

GRUNDTVIG OG FOLKESKOLEN

AF THORSTEIN BALLE

N.F.S. Grundtvig forholdt sig meget lidt til undervisningen i datidens børneskole, al ligevel fik hans tanker gennem hans arvtagere et klart aftryk på udviklingen i den danske folkeskole. Artiklen undersøger dette aftryk fra 1855 og frem. Ikke mindst er der fokus på den grundtvigske påvirknings storhedstid i folkeskolen fra 1930 til 1960, hvor de to grundtvigske arvtagere, undervisningsminister Jørgen Jørgensen og Dansk Skoleforening, var aktive. Efter 1960 fordampede Grundtvigs aftryk langsomt såvel i den skolepolitiske diskurs som i lovgivningen om skolen og i lærernes uddannelse.

GRUNDTVIGS AFTRYK TAGER SIN BEGYNDELSE

Under folketingsdebatten den 10. februar 1855 om det lovforslag, som i en ændret form endte som vedtagelsen af Tillæg til Anordning om Almueskolen af 1814, der siden hen blev kaldt friskoleloven, udtrykte Grundtvig, at han ønskede:

“... at al Trældom – det er den rette Modsætning mod Frihed i det borgerlig Liv – at den hele Skoletrældom maa falde bort saa snart som muligt. Jeg er vis paa, at det vilde være til største Gavn baade for Skolerne og for dem, som besøge dem. Jeg er vis paa, at det aldrig kan være andet end daarlige Skolelærere, der ønske, at hele Befolkningens Børn skulle drives sammen i deres Skoler.”¹

Grundtvig ønskede altså, at datidens almueskole blev nedlagt, eller i hvert fald, at det ikke skulle være en pligt at gå i skole. Den bedste skole for børn, mente han, var at medvirke til livet i en almindelig familie og deltage i familiens gøremål. Så lærte man det væsentligste af, hvad man havde brug for. Ved siden af det kunne man så modtage undervisning af moderen i dansk, skrivning og regning. Skulle man eventuelt tage en videreuddannelse, kunne man ved en privat lærer forberedes til at komme på latinskolen for at kunne tage studentereksamen. Netop den tvungne skolegang i syv år i den offentlige skole var fokus i det forslag til opblødning af skoletvungen, som et udvalg af folketingsmænd fremsatte i 1853. Forsla-

1 Referat i Rigsdagstidende sp. 1064 af tale i Folketinget lørdag den 10/2 1855, 6. sessions 2. samling 29. møde.

get udtrykte mulighed for tidligere udskrivning af skolen for børn, der havde nået skolens mål. Forslagsstillerne var fem mænd under ledelse af præsten L.D. Hass og teologen J. Chr. Lindberg. Alle fem var stærkt inspireret af Grundtvigs tanker om forældrenes frihed og suveræne myndighedsansvar i forhold til deres børn. Gennem længere tids forhandlinger i folketing og landsting endte forslaget om Tillæg til Anordning om Almueskoleloven med at blive vedtaget, men i en ændret skikkelse, som var fremsat af V.A. Borgen og J.N. Madvig. Dette tillæg er det, som i dag kaldes friskoleloven af 2. maj 1855. Loven afskaffede skolepligten og indførte undervisningspligt. Det betød i modsætning til tidligere, hvor myndighedernes godkendelse *forud* var en betingelse for at tage børnene ud af skolen og give dem privatundervisning, at forældrene havde ret til uden denne godkendelse, men blot ved at meddele skolemyndighederne det, at undervise børnene hjemme eller sammen med andre forældre oprette en privat friskole med en lærer, som de selv aflønnede.

Selv om hverken Borgen eller Madvig kan betegnes som grundtvigianere, og at Grundtvig som sagt anså den offentlige børneskole for en tvangsanstalt, der burde afskaffes, må friskoleloven anses som den første lovgivning vedrørende børneskolen i Danmark, som kom til veje under indflydelse af Grundtvigs tanker om skole og oplysning. I forlængelse af denne lov blev det i 1864 vedtaget, at friskolerne måtte vælge en anden form for religionsundervisning end den i almueskolen. Dette var en stor sejr for de grundtvigske friskolefolk, der nu fik større mulighed for at bedrive en grundtvigsk pædagogik med fokus på fortælling frem for indlæring af katekismus.²

Det blev nu Christen Kold, der gennem sin brug af friskoleloven stod i spidsen for udbredelsen og udviklingen af de grundtvigske tanker om børns natur og oplysning ved selv at oprette en friskole og ikke mindst støtte andre i at gøre det samme. Man kunne kalde Kold for Grundtvigs *stedfortræder*,³ idet Kold helt udtalt ønskede at se sin skolevirksomhed som en praktisering af Grundtvigs tanker om skole og oplysning. Det blev således her i den private børneskole, at Grundtvigs tydelige aftryk kunne ses i de første mange år efter hans død. Den offentlige børneskole, som i 1899 ændrede navn fra almueskolen til folkeskolen, kan først siges for alvor at komme under grundtvigsk indflydelse i begyndelsen af 1900-tallet. Vi skal helt frem til 1930'erne, før man igen kan tale om tydelige aftryk fra Grundtvig i lovgivningen og den skolepolitiske diskurs om folkeskolen. Det skal

2 Gjerløff & Jacobsen 2014: 117-131.

3 En stedfortræder skal her forstås som en person, der eksplicit ønsker at udbrede Grundtvigs tanker om skole og oplysning. Hos Balle 2022a (s. 76-88) er der gjort nærmere rede for brugen af dette begreb som del af Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen. Se også Balle 2022b for en kortfattet gennemgang af hovedpointerne i Balle 2022a.

Christen Kold (1816-1870) var den første blandt Grundtvigs arvtagere, der med eksplicit inspiration fra og henvisning til Grundtvig udviklede en grundtvigsk pædagogik for børneskoleundervisning, som kom til at præge folkeskolens udvikling (foto: Det Kongelige Bibliotek).



understreges, at artiklens indhold og konklusioner først og fremmest baserer sig på undersøgelser af den *skriftlige* diskurs – herunder centraladministrative dokumenter som love, bekendtgørelser og lignende – om folkeskolen. Længe før 1930 opstod der lærerseminarier, som ifølge Hans Henrik Hjermitsevs grundige forskning var tydeligt præget af Grundtvigs og Kolds tanker om skole og oplysning, og som må formodes at have påvirket deres seminarieelever i samme retning.⁴ Der har derfor givetvis været en række lærere, der også praktiserede med udgangspunkt i disse tanker og i så fald bestemt kan siges at være en del af Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen. Denne lærerpraksisvinkel vil jeg vende tilbage til i slutningen af denne artikel.

GRUNDTVIG ER IKKE LÆNGERE GRUNDTVIG

Grundtvig satte gennem sine såkaldte 'højskoleskrifter'⁵ og samtaler med skolefolk – fra begyndelsen af 1840'erne og frem til sin død i 1872 – et stort personligt aftryk på den skolepraksis, der udfoldede og udviklede sig på de flere og flere nyoprettede højskoler, mens han levede. Derimod kom hans indflydelse på børneskolen først til at ske efter sin død og i første række gennem hans arvtagere – som f.eks. Christen Kold. Grundtvig skrev kun ét enkelt længere skrift om sine tanker

4 Se Hjermitsev 2020. Her undersøger og beskriver han grundtvigske seminariers virke i perioden 1840-1920.

5 Følgende skrifter regnes sædvanligvis for Grundtvigs højskoleskrifter: Det Danske Fiir-Kløver, 1836, Til Nordmænd om en Norsk Høiskole, 1837, Skolen for Livet, 1838, Om Nordens videnskabelige Forening, 1839, Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer, 1840, Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole, 1843 og Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole, 1847. Grundtvigs skrifter er tilgængelige på Grundtvigs Værker (www.grundtvigsværker.dk).

om børneskolen, og det blev først udgivet i 1983 mange år efter hans død.⁶ Det blev derfor arvtagerne, og her især de skolefolk, man kunne kalde *stedfortrædere* – altså personer, som eksplicit opfattede og beskrev deres praksis som grundtvigsk og ønskede at udbrede den – der gennem deres tolkning af Grundtvigs skrifter og virke satte det grundtvigske aftryk. Det er således deres forskellige forståelser af Grundtvigs skoletanker, der får indflydelse på folkeskolen. Tolkninger af Grundtvigs skrifter og taler om oplysning og undervisning kunne ofte være – og er det også i dag – så forskellige, at direkte modsatrettet pædagogisk praksis begrundes med henvisning til Grundtvig. Ja, der er endog ofte taget og udført beslutninger på det pædagogiske og andre centrale samfundsområder, som er begrundet med henvisning til udsagn og tanker, Grundtvig hævdes at have haft, selv om han aldrig har udtalt sig, som det hævdes. Man kunne sige, at der på den måde sker en legitimering af synspunkter gennem en *konstruktion* af Grundtvig. Ofte vil folk, som bruger en sådan figur – konstruktionen Grundtvig – ikke gøre det for at ' snyde', men være fuldt overbevist om, at de faktisk henviser til tanker af eller ligefrem refererer Grundtvig. Hans indflydelse på vores samfundsudvikling – herunder på oplysning og undervisning – har været så stor og mangeartet, at der er opstået en række Grundtvig-figurer, som, uanset om de faktisk har med personen Grundtvig at gøre eller ej, er blevet til etablerede og virksomme Grundtvig-figurer i det, man kunne kalde myter om Grundtvig. Grundtvig var skrivende gennem 70 år og fik, mens han levede, udgivet mere end 35.000 sider. Grundtvigs personlige udvikling i de 70 år betyder imidlertid også, at hans opfattelser om meget i livet skiftede, hvorfor det er muligt at begrunde meget forskellige tolkninger af hans tanker med henvisning til steder i hans tekster. Da der ikke med rimelighed kan opstilles en endelig og autoritativ udlægning af Grundtvigs tanker og opfattelser, må resultatet være, at *den, der hævder sig grundtvigsk på et samfundsområde – f. eks. kirkeligt, skolemæssigt eller politisk – også er det!* Vedkommende må dog så skulle kunne begrunde netop sin opfattelse og i givet fald af andre, der også hævder sig grundtvigske, kunne blive vurderet som absolut ikke-grundtvigsk. Derfor har der også gennem historien været en kamp om fortolkningen af Grundtvigs tanker og en kamp om retten til at kalde sig grundtvigsk. Grundtvig er ikke længere alene personen Grundtvig, når vi taler om Grundtvigs virkningshistorie i skolen – men i højere grad en fortolket Grundtvig-figur frembragt af stedfortrædere, ikke mindst de stedfortrædere, der betegner sig som grundtvig-koldske.⁷

6 Skriftet hed Statsmæssig Oplysning og blev udgivet med kommentarer og efterskrift af K.E. Bugge og Vilhelm Nielsen i 1983.

