi. Hun hadde en omfattende sosial omgangskrets, og hennes slekt og bekjente medførte at Viggo tidlig ble kjent med et svært vidt personregister fra samfunnstopper til fattigfolk. Hun pleiet vennskap med fremtredende personligheter som Amalie Skram, Camilla Collett, Aasta Hansteen, Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe, Bjørnstjerne Bjørnson m.fl. Hun var styrer ved en pikeskole i Kristiania (1853-58) og samfunnsengasjert sosialarbeider og barnehjemsstyrer ved *Vaterland Børneasyl* (1862-94) hvor hun bodde under kummerlige kår. Men hun var både teaterinteressert, kvinnesaksorientert og aktiv deltager i kretsen rundt

⁶⁴⁵ Han kom fra København til Kristiania som student, tok juridisk embetseksamen og var ansatt som fullmektig i Revisjonsdepartementet fra 1849. Han giftet seg med Vilhelmine i 1839. Jfr. Nilssen 1964:11.

Astrid Lorenz beskriver ham som "et godt hode og en lettlivet mann. Damevenn og selskapsbror, et stemningsmenneske". Lorenz 1996:116. Barna skal ha opplevet skilsmissen som vond, men nødvendig. Rett etter skilsmissen ga Vilhelmines onkel, Bernhard Dunker, denne vurderingen i et brev av 9. des. 1854: "Ulykken var den at de bleve gifte sammen, at Ullmann var en gemen Knægt, der med sit infame Liv og Levned og skjændige Opførsel mod hende gjorde Tilværelsen for hende og Børnene saa godt som umulig. Dette var Ulykken, som hun havde baaret i mange Aar. Lykken derimod var, at hun blev ham quit". Sitert etter Lorenz 1996:131.

⁶⁴⁶ Østvedt 1968:8f. Lorenz 1996 gir for øvrig en god oversikt over Ullmannfamiliens relasjoner til en rekke fremstående familier, ikke minst de familiære båndene til Treschow-, Hansteen- og Dunkerslekten.

grundtvigianerpresten Wilhelm Andreas Wexels (1797-1866) i Vor Frelser Kirke, den såkalte "Mandagsklubben" som fortsatte etter Wexels død⁶⁴⁷. I denne kretsen deltok for øvrig de senere folkehøyskolepionerene Olaus Arvesen og Herman Anker. Det fortelles også at Vilhelmine Ullmann var en svært dyktig pedagog: Hun benyttet sin vakre sangstemme til å synge Wexels' og Grundtvigs salmer og sanger, og elevene fikk del i hennes fortellerglede: "Hun leste høyt for dem så de aldri glemte verken stoffet eller fremførelsen"⁶⁴⁸.

Som mor og menneske må Vilhelmine Ullmann ha vært en inspirasjonskilde for sønnen Viggo⁶⁴⁹. Hun hadde kontakt med samfunnets politiske og kulturelle elite, var sosialarbeider blant byens mest vanskeligstilte barn, var rikt utrustet til å synge og fortelle, var inspirert av den kirkelige grundtvigianisme, og hun hadde sans for praktisk arbeid og for de nære ting: "Det hører med til karakteristikken av Vilhelmine at hun var så flink i matlagning, blomsterstell, håndarbeid og hjemmeinnredning"⁶⁵⁰.

Knud Knudsen

Den andre viktige personen i Viggo Ullmanns oppvekst var overlærer og norsklærer ved Kristiania katedralskole, *Knud Knudsen* (1812-1895). Han reagerte mot den klassiske dannelses sterke posisjon. Latin og gresk kunne han ikke se behov for, og Knud Knudsen regnes, sammen med Alexander Kielland, som de hovedansvarlige for at de klassiske språkene ble utradert av den høyere skole. Den skolen som han underviste ved, var en typisk klassisk-humanistisk latinskole hvor gresk og latin utgjorde over en tredjedel av undervisningstilbudet og morsmålet maksimalt to timer pr. klasse⁶⁵¹. Hans ønske var å erstatte de klassiske språkene med morsmål som hovedfag i et humanistisk gymnas⁶⁵². Dessuten sto Knud Knudsen for den ene av de to hovedretningene av norsk språkutvikling på 1800-tallet,

⁶⁴⁷ Vilhelmine Ullmann har stor taknemlighetsgjeld til Wilhelm Andreas Wexels: "Aldrig kan vi takke ham nok. Han gav os haab, fred og mod, han reiste personligheden". Sitert etter Arctander 1912:20. I nærværende fremstilling er det av interesse at Wexels bidro til å reise personligheten, siden dette har betydning for den vekstpedagogikk Ullmann hevdet. Wexels var også Viggo Ullmanns konfirmasjonsprest: "Ullmann var taknemlig for Konfirmationsforberedelsen hos W.A. Wexels, der byggede videre paa den aandelige Arv, han havde fra sin Mor". J.M.Jensen 1944:71.

Jfr. óg Arctander 1912:24, Thorkildsen 1996 kap. 3, særlig: 70-80 og Tøsse 1997:79.

⁶⁴⁸ Lorenz 1996:139.

⁶⁴⁹ Arctander hevder at "da hun selv ledede sine børns første undervisning har hun vistnok formet og fæstnet de blivende grunddrag i Viggo Ullmanns karakter". Arctander 1912:21. Jfr. óg Østvedt 1968:9.

Sannsynligvis var han også som voksen nært knyttet til sin mor og var redd for å skuffe henne, jfr. for eksempel et utsagn i februar 1873: "Jeg vilde nødig gjøre noget, der voldte hende rent ud pine (jeg mener at begynde, før min gjæld er betalt)". Ullmann 1916:143. Jan Kløvstad mener Ullmann var ekstra positiv når han skrev til sin mor, jfr. Kløvstad 2000:44f.

⁶⁵⁰ Lorenz 1996:117.

⁶⁵¹ Nilssen 1964:12.

⁶⁵² Lundeby 1995:2.

nemlig den gradvise fornorskningen av det dansk/norske språket. Han ville frigjøre det ekte norske på en praktisk og likefrem måte ved hjelp av *ortofoni* som innebærer at en bokstav har kun en språklyd. Da ville rettskrivningen tilsvare *det talte språket*⁶⁵³. Ullmanns nære venn Adolf Mauritz Steenbach Arctander beskriver i boken *Skolemanden Viggo Ullmann. Et Minde* (1912) Knudsens språkprogram slik: ”Han indskjærpede stadig sine gutter, at den levende norskdom maatte frigjøre skolen for ”de døde sprog”, som skjæmte ud det norske maal; han prøvede at fæste ”den landsgyldige norske talebrug” og maalføring til et norsk skriftsprog og virkede for en historisk-poetisk almendannelse paa hjemligt grundlag”⁶⁵⁴.

Gymnasiasten Viggo Ullmann var i opposisjon mot sin norsklærer⁶⁵⁵ som ofte ble utskjelt for sitt ”kraakemaalstræv”, men etter hvert fikk Ullmann mer sympati for Knudsens synspunkter og beundret lærerens standhaftighet og trofasthet mot sin overbevisning. Ullmann kunne senere glede Knudsen med å fortelle at hans iherdige innsats hadde medvirket til Ullmanns valg av folkehøyskolen som arbeidsfelt⁶⁵⁶.

Sannsynligvis har Knudsen betydd enda mer for Ullmann enn kun å være motstander av ”den sorte skole” og arbeide for fornorskning av språket. I sine norsktimer lot han elevene arbeide med å utforme foredrag over fritt valgte emner, og under fremføringen skulle det muntlig talte ordet benyttes, det skrevne var ikke tillatt. Knudsens undervisning var også langt mer elevsentrert enn det som var vanlig i samtiden. Ved latinskolene ble det gjerne gitt stiloppgaver med abstrakte emner, men det hadde Knudsen lite sans for. Han tok utgangspunkt i elevene og deres modenhet og ville øve opp evnen til å skrive og tenke selvstendig. Videre hadde Knudsen sans for læring utenfor klasserommet. Han tok initiativ til

⁶⁵³ Knudsen ga tilslutning til sin danske kollega Rasmus Rask som hevdet at ”Hver bokstav burde gjengi bare én språklyd, og hver språklyd gjengis med bare én bokstav”. I Knudsens første språkartikkel ”Livsminner” fra 1845 hevder han at ”norske ord skrives som norsk tale lyder” og presiserer videre at det er ”de Dannedes Tale” som skal være normgivende. Språkprofessor Einar Lundeby omtaler dette slik: ”Etter bare to linjer i artikkelen møter vi uttrykket ”de Dannedes Tale”; Knudsen mente med det ”den almindeligste Udtale af Ordene i de Dannedes Mund. Dette er et sentralt begrep i Knudsens ideologi; det er denne varianten av talemålet han vil bruke som basis for rettskrivningen. Han hevder at elevene ville lære den ”ortofone Rettskrivning” på en fjerdedel av den tida de den gang brukte, og ”hvor mange Skolepenge sparte da ikke forældrene” – et eksempel på Knudsens drastiske jordnærhet! - Knudsen var seinere i livet stolt av at han alt i denne artikkelen fra 1845 hadde lagt fram sitt språkprogram, altså tidligere enn Aasen kom med sitt!” Jfr. Lundeby 1995:2.

⁶⁵⁴ Arctander 1912:22.

⁶⁵⁵ Nilssen 1964:13.

⁶⁵⁶ Arctander 1912:22f. og Nilssen 1964:14.

Ullmanns takknemlighet overfor Knudsen er ikke å forstå slik at Ullmann tar avstand fra den andre hovedretningen i norsk språkutvikling: Ivar Aasens retning som etablerte landsmål på grunnlag av dialektene. Men Ullmann har grunn til å takke Knud Knudsen for to forhold: Hans motstand mot de klassiske språk og hans innsats for å fornorske det dansk/norske språk.

opprettelse av elevsamfunnet hvor elevene kunne fremføre foredrag og skuespill, og Ullmann spilte ofte hovedrollene i amatørforestillingerne⁶⁵⁷.

Overlærer og norsklærer Knud Knudsen fremstår som en opprører som kommer i strid med den klassiske dannelses tilhengere i og utenfor Kristiania katedralskole, og dette opprøret har i seg så mange grundtvigske elementer at det sannsynligvis er blitt en viktig referanseramme i Viggo Ullmanns oppvekst.

Bjørnstjerne Bjørnson og Christopher Bruun

Etter å ha avlagt examen artium med laudabelt resultat i 1866, reiste Viggo Ullmann til Tvedestrand for å være huslærer hos familien til jernverkseier Nicolai Aall. På Nes Verk var det en rikholdig boksamling som Ullmann kunne fordype seg i, og i denne tiden bestemte han seg for å studere filologi. Etter å ha studert på heltid i bare to og et halvt år, tok han filologisk embetseksamen med laud og ble cand.mag. i vårsemestret 1872 med så stor studiegjeld at han måtte slite med den resten av livet. I denne hektiske tid er det Ullmann møter *Bjørnstjerne Bjørnson* (1832-1910) og *Christopher Bruun* (1839-1920) i Studentersamfundet i Kristiania⁶⁵⁸. Dette møtet får stor betydning.

Det skjer noe med Viggo Ullmann i overgangen 1869/70. I sommerferien -69 deltar han på et studentmøte i Kristiania der Bjørnson angriper den klassiske dannelsen. Bjørnson blir pepet ut av studentene, og Ullmann deltar i utpipingen. Likevel ble Bjørnson valgt til formann i Studentersamfundet for et kvart år. I løpet av høsten og kanskje under samtaler med en eldre grundtviginspirert dame på Nes Verk modnes og næres det frem hos Ullmann en rekke grundtvigske impulser fra mor Vilhelmine og norsklærer Knudsen, og Ullmann skifter side i forhold til den klassiske dannelsen. Han er tilbake i Kristiania i januar for å starte eksamenslesningen, men henrives og vekkes av Bjørnsons taler og jubler når Bjørnstjerne Bjørnson med knapp margin gjenvelges samme vinter som formann i Studentersamfundet. Ullmann søker vennskap med Bjørnson og hans venner og får i tiden fremover en rekke ”avklaringer”.

En av disse avklaringene skjer under Bjørnsons berømte tale i Universitetets festsal under det tre dager lange høyskolemøtet i april 1872. Folketaleren Bjørnson gjør seg til talsmann for det

⁶⁵⁷ Østvedt 1968:9.

⁶⁵⁸ Kløvstad 2000:28f.

som kan kalles ”personlighetens pedagogikk”. Brodden mot høyskolens kritikere er tydelig: ”Det er klart, at den, som oppfatter Folkehøjskolen saaledes, at det skal være en Forkyndelse ud af Liv til Liv, for ham vil den Mands Personlighed, som forkyndes, blive det vigtigste...Læreren har virkelig ingen anden Vej at gaa, end med alle de Evner og al den Overbevisningens Styrke, som Gud har laant ham, at paavirke dem, som har sat sig hen til ham for at *faa* af ham. Tror Læreren, at det er for at blive Ungdommens Opdrager, Gud har tændt Menneskegnidsten i ham og laant den Hylster, saa er det hans dyre Pligt af al sin Sjæls Hengivelse at forkynde for de unge, -- og Gud trøste ham saa, om han ikke lægger hele sin Personlighed ind”⁶⁵⁹. Viggo Ullmann ble begeistret av talen. Bjørnsons velartikulerte harme over folkehøyskolens motstandere og entusiasme for høyskolens pedagogikk opplevde Ullmann som ”en Tordentale” hvis like han aldri før eller senere hadde hørt⁶⁶⁰.

I vårmånedene 1870 var folkehøyskolelæreren og teologen Christopher Bruun invitert av Studentersamfundets ”primus motor” Frits Hansen (1841-1911) til å holde foredrag om sine folkehøyskoleidéer⁶⁶¹. I disse syv berømte foredragene, som senere ble utgitt i bokform som *Folkelige Grundtanker*, henter Bruun frem sine forbilder i den gamle norske sagaen, 1814-begivenhetene, Henrik Wergeland og i hans samtid Bjørnstjerne Bjørnson. Hans kamprop er: Norskhet! Han vil ”høine og løfte”⁶⁶² folket (særlig bøndene som er den største yrkesgruppen) og redusere avstanden mellom embetsstand og bondestand og bruke ”det levende ord” og

⁶⁵⁹ Sitert etter J.M.Jensen 1944:73f.

⁶⁶⁰ J.M.Jensen 1944:74. Jfr. óg Torjusson 1977:145f.

Ove Korsgaard gir en god oversikt over motsetningsforholdet mellom grundtvigianere og johnsonianere. Møtets karakter av ”teologisk krigsdans” fremgår av artikkelen ”Den store krigsdans om kirke og folk” i Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:53-71. Korsgaard omtaler Bjørnsons tale den siste møtedagen som en eksplosjon: ”Til sidst eksploderte Bjørnson”. Smst.:59.

Dag Thorkildsen refererer også fra dette rabaldermøtet og Bjørnsons eksplosjon. Bjørnson anklaget pietistene for alltid å stille ”utakkelige, hovmodige, egoistiske fordringer til os andre” og roste Ludvig Schrøder for hans varme og ekte kristendom: ”Da Bjørnson uttalte dette, fikk han stormende bifall, mens indremisjonsmannen og johnsonianeren Peder Hærem prøvde å stanse ham. Men Bjørnson fortsatte. Han raste mot dem som krevde kontroll med undervisningen, fordi de fryktet at lærerne med sitt frie foredrag ville gjøre elevene til ”miniaturportretter” av dem selv. ”Men tør jeg da spørge, har disse herrer aldrig tænkt over, hvilken stormester de selv er ”miniaturportretter” og ”lommeutgaver” av?” Det vakte latter, og Bjørnson fortsatte

jo, de som atter i dag har staat her og utlagt for os andre at vi forvrænger kristendommen, de er selv i hele sin maate at tænke og tale paa, ja selv i toneføringen, i stemmen, en svakere gjenlyd av den vesle storklokken herinde...

Ingen var i tvil om hvem Bjørnson siktet til, nemlig Gisle Johnson, som satt på første benk, og som var kjent for å tale med en sped og klynkende stemme. Arvesen forteller at Johnsons kone satt på galleriet, og at hun besvimte, da Bjørnson på denne måten hengte ut den teologiske professor og hans etterapere”. Thorkildsen 1996:139f. Men Ullmanns reaksjon var begeistring.

⁶⁶¹ Cand.theol. Frits Hansen skulle bli Olaus Arvesens og Herman Ankers kollega på *Sagatun* ved Hamar (1872-74) og deretter Christopher Bruuns kollega på *Vonheim* i Gausdal. Han var svært aktiv i det akademiske studentlivet og fungerte som en selvskreven leder av Studentersamfundet, selv under Bjørnsons formannstid. Jfr. Arctander 1912:28f.

⁶⁶² Bruun 1878/1964:133.

”personlighetspedagogikk” som hjelpemidler. Bruun maner til en åndsvekkelse blant bøndene der kunnskapsmeddelelse ikke er hovedsaken. Enda viktigere enn kunnskapene er at man taler ut fra det beste i sin sjel og personlighet⁶⁶³. Fiendebildene er det utenlandske (tyskheten og de klassiske språkene), materialismen (motsetning til idealisme) og pietismen (handlingslammelse)⁶⁶⁴.

I dette forskningsprosjektet skal særlig nevnes hva slags holdninger Bruun uttrykker i forhold til ånds- og kroppsarbeid. I avsnittet ”Bondelivets Fortrin: legemligt Arbeide, Tarvelighed”⁶⁶⁵ idealiseres bondelivet. Den klassiske dannelses boklige ungdom har et legemlig forfall som bondeungdommen ikke har. De boklige er så underkastende i forhold til kunnskapene at de mister sin frihet og vilje⁶⁶⁶. Bruun viser til nyere vitenskap som stadig bekrefter legemets og sjelens gjensidige avhengighet av hverandre. Han virker oppbrakt over tidens overdrevne dyrking av åndsarbeid. ”Som vore Legemer er blodfattige og svage med overudviklede og overanstrengte Hjerner, saa savner vort Aandsliv Friskhed og Varme og Kraft”⁶⁶⁷, sier Christopher Bruun. Denne friskhet, varme og kraft mangler embetsmennene, og for å få dette, mener han at embetsmennene i sin dannelses og utdanning må ofre noen av sine unyttige kunnskaper til fordel for mer kroppslig arbeid⁶⁶⁸. Det Bruun mener de må ofre, er latin og gresk og enkelte unødvendige bifag, og istedet vil han styrke kroppslig arbeid og styrke det nasjonale ved å gi elevene fyldigere historieundervisning og innføring i oldnorsk⁶⁶⁹.

Det legemlige eller kroppslige arbeid som Bruun vil styrke, er primært det praktiske arbeidet som hører bondegårdslivet til. I en utdannings- eller dannelsessammenheng er det legemlige,

⁶⁶³ Bruun 1878/1964:18:..”ved at tale til dem ud av vår egen Sjæl. Det er af vor egen Sjæls bedste Liv vi vil overføre noget til dem. Og til det er det at der er ”Magt i *det levende Ord*” ”.

Om Bruuns forhold til begrepene folk og språk sier Ove Korsgaard: ”Til grund for Bruuns ideologi lå Grundtvigs forestilling om folket som en normativ kategori. Folket var en bevidsthedsform, der skulle kaldes frem. Folket er ikke noget, der er givet, men noget der skal frembringes gjennom vækkelse...At finde sig selv er en fordring til det autentiske selv som individ og som folk ved hjelp af sproget. Den viktigste oppgave var derfor både at hævde og hæve det norske tungemål, som ifølge Bruun var det tungemål, som bønderne talte. Det var ægte norsk”. Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:57.

⁶⁶⁴ Bruun 1878/1964:122-139; Thorkildsen 1996:160.

⁶⁶⁵ Bruun 1878/1964:49-64.

⁶⁶⁶ Bruun 1878/1964:53f.

⁶⁶⁷ Bruun 1878/1964:52.

⁶⁶⁸ Bruun 1878/1964:59.

⁶⁶⁹ Bruun 1878/1964:65-76. Jfr. óg at han oppfordrer til å stå imot det europeiske press (smst.:64) og hevder at nordmenn er avhengige av hva tyskerne gjør og mangler mot til å våge å være seg selv (smst.:90-92). Sigvart Tøsse hevder sammenfattende at det egenartede ved Bruun og Vonheim var dels en større vekt på det kristelige enn Arvesen og Ankers Sagatun, dels en tettere tilknytning til bondelivet og dels større vekt på målsaken. Tøsse 1997:94.

kroppslige eller praktiske arbeidet del av dyktiggjøringen for bondeyrket. Praktisk arbeid og yrkesutdanning er altså sammenfallende.

At det legemlige arbeid er et vesentlig kjennetegn på den folkelige dannelsen, bekreftes senere av Frits Hansen som både var initiativtager til Bruuns foredrag i Studentersamfundet og forfatter til den mest omfattende fremstilling (368 s.) av folkehøyskolepedagogikken i Norge, *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen* (1877). Når Frits Hansen skriver denne omfattende redegjørelsen⁶⁷⁰, er det sannsynlig at han har friskt i hukommelsen Bruuns berømte taler som han selv tok initiativ til. Hansen er videre Bruuns kollega på Vonheim i Gausdal, og han sier i innledningen at han skriver i samråd med Sagatuns forstander Herman Anker som også hørte Bruun i 1870. Dessuten bor Bjørnson bare noen hundre meter unna på Aulestad, og Frits Hansen legger vinn på sammenhengen med Grundtvig. Det er derfor god grunn til å tro at Hansen har oppfattet Christopher Bruuns tanker korrekt og at fremstillingen vil være solid forankret i den forståelse av folkelig dannelse som Bruun og andre ledende grundtvigianere i Norge, deriblant Viggo Ullmann, var samlet om i mesteparten av 1870-årene.

Frits Hansen viser først linjen til Grundtvig: Den folkelige dannelse dreier seg om "Livets Gavn og Landets Tarv". Videre siterer han Grundtvig: .."vi maa ønske dem en Dannelse og Oplysning, der gjør dem dueligere til deres Dont og lykkeligere i deres Stilling" og Hansen trekker dessuten frem en god beskrivelse Grundtvig gir av den folkelige dannelse som motsetning til drengeskolen (den gamle, lærde skole): .."legemlig Arbeidsomhed, Raskhed og Livlighed, Kjærlighed til Donten og Greb paa den saavidt mulig fra Barnsben af"⁶⁷¹.

Frits Hansen fremhever følgende tanker:

--Den folkelige dannelse sikter mot det brede lag av folket, særlig bondestanden, og vil "gjøre *Bønder til dannede Mennesker* saaledes, at de samtidig vedbliver at være ægte Bønder"⁶⁷².

⁶⁷⁰ Skriftet er blitt til som reaksjon på de diskusjoner mellom lærerseminaret på Hamar og Sagatun Folkehøiskole som fant sted et par år tidligere, jfr. innledningskapitlet i Hansen 1877:1-11.

Folkehøyskolemannen Aslak Torjusson gir følgende karakteristikk av Hansens bok: "I kvalitet står boka av Hansen fullt på høgd med "Folkelige Grundtanker". Når det gjeld ideologisk og pedagogisk rettleiing er det knapt skrive noko betre i norsk pedagogisk litteratur enn "Om Folkehøiskolen og Almendannelsen". Torjusson 1977:150.

⁶⁷¹ Hansen 1877:19f.

⁶⁷² Hansen 1877:309. Jfr. også målsettingen smst.:188: .."vi vil gjøre Norges Bønder og de andre i By og Bygd, som er nogenlunde ligestillede med dem, til *dannede Mennesker*", og jfr. dessuten uttrykkene "Folkets gamle Maade at leve paa" og "at blive sig selv", smst.:195. Målsettingen var å bygge bro mellom bondestanden og embetsstanden: .."den skulde "slaa Bro" over Dybet mellem de to forskjellige Klasser af Folket". Hansen 1877:296.

Gjennom denne målsettingen løftes bonden og bondelivet frem, dannelse er ikke å bli noe nytt og fremmed, men snarere en utvikling av noe som allerede er der og er dypt rotfestet i språk og kultur, og ikke minst innebærer en slik målsetting en kombinasjon av ånds- og kroppsarbeid.

--Fremmedspråkene må ofres til fordel for kroppsarbeid, morsmål og historie⁶⁷³

--Praktisk og yrkesrettet arbeid er en integrert del av den folkelige dannelsen. Innholdet i denne dannelsen er sentrert om fire kretser: Hjemmet, yrket⁶⁷⁴, samfunnet og verden.

--Bruken av det levende ord bekreftes hyppig av Frits Hansen og dessuten også den ”personlighetens pedagogikk” som både Bjørnson og Bruun talte varmt for⁶⁷⁵.

Disse momenter som Frits Hansen anfører, *stadfester* viktige forhold i Bruuns *Folkelige Grundtanker* og Bjørnsons taler, og det er god grunn til å tro at Viggo Ullmann var vel kjent med disse forhold i 1870-årene. Ullmanns forankring i Bjørnsons og Bruuns forståelse av Grundtvig fikk varige konsekvenser for ham. Hans ektefelle, Vilhelmine Ullmann (f. Eriksen), har beskrevet hvilken avgjørende betydning Bjørnson og Bruun fikk for hennes mann fra og med 1870: ”Baade Bjørnson og Christopher Bruun, der samme aar holdt sine navnkundige foredrag i studentersamfundet, fik stor indflydelse paa Ullmann, saa stor, at han fra den tid regner sin aandelige vækkelse. Begge disse aandshøvdinger havde henvist de unge til Grundtvig, og ved sine skildringer af Grundtvigs syn paa, hvad levende oplysning vil sige, havde de vakt lysten hos Ullmann til at stille sig i deres rækker, der kjæmpede for den. Det var folkehøiskolen, som drog ham, og hvor han mere og mere følte det som sit kald at virke”⁶⁷⁶.

⁶⁷³ Hansen 1877:197ff. Jfr. også Torjusson 1977:149: ”Opplysninga må då byggje vidare på den gamle arven og hjelpe bøndene til å bli seg sjølve. Ho må ta opp i seg kroppsarbeidet, og ikkje minst må det nynorske målet kome med”.

⁶⁷⁴ Om yrket: ”—*saa* gjælder det om at være god Borger, og dertil hører, at man er dygtig i sin Dont – den være Jorddyrkerens eller Haandværkerens eller Sømandens eller Embedsmandens eller hvilkensomhelst anden Gjerning i den ene eller anden Kreds --, at man kan fylde sin Plads og er tilfreds med sin Stilling, at man har Glæde af at gjøre sit Arbeide godt og samvittighedsfuldt som en Del af det store Folkearbeide”. Hansen 1877:84.

⁶⁷⁵ F.eks. Hansen 1877:237: ”Men det er vel indlysende, at efter det Maal, Folkehøiskolen sætter sig, blir det ganske anderledes nødvendigt at spørge om Lærerens Personlighed og Kald som Lærer; det blir Spørgsmaal, om der i ham selv lever det aandelige Liv, som skal forplantes over i hans unge Tilhørere, om det har naaet den Modenhed, at det har Drift og Kraft til en saadan Virksomhed, og om han har de naturlige Gaver til en Lærers Gjerning og netop til en saadan Lærergjerning. Men naar en saadan aandelig Vækkelse og Livsmeddelelse, en saadan Tale fra Sjæl til Sjæl er Opgaven, da er det *mundtlige* Ord og da har det til alle Tider været det nærmeste, naturligste og kraftigste Middel for en saadan Virksomhed”.

⁶⁷⁶ Ullmann 1916:9.

Danmarksoppholdet i 1872/73

Vinteren 1872/73 tilbragte Ullmann på danske folkehøyskoler for å forberede seg på sin egen folkehøyskolegjerning i Norge. Da Ullmann ankom Danmark, var nettopp Grundtvig død, og sammen med salmedikteren Ludvig Mathias Lindemans sønn, teologen Ole Lindeman, fikk Ullmann det ærefulle oppdrag å være en av de to nordmenn som fikk bære Grundtvigs kiste under begravelsen den 11. september i København⁶⁷⁷. Dette året i Danmark skulle få svært stor betydning for Ullmann. Igjen er ektefellen Vilhelmine Ullmanns vurderinger viktige. Hun bekrefter i innledningen til brevsamlingen fra denne vinteren hvor betydningsfullt Danmarksoppholdet har vært for Ullmann: ”De ord, hvormed han slutter sit siste brev, at han fra dette sit Danmarksopphold daterer en ny tid i sit liv, at han dernede tilegnede sig den livsanskuelse, der bar ham gennem livet, disse ord vilde han have underskrevet lige til sin død”⁶⁷⁸. Det er således grunn til å tillegge brevene meget stor oppmerksomhet siden de uttrykker grunnholdninger og verdier med livslang varighet for Ullmann. De tre grundtvigianerne som får mest omtale i brevene, er forstanderne *Ludvig Schrøder* (1836-1908) og *Ernst Trier* (1837-1898) ved Askov og Vallekilde folkehøyskoler og presten *Vilhelm Birkedal* (1809-1892) i Ryslinge på Fyn, og disse har sammen med andre danske grundtvigianere bidratt til *to viktige avklaringer* for Viggo Ullmann, nemlig forankringen i den kristne tro og kombinasjonen allmenndannelse og yrkesutdanning:

I) Utgangspunktet for Ullmanns pedagogiske gjerning er hans forankring i den kristne tro. Det er tydelig at planene om å starte en høyskole i Nedenes ved Tvedestrand, har modnet seg frem til en dyp overbevisning. 12. oktober 1872 skriver han til Vilhelmine: ..”jeg synes vor Herre nu har drevet mig ved sin styrelse saa bestemt mot det kald, jeg tror han har vakt i mig, at han nok ogsaa vil lempe denne sag efter vort hjerte, saafremt det ellers er i overensstemmelse med hans vilje”⁶⁷⁹. Den 17. oktober ønsker Birkedal ”i en deilig tale” Ullmann og Arctander lykke til og håper de kan se så mange frukter av sitt virke at de kan anse seg som ”et af de mange redskaber, Herren hadde brugt i sin gjerning”⁶⁸⁰. I brevene finnes også en rekke eksempler på hvordan Ullmann verdsetter ”den kraftige vækkelsespredikant”⁶⁸¹ Vilhelm Birkedals ”varme, stærke forkyndelse”⁶⁸².

⁶⁷⁷ Ullmann 1916:21.

I brev av 13. sept. 1872 gir Ullmann en verdifull skildring av begravelsen, Ullmann 1916:18-26.

⁶⁷⁸ Ullmann 1916:10.

⁶⁷⁹ Ullmann 1916:60.

⁶⁸⁰ Ullmann 1916:67.

⁶⁸¹ Ullmann 1916:152.

⁶⁸² Ullmann:161. Jfr. for eksempel: 54, 56, 64, 66, 150.

Hos Ernst Trier er Ullmann blitt så inspirert og så trygg i sitt forsett at han i brevet til Vilhelmine siterer fra en av sine yndlingsalmer, Grundtvigs ”Alt staar i Guds faderhaand”:

”Af Guds naade til Guds ære,
evig glade skal vi være
i vor Herres Jesu navn”⁶⁸³.

Det kan virke som om Ernst Trier er blitt et forbilde på troens trygghet hos Ullmann. Trier har fortalt Ullmann om sin store gjeld og at han betaler hele 700 riksdaler i årlige renter og avdrag, men klarer seg likevel svært godt ”og lader sig ikke et øieblik plage af næringsssorger, for det bør en kristen dog aldrig gjøre”. Trier har fortalt Ullmann flere historier om hvordan pengegaver og Guds omsorg har fritatt ham fra økonomiske bekymringer, og disse har tydeligvis gjort stort inntrykk på Ullmann⁶⁸⁴.

Særlig gjennom samværene med Birkedal og Trier har Ullmann fått trosstyrkende impulser og ser med glede frem til sitt virke. Hvis arbeidet skal gi glede for Viggo og Vilhelmine, må de basere virksomheten på den ”kjærlighed, der har sit udspring af vor tro paa, at det gjøres i Guds navn. Dette er nu min livsfilosofi”⁶⁸⁵. Og helt på slutten av sitt siste brev i 1873 slår Viggo Ullmann fast at Danmarksoppholdet har bidratt til ”at først her har de grundtvigske tanker slaaet rigtig rod hos mig, slaaet så fast rod, at de med Guds hjælp aldrig skal forlate mig”⁶⁸⁶. Ullmanns kristne tro er basert på Grundtvigs kirkelige anskuelse, og han har ikke til hensikt å gjøre troen til en skolesak eller blande skolens og kirkens oppgave⁶⁸⁷.

Men Ullmann har, slik som også Grundtvig og Trier, en kristen referanseramme for pedagogikken. Brevene til Vilhelmine og sitatene derfra viser med all tydelighet at Ullmann av et helt og oppriktig hjerte ønsker å legge sin høyskolevirksomhet i Guds hånd og at danske grundtvigianere, særlig Birkedal og Trier, har bidratt til å fremme denne forankringen.

2) Under dette Danmarksoppholdet må Ullmann også ha mottatt tydelige *signaler om at folkehøyskolene kan kombinere allmenndannelse med yrkesutdannende og praktiske fag*. Grundtvigs store Sorøprosjekt var ikke blitt gjennomført verken av Grundtvig eller andre,

⁶⁸³ Ullmann 1916:131.

⁶⁸⁴ Ullmann 1916:131f. Jfr. Ullmanns kommentar: ”Det er en alvorlig kristendom dette”. Smst.:132.

⁶⁸⁵ Ullmann 1916:144.

⁶⁸⁶ Ullmann 1916:165.

⁶⁸⁷ Ullmann 1916:145.

men den linjen som vant frem i den første høyskoletid, var Christen Kolds enkle ”bondegårdsskoler” og ”bondehøyskoler”. Det praktisk yrkesrettede var til stede fra første stund sammen med de nasjonalt dannende allmennfag. Ole Korsgaard fastslår dette slik: ”På næsten alle høyskoler spillede landbruksfaglig undervisning en rolle, alene omfanget varierende”⁶⁸⁸. Men den landbruksfaglige undervisningen ble i varierende grad fortrent etter Danmarks nederlag i 1864 da den nasjonale dannelse med viktige dannelsesfag som morsmål, historie og samfunnsfag fikk vind i seilene, og det skjedde samtidig en kraftig økning av antall folkehøyskoler⁶⁸⁹. Høyskolene profilerte seg ulikt med hensyn til a) det kristelige, b) det landbruksorienterte og yrkesrettede og c) det nasjonale.

Viggo Ullmann forholdt seg aktivt og positivt til alle disse tre momentene. Han har som vist bestemt seg for å forankre høyskolevirksomheten i den kristne tro, og han mottok en rekke impulser til å kombinere de nasjonale og åndsdannende fag med yrkesutdanning og praktiske fag. Sistnevnte kombinasjoner omtaler Ullmann i brevene til Vilhelmine:

--Hos Ludvig Schrøder får Ullmann høre om oppstartingen av en *presteskole* på Askov fra og med 1872. Det er Schrøder selv som har unnfanget idéen, og Ullmann er begeistret for den. *Han er så begeistret for idéen at han mener den kan gjøres gjeldende for andre embetsmenn også.*⁶⁹⁰ Sannsynligvis har Ullmann under sine mange og lange samvær med Schrøder også drøftet den tradisjonelle kombinasjonen mellom folkehøyskole og *landbruksutdanning* som Schrøder 10 år tidligere har bekreftet at han ønsker⁶⁹¹. Denne kombinasjonen er Ullmann vel kjent med, for i brevet av 19. september 1872 skriver han til Vilhelmine at han sammen med Ernst Trier har besøkt Jørgen Carl la Cour (1838-1898) ”der har med en landbrugsskole forenet folkehøiskole i Lyngby; han er en glødende dansk fædrelandsven og ivrig Grundtvigianer”⁶⁹². Hjemme hos la Cour har Ullmann etter all sannsynlighet fått høre om den idé la Cour brant for, nemlig kombinasjonen landbruksskole og folkehøyskole. Allerede i 1863 hørte Ludvig Schrøder la Cour holde foredrag om denne kombinasjonen i Landmandsforsamlingen i Odense. Schrøder slår fast at la Cour ”allerede 1863 nærde

⁶⁸⁸ Korsgaard 1997:279.

⁶⁸⁹ Korsgaard 1997:200f.

⁶⁹⁰ Ullmann 1916:63.

⁶⁹¹ Jfr. hvordan Helge Grell sammenfatter Schrøders høyskolesyn fra 1862: ..”den skal fremme dansk folkelig bevidsthed i kampen mod Tyskland og oplyse om, hvad landets borgere skal vide om samfundsforhold, og hvad bønder har brug for i deres gjerning”. Grell 1998:83.

⁶⁹² Ullmann 1916:36.

Tanken om at forene *Folkehøjskolen* og *Landbrugsskolen* i en *Landboskole*⁶⁹³. Men hos Schrøder blir Ullmann også konfrontert med en tredje type yrkesutdanning som finner sted på Askov, nemlig *lærerseminarene*. Schrøder har bedt Ullmann holde et foredrag på Askov den 4. februar 1873 om seminarenes ”skadelige indflydelse baade paa mennesker og lærere i modsætning til den frie skole med den folkelige dannelse”⁶⁹⁴. Schrøder har fått høre at enkelte elever ved Askov planlegger en lærerutdanning ved et seminar etter folkehøyskolen og ”denne uforstand vil han søge at sætte en bom for”⁶⁹⁵, ifølge Ullmann. Schrøders hensikt med Ullmanns foredrag er at foredraget skal overbevise om at Askov Høiskole selv kan gi en adskillig bedre yrkesforberedelse enn lærerseminarene. Ullmann er helt enig i Schrøders resonnement⁶⁹⁶ og har derved *ikke bare hørt om kombinasjonen folkehøyskole og yrkesutdanning, men aktivt bekreftet og anbefalt den i sitt foredrag.*

--Ullmanns kontakt med Ludvig Schrøder om yrkesutdanninger på folkehøyskolen er interessant. Det var Ludvig Schrøder som ved to anledninger i 1876 tilskyndet Andreas Bentsen til å starte håndverkerutdanning i Vallekilde eller ved en annen høyskole, og i 1886 utga Schrøder betenkningen *Om en Handelshøjskole i Kjøbenhavn og de fornødne forberedende skoler*. I denne betenkningen tar Schrøder til orde for at handelsutdanningen

⁶⁹³ Schrøder 1904:153. Jørgen Carl la Cour må anses som en svært viktig eksponent for denne kombinasjonen. Sammen med sin venn Julius Vinther (1837-99) startet han på Nærumgaard en landboskole 1. nov. 1867, altså fem år før Ullmann besøkte ham. Da landboskolens bygninger ble innviet året etter, er det interessant å se hvordan man i hilsningstalene betonet landboskolens særegne kombinasjoner, for eksempel sognepresten i Lyngby Peter Rørdams fremhevelse av ”den fri Haand, den fri mund og det fri Øre” og lærer Julius Vinthers bruk av dikterordet ”Josva stred, men Moses bad, disse kan ej skilles ad” og professor Mürers benediktinske motto ”Arbejd og bed!” Alle tre sitater er hentet fra Schrøder 1904:154f.

--I dansk landbruk inntok etter hvert grundtvigianeren la Cour en fremtredende stilling ved at han i 1875 ble en dyktig og avholdt sekretær i Det kongelige danske Landhusholdningsselskab og fra 1891 en av selskapets presidenter. Han var initiativtaker til landbrukets konsulenttjeneste og datidens største landbruksmuseum (”vel det første og største i Verden”) og er blitt hedret av Det forenede Dampskibsselskab for sin innsats for dansk landbrukseksport. Schrøder 1904:157.

--Mot slutten av sitt liv ønsket han at disse ord skulle stå under sitt veggilde: ”Den danske Landboskole er et Barn af den danske Folkehøjskole og maa som denne bygges paa Troens og Folkelivets Grund”, Schrøder 1904:153.

--Jørgen Carl la Cour er for øvrig en eldre bror av den kjente grundtvigianer og naturvitenskapsmannen Poul la Cour (1846-1908). Poul ble inspirert og støttet av sin bror bl.a. i sitt banebrytende forskningsarbeid fra og med 1870-årene innen telegrafi og vindmøllemodeller. Brødrene synes også å ha vært på linje i spørsmålet om yrkesutdanning som del av den folkelige dannelse: Ved Askov holdt Poul la Cour yrkesrettede elektrisitetskurs for møllere og meierister i 1901 og 1902, jfr. Korsgaard 1997:280.

--Det er særs interessant at Grundtvigs Højskole omkr. 1889 flyttes fra Marielyst til Lyngby, og her tilsettes Jørgen Carl la Cour som den tredje forstanderen etter teologene C.J.Brandt og Carl Frederik Grove. Med denne tilsetningen får Grundtvigs Højskole en forstander som ivret etter å koble folkehøyskole til praktisk arbeid og yrkesutdanning i landbruk. Jfr. Schrøder 1904:129-163.

⁶⁹⁴ Ullmann 1916:132f.

⁶⁹⁵ Ullmann 1916:133.

⁶⁹⁶ ”Men nu, da man her har en saa udviklet højskole som Askov, hvor man lige saa billigt som paa noget seminarium kan tilegne sig kundskaber i alle retninger og det paa en ganske annerledes fri og aandelig maade, nu er det for danske en uting at gaa paa seminariene”. Ullmann 1916:133.

inneholder noen kjerneområder som også representerer et videre *dannelsespotensiale*. Han ønsker selvfølgelig at handelsutdanningen må inneholde morsmåslitteratur og historie, men det mest interessante i vår sammenheng er at han på grunnlag av handelsyrkets egenart vil legge nasjonaløkonomi, handelshistorie og handelsgeografi til grunn, som et dannelsesgrunnlag, for den faglige fordypningen. Han sier et klart nei til en smalsporet handelsskole, men et like klart ja til en handelsutdanning som på handelsyrkets eget grunnlag kan utvide utdanningen til en bredere dannelse⁶⁹⁷. Sannsynligvis har ikke Schrøder nevnt disse tankene for Ullmann så tidlig som i 1872/73, men kimen eller lignende yrkesrettede idéer i kombinasjon med grundtvigsk tankegodt er det heller ikke usannsynlig at den yrkesorienterte Schrøder kan ha nevnt.

--Hos Ernst Trier får Ullmann høre at praktisk arbeid og yrkesutdanning er innen rammen av folkehøyskolens virke. Siden det var et særkjenne ved Triers høyskolesyn at han gikk lengst i å sidestille de estetiske og yrkesrettede fag med de allmenndannende, er det ikke usannsynlig at Trier har fortalt Ullmann at Andreas Bentsen ved Vallekilde Folkehøjskole i 1868 startet ekstraundervisning på kveldstid for unge håndverkere⁶⁹⁸. Når Ullmann i sine brev forteller at han har mye å lære av Trier og at Trier er opptatt av praktiske tilnærminger i undervisningen⁶⁹⁹ og ”alting oplyste han med eksempler”⁷⁰⁰, er det kanskje disse praktiske og yrkesrettede virksomhetene som Bentsen satte i gang, han har i tankene. Det er også karakteristisk for Trier at han, mens Ullmann var på besøk i Vallekilde, anbefalte Ullmann å besøke en dyktig friskolelærer ved navn Teilmann som primært hadde arbeidersønner som elever og som aktivt brukte spørsmål, samtaler og sin personlighet i undervisningen⁷⁰¹. Det hører også med at Teilmann anbefalte Ullmann å besøke en annen lærer som var adskillig dyktigere enn ham selv, nemlig friskolelærer Vendt på Nørrebro. Om ham skrev Ullmann: ..”lærer Vendt er et af de prægtigste mennesker og tillige ypperligste lærere, jeg har truffet paa...Han har før været snedker i København; nu skulde man tro, han minst var teologisk kandidat”⁷⁰². I neste øyeblikk fortsetter Ullmann å fortelle Vilhelmine om sine opplevelser

⁶⁹⁷ Schrøder 1886:32: ..”om en Handels-Højskole bør være en ensidig Handelsskole eller den – som her ubetinget skal anbefales – tillige kan have en Bestanddel af almenmenneskelig Oplysning, e n t e n denne så skal knyttes til Modersmålets Literatur og den almindelige Historie, e l l e r -- som jeg uden at udelukke hint vil tilråde -- National-Økonomien, Handelshistorien og Handelsgeografien skal benyttes som Udgangspunkt både for de strengt faglige Overvejelser og for vækkende og oplivende Foredrag”.

Jfr. óg Bredo & Brinkkjær 2003:237ff.

⁶⁹⁸ Korsgaard 1997:279.

⁶⁹⁹ Ullmann 1916:123, jfr. óg smst.:17.

⁷⁰⁰ Ullmann 1916:129.

⁷⁰¹ Ullmann 1916:43.

⁷⁰² Ullmann 1916:45.

hos Trier. Det virker som om begge disse friskolelærerne er ideallærere både for Trier og ham selv.

--På Testrup Høiskole møtte Ullmann høyskoleforstander Jens Nørregaard (1838-1913) som var kjent som Danmarks mest veltalende mann. Ullmann hadde stor glede av å høre hans historiske foredrag, og disse foredragene utmerker seg ”ved en ild og kraft, som i ganske særlig grad maa være skikket til at vække begeistring hos hans tilhørere, som da ogsaa er uhyre indtagne i ham og sætter ham høiere end noget andet menneske paa jorden, tror jeg”⁷⁰³. Dessuten la Nørregaard og Chr. Baagø stor vekt på den estetiske dimensjonen ved Testrup Høiskole. Ullmann berømmer deres kunstsans og lar seg imponere av billedkunst og estetisk interiør: ..”over alt her ligger et stærkt skjønhedspreg” og ”det maa give eleverne en stærk skjønhedssans”⁷⁰⁴. I tillegg til opplevelsen av kombinasjonen estetikk og glitrende fremførte historiske foredrag har Ullmann møtt nok en interessant kombinasjon på Testrup representert ved general Wilster, nemlig kroppsøving som ledd i den folkelige og nasjonale dannelse. General Wilster hadde gjort en svært tapper innsats i siste krig, og dette hadde gitt ham mye ære og anerkjennelse. Med denne bakgrunn var gymnastikk for ham noe langt mer enn biologi, hygiene og medisin, den var folkeoppdragelse. Ullmann ble svært overveldet over hva elevene kunne prestere i løpet av et høyskoleopphold på 5-6 måneder. Wilster mente han fikk elevene til å utvikle viljestyrke og gymnastiske øvelser ekstra langt nettopp på grunn av den åndelige vekkelse og oppvåkning de opplevet på høyskolen⁷⁰⁵.

Av brevene til Vilhelmine fremgår også Ullmanns begeistring for hånds- og åndsarbeideren fremfor noen, nemlig bonden. Ullmann er full av begeistring for ”den prægtige bondemand” Thyge Hansen som er en dyktig bonde på Fyn, har allsidige kunnskaper og er dessuten ”sognebaandsløser” og deltager i Vilhelm Birkedals grundtvigske frimenighet. Thyge Hansen løftes frem i flere brev, og han og den danske bondestand synes å stå vesentlig høyere i Ullmanns øyne enn den norske⁷⁰⁶. Men Ullmann er optimistisk også på den norske bondens vegne og har i sitt siste brev av 17. april 1873 stor tro på bonden og en svært god attest til en ener i den norske bondestand: ..”ti store kræfter ligger bundne hos våre bønder, frie mænd

⁷⁰³ Ullmann 1916:158.

⁷⁰⁴ Ullmann 1916:158.

⁷⁰⁵ Ullmann 1916:156f.

⁷⁰⁶ Ullmann 1916:17f., 47f., 164.

som de har været i aarhundreder. Ivar Fløistad er saadan pragtblomst af gammel kultur forenet med det nye aandsliv”⁷⁰⁷.

Ivar Fløistad

Bekjentskapet med *Ivar Fløistad* (1846-1926) fra Austre Moland satte Ullmann pris på ikke bare under Danmarksoppholdet, men resten av livet både i folkehøyskole- og Stortingssammenheng. Fløistad, som innehadde alle de positive sider som en norsk, grundtvigiansk bonde kunne ha, var initiativtaker og tilrettelegger for den folkehøyskolevirksomhet som Ullmann skulle starte i Nedenes amt ved Tvedestrand etter Danmarksoppholdet.

Allerede i 13 til 15-årsalderen viste Ivar Fløistad sin begavelse. I en notatbok fra 1860 viser han tidlig anlegg for gårdsdrift. Han har beskrevet uår og nød, tørke og store snømengder som hadde store konsekvenser for mennesker og husdyr. Samtidig har han skrevet en notisbok på hele 170 sider med sanger, salmer, eventyr, fortellinger og dikt fra bl.a. Henrik Wergeland, Ole Vig og Grundtvig⁷⁰⁸.

Denne grundtvigske kombinasjonen i notat- og notisboken fulgte bonde- og lensmannsønnen Ivar Fløistad opp med å bli sersjant ved *Nedenes linjebataljon* i 1869 og startet *Østre Moland Skarpskytterforening* i 1870. I åpningstalen er det ingen tvil om at det er de demokratiske og nasjonale verdier foreningen skal bygge på: ..”noget disiplinærreglemang vil vi vist ikke få brug for. Det er ikke disiplinen som skal holde os sammen, det er den gode ånd, den sande fædrelandsånd, som jeg håber skal bli rådende inden foreningen”⁷⁰⁹. Samme år reiste han til Sagatun og fikk i tillegg til nasjonale og allmenndannende fag også praktisk rettede fag som elektrisitetslære, landmåling og jordbruksfag, gymnastikk og sang. Kanskje virket det tankevekkende og bekreftende at læreren i elektrisitetslære var cand.theol. Herman Anker⁷¹⁰?

Ivar Fløistad var med som timelærer i kroppsøving og skyting fra og med Ullmann startet folkehøyskolen i Nedenes i 1873. Mens Ullmann særlig arbeidet med å fornorske det norske språket og vekket elevenes interesse for språkutviklingen, ble de praktiske fagene godt

⁷⁰⁷ Ullmann 1916:165. Ivar Fløistad har sendt oppmuntrende brev om forberedelsesarbeidet for en ny folkehøyskole til Ullmann. Fløistad får god omtale flere steder i brevene, jfr. smst.:59f., 78, 138-149, 161f.

⁷⁰⁸ Kløvstad 2000:18f.

⁷⁰⁹ Kløvstad 2000:19f.

⁷¹⁰ Kløvstad 2000:21f.

skjøttet. Om matematikken skrev Fløistad i sin notisbok for det første høyskoleåret: ”Alt, hvad der kunde tænkes vilde være til brug i det praktiske liv, er nøiagtig gennemgået”⁷¹¹. Matematikken var yrkesrettet: Elevene lærte å bruke instrumenter til å dele opp jordstykker og tegne kart, og de lærte om gårdsregnskap med dobbel bokføring. Yrkesrettingen mot landbruket var tydelig både i matematikk og andre fag. De fikk innsikt i de vanligste husdyrsykdommer og hvordan de kunne dyrke jorda. Praktisk arbeid, yrkesutdanning og allmenndannelse gikk hånd i hånd. De lærte om grunnloven, formannskapslovene og fattigloven, de sang hver dag og hadde tre sangtimer pr. uke. Fløistad fikk med detaljene i notisboken! Og av notisboken av 1875 fremgår hvor sirlig og nøyaktig han lager oversikter over det daglige arbeid samtidig som han driver forsøksarbeid med nye vekster og produkter⁷¹².

Den allsidige Ivar Fløistad spredte seg over et vidt felt: Han var med på å starte Holt Landbruksskole og hadde tillitsverv innen landbruk, den frilyndte ungdomsbevegelsen, bankvesen og politikk. Som de fleste grundtvigianere sognet han til Venstre, og hans senere gjensyn med Viggo Ullmann på Stortinget og i andre sammenhenger var hjertelige⁷¹³. ”Praktblomsten” Ivar Fløistad representerte i Ullmanns øyne de beste kombinasjoner av hånds- og åndsarbeid.

Fra Skjulestad og Vigmarken til Telemarken: ”Åndsannelsen o g det nævenyttige” i folkehøyskolen og den utvidete høyskole

Den 5. oktober 1873 startet Viggo Ullmann sin karriere som pedagog og skoleleder. Da fant åpningsfesten for *Folkehøyskolen i Nedenæs Amt* sted på gården *Skjulestad*. Ivar Fløistad hadde forberedt skolestarten sammen med et utvalg lokale menn som alle hadde tilknytning til landbruket. De var fruktdyrker Nils Larsen Voie, gårdbruker Jens Olsen Brekka, Ole Larsen Skjulestad som antageligvis skaffet skolen tilholdssted på gården Skjulestad, og

⁷¹¹ Sitert etter Kløvstad 2000:46.

⁷¹² Kløvstad 2000:70f.

⁷¹³ Jan Kløvstad forteller at Ivar Fløistad sendte en sønn og en datter til Ullmanns skole i Seljord. I 1895 bekreftet Ullmann det nære vennskapet i et brev til Ivar Fløistad: ”Kære ven! Du har vel allerede hørt fra Nils Botnen at din datter er velkommen. Hun skal få værelse her i huset, og forøvrigt skal vi, ikke mindst for din skyld, se til at gjøre det bedst mulig for henne”. Sitert etter Kløvstad 2000:84.

herredsaagronom Hans Jacob Gulbrandsen⁷¹⁴. Det innebærer at de lokale støttespillerne som omgir Ullmann i hans aller første tid som skoleleder og pedagog, støtter ham i den avklaring han opplevet i Danmark: Folkehøyskolen kan kombinere allmenndannelse med yrkesforberedende og praktiske fag. I tiden rett før skolestart, i ”vervingstiden”, reiste Ullmann rundt i området sammen med sin medlærer, cand.theol. Johan Lange⁷¹⁵, og holdt foredrag om den kommende virksomheten. Skolen skulle være rettet mot det praktiske og yrkesrettede liv. Ivar Fløistad skrev flere avisartikler for å følge opp Ullmanns og Langes vervingskampanjer. Han skrev at deres siktemål var å vinne forståelse for at ”det er arbeide som adler manden. Det er ikke arbeide eller klæderne som gjør en mand simpel, men det er tankegangen og hjertelaget. Bondegutten ved sin plog, arbeidsmanden med sin øks, sømanden på sit skib, ere alle lige nødvendige og kjære for fædrelandet, ikke mindre enn sorenskriveren på dommerstolen eller offiseren med guld-epauletter og stålsabelen”⁷¹⁶.

At Ullmann var på linje med sin norske ”idealbonde” Ivar Fløistad i å sidestille hånds- og åndsarbeid, er det ingen grunn til å betvile. Eksempelvis ga Ullmann uttrykk for svært parallelle synsmåter noen år senere i tidsskriftet *Magne*. Målet for folkehøyskolen mente han dreiet seg om *både* ”åndsdannelsen og det nævenyttige”: ..”det høyskolen vil,” er ”at føre de unge ind i en åndelig og hjærtelig dannelse, der kan trives i det bedste forhold til det legemlige arbejde”⁷¹⁷.

I 1875 ble skolen flyttet fra Skjulestad til Landvik ved Grimstad, og den aktive lærer og klokker Torjus Hanssen var kommet med i laget av lokale medhjelpere. Skolen ble oppkalt etter grundtvigianerpioneren Ole Vig (1824-1857). Derav navnet *Vigmarken*. Ullmanns studiekamerat og livslange venn A. M. St. Arctander forteller at de første årene i vakre omgivelser på Vigmarken var noen av de beste årene Viggo og Vilhelmine hadde sammen. Her ble hans personlighet modnet og hans livsanskuelse inderliggjort slik at han kunne utfolde sine talenter som glødende engasjert folketaler⁷¹⁸. Idyllen slo imidlertid sprekker. Bjørnstjerne Bjørnson skapte sensasjon da han i 1877 brøt med Christopher Bruun og den pietistiske kristendom og ville basere kristendommen på den moderne utviklingslære. Den frisinnede

⁷¹⁴ Kløvstad 2000:23f.

⁷¹⁵ Johan Lange var forlovet med Laura Birkedal, datter av Vilhelm Birkedal. Johan Lange trakk seg imidlertid ut av lærersamarbeidet etter et år pga. svak helse og behov for en sikrere økonomi. Om Johan Langes liv, jfr. Kløvstad 2000:38, 50f.

⁷¹⁶ Sitert etter Kløvstad 2000:25.

⁷¹⁷ Ullmann 1884a:169.

⁷¹⁸ Arctander 1912:93. Dag Thorkildsen forteller at skolen fikk navnet ”Ole Vigs Minde” og ble reist på ”Vigmarken”, jfr. Thorkildsen 1996:179.

Viggo Ullmann, som var en beundrer av Bjørnson, ville ikke dømme i personlige gudsforhold. Han sa: ”Min tro paa ordet, min lyst til at værgе kristenfolkets eie er lige urokket; men intet menneske skal faa mig til at sætte mig paa vorherres dommersæde”⁷¹⁹. Amtstinget i Nedenes ville ikke støtte skolen økonomisk. Og dessuten sviktet elevrekrutteringen. Sannsynligvis var årsaken at pietistiske krefter manet til kamp mot Ullmanns frisinnede kristendom. Bjørnsonsaken og forholdet mellom pietister og grundtvigianere skapte uro. Pietistisk gjerningskristendom med avstandtagen fra det verdslige sto mot grundtvigianernes kulturåpne og frisinnede kristendom, og mye sto på spill for geistligheten. Den geistlige embetsstands respekt for det kirkelige ”establishment” sto mot Ullmanns åpenhet for frie valgmenigheter, slik han hadde opplevet det hos Vilhelm Birkedal i Ryslyng på Fyn. Motsetningen var stor og temperaturen høy. Ullmanns skole ble kalt både ”Helvedes Anstalt” og ”Djævelens Synagoge”⁷²⁰. Et eksempel på den forpestede atmosfæren kan være hva kallskapellan Frederik Gustav Haslund i Austre Moland fortalte til sine konfirmanter: ”verken mormoner, baptister eller methodister var så farlige kjætttere som grundtvigianere, for dem havde de midt iblandt sig”⁷²¹. Striden tilspisset seg, og Ullmann følte seg svært nedtrykt og måtte til slutt legge ned Vigmarken ved juletider i 1879. I brev til Ivar Fløistad skrev han: ”Bittert, bittert skuffet er jeg blevet”⁷²². Med ubetalt og tyngende studiegjeld og med følelsen av å mislykkes i å realisere sin livsdrøm reiste han til Seljord i Telemark. Men striden med pietistene hadde han lært noe av. Ullmann ønsket samarbeid fremfor strid.

