



Luthersk og uluthersk oppdragelse

*Skole- og utdanningstenkning blant norske utvandrere til Amerika.
Paul Vigenstad (1839–1925) som eksempel*

Merethe Roos

Professor, Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, USN

merethe.roos@usn.no

Sammendrag

I denne artikkelen ser jeg nærmere på norskamerikaneren Paul Vigenstads forståelse av undervisning og oppdragelse, slik dette kommer frem i en bok han publiserte i 1901. Jeg viser at Vigenstad skiller mellom det han kaller luthersk og uluthersk oppdragelse, og definerer den lutherske oppdragelse til det som strengt tar utgangspunkt i Konkordieboken og Luthers katekisme. Han tar også avstand fra de bevegelser som har gjort seg gjeldende på skolens område i hjemlandet de foregående 50 år. For Vigenstad er det også en sammenheng mellom opplæring i norsk språk og sann lutherdom.

Nøkkelord

utvandring, USA, skole, Luther

Abstract

In this article, I shed light upon Paul Vigenstads understanding of schooling and education as this is presented in a book Vigenstad published in 1901. The Norwegian teacher Vigenstad immigrated to the United States in 1868 and was a prominent member of Norwegian congregations belonging to the Norwegian synod. I demonstrate Vigenstad's sharp distinction between Lutheran and non-Lutheran education, and how he argues that Lutheran education should be based upon the Lutheran Concordia and the Catechism. For Vigenstad, there is also a clear connection between learning Norwegian languages and the Lutheran faith.

Key Words

immigration, USA, school, Luther

Innledning

Denne artikkelen skal handle om norskamerikaneren Paul Vigenstad (1839–1925) og hans forståelse av hva som var god luthersk barneoppdragelse, og hva som ikke var det. I forlengelsen av dette skal jeg se på hvordan Vigenstad fremstår som et eksempel på den delen av den norskamerikanske befolkningen som mente at norske barn i USA primært måtte lære norsk, og ikke engelsk, i skolen. Vigenstad knytter med dette an til en debatt som pågikk i norskamerikansk offentlighet i andre halvdel av 1800-tallet. Denne debatten handlet om hvordan norske innvandrere skulle forholde seg til det amerikanske skolesystemet, både til den religionsløse *common school* og til spørsmålet om språkundervisning. Med boken *Luthersk og uluthersk oppdragelseslære og praksis eller Sand og falsk børneopdra-*

gelse (1901), som skal være i fokus i denne artikkelen, viser Vigenstad hvor tett spørsmålet om norskundervisning henger sammen med teologisk overbevisning. Slik Vigenstad ser det, står det norske språket i et gjensidig vekselforhold med det han mener er sann lutherdom. Vigenstad fører dermed synspunkter som ble hevdet i debatter 20–30 år tidligere, inn i et nytt århundre. Han er også representant for en teologisk forståelse som på den ene siden tar arven fra hjemlandet over til et nytt kontinent, men som også mener at hjemlandets teologiske utvikling har fjernet seg for langt fra den rette lære.

Paul Vigenstad hører neppe med blant de norskamerikanere som er allment kjent i dag, heller ikke i forskningssammenheng. Han var født i Lesja prestegjeld i 1839, og var utdannet skolelærer fra Asker seminar før han emigrerte til Amerika i 1868.¹ Han hadde også erfaring som lærer fra Norge. Etter å ha vært bosatt i Wisconsin i tre år etter at han kom til det amerikanske kontinent, flyttet han til Norwegian Grove i Ottertail County, Minnesota, i 1871. Her grunnla han en søndagsskole og arbeidet som lærer i *pariochal schools* (menighetskoler) i en årrekke, i tillegg til at han hadde sekretærverv i lokale menigheter. *Pariochal schools*, som jeg også skal komme nærmere inn på under, var private skoler som var tilknyttet et spesielt kirkesamfunn eller prestegjeld. En av menighetene Vigenstad fungerte som sekretær i, var Ringsaker menighet i Pelican Rapids, der han virket i 24 år. Ifølge et udatert og anonymt skrevet resymé over Paul Vigenstads liv, oppbevart i The Norwegian-American Historical Associations arkiver ved St. Olaf College i Minnesota, var han også en autoritet innen kirkelige spørsmål.² Han forfattet to bøker, i tillegg til en rekke tekster for menighetsblader og norske aviser, som for eksempel Decorah Posten. Bøkene han utga, var *Luthersk og uluthersk oppdragelseslære* og en bok om Ringsaker menighets historie.³ Boken om luthersk og uluthersk oppdragelse er tilegnet Knud L. Throndsen (1830–1910). Throndsen, som også var utdannet lærer fra Asker seminar, og som hadde kommet til Amerika i 1864, hadde utgitt norskspråklige lesebøker i Decorah i 1873–1876, som Vigenstad fremhevet som eksemplariske for bruk i de norskamerikanske skoler. Throndsen hadde gått i forsvar for den bibelske skapelsesberetning, og i flere publikasjoner hadde han argumentert mot darwinistene og andre moderne vitenskapelige teorier om hvordan jorden hadde blitt til.⁴

Som jeg skal komme nærmere inn på nedenfor, tilhørte Knud Throndsen og Paul Vigenstad den samme side av det kirkelige landskap i det norske Amerika. Vigenstad hadde vist seg som en tradisjonsbunden og dogmatisk lærer allerede før han hadde reist fra Norge. I tidsskriftet *Almueskoletidendes* utgave fra 1864 hadde han skrevet en anmeldelse av Peter Andreas Jensens lesebok, som han mente ikke fulgte opp kristendommens budskap.⁵ Den tok inn over seg alle nymotens filosofiske retninger, men mest skremmende var det at den ikke gjorde klar front mot materialismen, hadde Vigenstad hevdet. Boken inviterte også til en forståelse av at Gud kunne erkjennes gjennom naturen, og den tegnet derfor opp andre veier til gudserkjennelse enn nådemidlene og Den hellige ånd. Dette bidro til at den undergravde sentrale teologiske elementer: Boken gjorde «Arvesynden ringe og dermed ogsaa For-

-
1. Vitnemålet fra Vigenstads lærerutdannelse er arkivert i Paul Thorstensen Vigenstads papers 1860-1962 (Item no. P0397), NAHA Archives, Northfield, MN.
 2. Dette resyméet er bevart i NAHA Archives, Northfield, MN.
 3. Fulle titler er: *Luthersk og uluthersk oppdragelseslære og praksis: eller sand og falsk barneopdragelse: fremstillet efter anerkjendte skrifter og skolemænd med mange oplysende eksempler*, Decorah, IA (1901), og *Ringsaker norsk-evangelisk-lutherske Menigheds Historie*, Decorah, IA (1917).
 4. Anne Hvenekilde, «Hvad gjør vi saa med arven?»: *En studie av abc'er og lesebøker utgitt til norsk morsmålsundervisning i USA* (Oslo: Universitetet i Oslo, 1996), 226 f.
 5. Paul Vigenstad, «Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Udgiven efter offentlig Foranstaltning. Kristiania. J. W. Cappelens Forlag» (1863), i *Almueskoletidende* (1864): 154 f.

løsningen».⁶ P.A. Jensens lesebok, som hadde blitt utgitt i 1863, fulgte blant annet opp de faglige endringer som kom med allmueskoleloven av 1860, der naturkunnskap, geografi og historie var tatt inn i skolens fagportefølje.

