

MATIAS SKARD

- EN PEDAGOG I SIN TID

av

Ingeborg Malterud

Masteroppgave i idéhistorie
(veileder Jan-Erik Ebbestad Hansen)

IFIKK, UIO, høst 2009

SAMMENDRAG

I norsk idéhistorie danner tiden fra 1850 og frem mot århundreskiftet en periode som var preget av store endringer i samfunnet, disse endringene spilte inn på ideene og tankene som utgjorde de ulike pedagogiske retningene i tiden. Med dette som bakgrunn fremsatte skolemannen og pedagogen Matias Skard sine tekster.

Tankegangen knyttet til skole, i tiden 1880-1920, var en videreføring av skolereformene på 1860-70-tallet, man var i ferd med å vende seg vekk fra den tidligere klassiske dannelsens påvirkning og i tråd med utviklingen av det moderne ønsket en ny skole. Den pedagogiske situasjonen kan, i et idéhistorisk perspektiv, beskrives på to nivåer der det ene handler om hvilken pedagogisk plattform den nye skolen skulle bygges på og det andre om en generell oppvurdering av pedagogisk debatt og posisjonering internt i denne.

Dette ordskiftet var preget av en effekt av den økende sosiale mobiliteten som preget norsk attenhundretall; læreryrket fikk økt status, tiltagende definisjonsmakt og nye kanaler denne kunne utøves i. Blant lærerne sto den danske importvaren grundtvigiansk tenkning høyt, den holdt frem nasjonsbygging, folkeopplysning, undervisning i morsmål og nasjonal historie som viktig, alt tuftet på et kristenhumanistisk dannelsesideal. I denne retningen var Matias Skard delaktig og en fremtredende talsmann for grundtvigianismens pedagogikk. Hans særskilte innvirkning på feltet var ved hans prosjekt; å fylle ut grundtvigiansk pedagogisk tanke sett til en bredere filosofi og å sette folkehøyskoleideene inn i småbarnspedagogisk tankegang.

Matias Skards pedagogiske forfatterskap utgjør primærkilden i denne masteroppgaven og de ideene som fremkommer i dem, det folkelige, åndelige, kristne og tanken om det hele mennesket, er utgangspunktet for analysen av hans tanker i sin sammenheng. Utlegningen av hans tanke sett er utgangspunktet også for det tidsbilde av Skards norske pedagogiske samtid som beskrives med hovedfokus på den tiltagende idékonflikten mellom humanistisk pedagogisk filosofi og naturalistisk. Denne masteroppgaven tar for seg Matias Skards posisjon i denne konflikten og i hvilken retning han mente norsk pedagogikk burde gå.

Takk til professor Jan-Erik Ebbestad Hansen, min veileder.
Eventuelle feil og mangler i denne oppgaven er fullt ut mitt eget ansvar.

Takk til professor Dag Thorkildsen ved TF for nyttig samtale og tålmodig utlån av bøker.

Takk til professor emerita Ingrid Markussen for god hjelp med prosjektskissen og (svært) tålmodig utlån av bøker.

Takk til IFIKK for forelesningsrekker, kurs, seminarer og foredrag som jeg, uten unntak, har hatt utbytte av faglig og personlig.

Takk til Torill Skard ved NUPI for hyggelig og nyttig samtale, for spennende kildeforsendelser og bilder.

Takk til Sigrid Krohn Eide for kyndig språkvask

TIL DANIEL OG SIMON

INNHold

Sammendrag	2
Innledning	5
Hovedspørsmål og problemstilling	5
Aktualitet og plassering i forskningstradisjon	6
Avgrensing	8
Verktøy	10
Begrepsforklaring	13
Kapittel en: Idéhistorisk bakgrunn	15
Matias Skard: Mennesket, pedagogen og tekstene	17
Skards vi	19
Pedagogisk bakgrunn	23
Grundtvigianistisk pedagogikk	27
Naturalistisk pedagogikk	30
Kapittel to: Hvilken kunnskap har størst verdi?	33
Matias Skards svar på spørsmålet: Hvilken kunnskap har størst verdi?	37
Historie- og samfunnskunnskap	38
Morsmål	42
Den pedagogiske metode	45
Kapittel tre: Mennesket er mer enn et dyktig dyr	59
Teologisk kontekst	59
Tro og vilje	61
Tro og vantro	63
Tro og vitenskap	66
Gudsbilde	71
Utfordringen fra naturalismen	75
Litteratur	80

INNLEDNING

HOVEDSPØRSMÅL OG PROBLEMSTILLING

Den klassiske dannelse mistet stadig definisjonsmakt utover attenhundretallet, med en definitiv kulminasjon i 1896 da Stortinget etter en omfattende debatt avskaffet gresk og latin som obligatoriske undervisningsemner i den høyere skole.¹

Denne masteroppgaven handler om en historisk aktør ved navn Matias Skard og hvordan han med sitt pedagogiske forfatterskap deltok i ordskiftet som omhandlet spørsmålet: Hva skal fylle tomrommet etter at den klassiske dannelsen ikke lenger har hegemoni? Jeg legger i denne oppgaven frem hvordan Skards tekster forholdt seg til sin samtid og gir med det et tidsbilde av perioden, Norge i tiårene før og etter 1900. Matias Skard var pedagog og skolemann og det er denne siden ved perioden som er det sentrale i oppgaven. Tekstene hans er lest opp mot neste avsnitts spørsmål og problemstilling.

Når den klassiske dannelsens tanke sett skulle erstattes var det flere retninger som kom på banen og søkte innflytelse i pedagogikken. Det norske samfunnet var i rask utvikling, blant annet ved den demokratiske prosessen som preget perioden og med en ny tid trengtes en ny pedagogikk. Den retningen Matias Skard var en del av, grundtvigianismen, var en av aktørene i den pedagogiske debatten som fulgte av utviklingen og et av spørsmålene i problemstillingen er knyttet til hvilken posisjon grundtvigianismens representanter inntok i hva som skulle prege den nye pedagogikken og hvilke strømninger de med dette viste at de trakk på. Videre har jeg forsøkt å finne ut hvordan Skards tekster viser ham som en grundtvigiansk pedagog, hvordan hans prosjekt viderefremidler denne retningens pedagogiske syn og hvordan grundtvigianismen virket inn på den pedagogiske situasjonen i Norge i perioden. Hvilket kunnskapssyn ønsket de at den pedagogiske filosofien og skolen skulle bygge på og hvordan viser Skards tekster dette prosjektet?

¹ Per Anders Aas, *Dannelse i krise: Klassisk humanisme i møte med det moderne: Harry Fett, Charles Kent og A.H. Winsnes 1918-33*, doktorgradsavhandling ved Det Teologiske Fakultet, (Oslo: UIO Unipub: 2003), 55.

Denne problemstillingen har igjen to underspørsmål. Det ene er i tråd med spørsmålet om hvilket kunnskapssyn grundtvigianismen ønsket for samfunnet, nemlig hvilket kunnskapssyn ønsket de *ikke*? Hvilke andre pedagogiske systemer melder seg på i debatten og hvordan forholdt Skard, som representant for sin retning, seg til dem? Hva var han redd for at skulle forsvinne ut av skole- og barnetenkningen hvis grundtvigianismens syn gikk tapende inn i det nittende århundre? Eller hvilke elementer som de selv ikke ønsket fryktet de at ville bli innført?

Det andre underspørsmålet denne oppgaven stiller er om det i Matias Skards tekster fremkommer at hans kunnskapssyn har sammenheng med hans teologiske ståsted? Dette spørsmålet har jeg lest opp mot periodens generelle kirkehistoriske kontekst og undersøkt hvordan Skards tekster forholder seg til denne og de spørsmålene som fulgte i kjølvannet av den. Jeg har videre satt fremleggingen av Skards teologi i sammenheng med spørsmålet om hvilke forestillinger som lå bak hans pedagogiske filosofi.

AKTUALITET OG PLASSERING I FORSKNINGSTRADISJON

En gang møtte jeg Matias Skards barnebarn, Torill Skard, i et selskap. Hun var på forhånd blitt fortalt at jeg skrev en oppgave om hennes bestefar, hvorpå hun helt selvsagt gikk ut i fra at det var snakk om hennes andre bestefar, Halvdan Koht. Da jeg dementerte dette og fortalte hva det dreide seg om satt hun opp store øyne og sa ”skriver du om Matias?”. Hun var positivt overrasket fordi han er relativt ukjent for ettertiden og ikke vært gjenstand for forskning eller grundig tekstanalyse tidligere.

I sekundærlitteraturen nevnes Skard stort sett kort og i samme moment som andre representanter for folkehøyskolebevegelsen og den grundtvigianske kretsen i Norge. Han var venn av den grundtvigianske teologen Wexels, samarbeidet med Elias Blix, brevvekslet tidvis med Bjørnson og var svoger av Christopher Brun, for å nevne noen. Han nevnes i verket *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme* som en av den grundtvigske kretsen i Norge og på grunn av sitt store pedagogiske forfatterskap. Og videre i *De nasjonale strateger* på grunn av sin artikkelserie i *For Kirke og Kultur* om Grundtvig og Herbert Spencer som skolemenn og opptre ellers i litteraturen enkelte steder i forbindelse

med sine landsmålsoversettelser.² Å påberope ham en sterk stilling i norsk idéhistorie ville være en konstruksjon. Han ville heller ikke tre frem for meg som leser hvis prosjektet mitt var å se etter politiske og kulturelle nøkkelaktører på slutten av attenhundretallet i Norge eller forsøkte å skrive ”de store enkeltstående menns historie” Så hvorfor da skrive en masteroppgave i idéhistorie om tekstene hans?

Jeg mener at i det idékomplekset som ligger bak strukturene og manifestasjonene av rådende teorier har hans prosjekt som pedagog noe å si om perioden 1880-1920 i norsk idéhistorie. Skard holdt ved de grundtvigianske oppfatningene hele sitt forfatterskap og er, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven, på mange måter idealtypisk som representant for sitt samfunnslag og sitt perspektiv. Eller som hans sønn Sigmund Skard sa det "Far har kanskje ikkje i slåande grad forma historia. Men han har levd intenst med i ho, og ferdast i særmerkte miljø, mellom verdfulle og merkelege menneske."³ På grunn av dette trofaste og arketypiske ved hans liv og virke har hans tekster fungert godt som et bilde på det idégrunlaget som er knyttet til grundtvigianismen. Gjennom min nærlesning av hans tekster har jeg funnet en måte å tenke om pedagogikk på som var del av en større strømning, en strømning som igjen fikk sporbar innvirkning på kunnskapssynet som skole og oppdragelse ble tuftet på utover nittenhundretallet og som sto i opposisjon til andre tankesett i tiden.

Matias Skards tekster gir altså et godt innblikk i en tid av norsk idéhistorie som har vært en del av forskningstradisjonen, men som har vært mindre behandlet med et pedagogisk perspektiv. Dermed melder det seg et nytt spørsmål; hvorfor skrive en oppgave om denne delen av norsk pedagogikk i et idéhistorisk lys?

For å besvare det spørsmålet låner jeg Matias Skards egen holdning og egne ord når han sier at ”Skolehistorien er kun en gren af menneskehistorien, og det er af den enkle grund, at skolen er et stykke af livet”.⁴ For, som han sier videre, ethvert fremskritt i kulturlivet gir fremskritt i skolen og enhver dreining i kulturen gir sin hjerterot til en skoleretning.⁵ Alle kulturer har sine skikker og tradisjoner knyttet til barn og pedagogikk og de samfunn som holder seg med et

² Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, (Oslo: Abstrakt forlag: 2003), 85; Rune Slagstd, *De nasjonale strateger*, (Oslo: Pax forlag: 1998), 98 og note 36; Skards virke som målmann og salmedikter presenteres blant annet ved Jon Grepstad på www.aasentunet.no.

³ Sigmund Skard, *Det levande ordet: Ei bok om Matias Skard*, (Oslo: Det norske samlaget: 1972) 7.

⁴ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer som skolemænd”, 325-343, *For Kirke og Kultur*, 1894, 1, Utgitt av Christoffer Bruun og Thv Klaveness, (Kristiania: Th Steens Forlagsexpedition: 1894) 325.

⁵ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer som skolemænd”, 325-343, *For Kirke og Kultur*, 1894, 1, 325.

skolevesen har, og har hatt, ulike måter å organisere dette på. Historiske studier av oppdragelse og læring er interessante fordi de får frem et dobbelt perspektiv ved den tiden de tar for seg, både viser rådende pedagogiske ideene mye om et grunnsyn eller et skifte av grunnsyn i en kultur og det vil også komme frem hva et samfunns målsetting er. I hvilken retning søker samfunnet å sosialisere sine fremtidige borgere gjennom utdanning?

Matias Skards samtid var omskiftelig på flere samfunnsområder og rik på begivenheter innen skolepolitikk. Jeg mener det er relevant og interessant idéhistorisk å se på de pedagogiske ideene som var med å danne bakteppet for noen av disse forandringene og på hvordan tankeretningene forholdt seg til hverandre. Grundtvigianske pedagogiske ideer og disse tankenes møte med andre teorier gjenspeiler det samfunnet de ble fremsatt i og gir dermed et godt innblikk i tiden samtidig som disse tankene har vært med å forme norsk pedagogikk videre og dermed satt sine spor i norsk historie og norsk skole- og kunnskapsutvikling.

AVGRENSING

Det er enormt å si om den dynamiske siste delen av attenhundretallet og overgangen til nittenhundretallet politisk, institusjonelt, litterært, kunst- og kulturhistorisk, filosofisk, vitenskapshistorisk og teologisk. Som en følge av dette er da også perioden blitt behørig behandlet både av norske historikere og idéhistorikere, hvilket har gitt meg et bredt utvalg sekundærlitteratur å velge i for å forstå og videreformidle et bilde av den tiden Skard operer innenfor. I alt idéhistorisk arbeid er det viktig å også se på sine kilder i et metaperspektiv og historisere dem ved å være bevisst den måten de skriver seg inn i en tradisjon på, med henhold til vitenskapelig posisjonering og begrepsutvikling. Jeg har i denne fremstillingen i det store og hele valgt bort å utlegge sekundærlitteraturens metahistorie og plassering da jeg synes det ville, hvis det skulle ha noen egentlig funksjon i oppgaven, tatt for stor plass. Plass jeg heller vil gi Skards tekster.

Utover i oppgaven vil det fremkomme at det i det brede tidspildet er to attenhundretallsdiskurser som har pekt seg ut som særlig sentrale for å vise Skards plassering i sin samtid. På grunn av hans teksters innhold og karakter har det vært naturlig å fokusere på tidens pedagogiske og teologiske ideer.

I den forbindelse vil jeg også bemerke at selv om jeg har brukt Herbert Spencers pedagogiske teorier for å vise hva Skards tekster kan si oss om sin samtid, gjelder denne samlesningen kun Skards resepsjon av Spencer i sin norske kontekst. Spencers, ellers interessante og brede, virkningshistorie er utelatt da den ikke er relevant i denne oppgaven.

Når det gjelder det andre området for avgrensning har de spørsmålene jeg har stilt tekstene gitt noen retningslinjer for hva som skulle vise seg å bli de sentrale punktene i analysen. Skards tekster har en rekke innholdskomponenter og fremsetter mening på ulike nivåer, men det er som oppgaven vil vise den pedagogiske interessen som i hovedsak skiller seg ut, kvalitativt i måten han går i dybden på dette området og i mengden tekst som omhandler emnet.

Tematikken i oppgaven er altså en følge av Skards tekstuelle hovedfokus og dermed er oppgaven avgrenset til å omhandle tekstenes pedagogiske ytringer i lys av tidens pedagogiske meningsutveksling. En følge av dette er at noen svært sentrale elementer ved den kulturhistoriske retningen Skard var en del av faller bort, siden jeg i denne oppgaven ikke vil ta for meg grundtvigianismens betydning for det nasjonale gjennombrudd i Norge.

Nasjonsbyggingselementet er det som for ettertiden har blitt stående som et av de mest fremtredende og definerende trekkene ved grundtvigianismen, men i denne oppgaven er det kun viet plass der det nasjonale elementet la føringer for retningens pedagogiske ståsted.

En manifestasjon av grundtvigianismens pedagogikk var etableringen og utviklingen av folkehøyskolene i Norge. Folkehøyskolenes historie har vært behandlet og det er blitt skrevet en god del om denne bevegelsens medlemmer, deres politiske ståsted, deres plass i nasjonsutviklingen og demokratiseringsprosessen.⁶ I denne masteroppgaven vil jeg ikke ta for meg det strukturelle ved folkehøyskolene og opphavsmennene bak dem. Det er ideene og tankene bak som er det sentrale når jeg skal gi et bilde av Skard som grundtvigiansk pedagogisk talsmann og videre sette dette bildet inn i sin dannelsesstradisjon og folkeopplysningssammenheng.

Denne konkretiseringen av oppgavens siktemål, at det er de pedagogiske ideene bakenfor manifestasjonene jeg har lest Skard opp mot, gjelder også i de tilfellene jeg bruker skolelover og fagplaner som eksempler. Dette er ikke en oppgave om skolehistorie, skolepolitisk historie og ei heller en oppgave om divergerende oppfatninger av rådende kunnskapsregimer eller hva

⁶ Som eksempel Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge i det 19. århundre*, Kults skriftserie nr. 70, (Oslo: Norsk forskningsråd: 1996)

et slikt regime eventuelt måtte være, men et studie av en historisk aktørs fremlegging av tanker og ideer i sine tekster. Når disse tekstene fremsetter kritikk av andre pedagogiske ideer, som det kommer frem i hovedsak naturalistiske, har også min lesningsstrategi vært å se på hvilke tanker og ideer det er Skard leser inn i disse ideene. På denne måten er det Spencers ideer slik de ble lest av Skard som er det primære fokusområdet i oppgaven ikke de konsekvensene den naturalistiske pedagogikken fikk i norsk skolehistorie.

I tillegg til den pedagogiske konteksten Skard opererte innenfor har jeg behandlet og analysert Skards tekster opp i mot den rådende teologiske debatten hans samtid, grunnen til det er tredelt. Denne perioden i norsk idéhistorie byr på store endringer innen teologien internt og i grensesnittet mellom teologi og samfunn. Alle diskusjoner på alle felt i denne perioden forholdt seg til teologiske spørsmål, så også Skards tekster hvilket gjør det naturlig å lese ham i dette perspektivet. Medlemmer av det grundtvigianske miljøet var også aktive aktører i dette ordskiftet noe som er med på å vise ham som en del av et større tankesett, men mest av alt er det allikevel arbeidet med Skards tekster som har pekt ut denne konteksten tydeligst. Alle hans tekster er fremsatt med den alltid og overalt tilstedeværende gudstroen som forutsetning og definerende grunnholdning i liv og virke. Dette skriver jeg om i kapittel tre; ”Mennesket er mer enn et dyktig dyr”.

Videre har jeg valgt å avgrense oppgaven til å omhandle perioden 1880-1920 da det er i denne tiden Skard i hovedsak skrev og ga ut sine verk og gjennom sine foredrag og debattinnlegg deltok i den pedagogiske debatten i Norge. Rett nok er de verkene som utgjør hans pedagogiske testamente gitt ut så sent som i henholdsvis 1925-26 og det ville slik sett vært naturlig å behandle ham opp mot de reformpedagogiske retningene, eksempelvis Steiner og Montessorri, som brøt frem på 1920-30tallet. Men Skard tilhører de forutgående tiårene i sitt idégrunnlag, i sin forankring i grundtvigianismen og bondestanden og i sin opposisjon mot naturvitenskapeliggjøringen. Hans tekster omhandler tema som klassifiserer under debatter som i hovedsak hører attenhundretallet til og nevnte periode utgjør dermed oppgavens hovedkontekst.

VERKTØY

Historiske kilder er ikke gitte størrelser som man uten videre kan plukke ut og bruke og alltid med letthet trekke essensen ut av. Hver tekst inneholder sin forhistorie, sin egen nåtid og elementer som peker fremover, dette gjelder tekstene i sin helhet og det gjelder de begrepene som brukes i dem. Hver gang jeg leser en kilde vil jeg (i tråd med idéhistoriefaget) måtte forholde meg til den i bevissthet om at den inngår i sin historiske sammenheng og lese den i lys av denne sammenhengen som utgjør tekstens kontekst. I en periode finnes det store brede strømninger som utgjør samtidens primære kontekst og underkontekster, en og samme kilde kan ofte leses opp mot flere av disse underkontekstene og inngår gjerne i flere sammenhenger. En av, etter min mening, faget idéhistories fremste styrker er metodens påpekning og behandlingen av tekster som ikke-autonome størrelser. Fagets teoretiske grunnprinsipper bygger på tradisjonen om at en tekst ikke er en avsluttet, uttømmende strukturell enhet som forholder seg til seg selv kun i en intern relasjon, men som et produkt av en tanke i tid og rom, tekst utgjør en sosial handling i tid og rom.

I tillegg er jeg som leser av en tekst en del av min egen historie og min egen kontekst, språklig og idémessig. Det innebærer at de fortolkningene jeg foretar meg i møte med mine kilder også innehar en forhistorie, en nåtid og at de peker fremover. Språket jeg benytter meg av, muntlig og skriftlig, til hverdags- eller masteroppgavebruk, har også disse nivåene integrert i seg. Jeg er ikke et nøytralt subjekt på leting etter en objektiv sannhet, men en aktør i en intersubjektiv kommunikasjonssammenheng. Ingen går forutsetningsløse til sine kilder! Ibsen sa at å dikte er å holde dommedag over seg selv og jeg har mange ganger tenkt at arbeidet med denne oppgaven har fordret mye av det samme; å være bevisst at dette er min lesning som idéhistoriestudent av Skards tekster i kontekst. Og i tillegg være bevisst at fremsettingen av funnene jeg har gjort i lesningen også innebærer å konstruere en fortelling.

I min lesning av Matias Skards tekster har primærtekstenes karakter vært delaktig i valg av lesemetode, to svært viktige stikkord som beskriver mitt verktøy er nærlesning og tekstnærhet. Jeg tror måten funnene i arbeidet er utlagt viser hvordan jeg har lest tekstene på et analytisk detaljnivå og hvordan det har vært min intensjon å la Skards egne tekster få stor plass.

En annen del av arbeidet med masteroppgaven har vært å sette den empirien som kom frem gjennom nærlesningen inn i sin kontekst. Jeg har avgrenset lesningen av primærkildene opp mot noen sammenhenger og trukket noen linjer videre fra dem. I den forbindelse vil jeg gjerne bemerke at de som, i disse forsøkene på å trekke linjer, opplever at jeg konstruerer en slags ”alt-henger-sammen-med-alt-idéhistorie” der sammenhengene overskygger, eventuelt må ha meg unnskyldt. Men et fremtredende og uunngåelig trekk ved mine primærtekster og hos Skard generelt er at alt virkelig henger sammen med alt; hode, hånd og hjerte. Gud, nasjon og pedagogikk. Liv, virke og tekst. Eller som det er sagt om en av Skards tekster:

Denne boken, Vaart sjæleliv, gir naturligvis også fakta. Men Skard lar sjelden slik kunnskap stå alene; han kommenterer den. Her kan vi med adskillig grunn si at alt henger sammen med alt, men likevel ikke slik at kjennsgjerninger og oppfatninger er blandet sammen på noen uklar måte. Skard fremstiller ikke bare et stoff; han har -med et av hans kjerneuttrykk – "umgang" med stoffet. Dette er karakteristisk for tradisjonen "det levande ordet", som han er en typisk representant for. Denne tradisjonen er i sin tenke- og fremstillingsstil ulik den som rådde grunnen i samtidens akademiske vitenskapelighet.⁷

Dermed kreves det ”innleving” for å forstå Skards tekster der akademiske avhandlinger krever ”ratio” og dette har preget den metodiske prosessen. En annen metodologisk utfordring har vært å holde seg tro mot Skards troskap, det vil si følge ham i hans jevne utlegning av sitt pedagogiske syn og ikke overdrevent spissformulere en polemikk som ikke har belegg i tekstene. Min intensjon med denne masteroppgaven er å levere fra meg et hederlig idéhistorisk håndverk.

Den teoretiske overbygningen min lesemetode støtter seg til er bygget på den generelle kompetansen jeg har tilegnet meg gjennom teorikurs og studier som idéhistoriestudent. I tillegg er det noen teoretikers perspektiv som har stukket seg ut og som jeg har benyttet meg mer av enn andre i løpet av arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har valgt å ikke fremlegge disse teoriene i utstrakt grad fordi min egen tekst forhåpentlig vil vise perspektivene i praksis. Jeg vil derfor i det følgende avsnittet kun kort legge frem de teoretiske knaggene jeg har benyttet meg av og henviser til teoretikerne bak dem, hvor i deres forfatterskap disse knaggene er hentet fra går frem av litteraturlisten.

⁷ Per Solberg, ”Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938: En innholds-, recensjons- og brukshistorie”, (Doktorgradsavhandling: Høgskolen i Sør-Trøndelag: 1996), 30.

Tankene om begrepets historisitet bygger på Reinhardt Kosellecks teorier om begrepenes rolle i (sosial)historien. Der jeg har forsøkt å rekonstruere mening i samhandlingen mellom tekst og kontekst og stilt spørsmål til Skards tekster, som: Hva er det denne teksten gjør? Med hvilken intensjon fremsettes den (merk her at det er snakk om en intensjonstanke som kommer frem i teksten i lys av sin samtids debatter og ikke en forfatterintensjon som man selvsagt ikke kan si noe om i retrospekt)? Jeg har vært inspirert av Quentin Skinners talehandlingsteori. Den samme teoretikerens tekster har også bidratt til mine tanker om noe som, etter min mening, idéhistorisk arbeid egner seg spesielt godt til å frembringe viten om; distinksjonen mellom sannhet og rasjonalitet. I kapittel tre har jeg tatt for meg Matias Skards gudsbilde og hvordan dette var en styrende faktor for hans kunnskapssyn og dermed til hans opposisjon mot Spencers naturalisme. I dette arbeidet har jeg forsøkt å finne de ”bakenforliggende forestillingene” til et filosofisk standpunkt, konkretisert hos Skard som et bakenforliggende gudsbilde bestemmende for et pedagogisk ståsted. I dette har jeg vært inspirert av R.G Collingwoods tekster.