7 Hos Balle 2022a (s. 65-114) er brugen hos forskellige Grundtvig-forskere af navnet Grundtvig undersøgt og fem forskellige centrale Grundtvig-figurer er identificeret og beskrevet.

HVAD ER DET GRUNDTVIGSKE AFTRYK?

Lige som der har været og er en kamp om, hvad det grundtvigske er, er der også forskellige opfattelser af, hvad man kan hævde, er et grundtvigsk aftryk. Dvs. hvad der kan kaldes Grundtvigs virkningshistorie på et givet samfundsområde. På skoleområdet kan virkningen være i forhold til konkrete handlinger i skolen – f.eks. lærerens undervisningsmetode og valg af materiale – eller den kan være i forhold til en forestilling om skolen, som det kommer til udtryk i sproget – f.eks. i folkeskolens formålsparagraf og centraladministrative dokumenter om skolens virke. Fælles for undersøgelsen af Grundtvigs virkning på enten konkrete handlinger eller på sproget er, at der må kunne opstilles nogle indikatorer på en sådan virkning. Denne artikels undersøgelse af Grundtvigs virkning i folkeskolen er som nævnt i første række en undersøgelse af sprog – dvs. forestillinger om skolen. Det betyder, at der må opstilles nogle indikatorer af sproglig art på, at Grundtvig kan have haft en virkning. Nærmere bestemt skal der bestemmes nogle temaer, ord og tankegange, en diskurs kunne man sige, som kan defineres som grundtvigske og som indikerer, at Grundtvig kan have haft en virkning.

Som nævnt i indledningen siger Grundtvig meget lidt om sin opfattelse af undervisningen i børneskolen. Men lige som det gælder for andres forestillinger om og konkrete undervisningshandlinger i skolen, at de altid vil grunde sig på et mere eller mindre bevidst menneske- og skolesyn, gælder det også for Grundtvig. Hans opfattelse af oplysning og undervisning, hvad enten det er i en ungdoms- eller voksenundervisningssammenhæng, grunder sig tydeligvis på en klar menneskeopfattelse. Af det tidligere omtalte ikke-udgivne skrift om børneskolen fremgår det bestemt også, at det samme gør sig gældende, når han beskriver en undervisning i børneskolen. En vej at gå, for at definere sproglige indikatorer på Grundtvigs virkningshistorie, vil derfor være at udpege de dele af hans menneskesyn, som har betydning for hans opfattelse af undervisning og oplysning af mennesker – herunder altså også af børn. I kort form kan de dele af hans menneskesyn, som vil have pædagogiske implikationer i relation til børneskolen, opsummeres og udlægges således:⁸

8 Grundtvigs menneskesyn med pædagogiske implikationer præsenteres f.eks. i et ofte citeret uddrag fra indledningen til hans store skrift fra 1832 Nordens Mythologi, hvor han siger: "Mennesket er ingen Abekat, bestemt til først at efterabe de andre Dyr, og siden sig selv til Verdens Ende, men han er en mageløs, underfuld Skabning, i hvem Guddommelige Kræfter skal kundgiøre, udvikle og klare sig giennem tusinde Slægter, som et guddommeligt Experiment, der viser, hvordan Aand og Støv kan giennemtrænge hinanden, og forklares i en fælles guddommelig Bevidsthed." (Grundtvig 1832: 408).

Mennesket er skabt i Guds billede og betingelsesløst elsket af Gud

For Grundtvig betyder det, at ethvert menneske i sig bærer en gnist af guddommelighed. Det er (synde)faldet, men er *i grunden* godt, og skabelsesomstændigheden betyder, at alle mennesker *uden betingelser* er lige værdifulde.

Mennesket er et meningssøgende væsen

For Grundtvig betyder det, at alle mennesker – også børn – vil søge at forstå meningen med deres liv her og nu. Han ser det som, og kalder det faktisk, *menneskets bestemmelse* at søge denne forståelse, selv om den dybest set først opnås i evigheden, i hvad han kalder en fælles guddommelig bevidsthed.

Mennesket er det eneste dyr med mulighed for selvbevidsthed

For Grundtvig betyder det, at kun mennesket har mulighed for så at sige at træde ud af sig selv og se på sig selv og gennem sit sprog ekspliciterer forestillinger om, hvem det er. Det enkelte menneskes bevidsthed om sig selv kalder Grundtvig for *menneskets sjæl*.

Mennesket skaber og forandrer sin verden gennem sproget

For Grundtvig betyder det, at mennesket til forskel fra andre levende væsener kan danne sprog. Det kan gennem sine kropslige erfaringer, gennem sanser og følelser, *gribe* verden og gennem sproget navngive verden – dvs. *begribe* den. Når Grundtvig siger, at 'Ordet skaber, hvad det nævner',⁹ betyder det også, at en forandring af ens verden i høj grad kan ske gennem sproget.

Mennesket er et mageløst eksperiment

For Grundtvig betyder det, at ingen mennesker er magen til hinanden, at alle er unikke og har eksperimentets karakteristika, dvs. det er uforudsigeligt, hvordan det vil udvikle sig, og hvor det vil ende.

9 Feks. i salmen Vidunderligst af alt på jord (nr. 319, vers 3 i salmebogen). Her bruges udtrykket Guddoms-ord. Der er for Grundtvig en forbindelse mellem Gudsordet og menneskeordet. Denne forbindelse gør menneskeordet til ikke blot det talte, men til det levende ord. Mennesket kan ikke som Gud skabe liv, men det kan gennem sin navngivning af verden skabe forestillinger om verden, som mennesker lever efter – og gennem en ny navngivning give nye forestillinger. Således ser han sproget som almuens mulighed for at blive til et folk. Det udreder han i skriftet Om borgerlig Dannelse fra 1834.

Mennesket kan kun finde sig selv gennem fællesskabet

For Grundtvig betyder det, at kun ved at spejle sig i et fællesskab med andre mennesker, ved at tolke deres reaktioner, kan det enkelte menneske nå en selvindsigt og forstå, hvordan det er mageløst.

Mennesket kan og bør ikke tvinges til tro

For Grundtvig betyder det, at, hvad han benævner, et *sandt* forhold mellem Gud og mennesket kun kan opnås i frihed og frivillighed. *Åndsfrihed* skal være en grundbetingelse i samværet mellem mennesker og i magtforholdet i et samfund.

Dette menneskesyn stiftede Christen Kold bekendtskab med i sin seminarieuddannelse, og med det som inspiration og udgangspunkt begyndte han en skolevirksomhed i Ryslinge på Fyn. Man kan sige, at Kold på en måde omsatte Grundtvigs menneskesyn til *et skolesyn*. Til en opfattelse af hvordan en skole for børn skal indrettes og virke. Dermed sker der så at sige en fusion af Grundtvigs menneskesyn og Kolds skolesyn, og op gennem sidste halvdel af 1800-tallet udvikles deraf en grundtvig-koldsk *skoletradition*. Det bliver ikke mindst denne tradition, der bliver grundlaget for det, der kunne kaldes *Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen*, men hvor Grundtvig altså ikke er selve personen, og hvor navnet Grundtvig må forstås som hans arvtager af typen stedfortrædere.

I en meget koncentreret form kan det grundtvig-koldske skolesyn beskrives således:

- 1) Skolens undervisning skal bygge på et menneskesyn, der opfatter ethvert menneske som *betingelsesløst værdifuldt, unikt og ikke forudbestemt*, men i stand til at udvikle og ændre sig gennem hele livet.
- 2) Skolens undervisning og hele virksomhed skal understøtte, at mennesket kun kan finde ind til det unikke hos sig selv ved at være i og spejle sig i *et forpligtende fællesskab* – dvs. et fællesskab, som stiller sig til rådighed som spejl, og som forpligter sig på at videregive sin forståelse af det spejlende menneske. Det er skolens opgave at etablere muligheder for et sådant forpligtende fællesskab.
- 3) Skolens undervisning skal være *livsoplysning*, dvs. sigte på elevens stadig større forståelse af sig selv og sit liv *her og nu* – og ikke i første række på et fremtidigt erhverv eller en fremtidig uddannelse.
- 4) Skolens undervisning skal sigte på *det hele menneske* – dvs. gennem sit indhold vægte barnets sanselige, følelsesmæssige og rationelle tilgang til livet ligeværdigt.