Den norske utvandringen og det norskamerikanske kirkelige landskap

Gjennom sitt teologiske grunnsyn var Paul Vigenstad representativ for den teologisk tradisjonsbundne og høykirkelige delen av det norskamerikanske luthersk-kirkelige landskap. Fra 1853 hadde disse menighetene vært organisert under den såkalte norske synode.⁷ Dette var en av tre hovedretninger i det norskamerikanske lutherske landskapet i siste halvdel av 1800-tallet. Foruten denne konservative retningen bestod dette landskapet av en lavkirkelig orientering (Eielsens og Hauges synoder) og en teologisk middelvei (Augustanasynoden, Den forenede kirke og Konferensen).⁸ I 1917 ble de ulike retningene i det norskamerikanske teologiske landskap forenet i The Norwegian Lutheran Church of America.

For de nærmere 800 000 nordmenn som emigrerte til Amerika i det som er kalt den norske masseutvandringens periode, mellom 1836 og 1914, spilte religion og kirkeliv en viktig rolle. Den teologiske arven som nybyggerne hadde med seg fra Norge, bidro til å gi dem en kulturell og religiøs identitet; kirken og religionen ble samlende faktorer som kunne fungere som et bindeledd til det landet og den kulturen de hadde reist fra.⁹ Kirkens ritualer, som dåp, vielser og begravelser, styrket dens posisjon, likeens som at kirken også sørget for at utvandrerne kunne opprettholde kontakten med hjemlandet.¹⁰ Menighetsbladene trykket nyhetssaker fra Norge, og prester med teologisk utdanning fra Christiania tok arbeid i norskamerikanske menigheter.¹¹ Nordmennene som dro over, bosatte seg i all vesentlighet i Midtvesten, i stater som Minnesota og Nord- og Sør-Dakota. Byene, bygdene og kirkesamfunnene fikk ofte norsk klingende navn, som knyttet båndene til hjemlandet på den andre siden av Atlanterhavet enda tettere. Det norske utvandrersamfunnet ble i økende grad organisert og institusjonalisert, og snart kom handelsdistrikter, interesseorganisasjoner, skoler og universiteter.

Den Norske synode, som Vigenstad tilhørte, hadde blitt dannet som et alternativ til den lavkirkelige Eielsen-synoden, som hadde blitt etablert syv år tidligere. Clifford Nelson og Eugene Fevold, som har beskjeftiget seg grundigst med den lutherske kirken blant norsk-amerikanere, påpeker at der Eielsen-synoden var karakterisert av lekmannsforkynnelse, var

6. Merethe Roos, «Naturvitenskap som dannelsesprosjekt. Om naturvitenskapelig opplæring i Norge på 1850- og -60-tallet, i Merethe Roos og Johan Tønnesson (red.), *Sann Opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer* (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017), 191–210.

7. E. Clifford Nelson og Eugene L. Fevold, *The Lutheran Church among Norwegian-Americans*, bd. 1 (Minneapolis: Augsburg, 1960), 151.

8. Odd Lovoll, *The Promise of America: A history of the Norwegian-American People* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999), 98 f.

9. John Gjerde, *The Minds of the West: Ethnocultural Revolution in the Rural Middle West 1830-1917* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1997), 108; Oscar Handlin, *The uprooted: The Epic Story of the Great Migrations that Made the American People* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1951), 106; Kari Guttormsen Hempel, *Is not a sin in one place a sin in another? Menighetsliv i norskamerikanske immigrantmiljø 1870-1917; Kontinuitet og endring* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2011), 16–17.

10. Ingrid Semmingsen, *Drøm og dåd: Utvandringen til Amerika* (Oslo: Aschehoug, 1975), 79.

11. Vidar L. Haanes, «Pastors for the Congregations: Transatlantic Impulses», i *Crossings: Norwegian-American Lutheranism as a Transatlantic Tradition* (red. T.W. Nichols; Northfield, MN: NAHA, 2003), 98; Berge Furre, *Soga om Lars Oftedal* (Oslo: Samlaget, 1990), 221.

den norske synoden dominert av liturgisk bevissthet og universitetsutdannede prester.¹² Den norske synoden holdt seg tett til reformasjonens grunnprinsipper om Guds ords autoritet og rettferdiggjørelse gjennom troen alene. Den norske synodens prester så seg selv som den eneste legitime forbindelse til den lutherske kirken i hjemlandet, selv om mange mente at denne kirken hadde latt seg villedes av moderne teologiske impulser. Synodens prester forsvarte en bokstavtro fortolkning av Bibelen, og de mente at denne bokstavelige fortolkningen skulle utgjøre et normativt grunnlag for kirkens enhet.¹³

For å unngå prestemangel innledet Den norske synoden tidlig et samarbeid med den såkalte Missourisyndoden, som bestod av tyske ortodokse lutheranere. Den norske synoden delte Missourisyndodens skepsis mot humanismen, utviklingslæren, tanken om medfødte menneskerettigheter, demokratiet og sosialismen.¹⁴ Nordmenn ble snart tatt opp som studenter ved synodens lærested Concordia i St. Louis, der den norske teologen Laur. Larsen (1833–1915) i 1859 ble ansatt som lærer. Etter hvert oppstod det imidlertid uenigheter med Missourisyndodens ledere, noe som førte til at den Den Norske Synode opprettet et eget lærested i Iowa. En uenighet angikk holdningen til lekmannsforkynnelse, som både toneangivende ledere i Den norske synoden så vel som Missourisyndoden var imot. Enkelte av de nordmenn som sluttet seg til Den norske synoden, var vant til et mindre konfliktfylt forhold mellom lekmannsforkynnelse og geistlighetens forkynnelse hjemmefra. Disse så Missourisyndodens skarpe motstand mot lekmennt som problematisk. Som følge av de spenninger som oppstod rundt denne tematikken, erklærte Missourisyndoden i 1862 imidlertid offisielt at den kunne ta høyde for lekmannsforkynnelse som et nødsprinsipp, slik også Gisle Johnson hadde akseptert dette.¹⁵

Det som imidlertid ledet til bruddet med Missourisyndoden, var synodens holdninger til slaveri. Missourisyndoden erklærte at selv om slaveri ikke var rett, kunne det ikke betraktes som synd, siden Bibelen ikke fordømte det. Denne holdningen ble opprinnelig også forsvart av Laur. Larsen. Dette førte til store protester blant vanlige norskamerikanere, som var imot alle former for slaveri. Den norskamerikanske støtten til Concordia opphørte, og Den norske synoden etablerte deretter Luther College i Decorah.