BEGREPSFORKLARING

I løpet av denne masteroppgaven er det noen begrep som til stadighet benyttes og jeg vil i det følgende definere de viktigste av disse slik at det fremkommer hva som menes med dem og hvordan de brukes her.

Det er verdt å merke seg at Skards definisjon av pedagogikk har to nivåer; læring og oppdragelse. Skards tekster skiller ikke mellom disse områdene og grunnet tekstenes generelle karakter glir oppdragelse i hjemmet, barneledelse, pedagogikk, læring og opplæring i skolesammenheng over i hverandre. Dette gjelder også for Herbert Spencers teorier, de skriver begge pedagogisk teori på et plan som ikke krever noen skarpe skiller. I bunn ligger det en oppfatning om at ideer og normer former et helhetlig syn på barnet og barnets rolle i samfunnet, noe de begge ønsker å kommentere og påvirke. Så lenge den semantiske betydningen har vært klar har det, i denne oppgaven, ikke vært noe poeng i å sortere de ulike begrepene fra hverandre, de vil brukes om hverandre i min fremstilling også.

En term som også opptrer i en rekke utgaver i Matias Skards tekster er naturalisme. Naturalisme kan defineres ved å vise til en oppfatning om at verden er fullstendig, eller i

hovedsak, mulig å favne i en utstrakt kausalbestemt ordning innenfor en naturvitenskapelig forklaringsmodell.⁸ Det vil i de delene av oppgaven som legger frem nærlesningen av Skards tekster komme frem hva han legger i naturalisme og hvordan hans bruk av begrepet og avarter av det nødvendigvis utgjør en noe videre definisjon enn den ovenstående.

Menneskesyn er et begrep, som sammen med tilsvarende begrep, det særegent menneskelige, synet på barn og spørsmålet ”hva er et menneske?” stadig går igjen i primærtekstene. Dette er svevende størrelser og for å presisere er termen i denne oppgaven knyttet opp mot spørsmålet om hva et menneske trenger å lære for å fungere godt, være en god borger og, for å låne et begrep fra moderne pedagogisk teori, oppnå sitt fulle potensial. For både Skard og Spencer er målet for all utdanning at man skal kunne leve et fullstendig liv. Hva dette fullstendige livet derimot består av, og hvilken dannelsesstradisjon som best sørger det, er de dypt uenige om noe denne oppgaven viser.

Siste del av denne masteroppgaven tar for seg den teologiske diskursen i Skards samtid og plasseres hans gudsbilde opp mot de generelle strømningene og i forhold til det gudsbildet som fremkommer i Spencers *Opdragelse*. I den forbindelse bruker jeg teologi i betydningen læren om Gud og om forholdet mellom verden, mennesket og Gud.⁹ Gudsbilde betegner det spesifikke uttrykket Skard og Spencer gir av sin gudstro, av sitt syn på Guds betydning og hvilke ord de bruker for å beskrive dette i sine tekster.

⁸ Poul Lübcke (red), *Politikens filosofi leksikon*, (Politikens Forlagshus A/S: Copenhagen: 1983), s.v. naturalisme.

⁹ Poul Lübcke (red), *Politikens filosofi leksikon*, s.v. teologi

KAPITTEL EN

IDÉHISTORISK BAKGRUNN

Attenhundretallet er et århundre som i europeisk historie preges av store endringer innen sosiale og økonomiske forhold som følge av industrialisering, teknologisk nyvinning og urbanisering. Tiden bærer også preg av demokratiseringsprosesser i mange land, økt klassebevissthet og kamp for kvinners rettigheter. I tråd med den teknologiske utviklingen økte fokus på naturvitenskapelige disipliner som fysikk, kjemi, geologi og biologi og det oppstår en dreining mot at naturvitenskapelige metoder også ble tatt i bruk på andre fagområder. Innflytelsen fra tysk idealistisk filosofi avtar og et positivistisk vitenskapsideal blir dominerende og med det trer den normative refleksjonen tilbake for en empirisk orientering.¹⁰

En av tidens mest sentrale idékonflikter er den mellom den voksende vitenskapeliggjøringen og teologiens svar på å miste eneretten til stadig flere definisjonsområder. Charles Darwins *Origin of Species* fra 1859 og *The Descent of Man* fra 1871 skapte store teologiske diskusjoner og radikale omveltninger i menneskesynet. *Artenes opprinnelse* hadde etter Georg Brandes oversettelse i 1871 gradvis blitt en integrert del av den norske debatten. I dette verket presenteres evolusjonsteorien, boken omhandler i liten grad mennesket og dets plass i skaperverket, men de filosofiske konsekvensene den fikk og omveltningene den førte til på dette området var like fullt enorme.¹¹

Demokratiseringsprosessene i Skards samtid hadde en sterkt endrende effekt på utviklingen av nye typer makt- og offentlighetsgrupperinger og organisasjoner. Antallet tidsskrifter som ble gitt ut økte betraktelig i siste del av attenhundretallet og en rekke nye aviser kom til. I et idéhistorisk perspektiv kan denne perioden beskrives ved å påpeke at den norske borgerlige offentlighet gjennomgikk en utviklingsfase som resulterte i at flere stemmer kom til på flere

¹⁰ Per Anders Aas, *Dannelse i krise*, 11.

¹¹ Liv Blikrud, Geir Hestmark og Tarald Rasmussen, "Darwinisme- optimisme eller pessimisme?", 127-155 i *Vitenskapens utfordringer (1850-1920)*, Norsk idéhistorie bind 4, red. av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen, (Aschehoug).

samfunnsområder. Som jeg kommenterer senere i oppgaven er pedagogikk et definisjonsområde der det i samsvar med folkeopplysningsbehovet i demokratiutviklingen både forekommer en generell oppvurdering av emnets viktighet og hvor flere aktører og grupperinger melder seg til ordskiftet. Innen humaniora kalles gjerne perioden fra 1870-tallet det moderne gjennombrudd og representanter som Ibsen og Brandes søkte mot et nytt og mer moderne samfunn og menneskesyn.

Et annet svært fremtredende trekk i attenhundretallets europeiske historie er nasjonsbyggingen, en utvikling som grovt kan deles i to linjer; fransk republikansk og tysk romantisk/kulturell tradisjon. Det norske nasjonsbyggingsprosjektet har begge disse elementene i seg og bygger i tillegg videre på den nasjonalromantiske perioden i norsk historie (1840-50). En dobbelthet som kan oppsummeres i Noregs Ungdomslags (1896) slagord: ”Ut or unionane!”. Slagordet refererte til den politiske unionen Norge hadde med Sverige og den kulturelle dansk-norske unionen i form av språk og felles historie. De kulturelle nasjonale strømningene ga impulser til den politiske nasjonalismen som ble sterkere mot unionsoppløsningen i 1905. Prosjektet er uløselig knyttet til fremveksten av Venstre og kalles gjerne ”venstrekoalisjonens nasjonsbyggingsprosjekt”, alt i alt et bredt, mangefasettert og vellykket prosjekt.

Med vellykket mener jeg her å peke på at mange av de forestillingene vi i dag opererer med som typisk norske ble etablert i denne perioden. Grundtvigianismen er en del av denne kulturnasjonale utviklingen der man søkte å finne en felles nasjonal identitet, gjenoppdage det egentlige norske språket og forstå sin nasjons egenart ved å ”oppdage” folkets historie og folkløse. En viktig del av dette gjenoppdagelsesønsket var ideen om ”Den Frie Norske Bonden”. Han bar ufordervet av dansketiden det opprinnelige norske i sitt språk, sin væremåte og i sin kultur. I tråd med folkeopplysningsidealet ble disse felles kulturelle trekkene brukt for å skape en opplevelse av nasjonal identitet og videreformidle den, man hentet frem en fortid for å skape en ønsket fremtid.

I et idéhistorisk perspektiv er det selvsagt viktig å peke på det konstruktivistiske elementet ved tiden, nasjon er ikke noe gitt som man kan gjenoppdage, men en størrelse i stadig utvikling. På samme måte fantes det nok frie bønder i perioden, men den av eliten, gjerne fra urbane forhold, definert frie, norske bonden var en søndagsutgave av realiteten. Men at ideen

om nasjonen, norskheten og bondekulturen ble skapt og med suksess etablert i befolkningen, det er en realitet.¹²

MATIAS SKARD: MENNESKET, PEDAGOGEN OG TEKSTENE

Møtet med Matias Skard, tekstene hans og beskrivelsene av ham, gjør at jeg som leser sitter igjen med en opplevelse av et særegent helstøpt og trofast menneske. Gjennomgående tro mot sine idealer, sin religiøse og pedagogiske overbevisning og med sterk tilstedeværelse for sine elever og barn. Skard ble født på gården Skard i Gudbrandsdalen i 1846 og tilhørte der en økonomisk og åndelig overklasse, rotet i en tradisjonsbundet bondekultur der moderniseringsprosessene ennå ikke hadde slått inn.¹³ Som leser er det fornøyet å merke seg hvor nært opptil den sjablongen som ble skapt av norsk bondekultur Skards egen oppvekst faktisk var. Han beskrev sin barndom på samme tid eventyrlig og realistisk og holdt fast ved å betegne seg selv som inngrodd gudbrandsdøl hele livet, til han i 1927 dør i det samme rommet som han var født, under et besøk hjemme på gården.

Til gården kom tidsskrifter som *Almuevennen*, *Adressebladet*, *Folkevennen* og *Vinjes Dølen*, disse bladene ble Matias Skards inngangsport til tanker i tiden og gjennom disse møtte han også grundtvigianismen som ble den tankretningen som hele hans liv sto ham nærest. Broren var folkeminnegranskeren Johannes Skar og den som trakk Christopher Bruun, grundtvigianismens store ideolog, inn i familien gjennom felles skolegang ved Lillehammer latinskole. Bruun var Skards hovedkilde til de folkeligdemokratiske ideene grundtvigianerne forfektet og båndet ble ytterligere forsterket ved at Bruun giftet seg med Matias søster Kari Skard i 1872.¹⁴ Den rifla Bruun bar med seg i den tysk-danske krigen i 1864 hang over inngangsdøren på Skard og kan sees som et symbol på den politiske og åndelige påvirkningen Bruun hadde på hele miljøet.¹⁵

¹² Utleeringen om nasjonsbyggingsprosjektet bygger på Øystein Sørensen, "Et folk av bønder", "Ventres nasjonaldemokratiske prosjekt" og "Nasjonalromantikken" i *Kampen om Norges sjel (1770-1905)*, 7-20; 265-343; 161-227, Norsk idéhistorie bind 3 red. av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen, (Aschehoug). Og Øystein Sørensen, "Når ble nordmenn norske?" og "Hegemonikamp om det norske: Elitenes nasjonsbyggingsprosjekter 1770-1945", 11-16; 17-46 i *Jakten på det norske: Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet* red. av Øystein Sørensen, (Pensumtjenesten A\S: Ad Notam Gyldendal: 2007)

¹³ Brorparten av mitt biografiske kjennskap til Matias Skard bygger på sønnens bok om ham. Sigmund Skard, *Det levande ordet: Ei bok om Matias Skard*, (Oslo: Det norske samlaget: 1972)

¹⁴ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 63.

¹⁵ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 45.

Matias Skard ble tidlig grepet av grundtvigianske ideer og lånte Grundtvigs *Optrin av Nordens Kæmpeliv* på latinskolebiblioteket i 1867, noen år senere stiftet han bekjentskap med Grundtvigs mytologier og sier "Jeg kjender, at der er krefter i den åndsretning. Jeg kjender den drager mig med magt til sig og jeg ser, at den bærer sine tilhængere frem under arbeide og offer i livet. Jeg ser, den har en begeistring, som taler lige så varmt i gjerning som ord, fordi den tror på ånd som en livsmagt".¹⁶ Fra 1875 og femten år fremover viet han sitt liv til folkehøyskolebevegelsen, som lærer og senere forstander på Vonheim.¹⁷

I politiske spørsmål sto Skard, som representant for bondestanden og læreryrket typisk nok nært opptil Venstres nasjonaldemokratiske prosjekt. Han holdt seg lojalt til Sverdrup og det moderate Venstre, men opptrådte ikke selv aktivt som politisk aktør. Han startet arbeiderforening for å opplyse og, men alltid med den nasjonale folkeopplysningen som intensjon. Skard støttet aldri arbeiderkampen som han mente sto i ledtog med negative krefter som fritenkeri, antimilitarisme, åndsfattig naturalisme og amoral.¹⁸

1880-1920 betegnes som en periode i norsk historie der pedagogiske spørsmål hyppigere diskuteres og hvor lærere og skolefolk får økt makt og innflytelse. Blant disse fikk grundtvigianernes ideer innpass fra 1850 og utover mot århundreskiftet. Samtidig er det verdt å merke seg at pedagogikk var en marginal del av faget filosofi frem til det fikk status som eget fag i 1938. Matias Skard skrev altså sine verk, var folkehøyskole- og seminarlærer, skoledirektør og var på sine foredragsturneer i en tid der pedagogikk var et fag man forsøkte å finne ut av hvordan man skulle definere.¹⁹

Det særegne ved Matias Skards prosjekt var at han trakk grundtvigianismens pedagogiske system ned i småbarnspedagogikken og bygget ut ideologiens fundament på området til en mer detaljert filosofi. Skard sier om Grundtvig og pedagogikken at: "(...) han antyder maalet og hovedlinjerne, men opstaker ikke veien i enkelthederne"²⁰.

¹⁶ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 50-51; Matias Skard sitert i Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 66.

¹⁷ Einar Jansen, Paulus Svendsen, Jonas Jansen og Øyvind Anker (red.), *Norsk biografisk leksikon*, 8, (Oslo:Aschehoug & co.:1958), 466-471.

¹⁸ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 78; 279.

¹⁹ Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*, (Oslo: Abstrakt forlag: 2003), 85.

²⁰ Matias Skard, "Grundtvig og Spencer som skolemænd", 325-343; 357-372, 407-417, 484-491 i *For Kirke og Kultur*, 1894, 1, 358.

I tråd med intensjonen om å skulle bygge ut den grundtvigske pedagogikken, og gjennom sitt brede virke som skolemann, leste og skrev Skard kontinuerlig gjennom hele sitt liv; innlegg i aviser og tidsskrifter, brev til familie og forbundsfeller, foredrag, ordlister, rettskrivningsregler, dikt, leseverk, salmer, oversettelser og bøker. Hans pedagogiske forfatterskap, som er denne oppgavens primærkilder, kan innholdsmessig samles under fanen ”barns rett til utvikling i samsvar med dets natur”, og er delt i to deler. Den historiske delen består av *Hovedpunkter i skolens utvikling efter reformationen*, som er det første forsøket på å gi en samlet fremstilling av den norske skolehistorien, og *Jesuiterskolen, dens maal og midler*. Samt en del der han i større grad uttaler seg i den samtidige debatten, i denne delen sorterer bøkene *Om Herbert Spencers opdragelsestanker*, hans psykologiske verk *Vaart sjæleliv* og de to verkene som til sammen utgjør hans pedagogiske testamente. *Barneopdragelsen i hjemmet*, som han med syrlig pragmatikk påpeker at er skrevet på riksmål for at den ikke skal være avskrevet fra de kretser som ”ikke vil” eller ”tror de vanskelig kan” lese landsmål²¹, og *Barndom og kristendom*.

Et kjennetegn på Matias Skards tekster er den gjennomgående grundtvigiansk inspirerte kontinuiteten. Tekstene utvikler seg i tråd med at han utvider sitt interessefelt, men i idégrunnlag er de tilnærmet like fra den lærerplanen han skrev i 1890 til *Barndom og Kristendom* som ble utgitt i 1926.

SKARDS VI

Grundtvigianismen i Norge beskrives gjerne som en bred strømning eller en impuls med appell i ulike miljøer, den var ikke en konstant gruppering, men en løst strukturert krets bygget opp rundt en indre kjerne.²² Det som bandt representantene sammen var de teoretiske grunnpilarene knyttet til den nasjonaldemokratiske folkeopplysningsideen slik den var fremsatt av Grundtvig i Danmark og fikk sin norske utforming i Bruuns *Fokelige Grundtanker*. Og de felles religiøse forutsetningene som ble et samlingspunkt for kretsens medlemmer, i hovedsak skolemenn, bønder og førstegenerasjons akademikere. I tillegg ga tidsskrifter, som *Fedraheimen* og *Folkevennen*, dem et samlingspunkt og et felles preg for omverdenen.

²¹ Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet*, (Oslo:1925: Olaf Norlis Forlag), 5.

²² Tanker rundt termen krets er inspirert av Thomas Krogh, *Fra Frankfurt til Hollywood: Frankfurterskolen 1930-194*, (Aschehoug & co.: Oslo:1991) 20-23.

Grundtvigianismen har fått navnet sitt etter Nicolaj Fredrik Severin Grundtvig (1783-1872) som var en av, om ikke den, mest innflytelsesrike danske teologene i det nittende århundre. I tillegg var han dikter, historiker, politiker og hadde stor betydning for dansk nasjonsbygging i sin levetid. Dette siste til tross: grundtvigianismens nasjonale siktemål var ikke et hinder for interaksjon mellom de skandinaviske landene, tvert imot bidro retningen til økt fokus på den felles skandinaviske historien og flere av retningens representanter hadde visjoner om en kulturell, politisk og kirkelig forbrødring mellom nasjonalstatene. Dette ble gjerne kalt skandinavisme.

Et annet fremtredende trekk ved strømmingen var ønsket om å endre kirken i en nasjonalkirkelig retning der det nasjonale og det religiøse var knyttet sammen og fant sin utforming i Folkekirken.²³ Kristendommen var hos Grundtvig bygget på troen på det levende ordet, et aspekt ved retningen jeg kommer tilbake til. Dette ble konkretisert i at dåpsordene, den apostoliske trosbekjennelsen og innstiftelsesordene til nattverden sto helt sentralt i den grundtvigske teologien.²⁴ I sitt doble perspektiv bidro ideen om en nasjonalreligiøs folkekirke til å åpne kirken mot kulturen og grundtvigianismen fremsto som en moderne teologisk retning i sin samtid. Dette medførte at den ble kritisert for å være ukristelig og drive med avguderi på grunn av sitt nasjonale fokus.

Det nasjonale og det religiøse var videre vevet sammen i tanken om at nasjonens ånd kom til syne i folkets språk, historie og kultur og at manifestasjonen av disse uttrykkene var en del av Guds formål med nasjonalstaten. Historiesynet som bunner ut i denne tanken var teleologisk, hvilket vil si at representantene for strømmingen mente historien gikk i én bestemt retning mot et mål. Et historiesyn som plasserer grundtvigianismen i tradisjonen etter filosofen Georg W.F Hegel (1770-1831). Kretsen av grundtvigianere forfektet en etnisk basert kulturnasjonalisme der det felles mytiske bygget på en treenighet av gresk-klassisk tankegods, det norrøne og det kristne.

De historiske aktørene som i størst grad var grepet av og formidlet grundtvigianismen i Norge, kretsens indre kjerne, var medlemmene av folkehøyskolebevegelsen. Dens

²³ Dag Thorkildsen m.fl., *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge i det 19. århundre: KULTs skriftserie nr. 70*. (Oslo: Norsk forskningsråd: 1996) 27- 28.

²⁴ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge (...)*, 29, note 46.

hovedrepresentanter i Norge, Christopher Bruun, Olaus Arvesen, Kristoffer Janson og Herman Anker opprettet kontakt med Grundtvig og hans følgesvenn og folkelærer Kristen Kold i tiden rundt 1860. Den første norske folkehøyskolen åpnet på Hamar i 1864 og flyttet til Sagatun året etter.

Grundtvig introduserte folkehøyskoletanken for første gang i 1830. Hensikten med denne nye skoletypen var at den skulle være en skole for elever i 17-19-årsalderen tuftet på folkelig vitenskap i motsats til den skolastiske vitenskapen som det ble undervist i ved universitetet. Innholdet skulle bygge på det alle dansker hadde felles så som språk, historie, sang og religion. Målet for opplysningen var at elevene skulle oppleve tilværelsen som et forpliktende fellesskap og arbeide for dette fellesskapet.²⁵

I sentrum av den norske folkehøyskolebevegelsen sto Christopher Bruun, steil og klar, og etter sigende en inspirasjonskilde for Ibsens Brand. Bruun var grundtvigianer, kongevenn, landsmålsforkjemper, skandinavist, hele miljøets åndshøvding og skriftefar, sultan på Vonheim frem til han valgte prestekallet og som en av ytterst få nordmenn motstander av 7.junierklæringen. I 1871 flyttet Bruun sin folkehøyskole, ved hjelp av bondehøvdingen Per Bø, til Gausdal og får fire år etter Bjørnson som nabo da han flyttet inn på Aulestad. Dette er starten på beryktet naboskap i norsk idéhistorie og en lang feide mellom to særegne personligheter. Og et, ikke mindre beryktet, tiltagende idéskisma som får Bjørnson, trøtt av hele bevegelsen til å klage sin nød over disse "lang-hårede, rød-skæggede, tungt bestøvlede, vadmels-klædte pietister og dydsapostle!"²⁶.

Christopher Bruun holdt en forelesningsrekke i Studentersamfunnet fra mai 1870. Denne ble senere samlet og utgitt som boken *Folkelige Grunntanker* i 1878 er et nøkkelverk i kretsens teoretiske grunnlag. Boken var et gjennomgripende program for endring av utdannelsessystemet basert på norsk språk, kultur og historie. Latinskolen som bygget på fremmed kultur hadde Bruun ingen godhet for og han mente den fordervet barnas begeistring på samme vis som embetsmennene hadde fordervet nasjonens poesi og ånd. Med åndelig tyngdepunkt på Lillehammer ("Opplandenes Athen!") og studentmiljøet i Kristiania utviklet det seg en folkelig, nasjonal og demokratisk bevegelse og håpet var at "Under dei nye banner

²⁵ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge (...)*, 50.

²⁶ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 148.

skulle akademikarar og bønder marsjera fram i jambreidd"²⁷. I denne folkelige snuoperasjonen var den norske bondeungdommen tiltenkt en dobbel rolle som bærer av den norrøne arven og mottager av den nasjonale folkeopplysningen.²⁸

Det kan diskuteres hvorvidt denne bondereisningen bygget på noen reel deltagelse fra denne samfunnsstanden eller om bevegelsen opererte med et overskudd av folkelige emner parallelt med et underskudd av folkelig deltakelse, slik det har blitt hevdet.²⁹ Et typisk trekk ved høyskolebevegelsen var dyrkingen av åndshøvdingene, gjerne i et "bygde-, bonde-, grasrotperspektiv" der det folkelige ved dem ble viet stor plass og også for ettertiden har blitt stående.³⁰ Det samme gjelder den gruppen der betegnes som "målakademikerne" og som kjennetegnes ved sin akademiske utdannelse, deres sentrale plass i norskdomsrørslas organisasjoner og at engasjementet i denne bevegelsens kulturpolitikk var knyttet sammen med deres faglige profil.³¹ Denne gruppen befant Matias Skard seg i randsonen av og samhandlet med. Det er rimelig å anta at bevegelsens valg av perspektiv hang fast i ønsket om å settes i sammenheng med den norske folkesjelen og i kraft av å være rotet i den norske landsbygda kunne mane til bred og inkluderende folkelig organisasjonskultur, snarere enn å defineres som en akademisk elite.

Selv om man i ettertid kanskje kan beskrive prosessen best som "av hovedstadsakademikere for folket" heller enn "marsjera fram i jambreidd", åpenbart at det folkelige var et uttalt ønske og styrende prinsipp i grundtvigianismen og folkehøyskolebevegelsen. Og det folkelige kulturnasjonale opplysningsprosjektet fikk klare konsekvenser for den pedagogiske filosofien grundtvigianerne forfektet. Og som kom til syne i deres tanker om skole, deres påvirkning på skolereformer i siste halvdel av attenhundretallet og i Matias Skards tekster.

PEDAGOGISK BAKGRUNN

Det pedagogiske ordskiftet og klimaet Skard fremsetter sine tekster i har sin historie og trekker på tidligere strømninger, i tillegg til å peke fremover. Som jeg skrev tidligere i

²⁷ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 58.

²⁸ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme (...)*, 147-162.

²⁹ Reidun Høydal, "Ein ny norsk elite: Norskdomsrørslas akademikarar: Skriftserie 1/1998", 43-61 i *Jakten på det norske: Norsk nasjonalisme og nasjonsbygging: ca. 1700-1945: Del 4: Kompendium HIS 2352*, (Oslo: Unipub: 2007) 45-49.

³⁰ Reidun Høydal, "Ein ny norsk elite (...)", 48- 49.

³¹ Reidun Høydal, "Ein ny norsk elite (...)", 45- 47.

oppgaven kan tanker ses på som sosiale handlinger i tid og rom og pedagogiske tankesett er i så henseende ikke noe unntak. Jeg vil i det følgende legge frem noen pedagogisk-filosofiske tankesett som preget Skards samtidige kontekst. Noen av disse påvirket Skard direkte og jeg har gjenfunnet ideene i hans tekster, andre system representerer det Skard og grundtvigianismen opponerer mot, mens andre igjen er med på å danne den generelle bakgrunnen som utgjorde norsk pedagogikk i perioden 1880-1920.

Tankegangen som gjerne oppsummeres med betegnelse ”opplysningstiden” preget Europa på syttenhundredtallet og utover attenhetretallet. Dette innebar at den pedagogiske diskursen og tankene omkring skolestruktur var et uttrykk for opplysningens tidsalder, en tid da man begynte å se på mennesker i et mer positivt lys og man trodde hvert menneske var født med fornuft og resonneringsevne. Denne tanken førte til at teoriene som styrte pedagogikken tok utgangspunkt i troen på barnet som et fornuftig vesen og søkte å videreutvikle disse evnene slik det etter naturrettstanken hadde krav på og innenfor de rammene som hvert menneske var eslet til. Videre mente man at det i naturen, i samfunnet og i mennesket lå innbakt sammenhenger som man gjennom empiriske undersøkelser kunne finne frem til. Det var også viktig at barna lærte om disse sammenhengene slik at de kunne tjene som nyttige og fornuftige samfunnsborgere senere i livet.³² I tråd med dette var det et mål i skolen å utvikle elevenes evner innen empirisk tenkning og pensum var bygget opp etter encyklopediske modeller.

