

»Skolefrihed«

Eckhard Bodenstein: Skolefrihed in Dänemark – Studien zur Entstehung eines schulpolitischen Prinzips. Mit dänischer Zusammenfassung. Tønder 1982. Fotokopieret, 400 sider. – Anmeldet af fhv. undervisningsinspektør Vilhelm Nielsen.

Hvordan gik det egentlig til, at vi i Danmark fik »undervisningspligt« og ikke »skolepligt«? Det er dette spørgsmål, Eckhard Bodenstein, lektor »an der pädagogischen Hochschule Flensburg« har sat sig for at undersøge.

Spørgsmålet har stor principiel betydning, selvom denne form for »skolefrihed« og dens efterhånden klare lovfæstelse kan forekomme os en selvfølgelighed, som intet politisk parti ville drømme om at røre ved. I international belysning ser det anderledes ud. Intet af de lande, vi sædvanligvis sammenlignes med, har tilsvarende klare lovbestemmelser. Talmæssigt benyttes princippet ganske vist kun af et fåtal. Dets sammenhæng med Grundtvig og den grundtvigske bevægelse er almindeligt anerkendt, men denne »mythe« eller »legende« vil Bodenstein gerne punktere ved hjælp af en videnskabelig undersøgelse, en »Punktanalyse« (s. 39), som han selv karakteriserer som »Hermeneutisch-historisch« (s. 37).

Hans bog fremtræder i høj grad som en videnskabelig afhandling. Hovedsagen er en udførlig gennemgang af forhandlingerne om skole spørgsmål, dels i den grundlovgivende rigsforsamling 1848-49 (kap. 2), dels i folketing og landsting i de følgende år (kap. 3 og 4) frem til 2.5.1855, hvor »Lov, indeholdende nogle forandrede Bestemmelser i Anordningerne om Skolegangen og om Udskrivningen af Skolen« endeligt vedtages og sættes i kraft. Dertil kommer så et femte kapitel om lovens virkninger, samt et fyldigt »Anhang« om problemstillingen helt op til nutiden. – Forud går et første kapitel om tema'ets relevans, forskningens stade, metodisk afgrænsning o.s.v., og bagefter følger foruden det nævnte ikke mindre end ni »Anhänge«: litteraturliste, personregister, forkortelsesliste m.m. Bogen er inddelt efter decimalsystemet, så alt skulle være i den skønneste orden.

Det må straks siges, at selve gennemgangen af den parlamentariske debat om skole spørgsmål i årene 1848-55 er fortjenstfuld og værdifuld. Den bygger naturligvis først og fremmest på de officielle referater, men inddrager også henvendelse udefra til rigsdagen, bøger og pjecer og i nogen grad skrivelser til og fra kultusministeriet.

Hovedresultatet er, at hverken Grundtvig eller grundtvigianerne, men J.N. Madvig, »den latinske professor«, er hovedansvarlig for udformningen og gennemførelsen af loven af 2.5.1855, »den første friskolelov«, som den kaldes. Madvig var ikke grundtvigianer, ej heller tilhænger af friskoler for så vidt. Han var, hvad man kunne kalde konservativ-liberal eller liberal-konservativ. Han ønskede at få grundloven af 1849 til at fungere – eller at få samfundet til at fungere med den – og han var en oprigtig tilhænger af de principper og ideer, som var nedlagt i den, deriblandt forældrenes ret overfor staten, når det gjaldt deres børns opdragelse og undervisning. Dertil kom, at han i langt højere grad end grundtvigianerne beherskede det parlamentariske spil, var i stand til at udforme et lovforslag, som kunne vedtages både af folketing og landsting og omsider sættes i kraft af regeringen Hall – efter året før at være standset af regeringen A.S. Ørsted, uden begrun-

delse og uden parlamentariske konsekvenser, ja, uden protester fra Madvig eller fra nogen anden.

Man får et ejendommeligt – på en måde ganske fornøjeligt – billede af det parlamentariske liv i de første år efter 1849 ved at følge en sådan enkeltsag. Men det kunne næppe være anderledes. Ingen havde parlamentarisk erfaring eller skoling, partigrupperingerne var ganske løse, og langt vigtigere spørgsmål – ikke mindst krigen og forholdet til udlandet – beslaglagde hovedinteressen. Det er ikke så underligt, at behandlingen af skolespørgsmål kan forekomme famlende og forvirret.