Paul Vigenstad har åpenbart sympatisert med den mest konservative delen av Den norske synoden. I *Luthersk og uluthersk opdragelse* tar han avstand fra alle former for lekmannsforkynnelse.¹⁶ Som vi skal se, gir han også klart uttrykk for at han er bekymret over den teologiske utviklingen i hjemlandet. Samtidig henviser han i flere sammenhenger til Laur. Larsen som støtte for sine egne påstander.¹⁷

Skole og utdanning

De nordmenn som kom til Amerika, måtte tilpasse seg et samfunn som i vesentlig grad var forskjellig fra det norske. Utvandrerne møtte for det første et nytt språk, engelsk. Dernest var det amerikanske samfunnet tuftet på et helt annet ideologisk grunnlag enn det norske.

12. Nelson og Fevold, *The Lutheran Church among Norwegian-Americans*, 151 ff.

13. *Ibid.*, 189.

14. Vidar L. Haanes, «Hvad skal da dette blive for Prester?»: *Presteutdannelsen i spenningsfeltet mellom universitet og kirke, med vekt på modernitetens gjennombrudd i Norge* (Trondheim: Tapir, 1998), 154.

15. *Ibid.*, 167–68.

16. «Baade rationalismen og pietismen har bragt vantro og verdslighed, splittelser og sektvæsen ind og bragt fordærvelse over skolevæsenet og opdragelsen. [...] Den Lutherske kirkes kjerne og fremtid finder vi derfor ogsaa i Norge da og nu i den ortodoxe del af den norske kirke. Vigenstad, *Luthersk og uluthersk opdragelseslære*, 75.

17. *Ibid.*, 127 ff.

Amerika var en republikk, og ikke et monarki, og amerikanerne fremelsket likhet, frihet og uavhengighet for alle. Samtidig var det amerikanske samfunnet organisert slik at det ikke skulle gi fordeler til noen trosretning. Allerede i 1791 hadde det blitt vedtatt religionsfrihet og et fullstendig skille mellom stat og kirke. Dette førte blant annet til at religiøse vekkelse kunne få fritt spillerom, i tillegg til at de innvandrerne som kom, kunne etablere seg med sine menigheter. Det var også lovbestemt at heller ikke skolene skulle favorisere noen bestemt religion, og *common schools* kunne derfor betraktes som religionsløse skoler.

Snart ble det derfor et spørsmål om hvordan de norske immigrantene skulle forholde seg til det amerikanske skolesystemet, og om hvordan de skulle forholde seg til det engelske språket. Ledende representanter for Den norske synoden mente at det amerikanske utdanningssystemet ikke tilfredsstilte de kravene man skulle stille til en skole. For det første kom de norske utvandrere fra en kultur der utdanning og kristendom var uløselig forbundet.¹⁸ På midten av 1800-tallet var den norske skolens fremste målsetting å oppdra barna til å bli gode fremtidige kristne borgere, og all undervisning skulle derfor være gjennomtrengt av kristendom. For det andre ble de amerikanske skolene beskyldt for å være ineffektive, både ved at de praktiserte hyppig utskifting av lærerpersonale, og ved at unge kvinner kunne inngå som lærere. Sist, men ikke minst, var det mange som mente at de norske utvandremiljøene i så stor grad som mulig måtte bestrebe seg på å holde det norske språket i hevd, og at engelsk først skulle læres når barna hadde nådd en viss alder.

På midten av 1860-tallet vedtok Den norske synoden at de ville etablere menighetsskoler, der synodemedlemmenes barn skulle være elever. Disse skolene skulle sikre barna en undervisning som var gjennomtrengt av luthersk ånd, og de skulle samtidig ivareta norskundervisningen. Menighetsskolen skulle videre gjøre *common schools* overflødig for barna i norske menigheter, og gjennom den lutherske forankringen og det norske språket skulle den sikre at barna ble holdt på tilstrekkelig avstand fra det amerikanske samfunnet og dets ideologi. Den norske synodens medlemmer kunne se til Missourisynodens skoler for en modell som den norske menighetsskolen skulle ta utgangspunkt i; Missourimenighetene hadde også etablert egne skoler som minnet om dem nordmennene ville etablere.¹⁹ Synodevedtaket om menighetsskolene førte til heftige debatter i den norskamerikanske pressen det påfølgende tiåret. Enkelte så det som problematisk at menighetsskolens forkjempere ikke støttet opp under en skole som var tuftet på frihets- og likhetsidealene i den amerikanske grunnloven. Andre var bekymret for engelskundervisningen, atter andre for menighetsskolenes bånd til Missourisynoden. Økonomiske forhold knyttet til det å drifte en menighetsskole spilte også inn. Hadde de norske menighetene råd til å ivareta driften av sine egne skoler? Etter hvert stilnet debattene i pressen, fordi det ble klart at det verken var mulig eller ønskelig å ha noe alternativ til *common schools* for de norskamerikanske miljøene. Menighetsskolene skulle derimot ses som et supplement til de statsdrevne amerikanske skolene. Ifølge Anne Hvenekilde ble saken forsøkt tatt opp igjen like etter århundreskiftet, anført av teologiprofessoren O.E. Brandt.²⁰ På dette tidspunktet lot det seg imidlertid ikke gjøre å fange allmenn interesse for denne saken igjen. Som vi skal se, tilhører Vigenstad dem som argumenterer for opprettelse av separate menighetsskoler rett etter århundreskiftet.

18. Laur. M. Larson, «Skandinaven, Professor Anderson, and the Yankee School», i *The Changing West and other essays* (Northfield: NAHA, 1937), 116 ff.

19. Ibid., 124. Se også Hvenekilde, «Hvad gjør vi saa med arven?», 41 ff.

20. Hvenekilde, «Hvad gjør vi saa med arven?», 44.

Den norske synoden utga sine egne lesebøker og sine egne abc-er. Throndsens lesebok ble publisert som synodens offisielle lesebok, og fulgte opp utgivelsen av tre av synodens katekismeutgivelser.²¹ To av disse abc-ene var katekisme-abc-er. For Vigenstad gjaldt Throndsens lesebok som den beste som var gitt ut. Videre så han også en av katekisme-abc-ene, den såkalte hane-abc-en, som den eneste som kunne duge.²²

Luthersk oppdragelse, slik Vigenstad så det

Dersom vi så går til Vigenstads eget verk, er dette i tematisk forstand oppdelt i fire deler. Den første delen, «Luthersk og uluthersk oppdragelse», er den mest omfattende. De andre delene har titlene «Barneskolens rette grundvold», «Fælles skoleordning med bestemte gode bøger er nødvendig», og «Hvad slags skole bør Staten have? Og hvad slags kirken?». To av disse delene, den første og den siste, er innledet av gammeltestamentlige sitater, der særlig det første av disse, Salme 8:2, setter en klar agenda for hva Vigenstad mener om skolens undervisning. Menigheten har et særlig ansvar for barna, og siden de norske menighetene har et særlig ansvar for sine skoler, kunne barna gå fremtiden i møte uten frykt.²³ De andre delene har sitater knyttet til Martin Luthers teologi, som Vigenstad gjennomgående fremhever som fasit for hva som er kirkens rette lære.²⁴ Som vi skal se i det følgende, er det imidlertid en ortodoks tolkning av Luthers tekster Vigenstad legger til grunn for sine påstander.