4. januar 1880 startet Ullmann sin høyskolevirksomhet i Seljord. Denne bygda hadde rike kulturelle tradisjoner, bl.a. hadde den kjente presten Magnus Brostrup Landstad vært sokneprest der fra 1840 til 1849, og det var i denne tiden at han, riktignok med god hjelp av Olea Crøger, hadde gjort sitt store innsamlingsarbeid av folkeviser og sagn. Dette store innsamlingsarbeidet hadde medført at Landstad og Telemark kom til å stå som eksponent for norsk nasjonalkultur med tydelig forankring i romantikken og nasjonalromantikken⁷²³. Når Ullmann kom til kulturbygda Seljord, ble han godt hjulpet av lokale bønder med ordfører,

⁷¹⁹ Sitert etter Arctander 1912:108. Jfr. for øvrig Arctander 1912 kap.V.

⁷²⁰ Sitert etter Kløvstad 2000:81.

⁷²¹ Sitert etter Kløvstad 2000:51.

⁷²² Sitert etter Kløvstad 2000:83.

⁷²³ Rui 1999:47.

bonde og dikter Jørund Telnes i spissen⁷²⁴ og av Sagatunpioneren Olaus Arvesen. Men i Seljord var det ikke bare nasjonalromantikk og harmoni. Også her var det religiøse stridigheter, men Ullmann hadde et sterkt ønske om fred og samarbeid mellom grundtvigianere og haugianere. Han holdt flere foredrag om Hans Nielsen Hauge og fremhevet bl.a. Huges sans for det dennesidige, praktiske liv: ”Uden at det i mindste maade svækkede hans aandelige virksomhed, begyndte han mer og mer ivrig at tage sig af industrielle foretagender, fabrikanlæg o.lign. Særlig bekjendt er i saa maade papirfabriken paa Eker, hvor man tillige drev en stampemølle, en benmølle, en mel- og sigtemølle og et garveri, ligesom man ogsaa støbte kirkeklokker og smaa kanoner. Det var Hauge selv som havde faaet ideen til dette”⁷²⁵. Ullmann holdt dessuten forsonlige prekener på søndager det ikke var høymesse, og han holdt bibeltimer på onsdagskvelder på Bedehuset. Til stede ved disse sammenkomster var også en av haugianernes fremste ledere i Seljord, Olav Gundersen, og også han ønsket forsoning med grundtvigianerne⁷²⁶. Imidlertid var ikke professorene Gisle Johnson og Carl Paul Caspari ved Theologisk fakultet i Kristiania innstilt på å avblåse de teologiske feidene. Deres strategi var å holde kirken fri for grundtvigianske prester⁷²⁷. Striden mellom grundtvigianere og haugianere i Telemark blusset likevel kraftig opp etter Ullmanns forsoningsforsøk, og det ble en lang og vond strid som har fått bred omtale av bl.a. Anders Skrondal, Einar Molland, Dag Thorkildsen, Odd Vidar Rui og andre⁷²⁸. I vår sammenheng skal det presiseres at Viggo Ullmann tok aktivt initiativ til samarbeid og forsoning mellom haugianere og grundtvigianere og at han selv holdt fast ved sin grundtvigske kristentro resten av sitt liv. Hos den konservative biskop I. C. Heuch opplevet han endog respekt og anerkjennelse for sin oppriktige tro⁷²⁹.

”ein føregangsmann i jordbruket”

Vilhelmine og Viggo Ullmann bodde den første tiden på gården *Kopparvollen* i Seljord. Her fikk også jentene undervisning, mens guttene fikk undervisning på gården *Bjørge*. Denne kjønnsinndelingen var bare delvis gjennomført, fordi Ullmann var innstilt på at guttene og jentene også skulle ha *fellesundervisning*. Kontakten med bygdefolket var god. På

⁷²⁴ Ordfører Jørund Telnes og hele 46 gårdbrukere inviterte Ullmann i november –79 til Seljord for å holde tre måneders høyskolekurs for gutter og helst også jenter. Jfr. Arctander 1912:115. Også i Telemark omgis Ullmann av støttende bønder.

⁷²⁵ Ullmann sitert etter Rui 1999:142. Også Anders Skrondal omtaler Ullmanns ønske om forsoning med haugianerne, jfr. Skrondal 1936:159. Jfr. dessuten Lindhjem 1983:90.

⁷²⁶ Torjusson 1977:230.

⁷²⁷ Jfr. Thorkildsen 1996 og 1999.

⁷²⁸ Jfr. Skrondal 1936; Molland 1951/1968; Thorkildsen 1996 og 1999; Rui 1999 o.fl.

⁷²⁹ Stauri 1930:114f.

åpningsmøtet møtte 400 bygdefolk opp, og bygdehistorikeren Kjetil Kvaale forteller at i den kamp- og brytningstid som startet i 1880-årene, var det stor tilstrømning av bønder og lærere til folkemøtene. ”I denne Ullmannstidi var Seljord ein samlingsstad og eit kultursentrum, kan ein seia, som kom til å ha stor innverknad på folkeliv og samfunnsutvikling for store delar av Telemark”, forteller Kvaale⁷³⁰. Akademikeren fra Kristiania fikk i denne tiden bred kontakt med bygdefolket. Ullmann la ut på foredragsferder til bygdene omkring, og bøndene, særskilt ungdommen, flokket seg om denne glitrende folketaleren. Likevel hadde han problemer med å få tilstrekkelig mange elever til Seljord. Fra 1881 til -84 drev han høyskolevirksomhet på Fosstveit i Drangedal, Groven i Vinje, Fagertun i Skien og på Bjørge. Men i 1883 startet planleggingen av et aksjeselskap ”til indkjøb af gaard til Telemarkens Folkehøiskole”⁷³¹, og året etter satte Jørund Telnes, kirkesanger Olaf Sveinsson og landhandler Tarjei Lindstøl i gang en aksjetegning slik at Ullmann kunne kjøpe gården *Utgarden* for kr. 16.000. Denne gården lå midt i Seljordsbygda og ble høyskolens faste samlingssted.

Blant lærerne på Utgarden skal særskilt nevnes seminarist og landbrukskandidat Halvor Sondbø (1854-1939). Han var utdannet ved Kviteseid lærarseminar, ved den høyere landbruksskolen på Ås, og han tilbragte et år ved Askov folkehøyskole i Danmark. I 1884 ble han tilsatt ved *Telemarkens Folkehøiskole* og ble der til 1892. Han underviste i jordbruks- og husdyrlære og hagestell samt naturfag, regning og tegning. Etter all sannsynlighet må Ullmann ha satt stor pris på denne læreren og agronomen. Han kan nok ha minnet om Thyge Hansen og Ivar Fløistad. Han passet ypperlig inn i Ullmanns høyskoleplaner, og han ble også betrodd viktige oppgaver på Utgarden. Ved siden av undervisningsoppgavene var han gårdsbestyrer og leder av høyskolens landbruksavdeling samt kursholder innen praktisk landbruk. Godt støttet av det inspirerende og deltagende styreparet Vilhelmine og Viggo Ullmann utførte han gårdsdriften så forbilledlig at Utgarden ble en mønstergård. Odd Vidar Rui mener at det langt på vei skyldtes Halvor Sondbøs allsidige innsats at Utgarden ble kjent som et mønsterbruk⁷³².

Det må fremheves at det er folket, primært bønder, som inviterte Ullmann og la til rette for høyskolevirksomheten både i Nedenes og i Seljord. Dette nedenfraperspektivet understrekes ytterligere når Ullmanns medhjelpere går til innkjøp av Utgarden som skulle bli viktig for

⁷³⁰ Kvaale 1997:16.

⁷³¹ Sitert etter Rui 1999:97.

⁷³² Rui 1999:97, 103, 203; Østvedt 1968:13-17.

utviklingen av Telemarkens Folkehøiskole. Eksistensen av landbruksavdelingen ved høyskolen understreker at yrkesutdanning for bønder er en del av den folkelige dannelsen som Ullmann hadde opplevet i Danmark. Ullmanns bidrag til yrkesutdanning for bønder vurderes svært positivt av folkehøyskolemannen Aslak Torjusson: ”Ullmann var ihuga jordbruksmann etter han kom til Seljord. Fyrst fekk han dyrka opp det mindre bruket Hegnin, og seinare la han arbeidet på Utgarden. Han tok til med skiftebruk og fekk innført nye former av plogar og horver. Seljordsbøndene gjev han viljug æra som ein føregangsmann i jordbruket i bygda”⁷³³.

Og en enda bedre attest som jordbruksmann fikk Ullmann i 1898 fra en av bøndene i Seljordsbygda: ”Jo, da Ullmann kom hertil, laa Jordbruget forfærdelig nede. Man havde det samme Stykke til Aker bestandig, og Engene ble aldrig tilsaaede. Men efterat Ullmanns Skole har gitt Landbrugsundervisning, og han selv har drevet sin Gaard mønsterværdig, har Bygdefolket lagt Gaardsbruget helt om. Nu bryder de op, skifter om, pløier og driver i det hele et forstandig Vekselbrug. Den daarlige Jord er blit lagt ud til Beite. Sæterstellet er indskrænket, og med den gode Hjemmemark arbeider de. De dyrker ikke mer end 2/3 saa store Vidder som før, men de faar mere Udbytte af dem, holder flere Kjør og faar mer Afdraat af disse. Ja, der er formelig blit en Kappelstrid paa Jordbrugets Omraade mellem Bygdens Folk. Der er skabt større Indsigt og større Arbeidsiver”⁷³⁴.

Det er historikeren Odd Vidar Rui som har hentet frem dette sitatet, og Rui nevner også at Ullmann var den første i Seljord og sannsynligvis i Øvre Telemark til å anvende slåmaskinen i 1885, og dette hadde ringvirkninger til øvrige gårdsbruk i distriktene omkring⁷³⁵. Ullmann fortalte i 1887 hvordan han arbeidet med korndyrking og brukte nye hjelpemidler som plog, slåmaskin og dessuten brukte separator og andre forbedringer innen melkeproduksjonen. Han må ha vært svært stolt når han fortalte at hans kyr ga opptil 3000 liter melk i året – en tredobling i forhold til tidligere år!⁷³⁶ Sannsynligvis har Ullmanns personlige interesse vært en motiverende kraft. Særlig ble hans interesse for hagebruk lagt merke til. Samtidige kilder forteller at Ullmann tilbrakte mye av sin fritid i hagen⁷³⁷. Kanskje kan hans mor Vilhelmines interesse for praktisk arbeid og de nære ting ha satt varige spor?

⁷³³ Torjusson 1977:237f.

⁷³⁴ Sitert etter Rui 1999:203.

⁷³⁵ Rui 1999:46.

⁷³⁶ Rui 1999:203.

⁷³⁷ Rui 1999:112.

Denne yrkesutdanningen for bøndene var ikke utskilt eller avsondret fra folkehøyskolen eller byggingen av nasjonen. Snarere var den dypt forankret i den folkelige dannelsen. Bonden representerte for Grundtvig den ekte dannelsen og var idealeleven. Christopher Bruun og Frits Hansen gjorde *bondens liv, legemlige arbeid og språk* til noe forbilledlig, Bjørnstjerne Bjørnsons bondefortellinger idealiserte bonden, og i Danmark hadde Ullmann hørt om Christen Kolds skoler som lenge ble kalt bondegårdsskoler og bondehøyskoler, og han hadde møtt Ludvig Schrøder og Jørgen Carl la Cour som begge hadde kombinert folkehøyskole med landbruksutdanning. Dessuten hadde Ullmann stor sans for bøndene Thyge Hansen fra Fyn, Ivar Fløistad fra Austre Moland og Halvor Søndbø i Seljord. Å styrke bonden i hans utøvelse av praktisk og yrkesrettet arbeid må for Ullmann ha vært en naturlig del av et stort *folkelig og nasjonsbyggende dannelsesprosjekt*.

Seljord privatseminar – en lærerutdanning for frisinn, vekkelse og vekst

Ullmann var foregangsmann på mange områder, også på *frisinnets* område. Men frisinnets kostet mye. Fra og med valgkampen i 1885 ble partiet Venstre delt i to, og Ullmann deltok aktivt som frisinnets herold i den opprivende striden. Dikterkollegene Bjørnstjerne Bjørnson og Jonas Lie hadde foreslått at staten skulle gi diktergasje til Alexander Kielland som var kjent for sine samfunnskritiske romaner, men Stortingets flertall nektet. Det oppsto også strid om Hans Jægers roman *Fra Kristiania-Bohêmen* (1885). Jæger ble dømt av høyesterett, og boken ble stemplet som umoralsk. For Ullmann var både Kiellandsaken og Jægersaken et spørsmål om åndsfrihet, og saken gjorde ham opprørt. For ham handlet det ikke om kristendom og fritenkeri, men om åndsfrihet og tvang. Ullmann ble utskjelt som fritenker, bibelforakter og ”Anti-Krists forløber” og ble beskyldt for å ha ”et underligt forhold til Griselitteraturen”⁷³⁸. Han syntes uegnet til å stå for oppdragelsen av ungdom, og følgen ble at amtstinget nektet bidrag til Utgarden i 1887 og at mange av hans venner, bl.a. Jørund Telnes, trakk seg fra videre samarbeid. Men hans trofaste venner så at Ullmann nå trengte hjelp. Han var psykisk nedkjørt, og venner ga ham et kurbadopphold i Tyskland. Dette ga nye krefter, for når Ullmann kom tilbake til Seljord, startet han sammen med vennen A. M. St. Arctander nok en yrkesutdanning ved Telemarkens Folkehøyskole, nemlig lærerutdanning⁷³⁹.

⁷³⁸ Begge sitat er fra Olsnes 1988:141. Det første også fra Stauri 1910:143.

⁷³⁹ Østvedt 1968:18f.

Historikeren Aanund Olsnes fremstiller Ullmanns privatseminar som ”Lærerutdanning i teneste for ”Frisindet””⁷⁴⁰. På grundtvigsk vis vektla Ullmann full trosfrihet og som følge av det prinsipiell kulturåpenhet og vidtrekkende toleranse⁷⁴¹. På bakgrunn av Kielland- og Jægersaken og Ullmanns forsvar for frisinnnet generelt virker Olsnes sin karakteristikk dekkende, og det var bl.a. disse kjennetegn, i tillegg til Grundtvigs kirkelige anskuelse, som skapte stridigheter mellom grundtvigianere og pietister i Telemark.

Siljord privatseminar (1888-1903) var et 2-årig friseminar som bygget på et forberedelseskurs. I likhet med Askov høyskole og lærerseminar var folkehøyskolen og friseminaret nært knyttet sammen, og folkehøyskolepedagogikken var fellesnevneren. I den grad var folkehøyskolen vevd inn i lærerseminaret at det er vanskelig å skille det ene fra det andre⁷⁴², og dette var nettopp Ludvig Schrøders argumentasjon i 1873 mot å søke til et annet lærerseminar etter et folkehøyskoleår. Slik fikk Ullmanns folkehøyskolepedagogikk med sterkt innslag av sangen og det levende, talte ord en sentral plass i lærerutdanningen. Hos folkevekkerne Grundtvig og Ullmann var hensikten med sangen og det levende ord å *vekke* trangten til mer kunnskap og videre utvikling. I tråd med folkehøyskolepedagogikken og den nye skoleloven av 1889 la man også vekt på elevenes egenaktivitet. Eivind Straume forteller at ”Det galdt å koma bort frå pugg og eksamensjag og finna fram til ei læreform som kunne gjeva meir næring for åndeleg vokster”, og han fremhever at de private lærerseminarene hadde størst frihet til å etterleve den nye loven og at Ullmanns lærerseminar gikk lengst i å tilrettelegge for friere elevaktiviteter som fremmet deres åndelige *vekst*⁷⁴³. Øvelser og det praktiske arbeidet i lærergjerningen ble lagt til lærer (og kirkesanger) Olaf Sveinsson på Siljord folkeskole⁷⁴⁴, og det gode eksamensresultatet som det første kullet oppnådde i 1892, viste at elevene var dyktige og at de frie opplæringsformene passet dem godt⁷⁴⁵. Straume

⁷⁴⁰ Olsnes 1988:135f.

⁷⁴¹ Eivind Straume forteller om en av de lærerne, Tarjei Bjørnara, som var en dyktig lærer i regning, naturfag og gymnastikk: ..”hans livssyn låg i ei anna lei enn Ullmanns”. Straume 1959:100.

⁷⁴² Jfr. Olsnes 1988:135: ..”tankane attom lærarskulen var folkehøgskuletankar”.

Arctander hevder også at friseminaret foregikk ”helt i høyskolestil”, Arctander 1912:148.

Likeledes Straume: ”Seminariet skulle drivast på høyskulevis med lite eksamensjag og mest mogleg sjølvstendig arbeid”, Straume 1959:99.

⁷⁴³ Straume 1959:102.

⁷⁴⁴ Arctander 1912:148; Straume 1959:99f.

⁷⁴⁵ Straume 1959:100. Arctander 1912:148: ..”og ved veiledning til selvarbeide og til praktiske øvelser ved Siljord folkeskole naaede ogsaa lærlingerne uden en times eksamination, men efter delvis skriftlig repetition af eksamensstoffet det sidste halvår en aandsmodenhed, der overraskede den offentlige eksamenskommission; det blev en seir for vor læremaade, som skaffede os mange lovord”.

anslår at de 12 kullene som gjennomførte lærerutdanningen i perioden 1889-1903, representerer mellom 200 og 250 elever og at det i hvert kull også var kvinner representert⁷⁴⁶.

Den personlige vekst gjennom lærerutdanningen ble tydeliggjort gjennom tilknytningen til landbruket: Siden Ullmann på Stortinget i stor grad hadde deltatt i utformingen av skoleloven av 1889, var han sikker på at lovgivningen ville åpne for privat seminar drift. Derfor var han heller ikke engstelig for å investere kr.12.000 i et nytt bygg på Utgarden. Det skulle hete Borgen og huse det nye lærerseminaret. Seminaret ble en virkelig "Plante-Skole" som la godt til rette for et "vekstpedagogisk" lærerutdanningsmiljø i landlige omgivelser. Av læreplanen fremgår at man i 1890 satte av åtte dager til praktisk hagearbeid. Det var derfor en selvfølge at det til seminaret "hørde ogso ein større hage"⁷⁴⁷.

Dersom yrkesutdanningen av lærere ved Seljord privatseminar løftes ut av Telemarkens Folkehøiskole og settes inn i en videre samfunnsmessig sammenheng, kan denne yrkesutdanningen karakteriseres som *nasjonsbygging*:

Under avsnittet "*Lærerne og lekfolket overtar makten*" skriver skolehistorikerne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås i boken *Grunnskolen som nasjonsbygger Fra statspietisme til nyliberalisme* (2003) at det i denne epoken for folkedannelse og nasjonalistisk enhets- og lekmannskole finner sted noen viktige omkalfatringer:

For det første mister teologene sin makt over skolen, og *lærerne overtar*. Lærerne hadde begynt å organisere seg i 1820-, 1830- og 1840-årene, og "de sto fram som folkeførere i den bevegelsen som ledet fram til 1884 og 1905"⁷⁴⁸. De besatte stillingene som skoleinspektører, skoledirektører og styreere ved de offentlige lærerseminarene og satte preg på det topp-politiske plan i storting og regjering.

For det andre innførte lærerne *et nytt kunnskapsregime*. Den viktigste kunnskapen var knyttet til det nasjonsbyggende prosjektet. Derfor ble den kunnskapen gitt hegemoni som fremmet den historiske, litterære og språklige kunnskapen. Telhaug og Mediås begrunner denne kunnskapen slik: "For dette var de disiplinene som kunne gi den innsikt som det nasjonaldemokratiske prosjektet skulle bygges på: kjennskap til urnorsk storhetstid, til

⁷⁴⁶ Straume 1959:101.

⁷⁴⁷ Olsnes 1988:146.

⁷⁴⁸ Telhaug & Mediås 2003:79.

sammenhengen i den norske utviklingen fra middelalderen av og til moderne tid, kjennskap til den åndelige skatten og det opprinnelige norske språket”⁷⁴⁹.

For det tredje oppsto en rekke *frie og folkelige bevegelser* som målbevegelsen, avholds- og lekmannsbevegelser, deriblant folkehøyskolebevegelsen. Til sistnevnte bevegelse hørte Olaus Arvesen og Herman Anker som startet den første norske folkehøyskole *Sagatun* i 1864, og selvfølgelig også Viggo Ullmann. I tillegg til folkehøyskolene oppsto også en rekke private lærerseminarer, bl.a. Ullmanns friseminar i Seljord (1888), Elverum friseminar (1892), Bergen privatseminar (1894), Notodden friseminar (1895) og Volda friseminar (1895). Ved århundreskiftet gikk ca. halvparten av lærerkandidatene ved privatseminarer, og disse seminarene får av Telhaug og Mediås en karakteristikk som langt på vei beskriver både lærerseminaret i Seljord, folkehøyskolepedagogikken og nasjonsbyggingen: ”De private seminarene, som hadde sin storhetstid fra ca. 1890 og fram til mellomkrigstida, ble båret fram av bevegelser med en samlende *idé*. Deres styrke fantes ikke i systemet eller i strukturene, men i ideologien, troen, overbevisningen. Gjennomgående tok de private seminarene sikte på å formidle det nasjonale og det gudelige. De skulle vekke kjærighet til hjemmet, folket og landet, men også gjøre lærerstudentene til varme, bevisste og gode kristne. De private seminarenes styrke fantes i det personlige. Seminarene ble båret fram av sterke personligheter som Viggo Ullmann, Henrik Kaarstad, Olav A. Eftestøl, Bernt Støylen og Håkon Wergeland, og de betraktet lærerpersonligheten, den engasjerte og medrivende læreren, som hovedmotoren i elementærundervisningen. Læreren med et bankende menneskehjerte – var sjelen i skolen...De personlige kvalitetene kom foran de faglige kvalitetene. Fortellingen som henvendte seg til hjertet, var viktigere enn leksehøringen”⁷⁵⁰.

Denne folkedannelsestiden var lærernes gullalder. Venstrestaten var en storhetstid for skolens folk. Et eksempel kan være lærer Jørgen Løvlands politiske karriere som utenriksminister, statsminister, stortingspresident og kirke- og undervisningsminister⁷⁵¹. Det politiske tyngdepunkt etter 1884 lå i ”Venstres dannelseselite, med lærer- og lektor-standen som anførere. Det nasjonaldemokratiske dannelsesmotiv fikk øket kraft”, sier Rune Slagstad i boken *De nasjonale strateger* (1998)⁷⁵². For Ullmanns vedkommende, som var knyttet til

⁷⁴⁹ Telhaug & Mediås 2003:80.

⁷⁵⁰ Telhaug & Mediås 2003:80f.

Sannsynligvis ville Ullmann vært tilbakeholdende mht. å ”gjøre lærerstudentene til varme, bevisste og gode kristne”. Selv om Ullmann selv kan karakteriseres som varm, bevisst og god kristen, ville den frisinne Ullmann markert studentenes frihet i trosspørsmål.

⁷⁵¹ Telhaug & Mediås 2003:79.

⁷⁵² Slagstad 1998:96.

Stortinget i årene 1886 til 1900 og til Seljord privatseminar i årene 1888 til 1902, betød lærernes gullalder og fremskutte posisjoner at lærerutdanning var viktig i *byggingen av nasjonen* og dannelsen av folket og slik inkorporert i den folkelige dannelsen.

”å temje opp radikale venstrepolitikarar”

Å utdanne politikere var en fremmed tanke for Ullmann når han startet sin skolevirksomhet i 1873. Men i forholdet mellom politikk og skolevirksomhet må det ha skjedd en utvikling hos ham. Under Danmarksoppholdet 1872/73 lærte han av Ludvig Schrøder at politikk kan være nyttig når det gjelder å fjerne hindringer og legge forhold til rette, men politikk er noe sekundært og hører til det Schrøder kaller *likhet*. Adskillig høyere verdsatt enn likhet var *frihet*. ”Lighed kommer ved love, friheden kan støttes ved love, men kommer ikke til sin ret uden ad aandens vei”, skrev Ullmann i 1872⁷⁵³ og gledet seg til lærergjerningen. Han ville ikke blande sammen politikk og skole. Det var ikke skolens oppgave å gjøre ”gutterne til politikere i den forstand, at de selv vil være med at optræde som politiske talere, avisskrivere eller lignende, for det kan let forkvakle utviklingen”⁷⁵⁴. Av Ernst Trier hadde han lært at også når det gjaldt politikk måtte elevenes læring være ”indenfra udad” og ikke være påført utenfra av en ivrig lærer. ”Først utvide hjertet til kjærlighed til Gud, fædreland og folk, saa kommer nok interessen for dagens brændende spørgsmaal frem”, mente Ullmann i 1872⁷⁵⁵.

Etter Danmarksoppholdet var Ullmanns egen politiske aktivitet økende. I 1882 har Ullmanns iver for ”opplysning, frisinn og fedreland” tvunget ham utover folkehøyskolenes rammer, men han har ikke latt politikken overkjøre pedagogikken og velger å forbli i folkehøyskolen fremfor å bli sjefredaktør i *Dagbladet*⁷⁵⁶. Arctander forteller imidlertid at Ullmann etter et seminar på Vigmarken om åndsfrihet og kristendom i september 1881 har skiftet strategi og hevder nå at den politiske kamp må ha prioritet foran skolevirksomheten. Under de stridigheter som foregikk, hadde bøndene fått tillit til Grundtvigs venner, og den politiske kamp måtte føres til ende før høyskolene kunne sikres⁷⁵⁷. For Ullmann personlig betød det at hans virke som stortingsrepresentant ble utført i arbeidstiden og som lærer på fritiden. Allerede i Nedenes hadde Ullmann startet det såkalte ”Småting” hver lørdag der

⁷⁵³ Ullmann 1916:115.

⁷⁵⁴ Ullmann 1916:110.

⁷⁵⁵ Ullmann 1916:110.

⁷⁵⁶ Torjusson 1977:233.

⁷⁵⁷ Arctander 1912:118.

elevene diskuterte samfunnsspørsmål⁷⁵⁸, og det er grunn til å tro at når stortingsrepresentanten/-presidenten Viggo Ullmann, var hjemme på Utgarden i sin ferie og fritid, kunne det nok minne mer om ”Storting” enn ”Småting”. Peder Lindhjem hevdet i artikkelen ”Den gamle folkehøgskulen i Seljord” at skolen var ”samlingsstad for brennbare politiske stridsspørsmål”⁷⁵⁹, og Aanund Olsnes går enda lenger. Han mener at Seljord fungerte som *en politikerskole*. Den offisielle venstrepartioppfatningen var at ”Ullmannskulen var umissande for opptemjingi av politiske opinionsleiarar – mao. var det ein rein kader-skule”⁷⁶⁰. Ifølge Olsnes fikk elevene greie venstresvar på aktuelle samfunnsspørsmål, og han mener at ”eitt viktig mål med undervisningi må ha vore å temje opp radikale venstrepolitikarar”⁷⁶¹. Sannsynligvis har både Lindhjem og Olsnes rett, og det innebærer at Ullmannskolen i Seljord hadde en tredje yrkesutdanning: Yrkesutdanning for politikere. På denne politikerskolen blomstret *kombinasjonen det yrkesrettede og det nasjonale*.

Denne yrkesutdanningen kan, slik som landbruksutdanningen og lærerutdanningen, også beskrives som *nasjonsbygging*:

Yrkesutdanningen for politikere var en frukt av folkehøgskolenes egenart. Disse skolene var bærere av en *kulturell nasjonalisme* som la vekt på felles morsmål og historie og felles kultur, moral og religion. Men den kulturelle nasjonalisme har glidende overgang til det som kan kalles *territoriell nasjonalisme*. Kirkehistorikeren Dag Thorkildsen beskriver disse to typer nasjonalisme slik: ”Mens kulturnasjonalismen legger vekten på å skape eller finne den felles nasjonale identitet og ser på nasjonen som et kulturelt og nasjonalt fellesskap, så er den territorielle nasjonalisme primært en politisk bevegelse som har som mål at nasjonens og statens grenser skal falle sammen, dvs. nasjonalstaten eller indre selv-styre. Hensikten er at staten skal være den ytre ramme som garanterer nasjonal selv-bestemmelse og utviklingen av de nasjonale egenskaper og verdier”⁷⁶². Den kulturelle nasjonalisme representeres av nasjonen og folket, og den territorielle av den politiske stat. Og det er nettopp i siste halvdel av det 19. århundre og frem til 1905 at grundtvigske politikere og folkehøgskolemenn, med Viggo Ullmann i spissen, lar denne sammenblandingen av kulturell og territoriell nasjonalisme skje, med fullt overlegg. I disse årene skjer dessuten en tilspissing mellom kulturnasjonalismens to motsetninger, nemlig den gamle, norrøne bondekulturen og den bypregete

⁷⁵⁸ Rui 1999:86.

⁷⁵⁹ Lindhjem 1983:86.

⁷⁶⁰ Olsnes 1988:156.

⁷⁶¹ Olsnes 1988:157.

⁷⁶² Thorkildsen 1995b:8.

embetsmannskulturen som danskene brakte med seg. Samtidig ytres det ønsker om å fri seg fra *den kulturelle union* og binding til dansk språk og kultur, og mange ønsker også å fri seg fra *den politiske union* med Sverige. Dessuten øker *nasjonalreligiøsiteten*. Dikteren *Bjørnstjerne Bjørnson* retter i nasjonalsalmen "Ja vi elsker" (1859) takken til Vårherre som har "stille lempet, så vi vant vår rett". Likeledes er dikterne Arne Garborgs nasjonalsalme "Gud signe Noregs land" (1878), Elias Blix' "Gud signe vårt dyre fedreland" (1890) og Anders Hovdens "Fagert er landet du oss gav" (1907) spekket med naturfølelse og nasjonalreligiøse følelser⁷⁶³.

I dette emosjonelt ladete klima av politiske, kulturelle og religiøse strømninger trengtes utdanning av politikere. På samme måte som utdanning av håndverkere trengs til husbygging, trengtes utdanning av politikere til *nasjonsbygging*. Sammen med politikeren og presten Vilhelm A. Wexelsen (1849-1909) var Ullmann blant de fremste eksponenter av radikal venstrepolitikk, folkehøyskoletanker og grundtvigianisme fra og med slutten av 1870-årene og til årene omkring unionsoppløsningen. Dag Thorkildsen hevder med rette at det i grundtvigianismen lå en drivkraft mot det politiske venstre: "Denne drivkraften bestod for det første i den tette forbindelsen mellom ånd og frihet, som vi finner hos Grundtvig selv. For det annet hadde man i "den kirkelige anskuelse" et fast ståsted, som gjorde at toleranse og pluralisme ikke ble opplevd som noen trussel. For det tredje var det ikke tvil om hvem motstanderne var: det gamle embetsmannsvelde"⁷⁶⁴. Drivkraften medførte også at Ullmannsskolen i Seljord ble en av de fremste politikerskolene i landet. "Storting" og "Småting", allmenndannelse og yrkesutdanning, var samme sak og umulig å adskille.

"Om en udvidet højskole"

Ullmanns høyskole med flere yrkesutdanninger i vekselvirkning med folkehøyskolen, var en utvidet høyskole, og denne skolen er blitt beskrevet av Ullmann i en 2,5 siders artikkel i *Magne Tidsskrift for kirkelig og folkelig Oplysning* (1884). Artikkelen heter nettopp "Om en udvidet højskole"⁷⁶⁵ og dreier seg om forholdet mellom det allmenndannende og det yrkesutdannende.

⁷⁶³ Thorkildsen 1995b:14f. og *Norsk Salmebok* 1997:722-726.

⁷⁶⁴ Thorkildsen 1998:281.

⁷⁶⁵ Ullmann 1884a:169-171.

Det er tydelig at tanken om den utvidete høyskolen stikker dypt i Ullmanns pedagogiske tenkning. Han har ikke startet med disse yrkesutdanningene bare for å skaffe Telemarkens Folkehøyskole elever og økonomisk støtte selv om akkurat det behovet var påtrengende, men kombinasjonen allmenndannende ånds-fag og yrkesutdanning synes å være selve nerven i hans pedagogiske tenkning. Han sier i denne artikkelen fra 1884 at han helhjertet i mange år har hatt som ”et af mine inderligste ønsker at begynde en saadan skole, og det har været det mål, jeg under hele min skolevirksomhed har arbeidet hen til”⁷⁶⁶. Det virker som om opplevelsene av allmenndannelse og yrkesutdanning under Danmarksoppholdet 1872/73 startet en utvikling i ham som er blitt en så dyptgripende tanke at den har gjennomsyret hans pedagogiske tenkning i årene etterpå. Måten han formulerer sine ønsker og mål for skolen tyder på at tanken om den utvidete høyskoles kombinasjon av allmenndannelse, yrkesutdanning og praktisk arbeid er en særs viktig *målsetting* med skolevirksomheten, både i den vanlige folkehøyskolen og i den utvidete høyskolen. Denne påstanden støttes av at han midt i utredningen om den utvidete høyskole, omtaler den folkelige dannelsen som nettopp ”ånds-dannelsen o g det nævenyttige” og som ”i alle måder tager sigte på at forene i den vanligste forståelse det legemlige arbejde med det åndelige liv”⁷⁶⁷. Idéen om folkehøyskole og idéen om den utvidete høyskole synes å gli over i hverandre slik at Ullmann i den utvidete høyskole kan realisere sine høyskolemål. Også *innholdsbeskrivelsen* av den utvidete høyskolen omfatter allmenndannelse og yrkesutdanning. Den vanlige folkehøyskolen som har de allmenndannende ånds-fag, skal være knyttet til ”praktiske fagskoler for bønder, håndværkere, arbejdere, sjøfolk osv.”⁷⁶⁸, og *metodene* som skal brukes i undervisning og læring, er ”det frie ord” og bøker som ”fæster og udvikler ved selvstudium det hørte”⁷⁶⁹. Heller ikke *elev* er glemt i denne korte artikkelen. Det er en viktig oppgave i Ullmanns elevsentrerte vekstpedagogikk å ”imødekomme elevernes trang til oplysning i alle de retninger, hver enkelt af dem måtte ønske, både i det, der hører åndslivet og i det, der hører det legemlige arbejde til”⁷⁷⁰. Det legemlige eller praktiske arbeidet er en tydelig del av den utvidete høyskoles yrkesutdanninger.

I denne korte artikkelen har Ullmann klart å uttrykke sitt pedagogiske grunnsyn.

Folkehøyskole og den utvidete høyskole er samme sak. Han synes godt kjent med Grundtvigs

⁷⁶⁶ Ullmann 1884a:169.

⁷⁶⁷ Ullmann 1884a:171.

⁷⁶⁸ Ullmann 1884a:170.

⁷⁶⁹ Ullmann 1884a:171.

⁷⁷⁰ Ullmann 1884a:171.

pedagogiske landskap tegnet som et akademi omgitt av gårdsdrift og verksteder⁷⁷¹ og med Grundtvigs ønske om en skole ”for folkelig Dannelse og for praktisk Duelighed i alle Hoved-Fag”⁷⁷² når han i innholdsbeskrivelsen av den utvidete høyskole knytter de praktiske fagskolene opp mot folkehøyskolen. Den utvidete høyskolen representerer hans grundtvigske høyskoletanker.

Romantikeren Viggo Ullmanns pedagogikk og forståelseskategoriene

Latinskoledannelsens fordervelser

Ullmanns fordømmelse av latinskolen er like inderlig som Grundtvigs. I boken *Latinskolen og den klassiske dannelse* (1873) tar Ullmann et kraftig oppgjør med den klassiske dannelse som han heller ønsker å kalle ”Latinskoledannelse”⁷⁷³. Det er et engasjert og lærd oppgjør som avdekker latinskoledannelsens umoral og fordervelser, og det er nærliggende å tenke at hans egen pedagogikk er en reaksjon mot denne dannelse. Skriftet er et svar på en nylig utkommet bok, utgitt av en anonym hr. F.

Ullmann er irritert over at latinskoledannelsens forsvarere bruker store ord om latinens fortrefelighet, bl.a. reagerer han mot uttrykk som ”fyldes med Oldtidens Aand,” ”have et sikkert Fodfæste i Historien” og ”føre de Unge i den høiere almenmenneskelige Undervisning tilbage til de gamle Kulturfolk”⁷⁷⁴. Dette er for Ullmann det rene tøv, og mot disse fraser hevder han at tilhengerne av latinskoledannelsen har en blind tro på latinen som formaldannelse, det de ønsker, er å ”skjærpe Forstandsevnerne og opøve de Unge i at være skarpt kritiske”⁷⁷⁵. Dernest gir han eksempler på den umenneskelighet og fattigdom som den romerske kultur representerte, spesielt den såkalte ”Guldalderen” omkring Kristi fødsel. Roms beskyttelsesgud, Romulus, får sin bakgrunn beskrevet som morder og voldtektsforbryter; historikeren Cesare Cantus beskriver fattigdommen i Rom; Ullmann forteller om nedvurderingen av kvinnen og ekteskapet og om de frigivne trellkvinnenes ”frihet”; tortur og

⁷⁷¹ GSkV II:254.

⁷⁷² GSkV I:240.

⁷⁷³ Ullmann 1873:4.

⁷⁷⁴ Ullmann 1873:5.

⁷⁷⁵ Ullmann 1873:5. Jfr. óg smst.:12: ”Men Sandheden er, at de gamle Sprog bruges til ”et optugtende Dannelsesmiddel,” fordi de klassiske Sprog og da først og fremst Latinen nu engang har faaet det Ord paa sig, at de skal være saa udmærket skikkede til at udvikle Forstanden”. Smst.:72 nevnes ”hvad vi modarbejder”: ..”den elendige, aandsfortærende Pugning, Grammatiklæsning, Stilskrivning o.s.v. for Børnene paa Latinskolen”.

korupsjon beskrives klart og tydelig⁷⁷⁶. Og heltene får sin gjennomgang: Caesars umoralske krig mot gallerne for å tilrane seg et uskyldig folks rikdommer for senere å bli Roms enehersker ”og saa gik det ud over de uskyldige Galler til Beundring for Samtid og Eftertid lige ned til hr. F. og Hamar Stiftstidende”⁷⁷⁷. Ullmann nevner dem en for en: Forfatteren Sallust beskriver Roms usedelighet; Ciceros taler er først og fremst kjedelige; Ovids skrivelser er så umoralske at man av sømmelighet bare tør å ta med en tredjedel, og Horats minst usedelige dikt er preget av tankegangen ”Nyd Livet, medens du har det, æd og drik og fornøi dig, for i morgen dør du!”⁷⁷⁸. Og forfatterne Virgil, Plautus og Livius får lignende omtaler av Ullmann, og han får med all tydelighet vist at der er ingen grunn til å fylle ungdommen med oldtidens ånd, den gir ikke et godt fotfeste i historien, og det er ingen grunn til å hente idealene hos dette gamle kulturfolk. Fiendebildet for Ullmann i 1873 er helt klart. Det er romerånden og romertiden ”med sit Rov, sin Plydring og sin storartede Uretfærdighed og dertil sin bundløse sædelige Fordærvelse”⁷⁷⁹. Ullmanns pedagogikk måtte ha et helt annet grunnlag.

”Hvorfor kan man ikke lade planten gro sin egen naturlige vækst!”

Ullmanns kollega og etterfølger i Seljord, *Jakob Naadland* (1870-1957), har i sin bok *Penneteikningar* (1923) gitt en interessant beskrivelse av personen Viggo Ullmann. Fremstillingen er gjennomsyret av at kildene til Ullmanns åndsliv er å finne i romantikken. I et ordskifte skal Ullmann ha sagt: ”*Ja ja, jeg er selv et stort stykke av en romantiker*”⁷⁸⁰. Dette er et viktig utsagn som den videre fremstillingen av Ullmanns pedagogikk langt på vei bekrefter.

Målet for hans romantiske pedagogikk var utvikling av det selvstendige menneske eller rett og slett *vekst*. Mennesket skulle få utfolde sitt liv og la det vokse uten forskrifter, moralprekener og ytre kontroll. I romantikken er livet et guddommelig under. Enhver er skapt med sin personlige egenart og utrustning, og denne medfødte og gudskapte utrustning var det oppdragelsens og undervisningens oppgave å gi gode vekstbetingelser. Det menneskelige er noe positivt og guddommelig som må få utvikle seg. Det som Gud har skapt, er ikke noe negativt eller syndig som skal tvinges til forandring. Naadland viser til et utsagn av Ullmann

⁷⁷⁶ Ullmann 1873: henholdsvis 16, 18ff., 22f., 24f., 28f.

⁷⁷⁷ Ullmann 1873:33.

⁷⁷⁸ Ullmann 1873: henholdsvis 33, 34, 34, 34.

⁷⁷⁹ Ullmann 1873:37.

⁷⁸⁰ Naadland 1923:68.

når han sier: ”Dette er den herlegdom kristendomen vil virkeliggjera i og for mennesket. Han vil nettupp vera den forløysande magt for alt menneskelegt, skriv Ullmann ein stad, ”vil skabe personligheter av os””⁷⁸¹. Sitatet viser det positive menneskesynet som romantikkens kristendomsforståelse har, og ikke minst gir dette sitatet støtte til den ”personlighetens pedagogikk” som innebærer at personlighetsutvikling og personlig utfoldelse hører hjemme i ”vekstpedagogikken”. I Aanund Olsnes sin beskrivelse av pedagogikken ved lærerseminaret i Seljord gjør den samme vekstpedagogiske tendens seg gjeldende: ”Målet var ikkje so mykje å skape fullt ferdige lærarar som personlegdomar med hug og evne til å utvikle seg vidare, og realisere det beste i seg sjølve både i skulen og i livet”⁷⁸².

I brev av 28.01.1873 til Vilhelmine fortalte Ullmann om et ypperlig foredrag Ernst Trier hadde om friskolen i Danmark. Ullmann var begeistret for friskolepedagogikkens kontinuitet fra det hjemlige liv til skolelivet i motsetning til allmueskolens diskontinuitet med sin lekselesning og overhøring. Om denne diskontinuitet brukte Ullmann et talende bilde: ”Det er som at rykke en spæd plante op for at se, om den virkelig har skudt rødder, og saa sætte den ned igjen for at den kan gro videre”⁷⁸³. Denne forferdelige inngripen fra allmueskolens lærere gjør Ullmann oppbrakt, og derfor synger han ut i brevet til Vilhelmine og slår samtidig fast, i spørsmåls form og med utropstegn, hva som er hans viktigste pedagogiske målsetting: ”Hvorfor kan man ikke lade planten gro sin egen naturlige vækst!”⁷⁸⁴

Av Grundtvigs målsettinger om *vekkelse*, *vekst* og *opplysning*, synes vekstperspektivet å stå særlig sterkt i pedagogikken til romantikeren Ullmann. Men vekkelsesaspektet var også viktig. I foredragene hans i og utenfor skolen ble tilhørerne begeistret for den *vekkende* siden ved hans levende og engasjerte ord. Selv var han blitt vekket av Bjørnstjerne Bjørnson og Chr. Bruuns foredrag, av Vilhelm Birkedals forkynnelse og Ernst Triers undervisning. I pedagogisk sammenheng synes Trier å ha vært et forbilde som ”vekkende” lærer, og Ullmann omtaler under Danmarksoppholdet denne siden hos Trier med stadig større beundring. Den 21. nov. 1872 mener han at han vil få et større faglig utbytte hos Schrøder enn hos Trier, men Trier har best evne til å engasjere og vekke elever med lite bakgrunnskunnskaper. Trier er den

⁷⁸¹ Naadland 1923:83.

⁷⁸² Olsnes 1988:147. Jfr. óg Nils Botnens rapport om virksomheten ved seminaret sommeren 1890: ”Det drives i mange stykker forskjelligt fra vore statsseminarier. En ”ægte” Seminarlærer vilde vist korse sig naar han fik se vor Maade at tage Undervisningen paa... Vi behandler vore Elever som voksne Mennesker, der selv vil lære og arbeide. Den Dressur som vi kjender fra vore [Stats]-Seminarier er fremmed her”. Sitert etter Olsnes 1988:147.

⁷⁸³ Ullmann 1916:130.

⁷⁸⁴ Ullmann 1916:130.

”ypperste til at vække ellers aldeles ubearbejdede folk”⁷⁸⁵. Den 18. januar 1873 er Ullmann blitt ytterligere begeistret for Triers evne til å vekke og mener Trier har lært dette av sin læremester Christen Kold, og Ullmann fremhever Trier som ”en mand med ild i sin tale og kraft i sit ord, aldeles ypperlig til at vække bondeguttene til aandens liv”⁷⁸⁶. Dessuten er tydeligvis Ullmann så fascinert av denne mannens ”godmodighed og hjertelighed, som gjør det saa velsignet at leve sammen med ham”⁷⁸⁷ at *ilden og kraften* i Triers talte ord og *hjerteligheten* i hans personlighet blir viktige vekkellesmidler også for Viggo Ullmann.

Sannsynligvis var Ullmann kjent med at Triers læremester, Christen Kold, prioriterte vekkelset fremfor opplysning. Ullmann er imidlertid bevisst på at de tre målsettingene for den folkelige dannelsen hører sammen. Han tenker seg dem i denne rekkefølgen: Først vekkelset, dernest vekst og opplysning⁷⁸⁸. Derfor startet Ullmann sin høyskolevirksomhet med å vekke elevene for det norske språket, for det var gjennom morsmålet at folkeånden kunne vekkes⁷⁸⁹. Han utga også en *Sangbog for den norske ungdoms-skole*⁷⁹⁰ fordi sangen var et viktig vekkellesmiddel i den folkelige dannelsen. Derved har han også vist at det er glidende overganger fra vekkelset til vekst og opplysning. ”Vækkelsen fører til Kundskabstilegnelsen”, sa Ullmann. Først måtte hjertets dannelse komme, og da var trangen til kunnskap vekket⁷⁹¹. Opplysningens innhold omtales nærmere under kategorien innhold.

Målet om å *dyktiggjøre for det daglige arbeid* fremgikk av artikkelen ”Om en udvidet højskole”, men Ullmann viste allerede i *Latinskolen og den klassiske dannelse* (1873) at han var meget vel kjent med Grundtvigs skille mellom den lærde og den folkelige dannelse og at praktisk arbeid og yrkesutdanning hørte hjemme i den folkelige dannelsen⁷⁹². Det er faktisk påfallende hvordan Ullmann i dette skriftet viser at han bygger på Grundtvigs oppfatning av skillet mellom lærd og folkelig dannelse og av den praktiske dyktighets plass i den folkelige dannelse, ja så påfallende er likhetene mellom Grundtvigs og Ullmanns formuleringer at Ullmann under skrivingen sannsynligvis har hatt foran seg innledningen til *Nordens*

⁷⁸⁵ Ullmann 1916:102.

⁷⁸⁶ Ullmann 1916:122.

⁷⁸⁷ Ullmann 1916:123.

⁷⁸⁸ Ullmann 1916:137: ”Vækkelsen hører naturligvis ungdomsalderen til, og efter vækkelsen, som skaber lysten til at vokse og vide noget, burde saa kundskabstilegnelsen komme”. Jfr. også Østvedts trefoldige karakteristikk av Ullmann: ”vekker, inspirator og kunnskapsspreder”, Østvedt 1968:30.

⁷⁸⁹ Arctander 1912:77.

⁷⁹⁰ Ullmann 1884b.

⁷⁹¹ Sitert etter Tøsse 1997:125. Smst.:126: ”Men er Hjertets Dannelse begyndt, kræver den Kundskaber”.

⁷⁹² Ullmann 1873:78f.

Mythologi (1832)⁷⁹³. Ullmann er fullt ut på linje med Grundtvigs oppfatning om at dyktiggjøring for det praktiske liv og yrkesliv er en del av den folkelige dannelsen. Når Grundtvig og Ullmann bruker uttrykket ”*Dannelse og Duelighed*” eller ”Dannelse og praktisk Duelighed” eller ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”, er det for å sammenfatte og klargjøre den folkelige dannelses siktemål og innhold. Og denne sammenfatningen ble godt kjent i samfunnet. Bl.a. tok en fremtredende norsk forfatter, Jonas Lie, opp dette poenget i et brev (1. sept. 1885) til Ullmanns søster Ragna Nilsen. Han er begeistret for brorens tanker om ”en *virkelig høiskole* paa grundlag af norsk og nordisk aand” som kan avskaffe examen artium og latinskolen som obligatoriske krav til embetsmenn. ”Dette turde nemlig rydde vei for høiere folkelige dannelsesskoler, der gav annerledes praktisk sundt udbytte end de paa grundlag af latinen”..⁷⁹⁴ Sannsynligvis er det nettopp denne annerledesheten ved den folkelige dannelsen, åndsarbeid og håndens arbeid eller ”åndsannelsen og det nævenyttige”, den nasjonale kulturs åndsfag og særegne praktiske fag og ferdigheter, som Jonas Lie syntes måtte være en god intensjon i en yrkesutdanning for embetsmenn⁷⁹⁵.

Sannsynligvis har få eller ingen grundtvigianere bidratt så mye til å nå målsettingen om å *fremme demokratiet* i Norge som politikeren Viggo Ullmann. Lokalpolitisk deltok han i opprettelsen av Venstre i Seljord (1883), Telefylkets Venstresamlag (1883) og Seljord arbeiderforening (1889). Sentralpolitisk ble han fra første stund med i styret for Venstre da det ble stiftet i 1884, og han var stortingsrepresentant for Venstre i fem valgperioder fra 1886 til 1900 og representerte folket både i kirkekomitéen og budsjettkomitéen. Han var dessuten folkets aller fremste og øverste representant som stortingspresident (1892-94 og 1898-1900)⁷⁹⁶.

Blant konkrete saker der Ullmann har fremmet folkestyre, skal særlig nevnes:

⁷⁹³ Jfr. likhetene mellom disse to sitater: **Ullmann 1873:78f.**: ”Man maa dog tilsidst kunne komme til at indse, at Lærdom er Et, Dannelse og Duelighed for det menneskelige og borgerlige Liv et Andet; begge Dele lader sig udmærket godt forene hos enkelte fremragende Mænd, men ikke hos Mængden....Disse to Ting, Lærdom paa den ene Side og Dannelse og praktisk Duelighed paa den anden, maa ingenlunde staa fiendtlige mod hinanden”..
Grundtvig (Indledn.NM 1832) i GSKV I:238: ”Vi maae indsee, at *Lærdom* er Eet, og *Dannelse og Duelighed* for Livet, det Menneskelige og Borgerlige, er et Andet, begge Dele lade sig vel forene, men ikke hos Mængden, og de maae ingenlunde staae fiendtlige mod hinanden”..

At Ullmann har hatt et aktivt forhold til denne kilden under skrivingen, styrkes av formuleringer Ullmann har brukt i et tidligere brev. Under Danmarksoppholdet skrev Ullmann til Vilhelmine 28.01. 1873 om betydningen av innledningen til NM 1832: ”Da jeg først for alvor havde taget fat paa den, blev den en af mine kjæreste bøger, og jeg blir hele mit liv igjennem vist ikke træt af atter at læse i den og grunde paa de storartede sandheder, som der især i indledningen er kastet ud”.. Ullmann 1916:128.

⁷⁹⁴ Sitert etter Arctander 1912:130.

⁷⁹⁵ Ullmann tok til orde for kombinasjonen folkehøyskole og yrkesutdanning for embetsmenn allerede i brev til Vilhelmine den 17.10. 1872, Ullmann 1916:63.

⁷⁹⁶ Rui 1999:100.

1) Hans arbeid for *skoleloven av 1889*⁷⁹⁷

--som et stykke på vei opphevet klasses skillet mellom latinskolen for embetsstanden (betalingsskole), borgerskolen for borgerskapet (betalingsskole) og allmueskolen ("fattigskole") for allmuen og innførte *folkeskolen* og omgjorde derved "allmuen" til "folk"⁷⁹⁸
--som sikret *lokaldemokratiet* ved at skolestyrene fikk langt større makt enn før⁷⁹⁹

⁷⁹⁷ Hans-Jørgen Dokka om 1889-loven: "Da forfatningskampen var utkjempet i 1884, og Joh. Sverdrup hadde dannet den første parlamentariske regjering, gikk det ikke lang tid før han kunngjorde at nå skulle Venstres folkeskoleprogram gjøres til virkelighet...Det dreide seg om intet mindre enn å gjøre det norske folk til "en helstøbt harmonisk utviklet Nation"". Dokka 1989:78.

Om Ullmanns og andre venstremenns arbeidsinnsats for 1889-loven, jfr. Hans-Jørgen Dokkas fremheving av Johs. Steens og Viggo Ullmanns innsats i skolekommissjonen som forberedte loven (Dokka 1989:78) og Odd Vidar Ruis fremheving av Ullmanns og Wexelsens innsats under stortingsbehandlingen, Rui 1999:146-164, for eksempel smst.:151: "Det er lite tvil om at Bonnevie og Ullmann var dei mest aktive i Stortingsdebatten....Når ein ser på det innholdsmessige i debattinnlegga, står Ullmann fram som den representant både i kyrkjekomiteen og i Odelstinget som mest ihuga og pågåande kjempa for å få vedteke skulelovene best mogleg i samsvar med skulekommissjonens grunnprinsipp". Og smst.:163: "Venstre fekk æra eller ansvaret for gjennomføringa av folkeskulelova i store delar av pressa, i venstreaviser som til dømes Verdens Gang, Dagbladet og Varden, men også i konservative aviser som til dømes Morgenbladet og Fremskridt. Under leiing av radikale venstremenn, fyrst og fremst Ullmann og Wexelsen, hadde lova blitt kjempa gjennom paragraf for paragraf...Ullmann hadde i denne saka fått rett i sin spådom om at når dei store og viktige venstresaker kom på programmet, ville Venstre stå samla. Kampen for ein folkestyrt skule var nettopp ei slik stor og samlande venstresak".

1889-loven var en videreføring av 1860-loven som grundtvigianerne Hartvig Nissen og Ole Vig hadde øvet innflytelse på og som dessuten hadde medført at grundtvigianeren P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* (1863) ble tatt i bruk. Thorkildsen 1995b:13; Thorkildsen 1998:267ff.

⁷⁹⁸ Rui 1999:146.

Jfr. Myhre 1976/1997:49: "I og med lovene av 1889 forlot man navnet almueskole til fordel for *folkeskole*, et navneskifte som innebar en betydelig skolepolitisk og pedagogisk realitet. Skolen skulle være en skole for hele folket og styrt av folket og gratis for alle".

Jfr. også Slagstads artikkel "Folkedannelsens forvandlinger": "Det gamle skoleregime ble nedkjempet med en voldsom kraft i kjølvannet av embetsmannsstatens politiske sammenbrudd....Ved å løfte "Almueskole" til "Folkeskole" skulle "Almue" løftes til "Folk". "Almueskolen" måtte omformes til en fellesskole for barn av alle samfunnsklasser, en "Folkeskole". I kommisjonens forslag til skolareform ble for første gang "Folkeskolen" introdusert som offisiell term, og derved skolens funksjon som demokratisk oppdragende og enhets-skapende institusjon satt i sentrum".. Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:76.

Den store forskjellen mellom tre typer standsdifferensierte skoler og folkeskole for alle er tydelig hos Telhaug & Mediås 2003:68: "Pietismen med sin betoning av innordning og lydighet beskjeftiget seg lite med klasseforskjeller i befolkningen, med sosial urettferdighet og med skoleverkets struktur..."

Konsekvensen ble at det omkring 1850-1860 eksisterte tre skoleslag side om side i de større norske byene: *allmueskolen*, også kalt fattigskolen, stod i alle henseender svakest. Den hadde en snever fagkrets samlet om kristendomskunnskap, lesning, skriving og regning, vanligvis ikke med mer enn til sammen 12 undervisningstimer per uke. Klassene var store, lærerne hadde etter hvert en 2-årig utdanning bygd på allmueskolen. 70-80% av årskullene søkte denne skolen, og elevene kom fortrinnsvis fra de lavere sosiale lag. *Borgerskolen* ga undervisning i allmueskolens fag og dessuten i orienteringsfag og moderne fremmedspråk. Det ukentlige timetallet var i gjennomsnitt 30 timer, lærerne hadde gjerne universitetsutdannelse, og skolene – som var betalingsskoler – ble helst søkt av barn fra den høyere borgerklasse. *Den lærde skole*, som også baserte seg på skolepenger, førte elevene fram til universitetsstudier. Den hadde et ukentlig timetall på om lag 30 timer, og undervisningen samlet seg oppover i klassene sterkt om de klassiske språkene latin, gresk og eventuelt hebraisk. Lærerne var universitetsutdannede, og elevene kom for en stor del fra embetsstanden. Systemets hovedkjennetegnet var standsdifferensiering med sosialt betinget sortering".

⁷⁹⁹ Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne, 1889, kap. 6, særlig §40 og 41. Jfr. Dokka 1989:79: .."den nye skolen skulle legges inn under et utstrakt kommunalt selvstyre". Jfr. også Myhre 1976/1997:49: "De omstridte makt- og administrasjonsproblemer fikk gjennom lovene av 1889 en løsning som gav det lokale folkestyret en slik makt i skolen som det verken før eller senere har hatt".

