

Skolen mellem tro og viden – dogmatik og fortællinger i grundskoleundervisningen 1850–1920

Af Anette Faye Jacobsen

I dansk uddannelseshistorisk tradition har skolens udvikling ofte været beskrevet gennem modstillinger mellem religion og tradition på den ene side og modernitet og verdslighed på den anden. Artiklen forsøger at give et nyt bud på religionens rolle i skolens historie i det 19. århundredes ved at lægge en ikke-dikotomisk optik på forandringer i indhold og metode i undervisningen. Herved fremstår nogle af de vigtigste pædagogisk-didaktiske nybrud som udsprunget af kristne og nationale mobiliseringer inden for en religiøs baseret omverdensforståelse.

Religion og tro er et temmelig underbelyst tema i dansk uddannelseshistorie.¹ Det kan undre, fordi det er en kendt sag, at religion var det vigtigste fag i det 19. århundredes grundskole, og at den forkyndende målsætning for undervisningen holdt sig langt op i det 20. århundrede.

I den danske uddannelseshistoriske tradition har 'verdsliggørelsen' af folkeskolen i vid udstrækning været taget for givet. Det konstateres i reglen blot, at religion og kirkelig indflydelse indtog en meget betydelig plads i 1800-tallets grundskole, og at begge elementer gradvist tyndede ud fra slutningen af det 19. og ind i det 20. århundrede. Derimod har interessen for *forandringer* og *udviklinger i det religiøse indhold* i skolens formål, i fagenes mål og midler, i den pædagogiske teori, i didaktikken og i den hverdagslige læring været næsten helt fraværende.

¹ Undtagelsen for denne hovedregel er Erik Nørr, som i flere af sine værker indgående har beskæftiget sig med kirkens rolle i skolen samt med religionens indhold og placering som fag. Det første især ud fra en forvaltningshistorisk vinkel i Nørr 1994. Det andet aspekt i sammenhæng med den lærde skole i Nørr 1979. Her findes en række af de temaer, som jeg efterlyser her i artiklen, men forholdene i den lærde skole kan ikke uden videre sammenlignes med grundskolen. Endvidere har K.E. Bugge skildret faget kristendoms udvikling i grundskolen i 1900-tallet i Bugge 1979. Her får man en karakteristik af undervisningens indhold og kravene til dens lærere, men perspektivet er begrænset til selve faget og er dermed noget snævrere end det, der efterlyses her i artiklen.

Dikotomisk tradition

En af forklaringerne er formentlig en udløber af den fremskridtsfortælling, som har været ganske fremtrædende i uddannelsesforskningen i forskellige varianter.² Der er en del eksempler fra dansk uddannelseshistorie, hvor religionen og kirke indgår som de konservative og/eller traditionelle kræfter på den ene side i en modstilling, hvor man har 'det moderne' eller de 'progressive kræfter' på den anden. F.eks. i *Den danske skoles historie* (1984), der udkom som en opfølgning på Joakim Larsens store trebinds værk med samme titel. Her beskrives Socialdemokratiets skolepolitik som en kamp mod religionsundervisningens "undertrykkelse og disciplinering af børnene".³ Eller i *Et folk kom i skole*, som skildrer lærernes og moderne orienterede skolefolks kamp mod kirkens dominans, eller fremhævelsen af et reformseminarium, der gjorde op med tidens "ensidige religiøse meningsdannelse" i *Dansk læreruddannelse 1791-1991*.⁴

Som man kan se af eksemplerne ovenfor, stammer de fleste fra 1980'erne, hvor marxismen stadig havde betydelig indflydelse, og hvor modstillingen mellem progressive og reaktionære kræfter i historien var en hyppig figur. Et internationalt eksempel på denne tilgang, som stadigvæk er hyppigt citeret, er Andy Greens komparative uddannelseshistorie *Education and State Formation* (1990). Her står staten over for kirken i kampen om uddannelserne, og i løbet af århundrederne fra 1600-tallet og frem bliver det statens verdslige, nationale mål, der gennem de offentlige grundskoler trumfer over kirkens religiøse læringssystemer. Green bruger bl.a. Preussen som eksempel, hvor staten fremstår som den sekulære kraft, der nok kan bruge pietister og andre religiøse i uddannelsessystemet, men gør det for at forfølge egne magtpolitiske mål.⁵

Men den dikotomiske historieskrivning har også udløbere i mere moderne kulturhistoriske fremstillinger, hvor verdsliggørelse ses som resultat af moderne videnskabers fremvækst, der trænger religionens indflydelse tilbage.⁶ Også idéhistorisk kan man se denne modstilling i den særlige interesse for de af Oplysningstidens tænkere, som stod for et radikalt opgør med det bibelske menneskesyn for at give dannelsen en rent verdslig bestemmelse.⁷

² Fremskridtsperspektivet, the "whig-interpretation of history", har visse træk til fælles med det, som Christian Larsen og Jesper Eckhardt Larsen kalder den "emancipatoriske tendens" i nyere skolehistorisk forskning i deres artikel i *Uddannelseshistorie 2009*, s. 102-04. Interessen har her været centreret om udviklinger, der kunne siges at pege frem mod det moderne (og som hos nogle forfattere er forbundet med fremskridt i form af demokratisering, ligestilling, frigørelse o.a.).

³ Kruchoy 1984, s. 131. Et andet eksempel på skolens udvikling som en fremadskridende kamp mellem reaktion og reform, politisk manifesteret i højre og venstre findes i Dehn 1988, s. 81-101.

⁴ Kampmann 1989, s. 64-65. Hilden 1993, s. 62.

⁵ Green 1990, s. 111-30.

⁶ Bellaigue 2010, s. 149, 160-61, 166-67.

⁷ Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003, s. 22. Formuleringen her er overtaget fra K.E. Bugge 1960, som der også henvises til.

En dikotomisk fremstilling kan have fortælle tekniske fordele med sine enkle modsætningspar. De opstillede udviklingslinjer har desuden ofte den funktion, at de indeholder en forklaring på den selv samme udvikling. Når modstillede parter som progression/modernitet lægger arm med reaktion/tradition, må den første nødvendigvis vinde, i hvert fald i det lange løb. Hermed undgår man dog ikke en vis determinisme, som det ses.

En anden forklaring på religionens udgrænsning af skolehistorien kan være, at historikerne har interesseret sig for at spore forformer til det, vi kender i dag. Og da det er den verdsliggjorte skole, der er blevet den aktuelle realitet, har det været dens fortalere og sporene fremover, der er blevet stillet skarpt på. Den metode er imidlertid også risikabel i en historievidenskabelig sammenhæng, fordi det giver det diakrone perspektiv forrang på bekostning af det synkrone: Den mere komplekse samtidige kontekst risikerer at gå fløjten.

Det ekskluderende blik

Et konkret eksempel på en sådan fokusering på verdsliggørelsens forformer fra dansk skolehistorie kunne være tolkningen af en opinionsmåling blandt Danmarks Lærerforenings medlemmer foretaget i 1909, hvor godt 3.500 lærere deltog.

Lærerne blev spurgt, om de ønskede henholdsvis biskop, provst og præst som 'fødte' tilsynsmænd for skolen. Der var store flertal imod i alle tre spørgsmål. Men lærerne blev derefter også spurgt mere bredt, om de ønskede, at kirken skulle sikres en repræsentant i folkeskolens lokale tilsyn. Det svarede et (mindre) flertal til gengæld ja til.⁸ Det må siges at være nogle tal, der er meget langt fra at være entydige. Det mærkelige er derfor, at de mange år senere af tre forskellige historiske forfattere udlægges som et ønske blandt lærerne i 1909 om at få afskaffet det gejstlige tilsyn. Ingen af de senere forfattere hæfter sig ved det tal, der viser, at et flertal faktisk ønskede kirkens tilsyn fastholdt⁹ – (dog i reformeret form).

Man kan sige, at i alle tre fremstillinger sker der to ting:

For det første 'forkortes' processerne, hvor folkeskolen og dens repræsentanter fjerner sig fra kirken. For meningsmålingen forstås entydigt som et ønske om et verdsliggjort tilsyn. Men orienterer man sig nøjere i den datidige kontekst (her er det såmænd blot at læse opinionsmålingen helt igennem), tegnes der et ganske tvetydigt billede, der viser, at de fleste lærere i 1909 *ikke* var indstillet på generelt at afskaffe det gejstlige tilsyn med skolen.

⁸ Undersøgelsen er refereret i *Folkeskolen* 1909, s. 302.