- 5) Skolens undervisning skal give børnene en forståelse af det danske sprog gennem prioritering af *det mundtlige ord* – bl.a. gennem megen samtale, fortælling og sang.
- 6) Skolens undervisning skal være *historisk-poetisk*, dvs. give kendskab til vores fælles historie (det historiske), og støtte eleven i at få drømme og forhåbninger om livet nu og i fremtiden (det poetiske).
- 7) Skolens virksomhed skal være en *levende vekselvirkning*. Lærer og elev skal lære af hinanden. De er ligeværdige, når det drejer sig om at blive klog på netop deres eget liv. Læreren må derfor ikke gøre sig til herre over eleverne, men se sig som deres hjælper.
- 8) Skolen skal *oplyse* gennem *oplevelse* – dvs. give kundskaber og færdigheder i en række fag (oplyse), men gøre det på en måde, så eleverne får og fastholder og ikke mister en glæde ved og en lyst til at lære om verden (oplevelse).
- 9) Skolen skal ikke forkynde og tage sig af børnenes personlige *trosoplæring*. Det er ikke skolens sag – det er forældrenes og menighedens ansvar. Skolen skal give kendskab til og kundskab om kristendommen som kulturgrundlag for det danske samfund.
- 10) Skolen skal respektere *forældreretten* og i videst muligt omfang være hjemmets forlængelse og forældrenes skole. Staten skal blande sig så lidt som muligt i skolens virksomhed og give bestemmelsesret og ansvar over skolen til de lokale myndigheder og dekretere en lovfæstet, stærk forældreindflydelse.

Selv om jeg må fastholde, at det grundtvigske er det, der af nogen hævdes at være det, er der alligevel en række træk ved forestillingen om skole og undervisning, som går igen i opfattelsen hos mange folk – især skolefolk – som siger, at de er grundtvigske. Det ovenstående skolesyn repræsenterer disse fællestræk, og skal en grundtvigsk virkning i folkeskolen kunne hævdes, må et eller flere af disse fællestræk kunne spores i diskursen om skolen. Det er derfor også disse 10 fællestræk, der så at sige er mit søgeredskab, når jeg vil undersøge Grundtvigs virkning i folkeskolen.¹⁰

Det er klart, at mange af elementerne i det grundtvig-koldske skolesyn også kan udtrykkes og bliver udtrykt i skolesyn med en anden baggrund end en grundtvigsk – ikke mindst i det såkaldte reformpædagogiske skolesyn, som får stor betydning i den danske folkeskole i sidste halvdel af 1900-tallet. Det betyder også, at ovenstående 10 indikatorer på en grundtvigsk virkning i folkeskolen i deres brug som søgeinstrument i tekster og udsagn om skolevirksomheden må anvendes på

¹⁰ Hos Balle 2022a, kapitel V kaldes dette søgeredskab for Grundtvigske diskursmarkører (GDM'er), og det beskrives nærmere, hvordan sådanne GDM'er optræder og virker.

samme måde som en metaldetektor bruges. En metaldetektor kan give besked om, at der er metal til stede i jorden – men ikke om det er guld eller blik. Det må afklares ved yderligere undersøgelse. På samme måde kan brugen af mit søgeinstrument (de ti indikatorer) indikere, at der *kan* være tale om et udsagn med grundtvigsk baggrund – men en undersøgelse og vurdering af udsagnets *kontekst*, hvis ikke den grundtvigske baggrund eksplicit udtrykkes, må afgøre, om udsagnet har rod i en grundtvigsk eller en anden tankegang. I den forbindelse er det dog også vigtigt at skelne mellem en bestemt idé eller tankes proveniens og dens diskursmæssige tilknytning. F.eks. blev fortælling som undervisningsform i skolen praktiseret, længe før Grundtvig og Kold advokerede for det talte ord frem for bøger i undervisning. Alligevel blev og er fortælling som undervisnings- og samværsform i skolen helt tydeligt i sit udgangspunkt i den skolepolitiske diskurs forbundet med Christen Kold og det grundtvig-koldske skolesyn.

I det følgende afsnit behandles i særlig grad to meget forskellige men fremtrædende arvtagere af Grundtvig af typen stedfortrædere, og analysen og vurderingen af vægten af deres indflydelse på folkeskolens udvikling er i høj grad etableret gennem brugen af ovenstående søgeinstrument. Ikke mindst i undersøgelsen af deres udsagn i relevante af datidens skoletidsskrifter, udsagn i taler i Folketinget samt den formulering i lovgivning og andre centraladministrative tekster, de står bag eller har haft indflydelse på.

STEDFORTRÆDERNE FÅR INDFLYDELSE

Den første markante stedfortræder for Grundtvig på børneskoleområdet var som sagt Christen Kold, men hans grundtvigske indflydelse var altså først og fremmest på det private skoleområde. Loven om den offentlige børneskole fra 1814 blev først for alvor ændret i 1937, da en anden stedfortræder, undervisningsminister Jørgen Jørgensen, som må betegnes som ærkegrundtvigianer, fik en ny folkeskolelov vedtaget. Fra 1814 til 1937 var den grundtvigske indflydelse på lovgivning om den offentlige skole meget begrænset, og stort set alene i relation til love om strukturelle forhold i skolen. Ofte blev denne lovgivning til på initiativ af partiet Venstre, som talte mange grundtvigsk inspirerede rigsdagsmedlemmer. Bl.a. blev det på Venstres initiativ i 1856 besluttet, at sognerådet gennem indstilling af tre mulige kandidater til amtsskoledirektionen (eller biskoppen¹¹) skulle have indflydelse på ansættelse af lærere til den lokale skole.¹² Det var i mange år et klart træk hos grundtvigske skolepolitikere, at de ønskede en stor lokal indflydelse – og

11 Biskoppen havde frem til 1933 i visse tilfælde den såkaldte kaldsret – men i de fleste sager var det amtsskoledirektionen, der udpegede lærerne.

12 Jf. § 9 i Lov af 8. Marts 1856 om nogle forandrede Bestemmelser for Borger- og Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne og paa Landet.

dermed forældreindflydelse – på folkeskolen (jf. ideen om forældreretten). Skolen skulle ideelt set opfattes som en forlængelse af elevernes hjem og klasselæreren som en forældreerstatning. Derfor var *klasselæreren* en central figur i de grundtvigske skolepolitikeres forestilling om skolen. I modsætning til i de fleste andre lande, hvor klasselæreren bliver udskiftet på hvert klassetrin, blev den danske klasselærer den samme gennemgående figur for klassen på adskillige klassetrin og ofte hele børneskolen igennem. Derfor var også alle de danske lærere helt frem til læreruddannelsesloven af 1966, ud over i et antal linjefag, uddannet på seminarierne i de såkaldte *klasselærerfag*: dansk, religion, historie, regning/matematik og skrivning. Ifølge Ning de Coninck-Smith “dukkede [klasselærerbegrebet] op i den danske pædagogiske fagpresse i 1870’erne.”¹³ Hendes undersøgelser viser, at *begrebet* ikke umiddelbart kan siges at være ‘opfundet’ i de grundtvig-koldske kredse. Men tanken om, at i særlig grad én (og helst den samme) lærer op gennem barnets skoleforløb i et samarbejde med forældrene skulle varetage skolens medansvar for elevernes opdragelsesmæssige og følelsesmæssige udvikling, er i så stor samklang med et grundtvig-koldsk skolesyn om skolen som hjemmets erstatning, at det ikke mindst blev politikere med det skolesyn, som ved lovforhandlinger mv. i Folketinget var forkæmpere for det danske klasselærersystem samt klasselærerens rollebeskrivelse og uddannelse.

I 1899 får almueskolen, som nu havde skiftet navn til *folkeskolen*,¹⁴ en ny lov, som på centrale områder ikke kan siges at være under indflydelse af grundtvigske skoletanker. Som en udløber af loven udkom i 1900 et cirkulære, der dekreterede fagenes mål og indhold og måden, læreren skulle undervise på. Selv om den centrale embedsmand i udformningen af dette såkaldte Sthyrskes Cirkulære¹⁵, ministeriets Konsulent i Skolesager Sophus Sørensen, var tidligere forstander for Jelling Statsseminarium, som var et erklæret grundtvigsk seminarium, var cirkulæret afgjort ikke udtryk for det, der senere blev helt centralt i en grundtvigsk tænkning om lærerens arbejde og undervisningen: *metodefriheden*.¹⁶ Et grundtvig-koldsk træk, der dog kan spores i cirkulæret, er opprioriteringen af fortælling i såvel religions- som historieundervisningen.¹⁷

13 Coninck-Smith 1990: 7.

14 Grundtvig brugte betegnelsen folkeskole, så vidt vides som den første nogensinde, i en såkaldt Vennemødetales allerede den 7. september 1865.

15 Opkaldt efter biskop H.V. Sthyr, der var kultusminister, da cirkulæret udkom.

16 Skoleforskeren Holger Henriksen, som har forsket i metodefrihedens historie, beskriver i bogen *Om metodefriheden og dens fjender, hvordan netop Grundtvig var manden bag metodefrihedens ‘fødsel’* (Henriksen 2012: 11).