--som la grunnlaget for nasjonal identitet og nasjonsbygging ved at ”*det norske språket*” ble et hovedfag og retten til *landsmål* og *samisk språk* ble sikret⁸⁰⁰

2) Innsatsen for *likestilling* mellom kjønnene⁸⁰¹

3) Arbeidet for *åndsfrihet* og *valgfrihet* som er forutsetning for demokrati⁸⁰²

4) Arbeidet for en *fri og selvstendig nasjon* uten unionstilknytning⁸⁰³

5) Vern av demokratiet ved å arbeide for *fred*. Ullmann stiftet i 1890 og ledet *det norske stortings fredsforening* som var en del av en internasjonal og interparlamentarisk fredsforening⁸⁰⁴.

Et sammenhengende og helhetlig innhold

I et foredrag Ullmann holdt om ”Den norske højskoles historiske forudsætninger” (1900), viser Ullmann at det er to grunnleggende og motstridende trekk ved den grundtvigske arv i Norge: Den ene retningen vil skape *harmoni* mellom motsetninger, mellom tro og viten og mellom det kristelige og det menneskelige. Her går linjen tilbake til Grundtvig og Hegel. Den andre retningen vil skape *disharmoni* mellom tro og tanke og mellom det kristelige og det menneskelige. Her går linjen tilbake til Kierkegaard og pietismen⁸⁰⁵. Ullmann hører definitivt til den første, og Ullmann innrømmet som tidligere nevnt at han var en romantiker⁸⁰⁶. Denne innrømmelsen og Ullmanns tilhørighet til harmoniretningen, gjør det tydelig at Ullmann har

⁸⁰⁰ Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne, 1889, kap. 9, §64: ”Undervisningen skal foregå i det norske Sprog. I Kjøbstad i de blandede Sprogdistrikter i Tromsø Stift kan Kirke- og Undervisningsdepartementet efter Forslag af Skolestyret, og efterat Skoleoverstyrelsen har havt Anledning til at udtale sig, bestemme, at Lappisk og Kvænsk kan benyttes som Hjælpesprog ved Undervisningen, og at der kan anvendes Læse- og Lærebøger med lappisk eller kvænsk Text ved siden av den norske”. Begrepet ”det norske Sprog” ble tolket forskjellig, men i praksis ble det tolket slik at den enkelte skolekrets (lokaldemokratiet) selv bestemte hvilken målform de ønsket. Jfr. Myhre 1976/1997:50.

⁸⁰¹ Bl.a. i spørsmålet om lik lønn for likt arbeid, jfr. lønns- og kostgodtgjøring i forbindelse med skoleloven av 1889 (Rui 1999:157f.), i spørsmålet om fellesundervisning i lærerutdanning (Rui 1999:167f.) og ved sin egen Telemarkens Folkehøiskole.

⁸⁰² To eksempler: 1) Ullmann ble under arbeidet med 1889-loven kjent for sitt forsvar av dissenteres adgang til lærergjengen. Skolestyrene måtte ha frihet til å ansette ikke-medlemmer av statskirken og la dem undervise i nøytrale fag. Der fantes ingen ”kristelig” eller ”fritenkens” matematikk. Åndsfrihet gjaldt alle. (Rui 1999:158f.). 2) Ullmann nevnte allerede i *Latinskolen og den klassiske dannelse* i 1873 at alle skulle ha frihet til å velge skole og også opprette skoler (foreldreretten og friskoletanken) og at de som ikke hadde økonomiske midler til slik frihet, skulle sikres offentlige midler. Valgfrihet i skole spørsmål gjaldt alle (Ullmann 1873:48).

⁸⁰³ Arctander 1912:123. Jfr. også Ullmann 1901:102: ”Hvis der derfor fra svensk eller fra dansk side skulde komme røster, der sagde: Norges selvstændighed eller arbeidet for målsagens fremme bør I ikke have noget at gøre med på eller udenfor højskolen, så svarer vi: Nej, det går ikke an, at andre blander sig i den sag, som for os er en livssag. Vi anerkender så villig det fælles nordiske, og vi vil så gjerne være med paa alt, der fremmer samarbejde og samfølelse mellem de nordiske folk, men dette er vor egen sag, dette er vort nationale løsen, som danskerne har sit, svenskerne sit og ikke mindst finnerne har sit”.

⁸⁰⁴ Ullmann representerte Norge ved fredsgruppens konferanser i Rom (1889), Bern (1892) og Haag (1894) og nedla et betydelig arbeid i den norske fredsgruppen. Arctander 1912:151.

⁸⁰⁵ Ullmann 1901; Stauri 1910:146-151. Olav Klonteig anvender denne todelingen på Ullmann og Bruun. Han plasserer Ullmann i harmonigruppen og Bruun i disharmonigruppen, jfr. Klonteig 1988:19-21.

⁸⁰⁶ Naadland 1923:68.

en romantisk livsanskuelse, og romantikkens pedagogiske modell er nettopp den vekstpedagogiske der lærerens oppgave er som gartnerens: Å sørge for det best mulige vekstmiljø, dvs. å tilrettelegge for en harmonisk og god utvikling av det hele mennesket. Og i denne harmonimodellen hører ikke motsetningen mellom teoretiske og praktiske fag eller mellom intellektuelt og praktisk arbeid hjemme. *Innholdet* må være helhet og harmoni og komme innenfra som et indre behov og ønske og være bro mellom det allmenndannende og det yrkesrettede. ”Hug og dug til det ytre livsyrket” skulle vokse frem av ”eit rikt og vakkert aandsliv paa heimleg national grunn”⁸⁰⁷, sa Jakob Naadland.

Allerede i 1873 da boken *Latinskolen og den klassiske dannelse* ble utgitt, beskrev Ullmann innholdet i den folkelige dannelsen. Han nevnte morsmål og historie, og han ga allerede den gang samfunnsfagene en beskrivelse som også viser disse allmennfagenes yrkesrelevans: ”Folkets Liv og Forhold, Egnenes forskjellige og naturlige Beskaffenhed, Næringskilderne og den Maade, hvorpaa disse drives... dernæst Landets Statsforfatning, nøiagtig Kjendskab til Grundloven og saa meget af Lov og Ret, som det praktiske Liv nogenlunde kan nøie sig med”⁸⁰⁸. Og i Telemark som i Agder var matematikken yrkesrettet. Landmåling og bokføring (for det meste gårdsregnskap) gjorde matematikken yrkesforberedende, og jordbruks- og husdyrlære dyktiggjorde for bondeyrket⁸⁰⁹. I boken fra 1873 nevner Ullmann videre fag som jordbeskrivelse, kristendomskunnskap og fremmedspråk. Det yrkesrettede og det allmenndannende nevnes til stadighet parallelt. Det er interessant å merke seg at harmonimodellen ovenfor i stor grad angår fagene. Den helhet og relevans som samfunnsfagene og matematikken representerer mht. det praktiske og yrkesrettede liv og arbeid, er allerede nevnt, men romantikkens betydning for Ullmanns engasjement for morsmål og nasjonal selvstendighet, krever nærmere omtale.

Det *morsmål* som Ullmann egentlig ønsker og som han ikke selv praktiserer, er det landsmål som de norske bøndene praktiserer og sammenhengende har praktisert i generasjoner. Dette landsmålet har sine røtter i tiden før danskene overtok styringen av Norge, nærmere bestemt fra tiden før den siste norske konges død i 1319. Romantikkens oppfatning av historien som et ubrutt, sammenhengende hele tilsier at det brudd og den skade som innføringen av dansk

⁸⁰⁷ Naadland 1923:81. På samme side sier Naadland: ..”og det var nettopp hans tro og tanke at dette ytre skulde koma som frukt av det indre”.

⁸⁰⁸ Ullmann 1873:70.

⁸⁰⁹ Rui 1999:109. Fra og med samme side gir Rui nærmere omtale av fag- og timefordeling fra 1880 til 1900 ved ”Telemark Folkehøgskole”.

representerte, var en språkhistorisk feil som måtte rettes opp. Siden bøndene hadde levet avsondret fra byenes og tettstedenes danske språkpåvirkning og hadde beholdt og utviklet sine dialekter, mente Ullmann at det var bøndenes og landbefolkningens dialekter, samlet og systematisert til nynorsk av Ivar Aasen, som representerte det egentlige norske språket og representerte den ubrutte, helhetlige historiske språkutviklingen⁸¹⁰. Dermed hadde Ullmann skiftet side i språkpolitikken. Fra å støtte sin gymnaslærer Knud Knudsen i hans gradvise fornorsking av det dansk/norske språket, mente Ullmann at det riktige (sannsynligvis ut fra en romantisk forståelse av historien) var å støtte Ivar Aasens forsøk på å danne den nynorske språkformen på grunnlag av bøndenes dialekter. Også i denne sammenhengen representerte bonden et ideal.

I morsmåls- eller norskfaget ønsket Ullmann i sitt foredrag i år 1900 å levendegjøre de store kulturtanker som Bjørnstjerne Bjørnson og Henrik Ibsen var talsmenn for, og han mente det gjaldt å forene Charles Darwins moderne naturoppfatning med den kristne tro. ”Det står for os som en opgave af første rang at indforlive denne naturopfattelse i hele vor kristelige livsanskuelse”⁸¹¹, sa Ullmann. For romantikeren Ullmann var trangen til sammenheng og helhet en selvfølge, også for forholdet mellom utviklingslære og kristentro.

I fagene historie og samfunnsfag hadde romantikkens historiesyn også konsekvenser. Det norske folks nasjonale selvstendighet ble brutt da Norge kom under dansk og senere svensk overherredømme. Også her var det bare ett botemiddel, mente Ullmann, og det var å ”knytte tråden, hvor den brast”⁸¹² og bygge videre på den selvstendighetsfølelse som var før 1319. Da ble sammenhengen gjenopprettet. Dermed ble *nasjonal selvstendighet* et særs viktig emne i historie- og samfunnsfagene og svært viktig for legitimeringen av fagene og av folkehøyskolen⁸¹³.

Til slutt i innholdsdelen skal nevnes en interessant legitimering av fremmedspråkene. I utgangspunktet skulle en anta at disse representerte noe fremmed og kunstig i forhold til det hjemlige og nasjonale, noe de sikkert også kan gjøre, men Ullmann bruker i 1873 to typer

⁸¹⁰ Ullmann 1901:101: ”Det sprog, som vore gamle fædre talte, og som endnu, med den udvikling tiden har ført med sig for det som for alle sprog, fremdeles lever sit liv rundt omkring i bygderne, det sprog vil vi atter sætte i højsædet”.

⁸¹¹ Ullmann 1901:103.

⁸¹² Ullmann 1901:101.

⁸¹³ ”—trods alt er der dog noget som forbinder alle nordmænd, og det er trangen til at vinde den selvstændighed, vi alle føler, at vi mangler, denne trang, der går som en dyb understrøm gennem hele vort nutidsliv som folk. Denne trang må det være en af højskolens opgaver at nære og klarne hos ungdommen”. Ullmann 1901:101.

begrunnelser for disse fagene. Den ene begrunnelsen er rent teoretisk og kulturhistorisk og innebærer at fremmedspråk kan brukes når det er vekket interesse for andre folks "aandelige Skatte". Den andre begrunnelsen er yrkesrettet og begrunner fremmedspråkene på betingelse av at de er "i det praktiske Livs Interesse, som for Handelsfolk, Sjøfolk o.s.v."⁸¹⁴ Det mest interessante ved legitimeringen av fremmedspråkene, er etter undertegnede mening at disse to begrunnelsene til sammen representerer den helhet og harmoni mellom det allmenndannende og det praktisk yrkesrettede som kjennetegner Ullmanns romantiske og vekstpedagogiske modell.

Et folk med hjertelag og frisinn

Til grunn for Ullmanns *elevsyn* ligger Grundtvigs syn på mennesket som gudskapt og gudbilledlig. Utgangspunktet var at alle mennesker var gudskapte og hadde noe guddommelig i seg. Klart ga Ullmann uttrykk for dette menneske- og elevsyn i forhold til friskolene under Danmarksoppholdet. Friskolene hadde fascinert ham. "Det som gjør dem saa udmærkede er, at de gaar lige bent ud fra troen paa resterne af Gudsbilledet hos mennesket"⁸¹⁵. Så fascinert er han blitt at han gjerne vil starte også en friskole hvis planene om folkehøyskole lykkes, og han tror en slik friskole vil passe godt til folkehøyskolen og "gaa haand i haand med den"⁸¹⁶. En konsekvens av dette menneskesynet er at skolens oppgave ikke er å forandre elevene og tilføre noe nytt og kunstig, men å la det få vokse og utvikle seg, som allerede er der fra skaperens hånd. Forutsetningen for veksten er imidlertid at elevene har frihet, et fritt og åpent sinn. .."frihed er, at enhver kan gjøre, hvad han vil, naar han kun derved ikke skader nogen anden", skrev Ullmann til Vilhelmine i 1872⁸¹⁷.

Denne frisinnetheten som Ullmann er kjent for⁸¹⁸, er på ingen måte i motsetning til hans kristne trosforankring, snarere tvert imot er frisinnet en viktig del av troen. Jakob Naadland forklarer dette slik: "Kristendom er liv. Difor er lovi for alt ekte menneskeliv: innantil utetter, personleg sjølvstendig vokster i full aandeleg fridom. Alt som vil krenkje denne fridomen, er for Ullmann ukristelegt, i strid med kristendomens aand og Guds maal og meining"⁸¹⁹. I Naadlands lov for det ekte menneskelivet flyter målsetting og elevsyn over i hverandre, men

⁸¹⁴ Ullmann 1873:75.

⁸¹⁵ Ullmann 1916:52.

⁸¹⁶ Ullmann 1916:52.

⁸¹⁷ Ullmann 1916:114.

⁸¹⁸ Ullmanns engasjement for frisinet førte bl.a. til at han i 1886-87 var formann i Den Frisindede Studenterforening.

⁸¹⁹ Naadland 1923:86.

det bidrar bare til å gjøre denne lov om personlig, selvstendig vekst i full åndelig frihet enda mer dekkende for Ullmanns elev- og menneskesyn. Dette kristelig og grundtvigsk funderte syn på mennesket og frisinnet skaffet imidlertid Ullmann store problemer i forhold til andre (særlig pietister og den etablerte geistlighet) og sannsynligvis i forhold til seg selv. Det er ikke usannsynlig at Ullmanns vanskelige personlighet, i den grad den var vanskelig, kan ha å gjøre med de avvisinger og angrep fra pietistisk og kirkelig hold som den troende og frisinnede Ullmann må ha opplevet svært sårende⁸²⁰.

De gudskapte og frisinnede idealelevne eller idealmenneskene til Ullmann kan deles i to grupper: Den ene gruppen er bøndene. Ullmanns inspirasjonskilder Christopher Bruun, Bjørnstjerne Bjørnson og sannsynligvis Frits Hansen hadde løftet frem bondestanden for ham, og Ullmann selv verdsetter høyt, som tidligere nevnt, bøndene Thyge Hansen, Ivar Fløistad og Halvor Sondbø, og de norske bøndene har fått æren av å ha ivaretatt dialektene som var grunnlaget for den nynorske språkformen. Som den største yrkesgruppen i landet, representerer også bondestanden selve folket og blir naturlig nok sentrale i den folkelige dannelsen. Den andre gruppen idealmennesker var de danske grundtvigianerne han møtte under Danmarksoppholdet. Han kan knapt få rost dem nok: ”Disse danske grundtvigianere er dog i det hele nogle prægtige mennesker, enten jeg nu kan samstemme med dem i politiken eller ikke; saadan en friskhed og livsglæde forbunden med stærkt aandeligt liv og dybt kristeligt alvor, som gjennemsyrrer hele deres tænkesæt og livsfærd i alvor og gammen”⁸²¹. Det er interessant å se hvilke grundtvigske og ”ullmannske” kvaliteter som disse to idealgrupper representerer: Bøndene er typiske representanter for folket og det ”Folke-Lige”, språk og historiekontinuitet, åndens og håndens arbeid (kognitive og psykomotoriske aspekter). Sitatet om de danske grundtvigianerne fremhever at åndsfrihet og frisinn (her spesielt i forhold til politikk), livsglede, åndsliv og kristelig alvor stikker dypt i deres tankeliv og levesett. Det er noe affektivt (”alvor og gammen”) over grundtvigianernes kvaliteter. Denne affektive siden ved mennesket kommer enda tydeligere frem når Ullmann i 1873 beskriver Ernst Trier som et menneske med ”en aldeles ubeskrivelig godmodighed og hjertelighed”⁸²². Som et ytterligere eksempel på den affektive siden ved mennesket kan det

⁸²⁰ Stauri 1930:113f. Rasmus Stauri siterer Christopher Bruun: ”Det er vel ikke mange mænd her i landet som lægger den lidenskab for dagen i sin offentlige kamp som Ullmann” (smst.:113), og videre: ”De kristne her i landet har været meget urætfærdige mod Ullmann i lange tider, både pietisterne og de renlærige theologer. Og det er denne uretfærdighed, som for en stor del har gjort ham til det han er” (smst.:113f.).

Jfr. dessuten Østvedt 1968:17-19.

⁸²¹ Ullmann 1916:72.

⁸²² Ullmann 1916:123.

vises til noen formuleringer fra 1880 som Jakob Naadland og Einar Molland trekker frem: ”Det er mennesker vi trenger til, mennesker med hjertelag og frisind”⁸²³. Her treffer Ullmann kjernen i den personlighetsutvikling som han siktet mot. Den kognitive kunnskapsmasse som elevene tilegnet seg, var selvsagt viktig, men viktigere var det affektive aspektet som hjerteligheten og frisinnen representerte.

Kjennetegnene på bøndene og de danske grundtvigianerne er kjennetegn på *hele* mennesker hvor alle områder av personligheten hører med. Elever med slike menneskelige kvaliteter og som representerer lyset ”nedenfra”, måtte i Ullmanns øyne skape en kvalitativt god og menneskelig skole, en elev- og vekstorientert skole – på betingelse av at skolen var demokratisk og tok lyset nedenfra på alvor.

Ullmanns undervisnings-, kurs-, preken- og foredragsvirksomhet siktet gjerne mot et bredt publikum. Folkehøyskole-elevne og deres foreldre, bønder, lærere, politisk engasjerte, bygdefolk og andre interesserte flokket seg om folkevekkeren og –taleren Ullmann⁸²⁴. Folkehøyskolen ville han *utvide* til en høyskole med yrkesutdanning for embetsmenn, håndverkere, bønder, lærere og andre yrkesutøvere. Hans målgruppe var hele folket og nasjonen. Tydelig kom dette til orde i skoleloven av 1889 der Ullmann bidro sterkt til at det nye begrepet *folkeskole* skulle bety en skole for hele folket. En slik folkeskole ville også styrke de skoler som drev med folkelig dannelse på høyskolenivå, både kvantitativt og kvalitativt.

Kan begrepet ”et folk med hjertelag og frisinn” sammenfatte de viktigste sidene ved Ullmanns elevsyn eller var det bare et håp som Ullmann kan ha hatt når han i tunge stunder savnet hjertelaget og frisinnen som mest? Ingen av delene er usannsynlig.

⁸²³ Sitert etter Naadland 1923:87f. (også vist til hos Molland 1951/1968:52 i annen sammenheng). I Naadlands kontekst brukes sitatet for å få frem viktigheten av menneskets ”hjertelag og frisind” fremfor en uselvstendig og upersonlig binding til læremestrene Luther og Grundtvig. Naadland får også frem at Ullmann på samme tid skriver til Christopher Bruun: ”Jeg er en ligesaa begeistret tilhønger af Grundtvigianismen som nogensinde”. Det affektive aspekt, hjertelaget og frisinnen, er for Ullmann (og Grundtvig) langt viktigere enn den kognitive rett-troenhet.

⁸²⁴ Som en kuriositet kan det nevnes at på lærerkurset sommeren 1888 var statsminister Johannes Steen med frue og datter til stede i to uker. Eleven Kristian Prestgard forteller: ”Han var en grei, hyggelig og meget folkelig mann. Det var ikke det gran gått ham til hodet, at han stod som Norges-styresmann. Han var akkurat den samme enten han snakket med kronprinsregenten, Gustav, eller med Ola publikum. Jeg lærte ham å kjenne ganske godt”. Prestgard 1995:81.

Arbeidsmåter som fremmet vekkelse og vekst

Folkevekkeren Viggo Ullmann brukte *de muntlige og levende ord i sanger og taler* som sine arbeidsmåter. I *Sangbog for den norske ungdoms-skole*, som han utga i 1884, hadde han valgt ut 585 sanger og salmer som ble hyppig anvendt. Men det er som taler Ullmann utførte sine største bragder, og det var for hans talegaver Bjørnson innledningsvis i dette kapitlet ga ham stor anerkjennelse.

Mer utførlig har en av Sveriges fremste folketalere, Theodor Holmberg, karakterisert Ullmanns talegaver: ”Viggo Ullmann var en sållsynt rikt begåvad, ideelt tänkande mann, men samtidigt vass och stridbar, med hånets och satirens vapen väl förtrogen. Som politisk folktalare hade han endast i Björnstjerne Björnson sin övermann, som religiös talare, särskild för ungdom, stod han oöverträffad. Hans markerade andletsdrag med den skarpa blicken i ögonen och den samlade säkerheten i hela hans uppträdande förfelade aldrig att göra intryck”⁸²⁵.

Holmbergs iakttagelser støttes og suppleres av flere samtidige kilder. Ullmanns kollega og nære venn A. M. St. Arctander, karakteriserer talegavene slik: Ullmann var ”venstres vældigste og mest frygtede folketaler”, og han rev tilhørerne med seg ”ved aandsmagten i sit ord og slagferdigheden i sit gjenmæle, som raadede over alle toner, fra den varmeste overbevisning til den djerveste humor og den mest eggende ironi”⁸²⁶. Kollega Rasmus Stauri mente det var ”innhaldet, den sugererande energi og personlege overtydinga som fanga. Tankane hans hadde samband med det ein sjølv hadde kjent og tenkt og streva med”, og han mente Ullmann var ”*fødd talar*; ein av dei få som ein har rett til å bruka desse store orda um”⁸²⁷.

En av Ullmanns elever, Kristian Prestgard, har beskrevet sin lærers talegaver slik: ”Ingen kunne bli trett av å sitte under hans kateter og høre ham skildre verdenshistoriens og kirkehistoriens store skikkelser. Der var en fantasi og flukt over hans fremstilling, som virket helt betagende”⁸²⁸.

⁸²⁵ Sitert etter Stauri 1930:112f.

⁸²⁶ Arctander 1912: henholdsvis 112 og 112f.

⁸²⁷ Stauri 1930: henholdsvis 121 og 112.

⁸²⁸ Prestgard 1995:75.

Når Holmberg, Arctander, Stauri og Prestgard, som alle hadde hørt Ullmann tale, siteres så utførlig, henger det sammen med at de til sammen får frem hvilke egenskaper som gjorde Ullmann til en av Norges fremste talere gjennom tidene. Men bredden i karakteristikkene får også frem noe problematisk. Holmberg får frem skarpheten, stridbarheten, hånet og satiren og Arctander den eggende ironien. Her bommet sannsynligvis Ullmann på målet om å tale og vekke til hjertets dannelse og vekke trangen til mer kunnskap. I enkelte tilfelle kunne nok Ullmanns taler heller egge til unødige strid og motsetning enn å vekke til den trierske hjertelighet. Med sitt intellekt og engasjement må han ha vært en mester i å tenne ild og begeistring, men det hendte at ilden sved og gjorde vondt og at han således ikke alltid lyktes med ”at føre de unge ind i en åndelig og hjertelig dannelse” slik han som overbevist grundtvigianer egentlig ønsket. Kan det være at folkevekkeren Ullmann, som allerede viste ”flammende entusiasme” for litteratur og teater ved Kristiania katedralskole⁸²⁹, *noen ganger* kom i skade for å *overspille* lidenskapen i talene slik at budskapet ikke alltid gikk til hjertet? Sannsynligvis. Men en slik taler *må alltid* ha engasjert.

I undervisningen var Ullmann beundret av lærere og elever, og han inntok naturlig nok en dominerende posisjon i lærerstaben. Eivind Straume forteller at da Ullmann var lærer på heltid fra 1900 til 1902 og da det var to klasser på folkehøyskolen og to på lærerseminaret, holdt han fire foredrag om dagen. Den muntlige undervisningen ble høyt prioritert. Lærere og elever må ha følt seg særs begünstiget som hadde en slik lærer blant seg. ”Det var alltid høgtid når han tala”, forteller Straume⁸³⁰. Sannsynligvis var hånet, satiren og ironien mindre fremme i hans undervisning hjemme i Seljord enn de var i hans politiske kamptaler.

Pedagogen og folketaleren Ullmanns engasjement ryddet grunnen og tilrettela for *vekst* og personlighetsutvikling for det hele mennesket. Billedlig talt hadde *folkevekkeren* bearbeidet jordsmonnet, skapt trang for ny kunnskap og slik lagt grunnlaget for videre utvikling. Her fortsatte *folkegartneren* Ullmann.

Selvvirksomhet var den vanligste arbeidsmåten for elevene. Allerede under Danmarksoppholdet (1872) hevdet han selvvirksomhet som viktig arbeidsmåte i kristendomskunnskap. Siktemålet med den muntlige bibellesningen og de frie foredragene

⁸²⁹ Arctander 1912:23; Østvedt 1968:9.

⁸³⁰ Straume 1959:101.

skulle være å vekke de unges lyst til selv å arbeide videre med Bibelen⁸³¹. I norsk fikk elevene stiloppgaver av Ullmann, men han ga ikke lekser og han eksaminerte aldri⁸³². I naturfag og landbruksfag fikk elevene utføre eksperimenter, og egnet naturfaglig utstyr ble stilt til elevenes disposisjon. Tidligere er nevnt hvordan matematikk, landbruksfag, samfunnsfag og praktiske fag var yrkesrettet og hadde høy elevaktivitet, og ved de praktisk rettede yrkesutdanningene, ikke minst ved den utvidete høyskole som var tenkt å omfatte yrkesutdanning for bønder, sjømenn, håndverkere og andre arbeidsfolk, måtte selvvirksomhet og praktisk arbeid være hovedmetoden.

Og i tillegg kom de utenomfaglige aktiviteter. I Seljord hadde elevene sin egen avis, *Munin*, de hadde åpne diskusjonskvelder en gang i måneden der bygdefolk var invitert til å høre foredrag og diskutere aktuelle samfunnsproblemer. Hver lørdagskveld hadde de opplesing av dikt og skjønnlitteratur og innimellom fremføring av skuespill⁸³³.

Den levende vekselvirkning mellom lærer og elev og mellom elevene innbyrdes, ble godt ivarettatt gjennom vektleggingen av elevenes selvvirksomhet, og diskusjoner var en høyt prioritert arbeidsmåte, ikke minst på "politikerskolen" i Seljord. Men Viggo Ullmann selv var sannsynligvis ikke som person egnet til "levende vekselvirkning" med elevene og tilhørerne etter sine taler eller undervisningsforedrag. Hans styrke var ikke i dialogen, men i formidlingen, gjennom tale eller foredrag, og han synes å vike tilbake for den påfølgende diskusjon og vekselvirkning som Grundtvig mente var foredragets egentligste hensikt⁸³⁴. Sannsynligvis var han, i likhet med Grundtvig selv, en vesentlig bedre taler enn samtalepartner.

" indenfra udad, det maa være vort løsen"

Både i det såkalte vekkelsesarbeidet og i vekstarbeidet gjaldt et overordnet perspektiv på arbeidsmåter og innhold. Form og innhold måtte utgå fra personens innerste liv og personlighet. Sang og tale skulle komme fra hjertet og nå frem til tilhørernes hjerte,

⁸³¹ Ullmann 1916:7.

⁸³² Straume 1959:101. Rui (1999) forteller at de vanligste skrivesjangrene som ble benyttet i norskfaget, var gjenfortelling og diktat i tillegg til stil (Rui 1999:112).

⁸³³ Rui 1999:112f.

⁸³⁴ Jfr. Stauri 1930:118: "Mange høgskulemenn kan vera so mykje for elevane i det daglege samlivet, at dette får like so mykje å segja som foredraga i skuletimane. Ullmann var ikkje av desse. Ikkje hadde han tid, og ikkje låg det for honom heller. Han hadde vanskeleg for å tala med elevane privat. Dei kom seg sjeldan til det. Det var noko kort, ihopknept over honom, som gjorde at ein heldt seg på fråstand. Dei vilde helst ha honom på talarstolen". Jfr. óg Østvedt 1968:15.

selvvirksomheten til elevene skulle være selvvalgt med naturlig motivasjon som drivkraft, og den levende vekselvirkning og samtale mellom lærer og elev og mellom elevene innbyrdes skulle være preget av et indre og åpenhjertig engasjement. Ullmann ønsket en personlighetens pedagogikk som gikk fra hjerte og til hjerte. Formalisme, ytre tvang, eksamener og eksaminasjoner passet dårlig inn i denne tenkningen og ble bare tatt hensyn til i den grad lov og regler påla det, for eksempel i utdanningen av lærere. ”Indenfra udad” var vekstpedagogiske metoder som Ullmann brukte ”som vort løsen” i kampen mot de tyske dannelsesidéene⁸³⁵. De skulle bekjempes innenfra ved utbredelsen av den folkelig dannelsen, en dannelse som kom nedenfra, fra folket, og innenfra, fra deres hjerter. Denne vekstmetoden passet også svært godt ved skoler som ble kalt ”Skolen for Livet”. ”Innantil og utetter var livsens veg”, skrev Jakob Naadland⁸³⁶.

Sammenfatning

Ullmannpedagogikkens mål, innhold, elev-/menneskesyn og arbeidsmåter viser godt sammenfall med Grundtvigkapitlet slik at det er idem-identitet mellom Grundtvig- og Ullmannkapitlet. Særlig skal fire kjennetegn ved Ullmanns pedagogikk trekkes frem:

1) *Frisinn* gjennomsyret alt han tenkte og gjorde og var en innforlivet del av hans kristne tro. Han var en kompromissløs forsvarer av frisinnet, selv om det skulle sprengte partiet Venstre og selv om det skulle medføre vanskeligheter i forhold til økonomisk bevilgende myndigheter og i forhold til pietister og geistlighet. Som frisinnets herold ga han lærere og elever stor grad av frihet i utfoldelsen på høyskolen.

2) *Vekkelse* av folket var hovedhensikten med hans tale- og foredragsvirksomhet. Han var en av nyere norsk histories dyktigste talere og anvendte hele sin personlighet i dette vekkellesarbeidet. Selv om han var en mester i å anvende det levende ord, var det menneskelige sider ved hans taler og ved hans evne til dialog som ikke var på høyde med hans grundtvigske idealer. Men disse idealer var heller ikke Grundtvig selv helt på høyde med.

⁸³⁵ Ullmann 1916:114. Ullmann bruker muligens uttrykket ”indenfra udad” første gang i brev av 25. nov. 1872 til Vilhelmine der han forteller om Ernst Trier som uten å partipolitisk påvirke elevene likevel registrerer at de etter hvert blir tilhengere av det forenede venstre. Til dette sier Ullmann: ”Der er nemlig udviklingen gaaet indenfra udad, og naar det sker, er alt i orden”. Ullmann 1916:110.

⁸³⁶ Naadland 1923:81.

3) *Vekst* er et stikkord for den pedagogikk han i hovedsak sto for. Veksttanken synliggjøres tydeligst gjennom den romantiske interessen for bondestanden, landbruk og hagebruk, men de vekstpedagogiske aspektene kjennetegner også skolevirksomheten som helhet, bl.a. gjennom praktisk arbeid og selvvirksomhet. Målet var ikke å gjøre elevene ferdig dannet og utdannet, men å legge forhold til rette for videre personlighetsvekst. Siden vekst for det hele menneske, det gudskapte og frisinne menneske, var et viktig mål, måtte skolen være for alle og angå hele menneskelivet, også det daglige arbeid i og utenfor yrkeslivet.

4) *Dannelse, praktisk arbeid og yrkesutdanning* blir hos Ullmann smeltet sammen til en organisk enhet både i folkehøyskolen og i den utvidete høyskole. Romantikkens hang til helhet og sammenheng er et grunntrekk ved hans pedagogikk. Ingen grundtvigianere i Norge har som Ullmann realisert Grundtvigs idé om ”folkelig Dannelse og praktisk Duelighed i alle Hoved-Fag”. Ullmanns eget uttrykk, ”åndsdannelsen o g det nævenyttige,” sammenfatter langt på vei den grundtvigske folkehøyskolepedagogikken og inkorporerer yrkesutdanning og praktisk arbeid i den folkelige dannelsen. Idéen om den utvidete høyskole gjør denne pedagogikken særs tydelig.

Kapittel 6

Omsorg for livet

Kari Martinsen om sykepleierutdanning gjennom Grundtvig-Løgstrup-tradisjonen

Den Grundtvig-Løgstrupinspirerte filosof og sykepleier *Kari Martinsen* (1943--) er en av premissleverandørene til tenkningen om sykepleierutdanning i Norge og Norden. Hun har løftet frem en rekke av Grundtvigs tanker og plassert dem i den *kulturelle konteksten* for sykepleie og sykepleierutdanning. "Skolen for Livet" er av Kari Martinsen flyttet fra skolestue til sykestue og gjort om til "Omsorg for livet" ca. 150 år etterat Grundtvig forfattet sine viktigste skoleskrifter⁸³⁷. Kari Martinsens yrkesretting av Grundtvigs skoletenking primært mot sykepleierutdanning er temaet i dette kapitlet.

Det store spranget mellom Grundtvig og Martinsen

Spranget fra Grundtvigs godseier- og embetsmannsstat (1834-1901) til Kari Martinsens samfunnskontekst som er preget av motsetninger mellom nyradikale og nyliberale tendenser, er betydelig. Martinsens samfunnskontekst blir av Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås beskrevet som "Venstreradikalismens gylne år fra 1965 til 1986" og "Den nye liberalismens tiår Fra Willoch (1981-86) til Bondevik II (2001-)". Linjen fra Grundtvig til Martinsen er brutt av epokene Venstrestaten og Arbeiderpartistaten. Sistnevnte epokes dannelsesstradisjon var ifølge Rune Slagstad preget av *positivismen*: "Arbeiderpartistaten var som kunnskapsregime positivistisk, langt mer enn sosialistisk. Regimet bygde på vitenskapens mobilisering, på en positivistisk forstått samfunnsvitenskap, en sosial

⁸³⁷ Grundtvig skrev sine viktigste skoleskrifter i 1830- og 40-årene (*Skolen for Livet* i 1838), og Kari Martinsens Løgstrupinspirasjon er ifølge Herdis Alvsvåg og Eva Gjengedal tydelig i hennes forfatterskap fra 1990 og 1993 da hun henholdsvis skrev artikkelen "Moralsk praksis og dokumentasjon i praktisk sykepleie" og utga boken *Fra Marx til Løgstrup*. Jfr. Alvsvåg & Gjengedal 2000:23. I Martinsen 1993/2003:15 skriver imidlertid Martinsen at Løgstrupinspirasjonen startet omkring 1988/89. Dette er på linje med artikkelen "Omsorg i sykepleien -- en moralsk utfordring" der hun i 1989 skriver: "I det siste året har jeg forsøkt å sette meg inn i deler av Løgstrups tenkning, og grunntonen i denne artikkelen er Løgstrup-inspirert". Martinsen 1989/2005:136.

ingeniørkunst modellert etter naturvitenskapen”⁸³⁸. En reaksjon mot Arbeiderpartistatens positivisme var *den norske nyradikalismen* som gjorde seg gjeldende fra siste del av 1960-årene. Denne radikalismen var bl.a. preget av den norske filosofen Hans Skjervheim som selv var arbeiderpartimann og samtidig en av dette partiets fremste kritikere. Han hevdet i essayet ”Deltakar og tilskodar” det viktige skillet mellom å forholde seg *diskuterende* og å forholde seg *objektiverende* til et menneske og kritiserte sterkt det siste⁸³⁹. Nyradikal kritikk av positivistiske og teknisk-instrumentelle tenkemåter som virket objektiverende på mennesker, ble også fremmet av den tyske filosofen Jürgen Habermas (1929-) som regnes som en av ideologene bak student- og ungdomsopprørene i 1968⁸⁴⁰. Som nyradikalismens motsetning i perioden 1981 og frem til i dag gjør *nyliberalismen* seg gjeldende med krav om individualisme, frihet og markedskrefter. Alfred Oftedal Telhaug skriver i artikkelen ”Pedagogikkvitenskap i krise?” (2004) at ”nå dominerer nettopp produksjons- og børsmotivet”, og han beskriver nyliberalismens retorikk bl.a. med ordene ”incentiver”, ”ressursinnsats”, ”konkurranse”, ”kvalitet”, ”resultater”, ”produksjon” og ”brukere”⁸⁴¹. *Nyradikalisme* med kritikk både av positivismen og av objektivering av mennesket og *nyliberalisme* med større frihet for markedskrefter enn tidligere er altså to viktige trekk ved Kari Martinsens samfunnskontekst.

Spranget mellom Grundtvig og Martinsen er også betydelig med hensyn til de institusjonsmessige situasjonskontekstene. Selv om det kan være en pedagogisk likhet mellom

⁸³⁸ Slagstad 1998:368. I artikkelen ”Kritisk pedagogikk” (2004) under avsnittet ”Positivismekritikken” skriver Erling Lars Dale: ”I *Positivisme og vitenskapsteori* (1980) fremstiller Rune Slagstad positivisme som troen på at naturvitenskapen – især fysikken – kunne gi mønsteret også for samfunnsvitenskapene. Idealet i den positivistiske teorien var, ifølge Slagstad, å eliminere subjektet helt fra forskingsprosessen (s.47). Posisjonen innebar en naturalisering av mennesket. Studiet av mennesket måtte derfor følge det samme mønsteret som studiet av naturen for øvrig. Positivisme krevde, ifølge Slagstads formidling, at den samme iaktakende observasjonen, med den samme kontrollen av observasjonsbetingelsene og den samme standardiseringen av observasjonen, skulle gjelde i samfunnsvitenskapene som i naturvitenskapene. Det samme gjaldt prinsipper om validitet og reliabilitet (s.28-29). Og endelig skulle induksjon og deduksjon være det samme, uansett vitenskapsområde. Kritikken avviste dette vitenskapsidealet ved å fremheve subjektets rolle i den samfunnsvitenskapelige teorien. Intensjonen i kritikken var å vise at subjektet ikke kan eller skal elimineres. Perspektivet i positivisme-kritikken var at subjektiviteten utgjør et grunnleggende og konstituerende moment i den samfunnsvitenskapelige teoridannelsen”. Dale 2004:375.

⁸³⁹ Skjervheim 1996/2001:71-87; Telhaug & Mediås 2003:212ff.

Skjervheim angriper absolutteringen av psykologi, sosiologi og biologi som gjør disse til psykologisme, sosiologisme og biologisme. Absolutteringen angriper han også i både objektivisme og positivisme: ”Generelt skal eg tala om objektivisme når den objektiverende holdningen vert absolutert, det vil seia når ein berre vil sjå alt under synsvinkelen fakta og faktisitet. Eit anna namn for det same er positivisme”. Skjervheim 1996/2001:78.

⁸⁴⁰ Telhaug & Mediås om Habermas: ”Han ble studert fordi han, som Skjervheim, angrep positivismen i samfunnsvitenskapene. Han avviste forståelsen av samfunnsvitenskapen som en kopi av naturvitenskapen, og den samme vitenskapen som en legitimering av instrumentelle tenkemåter og en teknisk-rasjonell styring”. Telhaug & Mediås 2003:214.

⁸⁴¹ Sitatene er hentet fra Telhaug 2004: 431 og 432.

Grundtvigs skoleskrifter og Martinsens sykepleie- og sykepleierutdanningsskrifter, er forskjellen mellom skoler og helseinstitusjoner betydelig. Videre er det klare forskjeller mellom Grundtvig og Martinsen med hensyn til de yrkesmessige situasjonskontekstene. Selv om det yrkesmessig sett kan være vanskelig å plassere historikeren, pedagogen, poeten, politikeren og presten Grundtvig, mener Knud Eyvin Bugge at det er historieskriveren og dikteren Grundtvig som i skoleskriftene henvender seg til sine landsmenn⁸⁴². Forskjellen er tydelig i forhold til sykepleier, filosof og professor Martinsen som i sine publikasjoner primært henvender seg til sykepleiere, helsepersonell og deres utdannere. Forskjellen tydeliggjøres i forskjellig *skrivesjanger*, noe som også preger dette kapitlet om Kari Martinsen.

Som hermeneutisk hjelpemiddel i møte med det store spranget mellom Grundtvig og Martinsen, foretas et nytt grep som gir større frihet i møtet med tekstene. Martinsenkapitlet er et forsøk på *intertekstualitet* der forskeren i større grad enn i noen av de øvrige kapitlene tar seg friheter til å assosiere og fortolke (jfr. kap.1). Men det utelukker ikke at også i dette kapitlet er de øvrige hermeneutiske tilnærmingene viktige referanserammer.

Fra Martinsen via Løgstrup til Grundtvig

Kari Martinsen, utdannet sykepleier fra 1965 og psykiatrisk sykepleier fra 1967, viste tidlig et engasjement for de mest pleietrengende pasienter og mot det positivistiske samfunnet som sykepleien var en del av. Sykepleiens vesen er for Kari Martinsen *omsorg*, og denne egenart må sikres for syke og lidende mennesker og sikres mot den teknisk-instrumentelle tenkning som preger den vestlige verden. Martinsens magistergradsavhandling i 1975, *Sykepleie og filosofi Et fenomenologisk og marxistisk bidrag*, tok sikte på å kritisere den positivistiske vitenskapeliggjøringen av sykepleierutdanningen nettopp fordi den rammet sykepleiens ”kjerne”, omsorgsperspektivet⁸⁴³. Sammen med sosiologen Kari Wærness utga hun i 1979 *Pleie uten omsorg?* og anklaget sykepleien for å akademisere utdanningen, nedvurdere læring gjennom praksis, oppvurdere teoretiske studier og redusere pasientomsorgen. Wærness og Martinsen viste hvordan sykepleiere fulgte opp akademiseringstendensen. Sykepleierne søkte stillinger ved sykehus som hadde leger og forskning, og de færreste søkte seg til sykehjem hvor omsorgsperspektivet betydde mest. Boken var et så kraftig oppgjør med

⁸⁴² GSkV I:9.

⁸⁴³ Jfr. Marit Kirkevolds oversikt ”Utviklingstrekk i Kari Martinsens forfatterskap” i Alvsvåg & Gjengedal 2000:193-206.

akademiseringstendensen i utdanningen at det er grunnlag for å hevde at Kari Martinsen minst 10 år før Løgstrupinspirasjonen tok til, viste et engasjement som er parallelt med Grundtvigs reaksjon mot dyrkingen av fornuft og intellekt i den klassiske dannelsen. Hun var på linje med Grundtvig i at fagkunnskapen ikke måtte løsrives fra praksiskunnskapen eller fra den hverdag og livssammenheng hvor livet leves⁸⁴⁴.

Kari Martinsen har produsert en rekke faglitterære skrifter. I nærværende fremstilling er særlig lagt vekt på følgende primærkilder:

- a) *Fra Marx til Løgstrup* (Martinsen 1993/2003)
- b) *Fenomenologi og omsorg* (Martinsen 1996) og
- c) *Øyet og kallet* (Martinsen 2000b).

Andre av hennes skrifter har vært trukket inn ved behov.

Kari Martinsens forhold til Grundtvig går primært via den danske filosof og teolog Knud Ejler Løgstrup (1905-1981). Løgstrup selv var ingen Grundtvigforsker. Han festet imidlertid stor lit til Grundtvigforskeren Kaj Thaning og til den grundtvigske forfatter Jakob Knudsen. Løgstrup regnes som representant for den grundtvigske retning innen dansk teologi⁸⁴⁵, og i pedagogisk henseende har bl.a. Askovforstander Hans Henningsen og Grundtvigforsker og sykepleier Regner Birkelund vist linjer fra Grundtvig til Løgstrup⁸⁴⁶. Birkelunds avhandling *Livs-Oplysning* (1999) er for øvrig den avhandling som ligger nærmest opp til nærværende forskningsprosjekt. Kari Martinsen viser hyppig til Grundtvig-Løgstrup-tradisjonen og uttrykker tilhørighet til den⁸⁴⁷. Hun viser ofte til den norske teolog og Løgstrupforsker Karstein M. Hansen som i sin avhandling *Skapelse og kritikk* (1996) peker på Løgstrups forankring i Grundtvigs skapelsestenkning⁸⁴⁸. Hun viser også flere ganger til Gustaf Wingren og hans påpekning av Grundtvigs interesse for Ireneus og den jødisk-kristne tradisjon.

I det følgende vil Kari Martinsens tenkning bli fremstilt slik at den *både kan relateres til Grundtvig og til sykepleierutdanning*. Relateringen til Grundtvig vil skje gjennom relateringen til det grundtvigske paradigme slik dette er fremstilt i Grundtvigkapitlet, og relateringen til sykepleierutdanning skjer ved at denne utdanning knyttes opp mot den kulturkontekst som

⁸⁴⁴ Martinsen 1979:107-110.

⁸⁴⁵ Christoffersen 1999:139; Martinsen 1996:25; Wingren 1989:10.

Se for øvrig Martinsens omtale av fasene i Løgstrups liv, Martinsen 1993/2003:65f.

⁸⁴⁶ Henningsen 1983; Birkelund 1994, 1996, 1999: særlig 175f.

⁸⁴⁷ Jfr. Martinsen 1996 særlig de to første dialogene. Se dessuten Martinsen 2000b:51.

⁸⁴⁸ Hansen 1996.

Grundtvig, Løgstrup og Martinsen representerer. Relateringen til sykepleierutdanningen har til hensikt å *eksemplifisere* hva denne kulturkontekst kan innebære.

Tilnærmingene gjøres gjennom disse temaene:

--*En dannelsesreise*. En kulturhistorisk reise med Kari Martinsen.

--*Handlingsspontanitet og tankenormer*. Handlingens forrang hos Løgstrup og Martinsen.

--*Historisk-poetisk skole og sykepleie*. Fra Grundtvigs og Løgstrups skole til Martinsens sykepleierutdanning.

--*Å se pasienten*. En sammenligning av Kari Martinsens og Katie Erikssons tenkning om innhold i sykepleierutdanningen.

--*Å forstå gjennom kategorier*. Vurderinger ut fra forståelseskategoriene.

En dannelsesreise

En kulturhistorisk reise med Kari Martinsen

Dannelsesreisen er et møte med Rom, Manchester, Athen og Jerusalem og den kulturarv den enkelte av disse byene representerer. Disse byene omtales av Kari Martinsen i dialog nr. 2 i *Fenomenologi og omsorg*, og hun har knyttet dem til Grundtvig-Løgstrup-tradisjonen⁸⁴⁹.

Spørsmål å stille under reisen vil dreie seg om *hvordan disse byene forholder seg til det grundtvigske paradigme og hvordan de kan bidra til sykepleierens utdanning og dannelse*. I en artikkel fra 1993, ”Sykepleieren – dannet og utdannet”⁸⁵⁰, nevner hun noen hovedelementer i sin oppfatning av begrepet dannelse. De fire hovedelementene eller kriteriene hun nevner, kan være nyttige tankeredsaker under reisen. I denne artikkelen hevder Kari Martinsen at

1) dannelse er

--*forskjellig fra utdanning*. Utdanning nærmer seg dannelse først når utdanningen relateres til *det samfunn, den kultur og tradisjon* den er del av. Bare i det som Kari Martinsen definerer som det gode samfunn, vil utdanningen medføre dannelse og visdom. På dannelsesreisen må vi spørre: *Hvordan relaterer disse byene utdanning til samfunn, kultur og tradisjon, og*

⁸⁴⁹ Martinsen 1996:41ff.

⁸⁵⁰ Martinsen 1993:18-34.

hvordan er byene gode samfunn i den forstand at sykepleierens utdanning medfører dannelse og visdom?

2) dannelse er

--knyttet til *praksis* slik den leves ut i dagligverden. Dannelse kan skje gjennom praktisk arbeid og utdanning. Vilåret for at utdanningen kan føre til dannelse er at *fagverden har sitt grunnlag i dagligverden*. Under dannelsesreisen spør vi: *Hvordan forholder byenes kulturarv seg til at forutsetningen for dannelse er at fagverden er knyttet til dagligverdens praksis?*

3) "halvdannelsen", som er "en type uekte dannelse"⁸⁵¹, er

--når dannelse *adskilles fra praksis og isoleres til ånden* og når *fagverdens kunnskaper og teorier blir absolutte og stenger for det spesielle og unike i dagligverden*. Når teoriene og fagutdanningene på entydige måter belyser den tvetydige dagligverden, skjer det innsnevring av synsfeltet, perspektiver går tapt, og dannelsen blir halv og uekte. Under reisen må det derfor spørres: *Er dannelsen adskilt fra praksis i dagligverden og isolert til ånden og absolutteres fagverdens kunnskaper og teorier?*

4) ekte dannelse er

--når man i *dialogen* er åpen for hverandres forståelseshorisonter slik at man forstår mer enn man gjorde før, og når dialogen under arbeidet knytter mennesker sammen og fremmer forståelse ved at en handler sammen. Under reisen må vi spørre om *hvordan dialogen fungerer: Utvider den hverandres forståelseshorisonter, knytter den mennesker sammen og fremmer handlingsfellesskapet forståelsen?*

Arven fra Rom

Første reisestopp blir i Rom, og oppholdet og byen får kort omtale. Romerne representerer selveste "røverfolket". Grundtvig avskydde romernes kultur og latinskole og kalte den "Skolen for Døden". Ytre sett kan den romerske kultur og det romerske imperiet se imponerende ut. Organisasjonsmessig var det militære svært godt og slagkraftig bygget opp, likeledes infrastruktur med veier, vann og kloakk, og romernes imperialistiske politikk medførte at store landområder ble erobret⁸⁵². Karakteristiske verb i "røverfolkets" kultur var å "erobre", "kontrollere", "herske over" og "beherske", og disse verbene har stor

⁸⁵¹ Begge uttrykk er hentet fra Martinsen 1993:20.

⁸⁵² Engberg 1993:11. Bl.a. siterer Poul Engberg Grundtvig som kalte romerne en "dygtig røverbande".

overføringsverdi til pedagogikken. Men Grundtvig sto for en helt motsatt pedagogikk. Han ville at læreren skulle avlegge alle herskenykker og være elevenes tjener. Grundtvig beskrev romernes kulturarv i avhandlingen *Rom og Jerusalem* i 1825, og Kari Martinsen lar Anders Pontoppidan Thyssen beskrive noen karakteristiske sider ved denne arven. Hun siterer bl.a. følgende: ”Fra dette Rom udsprang ”den aandelige Romerskhed”, som tilsvarende gik ud på at herske over livet ved at hæve det forstandige i mennesket over alt andet og fornægte eksistensen af noget som helst højere bag den synlige tilværelse. Forstanden eller fornuften søger da at beherske og ordne alt og bruge det til sine formål”⁸⁵³. De romerske dannelsesidealer er som en rød klut for Grundtvig så vel som for Martinsen. Intellektualisering og dyrking av fornuften, formidling og utenatføring av abstrakt begrepslærdom, ”herredømmekunnskap”, eksamineringer og tvang er nettopp den pedagogikk Grundtvig og Martinsen vil forandre. Romernes klassiske dannelsesidealer er knyttet nært opp til deres samfunn, kultur og tradisjon, og ut fra deres målestokk var det et velorganisert og godt samfunn å bo innenfor. Fornuftsdyrkingen skiller imidlertid dannelsen fra praksis, det teoretiske lærestoffet har egenverdi og ikke nødvendigvis forankring i dagligverden, og der er liten plass for dialog. På dannelsesreisens første stopp gis ingen dannelsesidealer utover den klassiske, verken for Grundtvig eller Martinsen, bare mange forhold å ta avstand fra.

Likevel gis det noe de kan ta med videre. I denne arv ligger *begreps- og klassifikasjonskunnskaper*. Denne type kunnskaper som intellekt og fornuft skal trenes i å ordne og beherske, hører hos Grundtvig hjemme i *den lærde dannelsesidealer og i vekselvirkningen mellom den folkelige og den lærde dannelsesidealer*. For Martinsen er klassifikasjonskunnskapen *den boklige faglighet* som sykepleierstudenten skal tilegne seg. Selv om arven fra Rom har lav prioritet hos Grundtvig og Martinsen, utgjør den boklige fagligheten om enn ikke den viktigste delen, likevel viktige deler av deres tenkning, og den har sin plass i sykepleierutdanningen. Det Grundtvig og Martinsen reagerer imot, er overdimensjoneringen og absolutteringen av den abstrakte begrepslærdommen og de lærer- og stoffsentrerte undervisningsmåter som ble praktisert.

Arven fra Manchester

Den engelske byen Manchester kan under denne dannelsesreisen stå som symbol for den industrialiserte verden og den teknisk-instrumentelle epoke. Her møtte naturvitenskap og

⁸⁵³ Sitert etter Martinsen 1996:47.

håndverk hverandre i teknologien. Resultatet ble industriell masseproduksjon og vanskeligheter for håndens arbeid.

Den finske idéhistorikeren Georg Henrik von Wright, som Kari Martinsen flere ganger viser til i dialog nr. 2 med sin svensk-finske kollega Katie Eriksson, hevder at det er oppfinnelsene innen elektronikk og kjemi som gjør *vitenskapen ansvarlig for den industrielle revolusjon*. Båndene er knyttet fra industrialiseringen tilbake til den vitenskapelige revolusjon på 15-1600-tallet og fremover til teknologi- og informasjonssamfunnet i dag⁸⁵⁴. Det som har skjedd under og etter den industrielle revolusjon er altså at vitenskap blir integrert i industrilandenes næringsliv og blir brukt til å imøtekomme de behov som forbrukersamfunnet både har og skaper. Det nye i forhold til 15-1600-tallet er at store deler av vitenskapen blir brukt teknologisk, dvs. som et instrument for (masse-)produksjon og fortjeneste.

Denne sammensmeltningen av grunnforskning og anvendt eller teknologisk forskning påvirker tenkningen. Interessen fokuseres ikke nødvendigvis mot å tilstrebe nye sannheter og nye erkjennelser. Interessen kan vel så mye være rettet mot hvor de største markedene er, hva markedet er interessert i og hva det betaler mest for.

Kari Martinsen beskriver utviklingen fra antikkens Hellas der den epistemiske naturvitenskap ville utforske naturen for å lære å *adlyde* den, til romernes utforskning til å *beherske* den og til Manchesterteknologenes utforskning for å *utnytte* den. Hun hevder at Manchesterarven er en arv i konflikt mellom å adlyde og utnytte. Arven er i krise fordi den har overskredet naturens grenser for orden og overskredet omsorgen for det skapte. Den har frigjort seg fra sine autoriteter og gjort mennesket til Gud, skaper og lovgiver⁸⁵⁵. Mot denne teknisk-instrumentelle epokes epistème vil Kari Martinsen i Michel Foucaultstil kjempe for at naturen og helsevesenet ikke blir rasert. I denne maktkampen, som Martinsen er en del av, mener hun at epokens epistème vil avsløre seg: ”Men erfaringene må ofte være voldsomme (økologiske kriser, genspleising, rasehygiene) for at vår epokes overbevisning, som ligger i den teknisk-instrumentelle livsforståelsen, skal avsløres som uholdbar og destruktiv”⁸⁵⁶.

⁸⁵⁴ von Wright 1991/1993:72-78.

⁸⁵⁵ Martinsen 1996:45.

⁸⁵⁶ Martinsen 1993/2003:22.

Når den teknisk-instrumentelle fornuft blir til livsforståelse, oppstår positivismen. Kari Martinsen gir sin tilslutning til Løgstrups kritikk av denne. Han sier at 1) positivismen er verdirenset, det normative er utelatt og tilbake står kun kjensgjerninger som kan konstateres ved hjelp av fornuften. Følelser og verdier har ingen hjemstavnrett i vitenskapen. 2) Positivistene mener seg å ha enerett på erkjennelse, og derfor kan bare positivismen si noe om virkeligheten⁸⁵⁷. For å legitimere sykepleien som egen profesjon hentet norske sykepleiere i 1970-årene positivistisk orientert forskning fra USA, og sykepleieprosessen ble en mål-middelprosess hvor alt skulle dokumenteres. Sykepleie ble redusert til ”problemløsning” og kunnskap til ”påstandskunnskap”⁸⁵⁸. Foucaults beskrivelse av epoken som klassifiserende, sorterende, dissekerende, beregnende, istykkerrivende, eksaminerende ble gjort til sykepleie⁸⁵⁹. Det var mot denne vitenskapeliggjøringen av sykepleie og sykepleierutdanning Kari Martinsen reagerte. Det verdiladede ordet ”omsorg”, Martinsens hjertebarn, hadde ingen plass i den positivistiske livsforståelsen. Heller ikke etikk og normer.

Den norske idéhistorikeren Trond Berg Eriksen etterlyser samarbeidet mellom ”know-how” og ”know-why”. Teknologen og etikeren, yrkesutdanningene og allmenndannelsen må kommunisere. Berg Eriksen, som hører til kritikerne av helseteknologiens kulturelle frislepp, sier i sin bok *Helse i hver dråpe* (1995/2000): ”Alle vet dessuten at medisinsk kunnskap brukes i destruktivt øyemed i krig, under tortur, av totalitære regimer osv., like ofte som oppfinnelsene brukes med helse eller helbredelse for øye. Derfor er et økt potensial for manipulasjoner like mye et våpen mot mennesker som en gevinst for menneskeheten”⁸⁶⁰. Selv om man innen sykepleien er innstilt på å bruke teknologi til helsefremmende og livreddende formål, kan teknologien representere, særlig hvis den absolutteres og blir livsforståelse og etikken dimensjoneres lavt, en teknologisering av pleien og en objektivisering av pasienten som gjør at sykepleie ikke er den aktelse for livet som setter pasienten i sentrum.