Men her lyser Madvigs klarhed og konsekvens op. Der er næppe tvivl om, at Bodenstein har ret i, at han var denne lovs arkitekt, og at hans parlamentariske indsats på dette punkt fortjener rehabilitering.

Man kan næsten sige, at Bodenstein har forelsket sig i Madvig og i loven af 2.5.1855 – forstået ud fra det grundtvigske:

»den har aldrig levet,
som klog på det er blevet,
han først ei havde kær«.

Måske bryder Bodenstein sig ikke om denne parole, men det får han finde sig i. En sådan kærlighed – eller forkærlighed – behøver ikke at forhindre en videnskabelig undersøgelse – tværtimod. Når det gælder Madvigs betydning for denne lovs vedtagelse, kommer man i fremtiden ikke uden om resultaterne af hans undersøgelser.

Men et andet spørgsmål er, om selve denne lov er af så central og afgørende betydning, som Bodenstein mener. Flere forhold bringer en i tvivl. Er det virkelig en »friskolelov«? Og betyder den den afgørende lovfæstelse af »undervisningspligt« i modsætning til »skolepligt«?

For det første ophæver den ikke den grundlæggende lov om almueskolen: anordningen af 1814.

For det andet handler den om hjemmeundervisning, ikke om friskoler eller private skoler.

For det tredje viser den *efterfølgende* kontrol af hjemmeundervisningens resultater sig i praksis at medføre mindst ligeså mange gnidninger og vanskeligheder som den hidtidige *forudgående* godkendelse.

For det fjerde giver loven og forarbejderne til den intet svar på, hvad det er, der får folk – navnlig på Fyn – til at benytte sig af mulighederne for at oprette friskoler både før og efter 1855.

Endelig kunne man for det femte nævne, at Madvig selv åbenbart ikke tillagde denne lov større betydning. Han nævner den ikke i sine erindringer, han forudså ikke, at den ville medføre oprettelse af friskoler, og han forholdt sig helt passivt, da regeringen Ørsted i første omgang undlod at sætte den i kraft.

Madvig var en mand af principper og klare begreber, men her slog hans begreber åbenbart ikke til. Og noget af det samme kunne man sige om Bodenstein. Det er en svaghed ved hans undersøgelse, at den i den grad tager sit udgangspunkt i principper og begreber. Det emne, der skal undersøges, lader sig nemlig ikke uden videre bringe på begreb. De drivende kræfter i udviklingen er ikke abstrakte principper. En debat i rigsdagen lader sig muligvis udkrystallisere i principper og begreber, og det samme gælder lovgivning og administration over et længere åremål, f.eks. 1814 til 1937, eller for så vidt 1958 eller 1977, men spørgsmålet er, om man ikke derved nødvendigvis ledes på vildspor og går glip af det væsentlige.

Det kunne også siges på den måde, at spørgsmålet er, om Bodenstein ikke mangler »Distanz« til sine egne begreber og principper, til sit ubønhørlige krav om »Begrifflichkeit« – foruden til det tyvende århundredes reformpædagogik.

Måske burde man have bedt en jurist om at anmelde denne bog, som i så høj grad handler om forståelsen af en bestemt lovtekst, nemlig loven af 2.5.1855. Jeg er ikke kompetent til at vurdere Bodensteins kritik af Poul Andersens og Alf Ross' opfattelse. Som embedsmand i undervisningsministeriet har jeg fået megen respekt for dygtige juristers sagkundskab, som pædagoger gør klogt i at støtte sig til og benytte sig af i stedet for selv at optræde som jurister. Men med dette forbehold må et par kendsgerninger slås fast:

1. Det er klart, at loven af 1814 tilsigter at indføre *skolepligt* og ikke undervisningspligt, men den åbnede dog mulighed for hjemmeundervisning. Man ville ikke ødelægge eller hindre det eksisterende »huslærersystem«, som på landet fortrinsvis benyttedes af velhavende og veluddannede, som ønskede at give deres børn en højere uddannelse eller forberede dem dertil. Men der var intet i loven, som hindrede almindelige mennesker i at benytte denne undtagelsesbestemmelse, hvis ellers de lokale myndigheder ville godkende, og det skete faktisk. Allerede loven – eller anordningen – af 1814 rummede altså et »Subsidiaritætsprincip«.