Utover attenhetretallet vokste det frem et sett av motreaksjoner mot troen på fornuft og lovmessighet som det eneste saliggjørende. Reidar Myhre benevner i sin bok *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* disse reaksjonene med samlebetegnelsen ”den klassisk-idealistske strømning”³³. Denne strømmingen besto i hovedsak av den filosofiske idealismen, romantikk og nyhumanisme.³⁴ Filosofisk dealisme kalles også gjerne Hegeliansk idealisme og kjennetegnes ved at historien drives dialektisk fremover etter et teleologisk utviklingsmønster. Idékonflikten mellom Hegeliansk metafysikk og en tiltagende naturalisme preget attenhetretallets filosofiske debatt.

³² Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, (Oslo: 1996: Ad Notam Gyldendal), 93.

³³ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 95.

³⁴ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 95.

Denne skillelinjen var påtagelig tilstede også i Skards samtid og i tillegg er både nyhumanistisk og romantisk tankegods direkte sporbart i hans tekster slik det kommer frem i kapittel to. Sentralt i nyhumanismen sto begrepet *humanitet*. Et stort, vidt begrep som allerede da hadde en lang begrepshistorie og var knyttet til flere dannelsesstradisjoner. Selv om begrepet både er og var tilknyttet ulike teorier tok de alle for seg det spesifikt menneskelige på en eller annen måte. Det som gjør et menneske til nettopp et menneske, det som skiller oss fra dyrene og gir oss vår særegne plass i naturen. Hos noen artet denne troen på vår spesifikke plass seg i at de pekte på viktigheten av at bare mennesket var skapt i guds bilde, for andre i resonnerings- og fornuftsevnen og for andre igjen i evnen til språk og kulturelle uttrykk.

Innen nyhumanismen var tanken at i tillegg til å være et anlegg ved mennesket var humanitet en egenskap som kunne og skulle videreutvikles og foredles, dermed sto ideen om *dannelse* spesielt sterkt i denne tradisjonen og retningen fikk på grunn av dette konsekvens for pedagogisk tenkning. Dannelse til humanitet var målet med kunnskapstilegning og en av nyhumanismens mest kjente representanter, Johann Gottfried Herder (1744-1803), sier i *Brev til fremme av humaniteten* fra 1793 det følgende: ”Humanitet er summen og utbyttet av alt menneskelig strev, så å si vår arts kunst. Dannelse til humanitet er et verk som uopphørlig må fremmes. Ellers synker vi- høy og lav- tilbake til rå dyriskhet, til brutalitet.”³⁵ Tanken om dannelse til humanitet levde videre etter Herder og senere i denne oppgaven viser jeg hvordan et lignende dannelseselement var en viktig del av grundtvigianernes folkeopplysningsprosjekt.

Et viktig middel i arbeidet for den allmenne dannelsen var studiet av, beundringen og interessen for antikk kultur, gresk språk, litteratur og filosofi. Av de mest fremtredende aktørene i denne sammenhengen er det verdt å nevne Schiller, Goethe, Herder og Humboldt.³⁶ Herder la vekt på språket som det spesielle ved mennesket for gjennom språket ble mennesket bevisst seg selv og sin plass i verden og denne selvbevisstheten muliggjorde bredere viten om menneskehetens kulturelle utvikling. Denne utviklingen fikk man kunnskap om både gjennom åpenhet mot andre kulturer, i særdeleshet den greske og den kristne, og gjennom kunnskap om sitt eget folks kultur, historie og språk. Kunnskap om både det klassiske og det nasjonale ville bidra til nyansert dannelse til humanitet. I tillegg ble en pedagogisk konsekvensen at målet om dannelse ble søkt oppfylt ved å ta i bruk dannelseshistorien som middel, en slags kultivering gjennom kulturhistorie, noe som igjen ga økt fokus på historie. Denne filologiske

³⁵ Herder sitert i Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 97.

³⁶ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 95.

lærdomskultusen var et viktig bidrag til grundtvigianernes kunnskapssyn der det kristne, det greske og det nasjonale også dannet basen. Rundt denne treenigheten bygget Grundtvig kulturteorien som var så avgjørende for Skards pedagogikk.³⁷

På Matias Skards vegg i arbeidsrommet hang alltid fire bilder av fire personer han beundret; Comenius, Kierkegaard, Grundtvig og Pestalozzi. Pestalozzi var på bakgrunn av hans lære om barnets utviklingsstadier og sin organisk funderte og psykologiserte undervisning et så viktig forbilde for Skard at jeg har valgt å behandle ham enestående og i det følgende gjøre greie for hans pedagogiske filosofi.³⁸

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) var en tenker og pedagog som hadde stor innvirkning i den pedagogiske diskursen på attenhundretallet, særskilt i de germanske områdene. Både Matias Skard og Herbert Spencer refererer direkte til ham.³⁹

Pestalozzi er kjent både som teoretiker og praktiker. Han drev en rekke skoler etter sine egne prinsipper og prøvde slik ut teoriene i praksis. Kjernen i den pedagogiske virksomheten og tankegangen var den huslige oppdragelse noe som kan høres kjett ut, men han mente altså at den fremste og sterkeste positivt oppdragende kraften for et barn var et godt familieliv. God moralsk og menneskelig kvalitet i familien, spesielt i forholdet mellom mor og barn så han på som helt nødvendig for et barns vekstvilkår. Matias Skard skrev i 1911 oppsummerende om sitt pedagogiske forbildes prosjekt:

Henrik Pestalozzi, denne underlige legemliggjørelse av barnekjærligheten, samlet sin pædagogiske visdom i den grundsætning, at det er livet som danner – das leben bildet; og da livet for barnet fra først av bare er hjemmets liv, former tanken sig her saaledes: *det er hjemmet som danner barnet*. Og aar for aar er det blit mig klarere hvor sandt og dypt han her saa.⁴⁰

³⁷ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 98.

³⁸ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 195. Matias Skard oversatte også Pestalozzi til norsk. Et eksempel på dette er "Einsiedler" som ble trykket i svenske Pedagogisk Tidsskrift i 1890. Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 208-209.

³⁹ Se blant annet Herbert Spencer, *Opdragelse*, overs. av Hans Brekke, (Fagerstrand pr Høvik: Bibliothek for de tusen hjem: 1887), 85.

⁴⁰ Matias Skard, "Forældres tale med barn", 449-458 i *For kirke og kultur*, 18, (Th. Klaveness: Steenske Forlagsbokhandel: 1911), 449.

I tanken om at det er ”livet som danner” trekker Pestalozzi på Rousseaus forkjærlighet for det enkle, naturbaserte og av samfunnet ufordervede menneskelivet som ramme for livsutfoldelsen. Hovedtanken i verket *En eneboers aftentime* fra 1780 kan innholdsmessig og metodologisk oppsummeres i læresetningen ”det naturlige opprinnelige, i det enkle konkrete”⁴¹. Denne grunnholdningen var inspirasjon for og ble videreutviklet i Spencers metodiske poeng om at læringsprosessen skulle bevege seg fra det enkle til det sammensatte.

All oppdragelse og undervisning var i Pestalozzis pedagogiske system kun en håndrekning til naturen, i hvert menneske lå det etter hans mening en innbakt kjerne som kunne forløses og edles ved kulturell påvirkning og læring. Dette er den samme tanken som lå i det nyhumanistiske prosjektet der troen på allmenndannelsens kraft som oppdragelse til humanitet var et element og plasserer Pestalozzi innenfor denne retningen. Ideen om en indre kjerne som kunne foredles og utfolde seg speiler også tidens romantiske tankegods.

For Pestalozzi, og i dette gjenkjenner man Skard, innebar humanitet å utvikle følelsen av egenverd. Når han arbeidet med bondebefolkningen handlet mye av opplæringen om å heve deres åndelig nivå. For oppdragelse til et rikere liv handlet om mer enn bedring av bøndenes materielle levevilkår. Veien mot en opplevelse av menneskeverd gikk gjennom, ved flid, å utvikle de tre grunnkreftene i seg selv. Her ser man den konkrete tilnæringsmåten som kjennetegnet Pestalozzi og hvor Skard og han var så samstemte. De tre grunnkreftene var de gjensidig avhengige og likestilte: hodet (intellektet), hånden (ferdighetene) og hjertet (det moralske og religiøse). Hjertet inntok på samme tid en særstilling fordi det rommet gudstroen, det inderligste og mest verdifulle i et menneskeliv, kilden til rettferdighetstankegang og kjærlighet. Kjernen i Pestalozzis pedagogiske filosofi var nemlig troen på Gud og det er viktig å merke seg at den naturbaserte tanken om det opprinnelig menneskelige i høyeste grad var et uttrykk for Guds vilje og forsyn. Det var ikke en naturens blinde vilje som det på et senere historisk tidspunkt ble hevdet at evolusjonstanken forfektet, men et organisk menneskesyn med gudstroen som base slik vi finner det igjen i grundtvigiansimen.⁴²

GRUNDTVIGIANISTISK PEDAGOGIKK

⁴¹ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 103.

⁴² Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 99-104.

I løpet av attenhundretallet kom også tanker om oppdragelse og skole inspirert av grundtvigianismen til å prege Norge. Denne formen for pedagogikk kom til å bety mye i norsk skoleutvikling og ideene fikk etter hvert gode fester blant lærere, seminarelever og andre skolemenn.

Norsk skole var lenge, og kan slik sies å speile samfunnet, i all hovedsak en pietistisk og formalistisk institusjon. Det er vanlig å datere dreiningen vekk fra den pietistiske skolen mot en ny retning i utdanningssektoren til 1850-60 -tallet.⁴³ Fremst blant representantene for denne dreiningen i norsk skolehistorie og pedagogisk tanke sett var grundtvigianerne Ole Vig (1824-1857) og Hartvig Nissen (1815-1874).

Grundtvigianismens første fase, da den ble innført i Norge, var hovedsakelig et teologisk endringsforsøk, den andre fasen danner derimot det som gjerne kalles kulturgrundtvigianisme og utgjorde Grundtvigs kulturteorier omgjort til norske forhold. Som vist var de viktigste elementene i denne kulturgrundtvigianismen nasjonsbygging og demokratisk utvikling ved hjelp av folkeopplysning. Det er denne delen av grundtvigianismen Ole Vig representerte og det er den andre fasen av importen som for ettertiden har blitt stående. Mye på grunn av den vellykkede fortellingen den var med å skape om hva som er norsk kultur og på grunn av skolereformene. Målet om dannelse på hjemlig grunn krevde en omkalfatring av skolen til en nasjonal og folkelig lærdomsinstitusjon.

Ole Vig fordypet seg i N. S. Grundtvigs tekster i løpet av 1840-årene og var en ivrig forkjemper for å bringe ideene inn i Norge. Han tok, sammen med Hartvig Nissen, initiativ til foreningen ”Selskabet for Folkeoplysningens Fremme” i 1851 og fra 1852 ga foreningen ut tidsskriftet *Folkevennen* der Ole Vig var redaktør. Tidsskriftet hadde i 1853 2600 abonnenter, mange av disse var kollektive lesere, et etter datidens målestokk stort nedslagsfelt.⁴⁴ *Folkevennen* var et av de tidsskriftene som regelmessig kom til gården Skard og som var med å gi Matias Skard en innføring i grundtvigianismens kultur- og kunnskapssyn.

Ole Vig og kulturgrundtvigianernes folkelige dannelsesbegrep innebar en brodd mot tidligere dannelsesbegrep og de angrep åpent det hegemoniet den klassiske dannelse hadde hatt gjennom latinskolen. Den nye dannelsesstanken var tuftet på kristenhumanistisk folkelighet og

⁴³ Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger (...)*, 35-47.

⁴⁴ Øystein Sørensen, *Kampen om Norges sjel(...)*, 269-270

nasjonsbygging og sto, på grunn av det de så på som elitens ”unorskhet”, i opposisjon til embetsregimet. I tillegg bidro dreiningen mot grundtvigianske ideer i skolen til at verdslige emner ble innført i større grad. Dette i tråd med Grundtvigs aksiom: ”Menneske først, Kristen så!”. Tanken om at intet menneskelig var ham fremmed innebar en positiv oppvurdering av all kultur også den som ikke kun var kristelig. Denne dreiningens gjennomslagskraft kan oppsummeres i hvordan den nye skoleloven av 1860, allmueskoleloven, bedyret skolens nå todelte oppgave ved å påpeke at elevene skulle lære å tjene Guds rike på jorden og forberedes på det verdslige livet i samfunnet⁴⁵

Et annet eksempel som viser grundtvigianistisk pedagogikk i praksis og innpass i skoletenkningen er at Pontoppidan ble fjernet som elevenes viktigste lærebok i 1863 og erstattet med P. A Jensens *Læsebog fra Folkeskolen og Folkehjemmet*. Et verk som satt seg i den norske skole og ble der i nærmere førti år. Den var folkelig og nasjonal i sitt grunnsyn, se bare på tittelen! Dette grunnsynet videreføres i den påfølgende læreboken Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen*, en bok som benevnes som et ektefødt barn av Venstrestatens kunnskapssyn og kulturelle ambisjoner.⁴⁶ Da grundtvigianismen for alvor gjorde sitt inntog i norsk kulturliv i 1860-70 årene landet ideene i et allerede modnet kulturnasjonalt klima der både P. A Jensens folkedannende lesebok og skoleloven av 1860 hadde beredt grunnen for folkehøyskoleideene som nå ble innført.⁴⁷ Den grundtvigske pedagogikken ble gjennom utbyggingen av folkehøyskolene og skolereformene videreført utover 1880 og 90-tallet noe som blant annet resulterte i at den nye skoleloven av 1889 kan kalles realiseringen av allmueskolen til en nasjonal skole for hele folket. Et prosjekt som er uløselig forbundet med grundtvigianerne og partiet Venstre.⁴⁸ Den tradisjonelle lærde skolen var, etter grundtvigianernes oppfatning, bygget på foreldede tyske forbilder og blind formalisme, en død skole man ved skolereformene søkte bort fra.

Folkehøyskolene, Danmarks fremste bidrag til europeisk pedagogisk historie, fulgte samme mal i struktur og innhold da utbyggingen skjøt fart i Norge i 1870-årene. Også her var tanken å skape en skole som kunne bidra til den folkelige dannelsen med særlig fokus på bondestanden. Ved folkehøyskolene var målgruppen bondeungdom i 17-18-årsalderen.

⁴⁵ Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger* (...), 62.

⁴⁶ Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*(...), 67.

⁴⁷ Bjarne Bjørndal, ” Ei nasjonal pedagogisk line”, 56-69 i *Mot rikare mål: Den norske folkehøgskulen 1864-196: Eit jubileumsskrift ved Kaare Fostervoll*, (Noregs høgskulelærarlag/Noregs boklag: 1964), 56-57.

⁴⁸ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge* (...), 175.

Ungdommen hadde da erfaring nok til livsopplysning, legemet var utviklet og man var mottagelig for åndelig modning. Dette stadiet i et menneskes utvikling er et tema Christopher Bruun begeistret vender tilbake til i *Folkelige Grunntanker* fordi det er tiden da et menneske åpner opp for å betrakte livet analytisk og evner å ta inn kunnskap som er felles for folket, samtidig som de er åndelig årvåkne.

Målet for folkehøyskoleundervisningen var å gi elevene dannelse og kunnskap som de hadde bruk for i livene sine og som ga dem mulighet til aktiv deltagelse i samfunnslivet. Fagkretsen varierte litt etter lærernes kompetanse, men vanlige fag var verdenshistorie, norgeshistorie, geografi, naturlære, lesning, skrivning og sang, i tillegg til praktiske fag som landmåling og landbrukslære.⁴⁹ Kunnskapstilegningen skulle fremme allmenndannelsen for å jevne ut kløften mellom samfunnsklassene. Men det var ikke noe pedagogisk mål å ”rekode” bøndene vekk fra sitt arbeid og inn mot en akademisk bane, heller ikke var det en målsetting å øke den materielle produksjonen.⁵⁰ Folkehøyskolebevegelsen arbeidet gjennom den folkelignasjonale dannelsen for at man skulle se sitt liv og virke i lys av et åndelig folkefellesskap og gå til det arbeidet man hadde i glede og som en del av sitt folks reisning.

Et bærende prinsipp i grundtvigianismens pedagogiske tanker var ideen om ”det levende ordet”. Opplysningen skulle skje ved en levende undervisning ved hjelp av det åndelig virksomme ordet. Den romantiske tanken om en åndelig dimensjon ved mennesket kom til Grundtvig gjennom hans historiestudier, særlig av dansk gudelære og gjennom hans fetter naturfilosofen Henrik Steffens.⁵¹ Hvert menneske var skapt i Guds bilde og i hvert menneske var tankene og følelsene like viktige. I denne tanken om ”det hele mennesket”, et annet viktig prinsipp hos grundtvigianerne, var den personlige sjelen en kraft hvor ånden i språket kunne virke og elevene ville på denne måten ”ta til seg” stoffet lettere og riktigere. Det levende ordet virket som en gnist fra hjerte til hjerte, både geistlig og verdslig. Den pedagogiske konsekvensen av dette romantiske og åndelige kan man spore i det metodologiske arbeidet i folkehøyskolebevegelsen, dens medlemmer var selv kjent for å være svært gode talere og i inderliggjøringen og påpekningen av åndens viktighet gjorde at de tok avstand fra all overdreven intellektualisering.⁵²

⁴⁹ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge (...)*, 176.

⁵⁰ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 110.

⁵¹ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og Kultur*, 1894, 327.

⁵² Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 195.

NATURALISTISK PEDAGOGIKK

Parallelt med at grundtvigiansk pedagogikk fikk feste i norsk skoletenkning, økte i løpet av siste del av attenhundretallet innflytelsen fra det jeg her kaller naturalistisk pedagogikk.

Denne tiden utmerker seg i utviklingen i norsk pedagogisk historie både kvantitativt ved at flere aktører kommer på banen i diskursen og kvalitativt ved at pedagogiske teorier i større utstrekning blir gjenstand for oppmerksomhet, undersøkelser og debatt. Mange temaer som senere var med å danne grunnlaget for faget har sitt utspring her og debatten om ulike kunnskapssyn ble mer nyansert.. En av de klareste skillelinjene går mellom grundtvigianistisk, humanistisk influert pedagogikk og naturalistisk pedagogikk.

Naturalistisk pedagogikk henspiller her på en samling tanker om barn og barns kunnskapstilegning som var inspirert av det man gjerne kaller positivistisk filosofi. Den mest fremtredende representanten for positivistisk filosofi og vitenskapssyn var Auguste Comte og hans hovedverk *Innføring i positivistisk filosofi I-VI* (1830-42). Tankesettet hadde som vitenskapelig mål å holde seg til det positive gitte, det vil si det man kunne kartlegge gjennom empiriske undersøkelser og sammenfatte i allmenne årsaksforklaringer. Denne søken etter lovmessighet og sammenheng hadde sitt arnested innen de naturvitenskapelige disiplinene, men ble utover attenhundretallet utvidet til å være et mål på stadig flere områder. Et eksempel er hvordan man, forenklet utlagt, startet med å anvende den naturvitenskapelige metode på samfunnsforhold og med det utviklet faget deskriptiv sosiologi. Denne filosofiske retningen sto i motsetning til det idealistiske verdenssynet man forbinder med Hegel og innen det pedagogiske paradigmet bidro det naturalistiske perspektivet til dreiningen mot en empirisk og systematisk basert forskning i kontrast til den tradisjonelle filosofisk-idealistiske tankemåten.⁵³

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) levde i den perioden vi kaller den romantiske, men tankene hans fikk særlig gjennomslag i de pedagogiske retningene som ble utviklet i tiden før og etter 1900. Han blir, sammen med Schleiermacher regnet som grunnleggeren av pedagogikk som universitetsfag. Herbart var foregripende i sin kritikk av filosofisk idealisme,

⁵³ Erik Lundestad, "Monrads kritikk av Darwin", 143-151 i *Utviklingsteorier og historiesyn: 15 vitenskapshistoriske studier*, red. av Mai Brill Guleng og Kjell M. Paulsen, (Oslo: Forum for universitetshistorie: 2001).

en kritikk som virket inspirerende på positivistisk pedagogikk.⁵⁴ Den pedagogiske retningen han ga sitt navn til, herbartianismen, har i stor grad preget europeisk skoletenkning, særlig med henhold til graden av hvor viktig skolegang er. Representanter for denne retningen mente mennesket ikke hadde medfødte egenskaper utover aktivitetstrangen, noe som gjorde undervisning svært viktig, og retningen så på undervisning som kjernen i all oppdragelse og utvikling.⁵⁵ Dette står i motsetning til romantikkens syn på menneskets medfødte virksomme bevisst personlige sjel og dermed til grundtvigiansk pedagogikk.

Den naturalistisk funderte pedagogikkens hovednavn er Herbert Spencer (1820-1903). Spencers pedagogiske teori baserer seg på hans utviklingsfilosofi slik den ble fremlagt i verket *A System of Synthetic Philosophy I-X*, utgitt mellom 1862 og 1869. Herbert Spencers filosofi er bygget opp med Darwins utviklingslære som kongstanke og prinsippene i evolusjonsteorien som mal. Spencer mente at all utvikling foregikk fra det ensartede mot økt tilpasning og differensiering. På samme måte som artene ble mer spesialiserte i løpet av sin utviklingsprosess foregikk det en evolusjonær kamp mellom kulturer på samfunnsnivå. Også på dette nivået ville naturlig seleksjon føre til utraderingen av kulturer som ikke hadde de kvalitetene som skulle til for å overleve historiens gang.

Utviklingstanken var en positiv tankegang i den forstand at samfunnet ble tenkt å være i stadig forbedring. Den innebar en tro på fremskrittet og det utilitaristiske målet om mest mulig lykke for flest mulig for øye. Utviklingsoptimismen var videre knyttet til oppfatningen om menneskehetens iboende evne til å tilpasse seg ytre forhold og dermed øke levedyktigheten. Denne tilpasningsevnen gjaldt både fysiske og psykiske livsprosesser fordi både det intellektuelle og moralske begge sider ved den biologiske selvoppholdelsesdriften.

Avledet av denne tanken var målsettingen i Spencers oppdragelseslære å skape tilpasningsdyktige mennesker gjennom at elevene fikk kunnskap om midler og metoder som bidro til selvoppholdelsen og fremmet livsdyktigheten.^{56 57} Hans pedagogiske verk *On education: Intellectual, Moral and Physical* ble utgitt i 1861, verket ble gjenstand for stor debatt i hjemlandet England og oversatt til 20 språk, deriblant norsk i 1887. I norsk kontekst ble den tatt imot i et klima der mange ønsket å endre skoletenkningen, og innen Skard ga ut

⁵⁴ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie (...)*, 115, 120.

⁵⁵ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie (...)*, 117.

⁵⁶ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 130.

⁵⁷ Reidar Myhre, *Pedagogisk idéhistorie*, (Oslo: Gyldendal norsk forlag:1985), 14.

sin *Om Herbert Spencers opdragelsestanker* i 1890 var Spencers verk en vel internalisert del av norsk pedagogisk debatt.⁵⁸

Idékonflikten mellom grundtvigiansk pedagogikk og en tiltagende naturvitenskapeliggjøring, to syn som utgjør de viktigste premissleverandørene for debatten rundt århundreskiftet utviklet seg på bakgrunn av den pedagogiske historien og konteksten som er beskrevet over. I denne idékonflikten fremsatte Matias Skard sin utgave av grundtvigiansk pedagogikk, med intensjon om å bygge ut folkehøyskoleideene til også å gjelde småbarnspedagogikk og å demme opp for en tiltagende naturalisme.

⁵⁸ Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 132.

KAPITTEL TO

HVILKEN KUNNSKAP HAR STØRST VERDI?

Som jeg skrev i innledningen av oppgaven ble et nytt rom åpnet i norsk pedagogisk debatt da latinskolen som system skulle erstattes og tankene bak den forkastes. Hvis den klassiske dannelsen ikke lenger var et selvfølgelig utgangspunkt for elevenes kunnskapstilegning, hva skulle de da lære? Hvilket idégrunnlag skulle få definere hvilken pedagogikk som skulle styre skolen og oppdragelsen? Hvem skulle for samtiden og fremtiden definere hvilken kunnskap som har størst verdi?

Spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi og dermed skal vektlegges står sentralt i Matias Skards forfatterskap og hos Herbert Spencer i verket *On Education*, på norsk *Opdragelse*. Svarene Skards tekster ga dette spørsmålet, og dermed materialet i den følgende analysen, manifesterer hans rolle som en av de tydeligst grundtvigiansk inspirerte pedagogene i perioden 1880-1920. Analysen viser også hvordan Skards tekster bærer i seg en dobbel intensjon; å ta avstand fra og fremsette et alternativ til den tradisjonelle skolens dogmatiske form. Og å gi sitt syn definisjonsmakt på bekostning av et naturalistisk orientert kunnskapssyn, eksemplifisert ved hans kritikk av Herbert Spencer.

Da det er Spencer slik han ble lest i Norge og av Skard som er materialet i denne masteroppgaven har jeg holdt meg til den utgaven Skard selv leste, utgitt i 1887 og oversatt av Hans Brekke. Tankegodset i Spencers *Opdragelse* er relativt utførlig utlagt av de følgende grunnene:

- a) Det er et verk som viser grunntankene i naturalistisk pedagogikk i sin samtid.
- b) Det er verket som Skard bruker for å eksemplifisere hva han mener med naturalistisk pedagogikk og dermed hva han er kritisk til.
- c) Verket var lest av mange og en viktig del av debatten om pedagogikk i Norge i perioden 1880-1920 og dermed er tankene som legges frem i teksten viktige for analysen i denne oppgaven.

Herbert Spencers bok *Opdragelse* har et uttalt hovedsiktemål; å kartlegge og besvare spørsmålet: hvilken kunnskap har størst verdi? Spørsmålet er også tittelen på det første kapittelet i boken der Spencer går hardt ut mot det han ser på som den rådende samfunnsnormen vedrørende kunnskapstilegning og oppdragelse.