⁹ Ussing Olsen 1982, s. 191 mener oven i købet, at undersøgelsen viste "et stærkt ønske om at få det [gejstlige tilsyn, af] afskaffet". Skovgaard-Petersen 2000, s. 624-25 udtaler sig mere forsigtigt, men nævner heller ikke lærernes modstridende tilkendegivelser om kirkens tilsyn. Reeh 2006, s. 166, som har sine data fra Skovgaard-Petersen, strammer igen tolkningen og udlægger tallene som et stort flertals ønske om afskaffelse af det gejstlige tilsyn.



Anskuelsestavle med billede af Abraham, der skuer Det Hellige Land. Tavlen er fra en tysk serie af billeder fra 1860. De små engle i forgrunden var virkelige engle i tidens verdens-billede, ligesom historien om Abraham.

For det andet undersøges netop tvetydigheden i tallene ikke nærmere, fordi der opereres med dikotomien verdsligt kontra gejstligt tilsyn. Hermed går man glip af kompleksiteten i lærernes syn på kirkens rolle i forhold til skolen, hvor spørgsmålet om tilsyn mere handlede om at få lærerne ind i systemet end at trænge kirken ud.¹⁰

Religion som forskningsobjekt

Som modsætning til den danske står den svenske uddannelseshistoriske forskning med en righoldighed af undersøgelser, hvoraf her blot skal nævnes en række centrale monografier, der tematiserer kristendommen og dens forskellige fortolknings indflydelse i den svenske grundskole, det religiøse læringsstofs indhold og udvikling i samspil med pædagogik og bredere dannelsesmål og folkeskolens og den videregående skoles sekularingsprocesser.¹¹

Kigger man en stund op fra den mere specialiserede uddannelseshistorie, er det klart, at der er en stigende interesse inden for samfundsvidenskaberne for religionens rolle og betydning. Og det også en umiskendelig tendens, at forskningen fjerner sig fra den håndfaste modstilling af modernitet og oplysning på den ene side og religiøsitet på den anden.¹²

Der er således inspiration nok til fornyede undersøgelser af religiøsitetens rolle i pædagogik og skolepraksis og sekulariseringen i historiske forandringsprocesser.

¹⁰ Jf. undersøgelsens spørgsmål om hvorvidt man ønskede lærerne repræsenterede i skolens tilsyn, som næsten samtlige sagde ja til.

¹¹ Dahlbom 1927; Melander 1963; Tegborg 1969; Thelin 1981.

¹² Engelhardt 2010, s. 5-6. Desuden dette bind af *Uddannelseshistorie*.

Religiøs inspiration til pædagogisk forandring

Her skal jeg koncentrere mig om nogle bud på det første aspekt, og hvordan det kan bidrage til en noget anderledes forståelse af den danske grundskoles udvikling end den gængse. I modsætning til den almindelige modstilling mellem en konservativ religiøs position med katekismus-remseri, lydighedskrav og et negativt, arvesyndstynget menneskesyn på den ene side og den reformorienterede, verdslige pædagogik med alsidige læringsmål og et positivt barnesyn på den anden side vil jeg hævde, at den *vigtigste pædagogiske reformtænkning og -praksis* i det 19. århundredes danske grundskole havde *religiøse inspirationer* og udvikledes i *kompromisser* mellem kirke- og rigsdagspolitikere på baggrund af krav fra meget brede kredse af lærere.

De pædagogiske mærkesager, som blev kendetegnet for det 19. århundrede, er ofte blevet tilskrevet de Grundtvig-Kold-inspirerede friskoleideer. I *Skolen i Danmark*, som er en gymnasiebog forfattet af nogle af dansk uddannelseshistories store navne, hedder det om friskolerne: "Det var en vækkelsesskole, et menneskeligt værksted, hvor børnene blev frimodige og fulde af lærelyst". Men hermed er blot etableret endnu en dikotomi, hvor modsætningen er den almindelige grundskole. Det fornemmes også af citatet ovenfor, som står i kontrast til karakteristikken af børnenes liv i den offentlige almueuddannelse, hvor "en hel del har været bange for skolen".¹³

Imidlertid var nogle af de markante pædagogiske reformideer og -tiltag allerede udbredte og knæsatte af myndighederne, før Kold og friskolebevægelsen var blevet en betydende faktor i det danske skolelandskab. Og de havde i høj grad havde deres inspiration i religiøse bevægelser, som i øvrigt også prægede Christen Kold: Næmlig de pietistisk influerede lægmandsvækkelser, som florerede i landbomiljøer i mange egne af landet ved midten af 1800-tallet.¹⁴ Det skal jeg give nogle eksempler på neden for.

Skolens formål

Der er tre områder, der undergår vigtige forandringer i grundskolen i anden halvdel af 1800-tallet: Formålet med undervisningen, metoden og barnesynet. På alle de tre områder var det især religionsundervisningen, der stod i fokus. Det var hovedfaget i almueskolen og påkaldte sig af samme grund af stor interesse. Formålet med almueskolen var, som anordningerne af 1814 formulerede det, at danne børnene til retskafne kristne og gode borgere i staten. Det formål stod ved magt hele det 19. århundrede igennem, og det var der ikke egentlig uenighed om. Spørgsmålene meldte sig derimod, når det skulle bestemmes, hvad der mentes med gode retskafne kristne. Og her havde de pietistiske vækkelsesbevæ-

¹³ Haue, Nørgaard, Skovgaard-Petersen og Thiedecke 1986, s. 37 og 35.

¹⁴ Pontoppidan Thyssen 1977, s. 389.

gelses et noget andet syn på sagen end den herskende holdning blandt statskirkens repræsentanter.

I hele første halvdel af 1800-tallet var pensum for almueskolens kristendomsformidling N.E. Balles *Lærebog i den Evangelisk-christelige Religion indrettet til Brug i de danske Skoler*. Hertil kom bibelske fortællinger og salmer, men det vigtigste stof var *Lærebogen*. Heri udledtes de kristne grundsandheder. F.eks. hvem Gud er, hvad Hans egenskaber er, hvordan vi kan vide noget om Gud, hvad Gud gør osv., ligesom hvert enkelt punkt blev forklaret både med eksempler og med henvisning til skriftsteder. Det var så vigtigt stof, at det havde absolut første prioritet i undervisningen, det var uundværlig viden både for eleverne som kristne og som borgere. Skolen skulle sikre et dobbeltsidigt tilhørsforhold til både kirke og samfund, de to var ikke adskilte enheder.¹⁵

Men Balles *Lærebog* kom under stigende beskyldning og kritik fra meget brede kredse af skolefolk omkring midten af 1800-tallet.¹⁶ Balles "scolastiske" tilgang til troen var ikke populær mere.¹⁷ Der kunne rettes en lang række teologiske indvendinger mod ham, men det blev især fremhævet, at bogen repræsenterede alt for megen dogmatik. Det gjorde den svær at lære for børnene, og religionsundervisningen blev en "højest skadelig, aandssløvende Udenadslæsning og Opramsning af *Lærebogen*", som det blev formuleret under en debat i Rigsdagen. Det kunne de fleste af politikerne faktisk tilslutte sig, herunder kultusminister C.C. Hall.¹⁸

Nedbrud af religiøs enhed

Der var flere af tidens teologiske og ideologiske strømninger, der kunne forenes bag de faste kritikpunkter af Balles bog. Vækkelsernes kristendomsopfattelse lå langt fra den fornuftsbetonede fremstilling hos Balle. Hos de vakte var det afgørende at få en personlig gudsoplevelse. Den måtte fremkaldes gennem hjertet. Hver enkelt skulle røres og gribes af guds frygt og -hengivelse – og ikke hegles

¹⁵ Larsson 2006, s. 113-140. Uanset Larssons artikel omhandler svenske forhold, kan man sige noget tilsvarende om dannelsesmålene i den danske almueskole.

¹⁶ Der blev mobiliseret i lærerkredse for at få liberaliseret lærebogskravet. Det skete bl.a. gennem opfordringer til lærere om at indsende adresser til biskopperne med ønske om at måtte bruge Balslevs lærebog og Luthers Katekismus i stedet for Balle, eller at lade det være op til de lokale lærere og skolekommissioner at vælge lærebøger. Se f.eks. et af 1850'ernes reformtidsskrifter *Nordiske Folkeskole* 1855, sp. 371-75.