17 Korsgaard, Kristensen & Jensen 2017: 240-242.

JØRGEN JØRGENSEN SOM STEDFORTRÆDER

Da den radikale Jørgen Jørgensen i 1935 var blevet undervisningsminister, var netop lærerens metodefrihed et af de områder, han kæmpede meget for. I et foredrag ved et møde i Det Pædagogiske Selskab – som blev afholdt efter, at han havde fremsat forslag til en ny folkeskolelov – giver han udtryk for, at det Sthyrskes Cirkulære ikke giver lærerne frihed nok til deres valg af undervisningsmetode og siger:

“Afgørende er det, hvorledes de Kvinder og Mænd, der staar i Arbejdet, røgter deres Opgave. Der maa efter min Opfattelse gives dem Frihed i deres Arbejde; derfor indeholder det nye Skolelovsforslag en større Rummelighed end hidtil m.H.t. Undervisningsplaner; thi den, der skal yde noget værdifuldt paa et aandeligt Omraade, maa ikke være for bundet.”¹⁸

Med Jørgensens forslag til ny folkeskolelov, som blev vedtaget i 1937, fik Grundtvig via stedfortræderne (her Jørgensen) for alvor indflydelse i den offentlige skole – bl.a. også på lærerens frihed til at vælge metode i undervisningen ud fra netop de elever, læreren havde, og den person, han eller hun selv var. Lærerens metodefrihed har godt nok aldrig med dette ord været nævnt i folkeskoleloven, men den har været en klar underforstået frihed, som læreren havde. Jørgensens holdning til lærerens metodefrihed kom klart til udtryk i en bekendtgørelse, han udsendte i 1941, som skulle afløse det Sthyrskes Cirkulære. Heri siges det i indledningen, at der ikke i lighed med det Sthyrskes Cirkulære skal udformes en almindelig bestemmelse om undervisningen i folkeskolen:

“... til Erstatning for disse tildels forældede Bestemmelser vil [den] være unødvendig og uheldig, idet der ikke bør gøres noget Forsøg paa at lede Undervisningen ad bestemte Baner, naar blot det foreskrevne Maal naas. Ministeriet ønsker derfor ikke at fremkomme med nogen Rettesnor for, hvorledes de Rammer skal udfyldes, som Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 giver for Folkeskolens Undervisning.”¹⁹

Jørgensens 1937-lov betød også en stor ændring af folkeskolens struktur, og ændringen var tydeligvis også inspireret af Jørgensens grundtvigske baggrund. Ud over 1899-loven er baggrunden for 1937-loven lov om højere almenskoler af 24.

18 Talen er refereret i tidsskriftet *Vor Ungdom* 1936-37: 316 ff.

19 Bekendtgørelse af 24. Maj 1941 om Maalet for Folkeskolens Undervisning.

april 1903. Denne lov gjorde for første gang det danske skolevæsen énstrenget – dvs. at man nu umiddelbart kunne gå fra 1. klasse i folkeskolen til 3.g i gymnasiet uden som tidligere at skulle gennem flere af hinanden uafhængige skoleformer. 1903-loven indførte således i forlængelse af børneskolen den 4-årige mellem-skole, som afsluttedes med mellemkoleeksamen, hvorefter man kunne gå i gymnasiet i tre år eller tage et år mere og afslutte med realeksamen. Denne ordning, mente Jørgensen, favoriserede den bogligt orienterede elev og ønskede, at der også ved undervisningspligtens ophør efter 7. skoleår skulle være et tilbud til de mere praktisk orienterede elever. Det betød, at der med 1937-loven blev indført et tilbud til unge om en praktisk mellem-skole (også kaldet 'fri mellem'), der var uden eksamen. I forlængelse af Jørgensens optagethed af den grundtvigske tanke om *det hele menneske* mente han, at undervisningen i skolen skulle sigte på og aktivere både elevernes krop og forstand. Derfor understregede 1937-loven som noget centralt, at undervisningen i folkeskolen skulle give mulighed for elevernes opøvelse til *selvvirksomhed*.²⁰

Både i forbindelse med 1937-loven og 1958-loven ønskede flere skolepolitikere i Folketinget, at undervisningspligten blev udvidet til i hvert fald otte år. Det var Jørgensen meget imod,²¹ idet han dels mente, at det ville skade elevens indlæringsmotivation, hvis skolegang ud over børneskolen blev tvungen, dels var han bekymret for, at tvunget skolegang efter børneskolen med henblik på elevernes kommende erhverv eller videre uddannelse ville smitte for meget af på og være bestemmende for skolens virke i børneskolen. Jørgensen var nemlig af den opfattelse, at børneskolen – skolegangen t.o.m. 7. klasse – skulle være *et liv i sig selv*, som han udtrykte det, og dens indhold først og fremmest være til oplysning om elevernes *liv her og nu* og ikke primært en forberedelse til *et liv engang*. Tydeligvis inspireret af det grundtvig-koldske begreb *livsoplysning*. Dette klart grundtvigsk begrundede synspunkt har givetvis været afgørende for, at vi i Danmark først fik udvidet undervisningspligten fra syv til ni år i 1972.

20 Tanken om elevernes selvvirksomhed var i sit udgangspunkt inspireret af den tyske arbejds-skoletanke, hvis fortalere ikke mindst var socialdemokraten og rektor for Danmarks Lærerhøjskole Wilhelm Rasmussen. Jørgensen så imidlertid en tydelig relation mellem begrebet selvvirksomhed, såvel fysisk som mentalt, og det grundtvigske begreb 'det hele menneske'. Se Nørgaard 1977.

21 Jørgensen gik dog en kort overgang under besættelsen i 1940'erne ind på en tanke om, at unge i byerne skulle have otte års undervisningspligt for at være sikker på, at børn fra fattige hjem fik så megen skolegang som muligt. Han forlod imidlertid ret hurtigt og tydeligvis af idémæssige grunde dette synspunkt og fastholdt som sin skolepolitik syv års undervisningspligt.

I en artikel i tidsskriftet *Dannebrog*, nr. 28-39 fra 1853 med titlen 'Om Skolesagen i Danmark', skriver Grundtvig, at hverken "Latiner-Skolen", "Borger-Skolen" eller "Almue-Skolen" kan siges at være:

"hensigtsmæssige og frugtbare *Oplysnings-Anstalter*, hvorved Ungdommen forberedes først og sidst til virksom Deltagelse i et ædelt *Menneske-Liv*, under de givne *folkelige* Betingelser, og dernæst til *den* menneskelige og borgerlige *Livs-Stilling*, som Vedkommende har nærmest Adgang eller dog Anlæg og Lyst til."²²

Der er tydeligvis en klar forbindelse mellem Grundtvigs opfattelse af skolens *først og sidst*-opgave, som den at hjælpe eleverne til deltagelse i et "ædelt Menneske-Liv" og *der næst* forberede dem til deres "Livs-Stilling" og Jørgensens og senere andre grundtvigske skolepolitikeres opfattelse af, at skolen skal fokusere på børnenes *liv her og nu*. Denne rækkefølge i skolens opgave kommer da også til udtryk i den formålsformulering, Jørgensen etablerede i 1937, hvori han om skolens formål i §1 skrev: "Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber." Børnenes udvikling og karakterdannelsen kommer *før* kravet om nyttige kundskaber. Først med folkeskoleloven af 1975 begyndte der langsomt at ske en ændring i opgaveprioriteringen mellem skolens kundskabsformidling og dens fokus på elevernes liv her og nu. Formålsformuleringen i folkeskoleloven af 2006 og enslydende i 2014 fuldbyrder denne ændrede prioritering med de første sætninger i formålets § 1: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere."²³ Skolens virke skal nu, helt i modsætning til en grundtvigsk skoletænkning, først og fremmest sigte på elevernes liv *engang*.

En grundlæggende opfattelse i et grundtvigsk skolesyn, hvad jo også kom til udtryk i og med friskoleloven af 1855, er, at skolen skal være *forældrenes skole*. Ved siden af forældrenes ret til at oprette en friskole betyder det også, at forældrene – og dermed lokalsamfundet – skal have stor indflydelse på den lokale folkeskoles virke. Denne opfattelse var baggrunden for undervisningsministrene Jacob Appels (V) og Frederik Borgbjergs (S) lovforslag om skolens styrelse og tilsyn i hhv. 1912 (ikke vedtaget) og 1933. Begge erklærede sig klart under indflydelse af Grundtvigs tanker om forholdet mellem forældre og skole. Med Borgbjergs lov i 1933 om skolens styrelse og tilsyn indførtes bl.a. forældreråd. Jørgen-

22 Grundtvig 1853: spalte 15.

23 Undervisningsministeriet 2022.

sen bakkede fuldt ud op, såvel i tanke som i praksis, om forældreråd og styrkede selv forældrenes indflydelse med folkeskoleloven af 1958 ved at lade det være op til forældrene på den enkelte skole at afgøre, om eleverne skulle deles i børneskolen. Dette betød, at deling inden 7. klasse stort set blev afskaffet.

1958-loven, som var en sammenføring af fire forskellige love om folkeskolen til nu kun én, som gjaldt for hele landet,²⁴ var tydeligt præget af Jørgensens grundtvigske opfattelser. Specielt to ændringer og to *ikke*-ændringer kan fremhæves som Jørgensens *grundtvigske* aftryk. Som nævnt ovenfor skete der en ophævelse af delingen af eleverne allerede efter 5. klasse mhp. deres videre skolegang i bogligt eller praktisk retning, og hele mellemskolesystemet blev afskaffet. Begge deles daværende ordning – og ikke mindst praksis – havde efter Jørgensens opfattelse udviklet sig til at blive udtryk for en forskelsbehandling af mennesker og en forhindring for erfaring med fællesskabsoplevelse mellem mennesker fra forskellige samfundslag. Også i forbindelse med diskussionen om 1958-loven blev der som sagt af politikere, især socialdemokratiske, og skolefolk, bl.a. fra Danmarks Lærereforenings (DLF) ledelse, fremsat ønske om udvidelse af undervisningspligten, hvilket Jørgensen var imod og derfor *ikke* stillede forslag om i lovgivningen. På samme måde afviste han ønsket – som meget stærkt blev udtrykt af DLF – om at få indskrevet i loven, at kun lærere uddannet fra et almindeligt seminarium kunne få arbejde i folkeskolen. Lærere uddannet på såvel Den frie Lærerskole i Ollerup som på forskoleseminarier skulle efter hans opfattelse fortsat kunne blive lærere i folkeskolen.²⁵ Argumentet for Jørgensen for at fastholde forskolelærerindernes ansættelsesmulighed i folkeskolen var bl.a. den grundtvigske tanke om skolen som et hjem og læreren som en forældreerstatning. Ikke mindst forskolelærerinderne, hvis virkeområde var 1. til 3. klasse, var efter hans mening, især fordi de var kvinder, egnede og uddannede til at passe ind i denne tanke. Hjermitsslevs undersøgelse fra 2020 viser i øvrigt også, at langt de fleste forskoleseminarier var grundtvigsk prægede.²⁶

Som sagt var Jørgensen erklæret grundtvigianer, men faktisk også erklæret *stedfortræder* for Grundtvig. Mange gange i sine taler og skrivelser tilkendegav han klart, at han så det som sin opgave at bringe de grundtvigske skoleideer ind i

24 Siden 1814 og frem til 1958 havde der været tre skolelove for Danmark. En for landet, en for købstæderne og en for København – og efter 1920 en særlig lov om skolen for det sønderjyske område.

