

Soria Moria Slot, og vejen der hen til

Af Ellen Nørgaard

Ifølge det norske folkeeventyr Soria Moria Slot sidder drengen Halvor altid ved ildstedet og roder i asken. Han tager sig ikke andet til, og vil heller ikke andet. Kommer han i lære, rømmer han derfra og sætter sig til at rode i asken igen. Men en dag sker der pludselig noget. Han tager ud at sejle. Skibet kommer ud i storm og driver op mod en fremmed kyst. Halvor går i land og landet omkring ham er »vakkert« med »akrer og enger«. Han går hen ad en vej der er så jævn, at han kan trille et æg på den. Og langt om længe ser han slottet. Han nærmer sig, men bliver samtidig mere og mere bange for, hvad der vil ske ham. Til trods derfor går han ind, da han om aftenen når frem. Han kommer ind i køkkenet med kopper og kar af sølv og guld. Bag en dør sidder en prinsesse og spinder. Hun råber da hun ser ham: »Nej, nej, tør der komme kristent folk hertil«. Efterhånden kommer trolde med tre, seks og ni hoveder ind på scenen, flere prinsesser, andre kvinder, faderen og moderen, forviklinger og forvandlinger. Og det ender som det skal. Halvor får den kønneste af prinsesserne, gods og guld og lever lykkeligt til sine dages ende.¹

Når denne historie er fortalt her, er det fordi den illustrerer de to temaer, der vil blive behandlet i det følgende: For det første, hvad er det der udløser et begivenhedsforløb? Hvorfor tager Halvor pludselig en dag ud at sejle, hvordan kan det være at han tør gå i land på en fremmed kyst og gå ind i slottet selv om han er bange? Nok er han sulten, men alligevel.

Og for det andet, hvorfor udvikler begivenhederne sig som de gør. Hvorfor tager Halvor med den største selvfølgelighed sværdet ned fra slottets væg og hugger hovederne af den ene trolde efter den anden.

Disse temaer vil blive behandlet i det følgende med udgangspunkt i mine undersøgelser af reformpædagogik og reformbestrebelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden. Undersøgelsen blev foretaget i 70'erne.² Jeg var dengang ret så overbevist om, at reformpolitik er udtryk for og konsekvensen af sociale og økonomiske spændinger og konflikter. Her skal for en god ordens skyld bemærkes, at social her også defineres som sociale relationer som forholdet mellem voksne og børn og mellem voksne. De økonomiske og sociale spændinger og konflikter bliver synlige både i det politiske liv og i ideologiske diskussioner.

Opfattelsen viste sig at være frugtbar. Jeg fandt et rigt og relevant materiale, der førte mig ind i en verden af utopiske ideer, skoleforsøg, skolepolitiske- og pædagogiske konflikter, lykkelige børn og anarkistiske og idealistiske voksne. Opfattelsen var imidlertid frugtbar på mere end en måde. Nok blev jeg bekræftet i at spændinger af social og økonomisk art udløser konflikter og dermed begivenheder. Jeg blev desuden klar over, hvad spændingerne og konflikterne i skoleverdenen handlede om, nemlig om frihed i adfærd og dermed om

Tegning af Erik Werenskiold.

disciplin, om børnenes og lærernes ret til selvbestemmelse, om forældrenes medbestemmelse, om skolens indhold og sidst, men ikke mindst, om skolens formål og dermed spørgsmål om det menneskesyn, der lå til grund for opdragelsen og for skolernes virksomhed og dermed det dannelselessyn skolen med sin virksomhed sigtede mod. Spændingerne var efterhånden blevet transformeret til skolepolitiske mærkesager som de ovennævnte.

Og endelig forstod jeg, at der var en klar sammenhæng mellem skolesystemets holdninger, dets lovgivningsmæssige grundlag og oppositionens mærkesager. Ja, lovgrundlaget og holdningerne synes til tider simpelthen at være styrende for indholdet i oppositionens mærkesager. Et autoritært system fremkaldte en antiautoritær opposition eller protest. Og til tider syntes sammenhængen mellem system og opposition at være endnu tættere. Omgangsformerne i skolen var for eksempel langt de fleste steder stive, disciplinen hård og indholdet i undervisningen boglig. Og sandsynligvis som en konsekvens heraf blev afskaffelse af korporlig revselse og indførelsen af, hvad dengang blev kaldt »frit skabende arbejde« og som senere blev til formning, nogle af oppositionens mest centrale mærkesager.