¹⁷ I midten af 1850'erne blev *Lærebogen* drøftet på landemoder af de fremmeste gejstlige i de forskellige stifter. spidsfindig. Se referat af mødet i Roskilde Stift i *Tidsskrift for Almueskole- og Seminariivæsenet* 1856, s. 297-309. Det var her, Balles bog i et indlæg blev kaldt 'scolastisk' (dvs. spidsfindig). *Lærebogen* blev også hyppigt kritiseret på de mange lærermøder, der fandt sted i midten af 1850'erne (se også fodnote 20) samt i en forespørgselsdebat i Landstinget om at få lærebogstoffet reformeret, *Rigsdagstidende, Forhandlinger paa Landstinget* 1856, sp. 1175-92.

¹⁸ Citeret fra *Tidsskrift for Almueskole og Seminariivæsenet* 1856, s. 107-09.



Forsiden af danmarkshistorie af N.C. Rom. Foroven ser vi Uffe hin Spage og Thyra Danebod. Under titelfeltet daler Dannebrog ned fra himlen, mens Saxo og Holger Danske rumsterer nedenunder. Sagn fra fædrelandets fortid indgik som et vigtigt element i historieundervisningen (N.C. Rom: Fædrelandshistorie, 1880).

igennem dogmatiske systemer og objektiveret lærdom. Vægtningen af det følelsesmæssige i troen harmonerede med den romantisk prægede kultur i øvrigt. Det flugtede smukt med den brede tidsånd, at der var brug for et andet indhold i lærebogspensummet end Balles rationalisme, som de fleste fandt tør og gammeldags.

Disse religiøse tendenser styrkedes yderligere af overlappende interesser med den fremvoksende bondebevægelse og dens repræsentanter i de nye politiske fora: kommunalt og i Rigsdagen. Den gamle konflikt mellem de gudelege forsamlinger og den statskirkelige gejstlighed havde tydelige paralleller til den modsætning, som tidens bondebevægelse oplevede mellem landboalmuen og embedsmandseliten i byerne og i hovedstaden. Blandt bøndernes politiske repræsentanter i Rigsdagen gjaldt det om at få frihed og medbestemmelse til deres bagland i alle lokale spørgsmål. Derfor var det et oplagt politisk krav, at skolerne kunne få lov at bruge andre lærebøger end Balles.

Det var således en meget bred opinion, der ville reformere religionsundervisningen omkring midten af 1800-tallet. Men det er også klart, at det var vanskeligt at nå til enighed om hvordan. Man var inde og røkke ved selve fundamentet i grundskolen, ja måske i hele samfundsordenen. Lærebogen var eneste fælles curriculum, som alle børn skulle kunne, uanset stand, køn, lokalitet og skoleform. Vækkelserne havde allerede i årtier nedbrudt statens religiøse enhed,¹⁹ og grund-

¹⁹ Tegborg 1969, s. 25.

lovens religionsfrihed havde netop legitimeret denne virksomhed. Nu måtte der derfor findes et nyt grundlag for det borgerlige fællesskab, som skolen skulle sikre. Og med demokratiets indførelse måtte det ske i et slags nationalt kompromis mellem alle de interesser, der havde en legitim adkomst til at blande sig i spørgsmålet. Det havde kirkens folk fortsat, men det involverede nu også det nye systems valgte politikere. Hertil kom skolens folk, som umiddelbart ikke havde nogle direkte indflydelseskanaler, men som netop i første halvdel af 1850'erne formåede at mobilisere meget store skarer til nationale stormøder. Der blev også udgivet nye tidsskrifter, og energiske, selvbestaltede aktivister søgte at lægge pres på regering og Rigsdag for en reform af skolens mål. I praksis var det religionsundervisningen, der var det vigtigste debatpunkt i tidens store skoledebat – sammen med løn- og arbejdsforhold.²⁰

Religiøs mindste fællesnævner

Et vigtigt resultat af de mange og vidt forgrenede forhandlinger blev i 1856, at Balles *Lærebog* kunne erstattes af C.F. Balslevs *Luthers katekismus med en kort Forklaring. En Lærebog for den ukonfirmerede Ungdom*. Det krævede dog lokalt, at præsten og læreren var enige om det, og at der ikke var et flertal af familiefædre imod.²¹ Man måtte gå forsigtigt til værks.

Balslevs lærebog var en slags mindste fællesnævner for de mange forskellige teologiske fordringer, der kunne stilles, når der skulle peges på et alternativ til Balle. Der var to træk ved Balslev, der gjorde den attraktiv. Først og fremmest var den cirka 30 procent kortere end Balle, hvis man tæller sidetal. Det var ikke uvigtigt. Det betød, at der var 30 procent mindre af undervisningstiden, der skulle gå med den religiøse dogmatik. Det var netop dogmatikken i sig selv, der var et af hovedproblemerne, mente mange lærere og andre skolefolk, der ikke nødvendigvis var stærkt optaget af de teologiske spidsfindigheder i de forskellige udlægninger af skriften. Det var dogmatikken, der skulle læres udenad, og som sådan repræsenterede den 'forstandsstof', der kunne virke dræbende på den kærlighed til troen, som alle var enige om at fremme hos børnene.

Dernæst var strukturen i Balslevs lærebog bygget op, så den fulgte og forklarede Luthers lille katekismus. Katekismen havde bred goodwill, også i vækkelses- og grundtvigianske kredse, fordi den lå tæt op ad det, der blev betragtet som det kristne kernestof. Balslev blev set som en åbning for et andet mål med kristendomsundervisningen end den systemorienterede, rationalistiske vidensformidling, mange kritikere mente, var formålet med terperiet af Balle. Den nye lærebog

²⁰ Det første store landsmøde, som foregik i Aarhus i august 1850 og alene kom til at handle om religionens rolle og formidling i skolen, er refereret over en række numre i tidsskriftet *Skolens Reform* 1850.

²¹ *Departementstidende* 1856, s. 947-52.

af Balslev blev beskrevet som mere inderlig i udtrykket, og det blev netop fremhævet på landemodet i Roskilde, at Balslevs lærebog heri mindede om "Pontoppidans forklaring" til Luthers katekismus²² – lærebogen fra pietismens store tid, der havde været højt skattet inden for de tidlige vækkelsesbevægelser.

Dogmatik og katekisering

Tilladelsen til at bruge Balslevs lærebog i 1856, vil jeg hævde, bidrog afgørende til at reformere almueskolens dannelsesmål. Med mindre vægt på den systematiske dogmatik blev der åbnet for det mere religiøse, subjektivistiske trosforhold, som vækkelsesfolkene og grundtvigianerne stod for, men som man kunne finde støtte for meget bredt i tidens idéstrømme.

Men for at forstå den fulde spændvidde af kritikken af dogmatikken skal dens særlige, kateketiske metode tages med. Katekisering var udviklet til at sikre den bedst mulige religiøst dogmatiske læring og indtog en helt særlig plads i pædagogikken langt op i det 19. århundrede. På alle seminarier og læreruddannelser brugtes *Lærebog i Pædagogik og Didaktik udarbejdet især med Hensyn til det danske almueskolevæsen* af Aarhus' biskop, tidligere seminarieforsøger P.G. Brammer. Her var den kateketiske metode det fyldigst behandlede emne i den almene didaktik. Den var tildelt 40 sider. Der var tale om en højt udviklet spørgeteknik, der gennem en uhyre præcision i spørgsmål og serier af følgespørgsmål skulle lede eleverne til en stadig dybere forståelse af stoffet. Denne undervisningsform var særligt udviklet til at få indprentet børnene de vigtigste, kristne grundsandheder i Balles og Balslevs lærebøger.

I 1800-tallets anden halvdel kom metoden imidlertid i stigende grad i miskredit. Den kom til at fremstå som redskab for rationalismen, fordi dens form var udpræget analytisk. Dens tilgang til de kristne tros lærdomme fik derigennem karakter af øvelser i udledning af logiske slutninger på de opstillede præmisser. Christen Kold var en af de mest formulerede kritikere. Han fremholdt katekiseringsproblemet som i første række religiøst, fordi den ville bevise ting, som ikke kunne bevises. Hertil kom de religionsdidaktiske svagheder: At den ville udvikle forstanden hos børn, som ikke havde den modenhed, der krævedes.²³

Men også skolefolk, der talte for at give verdslige fag mere plads i grundskolen, kritiserede katekiseringen med religiøse synspunkter. Som en af de flittigste debattører, C.F. Christens, skrev i tidsskriftet *Skolens Reform*: Man kvæler "Religiøsitet, naar de moralske og religiøse Begreber uafbrudt (gøres) til Gjenstand for Betragtning og forstandig Overveielse". "Benyttelse af Religionsunderviisningen som udelukkende eller dog eensidigt fremherskende Dannelsesmiddel sy-

²² *Tidskrift for Almueskole- og Seminariivæsenet* 1856, s. 301.