Spencer retter krass kritikk mot en oppdragelsesnorm der ”Folk klæder sine barns aand saavel som deres legeme efter den herskende metode”.⁵⁹ Den herskende metode innebærer at barna læres opp i livsfjerne, unyttige kunster som gresk, latin og musikk. Det gjengse fokus er på utvendig dannelsespyrd og går på beksotning av det Spencer definerer som nyttig.⁶⁰ I nyttens sted står gamle, blindt overleverte klassiske dogmer som barna læres opp i mer av vane og redsel for å falle ut av det gode selskap enn at det egentlig er viktige kunnskap. Av alle unyttige kunnskapsfelt er det åpenbart at opplæringen i de klassiske språk er en særlig torn i Spencers øye ”(...)saaledes vedbliver man med at dressere gutter i latin og græsk, ikke paa grund av disse fags indre værd, men for at de ikke skal staa til skamme ved at befindes uvidende i dem (...)”.⁶¹ Det nyttige er byttet ut med det ornamentale fordi ”Der spørges ikke om, hvilken kunnskap der er af den største virkelige verdi, men om, hva der vil indbringe mest bifald, ære og respekt, hva der bedst vil føre til en stilling og indflytelse i samfundet (...)”.⁶²

Herbert Spencers avviser samtidig det klassiske og det nyhumanistiske dannelsesidealet og deres manifestasjon i skolen fagkrets. Som alternativ refererer han Francis Bacons ”vi må bestemme kundskabernes relative værd”.⁶³ Sitatet plasserer Spencer idéhistorisk sett i en naturvitenskapelig fundert og utviklingsoptimistisk tradisjon. Denne plasseringen er igjen bestemmende for hans syn på hvilken kunnskap som er viktigst og hvordan de ulike kunnskapsgrenene bør stå i forhold til hverandre.

Hans første skritt for å besvare spørsmålet er å klassifisere de virksomhetene som utgjør menneskelivet etter rettesnoren: Hvordan bør vi leve for å oppnå målet om et fullstendig liv? Han skisserer følgende virksomheter rangert etter viktighet:

⁵⁹ Herbert Spencer, *Opdragelse*, overs. av Hans Brekke (Fagerstrand pr Høvik: Bibliothek for de tusen hjem:1887), 3.

⁶⁰ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 4.

⁶¹ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 5.

⁶² Herbert Spencer, *Opdragelse*, 7.

⁶³ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 11.

- 1) de virksomheter der lige frem gaar ud paa selvoppholdelse;
- 2) de virksomheder, som ved at skaffe tilveie livets nødvendigheder indirekte gaar ud paa selvoppholdelse;
- 3) de virksomheder, hvis formaal er at opfostre og optugte afkom;
- 4) de virksomheder, der gaar ud paa vedligeholdelsen af de rigtige sociale og politiske forhold;
- 5) de blandede virksomheder, der udfylder livets ledige timer og gaar ud paa smagens og følelsernes tilfredsstillelse.⁶⁴

Virksomhetenes viktighet er altså gradert ut i fra hvor direkte de bidrar til selvoppholdelse av livet og den viktigste kunnskapen i et menneskes liv er dermed den som omhandler direkte og indirekte selvoppholdelsen. Den vitenskapen som i best grad er skikket til å gi kunnskap om livet i et slikt perspektiv er biologien, barna skal kunne mer om sin egen kropp og mindre om gamle myter og biologikurs er obligatorisk i det han definerer som en fornuftig oppdragelse. Biologien er også betydningsfull for den indirekte selvoppholdelse. Eksempelvis gir kunnskap om dyresykdommer færre dødsfall blant husdyrene og dermed mer mat til befolkningen.⁶⁵

Biologi er altså ett svar på spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi og de virksomheter som tar sikte på å oppfostre barn (punkt tre ovenfor) er hos Spencer fundamentalt avhengige av to kunnskapssett som, i hans naturalistiske filosofi, er direkte utledet fra biologien: kjennskap til fysiologiens grunnforutsetninger og det han kaller psykologiens elementære sannheter. Når en mor gråter over sin sønns manglende helbredelse fra skarlagensfeber, en sykdom han har pådratt seg grunnet svak fysikk (en konsekvens av overdreven lesing!) spissformulerer Spencer: ”-naar hun er nedbøiet under sorgens og selvbebreidelsens forenede smerte, er det kun en ringe trøst, at hun kan læse Dante på originalspoget”.⁶⁶ Det er sunnere, viktigere og nyttigere for foreldre å inneha god kjennskap til de fysiske og psykiske lovene som styrer deres barns utvikling fremfor klassisk dannelse. Opplæring til foreldrerollen skal begynne fra barnsben av og foregå i skolen der man skal lære om alt fra det kroppslige forfall feilernæring fører med seg til det dårlige helbred som følger av mangelfull påkledning.

⁶⁴ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 13.

⁶⁵ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 23-24, 30.

⁶⁶ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 42-43.

Når det kommer til de virksomheter som ikke direkte eller indirekte tar sikte på selvoppholdelse og heller ikke handler om oppfostring av barn i den private sfære, men omhandler hvordan man skal lære barn å bli gode samfunnsborgere skal disse virksomhetene også prøves mot spørsmålet om til hvilken nyttig bruk de kan anvendes.⁶⁷ Hva han opplever som nyttig utover selvoppholdelsen henger sammen med hans plassering innen sin tids utviklingsoptimistiske filosofi. Denne ideens innhold oppsummeres godt i et begrep han stadig anvender i verket, nemlig ”samfunnsfremskrittets fenomen”. Barn skal få kunnskap om de kjensgjerninger som utgjør årsakssammenhengene som til sammen danner og forklarer samfunnsstrukturen, slik kan de i sin tur bidra til denne utviklingen. For å lære dette er fagene deskriptiv sosiologi og historiekunnskap gode verktøy og fagene bør inngå i barnas opplæring.

De virksomheter som fyller livets ledige timer og tilfredsstillende smaken og følelsene kaller Spencer ”livets blomst”. Kunst, litteratur, poesi og musikk hører hjemme i Spencers utdanningssystem og *Om opdragelse* fremholder ikke noen stor motsetning mellom poesi og vitenskap for, som Spencer sier, er det mye god poesi i naturvitenskapene. Og videre er de kunstneriske virksomheter underlagt og styrt av vitenskapens lover slik som alle andre av livets og samfunnets sider. En kunstner må følge disse kunstens lover for å oppnå gode resultater og ha kjennskap til de lovene som styrer publikums persepsjon av kunstverket.⁶⁸ For som han skriver ”Kun naar genialitet er parret med videnskap kan de høieste resultater frembringes.”⁶⁹ Men man må ikke i iveren etter det skjønne glemme det vesentlige og la de skjønne kunster overskygge nyttig kunnskap.⁷⁰

Nyttig kunnskap er som det kommer frem de fagene som i best grad ivaretar selvoppholdelsen og Spencers svar på spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi er altså et rungende: Naturvitenskapen!⁷¹ Denne fagkretsen innebærer i hans utdanningsteori den deskriptive sosiologi, nyere psykologi og historie i tillegg til de klassiske naturdisiplinene som fysikk, kjemi, geologi og biologi. Disse fagene bør vies mer tid og erstatte gresk og latin som hovedfag i skolen. Naturvitenskapen har gjennom historien vært behandlet som en verdens askepott, skriver Spencer, en som gjør alt arbeidet og gjennom sin dyktighet skaffer

⁶⁷ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 45.

⁶⁸ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 57.

⁶⁹ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 58.

⁷⁰ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 52.

⁷¹ Se blant annet Herbert Spencer, *Opdragelse*, 70.

til veie alle bekvemmeligheter. Mens søstrene brisker seg med ”utenpåkunnskap” gjemmer hun de ”ukjendte fuldkommenheter” i sin tjenerrolle. Men tiden er kommet for at rollene byttes om og at askepott (naturvitenskapen) skal få prinsen (”den høieste herskermagt”) i besittelse!⁷² Spencer synes å øyne håp om at samfunnet er på rett spor i det at ”Folk begynner at indse, at det første, som kræves for at kunne klare sig godt i livet, er, at man er et dygtig dyr”. Lærere begynner å forstå at de må ta vare på og lære bort kunnskap om kropp i tillegg til ånd og hvis dette aspektet tas på alvor i samfunnet vil man også oppnå Spencers målsetting om nyttig samfunnsfremskritt da en samling dyktige dyr vil innebære nasjonens vekst og dermed bedre levekårene for befolkningen.⁷³

I tillegg til å ha høyest verd blant fagene er naturvitenskapen hos Spencer også en god retningsgiver i den moralske og religiøse oppdragelsen, et mye debattert emne i hans samtid. I den forbindelse fremmer han termen naturlig oppdragelse, et system som etterstreber å bytte ut straffen med en naturlig påfølgende konsekvens av en gal handling. Kort og basalt utlagt vil den naturlige følgen av å rote ikke være den moralsk funderte skjenneprekenen, men å måtte rydde opp etter seg. Likeså er konsekvensen av å stjele å gjøre opp for seg snarere enn å stå med lua i hånda ovenfor Gud.

Det er i utlegningen av tankegodset i *Opdragelse* verdt å merke seg at Herbert Spencer mener at i tillegg til å være den nyttigste fagkretsen, så er også den naturvitenskapelige metoden en mal på hvordan kunnskapstilegnelsen i skolen best burde foregå. Dette plasserer Spencers pedagogisk syn i en tradisjon der man søkte vekk fra latinskolens dogmatiske form og mot en empirisk orientert opplæring der barnets egne erfaringer, sansning og naturlige undersøkelsesinstinkt sto i sentrum, med begrunnelsen ” studiet av tingene er bedre til å oppdra enn ordene”⁷⁴.

MATIAS SKARDS SVAR PÅ SPØRSMÅLET: HVILKEN KUNNSKAP HAR STØRST VERDI?

Jeg vil i det følgende legge frem Matias Skards tilsvaer på Spencers idé om naturvitenskapens uovertrufne viktighet. Noe av dette tankegodset er hentet fra verket *Om Herbert Spencers*

⁷² Herbert Spencer, *Opdragelse*, 72-73.

⁷³ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 78;163.

⁷⁴ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 70.

opdragelsestanker. Gjengivelse og Kritik fra 1887 som er den boken i Skards forfatterskap som i størst grad går i direkte polemikk mot Spencer og naturalismen i pedagogikken. Skard avviser ikke Spencer i sin helhet og påpeker det positive ved at *Opdragelse* har fremmet pedagogikken som diskusjonsområde.⁷⁵ Men ensporetheten er, etter Skards oppfatning, for stor og nyansene fraværende hvilket er spesielt urovekkende nettopp fordi Spencers tanker har nådd ut til så mange, og dermed også til dem som ikke har forutsetning for fullt ut å forstå det han fremlegger. Spencer har med overdrivelsens retorikk gjort leserne blinde for at hans tanke sett har store mangler og Skards intensjon med polemikken er at ”Det følgende skal være et forsøg paa at give et lidet bidrag til en rigtig vurderen af Spencers tanker om opdragelse”. Han presiserer at problemet med Spencer ikke er at ” (...) han forkynder vildfarelser, men endda mer fordi han forkynder sandhed med en overdrivelsens kraft og ensidighedens energi (...)”.⁷⁶

Andre sider ved Skards posisjonering i det pedagogiske ordskiftet i perioden 1880-1920 kommer til syne i flere av hans tekster og i hans generelle kristenhumanistiske idégrunnlag. For å vise hans prosjekt har jeg hentet materiale både fra de stedene han er kritisk til naturalismen og der han mer generelt fremsetter sitt kunnskapssyn, det siste gir et godt bilde av tiden han opererte i. Skards svar på spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi og hvordan de skisserer et annet syn enn det Spencer forfekter viser den synkrone idéhistoriske konflikten mellom en grundtvigianistisk og en naturalistisk pedagogikk.

HISTORIE- OG SAMFUNNSKUNNSKAP

Historiefaget har en meget sentral plass i det grundtvigianske kunnskapshierarkiet: ”I det Grundtvig klart oppfatter historien som kjernen i al viden, som den egentlige bærende stamme i al menneskelig kundskab og kultur, vil han da ogsaa lade den faa en tilsvarende stilling i skolen.”⁷⁷

En av grunnene til at grundtvigianerne så på historiefaget som så viktig var knyttet til ideen om folkeopplysning. Elevene var fremtidige borgere i et samfunn og med demokratiseringen fulgte økte krav om samfunnsdeltagelse og medborgeransvar. Historien var med dette for øye

⁷⁵ Matias Skard, *Om Herbert Spencers opdragelsestanker: Gjengivelse og kritikk: Særtrykk af Pædagogisk Tidsskrift 1890*, (Halmstad: Joh. A. Svensson boktrykkeri: 1890), 3.

⁷⁶ Matias Skard, *Om Herbert Spencers opdragelsestanker (...)*, 4,3.

⁷⁷ Matias Skard, ”Om Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og Kultur*, 1894, 1, 364.

et nødvendig verktøy da kunnskap om ens eget folks historie og nasjonens utvikling var helt avgjørende for dannelsesprosessen. Denne prosessen skulle foregå ved hjelp av nasjonens egne kulturelle uttrykk eller som Skard sier: ”maatte al menneskelig dannelse være folkelig dannelse, d.v.s hvile paa hjemli, national grund”⁷⁸.

I nasjonsbyggingsprosjektet, som kretsen rundt Skard hadde sin rolle i, var historiefaget, historieskriving og forskning også viktig for å konstituere og videreutvikle en nasjonal identitet. Det nasjonale, historiske og religiøse var vevet sammen i ideen om nasjonen som et slektskollektiv med en felles historie ”en kjæde av store begivenheter, alle stemte til ét, alle løbende sammen for at oppfylde ét”. Målet var å oppfylle Guds plan gjennom nasjonalstaten; ”Derfor kan ingen sige med sandhed: jeg ærer og elsker Gud; men mit fædreland elsker jeg ikke, mine fædres skjæbne er mig ligegyldig”.⁷⁹ Et folk og en nasjons opplevelse av seg selv var avhengig av kunnskap om sin egen historie for å arbeide mot denne felles målsettingen.

Det teleologiske historiesynet som her kommer til syne, der alle hendelser er beslektede deler av en felles kristen utvikling bygger på hegeliensk idealisme og kan, selv om det er fullt ut rasjonelt og logisk satt i sammenheng med deres tankesett, synes vanskelig å forstå for ettertiden. Det er et interessant grensesnitt mellom tanken om Guds formål med historien og det darwinistiske utviklingsprinsipp, som ikke i seg selv, men i konsekvens trakk inn muligheten av en historie uten Guds styre drevet frem av seleksjonsmekanismer.

Den historiske utviklingen fulgte, etter Skards oppfatning, et mønster der nasjonens historie skritt for skritt skred frem. Mønsteret var nedfelt i livets utviklingslover og denne organiske utviklingstanken gjorde det mulig å integrere det norrøne tankegodset som en del av den skandinaviske slektens utvikling ved at denne perioden ble regnet som et skritt på veien mot kristningen. Etter samme tankegang integrerte venstresidens ideolog og historiker, Ernst Sars, dansketiden som et nødvendig element i Norges historie.⁸⁰ For hvert folk og hvert menneske vil få åpenbaringen til sin gitte tid og alle hendelser er en del av den helhetlige utviklingen mot det høyeste.⁸¹ I et folks oldtid åpenbares dets eiendommelighet og en kraftfull ungdom,

⁷⁸ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 370.

⁷⁹ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 332.

⁸⁰ Ottar Dahl, ”Utviklingstenkning hos norske historikere på 1800-tallet”, 109-125 i *Utviklingsteorier og historiesyn: 15 vitenskapshistoriske studier*, red. av Mai Britt gulend og Kjell M. Paulsen, (Oslo: Forum for universitetshistorie: 2001)

⁸¹ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 339.

slik den norske sagatiden hadde vært, ga nasjonen håp om en "vis, ærverdig, virksom og glad alderdom"⁸²

Historiens oppdragende rolle i grundtvigianismens kulturnasjonalistiske prosjekt var uvurderlig i et folkeopplysningsperspektiv og som bevisstgjørende faktor i forhold til utviklingstanken. Skard så på faget som et av de kunnskapsområdene med størst verdi på grunn av dette. Faget var viktig i skolen og skulle prioriteres høyt i alt demokratisk kulturarbeid for å fremme nasjonen "De mænd som ikke vil det Arbeide, fordi de ikke tror paa Folkets opgave og Fremtid, de er historisk dømt -med sit Folk hvis de har Ret og af sit Folk hvis de har Uret".⁸³ Det er her verdt å merke seg at for grundtvigianerne og Skard er ikke tanken om nasjonens fremme i hovedsak knyttet til politisk eller økonomisk vekst, slik mange representanter for perioden hadde som mål, men til en slags "folkets selvrealisering". Gjennom å kjenne sin nasjons språk og historie ville folket oppleve, og sammen forsterke, det som var spesifikt norsk, det som hos Herder ble betegnet som folkeånden. Denne romantiske tanken om å arbeide i og for realiseringen av folkeånden henger også sammen med målet om en felles folkeidentitet der bondestanden var en viktig brikke som bærere av noe de så på som opprinnelig og ekte norsk kultur og som objekt for folkehøyskolens opplysning.

Skards syn på historie som et svært viktig fag er altså knyttet til hans plassering i den kristenhumanistiske folkeopplysningstradisjonen som preget grundtvigianismen. I tråd med helhetstankegangen han sto for var hvert menneskes og hvert barns moralske oppdragelse også en del av kulturarbeidet. Dermed ble historie også viktig i hans pedagogiske system der den fungerte som en kilde til fortellinger barna kunne identifisere seg med og lære av for å utvikle sin kristensedelige personlighet.

Skards syn på historieundervisningen, en tanke som trekker på det romantiske i grundtvigianismen, rommet også en idé om historien som en slags utvidet omgang med mennesker man ikke ser, men som kan sanses fordi livet legger sitt innhold i ordet.⁸⁴ Et syn som kan beskrives ved det følgende sitat, sterkt romantisk i sin inderlighetshigen, hentet fra en av Skards artikler i tidsskriftet *For Kirke og Kultur*:

⁸² Matias Skard, "Grundtvig og Spencer (...)" i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 410.

⁸³ Matias Skard sitert i Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 131.

⁸⁴ Per Solberg, *Norske lærebøker i pedagogikk*, 55.

Lad det (barnet) faa følge de kjæmpende. Lad det få blusse av harme, naar uridderlighet, naar lavhed, naar slethed, naar løgn, naar selviskhed triumferer. Lad det faa brænde af kampmod og lyst til at trøde det ondes talsmænd i møde. Lad det faa følge ædelhedens, renheds, retfærds, sandheds, kjærligheds høie helt. Lad hjertet banke og drive blodet til dets kinder, lad øinene funkke, lad det gløde og staa den ædle ved side, lide med den lidende. Lad det leve med saa uhindret, saa helt. Saa spændt, at der i den stund ikke kan være plads for den fjerneste tanke om at huske eller gjenfortælle, men kun være med leve, leve leve!⁸⁵

Gjennom sansbare fortellinger og levende undervisning om særskilte historiske hendelser og enkeltskjebner kunne læreren bidra til barnets kunnskapsutvikling og moralske vekst. All annen historieundervisning var å regne som død.⁸⁶ Å leve seg inn i historiske personers handling var etter Skards system en måte å lære opp elevene til å bli gode samfunnsborgere.

Historie var også i den naturalistisk funderte pedagogikken, igjen eksemplifisert ved Herbert Spencer, en del av arbeidet for å utdanne gode, nyttige borgere som kunne bidra til samfunnets utvikling, på tross av at faget hadde en mye mindre sentral plass her enn hos Skard. Kjennskap om historiske hendelser kunne, selv om det i følge Spencer var langt mellom de gode eksemplene, tjene som oppdragende til gode politiske handlinger. Viktigst var historiefaget allikevel som kilde til å avdekke samfunnets utviklingslover og de årsakssammenhengene som styrte disse at historisk forskning var viktig. Hvis historiekunnskap kunne trekke ut prinsipper som forklarer et samfunns utviklingslover og videre anvende denne kunnskapen for å bidra til fremskritt i det samfunnet man lever i har man oppfylt det nytteaspektet Spencer mener all kunnskap skulle prøves opp mot.⁸⁷ Det er i denne sammenhengen verdt å merke seg at i Spencers verk er historie tilnærmet lik samfunnsvitenskap i det faget bør søke å finne årsaker til, og lære elevene om, folkeslagenes fremskritt, politiske strukturer, skikker som regulerer folkelivet og nasjoners vekst og fall. I tema og metode ligner dette faget på den deskriptive sosiologien som vokste frem mot slutten av attenhundretallet og som i tråd med det positivistiske vitenskapsidealet i tiden hadde som mål å samle og trekke ut data for å beskrive de lovene samfunnsutviklingen bygget på og fulgte. Kunnskap om disse samfunnslovene kunne man bruke til å bedre samfunnet etter det utilitaristiske prinsippet om mest mulig lykke for flest mulig. Spencer sier at ”hva vi virkelig

⁸⁵ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 366-367.

⁸⁶ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 364.

⁸⁷ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 43-46.

har brug for at kjende, er samfundets naturhistorie”⁸⁸, men faget var ikke like viktig som naturvitenskapene og skulle vike plass for de fagene som bidro direkte til selvoppholdelsen.

Det ovenstående viser hvordan Skards tekster gir et annet svar enn Spencer på spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi og hvordan bakgrunnen for dette henger fast i deres ulike pedagogiskfilosofiske utgangspunkt. Historie er av større viktighet i den grundtvigianske pedagogikken enn i den naturalistisk funderte. I tillegg gir deres ulike kunnskapssyn en ulik holdning til fagets innhold og hva det skal tjene til. For Skard er ikke historie et fag bestående av en rekke sammenhenger det er mulig å avdekke, slik historie betegner han som død kunnskap og mener den er svært vanskelig å gripe for elevene og dermed lære noe av. For ham er historien en serie av enkelthendelser man kan gjenkjenne og gjenleve. Skard vil ikke at barna for fremtiden skal lære en historie uten hjerte, uten moral, uten inderlighet, uten egentlig dannelse og uten Guds forsyn som en bestemmende faktor i utviklingen.

MORSMÅL

Som beskrevet i innledingen av oppgaven sto morsmålet sterkt i grundtvigianismen. ”Jakten på det norske” skjøt fart etter 1814 og i den nasjonale dreiningen lå også en oppvurdering av det norske språket. Målstriden var en viktig del av dette bildet og det var mange ivrige landsmålsforkjempere i folkehøyskolebevegelsen. I norsk pedagogisk historie snakker man ofte om en endring i tiden rundt 1850, hvor det pedagogiske grunnlaget for skolen ble mer grundtvigiansk i sitt idéinnhold. At disse pedagogiske ideene i økt grad fikk innpass i skoletenkingen forsterket morsmålet stilling i den norske skolen.

En av grunnene til dette er at det grundtvigianske språksynet, i likhet med historiefaget kan knyttes til flere sider ved retningens tankesett og trekker på flere strømninger i samfunnet for øvrig. Det nasjonaldemokratiske prosjektet var en bred strømning med flere aktive grupperinger og i grundtvigianernes kulturnasjonale bidrag til prosjektet spilte morsmålet en sentral rolle. Det var et prioritert fag ved folkehøyskolene som ble startet utover 1860-tallet,

⁸⁸ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 45.

temaet ble diskutert på møter der bevegelsens representanter møttes og viktigheten av et norsk språk for den folkelige dannelsen stresses kontinuerlig gjennom *Folkelige Grunntanker*.

Skolen har en dobbel rolle i samfunnet der den både speiler de for tiden rådende ideene og er en viktig del i utviklingen av de medlemmene samfunnet ønsker for fremtiden. Det er dette vi kaller internalisering av normer (eller i land vi ikke liker å sammenligne oss med; propaganda). Skolens dreining i grundtvigiansk retning utover 1850-60-tallet var et svar på den generelle nasjonale tendensen og en videreføring av denne. Det ble i økende grad en av skolens viktigste oppgaver å sørge for solid kunnskap i norsk språk, norsk historie og litteratur, de disiplinene som skulle gi nødvendig innsikt i det nasjonaldemokratiske prosjektet slik at elevene kunne bli gode norske borgere i fremtiden.

Matias Skard var, slik denne oppgaven viser i stor grad, samstemt med det grundtvigianske tankesettet og hans pedagogiske tekster var fremsatt med den intensjon å bygge ut og videreutvikle de pedagogiske sidene ved folkehøyskolen og tilpasse dem småskolen. Som en del av dette satt han morsmålet spesielt høyt i sitt kunnskapssystem og viet faget stor plass i sine tekster. At han behandler og omtaler faget i så stor grad som han gjør er i seg selv et motsvar til de som ønsket en ny type skole der naturvitenskapene hadde forrang.

For Skard og grundtvigianerne hang ønsket om en grundig og prioritert morsmålsundervisning sammen med nasjonsbyggingen og kam knyttes til den tyske filosofen Herders syn på språket som et uttrykk for et folks særegenhet. I morsmålet kom det som var eiendommelig og spesielt frem. Det kom til syne i språkhistoriske uttrykk og i sagn, folkeviser og eventyr og i morsmålet i seg selv. Denne tanken om folkeåndens tilstedeværelse i morsmålet er en tanke som knytter Skard til en tradisjon som i sin idé om ånden i språket og språkets inderlighetsaspekt henger sammen med den romantiske strømmingen som også var med å prege attenhundretallet i europeisk tenking. Etter min oppfatning er symbiosen mellom norsk bonderealisme og åndsromantikk et påtagelig og svært interessant trekk ved grundtvigianismen i Norge og denne tosidigheten er også i høyeste grad tilstede i Matias Skards tekster.