Vår tids og vår epokes teknologiske nyvinninger representerer likevel, selv med Løgstrups og Martinsens argumenter mot overskridelser av naturens og skaperverkets grenser, nyvinninger som i helsefaglig sammenheng er livsnødvendige, livsfremmende, håpsbringende og smertelindrende. Etter vår forståelse er det spørsmål om hvilken dimensjonering arven fra Manchester skal gis i sykepleierens utdanning. Helseteknologi er ”know-how”, praktisk og

⁸⁵⁷ Martinsen 1993/2003:36.

⁸⁵⁸ Martinsen 1993/2003:42.

⁸⁵⁹ Martinsen 1993/2003:50.

⁸⁶⁰ Berg Eriksen 1995/2000:219. Lignende tanker kommer også frem hos von Wright, jfr. von Wright 1994:78f.

teknisk arbeid og en nødvendig del av utdanningen. Denne forståelsen kan være på linje med Grundtvigs. Når Grundtvig under sine Englandsreiser i 1829-31 fikk sans for virkeligheten, ble begeistret for engelskmennenes foretaksomhet og ble så ”utysk og ramengelsk, saa uhyre praktisk”⁸⁶¹, viser han begeistring for teknisk-instrumentelle nyvinninger. Grundtvigs ønskemål om at den folkelige dannelse skulle gjøre elevene ”dueligere til deres Dont” og hans bruk av uttrykk som ”*Livets Tarv*”, ”*Livets Gavn og Landets Tarv*” og livets ”*Brugbarhed*”, åpner også for bruk av alt det praktisk-nyttige som fremmer og verner livet, inklusiv helseteknologi.

Imidlertid er *farene* ved Manchesterarven påfallende: Når den teknologiske utviklingen er knyttet til en avgrenset periode, ”vår epoke”, og har klippet over kulturelle bånd til historie og tradisjoner, setter den hos Martinsen et skille mellom utdanning og dannelse. Perspektivet på mennesket som innforlivet eller ”innfelt” i historien slik Grundtvig, Løgstrup og Martinsen er felles om, er fraværende. Hvis det kulturelle frisleppet av teknologi og økonomi råder grunnen alene som normgiver i helsevesen og utdanning, vil samfunnet nødvendigvis bli mindre godt å leve i, særlig for de eldste og yngste, de kronisk syke og mest pleietrengende og økonomisk avhengige menneskene. Det kulturelle frisleppet av teknologi medfører definitivt ikke dannelse og visdom for sykepleierstudenten.

Det er også fare for at jo mer genial en teknisk-økonomisk løsning er, i hvert fall i den ene parts øyne, jo mindre rom blir det for en likeverdig dialog. I Manchesterarvens teknisk-instrumentelle ideologi ligger innebygget en tendens til teknifisering av problemer og oppgaver og en objektivisering av mennesket. I tråd med Martinsens syn er det mulig å hevde at når pasienten blir objekt og *gjenstand for behandling*, er forutsetningen for dialog borte. Manchesterarven bidrar da til yrkeskunnskapen i utdanningen, men definitivt ikke til sykepleierens dannelse.

Arven fra Athen

Fra den greske kulturarv vil vi fokusere på Sokrates, Platon og Aristoteles. Platon var elev av Sokrates og Aristoteles elev av Platon. Slik sett har de mye felles, samtidig som de er forskjellige.

⁸⁶¹ Jfr. Bugge 1965:256.

Sokrates (ca. 470-399 f.Kr.) var kjent som den mest folkelige av disse. Han var en aktiv dialogpartner med de mennesker han møtte på gater, torg og idrettsplasser i Athen⁸⁶². Han var filosof og levde opp til betegnelsen (gresk: filos – som elsker eller søker; sofia – visdom)⁸⁶³. Først og fremst er han kjent for at han gjennom sine spørsmål og samtaler fikk unge og gamle til å reflektere. Mindre kjent er han for at han selv kunne henfalle til dype tanker over lengre tid. F. eks. forteller hærføreren Alkibiades i Platons *Drikkegildet i Athen* at Sokrates under et felttog en morgen falt i tanker og ble stående å spekulere. ..”da det så ikke ville klarne for ham, lot han ikke det hele fare, men ble fortsatt stående i dype betraktninger”⁸⁶⁴. Hele dagen, kvelden og natten med gikk til han endelig neste morgen sluttet seg til de andre i felttoget. Eksemplet nevnes for å vise hvor høyt grekerne verdsatte *refleksjon*. Den tidkrevende refleksjonen beholder tydeligvis sin egenverdi selv under et felttog. Intelletet har forrang fremfor dagligverden og er fri til å adskille seg og flykte fra den praktiske virkelighet, selv om krigs- og nødsituasjonen krever oppmerksomhet og tilstedeværelse. Eksemplet viser hvordan dannelsen i arven fra Athen er løsrevet fra dagligverden og isolert til ånden på en slik måte at refleksjonen i en sykepleiers yrkesutøvelse ville blitt et hinder med livstruende konsekvenser. I en sykepleierutdanning innebærer eksemplet ikke bare at refleksjon og ettertenksomhet blir prioritert -- noe Kari Martinsen utvilsomt ville vært enig i -- , men dyktiggjøringen til refleksjon ville vært en altoverskyggende aktivitet til fortrensel for opplæring til pasientnær omsorg. Imidlertid ville dialogpartneren Sokrates, sett i forhold til den levende vekselvirkning hos Grundtvig og i relasjon til pasient- og studentsamtaler i Martinsens sykepleierutdanning, hatt verdifulle bidrag.

Platon (ca. 428-ca.348 f.Kr.) hørte til aristokratiet i Athen og hadde ingen tillit til eller fra folket. Den norske idéhistorikeren Anfinn Stigen karakteriserer Platon slik: ”Han utviklet idelæren, som for folk flest måtte fortone seg som et byggverk i skyene, uten forankring i virkeligheten”⁸⁶⁵. Likevel har Platon like til i dag hatt et veldig gjennomslag i vesterlandsk tenkning.

⁸⁶² Jfr. Skårderud & Isdahl 1998:54 hvor Skårderud omtaler idrettsplassene: ”Arenaene hvor det ble drevet idrett, ble kalt *gymnasium* av det greske ordet *gymnos* for naken. Det var som naken den enkelte ble fullt ut presentert som menneske. Det var i de samme gymnasier at de filosofiske skoler ble grunnlagt. Platons *Akademia* var et slikt gymnasium i Athen. Det er fristende å beskrive denne kroppsoppfattelse med det hyppig misbrukte begrepet *helhetsforståelse*: en hel oppfattelse av kropp og sinn. Men det skal da understrekes at det dreide seg om de frie byborgere. Slavenes kroppslighet var langt annerledes tuktet”.

⁸⁶³ Stigen 1983/1992 I:55.

⁸⁶⁴ Platon ca. 400 f.Kr./1962:97.

⁸⁶⁵ Stigen 1983/1992 I:51.

Platons idélære kan sammenfattes i at der finnes to verdener: En idéverden og en sanseverden. Idéene i idéverden er originaler og ekte. Det vi sanser, er etterligninger av tilsvarende idéer. Gjennom tenkning kan idéverden erkjennes slik at en oppnår viten, og gjennom sansning kan sanseverden erkjennes slik at en oppnår kun formodning. Idéverden er den virkelige verden, og viten har høy prioritet, og sanseverden er en antatt verden, og formodning har lav prioritet. Tilsvarende må ånd og åndsarbeid vurderes høyt, og kropp og kroppsarbeid vurderes lavt. Menneskets sjel blir høyverdig og kroppen mindreverdig.

Ifølge Platon gjorde Sokrates i de siste timer i sitt liv rede for forholdet mellom sjel og kropp: Sjelen er omgitt av kroppens fengsel, og kroppen hindrer sjelen i å leve ut sine potensialer. Det sanselige og kroppslige er sjelens fiende. De kroppslige lidenskaper forurenses sjelen. ”Her i dette livet vil vi komme nærmest viten om vi så langt som mulig ikke har noen omgang med kroppen”, sier Sokrates⁸⁶⁶. For Grundtvig er denne nedvurdering av det gudskapte legeme vanskelig å akseptere, og han mener Platons motsetning mellom ånd og sjel er en ”innbilt” motsetning som ikke er i kristendommens ånd. I relasjon til Kari Martinsen vil en sykepleierutdanning hvor ånd og tanke er opp-prioritert, være svært god med hensyn til refleksjoner og vurderinger, men medføre ”halvdannelse” fordi den nedprioriterer kropp og praktiske handlinger. Både Platon og Sokrates vil av Kari Martinsen bli erklært halvt og uekte dannet fordi dannelsen er adskilt fra praksis og isolert til ånden. Men som dialogpartner har Platon i likhet med Sokrates noe å tilføre Martinsens sykepleierutdanning, og Grundtvig verdsatte hos Platon både dialogen og ”det levende Skole-Ordet”⁸⁶⁷.

I spørsmålet om kjærlighet mellom mennesker, eros, lar Platon oss få kunnskap ved å gjengi Sokrates’ Diotimatale i *Drikkegildet i Athen*. Sokrates har fått opplæring i mellommenneskelig kjærlighet av kvinnen Diotima, karakteristisk nok det eneste sted i denne boken at kvinner nevnes⁸⁶⁸. Også her følges gangen i Platons idélære, fra mindreverdig sanselig kjærlighet til høyverdig idémessig (”platonisk”) kjærlighet. Sokrates gjengir Diotima slik: ”For dette er den rette vei å ledes eller selv å gå til kjærlighet, - den vei som tar utgangspunkt i de skjønne fenomener her nede og så bestandig stiger målbevisst opp mot selve denne skjønnhet, stiger som ad trappetrinn: først fra ett til to og fra to til alle skjønne

⁸⁶⁶ Sitert etter Stigen 1983/1992 I:81.

⁸⁶⁷ Bugge 1965:325.

⁸⁶⁸ Jfr. Stigen 1983/1992 I:83. Kvinnenes betydning er knyttet til husholdning og forplantning. En manns kjærlighet til en kvinne, anses som sansemessig og mindreverdig. For øvrig gir Egil A. Wyller en omtale av seksualitet i dette miljøet i Platon ca. 400 f.Kr./1962:10f.

legemer, -så fra de skjønne legemer til de skjønne handlinger, -derefter fra handlingene til de skjønne kunnskaper og endelig fra kunnskapene til selve kunnskapen og erkjennelsen av det som ikke er noe annet enn skjønnheten selv,- og han til slutt forstår hva skjønnhet *er*...Hva tror du ikke så, kjære Sokrates, om det skulle times noen å få øye på selve det skjønne, den skjønnhet som ekte, ren og ubesmittet ikke er befengt med menneskekjøtt og menneskefarve eller annet forgjengelig fjant”⁸⁶⁹. Den høyeste form for kjærlighet blir filosofisk, dvs. kjærlighet til visdom og trang til viten om det skjønne og til intellektuell klarhet, altså noe teoretisk opphøyet over det sansemessige og det kroppslige.

Sokrates tenkte at sjelen besto av en del som man kunne tenke med og en del som var ikke-tenkende og begjærende. Men denne delingen var ikke Platon enig i. Her måtte noe mer til. Han ville ha en del som kunne formidle mellom tenkning og begjær og tilførte *viljen* eller *viljestyrken* som et mellomledd som kunne styre tanken og begjæret. Menneskelig adferd blir ut fra denne tankegangen styrt av tenkning, vilje og begjær⁸⁷⁰. Dette viljesmomentet *kan* virke som en bro fra Platon over til hebreenes tendens til å ”voluntarisere”, men idélærens rangering av tenkningen og intellektet som øverste gode er ikke svekket. Det gode og ønskverdige liv beherskes av tanke og fornuft. Og slik vil etikken bære preg av fornuft og intellektuelle overveielser. Etikken setter det kognitive i høysetet slik at en må bruke fornuften til å vurdere konsekvensene av handlingene. Gode handlinger gjør menneskene lykkelige. Formålet er lykke. Anfinn Stigen sier det slik: ”I en slik etikk blir menneskets *lykke* eller den tilstand av velbefinnende som et godt liv fører med seg, det endelige målet for alle våre handlinger. Aristoteles er vel den klareste talsmann for en slik etikk, men også Platon begrunner etikken på denne måten”⁸⁷¹. Sammenfattende kan man si at grekernes etikk er *en kognitiv konsekvensetikk og en lykkeorientert formålsetikk*. Etikken er intellektualisert, adskilt fra dagligverden, isolert til ånden og sitter i hodet. Men dette er helt i motsetning til Kari Martinsen. For henne, så vel som for Grundtvig og Løgstrup, er moral innforlivet eller ”innfelt” i hele den skapte menneskekroppen. Også Platons etikk gjør ifølge Martinsen sykepleierstudenten ”halvdannet”.

⁸⁶⁹ Platon ca. 400 f.Kr./1962:82f.

⁸⁷⁰ Stigen 1983/1992 I:85.

⁸⁷¹ Stigen 1983/1992 I:87.

Aristoteles (384-322 f.Kr.) var den av disse tre som hadde interesser for biologi. Hans far var lege, noe som på den tid mer var håndverker enn naturviter. I vår sammenheng skal vi avgrense interessen til spørsmål om slaver og praktisk arbeid.

Han mente at siden menneskene hadde forskjellige intellektuelle kapasiteter, var det noen som hadde så dårlig dømmekraft at de var best tjent med å bli tatt hånd om av andre og fungere som deres slaver. Disse kalte Aristoteles for ”naturlige slaver” fordi de *ifølge sin natur* var ute av stand til å foreta vurderinger og ta avgjørelser på et godt nok intellektuelt grunnlag. Tanken om alle menneskers likeverd er utelukket hos grekerne i oldtiden. Man kan også nevne nedvurderingen av kvinnen. Fordi Aristoteles mener kvinnen, i forplantningsøyemed og ifølge sin natur, er mottager av sædceller, blir kvinnen beskrevet som en ”mangelfull” og ”ufullstendig” skapning i forhold til mannen. I disse tankene ligger holdninger som har preget europeisk kultur opp til vår egen tid. Anfinn Stigen konstaterer at det i Aristoteles’ biologi er ”et nedvurderende kvinnesyn”⁸⁷².

Mangelen på likeverd i grekernes kultur kommer også frem når Aristoteles mener at bare de som har de nødvendige intellektuelle forutsetninger, kan delta i styre av samfunnet. Dermed utelukker han ”de naturlige slaver” og kvinnene, men også håndverkere og handelsfolk. Imidlertid er Aristoteles, selv om det bare er i prinsippet, åpen for at disse grupper, bortsett fra ”de naturlige slaver”, gjennom utdanning og studier kan oppnå stemmerett og samfunnsdeltagelse. Det som imidlertid er interessant ved utestengelsen av disse gruppene, er at det er nettopp disse grupper som står for det praktiske, nyttige og hverdagslige arbeid. Det er dette arbeidet, arbeidet i den såkalte sanseverden, som grekerne så ned på som annenrangs arbeid. Kroppsforakt førte til en tilsvarende holdning overfor kroppsarbeid⁸⁷³.

For så vidt var altså dannelsen knyttet til den praktiske dagligverden for visse grupper mennesker; kvinnene, ”de naturlige slaver”, håndverkere og handelsfolk, men ikke for de frie byborgerne. De var hevet over og adskilt fra det praktisk-kroppslige arbeid. Aristoteles’ adskillelse av de frie byborgeres dannelse fra den praktiske dagligverden og segregeringen av mennesker i ulike verdener, gjør at dialogen fikk vanskelige kår. Forskjellen fra Grundtvig er tydelig på tre områder: a) For ham representerte det kvinnelige ikke noe mindreverdige, men

⁸⁷² Stigen 1983/1992 I:166. Det er også interessant at bortsett fra Diotima nevnes ikke kvinner eller kvinnelige slaver med ett ord i *Drikkegildet i Athen*, selv om det må ha vært en god del av dem. Men ”slave” og ”slavegutt” til ulike praktiske gjøremål, omtales flere steder, bl.a. i Platon ca. 400 f.Kr./1962:84, 85, 87.

⁸⁷³ Denne tendens ble ytterligere utviklet hos nyplatonikerne, jfr. Martinsen 1996:65.

noe ønskverdig: Følelse og hjertelighet. b) Hans folkelige dannelse var for begge kjønn, for hele folket, og samtale, den levende vekselvirkning, var den ønskverdige arbeidsmåten. c) Det praktiske arbeidet, kroppsarbeidet var en integrert del. Noen paralleller til Kari Martinsens sykepleierutdanning er tydelig: a) Oppøvelse av medfølelse, innlevelse og hjertelighet i omsorgsarbeidet er høyt prioritert, likeledes gode kvinnetradisjoner i sykepleien⁸⁷⁴, men b) yrket må ikke bare utføres av kvinner. Begge kjønn og alle med nødvendige kvalifikasjoner har adgang til utdanningen. c) Det praktiske arbeidet, inklusiv kroppsarbeidet, er den mest grunnleggende delen av utdanningen, og oppøvelsen av dialog med kolleger og pasienter er høyt prioritert. Aristoteles' menneskesyn er en lite egnet arv i Martinsens utdanning og dannelse for sykepleiere.

På den annen side er Kari Martinsen åpen for at Aristoteles kan tilføre sykepleierutdanningen viktige impulser. I boken *Fra Marx til Løgstrup* henter hun fra Aristoteles begrepet "phrónesis". Dette begrepet innebærer en praktisk-moralsk handlingsklokskap som læres i "livets skole" sammen med andre. "Aristoteles sa at om du ønsker å gjøre det rette, spør ikke etter prinsipper, men spør en gammel vismann. Han har gjennom erfaring i livets skole tilegnet seg phronesis-kunnskap"⁸⁷⁵. Den enkeltes erfaringer legges til de andres erfaringer, og praksisfellesskapets erfaringer innfelles i egen erfaring. Slik utvikles en fellesforståelse av hva som er kloke handlingsmåter i ulike situasjoner. Phrónesis er en moralsk, handlingsorientert og relasjonsorientert kunnskapsform som Kari Martinsen viser stor sympati for⁸⁷⁶. Sympati for begrepet "téchne" viser hun også i samme bok. Når Aristoteles bruker dette begrepet, tenker han på kunst og håndverk eller en kombinasjon av dem. Det som særpreger en kunsthåndverker, er hans beherskelse av de håndverksmessige ferdigheter og hans hengivenhet i den kunstneriske utformingsprosessen. Overføringsverdien til sykepleien er stor når Martinsen sier at "Den praktisk dyktige kunsthåndverker behersker sitt fag samtidig som han hengivent og sanselig åpent er til stede i prosessen med hele sin person"⁸⁷⁷.

⁸⁷⁴ Martinsen 1989/2005:135: "I sykepleien trenger vi kunnskaper som vektlegger og prioriterer omsorgsverdier. Vi bør bygge videre på de beste kvinnetradisjoner i medisinen. Det er den praktiske erfaring som er vunnet i møtet med den syke. Jeg pekte på Florence Nightingale som en god læremester i denne sammenhengen".

⁸⁷⁵ Martinsen 1993/2003:91.

⁸⁷⁶ Martinsen 1993/2003:91-95, 140ff.

⁸⁷⁷ Martinsen 1993/2003:92.

Økonomiprofessor Harald Knudsen ved Høgskolen i Agder gir i boken *Reisen for teorias skyld Om praktikerne som filosof* (1998) omfattende fremstillinger av phrónesis og téchne og sier at de representerer to forskjellige måter å tenke kunnskap på: "Det er to forskjellige vitenskapelige verdener vi taler om. Hvis tanken er å se hvilken kunnskap som er den mest "epistemiske", er det klart at *téchne* har forrang. Hvis tanken derimot er å se hva som er størst og viktigst for menneskene og det gode liv, må *phrónesis* stå høyere.

Tre andre aristoteliske begreper, ”praxis”, ”theoria” og ”poiesis”, trakk Martinsen frem i *Fenomenologi og omsorg*. Praxis hadde å gjøre med handlinger og deres mening, poiesis betød å skape, produsere noe praktisk og theoria angikk anskuelsen av det værende. Det *kan* virke forvirrende når Aristoteles knytter begrepet praxis til den sosiale og moralske samfunns- og fellesskapsaktivitet som filosofer og politikere utøvde. Men Aristoteles er ingen brobygger mellom teori og praksis. Begrepet praxis er ikke så praktisk som det høres ut som. Det har ingen ting med praktisk arbeid å gjøre og har heller ikke noe å gjøre med det fellesskap som greske håndverkere hadde. Håndverkernes praksis var kalt poiesis og var begrepsmessig helt forskjellig fra praxis. Kari Martinsen er imidlertid opptatt av at hvis praxis-begrepet skal brukes om sykepleie, må det omdefineres. En må oppheve det aristoteliske skillet mellom praxis og poiesis slik at det sosiale og moralske ikke er adskilt fra praktisk arbeid. I dialogen med Katie Eriksson sier hun: ”Bare da kan vi få med den sosial-moralske sammenhengen i sykepleien som noe overordnet, samtidig som vi også må ha rom for det fysiske arbeidet med behersking av teknikker, i en viss grad også av teknologi i utføringen av enkeltoppgaver”⁸⁷⁸. Denne kombinasjonen av praxis og poiesis som Martinsen er eksponent for, sprenger skillet mellom håndverkere og filosofene/politikerne og er en bro mellom dannelse og den praktiske dagligverden. Men den kombinasjonen er Martinsens og er ikke aristotelisk! Sitatet viser forøvrig at teknikk og teknologi, Manchesterarven, er en del av Martinsens sykepleierutdanning.

Til tross for at både Sokrates og Platon var kjent for sine evner til samtale og dialog, var begge preget av den dyptgående dualismen mellom det åndelige/teoretiske og kroppslige/praktiske i så stor grad at de hindrer sykepleierdannelsen. Splittelsen mellom fagverden og dagligverden stikker så dypt at den athenske arven for Kari Martinsen ikke kan bli mer enn halvdannelse. Det er endelig ved å bryte ned Aristoteles’ skille mellom praxis og poiesis, dvs. bryte ned skillet mellom filosofer/politikere og håndverkere, at Kari Martinsen finner sammenheng mellom dannelse og den praktiske dagligverden. Men Kari Martinsen inspireres av Aristoteles’ tenkning om *phrónesis* og *téchne*. Begge begreper er 1) forankret i

Det dreier seg tydeligvis om forskjellige kunnskapstyper. Ja, egentlig er det et åpent spørsmål om *phrónesis* med rette kan kalles ”kunnskap”. Ikke all kompetanse kommer av kunnskap. Når vi spør om et menneske er kompetent for oppgaver som å være sjøkaptein, dommer eller prest, kommer det ikke bare an på kunnskaper, men også karakteregenskaper og personlige ressurser. Og man får ikke nødvendigvis bedre karakteregenskaper ved å lese bøker om karakteregenskaper. Man blir ikke nødvendigvis mer modig av å lese bøker om mot. Heller ikke blir man nødvendigvis mer rettskaffen av å lese om rettferdighet, eller mer trofast av å studere lojalitet”. Knudsen 1998:45.

⁸⁷⁸ Martinsen 1996:65.

samfunnets kultur og tradisjon, og begge er 2) knyttet til dagligverdens praksis og har faglig forankring i dagligverden. 3) Dialogen i de arbeidsfellesskap hvor *phrónesis* og *téchne* finner sted, utvider deltagernes forståelseshorisonter, og handlingsfellesskapet fremmer forståelse. Men Aristoteles' inndeling av mennesker og spesielt hans "segregering" av kvinner, "de naturlige slaver", håndverkere og handelsfolk, hindrer dialog, samhandling og menneskelige fellesskap. Selv om Kari Martinsen på denne dannelsesreisen i Athen møter både Grundtvig, Kaj Thaning og Clara Bolton og deres sans og respekt for naturen, er der forhold i synet på mennesket som gjør at dialog, felles forståelseshorisonter og handlingsfellesskap vanskeligjøres. Verken Sokrates, Platon eller Aristoteles gjør sykepleiernes utdanning til dannelsesreise. Men dialogene til Sokrates og Platon, Aristoteles' begreper *phrónesis* og *téchne* og momenter fra andre av hans begreper samt grekernes ønske om å adlyde naturen istedenfor å utnytte den, er viktige elementer i sykepleierens utdanning. Dannelsen blir likevel ikke mer enn halvveis.

Arven fra Jerusalem

Kari Martinsen er inspirert av Gustaf Wingren når hun fremhever den helhetlige tenkningen om det praktiske og det teoretiske i jødedommen⁸⁷⁹. Wingren viser i boken *Konfrontasjoner* (1989) at teori og praksis for en rabbi var en selvfølgelig enhet: Rabbis oppgave var å studere Guds vilje gjennom daglige lovstudier, men han hadde samtidig en forpliktelse til å utføre et allminnelig håndverk og sørge for barn og hustru. Det er noe *aktivt handlende* og dynamisk over hebraisk språk og kultur. Et karakteristisk kjennetegn ved det hebraiske språk er at det kun har bevegelsesverb. Når man trenger såkalte stillstandsverb som å sitte, stå, ligge og lignende, må det uttrykkes aktivt: Han har satt seg, reist seg, lagt seg⁸⁸⁰. Likeledes er det teoretisk verdensfjerne som utelukker det dagligdage og nære, helt utenkelig. Teori som bare teori har ingen plass i hebraisk levestil. Det aktivt nærværende og hverdagslige perspektiv finner en også i forståelsen av Gud: Ved de store hendelser i jødernes historie som utvandringen fra Egypt og befrielsen fra det babylonske fangenskap, tolker profeten Jesaja hendelsene slik at Gud aktivt deltar og redder israelittene. Til sammenligning er det vanskelig å forestille seg ut fra gresk kultur og religion at den sanne væren skulle ha noen aktiv medvirkning ved store slag som for eksempel ved Maraton eller Salamis⁸⁸¹.

⁸⁷⁹ Martinsen 1996: særlig 66; Wingren 1989:5-7.

⁸⁸⁰ Den norske teologen Thorleif Boman sier at "Det er bevegelsen som er en realitet for hebreerne. Stillstanden er en intethet som ikke uttrykkes". Boman 1972:11.

⁸⁸¹ Wingren 1989:56.

Den samme tendensen til aktivitet og sans for det jordiske og kroppslige fortsetter i Det Nye Testamente⁸⁸². Guds handlinger skjer gjennom en mann som restituerer kropper som var lamme, blinde og døve. Lignelsene er fortellinger fra dagliglivet. Vi hører om det daglige, praktiske arbeid og om mennesker som utfører praktiske og nyttige gjøremål. Menneskene er fiskere, såmenn, vingårdsarbeidere og gjeterne. Kvinner bærer vann og baker brød. Praktisk arbeid og yrkesutøvelse som krever opplæring, hører hjemme i denne kulturen. Wingren finner forskjellen mellom den jødisk-kristne og den greske kulturarv helt påfallende. At Aristoteles og Platon skulle bruke slike eksempler om det sant værende, er helt utenkelig⁸⁸³.

Opp gjennom historien er det mer eller mindre skjult at håndens og åndens arbeid hører sammen i samme person i den jødiske og kristne tradisjon. Snekkeren og forkynneren Jesus og teltmakeren og misjonæren Paulus er godt kjent, men mindre kjent er skomakeren og filosofen Jacob Böhme, skomakeren og kvekeren George Fox, kopperflikkeren og forfatteren John Bunyan, diamantsliper og filosof Baruch Spinoza, bokbinder og lærer Christen Kold og mange andre⁸⁸⁴. Martin Luther og Grundtvig støttet denne tradisjonen, men levde ikke ut de håndverksmessige sidene i sine egne liv⁸⁸⁵. Etter undertegnede oppfatning løfter sykepleier og filosof Kari Martinsen denne tradisjonen frem i vår tid og tilhører den.

Med utgangspunkt i den jødiske og jødisk-kristne skapelsesforståelse hevder Kari Martinsen at det skal vises respekt og aktelse for det Gud har skapt. Hun bruker uttrykket ”tilværelsens egen ”arkitektur”” om arven fra Jerusalem⁸⁸⁶. I det skapte er nedlagt en orden og struktur. Som mennesker får vi utfolde oss i ”arkitektens” skaperverk, og arkitekturen setter rammer og gir impulser for livsutfoldelse. Det er nedlagt livsmuligheter i skaperverket. ”Hva som står til den enkelte å gjøre, er å åpne for hva livet selv er, som livsmulighet”⁸⁸⁷. Martinsen viser her en åpenhet og respekt for det skapte, en aktelse og ærefrykt for livet som har stor overføringsverdi til sykepleierutdanningen med hensyn til yrkesutøvelse og yrkesetiske holdninger.

I aktelsen for livet oppheves forskjellen mellom det kroppslige og det åndelige. Overført til sykepleierens arbeidssituasjon innebærer det at i relasjonen til pasienten er det ingen forskjell

⁸⁸² Wingren 1989:56.

⁸⁸³ Wingren 1989:56.

⁸⁸⁴ Jfr. Wingren 1989:55f. og Dokk 1976:17.

⁸⁸⁵ Martinsen 1996:68-71 og Korsgaard 1997:464ff.

⁸⁸⁶ Martinsen 1996:46ff.

⁸⁸⁷ Martinsen 1996:46.

på kropps- og åndsarbeid. Hvis sykepleie defineres som ”aktelse for livet”, innebærer denne aktelse og respekt for pasienten at sykepleieren må tenke og gjøre det som situasjonen og medmennesket fordrer. Sykepleierens arbeidssituasjon krever handlingsrettet kunnskap, et avklart forhold til ånds- og kroppsarbeid og ikke vakling og vurderinger av om teori eller praksis skal ha høyest prioritet. I den semittiske kulturen har ikke erkjennelse høy verdi, men *vilje*, vilje til handling til gagn for medmennesket. I denne kulturen skjer ”en voluntarisering av mennesket, ikke en intellektualisering”⁸⁸⁸. At handlingen skjer til gagn for medmennesket, viser at mennesket eksisterer først og fremst *i relasjon til noen*, til Gud, mennesker, skaperverket. Når det hebraiske ord for ansvar brukes, ligger det implisitt noe om relasjonen til den andre. Kari Martinsen siterer den tyske filosofen Bernhard Taureck som beskriver jødedommen slik: ”Intet er høyere end at nærme sig næsten; end bekymringen for ”enken”, den faderløse, den fremmede og den fattiges skæbne (---) det er her på jorden, mellem menneskene, at åndens eventyr folder sig ud (---) selve min egenart findes i ansvaret for det andet menneske”⁸⁸⁹. Dette sitatet er sannsynligvis helt grunnleggende i forhold til Martinsens sykepleieforståelse. Hvis ”selve min egenart findes i ansvaret for det andet menneske”, ligger omsorgens kjerne i det å være menneske og å leve seg ut som gudskapt menneske i relasjon til medmennesker.

I arven fra Jerusalem nærmer vi oss på en rekke områder den dannelse sykepleierutdanningen skal lede mot. Momentene som er hentet frem av den hebraiske kulturarv, viser at de er dypt forankret i samfunnets kultur og tradisjon og går ifølge skapelsesberetningene tilbake til skapelsens morgen. Den praktiske dagligverden er identisk med den verden dannelsen finner sted i. Kulturen er handlingsorientert, og handlingene er villedte handlinger som skjer i konkrete situasjoner. Menneskene er forpliktet på at livsutfoldelsen skjer innen rammen av skaperverkets og ”tilværelsens egen ”arkitektur””, og mennesket er en helhet, ikke en todelthet. Teoriverden eller fagverden utenfor dagligverden finnes ikke, fordi dagligverden og fagverden er de samme verdener og forholder seg til den samme virkelighet. Derfor behøver heller ikke fagspråket være forskjellig fra dagligspråket, og derved ligger forholdene til rette for gjensidig forståelige dialoger. Dialogene realiseres i ord og handling. Særs talende handlinger har sitt utspring i hebreernes identitet, ”i ansvaret for det andet menneske”.

⁸⁸⁸ Martinsen 1996:67.

⁸⁸⁹ Sitert etter Martinsen 1996:68. Dette er egentlig et sitat av den jødiske etiker Emmanuel Levinas, jfr. Taureck 1995:12-15.

Reisen fullbyrdes som dannelsesreise med det siste reisemålet. Sykepleierutdanningen har fått momenter fra alle byene, men først i Jerusalem har utdanningen truffet alle de fire kriterier Kari Martinsen har formulert og dermed blitt utvidet til dannelse. I denne byen har allerede Grundtvig, Løgstrup, Thaning og Wingren vært. Her fant de skapelsestroen i ”den Mosaisk-Christelige Anskuelse”, og her fant de utgangspunktet for jødiske, ireneiske, benediktinske og lutherske tanker om arbeid og kropp. I Jerusalem avklares at reisen har vært en livsbekreftende dannelsesreise av høyst timelig og sanselig karakter i en gudskapt verden. Det skapte er godt, gudvillet og må næres. ”Tilværelsens egen ”arkitektur”” legitimerer vekst og utfoldelse. Reisens sluttpoeng er at dannelse er vekst for det skapte.

Handlingsspontanitet og tankenormer

Handlingens forrang hos Løgstrup og Martinsen⁸⁹⁰

Til vanlig tenker man at først utformes tanken, og dernest utføres handlingen. Ofte er undervisning og opplæring organisert slik at det først gis en teoretisk innføring før praktisering og handling finner sted. I etikken tilsvarende: Først avklaring av etikkens grunnlag og normer, dernest etisk handling. Men det kan også tenkes motsatt: Først handling, dernest tanke. Slik tenker Løgstrup og Martinsen. For dem er ikke normer etikkens utgangspunkt, men handlingsrettede livsytringer som er allmennmenneskelige og gudskapte.

I dette avsnittet fokuseres det på *handling og tanke* som langt på vei tilsvarende *spontanitet og norm*. Avsnittet har til hensikt å vise at i Kari Martinsens omsorgsfilosofi er handling og tanke, spontanitet og norm, en forenende motsetning, men som gudskapt livsytring har det handlingsrettede prioritet over tanken. Den tankemessige og normative etikkens gyldighet avhenger av at den er forankret i handlingsrettede livsytringer.

Siden enhver pedagogisk virksomhet er kontekstavhengig, har dette avsnittet også til hensikt å bidra til å avklare den kulturelle konteksten for Martinsens sykepleierutdanning. Når Martinsen gir handling forrang fremfor tanken, henger det nettopp sammen med den kulturkontekst hun har for sykepleien og sykepleierutdanningen.

⁸⁹⁰ Dette avsnittet er basert på undertegnede's paper *Handling og tanke* til konferansen ”Handlingsfilosofi” ved Universitetet i Tromsø 25.-27.04.03, jfr. Walstad 2003a.

Forenende motsetninger

Hos Grundtvig sto det åndelige og det legemlige i et vekselvirkningsforhold. Det var ikke den samme vekselvirkning som arbeidsmåten den levende vekselvirkning, men det var en ”venlig Vexel-Virkning”⁸⁹¹ som indikerer sammenheng og helhet. Et lignende uttrykk bruker Løgstrup når han vil skape helhet mellom motsetninger. Han bruker uttrykket ”forenende motsetning”. For eksempel hevder han at *fordomsfrihet og kompromissløshet* er en slik motsetning. For at ikke fordomsfriheten skal munne ut i intellektuell slapphet og ettergivenhet, kan motsetningen kompromissløshet stramme opp slappheten og skjerpe tanken. Han bruker uttrykket ”adskillende motsetninger” om motsetninger som ikke kan forenes. Like lite som Grundtvigs ”Skolen for Døden” kunne forenes med ”Skolen for Livet”, mener Løgstrup de adskillende motsetninger kan forenes. Hos Løgstrup kan adskillende motsetninger være hat og kjærlighet, antipati og sympati, sannhet og løgn. Det enes eksistens utelukker det andres. Men andre motsetninger som kan forenes, får sitt spesifikke innhold nettopp pga. deres mulighet til å forenes. Foreningen er ikke en syntese som opphever motsetningsforholdet, men snarere bevarer den spenningen. Nettopp spenningen i foreningen gir meningen⁸⁹².

Norm og spontanitet er eksempel på en forenende motsetning. Normen er ikke bare normativ og spontaniteten ikke bare spontant handlingsrettet, men motsetningene forutsetter hverandre. Hvis de forenende motsetninger splittes og deles opp og blir uavhengig av hverandre, utvikler de seg til stereotypier og utartinger. Norm og spontanitet holder hverandre i sjakk. Uten normer og lydighet kan spontaniteten løpe løpsk og bli hemningsløs, og uten spontanitet kan lydigheten bli kadaverlydighet og manisk underkastelse under regler og forskrifter. Vi handler spontant av lyst og tilbøyelighet. Uteblir spontaniteten, overtar normene, og arbeidet som skal utføres, blir mindre lystbetont. ”Norm og spontaneitet er en forenende modsætning. Rives de fra hinanden bliver spontaneitet til tankeløshed og normen bliver tør og tom”, sier Løgstrup⁸⁹³. Ved norm alene ville menneskeheten gå til grunne, og det ville den også ved spontanitet alene. Derfor er spenningsforholdet mellom dem fruktbart og livsnødvendig.

Urørlighet og åpenhet er også et av Løgstrups eksempler på forenende motsetninger. Når voksne mennesker skal forklare sin adferd og sine handlinger, gjør de det i form av

⁸⁹¹ Sitert etter Henningsen 1983:82.

⁸⁹² Martinsen 1996:39: ”De forenende motsetninger forenes jo i kraft av en spenning som ikke kan harmoniseres bort”.

⁸⁹³ Løgstrup 1982/1997:186.

begrunnelser, gjerne enkle og sosialt aksepterte grunner. Til vanlig holder de voksne sine egentlige og dypere *motiver* for handlingene tilbake, sier Løgstrup, fordi motivene hører til innenfor det enkelte menneskes personlige og private sfære, innenfor det han kaller urørlighetssonen. På den måten blir talen saklig og tørr, og menneskene blir tillukkete, stive og uvedkommende. Det ene fenomenet kan imidlertid ikke unnvære sin motsetning. Prinsippmakeriet kan ikke stå alene, men trenger sin motsetning i åpenheten. Den åpne tale, den spontane handling og viljen til å utlevere seg forener seg i et meningsfylt spenningsforhold med urørlighetssonen. Hver for seg blir urørlighet og åpenhet en karikatur av seg selv, eksempelvis prinsipptryteri og løsmunnethet, og først i en forening oppstår den mening som er av betydning for en sykepleier, nemlig respekten for pasientens kropp, privatliv og urørlighetssone kombinert med åpenhet og ærlighet i det en sier og gjør⁸⁹⁴.

De forenende motsetninger har i vår sammenheng verdi av flere grunner. ”Vi lever sammenflettet, forbundet med den andre i forenende motsetninger”, sier Kari Martinsen i boken *Fra Marx til Løgstrup*⁸⁹⁵. ”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender”, sier Løgstrup i *Den etiske fordring*⁸⁹⁶. Sitatene viser at de forenende motsetninger og vår infiltretthet i hverandre er viktige momenter i Løgstrups etikk og i Martinsens omsorgstenkning som vektlegger nettopp relasjonene. Dessuten er de forenende motsetninger *fenomener* i det virkelige liv, og *spontanitet* og *åpenhet* hører med til de såkalte *spontane livsytringer* som er grunnlag og *grunnfenomener* i Løgstrups moralfilosofi.

”Spontane livsytringer” og handlinger

Etikkens jordsmonn er hos Løgstrup de *spontane livsytringer* som er allmennmenneskelige og førkulturelle, og de var der fra tidenes morgen⁸⁹⁷. Karstein M. Hansen sier at livets iboende spontanitet har sin begrunnelse i skapelsen: ”Løgstrup begrunner tankegangen direkte i sin skapelsesforståelse: ”Livet vilde være saadan af sig selv, fordi saadan har Gud skabt det”...Som skapt har livet en iboende definitiv spontanitet”⁸⁹⁸. De gudgitte livsytringene er *tillit, barmhjertighet, håp, medfølelse og åpen tale*. De er alle uttrykk for det gudskapte, ikke

⁸⁹⁴ Løgstrup 1982/1997:178f.

⁸⁹⁵ Martinsen 1993/2003:37.

⁸⁹⁶ Løgstrup 1956/2000:37. Temaet ”Vi holder alltid noget af et andet menneskes liv i vår hånd” (sitert etter Martinsen 1993/2003:57) forekommer hyppig hos Løgstrup og formuleres litt forskjellig, jfr. for eksempel Løgstrup 1956/2000:37, 40, 47, 67.

⁸⁹⁷ Christoffersen 1999:20: ”Etikkens jordsmonn er *livsytringer*”.

⁸⁹⁸ Hansen 1996:153.

det menneskeskapte. Gustaf Wingren sier at de har ”karakter af ”skabelse” i bibelsk og i oldkirkelig forstand”⁸⁹⁹. Det er den grundtvigske forfatter Jakob Knudsen som er inspirasjonskilde for Løgstrup til å hevde at moral er spontanitet. Knudsen mente at man ikke skulle bekymre seg for moral og gode gjerninger. Karstein Hansen sier at ”Løgstrup overtar her Jakob Knudsens syn på *moralen som det ubekymrede*. Det moralske liv fullbyrdes uten vår bekymring. I Jakob Knudsens tanke om at det egentlige moralske liv fullbyrdes uten vår bekymring, finnes en forståelse av *moral som spontanitet*”⁹⁰⁰. Løgstrup kaller de gudskapte livsytringene *spontane* fordi de gir seg av seg selv, de utfolder seg av egen drift, uten baktanker, og han kaller dem *suverene* for å få frem at de bare kan fullbyrdes og ikke lar seg bruke til andre formål uten at de mister sin egenart som suverene livsytringer⁹⁰¹. Løgstrup sier at ”De spontane livsytringer forbyder begrundelse”⁹⁰², og mener med det at de lar seg rett og slett ikke begrunne. Så snart en skal begrunne barmhjertighet, oppstår vanskeligheter med å finne ord, og ordene fører bort fra selve saken. Begrunnelsen blir et tilleggsformål ved barmhjertighet som ødelegger selve barmhjertigheten. Den spontane barmhjertighet som fordres av et lidende menneske, er det ikke mulig verken å forklare eller begrunne for da øves det vold mot barmhjertigheten som spontan livsytring. Barmhjertighetshandlingen springer ikke ut av begrunnelser eller begreper, men springer spontant ut av den situasjonen som det lidende medmennesket er i.

Som livsytringer er de spontane livsytringene ikke enerådende. De er i kamp med de *kretsende tankefølelser* som ytrer seg som *hat, misunnelse, hevngjerrighet og likegyldighet*. Disse kan ikke true de spontane livsytringenes eksistens og egenart, men de kan undertrykke dem og hindre at de får jordsmonn å vokse og utfolde seg i. Tankefølelsene kretser omkring en selv og ens egne følelser. Kari Martinsen sier at de ikke gir noen erkjennelse, de er adskilt fra den ytre verden, og de er innelukket i sitt eget kretsløp. Hun sier videre: ”Det er følelser som er private, selvsentrerte, lukket om seg selv. De tilslører og tærer opp menneskets liv. De er ”onde””⁹⁰³. Mens de spontane livsytringer er ”gode” og rettet mot medmennesker i den grad at en glemmer seg selv, og de er handlingsrettet.

⁸⁹⁹ Wingren 1989:11.

⁹⁰⁰ Hansen 1996:157.

⁹⁰¹ Christoffersen 1999:22-24.

⁹⁰² Løgstrup 1982/1997:115.

⁹⁰³ Martinsen 1993/2003:74.

I kampen mellom de spontane livsytringer og de kretsende tankefølelser fører ikke Løgstrup bevis for det ene eller det andre. Det er umulig. Men han bruker unnværlighetsprøven. Det grunnleggende spørsmål er ikke hvor moralske eller umoralske vi er, men om hva vi ikke kan unnvære uten å gå til grunne. De spontane og suverene livsytringer er til syvende og sist uunnværlige, selv om vi gir god plass til kretsende tankefølelser. Og det er for Løgstrup bevis godt nok, til tross for åpenbar mangel av vitenskapelighet. De spontane og suverene livsytringer lar seg ikke bevise eller begrunne ad teoretisk vei. Disse livsytringene manifesterer seg ved hjelp av sin tilstedeværelse som *livsnødvendige kjensgjerninger*. De manifesterer seg ved handlinger, ikke teori. Det teoretiske innslaget er kort og godt unnværlighetsprøven. Den viser at menneskets eksistens er avhengig av at disse spontane livsytringer og handlinger finner sted, det er derfor vi har overlevet så langt. Vi har overlevet ikke pga. tanker og teorier, men pga. at de spontane livsytringene er utført som handlinger. De spontane livsytringene og handlingene har prioritet foran normer, begreper og teorier fordi de er førkulturelle. For Løgstrup, så vel som for Martinsen, er tankemønsteret: I begynnelsen var de spontane og suverene handlingene, deretter kom normene og tankene.

Fenomenologi

Til den fenomenologi som Løgstrup og Kari Martinsen bygger på, hører fenomener som er beskrevet ovenfor: Forenende og adskillende motsetninger, spontane livsytringer og kretsende tankefølelser. De er fenomener som vi kjenner igjen fra det virkelige liv og som ikke trenger å bevise sin eksistens. Fenomenologi betyr ”læren om det, der viser sig”⁹⁰⁴. Løgstrup og Martinsen bygger på den moderne fenomenologi som Edmund Husserl (1859-1938) grunnla. I sin fenomenologiske etikk tok han avstand fra den etikk som hadde utgangspunkt i regler og prinsipper. Han mente etikkens utgangspunkt lå i konkrete situasjoner, tradisjoner i det praktiske liv og i forholdet mellom altruisme og egoisme. Utgangspunktet syntes mer rettet mot praksis og handling enn mot teori og tanke. Han fant det unødvendig å begrunne den etiske fordring som lidende og trengende mennesker representerte. Deres appell fordret handling, mente fenomenologen Husserl. Overført til mor-barn-forholdet avviste han morsinstinkt, morsbehov og andre teorier. Appellen fra det nyfødte barnet var en etisk fordring til handling⁹⁰⁵.

⁹⁰⁴ Overgaard 2003:30.

⁹⁰⁵ Martinsen 1993/2003:67f. Martinsen nevner at Løgstrup har hentet en del av sin etiske tenkning fra Husserl, og hun er klar over at Løgstrup ikke betegnet seg selv som omsorgsetiker eller fenomenologisk etiker. Imidlertid betegner han seg som situasjonsetiker med ontologisk grunnposisjon. På dette grunnlag trekker Martinsen linjer

Sykepleieren og filosofen Kari Martinsen tenker at livet er skapt og gitt og stiller seg på linje med Grundtvig og Løgstrup og deres skapelsesfenomenologi. Livet er gitt som en gavehandling av en god skapermakt. Om denne makten sier hun: "Det må være en makt i det som er til og som holder det oppe, som setter seg gjennom i alt liv som tilblivelse, som skapelse"⁹⁰⁶.

At livet er skapt og gitt uten egeninnsats, får konsekvenser for Kari Martinsen.

For det første innebærer det at *livet er gitt til liv sammen med andre*. "Avhengigheten, vårt liv med hverandre og mot hverandre er grunnleggende", sier hun⁹⁰⁷. Den gjensidige avhengigheten, som Løgstrup kaller "interdependensen", er en innebygget struktur i det liv som er gitt. "Det skapte livs førkulturelle form er ikke vår prestasjon"⁹⁰⁸. Livet er ikke et råstoff som først får form og innhold når kulturen, normene og tankene har fått kultivert det. Livet er skapt slik at det har form i seg selv.

For det andre er *livet gitt for å bli tatt i mot i tilbakeholdenhet og glede*. Dette kaller Martinsen "gavens etikk"⁹⁰⁹. I første omgang kan denne etikk virke handlingmessig passiv, men å ta imot en gave fordrer en gjensidighet, en mulighet til å *gjøre noe igjen*. Da blir det å ta imot noe samtidig å gi noe, slik at gavens etikk blir handling for den andre. Løgstrup og Martinsen sier at vi befries fra vårt eget fangenskap: .."fra selvopptatthet, innesluttethet, manglende åpenhet, beregning og herredømmetenkning. Løgstrup skriver: "Befries fra os selv kan vi kun af vort medmenneske – af vor næste"⁹¹⁰.

For det tredje er *livet gitt for at de konkrete uttrykk for gavehandlingen kan bli levet ut*, nemlig de gudgitte, spontane og suverene livsytringer.

Grundtvig ønsket i sin folkelige dannelselse "at tage Livet som det virkelig er"⁹¹¹. Det gjør fenomenologene Husserl, Løgstrup og Martinsen også. De fokuserer på det dagligdagse liv, på handlinger og fenomener som kan erfares sanselig. Vitenskapelige teorier og tanker er unødvendige, fenomenene manifesterer seg tydelig nok i det virkelige liv. I skapelsesfenomenologien kommer det handlingsrettede også tydelig frem. Handling har

til fenomenologien, Martinsen 1993/2003:67-70. Jfr. smst.:68: "Omsorgen som en etisk appell, er i sitt vesen universell. Det er innenfor denne fenomenologiske etikken jeg vil hevde at Løgstrup er original og nyskapende".

⁹⁰⁶ Martinsen 1999:244.

⁹⁰⁷ Martinsen 1993/2003:57.

⁹⁰⁸ Martinsen 1993/2003:58.

⁹⁰⁹ Martinsen 1993/2003:58.

⁹¹⁰ Martinsen 1993/2003:59.

⁹¹¹ GSKV II:91.

primat foran tanke, og handling er forankret i skapelsestenkningen. De førkulturelle, suverene livsytringer og handlinger er hos Martinsen og Løgstrup skapt av en skapermakt, og i deres skapelsesfenomenologi er de grunnfenomener. Livsytringene er en parallell til Grundtvigs tro på at det er noe gudgitt og guddommelig i alle mennesker. Grundtvigs mosaisk-kristelige oppfatning av mennesket er at det har ”Guddommelige Kræfter”, er ”et Guddommelig Experiment” og har en ”guddommelig Bevidsthed”⁹¹². Det er god grunn til å støtte Regner Birkelund som hevder at ”Der er meget, der taler for, at de suveræne livsytringer hos Løgstrup er udtryk for en fænomenologisk udlægning af Grundtvigs begreb Gud-billedlighed”⁹¹³.

En omsorgsetisk grunnfortelling

Fortellingen om den barmhjertige samaritan er en grunnfortelling Kari Martinsen ofte viser til, og den utgjør en viktig kilde og et viktig referansegrunnlag for henne og Løgstrup, ikke minst i forhold til handling og tanke.

I denne grunnfortellingen hører vi om en skadet, halvdød person i veikanten, en prest, en levitt og en samaritan⁹¹⁴. Presten og levitten hørte til den jødiske geistlighet og var godt utdannet og skolert om gjeldende moralske normer. Aller best skolert var presten, og levitten så opp til ham og fulgte hans eksempel. Begge var kjent med at jødedommens kultiske lov hadde renhetsforskrifter som forbød kontakt med døde og at nestekjærligheten var begrenset til ens nærmeste. Presten og levitten valgte å overse den halvdøde mannen og gikk videre. Tanken på den urenhets en kunne bli tilført, tanken på den begrensede nestekjærlighet samt en kretsende tankefølelse som for eksempel likegyldighet veiet i deres overveielser tyngre enn den halvdøde mannens lidelse. Deres tanker og innlærte kulturelle normer hindret dem i å vise aktelse for den halvdødes liv og i å gjøre barmhjertighet. *Kulturen blokkerte handlingen*. Grunnfortellingens poeng er imidlertid *den spontane barmhjertighetshandling* som den halvjødiske, delvis utstøtte samaritan utførte. Den gudgitte, førkulturelle livsytring var der allerede, og hvis disse ytringene hadde rådd grunnen alene, trengtes der ingen utviklete moralnormer. Etikken var der før kulturen.

Dette resonnementet fører til at det kan bli en unødig stor og adskillende motsetning mellom etisk tanke og spontan livsytring. Men motsetningene kan forenes. Og de må forenes fordi

⁹¹² De tre uttrykkene er hentet fra innledningen til NM 1832, GSkV I:239.

⁹¹³ Birkelund 1999:176; jfr. smst.:247, fotnote 6. Jfr. også fotnote 7 smst.: ”Med Grundtvigs sprogbrug skulle højskolen være et sted, hvor mennesket kunne lære sig selv i sin Gud-billedlighed at kende”.

⁹¹⁴ Martinsen 2000b kap. 1 og 2.

kriser og kompliserte etiske dilemmaer kan ikke løses med spontane, hurtige og tilfeldige handlinger. Dertil er livet blitt for komplisert. ”Normene er til for å hjelpe oss, og vi trenger så mange normer som destruksjonen har ytringsformer”⁹¹⁵. Men normene må gis retning og form slik at de ikke utvikles fritt og vilt og blandes med kretsende tankefølelser. Derfor forankrer Martinsen normene i de gudgitte spontane livsytringene. Av foreningen norm og spontanitet fremgår meningen. Og dette er grunnfortellingens sluttpoeng. Samaritanen vurderer situasjonen slik at den forkomne trenger transport, husvære, omsorg og penger og lar tanken følge opp den spontane barmhjertighetshandlingen. Den etiske tanken forenes med og forankres i den spontane livsytringen og dermed i det gudskapte.

Kjærlighet som handling/spontanitet og tanke/norm

Hos Løgstrup og Martinsen flyter kjærlighet, omsorg og moral over i hverandre⁹¹⁶ slik at når Martinsen nevner moralens to sider, nemlig spontanitet og norm, mener hun også kjærlighetens og omsorgens spontanitet og norm. Av de tre begrepene er kjærlighet det begrepet som har ”innebygget” mest følelse i seg, og det er dette begrepet Martinsen bruker hyppigst i sin fremstilling av moral/omsorg/kjærlighet som handling og spontanitet og som tanke og norm.

Den spontane kjærligheten uttrykker en universell følelse. Kari Martinsen sier: ”Kjærlighetens universelle følelse er spontant rettet mot den andre, for den andres skyld. Det er en *formet* følelse. Som spontan og formet følelse er kjærligheten rettet utover seg selv. Den er en *bundet* følelse, det vil si at den blir ved den virkelighet den springer ut av. Følelsene inngår i en helhet, i menneskers samspill med omverdenen. De åpner et felt, slik sett er de adgangsgivende. De har et innhold de ikke kan skilles fra. De er en måte mennesket er til i verden på”⁹¹⁷. Av beskrivelsen virker det som den spontane kjærlighet og følelse er en gudgitt del av universet. Den er innvevd i skaperverket slik at den naturlig hører hjemme der og det er unaturlig å hindre den.

Motsetningen til norm-moralen er tydelig. Den virker kunstig og kulturskapt: ”Norm-moralen uttrykker kjærligheten som idé. Den er menneske- og samfunnsskapt og begrunnet ut fra situasjonen. Kjærligheten som idé uttrykkes gjennom den gyldne regel, i politiske idéer, i

⁹¹⁵ Martinsen 2000b:62.

⁹¹⁶ Martinsen 1993/2003:73.

⁹¹⁷ Martinsen 1993/2003:74.

målinnrettet filantropi. Den har til oppgave å få folk til å oppføre seg *som om* de elsker sin neste, selv om de ikke gjør det”⁹¹⁸.

Martinsen profilerer disse to kjærlighetstypene ganske klart: Den ene er skapt, virkelighetsnær og leves ut til gunst for medmennesker; den andre er et kulturutviklet produkt, en idé på *som om*-basis og noe abstrakt som må læres. Begge typer innebærer et handlingsmoment. I den første typen er handlingsmomentet noe dynamisk og medfødt, i det andre et ”bør” som det må tenkes over før handlingen eventuelt iverksettes.

Kari Martinsen beskriver to viktige sider ved den spontane kjærligheten. For det første nevner hun *gavens vesen*: ”Når livet er skapt, er det gitt oss som en gave (fra Gud). En gave skal mottas”⁹¹⁹. Gavens egenart er at den skal tas imot. Siden livet er gitt, skal det mottas og leves i *mottagelsens etikk*. I en sykepleiesammenheng innebærer dette å ha en åpen og mottagende holdning overfor de pasienter en har. Samaritanen tok imot appellen fra den nødstedte. Men en appell kan også tas imot med likegyldighet og avvisning slik presten og levitten gjorde, og Martinsen nevner muligheten av erobring⁹²⁰. Av selviskhet kan man sette sine egne behov for å imponere i sentrum. En pasient kan ”erobres” av avanserte, latinske faguttrykk og begreper, bli gjenstand for teknologisk behandling, passiviseres og bli objekt for ekspertenes tanker og teorier, ganske parallelt med erobringen av eleven i den klassiske dannelsen. Å motta en gave ved å erobre den, er mulig, men ikke ønskelig. Erobringens etikk er uforenlig med mottagelsens etikk.

For det andre er den spontane kjærligheten kjennetegnet av å være *tjeneste uten baktanker*. ”Med en etikk uten baktanker menes at etikken fullbyrdes uten at vi tenker over den, uten at vi bekymrer oss for det vi gjør og uten at vi skal ha noe ut av våre handlinger”, sier Martinsen. Så snart vurderinger omkring hensikter, bimotoiv, økonomiske konsekvenser, gjenytelser og lignende bakenforliggende tanker oppstår, mister spontaniteten sitt innhold. Det er underforstått at den førkulturelle, ekte og opprinnelige moral er spontan og handlingsrettet og uten behov for teoretiske byggverk. Men når moralen forstås som tjeneste uten baktanker, må det innebære en kritikk av ulike typer etablerte etiske tankesystemer. Sinnelagetikken må, for at den skal dreie seg om sinnelaget, kretse omkring eget sinnelag fremfor den andres

⁹¹⁸ Martinsen 1993/2003:75.

⁹¹⁹ Martinsen 1993/2003:76.