²³ *Om Børneskolen. En efterladt afhandling af Kristen Mikkelsen Kold* udgivet af Harald Holm (1877), s. 6-7.

nes saaledes *forkastelig fra selve Religiositetens Standpunkt*” (Christens fremhævelse). Barnet kan ikke håndtere de abstrakte begreber som dyd, retfærdighed, arvesynd og forsoning, fremhævede Christens. Det lever i “Anskuelsens og Følelsens umiddelbare Verden”. Man burde i stedet for fremkalde den “inderlige religiøse Stemning” gennem andre sfærer, der egner sig bedre end det dogmatiske stof. Ifølge Christens var det ikke mindst gennem mere naturlære og historie, at eleverne kunne få udviklet deres religiøse sans.²⁴

Oftest blev lærebogsstoffet og katekiseringen dog kritiseret ud fra, hvad der blev fremhævet som helt almindelig praksis, nemlig at eleverne lærte lærebogen udenad og plaprede den af i skolen uden at forstå, hvad det var de havde ‘lært’. Det var en kritik, der hørtes overalt, hvor lærere og skolefolk mødtes fra midten af 1800-tallet. Der kom da også en instruks fra Kultusministeriet i 1854, som advarede mod udenadsremseri.²⁵

Fortællingen som metode

Der var en meget udbredt aversion mod det samlede kompleks af kristen dogmatik, som den fremtrådte i Balles lærebog kombineret med den kateketiske metode, som den blev koblet sammen med i læreruddannelsen. Men der var en konstruktiv løsning på problemerne, som også havde meget bred opbakning. Det var bibelhistorien. De kristne fortællinger fra Gamle og Ny Testamente havde alt det, som skulle til for at vække elevernes følelser, fantasi og kærlighed til troen. Som Christen Kold skrev i sin lille afhandling: *Om Børneskolen* fra 1850: “Mundtlig fortælling af bibelhistorien [...] bliver således det middel, hvorigennem barnets religiøse væsen finder sin næring og udvikling”.²⁶ Synspunktet var han dog ikke alene om i 1850’erne. Det var vidt udbredt i skolekredse. Det blev hyppigt fremhævet som en almindelig erfaring i de store skoledebatter, at lærerne kunne fange børnenes interesse med fortællinger fra biblen.

Endog de gamle pædagogiske autoriteter, som blev betragtet som helt igennem konservative, sluttede sig til denne populære holdning. Jens Jensen, der var leder af Jonstrup Seminarium, og som havde stor veneration for Balles *Lærebog* (som han selv havde udgivet en forklaring til), indrømmede, “at navnlig den bi-

²⁴ Christens 1859, s. 102-03.

²⁵ Instruks af 2.3.1854, *Departementstidende* 1854, s. 219. I Sverige udstedtes en tilsvarende instruks i 1865 mod mekanisk udenadsindlæring af katekismen. Den regnes for begyndelsen på en ny epoke i den svenske folkeskoles historie ifølge Melander (1963, s. 49). Den store forskel i interesse for det religiøse curriculum i grundskolen mellem svensk og dansk uddannelseshistorie, som bl.a. viser sig i opmærksomheden henholdsvis manglen på opmærksomhed på dette statslige initiativ, der i hvert fald umiddelbart fremtræder parallelt, kunne godt fortjene en nøjere historisk-granskning, som der desværre ikke er plads til her.

²⁶ *Om Børneskolen. En efterladt afhandling af Kristen Mikkelsen Kold* udgivet af Harald Holm (1877), s. 16. Retskrivningen med å og små begyndelsesbogstaver i navneord er udgavens egen.

belske Historie er i Begreb med at indtage en betydningsfuldere Plads end Tilforn”.²⁷ Også P.G. Brammers *Lærebog i Pædagogik og Didaktik* slog fast i gennemgangen af kristendomsundervisningen, at det bibelhistoriske skulle være det første, man tog fat på: “Denne Læregang er det naturligste [...]; hvortil kommer, at deres [børnenes] Phantasie let sættes i Bevægelse ved historiske Skildringer”.²⁸ Brammer var ellers ikke modstander af hverken den dogmatiske religionsundervisning eller af Balles *Lærebog*, men han var en realistisk mand, der vidste, hvad der rørte sig i samtiden.

Den mundtlige, vækkende, oplivende og engagerende fortælling blev det 19. århundredes måske vigtigste didaktiske nybrud i almueskolen. Den er ofte blevet tilskrevet Christen Kold og de grundtvig-koldske friskoler. Hos Kold og hans mest dedikerede efterfølgere blev fortællingen da også næsten enerådende som læringsmetode. Kold forankrede selv fortællingen i en tradition, som havde gennemtrængt folkelivet i årtusinder i form af sagn og eventyr. Oven i købet havde fornemme kredse undertrykt disse udtryk med hån og spot, tilføjede han. For Kold gik de pædagogiske mål op i en højere politisk enhed med den samlede danske landalmues interesser.²⁹ Det er da også rigtigt så langt, at opbakningen til fortællingen som metode var udbredt betydeligt ud over friskolernes miljøer, ja det var nærmest et fast mantra i lærer- og skolekredse i hele sidste halvdel af det 19. århundrede, når der skulle peges på, hvor der virkelig kunne og burde forbedres på undervisningen i grundskolen.

Vækkelser og erfaringspsykologi

Gennem at appellere til barnets fantasi og forestillingsevne bidrog den fortællende metode også til den reviderede målsætning, som udvikledes for almueskolens religionsundervisning, nemlig at tale til det enkelte barns religiøse følelser på dets eget niveau. Dette mere individorienterede princip lå i forlængelse af vækkelsernes trosopfattelse.³⁰ Det passede imidlertid også godt med den didaktiske udvikling, der tog fart i slutningen af det 19. århundrede, som byggede på den nye erfaringspsykologi.³¹ I den pædagogiske-didaktiske lærebog, der afløste Brammers ved seminarierne i løbet af 1800-tallets sidste årtier, hyldes fantasien

²⁷ *Tidskrift for Almueskole og Seminariivæsenet* 1856, s. 105.

²⁸ Brammer 1861, s. 387. Brammers bog var grundbogen på alle danske seminarier indtil de sidste årtier af det 19. århundrede.

²⁹ Kold 1877, s. 8.

³⁰ Mange af disse brede mentalitetshistoriske udviklinger kan findes helt parallelt i Sverige, Melander 1963, s. 98 skriver således om kristendomsundervisningen på baggrund af svenske forhold i sidste halvdel af 1800-tallet, at et af de vigtigste karakteristika, som de sekteiske strømninger tilførte skolens konfessionelle stilling, var individualismens princip.

³¹ Melander 1963, s. 124-25. Heegaard 1880 forstår pædagogikken som baseret på “anvendt Fysiologi og Psykologi”. Se s. VII.

Tidstabel.

Stabelsen	omtrent Aar 4000 før Kr. F.
Abraham	— " 2000 " " "
Moses	— " 1500 " " "
David	— " 1050 " " "
Riget's Døling	— " 975 " " "
Det babiloniske Fængselskab begynder	— " 600 " " "
Hjemkomsten fra Babelen	— " 530 " " "
Alexander den store	— " 330 " " "
Waffabærerne fremstaa	— " 170 " " "
Zobærne komme under Romerne	— " 68 " " "

Pauli Omvendelse	Aar 36 eft. Kr. F.
Pauli og Peders Martyrde	" 67 " " "
Jerusalem's Ebesørgelse	" 70 " " "
Konstantin den store	" 300 " " "
Mahomed	" 600 " " "
Angar drager til Danmark	" 826 " " "
Lohan Huse dot paa Baalet	" 1415 " " "
Luther begynder Reformationen	" 1517 " " "
Den augsburgske Konfession	" 1530 " " "
Reformationens Indførelse i Danmark	" 1536 " " "

Tidstavle fra Balslevs Bibelhistorie, udgaven fra 1886. Som man ser, var der ikke nogen skelnen mellem den bibelske historie og den øvrige historie. Tidstavlen fremstod uændret i de mange udgaver af bogen. I en udgave fra 1932 (138. oplag!) var skabelsen dog taget ud, og listen begyndte med Abraham (C.F. Balslev: Bibelhistorie, 1886).

som en mægtig hjælper i opdragerens tjeneste, som "aabner ham Adgang til Egne i Barnets Sjæl, hvor hen den blot forstandige Opdrager ikke kan komme".³²

Kulminationen på denne udvikling af undervisningens mål og metoder kan findes i det Sthyr'ske cirkulære, der for første gang i grundskolens historie mere detaljeret fastlagde undervisningen i de enkelte fag. Her hedder det om skolens religionsundervisning, at den i kristelig ånd skal "udvikle Børnenes religiøse Sans og opdrage den religiøse Følelse til en Livsmagt, der give det sædelige Liv Kraft. Hovedsagen ved Undervisningen er derfor den personlige Paavirkning, som den Lærer, der selv lever sit Liv paa Kristentroens Grund, kan øve paa Børnenes Hjerter- og Villiesliv." Og dette mål skal nås gennem fortællinger af bibelhistorier for de små elever kombineret med bibelhistoriske sange. På mellemtrinet suppleres med Luthers katekismus og først på øverste niveau kommer kirkehistorien og den dogmatiske 'børnelærdom' til ud fra de autoriserede lærebøger, som stadigvæk var Balle og Balslevs.³³

Sprogdragten i Sthyr's cirkulære er præget af et sammenløb af strømninger: Naturromantikken³⁴ og vækkelsernes betoning af kategorier som 'følelser' og 'hjerter' og ikke mindst 'liv', men tillige af den moderne psykologisk orienterede

³² Heegaard 1880, s. 113.