25 Den frie Lærerskole (DFL) var og er en eksamensfri og erklæret grundtvigsk præget statsgodkendt læreruddannelse. Læreruddannede herfra kunne efter bestået eksamen i to linjefag på et almindeligt seminarium (den såkaldte 'Ollerup-prøve') søge stillinger på lige fod med almindeligt uddannede lærere. Denne ordning er stadig gældende i 2022. Uddannelse til forskolelærerinde/småbørnlærerinde blev først afskaffet i 1972.

26 Hjermitsslev 2020.

folkeskolen. Det kom f.eks. til udtryk i en tale på det såkaldte Vintermøde i 1936 på Liselund i Slagelse.²⁷ Her sagde han, at han:

“anser det for muligt at føre det Grundsyn, som Friskolen har bygget paa, over i den offentlige Skole [...] Den Tid maa være forbi, da man fra grundtvigsk Side nøjes med at staa kritisk betragtede over for Arbejdet i Folkeskolen. Man maa gaa positivt ind i Arbejdet for at gøre den offentlige Skole bedre [...] Og derfor beder jeg denne Kreds samle sig om denne Opgave, at gøre hvad den kan for at føre den frie Skole over i den offentlige, bringe den offentlige Skole det, som har været de frie Skolers Styrke og Rigdom, og som vi ønsker hele Folket skal have Del i.”²⁸

DANSK SKOLEFORENING SOM STEDFORTRÆDER

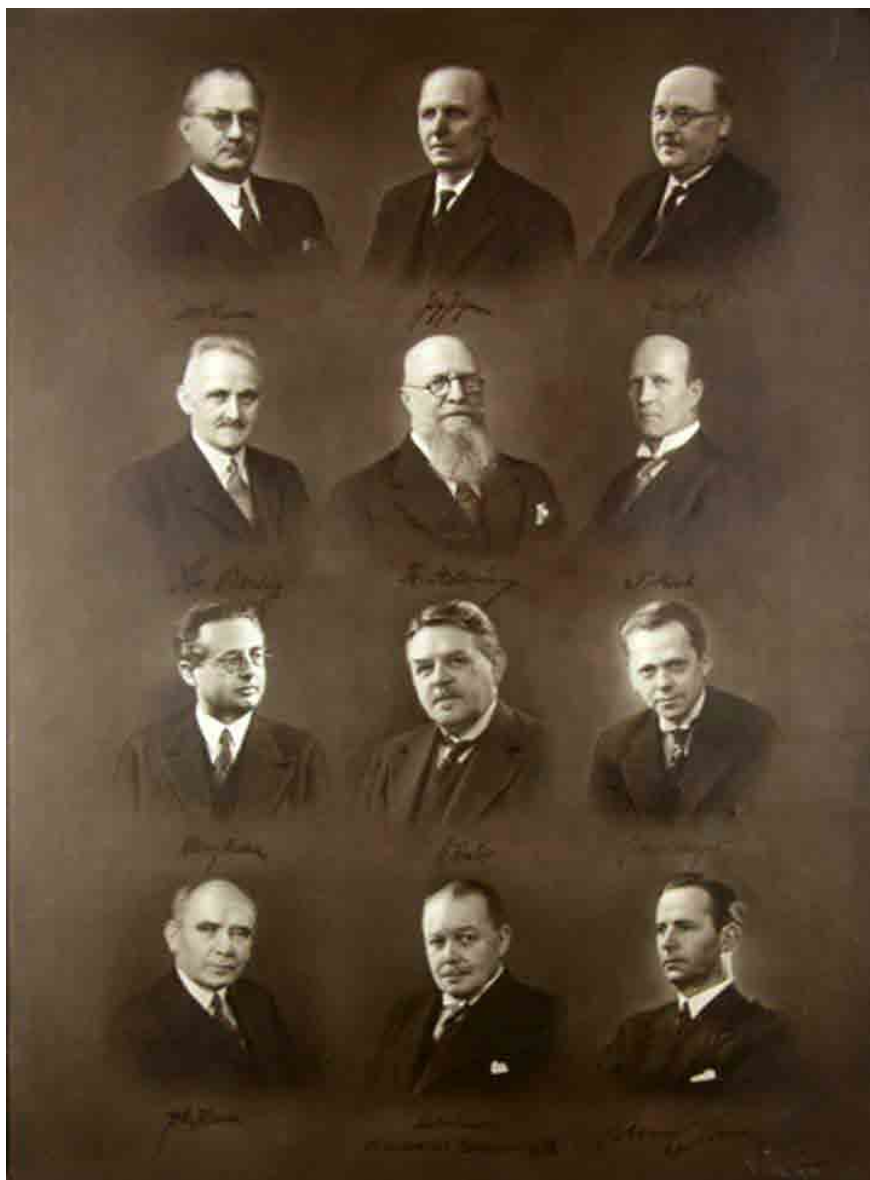
Jørgensen havde i arbejdet med at få Grundtvigs skoleideer ind i folkeskolen en god forbundsfælle i Dansk Skoleforening.²⁹ Det var en forening oprettet i 1887 på Askov Højskole med bl.a. forstander Ludvig Schrøder som initiativtager, og hvis erklærede formål i hele foreningens levetid frem til 1998 var at bringe Grundtvigs skoleideer ind i den offentlige skole. Foreningen udgav fra 1888 til 1998 tidsskriftet *Hjem og Skole*. Dansk Skoleforening var i sin begyndelse meget aktiv for – som alternativ til de private uddannelser på området – at få etableret et statsdrevet seminarium for forskolelærerinder (de senere småbørnslærerinder), og argumentationen herfor var helt i grundtvigsk ånd, at skolen skal være som et hjem for eleverne og læreren en forældreerstatning. Dette mål ville *kvindelige* lærere være bedst til at opnå, når det drejede sig om de små elever, mente Dansk Skoleforening. Et statsligt forskolelærerindeseminarium blev oprettet i 1892 og kom til at ligge i Vejle, og dets første forstander blev Dansk Skoleforenings daværende formand Rasmus J. Holm. Småbørnslærerindeuddannelsen, som var en betydelig faktor for indflydelsen af en grundtvigsk skoletænkning i folkeskolen, eksisterede – trods stor modstand fra særligt DLF, men aktivt støttet af grundtvigske skolepolitikere – som nævnt frem til 1972.

Dansk Skoleforening var frem til omkring 1960 en meget tydelig grundtvigsk stemme i skoledebatten, bl.a. fordi en række fremtrædende grundtvigske semina-

27 Vintermødet på Liselund var et årligt tilbagevendende møde, hvor mange fra de grundtvigske kredse mødtes for at drøfte aktuelle emner med udgangspunkt i en 'grundtvigsk' forståelse af menneskeliv, kristendom, skole og samfund.

28 Højskolebladet 1936: 81-84.

29 På trods af navnelighed må foreningen ikke forveksles med Dansk Skoleforening for Sydslesvig, som er en forening, der knytter sig til de danske skoler i Sydslesvig.



Jørgen Jørgensen (1888-1974), der var erklæret grundtvigianer, var undervisningsminister for Det radikale Venstre i to perioder: 1935-1942 og 1957-1961. Han understregede ofte, at hans ønske var at lade sit politiske virke og lovgivningen om folkeskolen være inspireret af Grundtvigs tanker om skole og oplysning. Her er han øverst i midten i Thorvald Staunings fjerde regering 1939-1940 (foto, Statsministeriet).

rieforstandere og skolepolitikere var centrale medlemmer af foreningen. Især i forbindelse med arbejdet med det skolelovsforslag, der blev vedtaget i 1958, var foreningen fremme i forreste række. Dansk Skoleforening tog allerede i 1950, ikke mindst på baggrund af det i den skolepolitiske diskussion mere og mere udtalte ønske om udvidelse af undervisningspligten, initiativ til oprettelsen af det såkaldte *Askovudvalg*. Udvalget, hvis formand blev Jørgensen,³⁰ havde som formål at modarbejde en udvidelse af den 7-årige undervisningspligt og at arbejde for en *fælles* børneskole for alle med et skoleliv uden indflydelse fra de overliggende eksamensklasser efter 7. klasse. Et mål var derfor at få afskaffet delingen af eleverne efter 5. klasse. Undervisningsminister Julius Bomholt (S), som arbejdede meget ihærdigt i midten af 1950'erne for en revision af 1937-loven, inddrog de to modparter, Askovudvalget og DLF, i arbejdet med lovforslaget og fremsatte et kompromisforslag mellem deres modsatrettede opfattelser. Det lykkedes ikke at få det vedtaget, og da Jørgensen overtog posten efter Bomholt i 1957, fremsatte han og fik vedtaget et forslag, som stort set var identisk med Askovudvalgets. Folkeskoleloven havde fra 1958 således, under indflydelse af såvel Jørgensen som Dansk Skoleforening, et klart grundtvigsk aftryk. Dette fortonede sig imidlertid i lovgivningen efter 1975 og frem til i dag, hvor det er væk.