⁹²⁰ Martinsen 1993/2003:77.

situasjon. Sinnelagsetikken kan lett gli over i selviske, kretsende tankefølelser. ”Interessen for sinnelaget fører til selvcentrerthet og fariseisme, som ødelegger sinnelaget”, hevder Martinsen⁹²¹. Det skjer en perspektivforflytning fra det relasjonelle (den etiske fordring fra den andre) til en kretsing omkring ”tanken bak”. Likeledes vil pliktetikken rammes av en lignende kritikk. Der spiller også refleksjonene bak handlingene en stor rolle. Hvilke forpliktelser har jeg og hvor omfattende er forpliktelsene, er sentrale spørsmål som må stilles. Pliktetikken er også blitt kalt en ”krykkemoral”, en erstatning for vår manglende moralske holdning og handling⁹²². Også nytte-etikken rammes. Hvor nyttig er handlingen? De beregnede konsekvenser av handlingen, vurderingene av større eller mindre nytteverdi for forskjellige interessepartnere får så høy prioritet at tankene bak handlingene utgjør selve moralen. Hos Martinsen har tydeligvis handlingsorienteringen i den spontane omsorgen forrang fremfor de teoretiske overbygninger: ”På det spontane plan er kjærligheten og moralen ett, oppfylt umiddelbart i handlingen. Den spontane kjærlighet er den etiske fordring som fordrer å være overflødig. Vi finner den uttrykt i liknelsen om den barmhjertige samaritan”⁹²³.

Likevel blir det et ufravikelig krav å måtte utvikle etiske normer og holdninger. Den handlingsrettede og reflekterte sykepleier må i mange situasjoner ha flere holdepunkter enn de spontane livsytringer. Løgstrup sier: ”De spontane livsytringer lever deres liv i det skjulte. Der skal krisesituasjoner, pligtkollisjoner og konfliktilfælde til for at pløje dem op i bevidstheden, så vi kan give os til at formulere dem. Formuleringen af de spontane livsytringer, foranlediget af kriser, kollisjoner og konflikter, er etiske normer”⁹²⁴. Kari Martinsen er helt på linje med denne tenkningen. Hun forener spontanitet og norm og forankrer foreningen i de gudskapte livsytringene og ønsker å se ”den spontane medmenneskeligheten og norm-moralen, spille på lag i den gode sykepleien”⁹²⁵. Sykepleierens skjønn, i betydningen den faglige klassifikasjonskunnskap og den sanselige forståelse, er i seg selv en forenende motsetning, og dette skjønnet har igjen til oppgave å forene handlingsspontanitet og tankenorm. Slik skildrer hun sykepleierskjønnets forenende funksjon: ”På skjønn spiller vi oss selv inn i situasjonen ved spontant å være rettet mot den

⁹²¹ Martinsen 1993/2003:78.

⁹²² Martinsen 1993/2003:85: ”Krykkemoralen blir en erstatning for vår manglende godhet, en krykke for vår vaklende karakter”.

Jfr. også Karstein M. Hansens vurderinger av Løgstrup og sinnelags- og pliktetikken, Hansen 1996:156ff.

⁹²³ Martinsen 1993/2003:78.

⁹²⁴ Sitert etter Martinsen 1993/2003:86.

⁹²⁵ Martinsen 1993/2003:86.

andre, for å se den andre. Men vi har også lært å se klinisk på en god måte, vi har lært gode holdninger. Vi har lært å handle i en god tone i relasjonen, vi har lært kunsten i faget hvor teorier og prosedyrer er integrert”⁹²⁶.

Sykepleierens sanselighet, handlingsrettethet og faglighet, eller sykepleierens handling og tanke, er således mulig å føre tilbake til de gudskapte, spontane livsytringer og til de forenende motsetninger hvor disse livsytringer inngår. Etter Løgstrups og Martinsens skapelsesfenomenologi er livet gitt og skapt, og på dette grunnlag har Kari Martinsen utviklet sin forståelse av sykepleie som omsorg og aktelse for livet. Begge har Grundtvigs skapelsestro som bærebjelke, og menneskets ”Gud-billedlighed” hører med i denne skapelsestenkningen. Det nærmeste Løgstrup og Martinsen kan komme denne gudbilledligheten, er nettopp de spontane livsytringer. Den etiske kvalitet i spontaniteten er god og gudlik fordi den er gudskapt. Gjennom disse livsytringene ser vi Grundtvigs optimistiske menneskesyn som hos Løgstrup og Martinsen viser en slik tro på mennesket at den sanselige forståelse og handling har prioritet foran den kulturskapt norm og vitenskapelighet. Hermed er også den kulturelle konteksten for Martinsens tenkning om sykepleierutdanning angitt: Løgstrups og Martinsens skapelsesfenomenologi og Grundtvigs skapelsestro og deravfølgende menneskesyn hører med til den kontekst som gir utdanningen mening og tydeliggjør den.

Historisk-poetisk skole og sykepleie

Fra Grundtvigs og Løgstrups skole til Martinsens sykepleierutdanning⁹²⁷

Den historisk-poetiske skole er en av benevnelsene på Grundtvigs ”Skolen for Livet”. Historisk-poetisk kan også Kari Martinsens sykepleie kalles. Gjennom Løgstrup blir det forbindelseslinjer mellom Grundtvig og Martinsen, og disse linjene har med suverene livsytringer og skapertro å gjøre. Dette avsnittet har også til hensikt å vise hvordan den kulturelle konteksten kan gi innhold til Martinsens sykepleie og sykepleierutdanning. Ved hjelp av intertekstuelle tolkninger vil en søke å vise en parallellitet mellom ”livstolkning og skapelse i skolen” og ”livstydning og kunst i sykepleien”. Dette avsnittet, ”Historisk-poetisk

⁹²⁶ Martinsen 1993/2003:87.

⁹²⁷ Dette avsnittet er basert på foredraget *Historisk-poetisk skole og sykepleie* som undertegnede holdt i Grundtvigselskapet 13.09.03, gjengitt i *Grundtvig på norsk*, høsten 2003:8-9, jfr. Walstad 2003b.

skole og sykepleie”, kan tjene som en eksemplifisering av et undervisningstema i en sykepleierutdanning med Grundtvig-Løgstrup-Martinsen-inspirert kontekst.

Livstolkning og skapelse i skolen

I Grundtvigs skole for livet samlet elever og lærere seg om morsmål og historiens erfaringer. Den enkelte elevs, folkets og hele menneskeslektens historie utgjorde en stor og felles erfaringskilde som likeverdige elever og lærere øste av. I møtet med denne sum av erfaringer og i levende vekselvirkning med hverandre ble den historisk-poetiske skole realisert. I dette møtet fant ”poiesis” sted: Ordet betyr ifølge Kaj Thaning både ”livstolkning” og ”skapelse”⁹²⁸.

Grundtvig vendte ikke tilbake til historien for å forbli i fortiden, men tolket det nærværende liv ut fra den historie som mennesket var del og fortsettelse av. For Grundtvig var historien liv, og den måtte tolkes av den enkelte for at den fortsatt skulle være levende. Når fortidens erfaringer ble tolket på en personlig måte, mente Grundtvig at historien ble livsopplysning⁹²⁹. Det poetiske skulle ikke forstås som poesi eller estetikk. Det poetiske dreier seg om skapelse i den virkelige verden. Thaning sier at ”Det har derfor med livskraften at gjøre, og hvor livskraften gjør sig gjældende, skabes der lyst på livet”⁹³⁰. Grundtvigs historisk-poetiske skole er altså en livstolkende og skapende skole. Det betyr at den med utgangspunkt i det enkelte menneskets og historiens erfaringer har til hensikt å skape og fremme livskraft og livslyst. Da må det hjelpemiddel brukes som nettopp har livskraft. Grundtvig knyttet livskraften direkte til det muntlige og beåndete ordet: ”Livskraften er i Aandedrættet”⁹³¹. Undervisning og læring blir en tolknings- og skapelsesprosess hvor elever og lærere gjennom muntlige samtaler er livstolker og Vårherres medskapere. Det poetiske, skapende og livskraftige er altså hos Grundtvig forbundet med det talte ord.

⁹²⁸ Thaning 1983:67f., 72.

⁹²⁹ Thaning 1983:68.

⁹³⁰ Thaning 1983:72.

⁹³¹ I diktet ”Skjaldekvad ved Kronings-Festen” (1840) sa Grundtvig:

”Skabe Liv, det kan paa Jord ei Haanden,
Sad deri end hele Verdens Magt;
Skabe Liv, det kan alene Aanden,
Men for Aanden er det gjort som sagt;
End har Lærdom Skjalden ei aftrættet,
At Livskraften er i Aandedrættet”.

Toldberg 1950:124; jfr. også Korsgaard 1986:102.

Det er om denne historisk-poetiske skole Løgstrup skriver i artikkelen ”Højskolens nye fronter”, og i denne artikkelen gir Løgstrup til kjenne sine vurderinger av hva de nye fronter i det 20. århundre er, men ikke minst uttrykker han hvordan han selv tolker og forstår Grundtvigs tanker om det historisk-poetiske⁹³².

Om det *historiske* tenker han at enhver hendelse, tanke, handling og følelse er et *engangsforetagende*, en *singular* situasjon som aldri fullt ut kan gjentas, og at vi får vårt *livsinhold fra historien*. ”Vi kan ikke selv skape os vort livs indhold af intet; vi får det overleveret af historien. Den er på een gang vor begrænsning og rigdom”, sier han⁹³³. Selv det å forsøke å melde seg ut av historien, er å forholde seg til den.

Løgstrup mener man kan velge mellom en *saklig og usaklig* måte å forholde seg til historien på. Den usaklige måten er å leve tradisjonelt slik at livsoppgaven blir en slavisk gjentakelse av fortiden. Da mister man historiens singularitet. Den saklige måten er gjennom kjennskap til historien å ta stilling til den og derved respektere singulariteten i egen tilværelse og i historien.

For Løgstrup er høyskolens nye fronter alt som nedtoner og hindrer menneskets tilhørighet og ”innfelthet” i historien. Han nevner biologi og psykologi som eksempler på natur- og samfunnsvitenskaper som kan bli altomfattende universalvitenskaper. Løgstrup er ikke fiende av verken biologi eller psykologi som fag, men dersom disse fagene absolutteres til ideologier som løsriver mennesket fra historien, overser singulariteten, reduserer mennesket til et eksempel på en lovmessighet, et ”case” innen en klassifikasjon, da representerer de som ideologi en front det er verdt å kjempe mot. Han mener også at eksistensialismen kan være en ny front, hvis den absolutteres til et øyeblikksfiksert livssyn. Tilhørighet til historie og tradisjon blir nedtonet til fordel for mellommenneskelige forhold avgrenset til øyeblikket. ”Ingen afgørelse eller begivenhed hører kun øyeblikket til”, sier han⁹³⁴. Faremomentet er ikke det åpne og gode eksistensielle møte mellom mennesker, men det mulige brudd med historien.

⁹³² Løgstrup 1961. Løgstrups nære venn Kaj Thaning har dessuten to artikler i samme bok (”Grundtvig og den danske folkehøjskole” og ”Grundtvig og Kold”), og det er grunn til å tro at vennene er godt orientert om hverandres artikler.

⁹³³ Løgstrup 1961:207.

⁹³⁴ Løgstrup 1961:211.

Om det *poetiske* sier Løgstrup at høyskolen har fått et oppgjør med ”den populærvitenskapelighet, der giver seg ud for at være et livssyn. Ligesom den har fået til opgave at bekæmpe enhver ideologisk forenkling. Ikke mindst her er diktningen og kunsten i det hele taget, dens forbundsfælle”⁹³⁵. Den historisk-poetiske skole skal altså ikke la seg ”innsnevret” av ”trange” ideologier som begrenser, men heller ”åpne opp”. Som høyskolens forbundsfælle har kunsten og diktningen til oppgave å åpne opp for en verden som er utover det dagligdagse. Riktignok er diktning en tydning og tolkning av den tilværelse vi opplever, men den går også utover den verden vi sanser, og ved fiksjonens hjelp åpner den for en ny: ..”der er ligesom to verdener: een i hvilken alt er gængs og vant og brugeligt, og en anden som kunstværket åbner for os. Men den kan kunstværket kun åbne for os ved fiktionen, thi hvordan skulde det ellers kunde siges til os, at der er en anden og væsentligere verden end den, der er en genspejling av os selv”, tenker Løgstrup⁹³⁶. Kunstens og diktningens funksjon er mer enn uttrykksfullhet og estetiske følelser. Den ”har en erkendelse at bringe”⁹³⁷, sier han. Med det mener han en erkjennelsesfunksjon utover natur- og samfunnsvitenskapenes grense og utover eksistensialismens og ideologiske forenklingers grense, en erkjennelsesfunksjon om å åpne for en tilhørighet til en større sammenheng. Løgstrup mente at nettopp kunstnerne hadde evner til å uttrykke den førkulturelle tilstand der de livsfremmende ytringer rådde grunnen alene⁹³⁸, og han mente at ”Al digtning og i det hele taget, al kunst, der har rang, bliver til af en levende fornemmelse af, at der er andet at forstå end den verden, som vi i praksis og teori har indrettet og underlagt os”⁹³⁹. Det er derfor mest sannsynlig at han med en annen verden mener den førkulturelle, gudskapte verden. Det er den verdenen kunsten og diktningen skal hjelpe elevene til å erkjenne.

⁹³⁵ Løgstrup 1961:216.

⁹³⁶ Løgstrup 1961:215.

Jfr. Karstein M. Hansens kortfattede, men dekkende beskrivelse av Løgstrups poetiske høyskole: ”I høyskolen er der ”andet at forstå end den verden, som vi i praksis og teori har indrettet og underlagt os, og som derfor er spejlbilled af os selv”. Kunsten åpner for en virkelighetsforståelse som er større enn den verden ”vi selv har fremstillet””. Hansen 1996:171.

⁹³⁷ Løgstrup 1961:216.

⁹³⁸ Overgaard 2003:47: ”Løgstrup skelner mellem liv og kultur, dvs. der er noget før-kulturelt i vort liv, som vi har før al vor kulturelle aktivitet, noget der er skabt i tilværelsen – noget, vi er skabt med. Kulturen dækker ofte over det før-kulturelle liv, så vi ikke kan få kontakt til det. Nogle mennesker kan, kunstnere f.eks. Selv om kunst regnes for at være kultur, så bygger kunsten på det før-kulturelle liv, og det er en evne, netop kunstneren har: at kunne give udtryk for det før-kulturelle i sit kunstværk.

Hvad der gik for sig helt ude i randen af vor bevidsthed, hvad der blot var en anelse, noget flygtigt, gør kunstneren til det centrale – og det viser sig at være det centrale (Løgstrup 1961:11)”.

Anne Elsebet Overgaard viser her til Løgstrups bok *Kunst og Etik* (1961) som Kari Martinsen kjenner til, jfr. Martinsen 1996:135.

⁹³⁹ Løgstrup 1961:215.

Grundtvig og Løgstrup er forskjellige, men har mye felles. Grundtvig mener med det historisk-poetiske perspektiv at livslust fremmes ved å tolke egne og andres erfaringer gjennom skapende, levende ord og samtaler. Livslust og livskraft er paralleller til Løgstrups livshåp og livsmot og som gudskapte livsytringer representerer de menneskets gudbilledlighet. Gjennom kunst og diktning viser Løgstrup til en erkjennelse av den førkulturelle, gudskapte verden. Begge vil styrke livsytringene livskraft og livshåp og viser dermed hen til skapertanken og menneskets gudbilledlighet.

Livstydning og kunst i sykepleien

Grundtvigs pedagogiske poiesistanke, livstolkning og skapelse, har sin parallell i *Kari Martinsens* omsorgstenkning. Hun ”yrkesretter” Grundtvig til ”livstydning og kunst i sykepleien”, og også hennes tenkning forankres i skapelsestro og gudbilledlighet.

For Martinsen og Løgstrup er fenomenologi det samme som livstydning. Av Husserls elev Theodor Lipps lærte Løgstrup at inntrykket er grunnlaget for det vi erfarer og gjør, og av Husserl og Lipps lærte han at det er umulig å erkjenne verden utenfra siden mennesket er innvevd i den. Det er umulig å se verden ”utenfra” når en er bundet til å se den ”innenfra”. Martinsen sier det slik: ”Vi kan ikke som engasjementsfrie mennesker tre ut av verden eller eksistensen for å forklare den. Vi er dømt til forståelse og handling i den”⁹⁴⁰. Til forskjell fra Husserl og Lipps knytter Løgstrup fenomenologien til skapelsestanken. Det innebærer at mennesket og livet er gitt av en skapermakt og at menneskets kår er å forholde seg til seg selv, naturen og universet som skapt. Like lite som det er mulig å tre ut av verden, er det mulig å tre ut av skaperverket. Ut fra denne fenomenologiske tankegang blir livstydning i sykepleien å tyde livet til medskapninger ”innenfra”.

Det at en alltid vil måtte befinne seg innenfor livsverdenens grense, kaller Kari Martinsen en ”praktisk metafysikk”. Fra Platons tid ble metafysikken sett på som det værende utenfor en selv, og fra og med naturvitenskapens inntog ble metafysikk ansett som uvitenskapelig, spekulativ og ubeviselig. Kari Martinsen mener at ”Det metafysiske, det vil si det vi ikke kan forklare, beherske eller ha herredømme over – slik som kjærligheten til nesten og omsorgen for den andre – er i praksis i våre relasjoner”⁹⁴¹. Det metafysiske hos Martinsen er altså de gudskapte, spontane livsytringer. Med den fenomenologiske arbeidsmetode vil en søke å tyde

⁹⁴⁰ Martinsen 1993/2003:105.

⁹⁴¹ Martinsen 1993/2003:106.

det metafysiske, tyde det skapte liv i de vanlige, hverdagslige gjøremålene. Livsytringene er noe fellesmenneskelig, og dette felleseiet kan alle kjenne igjen hos seg selv og andre når det tydes, men de suverene livsytringene er ikke alltid tydelige å se i blandingen med kretsende og destruktive tankefølelser. Det kan for eksempel være vanskelig å finne *tillit* og *håp* og ord som kan beskrive dem. Gjennom enkle handlinger og hverdags erfaringer på sykehuset kan sykepleieren erfare at håp og tillit bygges opp og blir tydelig hos pasienten, men kan også se at livsytringene forsvinner og at død og lidelse tar plassen. Slik sett står fenomenologien og livstydningen midt i kampen mellom det livsfremmende og det livsødeleggende og er ingen vitenskap som gir sikker bedring for pasienten. Tydningen viser aktelse for livet og er sentrert om livsmulighetene, ikke om det kretsende og nedbrytende. ”Tydning er å forstå og utlegge våre grunnleggende livsvilkår, skapelsestankens livsforståelse, det livsbefordrende og gode i kamp med det som vil bryte livet ned”, sier Martinsen⁹⁴². Fenomenologien gir seg ikke ut for å være nøytral, men tyder livet ut fra den forutsetning at det er skapt og at kjensgjerningens ”er” og fordringens ”bør” er en helhet⁹⁴³. Hos Martinsen er altså tydningen direkte knyttet til de gudskapte livsytringer og skjer ”innenfra” i det skaperverk som sykepleieren er del av. Som ”innfelt” i naturen, universet og skaperverket tyder hun det skapte i skapningen.

Under tydningsprosessen oppstår et samspill mellom pasient og sykepleier. Slike og lignende samspill mellom mennesker kaller Løgstrup ”interdependens”, et gjensidig makt- og avhengighetsforhold⁹⁴⁴. For så vidt er interdependensen mellom pasient og sykepleier et asymmetrisk forhold siden sykepleieren har større makt, men samtidig er det pasienten selv som kjenner sin livs- og sykdomshistorie best. Dessuten er pasient og sykepleier felles om å kunne sanse, og i sanseligheten ligger også forståelse. Det var Platon som skilte mellom bevissthet og kropp, og i den platonsk-kristne tradisjon som er rådende i den vestlige kultur, er tilsvarende sansene adskilt fra intellektet. Men følelse og forstand, sansning og forståelse er ikke adskilt i Grundtvig-Løgstrup-Martinsen-tradisjonen. Derfor er det mye likeverdighet i det asymmetriske sykepleier/pasientforholdet, og Grundtvig ville sannsynligvis kunne kalle dette samspillet mellom pasient og sykepleier en tilnærmet levende vekselvirkning. Det er ikke relasjonen mellom sykepleier og pasient som skal tydes, men pasientens liv. Det som tydes, kan ikke ordnes og beherskes i kategorier eller vitenskapelig terminologi, for de suverene livsytringer lar seg ikke akademisere eller rubrisere. Gaven fordrer mottagelse, ikke erobring.

⁹⁴² Martinsen 1993/2003:109.

⁹⁴³ Martinsen 1993/2003:108.

⁹⁴⁴ Christoffersen 1999:29.

Martinsen er her helt på linje med Løgstrups front mot natur- og samfunnsvitenskapene. Og Grundtvig ville etter all sannsynlighet anbefalt det felles morsmål og hverdagspråk til å tyde de gudgitte livsytringer eller ”Gud-billedligheden”.

Når sykepleierens inntrykk av pasienten skal omsettes i pleie, når inntrykket skal uttrykkes, og når sykepleierens faglighet og sanselige forståelse skal artikuleres gjennom skjønnnet, da utøves kunsthåndverk i sykepleiefaget. Det kunstneriske i skjønnnet er at sykepleieren viser ”en følsom åpenhet” som ser appellen fra pasienten og at hun bruker ”fagligheten til å kunne forstå pasienten og å handle godt for og sammen med ham”⁹⁴⁵. Sykepleieren må leve seg inn i pasientens lidelses- og livshistorie og gjennom den kalle frem livsmot og livshåp som er der, men midlertidig er blitt ”suspendert” av livsødende tankefølelser. Utgangspunktet er pasientens ”innfelthet” i sin egen livshistorie. De eksistensielle øyeblikkene underveis er kortvarige, mindre deler av denne historien. Den enkelte pasients opplevelse av sin singulære lidelseshistorie og opplevelsen av denne historiens begrensning og rikdom er forutsetning for at pasienten kan oppleve at kunsten, både det sykepleiefaglige kunsthåndverk og diktning og annen kunst, kan gi en erkjennelse av at det finnes en annen verden enn speilbildet av en selv, en annen bedre, friskere og vakrere verden enn den som sees fra sykesengen. Hvis ”kunsten” i sykepleien er vakker *nok*, ligger det i Løgstrups og Martinsens tenkning en tro på at kunsten kan vekke og kalle frem livsmot og håp om en annen og bedre tilværelse. Men særlig er kunsten knyttet til fortellingen. I pasientenes enkeltfortellinger ligger deres livs- og sykdomshistorie ”innfelt”. Fortellingene foregår ved hjelp av den menneskelige stemme, det muntlig talte ordet. I samtalen stemmes tonen, og stemtheten⁹⁴⁶ eller sangbunden i samtalen uttrykker mer enn innholdet i ordene. Da utøves skjønnnet kunstnerisk. Stemtheten angir tone og atmosfære i øyeblikket, men livs- og lidelseshistorien er ”integrert”.

Martinsens forståelse av sykepleie som livstydning og kunst samsvarer godt med Løgstrups poiesis, livstolkning og skapelse, som finner sted når elever og lærere i levende vekselvirkning møter fortidens og hverandres erfaringer. Martinsen treffer godt Løgstrups tolkning av Grundtvigs historisk-poetiske skole i artikkelen ”Højskolens nye fronter”. Alle tre er kritisk til ensidig bruk av akademisk klassifikasjonskunnskap. De baserer sin tenkning på at mennesket er del av eller ”innfelt” i historien, naturen og universet, at livet er skapt og skal

⁹⁴⁵ Begge sitater fra Martinsen 1993/2003:138.

⁹⁴⁶ Allerede i sitt første skoleskrift, *Det Danske Fiir-Kløver* (1836), la Grundtvig vekt på at den ekte opplysningen var avhengig av ””Stemningen”, som gestalter hans eget Liv, ”Øiet”, hvormed han oppfatter dets Begivenheder, og ”Tonen”, hvori han uttrykker sine Erfaringer”. GSKV II:41.

aktes som det. De gudgitte livsytringene hos Løgstrup og Martinsen er et gjennomgangstema som viser at mennesket er skapt og skapt i Guds bilde. Sykepleiens tydning er en tydning av de suverene livsytringer, dvs. en tydning av menneskets gudbilledlighet. Tydelig blir også forbindelsen med Grundtvigs skapelsestenkning når sykepleiens kunst forbindes med det muntlig stemte ord. Hos Grundtvig var menneskets gudbilledlighet nettopp kjennetegnet av menneskets tale-evne. Grundtvig vurderte det levende ord høyere enn kunst for øvrig, og i så henseende ligger Kari Martinsens anvendelse av det levende, stemte ord i sykepleiekunsten tett opp til Grundtvigs forståelse. Når Løgstrup hevder at kunsten har en erkjennelsesmessig funksjon om en annen verden, kan kunsten og det levende ord tyde og vekke frem livsytringer og skape et ønske om en friskere og bedre tilværelse, bedre ”innfelt” i skaperverket. Når det skjer, overvinnnes håpløshetens destruktive tankefølelse av en suveren og livgivende livsytring, livshåpet. Da er sykepleien historisk-poetisk.

Å se pasienten

En sammenligning av Kari Martinsens og Katie Erikssons tenkning om innhold i sykepleierutdanningen

Den svensk-finske professor i sykepleievitenskap ved *Institutionen för vårdvetenskap ved Åbo akademi* i Finland, *Katie Eriksson*, er Kari Martinsens kollega som forsker i sykepleiens og helsefagenes grunnlagstenkning. Kari Martinsens bok *Fenomenologi og omsorg* (1996) er utformet som en skriftlig dialog mellom Martinsen og Eriksson, og allerede i forordet introduserer Martinsen for leserne en av de viktigste forskjellene mellom dem: ”Katie Eriksson forholder seg til blant andre den svenske teologen Nygren og den danske Kierkegaard, jeg til danskene Løgstrup og Grundtvig”⁹⁴⁷. Forskjellig kulturell kontekst vil nødvendigvis medføre forskjellig innhold i sykepleierutdanningen.

Kari Martinsen og Katie Eriksson ser pasienten med de samme sanseorganer, men de persiperer eller tolker det de ser på forskjellig måte. Sanse- og persepsjonpsykologien forteller at hjernens tolkning av sanseintrykk påvirkes av en rekke forhold. Sykepleierutdanningens didaktiske kategori *innhold* er et slikt forhold. Påstanden er at

⁹⁴⁷ Martinsen 1996:7.

Martinsens og Erikssons studenter vil måtte tolke det de ser forskjellig, fordi forskjellig innhold i utdanningene vil farge deres persepsjon.

Også dette avsnittet vil vise at grunnlaget for Kari Martinsens omsorgstenkning er basert på den grundtvigske skapertroen. Sansningen av det skapte liv, legitimeringen av menneskets gudgitte evne til å sanse og bruken av det dagligdagse, levende og stemte ord, som for Grundtvig var tegn på menneskets gudbilledlighet, er viktige momenter i den sanselige forståelsen som utgjør det aller viktigste innholdet hos Martinsen og som får betydning for hennes forståelse av sykepleierutdanningen.

Innhold

Kari Martinsen er talskvinne for at innholdet i denne utdanningen skal bestå av flere typer kunnskap, være omsorgs- og relasjonsrettet, og hun er kritisk til at utdanningen blir akademisert. Hun legger mest vekt på en ikke-vitenskapelig, fenomenologisk tilnærming som innebærer at ”man oppfatter tilværelsen, som man ser og oplever den, uten forudfattede meninger”⁹⁴⁸. Hun ønsker først og fremst at sykepleierutdanningen skal bestå av:

Sanselig forståelse. Denne forståelsen er nært knyttet til sansene, særlig til følelse. Martinsen siterer Løgstrup i boken *Øyet og kallet...* ”uden følelse, ingen forståelse. Al forståelse, al tænkning er på følelsen”⁹⁴⁹. Tilsvarende sa Grundtvig i *Skolen for Livet* at ”Al Forstand paa Livet er slet ikke andet end en Følelse, der bliver sig klar”⁹⁵⁰. Når sykepleierstudenten nærmer seg pasienten med aktelse for livet og ser pasienten med ”det hjertelig deltakende øye”⁹⁵¹, blir pasient og menneske ett. Forstand og følelse er ikke adskilt. Martinsen sier at ”følelsen for den andre er en seende følelse. Det er en følelse som sansingen åpner for, og det er nettopp sansingen som åpner verden for meg og lar det skapte liv komme til meg. Sansingen åpner for de seende følelser, og de er de adgangsgivende følelser”⁹⁵². Følelsene er adgangsgivende slik at sykepleierstudentens forståelse av pasientens livssituasjon, sykdom og lidelse blir dyp og helhetlig. Det hjertelig deltagende øye eller det følsomme blikk gir adgang til noe som ellers ikke ville bli sett. Kari Martinsen virker opptatt av å oppjustere betydningen av den sanselige forståelsen. Hun vil legitimere den som en fullverdig og viktig del av sykepleiens innhold og

⁹⁴⁸ Overgaard 2003:30.

⁹⁴⁹ Sitert etter Martinsen 2000b:11.

⁹⁵⁰ HGS I:69.

⁹⁵¹ Martinsen 2000b:10.

⁹⁵² Martinsen 2000b:11.

viser dermed tillit til og tro på menneskets medskapte evne til å sanse og persipere og til å uttrykke sanseintrykk gjennom dagligspråket⁹⁵³. Dette daglig talte språket, morsmålet, omtaler Martinsen som variert, mangetydig og spontant, innfallsrikt og umiddelbart, det har både vidde og presisjon. Dessuten fremhever hun at dagligspråket ikke er ladet med klassifikasjoner og systematikk, men med følelsesmessige og adgangsgivende toner⁹⁵⁴.

Den sanselige forståelsen tilegner sykepleierstudenten seg i utførelsen av arbeidet, nær pasientene og sammen med arbeidskolleger. Denne forståelsen er en erfaringskunnskap som benevnes som praktisk kunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. ”Det er en kunnskap som vinnes og praktiseres når vi er kjent med og fortrolige i den sammenhengen vi handler”, sier Martinsen⁹⁵⁵. Denne erfaringskunnskapen representerer den aristoteliske arven fra Athen. ”Phrónesis” (praktisk-moralsk handlingsklokskap) og ”téchne” (kunsthandverk utført i hengivenhet og beherskelse)⁹⁵⁶ er viktige deler av sykepleierens erfaringskunnskap. Det sanselig forstående øye er et følelsesmessig stemt og aktivt deltagende blikk.

Dessuten skal innholdet bestå av *fagkunnskap*. Denne kunnskapen er en påstandskunnskap og omfatter begreps- og klassifikasjonskunnskap, vitenskap og teknologi. Øynene er registrerende, beregnende og kontrollerende og gjør pasienten til objekt for behandling. Vitenskapen og teknologien har funnet hverandre, og sammen representerer de arven fra Rom og Manchester. Martinsen innrømmer vitenskapen plass i sykepleierutdanningen, men er svært kritisk til at den får ekspandere og innta hegemoniet: ..”mitt standpunkt er at vitenskap/forskning kun kan berike deler av sykepleien”, sier hun⁹⁵⁷.

⁹⁵³ Martinsen 2000b:41: ”Men det dreier seg om å våge og tro hva øyet ser, om å ha tillit til sine sanser. Det dreier seg om å stille seg åpen for inntrykk og våge å la seg berøre av sansningens stemthet”.

Martinsen 1993/2003:23: ”Vår tilgang til saken finner sted gjennom vår sanselige erfaring, som åpner den, og ikke gjennom våre fordommer, faste kategorier, ferdige teorier eller fasttømrede oppfatninger”.

Jfr. dessuten gode enkeltbeskrivelser av sanselig forståelse i Austgard 2002 og Alvsvåg & Gjengedal 2000.

⁹⁵⁴ Martinsen 1993/2003:165, 168.

⁹⁵⁵ Martinsen 1993/2003:139.

⁹⁵⁶ Martinsen 1993/2003:91-95.

⁹⁵⁷ Martinsen 1993/2003:8. I denne boken, *Fra Marx til Løgstrup*, nevner hun to grunner til å sette spørsmålsteget ved vitenskapeliggjøringen av sykepleien:

1) ”Den reflekterte praktiker – hennes kunnskap og dyktighet – kan aldri forskes frem... Det er vel heller slik at den reflekterte praktiker lever frem, gjennom sin tilstedeværelse i praksis hvor fagkunnskap, klokskap og god sykepleie vinnes over tid”. (Martinsen 1993/2003:12f.).

2) ”Vitenskapen reiser heller ikke de grunnleggende spørsmål om vår eksistens som vi som mennesker og sykepleiepraktikere konfronteres med. Det er de metafysiske spørsmål, og gjelder alle de fenomener som vårt herredømme og vår systemviten preller av på. Det er alt som er skjenket oss, som er oss gitt og som bærer oss, slik som omsorgen for den andre og kjærligheten til nesten. Omsorg og kjærlighet kan ikke forskes frem. Den kan kun mottas og tydes i de menneskelige relasjoner”. (Smst.:13).

Følelse og forstand, ”hjertelighet og faglighet”⁹⁵⁸, sanselig forståelse og fagkunnskap utgjør innholdet i Martinsens sykepleierutdanning. Men todelingen er ikke en uforenlig motsetning, heller en forenende motsetning, og den forenes i *skjønnet*. Det er altså gjennom *skjønnets sanselighet og faglighet* Kari Martinsen ser pasienten. Skjønnet er sykepleiens kjerneinnhold: ..”profesjonaliteten ytrer seg i skjønnet, der aktelsen for livet (eller det sansede verdensforhold) som etikken er nedsenket i, kunnen (faglighet og normer) og ettertenksomheten (refleksiviteten) arbeider sammen”⁹⁵⁹. I skjønnets sanselighet og faglighet, i profesjonalitetens aktelse for livet, kunnen og ettertenksomhet er det ikke den fagteoretiske sykepleien som dominerer. ”Vi må overordne den sanselige forståelse den begrepslige påstandskunnskapen og sette den praktiske kunnskapen først, men ikke utelukke noen av dem”, sier Martinsen⁹⁶⁰. Omgangen med pasientene og deltagelsen i praksisfelleskapet på sykehuset har til sammen et større omfang og høyere prioritet enn begrepskunnskapen. Det betyr prioritet *foran*, hvilket innebærer at pasientene, livet selv og arbeidserfaringene kommer foran den begrepsmessige fagkunnskapen. Studentene vil gjennom å se pasientene også se at de trenger masse teoretisk fagkunnskap, men livet går, slik som hos Grundtvig, foran teoretiske begreper. ”Det levende livet er denne kunnskapens grunn”, sier Kari Martinsen⁹⁶¹.

Jfr. også Martinsen 1989/2005:155: ”Men den teoretisk utdannede sykepleier med all sin faktakunnskap satt inn i et vitenskapelig system er uskikket til å klare de uventede og komplekse situasjonene i den praktiske sykepleiehverdagen. I møtet med pasienten trengs menneskekunnskap, modenhet og også faktakunnskap”.

Jfr. også smst.:157: ”I en praksisnær forskning vil forskeren bare være medhjelper i prosessen med å bringe på begrep mer av praksisfeltets kompetanse. Forskeren kan vise fram en del av erfaringskunnskapen og gjøre den mindre taus. Men forskningskunnskap kan ikke erstatte erfaringsbasert praksiskunnskap. Vi blir ikke reflekterte praktikere gjennom forskning. Men den reflekterte praktiker kan dra nytte av kunnskapen forskeren løfter fram, sammen med den kunnskapen hun selv løfter fram gjennom egen refleksjon”...

⁹⁵⁸ Jfr. artikkelen ”Hjertelighet og faglighet hånd i hånd”, Martinsen 2000a:38-46, jfr. smst.:40: ”I pasientsituasjonen handler det om å være til stede med sin menneskelighet og faglighet i en vennlig vekselvirkning. De danske teologer og filosofer Løgstrup og Grundtvig snakker om forenede motsetninger. I denne sammenhengen kan vi se på menneskeligheten og fagligheten som forenede motsetninger. Hvis sykepleieren mangler hjertelag, blir sykepleiehandlingene redusert til teknikk. Er bare menneskeligheten til stede, blir omsorgen sentimental. Begge må fungere side ved side. Hvis det ene okkuperer det andre, blir det galt”.

⁹⁵⁹ Martinsen 2000b:13f.

⁹⁶⁰ Martinsen 1993/2003:140. Se óg Martinsen 2000a:41 under avsnittet ”Skjønnet er sykepleiefagets kjennemerke”: ”Jeg vil at menneskelighet, hjertelag og faglighet skal virke sammen...Det er skjønnet som er viktig. Det å kunne skjelne, det er sykepleiefagets kjennemerke. I skjønnet er det en vekselvirkning mellom det faglige og det menneskelige – hjertelaget. Hjertelaget er den virkende kraften. Hvis det blir borte, forsvinner den virkende kraften i sykepleieutøvelsen”.

Jfr. også Overgaard 2000:100: ”Den fænomenologisk arbeidende sykeplejerske har sine begrepskundskaber parate precis som den analyserende sykeplejerske har det, men i tilgift har hun den sansende forståelse, som hun lader være overordnet”.

⁹⁶¹ Martinsen 2000b:29.

Katie Erikssons persepsjon av pasienten vil farges av et vesentlig forskjellig innhold, fordi hun prioriterer det motsatte av Kari Martinsen. Riktignok oppfatter begge to sykepleie primært som omsorg, men Eriksson ønsker å vitenskapeliggjøre den. Hun gjør sykepleie til omsorgsvitenskap ("vårdvetenskap") og har en begrepsanalytisk tilnærming til individet og individets eksistens⁹⁶². De vitenskapsorienterte og begrepsanalytiske sidene vil således utgjøre en større del av sykepleierutdanningen enn hos Martinsen.

Grunnlaget for denne vitenskapen er basert på etikk, og de etiske idealer og begreper vil avgjøre omsorgskunnskapens innhold. I *Vårdvetenskap som akademisk disiplin* (1999) sier Katie Eriksson: "I enlighet med vår syn på vårdvetenskap som helhet...utgör etiken grunden, eller det som kommer före kunskapsutvecklingen...Det är vår etiska hållning gentemot människan/patienten och det grundmotiv som är bestämmande för vårt sätt att vårda som avgör kunskapens väsen"⁹⁶³. Omsorgsvitenskapen ble inndelt i disipliner og ved Åbo Akademi, som Eriksson er knyttet til, prioriterte man de ti første årene fra 1974 *den systematiske omsorgsvitenskapen* som etter hvert kom til å bestå av omsorgens etikk, estetikk, idéhistorie, teologi, antropologi og vitenskapsteori⁹⁶⁴. I disse deldisiplinene ligger omsorgskjernen, de grunnleggende begreper og idealer. "Detta var nödvändigt för att skapa en ny grund för klinisk vårdvetenskap"⁹⁶⁵, sier Eriksson og viser dermed tydelig at først kommer idealene og teoriene, og dernest kommer pasientene og det kliniske. I *den kliniske omsorgsvitenskapen* som ble prioritert i neste fase ved Åbo Akademi, "studeras den dialektiska rörelsen mellan grundmönster och de kontekstuella dragen. Den kliniska forskningens uppgift är att synliggöra de kontextuella särdragen i relation till teorikärnan"⁹⁶⁶.

I sin bok *Pro caritate - en lägesbestämning av caritativ vård* (1990) er det også tydelig at Katie Erikssons omsorgsvitenskap bunner i teoretiske idealer. Forskningsdesignet starter med en idealbeskrivelse av omsorg slik den "kunne være" (abduksjon), fortsetter med å utlede hypoteser om omsorg slik den "burde være" (deduksjon) og slutter med eksempel- og situasjonsbeskrivelse av omsorgen slik den "er" (induksjon)⁹⁶⁷. På samme måte som den

⁹⁶² Overgaard 2003:60.

⁹⁶³ Eriksson 2001:14.

⁹⁶⁴ Eriksson 2001:29, 35f.

⁹⁶⁵ Eriksson 2001:29. Jfr. også Erikssons forskningsmessige utgangspunkt i en idealmodell av virkeligheten i boken *Pausen*, Eriksson 1987:92.

⁹⁶⁶ Eriksson 2001:31.

⁹⁶⁷ Eriksson 1990:11-22.

forskningsmessige tilnærmingen starter med et ideal, starter også selve omsorgsinnholdet med et etisk omsorgsideal. Idealet er det latinske ordet ”caritas” som betyr barmhjertighet.

Katie Eriksson henter mye fra den svenske Lundateologen Anders Nygrens avhandling *Eros och Agape* (1930-36/1966). Caritas er en syntese av eros og agape. Erosbegrepet går tilbake til Platon og står for en egosentrisk kjærlighet fra mennesket opp mot det guddommelige, og agape går tilbake til Paulus og står for Guds vei og kjærlighet til menneskene. I caritas smelter antikken og kristendommen sammen, og dette har gitt tilskyndelser til en rekke tolkninger, særlig av Augustin. Her oppstår uklarheter i Katie Erikssons begrepsbruk. På den ene siden sier hun om Augustin at han skiller mellom ”caritas” (oppadstigende barmhjertighet) og ”cupiditas” (nedadstigende, verdslig og kroppslig kjærlighet). På den annen side gjorde han ikke et absolutt skille mellom disse og anså dem som samme form for kjærlighet. Samtidig mener hun Augustins caritasforståelse er særs egnet i en omsorgssammenheng. Hun kommer heller ikke helt til avklaring med andre kirkefedre. Thomas Aquinas var på linje med Augustin i at kjærlighet hadde sitt utgangspunkt i selvkjærligheten, men ifølge Thomas forble ikke all kjærlighet nødvendigvis selvisk. Thomas hadde i Aristoteles’ vennskapslære lært å skille mellom begjærende kjærlighet og vennskapskjærlighet og mente at kjærlighet til Gud og nesten var uselvisk vennskapskjærlighet. Og Martin Luther avviste all form for selvkjærlighet. Hos ham sto reformasjonskampen for ”sola fide” (ved troen alene) og mot caritassyntesen og enhver form for ”fides caritate” (tro ved hjelp av barmhjertighet)⁹⁶⁸. Eksemplene viser begrepsklarheter hos Katie Eriksson, og de underbygger innvendinger av begrepsmessig art som teologen Karstein M. Hansen og sykepleieforskeren Marit Kirkevold retter mot Eriksson⁹⁶⁹.

⁹⁶⁸ Eriksson 1990:48-51.

⁹⁶⁹ Jfr. Hansen 2001:33: ”Hadde Eriksson opparbeidet, og respektert caritas-begrepets historisk gitte innhold, ville hun ha blitt tvunget til å foreta så mange reservasjoner, at hun til slutt måtte ha spurt seg om dette begrepet overhodet er brukbart i en omsorgsfaglig sammenheng”.

Kirkevold 1998:196: ”Det mangler en klargjøring av hvordan omsorgsytters handlinger utfyller mottakerens handling. Når dette kommer klarere frem, blir konsekvensene for blant annet sykepleie lettere å se”. Smst.: ”Det er imidlertid ikke helt lett å følge argumentasjonen som fører frem til å akseptere caritas- heller enn agape-begrepet som omsorgens grunnmotiv frem til i dag, inklusive kritikken som har vært fremført av en så sentral tenker som Luther”.

Smst.:197: ”En annen uklarhet er knyttet til at begreper i stor grad blir definert ved hjelp av hverandre. Tro og håp forklares ved hjelp av omsorg, som forklares ved hjelp av tro og håp osv. Denne sirkulariteten i beskrivelse og forklaring gjør det tidvis vanskelig å følge logikken i teorien”.

Jfr. dessuten Overgaard 2003:73 hvor sykepleieforskeren Anne Elsebet Overgaard, til tross for uklarhetene, forsøker å tilkjempe en positiv vurdering: Katie Erikssons ”henkastede og øjeblikksrelaterede” bruk av referanser gjør at leseren inspireres til å forholde seg mer ydmykt til stoffet. ”Dermed kan det blive en kilde til rigdom gennem egen refleksion”. Jfr. også smst.:74 og 82.

Når Katie Eriksson ser pasienten, ser hun med den sykepleiefaglige vitenskaps øyne. Den menneskelige nærhet er til stede i omsorgssituasjonen, men den må tre tilbake for fagligheten, for i hennes omsorgstenkning er den vitenskapelige faglighet høyest prioritert. Begrepene og teoriene skal læres først for siden å møte pasientene. ”Vi må la begrepene trenge inn i vår virkelighet og forvandle den”, sier Katie Eriksson i boken *Det lidende menneske* (1999)⁹⁷⁰.

Slik var også ”den høitydske Indbildning” som Grundtvig kjempet imot når han skrev *Skolen for Livet* i 1838, at livet skulle forklares før det ble levet og at man skulle ”lade sig omskabe efter de lærdes Hoved”⁹⁷¹. Grundtvig ville gå den motsatte vei. Livet skulle gå foran kunnskapen, og han så ingen grunn til å omskape det som allerede var skapt. Men Katie Erikssons persepsjon av pasienten skal farges av begrepskunnskap og vitenskap. Intensjonen er nettopp at øyet som ser pasienten, skal registrere med vitenskapelig kyndighet. Da skulle den teoretiske fagligheten være godt ivaretatt. Men prisen å betale kan være høy, fordi det er begrenset hva teoretisk faglighet kan se. Klassifiseringen innebærer fare for å redusere mennesket til et faglig objekt. Martinsen omskriver Løgstrup slik ”at vi alltid har noe av den andres liv i våre øyne”. Og hun fortsetter: ”For det uinteresserte, betraktende blick er opptatt av å klassifisere og overser og overhører fordringen – for å dra ansvar for det av den andres liv vi har i vårt blick. Klassifiseringen overser fordringen. Begrepene og deres innbyrdes logiske ordning står i veien, så vi ikke ser den andre som levende menneske”⁹⁷². Dessuten blir prisen å betale ved Erikssons tilnærming dobbelt høy siden den begrepsmessige avklaring kan synes ikke å være klar nok. Ved begrepsklarhet er muligheten for feilpersepsjon stor, især når en først og fremst vil se pasienten gjennom begreper og basere forskningen på en idealmodell av virkeligheten.

På den annen side maner dette emnet til ydmykhet. I en sykepleierutdanning må studentene lære at tilhørighet til Martinsen- eller Erikssonskolen er underordnet pasientens tarv. Overfor

⁹⁷⁰ Eriksson 1999:83.

Riktignok sier Eriksson på samme side at ”Det dreier seg ikke primært om hvilke fag som skal inngå i undervisningsplanene, men mer om den holdning som utdannelsen skal formidle”. Etter undertegnede oppfatning vektlegges den holdning at pasientene primært ses gjennom faglige begreper.

⁹⁷¹ GSkV II:91.

⁹⁷² Begge sitat er fra Martinsen 2000b:36.

I spørsmålet om vitenskapeliggjøring av sykepleiens innhold er avstanden mellom Eriksson og Martinsen stor når Martinsen i boken *Fra Marx til Løgstrup* skriver: ”Men vitenskap fører ikke nødvendigvis til klokskap, og den er ikke sykepleiens nærmeste alliansepartner. Når vitenskapen utvides til å begrunne sykepleien og til å bli en kultur, får den en dominerende og omsegripende makt. Da vil den forarme praksis. En vitenskapelig holdning anvendt på mennesker som pleieobjekter, fører til avhumanisering av relasjonen mellom sykepleier (forsker) og de pleietrengende”. Martinsen 1993/2003:99.

et lidende menneske er mest mulig livreddende, lindrende, helbredende og helsebringende pleie overordnet. Men samtidig er det sannsynlig at pasienten *som menneske* vil få ulik oppmerksomhet fra en Erikssonstudent som har ett stort faglig øye og fra en Martinsenstudent som har to øyne; et sanselig og et faglig, hvor det første er det største. Erikssonstudentens og Martinsenstudentens persepsjon av en og samme pasient vil nødvendigvis bli farget av ulikt innhold i utdanningen. De vil se forskjellige sider ved pasienten fordi de vektlegger forskjellig. Forskerøynene til Erikssonstudenten og Martinsenstudentens sanselige og faglige øyne, riktignok til tross for studentenes individuelle forskjeller, vil nødvendigvis tolke på forskjellig måte hva som er best for pasienten. De ser den samme pasienten, men vil tolke pasienten forskjellig og plassere seg forskjellig på glideskalaen mellom ytterpunktene ”pasient til vitenskapelig faglig forsvarlig behandling” og ”medmenneske med livsytringer som må vekkes og næres, men også pasient til vitenskapelig faglig forsvarlig behandling”. Imidlertid er det i vårt forskningsprosjekt om dannelse og yrkesutdanning tilstrekkelig å fastslå at det er Martinsens sykepleierutdanning som representerer de mest karakteristiske grundtvigske idéene, og en viktig del av innholdet av hennes sykepleierutdanning er tuftet på menneskets gudskapte evner til å sanse og persipere og uttrykke seg gjennom levende og stemte ord på dagligspråket.

Å forstå gjennom kategorier

Vurderinger ut fra forståelseskategoriene

Som en rød tråd gjennom Kari Martinsens forfatterskap går en kritisk holdning til vitenskapeliggjøring og faglig klassifisering og kategorisering. Men hennes kritikk er rettet mot en overdimensjonert og ensidig akademisering av sykepleien slik at den teoretiserer bort sin egenart som omsorg overfor lidende mennesker. Hun har tydelig fått frem at det er begrenset hva en kan forstå gjennom kategorier. Vi vil i dette avsnittet imidlertid foreta en sammenligning av Grundtvig og Martinsen på grunnlag av forskningsprosjektets fire forståelseskategorier. Ved å knytte sammenligningen opp mot sykepleierutdanning, vil vi i hvert underavsnitt gjennom noen eksempler søke å se disse forståelseskategoriene i forhold til gjeldende *Rammeplan for sykepleierutdanning* (2004) og vise at Kari Martinsen representerer en kontekst som kan tilføre utdanningen innhold.

Mål

Kari Martinsens målformuleringer er knyttet til de gudgitte, suverene livsytringer og peker således mot det førkulturelle og gudskapte liv. Målene peker mot menneskets "Gud-billedlighet", særlig mot livshåp og livsmot: "Sykepleie er et praktisk fag hvor målet er å fremme den lidendes livsmot"⁹⁷³. "Det dreier seg om å se livshåpet hos den andre"⁹⁷⁴ og "å tyde den andres inntrykk for å få livsmotet frem i lidelsen"⁹⁷⁵, sier Martinsen i boken *Fra Marx til Løgstrup*. Selv der lidelsen er stor og livshåpet lite, må livsmotet styrkes, og sykepleieren må som stedfortreder forsøke "å forløse de positive livserfaringene i den andres lidelse. Det livet lever i, settes i spill, nemlig livsytringene"⁹⁷⁶. Hun ønsker således å si at sykepleiens mål er å rette opp skaden og tilbakeføre pasienten til den tilstand han ble skapt til. Martinsen forankrer sykepleiens mål, handlingsspontanitet og tankenorm, i skapelsestenkningen. Hun sier at den barmhjertige sykepleier arbeider for å "føre livshåpet til seier og skaffe hindringene av veien. Våre faglige vurderinger eller "baktanker" brukes dermed til medmenneskets beste. "Baktankene" har da sin grunn i den spontane kjærligheten, i skapelsestankens livsforståelse"⁹⁷⁷. De verbene som Kari Martinsen bruker i forhold til livsytringene, illustrerer målene: Å fremme, se, tyde, forløse, sette i spill, føre til seier, skaffe hindringer av veien. Sykepleierens kunstopp-gave er å sette livsytringene i spill så de fungerer slik de er skapt.

Martinsens mål for sykepleien er på linje med Grundtvigs mål for den folkelige dannelsen.

Vekkelse, vekst og opplysning hos Grundtvig er hos Martinsen direkte yrkesrettet:

Sykepleierens opp-gave er å vekke frem og nære og gi vekstvilkår for de livsbærende ytringer og å gi pasientene opplysning som er relevant for pasientens livs- og sykdomshistorie, "Livs-Oplysning".

Grundtvigs mål om *dyktiggjøring for "det daglige arbeid"*, å gjøre ungdommen "dueligere til deres Dont", og hans sans for alles avhengighet av hverandres yrkesutøvelse slik han formulerte det i talen til håndverkerne i 1847, har Martinsen godt ivaretatt gjennom det

⁹⁷³ Martinsen 1993/2003:178.

⁹⁷⁴ Martinsen 1993/ 2003:87.

⁹⁷⁵ Martinsen 1993/2003:170.

⁹⁷⁶ Martinsen 1993/2003:137.

⁹⁷⁷ Martinsen 1993/2003:87.

praktiske og pasientnære arbeidet i kombinasjon med studier og faglig fordypning og gjennom stillingtagen til yrkesetiske problemstillinger i boken *Øyet og kallet*. Her plasserer hun seg på linje med Luthers kallsetikk i synet på arbeid som skaperordning og som tjeneste for medmennesker: ”Kall ble forstått ut fra skapelsestanken, at vi er skapt for å ta vare på hverandre gjennom arbeidet. I hverandres liv er vi daglig brød – slik uttrykte Luther den tette relasjonen til vårt medmenneske...Og det er gjennom arbeidet vi får daglig brød og lever sammen i et fellesskap. Luther ville med sin reformasjon og skapelsesteologi gjenopprette det bibelske syn på menneskelivet som skapt, og dermed godt”⁹⁷⁸, sier Martinsen og gir tilslutning til viktige momenter i Luthers kallsetikk og menneskesyn.

Å fremme *demokrati* synes ikke å være et eksplisitt mål hos Martinsen, men indirekte kan vi gjenfinne denne målsettingen. Det ligger noe demokratisk i måten Martinsen tenker seg opplæringen for sykepleiere. Samarbeidet i et praksisfellesskap med studenter, sykepleiere og andre helsefagutdannede kolleger som representerer summen av gjensidig nyttige praksiserfaringer, og samarbeidet og interdependensen mellom pasient og helsepersonell med morsmål som hverdagslig samarbeidsspråk, er momenter som innebærer demokratiske elementer. Martinsens skarpe kritikk av samfunnet for ikke å være skånende nok overfor alt som er skapt, hennes aktelse for livet og tanken om den politiske samaritan som setter barmhjertighet og solidaritet i politisk system, har likeledes mange elementer av demokrati og likeverdighet.

Sammenlignet med Utdannings- og forskningsdepartementets (UFD) *Rammeplan for sykepleierutdanning* av 1. juli 2004, kan målene ovenfor være en konkretisering av rammeplanens vide målformuleringer. Den overordnede målsetting for alle helse- og sosialfagutdanningene, er ..”å utdanne reflekterte yrkesutøvere”..

- a) ..”som setter mennesket i sentrum”.. (pasientrettet)
- b) ..”som kan planlegge, organisere og gjennomføre tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere”.. (handlingsrettet)
- c) ..”som skal kunne samarbeide tverrfaglig innen helse- og sosialsektoren”..⁹⁷⁹
(samarbeidsrettet).

Disse tre overordnede målformuleringene står godt til Grundtvig og Martinsen, og de tilføres ny mening gjennom Grundtvig-Martinsen-konteksten:

⁹⁷⁸ Martinsen 2000b:95. Se også smst.:93-96.

⁹⁷⁹ Alle fire sitatene er fra UFD 1.07.04:3.

a) Det pasientrettede: ”Menneske først-”, ”pasienten først” eller ”mennesket i sentrum” kunne stå som overskrift i fagplanen ved en sykepleierutdanningsinstitusjon med Grundtvig og Martinsen som referanseramme. Dernest kunne den bli konkretisert med pasientens suverene og allmennmenneskelige livsytringer som skulle vekkes og næres. I den utdanningsspesifikke delen om mål for sykepleierutdanningen ivaretar rammeplanen menneske- og pasientperspektivet: ”Sykepleieren forholder seg til pleie og kontinuerlig omsorg for den syke ut fra hvordan det erfares å være syk”⁹⁸⁰. Ved at opplevelse av sykdom, sansningen og persepsjonen av lidelse, nevnes eksplisitt, kan også Kari Martinsens begrep ”sanselig forståelse” knyttes opp mot utdanningens målsetting og eksemplifisere den.

b) Det handlingsrettede: Mål ved en slik institusjon som ønsker å gjøre studentene ”dueligere til deres Dont”, er at de teoretisk, holdningsmessig og ferdighetsmessig utvikler en handlingsberedskap⁹⁸¹ både ved hjelp av praktisk arbeidserfaring sammen med pasienter og helsefaglig personell og ved sykepleiefaglige studier. Det samarbeidsrettede er felles med punkt

c). Det samarbeidsrettede: I Kari Martinsens tenkning er det tverrfaglige, helsefaglige samarbeidsfellesskapet rundt pasienten svært viktig. Gjennom kommunikasjon og samarbeid kan alle involverte – pasienten, yrkesutøverene og studentene - oppøve refleksjon, erfaringsdeling, likeverdighet og demokrati. Rammeplanens overordnede og vide målsetting synes å gi gode muligheter for kontekstualisering i retning av Kari Martinsens tenkning.

Innhold

Kategorien innhold, *sanselig forståelse og fagkunnskap*, ble redegjort for i sammenligningen mellom Martinsen og Eriksson, men tre forhold skal fremheves. For det første er sykepleiens innhold først og fremst og bokstavelig talt *livet selv*. For det andre er det som Grundtvig kalte hovedsaken i den folkelige dannelsen, *morsmålet*, gitt førsteprioritet av Martinsen foran fagspråk og –terminologi. I interdependensen ville fremmedord objektivert pasienten, og morsmålet, som Grundtvig kalte ”Hjertesprog”, er særs egnet siden det er følelsesmessig adgangsgivende. For det tredje gjør Martinsen innholdet pasientsentert ved at hun på grundtvigsk vis setter *mennesket og pasienten først* og lar pasienten, ikke fagteorier og boklig lærdom, være premissleverandør for innholdet: ”Med Løgstrup deler jeg et konsekvent nedenfra-perspektiv – en praktisk, kroppslig metafysikk nedenfra. Det vil si at ideer, teorier

⁹⁸⁰ UFD 1.07.04:4.