Den romantiske tanken om at ånd virker i språk slik folkeånden åpenbares i folkespråket har sin idébror i at ånden virker også på mikroplan, som i forholdet mellom lærer og elev. Dette henger sammen med den grundtvigianske læresetningen om at all undervisning skal være

bygget på det levende ordet og som jeg skriver mer om i analysedelen som heter pedagogisk metode. Men det levende ordet er også uløselig knyttet til morsmålet da det er språket som kommer fra hjertet og fra hjertet utgår livet, hos Skard. Ånden gjør sin gjerning gjennom morsmålet, i frihet og samtale mellom hjertespråk og dermed bør morsmålet utgjøre en viktig del av undervisningen. Kunnskap om og øvelse i morsmål vil gi den levende interaksjonen gode virkeforhold og kan demme opp for fornuftsdyrkningen som Skard så på som hovedproblemet i både skolen og kirken.⁸⁹

En av Matias Skards hovedinnvendinger mot skolen slik den var i hans samtid var at undervisningen ikke forgikk på barnets eget språk. Dette er et emne han flagger sin interesse for allerede som elev ved Lillehammer latinskole. Å måtte lære på dansk-norsk gjorde barna utrygge i sitt eget morsmål og i læringssituasjonen fordi førte til et språk mellom hjertespråket og kunnskapsspråket.⁹⁰ Bare gjennom å lære på det språket barnet var vant til hjemmefra kunne det ta til seg kunnskap som festet seg og som de senere kunne anvende. I Skards pedagogiske utlegninger skal all undervisning ta utgangspunkt i barnets eget sansegrunnlag og videreutviklingen av forestillingsevnen skal foregå i en vekselvirkning mellom grunnlaget og nytt stoff.⁹¹ Uten å bygge på denne gjenklagen i barnet "vert kunnskapen liggjande som utolla varer paa tollbudi"⁹². Kjernen i grunnlaget er barnets hjertespråk, det språket som snakkes i det hjemmet de er fra, dette skal skolen skal bygge på, "heimemaalet", og det bør være sammenheng fra "barnekammers til høgskule".⁹³ All undervisning må ta utgangspunkt i det grunnleggende fundamentet barnet har i sitt morsmål. Skards engasjement som landsmålsforkjemper var slik fundert i hensynet til barnets læring og rotet i det pedagogiske ståstedet hans, mer enn han deltok i den politiske delen av målstriden.

Som beskrevet er det et markant skille mellom hvor mye fokus Skard vier morsmålsfaget i sine tekster, og det som kommer frem i lesning av Herbert Spencers *Opdragelse*. Forskjellen er en konsekvens av deres ulike kunnskapssyn der det for Spencer er et fag av mindre viktighet enn de naturvitenskapelige disiplinene, er det for Skard uvurderlig i den kristenhumanistiske dannelsen. Med henhold til morsmålsundervisning henger også skillet de to imellom sammen med deres sosialhistoriske kontekst ved at de vektlegger to sider av

⁸⁹ Matias Skard, "Grundtvig og Spencer (...)" i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 358-360.

⁹⁰ Matias Skard, *Undervisningsplan for folkeskoler*. 1890. s. 12

⁹¹ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*. (Kristiania: Aschehoug & co.: 1908) 60-79.

⁹² Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 77.

⁹³ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 77.

nasjonsbyggingen. Der Spencers tradisjon vektlegger vekst i produksjonen, ingeniørkunst og teknologisk nyvinning fokuserer grundtvigianerne på overbygningen gjennom kulturnasjonalistiske perspektiver.

Dermed er språk, og herunder morsmålet, for Spencer i den naturalistiske tradisjonen et verktøy for å beskrive det grunnleggende viktige, materialiteten og han innehar sånn sett et instrumentalistisk språksyn i kontrast til Skards idealistiske. I sistnevntes tradisjon bar språket og særskilt morsmålet verdi *i seg selv*. Og etter den Herdersk inspirerte tanken bar det også folkeånden og folkets sjel og morsmålsfaget hadde dermed stor verdi blant kunnskapene.

For å tilføre dette analysepoenget en nyanse vil jeg kort bemerke at det instrumentalistiske i kontrast til det idealistiske er et skille som også kommer til frem i synet på andre kulturelle uttrykk. Det som hos Spencer kalles livets blomst, kunst og litteratur har en plass i hans kunnskapshierarki, men er allikevel å regne som et slags hvileskjær mens man henter krefter til det egentlig nyttige, til selvpopholdelsen og havner derfor langt nede sett opp mot spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi. I Skards tankesett eksisterer ikke dette skismaet mellom nytte og kunst på samme måte, han ser på estetiske fag, som eksempelvis musikk, som uttrykk for livet selv og dermed verdifullt i seg selv.. En tanke som videreføres i en pedagogisk retning som var inspirert av Wilhelm Dilthey (1833-1903) og ble kalt kunstpedagogikk. Skard mente at livet var en åndelig virksomhet likeså mye som en nyttebasert og i hans kristne og romantiske kultursyn tilsvarte ikke materialitet og virkelighet hverandre fordi virkelighet alltid også var ånd.

DEN PEDAGOGISKE METODE

Det har vært svært interessant å lese både Skard og Spencers tekster opp mot spørsmålet om *hvordan* kunnskapstilegningen skulle foregå. Med dette som aksentueringspunkt har det kommet til syne momenter i forlengelsen av deres divergerende kunnskapssyn, men også likheter i hva de søker seg bort fra og er kritiske til. En kritikk som særlig godt viser generelle trekk ved det norske samfunnet på denne tiden og ikke minst klima i den pedagogiske debatten. En ny og moderne tid krever en ny og fremtidsrettet barneledelse og en ny metode i skolen.

KRITIKKEN AV LATINSKOLEN: SELVVIRKSOMHETSPRINSIPPET

Matias Skard viser i sitt verk *Skolens historie* til det er han mener den pedagogiske metoden må endres vekk fra: blind lydighet, overdreven fornuftsdyrking, pugg, klassisk formalisme og eksamensfokus. Dette er den negative arven Skard mener stammer fra Jesuiterskolen, som videreføres i latinskolen og påvirkes av opplysningsideenes sekulariseringstanke og intellektualiseringsiver. Arven har forplantet seg i systemet og Skard mener den norske skolen i hans samtid fortsatt bærer preg av denne metoden for eksempel i at barna skal pugge læresetninger, spesielt religiøse og repetere dem for læreren. Denne formen for pedagogikk kaller Skard den ”dogmatisk-doktrinære måten”⁹⁴, latinskolen kaller han ”den sorte skole”, en uttalelse med klar parallell til Grundtvigs uttrykk ”en skole for døden”. Christopher Bruun sa engang at Skard hadde personlig blodhevn i tankene når han refset latinskolen etter at hans bror folkeminnesamleren Johannes Skar aldri helt kom seg etter latinskolens pugg og nedvurdering av landsmålet. At Spencer gjennom sine nye tanker om innlæringsmetoder bidro til å endre pedagogisk praksis, fra den dogmatiske, også i Norge var Skard derfor svært positiv til.

Matias Skard var som representant for det grundtvigianske kunnskapssynet preget av det nyhumanistiske dannelsesidealet der de klassiske språkene inngikk som viktig elementer i fagkretsen. Blant hans egne fag var både latin og gresk, han oversatte klassiske tekster og underviste i gresk ved folkehøyskolene,⁹⁵ men som han sa om latinen, den er ”ikke skapt for å pine ungdom med”.⁹⁶ Der Herbert Spencer, som tidligere vist i oppgaven, var kritisk til latinskolen som system metodologisk og fordi de klassiske språkene ikke etter hans syn var nyttige og derfor skulle vike plassen for naturvitenskapene var det i folkehøyskolebevegelsen teori ikke på samme måte noe mål i seg selv å fjerne disse som studieobjekt.⁹⁷ De klassiske språkene kunne skape kulturforståelse og åndelig vekst hos elevene og hørte med, såfremt de ikke overskygget morsmålet i viktighet.

Skards kritikk av den gjeldende pedagogikken i norsk skole sammenfalt altså ikke med den naturalistisk i spørsmålet om hvilken kunnskap som for fremtiden skulle ha størst verdi. Men likhetstrekkene var iøynefallende når det kommer til den metodologiske delen av

⁹⁴ Matias Skard, *Om Herbert Spencers opdragelsestanker(...)*, 15.

⁹⁵ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 37.

⁹⁶ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 362.

⁹⁷ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 360-364.

formalismen. Spencer og Skards tekster var begge sterkt kritiske til denne på to hovedpunkter; det ene punktet er knyttet til selvvirksomhetsprinsippet og det andre til manglende hensynstaging overfor barnets utvikling.

Herbert Spencer står for ettertiden som en tidlig representant for et pedagogisk prinsipp som fremhever viktigheten av barnas egne drivkrefter i kunnskapstilegningen. Han mener barnets interesse og lystfølelse er en forutsetning for dets læring og en metode for å vekke denne interessen var å legge til rette for selvstudium og egeninitiert virksomhet. Barnet skulle få forske, samle materiale, prøve ut og undersøke ting heller enn å bli presentert for ferdige sammenhenger. Denne måten å tenke om kunnskapstilegning på, viser også Spencers plassering i det positivistiske vitenskapsidealet som vokste frem på attenhundretallet, og som har den naturvitenskapelige metodens empiriske og undersøkende holdning som mal.

Matias Skard opponerer, som analysen av hans tekster og hans posisjon viser, mot denne naturvitenskapeliggjøringen. Som neste kapittel vil ta for seg, mener han naturvitenskapen alene ikke er nok å bygge en oppdragelse på, verken innholdsmessig eller metodologisk. Men i ideen om selvvirksomhet forenes Spencer, slik han ble lest av Skard, og ham selv. Så sent som i 1925 i *Barneopdragelsen i hjemmet* roser Skard Spencer for den innvirkningen han har hatt i prosessen for å fjerne tvangen fra barneopdragelsen.⁹⁸ Latinskolenes dogmatiske innlæring spilte ikke på lag med elevenes iboende lyst til å oppdage og lære, mente Skard, for "Vitskapen fortel oss, at det som er til fremde for livet, vekkjer lystkjensla; bere det som hindrar livet, vekkjer ulystkjensla" og i paradiset var ulysten både hjemløs og rotløs!⁹⁹ Selv om det retorisk og språklig er langt mellom Spencer og Skard er det et gjennomgående trekk ved begge utdanningssystemer at de er svært positive til å stimulere barnet til selvstudium og bygge på dets interesse. "Barnet lærer mykje snarare det som det finn morosamt, enn det som det finn keisamt. Det same er tilfellet med deg sjølv"¹⁰⁰, er en typisk uttalelse for Skard, og videre "For gleda i arbeid er eit grunnvilkaar for livslukka"¹⁰¹ Tvangen, pugget og den fremmedgjørende utenatlæringen må for fremtiden vike for en levende undervisning.

Tanken om selvvirksomhet ble videreført av pedagogisk- filosofiske retninger som preget Norge utover 1920-30-tallet, representert ved Steinerbevegelsen, Montessorri og John Dewey

⁹⁸ Matias Skard, *Barneopdragelsen og hjemmet*, 44.

⁹⁹ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 102.

¹⁰⁰ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 40.

¹⁰¹ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 56.

og som ved en samlebetegnelse gjerne kalles reformpedagogikken. Deweys velkjente læresetning "learning by doing" trekker på selvvirksomhetsprinsippet og oppsummerer en idé som har hatt enorm betydning for vestlig pedagogisk teori og praksis gjennom hele nittenhundretallet og frem til i dag.

FRA DET ENKLE TIL DET SAMMENSATTE

Naturalistisk pedagogikk, slik den kommer frem i *Opdragelse*, og Skards pedagogikk møtes også i et annet metodologisk prinsipp. Språket Spencer og Skard bruker for å fremsette ideen er svært ulikt, Skards rotnorske ikke-akademiske stil står for øvrig godt til hans budskap, men jeg mener innholdet i prinsippet er det samme. De kritiserer begge nemlig sin samtids skolesystem for å for tidlig trekke barna opp på et for høyt abstraksjonsnivå. For de er begge opptatt av barnets egen utvikling og ønsker en pedagogisk tilnærming til oppdragelse og kunnskapsinnlæring som bygger på og respekterer barnets utviklingsstadier.

Denne oppfatningen trekker, som følgende tekstanalyse vil vise, på tidligere pedagoger som Pestalozzi og den er uløselig knyttet til den økende interessen for og kunnskapen om psykologi og psykologisk forskning, blant annet på barns utvikling gjennom ulike stadier av barndommen. Matias Skards interesse for det psykologiske aspektet ved pedagogikken oppstår allerede på 1870-tallet. Der han ellers i sine tanker om barneledelse står for et idéfundament som på mange måter er på hell, er han i dette snarere tidlig ute med interessen.¹⁰² Da hans verk *Vaart sjæleliv* kom ut i 1908 landet den i en pedagogisk debatt som i økende grad var opptatt av å innlemme de psykologiske sidene ved læring og oppdragelse. Skards verk kom til på oppfordring fra eksamenskommissjonen som ønsket en lærebok, "gjærne paa landsmaal", i pedagogisk psykologi til bruk ved seminarene, datidens lærerhøyskole.¹⁰³

Et fremtredende trekk ved Skards forfatterskap er, som nevnt, graden av konsekvens i grunnholdning. Teksten om psykologi er også en manifestasjon av hans grundtvigianske idéplattform. *Vaart sjæleliv* har en uttalt tekstintensjon om å skulle være en allmenn utgreiing om alminnelig sjæleliv, en slags lære for livet lært av livet. I grundtvigianismen er målet med hvert menneskes tilværelse er å bli den man i Gud er ment å skulle være, eller sagt på en

¹⁰² Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 117.

¹⁰³ Per Solberg, *Lærebøker i norsk pedagogikk (...)*, 27.

annen måte å oppfylle sin egen idé. Og da barnet ikke bare er et naturvesen, men et menneske blant medmennesker behøver man kulturelle verktøy som morsmål, filosofi, etikk og historisk perspektiv for å forstå målet og få veiledning mot det.. Pedagogikken bør være en integrert del av disse fagene og er slik å regne som en kulturvitenskap¹⁰⁴ og psykologien som ligger til grunn for denne pedagogikken er en lære om sjelens plass i kulturen.

Denne holdningen til psykologi er knyttet til tanken om en virksom, aktiv, levende og kristen sjel, en grunnforutsetning for grundtvigianismen og hos Skard. Holdningen er også en kontrast til den formen for psykologi som vokste frem mot slutten av attenhundretallet og ble videreutviklet til den rådende oppfatningen utover det påfølgende århundre. Dette var en naturalistisk fundert psykologi som ble bygget opp rundt undersøkelser og empiri med formål om å finne sammenhenger man kunne trekke generalisert menneskekunnskap ut av. Et hovedtema i den nye psykologien var forskning på sanser og reflekser.¹⁰⁵ Skard leste mye av den nyere psykologiske forskningen, blant annet Theodor Fechners ”Elementer av Psykofysikkken” fra 1860 som var typisk for den naturvitenskapelig orienterte psykologien.¹⁰⁶

Skard posisjonerer seg i debatten ved å stille opp et kristenhumanistisk alternativ til den fremvoksende naturvitenskapeliggjøringen som også preget psykologien. Skards alternative nav var tanken om at ”Kunnskapen um sjæli høyrer til aandsvitenskapene” for ”Um du gleder deg, eller tenkjer, eller vil, so er ikkje det berre noko likamlegt. Slike tilstander eller rørslor kallar me aandelege eller sjælelege, og me segjer at det er sjæli som verkar der”¹⁰⁷ Kunnskapen om menneskets sjeleliv må ikke forveksles med kunnskap om de kroppslige drifter det har og heller ikke dets tilpassing av det indre livet etter de ytre forholdene slik han mener Spencer behandler sjelelivet. ”Med sjælen forholder det seg hos Spencer omtrent som med Gud; den er til, men er uerkjendelig”.¹⁰⁸ Sjelen er, etter Skards oppfatning, hos Spencer et ”det” som kun har til oppgave å binde sammen sanseintrykk, følelser og ideer og dermed ikke har noen plass i det virkelige liv slik Skards sjel har det i kraft av å være en selvstendig og åndelig størrelse der følelser, vilje og fornuft møtes. Spencer sier ”livet er opprettholdelsen

¹⁰⁴ Matias Skards tekster peker i retning av at han ville definert pedagogikk som en kulturvitenskap. Se også Per Solberg, *Lærebøker i norsk pedagogikk (...)*, 86.

¹⁰⁵ Ingrid Markussen, ”Mennesket er af naturen gal: Hippolye Taines psykologi- som eksempel på den nye trend i videnskabelig tænkning i anden halvdel af 1800-tallet”, 31-41, *Fragmenter af en nordisk handicaphistorie: Handicaphistorisk tidsskrift*, 6, 2001, (Dansk psykologisk Forlag)

¹⁰⁶ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 320.

¹⁰⁷ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 1.

¹⁰⁸ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 489.

af en vekselvirkning mellem organismen og dens omgivelse, og alle psykologiske fænomener er kun tilfælde af denne vekselvirkning"¹⁰⁹ Skard kritiserer ham da for å operere med en helt relativ sjel da den er bestemt av naturen ved kroppens reflekser eller følelsesmessige reaksjoner på det ytre og uten en egen indre kraft.

Jeg tillater meg å la den grovt skisserte idékonflikten mellom Spencers naturalistisk funderte lovmessighet og Skards åndelig inspirerte enkeltskjebner stå som et godt eksempel på to ulike tanker som kaster lys over bildet av den tiden jeg ønsker å si noe om. Men jeg ønsker også å peke på at selv om deres oppfatning av psykologiens rolle i pedagogikken var ulik har den økende interessen for emnet den konsekvens at Skard opplever at Spencer og hans syn er forenelig med hans i oppfatningen av at barnet utvikler seg i stadier etter psykologiske mønstre og at undervisning, lærerplaner, skolelover og generell barneledelse skal ta høyde for disse utviklingsstadiene.

Skard mener den gradvise utviklingen er nedfelt i barnets natur og følger allmenne mønstre som henger sammen med livets utvikling. Han setter videre de allmenne lovene som styrer denne utviklingen i sammenheng med kristendommens vesen. Livet selv er etter sitt organiske mønster den fremste veiviseren i barnets utviklingstrinn og respekten for barnets utviklingsstadier må ligge til grunn for all kunnskapstiligningen. En konsekvens av denne utviklingstanken er at all undervisning skal bygge på et allerede eksisterende erfaringsgrunnlag. Dette gjaldt både barn og voksne for i folkehøyskolebevegelsen var det et prinsipp at all dannelse skulle ta utgangspunkt i det individet allerede var kjent med, kulturelt og intellektuelt. Stoff barna enda ikke var modne for kunne man trygt vente med mener Skard og støtter seg til lignelsen om sennepsfrøet.¹¹⁰ Han skriver videre i *Barndom og Kristendom* krast om skolen som på grunn av at den ikke tar på alvor at all kunnskap må bygges fra et nivå til et annet, etter livets organiske mønster, prøver å gjøre barna til små bokormer og at de uavhengig av om barnets videre vei vil være akademisk fokuserer på abstraksjonene i stedet for kunnskap barna vil behøve. ”Man er altfor opptatt med å forsyne barna med nistemat for en fremtid som mange av dem *ikke opplever*, og har kanskje derfor både liten tid og for lite

¹⁰⁹ Herbert Spencer sitert i Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer (...)” i *For Kirke og kultur*, 1894, 1, 491

¹¹⁰ Matias Skard, *Barndom og kristendom: Religionsundervisningen i hjemmet*, (Oslo: Olaf Norlis Forlag: 1926), 36-38.

tanke på å gi dem den næring som de alle *daglig* trenger.”¹¹¹ Han følger opp med en bønn som denne gangen er ment pedagogisk: ”Gi oss i dag vårt daglige brød!”¹¹²

Tanken om at all kunnskap skal bygge videre på noe allerede erfart tilsvarer Herbert Spencers pedagogiske prinsipp om ”fra det enkle til det sammensatte”.¹¹³ I *Opdragelse* er dette et tilbakevendende poeng og han fremholder naturen som læremester. Slik dyr og planter gjennom evolusjonens lover har utviklet seg fra enkle til utviklede arter skal kunnskapstilegnelsen foregå fra det enkeltstående til det komplekse, fra det konkrete til det abstrakte, fra det selvopplagede til det generaliserte og fra det grunnleggende til overbyggingen.

Prinsippet om fra det enkle til det sammensatte er et darwinistisk utviklingsprinsipp og Spencer er en historisk aktør man i stor grad forbinder med å sette evolusjonslovene inn i samfunnssammenhenger. Samtidig er det interessant å merke seg at det som hos Spencer er inspirert av evolusjonstankegang tilsvarer det Skard kaller livets gang eller organisk utvikling etter Guds plan. Det er også verdt å merke seg at tanken om å gå gradvis fra det konkrete mot abstraksjonen var et bærende element hos pedagogen Pestalozzi allerede på slutten av syttenhundredetallet. Undervisning skulle i hans system foregå som en håndrekning til naturen og alltid bygge videre på ”det naturlige opprinnelige, i det enkle og konkrete”¹¹⁴. Både Spencer og Skard trekker på Pestalozzi og han nevnes flere steder hos Skard og i *Opdragelse*, særlig i forbindelse med nettopp dette.¹¹⁵

Prinsippet om å gå fra det enkle til det sammensatte var også viktig i Skards småbarnspedagogikk og også her satt Skard sine tanker i sammenheng med Pestalozzis utviklingstanker i det han fremsatte ideen om at det grunnleggende i all læring var kjensgjerningene og at ordene var en avledning av disse. Det er et viktig prinsipp at denne avledningen og intellektualiseringen ikke pådyttes barnet i for stor grad i for tidlig alder. ”Dette er det *Pestalozzi* uttrykte i den setningen at det er ”livet som danner”. Ethvert barns ordløse bønn er: vis meg din tro av dine gjerninger.”¹¹⁶

¹¹¹ Matias Skard, *Barndom og kristendom(...)*, 21.

¹¹² Matias Skard, *Barndom og kristendom*, 26.

¹¹³ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 198.

¹¹⁴ Reidar Myhre, *Pedagogikkens historie*, 103.

¹¹⁵ Herbert Spencer, *Opdragelse*, 85

¹¹⁶ Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet*, 10.

Skard metodologiske ståsted fører også til at han er svært skeptisk til tilveksten av fag i skolen og det han ser som et økende kunnskapskrav. Han mener barna ikke rekker å absorbere materialet i tråd med sin naturlige utvikling før de må lære seg noe nytt og at de dermed ikke lærer noe tilstrekkelig grundig slik at det fester seg. Dette betegner Skard som *grunnskaden i folkeskolen* i verket med samme navn, at den "(...)gaar for mykje vidåtta og for lite på djupna".¹¹⁷ Dette setter han i sammenheng med *både* utviklingen av folkestyret, for i et folkestyrt land er det flertallet som gir lovene "Og dei som har fyresetningane for å la umsynet til barnenaturen koma heilt til sin rett, dei er ikkje i fleirtall i folket", videre "Mengda ser gjerne ikkje rett mykje etter tingens ånd og indre", men "på hvordan den kan tindre".¹¹⁸ Og den økte profesjonsspesialiseringen som preget attenhundretallet. Folk flest har, i følge Skard, mest øye for sine egne kunnskaper og fagfolk ser mest sine egne fag "Så kjem den eine med det eine, og den andre med det andre kravet; i hop att blir det mykje: og alt skal skolen gi bornom".¹¹⁹

Skard mener Spencer også synder på dette punktet og ikke etterlever det han skriver, men for tidlig ønsker å presentere årsakssammenhenger for barna.. Skard mener at barn helt frem mot ungdomsårene skal forholde seg til fortellinger og enkeltstående eksempler. I historieundervisningen er det for eksempel frem til denne alderen best å stille opp heltmodige representanter fra historien som eksempler til etterfølgelse og med tanke på å fremme den kulturelle og nasjonale dannelsen. Lærerne bør vente med å vise til den større historiske sammenheng til barnets egen utvikling vitner om at det er klart for dette.

"BOKA ATT! MUNNEN UPP!"¹²⁰

Sitatet er en Grundtvigreferanse og er svært beskrivende for hvordan en lærer og oppdrager best fyller sin rolle i grundtvigiansk pedagogisk filosofi.

Årene 1850-60 beskrives som en endringsfase i norsk pedagogisk historie der man beveget seg mot en folkelig og nasjonal dannelsesstanke og en av faktorene i denne endringen var den tiltagende oppvurderingen av læreryrket, lærerutdannelsen ble styrket og den sosiale statusen

¹¹⁷ Matias Skard, *Grunnskaden i folkeskolen: med forord av biskop Støylen*, (Kristiania: Aschehoug & co.:1918), 12-15.

¹¹⁸ Matias Skard, *Grunnskaden i folkeskolen (...)*, 21.

¹¹⁹ Matias Skard, *Grunnskaden i folkeskolen(...)*,19.

¹²⁰ Matias Skard, *Grunnskaden i folkeskolen (...)*, 7 .

økte frem mot århundreskifte, venstrestaten var lærernes storhetstid! Dette samfunnssjiktet skapte seg også nye kanaler for å fremme sine krav og interesseområder gjennom tidsskrifter og lærermøter.¹²¹

Matias Skard var i tråd med sin bakgrunn opptatt av læreryrket politisk og ideologisk, men ikke minst var han i sine pedagogiske tekster opptatt av hvordan yrket skulle utøves og hvilken rolle læreren skulle fylle. At han ser på dette som viktig er i seg selv med på å plassere ham i sin krets av pedagoger knyttet til folkehøyskolebevegelsen. I den grundtvigianske teorien er læreryrket mer å regne som et kall enn en profesjon. Som motsetning til dette er problematisering av lærerrollen et fraværende tema i Spencers *Opdragelse*.

I tråd med denne kallstanken var idealet i grundtvigianismen og hos Skard en tilstedeværende, levende formidlende og personlig lærer. Læreren pliktet å legge sin sjel, sin personlighet og sitt hjerte i undervisningen. Skard fryktet at for strikte regler for skolene og overstyring av strukturen skulle drepe arbeidsgleden og friheten for lærere slik at de ikke maktet å legge sitt særmenneskelige innhold i undervisningen. For det å gi barna kunnskap var i Skards øyne en handling som helhetlig hang sammen med at barna får se hvem man er. ”Læreren bør være sig klart bevidst, at han ogsaa under selve Undervisningen øver en betydningsfuld Indflytelse paa Børnene ved sin personlige Virke-og Væremaade”.¹²² Jesus var et moralsk og religiøs forbilde for Skard, videre var han også et pedagogisk forbilde ved at ”Liv og lære, ord og gjerning var ett hos ham”.¹²³ Med hans liv og virke som idealtypen og inspirasjon burde læreren søke seg mot en personlig, inderlig og kristen-sedelig utøvelse av yrket.

I denne personlige lærergjerningen var fortellingen et viktig undervisningsgrep. Som tidligere beskrevet var Skards tanker i takt med den nye pedagogikkens fokusering på barnets selvvirksomhet og han motsatte seg ikke Spencers tradisjon på dette området. Men, og dette er en gjentagende kritikk han retter mot Spencer, prinsippet om selvvirksomhet er godt og riktig, men det er ikke tilstrekkelig. I Skards system må barnets egen forskning suppleres av lærerens eller oppdragerens fortelling og personlige veiledning. Dette er selvsagt ytterligere nødvendig når oppgaven er å videreformidle åndelige og kristelige verdier, ”Religionslæreren

¹²¹ Alfred Oftedal Telhaug og OddAsbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger(...)*, 57-59.