Det er klart, at ikke kun love og andre centraladministrative dokumenter var bestemmende for det grundtvigske aftryk i folkeskolen. Ikke mindst lærerne og deres praksis – oftest på baggrund af den uddannelse, de har fået – har (måske endda den største) betydning for Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen. Fra Seminarieloven af 1930 over loven fra 1954 og frem til læreruddannelsesloven af 1966 blev der uddannet tusindvis af lærere fra seminarier, som kan siges at være grundtvigske, og den grundtvigske storhedstid i folkeskolen forløb således fra begyndelsen af 1930'erne til omkring 1975. Samlet set kan den grundtvigske virkning i denne periode aflæses på følgende otte områder: skolens formål, klasselærerenes virke, lærernes metodefrihed, elevernes selvvirksomhed, undervisningspligtens længde, forældrenes bestemmelsesret, skolens struktur og lærernes uddannelse. Det skal dog understreges, at der inden for nogle af disse områder – især mht. lærernes metodefrihed, elevernes selvvirksomhed og skolens struktur – i samme periode var en påvirkning i større eller mindre grad af folkeskolens lovgivning og hverdag fra reformpædagogikken.³¹ En indikationsanalyse, som tid-

30 Jørgen Jørgensen var undervisningsminister i to perioder: Fra 1935 til 1942 og igen fra 1957 til 1961, og altså ikke da han blev formand for Askovudvalget.

31 Reformpædagogikken var en særlig opfattelse af, hvordan børn skal undervises og opdrages. Den kom til Danmark fra Tyskland omkring 1920. En af hovedtankerne i reformpædagogikken var, at barnet havde en særlig barnenatur, som ikke måtte undertrykkes (f.eks. ved straf og ensretning), men gennem den pædagogiske metode i bl.a. skolen skulle beskyttes og gives

ligere beskrevet, af disse områder må derfor i høj grad inddrage konteksten for at afgøre et udsagns proveniens, og selv da kan den i visse tilfælde, da den grundtvig-koldske og den reformpædagogiske tankegang på nogle områder var meget parallelle, være svær at afgøre.

GRUNDTVIG FORDAMPER

Efter vedtagelsen af skoleloven i 1958 begyndte ganske langsomt en udtynding af grundtvigsk tænkning i de centraladministrative dokumenter om folkeskolen. *Den Blå Betænkning*, som var en vejledning til 1958-lovens gennemførelse i praktisk skolearbejde, var således tydeligvis et konglomerat af en grundtvigsk og en reformpædagogisk skoletænkning. Det blev sidstnævnte tænkning, der hen ad vejen fik overtaget, og det fuldbyrdedes i og med folkeskoleloven af 1975, selv om man måske kan sige, at også den havde reminiscenser af et grundtvigsk skolesyn og vokabular – f.eks. ved dens brug af begrebet åndsfrighed i formålet. Men også dette begreb forsvandt i de følgende folkeskolelove i 1993, 2006 og 2014. Med de to sidste loves formålsformuleringer var Grundtvig helt væk, og den centrale grundtvigske forestilling om det undervisningspligtige skoleliv – nu altså til 9. klasse – som et liv i sig selv er ganske fordampet. Folkeskolen har først og fremmest til opgave at forberede eleverne til et studie- eller arbejdsliv *engang*. Skolen som en vigtig del af elevernes *livsoplysning* her og nu er helt ude af formålet. På samme måde fordamper grundtvigske, og i nogle tilfælde dermed også reformpædagogiske, afgørende opfattelser om livet i skolen. Det gælder tanker om klasselæreren og dennes rolle i klassens liv. Begrebet optræder med 2014-loven slet ikke længere i lovgivningen. Det gælder lærerens metodefrihed, som gennem understregningen af kommunalbestyrelsens og skolelederens bestemmelsesret og meget centralt fra udstukne og detaljerede indholds- og målbeskrivelser ikke længere er gældende.

Det kunne måske hævdes, at Margrethe Vestager som undervisningsminister med sin udgivelse i 2000 af skriftet *Værdier i hverdagen* bragte en værditænkning inspireret af det grundtvigske skolesyn tilbage i skolen.³² En nærmere analyse af skriftet viser dog, at det ikke er tilfældet, selv om det bruger flere begreber fra en grundtvigsk diskurs. Der er tale om en mere alment menneskelig tankegang, der

mulighed for at udfolde sig i kropslig aktivitet og leg. Barnet ville på den måde lære af lyst og ikke af tvang. Reformpædagogikken i Danmark kom især til udtryk gennem Landsforeningen Den fri Skole. Se en omfattende præsentation af reformpædagogikkens idé og praksis hos Nørgaard 1977 og 2022.

32 Vestager er i øvrigt også opdraget i et udpræget grundtvigsk præstehjem med stærk tilknytning til friskolebevægelsen, hvor faderen var en markant skikkelse i Friskoleforeningens hovedbestyrelse.

sine steder nærmer sig en banal beskrivelse om, at vi skal være gode ved hinanden og opføre os ordentligt.³³ Afstanden mellem Vestagers skolesyn og det grundtvigske, som dette sidstnævnte er beskrevet i denne artikel, viser sig også ved, at hun i 2001 udsender faghæfter til hhv. dansk og matematik med betegnelsen *Klare mål*. Faghæfterne påbegyndte en på mange måder meget 'ugrundtvigsk' praksis med langt mere central styring af folkeskolen end tidligere.³⁴

I to undersøgelser har jeg analyseret 40 tilfældigt (også geografisk) udvalgte folkeskolelæreres lovpligtige hjemmesidebeskrivelser af deres værdigrundlag og skolepraksis.³⁵ Ligesom hos Vestagers *Værdier i hverdagen* er det på samme måde den banale, alment humane værditilgang, der er dominerende i de 40 selvbeskrivelser. Kun i seks af dem kan der identificeres enkelte udsagn, som peger i retning af at kunne have en grundtvigsk baggrund. Værdibeskrivelserne hviler tydeligvis på en ukritisk og givetvis forkert antagelse om enighed blandt lærerne og blandt forældrene om værdiudsagnenes fortolkning og konsekvens i praksis. Det primære værdiudsagn hos skolerne er helt i tråd med den nugældende lovs formål – vigtigheden af den faglige indlæring og elevernes forberedelse til et fremtidigt arbejds- eller studieliv. I de fleste tilfælde nævnes dette som *det* vigtigste udsagn om skolens opgave.

LÆRERUDDANNELSEN OG GRUNDTVIG

Som anført flere steder i artiklen og jo bestemt også tydeliggjort gennem megen forskning³⁶ er læreren en afgørende og central person i folkeskolens daglige undervisning og liv i det hele taget. Også lærernes praksis har udgangspunkt i et for læreren bevidst eller ubevidst menneske- og skolesyn, som bestemt ikke, selv om det selvfølgelig er det formelle krav, behøver at stemme overens med det officielle syn, som det kommer til udtryk i skoleloven. Som det er påvist mange gange i skoleforskningen, er skolens lov én ting og skolens/lærernes praksis en anden, og der behøver ikke nødvendigvis at være den store overensstemmelse.³⁷

I den skolehistoriske forskning (se f.eks. hos Grinder-Hansen 2013 og Skovgaard-Petersen 2005) er det ofte hævdet og sandsynliggjort gennem undersøgelser, at det menneske- og skolesyn, lærerne har mødt i deres uddannelse, får afgørende betydning for deres senere virke som lærere. Grinder-Hansen skriver således i sin store historiske udredning om lærerarbejdet i Danmark:

33 For en nærmere analyse af *Værdier i hverdagen* se Balle 2022a (s. 504-506) og Thejsen 2000.

34 Balle 2022a: 505-514.

35 20 skoler i 2018 og 20 i 2021. Konklusionerne i de to undersøgelser er enslydende.

36 Spændende eksempler herpå er Jacobsen 1989 og Lindhardt 2008.

37 Eksempler på en sådan forskning er Jacobsen 1989 og Hermansen 2019.

“Men hvad seminarierne, eller snarere lærerpersonlighederne på de enkelte seminarier, gav de unge og modtagelige seminarister, var ikke primært en faglig identitet, men snarere en åndelig vækkelse (eller om man vil en indoktrinering), der var med til at forme deres spirende kaldsideal og ønsket om at være aktører i samfundet uden for skolen.”³⁸

Denne sammenhæng mellem uddannelsesstedets idémæssige grundlag og seminarieelevernes³⁹ senere praksis kan altså have den betydning, at seminarier med en erklæret grundtvigsk identitet gennem deres uddannelse vil kunne påvirke seminarieeleverne med det grundtvig-koldske skolesyn, så de efter studiet ønsker at praktisere med baggrund i denne påvirkning. På den måde vil Grundtvig også gennem lærerne kunne få en virkningshistorie i folkeskolen.⁴⁰

Inden for de sidste to år er der gennemført og præsenteret forskning, som netop tager udgangspunkt i denne tankegang, og som viser dette forhold mellem Grundtvig og folkeskolen. Denne forskning er dels forestået af Hans Henrik Hjermitzlev og dels af mig selv.⁴¹ I begge tilfælde er der tale om undersøgelser af de seminarier, der med rimelighed kan defineres som grundtvigske, og som tilsammen dækker perioden 1840-1966. Begge undersøgelser etablerer den grundtvigske definition af seminarierne ved at identificere fællestræk hos seminariefolkene gennem undersøgelse af deres selvidentificering, fælles diskurs, daglige praksis, deres netværksbygning og deres samling omkring centrale idébærende aktører (f.eks. seminarieforstandere). Undersøgelserne viser, at der i perioden 1840-1920 var 14 ud af 32 seminarier og i perioden 1930-1966 10 ud af 30 seminarier, som kunne defineres som grundtvigske. De øvrige seminarier kunne enten defineres som *uden* en erklæret samlet idé som baggrund eller være idéseminarier med tilknytning til f.eks. Indre Mission. Især i perioden 1930-1960 blev der uddannet rigtig mange lærere på grundtvigske seminarier, idet disse seminarier var nogle af de største seminarier i perioden – og også langt større end seminarierne i perioden før.