2. Grundloven af 1849 vender med sin § 90 op og ned på forholdet mellem hjemmeundervisning og almueskolens undervisning. Efter ordlyden bliver skoleundervisningen »subsidiær« i forhold til forældrenes hjemmeundervisning. Det er dette »Subsidiaritætsprincip«, som Bodenstein kalder det, som Madvig føler sig forpligtet af og bygger på. I princippet er der dermed indført undervisningspligt i st.f. skolepligt. Men dette princip skulle naturligvis udformes nærmere. Ikke mindst skulle de lokale myndigheder have klar besked om deres forhold til privat undervisning.

3. Loven af 2.5.1855 kan betragtes som en sådan tydeliggørelse, men den ophæver vel at mærke ikke anordningen af 1814. Det nye er, at den i st.f. en *forudgående* godkendelse af hjemmeundervisningen indfører en *efterfølgende* kontrol af undervisningens resultat, som skulle svare til gennemsnittet i almueskolen. Det er uden videre klart, at overordentlig meget ville afhænge af de lokale myndigheders holdning. Meget taler endvidere for, at Grundtvig i virkeligheden havde ret i, at det hele kunne og burde være ordnet administrativt. En ny lov var egentlig unødvendig.

4. Efter nogle erfaringer som huslærer for flere familiers børn opretter Kold faktisk i 1852 en friskole i Dalby på Fyn med 16-20 børn, som inden 1855 vokser til 60-65 børn, og hvorfra man var i fuld gang med at forberede oprettelse af friskoler andre steder på Fyn.

Ud fra disse lægmandsbetragtninger må man i høj grad betvivle, at loven af 2.5.1855 er af så afgørende betydning for spørgsmålet om undervisningspligt contra skolepligt, at den med rette kan kaldes den første friskolelov. Man må snarere kalde den et af flere lapperier, som fører frem til en fastlæggelse og virkeliggørelse af dette princip i praksis. Og det vil igen sige, at Bodensteins 400 sider store undersøgelse er en meget stor nød med en meget lille kerne i.

Især må man protestere, når han kalder denne lov »skabende« i modsætning til de fleste andre love, som er »registrerende«. Loven forklarer ikke, hvad det er, der gør, at almindelige mennesker får mod og vilje til selv at sørge for deres børns undervisning enkeltvis eller i fællesskab. Friskolefolkene tænkte ikke i principper og abstrakte begreber, men i konkrete børn og bønder, som var i klemme.

Bodenstein synes at overvurdere de *økonomiske* motiver, dels hos fattige forældre, der har brug for deres børns arbejde og indtjening, dels hos velhavende bønder o.a., der har brug for billig arbejdskraft. Denne motivering spiller ganske vist en stor rolle i debatten i rigsdagen og i flere »petitioner« udefra, men det er ikke rimeligt eller velbegrunderet at opfatte Grundtvigs eller »grundtvigianernes« argumentation for arbejdets pædagogiske frugtbarhed som en *ideologisk overbygning* over et i virkeligheden økonomisk krav. Grundtvig mente virkelig, at alle – også de mest velbegavede, som skulle have en højere uddannelse – skulle lære at bruge deres hænder (jvf. Grundtvigs skoleverden II, s. 31 og 154), ikke af økonomiske grunde, snarere af pædagogiske. Hans egne sønner skulle lære et håndværk, jvf. de to digte fra 1839 »Aabent Brev til mine Børn« og »Til mine to Sønner«, som man nok gad se Bodenstein bide tænderne i stykker på. Kolds første egentlige friskole foregik en *sommer* (1852), hvor der var mest brug for børnenes arbejdskraft, og standsede den flg. vinter, hvilket dog ikke kunne fortsætte. Bodensteins fejlsyn på dette punkt hænger nok sammen med, at han ikke skelner mellem grundtvigianere og bondevenner. F.eks. regnes både I. A. Hansen og Tscherning for grundtvigianere. Det er et spørgsmål, om det overhovedet giver mening at tale om grundtvigianere i 1850'erne, især når det gælder skolespørgsmål.