Vigenstad innleder boken med å redegjøre for intensjonen med å publisere den, og å synliggjøre hvordan han med denne boken vil markere distanse til det han mener vil lede skolen på ville veier. I motsetning til den nyere pedagogikk, som etter hans oppfatning på alle måter hadde tatt avstand fra den lutherske bekjennelsens prinsipper, ville hans skrift ta utgangspunkt i en «sand luthersk pædagogik af den sande lutherske Kirke».²⁵ Utgangspunktet er tre overordnede læresetninger, som Vigenstad utleder fra Konkordieboken: «1) Ungdommen skal man fremfor alt lære katekismen, 2) Naar de unge kan teksten godt, saa lær dem derefter ogsaa meningen, 3) De unge og enfoldige maa man undervise med en bestemt tekst og form.»²⁶ Sitater fra Konkordieboken tjener som begrunnelse og forklaring for læresetningene Vigenstad angir, og støtter opp under argumentasjonen han skal komme med i det følgende. Konkordieboken blir dermed brukt som grunnlag for hva som er rett og sann undervisning, likeledes som at historiske eksempler blir brukt for å underbygge påstanden om at katekismen alltid skal settes først. I denne sammenheng henviser Vigenstad til den danske ortodokse lutheraneren Andreas Gottlob Rudelbach (1792–1862), som Vigenstad mente hadde understreket hvordan historiens skoleordninger alltid hadde prioritert undervisning etter katekismen:

Dr. A. G. Rudelbach siger: «Alle vore skoleordninger, ligefra Kristian 3 af, har paa den mest indtrængende maade anbefalet og indskjærpet, og alvorlig holdt paa, at børnene lærer allerførst kristendommens hovedartikler, dernæst gode salmer o.s.v. udenat, for at de tidlig kan faa og

21. Ibid., 225 ff.

22. Hane-abc-en, som hadde blitt utgitt i 1865, hadde en illustrasjon av en hane, derav navnet. Se Hvenekilde, «Hvad gjør vi saa med arven?», 110, jf. også Vigenstad, *Luthersk og uluthersk oppdragelseslære*, 45.

23. Salme 8:2: «Afsmaa børns og diendes Mund har du grundfæstet en magt.» Derfor, du min menighed: «Røgt mine Lam!» Følg mit Ord og gaa i min styrke! «Frygt ikke, du lille hjord». Det andre sitatet er hentet fra Ordspråkene 14: «Retfærdighed ophøier et folk, men synd er folkenes skjændsel.» «Røgt mine Lam!»

24. Se også Hvenekilde, «Hvad gjør vi saa med arven?», 201.

25. Vigenstad, *Luthersk og uluthersk oppdragelseslære*, 5.

26. Ibid.

vinde et uforgjængeligt skole-klenodie.» Han anfører eksempler fra de dansk-norske skoleordninger. Saaledes fra Kristian 3 Kirkeordinants: «Og paa det at børnene maa des heftigere lægge vind paa at lære noget i den hellige skrift, da er det ikke nok at læse meget for dem, men man skal holde dem til at lære det udenad». «Katekesen forsømmes; der forsømmes at lade barnet lære udenad daglig det, som til dens fundament er fornødent» (Kristian 4). «Børnene skal lære Luthers lille katekismus udenad, siden den i stiftet brugelige forklaring» (Frederik 4).²⁷

I motsetning til disse historiske eksemplene og Rudelbachs anvisninger, stod alt det som hadde fått gjennomslag innenfor tro og tanke i løpet av det siste århundret, slik Vigenstad så det. Mens man tidligere hadde lagt vekt på utenatlæring, akkurat slik katekismen – og etter Vigenstads oppfatning Luther – hadde lagt opp til, var det nå fornuften som hadde blitt førende, påpekte han. Som en konsekvens av dette kunne den nye tidens krav til barnet nedfelles i tre læresetninger: «1) Ungdommen skal man fremfor alt lære bibelhistorien, 2) Naar de unge forstaar meningen godt, saa lær dem ogsaa derefter teksten, 3) De unge maa man undervise paa en anskuelig og vekslende form og tekst.»²⁸ Dermed var heller ikke den «guddommelige kundskabs velsignede virkning» knyttet til barnets trosliv, men derimot til fornuftens utvikling. Følgen av dette var at barnas første religionsundervisning startet med anskuelsesøvelser. Imidlertid mente den nyere tidens skolemenn at barnet også på andre måter kunne gjøres kjent med Gud, og de la i denne sammenheng ansvaret over på moren. Vigenstad var ikke nådig i sin dom over dem som måtte mene dette:

Ja, puds dig ren og fin du søde pus! Kan hun forandre barnehjertet mere end du og gjøre det skikket for Guds ligefremme ord? Eller kan hun lægge mere kraft ind i det end du? Hvorfor behøver ikke hun at forberede det paa samme maade? Saa grundstyrtende falsk som den nyere opdragelseslære er, saa taabelig er den ogsaa.²⁹

De som stod bak en slik devaluering av målsettingen for den menneskelige væren, var etter Vigenstads oppfatning rasjonalistene, og som det fremste eksempelet stod i denne sammenheng Rousseau.³⁰ Men Rousseau var bare én enkelt representant for den bevegelse som Vigenstad mente at hadde ødelagt skolen. De rasjonalistiske prestene, som ifølge Vigenstad hadde manifestert seg fra «vore Bedsteforældres tid» og fremover, hadde ikke kunnet finne seg til rette med de bestående ordningene i kirke og skole, som de mente stammet fra en tid preget av mørk overtro og ufruktbar skremsel. De hadde derfor handlet «meget eneraadigt og samvittighedsløst» både i forhold til gudstjenesten og når det gjaldt barnas skolegang. Det gamle utgangspunkt var forkastet; Gud, samvittighet og trosbekjennelse var byttet om med det som kunne erfares med sansene.³¹ Ifølge Vigenstad var det ikke måte på hvilken skade dette hadde gjort på skolen. Tendensene man kunne se, var ensbetydende med det rene forfall:

I Norge og Danmark t. eks. havde den nye oplysning faaet saadan magt, at den fik avskaffet en del helligdage, fik først opblandet de gamle kirkesalmer med salmer af den nye aandsretning

27. Ibid, 8.

28. Ibid.

29. Ibid., 10. Se også Hvenekilde, «Hvad gjør vi saa med arven?», 146.

30. Ibid., 157. Rousseau hadde også blitt gjort til gjenstand for kritikk mens Vigenstad fremdeles var i Norge. I artikkelen han publiserte i *Almueskoletidende*, hadde han beskrevet den franske filosofen som prototypen på det farlige: «Han har rystet Kirken dybere end alle spottere, fordi han beviste, hvorledes man kan tale fuld av følelse og henrivende om guddommelige Ting uden at være en kristen», Vigenstad, «Læsebog for Folkeskolen», 154.