¹²² Matias Skard, *Undervisningsplan for Folkeskoler paa Landet: Et udkast*, (Lillehammer: Framgang Boktrykkeri, 1890), 4.

¹²³ Matias Skard, *Barndom og kristendom*, 34.

maa se sig som den, der er kaldet til at forkynde Børnene det glade budskap”.¹²⁴ I Skards filosofi er ikke undervisning kun å legge til rette for barnets oppdagelse av den materielle virkeligheten, men som alltid hos ham underlagt en personlig og kristen målsetting. Fortellingens sentrale plass i undervisningen er en grundtvigiansk tanke som videreføres i antroposofien, blant annet med den virkningen at Steinerskolebevegelsen i mindre grad enn den offentlige skolen har benyttet lærebøker.

For å oppnå at undervisningen gjennom fortellingene nådde inn til elevene bygger Skard videre på det grundtvigianske dogmet om det levende ordet i sin pedagogiske teori. For all personlig formidling, religiøs eller pedagogisk er mest vellykket når lærer og elever deler det åndelige fellesskapet det levende ordet skaper. I dette trer grundtvigianismens romantiske tankegods frem. Tanken er at ånden virker i ordet og ved en form for begeistret, i betydningen beåndet, samklang vekkes tilhøreren og er mottagelig for budskapet som formidles: ”ordet er det naturlige uttrykk for den *inderligste gjensidige fortrolighet*”.¹²⁵ Målet er at hjertet bevegges, hodet skjerpes og slik internaliseres kunnskapen på grundig vis. Ordet skal være fylt av levende åndelighet og slik virke i den forsamlingen eller den samtalen det opptrer i, fra avsender til mottaker. Det er beskrivende hvordan Matias Skard fremholder hørselssansen som menneskets viktigste sans fordi ørene tar ordene fra munnen og vender seg mot hjertet. Gjennom øynene er derimot veien kortere til forstanden. Forstanden er en viktig egenskap å øve opp, men dette hører i hans pedagogikk hjemme på et senere utviklingsstadium når evnen til å abstrahere og se sammenhenger er utviklet.¹²⁶

I tillegg til å bero på grundtvigianismens fokus på det levende ordet er Skards betoning av fortellingen også uløselig knyttet sammen med hans svar på spørsmålet om hvilken kunnskap som har størst verdi. Morsmålsundervisning, historiekunnskap, slik grundtvigianerne og kulturnasjonalismen forfektet den, og levende religionsundervisning om en tilstedeværende guddom forutsetter lærerens formidlingsevne på en annen måte enn naturkunnskapens empiriske undersøkelsesmetode.

¹²⁴ Matias Skard, *Undervisningsplan for Folkeskoler(...)*, 7.

¹²⁵ Matias Skard, *Hva skal vi si til barna våre-?: Hva vi bør si til vore børn om kjønslivet*, Tredje omarbeidede utgave, (Oslo: Olaf Norlis forlag: 1925), 27.

¹²⁶ Matias Skard, *Vaart Sjaeliv*, 6-7.

MATIAS SKARDS UNDERVISNINGSPLAN FOR FOLKESKOLEN: ANVENDT METODE

Da Matias Skard jobbet som folkehøyskolelærer ble han spurt, av lærere som var grepet av de grundtvigianske ideer og ønsket en friere og mer nasjonalt orientert undervisning, om å utforme en undervisningsplan som bygget på folkehøyskolens metode, til bruk på småskolen. Resultatet var *Undervisningsplan for folkeskolen* som ble utgitt og distribuert til lokale lærere og andre interesserte i 1890. Tankene i denne undervisningsplanen er et godt eksempel på Skards metodologiske ståsted og hvilke fag han mente var viktig i skolen og viser dermed hvordan han så for seg at grundtvigianismens pedagogikk skulle virke i praksis.

Når det gjaldt ”smaaskolen” skulle man i kristendomsundervisningen gå fullstendig vekk fra den tradisjonelle utenatlæringen. Læreren burde heller undervise i en muntlig, fortellende form om Jesu liv og om lignelsene konkret. I tillegg kunne man lese enkelte stykker på morsmålet/folkemålet og på skriftspråket. Prinsippet var tilsvarende med henhold til historieundervisningen hvor man skulle forlate alt som smakte av pugg og utenatlæring til fordel for fortellinger som barna kunne identifisere seg med. Disse enkeltstående beretningene var viktige for at barna skulle få kjennskap til sin nasjonale arv og bli kulturelt skolerte. I tråd med Skards grunnleggende pedagogiske prinsipp om at barnets utvikling skulle styre tempoet i læringen fremholdt han viktigheten av at de ikke skulle presenteres for sammenhengen mellom fortellingene på et tidlig tidspunkt. På småskoletrinnet skulle de få høre ”Udvalgte Fortællinger af Fædrelandets historie uden synderlig vægt paa den historiske sammenhæng.” Når barna hadde tilegnet seg historiekunnskap gjennom fortellingen kunne bøker tas i bruk og abstraksjonsnivået øke gradvis.¹²⁷

Når barnet kom over i ”Storskolen” var målsettingen at det etter hvert skulle inneha ”sikker kjendskap til den kristelige Barnelærdom etter Luthers lille katekisme”.¹²⁸ Men dette måtte skje gradvis og alltid bygge på et skikkelig innarbeidet fundament. Skard skriver i *Barndom og Kristendom* så sent som i 1926 at ikke før barnet er i konfirmasjonsalder er det modent for det overblikket som skal til for at det er matnyttig å lære dem kristendommens generelle trossetninger. Først da skal man forlate bildene, fortellingene og lignelsene som det primære materialet i undervisningen.

¹²⁷ Matias Skard, *Undervisningsplan for Folkeskolen (...)*, 5.

¹²⁸ Matias Skard, *Undervisningsplan for Folkeskoler (...)*, 7.

Skard sier det så sterkt som at skolen har syndet når de har basert kristendomsundervisningen på pugg og gjort den til en lekse for barna. Han synes også det er svært negativt at barna i det hele måles og gis karakter i de åndelige fagene og særlig i religion. En karakter kan aldri måle den "(...)seint mognande frukt av undervisninga, den livsvoksteren som aldri lèt seg leggja fram på eksamensbordet eller verdsetja i karakter (...)"¹²⁹. Tvert imot gjør eksamensfokus og karakterer skade på faget fordi elevene vil lære for å vise hva de kan og skal bedømmes etter, og ikke da får den roen de trenger for å modnes. Denne dannelsesstanken er for Skard avhengig av at man går frem etter barnets utviklingsstadier og at læreren inngår i en personlig relasjon med elevene. Gjennom lærerens kristne personlighet og bruk av levende undervisning kan det skapes muligheter for å utvikle en kristen-sedelig personlighet og en levende kristen tro, slik målet for religionsundervisningen var i grundtvigianismen. Undervisningsplanen gjentar Jesu liv og virke som det aller fremste religiøse og pedagogiske forbildet.

Heller ikke i storskolen skulle elevene bruke tid på å lære ting utenat, men når barnet nådde denne alderen kunne lærebøker tas i bruk såfremt de ikke ble brukt til ordrett pugging. Innen morsmålsundervisningen skulle barnet nå beherske begge språkformer godt i tråd med tanken om at et eldre barn hadde høyere abstraksjonsnivå og dermed kunne lære et annet språk enn hjertemålet. Også i historie kunne man, i tråd med det høyere utviklingsstadiet introdusere ” Fædrelandets historie i sammenhengende Fortællinger. Derunder Grunddragene af Vor Samfundsorden”.¹³⁰

Jeg vil avslutningsvis kort nevne to elementer som kommer frem i Skard forslag til *Undervisningsplan for Folkeskoler*. Begge er i tråd med hans øvrige pedagogikk og gir lys til momenter i analysen av hans andre tekster. Skard presenterer i planen tanken om at barna innen naturvitenskapen skal forholde seg til gjenstander som læringsmateriale og kun supplere med lærebok. Dette er i tråd med hans tanke om egenvirksomhet i læringen, en tanke jeg har vist at han deler med Spencer og som var på god vei til å sette seg i de fleste pedagogiske retninger på Skards tid. Et annet tema som kommer frem er grundtvigianismens sterke oppvurdering av kulturen i skolen og hvordan de ikke operer med et skille mellom kristen og ikke-kristen kultur, men ser på musikk, kunst og litteratur som deler av et helhetlig

¹²⁹ Matias Skard, *Undervisningsplan for Folkeskoler (...)*, 12.

¹³⁰ Matias Skard, *Undervisningsplan for Folkeskoler (...)*, 8.

menneskesyn der kulturuttrykk inngår i den kristenhumanistiske dannelsen. Hver dag i småskolen og storskolen skulle starte og avslutte med sang, eller sang og bønn.

Herbert Spencer og Matias Skard var forent i ønsket om en ny pedagogikk for et nytt samfunn. I begge deres pedagogiske systemer var det en viktig faktor at de tar avstand fra den tidligere formdyrkingen i latinskolen og at pedagogikken fra nå skulle ta utgangspunkt i moderne psykologi og på bakgrunn av den ta høyde for barnets egne utviklingsstadier og basere seg på dets aktivitetstrang og interesse. Skard samtykker i naturalismens prosjekt om å dreie pedagogikken vekk fra det tradisjonelle. Men oppfatningen av hva den klassiske dannelsen skulle erstattes med var allikevel svært ulik naturalismens. Den metodologiske foreningen til tross: Skard og Spencer fremstår som representanter for to divergerende kunnskapssyn i debatten om fremtidig pedagogisk definisjonsmakt i Norge i perioden 1880-1920.

Skard med sin plassering innen den grundtvigianske kristenhumanistiske pedagogikken står for et system der levende morsmålsundervisning, moralsk og nasjonal historiekunnskap og romantisk og åndelig språkoppfatning har sin uvurderlige plass øverst i kunnskapshierarkiet sammen med religionen. Mot den overdrevne fornuftsdyrkende linjen med røtter tilbake til Jesuitterskolen, skisserte han opp en linje som ivaretok barnets humanitet, et positivt menneskesyn, respekten for det kristne hjemmet og med metoder som brukte følelser og innlevelse sammen med tanken. En linje som gikk fra Luther via realistene og Comenius til Rousseau, på tross av de fritenkerske tendensene. Men fremst blant dem alle Pestalozzi og Grundtvig. I *Skolens historie* presenterer han de fleste pedagogene ved to til fem sider mens han vier 12 til Pestalozzi og 17 til Grundtvig. For Grundtvig er den som i aller høyeste grad har innført den organiske utviklingstanken i pedagogikken. Spencers holdning til naturvitenskapen som den mest verdifulle kunnskap er, etter Skards mening, snever og tar ikke innover seg det som utgjør det spesielt menneskelige og som skal foredles i utdanningen, humaniteten. Mennesket skiller seg fra dyrene ikke bare i grad, men i vesen og naturvitenskapen kan derfor ikke alene være bestemmende for oppdragelsen av evnene, verken intellektuelt, moralsk eller religiøst.

Skard trekker i *Om Herbert Spencers oppdragelsestanker* og tilsvarende tanker i andre tekster en grense mot moderne naturalistisk pedagogikk. *Oppdragelse* hadde blitt folkelesning og Skard frykter en skole like overveldende i sitt moderne kunnskapsstoff som den gamle skolen

i sitt klassiske. Naturalistisk pedagogikk var i utgangspunktet for naturdeterminert og fornuftsstyrt og dermed for overfladisk og smal, mente Matias Skard. Spencer tar fra historiefaget dets etiske veiledningspotensiale og "mergestel" moralen dens samklang med idealiteten i det Spencer kaller naturlig konsekvens og Skard kritiserer som relativisme. Spencers kunnskapssyn skaper i lengden et fornuftsoverdrevet "intelligensaristokrati" som ser ned på folket og kan derfor ikke være det pedagogiske systemet man for fremtiden skal la råde i oppdragelse og skoletenking.

Som om ikke dette skulle være nok, kritiserer Skard Spencer for at sistnevnte nekter for menneskets trang til "det positivt religiøse" og har ingen virkelig plass til religionen, Skards hjertebarn! Spencers pedagogikk vil "uomgjengelig brutalisere menneskeheten" i sitt forsøk på gjøre mennesket om til et dyktig dyr som lever en "intellektuell høy, moralsk afbleget og religiøst tom tilværelse."¹³¹

¹³¹ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 198-199.

KAPITTEL TRE

MENNESKET ER MER ENN ET DYKTIG DYR

Den skolehistoriske linjen Matias Skard trekker opp som et alternativ til den tradisjonelle fornuftsdyrkende skolen peker profetisk frem mot Grundtvig. Hos Grundtvig og i det menneskesynet grundtvigianismen sto for, fant Skard det humanistiske grunnlaget han selv forfektet. I denne idéhistoriske tradisjonen mente Skard at det var plass til det hele mennesket, med både tanker og følelser, og den nye pedagogikken måtte ta utgangspunkt i et system som rommet begge disse størrelsene.

Matias Skard så på menneskets spesielle plass i verden som en konsekvens av at menneskeheten var skapt i Guds bilde og at hvert menneske i så henseende bar med seg en guddommelig rest, en tanke som anga retning til både hans menneskesyn og hans gudsbilde. Disse religiøse forestillingene har jeg lest opp mot hans samtids naturalistiske menneskesyn, stilt spørsmål ved hvilket syn på Gud som kommer frem i denne strømmingen og hva de eventuelle ulikhetene sier om Skards teologi. Videre har jeg satt dette i sammenheng med spørsmålet om hva det er Skard frykter skal forsvinne ut av samfunnet, og dermed skolen og oppdragelsen, ved Herbert Spencers menneskesyn. Gudsbildeanalysen er plassert i sin grundtvigianske kontekst og i tråd med intensjonen om å legge frem et riss av Skards prosjekt i sin sammenheng videre presentert på bakgrunn av den generelle teologiske debatten og den brytningen som foregikk mellom teologi og vitenskapeliggjøring i tiden.

TEOLOGISK KONTEKST

Den kirkehistoriske konteksten Matias Skard og grundtvigianismen inngår i preges av at Den norske Kirke trues fra flere hold. Vitenskapeliggjøring, fritenkeri og det moderne gjennombrudd bidro til økende sekularisering og at teologene mistet definisjonsmakt på stadig flere områder. Frem til 1880-årene var en tredel av stortingsmennene prester eller teologer, mens tallet ved århundreskiftet var én (Alfred Eriksen, teolog, parlamentarisk leder

for Arbeiderpartiet og paradoksalt nok tilhenger av å avskaffe statskirken).¹³² I tillegg trues kirken fra frikirkemiljøene som etter amerikansk mønster bringer et sekteristisk element inn i norsk teologisk situasjon fra 1850 tallet og utover.¹³³ Kirken som frem til nå hadde vært enerådende på det teologiske området med sin statspietisme måtte nå forholde seg til en tiltagende religionspluralisme.

Samtidig var det store interne brytninger i kirken. Embetsmannsprestenes makt og autoritet ble satt på prøve av de vekkelseskristne i misjons- og indremisjonsmiljøene og den liberale teologien som vokste frem. Den sistnevnte teologiske retningen er i Norge representert ved Fredrik Petersen, Christian Schjeldrup og Johannes Ording og kalles liberal-rasjonalistisk i kontrast til den konservativ-ortodokse. Retningen kjennetegnes ved at den trakk teologien i vitenskapelig retning blant annet gjennom å ta i bruk den historisk-kritiske metoden i bibellesningen.

Vekkelseskristendommen ble utover attenhundretallet en viktig faktor i det teologiske bildet. I år 1900 var hele 20 prosent av Norges befolkning medlem av en forening som var engasjert i indremisjonen!¹³⁴ Disse forble statskirkefolk, i norsk kirkehistorie er det en klar tendens til at lekmannsbevegelsens medlemmer blir stående som medlemmer av statskirken. Gisle Johnson (1822-1894) satt fra 1850-årene som leder av indremisjonen og var samtidig professor i dogmatikk ved universitetet fra 1860. Johnson hadde i en periode enorm innflytelse i norsk kristenliv gjennom disse to embetene, han forfektet en nyluthersk ortodoksi og ønsket samtidig en sterk og prestestyrte lekmannsbevegelse.

Johnsons mål var å vekke befolkningen til sann kristendom etter mønster fra den tyske religionsfilosofen Schleiermacher. Schleiermachers teologiske tankesett kan oppsummeres som erfaringsbasert, subjektsfokuset og romantisk i sin vektlegging inderlig tro, hos ham var den personlige opplevelsen av troen det sentrale ikke ritualene eller det tradisjonelt dogmatiske. Et resultat av denne tankemåten var at troen ble en privatsak, noe som igjen resulterte i at enkelte kristengrupper valgte å operere i en deloffentlig sfære. I Norge artet

¹³² Anne Stensvold, "Kulturkamp – religiøs kultur og motkultur", 356-376 i *Norges religionshistorie*, Arne Bugge Amundsen red., Brita Pollan, Jan Schumacher, Brit Solli og Anne Stensvold, (Oslo: Universitetsforlaget: 2005), 358.

¹³³ Bernt T. Oftestad, "Kirken i det nye Norge", 177-297 i *Norsk kirkehistorie*, Bernt T. Oftestad, Tarald Rasmussen og Jan Schumacher, (Oslo: Universitetsforlaget: 1993), 207-208.

¹³⁴ Anne Stensvold, "Kristen modernisering – misjon, indremisjon og frikirker", 315-341 i *Norges religionshistorie*, Arne Bugge Amundsen red., 328.

denne vekkelseskristendommen seg som en kombinasjon av religiøs inderlighet og puritansk livsførsel.¹³⁵

Grundtvigianismen var en del av de indre brytningene i kirken, men selv om denne retningen også var opptatt av den subjektive religiøse trosopplevelsen delte de Fredrik Petersens oppfatning av kristendommen som en offentlig og offensiv del av samfunnet og kirken som et fellesskap av troende, troen var ikke en privatsak hos dem.¹³⁶

TRO OG VILJE

Fra 1850 var det en egen grundtvigiansk religiøs retning internt i den norske kirke, bestående av prester og lærere. Med Wexels som førende skikkelse søkte grundtvigiansk teologi vekk fra den tidligere ortodoksien og trakk på Grundtvigs ”mageløse oppdagelse”. Hvilket betydde at kirken hadde skapt skriften og ikke skriften kirken, dermed var grunnvollen i troen den levende menigheten fordi den var forut for skriften. Menigheten utgjorde med denne oppfatningen et avgjørende element i grundtvigianismen sammen med trosbekjennelsen og dåpsordene.¹³⁷ Med dette møtte grundtvigianismen motstand både i formalkristendommen i kirken og i den kulturfiendtlige pietismen, samtidig som den kjempet mot fritenkeriet.

Grundtvigiansk teologi var som nevnt tidligere i oppgaven en første del av innføringen av Grundtvigs filosofi i Norge, med kulturgrundtvigianismen som oppfølgende del.

Nedslagsfeltet i begge grenene av tankesettet var bondestanden. Mens man i et videre klasseperspektiv grovt kan plassere vekkelsesmiljøene i sammenheng med middelklassen, embetsprestene med konservativ overklasse og arbeiderklassen med amerikansk vekkelse.

Grundtvigianernes idé om at kristenlivet blir til ved dåpen, næres i nattverden og utfoldes i det kirkelige fellesskap sto i kontrast til pietismens tanke om den individualistiske trosopplevelsen om omvendelsestanken. I den grundtvigske teologi var kirken å regne som en ramme rundt den levende menigheten, et fellesskap av troende.¹³⁸ Samtidig møttes de to

¹³⁵ Anne Stensvold, ”Kristen modernisering – misjon, indremisjon og frikirker” i *Norges religionshistorie*, 340-341.

¹³⁶ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge (...)*, 26 og note samme side.

¹³⁷ Bernt. T Oftestad, *Kirken i det nye Norge*, 194.

¹³⁸ Bernt. T. Oftestad, *Kirken i det nye Norge*, 223.

retningene i ønsket om å reformere kirken, blant annet ved å bevege seg fra salmemessen til prosamessen og slik omgjøre gudstjenestegjengerne fra publikum til deltagere.¹³⁹

Også hos grundtvigianerne var troens som en inderlighet viktig selv om den her var satt i en fellesskapssammenheng. Deres teologi satte følelsen av gudstroen høyt, og det var helt sentralt i tankegangen at kristendom ikke skulle utøves med fornuft, men som en livsbetingelse og en kilde til glede. På bakgrunn av dette stilte Skard seg positiv til den nye liberale teologien, men var skeptisk til den historisk-kritiske metoden fordi han mente den var for rasjonaliserende. Det religiøse skulle i grundtvigianismen, og i følge Matias Skard, rotfestes i hvert menneske gjennom en sammenstilling av de religiøse følelsene og den sedelig-religiøse vilje, viljen til å leve etter Guds bud. En tro basert på følelser uten vilje ville skape en tilstand som lett blåste bort, skriver Skard, med adresse til de religiøse vekkelser som var på fremmarsj.¹⁴⁰

Grundtvigianismen skilte seg også fra vekkelserkristendommen på et punkt som var et stridstema i kirken i perioden etter 1850 og frem mot nittenhundretallet, nemlig i menneskesynet. Der grundtvigianismen holdt frem det menneskelige som noe positivt, så på kulturuttrykk som en kommunikasjon mellom det åndelige ved mennesket og Gud og hadde dikotomien lys og mørke som grunnkategori opererte Johnsonsk pietisme med en negativ holdning til det naturlige menneskeliv, en tanke om livet som venting i mørket frem mot det evige liv og med synd som et viktig element, forhåpentlig påfulgt av nåde.¹⁴¹

Grundtvigianismen ble kjent som ”den glade kristendom” fordi den hadde et positivt og liberalt kultursyn der kirke og kultur ikke var motsatser.

Et interessant aspekt ved at den teologiske diskursen ble mer pluralistisk var hvordan man mot århundreskiftet og tiden rundt unionsoppløsningen så en tendens til at det nasjonale tok over for det religiøse som felles referanseramme for hele folket. I dette fungerte grundtvigianismen som en overgangsretning i sitt mål om en folkelig nasjonal kirke der Gud var Folkefaderen og nasjonsbygging og gudstro var to sider av samme sak. Det samme tankegodset legger Skard frem i salmen ”Milde Gud og Folkefader”:

¹³⁹ Anne Stensvold, ”Kulturkamp – religiøs kultur og motkultur” i *Norges religionshistorie*, 360-63.

¹⁴⁰ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 149-150.

¹⁴¹ Bernt T. Oftestad, ”Kirken i det nye Norge” i *Norsk Kirkehistorie*, 197.

Vig vårt Norge til ditt tempel,
våre fjell til tind og tårn!
Set på folket vårt ditt stempel,
Gjer oss heilt til dine born!
Lat oss her med tru og tryggja
i ditt samfunn bu og byggja,
broderleg frå fjell til strand!
Lys din fred om Norges land!¹⁴²

TRO OG VANTRO

Siste halvdel av attenhundretallet og årtiene etter århundreskiftet var en periode der spørsmål knyttet til menneskesyn og moral stadig ble debattert. Hans Jægers *Fra Kristiania Bohemen* og Christian Kroghs *Albertine* kom begge ut i 1886 og skapte stort rabalder. Mange representanter fra kristent hold opplevde denne typen ytringer som sterkt truende og stemplet alt ikke-kristent som vantro. Gisle Johnson mente for eksempel at all politisk radikalisme og vantro var to sider av samme sak.¹⁴³

Matias Skards tekster forholdt seg til den moralske debatten i stor grad ved at han i sin pedagogikk var svært opptatt av den moralske siden ved oppdragelsen. Dette aspektet ved barneledelse var en utdyping av hans resterende pedagogiske system for også i det moralske var livet kjernen i danningen, ”På alle områder av oppdragelsen gjelder den grunnregel at det først og fremst er *livet* som danner”.¹⁴⁴ Og det aller viktigste for barnets moralske dannelse var det religiøst-sedelige hjem der barnet fikk kunnskap på alle nivåer, også det ordløse.¹⁴⁵

Grundtvigianismen plasserte seg moralsk sett i et skjæringspunkt mellom tradisjon og utvikling. For selv om grundtvigianismen sto for et positivt menneske- og kultursyn representerte de ikke noe liberalt moralsyn i det sedelige, for å nevne et eksempel. Christopher Bruun ble sett på som en streng moralsk puritanist og Skard fulgte på.¹⁴⁶

¹⁴² Matias Skard, ”Milde Gud og Folkefader” fra 1904 i *Norsk salmebok*, (Verbum (Andaktsbokselskapet): 1985), salme 742.

¹⁴³ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme (...)*, 180.

¹⁴⁴ Matias Skard, *Hva skal vi si til barna våre-?*, 5.

¹⁴⁵ Matias Skard, *Vaart Sjaeliv*, 106.

¹⁴⁶ Dag Thorkildsen, *Grundtvigianisme og nasjonalisme (...)*, 184.