Efter nogle år blev disse konklusioner imidlertid utilstrækkelige. Det forekommer stadig troværdigt at hævde at spændinger og konflikter udløser begivenheder. – Folkeeventyret siger desværre ikke noget om, hvorvidt det var moderens bebrejdelser, skibets enestående sejlrute eller Halvors længsel, der udløste handlingerne hos ham. – Jeg tror stadig og bliver stadig bekræftet i, at der er meget materiale at finde, hvis man søger omkring spændinger og konflikter. Og det forekommer stadig overbevisende at hævde, at der er en klar sammenhæng mellem et systems, – i dette tilfælde et skolesystems lovmæssige rammer og politiske holdninger og indholdet i oppositionens mærkesager. Så langt så godt. Der hvor konklusionerne forekommer utilstrækkelige er i forholdet til mærkesagernes indhold. Oppositionen, reformpædagogerne eller de kulturradikale havde i deres program forestillinger og begreber om undervisning og opdragelse og om et dannelsesideal og et fremtidens samfund, der ikke lader sig udlede af systemets lovgrundlag, politiske holdninger og ideologi. Her kommer Halvor ind i billedet. For det lyder ikke troværdigt at hævde, at han med den største selvfølgelighed huggede hovederne af trolde med både tre, seks og ni hoveder, fordi han havde siddet så længe og rodet i asken. Måske gjorde han det, fordi han havde hørt om Soria Moria Slot og om de trolde og prinsesser som fandtes der, fordi han regnede med, at det alt sammen lod sig erobre og fordi det ville give ham et bedre liv. Prinsesserne, troldene og Soria Moria Slot var simpelthen en del af Halvors politiske bevidsthed. De var måske blevet til begreber, forestillinger og drømme, der kom til at blive afgørende for hans handlinger.

Med denne erkendelse i baghovedet nærmede jeg mig endnu en gang det rum af pædagogiske forestillinger og pædagogiske begreber der eksisterede i Danmark i de 30-40 år forud for mellemkrigstidens progressive eller kulturradikale »bølge«. ³ Det rum jeg søgte var ikke det eksklusive og akademiske, men det som lokale skolepolitikere, engagerede forældre og lærere formulerede sig ind i, når de drøftede, hvad pædagogik var, hvordan skolevæserne skulle ordnes og hvad skolegang kunne og burde være og føre frem til. Jeg ville undersøge, hvorvidt de talte om skolens »prinsesser og Soria Moria Slot«. Det jeg vil skrive om i det følgende er noget af det jeg fandt herom i tre bøger om pædagogik. Det skulle give en indgang til begreberne og til hvorledes begreberne blev brugt.

Tre bøger

De tre bøger der er tale om er: *Om Opdragelse I og II* af Sophus Heegaard, *Grundtræk af Pædagogikken* af Claudius Wilkens og *Opdragelseslære* af Oscar Hansen.⁴ Bøgerne kom i årene mellem 1880 og 1898 og Heegaards og Wilkens bøger i flere oplag. De tre forfattere var alle uddannede filosoffer. Heegaard (1835-1884) blev professor i filosofi i 1875, skrev en disputats om Herbarts etik, interesserede sig for matematik, skrev underholdningsromaner under pseudonym og forelæste om udviklingsbegrebet. Wilkens (1844-1919) skrev en disputats om Erkendelsens Problem, blev professor i 1897 i filosofi og sociologi, skrev lærebøger i pædagogik og psykologi samt bøger om Poesiens psykologiske Grundlag, om sociologi og om matematik. Han levnes i forhold til sin produktion og bredde, lille plads i f.eks. *DBL* og *Københavns Universitet 1479-1979*. Pil Dahlerup har i *Liv og Lyst*, 1987 påpeget hans originalitet og frodighed navnlig i sin opfattelse af æstetik. Min læsning bekræfter dette indtryk. Oscar Hansen (1856-1938) skrev en disputats om Kants erkendelsesteori og levede som privatdocent.

De tre er forskellige i alder, optaget af forskellige af filosofiens områder, men har det tilfælles, at de alle tre underviste i pædagogik ved lærerseminarier i perioder og eksaminerede ved skolelærereksamen. Mangelen på lærebøger i pædagogik var iøjnefaldende og Heegaard blev opfordret af Kultusministeriet til at skrive sin *Opdragelseslære*. De andre fulgte efter og det er blevet hævdet om disse tre bøger, at de er blevet brugt som lærebøger på seminariet. Både Heegaards og Oscar Hansens bøger har imidlertid et sådant omfang, at jeg finder det lidet sandsynligt, at de egentlig er blevet læst som lærebøger. Men de kan være blevet brugt i uddrag. Og hvad der er lige vigtigt i denne sammenhæng, de er blevet læst af pædagogiklærerne og har dermed været styrende for deres undervisning.