31. Ibid., 123.

(Guldberg) og lidt senere ganske fortrængt den (den evang. krist. salmebog), og trængte sig ind i skolebøger (Grøgaards osv.).³²

På den ene siden førte denne formen for rasjonalistisk tilnærming til undervisning og oppdragelse til en pedagogikk som var på avveier. Fornuften var en dårlig dommer og farlig herre, mente Vigenstad; den hadde ingen evne til å se hva som kunne gi gode verdensborgere. De som forsvarte denne tenkningen, hadde oversett alt som var positivt ved den gamle pedagogikk, den som la opp til at de unge måtte undervises etter en bestemt tekst og form for ikke å bli forvirret, og at det som skulle læres, først måtte festes i hukommelsen for å kunne bli forstått. Et eksempel på hvor galt det nå bar av sted, kunne man se i språkinnlæringen. Den moderne pedagogikk definerte det som bortkastet tid å la barna lære et språkssystem utenat og å bry hukommelsen med en hel del begreper som de hadde vanskelig for å fatte og erindre. Men hvordan hadde barna da tillært seg talespråkets ordforråd, spurte Vigenstad retorisk.³³ Var det medfødt? En rekke eksempler fra dagliglivet kunne tale for at utenatføring var den mest anvendelige pedagogikken. Den rasjonalistiske tilnærmingen var også preget av et metodemangfold og et faglig mangfold som på ingen måte var til gagn for den oppvoksende slekt:

Da den nu heller ikke udmærker sig ved endrægtighed og en grundighed, som kan holde stand ved fortsat tænkning og prøvelse, saa fremstod den ene metode efter den anden, og det ene fag lagdes til det andet, indtil den nu har forvildet sig i en labyrint af metoder og fag, som det skal en sterk barnesjæl til at taale uden som underholdning, der fornøier, men ikke oplyser.³⁴

På den andre siden førte denne formen for pedagogikk til dårlig moral hos den oppvoksende slekt. Vigenstad kunne i denne sammenheng komme med en rekke eksempler på at løgn og dårlige holdninger spredte seg i omgivelsene hans. For eksempel kunne han vise til at en liten pike hadde fortalt at læreren hadde latt barna danse i skolehuset. Hennes foreldre hadde så i barnets påhør spurt læreren om dette var sant, og etter først å ha forsøkt å lede samtalen bort fra selve saken, hadde hun tilstått at det var løgn. Et annet eksempel dreiet seg om falske rykter: En mann hadde satt ut et rykte om at en prest hadde mottatt ti dollar for å konfirmere en annen manns sønn.³⁵ Da de hadde undersøkt saken nærmere, hadde ryktet vist seg å være falskt. Disse eksemplene mente Vigenstad var et tydelig tegn på at det moralske forfallet hadde bredt om seg i hans egen tid. Nå var det ikke slik at sånne holdninger ikke kunne ses i tidligere tider, understreket han, men eksemplene han kom med, var tydelige nok, og klare beviser på det forfallet som nå var i anmarsj.

Den kristelige barneskole kunne altså sammenlignes med en syk plante i Guds hage, slik Vigenstad så det. Rundt seg hadde den frodig gress som truet med å kvele den, og dersom den skulle kunne reddes, måtte de som dyrket den, kjenne sykdommens årsak, og ha en formening om hvordan sykdommen hadde spredt seg. De måtte også kjenne behandlingsmåtene og de midlene som var nødvendige.³⁶ Et første steg å gå ville være å sørge for lærebøker som stemte overens med ekte kristelige oppdragelsesprinsipper; bøker som måtte samle skole og hjem.³⁷ Så lenge det Vigenstad omtaler som de nedarvede lærebøker, hadde vært i

32. Ibid., 15–16. Klammene i teksten er angitt i originalutgaven.

33. Ibid., 45.

34. Ibid., 49.

35. Ibid., 15.

36. Ibid., 26.

37. Ibid., 33.

bruk i skolen, hadde menighetene hatt et godt vern for sine skoler, påpekte han. Disse bøkene hadde sørget for at de rasjonalistiske prestene ikke fikk for stor innflytelse. Men i den siste tiden hadde man sett at lesebøkene som ble brukt, hadde temaer som førte barna på ville veier:

Tænk! hvor latterligt, at give børn til undervisning og opdragelse et billede af en gut, som har fire støvler til heste, i hvis nærhed sees hans lille søster med sin dukke, og gutten deklamerer: «Hip, hop, i galop! lige til jeg sier stop. Søster Hanna, gaa tilside, mine heste kunde bide. Hip, hop, i galop! lige til jeg siger stop. Mine heste kunde spænde dig og dukken overende.» Eller som «De tre bukkene bruse.» Men vækker dette ikke læselyst? Lad saa være; men er al læselyst sund? Selv fremragende moderne skolemænd svarer nei herpaa.³⁸

Dersom Den norske synoden skulle ta sitt fulle ansvar i oppdragelsen, måtte den sørge for skolebøker som stemte overens med ekte kristelige oppdragelsesprinsipper, understreket Vigenstad.³⁹ Styrken ved Throndsens lesebok var at den ga helhetlige fremstillinger av de bibelske fortellinger, som dem som handlet om Abraham, Kong David og så videre. Disse fremstillingene gjorde at det var like interessant for lærerne som for elevene å sette seg inn i dem.⁴⁰ Samtidig måtte skolegangen organiseres slik at katekismen fikk en grunnleggende og sentral plass i barnas oppdragelse. Vigenstad refererer i denne sammenheng til pastor T. Rosholdts skoleplaner, som han mener kunne ses som en eksemplarisk modell for hvordan undervisningen skulle legges opp.⁴¹ Tollef Rosholdt var sentral i oppbygningen av en rekke menigheter i det norske utvandremiljøet i det 19. århundrets siste tiår, og virket blant annet som grunnlegger av og sogneprest for Nordre Immanuel menighet i Pelican Rapids, Minnesota, i perioden 1871–1889.⁴² Ifølge Vigenstad hadde Rosholdt blant annet angitt som et grunnleggende premiss at abc-en skulle være lært i hjemmet, og spesifiserer utenatføring av Luthers katekisme som det primære og overordnede målet for hvert klassetrinn. Konsekvensene av å avvike fra det tradisjonelle og dogmatiske innholdet i undervisningen strakte seg utover den kunnskapen som ble formidlet til elevene, påpekte han. Hvis ikke skolens kristelige oppdragelsesansvar ble tatt til etterretning, kunne skolene risikere å miste den godvilje de så langt hadde hatt hos folket. Dette kunne igjen bidra til å hindre befolkningens giverglede når det gjaldt å yte støtte til tiltak som kunne forbedre skolen.⁴³

Vigenstad setter altså kirkens og skolens oppdragerrolle opp som en direkte motsetning til det synet på skole og oppdragelse som har kommet til syne i hans umiddelbare fortid og

38. Ibid., 59.

39. Ibid., 137.

40. Ibid., 110.

41. Ibid., 141 ff. I kildene skrives navnet «Rosholdt» både uten og med d («Rosholdt» og «Rosholt»). Jf. Hempel, *Is not a sin in one place a sin in another?*, 169.