De naturlige driftene var skapt av Gud som alt menneskelig for øvrig var det, eller som Skard sier "Alt, ja alt er gaava hans". Men "Drifterne er naturgjevne og skal ikkje verta krævde, men uppseda til aa tena det høgre aandelege liv".¹⁴⁷ Matias Skard var enig i den naturalistiske tanken om at mennesket var underlagt naturlovene, men han så det ikke slik at man var deterministisk underlagt denne naturviljen. Man hadde "eit visst raaderom aa velja" for "I same mùn som ein viljugt lét seg seg binda av dei sedelege lager, i same mùn er han sedeleg fri. Det er i denne tyding det heiter "sanningi skal gjera dykk frie" (Joh.8,32)"¹⁴⁸. Moralitet var knyttet til tanken om den frie vilje, et viktig prinsipp i kristendommen og barnet skulle dannes slik at de kunne ta valg i tråd med "Det sedelege medvit" og slik løse seg fra det naturbundne og ved valg gjøre det sedelige til sin "andre natur".¹⁴⁹

Det viktigste for et barns moralske oppdragelse var det moralske og religiøse hjemmet. Religionen var hjertet i alt sedelig liv og i tillit til sin tilværelse kunne barnet få vokse inn i den kristne tro, et mål i og for tilværelsen.¹⁵⁰ Hovedkjernen i denne religionen var grundtvigianismens forestilling om en nærværende og styrende Gud i den historiske utviklingen. Å leve et liv i tråd med de religiøse budene fra Gud var, på grunn av prinsippet om organisk utvikling av kulturer etter Guds plan, en måte å bidra til denne planen. For "Liksom ogsa manneætti si soga syner, at det sedelege hev naatt høgst hjaa dei folkeslag som hev den høgste religion.".¹⁵¹

I lys av at i den grundtvigianske filosofien hvor det i hvert menneske er en rest av noe guddommelig og hvor moralen alltid hadde en siste verdibestemmelse i det kristne, ble Spencers naturlige oppdragelse, der amoralsk handling skulle følges opp med en naturlig konsekvens, for snever. Der den naturlige konsekvens av å stjele, slik det kommer frem av utlegningen om Spencers oppdragelsessystem i kapittel to, var å gjøre opp for seg var dette hos Skard utilstrekkelig fordi handlingen inngikk som en del av en større sammenheng. Å stjele var ikke bare å stjele, men å velge side i kampen mellom godt og ondt og bryte ned tilliten til de gode kreftene. Amoralske handlinger var ikke frittstående, men feilslått adferd

¹⁴⁷ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 22.

¹⁴⁸ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 136-137.

¹⁴⁹ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 137.

¹⁵⁰ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 138.

¹⁵¹ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, 138.

overfor den oppgaven alle mennesker hadde i Guds plan ”bærende hver på sin plass i menneskehetens fremskrittssarbeid”.¹⁵²

For å videre beskrive hvordan Skard og grundtvigianismen så på det naturalistiske prinsipp som utilstrekkelig i den moralske oppdragelsen vil jeg vise til en av hans samtids teologer. Christian Bugge kritiserte også Spencer på grunn av det han mente var relativisme og etterlyste den faste verdimarkøren han selv hadde i religionen. Bugge hadde i sitt verk *Utviklingslærens moral* (1890) som hovedintensjon å vise hvordan darwinismen brøt med det kristne nestekjærlighetsbudskapet.¹⁵³ Og han var, gjennom sin kritikk *Herbert Spencers opdragelseslære: En fremstilling og en bedømmelse* fra 1889, et godt eksempel, ved siden av Skard på den synkrone idékonflikten mellom kristen-idealistisk oppdragelse og den naturalistiske. Bugge ønsket å kommentere den ”nu ogsaa hos os oversatte og vistnok adskillig udbredte skrift Om opdragelsen” og demme opp for dens innflytelse i samtiden.¹⁵⁴

Et viktig poeng for Christian Bugge var sammenhengen mellom tankene til Francis Bacon og Herbert Spencer der den rasjonelle erkjennelsen sto over den erfaringsmessige slik at den naturvitenskapelige fagkrets og metode ble viktigere enn den humanistiske. Dette fikk, i følge Bugge, den konsekvens at ”Hvad der først springer i øinene er, at religionen sættes aldeles ud af betragtning som led i opdragelsen”.¹⁵⁵ Dette foregikk på to nivåer ved at Spencer i sin vitenskapeliggjøring gikk inn på det religiøse domene og ved at han i liten grad omtaler religion og slik gjør den til noe virkelighetsfjernt. Begreper som ”Det uerkjennelige”, ”Det absolutte væsen” og ”Den siste aarsag” var u håndgripelige for barna og dermed uegnet i den moralske oppdragelsen.¹⁵⁶

Når religionen ble tildelt en plass bortenfor livet og utenom oppdragelsen hevdet Bugge at Spencer var uten forankring i virkeligheten, den historiske utviklingen hadde vist at religionen og moralen alltid hadde vært uløselig forbundet og ville fortsette å være det.¹⁵⁷ Spencer var etter Bugges oppfatning en overfladisk motefilosof i det han ga Gud en så tilbaketrukket rolle

¹⁵² Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet*, 56-57.

¹⁵³ Liv Blikrud, Geir Hestmark og Tarald Rasmussen, *Vitenskapens utfordringer (1850-1920): Norsk idéhistorie bind 4*, red. Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen, (Aschehoug), 154 -155.

¹⁵⁴ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers Opdragelseslære: En fremstilling og en bedømmelse*, (Kristiania: Alb Cammermeyer og W. C. Fabritius & Sønner: 1889), 3 og 2.

¹⁵⁵ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelseslære (...)*, 18.

¹⁵⁶ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelseslære (...)*, 19.

¹⁵⁷ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelseslære (...)*, 20-21.

i sitt verdensbilde og oppdragelsessystem. Egentlig oppdragelse kunne aldri forekomme uten en kristen plattform!¹⁵⁸

Naturalismens prinsipp om ”naturlig konsekvens” holdt heller ikke mål i den moralske oppdragelsen fordi det erfaringsbaserte aspektet, eller den åndelige dimensjonen ved virkeligheten, som moralen hang sammen med, måtte tilflyte barnet gjennom fortelling og gjennom den voksnes håndheving av familieviljen og samfunnsviljen.¹⁵⁹ Barnets moralske dannelse skulle i følge Bugge, slik Matias Skard også så det, inneholde mer enn kun et naturalistisk perspektiv:

Sagen er, at Spencer kun har øie for, hva der direkte kan tjene til selvopholdelsen og forplantningen. Og da faar vi ganske vist ud, at dette er naturvidenskab og intet videre. Kjendskab til det fysiske livs og den fysiske naturs love udtømmer her alt. Her har religion og sprog liden eller ingen plads. Men de har stor plads i den opdragelse, der vil indføre i menneskelivets hele mangfoldighed og frigjøre baade dets sedelige og intellektuelle evner og give disse magt til at udfolde sig og forme sig til et harmonisk menneskeliv¹⁶⁰

TRO OG VITENSKAP

Ved siden av debatten om hvordan teologien skulle møte vantroen var perioden rundt 1900 en del av norsk idéhistorie der en annen hoveddiskusjon var hvordan teologien skulle forholde seg til at naturvitenskapen trengte seg inn på stadig flere felt. Noen teologer avviste det naturvitenskapelige konsekvent og så på positivismen som en slags dyret i Åpenbaringen. Andre teologiske retninger valgte, slik tilfellet var med vekkelsesmiljøene å trekke det religiøse inn i en erfarings- og subjektbasert deloffentlig sfære, mens noen forsøkte å bygge en bro mellom troen og vitenskapen.

Hvordan Matias Skards tekster forholdt seg til spørsmålene knyttet til skjæringspunktet mellom teologi og vitenskap har vært med å gi nyanser til analysen av hans teologiske og pedagogiske ståsted. Han sto, i tråd med grundtvigianismens mellomstandpunkt, for et positivt vitenskapssyn. Såfremt naturvitenskapen holdt seg til det den var ment å si noe om,

¹⁵⁸ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelselære (...)*, 20-21.

¹⁵⁹ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelseskære (...)*, 30-31.

¹⁶⁰ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelselære (...)*, 25.

det fysiske ved skaperverket og ikke tråkket inn på religionens domene, var kombinasjonen av tro og moderne vitenskap fullt ut mulig.

En vitenskapelig teori som ble fremsatt på attenhundretallet er darwinismen, som på grunn av de enorme debattene den skapte og de store omveltningene den førte med seg også på områder langt utover det biologiske, har en helt enestående plass i idéhistorien.

Også i norsk idéhistorie var innføringen av Darwins teorier en viktig hendelse. De presenteres i Norge for første gang av Peder Chr. Asbjørnsen i tidsskriftet *Budstikken* i 1861, og han er tidlig ute med å ane rekkevidden i det han uttaler: ”Derfor medfører Indførelsen af denne Lov i Naturhistorien en Binding, som Videnskaben under alle omstændigheder i den nærmeste Fremtid, i de mangfoldigste Retninger, med rask Fremgang vil søge at udnytte.”¹⁶¹

Hendelsen markerer starten på et idéskifte som medførte store endringer i historiesyn, utviklingstankegang, synet på verden, naturen, mennesket og menneskets plass i naturen. Etter ca 20 år var teoriene annektert tankegods i Norge og ved århundreskifte lå den faglige debatten tilnærmet død, men den intense religiøse og moralske diskusjonene den skapte har pågått siden.

Der Darwin selv betonte ”kampen for tilværelsen” var Spencers fremste slagord ”fremskritt gjennom kamp”¹⁶², slagordet ”survival of the fittest” var Herbert Spencers og beskrivende for den retningen som senere har blitt hetende sosialdarwinisme og legges frem i *The principles of Biology* fra 1877.¹⁶³ En kultur- og samfunnsvitenskapelig utviklingsteori der hovedtanken var at evolusjonsprinsippet om det naturlige utvalg var den faktoren som drev samfunnet fremover. Menneskeheten skapte forbedring gjennom seleksjon på samme måte som andre arter.

I den forbindelse er det verdt å merke seg at evolusjonstanken, som ingen andre ideer, oppsto i et vakuum. Forutgående utviklingsteorier som lamarckismen og generell utviklingsoptimisme hadde beredt grunnen og overgangen mellom tankesettene var suksessiv

¹⁶¹ Peder Chr. Asbjørnsen, ”Darwins nye skapningslære”, *Budstikken: et maanedsskrift*, Februar-Marts, 1861, 2-3, (Christiania: Brøgger og Christie’s Boktrykkeri: 1861), 77.

¹⁶² Dag O. Hessen og Thore Lie, *Mennesket i et nytt lys*, 265

¹⁶³ Darwin adopterer uttrykket og bruker det i senere utgaver av ”Origin of Species”, men er ikke opphavsmann. Dag O. Hessen og Thore Lie, *Mennesket i et nytt lys*, 263.

og flytende. Et klassisk eksempel er sammenblandingen mellom darwinisme og lamarckisme i Ibsens Gengangere. I følge den lamarckistiske utviklingsteorien kunne ervervede egenskaper overføres til avkom, noe som gjorde at man på samfunnsnivå motvillig ga slipp på teorien fordi man da mistet et oppdragende prinsipp i kontrast til det mange oppfattet som darwinismens blinde formålsløshet.¹⁶⁴

Matias Skard tilhørte en fløy som ikke motsatte seg den darwinistiske teorien, men som ved sin kritikk av det reduksjonistiske ved dens konsekvenser skrev seg inn i det Dag O. Hessen omtaler som den røde tråden i norsk darwinismemotstand; Hegeliansk idealisme og åndsliv.¹⁶⁵

Uttrykket "Fast tro og fri vitenskap" stammer fra en annen stemme i diskusjonen om hvordan teologien skulle møte naturvitenskapeliggjøringen og ved den darwinismen. Fredrik Petersens (1839-1903) prosjekt var å skape en syntese mellom den nye vitenskapen og kirken. Han var en fremtredende skikkelse i den teologiske debatten i Skards samtid og var særlig kjent for sin liberale nyprotestantisme og for å innføre den historisk-kritiske metoden i teologisk forskning. Metoden er en måte å tolke bibelen på hvor man gikk bort fra den tradisjonelle bokstavtro lesningen av teksten som Guds ord og tok dens historiske kontekst med i beregningen. Petersens hovedverk var *Om skabelsen, opholdelsen og styrelsen* fra 1883 og *Om skabelsen, opholdelsen og styrelsen del to; om Theologien* fra 1885.¹⁶⁶

Fredrik Petersen var professor i dogmatikk ved universitet i Kristiania fra 1875 og virket i en tid som var preget av sterke motsetninger mellom de kulturelle effektene det moderne gjennombruddet fikk på samfunnet og den tradisjonelle kristendommen. Han skrev, underviste og holdt foredrag i en tid da vitenskapen var i ferd med å nå ut til lekfolk og kampen om å få definere verdensbilde og menneskesyn var skarp. Petersen var som teolog opptatt av utfordringene som oppsto i skjæringspunktet mellom skapertro og evolusjonsteori.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Dag O. Hessen og Thore Lie, *Mennesket i et nytt lys*, 266.

¹⁶⁵ Dag O. Hessen og Thore Lie, *Mennesket i et nytt lys*, 355.

¹⁶⁶ Den første delen ble omarbeidet i 1886 og fikk da undertittelen "Forskningen".

¹⁶⁷ Om Fredrik Petersen og den liberale teologi. Sigurd Osberg, "Fredrik Petersen og møtet med Darwinismen", 151-187 i *Utviklingsteorier og historiesyn: 15 vitenskapshistoriske studier*, Mai Britt Guleng og Kjell M. Paulsen red., (Oslo:Forum for universitetshistorie:2001) 151-187 og "Religion og moderne vitenskap", i *Vitenskapens utfordringer (1850-1920)*, Norsk idéhistorie bd. 4. 185-222.

I foredraget ”Hvorledes bør Kirken møde Nutidens Vantro?” fra 1880 beskrev Fredrik Petersen hvordan syntesen mellom kirken og vitenskapen kunne utvikles. Han påpekte at Den norske Kirkes forsøk på å vekke folk ”for Omvendelse og sandt Christenliv” var feilslått taktikk. Kirken holder frem forsøket fordi dens representanter forutsetter at folk har en ”Tilslutning til de Christelige Grundsandheder” som de kan blåse liv i, sier Petersen, men da overser kirken at tidene har forandret seg: ”Tidene bliver imidlertid mer og mer saadanne, at man ikke kan være saa sikker paa at finde den døde Tros Tilslutning til Christendommen. Man træffer mer og mer af den ligefremme Vantro. Som anser den christelige Tro for menneskelige Indbildninger og Paafund.”¹⁶⁸ Hvis hovedutfordringen ikke lenger var å vekke folket fra religiøs slumring, men knyttet til økende vanstro og spørsmålet om det er ”Christendommen eller Vantroens Aand skal bære det Folks Udvikling, hvortil vi føle os knyttede med Blodets og med Hjertets stærke baand”,¹⁶⁹ måtte kirken tenke nytt og se på årsaken til vantroens oppslutning.

En av grunnene til vantroens oppslutning i befolkningen var menneskehjertets evig onde tilbøyelighet til å velge bort Gud og fritt følge sine egne lyster. Men Petersen mener at dette alene ikke er årsaken: ”Vor Tids Vantro imødekommer imidlertid ikke blot denne Menneskehjertets *onde* Tilbøjelighed. Den imødekommer ogsaa en ideal Trang. Trangen til Kundskab og til Fremskridt.”¹⁷⁰ Den ideale trangen, menneskets iboende fremskrittiver, var for Petersen en positiv kraft og han så ikke, som mange av sine samtidige teologer, på fremskrittet som noe som burde bekjempes. Eller valgte en strategi der troen ble personliggjort som forsvar mot ytre fiender. For ham lå nøkkelen til syntesen mellom kirken og den nye vitenskapen og kulturen i et dobbelt perspektiv. For det første gjaldt det å imøtegå kunnskapstrangen for ”Culturarbejdet”s fremgang var avhengig av et velfungerende samfunn, og et godt samfunn bygget på de evige, høye, uselviske idealer som fantes i kristendommen. Det vil si tradisjonelle kristenprotestantiske verdier som uegennyttighet, renhet, selvoppofrelse, godhet, kjærlighet og overbærenhet.¹⁷¹ I tillegg var fremgang for Petersen et like selvsagt ideal i seg selv som blant andre aktører i hans samtid og dersom idealene forvitrer går det utviklingsmessig bakover, ikke fremover. ”Det er derfor i høj Grad i

¹⁶⁸ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken møte Nutidens Vantro?” 431-437 i *Norsk tro og tanke 1000-1940: ettbindsutgaven*, Jan-Erik Ebbestad Hansen red., (Tano Aschehoug:1999), 431.

¹⁶⁹ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 432.

¹⁷⁰ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 433.

¹⁷¹ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 433.

Culturfremskridtets Interesse, at den christelige Religion maa føre et blomstrende og kraftigt Liv inden Samfundet, og skyde rige Frugter paa Livets Omraader.”¹⁷²

På den andre siden var kirken tilsvarende avhengig av kulturens fremskritt, for en kirke som ikke stadig fornyet sin måte å oppnå kristelig erkjennelse, opplevelse av tro, ville maktesløst stivne i meningsløse og ufruktbare dogmer som folket ikke følte seg hjemme i. Gjennom fremskritt i vitenskap og kultur kunne kirken stadig fornye erkjennelseskunnskapen og holde seg levende. Dette er en tanke som trekker på en tradisjon i den reformerte kirken som startet med samhandlingen mellom den verdslige renessansehumanismen og luthersk reformasjon. Utviklingen og veksten i den kristelige erkjennelse, selve grunnlaget for kirken, kunne best oppnås i samspill med kulturarbeidet; ”Dersom de Christne kunde for Alvor afstenge sig fra den almindelige Culturstrøm eller vel endog stanse den, da først vilde de ogsaa for Alvor gaa tilbage i christelig Erkjendelse og christeligt Liv.” Med ”gaa tilbake” menes ikke kontemplativ religiøs tilbaketrekning fra samfunnet, men var en understrekning av viktigheten av kirkens fremskrittsvillighet som fundament for et harmonisk kristen- og dermed menneskeliv.¹⁷³

Svaret på hvordan kirken skulle møte den moderne vantro var altså ved offensiv kristelig samfunnsgjerning og kontinuerlig være åpen for ”Oplysningens Fremgang”.¹⁷⁴ ”Er det Vantroens Styrke at imødekomme den ideale Trang til Kundskab, saa maa Kirken imødekomme samme Trang. Er det dens Styrke at have arbejdet for Frihed, saa maa og Kirken støtte Arbejdet for Frihed”¹⁷⁵ Også der opplysningen fremsto uærbødig ovenfor kirken skulle den møtes med åpenhet fordi den sanne og virkelige opplysning alltid ville tale til den sanne erkjennelsens fordel. De kristne kunne og skulle ha tillit til at Gud styrte verden for ”Oplysningens Fremgang er ikke blot en Livets Lov, men staar netop som saadan under Guds Førelse.”¹⁷⁶

Petersen integrerte tidens utviklingsoptimisme og evolusjonstankegang i sin teologi og mente vitenskapelig nyvinning kunne brukes til kirkens fordel. Han selv tok i bruk nye forskningsmetoder i sitt arbeide i et moderne forsøk på å vitenskapeliggjøre teologien.

¹⁷² Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 434.

¹⁷³ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 435.

¹⁷⁴ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 436.

¹⁷⁵ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 435.

¹⁷⁶ Fredrik Petersen, ”Hvorledes bør Kirken (...)?”, 436.

Petersen var en foregangsmann for vendingen bort fra verbalinspirasjonslæren, bibelen er blitt til ved diktat fra Gud, og mot å se skriften som et produkt av sin tilblivelseshistorie og sin kontekst. Tanken var at selv om Skriften ikke var gudgitt var den allikevel den fremste kilden til å forstå åpenbaringen og Gud selv hadde skapt menneske med forskertrang. Kritisk undersøkning av teksten var dermed et ufarlig, og kristelig prosjekt i Petersens øyne.¹⁷⁷

Å forsøke å bekjempe den nye vitenskapen og den kulturelle utviklingen sto for Fredrik Petersen som et forsøk på å bekjempe en virkelighet som var skapt og styrt av Gud. I lys av denne ideen kunne Kirken trygt åpne armene for både vantroen og evolusjonsteorien. Foredraget fra 1880 fikk blandet mottagelse og ble sett på som alt fra et positivt brobyggingsforsøk til en måte å sprengte kirken fra innsiden.¹⁷⁸

Både Christopher Bruun og Matias Skard var positive til Fredrik Petersens prosjekt og brobyggingsforsøket stemte godt med grundtvigianismens oppvurdering av det kulturelle. I deres innstilling til religion ble heller ikke alt som ikke var teologisk fundert sett på som vantro. Fredrik Petersen var en teolog som i sin konservative dogmatikk kombinert med nytenkende apologetiske virksomhet var etter Skard og andre grundtvigianeres hjerte. Skard savnet også at lekfolkenes vekkelsespredikanter skulle møte mer motstand fra det han kalte ”fornuftige statskirkefolk som Petersen”.¹⁷⁹

GUDSBILDE

Med begrepet gudsbilde mener jeg den beskrivelsen av Gud som trer frem i tekstene til Matias Skard og i *Opdragelse*. Gudsbildet kommer til syne gjennom de ordene som brukes for å fortelle om Gud, hvilke forestillinger disse henspeiler på og hva beskrivelsene og begrepene forteller om aktørenes oppfatning av forholdet mellom Gud og mennesket. Det følgende er en lesning av Matias Skards gudsbilde opp mot sin tids rådende teologiske ideer og herunder Spencers gudsbilde.

Matias Skards teologiske grunnsyn lå som hans resterende idéunivers tett opp mot grundtvigianismen og det religiøse var tett sammenvevd med de andre elementene som

¹⁷⁷ Sigurd Osberg, ”Fredrik Petersen”, 165.

¹⁷⁸ Sigurd Osberg, ”Fredrik Petersen”, 160.

¹⁷⁹ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 272.

utgjorde han tankesett: kunnskapssynet, folkeopplysningen og det hele menneske med tanke og følelse. Skard skrev en rekke salmer og er i Norsk salmebok (1985) representert ved elleve salmer og to oversettelser av Lutherske salmer til landsmål. Det kristne gjennomsyret også de av tekstene hans som ikke direkte hadde religiøst siktemål. Alle hans verk, pedagogikken og hele livsførselen hans hadde det kristenhumanistiske som grunnidé.

På mange måter kan man si at Skard ligger en generasjon bak sin samtid i mange av de spørsmålene han stilte. I det han skrev det siste tiåret før han døde er det fortsatt en selvfølge å stille spørsmål som: *hvordan* teksten forholder seg til det kristne, *hvordan* kristendomsundervisningen skal foregå og *hvordan* Gud integreres i hverdagen til barna, aldri om. Han var forankret i sin kristelige bondeoppvekst ”For den barnlege fantasien på Skard, og ofte for den voksne med, har dei to verdene, den ”åndelege” og den ”verkelege”, eksistert i handgripeleg realitet attmed kvarandre, på ein måte som har sett djupe spor”¹⁸⁰ Den grundtvigianske teologien opererte med en nær og tilstedeværende Gud, et gudsbilde av en far som var med i hverdagen.

Det religiøst sedelige hjemmet var møtestedet mellom den sansbare og den oversanselige, åndelige verden, gleden og Alvoret i hjemmet var en åpenbaring av Gud og virket religiøst dannende.¹⁸¹ I denne tanken skinner påvirkningen fra Pestalozzi igjennom i Skards tekster for det er ”livet som danner” også i det religiøse. Hjemmet inngikk i en helhet der foreldrene sto ansvarlige for barna overfor Gud, kristenheten, all verden, samfunnet for øvrig og til slutt seg selv.¹⁸²

I Skards teologi var tro en medfødt egenskap, en mulighet barnet hadde med seg fra fødselen. Denne oppfatningen fikk konsekvens for hvordan Skard forholdt seg til et av de teologiske stridsspørsmålene i sin tid; dåpshandlingen. Mange av de frikirkelige retningene som vokste frem i løpet av attenhundretallet forfektet voksendåp som den rette dåpshandlingen. De baserte seg på at bibelen setter troen som vilkår for dåpen, det vil si at man må være omvendt for å la seg døpe, etter mal av Johannes voksendåp av Jesus. Skard sto derimot for den tradisjonelle barnedåpen, hvilket også var grundtvigianismens ståsted i debatten. Han begrunnet denne holdningen i forordet til *Vaart sjæleliv* fra 1908 med det samme poenget som

¹⁸⁰ Sigmund Skard, *Det levande ordet*, 20.

¹⁸¹ Matias Skard, *Barndom og kristendom (...)*, 93; Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet*, 56.

¹⁸² Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet*, 7-9.

mange mente talte mot barnedåp, at bibelen satt troen som et vilkår for dåpen. Dette var for ham et bevis på at troen var medfødt fordi den måtte ligge der som en mulighet helt fra starten, ikke som en fullt utviklet kristentro, men som det han kaller ”trudomsevna” i det samme forordet. Dermed var det ikke nødvendig å være voksen og bevisst sin egen tro for å delta i dåpshandlingen. Troen startet, i hans tankesett, som barnets tillit til sin egen tilværelse, knyttet til foreldrene og hjemmet og utviklet seg via denne tilliten til en bevisst kristen tro.¹⁸³

En annen samtidig debatt som viser Skards teologiske ståsted var hans reaksjon i diskusjonen rundt kristendomsundervisning i skolen. Kristendommens plass i skolen var en viktig del av uenighetene om hvilket kunnskapssett skolen skulle tuftes på utover nittenhundretallet. Etter et bispemøte i 1923 gikk Norges biskoper i en uttalelse imot skolens normalplan i rådet om tre timer ukentlig religionsundervisning i småskolen og fire timer i storskolen. Biskopene var negative til planen da det innebar å minke timeantallet og begrunner uttalelsen med å peke på fagets plass som hovedfag i skolen. Man skulle tenke seg at en strømning som fremholdt religionen som hjertet i all virksomhet, slik grundtvigianismen gjorde, ønsket at skolen skulle vie mange undervisningstimer til kristendomsfaget og dermed stille seg bak biskopene. Men Skard gikk på tvers av denne meningsyttringen fordi han mente de tviholdt på fagets viktighet, på bekostning av de verdslige fagene, på bakgrunn av religionsfagets verdi *i seg selv*. For grundtvigianerne som ikke oppdro med vanntette skott mellom verdslig og kristent, og så på folkeånden som en del av Guds plan, var ikke antall timer religionsundervisning så viktig. Det sentrale var om innholdet i timene berørte elevene og hvorvidt læreren gjennom det levende ordet klarte å gi barna en kristen livsanskuelse de kunne bygge livet sitt rundt. Et barns hengivenhet til Gud kunne ikke kvantitativt oppøves som trening i lese- og skriveferdigheter, der mange timers øving bedret evnen og resultatet. Religionsundervisningen var etter grundtvigianske målestokk mislykket hvis barnets religiøse følelse ikke var gitt næring, for som Skard sier er det ”(...)ikke det grand mer kristelig å kunne Fadervår eller trosbekjennelsen enn å kunne multiplikasjonstabellen”!¹⁸⁴

Dette er den samme inderlighets- og følelsesfokuserete tankegangen som lå til grunn for at han på tross av sin positive holdning til Fredrik Petersens teologi så en mulig rasjonaliseringsfare ved den historisk-kritiske bibelforskningen. I dette var grundtvigianismen beslektet med

¹⁸³ Matias Skard, *Vaart sjæleliv*, forord; 138-139.