Nogle af bøgernes pædagogiske begreber

Alle de tre bøger er veldisponerede, klare og systematisk ordnede fremstillinger af pædagogikken eller opdragelseslæren. De er også lette at læse, dog er Heegaards nok lidt mere selvhøjtidelig end de to andre. Herman Trier skrev om Heegaards bog, som han i øvrigt også gennemså medens den blev skrevet, hvad Høffding også gjorde, at den sine steder virkede mindre som »Lærebog end som et Opbyggelsesskrift af en Præst i den humane Pædagogik og Etiks Tempel«.⁵

I denne sammenhæng vil jeg se på behandlingen af nogle af de temaer og forestillinger der både er centrale i al pædagogisk tænkning og som bliver til lige centrale kategorier i den reformpædagogik der ulmede fra århundredets begyndelse og blev til den omtalte bølge i mellemkrigstiden. Temaerne er:

- hvad er opdragelse
- hvad er undervisning
- hvad er formålet med disse aktiviteter
- hvad er natur og børnenatur.

Heegaard åbner sin bog med at hævde, at opdragelse er en art udvikling og det vil igen sige rækker af sammenhængende lovbestede forandringer. Men der er ikke tale om forandringer på samme måde som faldende vand, men om forandringer, der udgør en helhed.

Wilkens hævder, at opdrage er at »udvikle eller danne et Menneske« – at styrke og forme dets evner og kræfter og lede det i den tilsigtede retning, for opdragelse må være »en almen dannelse med Tyngdepunktet i den etiske karakterudvikling«. Og Oscar Hansen hævder, at man opdrager børn for at de kan blive i stand til »... at bringe det meste og bedste ud af Livsbetingelserne« (s. 5). Men det mål opdragelsen har, fastsættes ikke af opdragelseslæren, men af etikken. Forfatterne skelner alle tre mellem sjælelig og legemlig opdragelse. Wilkens bruger imidlertid ikke sjælelig, men intellektuel opdragelse som overordnet begreb.

Undervisning er ifølge Heegaard den side af opdragelsen der har til hensigt at udvikle barnets sansning, forestillingsliv og tænkning, – barnet skal meddeles visse forestillinger efter en fastlagt plan, for barnet er det nærmest en tilegnelse. Wilkens mener, at undervisning er en alsidig og harmonisk påvirkning af de intellektuelle evner og kræfter under »Bibringelse af et Kundskabsstof (eller Færdigheder) der kan blive Barnet til nytte i Livet« (s. 39). Oscar Hansen siger meget lidt om, hvad han mener undervisning er, men derimod en hel del om, hvor vigtigt det er for læreren at kende den snævre sammenhæng, der er mellem barnets »Bevidsthedsformer« således, at han/hun kan lægge vægt på barnets harmoniske udvikling. Børnenes frie og naturlige udvikling må ikke hæmmes (s. 16). Om valg af skolefag og undervisningsmetoder siger han et andet sted, at det ikke sker ud fra psykologiske overvejelser eller »fornuftsmæssige Tilskyndelser«, men er »Magtspørgsmål der afgøres ved Magtfordelingen mellem Statsfaktorerne« (s. 288).

»At opdrage et menneske er for Heegaard »... at udvikle det; det vil sige at tilvejebringe og anvende saadanne Midler som ere særlig skikkede til at styrke og danne dets legemlige og sjælelige Kræfter og Evner, saa det derved hjælpes til at løse den Opgave der er stillet det baade i Lighed med andre Mennesker og som dette bestemte Menneske« (s. 4). Wilkens ser opdragelsens formål som »... at danne og udvikle et Menneske, forædle og danne dets karakter og forberede det til Indtræden i Samfundet« (s. 4). Og Oscar Hansen hævder at man opdrager børn for at de som sagt kan »... blive i Stand til at bringe det meste og det bedste ud af Livsbetingelserne«.

Naturen viser ifølge Heegaard den vej som opdrageren skal følge, – dog ikke i den forstand at opdragelsen skal overlades til naturen; leg er godt - »Barnets Lege er nemlig dets Arbejde« (s. 360). Det kan være nødvendigt at straffe et barn, men straffens formål er at udvikle og forbedre barnet. Børnene bør mærke de naturlige følger af deres egne handlinger. Wilkens udtaler sig ikke så direkte om naturen, men siger at evner er til for at udvikles og denne udvikling er til »menneskets Bestemmelse«. Opdragelse og undervisning handler om at tilvejebringe gode og alsidige betingelser for »Selvvirksomhed og Selvudvikling« (s. 5). Og om fantasiens opdragelse siger han at »... En livlig Indbildningskraft, en ejendommelig Evne til at besjæle og levendegøre Tingene og Reproduktiv fantasi er Barnets gyldne Eje og det sjælelige Grundlag for dets Leg.« Det er opdragerens opgave at benytte denne side af barnets »... Natur til Berigtigelse og Udvidelse af dets Forestillingsliv« (s. 42). »Når det er nødvendigt at straffe skal denne føles som en naturlig og sædelig Erfaring« (s. 93). Oscar Hansen fastslår at barnets natur er meget sammensat og »... Livsforholdene meget uensartede.« Samtidig må opdragelseslære bygge på et systematisk kendskab til denne natur og til »Bevidsthedslivet«, – pædagogikken bliver anvendt psykologi (s. 7). Opdrageren skal have kendskab til bevidsthedslivet og dets udviklingslove og respektere dem. Denne holdning hos opdrageren virker udviklende for barnet både sjæleligt og legemligt. Synspunktet fastholdes