³³ Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet til samtlige Skoledirektioner uden for København, 6. april 1900 (kaldet det Sthyr'ske cirkulære efter Kultusminister V. Sthyr), afsnittet om Religion.

³⁴ K.E. Bugge 1979, s. 26 nævner specifikt den tyske teolog Fr. Schleiermacher som inspirator bag udtrykket den religiøse sans.

pædagogik, hvor sansning (som første trin i erkendelsen), følelses- og viljesliv var de tre hovedingredienser i den almindelige opdragelseslære.³⁵

Barnesyntet forandres

Det nye i 1900-tallets religiøse undervisning var således både en subjektiveret, dvs. individualiseret kristendomsforståelse og en pædagogik, der lagde vægt på at understøtte netop dette mål gennem fortællingen som metode. Men også barnesyntet blev ændret.

Det er imidlertid en ændring, som viser sig *indirekte*, først og fremmest i form af de krav, der stilles til at tilpasse lærestof og læringsformer til barnet som sådan. I kravet om mindre dogmatik og mere bibelhistorie lå nemlig ikke alene en ny religionsopfattelse, men som nævnt tillige et udtalt ønske om at tale til barnets følelsesliv og fantasi. Det skulle bidrage til dets religiøse engagement, men netop dette implicerede, at barnets særlige forudsætninger skulle tages alvorligt, at det var et væsen, der skulle mødes på sit eget niveau.

Heri lå en anden holdning til børn og deres opdragelse end i den pædagogik, der havde domineret på de fleste seminarier og som blev propageret gennem især P.G. Brammers *Lærebog i Pædagogik og Didaktik*. Brammer fokuserede ikke specielt på børn, men tog udgangspunkt i "mennesket". Bogen indledte med at slå fast, at "Pædagogik er den Videnskab, som handler om Menneskets Opdragelse". Men denne videnskab interesserede sig ikke psykologisk for mennesket som sådan. I et kort afsnit om "Psykologisk Kundskab om Børn" kan han derfor nøjes med at beskrive, hvordan læreren må lægge mærke til elevernes forskellige anlæg og miljø, og afsnittet slutter med en gennemgang af de klassiske fire temperamenter: det sangvinske, det koleriske, det melankolske og det flegmatiske, som kan give et fingerpeg om det enkelte barns medfødte sjæleretning. Teksten siger til gengæld ikke et ord om, at der skulle være forskel på børns og voksnes psykologi.³⁶

Brammer brugte nok nogle afsnit på kritisk at gennemgå de seneste 100 års pædagogiske 'skoler', men det var i realiteten ikke pædagogikken, der var hans ærinde.³⁷ Hans egne opdragelsesmål var klare og behøvede ikke videre diskussion: Mennesker skulle ledes til deres bestemmelse, som var dobbelt, nemlig "til at

³⁵ Se Hansen 1898. Endvidere S. Heegaard 1880. Her optræder de tre elementer under overskriften "Sjælelig Opdragelse".

³⁶ P.G. Brammer 1861, s. 100-11.

³⁷ Interessant nok havde Brammer dog udvidet det pædagogiske stof betydeligt mellem bogens første og anden udgave. Han har ment, at det var nødvendigt at forholde sig til pædagogikken på en mere udfoldet måde. Det har han endog villet signalere tydeligt ved at ændre på bogens titel: Hvor første udgave hed *Lærebog i Didaktik og Pædagogik* (1838), blev der byttet om på de to nøglebegreber, så bogen i anden udgave hed *Lærebog i Pædagogik og Didaktik* (1846). Titlen og bogens indhold ændredes (stort set) ikke i tredje udgave (1861).

være Verdensborgere og til at være Medlemmer af Guds Rige”.³⁸ Den krævende udfordring bestod derimod i at lede mennesket på rette vej til Gud. Derfor var det didaktikken, metoderne og ikke målet, der virkelig blev brugt plads på i hans lærebog.

Men stadig flere lærere så noget anderledes på deres arbejde med børnene. De foretrak som nævnt at skyde den svære, frustrerende katekisering i baggrunden og møde eleverne med et stof, de bedre kunne håndtere, ligesom lærerne selv.³⁹ Det var et nyt børnesyn, der vandt stigende udbredelse: Børn skulle møde kristendommen i deres eget univers – som var anderledes end de voksnes. Børn blev hermed en særlig kategori af mennesker, som krævede andre læringsformer end voksne. Her kunne der også trækkes på de romantisk prægede pædagogers syn på barnets særlige natur.⁴⁰

Senere i århundredet kunne disse forestillinger om barnet særlige natur finde en vis samklang med den pædagogiske filosofi som hos Sophus Heegaard. I hans lærebog for seminarierne blev den menneskelige udvikling beskrevet som en række lovmæssige forandringer, hvorigennem barnet kunne udvikles til et modent individ.⁴¹ Der var ikke noget romantisk ved Heegaards barnesyn, der byggede på fysiologi og psykologi i samtidens naturvidenskabeligt inspirerede udgave. Men opfattelsen af barnet som et væsen med potentiale til indre udvikling passede godt med lærernes ønske om at engagere eleverne på deres barnlige niveau.

Religionen viser vejen for nationen

Men det var kun kristendomsundervisningen i sig selv, der bar fornyelsen af det 19. århundredes skoletænkning og praksis. Den religiøse inspiration gjaldt også opdyrkningen af det nationale i grundskolens curriculum. Det er endnu et felt, hvor det har været almindeligt at anlægge en dikotomisk vinkel på historien: I modsætningen mellem det nationale og det religiøse i kampen om skolens dannelsesmål.⁴² Men jeg vil derimod fremhæve, at religionen spillede en stor rolle både indholdsmæssigt og diskursivt i formningen af den nationale bevidsthed i skolen.

³⁸ Brammer 1861, s. 1.

³⁹ Kold skriver, at han kun havde oplevet én mand, der mestrede katekisationen, og det var biskop P.G. Brammer selv. Kold mente, at kun særligt begavede mænd kunne opnå den tilstrækkelig analytiske færdighed og hurtighed, der krævedes (Kold 1877, s. 15-16).

⁴⁰ I en dansk skolepædagogisk sammenhæng var det især Pestalozzi, der blev henvist til, f.eks. i P.G. Brammers *Pædagogik* (1861), hvor Pestalozzi får rosende omtale (i modsætning til en række af Oplysningstidens pædagoger) for sin kærlighed til børn og sin interesse for almuens undervisning og “de vigtige Vink, han gav til en gradvis – anskuelig – Underviisning i Overensstemmelse med Sjæleevnernes Udvikling” (s. 8). Selvom Brammer kunne have sympati for Pestalozzis barnesyn, var det ikke noget, der havde fået indpas i hans egne pædagogiske forestillinger.

⁴¹ Heegaard 1880, s. 3.

⁴² Korsgaard 2003, s. 56.

I forlængelse af antagelsen om et dobbelt tilhørsforhold til kirke og samfund i det før-sekulariserede samfund er det min tese, at der blev udviklet et tilsvarende dobbelt tilhørsforhold til kirke og nation, da nationsopbygningen for alvor tog fart i anden halvdel af 1800-tallet. Det foldede sig ud i grundskolen på flere måder: Religion og fædrelandshistorie fremstod med samme ophav, nemlig Gud, ligesom undervisningens formål på begge felter skulle fremme opvækthed, kærlighed og sædelighed; det var fortællingen, der var den vigtigste metode, og ikke mindst bandt modersmålet fædreland og tro stærkere sammen. Religion og nation besad parallelt mobiliserende kræfter, der bidrog til identitetsdannelse, selvforståelse og livssyn.