42. Hempel, *Is not a sin in one place a sin in another?*, 269; The Pelican Rapids Centennial Committee, *A Century at the Rapids: 100 Years, 1883-1983 Pelican Rapids* (Minnesota: The Pelican Rapids Centennial Committee, 1983), 69. Hempel viser til at Rosholdt ble ekskludert fra menigheten i 1889 som følge av teologiske konflikter. Se Hempel, *Is not a sin in one place a sin in another?*, 177 ff.

43. Vigenstad viser i denne sammenheng til at han nylig hadde snakket med en gammel bekjent, en kone, om alt det hadde gått fremover med. Imidlertid klaget hun sin nød over skolen: «Men med skolen er det gaaet tilbake. Da vi begynte her, gav vi med glede, det lille, vi hadde, til skolen. Ja, det er nok ikke mangel paa skoler, men det er nu ikke, hvad vi har været vante med. Og med de sidste ord fulgte et dybt suk». Ifølge Vigenstad ville dette snart vise seg i det daglige liv: «Men sjeldnere bliver det vel for religionslæreren at faa høre, hvad jeg saa ofte fik høre for 25-30 aar siden: Ja, du var snild, som vilde komme og hjælpe os», Vigenstad, *Luthersk og uluthersk opdragelseslære*, 28.

samtid. I teksten bruker han ofte retoriske spørsmål for å understreke sine poenger, og for å synliggjøre hvor fjernt kirken og det han oppfatter som den ideelle pedagogikk, står fra de tendensene som nå hadde gjort seg gjeldende. Språket bærer ofte preg av sarkasme. Et avgjørende og overordnet spørsmål i teksten var hvorvidt rasjonalistene og den moderne opplysning hadde forbedret oppdragelsen, og om kirken og staten skulle ta imot denne endrede måte å se oppdragelse på. Vigenstads svar var absolutt: Verken kirken eller staten skulle på noen måte finne seg i den tenkning som opptrådte med fiendtlige hensikter.⁴⁴ Rasjonalismen hadde fostret pedagoger som Basedow, Salzmann, Campe og Pestalozzi, og deres lære stod i direkte motsetning til det som burde fremelskes av kirken. Skolen og kirken stod i et symbiotisk forhold til hverandre, og skolen skulle ikke vike fra den nedarvede undervisningslære som kirken hadde fostret.

Bak dette klart definerte skillet mellom hva skolen skulle være, og hva den ikke skulle være, kan det virke som om Vigenstad nærer en frykt for alt som er nytt. Denne frykten gjør at pedagogiske fremstøt eller modeller blir tillagt en annen vekt enn hva de i realiteten hadde. Et eksempel på dette er vekselundervisningsmetoden, som Vigenstad setter i sammenheng med den nye og ukristelige pedagogikk. Vekselundervisningsmetoden fikk stort gjennomslag i Europa i første halvdel av 1800-tallet, og i de nordiske land ble den særlig brukt i Sverige. Skoler som underviste etter vekselundervisningsprinsippet, brukte begavede elever som «monitører» eller hjelpelærere, i tillegg til klassens faste lærer.⁴⁵ På denne måten mente man at læreren effektivt kunne undervise et stort antall elever.

For å beskrive hvilken makt den moderne pedagogikken hadde fått, tegnet Vigenstad en skisse av vekselundervisningens historie i Norge.⁴⁶ Allerede i 1825 hadde det blitt etablert en normalskole i Christiania som ble drevet etter vekselundervisningsmetodens prinsipper, og frem til 1837 hadde skolen blitt besøkt av 92 lærerrekutter, kunne han berette. Etter dette hadde ikke skolens år i Norge vært mange. Under et lærermøte i Gøteborg i 1864 hadde det fra svensk hold vært sett som et feilgrep fra dansk og norsk side at man hadde forkastet vekselundervisningsmetoden, fortsetter han. Selv om Vigenstad lar norske og danske skolemenn komme til orde, og selv om disse viser til hvor dårlig metoden har fungert i Norge og Danmark, gir måten dette er skrevet på, leseren inntrykk av at den rådende oppfattelsen i Sverige er at vekselundervisningen er allment akseptert som pedagogisk metode. Den navngitte lektor Blomstrand, som her tar oppgaven med å kritisere forholdene i Norge og Danmark, tilhørte imidlertid et mindretall i det svenske skolelandskapet på dette tidspunktet. Vekselundervisningen ble avskaffet som undervisningsmetode i svenske skoler ved et kongelig sirkulære i 1864, og erstattet av direkte undervisning. I forkant av denne avskaffelsen hadde metoden i økende grad vært gjenstand for kritikk blant svenske skolemenn og undervisningsmyndigheter. Dette eksempelet på «moderne pedagogikk» var altså allment forkastet på det tidspunktet Vigenstad viser til.

44. «Har virkelig den opdragende oplysning, som for en stor del traadte fiendtlig op mod kirken, bragt en forbedring ind i denne dens vigtige gjerning, barneopdragelsen, fordi kirken ikke har forstaaet saa vigtige, ja de vigtigste stykker ved opdragelsen? Bør kirken tage imod, eller om den har gjort det, beholde dette 'omdannede' opdragelsesvæsen? Bør staten gjøre det? Ingenlunde», *ibid.*, 124.

45. Esbjörn Larsson, *En lycklig Mechanism: Olika aspekter av växelsundervisningen som del av 1800-talets utbildningsrevolution* (Uppsala: Uppsala universitet, 2014), 9 ff.

46. «Meget sinkede den moderne pædagogiks seier i Norge, at indtil nylig kirkestatsraaden og biskoperne var dygtige mænd, som var den lutherske pædagogik hengivne. Men som et eksempel paa, hvilken magt den havde faaet, tager vi vekselundervisningsmetoden», Vigenstad, *Luthersk og uluthersk opdragelseslære*, 48.

Vigenstads forståelse av uluthersk oppdragelse

Den negative utviklingen som hadde foregått på skolens område, kunne gis en konkret eksplifisering. Som det fremste eksempelet på en systematisk nedbryting av hva skolen skulle være, trekker Vigenstad frem utviklingen i hjemlandet, slik denne hadde foregått gjennom store deler av det foregående århundret. Forfallet i den norske skolen hadde tatt til tidlig på 1800-tallet: Allerede skoleloven av 1827 hadde satt «læsning med forstandsøvelser» som skolens viktigste sak.⁴⁷ Etter vedtaket av denne loven hadde det bare gått nedover: «Skoleloven av 1860 knesætter den moderne pædagogik; skoleloven av 1889 er et underligt sammensurium af modsigende principer.»⁴⁸ Den fremste målsettingen med vedtaket av disse skolelovene hadde, slik Vigenstad så det, vært å nedprioritere kristendomsundervisningens plass i skolen, og erstatte denne med «flygtig læsning om mange ting med megen underholdende snak og fortælling».⁴⁹ Dette kunne dokumenteres gjennom norske tidsskrifter fra andre halvdel av 1800-tallet:

Man læse de første aargange af «Folkevennen» og af «Almueskoletidende» og overbevise sig om kampen mellem vedholdelsen af den gamle kjernefulde skoleundervisning og den nyere lette og magre, men vidtløftige undervisning, som dog holdtes for at skulde hæve folkeoplysningen til en før ukjendt høide. Da den efter offentlig foranstaltning udgivne bog: «Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet», udkom i 1863, fandt den en ikke ringe modstand, dels paa grun af sit fjasende og ringe stof, dels paa grund af villedende lære [...].⁵⁰

Vigenstad tar her for seg to tidsskrifter som står på hver sin side av det samtidige kulturelle landskap i hjemlandet, og setter disse opp mot hverandre. Mens *Folkevennen* tilhørte den kulturåpne grundtvigianske fløyen, var *Almueskoletidende* forankret i den konservative delen av det norske kirke- og skolelandskap.