På den anden side synes Bodenstein at undervurdere de *religiøse* motiver, som ikke blot skyldtes det gejstlige tilsyn med almueskolen. Man må snarere sige, at det forholdt sig omvendt: det gejstlige tilsyn skyldtes, at religionsundervisningen var en hovedsag i almueskolen – og at der næppe fandtes andre kvalificerede på landet. Med megen ret betragtedes almueskolen som kirkens forlængede arm.

Iøvrigt forekommer det besynderligt, at Bodenstein slet ikke nævner eller benytter Andreas Austlid: Christen Kold, 3. udg. 1951. Ud af den ville han kunne læse, hvor vilkårligt og tilfældigt de lokale myndigheders afgørelser kunne falde ud, og hvor utilbøjelige de centrale myndigheder var til at ændre dem efter faste regler og principper.

Ikke blot var Kold selv som nykonfirmeret 15 årig et halvt år lærer i en »biskole«, men han fortsatte derefter i tre år som huslærer for tre børn på en større gård. Begge dele må jo have været godkendt. Først derefter kom han på seminariet som 18 årig, hvilket ikke gav nogen sikkerhed for ansættelse i almueskolen. I tre år var han huslærer hos marskbonden Knud Knudsen, godkendt af sognepræsten, Hass. Nogle naboers børn sluttede sig til. Spørgsmålet er, om det ikke var ved at udvikle sig til en »skole« allerede o. 1840. Men provsten underkendte sognepræsten, Hass, og greb ind såvel m.h.t. lærebøger (Balles lærebog) som m.h.t. metode (udenadslæren). Efterfølgende kontrol var altså meget vel mulig efter anordningen af 1814 ved hjemmeundervisning. Kold nægtede at opfylde kravene. Biskoppen var utilbøjelig til at gå imod sin provst, og kancelliet holdt sig til biskoppen – naturligvis. Knud Knudsen – og måske navnlig hans kone – mente, at Kold nok kunne have bøjet sig for provsten. Kold fortsatte et stykke tid med naboernes børn, men måtte give op. Derefter havde han faktisk »Berufsverbot« i almueskolen.

Tilfældet viser, at det meget vel var muligt at etablere hjemmeundervisning også for jævne folks børn, en undervisning, som kunne nærme sig en skole, men at det på den anden side var muligt for de lokale myndigheder at gribe ind ved efterfølgende kontrol og få bestemte krav om bøger og metoder godkendt på højeste sted. Flere af Hass' initiativer på rigsdagen kan forklares ud fra hans oplevelser i disse år. Helt ned til ordvalg og sprogbrug stemmer nogle af hans forslag med Kolds formuleringer o. 1840. Bodenstein er opmærksom på forbindelsen mellem Hass og Kold, men det forekommer besynderligt at henvise til en utrykt biografi af Hass, forfattet af P. Severinsen, i st. f. at benytte

Austlids bog, som ganske vist oprindelig er en ukritisk og beundrende »hagiografi«, men som i sin tredje udgave fra 1951 er gennemtrukket af dokumenter, dels fra Kolds arkiv, dels fra offentlige arkiver. Disse dokumenter kan yderligere suppleres med, hvad Johs. Pedersen har offentliggjort i bogen »Fra friskolens og bondehøjskolens første tid«, som nævnes i litteraturlisten, men ikke udnyttes efter fortjeneste.

Imidlertid: en ting er, at Bodenstern kritiserer litteraturen om friskolerne som ukritisk og legendeagtig. Heri kan han have megen ret. Videnskabeligt er der tale om et forsømt område. Men det kan ikke behandles fyldestgørende ved hjælp af en »Punktanalyse« af en rigsdagsdebat. Det grundlag er for snævert. Og den dokumentation, som vitterlig findes, må udnyttes.

En anden ting er, at når Bodensterns bog skal anmeldes i »Grundtvig-Studier«, må man stille spørgsmålet om hans behandling af Grundtvig og Grundtvig-forskningen, og her lader bogen meget tilbage at ønske. De eneste Grundtvig-tekster, der optræder i litteraturlisten, er »Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast« I-II, ved K.E. Bugge. Derudover benyttes naturligvis hans taler i rigsdagen om skolespørgsmål. Men kan man på det grundlag få en forståelse af arten og karakteren af hans indflydelse og indsats, såvel på rigsdagen som i det hele taget? At han ikke var nogen habil parlamentariker er klart nok. Adskillige har stillet spørgsmålet om, hvad han egentlig ville på rigsdagen. Thannings vurdering (Grundtvig-Studier 1949) karakteriseres som »der zur Floskel erstarrten alles rechtfertigenden Hervorhebung von ... at tage det virkelige Liv i Betragtning«. (s. 95) Det sidste er et Grundtvig-citat, og en forståelse forudsætter naturligvis, at man har levet sig så meget ind i Grundtvigs tankegang og sprogbrug, at man har en fornemmelse af, hvad han mener med »Liv« eller »det virkelige Liv«. Det lader sig nu engang ikke uden videre bringe på begreb.