⁹⁸¹ Jfr. den sykepleiespesifikke målformuleringen i UFD 1.07.04:5: ”Kompetansen etter endt utdanning består både av handlingskompetanse og handlingsberedskap og er avgjørende for studentenes forutsetninger for å møte befolkningens behov for sykepleie”.

og begreper ikke er mitt utgangspunkt. Men den praktiske sykepleien og pasientens situasjon er utgangspunktet, og fra dette utgangspunkt blir drøftelser om livsanskuelsesspørsmål, kunnskapsformer og samfunnsengasjement meningsfulle⁹⁸².

I rammeplanens sykepleiespesifikke innholdsdel utgjør fagkunnskapen innen medisinske, naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige emner 75 av 180 studiepoeng, og det er nærliggende å tro at denne fagkunnskapen tilnærmevis ville hatt det samme omfang og innhold hos Kari Martinsen. Det er også sannsynlig at hovedemnet "Sykepleiefaget og yrkesgrunnlaget" (72 studiepoeng) hvor fagkunnskapen skal integreres i sykepleieutøvelsen og .."hvor fokus rettes mot selve sykdommen og pasientens opplevelser og beskrivelser av det å være syk"⁹⁸³ ville hatt det samme omfang. Men her, i selve anvendelsen av sykepleie, kunne Grundtvig-Løgstrup-Martinsen-konteksten medført at sykepleiens innhold ble eksemplifisert som "livstolkning og skapelse", "livstydning og kunst" eller "historisk-poetisk". Innholdet kunne vært "livet selv". Det levende, stemte ord på morsmålet, som er følelsesmessig adgangsgivende, kunne vært både innhold og arbeidsmåte. Kunst og poesi kunne vekke og nære livshåp, og pasienten og livsytringene kunne settes i sentrum, likeledes kunne den sanselige forståelse gis prioritet, ikke på bekostning av, men foran bok-kunnskapen.

Rammeplanens innholdsdel viser at sykepleie og sykepleierutdanning, i likhet med annen utdanning, er avhengig av kulturelle kontekster. Rammeplanens hovedemne "Sykepleiens faglige og vitenskapelige grunnlag" (33 studiepoeng), for eksempel sykepleiefagets idégrunnlag, historikk og yrkesetikk⁹⁸⁴, gir svært gode muligheter til å anvende Grundtvig-Løgstrup-Martinsenkonteksten siden disse tre "kontekstleverandørene" representerer nettopp idéhistorie, historie og etikk.

Menneske- og pasientsyn

Martinsens menneske- og pasientsyn har ingen nasjonale grenser. Det omfatter alle, og til grunn for dette syn ligger skapertanken. Sammenfattende kan hennes oppfatning av skapertankens ytringsformer formuleres slik⁹⁸⁵:

⁹⁸² Martinsen 1996:77.

⁹⁸³ UFD 1.07.04:9.

⁹⁸⁴ UFD 1.07.04:8: .."studentene skal lære om og utvikle forståelse for fagets historikk, idégrunnlag og yrkesetikk. Studentene skal forstå ulike perspektiver, teorier og modeller for å beskrive sykepleie som fag og yrke".

⁹⁸⁵ Martinsen 1993/2003:57-60.

--Livet er skapt og gitt for at det skal leves i gjensidig avhengighet (interdependens) med medmennesket.

--"Som skapt er livet grunnleggende godt"⁹⁸⁶, og det er strukturert til å bli tatt imot og tatt vare på (mottagelsens og gavens etikk). Livet er ikke skapt til å objektivere eller beherske den andre.

--De suverene livsytringene "Tjeneste, barmhjertighet, å gi og å tilgi, medfølelse, tillit, åpen tale og håp ...er gavehandlingens konkrete uttrykk. Det er slik det skapte liv ytrer seg"⁹⁸⁷.

I den jødisk-kristne skapelsesantropologi er menneskets "Gudbilled-Lighed" noe menneskelig og kroppslig. Det skapte livet er kroppslig. Motsetningen til det skapte og kroppslige livet er døden. Motsetningen kropp-sjel finnes ikke, og det onde er ikke knyttet til det kroppslige. Denne skapelsesantropologi slutter Martinsen seg til: "Det er som *hele* mennesker vi er kroppslige. Mennesket er ikke oppdelt. Kroppen er ikke isolert i forhold til det åndelige. Gudbilledligheten går på hele mennesket som er kroppslig"⁹⁸⁸.

For Kari Martinsen er mennesket med kjøtt og ben innfelt i skaperverket og ligner skaperen. Hennes tankegods stammer fra den jødisk-kristne skapelsesantropologi, Ireneus og Grundtvig. Ikke bare stammer hennes tanker herfra, men hun uttrykker tilhørigheten som en bekjennelse: "Grundtvigs Irenæus-påvirkning uttrykkes i hans positive syn på kroppen. Mennesket er skapt i Guds bilde og likhet. I disse ordene ligger nøkkelen til hele den dype hemmelighet om menneskelivet. Vår menneskelighet er etter skapelsen blitt forvridt eller forkrøpelt, men den bærer dog alltid spor av den guddommelige skapers hånd, hevder Grundtvig. Mennesket er formet av Guds "hender", og menneskekroppen er Guds kunstverk. Han gir det kroppslige sin ubetingede aksept. Gud skaperen er ganske nær i den skapte verden, i sitt skaperverk. Vi er Guds bilde og likhet"⁹⁸⁹.

Den kroppslige gudbilledligheten er hos Martinsen og Løgstrup noen konkrete fenomener: De suverene livsytringer. De har ingen bevis for disse påstander, men ut fra "livet selv", ut fra den skapelsesfenomenologiske tilnærmingen, mener de at livets skapthet manifesterer seg gjennom disse livsytringene slik at vi ikke kan unnvære dem. De kan ikke bevises, men de viser seg og er tegn på det skapte livs kvaliteter. Ved å leve dem ut, fullbyrdes livet. Mens

⁹⁸⁶ Martinsen 1993/2003:58.

⁹⁸⁷ Martinsen 1993/2003:59.

⁹⁸⁸ Martinsen 1996:26.

⁹⁸⁹ Martinsen 1996:26.

Søren Kierkegaard mente at menneskets mulighet til å bli seg selv, var gjennom refleksjonen, mente Løgstrup at ved å leve ut de suverene livsytringer og identifisere seg med dem kunne en bli seg selv på en helt konkret måte⁹⁹⁰. Det er disse gudgitte og allmennmenneskelige trekk Kari Martinsen ser etter og tyder når hun ser pasienten. Hun møter ham som en medskapning, på en mottagende og aksepterende måte, med åpent sinn og hjerte: ”Hjertets øye, det deltakende oppmerksomme øye, ser det betydningsfulle i alt menneskelig liv, og lar det få være til som seg selv”⁹⁹¹.

Ondskapen og de destruktive tankefølelser er ikke oversett, men de er nedprioritert. Den grundtvigske tradisjon er kjent for å vekke skapelsen høyt og fallet lavt. Det onde representerer en fordreining av det skapte bort fra livet med den andre og i stedet kretsende om seg selv. Men skapelsesberetningenes fortelling om først skapelse og dernest syndefall får hos Løgstrup en ”ontologisk rangfølge”: ..”det skapte, det gode, er mer fundamentalt end det onde”⁹⁹². Det innebærer at sykepleierens øyne i møte med pasienten vil tyde og gi oppmerksomhet til de livsbærende og gudbilledlike livsytringer.

To grundtvigske trekk ved Martinsens menneskesyn skal fremheves:

For det første, pasientperspektivet eller nedenfraperspektivet er gjennomført. Lyset kommer fra pasientene. For det andre kommer lyset også ovenfra, siden Grundtvig og Martinsen tenker at mennesket er skapt av en skapermakt og anerkjenner mennesket som gudbilledlik.

UFDs rammeplan mangler avsnitt om menneske- og pasientsyn. I innledning om sykepleierutdanning nevnes ..”norske lover, forskrifter og politiske beslutninger.. internasjonale deklarasjoner, standarder og politiske føringer om helsepolitikk, menneskerettigheter og høyere utdanning”⁹⁹³ som alle er meningsgivende juridiske, politiske og kulturelle kontekster. Men en vid, departemental rammeplan er laget for ytterligere å kontekstualiseres.

Arbeidsmåter

Martinsen mener at sykepleierstudenter skal tilegne seg fagkunnskap gjennom undervisning og studier, men primært skal de lære ved å erfare gjennom samhandling med pasienter og

⁹⁹⁰ Overgaard 2003:51.

⁹⁹¹ Martinsen 2000b:26.

⁹⁹² Begge sitatene er av Ole Jensen i *Kristeligt Dagblad* 1994; de er hentet fra Martinsen 1996:28.

⁹⁹³ UFD 1.07.04:4.

arbeidskolleger. *Phrónesis* og *téchne* kan bare læres i et praksisfellesskap, ved *mesterlære*, ved at sykepleielærlingen lærer av erfarne mestere. Innflytelsen fra Aristoteles er tydelig. Hun mener at omsorg kan læres gjennom håndverkslæring, ved å lære fagkunnskaper og de tekniske-praktiske grepene samtidig som en begynner et ”pløyningsarbeid” i sin egen personlighet. I artikkelen ”Omsorg i sykepleien – en moralsk utfordring” (1989/2005) nevner hun sykepleierutdanning eksplisitt: ”Det viktigste i sykepleierutdanningen var at sykepleiemesteren hjalp eleven med dette pløyningsarbeidet, hjalp henne med å arbeide med seg selv for å bli en god sykepleier. Til dette var det nødvendig å ha lært fagets regler, prosedyrer, teknikker og faktakunnskap. Men det var ikke tilstrekkelig. Sammen med mesteren måtte eleven i det kliniske feltet – ved sykesengen – lære gode holdninger og godt omdømme”⁹⁹⁴. Under arbeidet skulle eleven oppøve evne til, ut fra den enkelte situasjons appell, å individualisere pleien, uten å være regelstyrt. Under denne praksisen skulle sykepleielærlingen ha rådslagninger med sykepleiemesteren. ”Nettopp rådslagningen og det å lære faglig skjønn skulle hindre eleven i å bruke regler og faktakunnskap uten refleksjon. Sykepleiemesteren som forbilde skulle også trekkes inn i rådslagningen. For hvis kunnskapen ikke reflekteres, kan praksis fort bli rutinisert”, sier Kari Martinsen⁹⁹⁵. ”Pløyningsarbeid” i betydningen arbeid med sin egen personlighet i forhold til pasienter og kolleger var ”Det viktigste i sykepleierutdanningen”: Det var nødvendig for å oppøve omsorgsevne og unngå rutinisering av praksis og objektivisering av pasientene, og slik opplæring kunne bare gjøres i et pasientnært arbeidsfellesskap under ledelse av en mester.

Erfaringskunnskapen som tilegnes under utføringen av yrket, blir kjennetegn på Martinsens forståelse av sykepleie som omsorg og på hennes motstand mot vitenskapeliggjøringen. I *Omsorg, sykepleie og medisin* (1989/2003) viser hun til brødrene Dreyfus’ kompetansestige fra novise til ekspert og fremhever at 1) *intuisjonen* er knyttet til det høyeste ferdighetsnivå og til omsorgsmoral og at 2) *kunnskapen* på de to høyeste kompetansenivåene (ekspert og kyndig) er *uartikulert*. Den er ikke tilgjengelig gjennom bøker, modeller, regler eller forskrifter. Den er *kunnen*, ”knowing how”, og må læres på arbeidsplassen der yrkeslivet leves, i motsetning til den artikulerede kunnskapen, ”knowing that”, som er tilgjengelig i faglig og vitenskapelig litteratur. Den uartikulerte kunnskap kaller filosofen Michael Polyani *taus kunnskap*. Og om disse punktene 1) og 2) sier Kari Martinsen: ”Intuisjon og taus kunnskap er en kunst”, og hun fortsetter med å sitere Polyani: ”En kunst som ikke kan spesifiseres i detalj,

⁹⁹⁴ Martinsen 1989/2005:150-152.

⁹⁹⁵ Martinsen 1989/2005:152.

kan ikke overføres ved preskripsjoner, siden det ikke finnes noen preskripsjoner for den. Den kan bare føres videre ved eksempler fra mesteren til eleven”⁹⁹⁶.

Av disse to sitater kan det trekkes en viktig slutning: Martinsens sykepleiekunst som følger etter livstydningen, inkluderer intuisjon og taus kunnskap, dvs. to svært viktige momenter i den erfaringskunnskapen som sykepleielærlingen lærer av en mester. Etter undertegnede oppfatning kan denne slutningen følges opp av en viktig påstand: Å lære erfarings- og handlingskunnskap sammen med mestere er innenfor det grundtvigske paradigme. Når Grundtvig mente at elevene, deriblant sønnene Johan og Svend, måtte tas ut av barneskolen og heller sendes til ”*dygtige og driftige Borgeres Huse*”⁹⁹⁷ for å lære å beherske det praktiske arbeidet i et yrke, når han etter Englandsreisene i 1829, -30 og -31 ble begeistret for engelskmennenes foretagsomhet, når han ønsket sin høyskole omgitt av forbilledlige landbruks- og verkstedsaktiviteter, når han talte varmt for den ekte dannelse og når han talte i håndverkerstandens selskap, er det grunn til å anta at han verdsatte høyt den erfaringskunnskap elevene eller lærlingene kunne tilegne seg av en mester, inklusiv Aristoteles’ praktisk-moralske handlingsklokskap, kunst og håndverk. Hvis vi kaller denne praktiske og yrkesrettede opplæringen ”livets skole”, er ”livets skole” del av Grundtvigs ”Skolen for Livet”, ikke motsetning. Grundtvigs positive holdning til praktisk arbeid og yrkesutdanning innebærer at mesterlære og ”livets skole” er en del av hans folkelige dannelse. Sett i dette perspektivet er Martinsens sympati for Aristoteles’ ”*phrónesis*” og ”*téchne*” innenfor Grundtvigs romslige pedagogiske tenkning. På dette punkt er undertegnede uenig med Grundtvigforskeren Regner Birkelund (jfr. ”Innledning”, avsnittet ”Relevant forskning om Grundtvig og den grundtvigske tradisjon”) som mener at Martinsens ”livets skole” ikke inneholder det ”æstetiske fristed” som ”Skolen for Livet” fordrer. Undertegnede har stor respekt for Birkelunds avhandling *Livs-Oplysning* (1999) og hans øvrige publikasjoner, men ut fra de tilnærminger og tekster som er valgt i nærværende avhandling, er det ikke grunnlag for å hevde at slik praktisk arbeidslivserfaring, som bare kan læres i et arbeidsfelleskap, ikke hører hjemme i ”Skolen for Livet” av den grunn at det ikke innebærer tilstrekkelig ”æstetisk fristed”, for øvrig et uttrykk Grundtvig ikke har brukt⁹⁹⁸.

⁹⁹⁶ Begge sitater er fra Martinsen 1989/2003:27.

⁹⁹⁷ GSkV II:31.

⁹⁹⁸ Birkelund 1990:67-171.

I Regner Birkelunds beskrivelse av Maren Grosens og Ingrid Kaaes forskole for sykepleierutdanning legger han vekt på at historisk-poetisk dannelse innebærer frihet fra ”handlingslivets krav” og frihet til naturopplevelser: ”De forstod betydningen af det poetiske, af at skolen så at sige måtte være et æstetisk fristed, for som Maren Grosen fremhævede: Den materielle verden forsøger at tage form, så ”den ikke længere under os sådanne

Når det gjelder departementets rammeplan for sykeleierutdanning, utgjør praksisopplæringen halvparten av utdanningen med et omfang på 90 studiepoeng som er knyttet opp mot og er en del av utdanningens emner. Praksisen er todelt:

- 1) Den skal gi ferdighetstrening som bare kan læres gjennom egne erfaringer, og den skal oppøve refleksjonsevne (15 studiepoeng).
- 2) Praksis-studier i samarbeid med pasienter og pårørende er den største delen (75 studiepoeng). Disse studiene skal bl.a. gi ..”mulighet til å erfare arbeidsfellesskapet som framtidig yrkesutøver”, og praksisveileder må være en kompetent sykepleier⁹⁹⁹. Slik er praksisopplæringen åpent formulert, og den gir muligheter for nærmere kontekstualisering i retning av Martinsens og Aristoteles’ praksisfellesskap, mesterlære, *phrónesis* og *téchne*. Dette praksisfellesskapet gir nettopp mulighet til å realisere den nevnte overordnede målsetting for alle helse- og sosialfagutdanningene om ”å utdanne reflekterte yrkesutøvere”.

Rammeplanen krever også at sykepleierstudentene etter endt utdanning skal ha oppnådd handlingskompetanse til å undervise og veilede. Når rammeplanen eksempelvis krever at studentene skal kunne ..”informere, undervise og veilede pasienter og pårørende om problemer og behov som oppstår ved sykdom, lidelse og død”¹⁰⁰⁰, representerer Grundtvig-Løgstrup-Martinsen-konteksten en tydeliggjøring av at disse arbeidsmåtene kan uttrykkes

parenteser fra handlingslivets krav, hvor den anden verden åbner sig, en verden af skønhed, sandhed, godhed, retfærdighed og kærlighed”. En sådan verden, som Grundtvigs oplysningstanker netop havde som sit mål.

I denne sammenheng er det bemerkelsesverdige, hvordan Maren Grosen og Ingrid Kaae hadde blik for naturens æstetiske fremtræden. At ”det nytteløse er det nyttigste”, når det gjelder personlighetsudviklingen, som Ingrid Kaae fremhævede, ... indbefattede for dem også den poetiske stemning, der er indlagt i naturoplevelsen. Men, kan vi spørge, var det ikke ugrundtvigsk at tillægge naturen denne betydning? Ifølge en del grundtvigforskere: Jo! De vil hævde, at Grundtvig ikke havde blik for naturen, men kun for ”det levende ord”. Det er da også rigtigt, at det levende ord for ham overskyggede alt andet, men det er et spørsmål, om det er rigtigt, at han ikke havde blik for naturen og dens betydning for livsoplysningen. Med omtalen i ”Skolen for Livet og Akademiet i Soer” af, at ”den deilige Danske Natur” i pagt med det historiske, der var forbundet med Sorø Akademi, var de rette betingelser for ”Skolen for Livet”, antyder han dog naturindtrykkets betydning....

Denne æstetiske stemthed i naturen – dette ”nytteløse” – var det Maren Grosen og Ingrid Kaae var bevidste om som noget særdeles nyttigt. ”Vi vil så gerne, at våre elever skal have tid til at undres, at gå ”ud en sommerdag at høre fuglesang, som hjertet kunne røre”, for det er den slags oplevelser, der gør sindet frodigt, gør livet rigere”, sagde Ingrid Kaae. Og det er precis samme tanke, Maren Grosen gjør sig til talsmand for, når hun siger, at ”naturen frembyder en af de rigeste muligheder til at stemme et sind”. På baggrund heraf er der basis for at hævde, at Maren Grosen og Ingrid Kaae har været i dyb overensstemmelse med væsentlige sider af Grundtvigs æstetikforståelse og altså også den del, der har med det naturæstetiske at gøre”... Birkelund 1999:163f.

Sammenfattende kommentar: Undertegnede er enig i at Grundtvigs historisk-poetiske dannelse, ja hele hans folkelige dannelse, også kan innebære frihet fra handlingslivets krav og frihet til naturestetiske opplevelser. Men Grundtvigs folkelige dannelse, i betydningen ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”, innebærer også at praktisk arbeid og yrkesutdanning, deriblant ”livets skole”, hører med til det åpne, uferdige og retningsgivende grundtvigske paradigme, slik det er argumentert for i denne avhandlingen.

⁹⁹⁹ UFD 1.07.04:11.

¹⁰⁰⁰ UFD 1.07.04:6.

med helt andre ord og begreper: Informasjon, undervisning og veiledning erstattes med Grundtvigs viktigste arbeidsmåte: *Den levende vekselvirkning*. Denne arbeidsmåten ble adoptert og videreutviklet av Martinsen og Løgstrup. Hos Grundtvig var *ordet* viktigst, hos Løgstrup og Martinsen *sansningen*. I interdependensen mellom sykepleier og pasient skjer gjensidig sansemessig berøring og berørthet; tone og atmosfære, sinn og stemmeleie, ord og handling stemmes av berørthetens grunnstemning. Når den levende vekselvirkning materialiseres i levende, stemte ord eller når ordene materialiseres i sanselig stemte handlinger, da uttrykkes inntrykket stemt og da utøves Kari Martinsens sykepleiekunst. Men til slik kunst duger ikke teoretisk fagkunnskap alene. Det kreves solid erfaring i "livets skole" før slik kunst kan utøves.

Sammenfatning

Avsnittet "En dannelsesreise" viser at Grundtvig, til tross for bruddet med den klassiske dannelsen, bruker deler av den romerske kulturarven. "Bokormen" Grundtvig henter den boklige fagkunnskapen til sin vitenskapelige dannelsen og til vekselvirkningen mellom den vitenskapelige og folkelige dannelsen. Tilsvarende henter Kari Martinsen sykepleierutdanningens teoretiske fagkunnskap, dens begreps- og klassifikasjonskunnskaper, fra Rom. I forhold til arven fra Manchester er Grundtvig åpen for industrialiseringens teknisk-instrumentelle goder, og Martinsen ser at helseteknologi er en nødvendig del av sykepleierutdanningen. I arven fra Athen finner Grundtvig dialogen, anvendt på det levende og historisk ubrutte greske språket, og han opplever at grekerne har respekt for naturen og adlyder den. Det er ingen grunn til å utelukke at Grundtvig også hadde kjennskap til aristoteliske tanker om å lære i et arbeidsfelleskap. Til sin sykepleierutdanning henter Martinsen både dialogen, respekten for naturen og den holdning å adlyde den fremfor kun å beherske og utnytte den, og hun henter inspirasjon fra Aristoteles om at viktige sider ved opplæringen til omsorgsarbeid, særlig *phrónesis* og *téchne*, bare kan læres i et arbeidsfelleskap. I arven fra Jerusalem har Grundtvig hentet skapelsestroen og uttrykt den i den mosaik-kristelige anskuelse som er en viktig kontekst for hans pedagogiske tenkning. Kari Martinsen gir tilslutning til denne konteksten og anvender den i sin utdanningstenkning. Med denne konteksten får hun sykepleierutdanningen 1) til å være en del av samfunnets kultur og historie, 2) til å ha sin fagverden knyttet til dagligverden, 3) til å se det spesielle og

unike i dagligverden uten at fagverdenens teorier fortegner inntrykket, og hun får sykepleierutdanningen 4) til å bruke dialogen på et dagligspråk både kolleger og pasienter kan forstå. Ut fra Martinsens fire kriterier blir utdanning og dannelse innvevd i hverandre.

Avsnittet ”Handlingsspontanitet og tankenormer” viser at det handlingsrettede har forrang fremfor tanke og norm. Til grunn for dette avsnittet ligger Grundtvigs skapelsestro og tro på mennesket som godt og gudskapt. Denne tro er kontekst for Løgstrups og Martinsens skapelsesfenomenologi der de suverene og spontant handlingsrettede livsytringer er grunnfenomener. I Martinsens utdanningstenkning for sykepleiere er denne skapelsesfenomenologi en viktig kontekst som innebærer at i denne utdanningen vil det handlingsrettede bli løftet frem og gitt rang foran tanken. Ikke på en slik måte at tanke og norm utelukkes, men tanke og norm forankres i de handlingsrettede livsytringene.

Avsnittet ”Historisk-poetisk skole og sykepleie” er en eksemplifisering av et undervisningsemne og av at konteksten er avgjørende for undervisningsinnholdet i en sykepleierutdanning så vel som i andre utdanninger. På samme måte som Grundtvigs historisk-poetiske skole, forstått som ”livstolkning” og ”skapelse”, har til hensikt å fremme livskraft og livslyst i møte med historiske erfaringer og ved bruk av det levende ord, har Kari Martinsen, med Løgstrup som ”bro”, til hensikt å gjøre sykepleie til ”livstydning og kunst”. Livstydningen dreier seg primært om å tyde suverene livsytringer i pasientens livs- og sykdomshistorie og ved hjelp av ”sykepleiekunst”, levende og stemte ord, poesi og annen kunst å vekke frem og nære livskraft og livshåp.

Avsnittet ”Å se pasienten” viser at Katie Erikssons sykepleierutdanning prioriterer vitenskapelighet og Martinsens utdanning prioriterer ”sanselig forståelse”. Martinsenstudenten læres opp i retning av det grundtvigske ikke å la seg omskape av begreper eller etter ”de lærdes Hoved”¹⁰⁰¹. Mens Erikssonstudenten i sitt møte med pasienten primært har ett stort faglig øye, har Martinsenstudenten to øyne, ett for den sanselige forståelse og ett noe mindre for den faglige forståelsen. Det mest sentrale i Martinsenskolens innhold er ”sanselig forståelse”, der gudskapt sanselighet gis prioritet foran boklig fagkunnskap. Mens Erikssonskolen vektlegger vitenskapelige begreper og fagterminologi, utelukkes ikke dette i Martinsenskolen, men i kommunikasjonen, især med pasienter, prioriteres dagligspråk på

¹⁰⁰¹ GSKV II:91.

morsmålet. Den sanselige forståelses sansning av gudskapt liv og det levende ord, som hos Grundtvig var kjennetegn på menneskets gudbilledlighet, peker mot en grundtvigsk skapertro og kontekst som også gir farge til dette avsnittet.

Avsnittet ”Å forstå gjennom kategorier” viser at der er likhet på de samme områder (”commonplaces”) mellom Grundtvig og Martinsen. Det er oppnådd såkalt idem-identitet. Gjeldende *Rammeplan for sykepleierutdanning* (2004) åpner for at alle de fire forståelseskategoriene i Grundtvig-Løgstrup-Martinsen-tradisjonen har berøringspunkter eller anvendelsesmuligheter i en sykepleierutdanning. Relateringen til rammeplanen viser også at Kari Martinsen, i likhet med Grundtvig, ikke gir direktiver eller detaljerte føringer ”ovenfra”, men hennes bidrag til sykepleierutdanningen er først og fremst en omsorgsfilosofisk tenkning og kulturell kontekst.

Kapitlet viser dessuten tre viktige momenter:

- Praktisk arbeid og yrkesutdanning flyter over i hverandre i Aristoteles’ og Martinsens ”livets skole” og er del av utdanning og dannelselse.
- Fellesmomentet i alle de fem avsnittene i dette kapitlet er knyttet til Grundtvigs *skapelsestenkning*. Han skiller klart mellom skolens og kirkens oppgave, mellom anskuelse og tro. Men skapelsestenkningen er helt grunnleggende i hans folkelige dannelselse, ”Skolen for Livet”, og den er likeså grunnleggende for Kari Martinsens sykepleietenkning, her kalt ”Omsorg for livet”. Både for Grundtvig og Martinsen er skapertroen en viktig kontekst som gir mening til deres skole-, omsorgs- og sykepleierutdanningstenkning.
- Det er god grunn til å hevde at Martinsen har mottatt vesentlige impulser fra Grundtvig. De grundtvigske impulsene kommer primært indirekte gjennom Løgstrup, men også direkte fra Grundtvig¹⁰⁰².

¹⁰⁰² Martinsen viser i *Fenomenologi og omsorg* (1996), hvor Martinsen tydelig knytter sin tenkning til Grundtvig-Løgstrup-tradisjonen, at hun har god kjennskap til primær- og sekundærkilder av og om Løgstrup og Grundtvig. I tillegg kommer et viktig grundtvigsk poeng: De mange muntlige *samtaler* med Løgstrups enke Rosemarie Løgstrup og med kolleger i Danmark og Norge, jfr. bl.a. Martinsen 1996:8 og Martinsen 1993/2003:XV.

Kapittel 7

Sammendrag og perspektiv

Hermeneutiske oppsummeringer

De tre hermeneutiske tilnærmingene *kontekst*, *analytisk narrasjon* og *didaktiske forståelseskategorier* har vært viktige redskaper i arbeidet med å tolke tekstene. Av disse tre har de didaktiske forståelseskategoriene mål, innhold, elev-/pasient-/menneskesyn og arbeidsmåter vært de mest benyttede redskapene. De er benyttet før og under utformingen av Grundtvig-, Trier-, Ullmann- og Martinsenkapitlene. Det er gjennom disse kategorier eller fellesområder forfatteren mest aktivt har forsøkt å tolke og forstå tekstene til de fire hovedkapitlene. De fire forståelseskategoriene representerer de ”briller” og det ”filter” en har møtt tekstene med, og det er disse kategoriene som har fungert som ”hermeneutiske nøkler”. Dermed er det i denne studien i stort omfang benyttet tilnærminger som er blitt kritisert i Martinsenkapitlet, jfr. kritikken av Katie Erikssons sykepleiefaglige tilnærminger gjennom begreper. Til forsvar for bruken av disse forståelseskategoriene kan nevnes tre grunner: For det første er denne avhandlingen en vitenskapelig studie og hører mer hjemme i den vitenskapelige dannelsesstradisjon enn i den folkelige. For det andre er forfatteren klar over faremomentene med en strikt bruk av forståelseskategorier på områder som sprenger kategoriernes grenser og har derfor forsøkt å bruke kategoriene mindre strikt og heller anse dem som ”områder” eller ”fellesområder” (”commonplaces”) for analyse, argumentering og strukturering. For det tredje er mulige svakheter ved en slik begrepsmessig tilnærming kompensert ved at der også er anvendt momenter fra andre tilnærminger.

Kapittel 2 Et tidsbilde

I kapittel 2 ”Et tidsbilde” er disse nøklene ikke benyttet, men derimot den tilnærmingen som er kalt ”kontekst”. Hensikten med dette kapitlet var ved hjelp av Wilhelm Dilthey å søke å ”forstå”, ikke å ”forklare”. Derfor ble det forsøkt foretatt en oppsamling av primært kulturelle

kontekster som på en eller annen måte kunne være av betydning for den grundtvigske konteksten. Hensikten var å finne kontekster som kunne kaste lys over praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen.

Til tross for det umulige og uendelige i å finne kontekster for konteksten og til tross for det vanskelige i å samle alle relevante strømninger i et sammenhengende bilde eller tidsbilde, viser kapittel 2 at det, til tross for alle bruddstykkene og forskjellene mellom kontekstene, finnes noe som er felles. Til tross for ulikhetene mellom de store kulturkontekstene opplysningsfilosofi, pietisme, kameralisme, filantropinisme, nyhumanisme og eldre jødisk-kristen tradisjon kan kapitlet bindes sammen av noe felles: ”Praktisk arbeid” og ”yrkesutdanning” er del av dannelsen og får innhold av den omgivende konteksten. Det innebærer at idéen om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen ikke var en ny idé. Om Grundtvig hentet denne idéen fra den ene eller andre konteksten, er umulig å ”årsaksforklare”, men tidsbildekapitlet er en hjelp i å ”forstå” Grundtvig når han lar praktisk arbeid og yrkesutdanning inngå i den folkelige dannelsen.

Grundtvigkapitlet

Av Grundtvigkapitlet fremgår at den *kulturelle kontekst* som ga farge og innhold til Grundtvigs pedagogikk, hadde en rekke dimensjoner. Den *historiske* dimensjon viste at historien var et sammenhengende hele av liv og følelse, en levende organisme som ikke måtte deles opp, og den viste at historien innebar ”den dybe Sammenheng” mellom det individuelle, det folkelige og det universelle. Den *språklige* dimensjonen hadde mange momenter fra den historiske, og særlig ble morsmål og den følelsesmessige hjertelighet fremhevet. Den *teologiske* dimensjonen var knyttet til den mosaisk-kristelige anskuelse, og menneskets ”Gudbilled-Lighed” og evne til å bruke det levende ord var viktig. Den ”*folkelige*” dimensjonen dreiet seg primært om det i historie, språk og levesett som var likt og karakteristisk for brede lag av folket, og de *praktisk-arbeidsmessige* og *yrkesrettede* dimensjonene var særlig knyttet til de to talene ”Om Dannelse” (1841) og ”Om almindelig Oplysning” (1847), til de to pedagogiske landskapene (1836-47) og til en fremtidsdrøm (1837) samt knyttet til innledningen til *Nordens Mythologi* (1832) og til *Statsmæssig Oplysning* (1834). Både praktisk arbeid og yrkesutdanning var innlemmet i Grundtvigs folkelige dannelsesstenkning.

Denne kulturkontekst er viktig av to grunner: Den gir mening til Grundtvigs egen pedagogikk, og den er et sammenligningsgrunnlag mellom Grundtvig og etterfølgerne Trier, Ullmann og Martinsen.

De fire didaktiske forståelseskategoriene eller de ”hermeneutiske nøklene” utgjør en viktig del av Grundtvigkapitlets disposisjon slik at forståelseskategoriene kan være et tydelig sammenligningsgrunnlag. *Målene* for den folkelige dannelsen er delt mellom hovedmål og delmål. Hovedmålene er formulert som vekst, vekst og opplysning på grunnlag av Grundtvigs utsagn i 1854: ”At vække, nære og opplyse det *Menneske-Liv*, man hos den *Danske Ungdom* tør og maa *forudsætte*, det er den dansk-folkelige Høiskoles eneste *Øiemed*”¹⁰⁰³. Delmålene er å gjøre folk dyktigere og gladere i det daglige arbeid (”praktisk arbeid” og ”yrkesutdanning”) og å oppdra til demokrati og medbestemmelse. *Innholdet* kan romslig beskrives som ”*Dannelse og Duelighed*” og ”*Folke-Lighed*” (dvs. allmenne, praktisk nyttige og yrkesrettede fag), *Morsmål, historie og hjertelighet*, og innholdet kan forstås med Kaj Thanings formulering ”*Livets og Tidens Tarv forstaaet af levende Mennesker*”. *Elever* i Grundtvigkapitlet karakteriseres ved at de kommer fra hele samfunnet og representerer folket, at de er naturlig motiverte, frisinne og gudskapte og ved at der er sammenheng mellom menneskesyn og yrke. Skolen skal hjelpe elevene i forhold til den livsoppgave og det yrke de skal utøve. *Arbeidsmåtene* er muntlighet fremfor skriftlighet, samtale fremfor tale og livserfaring (helst arbeidslivserfaring inklusiv yrkets arbeidsmåter) før læring.

Disse fire forståelseskategoriene er viktige fellesområder, commonplaces, for sammenligning med etterfølgerne. De utgjør også ”en akseptert modell eller et mønster for pedagogisk tenkning i en grundtvigsk kontekst” og utgjør således et *grundtvigsk paradigme*. Alle fire forståelseskategoriene viser at Grundtvigs pedagogiske tenkning ikke er detaljert eller foreskrevet ”ovenfra”. Det grundtvigske paradigme kan, i likhet med forståelseskategoriene, beskrives som retningsgivende, men også som åpent og uferdig.

Den tredje hermeneutiske tilnærmingen er *analytisk narrasjon* som innebærer at både tolkningen og fremstillingen skjer på en analytisk og narrativ måte. På grunnlag av den liste av kjennetegn Paul Knutsen gir denne tilnærmingen, kan den lille Grundtvigfortellingen om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen fremstilles slik:

¹⁰⁰³ GSKV II:279.

--Blant fortellingens *identifiserbare mennesker* kan nevnes Clara Bolton, Peder Larsen Skræppenborg, Johann Gottfried Herder, Johan Gottlieb Fichte, Ireneus og Bernhard Severin Ingemann. Håndskriftet ”*Academiet i Soer/en sød Drøm/af/Nik.Fred.Sev. Grundtvig*”, som skriftet også indikerer, inneholder de personer som er minst identifiserbare. I forholdet mellom det analytiske og det narrative bør det innrømmes at Grundtvigkapitlet har mest preg av en strukturell og prinsipiell fremstilling fordi en har vektlagt praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av den folkelige dannelses egenart.

--Den *tidsakse* som fortellingen utspiller seg over, er angitt som en 40-årsperiode fra 1832 til 1872, og enkeltbegivenheter lar seg entydig datere. Eksempelvis medførte de rådgivende stenderforsamlingenes bruk av det levende ord på sine første møter mellom 1. oktober 1835 og 26. februar 1836 begeistring hos Grundtvig.

--Fortellingen har et *kommunikativt forhold* til andre Grundtvigforskere, bl.a. Regner Birkelund, Knud Eyvin Bugge, Ove Korsgaard, Erica Simon og Kaj Thaning.

--Fortellingen har en *narrativ forklaringsmodell* som innebærer at fortellingens intrige eller plott seirer over ren kronologi. Intrigen er innbakt i avhandlingens ”bærende idé”: Kan det godtgjøres at praktisk arbeid og yrkesutdanning er del av dannelsen?

--Det som fortelles, er først og fremst *sant*. Det *interessante* er underordnet ambisjonen om å gi en sannferdig fremstilling.

--Vedrørende det historiske grunnspørsmål om *kontinuitet og brudd*, viser fortellingen at Grundtvig bryter radikalt med den klassiske dannelses og med rasjonalistisk teologi. Men *kontinuitet* er likevel det mest kjennetegnende ved kapitlet: Romantikkens syn på historien som et kontinuum og sammenhengende hele preger hans kirkelige og pedagogiske anskuelse. Kirkens fundament er muntlige ord uttalt opp gjennom kirkehistorien, og for skolens vedkommende er det levende muntlige ordet hjørnesteinen. Han trekker linjen helt tilbake til Platons dialoger og enda lenger til skapelsen av mennesket. Et lengre kontinuum for det levende ord er det vanskelig å forestille seg. Morsmålet, som representerer en sammenhengende utvikling, gjøres til hovedsaken i skolen. I talen til håndverkerne i 1847 gjør Grundtvig også praktisk arbeid og håndverkernes arbeid til en viktig sak og som vist i kapittel 2 representerer ”yrkesutdanning” og ”praktisk arbeid” som del av dannelsen en svært gammel kontinuitet. Også denne kontinuiteten bekrefter Grundtvig ved at han inkorporerer yrkesutdanning inklusiv praktisk arbeid i sin skoletenkning.

Historikeren Paul Knutsen hevder at det i en liten fortelling ofte vil være mulig å påpeke en *identifiserbar årsak*, fordi en liten fortelling ofte har en såkalt ”mono-kausal

forklaringsstruktur”, jfr. kapittel 1. Selv om det ifølge Wilhelm Dilthey (kap.1) i humanvitenskaper er vanskelig å fastslå årsak-virkningsforhold med vitenskapelig sikkerhet, kan det i en liten fortelling ifølge Paul Knutsen være mulig å vise til en monokausal forklaring. Når den lille Grundtvigfortellingen om dannelse og yrkesutdanning primært spenner over tidsaksen fra 1832 til 1872, henger det sammen med at Grundtvig i 1829, 1830 og 1831 oppholdt seg periodevis i England, og her har han møtt det aktive engelske arbeidsliv. I årene like etter er det tydelig at arbeidsliv og det praktiske liv har satt sine spor i for eksempel innledningen til *Nordens Mythologi* (1832) og *Statsmæssig Oplysning* (1834). Men det må innrømmes at det også kan være andre årsaker til at Grundtvig ønsket praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen. I kap. 2 ”Et tidsbilde” vises det til en rekke kontekster som kan bidra til mulige ”årsaksforklaringer”.

Trierkapitlet og Ullmannkapitlet

Både Trier og Ullmann delte med Grundtvig det som i denne avhandling er beskrevet som Grundtvigs *kulturelle kontekst*. De *historiske* sidene ved denne konteksten var godt ivaretatt av begge etterfølgerne. Trier var en dyktig bibelhistorieforteller, og fedrelandshistorie og verdenshistorie var viktige fag i Vallekilde. Hos Ullmann kom det tydelig frem i historie- og samfunnsfagstimene at nasjonalfølelsen måtte bygge videre på den selvstendighetsfølelse som var før den siste norske konges død i 1319 og som ble brutt ved Svartedauens herjinger og ved danskenes og senere svenskenes inntreden. Sammenhengen med 1319 måtte gjenopprettes. Grundtvigs oppfatning av historien som et sammenhengende hele skinner tydelig igjennom, men vektleggingen av historiekontinuitet medførte for Ullmann brudd i den politiske unionen med Sverige. Også på det *språklige* området har Trier og Ullmann fellestrekk med Grundtvig. Begge forkaster det ”døde” fremmedspråket latin, og begge er representanter for morsmål og hjertelighet. På det *teologiske* området gir Trier og Ullmann tilslutning til Grundtvigs mosaisk-kristelige anskuelse og kirkelige anskuelse. Et viktig poeng er at begge gir tilslutning til at mennesket er skapt i Guds bilde. Som Ludvig Schrøder har påpekt, er dette siste perspektivet særs viktig hos Trier. Den ”*folke-lige*” dimensjonen som var rettet mot historie, morsmål og levesett som var karakteristisk og likt for folket, ivaretas bl.a. av ”nedenfra-perspektivet” og av at den folkelige dannelse skulle omfatte hele bredden av folket, både bønder og svært mange andre yrkesgrupper. De *praktisk-arbeidsmessige* dimensjonene knyttet til gårdsarbeid, hagearbeid og praktiske oppgaver ved skolens drift og vedlikehold samt de meget omfattende *yrkesrettede* virksomhetene, særlig ved håndverkeravdelingen i Vallekilde og ved Ullmanns utvidete høyskole, var også et fellestrekk ved Triers og Ullmanns

pedagogikk. I likhet med Ernst Trier har Ullmann god kjennskap til Grundtvigs innledning til *Nordens Mythologi* (1832) hvor både den mosaisk-kristelige anskuelse er omtalt og hvor dannelse og dyktighet for det praktiske liv og yrkesliv er bundet sammen.

De fire didaktiske forståelseskategoriene mål, innhold, elev-/menneskesyn og arbeidsmåter er, om enn ikke så omfattende som i Grundtvigkapitlet, innarbeidet i både Trier- og Ullmannkapitlet. I Grundtvigkapitlet er mål, innhold, elev-/menneskesyn og arbeidsmåter karakterisert som retningsgivende, men åpne og uferdige, og kap. 4 og 5 viser at Trier og Ullmann konkretiserer disse didaktiske kategoriene. Særlig interessant er det at både Trier og Ullmann driver ”vekkelsesskoler”. Trier mest i retning av kristelig vekkelse og Ullmann nasjonal vekkelse, og både Triers og Ullmanns skoler kan karakteriseres som ”vekstskoler” for det gudskapte og gudbilledlige menneske. De fire forståelseskategoriene, fellesområdene eller ”commonplaces”, har sammenfallende innhold hos Grundtvig og Trier og hos Grundtvig og Ullmann. De fire forståelseskategoriene utgjør det som i denne avhandlingen er definert som et grundtvigsk paradigme, og Triers og Ullmanns pedagogikk befinner seg innenfor dette åpne og uferdige, men retningsgivende paradigme.

I et *analytisk narrasjonsperspektiv* er Trier- og Ullmannkapitlene to små fortellinger om ”temaet” dannelse og yrkesutdanning, og det ”argumenteres” for at praktisk arbeid og yrkesutdanning er del av dannelsen i en grundtvigsk kulturkontekst. Fortellingene er små i forhold til den store fortellingen om Grundtvig og hans etterfølgere, men de er deler av den store fortellingen. De små fortellingene om dannelse og yrkesutdanning hos Trier og Ullmann har følgende analytiske narrasjonkjennetegn:

-- *Identifiserbare personer* i Trierfortellingen er bl.a. kunstnerne Georg Brandes, Christen Dalsgaard, Emil og Karl Hartmann, Henrik Hertz, Vilhelm N. Marstrand, Christian Schierbech og August Winding, og blant støttespillerne i Vallekilde er Villiam Johannes Hoff, Anton Nielsen, Jens og Niels Pedersen, Niels Jokum Temandsen og Peder Tranberg samt Andreas Bentsen. Blant Ullmannfortellingens identifiserbare og viktige personer i Ullmanns yngre år er (Cathrine Johanne Frederikke) Vilhelmine Ullmann (født Dunker), Knud Knudsen, Bjørnstjerne Bjørnson og Christopher Bruun. Blant betydningsfulle danske grundtvigianere var Vilhelm Birkedal, Jens Nørregaard, Ludvig Schrøder og Ernst Trier, blant yrkesgruppen bønder skal nevnes Ivar Fløistad, Thyge Hansen og Halvor Sondbø og blant kollegene ved Telemarkens Folkehøiskole var Adolf Mauritz Steenbach Arctander, Jakob Naadland og Rasmus Stauri.

--*Tidsaksen* i Trierkapitlet, hvis den avgrenses til hans grundtvigske periode, strekker seg fra Triers møte med de to norske grundtvigianerne Herman Anker og Olaus Arvesen på studentmøtet i Lund i 1859 og fra vennemøtene, som tok til i september samme år, og frem til Triers død i 1893. Viktige begivenheter i Vallekilde var oppstartingen av håndverksavdelingen 1. november 1877 og innvielsen av det nye øvelseshuset 25. februar 1884. Tilsvarende for Ullmann skjedde viktige avklaringer fra og med Christopher Bruuns foredrag i Studentersamfundet i 1870 og Bjørnstjerne Bjørnsons flammende tale under høyskolemøtet i 1872. Under Danmarksoppholdet 1872/73 og frem til hans død i 1910 er han rotfestet i grundtvigske opplysningstradisjoner. Store begivenheter i Ullmannfortellingen var oppstartingen av folkehøyskolevirksomhet i Nedenæs Amt 5. oktober 1873 og i Seljord 4. januar 1880.

--I Trierkapitlet er det søkt *kommunikativt forhold* til andre historiske arbeider, bl.a. arbeider av Triers samtidige, for eksempel Anton Nielsen, Ludvig Schrøder og Povl Hansen og til de nåtidige Ove Korsgaard og Mette Thomsen. Tilsvarende er det i Ullmannkapitlet gjort tilknytning til historiske arbeider av Ullmanns samtidige, for eksempel Adolf Mauritz Steenbach Arctander, Jakob Naadland og Rasmus Stauri, og til nåtidige historikere som Jan Kløvstad, Aanund Olsnes, Odd Vidar Rui og Dag Thorkildsen.

--Fortellingenes *narrative forklaringsmodell*, fortellingenes intrige eller plott, er hos Trier og Ullmann, slik som i Grundtvigkapitlet, knyttet til det grunnleggende spørsmål om praktisk arbeid og yrkesutdanning er del av dannelsen.

--Begge fortellingene søker primært etter *det sanne*, ikke det interessante.

--I spørsmålet om *brudd og kontinuitet* har både Trier og Ullmann et vedvarende engasjement i bruddet med den klassiske dannelsen. Mens Trier stadig lider av hodepine som følge av negative opplevelser i Metropolitanskolen, tar Ullmann et kraftig oppgjør med latinskoledannelsen i boken *Latinskolen og den klassiske dannelsen* (1873) og bidrar aktivt når Stortinget med 1889-loven erstatter latinskolen, borgerskolen og allmueskolen med folkeskolen. Ernst Trier representerer kontinuitet ved at han mer enn noen annen etterfølger hadde hyppig og nær kontakt med Grundtvig, og den jødiske og kristne tradisjon som han aktivt vedkjente seg, representerte en nær 4000-årig kontinuitet. På det språklige området bryter Ullmann med sin gymnaslærer Knud Knudsens gradvise fornorsking av det dansk/norske språket og gir sin tilslutning til Ivar Aasens arbeid for nynorsk på grunnlag av dialekter. Her prioriteres språk-kontinuitet svært høyt. Selv om Ullmann ikke kom til å praktisere nynorsk, mente han - rett og slett for å opprettholde språk-kontinuiteten - at linjen også på dette området måtte strekkes tilbake til 1319. De norske bøndene sto for kontinuitet

ved at de opprettholdt dialektene i grisgrente strøk. Dette språkstandpunktet medførte imidlertid brudd med den språk-kulturelle union med Danmark, men strukturen i tenkemåten var grundtvigsk.

Med hensyn til den monokausale forklaringsstruktur som Paul Knutsen mener en liten fortelling ofte har, er det nærliggende å trekke frem at den tydeligst *identifiserbare årsak* til det svært store omfang av praktisk arbeid og yrkesopplæring, særlig håndverksopplæring, ved Vallekilde Folkehøjskole sannsynligvis var Andreas Bentsen, selvom også andre personer og forhold bidro. Ikke minst var tilskyndelsene fra Ludvig Schrøder viktige. Tilsvarende er det grunnlag for å hevde at Ullmanns Danmarksopphold i 1872/73, også her med tilskyndelser av Ludvig Schrøder, ga viktige impulser til både å sette i gang og å hevde at yrkesrettede fag og utdanninger, inklusiv de praktiske arbeidsaktiviteter dette medførte, var del av Ullmanns skolevirksomhet både i Aust-Agder og i Telemark.

Siden det er vist sammenhenger mellom Grundtvig og Trier *og* mellom Grundtvig og Ullmann på de fire fellesområdene ("commonplaces"), er det oppnådd en såkalt *idem-identitet*. I den grad det også er oppnådd at den lille fortellingen er en del av den store og i den grad det er oppnådd et eksistensielt møte med personene, har en nærmet seg en såkalt *ipse-identitet* og dessuten en *narrativ identitet*, som består av både idem og ipse. Både Grundtvig-, Trier og Ullmannkapitlet viser at de har den analytiske narrasjons kjennetegn.

Fordi sammenligningen med Grundtvig på grunnlag av *de fire forståelseskategoriene* viser at Grundtvig og Ernst Trier *og* Grundtvig og Viggo Ullmann representerer *likhet på de samme områder* (idem-identitet), og fordi Trier og Ullmann deler med Grundtvig den *kulturelle kontekstens* verdier av historisk, språklig, teologisk, folkelig, praktisk-arbeidsmessig og yrkesrettet art, er det god grunn til å hevde at Trier og Ullmann befinner seg innenfor *det åpne og uferdige, men retningsgivende grundtvigske paradigme* og at de representerer kontinuitet i den grundtvigske tradisjonen.

Martinsenskapitlet

Også Martinsenskapitlet har en rekke trekk som viser at Kari Martinsen deler med Grundtvig *den kulturelle konteksten* som tilhører det grundtvigske paradigme. De *historiske* sidene ved denne konteksten innebærer en sammenheng mellom enkeltmenneskets, folkets og hele menneslektens historie. Hos Martinsen er pasientens sykdomshistorie "innfelt" i

enkeltmenneskets livshistorie, og enkeltmennesket er ”innfelt” i sitt folks og menneskehetens historie. Martinsens bruk av begrepet ”innfelt” har likhetspunkter med Grundtvigs ”den dybe Sammenhæng”. I Martinsens utdanningstenkning for sykepleiere er det helt grunnleggende at utdanningen skal relateres til den kultur, tradisjon og historie den er del av. De *språklige* sidene ved kulturkonteksten er knyttet til morsmålet. Grundtvig kalte morsmålet ”Hovedsagen” i den folkelige dannelsen, og hos Martinsen er morsmålet eller dagligspråket, i motsetning til avstandsskapende fagspråk, svært viktig i pasientomsorgen. I Martinsens fremstilling av sykepleiekunsten er nettopp det levende, stemte ordet på morsmålet adgangsgivende til pasienten og middel til å nærme suverene livsytringer. Det *teologiske* aspektet er godt ivaretatt gjennom det som i Martinsenkapitlets avsnitt ”Å forstå gjennom kategorier” (”Menneske-og pasientsyn”) er kalt en bekjennelse hvor Martinsen tydelig uttrykker tilhørighet til den jødisk-kristne skapelsesantropologi. Det *folke-lige* perspektivet, som for øvrig har mye tilfelles med det historiske og språklige, er hos Martinsen ivaretatt ved at alle grupper i folket – uansett yrkesmessig eller annen bakgrunn – blir møtt som like verdige pasienter, med et dagligspråk som folk flest har et nært forhold til. Det folkelige eller nasjonale perspektivet står imidlertid svakt i Martinsens tenkning, og hun utvider det. Hennes omsorgstenkning sprenger alle nasjonale grenser ved at enhver pasient er et enkeltindivid og tilhører menneskeheten. De *praktisk-arbeidsmessige* sidene ivaretas gjennom praktiske arbeidserfaringer i ”livets skole”. Det praktiske arbeidet flyter sammen med yrkesutdanningen. Dette arbeidet er del av de *yrkesrettede* sidene som ivaretas gjennom kombinasjonen av praksisnær læring i et arbeidsfellesskap og sykepleieorienterte studier av faglitteratur.

Av Martinsenkapitlet fremgår at *de fire forståelseskategoriene* er innarbeidet i disposisjonen og at det er sammenfall av mål, innhold, menneske-/pasientsyn og arbeidsmåter hos Grundtvig og Martinsen. Kari Martinsens tendens til å *vekke* og *nære* de suverene livsytringene skal særskilt nevnes. Derved fremhever hun ”vekkelse” og ”vekst”. Det gjorde også Trier, Ullmann og Grundtvig, men vekkelsen og veksten er hos Martinsen knyttet til livsytringene, det gudbilledlige ved mennesket.

Den lille fortellingen om Kari Martinsen, dannelse og yrkesutdanning inneholder også en rekke sentrale momenter sett fra *det analytiske narrasjonsperspektivet*:

--Blant Martinsenfortellingens *personer* kan eksempler på *identifiserbare* og *uidentifiserbare* nevnes. Blant de siste hører ”den barmhjertige samaritan”, presten og levitten, ”den politiske

samaritan”, pasienter, studenter og helsefaglig personell. Blant de identifiserbare er Sokrates, Platon, Aristoteles, Paulus, Ireneus, Augustin, Thomas Aquinas, Martin Luther, Edmund Husserl, Theodor Lipps, Løgstrup og Grundtvig.

--*Tidsaksen* i Martinsenfortellingen strekker seg primært fra 1988/89 da hennes interesse for Løgstrup startet, og frem til i dag. Men det er også en viktig begivenhet at hun allerede i 1975, i magistergradsavhandlingen *Sykepleie og filosofi Et fenomenologisk og marxistisk bidrag*, vernet omsorgsperspektivet i sykepleierutdanningen mot den positivistiske vitenskapeliggjøringen – noe hun fremdeles er opptatt av. Viktige begivenheter er også 1990 og 1993 når hun i henholdsvis artikkelen ”Moralsk praksis og dokumentasjon i sykepleien” og i boken *Fra Marx til Løgstrup* viser at møtet med Løgstrup har fått konsekvenser. I 1996 viser hun tydelig i boken *Fenomenologi og omsorg* at hennes omsorgstenkning er basert på Grundtvig-Løgstruptradisjonen.

--Av relevante arbeider det er søkt *kommunikativt forhold* til i Martinsenfortellingen, kan nevnes arbeider av Regner Birkelund, Katie Eriksson, Karstein M. Hansen, Anne Elsebet Overgaard, Kaj Thaning og Gustaf Wingren.

--Martinsenfortellingens *narrative forklaringsmodell* settes i dette kapitlet på prøve. Det er ikke bare spørsmål om praktisk arbeid og yrkesutdanning er del av dannelsen. Intrigen eller plottet i fortellingen tøyes ytterligere ved at en sykepleier etter Martinsens mening ikke er utdannet før hun også er dannet. Det virker som om dannelsen er så infiltrert i sykepleierutdanningen og sykepleierutdanningen i dannelsen at det er umulig å skille det ene fra det andre. Det virker som om det grundtvigske ”*Dannelse og Duelighed for Livet*” er så infiltrert i hverandre at det allmenne og det yrkesrettede inklusiv praktisk arbeid er en uadskillelig enhet. Nærmere denne avhandlingens bærende idé er vanskelig å komme.

--Den analytiske narrasjonstilnærmingens krav om å søke det *sanne*, ikke bare det *interessante*, har samme gyldighet i denne fortellingen som i de andre. Men denne fortellingens filosofiske karakter og tendens til intertekstualitet gjør at Martinsenfortellingen adskiller seg fra de andre fortellingenes forankring i historiske begivenheter og personer.

--*Kontinuitet og brudd*: Når Martinsen bryter med akademiseringstendenser i sykepleierutdanningen og blir herold for omsorgens plass i helsefaglige utdanninger, går hun fra brudd til kontinuitet. Den kontinuitet hun slutter seg til, er omsorg som suveren livsyttring, som en allmennmenneskelig side og en side ved menneskets gudbilledlighet. Omsorg er en gudskapt egenskap ved det å være menneske og representerer en kontinuitet med samme varighet som mennesket selv.

Den analytiske narrasjon som hermeneutisk tilnærming innebærer to momenter til:

1) Den *identifiserbare årsak* eller fortellingens monokausale forklaringsstruktur kan fra en side sett være møtet med Knud Ejler Løgstrups tenkning i 1988/89. Men det kan vel så gjerne være en annen grunn. Kari Martinsens omsorgstenkning sentrerer rundt de suverene livsytringer. De har ingen annen monokausal forklaring enn at de finnes fordi de viser seg. Dessuten er de forankret i en skapertro. Etter denne forfatterens oppfatning ligger Grundtvigs skapertro til grunn for Løgstrups og Martinsens fokusering på de suverene livsytringer og er således den viktigste monokausale forklaring i Martinsenfortellingen.

2) Likheter på de samme områdene. Martinsenkapitlets likheter med Grundtvigkapitlet på områdene mål, innhold, menneske-/pasientsyn og arbeidsmåter, viser at også denne fortellingen har såkalt *idem-identitet*.

Den lille fortellingen om Kari Martinsen og dannelse og yrkesutdanning for sykepleiere skiller seg i form og innhold fra de tre andre. Den har den analytiske narrasjons kjennetegn, men fortellingens karakter av filosofisk tenkning og intertekstualitet skiller den fra de tre andre. Til tross for fortellingenes forskjellighet har hensikten med disse fire små fortellingene om dannelse og yrkesutdanning vært å vise at disse fortellingene kan tolkes og fremstilles på en analytisk og narrativ måte og dessuten å yte et bidrag til den store fortellingen om Grundtvig og hans etterfølgere.