Guds styrelse af verden og historien

I den uddannelseshistoriske forskning er skolens curriculumudvikling ofte beskrevet ud fra de senere inddelinger i fag.⁴³ Men i det 19. århundredes almueskole var der ikke en sådan opdeling, før det Styhr'ske cirkulære krævede skemalagte timer til historie og naturkundskab ved siden af de hidtidige obligatoriske emner: Religion, skrivning, regning samt læsning, som der stod i anordningerne af 1814. Således indgik før år 1900 "et kort Begreb om Fædrelands Historie og Geographie" i "Læsningen", som det blev specificeret i 1814.

Der var imidlertid ganske meget historieundervisning også i almueskolen i 1800-tallet, nemlig i form af bibelhistorie. Alle skolebørn hørte om Palæstinas (tidlige) historie, og de fleste skoler havde et kort over Det Hellige Land hængende et sted. Verdenshistorie var der også noget af, for som P.G. Brammer skrev i sin lærebog for seminarierne: "Ved Bibelhistorien erhverber Eleverne den første Verdenshistoriske Kundskab". Når Brammer ydermere skulle fremhæve det centrale for undervisningen i historie var det, at "Denne Videnskab indeholder en Aabenbaring om Guds Styrelse af Menneskeslægten, en Erfaringssskat [...] og folkelige Minder, som ere mægtige til at vække og nære Folkeaanden og Fædrelandskjærligheden".⁴⁴

Det er givet, at Brammers kobling mellem Guds styrelse og historiens udvikling blev nedtonet mod slutningen af 1800-tallet. Både bibelkritikken på Det Teologiske Fakultet⁴⁵ og den historiske kildekritik blandt faghistorikere spøjte i

⁴³ Se f.eks. Nielsen 1995. Det gælder også i fremstillinger af skolebøgerne, med undtagelse af de såkaldte læsebøger, f.eks. Peder Hjorts udbredte *Børnevennen* (1. udg. 1839), som indeholdt stof om en lang række emner, se Lauring 1970. Historiefaget er grundigt behandlet i Nielsen 2010, men her inddrages ikke bibelhistorie. Aller 2009 inddrager tilsvarende ikke andre historieemner og fremstillinger udover bibelhistorien.

⁴⁴ Brammer 1861, s. 348.

⁴⁵ I 1898 optrykte Danmarks Lærerforenings blad *Folkeskolen* nr. 22 og nr. 23 en forelæsning holdt af professor J.C. Jacobsen fra Det Teologiske Fakultet. Jacobsen slog fast, at forestillingen om, at de bibelske tekster var direkte givet af Gud, måtte opgives, og at det burde have indflydelse

baggrunden af folkeskolens univers.⁴⁶ I Sophus Heegaards *Opdragelseslære*, som mange steder afløste Brammers bog på seminarierne op imod århundredeskiftet, var der da også sket en klar adskillelse af troslæringen fra de øvrige fag, ligesom Heegaard tordnede mod sammenblandingen af sandt og usandt, som når man skildrede fædrelandets historie som pragtfulde heltesagn.⁴⁷

Religion som viden og som tro

Hvordan skal man nu forsøge at måle og vurdere en proces, som er så facetteret og vidt forgrenet som sekulariseringen af den danske grundskole? Jeg har haft glæde af den definition, som Hanne Sanders har udviklet i sit arbejde med vækelsesbevægelserne i Danmark og Sverige, hvor hun beskriver forskellen mellem et religiøst og et verdsligt samfund ved at betone, at i det første opfattes religion som viden og i det andet som tro. I det religiøse samfund er der med andre ord ikke noget skel mellem kendsgerninger og religiøsitet, ligesom tro ikke er et personligt eksistentielt spørgsmål, men en fast forankret del af samfundets fælles kultur i bredeste forstand.⁴⁸ Dvs. religionen gennemsyrrer også produktion af politik, ideer, holdninger og viden.

Sophus Heegaards bog, som nævntes ovenfor, er et godt eksempel på, at en adskillelse mellem tro og viden er ført igennem. Men den er også et godt eksempel på, hvordan den indstilling var usædvanlig og uden klangbund i de underviserkredse, den ellers var møntet på. Da bogen udkom i første udgave blev den slet ikke omtalt hverken i Danmarks Lærerforenings blad eller i det førende pædagogisk orienterede tidsskrift, *Vor Ungdom*. Først da bogen kom i anden udgave, hvor Heegaard havde indføjet et nyt forord, der beskrev hans omvendelse til kristendommen, blev bogen anmeldt – stort – i *Skoletidende*, som var redigeret af brødrene P.A. og J.R. Holm, der var uhyre indflydelsesrige i grundskoleverdenen. Det interessante er, at næsten hele anmeldelsen drejede sig om Heegaards omvendelse til kristendommen, som anmelderen hilste med begejstring, især fordi

på undervisningen, således at Biblen ikke blev brugt som en ufejlbarlig beskrivelse af verden og menneskehedens historie.

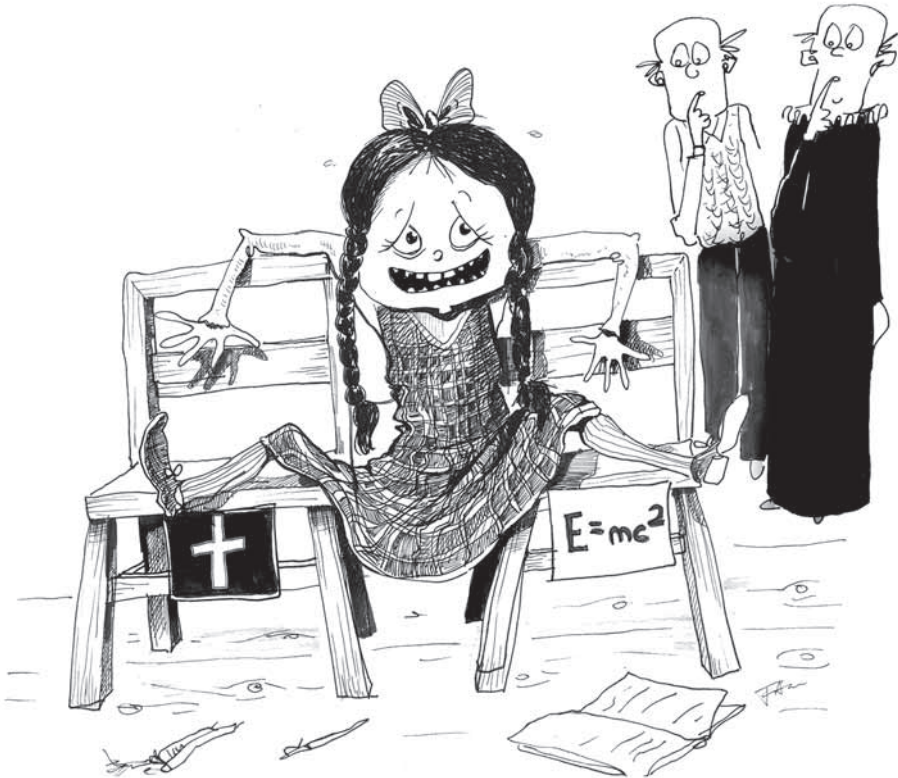
⁴⁶ Nielsen 2010 diskuterer indholdet i en lang række af tidens vigtigste lærebøger til historie og følger de faglige debatter i perioden 1870-1920 (s. 183-238), men konkluderer, at overvejelserne om historieforskningens betydning for undervisningen formentlig ikke trængte særligt ud til undervisernes praksis, s. 227.

⁴⁷ Heegaard 1898. Første udgave af bogen kom i 1880 og havde en antireligiøs brod, som også er antydet i Herman Triers forord. Heegaard skiftede dog syn på tro og kristendom samme år pga. en personlig krise, som han beskrev i forordet til næste udgave. Han omarbejdede derefter sin lærebog, så den fik en positiv vinkling på det religiøse, men fastholdt en klar adskillelse mellem tro og viden og anbefalede, at bibelhistoriens undere blev fremstillet som gåder frem for, at der søgtes en forklaring på dem, jf. s. 262. Om historieundervisningen sammenblanding af sagn og fakta, s. 246-47.