38 Grinder-Hansen 2013: 123-124.

39 Artiklen her bruger ordet seminarieelev om det, der i dag benævnes lærerstuderende, fordi det først er med læreruddannelsesloven af 1966, at lærerstuderende bliver et lovmæssigt begreb.

40 Det er selvfølgelig vigtigt her at understrege, at en sådan overensstemmelse mellem seminariets idémæssige baggrund og den enkelte seminarieelev selvfølgelig ikke behøvede at være eller blive tilfældet. I Balle 2022a gives flere eksempler på det modsatte af overensstemmelse.

41 Hjermitzlev 2020; Balle 2022a.



P.J.M. Vinther (1863-1944) var forstander for Silkeborg Seminarium, mangeårig formand for den grundtvigske forening Dansk Skoleforening og formand for Dansk Seminarieforening. Gennem sit virke blev han en afgørende figur i den grundtvigske påvirkning af såvel læreruddannelsens som folkeskolens lovgivning. Han ses her som nr. 4 fra venstre i første række i forbindelse med dimissionen af sit sidste seminariehold i 1933 (foto: Oluf Nielsen, Silkeborg Arkiv).

Ovennævnte undersøgelser viser også, at det, der karakteriserede de grundtvigske seminarier og faktisk seminarielovgivningen som sådan – især i perioden 1930-1966, hvor der kom nye læreruddannelseslove i 1930 og 1954 – er forestillingen om, at undervisning og liv på et seminarium skal være så tæt som muligt som på en folkehøjskole. Det betød, som mange af de grundtvigske seminariefolk (ledere og lærere) og de fleste grundtvigske skolepolitikere i Folketinget arbejdede for, at:

- uddannelsens hovedopgave først og fremmest skal være seminarieelevernes personlige og karaktermæssige udvikling
- uddannelsen skal organiseres med mødepligt og mange fællesfag for, at eleverne kan erfare og udvikle evne til samarbejde og få selvindsigt gennem fællesskabet

- uddannelsen skal lægge vægt på forestillingen om, at der eksisterer en særlig dansk læreruddannelsestradition – bl.a. karakteriseret ved åndsfrihed
- uddannelsen skal lægge vægt på at være rettet mod klasselæreropgaven og mod, at skolen skal være som et hjem for eleven med klasselæreren som en slags forældreerstatning
- uddannelsen skal nedprioritere eksamen og karakterer i fagene (ikke mindst i åndsfagene: dansk, historie, religion)
- uddannelsen skal lægge vægt på, at seminarieeleverne i højere grad skal arbejde selvvirksomt og i mindre grad ud fra lærebøger med lektielæsning og kontrol
- uddannelsen skal lægge vægt på, at ‘manden fra ploven’ og ‘kvinden fra gryden’ har mulighed for at blive lærer og dermed understrege og fastholde det *u-elitære* ved læreruddannelsen og lærerarbejdet
- uddannelsens leder og lærere skal gives stor frihed i forhold til staten til med baggrund i ideer at etablere undervisnings- og studiemiljøets indhold og form – dvs. til at udforme en særlig *stedets ånd*
- uddannelsen skal gennem eget eksempel i seminarielivet gøre den kommende lærer i stand til og få mod på at være en afgørende faktor i udviklingen af lokalsamfundets folkelige liv.⁴²

Såvel 1930-loven som 1954-loven – og da i særlig grad den sidstnævnte – gav formelle muligheder for, at seminarierne kunne arbejde ud fra disse højskoleinspirerede tanker og dermed også kunne skabe den særlige ‘stedets ånd’, som byggede på det konkrete seminariums idébaggrund, historie og tradition. På en række områder – ikke mindst initieret og/eller understøttet af seminariets ledelse og lærere – fik de enkelte seminarier mulighed for at etablere sig og fremtræde i deres egenart. De to nævnte undersøgelser dokumenterer, hvordan de grundtvigske seminarer i høj grad benyttede sig af disse muligheder, og på den måde gennem de færdiguddannede seminarielever blev vigtige i relation til Grundtvigs virkning i folkeskolen.

Ligesom Grundtvig i lovgivningen og i diskursen om folkeskolen, som vist ovenfor, blev udtyndet, skete det samme med Grundtvigs rolle i læreruddannelsen – og dermed også for formidlingen af en grundtvigsk opfattelse af, hvad der er vigtigt i en sådan uddannelse og i det efterfølgende lærerarbejde. Et stort skridt i den ret-

42 Dette sidste mål for uddannelsen blev også betegnet som ønsket om at uddanne folkelærere. Se nærmere om beskrivelsen af denne lærertype hos Skovgaard-Pedersen 2005 og Grindner-Hansen 2013.

ning blev taget med læreruddannelsesloven af 1966. Her blev der på flere afgørende af ovenstående punkter gjort op med den grundtvigske tænkning. Mødepligten blev afskaffet, og fællesfagenes antal blev decimeret og dermed kravet til eleverne om at etablere og få erfaring med samarbejde i en fast, ikke-selvvalgt fællesskabsgruppe.

Tidligere seminarierektor og Undervisningsministeriets mangeårige undervisningsinspektør på seminarieområdet (og bestemt ikke grundtvigianer men tilknyttet KFUM), Tage Kampmann, var selv med i udformningen af 1966-loven. Da han senere så, hvordan loven, da den udfoldede sig, forandrede undervisningen og livet på seminarierne, ændrede han imidlertid opfattelse og beklagede udviklingen. Følgende to citater fra Kampmann i hhv. 1985 og 1991 indrammer meget præcist den forandring, der tog sin begyndelse med 1966-loven og dermed også, hvordan det grundtvigske præg fordampede:

“Men noget gik tabt [med 1966-loven] i forhold til tidligere seminarieuddannelser. Det sidste højskolepræg forsvandt, og det sociale liv og fællesskabsfølelsen gik i nogen grad tabt i forbindelse med det frivillige fremmøde.”⁴³

“Også ophævelsen af det gamle klassebegreb påvirkede seminarielivet. Nu var de studerende i fællesfagene på stamhold og ellers delt på liniehold, pæd.spc. hold eller grunduddannelseshold. Det sociale fællesskab forsvandt delvis. Tilsvarende gik det med fælleslivet på seminariet. Det sidste højskolepræg fordunkledes. Morgensangen afskaffedes næsten overalt, og fælles timer med folkelige foredrag blev en ‘saga blot’. Kor- og orkestervirksomheden visnede de fleste steder, og det gamle seminarium skiftede ansigt.”⁴⁴

Det næste afgørende skridt imod en afskaffelse af seminariernes mulighed for at præge uddannelsen med det grundtvig-koldske skolesyn blev taget, da seminarierne som *sted* forsvandt. Det skete med vedtagelsen af CVU-loven i år 2000. Med indlejringen først på CVU'erne og fra 2007 og frem på professionshøjskolerne (UC'erne) mistede seminarierne deres identitet og deres *sted*. Rasmus Kolby Rahbek, som har gennemført et forskningsarbejde om højskolens pædagogik og skrevet ph.d. med titlen *Stedets pædagogik – en fortolkende beskrivelse af højskolepæ-*

43 Kampmann 1985, 26.

44 Kampmann 1991: 148.

dagogik i et dannesperspektiv, har i sin afhandling konkluderet med adresse til og kritik af læreruddannelsen på UC'erne, at:

“pædagogisk praksis ikke meningsfuldt kan ses isoleret fra det konkrete sted, den udfolder sig [...] man kan ikke adskille skolen og livet [...] de smelter sammen i form af et pædagogisk liv. Pædagogik som praksis udfolder sig altid på et sted, og er som sådan aldrig ‘bare’ pædagogik, men altid en bestemt pædagogisk praksis, ligesom stedet, med dets historie, tradition og normer, får betydning for den praksis, der finder sted.”⁴⁵

De seneste års love om uddannelse af lærere til folkeskolen understreger gennem deres formålsformulering og indholdsbeskrivelse, hvordan uddannelsen er blevet mere og mere akademiseret, og dermed også helt har forladt forestillingen om uddannelsens primære opgave som at støtte de studerendes dannelse og personlighedsudvikling. Mange uddannelsesforskeres anbefaling af, at uddannelsen bør blive fuldt akademiseret ved at blive en universitetsuddannelse, har dog indtil videre ikke haft tilstrækkelig politisk opbakning til at blive gennemført. Der er imidlertid ikke i den politiske eller for den sags skyld den (meget begrænsede) læreruddannelsesfaglige afvisning af universitetsønsket nogen argumentation, som har det mindste med den grundtvig-koldske skoletænkning eller Grundtvig at gøre. Dog er dannelsesbegrebet de senere år, blandt andet i en grundtvigsk aftapning, kommet på dagsordenen igen i et forslag om en alternativ læreruddannelse i Herning, i et forsvar for faget Kristendomskundskab, Livsoplysning og Medborgerskab og i en kritik af professionshøjskolernes åndsforladte atmosfære. Ligeledes er der med den allerseneste aftale af 13. september 2022 mellem S, V, K, RV, DF og SF om en større reform af læreruddannelsen planer om afgørende forandringer i uddannelsen. Disse forandringer, såvel indholdsmæssig og strukturelt som i måden forandringerne beskrives og argumenteres på, leder flere steder tanker hen på en grundtvigsk opfattelse af uddannelse til og udførelse af lærerarbejdet. Grundtvig rumsterer således stadig i baggrunden, også hos Anders Bondo Christensen, der som formand for DLF fra 2002 til 2020 forfægtede et grundtvigsk skolesyn i sin kritik af den øgede statslige målstyring af folkeskolen.⁴⁶

45 Kolby Rahbek 2019: 247.

46 Se f.eks. Brinkmann, Rømer & Tanggaard 2021; Christensen 2008; Danmarks Lærerforening 2002; 2005; 2015; 2019. Uddannelses- og Forskningsministeriet 2022.