Martinsenkapitlet representerer et stort sprang fra Grundtvig til i dag, men kapitlet representerer et sammenfall mellom Grundtvig og Martinsen med hensyn til *de fire didaktiske forståelseskategoriene*, det er *idem-identitet* mellom dem, og Martinsen deler med Grundtvig den *kulturelle konteksten*. Derfor er det grunnlag for å hevde at Martinsen er innenfor et retningsgivende, men åpent og uferdig grundtvigsk paradigme og innenfor en tilsvarende romslig grundtvigsk tradisjon.

”den ledende Tanke”

Denne avhandlingens bærende idé om praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen er bekreftet i kapittel 2 ”Et tidsbilde” som viser at idéen har røtter i eldre jødisk-kristne tradisjoner og i nyere retninger som pietisme, opplysningsfilosofi, kameralisme,

filantropinisme og nyhumanisme. Kapittel 3 ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”, kapittel 4 ”For Gud og fedreland, estetikk og arbeidsliv”, kapittel 5 ”Åndsdannelsen og det nævenyttige” og kapittel 6 ”Omsorg for livet” bekrefter at denne idéen videreføres av Grundtvig og hans tre etterfølgere Trier, Ullmann og Martinsen¹⁰⁰⁴. Grundtvigs eget uttrykk for denne bærende idéen, ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”, ble i avslutningen av Grundtvigkapitlet betegnet som en så dekkende beskrivelse av hans pedagogikk at den folkelige dannelse like gjerne kan betegnes som ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”.

Elev-, pasient- og menneskesynets betydning

Et viktig trekk ved de hermeneutiske nøklene som ble anvendt i de fire hovedkapitlene, var at yrkesrettede perspektiver hadde nær tilknytning til *elev-/pasient-/menneskesynet*.

Avhandlingens bærende idé ”bæres” etter denne forfatterens mening mest omfattende av denne forståelseskategorien hos de fire hovedpersonene:

Grundtvig, som ikke ga detaljerte direktiver, men anga retning for skolevirksomheten, mente hans skole måtte hjelpe elevene, som han kalte ”et ganske eget, forunderlig Slags levende Skabninger i Guds Billede”, til å ”faae at vide, hvad Menneske-Livet duer til, og hvordan de bedst kan bruge den Lodd og Deel, de har i Menneske-Livet, til Gavn og Glæde baade for dem selv og for hverandre”¹⁰⁰⁵. Han mener at hans skole for menneskelivet har en forpliktelse til å hjelpe elevene til å bruke sine gudgitte evner og krefter både i yrkeslivet og i livet generelt. Grundtvigs utsagn om menneskesyn og yrke kan tas til inntekt for at yrkesopplæring, inklusiv det praktiske arbeid opplæringen måtte medføre, er del av dannelsen, og at dannelsen som helhet (både det allmenne og det yrkesrettede) skal understøtte ”den Lodd og Deel, de har i Menneske-Livet” som er skapt i Guds bilde. Det virker som om elevenes gudbilledlighet er utgangspunkt for det allmenne og yrkesrettede innholdet.

Hos Ernst Trier er også menneskesynet den basis han bygger skolevirksomheten på. Han lar menneskesynet gjennomsyre Vallekilde Folkehøjskole og lar det være ”den ledende Tanke”: Når Trier åpnet øvelses- eller gymnastikkhuset i 1884, sa han at ”den ledende Tanke” ved hans skole i Vallekilde var ”at drage og hjelpe frem det inderste i Mennesket hos Ungdommen, der samles her, at *det gudsbilledlige* og dermed det ægte menneskelige maa

¹⁰⁰⁴ Ove Korsgaard hevder at folkehøyskolen vanligvis er ansett som en dannelsesinstitusjon, derfor er perspektivet om dannelse og yrkesutdanning verdifullt. Perspektivet er underbelyst i Grundtvigforskningen. Samtale med Ove Korsgaard 2.06.04, utskrift s.2f.

¹⁰⁰⁵ Begge sitatene er fra Grundtvig 1956:61.

komme til sin Ret”¹⁰⁰⁶. Det Trier tenker er det innerste i mennesket, er det gudbilledlige som han betegner som det ekte menneskelige. På denne ekte menneskelighet eller gudbilledlighet er det han vil bygge alle aktivitetene ved Vallekilde Folkehøjskole. Det er sannsynlig at denne ledende tanke i hans menneske- og elevsyn gjaldt hver enkelt elevs særegne personlighet og livskall, slik Triers venn, Ludvig Schrøder, har tolket dette¹⁰⁰⁷. Slik er også hos Trier det yrkesrettede og hele skolens innhold knyttet til menneskesynet, og sannsynligvis er Trier den av disse fire som tydeligst har uttalt at denne ”ledende Tanke” om enkeltelevens særegenhet, ekte menneskelighet og gudbilledlighet skal prege hele skolevirksomheten.

Viggo Ullmann anså også elevene som skapt i Guds bilde, og særlig fremhever han denne siden ved elevene når han begeistret omtaler de danske friskolene: ”Det som gjør dem saa udmærkede er, at de gaar lige bent ud fra troen paa resterne af Guds billedet hos mennesket”¹⁰⁰⁸. Menneske- og elevsynet var viktig for Ullmann. Gjennom arbeidet med 1889-loven bidro han til å løfte ”allmuen” til ”folk”, han hadde bøndene og danske grundtvigianere, deriblant Ludvig Schrøder og Ernst Trier, som idealer, og han ga uttrykk for det elev- og menneskesyn at både embetsmenn, håndverkere, bønder, lærere, politikere og andre kunne få sin yrkesutdanning sammenvevet med den folkelige dannelse ved en utvidet høyskole som for ham var ensbetydende med en vanlig folkehøyskole. Om enn ikke så tydelig som hos Trier, er det grunn til å slå fast at også hos Ullmann er menneske- og elevsynet viktig, og i dette synet inngår allmenndannende og yrkesrettede momenter.

I årene etter 1988/89 har Kari Martinsen på grunnlag av Grundtvigs syn på mennesket og menneskekroppen som gudskapt og Løgstrups ”transformering” av ”Gudbilled-Ligheden” til ”suverene livsytringer” utviklet og sentrert sin tenkning om sykepleie og sykepleierutdanning på dette menneskesyn og på disse livsytringene. For Kari Martinsens tenkning om sykepleierutdanning kan Triers uttrykk ”den ledende Tanke” være dekkende for menneskesynets betydning. Slik synes elev-, pasient- og menneskesynet å være den mest sammenbindende faktor mellom yrke og Grundtvigs folkelige dannelse og derfor den aller viktigste forståelseskategorien i denne studien. Etter denne forfatterens mening er svaret på spørsmålet i slutten av kapittel 2 om hva den grundtvigske konteksten kan tilføre praktisk arbeid og yrkesutdanning hos Grundtvig, Trier, Ullmann og Martinsen, nettopp knyttet til

¹⁰⁰⁶ Begge sitatene er fra Schrøder 1894:71.

¹⁰⁰⁷ Schrøder 1904:246.

¹⁰⁰⁸ Ullmann 1916:52.

denne ”ledende Tanke” om menneskesynet. Det nasjonale eller nasjonsbyggingsperspektivet er definitivt et viktig trekk ved Grundtvigs, Triers og Ullmanns folkelige dannelse, men at mennesket er skapt i Guds bilde, virker hos de fire hovedpersonene i denne avhandlingen som et enda viktigere trekk og er en legitimering av praktisk arbeid og yrkesutdanning som del av dannelsen.

Vekstskoler

Siden Grundtvigs, Triers, Ullmanns og Martinsens tenkning om dannelse og yrkesutdanning har menneskesynet som omdreiningspunkt, og siden den grundtvigske tradisjon har et så positivt syn på mennesket at mennesket ikke skal omskapes, men vokse som gudbilledlig menneske, kan en slik skole karakteriseres som en ”vekstskole” som ikke er en vanlig betegnelse¹⁰⁰⁹.

I artikkelen ”Den grundtvigske folkehøjskole” (1983/1998), som det ble henvist til i ”Innledning” (avsnittet ”Relevant forskning om Grundtvig og den grundtvigske tradisjon”), viser Roar Skovmand til folkehøyskolenes tilsynsmann Mathias Steenstrup som i 1876 skilte mellom grundtvig-koldske ”vækkelsesskoler” og bjørnbakske ”kundskabsskoler”. De siste var i landsbylæreren Lars Bjørnbaks ånd. Mens vekkelsesskolene vekket elevene med sang, foredrag og samtaler og dessuten hos Kold med kristen vekkelse, la Lars Bjørnbak vekt på kunnskap. Han opprettet i 1857 en ”højere landboskole” i Viby ved Århus og ønsket primært å heve bøndenes kunnskapsnivå til det nivå de privilegerte stender hadde. Bjørnbaks ”kundskabsskoler” var eksamensorientert og siktet mot at bøndene skulle avlære den jyske dialekt og i stedet lære normaldansk og lære hvordan bøndene skulle te seg blant de privilegerte. Lars Bjørnbak kjempet både mot grundtvigianerne og mot borgerskapet og fikk innpass hos mange bønder og i partiet Venstre¹⁰¹⁰. Mathias Steenstrup hadde altså ikke ”vekstskole” som ”forståelseskategori”. Det hadde for så vidt ikke Grundtvig heller, men Grundtvig har uttalt at å ”vække, nære og oplyse” er mål for de dansk-folkelige høyskoler slik at han indirekte, ved at verb gjøres om til substantiver, tok til orde for vekkelse, vekst og opplysning. Blant disse tre substantiver hevder undertegnede at *Ernst Trier*, uten å undervurdere verken vekkelse eller opplysning, i særlig grad fremhever veksttanken. Når han hevder at den ledende tanke ved hans høyskole har vært å la det innerste i mennesket, det gudbilledlige og ekte menneskelige få komme til sin rett, sier han samtidig at det er dette syn

¹⁰⁰⁹ Samtale med Ove Korsgaard 2.06.04, utskrift s.4.

¹⁰¹⁰ Skovmand 1998:322ff.

på mennesket som skal få vokse og utfolde seg. Hovedtanken i denne vekstpregede pedagogikken er ikke avgrenset til landbruk og opplæring av bønder, men gjelder alle. Mennesket og dermed også pedagogikken blir et ”guddommeligt Experiment”. Mennesket er gudskapt og godt, og ”fallet” vektet lavt. Det menneskelige må derfor komme til sin rett og til utfoldelse. Menneskesynet blir premissleverandør for skolevirksomheten, og derfor gir Trier ved sin skole vekst- og utviklingsmuligheter for alt som fremmer det gudbilledlige og ekte menneskelige. Særlig er de praktiske, estetiske og yrkesrettede fagene de synlige kjennetegn på dette menneskesyn. Hovedtanken i Vallekilde er altså at synet på mennesket er så positivt, så viktig og grunnleggende at vekst for det gudskapte menneske blir den grunnmur pedagogikken bygges på.

Hos *Grundtvig* var det levende ord gudbilledlighetens kjennetegn. Men det grundtvigske paradigme var åpent og uferdig. Trier har hatt frihet og frisinn til å utvide det, og han gikk bl.a. lenger enn Grundtvig gjorde i forhold til det estetiske. Trier har tydeligvis ikke de forbehold overfor det estetiske som man ser hos Grundtvig¹⁰¹¹. For Grundtvig var billedkunst og alt estetisk synlig bare et spor eller en skygge, en ufullstendig etterligning, i forhold til det usynlige, men sanselige, åndfylte, levende ordet. Men som mennesker er vi avhengig av noe billedlig, noe eksemplifiserende for å forstå noe som helst. I forhold til det evige og usynlige forstår vi kun stykkevis, og det estetiske kan være noen ”stykker” å begynne med og komme videre med. Eksempelvis ble Grundtvigs interesse for Ireneus vekket av et bilde¹⁰¹². Og Grundtvigs skoletenkning dreier seg om dette dennesidige, jordiske og sanselige liv der vi trenger estetikk og eksempler som redskaper for tanken. Likevel er det klart at for Grundtvig har det åndfylte, muntlige ordet den høyeste prioritet¹⁰¹³. Men Grundtvig ønsket ikke å sette sitt personlige stempel og sine personlige holdninger og prioriteringer som enerådende mal for etterkommerne. Kaj Thaning har rett i at Grundtvig ikke ønsket ”stentryk” eller ”blåkopier” av seg selv. Det er mer sannsynlig at Grundtvig var klar over at mål, innhold, elevsyn og arbeidsmåter i hans folkelige dannelse var *åpne og uferdige*. Riktignok anga han

¹⁰¹¹ Jfr. óg Korsgaard 1986:107ff.

¹⁰¹² Jfr. Niels Thomsens artikkel ”Grundtvig og Billeder”, Gr. Stud. 2001:51.

¹⁰¹³ Samtidig utelukker ikke Grundtvig at ånd også kan ligge i det estetiske. Jfr. Niels Thomsens formulering: Grundtvig ”medgiver gerne, at man kan finde åndens *spor* i kunstværkerne, og at nogle med rette kan have større sans for det, end han selv har. Men det er netop åndens *spor*, åndens efterladenskaber, ikke den levende ånd bundet sammen med det levende ord”. Gr.Stud. 2001:44.

Jfr. også Niels Thomsens sammenfatning: ”To forhold står klart: At Grundtvig konkret ikke interesserede sig ret meget for den bildende kunst, og at han principielt var på vagt over for det – romantiske – moderne kunstsyn, der fandt ånden i kunsten, fordi han mente, at det førte til åndløshed og afgudsdyrkelse med kunsten”. Gr.Stud. 2001:45.

retning, bl.a. at håndens dannelse hørte med til den folkelige, men han ga frihet og frisinn til etterfølgerne til sammen med lokalbefolkningen å stake ut en kurs som ivaretok tidens og ”Livets Gavn og Landets Tarv”. Det er denne frihet og romslighet fra Grundtvigs side Ernst Trier anvender sammen med bl.a. skreddersvennen, presten, hjulmannen, læreren, bonden og forfatteren samt byggmester Bentsen til å utvikle Vallekilde Folkehøyskole til å omfatte flere praktiske og estetiske arbeidsområder og yrkesrettede utdanninger enn andre høyskoler i Danmark. Ja, Trier går lenger enn Grundtvig, men det er nettopp det Grundtvig gir ham og andre frihet til å gjøre. Hvis Triers ”ledende Tanke”, slik Ludvig Schrøder har forstått den, er at ”Det gudbilledlige er Kongsmærket, og hvor det kommer frem, vil det ogsaa vise sig, at hver enkelt Personlighed har sit særegne Livskald”¹⁰¹⁴, da må skolen imøtekomme elevenes gudbilledlighet og egenart og inkludere det praktiske, estetiske og yrkesrettede i dannelsen og gjøre elevene dugelige for livet. Slik fikk gudbilledligheten vekstvilkår i Vallekilde.

Romantikeren *Viggo Ullmann* representerte også veksttanken¹⁰¹⁵. Den pedagogiske modell som romantikken representerte, var nettopp den vekstpedagogiske. Lærerens oppgave var som gartnerens: Å tilrettelegge for vekst. I romantikkens harmoni fantes ikke motsetninger, og derfor var der heller ingen motsetning mellom praktiske, yrkesrettede og allmenndannende fag hos Ullmann. ”Den ledende Tanke” overført til Ullmanns menneskesyn var at mennesket var skapt til utfoldelse, frihet og frisinn. Det var en viktig del av Ullmanns tro, slik Jakob Naadland formulerte det, at ”Kristendom er liv. Difor er lovi for alt ekte menneskeliv: innantil utetter, personleg, sjølvstendig vokster i full aandeleg fridom. Alt som vil krenkje denne fridomen, er for Ullmann ukristelegt, i strid med kristendomens aand og Guds maal og meining”¹⁰¹⁶. Dette menneskesynet medførte også at Ullmanns lærerseminar i Seljord gikk lengst i å fremme frie arbeidsmåter som fremmet personlig vekst.

Kari Martinsens sykepleierutdanning er eksempel på at menneskets gudbilledlighet blir konkretisert. ”Den ledende Tanke” er sentrert rundt de suverene livsytringer som er gudbilledlighetens kjennetegn. I et vekstperspektiv kan hennes målsettinger for sykepleierutdanningen karakteriseres som å gi næring og vekst for suverene livsytringer¹⁰¹⁷. Målene peker mot det gudskapte, førkulturelle liv når hun formulerer tankene slik vist i kap. 6 (”Å forstå gjennom kategorier”, avsnittet ”Mål”): ..”målet er å fremme den lidendes livsmot”,

¹⁰¹⁴ Schrøder 1904:246.

¹⁰¹⁵ Samtale med Dag Thorkildsen 30.09.04, utskrift s.4.

¹⁰¹⁶ Naadland 1923:86.

¹⁰¹⁷ Samtale med Kari Martinsen 14.07.04, utskrift s.3f.

..”se livshåpet hos den andre”, ..”tyde den andres inntrykk for å få livsmotet frem i lidelsen” og som stedfortreder må sykepleieren forsøke ”å forløse de positive livserfaringene i den andres lidelse. Det livet lever i, settes i spill, nemlig livsytringene” (kap. 6:289). Verbene som er knyttet til livsytringene -- å ”fremme”, ”se”, ”tyde”, ”få frem”, ”forløse”, ”settes i spill” – er beskrivelser av veksten. Selve kjernen i sykepleieryrket og –utdanningen er å gi best mulige vekstvilkår for de suverene livsytringene som vi som mennesker er avhengige av for å leve. Overføringsverdien av veksttanken fra sykepleierutdanning til andre skoler og miljøer er stor. En vekstskole er et godt arbeidsmiljø som kjennetegnes av at det ikke er grobunn for kretsende tankefølelser som hat, misunnelse, hevnjerrighet og likegyldighet. Men ved en vekstskole næres livsfremmende ytringer som tillit, barmhjertighet, håp, medfølelse og åpen tale. ”Skolen for Livet” er en vekstskole hvis primære hensikt er å fremme livet.

Den folkelige dannelse

Folk, folkelig og folkelighet

I denne avhandlingen er folk, folkelig og folkelighet blitt brukt i forskjellige sammenhenger. I dette avsnittet vil en primært fokusere på begrepet folk. At Grundtvig setter et stort skille mellom folk og mengde, folk og hop, folk og allmue, er viet liten oppmerksomhet, hevder Ove Korsgaard. Grundtvig ønsker å transformere fra mengde, hop og allmue til folk. Når mange allmuemennesker sitter i riksdagen, er det et problem. Allmuen må fri seg fra sin allmuebevissthet, og da er de ikke lenger allmue, men et folk. Det er det den folkelige dannelse skal oppdra til: At allmuebevisstheten transformeres til folkebevissthet. Begrepet folk er en normativ kategori, allmuen må se seg selv i et nytt lys, i et folkelys, og foreta en indre forvandling til et selvbevisst menneske og et selvbevisst folk. ”Nedenfraperspektivet” er sterkt knyttet til det danske språk som kommer ”nedenfra”. Hovedfronten er de lærde som taler latin. Allmuen, som taler det danske språk, har noe å bidra med, og sammen med diktere, historikere og andre må allmuen bruke språket som dannelseskilde som folket skal dannes med, sier Korsgaard¹⁰¹⁸.

¹⁰¹⁸ Samtale med Ove Korsgaard 2.06.04, utskrift s.2.

I Korsgaards avhandling *Kampen om folket* (2004) har han ytterligere presisert begrepet folk. I den har han beskrevet en utvikling fra den gamle forståelsen av folk som husstand og slekt til en tredeling av begrepet som i grove trekk kan beskrives slik:

1) Folket utgjøres av *landets statsborgere*. Denne oppfatning hadde stor utbredelse på 1700-tallet. Folket var de som bodde i landet. Alle statsborgere hadde samme rettigheter. Begrepet folk var knyttet til statsborgerskap og statstilhørighet, og begrepet nasjon sto for språk, herkomst og nasjonal identitet. En stat kunne bestå av flere nasjoner. Danmark besto for eksempel av en dansk, norsk og holstensk nasjon. Og en nasjon, for eksempel den tyske, besto av flere folk, for eksempel det bayerske og det preussiske.

2) På 1800-tallet ble dette skillet mellom stat og nasjon stadig vanskeligere. "Folk" ble forstått som felles språk og herkomst, og "folk" og "nasjon" hadde sammenfallende innhold og grenser. *Et folk hadde felles språk og herkomst og bodde i samme stat.*

3) En definisjon av folk med gyldighet både for 1700-, 1800- og 1900-tallet er folk som "underklasse", "masse", "hop" og "brede lag". Ifølge denne definisjonen ble begrepet folk i 1793 beskrevet som "En Samling af de laveste, mindst oplyste, og talrigeste Klasser af et Folk eller en Nation; Almuen; Pøbelen"¹⁰¹⁹.

I nærværende avhandling er begrepet folk brukt slik at det i ulike sammenhenger har hatt tilknytning til alle de tre presiseringene Korsgaard har gitt. Når vi møter begrepet folk hos Herder i siste halvdel av 1700-tallet (kap. 2:78-82), bruker han det som "ethnos", et kulturelt fellesskap bundet sammen av felles språk, kultur og tradisjoner. Det ønskelige for Herder er at statsdannelsen, "demos", skal baseres på det kulturelle fellesskap slik at ethnos og demos faller sammen (den nasjonale ligning: nasjonens grenser følger språkgrensene). Herders todeling av folk i ethnos og demos har nær tilknytning til pkt. 2 hos Korsgaard. I Grundtvigkapitlet kobles begrepet "Folke-Lighed" til det som er felles og karakteristisk for dansk kultur, levesett og arbeidsliv sammen med den didaktiske forståelseskategorien innhold i den "Folke-Lige" dannelsen (kap. 3:121f.), hvilket ligger nær opp til pkt. 2 hos Korsgaard, og i samme kapittels avsnitt "Om Dannelse" trekkes inn at Anders Pontoppidan Thyssen viser at Grundtvig omkring 1848 bruker ordet folkelig og folkelighet ikke i betydningen det like og karakteristiske mht. språk og tradisjoner, men i tilknytning til "det jævne folk og navnlig bondefolket" (kap. 3: fotnote 428), altså en betydning som ligger nær opp til pkt. 3 hos Korsgaard. I kap. 4 om Ernst Trier omtales i en fotnote Grundtvigs skille mellom

¹⁰¹⁹ *Dansk Ordbog* (1793), sitert etter Korsgaard 2004:109.

statsborgerskap og etnisk borgerskap i forhold til Meir Aron Goldschmidt som var av jødisk avstamning, og det påpekes at Grundtvig så vidt vites ikke nevner dette skillet for Ernst Trier (kap.4: fotnote 466). Grundtvig anerkjenner Goldschmidt som dansk statsborger fordi han bor i landet (pkt. 1 hos Korsgaard), men ikke som etnisk danske eller danske i folkelig forstand fordi Goldschmidt nedstammet fra et annet folk som hadde et annet språk¹⁰²⁰ (konsekvens av pkt. 2 hos Korsgaard). I Ullmannkapitlet kobles politikerutdanningen i Seljord og unionsoppløsningen med Sverige til to begreper Dag Thorkildsen anvender: Begrepet ”kulturell nasjonalisme” i betydningen et kulturelt og nasjonalt fellesskap og begrepet ”territoriell nasjonalisme” i betydningen en politisk bevegelse hvis siktemål er nasjonalstat og indre selvstyre slik at stat og folk blir en nasjon¹⁰²¹. Begrepene har paralleller i pkt. 2 hos Korsgaard. Ved skoleloven av 1889 medvirket dessuten Viggo Ullmann til at begrepet ”folkeskole” ble innført og til at ”allmuen” ble løftet til ”folk”(kap. 5:232ff.), jfr. pkt. 3 og 2 hos Korsgaard.

Begrepene folk, folkelig og folkelighet får gjennom disse eksemplene forskjellig innhold og valør avhengig av ulike kontekster. Nøkkelbegrepet ”folk” har ifølge pkt. 2 hovedvekten på felles språk og historie og på sammenfallet mellom ethnos og demos. Det karakteristiske for et folk er altså at de tilhører samme stat og har felles språk og historie. I tillegg kommer det momentet som Anders Pontoppidan Thyssen bringer: Folk kan også innebære ”det jævne folk og navnlig bondefolket” (pkt. 3). En slik vid definisjon av folk innebærer at begrepet ”folkelig” i denne avhandlingen er utvidet til å omfatte felles språk og historie og forhold som er karakteristisk for brede lag av folket og ikke minst for bønder som var den største yrkesgruppen og som i 1848 representerte 80% av folket. Det karakteristiske for brede lag av folket var knyttet til den kultur eller levesett som det store flertall, særlig landbefolkningen, sto for, og dette levesett innebar også praktisk og yrkesrettet arbeid samt opplæring. Tilsvarende er begrepet ”Folke-Lighed” utvidet til å omfatte felles språk og historie og karakteristiske kjennetegn ved folkets levesett, bl.a. hverdagslivets praktiske arbeidsoppgaver, yrkesutøvelse og –opplæring.

¹⁰²⁰ Korsgaard 2004:284. Jfr. også Korsgaards omtale av Grundtvigs ”bibelske nasjonalisme” smst.: ”Som så mange andre i sin samtid troede Grundtvig på teorien om gudskabte folkelige og sproglige identiteter”.

¹⁰²¹ Thorkildsen 1995b:8.

”Hvad er Dannelse?”

1. Mer enn intellekt

Denne studien har vist at Ivar Aasen hadde rett i at dannelse dreier seg om kultur og at kultur, som er avledet av det latinske verbet ”colere”, opprinnelig hadde å gjøre med dyrking av jord. Han tenkte at på samme måte som dyrking av jord medførte forbedring av jord, planter og vekster, var dannelse en ”Forfremmelse (eller Forædling) af Aandens Evner” (jfr. ”Innledning”:12), men en slik innsnevring til intellekt og åndens evner er en altfor snever forståelse i forhold til den grundtvigske tradisjonen. Ivar Aasens hang til fornuften avgrenser dannelse til noe kognitivt.

2. Tanke, følelse, handling

I innledningen definerte Reidar Myhre dannelse som ”en måte å tenke, føle og handle på”, og i kap. 2 fremhevet Johann Heinrich Pestalozzi de tre dannelsesområdene hode, hånd og hjerte. Dermed ble dannelsen knyttet til det hele mennesket, og denne forståelsen ligger nærmere Grundtvigs forståelse av dannelse og ikke minst nærmere hans ekte dannelse. De tre ordene *tanke, følelse og handling* dekker langt på vei Grundtvigs oppfatning. Det handlingsrettede er godt ivaretatt i de pedagogiske landskapene Grundtvig skisserte med verksteder og avlsgård rundt et akademi og med praktisk arbeid og yrkesopplæring i stedet for latinskoler, og i hans ekte dannelse var det å utøve yrket skikkelig, det viktigste i dannelsen. Han skiller ikke mellom tanke og følelse, de flyter sammen: Tanken er ”en Følelse, der bliver sig klar”¹⁰²², og morsmålet er å sammenligne med et oppmagasinert lager av folkets tanker og følelser. Den folkelige dannelse eller det ”Folke-Lige” i folkets tanke og følelse innebærer at de tankemessige og følelsesmessige likheter og karakteristika som et folk har, særlig er knyttet til dets morsmål og historie. De handlingsmessige likheter og karakteristika som et folk har, vil særlig være knyttet til det praktiske arbeidet og de yrker som anses som nyttige. For *Ernst Trier* eller ”Iver Iversen” som med følelse og engasjement, med ”et let bevægeligt temperament”¹⁰²³, med bibelske fortellinger, historie og morsmål ville ”vekke” ungdommen for Gud og fedreland og bygge nasjonen ved hjelp av praktiske og estetiske fag og yrkesutdanninger, er også tanke, følelse og handling dekkende uttrykk. Og *Viggo Ullmann* har i en eneste setning uttrykt den samme helheten: ..”det høiskolen vil,” er ”at føre de unge ind i en åndelig og hjærtelig dannelse, der kan trives i det bedste forhold til det legemlige

¹⁰²² HGS I:69.

¹⁰²³ Hansen 1928:89.

arbejde”¹⁰²⁴. Hos *Kari Martinsen* går ”Hjertelighet og faglighet hånd i hånd”¹⁰²⁵, sanselighet og faglighet forenes i skjønnnet, og handling og tanke er forenende motsetninger¹⁰²⁶.

En sammenfatning av Grundtvigs folkelige dannelse i tanke, følelse og handling innebærer at arbeidsmåtene, i tillegg til det levende ord og den levende vekselvirkning, også omfatter selvvirksomhet i betydningen et bredt spekter av individuelle og kollektive handlingsaktiviteter, særlig i forhold til praktiske, estetiske og yrkesrettede virksomheter.

*3. Prosess eller mål,
for alle eller for en elite,
dannelse eller spesialisering?*

I forhold til Bengt Gustavssons tre viktige motsetninger i innledningen, a) dannelse som *prosess eller mål*, b) dannelse *for alle eller for en elite* og c) *dannelse eller spesialisering*, innebærer Grundtvigs folkelige dannelse følgende avklaringer:

a) Dannelse er *både mål og prosess*: Blant Grundtvigs hovedmål vekkelse, vekst og opplysning er vekst både mål og prosess. Målet er ikke en omdannelse til noe nytt og fremmed, men en vekst for det liv som allerede er — i retning av den ”Gudbilled-Lighed” som ovenfor er beskrevet ved ”vekstskoler”.

b) Den folkelige dannelsen er -- nettopp for å være folkelig -- ikke for en utvalgt *elite*, men for *alle* (kap. 3:127ff., 4:189ff., 5:237ff., 6:292ff.¹⁰²⁷). Det karakteristiske ved et folks språk, historie og levesett forutsetter brede lag eller hele folket.

c) *Spesialisering* forstått som yrkesutdanning er ikke motsetning til et *videre dannelsesbegrep*, men er hos Grundtvig og hos hans tre etterfølgere en så inkorporert del av dannelsen at yrkesutdanningen og spesialiseringen verken blir fragmentarisk eller avsondret fra helheten. Grundtvigs uttrykk ”*Dannelse og Duelighed for Livet*”, som er denne avhandlingens tittel, og hans ønske om ”en saadan høiere Anstalt for folkelig Dannelse og for

¹⁰²⁴ Ullmann 1884a:169.

¹⁰²⁵ Martinsen 2000a:38-46.

¹⁰²⁶ Jfr. også Martinsen 1993/2003:IX: ”Hva omsorg er, går på at man handler, man gjør noe, og måten man gjør det på”.

¹⁰²⁷ Jfr. også Martinsen 2000b:26: ”Hjertets øye, det deltakende oppmerksomme øye, ser det betydningsfulle i alt menneskelig liv”.

praktisk Duelighet i alle Hoved-Fag” viser hvor infiltrert i dannelsen Grundtvig tenker seg den yrkesrettede spesialiseringen (kap. 3:113f., jfr. også kap. 4:170ff., kap. 5:217-228 og kap. 6:249-264).

4. Dannelse og vekst

Siden det er god grunn til å fremheve menneskesynet som den mest avgjørende forståelseskategori i denne studien, kan det hevdes at dannelse først og fremst betyr utfoldelse og vekst for de evner og anlegg mennesket er skapt med. Grundtvigs linje til skapertanken og ”den Mosaisk-Christelige Anskuelse”, hvis innhold Trier, Ullmann og Martinsen er innforstått med, innebærer at det gudskapte er godt. Dette menneskesynet har en så stor grad av akseptering av det menneskelige at det i denne avhandlingen er grunnlag for å hevde ”den ledende Tanke” at dannelse aller mest, i en grundtvigsk kulturkontekst, er vekst.

Nye pedagogiske landskaper

De pedagogiske landskaper Grundtvig skisserte, bar tydelig preg av at bondestanden utgjorde majoriteten i folket, og de bar preg av å være førindustrielle. Andre tider krever andre pedagogiske landskaper, og slike landskaper har varierende varighet, fordi ”Livets Gavn og Landets Tarv” og livets ”Brugbarhed” vil være forskjellig fra andre tider. I tillegg til tidens særegenhet vil det grundtvigske nedenfraperspektivet eller ”den grundtvigske kulturrevolution”, det folkelig karakteristiske og de lokale initiativ, frivillige personer og organisasjoner, utforme landskapet ut fra sine prioriteringer. Siden Grundtvig var tilbakeholdende med å foreskrive og gi direktiver, bør det grundtvigske paradigme heller ikke i fremtiden ha bindende forskrifter for pedagogisk landskapsutforming.

Men idéer som gir assosiasjoner til pedagogisk landskapsarkitektur, kan være

1. landskap som gir rom for idéen om praktisk arbeid og yrkesutdanning som dannelsespotensiale for en videre dannelse.

Tanken om at mennesket måtte beherske praktisk arbeid og et yrke for å bli skikkelig dannet, ligger nær en annen idé, nemlig idéen om praktisk arbeid og yrkesutdanning, hver for seg eller sammen, som utgangspunkt og dannelsespotensiale for en videre dannelse. Denne idé er kort

omtalt i kapittel 2 hos Jean-Jacques Rousseau (kap. 2:55), hos Johann Heinrich Pestalozzi (kap. 2:86) og til dels i kapittel 5 hos Ludvig Schrøder (kap. 5:210f.).

En som tydelig har eksponert tanker om sammenhenger mellom utdanning og dannelse slik at praktisk arbeid og yrkesutdanning er et potensiale for videre dannelse, er Kari Martinsen. Hun mener sykepleierutdanning skjer først når studentene har arbeidsfellesskapets erfaringer å knytte til fagstudiet. Konturene av et Martinseninspirert pedagogisk landskap kan være et akademi for forskning, undervisning og studier i sykepleiefaglige emner. Akademiet er også et kulturhus for ”historisk-poetisk sykepleie” og for den diktning og kunst som kan løfte blikket over den dagligdagse, sykdomspregede verden. Akademiet er innforlivet i den kultur og det samfunn utdanningen er del av. Det er et ”veksthus” for det ekte menneskelige, de ”gode” livsytringene og for tanken om at ”selve min egenart finnes i ansvaret for det andet menneske”¹⁰²⁸. Akademiet er omgitt av syke og omsorgstrengendes boliger og bygninger hvor studentene tilegner seg *phrónesis* og *téchne* og pasientnære erfaringer med stemte ord og handlinger som læres i et praksisfellesskap og som representerer utgangspunkt for sykepleiefaglige studier og videre dannelse. Fra Luther er hentet tanken om arbeid som skapelse og tjeneste, og alle involverte er ”daglig brød” for hverandre. På samme måte som Martinsen henter momenter fra den *jødisk-kristne* og *greske* tradisjon, er mennesker og bygninger ”innfelt” i sin kulturs og sin estetiske bygningskulturs *historie*, og de er ”innfelt” i og ”adlyder” *naturen*. Landskapet gir også anledning til å innfelle et vakkert gudshus hvor de som ønsker det, kan takke livets giver og gavehandlingens subjekt, hvor det er rom for levende ord som nærer livskraft og livshåp og knytter an til Ireneus’ budskap. Men de viktigste bygningene i dette pedagogiske landskapet måtte være de som avspeilet ”Menneske først-”, for det praktiske arbeid blant pasientene er hos Martinsen grunnmuren for sykepleiernes utdanning og dannelse.

Idéen om praktisk arbeid og yrkesutdanning som dannelsespotensiale for en videre dannelse er et viktig område å arbeide videre med. Dette momentet er lite utviklet i denne studien, men har et stort potensiale som pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. Også i det arbeidet vil den kulturelle konteksten være avgjørende for meningen.

¹⁰²⁸ Jfr. Martinsen 1996:68 og Taureck 1995:12-15.

2. Landskap som gir rom for "den dybe Sammenheng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv".

Grundtvigs universalhistoriske treklang mellom enkeltmenneskets, folkets og hele menneskehetens liv og historie er ivaretatt av etterfølgerne Trier, Ullmann og Martinsen. Men de ivaretar treklengen på forskjellig måte. Hos Trier, som var elev av både Grundtvig og Kold, var "den ledende Tanke" knyttet til enkeltmenneskets gudbilledlighet. Han vektla kristen vekelse av den enkelte ("Guds Kærlighed"), og Trier, som startet Vallekilde Folkehøjskole rett etter det nasjonale nederlaget i 1864, var svært opptatt av å gjenreise nasjonen ("Danmarks Lykke"). Triers inkludering av praktiske, estetiske og yrkesrettede fag og utdanninger i dannelsen representerte vekstpotensialer for det spesielle og gudbilledlige ved den enkelte, men bidro også til å fremme det nasjonale. Riktignok var Trier også opptatt av bibelhistorie og verdenshistorie, men det individuelle og det nasjonale virker høyest prioritert i Vallekilde. Hos Ullmann var den enkelte elevs personlige vekst i retning av frihet og frisinn sterkt vektlagt og likeledes byggingen av nasjonen i frihet fra språklige bånd til Danmark og i frihet fra politiske bånd til Sverige. Ullmanns sans for yrkesutdanninger som del av den folkelige dannelsen er det naturlig å se i lys av enkeltmenneskets personlige vekst og i lys av nasjonsbyggingsperspektivet. Som romantiker hadde Ullmann også sans for det helhetlige og universelle, men også hos Ullmann synes vekten å ligge på det individuelle og det nasjonale som er de to sider ved treklengen som primært hører inn under den folkelige dannelsen, men som også står i vekselvirkning med den vitenskapelige dannelses universelle perspektiv. Hos Martinsen er det grunnleggende å se og å vise omsorg for pasienten som enkeltindivid og å se den enkelte "innfelt" i sin egen livs- og sykdomshistorie, i et videre samfunnmessig og universelt perspektiv. Omsorg er hos Martinsen et ledd i "gjenopprettingen" av skaperverket. Det folkelige er til stede ved at morsmål eller dagligspråk er prioritert. Nasjonens eller samfunnets historie som sykepleierutdanningen er del av, er også til stede, men enkeltindivid og menneskehet synes å stå sterkest i treklengen hos Martinsen.

Grundtvig, Trier, Ullmann og Martinsen har på forskjellig vis bidratt til mangfoldet i landskapsutformingen, og ingen av dem representerer den endelige versjonen. Ingen av dem er ensidig opptatt av den falske opplysnings kretsing om "Enkelt-Mandens Tarv", og alle fire gjør opplysningen sann ved å knytte an til felleskap med folk og menneskehet ("Innledning":24f.). Ingen av dem overdimensjonerer eller løsriver det nasjonale. De representerer "den dybe Sammenheng" mellom enkeltmenneskets, folkets og menneskehetens liv og historie. Denne sammenheng mellom det å være menneske, å tilhøre et

folk og å tilhøre menneskeheten og sammenhengen eller vekselvirkningen mellom den folkelige og den lærde dannelse har i seg kimer til nyskaping av stadig nye landskaper hvor elevene kan tilegne seg ”*Dannelse og Duelighed for Livet*” som enkeltmenneske, samfunnsborger og verdensborger. Dessuten åpner det grundtvigske paradigmet karakter av uferdighet for kontinuerlig nytenkning omkring pedagogiske landskaper.

Litteratur

- Aarflot, A. (1967): *Norsk kirkehistorie* Bind II Oslo, Lutherstiftelsen
- Aasen, I. (1857/1926): Om Dannelsen og Norskheden
I: Aasen, I. (1926): *Skrifter* II
Andre Utgaava, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag : 51-89
- Aland, K. (1981): *Von Jesus bis Justinian Die Frühzeit der Kirche in Lebensbildern*
Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus
- Albrektsen, A. (1911): *Ernst Trier En lille Mindetegning for Venner*
Stege, L.M.Tommerups Bogtrykkeri
- Althaus, P. (1965): *Die Ethik Martin Luthers* Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus
- Alvsvåg, H. & Gjengedal, E.(red.)(2000): *Omsorgstenkning
En innføring i Kari Martinsens forfatterskap* Bergen, Fagbokforlaget
- Andersen, K. (1999): *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge
Hovedlinjer i utviklingen av videregående opplæring etter 1945*
Kristiansand S, Høyskoleforlaget
- Andersen, Ø. (red.)(1999): *Dannelse Humanitas Paideia* Oslo, Sypress Forlag
- Arctander, A.M.St. (1912): *Skolemanden Viggo Ullmann Et Minde*
Kviteseid, Kr. Torp-Hansens Bokhandel
- Arneberg, P. & Overland, B.(red.)(2003): *Pedagogikk Mangfold og muligheter*
Kbh., N.W. Damm & Søn AS
- Arnfred, J.Th., Bækhoj, L., Christiansen, C.P.O. (red.)(1944): *Danmarks Folkehøjskole
1844-1944 Festschrift udgivet af Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler*
Kbh., Det Danske Forlag
- Aukrust, T. (1968): *Mennesket i samfunnet En sosialetikk* Bind II
2. oppl., Oslo, Forlaget Land og Kirke
- Austgard, K.I.B. (2002): *Omsorgsfilosofi i praksis
Å tenke med filosofen Kari Martinsen i sykepleien*
Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Austlid, A. (1913): *Ein folkelærer* II
Kristiania og København, Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag
- Baagø, K. (1955): *Grundtvig og den engelske liberalisme* Gr.Stud. 1955 : 7-37

- Bahr, E. (1988/1998): *Geschichte der deutschen Literatur* *Kontinuität und
Veränderung Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* *Band 2: Von der
Aufklärung bis zum Vormärz* Tübingen, A. Francke Verlag Tübingen und Basel
- Bang, J.P. (1932): *Grundtvig og England: studier over Grundtvig*
Kbh., Kirkeligt Samfunds Forlag
- Barfod, H.P.B.(1923): *Minder fra gamle grundtvigske hjem* Bind I og III
Kbh., G.E.C.Gads Forlag
- Behrendtz, L. & Skogar, B. (red.)(1997): *Grundtvig, Gejer och deras verkningshistoria*
Utvecklingsrapport 97:2. Högskolan i Karlstad
- Bennike, V. (1916): Jens Pedersen i Vejleby
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 23 1916 : 22-34
- Bentsen, A. (1916-1921): Optegnelser om mit levned (I uddrag ved Povl Hansen)
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 23 1916 : 129-143; årg. 25 1918 : 88-127; årg. 26
1919 : 101-143; årg. 27 1920 : 112-143; årg. 28 1921 : 76-86
- Berg Eriksen, T. (red.)(1993): *Vestens tenkere* Bind III *Fra Freud til Baudrillard*
Oslo, Aschehoug
*(1995/2000): *Helse i hver dråpe* *Innspill om etikk, kunnskap og omsorg*
Oslo, Universitetsforlaget
- Bergstedt, B. (1998): *Den livsupplysande texten*
En läsning av N.F.S.Grundtvigs pedagogiska skrifter
(Bokutgave av dr.phil.-avhandling) Sth., Carlssons Bokförlag
- Berntsen, K. (1913): *Blade i Mindekrandsen over Højskoleforstander Kristen Kold*
Odense, Milo'ske Boghandels Forlag
- Birkelund, R. (1994): *Med Løgstrup til Grundtvig og Skolen for Livet* *om etik og æstetik*
Danmarks Sygeplejerskehøjskole ved Århus Universitet, Specialeafhandling,
skriftserie nr. 12
*(1996): Tag Grundtvig på ordet I: Eriksen, T.R., Geerstoft, B.F. og Hansen, H.P.
(red.): *Erfaringer – et humanistisk og sundhedsvidenskabeligt perspektiv*
Kbh., Munksgaard : 126-152
*(1999): *Livs-Oplysning* (Bokutgave av ph.d.-avhandling)
Kbh., Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S
*(2001): Grundtvig og demokratiet - Om oplysning, dannelse og demokrati
I: Korsgaard 2001 : 28-47
- Bjørndal, B. (1964): *Frå formaldaning til allmenndanning*
Eit studium av allmenndanningsomgrepet i norsk pedagogikk i det 19. hundreåret
Oslo, Universitetsforlaget

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1975): *Innføring i økopedagogikk* En studiebok for lærere
Oslo, Aschehoug
*(1978): *Nye veier i didaktikken?* En innføring i didaktiske emner og begreper
Oslo, Aschehoug
- Boman, T. (1972): *Europas kultur – og den jødiske arv* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Borries, E. & E. von (1991/2001): *Deutsche Literaturgeschichte*
Band 3 Die Weimarer Klassik Goethes Spätwerk
München, Deutscher Taschenbuch Verlag
- Borup, E.J. & Nørgaard, F. (1939): *Den Danske Folkehøjskole Gennem Hundrede År* I
Odense, Skandinavisk Bokforlag A/S : 323-330
- Bredo, O. & Brinkkjær, U. (2003): Erhvervsuddannelse -- et dannelsesprosjekt?
I: Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003 : 232-245
- Bruun, Chr. (1878/1964): *Folkelige Grundtanker* 4.oplag, Bergen, Lunde & Co's forlag
- Bugge, A., Engelstad, H., Kvaal, V. (1950): *Statens Kvinnelige Industriskole 1875-1950*
Oslo, H. Aschehoug & Co (W. Nygaard)
- Bugge, K.E.(1965): *Skolen for Livet Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker*
Denne afhandling er af det teologiske fakultet ved Københavns Universitet antaget til
offentlig at forsvares for den teologiske doktorgrad
Kbh., G.E.C. Gads forlag
*(1975): Pædagogik og livsanskuelser hos Grundtvig
I: *pædagogik* NR.3 1975 : 57-81
*(1983/1998): Grundtvigs pædagogiske tanker.
I: Thodberg & Thyssen 1983/1998 : 210-224
*(1993): Grundtvigs syn på folkelig dannelse – dets muligheder før og nu
I: Zöllner 1993 : 17-34
*(1997): Den grundtvigske fortæller - før og nu.
I: Behrendtz & Skogar 1997 : 83-103
- Burke, P. (1992/2000): *History & Social Theory* Cambridge, Polity Press
- Christoffersen, S.Aa. (1999): *Etikk, eksistens og modernitet* Innføring i Løgstrups tenkning
Otta, Tano Aschehoug
- Dale, E. L. (2004): Kritisk pedagogikk
I: Aasen, P., Foros, P.B., Kjøl, P. (red.)(2004): *Pedagogikk og politikk*
Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004
Oslo, Cappelen Akademisk Forlag : 371-405
- Dam, P. (1983): *Politikeren Grundtvig* Århus, Forlaget Aros
- Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur (1983): *Norsk Riksmålsordbok* I-IV
Oslo, Kunnskapsforlaget

- Dokk, T. (1976): *Fra håndverk til industri med grunntrekk fra utdanningens historie*
Oslo, Pedagogisk seminar for yrkeslærere
- Dokka, H.-J. (1989): *En skole gjennom 250 år*
Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989
Oslo, NKS-Forlaget
- Ehlers, S. (1977): *En lokal grundtvigsk bevægelse*
Etableringen af grundtvigske institutioner i Nordvestsjælland 1864-94
Speciale, Historisk Institut, Københavns Universitet
- Engberg, H. (1985): *Historien om Christen Kold – en skolehistorisk afhandling*
Kbh., Gyldendal
- Engberg, P. (1993): *Grundtvig mellem øst og vest* *Mellem Sofia og Ratio*
Poul Kristensens Forlag
- Engelsen, B.U. (1990): *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid – hva – hvordan – hvorfor*
Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Epstein, I. (1958): *Step By Step In the Jewish Religion* London, The Soncino Press
- Eriksson, K. (1987): *Pausen En beskrivning av vårdvetenskapens kunskapsobjekt*
Sth., Norstedts Förlag
*(1990): *Pro Caritate - en lägesbestämning av caritativ vård*
I: Åbo Akademi 2/1990: *Vårdforskning* Institutionen för vårdvetenskap
*(1995): *Vårdandets idé* Sth., Liber Utbildning
*(1999): *Det lidende menneske*
Til norsk ved Øyvind Randers-Pehrson 2. opplag, Otta, Tano Forlag
*(2001): *Vårdvetenskap som akademisk disiplin*
I: Åbo Akademi 7/2001: *Vårdforskning* Institutionen för vårdvetenskap
- Eskesen, M. (1884): *Samliv med Kold og Gjengivelser af hans Taler*
Odense, Hans Jenssens Forlag
- Forsøksrådet for skoleverket (1967): *Lærerutdanningen*
Målsetting og fagplaner *Et forslag til reform fra Forsøksrådet for skoleverket*
Forsøk og reform i skolen Nr. 13
Oslo, i kommisjon hos Universitetsforlaget
- Foss, K.(1949): *Almen danning i skolen* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Frølund Thomsen, L. (2002): *Fra Grundtvig-litteraturen*
Livsoplysning og livsfilosofiske perspektiver – et uddannelsesmæssigt modsvar til
tidens fokus på kompetenceudvikling
Regner Birkelund: *Livs-Oplysning*. Gyldendal, København, 1999. 232 sider.
Regner Birkelund (red.): *Eksistens og livsfilosofi*. Gyldendal, København, 2002.
40 sider. Gr.Stud. 2002 : 252-262.

- Frøyland, E. (1997): *Glimt fra yrkeslærerens historie: på jakt etter opphav og faglig identitet*
Yrkespedagogiske dokumenter & rapporter; YDR 26, Høgskolen i Akershus
- Gilje, N. & Rasmussen, T. (2002): *Tankeliv i den lutherske stat Norsk idéhistorie Bind II*
Oslo, Aschehoug
- Glaser, H., Lehmann, J., Lubos, A. (1965): *Wege der deutschen Literatur*
Eine geschichtliche Darstellung Frankfurt/M – Berlin, Ullstein Buch NR. 323/324
- Goethe, J.W. (1795-96/1997): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*
Stuttgart, Philipp Reclam Jun.
*(1821/1997): *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden*
Stuttgart, Philipp Reclam Jun.
- Goldberg, D.J. & Rayner, J.D. (1987/1989): *The Jewish People Their History and their Religion*
London, Penguin Books
- Gregorius I Magnus (594/1995): *Soga om Benedikt I: Legender frå mellomalderen*
Soga om heilage kvinner og menn omsett frå norrønt av Else Mundal
Oslo, Samlaget : 129-155
- Grell, H. (1992): *England og Grundtvig* Center for Grundtvig-Studier, Aarhus Universitet
*(1995): *Grundtvig og Oxforderne* Center for Grundtvig-Studier, Aarhus Universitet
*(1998): *Vision og virkeliggjørelse En redegørelse for Grundtvigs tanker om folkelig
oplysning og en folkelig højskole og for forsøget på at virkeliggjøre dem*
Skrifter udgivet af Grundtvigselskabet nr. 29,
Center for Grundtvig-Studier, Aarhus Universitet
- Grenholm, C.-H. (1993): *Protestant Work Ethics*
A Study of Work Ethical Theories in Contemporary Protestant Theology
Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala Studies in Social Ethics 15
- Grosen, U. (1955): Ernst Trier I halvfemsåret for Vallekilde Folkehøjskoles begyndelse
I: *Vartovbogen*, Kbh., Kirkeligt Samfunds Forlag : 11-27
- Grue-Sørensen, K. (1966/1969): *Opdragelsens historie III*
Kbh., Gyldendals Pædagogiske Bibliotek
- Grundtvig, N.F.S. (1834/1983): *Statsmæssig Oplysning Et udkast om samfund og skole*
Udgivet af Selskabet for Dansk Skolehistorie v/ K.E.Bugge og Vilhelm Nielsen
Kbh., Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
*(1837/1838/1983): *To dialoger om Højskolen*
1. *Academiet i Soer – en sød Drøm (1837/1983)*
2. *Samtale mellem en Forfatter og en Bonde med Deltagelse af en Magister og
en Naturforsker (1838/1983)*
Med tegninger af *Susanne Errebo* og med forord, efterskrift og noter af *Dan Ch.
Christensen* Holbæk, Odin
*(1841/1955): Om dannelse
Tale af N.F.S.Grundtvig i "Danske Samfund" 4. mai 1841
Meddelt, med noter og efterskrift, af Steen Johansen Gr.Stud.1955:86-93

- *(1847/1948): Om almindelig Oplysning (udtalt i Selskabet til Handværkstandens Oplysning den 25de Octbr. 1847) VU V : 301-309
- *(1871): Kirke-Speil eller Udsigt over den christne Menigheds Levnetsløb
I: US X : 83-191
- *(1904-1909): *Udvalgte Skrifter* ved Holger Begtrup I-X
Kbh., Gyldendalske Boghandel
- *(1929-31): *Haandbog i N.F.S. Grundtvigs Skrifter*
Udvalg ved Ernst J. Borup og Frederik Schrøder I-III
Kbh., H. Hagerups Forlag
- *(1940-49): *Værker i Udvalg*
Udgivet ved Georg Christensen og Hal Koch I-X
Kbh., Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag
- *(1956): *Taler paa Marielyst Højskole 1856-71*
Udgivet af Steen Johansen. Kbh. Gyldendalske Boghandel - Nordisk Forlag
- *(1968): *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast* Bind I – II
Udgivet af Knud Eyvin Bugge. Kbh. G.E.C.Gads forlag.