⁴⁸ Sanders 1995, s. 16.

bogen ellers kunne have haft en "skæbnesvanger betydning for den danske skole".⁴⁹

De tidligste verdsliggjorte røster i den danske grundskoleverden tilhørte en lille kreds af universitetsfolk med base i det filosofiske fagområde, der som Heegaard kunne have vigtige poster som rådgivere for Kultusministeriet i principielle pædagogiske spørgsmål og ikke mindst som ledere af seminariernes censorkorps. Men deres gennemslagskraft var ikke stor. Det kan man danne sig et indtryk af igennem de dokumenter, som satte rammer og indhold for den almindelige skolepraksis. Her skal blot trækkes nogle eksempler frem, som fokuserer på forholdet mellem tro og viden, som det kom til udtryk i skolelovgivning og praksis i årtierne efter århundredeskiftet.



⁴⁹ *Skoletidende*, nr. 9, 1883, s. 129-35.

Rammer og praksis

Det tidligere nævnte Sthyr'ske cirkulære, som kom i 1900, fastsatte de formelle krav til fagenes mål og indhold indtil 1930'ernes skolereformer. I bestemmelserne for religion og historie er der ganske mange paralleller: Begge fag har først og fremmest opdragende formål af følelsesmæssigt tilsnit. Børnenes religiøse sans og følelse skal udvikles i religion, og i historie skal en kraftig fantasi og en varm og levende følelse for vort land og folk fremhælpes. Erkendelse og forståelse kommer i anden række i begge fagbeskrivelser. Ingen af de to fag fremstår som influeret af de nyere, universitære, kritisk videnskabelige strømninger.

I de mere konkrete pensumbeskrivelser er der da heller ingen skelnen mellem, hvad vi i dag ville opdele i sagn og historie: Biblen skulle gennemgås for sin historiske fremstilling, der blev efterfulgt af nyere kirkehistorie. I historie læstes sagn og "udvalgte Fortællinger af Fædrelandets Historie i ældre og nyere Tid (f.eks. Tor og Jætterne, Balder og Loke, Skjold, Vermund og Uffe, Rolf Krake, Regnar Lodbrok, Ansgar, Gorm og Tyra)" m.v. Sagn- og gudefigurer opremses side om side med historiske personer. Tilsvarende kan man i de mest anvendte religions- og historielærebøger fra begyndelsen af 1900-tallet finde fortællinger om sagnpersoner og -begivenheder på linje med historisk stof i en glidende fremstilling.⁵⁰ Og det var ganske almindeligt at finde de bibelske fortællinger omtalt som historiske fremstillinger.⁵¹

Bekendtgørelseskrav og lærebøger fortæller naturligvis ikke, hvordan praksis foldede sig ud i klasseværelserne rundt om i landet. Den daglige undervisning har været lige så forskellig som lærerkorpsset (kombineret med andre variable). Men en nærmere undersøgelse af anvendte bøger og eksamensbestemmelser på landets seminarier ville kunne give viden om, hvad det var de nye generationer af undervisere havde med i bagagen. Mange lærerstuderende har været igennem (dele af) af Heegaards *Opdragelseslære* med dens sekulariserede syn på tro og vi-

⁵⁰ Helms 1916. Bogen havde ifølge Nielsen 2010, s. 206 meget stor udbredelse og udkom i 23 oplag, sidst i 1962. Nikolaj Nielsens *Danmarkshistorie fortalt for Børn*, bind 1-2 (1888-89) udkom stort set uændret til 1930 i 600.000 eksemplarer, og vurderes af Nielsen 2010, s. 199-200, som den mest benyttede bog til historie. Den begyndte også danmarkshistorien med det mytologiske stof. Andre forfattere som Johan Ottosen opererede imidlertid med et diskuterende og problematiserende begreb om sagn i modsætning til mere dokumenterbar historie, se f.eks. *Fædrelandshistorie for Folkeskolen* (1. udg. 1898, her henvises til 1900, s. 10). Men Ottosens bog var knap så udbredt som Helms og Nielsen, den udkom i 10. oplag i 1920 (Nielsen 2010, s. 192). I øvrigt havde Ottosen, i modsætning til de to andre lærebogsforfattere, sin baggrund i det private, videregående skolesystem, som havde en betydeligt mere akademisk tilgang til læring end de offentlige grundskoler.

⁵¹ Den mest almindelige bibelhistorie var Nikolaj Nielsens: *Bibelhistorie for Børneskolen*, som i 1930 blev anvendt i 2.628 skoler, næst mest udbredt var C.F. Balslev på samme tidspunkt med 513 skoler (opgjort i *Betænkning vedr. Revision af Skolebøger* 1933, s. 117. Balslev nåede i 1935 sit 141. oplag. Begge de to bøger har et bibeltro historiesyn, dvs. de bibelske begivenheder fremstilles som historiske kendsgerninger.

den. Noget kunne dog tyde på, at de større teoretiske pædagogiske lærebøger ikke har været oplevet som rigtig brugbare for en relativt uerfaren lærer.⁵²

I 1912 udkom håndbogen *Hvorledes skal jeg undervise?* Den skulle afhjælpe det store behov, lærerne angiveligt følte for praktisk vejledning, bl.a. fordi "Pædagogikundervisningen paa vore Seminarier har [...] maattet indskrænkes til en Docering af almenlydige Teorier".⁵³ Bogen var skrevet af en lang række af tidens kendte pædagogiske praktikere. Fagene historie og religion var behandlet i henholdsvis fem og seks artikler af forskellige forfattere. Det er imidlertid kendetegnende for alle bidrag, at de kritiske metoder fra universitetet ikke var blevet indoptaget. Det nærmeste man kommer en drøftelse af denne nye tilgang er i den første artikel om historie, hvor det nok indrømmes at "Kritikkens *Resultater* skal vi bøje os for. Men det er ingenlunde givet, at enhver ny Opfattelse [...] er et bevisst Resultat". Først måtte man høre, hvad "Modkritikken" havde at sige, og så kunne man tilpasse sin undervisning. Som eksempel nævnes sagnene: "De fejes ud af Historien om just ikke af Kritikken saa af dens hæsblesende Eftersnakker, som af misforstaaet Realisme henviser dem til Eventyrernes Verden [...] De ældste Sagn puster liv i den realistiske forhistorie, vi kan lære paa vore historiske Museer".⁵⁴ Her gives måske en smule kredit til de moderne anskuelser, men kun nødtigt; og de øvrige bidrag omtaler slet ikke, at der kunne være et skisma mellem tro og viden i religion og historie.

Men hermed er ikke sagt, at det Sthyr'ske cirkulære eller de i alt ni bidrag om religions- og historieundervisningen i *Hvorledes skal jeg undervise?* var konservative eller umoderne. Cirkulæret blev hyldet for sit nysyn, der "Slaar gamle Mure ned og bringer Lys og Luft ind over vor Gerning",⁵⁵ og håndbogen har været opfattet som skoleverdenens fremmeste mænds og kvinders erfaringer med undervisning.

Det, som blev betragtet som de store landvindinger for folkeskolen, lå nogle andre steder end på den videnskabelige front. Man havde endelig fået gjort op med den elitære, akademiske forstandslæring og dens metode. Det 19. århundredes lange kamp mod dogmatik og katekese havde fået fuld officiel opbakning i det Sthyr'ske cirkulære. I særdeleshed i fagene religion og historie blev børnenes

⁵² Joakim Larsen, som var samtidig med Heegaard, skoledirektør på Frederiksberg og i en årrække formand for Danmarks Lærerforening, mente ikke, at hans lærebog var velegnet som sådan, fordi den var for "bred og usystematisk", selvom det var en vis forbedring, at Heegaard i bogens anden udgave stillede sig "fuldt ud paa Kristendommens Grund". *Bidrag til den danske Skoles Historie* (1984), s. 402. Heegaard blev derfor, iflg. Joakim Larsen, fortrængt fra seminarierne af en meget kortere lærebog af Cl. Wilkens (1892) *Grundtræk af Pædagogikken*.

⁵³ Aagesen; Attrup; Kjærgaard og Lehmann (1912), Forordet. En stor og positiv anmeldelse kan læses i *Folkeskolen* 1912, s. 591-92.

⁵⁴ Hedelund 1912, s. 304.

⁵⁵ Citeret fra Dehn 1988, s. 84.

engagement, følelsesvækthed og fantasi sat i højsædet, fortællingen skulle være den udvalgte undervisningsform for de små og mellemstore elever, og dermed fik det faktuelle vidensstof med kongerækker og krige i historie og med kristne dogmer i religion en mindre plads, og det udsældte udenadsremseri kunne begrænses med myndighederne anbefalinger i ryggen.