KONKLUSION

Forskningen bag denne artikel har tydeligt vist, at Grundtvig på trods af, at han som hjemmeundervist i sin børneskoletid ikke havde en skolevej, alligevel fik *en vej* ind i den danske folkeskole. Gennem sine arvtageres tolkning af hans skrifter og udsagn fik Grundtvig afleveret et meget tydeligt aftryk på folkeskolen, som var med til at gøre denne skole til noget enestående i europæisk skoletradition. Christen Kold grundlagde i midten af 1800-tallet gennem sin tolkning af Grundtvigs tanker en skolepraksis, som blev inspiration mange steder for den offentlige skole og ikke mindst blev grundlag for en grundtvig-koldsk inspireret uddannelse af mange lærere fra grundtvigske lærerseminarier oprettet i sidste halvdel af 1800-tallet og første halvdel af 1900-tallet. Fra ca. 1930 og frem til omkring 1960 kulminerede den grundtvigske påvirkning af folkeskolen med ærkegrundtvigianeren Jørgen Jørgensens folkeskolelove i 1937 og i 1958 og med hans involvering i de to seminarielove i 1930 og 1954. Efter omkring 1970 fordampede det grundtvigske aftryk ganske langsomt såvel i folkeskolen som i læreruddannelsen, og omkring årtusindeskiftet og frem til i dag har den skolepolitiske diskurs og lovgivningen om offentlig skole og læreruddannelse faktisk været uden reference til Grundtvig eller det grundtvig-koldske skolesyn. Ganske ugrundtvigsk, kunne man sige, har folkeskolen siden 2006 været formåls- og opgavebestemt først og fremmest med sigte på elevernes fremtid i videre uddannelse eller erhverv og ikke på deres børne- og ungdomsliv her og nu.

Konklusionen på denne artikel om Grundtvig og folkeskolen må på baggrund af ovenstående beretning om de sidste omkring 150 års udvikling således blive, at de to parter ikke længere har noget med hinanden at gøre. Grundtvig har haft sine aftryk frem til omkring 1970 i såvel folkeskolen som læreruddannelsen, men derefter fordampede de grundtvigske aftryk ganske langsomt og har ikke haft betydning de sidste 30-40 år. Om den senere tids tiltagende debat om dannelsesbegrebet i den dansk skole- og uddannelsesdiskurs og den seneste politiske aftale om reform af læreruddannelsen er tegn på en ændring i forholdet mellem Grundtvig og folkeskolen må fremtiden vise.

SUMMARY

N.F.S. Grundtvig (1783-1872) did not to any great extent engage himself with the education of children in contemporary elementary schools. Nevertheless, through his heirs Grundtvig's thoughts about school and enlightenment left a clear impression on developments in Danish elementary schooling. The present article examines this impact from 1855 onwards, as it is revealed in the discourse about schooling. It focuses on the Grundtvigian influence on the 'golden age' in elementary schooling from 1930 to 1960, when the two Grundtvigian 'deputies', the Min-

ister of Education Jørgen Jørgensen and the organisation Dansk Skoleforening were active. After 1960, the Grundtvigian influence gradually evaporated with respect to the discourse about education, legislation about the school, and teacher education. In 2022, Grundtvig was not present in the elementary school or the education of teachers. As the basis for search and probing into Grundtvig's influence and its development in the elementary school this article presents some fundamental ways of making it possible to document Grundtvigian influence, including the fact that Grundtvig's effect on history is not Grundtvig's own but brought to life through centrally placed people among his heirs, in this connection, referred to here as his 'deputies'.



Thorstein Balle (f. 1946) er cand.pæd. i pædagogik og tidl. seniorforsker og ekstern lektor ved Center for Grundtvig-forskning, Aarhus Universitet. Han har det meste af sit liv arbejdet med de frie skoler dels som efter- og højskolelærer, efterskoleforstander, seminarielærer og programmedarbejder i DR, dels som forstander på Den frie Lærerskole i Ollerup. Balle har i september 2022 på Aarhus Universitetsforlag udgivet afhandlingen 'Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem be-

grebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960.'

LITTERATUR

- Balle, Thorstein (2022a), *Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem begrebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Balle, Thorstein (2022b), *Den skoledannende Grundtvig*. I: Lone Kølle Martinsen (red.), *Den store mand – Nye fortællinger om Grundtvig* (s. 254-271). København: Gads Forlag.
- Brinkmann, Svend, Thomas Aastrup Rømer & Lene Tanggaard, red. (2021), *Sidste Chance. Nye perspektiver på dannelse*. Aarhus: Klim.
- Christensen, Anders Bondo (2008), Grundtvig som forbillede i skolen anno 2008? I: *Vartovbogen*, 2008/09, s. 17-28.
- Coninck-Smith, Ning de (1990), *Klasselærerens historie 1875-1975*. PPP-serien, nr. 58. Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Pædagogik og Psykologi.
- Danmarks Lærerforening (2002), *Professionsideal*. www.dfl.org.
- Danmarks Lærerforening (2005), *Professionsstrategi og -udvikling*. www.dfl.org.
- Danmarks Lærerforening (2015), *Principprogram*. www.dfl.org.
- Danmarks Lærerforening (2019), *Folkeskoleidealet*. www.dfl.org.
- Gjerløff, Anne Katrine & Anette Faye Jacobsen (2014), *Da skolen blev sat i system 1850-1920*, *Dansk Skolehistorie*, bd. 3, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grønder-Hansen, Keld (2013), *Den gode, den onde og den engagerede: 1000 år med den danske lærer*. København: Muusmann' Forlag.

- Grundtvig, N.F.S. (1832), *Nordens Mythologi*. US bd. V, s. 378-767.
- Grundtvig, N.F.S. (1834), *Statsmæssig Oplysning*. Udgivet på Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck i 1983 af K.E. Bugge & Vilhelm Nielsen.
- Grundtvig, N.F.S. (1836), *Det Danske Fiir-Kløver*. VU bd. VI, s. 145-185
- Grundtvig, N.F.S. (1837), *Til Nordmænd om en Norsk Høiskole*. VU bd. IV, s. 186-198.
- Grundtvig, N.F.S. (1838), *Skolen for Livet og Akademiet i Soer*. VU bd. VI, s. 199-233.
- Grundtvig, N.F.S. (1839), *Om Nordens videnskabelige Forening*. VU bd. VI, s. 353-384.
- Grundtvig, N.F.S. (1840), *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer*. VU bd. VI, s.385-401.
- Grundtvig, N.F.S. (1843), *Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole*. www.grundtvigsværker.dk.
- Grundtvig, N.F.S. (1847), *Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole*. VU bd. IV, s. 423-470.
- Grundtvig, N.F.S. (1853), Om Skolesagen i Danmark, I: *Dannebrog*, nr. 28-39.
- Henriksen, Holger (2012), *Om metodefriheden – og dens fjender*. Odense: Fjordager.
- Hermansen, Mads, red. (2019), *Professionernes fundament – en kritik og vision*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hjermitzlev, Hans Henrik (2020): Grundtvigske seminarier 1840-1920. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- *Højskolebladet* (1936).
- Jacobsen, Bo (1989), *Fungerer Læreruddannelsen? – en undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. Undervisningsministeriet.
- Kampmann, Tage (1985), Opgang og nedtur. Seminarierne og Læreruddannelsen 1960-85. I Carsten Johansen et al. (red.), *Holbæk Seminarium 1960-1985*. Holbæk: Holbæk Seminarium.
- Kampmann, Tage (1991), Læreruddannelsen i brudstykker. I Helle Boelt Kristiansen & René Nordin Bloch (red.), *Læreruddannelse i 2000 år. København: Lærerstuderendes Landsråd*.
- Kolby Rahbek, Rasmus (2019), *Stedets pædagogik – en fortolkende beskrivelse af højskolepædagogik i et dannelsesperspektiv*. Ph.d.-afhandling, DPU Aarhus Universitet.
- Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen & Hans Siggaard Jensen (2017), *Pædagogikkens Idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lindhart, Lars (2008), Hvor lærer en lærer at være lærer? I: *Unge Pædagoger*, nr. 3, s. 41-45.
- Nørgaard, Ellen (1977), *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, Ellen (2022), *Det naturlige og frie barn. Tre reformpædagogiske visioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- *Rigsdagstidende* (1855).
- Thejsen, Thorkild (2000), Virkelige værdier. www.folkeskolen.dk, 20. april.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022), Aftale om reform af læreruddannelsen, 13. september, <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-læreruddannelsen>.
- Undervisningsministeriet (2022), Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>.
- *Vor Ungdom* (1936-37).