Som en konsekvens av denne utviklingen hadde også biskopenes styring av skolen blitt erstattet av verdslige myndighetspersoner. Vigenstad kunne i denne sammenheng vise til den faktiske historiske situasjon: De første bevegelsene i denne retningen hadde man allerede sett i forbindelse med allmueskoleloven i 1860, og med folkeskoleloven i 1889 hadde det endelig blitt vedtatt at skolens ledelse skulle være verdslig. Med folkeskoleloven hadde man dessuten foretatt en ytterligere devaluering av den rollen katekismen og katekismeforklaringen skulle spille: Loven hadde ikke engang nevnt Luthers lille katekisme som lærebok i religion, kun at «den [religionsundervisningen] skal meddeles 'etter den evangelisk-lutherske bekjendelse', og at 'som lærebøger i kristendomskundskaber maa kun bruges de af kongen godkjente'».⁵¹ Lovene som hadde blitt vedtatt i løpet av det forrige århundret, hadde altså ført til en vesentlig forringelse av skolen, slik Vigenstad så det. Både det som skulle undervises, så vel som måten det ble undervist på, kunne karakteriseres som vaklende og kunstig. Måten lærerne ble omtalt på, støtter opp under det absolutte skillet mellom det som tilhørte kirken, og det som var av denne verden: Lærerne var ikke lenger de ydmyke, oppofrende og likefremme kirkens tjenere, men de hadde nå kommet under et lunefullt og vilkårlig herredømme av majoriteten, av herskesyke ledere og av mengdens gunst eller mangel på gunst, argumenterte han.

47. Ibid., 17.

48. Ibid., 22.

49. Ibid., 21.

50. Ibid., 109.

51. Ibid., 24.

Det kommer klart frem av Vigenstads tekst at den form for uheldig verdsliggjøring av norsk skole som man hadde sett i det foregående århundre, kunne relateres til den gjennomslagskraft som grundtvigianismen hadde hatt i norsk skole- og utdanningstenkning i denne perioden. Vigenstad omtaler grundtvigianismen som en avrevet del av filantropismen, og i ideologisk og pedagogisk forstand hadde grundtvigianismen gitt næring til den bevegelsen som i løpet av de siste årene hadde bredt om seg i hans eget hjemland. Det hadde vært et særlig kjennetegn ved grundtvigianismen at de hadde ønsket å gjøre alt så lett for barnet at de hadde sett bort fra alt som Vigenstad oppfattet som god og sunn pedagogikk. Grundtvigianernes viktigste form for meddelelse hadde vært fortellingen, og ikke utenat læringen, kunne han konstatere.⁵² Slik sett var grundtvigianerne ikke noe bedre enn filantropene, som på sin side hadde brukt bilder i opplæringen. Det er for øvrig helt i tråd med denne tenkningen at Vigenstad gjentatte ganger trekker frem Andreas Rudelbach som en autoritet. Mens Rudelbach hadde vært en av Grundtvigs fremste støttespillere på den tiden da Grundtvig hadde skrevet *Kirkens Gienmæle* (1825), hadde han fremstått som en skarp kritiker et par tiår senere.⁵³

Med dette fokuset på utenat læring av katekismen idealiserer Vigenstad en undervisningsmetodikk som står i motsetning til de undervisningsmetoder som hadde gjort seg gjeldende i siste halvdel av det foregående århundre, og hans kritikk av grundtvigianismen tydeliggjør dermed hans egne perspektiver ytterligere. Skolens utvikling i Norge i siste halvdel av det 19. århundre hadde vært drevet frem av skolemenn med tydelig sympati for grundtvigianske strømninger. Allmueskoleloven av 1860 står blant annet i gjeld til Hartvig Nissen (1815–1874), som hadde stått bak viktige aspekter ved det lovforslaget som til slutt hadde blitt vedtatt. Nissens livsverk var kjennetegnet av tydelig grundtvigiansk påvirkning.⁵⁴ Fra 1851 hadde Nissen fungert som leder for Selskabet for Folkeoplysningens Fremme, som fra og med året etter hadde publisert tidsskriftet *Folkevennen*, et av tidsskriftene vi har sett Vigenstad refererer til. Folkeopplysningsmennene hadde blant annet sterkt tatt til orde for å nedprioritere utenat læringen som pedagogisk prinsipp i norsk skole. I stedet for å vektlegge blind pugging av Pontoppidans katekismeforklaring, hadde folkeopplysningsmennene argumentert for at leseopplæringens fremste mål var å sikre at lesingen skjedde med ettertanke, forstand og et rent uttrykk.⁵⁵ Rett lesing, slik folkeopplysningsmennene så det, kunne bringe en form for opphøyethet og fellesskap, virke som et vern mot alle farlige impulser og forebygge mot samfunnsønder. Folkeopplysningsmennene ville imidlertid ikke fjerne katekismeundervisningen fra skolen, men utsette den til barnet hadde blitt så gammelt at det «nogenlunde kan fatte dens Indhold», som *Folkevennens* redaktør Ole Vig (1824–1857) hadde hevdet i et annet tidsskrift som han var redaktør for tidlig på 1850-tallet.⁵⁶ Vigenstad, på sin side, så dette som en fullstendig feilslått fremgangsmåte:

At give barnet sin første undervisning hovedsagelig ved billedbøger eller ved lette og anskuelige fortællinger er derfor en stor fejl. Filantropismen og grundtvigianismen afgiver herpaa his-

52. Ibid., 20, 166.

53. Se f.eks. Jon Stewart, *Kierkegaard and his Danish Contemporaries*, bd. 2, *Theology* (Kierkegaard Research: Sources, Reception and Resources; London: Routledge, 2016), 36.

54. Merethe Roos, *Hartvig Nissen: Grundtvigianer, skandinav, skolemann* (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2019).

55. Merethe Roos, *Kraften i allmenn dannelse: Skolen som formidler av humaniora; Bidrag til en kritisk lesning* (Kristiansand: Portal, 2016), 58 ff. Denne forståelsen av lesing kommer særlig til uttrykk i artikkelen «Lidt om Bøger og Læsning», som Ole Vig publiserte i *Folkevennens* første utgave. Se også tekstene «Levende Oplysning» og «Nogle Ord om Bogsamlinger og Bøger», som ble publisert i utgaven etter.