Halvor og prinsesserne, tegning af Erik Werenskiold.

konsekvent på bogens mange sider. Straf må for eksempel ikke anvendes som hævn, fysisk straf burde fjernes fra skolen, – ja spørgsmålet er om straf har nogen plads i hjemmet. Og når fysisk straf bør afskaffes er det fordi det ikke fremmer »Bevidsthedslivets vækst«, men udvikler en trods eller en trællefølelse (s. 451).

De forestillinger om opdragelse og pædagogik som er opregnet i det foregående er alle samtidig centrale i den reformpædagogik der blev ideologien i mellemkrigstidens reformbestræbelser. Det er navnlig centralt at påpege, at alle de tre forfattere betragter opdragelse som læren om barnets vækst og udvikling. Barnets vækst og udvikling skal respekteres, men i forskellig grad. Oscar Hansen er imidlertid langt mere radikal end Heegaard. De mener også alle, at undervisningen er en del af opdragelsen og at den skal være med til at danne barnet til et samfundsindivid. Men også her er Oscar Hansen den mest radikale. Han påpeger, at undervisning er udtryk for statens magt og således ikke nødvendigvis fremmende for barnets udvikling og vækst hen imod at blive i stand til at --- »bringe det meste og bedste ud af Livsbetingelserne«.

Konklusion

Jeg har i det foregående antydnet, at Halvor sandsynligvis drog af sted og sloges for at vinde prinsessen og Soria Moria Slot, fordi han havde en drøm om, at både slottet og prinsessen eksisterede og de muligvis kunne vindes. Dermed har jeg også antydnet, at jeg nu tror at

mellemlkrigstidens reformpædagoger, være de sig lærere, skolepolitikere eller interesserede forældre synes at have haft en forestilling eller en drøm om at en anderledes opdragelse og skole end den traditionelle var mulig. Og denne forestilling eller drøm havde de muligvis fået på begreb, fordi der i flere decennier forude både i en ret udbredt pædagogisk litteratur og i læreruddannelsen havde været forestillinger fremme om at opdragelsens formål var barnets udvikling. Denne udvikling burde respekteres så barnets legemlige evner og kræfter blev styrket og dannet. Undervisning kunne ligefrem fremme denne proces, men undervisning kunne også – ifølge Oscar Hansen, være en uheldig indgriben i barnets »naturlige« udvikling. Det forhold at denne forestilling eller drøm var sat på begreb var sandsynligvis med til at »skubbe« til reformpædagogernes handlinger og give dem retning.

Dermed er svar antydnet på de spørgsmål der blev rejst i artiklens indledning.

Sven Erik Nordenbo skriver i *Københavns Universitet 1479-1979*,⁶ om den teoretiske pædagogisk ringe vilkår som selvstændigt videnskabsfag ved universitetet i de samme år som de ovennævnte bøger er udgivet. Det foregående er ikke et forsøg på at imødegå denne opfattelse, men snarere på at supplere den. Nok var fagets vilkår som selvstændig disciplin ringe, men det foregående tyder på, at de filosoffer der forvaltede faget både i kraft af deres forfatterskaber og deres lærergerning indarbejdede begreber og forestillinger om hvad pædagogikkens og opdragelseslærens indhold var blandt skole-, uddannelses- og opdragelsesinteresserede, der blev stående ret så længe. Hvor længe er en anden historie.

Noter

1. Asbjørnsen og Moe: *Samlede eventyr*, Oslo 1936.
2. Undersøgelsens resultater er først og fremmest publiceret i Ellen Nørgaard: *Lille barn, hvis er du*. 1977.
3. Sofie Rifbjerg, der var aktiv deltager i mellemlkrigstidens reformpædagogiske bataljer bruger dette sprogbrug, da hun senere beskrev hvad der foregik i *Træk af den moderne opdragelses historie* 1966, s. 8.
4. Her henvises til Sophus Heegaard: *Opdragelseslære I og II*, tredje oplag 1885. Claudius Wilkens: *Grundtræk af Pædagogikken 1895*, tredje udgave. Oscar Hansen: *Opdragelseslære* 1898.
5. Herman Trier i forordet til Oscar Hansens *Opdragelseslære*.
6. *Københavns Universitet 1479-1979*, X. s. 273-280.