¹⁸⁴ Matias Skard, *Barndom og kristendom*, 17-18; 47.

Schleiermachers romantikk gjennom å påpeke viktigheten av erfaringen og opplevelsen av troen. Kristentro var ikke en intellektuell øvelse!

Gud var en tilstedeværende størrelse i Skards teologiske syn og i hans hverdagslige kristendom kom kjennskap til Gud gjennom fortellingene om Jesu liv og virke. På samme måte som Jesus var et pedagogisk forbilde i Skards filosofi var han også det moralske forbildet. Jesu liv var bindeleddet mellom barna og Gud og en del av religionsundervisningen skulle være bygget rundt fortellingene om ham slik at de kunne ha en tydelig rettesnor i moralske spørsmål. For Skard var ikke moral noe som kunne historiseres og tilpasses sin tid og særlig ikke etter det naturalistiske mønsteret om indre tilpasning etter ytre forhold. I bibelen fant man nøkkelen til et moralsk liv i Jesus og denne moralen sto fast gjennom omskiftninger som følge av historiens utvikling.¹⁸⁵

Målet for tilværelsen var i grundtvigiansk ontologi å leve et liv i tråd med Guds plan med den enkelte. Barna og folkehøgskoleelevene skulle, etter prinsippet om at all læring måtte foregå etter vekstens utviklingslov gradvis stimuleres til å ønske å leve et religiøst-sedelig liv.¹⁸⁶ Forutsetningen for barnets utvikling av religiøs karakter var at de kristenmoralske lovene ble konkretisert og gjentatt i hverdagen og videreført gjennom opptak i menigheten. En av menneskets viktigste religiøse oppgaver var å holde sitt forhold til Gud rent sånn at kjærligheten fra ham kunne slippe til. Samtidig var det viktig å ikke pådytte barna noen form for mørk evangelisme som kunne skygge for livsgleden og kjærligheten til Gud, noe som var to sider av samme sak.¹⁸⁷ I lys av sin samtidige moralske og teologiske debatt kan man si at Skard sto for et på samme tid liberalt kultur- og menneskesyn og et strengt sedelig syn. Grundtvigiansk kristendom var en form for puritansk gladkristendom!

I sin sedvanlig jordede fremstilling er det to uttrykk som stadig vender tilbake i Skards teologiske begrepsapparat og det er uttrykkene "Gud er kjærleik" og "Gud er kvardag".¹⁸⁸ Gud var allmektig tilstedeværende i alt og alle, til alle tider. Slik har Matias Skard beskrevet det i salmen "Gud er kjærleik" fra 1904:

Gud er kjærleik, han vaar fader,

¹⁸⁵ Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet*, 34.

¹⁸⁶ Matias Skard, *Barndom og kristendom (...)*, 103; 111.

¹⁸⁷ Matias Skard, *Barndom og Kristendom (...)*, 95-96.

¹⁸⁸ Se for eksempel Matias Skard. *Vaart sjæleliv*, 138-139; 142-145; 150.

Livsens rot og livsens grunn;
So er kjærleik alle stader
Livet sjølv kvar tid og stund

Lat meg gjennom frygd og smerta
Livna dag for dag, og verta
Ved i kjærleik stendeleg
Eg i deg og du i meg¹⁸⁹

UTFORDRINGEN FRA NATURALISMEN

Etter lesning av Skards tekster og analysen av hans møte med naturalismen er det tydelig at den viktigst årsaken til hans opposisjon mot Spencers naturalistiske pedagogikk og kunnskapssyn henger sammen med hans religiøse forestillinger. Til grunn for pedagogikken lå det et teologisk grunnsyn som var bestemmende for Skards livsanskuelse og perspektiv.

En av de mest fremtredende ulikhetene mellom Matias Skard og Herbert Spencers religiøse forestillinger var graden av hvor sentral de mente religionen var i samfunnet og dermed i pedagogikken. Som et eksempel var de i sine tekster begge svært kritiske til latinskolens ensidige vekt på religionsundervisning og pugging av trossetninger. Spencer fordi det skygget for en mer nyttig og naturvitenskapelig orientert undervisning og Skard fordi det dogmatiske tok hjertet ut av religionen og fratok barna et personlig gudsforhold. Skards kritikk var religiøst fundert, mens Spencers argumentasjon ikke ble fremsatt på teologisk grunnlag. Spencers tekster har religionen som en nærmest selvsagt iboende tanke, men det er markant forskjell på hvor ofte og på hvilken måte temaet religion tas opp i *Opdragelse* og hos Skard.

I Spencers filosofiske system var det et poeng at man gjennom å utøve respektfull vitenskapelig aktivitet viste Gud ære. Med denne ideen skrev Spencer seg inn en tradisjon som opprinnelig ble betegnet ved begrepet Biblia-Naturae (Skapningens bok). Tanken var at man kunne få kjennskap til Gud gjennom å ”lese” naturen som et uttrykk for Gud på samme måte som man leste bibelen. Ved kvalitativt god og ærbødig forskningen på skaperverket og dets sammenhenger, hedret man den som først hadde satt i gang naturlovene, ”Den første beveger.” Naturvitenskapen ga klarhet i årsak og virkningsforhold som gjorde at man øynet

¹⁸⁹ Matias Skard, ”Gud er kjærleik”, vers 1 strofe 1-4 og vers 5 strofe 5-8, *Matias Skard 100 Salmar. Gamle og nye*, (Kristiania: Aschehoug: 1904), elektronisk utgave ved Jon Grepstad 2003, www.aasentunet.no

den store sammenhengen.¹⁹⁰ En tanke Skard sluttet seg til, i sin språkdrakt: ”-Du ser på snikkaren sitt arbeid og gjer deg ei meining um hans dugleik. –Du ser på Skapningen, og gjer deg fyrestelling um Skaparen”.¹⁹¹

Skillet mellom Skard og Spencer er samtidig påfallende i hvordan de oppfattet at Skaperen forholdt seg til sitt verk. For Spencer var Gud opphavet til naturlovene, som var livets grunnlov, men tilbaketrasket fra naturens gang. For Skard var derimot Gud en tilstedeværende kraft i naturen og livets grunnlov var en guddommelig lov, uavhengig av om den fulgte naturalistiske mønstre.¹⁹² Guds rolle som en tilbaketrasket guddom var Skards hovedinnvending mot Spencers tankesett. I Skards teologi, der religionen var hjertet i det religiøst-sedelige liv og i hjemmet, kunne ikke Gud være tilbaketrasket.¹⁹³ Matias Skard fryktet den tiltagende sekulariseringen og utviklingen av et åndsfattig samfunn som bare så det materielle, for uten en levende gudstro, ikke noen levende nasjon og levende undervisning. Hvis troen ble skjøvet ut som en abstraksjon, ved at Gud ble sett på som kun Den siste årsak og Den første beveger, ville den ikke ha den sentrale og virkelighetsfunderte rollen som Skard mente troen skulle. At Spencer hadde Gud med som en faktor i regnskapet var ikke nok når det kristne ikke var håndgripelig virkelig.

Spencers verktøy i den religiøse oppdragelsen var troen på lovmessighet, ærbødighet og ydmykhet overfor Det absolutte vesen og Tingenes første opphav.¹⁹⁴ Dette ville gi en religiøs oppdragelse som var preget av større avstand enn den Skard ønsket. I hans teologi var troen et forhold mellom to personligheter. Som han sier: ”Men denne Gud er ikke vor Gud; og vi tror, at dersom man kunne faa slægten til at slaa sig til ro med dette Spencers utilgjængelige væsen. Vilde man derved have tilføjet menneskeheden et saar til døden.” For ”Muligens kan en saadan Gud være noget for filosofisk udviklede aander; for menneskenes mængde vil det være en ubekjendt størrelse af tvilsomt værd; men for barnet er og bliver en saadan blodløs abstraktionernes abstraktion intet, aldelses intet.”¹⁹⁵

¹⁹⁰ Herbert Spencer, *Om Opdragelse*, 67-69.

¹⁹¹ Matias Skard, *Vaart sjeleliv*, 81.

¹⁹² Matias Skard, *Barneopdragelse i hjemmet*, 36.

¹⁹³ Matias Skard, *Vaart sjeleliv*, 138.

¹⁹⁴ Herbert Spencer, *Om Opdragelse*, 69-70.

¹⁹⁵ Matias Skard, *Herbert Spencers opdragelsestanker (...)*, 17; 37.

En annen av Skards ankepunkt ved Spencers religiøse oppdragelse var fraværet av Jesus. Hos Skard var fortellingene om Jesus den viktigste faktoren i veiledning av barn og elever, mens han i *Opdragelse* og i Spencers oppdragelsessystem var en fraværende skikkelse. På samme måte var Spencers Gud fraværende i den rollen han spilte hos Skard, og som i grundtvigiansk tradisjon kom til syne i begrepet Folkefaderen, i ideen om at Gud hadde en plan med hvert folk som manifesterte seg i nasjonalstaten. Ideen ble understøttet av tanken om Gud som en allmektig farsfigur, beskrevet ved hjemlige og kjente begreper. I *Opdragelse* var også Gud en autoritær og allmektig størrelse, men begrepsbruken er i større grad preget av ærbødig avstand.

Skard var redd for at fremtidens pedagogikk skulle bygge på en teologisk filosofi der Gud var redusert til en tilbaketrasket abstraksjon. Og et menneskesyn der individet var naturbundet, sjelløst og uten den religiøse dimensjonen ved seg. Diskusjonene om reduksjonisme ved naturvitenskapeliggjøring har tradisjonelt vært knyttet til disse punktene:

- 1) Det teologiske, skapelsesberetningen mister sin gyldighet.
- 2) Det moralske trues.
- 3) Mennesket reduseres til å være et dyktig dyr og det særegent menneskelige forsvinner.

Skards motstand mot vitenskapeliggjøringen og naturvitenskapen var, slik det kommer frem i denne oppgaven, og som jeg har forsøkt å vise ved å bruke Petersens brobyggingsforsøk som eksempel ikke en faglig begrunnet motstand. Skard mente selv at han og hans krets virket i utviklingens tid og han favnet tanken om alle tings utvikling fra det enkle til det sammensatte, både i sin generelle oppfatning og i sin pedagogikk. På grunn av Grundtvigs historie- og troslære var det uproblematisk å integrere evolusjonstankegangen i kristendommen. Skard viste til lignelsen om sennepsfrøet som bevis på at evolusjon i bunn var en kristelig tanke.¹⁹⁶

Skards opposisjon tilsvarte helle ikke den som kom fra flere religiøse hold og som tok avstand fra vitenskapeliggjøringen ved å stemple den som vantro. Matias Skard var på grunn av sitt teologiske ståsted naturligvis på vakt mot fritenkeriet som økte i samfunnet, men dette hang ikke for ham og hans likesinnede fast i kulturen og samfunnsfremskrittet i seg selv.

Grundtvigianismen forfektet et positivt kultur- og menneskesyn der alle kulturuttrykk, såfremt

¹⁹⁶ Matias Skard, *Skolens historie*, 11.

de var underordnet de religiøst-sedelige lovene med kristendommen som den siste, evige og faste moralske instans, kunne inngå som en del av det godes tjeneste.¹⁹⁷ Skards teologi var en dennesidig fokusert teologi og tanken var ikke som i vekkelsesmiljøenes videreføring av pietismen, at forsakelse i dette livet ville gi gevinst i det hinsidige. Denne typen eskatologisk argumentasjon og tanken om det evige liv som ”værdifullere enn det jordiske”¹⁹⁸ lå ikke nært opp til hans retorikk.

Kritikken av Herbert Spencer og opposisjonen mot naturalismen var altså ikke i hovedsak knyttet til naturvitenskapeliggjøringen eller det moralske aspektet, men grunnet frykten for at samfunnet skulle utvikle seg til å ha et syn på mennesket som et dyktig dyr, ikke mer enn en utviklet ape. Og en skole uten forståelse for det særegent menneskelige, med et overfladisk teologisk fundament og bygget på et utilstrekkelig og snevert pedagogisk system. Hvis pedagogikken førte til at det bare var barnas intellektuelle ferdigheter som ble gjenstand for dannelse feilet skolen i sin grunnvoll. Som han sier i *Skolens historie*:

Overfor dette er det særlig, Grundtvig har hævdet den kristelige pædagogiks krav. Den ensidige kundskabs- og intelligensdyrkelse er et stykke pædagogisk hedenskab, og enten det er fritænkere, som driver den i kraft af klart syn, eller det er kristne, som driver den i pædagogisk troskyldighed, saa er den ligefrem en skole for vantro og fritænkeri.

*Her er det, hovedslaget skal staa mellem fritænkensk og kristelig pædagogik.*¹⁹⁹

Skard mente Spencer skulle holdt seg til det hans teorier var ment å si noe om, det fysiske ved mennesket. Man kan ikke trekke direkte slutninger fra naturprinsipper til å gjelde mennesket i sin helhet. Da skjer det feilslutninger fordi menneskets humanitet, det som hos Skard gjør mennesket til noe annet enn andre arter i grad og vesen, forsvinner; ”(...) ud fra det spencerske evolutionsstandpunkt bliver der ikke væsens; men kun gradforskjel mellem den laveste organisme og det dyriske og det menneskelige bevidsthetsliv”.²⁰⁰ Hvis menneskesynet reduseres på denne måten står man igjen med en pedagogikk som er blottet for det egentlig menneskelige slik Skard videre sier om Rousseaus *Emil*:

¹⁹⁷ Matias Skard, ”Grundtvig og Spencer som skolemænd”, i *For Kirke og Kultur*, 1894, 487.

¹⁹⁸ Christian A. Bugge, *Herbert Spencers opdragelseslære (...)*, 19.

¹⁹⁹ Matias Skard, *Skolens historie*, 127.

²⁰⁰ Matias Skard, ”Om Grundtvig og Spencer som skolemænd” i *For kirke og kultur*, 1894, 1, 491.

Men han mangler syn for den høiere natur i barnet. Det er tilstrækkelig at nævne, at han i opdragelsen ikke har brug eller rum for poesi, lydigheid, kjærlighed, religion. Derfor vanskjøtter han just det i barnet som særlig gjør det til menneske. Emil bliver med al sin kundsab, sin forstand, sin dygtighed, sin selvstændighed i grunden kun den høit udviklede, dygtige egoist.²⁰¹

I Skards teologiske oppfatning var religionen hjertet i alt liv på samme måte som hans egen tro var hjertet i hans virke. Hovedinnvendingen mot Spencer og det pedagogiske synet han forfektet, var at utgangspunktet var galt fordi troen og det åndelige ikke var viktig nok. Gud var tilbaketrasket, moralen relativ og menneskets sjel uerkjennelig: ”Hele tilværelsen er – praktisk taget – innskrenket til den række relativiteter, som ligger under evolutionens love: thi evolutionen er egentlig Spencers grundtanke. Alt absolut er uerkjendeligt- altsaa for mennesket faktisk ikke tilværende.”²⁰²

Matias Skard hevdet et syn som i grunnholdning opponerte mot alt som luktet av å redusere mennesket til noe mindre enn det han ente det var og som grundtvigianismen hegnet om. Om det så var religiøs reduksjon, reduksjon av menneskets humanitet ved et for snevert kunnskapssyn eller en reduksjon som ikke tok menneskets åndelige dimensjon på alvor.

Jeg vil avslutningsvis i denne avhandlingen peke på at grundtvigiansk pedagogikk var med å definere norsk skoletankegang utover nittenhundretallet ved at de bidro sterkt til å trekke den nasjonalt funderte fagkretsen inn i skolen. På samfunnsnivå fortsatte den naturalistiske vendingen og skolen gikk gjennom en rekke strukturreformer i tiårene etter århundreskiftet. Men innholdsmessig var den fortsatt preget av den nasjonaldemokratiske pedagogikken. Nordahl Rolfsens lesebok, et symbol på venstrestatens hegemoni og pedagogiske ambisjoner var i bruk i folkeskolen så sent som på 1960-tallet.²⁰³ Skard holdt ved sitt pedagogiske syn igjen og søkte å bremse den, etter hans oppfatning, negative utviklingen mot reduksjon, sekularisering og åndsfattig vitenskapeliggjøring. Han bruker grundtvigianismens folkelige dannelsesideal som en fot i døren mot overdreven fornuftsdyrking. For ham og hans krets var morsmål, nasjonal historie og levende religionsundervisning den kunnskapen som hadde størst verdi. Et pedagogisk syn som var uløselig knyttet sammen med deres teologiske fundament; den alltid tilstedeværende Folkefaderen.

²⁰¹ Matias Skard, *Skolens historie*, 57.

²⁰² Matias Skard, *Om Herbert Spencers opdragelsestanker (...)*, 14.

²⁰³ Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger (...)*, 66-67.

LITTERATURLISTE

Asbjørnsen, Peder Chr. "Darwins nye skapningslære". *Budstikken: et maanedsskrift*, Februar-Marts, 1861, 2-3. Christiania: Brøgger og Christie's Boktrykkeri, 1861.

Bibelen. Oslo: Det Norske Bibelselskap, 1978

Birkelund, Regner. "Kend dig selv: Om det sociale individ og det sunde samfund". I *Grundtvig studier* 2005. 125-144. København: Grundtvigselskapet av 8. september 1947, 2005.

Bjørndal, Bjarne. "Ei nasjonal pedagogisk line". I *Mot rikare mål: Den norske folehøgskulen 1864-1964*. 56-61. Et jubileumsskrift ved Kaare Fostervoll: Norges høgskulelærlag / Norges boklag, 1964.

Bliksrud, Liv, Geir Hestmark og Tarald Rasmussen. *Vitenskapens utfordringer (1850-1920)*. Norsk idéhistorie bind 4, red. av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen. Aschehoug.

Bruun, Christopher. *Folkelige Grundtanker*. Christiania: Det Steenske Bogtrykkeri, 1878.

Bugge, Christian A. *Herbert Spencers opdragelseslære: En fremstilling og en bedømmelse*. Kristiania: Alb Cammermeyer og W. C Fabritius & sønner, 1889.

Collingwood, Robert George. "Introduction" og "Epilegomena". I *The history of Ideas*. Oxford: University Press, 1946.

Collingwood, Robert George. "Question and answer". I *An autobiography*. 29-43. Oxford: University Press, 1938.

Collingwood, Robert George. "Part 1: Metaphysics". I *An essay on Metaphysics*. 3-77. Oxford: University Press, 1969.

Dahl, Ottar. "Utviklingstenkning hos norske historikere på 1800-tallet". I *Utviklingsteorier og historiesyn: 15 vitenskapshistoriske studier*, red. av Mai Britt Guleng og Kjell M. Paulsen. 109-125. Oslo: Forum for universitetshistorie: 2001.

Hansen, Jan-Erik Ebbestad. "Pietisme- rasjonalisme- patriotisme: norsk idéhistorie på 1700-tallet". I *Norsk tro og tanke: ettbindsutgaven*, red. av Jan-Erik Ebbestad Hansen, 221-235. Tano Aschehoug, 1999.

Hessen, Dag O. og Thore Lie. *Mennesket i et nytt lys: Darwinisme og utviklingslære i Norge*. Cappelen, 2002.

Høydahl, Reidun. "Ein ny norsk elite: Norskdomrørslas akademikarar". I *Jakten på det norske: Norsk nasjonalisme og nasjonsbygging ca 1700-1945*. Kompendium HIS 2352, IAKH, skrifserie 1\1998.

Johnsen, Berit H. *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle: Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Doktorgradsavhandling: Det utdanningsvitenskapelige Fakultet: Universitet i Oslo: 1998.

Koselleck, Reinhardt. "Theory and Method in the Historical Determination of Time". I *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. 71-115. MIT Press, 1985.

Krogh, Thomas. *Fra Frankfurt til Hollywood: Frankfurterskolen 1930-194*. Oslo: Aschehoug & co., 1991.

Krogh, Thomas, m.fl. *Historie, forståelse og fortolkning: De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Ad Notam Gyldendal, 1996.

Lie, Thore. "Johan Sørensen- opplysningsmann og Darwins forlegger i Norge". I *Fra Mester Geble til Charles Darwin: Trekk fra matematikkens og naturvitenskapens tidlige historie i Norge*. 126-147. Skriftserie 2\1998, Forum for universitetshistorie, Universitet i Oslo.

Lundestad, Erik. "Monrads kritikk av Darwin" I *Utviklingsteorier og historiesyn: 15 vitenskapshistoriske studier*, red. av Mai Britt Guleng og Kjell M. Paulsen. 143-151. Oslo: Forum for universitetshistorie: 2001.

Markussen, Ingrid. "Mennesket er af naturen gal: Hippolyte Taines psykologi- som eksempel på den nye trend i videnskabelig tænkning i anden af 1800-tallet". I *Fragmenter af en nordisk handicaphistorie*. Handicaphistorisk tidsskrift nr. 6. 31-41. Dansk psykologisk forlag, 2001.

Myhre, Reidar. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.

Myhre, Reidar. *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, 1985.

Norsk biografisk leksikon. 8 bd. Oslo: Aschehoug & co. ,1958.

Norsk Salmebok. Verbum Andaktsbokselskapet, 1985.

Oftestad, Bernt T., Tarald Rasmussen og Jan Schumacher. *Norsk kirkehistorie*. Oslo: Universitetsforlaget, 1993.

Osberg, Sigurd. "Fredrik Petersen og møtet m\ darwinismen". I *Utviklingsteorier og historiesyn: 15 vitenskapshistoriske studier*. 151-187. red. av Mai Britt Guleng og Kjell M. Paulsen. Oslo: Forum for universitetshistorie: 2001.

Petersen, Fredrik. ”Hvorledes bør Kirken møte Nutidens Vantro?”. I *Norsk tro og tanke: ettbindsutgaven*, red. av Jan-Erik Ebbestad Hansen, 431-436. Tano Aschehoug, 1999.

Politikens filosofileksikon. København: Politikens Forlagshus A/S, 1983.

Seip, Anne-Lise. ”Nasjonsbygging – folkestyre – idékamp: utviklingslinjer på 1800-tallet”. I *Norsk tro og tanke: ettbindsutgaven*, red. av Jan-Erik Ebbestad Hansen, 327-337. Tano Aschehoug, 1999.

Skard, Matias. *Barneopdragelsen i hjemmet*. Oslo: Olaf Norlis forlag, 1925.

Skard, Matias. *Barndom og kristendom: religionsundervisningen i barneskolen*. Oslo: Olaf Norlis forlag, 1926.

Skard, Matias. ”Forældres tale med barn”. *For Kirke og Kultur*. Nr. 18, 1911, 449-458. Th. Klaveness: Steenske Forlagsbokhandel, 1911.

Skard, Matias. ”Grundtvig og Spencer som skolemænd”. I *For kirke og kultur*, 1894, bind 1, utgitt av Christopher Bruun og Thv Klaveness. 325-343; 357-372; 407-417; 484-491. 1895, 549-557. 1896, 57-59.

Skard, Matias. *Grunnskaden i folkeskolen*. Kristiania: Aschehoug, 1918.

Skard, Matias. *Herbert Spencer opdragelsestanker: gjengivelse og kritikk*. Særtrykk av pedagogisk tidsskrift 1890. Halmstad: Joh. A Svenssons boktrykkeri, 1890.

Skard, Matias. *Hva skal vi si til barna våre-?*. Tredje omarbeidede utgave av *Hva vi bør si til vore børn om kjønslivet*. Oslo: Olaf Norlis forlag, 1925.

Skard, Matias. *Skolens historie: Kort fortalt i sin kulturhistoriske sammenheng*. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag, 1894.

Skard, Matias. *Undervisningsplan for Folkeskoler paa landet: Et udkast*. Lillehammer: Framgangs Bogtrykkeri, 1890.

Skard, Matias. *Vaart sjæleliv*. Kristiania: Aschehoug & co., 1908.

Skard, Sigmund. *Det levande ordet*. Oslo: Samlaget, 1972.

Skard, Sigmund. *Matias Skard 1846-1946: Eit dikt*. Oslo: Johansen og Nielsens Prenteverk, 1946.

Skinner, Quentin. *Visions of politics. Volume 1: Regarding Method*. Cambridge: University Press, 2002.

Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S, 1998.

Solberg, Per. *Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938: En innholds, recensjons- og brukshistorie*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, 1996.

Spencer, Herbert. *Opdragelse*. Oversatt av Hans Brekke. Fagerstrand pr Høvik: Bibliothek for de tusen hjem, 1887.

Stensvold, Anne. "Kulturkamp – religiøs kultur og motkultur". I *Norges religionshistorie*, Arne Bugge Amundsen red., Brita Pollan, Jan Schumacher, Brit Solli og Anne Stensvold. 356-376. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

Stensvold, Anne. "Kristen modernisering- misjon, indremisjon og frikirker". I *Norges religionshistorie*, Arne Bugge Amundsen red., Brita Pollan, Jan Schumacher, Brit Solli og Anne Stensvold. 315-341. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

Sørensen, Øystein. "Når ble nordmenn norske?". I *Jakten på det norske: perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*, red. av Øystein Sørensen, 11-16. Pensumtjenesten A\S: Ad Notam Gyldendal, 2007.

Sørensen, Øystein. "Hegemonikamp om det norske: Elitenes nasjonsbyggingsprosjekter 1770-1945". I *Jakten på det norske: perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*, red. av Øystein Sørensen, 17-46. Pensumtjenesten A\S: Ad Notam Gyldendal, 2007.

Sørensen, Øystein. *Kampen om Norges sjel (1770-1905)*. Norsk idéhistorie bind 3, red. av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen. Aschehoug.

Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag, 2003.

Thorkildsen, Dag, m.fl. *Grundtvigianisme og nasjonalisme i Norge i det 19. århundre*. Kults skriftserie nr. 70. Oslo: Norsk Forskningsråd, 1996.

Tjønneland, Eivind. "Idéhistorie som håndverk". Arr: *Idéhistorisk tidsskrift*. Nr.4, 2004.

Aas, Per Anders. *Dannelse i krise: Klassisk humanisme i møte med det moderne: Harry Fett, Charles Kent og A.H. Winsnes 1918-33*. Doktorgradsavhandling ved Det Teologiske Fakultet. Oslo: UIO Unipub, 2003.