56. Ole Vig, «Om Undervisning i Kristendomskundskab», *Den norske Folkeskole* 1 (juli 1852–juni 1853): 70.

toriske beviser. At ville vente især med alvorligere eller dog ædlere ting indtil barnet faar «mere skjøn» (forstand) er ligesaa stor fejl; thi evnerne – ogsaa forstanden skal vækkes ved den meddelte kundskab. [...] Vil man opvække hunger og kjærlighed til undervisningen, saa maa man ikke blot byde discipelen det lette, men ogsaa det vanskelige.⁵⁷

Begrepet «uluthersk opdragelse» har dermed både et didaktisk så vel som et teologisk aspekt, slik det fremstilles i Paul Vigenstads skrifter. Det didaktiske aspektet er gitt gjennom at Vigenstad definerer all undervisning som ikke tar utgangspunkt i utenatføring av katekismen, som uluthersk. Pugging generelt – og av katekismen spesielt – fremstår som det sentrale i all undervisning, og Tollef Rosholdts undervisningsplaner blir dermed eksemplariske i forhold til hvordan undervisning skulle drives. Vigenstad tar eksplisitt til motmæle mot dem som måtte mene at forståelsen kom før utenatføringen, og folkeopplysningsmenn som Ole Vig og Hartvig Nissen fremstår som Vigenstads skarpeste antagonister. Det teologiske aspektet ved den «ulutherske opdragelse» var på sin side gitt gjennom at skolens undervisning og opplæring, slik denne hadde funnet sted i Norge i det siste århundret, i større og større grad hadde fjernet seg fra kirkens lære. En dogmatisk og bokstavelig lesning av Konkordieboken, katekismen og katekismeforklaringen later til å gi rammene for Vigenstads forståelse av hva god luthersk undervisning og oppdragelse skulle være.

Norskamerikaneren Vigenstad – hvordan tenkte han seg at skolen skulle være?

Hva tenkte så norskamerikaneren Vigenstad seg at skolen ideelt sett skulle være, i det norsk-amerikanske samfunn, for norskamerikanske barn? Vigenstad hørte selv åpenbart til blant dem som støttet forsøket på å blåse nytt liv i tanken om å la menighetsskolene fremstå som alternativer til *common schools*, da denne idéen fikk nytt liv på starten av 1900-tallet. Dette kommer klart frem i skriftet *Luthersk og uluthersk oppdragelse*. Blant Den norske synodens medlemmer hadde man opprinnelig argumentert for at egne menighetsskoler var tilstrekkelig, påpeker han. Imidlertid hadde dette kravet bukket under for smitten fra de «nye prinsipper». Nå, derimot, kunne man se at «en herlig besøgsens Tid» var «oprunden for os igjen».⁵⁸ Vigenstad bruker også i denne sammenheng Luther som støtte for sitt eget synspunkt. Med indirekte referanse til skriftet *Til rådsherrene i alle Tysklands byer*, som Luther utga i 1524, viser han til at den tyske reformatoren dette året hadde bedt rådsherrene i alle Tysklands byer om å opprette og holde kristelige skoler. Dette hadde da vært til stor velsignelse for tyskerne, og slik Vigenstad så det, måtte det nå også bli til velsignelse for dem. For å beskrive hvordan disse skolene skulle være, lånte Vigenstad sitater fra Laur. Larsen: «De bør gjøres saa gode som de bedste i Amerika og Norge, og som luthersk-kristelige ikke alene lade hele sin gjerning være gjennomtrængt af kristendommen, men ogsaa give sin undervisning i Guds ord og den kristelige lære.»⁵⁹

Begrunnelsen for nødvendigheten av menighetsskolene spiller på sammenhengen mellom norskhet og lutherdom. Menighetsskolene skulle være skoler hvor ikke «alt norsk og al lutherdom» var utelukket, men folket og kirken ville gjennom disse skolene skaffe adgang til en undervisning der ikke «to saa store dele af deres personlighed, som deres norskhed og deres

57. Vigenstad, *Luthersk og uluthersk opdragelseslære*, 166.

58. *Ibid.*, 132.

59. *Ibid.*, 128.

lutherdom, maatte lægges tilside og ignoreres (overses) for rimeligvis aldrig mere at komme til sin ret». De norske barna ville nemlig aldri fullt og helt bli amerikanere – eller «fuldblods yankee», som Vigenstad kaller dem, «fordi der nu engang ikke var yankeeblood i ham, men kun havde faaet yankeefernis smurt udenpaa sig». ⁶⁰ Norskamerikanerne var altså å betrakte som «skinamerikanere», på dypet av seg selv var de alle nordmenn.

Et annet sted blir det enda tydeligere hvor tett menneskets åndelighet henger sammen med det norske språket:

Og saa vort sprog! O, det er bærer af vor kultur! I det er vor aandelige kraft, vor litteratur, i det er det, at vort sjæleliv rører sig, aander og drager næring til sig for atter at aande liv og velsignelse ud igjen omkring sig. Paa grund af vor herkomst er det, hvori vore tanker naturligt bevæger sig. [...] Skulde et andet sprog enn norsk blive – eller for nogen allerede være – vort modersmaal, saa bør vi for al ting ikke give tabt paa vor skat, men bringe den med og bruge den, og heller ikke foragte det sprog, som vore fædre har talt, og hvorigjennem vi kan vedblive at staa i aandelig forbindelse med dem. ⁶¹

Gevinsten ved å opprette menighetsskoler ville være dobbel, kunne Vigenstad vise til. Barnet ville både elske det folket som han eller hun hadde sine røtter hos, men også det folket han eller hun «var blevet indpodet i». Kjærligheten til Amerika var relatert til den friheten landet innrømmet sine borgere. Barnet kunne være «det norske kirkefolk takknemmelig, fordi det har bygget ham en saadan skole; han er det amerikanske folk takknemmelig, fordi det med sine frie institutioner giver en saadan skole rum og med sin storslagne aandsretning støtter den». ⁶² Utbyttet kunne forventes å bli stort: Elever i menighetsskolen vil ikke bare bli mer intellektuelt utviklet, men også bli mere «moralisk i sind og liv, [...] stedse mere norsk, stedse mere amerikansk». Slike skoler ville videre være enkle å opprette og enkle å holde i drift, mente Vigenstad. Skolene i samtiden var blitt kunstige; det var nå om å gjøre å føre dem tilbake til deres opprinnelige enkelhet. Menighetsskolene ville også kunne drives ved at man ble «levende overbevist om Guds ords rette værd og betydning for folkeoplysning og om de lutherske principers fortrinlighed».

Det å opprette separate menighetsskoler knyttet til Den norske synodens menigheter var altså et fullt gjennomførbart og tjenlig prosjekt, slik norskamerikaneren Paul Vigenstad så det. Det vil styrke to aspekter som på det nærmeste er forbundet med hverandre: både det norske språket og elevenes lutherdom. Det krevde imidlertid en opplæring der katekismen ble prioritert fremfor andre bøker, og en grunnopplæring som holdt seg tett til det Vigenstad oppfattet som god luthersk oppdragelse.

60. Ibid.

61. Vigenstad, *Luthersk og uluthersk oppdragelseslære*, 103.

62. Ibid., 129.