Man kunne have lyst til at foreslå Bodenstern at sætte sig ind i eksempelvis Vilhelm Grønbechs forskningsmetoder, eller – provokerende – at foreholde ham det råd, en afrikansk historiker giver europæere, der vil forstå afrikansk tradition:

»Hvis du vil vide, hvem jeg er,
hvis du vil, at jeg skal lære dig, hvad jeg ved,
hold straks op med at være, hvad du er,
og glem, hvad du ved«.

Uden indfølelse- og indlevelsesevne, uden at opgive i hvert fald noget af sit eget – midlertidigt i det mindste – forstår en moderne »forsker« næppe meget af Grundtvig.

Andre har som sagt undret sig over, hvad Grundtvig egentlig ville på rigsdagen, men ingen har dog så vidt vides formodet, »dass er für seine Deklamation ein Forum, ein Publikum brauchte, wobei die Befriedigung einer gewissen persönlichen Eitelkeit mehr zählte als der konkreten Erfolg.« (s. 96). Det turde være anti-legende eller anti-hagiografi, så det batter, og lader sig naturligvis ikke diskutere.

Stort bedre går det ikke de sidste årtiers Grundtvig-forskning. Den savner »die kritische, geistige Distanz zu Grundtvig und Kold«. Bugges disputats kaldes »stark deskriptiv« og Skovmands »solidarisch zum Grundtvigianismus« (s. 27). Overhovedet er »das Problem der dänischen Grundtvigforschung ... das sich überwiegend dezidierte Grundtvigianer mit diesen Themen beschäftigen, so dass eine kritische Überprüfung der eigenen Prämissen ausbleibt«. (s. 28).

Jeg skal ikke gøre mig til dommer over, hvorvidt de sidste ti års Grundtvigforskere er grundtvigianere. Mit indtryk er, at kun de færreste ville betegne sig således, men at de fleste ville vedkende sig, at de har fået ham og hans værk »kær« under beskæftigelsen

med det, måske ikke mindst fordi det ikke begrebsmæssigt er så klart. Det poetiske og gådefulde lokker mere end det gennemsigtige. Vil Bodenstien virkelig påstå, at en sådan »kærlighed« til emnet og manden er videnskabeligt kompromitterende?

Helt galt er det med den begyndende tyske Grundtvigforskning (Götz Harbsmeier og Bernd Henningsen). De er »fast emphatisch-positiv und unkritisch pro-grundtvigianisch – gewissermassen »dänischer« als die Dänen ... insbesondere fehlt die Erkenntnis – und damit auch die Analyse – des mit dem Grundtvigianismus verbundenen starken Antiintellektualismus auch und gerade der modernen dänischen Gesellschaft, was gravierende Folgen für das dänische Geistesleben hat«. (s. 31).

I anledning af et indlæg i rigsdagen fra Tscherning, som priser det levende ord i undervisningen og siger: »Det er ikke Almuens Natur ... at erhverve sig Kundskaber gennem Bøger; den skal erhverve sig dem gennem Livet« (s. 196), svinger han sig endog op til at tale om en »Keimzelle des gesamt-dänischen Antiintellektualismus«. Der er ikke blot tale om et »grundtvigianisches Leitmotiv«. (s. 197).

Hvad skal man sige til noget sådant? I virkeligheden kan det kun behandles humoristisk, og det er stedet næppe til her. Man kan kun håbe, at Bodenstien på et eller andet tidspunkt vil trænge så langt ind i Grundtvig og Grundtvigforskningen, at han vil opdage, at Grundtvig ikke er antiintellektualist, selvom han nok sætter fantasi og følelse foran forstand. Alt sigter dog mod en forstandsmæssig afklaring til syvende og sidst.

Vilhelm Nielsen