Grundtvig-Selskabet af 8. September 1947: *Grundtvig-Studier*
Kbh., Danske Boghandleres Kommissionsanstalt

Gulddal, J. & Møller, M. (1999): Fra filologi til filosofi -introduktion til moderne Hermeneutik I: Gulddal, J. & Møller, M. (red.)(1999): *Hermeneutik En antologi om forståelse* Haslev, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. : 9-45

Gundem, B.B. (1983/1991): *Skolens oppgave og innhold En studiebok i didaktikk*
Oslo, Universitetsforlaget

Gustavsson, B. (1991): *Bildningens väg Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930* (dr.phil.-avhandling) Helsingborg, Wahlström & Widstrand

*(1996): *Bildning i vår tid Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*
Tämpersmåla, Wahlström & Widstrand

Hansen, F. (1877): *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen En Redegjørelse og et Forsvar*
Kbh., Gyldendalske Boghandels Forlag (F.Hegel & Søn)

Hansen, K.M. (1996): *Skapelse og kritikk En analyse av K. E. Løgstrups forfatterskap med særlig hensyn til skapelsestankens kritiske funksjon hos den unge Løgstrup*
Avhandlingen ble i den foreliggende form forsvart for den teologiske doktorgrad ved Universitetet i Oslo i 1990 Oslo, Universitetsforlaget

*(2001): Katie Erikssons omsorgsteologi
I: *Akademiske Sygeplejersker* nr. 6, december 2001 : 23-35

Hansen, P. (1904a): Artikkel uten overskrift om hjulmannen
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 11 1904 : 27-30

*(1904b): Ingeborg Trier Hansen
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 11 1904 : 33-70

*(1908): Artikkel uten overskrift om liv og virke ved Vallekilde Højskole
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 15 1908 : 3-18 (bl.a. Andreas Bentsen)

- *(1915): *Ernst Trier og Marie Abel En Brevveksling ved Povl Hansen*
Kbh., August Bangs Boghandels Forlag
- *(1916): Den danske folkehøjskole og dens forhold til faglig (teknisk) undervisning
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 23 1916 : 76-85
- *(1928): *Højskoleforstander Ernst Trier hans æt, hans barndom og første ungdom*
Kbh., August Bangs Forlag
- *(1929): *Højskoleforstander Ernst Trier hans senere ungdom og store vennekreds
og hans oplevelser som feltdegn* Kbh., August Bangs Forlag
- *(1933): *Højskoleforstander Ernst Trier En Skildring af Vallekilde Folkehøjskoles
grundlæggelse og første udvikling* Kbh., Fh. August Bangs Forlag
- Heggem, S.S. (2005): *Kjærlighetens makt, maskerade og mosaikk*
En lesning av N.F.S.Grundtvigs Sangværk til den Danske Kirke
Avhandling innlevert for den teologiske doktorgrad
Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Helveg, Th. (1904): Et blad af Vallekilde Højskoles historie
(om hjulmannen i Højskolebladet),
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 11 1904 : 20-24
- Henningsen, H. (1983): *Folkelige temaer hos Grundtvig og Løgstrup* Århus, Aros
- Herder, J.G.(1769/1997): *Journal meiner Reise im Jahr 1769*
I: *Johann Gottfried Herder Werke*, Band 9/2 : 9-126
Herausgegeben von Rainer Wisbert unter Mitarbeit von Klaus Pradel
Frankfurt am Main, Deutscher Klassiker Verlag
- *(1770/1992): *Om Sprogets Oprindelse*
Oversatt og med innledning og noter av Jan-E. Askerøi
Efterord av Asbjørn Aarnes Epilog av Fredrik Otto Lindeman
Oslo, Forlagt av H. Aschehoug & CO. I samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls
Kulturbibliotek og Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur
- *(1774/1967): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*
I: *Johann Gottfried Herder Sämtliche Werke V*
Herausgegeben von Bernhard Suphan
Hildesheim, Georg Olms Verlag : 475-593
- *(1774/2002): *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse*
Oversat og udgivet af Adam Paulsen Frederiksberg, DET lille FORLAG
- *(1778/1975): *Volkslieder* Stuttgart, Reclam
- *(1778/79/1975): *Stimmen der Völker in Liedern* Stuttgart, Reclam
- *(1784-1791/1914): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*
Deutsche Bibliothek in Berlin
- Hernes, G. (1977): *Modellenes maskerade* I: *Historisk tidsskrift* 1/1977 : 80-90
- Hess, D.J. (1997): *Science Studies an advanced introduction*
New York, New York University Press
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989/1998): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*
Oslo, Universitetsforlaget

- Hjardemaal, F. (1996): *Verdiforiming i familien*
En undersøkelse basert på Eduard Sprangers kultur- og oppdragelsesteori
 Dr.polit.-avhandling ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Holdhus, O.M. & Berre, B. (red.)(1939): *75 Års-Minne Den Norske Folkehøgskulen*
1864 -1939 Utgjeve av Noregs Høgskulelærarlag, Trondheim
- Holm, H. (1877): *Om Børneskolen En Efterladt Afhandling af Kristen Mikkelsen Kold*
 Kbh., Karl Schönbergs Forlag
- Holmquist, H. & Nørregaard, J. (1931/1966): *Kirkehistorie I Oldtid og middelalder*
 Kbh., J.H.Schultz Forlag
- Högberg, B. & Härdelin, A.(red.)(1991): *Den helige Benedictus regel*
 Översättning och förklarande noter utgiven av Bengt Högberg och Alf Härdelin
 Uppsala, Katolska Bokförlaget
- Høstmark Tarrou, A.L. (2004): Yrkesdidaktikk – kunnskaps-status og forskningsbehov
 I: Norges forskningsråd: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*
Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving
 Oslo : 54-69
- Imsen, G. (1997/1999): *Lærerens verden Innføring i generell didaktikk*
 Otta, Tano Aschehoug
- Irenæus (ca. 185-190/1827/1855): *Om Kiødets Opstandelse og det evige Liv*
 Af Biskop Irenæus, fordansket ved Nik. Fred. Sev. Grundtvig
 Kbh., I. R. Møllers Forlag (5. bok av Ireneus' *Adversus Haereses/Mod kætterne*)
- Jacobsen, T.G. (1996): *Vitenskapsfilosofi for natur- og humanvitenskapene*
 Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as
- Jensen, J.M.(1944): *Norske profiler* Nyt Bogforlag Odense, Martin N. Hansen
- Jessen, J. (red.)(1965): *Vallekilde Folkehøjskole 1865-1965*
 Udgivet af skolen til fordel for Vallekilde Højskoles Byggefond
 Holbæk, Sjællands Tidende
- Jessen, J. & Trier, H. (1965): *Vallekilde højskoles kunstværker*
 I: Jessen 1965 : 87-102
- Johannessen, S. & Krogh, T.(1988): *Livsoplysning*
Festskrift til K. E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988
 Frederikshavn, Dafolo Forlag

- Johnsen, B. H. (2000): *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle*
Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og
Ole Vigs pedagogiske tekster
 Berit Johnsen disputerte i 1999 med denne avhandlingen for graden dr. scient. ved
 Universitetet i Oslo. Dette er en revidert utgave av avhandlingen.
 Oslo, Unipub forlag
- Jonas, U. (2003): Poetisk videnskap – Grundtvig og Foucault
 I: Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003 : 125-151
- Jordheim, K. (red.)(1988): *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*
 Notodden, Telemark lærerhøgskole
- Jæger, H. (1885/2002): *Fra Kristiania-Bohêmen* Oslo, Pax Forlag A/S
- Kaldal, I. (2002): *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*
 Oslo, Det Norske Samlaget
- Kemp, P. (1999): *Tid og fortælling Introduktion til Paul Ricoeur*
 Århus, Aarhus Universitetsforlag
- Kirkevold, M. (1998): *Sykepleieteorier – analyse og evaluering*
 Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974): *Lærerutdanning*
 NOU 1974 : 58 Oslo-Bergen-Tromsø, Universitetsforlaget
 *(1980): *Allmennlærerutdanning*
 Oslo-Bergen-Tromsø, Universitetsforlaget
 *(1985): *Norsk Salmebok* Oslo, Verbum
- Kirke- og vitenskapsdepartementet/Kultur- og vitenskapsdepartementet (1988): *For et*
lærerrikt samfunn NOU 1988 : 32
 Oslo, Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor
- Klafki, W. (2000): The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary
 Concept of Allgemeinbildung
 I: Westbury, I.; Hopmann, S.; Riquarts, K. (ed.)(2000): *Teaching as a Reflective*
Practice The German Didaktik Tradition
 London, Lawrence Erlbaum Associates : 85-107
- Klonteig, O. (1988): Christopher Bruun og Viggo Ullmann
 I: *Folkehøgskolen* 1988/1 : 19-21
 *(1992): *Menneskelivet er underligt: menneskesynet i grundtvigsk folkehøgskole og*
folkeopplysning Oslo, Samlaget
 *(2004): Livsopplysning i sjukepleien Bokomtale av Olav Klonteig
 Regner Birkelund: Livs-Oplysning, Gyldendal, Kbh. 1999
 I: *Folkehøgskolen* 20.02. 2004

- Kløvedal Reich, E. (2000): *Solskin og Lyn Grundtvig og hans sang til livet*
Kbh., Forlaget Vartov
- Kløvstad, J. (2000): *Ild, begeistring og varme*
Ivar Fløistad, Viggo Ullmann og Folkehøgskolen i Austre Moland 1873-1875
Tvedestrand Boktrykkeri as
- Knudsen, H. (1998): *Reisen for theorias skyld Om praktikerens som filosof* 1.bind
Kristiansand, HøyskoleForlaget
- Knutsen, P. (2002): *Analytisk narrasjon -- en innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*
Bergen, Fagbokforlaget
- Korsgaard, O. (1982/97): *Kampen om kroppen Dansk idræts historie gennem 200 år*
Kbh., Gyldendal
*(1986): *Kredsgang Grundtvig som bokser* Kbh., Gyldendal
*(1997): *Kampen om lyset Dansk voksenoplysning gennem 500 år*
(Bokutgave av ph.d.-avhandling) 2. udg., Århus, Gyldendal
*(2000): *Grundtvigs oplysningstanker – om at knytte bånd og løse knuder*
I: Gr.Stud. 2000 : 154-171
*(red.)(2001): *Poetisk demokrati Om personlig dannelse og samfundsdannelse*
Kbh., Gads Forlag
*(2004): *Kampen om folket Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*
Denne afhandling er af Danmarks Pædagogiske Universitet antaget til forsvar for den pædagogiske doktorgrad Kbh., Gyldendal
- Kuhn, T. (1962/1996): *Vitenskapelige revolusjoners struktur*
Oversatt av Torhild Berg og Lars Holm-Hansen Oslo, Spartacus Forlag A/S
- Kulich, J. (1997): *Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality*
I: *International Journal of Lifelong Education*
VOL. 16, NO. 5 (September – October 1997) : 439-453
- Kvaale, K. (1997): *Den gamle skulen Om skulen i Seljord frå 1700-talet til 1960-åri*
Seljord Sogelags Skriftserie nr. 5
- Larsen, T.M. (1993): *Mennesket er ingen Abekat Grundtvigs tanker om den folkelige højskole, med spesielt henblik på perioden 1832-71*
Odense, Odense Universitetsforlag
- Lindhjem, P. (1983): *Den gamle folkehøgskulen i Seljord I: Årbok for Telemark : 81-92*
- Locke, J. (1693/1969): *Noen tanker om oppdragelse*
I: Myhre 1969 III : 22-32
*(1693/2003): *Some Thoughts Concerning Education*
Edited with an Introduction, Notes, and Critical Apparatus by John W. and Jean S. Yolton
Oxford, Clarendon Press

- Lorenz, A. (1996): *Forstandens lys og hjertets varme*
Conradine Dunker og Vilhelmine Dunker Kvinnesilhuetter i slektsramme
 Oslo, Aschehoug & Co
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*, Stockholms Slot den 26de Juni 1889
 Utgitt av Norsk Skolemuseums Venner (1960), Oslo
- Lundeby, E. (1995): Knud Knudsen – riksmålets fader, bokmålets bestefar
 I: *Språknytt* 4/1995 : 1-4
- Luther, M. (1520/1957): An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen
 Standes Besserung I: Luther 1957 : 5-14
 *(1524/1957): An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in deutschen Landen,
 dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen I: Luther 1957 : 64-83
 *(1529/2001): *Lille og store katekisme* Oversatt av Sigurd Hjelde
 Med et innledende essay av Inge Lønning Gjøvik, De norske bokklubbene AS
 *(1530/1957): Eine Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle
 I: Luther 1957 : 84-109
 *(1957): *Pädagogische Schriften*
 Besorgt von Hermann Lorenzen Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh
- Løgstrup, K.E. (1956/2000): *Den etiske fordring*
 Oversatt av Bodil Engen Trondheim, J.W. Cappelens Forlag a.s
 *(1961): Højskolens nye fronter I: Rosendahl 1961 : 203-216
 *(1972): *Norm og spontaneitet Etik og politik mellem teknokrati og dilettantokrati*
 Kbh., Gyldendal
 *(1982/1997): *System og symbol Essays* 2. udgave, Kbh., Gyldendal
- Løvlie, L. (2003): Det nye pedagogikkfaget
 I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1-2/2003 : 3-18
- Markussen, I. (1993): Brahetrolleborg Skoleholder-Seminarium 1794-1826
 I: *Fynske Årbøger* 1993
 Udgivet af Historisk Samfund For Fyns Stift Odense : 57-73
 *(1995): *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nytte*
Pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i
landdistrikterne i 1700-tallet (Bokutgave av dr.philos.-avhandling)
 Odense, Odense Universitetsforlag
 *(1998): Danning i filosofi, kristen tro og pædagogik – nogle linjer fra antikken til vår
 tid I: Hustad, O.R. (red.): "Å ta bolig i seg selv" *Perspektiver på danning*
 Bergen, NLA-Forlaget : 8-26
 *(2001): Friederich Eberhard von Rochows Einfluss in Dänemark
 I: Schmitt & Tosch 2001 : 220-229

- Martinsen, K. (1975): *Sykepleie og filosofi Et fenomenologisk og marxistisk bidrag*
 Filosofisk institutt. Universitetet i Bergen, Høsten 1975
- *(1979): *Pleie uten omsorg? Norsk sykepleie mellom pasient og profesjon*
 Oslo, Pax Forlag A/S
- *(1989/2003): *Omsorg, sykepleie og medisin Historisk-filosofiske essays*
 Otta, Universitetsforlaget
- *(1989/2005): *Omsorg i sykepleien -- en moralsk utfordring*
- I: Martinsen, K. (2005): *Samtalen, skjønnnet og evidensen* Oslo, Akribe : 135-167
- *(1990): *Moralsk praksis og dokumentasjon i praktisk sykepleie*
- I: Jensen, T.K., Jensen, L.U., Kim, W.C. (red.): *Grundlagsproblemer i sykeplejen Etik, videnskapsteori, ledelse & samfund*
 Århus, Forlaget Philosophia, Institutt for Filosofi, Aarhus Universitet : 60-84
- *(1993)(red.): *Den omtenkssomme sykepleieren*
Artikkelsamling i forbindelse med at Diakonissehjemmets Sykepleierhøgskole Haraldsplass er 75 år i mai 1993 Otta, Tano
- *(1993/2003): *Fra Marx til Løgstrup Om etikk og sanselighet i sykepleien*
 Otta, Universitetsforlaget
- *(1996): *Fenomenologi og omsorg Tre dialoger med etterord av Katie Eriksson*
 Otta, Tano Aschehoug
- *(1999): *Etikken, kulturen og kroppens sårbarhet*
- I: Christensen, K. & Syltevik, L.J.(red.)(1999): *Omsorgens forvitring?*
 Bergen, Fagbokforlaget : 241-269
- (Denne artikkelen utgjør også kapittel 2 i Martinsen 2000b): *Øyet og kallet* : 51-86, og det blir i faglitteraturen henvist til begge steder)
- *(2000a): *Hjertelighet og faglighet hånd i hånd*
- I: Mekki, T.E. & Tollefsen, S. (red): *På terskelen*
Introduksjon til sykepleie som fag og yrke Oslo, Akribe : 38-46
- *(2000b): *Øyet og kallet* Bergen, Fagbokforlaget
- Molland, E. (1961): *Konfesjonskunnskap Kristenhetens trosbekjennelser og kirkesamfunn*
 2.rev. utg. Oslo, Forlaget Land og Kirke
- *(1951/1968): *Fra Hans Nielsen Hauge til Eivind Berggrav*
Hovedlinjer i NORGES KIRKEHISTORIE i det 19. og 20. århundre
 Revidert utgave, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Myhre, J.E. (1999): *Historikeren og sosiologen – en nervøs romanse?*
 I: *Nytt norsk Tidsskrift* 4/1999 : 321-335
- Myhre, R. *(1964/1972): *Pedagogisk idéhistorie* 2. utgave, Oslo, Fabritius Forlag
- *(1969): *Store pedagoger i egne skrifter III Oplysningstiden*
 Oslo, Fabritius & Sønners Forlag (Institusjonen Scheibler)
- *(1970): *Store pedagoger i egne skrifter IV Idealisme og positivisme*
 Oslo, Fabritius & Sønners Forlag (Institusjonen Scheibler)
- *(1976/1997): *Den norske skoles utvikling* 7. utgave, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- *(1988/1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* 2. utgave
 Oslo, Ad Notam Gyldendal
- *(1994): *Oppdragelse i et helhetsperspektiv* Oslo, Ad Notam Gyldendal
- *(2001): *Didaktisk basiskunnskap* Oslo, Gyldendal Akademisk

- Mørk Andersen, B. (2003): Grundtvigs folkelighedsbegreb
Gr.Stud. 2003 : 65-87
- Naadland, J.(1923): *Penneteikningar Garborg, Sveinsson, Steen, Ullmann*
Skien, Erik St. Nilssens Forlag
- Neusner, J. (1987): *Jødedommen i den første kristne tid*
Oversatt til norsk av Johan B. Hygen „Relieff“
Publikasjoner utgitt av Religionsvitenskapelig institutt, Universitetet i Trondheim
Nr. 21 Trondheim, Tapir
- Nielsen, A. (1887): *Den danske Bonde. Et kulturhistorisk Forsøg*
Odense, Milo'ske Boghandel
*(1889): *Landhaandværkerne før og nu. Kulturhistorisk Forsøg*
Kbh., N.C.Roms Forlagsforretning
*(1896): *Højskoleliv i Tredserne og senere Aar*
Odense, Milo'ske Boghandels Forlag
- Nielsen, M. (1986): *Sløjd Træk af fagets idehistorie* Dansk Skolesløjds Forlag
- Nielsen, N.Å. (1966/1976): *Dansk Etymologisk Ordbog Ordenes Historie*
Kbh., Gyldendal
- Nielsen, V. (1965): Vallekilde folkehøjskole gennem 100 år I: Jessen 1965 : 3-70
- Nilssen, T.O. (1964): *Viggo Ullmann og skolepolitikken*
Folkehøgskolepioneren og hans politiske arbeid for reformer i norsk skole
Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo
- Nygren, A. (1930-36/1966): *Eros och Agape*
Sth., Utgiven i samarbete mellan Diakonistyrelsens Bokförlag och Bokförlaget Aldus
- Nygård, F. (1895): *Kristen Kold Folkehøjskolens Banebryder*
II Tyve Aars Højskolevirksomhed Odense, Milo'ske Boghandel
- Nørsgaard, F.(red.)(1940): *Danmarks Folkehøjskoler*
Den Danske Folkehøjskole gennem Hundrede Aar
Odense, Skandinavisk Bogforlag A/S
- Odden, P.E. (2001): Den hellige Benedikt av Nursia (480-547)
<http://www.katolsk.no.biografi/benedikt.htm> (sist oppdatert: 2001-02-17) : 1-4
- Olrik, I. (1914): *Ernst Trier* Kbh., Det Schønbergske Forlag
- Olsnes, Aa. (1988): Lærerutdanning i teneste for "Frisindet" Seljord privatseminar 1888-1903
I: Jordheim 1988 : 135-162
- Overgaard, A.E. (2000): Sanselig sygepleje I: Alvsvåg & Gjengedal 2000 : 99-109
*(2003): *Åndelig omsorg – en lærebog Kari Martinsen, Katie Eriksson og Joyce*
Travelbee i nyt lys Kbh., Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S

- Pedersen, K.A. (1997): Grundtvigs syn på kristendom og folkeliv.
 I: Behrentz & Skogar 1997 : 43-64
 *(2002a): Et rids af Grundtvig-forskningen og dens stilling i etterkrigstidens Danmark. William Michelsen in memoriam Gr.Stud. 2002 :11-23
 *(2002b): Grundtvig på anklagebænken. En redegørelse for hovedlinjer i de sidste ti års danske Grundtvig-reception og deres forhold til centrale motiver i Grundtvigs forfatterskab og dets virkningshistorie Gr.Stud. 2002 :184-251
 *(2004): Grundtvig og folkehøjskolen i dag: "Nyt syn på Grundtvig" og den grundtvigske højskoletanke Gr.Stud. 2004 : 91-102
- Pestalozzi, J.H. (1805/1976): Zweck und Plan einer Armen-Erziehungsanstalt
 I: *Johann Heinrich Pestalozzi Menschenbildung und Menschenbild*
 Herausgegeben von Heinrich Roth in Zusammenarbeit mit Walter Guyer
 Zug, Verlag Klett & Balmer : 38-40
 *(1819-20/1978): Lienhard und Gertrud
 I: *Johann Heinrich Pestalozzi Erziehung und Unterricht*
 Herausgegeben von Heinrich Roth in Zusammenarbeit mit Walter Guyer
 Zug, Verlag Klett & Balmer : 90-100
- Platon (ca.400 f.Kr./1962): *Drikkegildet i Athen Symposion*
 Oversatt fra gresk av Egil A. Wyller Oslo, Dreyer
- Prenter, R. (1983): *Den kirkelige anskuelse*
En indførelse i N. F. S. Grundtvigs folkelige og kristelige grundtanker
 Christiansfeld, Forlaget Savanne
- Prestgard, K. (1995): Fra Seljord; Viggo Ullmanns folkehøiskole 1885-86
 I: *Årbok for Telemark* : 74-84
 (Kristian Prestgard (1866-1946) bodde i USA fra 1898 til sin død. Denne artikkelen er hentet fra Prestgards udaterte og utrykte selvbiografi som er oppbevart i arkivet til Det norsk-amerikanske historielaget (NAHA) ved St. Olaf College, Northfield, Minnesota. Jfr. Prestgard 1995:84)
- Rasmussen, M. (red.) (1916): *Bidrag til Dansk Haandværker Undervisnings Historie*
 Udgivet af "Foreningen af Tekniske Skoler i Danmark" ved dens 25-aarige Bestaaen,
 September 1916, Odense, Milo'ske Bogtrykkeri : 420-422
- Rian, D. (1993): *Kort innføring i jødedommen* Sjalombok 23, Oslo, Sjalom Forlag
- Ricoeur, P. (1999): *Eksistens og hermeneutikk*
 Oversatt og med etterord av Hallvard H. Ystad
 Oslo, H. Aschehoug & Co. i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls Kulturbibliotek og Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur
- Rokkan, S. (1974): Sentrum og periferi, økonomi og kultur: modeller og data i
 kliometrisk sosiologi
 I: *Periferi og sentrum i historien. Foredrag ved Nordisk fagkonferanse for nordisk metodelære på Rørås 16.-20. juni 1974* Oslo, Universitetsforlaget : 129-155

- Rosendal, H. (1894): *Danmarks Folkehøjskoler og Landbrugsskoler 1844-1894 Meddelelser fra Højskolerne* Udgivne af Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler i Anledning af Halvhundredaars-Jubilæet
Odense, Milo'ske Bogtrykkeri
- Rosendahl, J. (red.)(1961): *Højskolen til debat* Kbh., Gyldendal
- Rousseau, J.J. (1762/1962): *Emile eller Om opdragelsen*
Oversat af Kristen D. Spanggaard; indledning af K. Grue-Sørensen
Kbh., Borgens Forlag
*(1762/1969a): *Émile* I: Myhre 1969 III : 37-79
*(1762/1969b): *Samfunnspakten* I: Myhre 1969 III : 33-37
*(1762/2001): *Om samfunnspakten eller Statens grunnsetninger*
Oversatt av Haakon Hofgaard Halvorsen Med et innledende essay av Ellen Marie Krefting Oslo, Dreyers Forlag
- Rui, O.V. (1999): *Folkeopplysning og kulturpolitisk strid i Telemark Viggo Ullmann og Telemark Folkehøgskule 1878-1892*
Hovudfagsoppgåve i historie våren 1999, Universitetet i Oslo
- Sams, P. (1904): "Den gamle hjulmand" (om hjulmannen i Holbæk-Posten)
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 11 1904 : 24-27
- Sandal, R., Stålsett, U.E., Tveten, W. (1991): *Veilednings-metodikk Om skoleutvikling i praksis* Oslo, Tano
- Sandmo, E. (1999): *Voldssamfunnets undergang Om disiplineringen av Norge på 1600-tallet*
Oslo, Universitetsforlaget
- Scharling, C.I. (1947): *Grundtvig og romantikken Belyst ved Grundtvigs forhold til Schelling*
Kbh., Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag
- Schjørring, J. (1914): *Mindesange om Ernst Trier ved hans bære*
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 21 1914 : 85f.
- Schjøtt, S. (1926): *Dansk-Norsk Ordbog* Oslo, Det Norske Samlaget
- Schmidt, M. (1999): *Benedikt af Nursia og det benediktinske klosterliv*
I: Frederiksen, H.J. og Kjærulff, K. (1999): *Den lyse middelalder: 10 foredrag om kristen spiritualitet* Frederiksberg, ANIS : 23-49
- Schmitt, H. & Tosch, F. (Hg.)(2001): *Vernunft fürs Volk Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preussens* Berlin, Henschel Verlag

- Schrøder, L. (1886): *Om en Handelshøjskole I Kjøbenhavn og de fornødne forberedende skoler*
Kolding, Konrad Jørgensens Bogtrykkeri ved H.P.Warberg
*(1894): *Ernst Trier Bidrag til oplysning om hans levned*
Kolding, Konrad Jørgensens Forlag
*(1904): *Den Nordiske Folkehøjskole Bidrag til dens historie*
Første Halvbind Kbh., G.E.C.Gad
- Sejersted, F. (2000): Sannhet med modifikasjoner. Om historien og samfunnsvitenskapene I: Eidsfeldt, A., Kjeldstadli, K., Monclair, H., Norseng, P.G., Orning, H.J. og Pettersen, G.I. (red.)(2000): *Holmgang Om førmoderne samfunn Festskrift til Kåre Lunden* Historisk institutt, Universitetet i Oslo
- Sextro, H.P. (1785/1968): *Über die Bildung der Jugend zur Industrie Ein Fragment*
Mit einer Einleitung von Prof. G. Koneffke
Frankfurt am Main, Verlag Sauer & Auvermann KG
- Sillem, A. (1980): St Benedict (c.480-c.550)
I: Farmer, D.H.(ed.): *Benedict's Disciples*
Leominster, Herefordshire, Fowler Wright Books LTD : 21-40
- Simon, E.(1989): « - og solen står med bonden op -> Askov Højskoles Forlag
- Skarsaune, O. (1998): *Kristendommens jødiske rødder II* Kbh., Credo Forlag
- Skjervheim, H. (1996/2001): *Deltakar og tilskodar og andre essays*
Innleiing ved Asbjørn Aarnes 2. opplag
Oslo, H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Skov, A. (1965): Vallekilde højskoles bygninger I: Jessen 1965 : 71-86
- Skovmand, R. (1944): *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892*
Studier over en Oplysningsbevægelse i det 19. Aarhundrede
Kbh., Det Danske Forlag
*(1951): *De folkelige Bevægelser i Danmark Statsradiofoniens Grundbøger*
Kbh., Schultz
*(1968): *En Højskolevinter Elevdagbog fra Provisorieårene i 1880'erne*
Institut for Dansk Skolehistorie, Kbh., G.E.C.Gad
*(1983/1998): *Den grundtvigske folkehøjskole*
I: Thodberg & Thyssen 1983/1998 : 314-34
- Skovrup, E. (1944): *Kolds Skoletanker* Odense, Dansk Friskoleforening
- Skronnal, A.(1936): *Grundtvigianismen i Noreg Kyrkje og skule 1872-1890*
Bergen, A/S Lunde & Co's Forlag
- Skårderud, F. & Isdahl, P.J.(red.)(1998): *Kroppstanker kropp – kjønn – idehistorie*
Oslo, Universitetsforlaget

- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger* Oslo, Pax Forlag A/S
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.)(2003): *Dannelsens forvandlinger*
Oslo, Pax Forlag A/S
- Slumstrup, F.(red.)(1983): *Grundtvigs oplysningstanker og vor tid*
Nordisk Folkehøjskoleråd
- Solberg, P. (2003): Pedagogikken og dannelsesperspektivet
I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3-4/2003 : 200-212
- Stauri, R. (1910): *Folkehøgskulen i Danmark, Norge, Sverige og Finland*
Kristiania, Olaf Norlis Forlag
*(1930): *Fire folkelærere*
Herman Anker – Olaus Arvesen – Christopher Bruun – Viggo Ullmann
Oslo, Noregs boklag
- Stigen, A.(1983/1992): *Tenkningens historie* I-II Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Straume, E. (1937): Litt um Ullmann og skulen hans i Seljord
I: *Jol i Telemark*, Utgeve av Telelaget, Skien : 34f.
*(1959): Seljord privatseminar, "Ullmannsskulen", 1889-1903
I: Kaasa, L.(red.)(1959): *Telemark Lærlarlag 1874-1959*, Skien : 98-102
- Taureck, B. (1995): *Lévinas - en indføring* På dansk ved Henning Vangsgaard
Kbh., Filosofibiblioteket Hans Reitzels Forlag, særlig : 9-37
- Telhaug, A.O. (2003): Pedagogikken – politikk eller vitenskap?
I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3-4/2003 : 213-215
*(2004): Pedagogikkvitenskap i krise? Foredrag ved Seminaret for
vitenskapsteori, Universitetet i Oslo, 28. januar 2004
I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2004 : 425-437
- Telhaug, A.O. & Mediås, O.A. (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger*
Fra statspietisme til nyliberalisme Oslo, Abstrakt Forlag AS
- Tenfjord, J. (1959): *I arbeid for Norges hjem*
Statens lærerskole i husstell, Stabekk, 1909-1959 Oslo, Landbruksdepartementet
- Thaning, K. (1953): Grundtvigs møde med Irenæus -- hans Vej til "Dagningen" og "De
levendes Land" Gr.Stud. 1953 : 7-68
*(1961a): Grundtvig og den danske Folkehøjskole
Tale ved det nordiske Højskolemøde paa Fana Folkehøjskole Sept. 1953
I: Rosendahl 1961 : 37-51
*(1961b): Grundtvig og Kold I: Rosendahl 1961 : 78-98
*(1963). *Menneske først - Grundtvigs opgør med sig selv* Bind I-III
Skrifter udgivet af Grundtvig-Selskabet XIII, Kbh., Gyldendal
*(1971): *For menneskelivets skyld Grundtvigs opgør med sig selv*
Haslev, Gyldendal

- *(1983): *Grundtvig* Med en efterskrift af Erling Nielsen
Kbh., Gyldendal Norsk Forlag
- Thodberg, C. & Thyssen, A.P.(red.)(1983/1998): *GRUNDTVIG og grundtvigianismen i nyt lys Hovedtanker og udviklingslinier fra de senere års Grundtvigforskning*
Århus, Anis
- Thomsen, M. (1982): *Kunsten og folkehøjskolen* Kbh., Gyldendal
- Thomsen, N.(1983/1998): Grundtvig i oldkirkens spejl
I: Thodberg & Thyssen 1983/1998 : 197-209
*(2001): Grundtvig og Billederne Gr. Stud. 2001 : 41-57
- Thorkildsen, D. (1995a): *Nasjonalitet, identitet og moral*
Oslo, Norges Forskningsråd, KULTs skriftserie nr. 33
*(1995b): Nasjon, religion og norsk nasjonsbygging i det 19. århundre
I: Thorkildsen, D. & Montgomery, I. (1995): *Religion og nasjonalisme Rapport fra etterutdanningskurs for lærere 14.-15. november 1995*
Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo : 7-17
*(1996): *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge i det 19. århundre*
Oslo, Norges Forskningsråd, KULTs skriftserie nr. 70
*(1998): En nasjonal og moderne utdanning
I: Sørensen, Ø. (red.): *Jakten på det norske Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*
Oslo, Ad Notam Gyldendal : 265-284
*(1999): Gisle Johnson – ”The Godfather” i norsk kirkeliv
I: Kulturredaksjonen NRK P2 (1999): *P2-Akademiet* : 105-120 (foredrag 20.9.97)
- Thyssen, A.P. (1983): Kristendom og menneskesyn hos den ældre Grundtvig
I: Jensen, J.I. & Nielsen, E.A. (red.): *Efterklange – et Grundtvig-seminar*
Århus, Centrum : 9-19
*(1983/1998): Grundtvigs tanker om kirke og folk
I: Thodberg & Thyssen 1983/1998 : 335-359
- Thyssen, B. (1983/1998): Grundtvig og grundtvigianismen som politisk faktor
I: Thodberg & Thyssen 1983/1998 : 297-313
- Toldberg, H. (1950): *Grundtvigs symbolverden* Kbh., Gyldendal
- Torjusson, A. (1977): *Den norske folkehøgskulen Opphav og grunnlag*
Oslo, Det Norske Samlaget
- Trier, E. (1870/1894): Et brev fra Ernst Trier (til hr. Bezdek 5. januar 1870)
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 1 1894 : 5-10
*(1883/1911): Erindringer fra Grundtvigs hjem
(”Tidligere trykt i ”Hundrede år”, et mindeskrift o.s.v. ved F. Rømning. 1883”)
I: *Fra Vallekilde Folkehøjskole* årg. 18 1911 : 64-73

- *(1893): *Fem og tyve aars skolevirksomhed i Vallekilde I Hvorledes folkehøjskolen i Vallekilde blev til*
Andet Oplag, Kbh., August Bangs Boghandel
- *(1894): *Fem og tyve aars skolevirksomhed i Vallekilde II Min første hustru* Kbh., August Bangs Boghandel
- *(1895): *Højskoleforstander Ernst Triers Efterladte Papirer i Udvalg ved Povl Hansen Indledning ved maleren Viggo Pedersen*
Kbh., August Bangs Boghandel
- *(1963): *Privatarkiver Højskoleforstander Ernst Johannes Trier (+1893) og hustruers arkiv* Udgivet af Rigsarkivet, Kbh.
- Tøsse, S. (1997): *Kunnskap, danning og opplysning Kunnskapssyn og dannelsesideal i norsk folkeopplysning på 1800-talet*
Trondheim, Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt
- Ullmann, V. (1873): *Latinskolen og den klassiske dannelse*
Hamar, O. Arvesens Bogtrykkeri
- *(1884 a): Om en utvidet højskole
I: *Magne Tidsskrift for kirkelig og folkelig Oplysning*, No. 23 1884 : 169-171
- *(1884 b): *Sangbog for den norske ungdoms-skole*
Kristiania, Forlagt af Olaf Huseby & Olaf Olsen
- *(1901): Den norske højskoles historiske forudsætninger
I: *Den Danske Højskole et Tidsskrift* Udgivet af Holger Begtrup Første Aargang 1900-1901, Kbh., Akademisk Boghandel : 95-103
- *(1916): *Breve fra Viggo Ullmann under et ophold i Danmark ved de danske folkehøjskoler vinteren 1872 – 1873* Udgivne ved Vilhelmine Ullmann
Kristiania, J.W.Cappelens Forlag
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Rammeplan for sykepleierutdanning*
Oslo, UFD
- Vind, O. (1999): *Grundtvigs historiefilosofi*
Denne afhandling er af Det humanistiske fakultet ved Københavns Universitet antaget til offentligt at forsvares for den filosofiske doktorgrad Kbh., Gyldendal
- Walstad, P.H.B.(1973): *Det levende ord Et studium i begrepets utvikling hos N.F.S.Grundtvig*
Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim
- *(1999): *Om dannelse og dannelsesverdier. Noen linjer fra J.G.Herder og den tyske Bildungstradisjonen til N.F.S.Grundtvig og den folkelige dannelse*
Paper til ”Klassikerkurset”, høsten 1999, PFI, UiO
- *(2000): *Fra sannhet til taushet 3 forsøk på å forstå historien*
Paper til kurset ”Historisk metode”, høsten 2000, PFI, UiO
- *(2001): *Mellom håndverk og vitenskap Noen paradigmelignende tendenser i sykepleien* Paper til kurset ”Forskning og samfunn”, høsten 2001, NTNU
- *(2002): Didaktisk basiskunnskap I: *Religion og livssyn 2/2002* : 58-60
- *(2003a): *Handling og tanke Noen omsorgsperspektiver hos sykepleier og filosof Kari Martinsen og filosof og teolog Knud Ejler Løgstrup* Paper til konferansen ”Handlingsfilosofi” ved Universitetet i Tromsø 25.-27.04.03

- * (2003b): *Historisk-poetisk skole og sykepleie* Fra Nik.Fred.Sev.Grundtvigs og Knud Ejler Løgstrups skole til Kari Martinsens sykepleie. Et forsøk på å ”yrkesrette” Grundtvig gjennom Løgstrup til Martinsens omsorgs- og sykepleietenkning
Foredrag i Grundtvigselskapet 13.09.03 på Kampen, gjengitt i Grundtvigselskapets medlemsblad *Grundtvig på norsk*, høsten 2003 : 8-9
- Wasenden, W. (1999): *Matematikkens plass i yrkesutdanningen innenfor håndverk og industri*
Fra allmenn til yrkesrettet matematikkundervisning
Avhandling for dr.philos.-graden innlevert ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet – Universitetet i Oslo
- Wingren, G. (1948): *Luthers lära om kallelsen* Lund, C.W.K. Gleerups Förlag
*(1983/1997): *Människa och kristen* En bok om Irenaeus
”Menneske først – og kristen saa, kun det er livets orden” (Grundtvig)
Skellefteå, Artos bokförlag
*(1989): *Konfrontationer* Udsmykning Bror Hjort Hadsten, Forlaget Mimer
- Wright, G. H. von (1991/1993): *Vitenskapen og fornuften* Forsøk på en orientering
Oversatt av Unn Falkeid Oslo, J.W.Cappelens Forlag A/S
*(1994): *Myten om fremskrittet*
Tanker 1987-1992 med en intellektuell selvbiografi
Oversatt av Knut Olav Åmås og Rolf Larsen Oslo, J.W.Cappelens Forlag A/S
- Zöllner, L.(1993): *Allmenn dannelse* *Folkelig dannelse* *Folkelig livsoplysning*
Vejle, Nornesalen og Kroghs forlag
- Østvedt, E. (1968): Viggo Ullmann Idealisten, folkehøyskolemannen og politikeren
I: *Årbok for Telemark* : 7-30

Eget arkiv

Halvstrukturert samtale med Ove Korsgaard om N.F.S.Grundtvig og Ernst Trier.

Samtalen fant sted 02.06.04 på Vartov i København. Samtalen er arkivert på kassett og finnes i utskrevet form i forfatterens eget arkiv.

Halvstrukturert samtale med Kari Martinsen om N.F.S.Grundtvig og Kari Martinsen.

Samtalen fant sted 14.07.04 på Medisinsk fakultet, Universitetet i Bergen. Samtalen er arkivert på kassett og finnes i utskrevet form i forfatterens eget arkiv.

Halvstrukturert samtale med Dag Thorkildsen om N.F.S.Grundtvig og Viggo Ullmann.

Samtalen fant sted 30.09.04 på Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo. Samtalen er arkivert på kassett og finnes i utskrevet form i forfatterens eget arkiv.

Personregister

Personregistret omfatter personnavn som forekommer i hovedteksten og i fotnotene.

- Aall, Nicolai 202
Aarflot, Andreas 59
Aarnes, Asbjørn 80
Aasen, Ivar 12, 201, 236, 307, 320
Aland, Kurt 94
Albrektsen, A. 182
Alkibiades 255
Althaus, Paul 100,102, 103
Alvsvåg, Herdis 20, 245, 247, 283
Andersen, H.C. 163
Andersen, Jørgen 172
Andersen, Kjell 65
Andersen, Poul E. 132
Andersen, Øivind 10, 12, 13
Anker, Herman 183, 200, 203-205, 213, 223, 307
Ansgar 90, 166
Aquinas, Thomas 286, 310
Arctander, Adolf Mauritz Steenbach 20, 198, 200, 201, 203, 207, 215-217, 220, 221, 224, 231, 232, 234, 240, 241
Aristoteles 28, 104, 254, 257-262, 286, 295-298, 300, 310
Arneberg, Per 44
Arnfred, J. Th. 174
Arvesen, Olaus 183, 200, 203, 204, 217, 223, 307
Asbjørnsen, Peter Christen 81, 199
Askerøi, Jan-E. 83
Augustin 286, 310
Aukrust, Tor 101-103
Austgard, Kitt I.B. 283
Austlid, Andreas 180

Baagø, Christoffer 157, 212
Baagø, Kaj 110
Baden, Jacob 92, 93
Bahr, Erhard 86, 88
Bang, J.P. 110
Barfod, H.P.B. 145, 159, 162
Barnekow, Christian 194
Basedow, Emilie 68, 69
Basedow, Johann Bernhard 52, 67-71, 73, 106

Beck, Vilhelm 164
Begtrup, Holger 110
Benedikt av Nursia 89, 90, 98-100, 264
Bennike, V. 158
Bentsen, Andreas Peter 157, 158, 167, 171, 174-180, 188, 194, 197, 210, 211, 306, 308, 316
Berg Eriksen, Trond 253
Bergstedt, Bosse 19, 21, 50, 109, 116
Berntsen, Klaus 180, 181, 186-188
Bertelsen, Thord 171
Betti, Emilio 30, 32-35
Billig, Michael 45
Birkedal, Laura 215
Birkedal, Vilhelm 207, 208, 212, 215, 216, 230, 306
Birkelund, Regner 19, 21, 25, 111, 117, 120, 136, 146, 248, 270, 296, 297, 304, 310
Bjørnara, Tarjei 221
Bjørnbak, Lars 314
Bjørndal, Bjarne 14, 42-45
Bjørnson, Bjørnstjerne 26, 163, 177, 184, 192, 195, 198, 199, 202, 203, 205, 206, 215, 216, 220, 226, 230, 236, 238, 240, 306, 307
Bjørnsrud, Halvor 42
Blasche, Bernhard Heinrich 66, 67
Blix, Elias 226
Boisen, T.O. 183
Bolton, Clara 109, 261, 304
Boman, Thorleif 261
Bondevik, Kjell Magne 10, 245
Borries, Erika von 86, 87
Borries, Ernst von 86, 87
Borup, Ernst J. 174, 175, 179
Borup, Johan 177
Botnen, Nils 214, 230
Brandes, Georg 154, 306
Bredo, Ole 211
Brekka, Jens Olsen 214
Brinkkjær, Ulf 211
Bruun, Christopher 26, 202-206, 215, 220, 230, 234, 238, 239, 306, 307

Bugge, A. 65
 Bugge, Knud Eyvin 19, 21, 22, 24, 25, 50,
 90, 108-111, 113-115, 117, 119,
 122, 125, 128-130, 132-135, 147,
 247, 254, 256, 304
 Bull, Edvard d.y. 29
 Bull, Trygve 10
 Bunyan, John 262
 Burchardi, A. 171
 Burke, Peter 29
 Bækhoj, L. 174
 Böhme, Jacob 262

 Caesar 229
 Campe, Joachim Heinrich 71
 Caroline Amalie 181
 Caspari, Carl Paul 217
 Cesare Cantus 228
 Christensen, Dan Ch. 148
 Christian VI 58
 Christiansen, C.P.O. 174
 Christoffersen, Svein Aage 248, 266, 267,
 279
 Cicero 229
 Clarke, Edward 51
 Collett, Camilla 199
 Crøger, Olea 216

 Dale, Erling Lars 246
 Dalsgaard, Christen 166, 306
 Dam, Poul 120
 Darwin, Charles 236
 Dilthey, Wilhelm 30-34, 41, 49, 197, 301,
 305
 Dinesen, Lars 164, 171
 Diotima 256, 258
 Dokk, Trygve 65, 262
 Dokka, Hans-Jørgen 233
 Dreyfus, Hubert L. 295
 Dreyfus, Stuart E. 295
 Dunker, Bernhard 199
 Dunker, Conradine 199

 Eftestøl, Olav A. 223
 Egede Glahn 186, 192
 Ehlers, Søren 158, 160, 161, 163, 164,
 174, 184
 Engberg, Hanne 180-182, 188
 Engberg, Poul 250
 Engelsen, Britt Ulstrup 42, 44, 45

 Engelstad, H. 65
 Epstein, Isidore 91, 92
 Eriksen, Erik 160
 Eriksson, Katie 20, 249, 252, 260, 281,
 282, 285-288, 291, 299, 301, 310
 Eskesen, Morten 180

 Fellenberg, Ph.E. 87
 Fichte, Johan Gottlieb 77, 109, 110, 122,
 304
 Firmin, Thomas 61, 62
 Flor, Christian 22, 23, 25, 171
 Fløistad, Ivar 20, 213-216, 218, 220, 238,
 306
 Foss, Kåre 65
 Foucault, Michel 113, 252, 253
 Fox, George 262
 Francke, August Hermann 55-60, 62, 67,
 71, 105, 116
 Frederik VI 119
 Frederiksen, Peder 158
 Freyer, Michael 71
 Fröbel, Friedrich Wilhelm August 109
 Frølund Thomsen, Lene 25
 Frøyland, Egil 65
 Furet, Francois 36, 37

 Garborg, Arne 226
 Gerhardsen, Einar 10
 Gilje, Nils 55, 56, 59
 Gjengedal, Eva 20, 245, 247, 283
 Glaser, H. 86, 87
 Goethe, Johann Wolfgang 69, 81, 86-89,
 106, 109
 Goldberg, David J. 90, 91
 Goldschmidt, Meir Aron 154, 319
 Goodlad, John I. 45
 Gregor den store / Gregorius I Magnus 90,
 98
 Grell, Helge 17, 19, 23, 110, 180, 181,
 186, 209
 Grenholm, Carl-Henric 100-102
 Grosen, Maren 25, 296, 297
 Grosen, Uffe 157, 177, 183, 195
 Grue-Sørensen, Knud 180
 Grundtvig, Johan 144-146, 195, 296
 Grundtvig, Lise Blicher 145
 Grundtvig, Marie Toft 150, 181, 182
 Grundtvig, Nikolai Frederik Severin
 primært kap. 3

Grundtvig, Svend 144-146, 195, 296
 Gulbrandsen, Hans Jacob 215
 Gulddal, Jesper 28,30,31
 Gundem, Bjørg Brandtzæg 42, 44, 45
 Gundersen, Olav 217
 Gustavsson, Bernt 10-12, 19, 321
 Gutsmuths, Johann Christoph Friedrich 71

Habermas, Jürgen 246
 Hansen, Frits 14, 203, 205, 206, 220, 238
 Hansen, I.A. 161
 Hansen, Karstein M. 20, 248, 266, 267,
 273, 277, 286, 310
 Hansen, Niels 171, 193
 Hansen, Povl 19, 153-162, 169, 171, 174-
 177, 179, 180, 183-185, 187, 189,
 190, 192-195, 307, 320
 Hansen, Thyge 212, 218, 220, 238, 306
 Hanssen, Torjus 215
 Hansteen, Aasta 199
 Härdelin, Alf 98, 99
 Hartmann, Emil 156, 194
 Hartmann, Karl 306
 Haslund, Frederik Gustav 216
 Hauge, Hans Nielsen 59, 217
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 234
 Heggem, Synnøve Sakura 21
 Helveg, Th. 159, 160
 Henningsen, Hans 248, 265
 Herder, Johann Gottfried 11, 69, 78-83,
 86, 106, 109, 110, 116, 122, 304,
 318
 Hernes, Gudmund 28
 Herre, Solveig 42
 Hertz, Henrik 154, 156, 306
 Hess, David J. 43
 Heuch, I.C. 217
 Heyne, Christian Gottlob 76
 Hiim, Hilde 44
 Hippe, Else 44
 Hjordemaal, Finn 31
 Hoff, Villiam Johannes 18, 158-161, 164,
 184, 192, 306
 Holm, Harald 180
 Holmberg, Theodor 240, 241
 Holmström, L. 170
 Holmquist, Hjalmar 94, 95, 97
 Hooke, Robert 52
 Horat 229
 Hovden, Anders 226

Humboldt, Wilhelm von 75-78, 82, 85, 86
 Husserl, Edmund 268, 269, 278, 310
 Huygens, Christian 52
 Hærem, Peder 203
 Høegh-Guldberg, Ove 64
 Högberg, Bengt 98, 99
 Høgsbro, Sofus 170
 Högström, Sally 169
 Høstmark Tarrou, Anne Lise 15

Ibsen, Henrik 236
 Imsen, Gunn 44
 Ingemann, Bernhard Severin 23, 110, 135,
 304
 Ireneus/Irenæus av Lyon 89, 90, 94-97,
 109, 130, 133, 248, 264, 293, 304,
 310, 315, 323
 Isdahl, Per Johan 255

Jensen, Jens 158
 Jensen, Jens Marinus 200, 203
 Jensen, Ole 294
 Jensen, P.A. 233
 Jessen, Jørgen 166
 Jesus 92, 95, 96, 110, 186, 262
 Johannessen, Steffen 130, 132, 133
 Johnsen, Berit H. 19, 42, 45
 Johnson, Gisle 203, 217
 Jonas, Uffe 113, 114, 118
 Jordheim, Knut 20
 Josva 210
 Jæger, Hans 220, 221

Kaae, Ingrid 25, 296, 297
 Kaarstad, Henrik 223
 Kaldal, Ingar 19, 34, 35
 Kant, Immanuel 79, 115, 164
 Kemp, Peter 39, 40
 Kielland, Alexander 200, 220, 221
 Kierkegaard, Søren 181, 234, 281, 294
 Kindermann, Ferdinand 61, 62, 64
 Kirkevold, Marit 247, 286
 Klafki, Wolfgang 75, 76, 78
 Klonteig, Olav 25, 134, 234
 Kløvedal Reich, Ebbe 122, 123, 135, 140,
 145
 Kløvstad, Jan 20, 198, 200, 202, 213-216,
 307
 Knudsen, Harald 259, 260
 Knudsen, Jakob 248, 267

- Knudsen, Knud 200-202, 236, 306, 307
 Knutsen, Paul 19, 33, 36-40, 303-305, 308
 Koch, Hal 136
 Kold, Christen Mikkelsen 18, 23, 94, 180-182, 184-189, 191-196, 209, 220, 231, 262, 276, 314, 324
 Kold, Kirstine Marie, f. Jannerup 180
 Kold, Mikkel 180
 Korsgaard, Ove 10, 17-19, 21, 24, 25, 50, 56, 58, 68, 71-74, 76-78, 81, 82, 108-110, 112-116, 119, 120, 122, 126, 133, 135, 136, 145, 150, 154, 161, 162, 164-168, 180, 203, 204, 209-211, 233, 262, 275, 304, 307, 312, 314, 315
 Kristeva, Julia 35
 Krogh, Torben 130, 132, 133
 Kuhn, Thomas 46
 Kulich, Jindra 180, 181, 184, 188
 Kvaal, V. 65
 Kvaale, Kjetil 218
- la Cour, Jørgen Carl 209, 210, 220
 la Cour, Poul 210
 Landstad, Magnus Brostrup 216
 Lange, Albert 194
 Lange, Johan 215
 Larsen, Joakim 65
 Larsen, Torkild Mads 108, 127, 128
 Leeuwenhock, Antoni van 52
 Lehmann, J. 86, 87
 Lemvigh, godseier, Vallekilde 190
 Levinas, Emmanuel 263
 Lie, Jonas 220, 232
 Lieberg, Sigmund 42-45
 Lindeman, Ludvig Mathias 207
 Lindeman, Ole 207
 Lindhjem, Peder 217, 225
 Lindstøl, Tarjei 218
 Ling, Pehr Henrik 167, 168
 Lipps, Theodor 278, 310
 Livius 229
 Locke, John 50-52, 54, 58, 60, 61, 67, 71, 105, 147
 Lorenz, Astrid 199, 200
 Lubos, A. 86, 87
 Lundeby, Einar 200, 201
 Luther, Martin 89, 90, 93, 97, 100-106, 118, 239, 262, 264, 286, 290, 310, 323
- Løgstrup, Knud Ejler 18, 20, 27, 38, 119, 245, 247-249, 253, 254, 257, 259, 264-271, 273-284, 287, 289, 291-294, 297-300, 310, 311, 313
 Løgstrup, Rosemarie 300
 Løvlie, Lars 8, 9, 13, 19, 20, 78, 81, 113, 203, 204, 233
- Mariboe, Carl 186
 Markion 95
 Markussen, Ingrid 13, 19, 56, 59-66, 69-75, 92, 93, 180
 Marstrand, Vilhelm N. 156, 166, 306
 Martinsen, Kari
 primært kap. 6
 Mediås, Odd Asbjørn 10, 19, 222, 223, 233, 245, 246
 Meyer, Ernst 156
 Moe, Jørgen 81, 199
 Molland, Einar 97, 217, 239
 Moses 210
 Mundal, Else 98
 Münster, Friedrich 66
 Myhre, Jan Eivind 34
 Myhre, Reidar 13, 19, 30-32, 34, 41, 51-53, 55-57, 67-69, 71, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 86, 103, 104, 233, 234, 320
 Møller, E. Høyer 157
 Møller, Martin 28, 30, 31
 Mørk Andersen, Balder 122
- Naadland, Jakob 20, 229, 230, 234, 235, 237, 239, 243, 306, 307, 316
 Nathanson, Mendel Levin 154, 155, 171, 172, 192, 197
 Neusner, Jacob 91, 92
 Newton, Isaac 52
 Nielsen, Anton 153, 159, 160-164, 175, 177, 186, 187, 190, 192, 193, 306, 307
 Nielsen, Hans 175
 Nielsen, Mogens 19, 50-55, 57, 58, 61-63, 65-67, 84, 85, 153
 Nielsen, Niels Åge 118
 Nielsen, Vegard 157, 167, 174, 184, 189
 Nielsen, Vilhelm 113, 124, 130
 Niemyer, August Hermann 71
 Nilsen, Ragna 232
 Nilsen, Sven 42

Nilssen, T.O. 199, 200, 201
 Nissen, Hartvig 233
 Nordahl, Thomas 42
 Nygård, Frederik 180
 Nygaardsvold, Johan 10
 Nygren, Anders 281, 286
 Nørgaard, Fred. 174, 175, 179, 182
 Nørregaard, Jens (høyskoleforstander, Testrup) 157, 212, 306
 Nørregaard, Jens (kirkehistoriker) 94, 95, 97

 Odden, Per Einar 98, 100
 Olrik, Ingeborg 19, 20, 153, 155, 156, 158-160, 162, 169, 174, 183, 184, 191, 192, 193
 Olsen, Ejvind 175
 Olsen, Hans 175
 Olsnes, Aanund 20, 220-222, 225, 230, 307
 Overgaard, Anne Elsebet 20, 268, 277, 282, 284-286, 294, 310
 Overland, Bjørn 44
 Overland, Terje 42
 Ovid 229

 Paulus 92, 97, 262, 286, 310
 Pedersen, Jens 157, 158, 306
 Pedersen, Karen Marie 160
 Pedersen, Kim Arne 21, 24, 133, 154
 Pedersen, Niels 159, 160, 190, 306
 Pedersen, Viggo 154, 192
 Pelz, Elisabeth 83
 Pestalozzi, Johann Heinrich 12, 66, 74, 76, 83-87, 106, 109, 320, 323
 Pio, Frederikke 182
 Platon 30, 133, 254-258, 260-262, 278, 279, 286, 304, 310
 Plautus 229
 Polyani, Michael 295
 Polykarp 94
 Poulsen, C.M. 25
 Prenter, Regin 111
 Prestgard, Kristian 239-241

 Rask, Rasmus 201
 Rasmussen, Hans J. 169
 Rasmussen, M. 175
 Rasmussen, Niels Hansen 164, 167
 Rasmussen, Tarald 55, 56, 59

 Rayner, John D. 90, 91
 Reid, William 45
 Reventlow, Christian Ditlev Frederik 71
 Reventlow, Johan Ludvig 71-75
 Rian, Dagfinn 90
 Ricoeur, Paul 39, 40, 46
 Rochow, Friedrich Eberhard von 70-73, 106
 Rokkan, Stein 28
 Romulus 228
 Rosendahl, Johannes 181
 Rosendal, Hans 152, 171, 189, 190
 Rousseau, Jean-Jacques 12, 50, 52-55, 58, 67-69, 71, 72, 80, 87, 105, 323
 Rui, Odd Vidar 20, 216-219, 225, 232-235, 242, 307
 Ryberg, Niels 64
 Rørdam, Peter 210

 Sams, Povl 160
 Sallust 229
 Salomon, Otto 169
 Salomon, Ruben 154
 Salzmann, Christian Gotthilf 67, 71, 74
 Sandal, Ruth 44
 Sandmo, Erling 29
 Saxtorph, Jacob 65, 66
 Scharling, Carl Immanuel 50, 109
 Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von 77
 Schierbeck, Christian 156
 Schiller, Friedrich 86, 87, 164
 Schjøtt, Steinar 118
 Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel 28, 30-34, 77
 Schmidt, Margarita 98, 99
 Schmitt, Hanno 70, 71
 Schrøder, Ludvig 18-20, 23, 154, 157, 166-172, 177, 178, 183, 189-192, 197, 203, 207, 209-211, 220, 221, 224, 230, 305-308, 313, 316, 323
 Schwab, Joseph 45
 Schytte, Andreas 71
 Seip, Jens Arup 29, 39
 Sejersted, Francis 29
 Sextro, Heinrich Philipp 62-64
 Shakespeare, William 81
 Sillem, Aelred 98, 99
 Simon, Erica 115, 116, 126, 127, 304
 Skarsaune, Oskar 94-96

Skjervheim, Hans 246
 Skjulestad, Ole Larsen 214
 Skovgaard, Joakim 166
 Skovmand, Roar 21-24, 119, 164, 169,
 171, 180-182, 314
 Skovrup, Ejnar 180
 Skram, Amalie 199
 Skrondal, Anders 217
 Skræppenborg, Peder Larsen 116, 184,
 304
 Skårderud, Finn 255
 Slagstad, Rune 10, 12, 19, 78, 81, 113,
 203, 204, 223, 233, 245, 246
 Slumstrup, Finn 108, 136
 Sokrates 254-257, 260, 261, 310
 Solberg, Per 8, 9
 Sondbø, Halvor 218, 220, 238, 306
 Spener, Philip Jacob 55
 Spencer, Herbert 115
 Spinoza, Baruch 262
 Stauri, Rasmus 18, 20, 217, 220, 234, 238,
 240-242, 306, 307
 Steen, Johannes 233, 239
 Steen, Sverre 29
 Steenstrup, Mathias 152, 175, 185, 188,
 314
 Steffens, Henrik 77, 167
 Stigen, Anfinn 255-258
 Stone, Lawrence 36, 37
 Storm, madam, enkefru, husholderske,
 Vallekilde 163, 185, 189
 Straume, Eivind 221, 222, 241, 242
 Støylen, Bernt 223
 Stålsett, Unn Eriksen 44
 Sveinsson, Olaf 218, 221
 Sørensen, Jørgen 194

 Tanggaard, dekorasjonsmaler, Vallekilde
 177
 Taureck, Bernhard 263, 323
 Teilmann, friskolelærer, Vallekilde 211
 Telhaug, Alfred Oftedal 8, 10, 19, 222,
 223, 233, 245, 246
 Telnes, Jørund 217, 218, 220
 Tenfjord, Jo 65
 Termansen, Niels Jokum 161, 162, 187
 Thaning, Kaj 19, 50, 89, 90, 96, 97, 108-
 110, 112, 114, 115, 118, 119, 121-
 123, 126, 127, 134, 139, 146, 180,
 181, 248, 261, 264, 275, 276, 303,
 304, 310, 315
 Thodberg, Christian 19, 50, 108, 109
 Thomsen, Mette 20, 146, 152, 165, 166,
 169, 170, 173, 175, 177, 178, 186,
 307
 Thomsen, Niels 96, 97, 161, 315
 Thorkildsen, Dag 20, 200, 203, 204, 215,
 217, 225, 226, 233, 307, 316, 319
 Thorvaldsen, Bertel 156
 Thyssen, Anders Pontoppidan 14, 19, 50,
 108, 109, 141, 182, 318, 319
 Thyssen, Birgitte 119, 120
 Toldberg, Helge 275
 Torjusson, Aslak 20, 203, 205, 206, 217,
 219, 224
 Tosch, Frank 70, 71
 Tranberg, Peder 160, 161, 164, 184, 306
 Trier, Bella Johanne Maria, født Nathanson
 154-156, 192, 197
 Trier, Dagny 159, 177
 Trier, Ernst Johannes
 primært kap. 4
 Trier, Fritz 156
 Trier, Holmer 166
 Trier, Jakob Salomon 154, 190
 Trier, Julie Marstrand 166
 Trier, Marie Abel 38, 161, 165, 166, 177,
 184, 185, 190
 Trier, Rigmor 177
 Trier, Schalom Seligmann 154
 Trier, Troels 166
 Trier-Hansen, Ingeborg 169, 193
 Tveten, Wenche 44
 Tøsse, Sigvart 20, 59, 129, 200, 204, 231

 Uljens, Michael 42
 Ullmann, Jürgen Nicolay Axel 199
 Ullmann, Viggo
 primært kap. 5
 Ullmann, (Cathrine Johanne Fredrikke)
 Vilhelmine, født Dunker 199, 200,
 202, 219, 306
 Ullmann, Vilhelmine, født Eriksen 198,
 206-209, 211, 212, 215, 217, 218,
 230, 232, 237, 243

 Vendt, friskolelærer, Nørrebro 211
 Vig, Ole 42, 213, 215, 233
 Villaume, P.A. 74, 75

Vind, Ole 19, 21, 50, 79, 81, 90, 109, 122,
133, 180
Vinfred 90
Vinther, Julius 210
Virgil 229
Voie, Nils Larsen 214

Walstad, Pål Henning Bødtker 79, 83,
111, 133, 134, 264, 274
Wasenden, Wilfred 65
Wegener, Johan 23
Wergeland, Camilla 59
Wergeland, Henrik 59, 203, 213
Wergeland, Håkon 223
Wexels, Wilhelm Andreas 200
Wexelsen, Vilhelm A. 226, 233

Willoch, Kåre 10, 245
Wilster, general, kroppsøvlingslærer,
Testrup 212
Winding, August 156, 194, 306
Wingren, Gustaf 89, 96, 97, 100-103, 248,
261, 262, 264, 267, 310
Wright, Georg Henrik von 252, 253
Wyller, Egil A. 256
Wærness, Kari 247

Zinzendorf, Nikolaus von 58, 59
Zöllner, Lillian 136

Østvedt, Einar 198-200, 202, 218, 220,
231, 238, 241, 242