Hermed forenedes elementer, der rakte tilbage til de vakte kristendomsforestillinger og de folkelige mundtlige fortælletraditioner, i nye grundskolemål, som så børnenes identitetsdannelse til danske, kristne som betydeligt vigtigere end deres intellektuelle færdigheder. Det var i langt højere grad overladt til de videregående skoleformer, den nyetablerede mellemskole samt gymnasiet,⁵⁶ at lade sig belære og inspirere af, hvad der foregik på universitetet. Folkeskolens formål, som det var blevet reformuleret omkring århundredeskiftet gennem det Sthyr'ske cirkulære, var først og fremmest blevet fornyet gennem religiøsitetens inderliggørelse i forening med national vækkelse. Samtidig fastholdt man med netop disse grundlæggende dannelsesmål, at folkeskolens var indrettet først og fremmest efter elever uden stærke boglige aspirationer og traditioner. Sekulariseringen af uddannelserne var et mere elitært projekt i begyndelsen af 1900-tallet, hvor tro og viden fortsat hang sammen i de fleste skolefolks verdensbillede.

*Anette Faye Jacobsen (f. 1957) er ph.d. i historie fra Københavns Universitet og arbejder for tiden som medarbejder på projektet Dansk Skolehistorie finansieret af Carlsbergfondet under Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Hun har været censor og ekstern lektor i historie og desuden uddannelsesansvarlig på Institut for Menneskerettigheder i en lang årrække. Hun har udgivet en lang række bøger til undervisningsbrug i folkeskole og gymnasium særligt om børns rettigheder, menneskerettigheder, demokrati og medborgerskab. Af videnskabelige udgivelser kan nævnes *Husbondret. Om rettighedskulturer i Danmark 1750-1920* (2008). I projektet Dansk Skolehistorie bidrager hun til to bind om perioderne 1850-1920 og 1920-70, som forventes udgivet på Aarhus Universitetsforlag i de kommende år.*

⁵⁶ Nielsen 2010, s. 203.

Litteraturliste

- Aller, Edith (2009): *Børns bibelhistorier. Srogbrug, historie og function*, Frederiksberg: Aros Underviser.
- Bellaigue, Christina de (2010): Faith and Religion. In Colin Heywood (Ed.): *A Cultural History of Childhood and Family*, vol 5, Oxford/New York: Berg Publishers.
- *Betænkning vedr. Revision af Skolebøger* (1933), København: Undervisningsministeriet.
- Brammer, P.G. (1861): *Lærebog i Pædagogik og Didaktik udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen*, København: Reitzel.
- Bugge, K.E. (1960): *Pædagogiske grundideer*, København: Berlingske.
- Bugge, K.E. (1979): *Vi har rel'gion. Et skolefags historie 1900-1975*, København: Nyt Nordisk Forlag.
- Christens, C.F. (1850): Om Skolens Forhold til Kirken. In *Skolens Reform*, s. 97-111.
- *Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet til samtlige Skoledirektioner uden for Kiøbenhavn, 6. april 1900* (det Sthyr'ske cirkulære).
- Dahlbom, F. (1927): *Den svenska folkskolans kristendomsundervisning 1842-1919*, Uppsala: Svenska Kyrkans Diakonistyrelses Bokförlag..
- Dehn, Erik (1988): Det sthyrske cirkulære og historiefaget. In *Uddannelseshistorie*.
- *Den Nordiske Folkeskole* (1855).
- *Departementstidende* (1856).
- Engelhardt, Juliane (2010): Religion og moderniseringsprocesser. In *Den jyske Historiker* nr. 124.
- *Folkeskolen* (1898; 1909).
- Green, Andy (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, New York.
- Hansen, Oscar (1898): *Opdragelselære*, København: Gyldendal.
- Haue, Harry, Ellen Nørsgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke (1986): *Skolen i Danmark 1500 til 1980'erne*, Herning: Systime.
- Hedelund, Ludvig N. (1912): Fædrelandshistorie. In F. Aagesen, Martin Attrup, N.P.L. Kjærgaard og Edv. Lehmann (red.): *Hvorledes skal jeg undervise?*, København: Pio.
- Heegaard, S. (1880): *Om Opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie*, København: Gyldendal.
- Helms, Noline M. (1916): *Danmarks Historie fortalt for børn*, København: Gyldendal.
- Hilden, Adda (1993): Lærerindeuddannelse. In *Dansk læreruddannelse 1791-1991*, bind 3, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hjort, Peder (1839): *Den danske Børneven*, København: Gyldendal.
- Kampmann, Tage (1989): Lærreliv – før og nu. In Tage Kampmann, Ingrid Markussen, Ellen Nørsgaard, Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Et folk kom i skole*, København: Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet ved Institut for Dansk Skolehistorie.
- Kold, Kristen Mikkelsen (1877): *Om Børneskolen. En efterladt afhandling af Kristen Mikkelsen Kold*, udgiven af Harald Holm, København: Schönberg.
- Korsgaard, Ove (2003): Den store krigsdans om kirke og folk. In Slagstad, Rune; Ove Korsgaard og Lars Løvlie: *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax.
- Kruchof, Chresten (1984): Socialdemokratiet og folkeskolen. In Chresten Kruchof m.fl. (red.): *Bidrag til Den danske skoles historie*, bind 4, København: Unge Pædagoger.
- Larsen, Christian og Jesper Eckhardt Larsen (2009): Mellem nyhumanister, nordister, internationalister og emancipatorer – dansk uddannelseshistorie i små hundrede år. In *Uddannelseshistorie*.
- Larsen, Joakim (1984): *Bidrag til den danske Skoles Historie*, København: Unge Pædagoger
- Larsson, Rune (2006): Religionsundervisningen i svensk skola – en historisk exposé. In Peter B. Andersen m.fl. (red.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, København: Museum Tusulanums Forlag.
- Lauring, Palle (1970): Folkeskolens bøger 1770-1900. In Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Skolebøger i 200 år*, København: Gyldendal.

- Melander, Erik (1963): *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 109.
- Nielsen, Nikolaj (1888-89): *Danmarkshistorie fortalt for Børn*, bind 1-2, Kjøbenhavn: Eget forlag.
- Nielsen, Nikolaj (1894): *Bibelhistorie for Børneskolen*, Kjøbenhavn: Eget forlag.
- Nielsen, Vagn Oluf (2010): *Samfund, skole og historieundervisning fra 1770'erne til 1970'erne*, Værlose: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, Vagn Oluf (red.) (1995). *Skolefag i 100 år*, København: Danmarks pædagogiske Bibliotek.
- Nørr, Erik (1979): *Det højere skolevæsen og kirken. Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede*, Aarhus: Akademisk Forlag.
- Nørr, Erik (1994): *Skolen, præsten og kommunen. Kampen om skolen på landet 1842-1899*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Ottosen, Johan (1900): *Fædrelandshistorie for Folkeskolen*, København: Det nordiske Forlag
- Pontoppidan Thyssen, Anders (1977): *Vækkelsernes Frembrud i Danmark i første Halvdel af det 19. Århundrede*, VII bind, Åbenrå: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Reeh, Niels (2006): Debatten om afviklingen af det gejstlige tilsyn i folkeskolen uden for København fra 1901 til 1949 – en skitse. In Peter B. Andersen m.fl. (red.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, København: Museum Tusulanums Forlag.
- *Rigsdagstidende, Forhandlinger paa Landstinget* (1856).
- Sanders, Hanne (1995): *Bondenvækkelse og sekularisering. En protestantisk folkelig kultur i Danmark og Sverige 1820-1850*, Stockholm: Historiska institutionen.
- *Skoletidende*, nr. 9 (1883).
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2000): Skolens styrelse. In Tim Knudsen (red.): *Dansk forvaltningshistorie, Stat, forvaltning og samfund. Folkestyrets forvaltning fra 1901 til 1953*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003): *Dannelsens forvandlinger*, Oslo/København: Pax.
- Tegborg, Lennart (1969): *Folkskolans sekularisering 1895-1909*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 122. Foreningen för svensk undervisningshistoria. Stockholm
- Thelin, Bengt (1981): *Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*, Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- *Tidskrift for Almueskole og Seminariivæsenet* (1856)
- Ussing Olsen, Peter (1982): *Skolestyrets udvikling. Pyramiden og blomsten*, Vejle: Kroghs Skolehåndbog.
- Wilkens, Cl. (1892): *Grundtræk af Pædagogikken*, Kjøbenhavn: Wroblewskis Forlag.
- Aagesen, F.; Martin Attrup; N.P.L. Kjærgaard og Edv. Lehmann (red.) (1912): *Hvorledes skal jeg undervise?*, København: Pios forlag.