Nordisk danning

Line Torbjørnsen Hilt, Merete Wiberg, Mariann Solberg
& Morten Korsgaard (Red.)

Nordisk danning

Mellom tradisjon og fornying

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Line Torbjørnsen Hilt, Merete Wiberg, Mariann Solberg & Morten Korsgaard 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra https://oa.fagbokforlaget.no, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra NORDFORSK, Universitetet i Bergen og Universitetet i Tromsø

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

Kapittel 6 – «Nyskolen» og Anna Sethne Reformpedagogikk på norsk – er ikke fagfellevurdert

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6507-7
ISBN digital utgave: 978-82-450-6144-4
DOI: https://doi.org/10.55669/oa8708

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget
Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Forord

Denne antologien er et resultat av forskningsprosjektet *NORBILD: The Future of Nordic Bildung*, som i perioden 2022–2025 har mottatt støtte fra NORDFORSK til nettverksaktiviteter i de nordiske landene. Prosjektet har vært et samarbeidsprosjekt mellom forskningsgrupper innenfor pedagogisk filosofi i Bergen, Tromsø, Malmø og København/Aarhus. Prosjektet har etablert et nettverk av forskere innenfor pedagogisk filosofi i Norden, og gitt støtte til Ph.d.-kandidater innenfor dette feltet.

I prosjektet har vi arrangert tre workshops – en overordnet workshop om nordisk danning og to tematiske workshops om pedagogiske grunnspørsmål knyttet til inkludering og bærekraft. Disse har vært arrangert i Malmø (Malmø Universitet), København (Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse), og i Bergen (Universitetet i Bergen og Universitetet i Tromsø). Det har også vært publisert et spesialnummer om danning og stedets betydning i Journal of Philosophy of Education, hvor mange av forskerne i nettverket bidro med egne artikler.

Line Hilt (Universitetet i Bergen) Merete Wiberg (DPU, Aarhus Universitet), Morten Korsgaard (tidligere Malmø universitet) og Mariann Solberg (Universitetet i Tromsø) har utgjort ledergruppen for prosjektet, og er også redaktører for denne boken. Publiseringen av boken er finansiert av NORDFORSK og *open access* fondene ved Universitetet i Bergen og Universitetet i Tromsø. Vi i prosjektet vil rette en stor takk til Ph.d.-kandidatene Samah Migdad, Pedro Bergheim og Tommaso Rompianesi, som hvert sitt år har hatt rollen som koordinator for nettverket og gjort en utmerket jobb med å arrangere møtepunkter for prosjektet. Takk også til alle som har deltatt i prosjektet med ideer og diskusjoner i workshops og med tekstbidrag.

Kapitlene er skrevet på skandinaviske språk (norsk, svensk og dansk) av forskere innen pedagogisk filosofi og idehistorie fra Norge, Island, Sverige, Danmark, Finland. Antologiens bidrag presenterer og diskuterer danningstenkning med utgangspunkt i pedagogiske tenkere fra Norge, Danmark, Sverige, Finland og Sápmi, mens tenkere fra Island, Grønland og Færøyene ikke er representert med egne kapitler. Vi har imidlertid forsøkt å trekke inn

disse kontekstene gjennom eksempler der det har passet inn i bokens ulike kapitler og tematikker.

Samtlige kapitler tar for seg noen sentrale tenkere eller tankestrømninger innenfor den nordiske danningstradisjonen, og tar for seg et pedagogisk grunnspørsmål eller et mer aktuelt epokalt nøkkelspørsmål. Boken har to hoveddeler, der den første delen gir en ramme for den nordiske danningstradisjonen, mens den siste tar for seg fremtiden for nordisk danning. Med denne boken ønsker vi å bidra til diskusjonen om hva den nordiske danningstradisjonen har vært og er, og hvilke grunnspørsmål og epokale nøkkelspørsmål som har vært og vil være viktige fremover innenfor denne tradisjonen.

Innhold

Del 1

Nordiske danningstradisjoner

1
Den nordiske danningstradisjonen **13**
I møte med pedagogiske grunnspørsmål og nøkkelproblemer
Line Torbjørnsen Hilt, Merete Wiberg, Morten Korsgaard & Mariann Solberg

2
J. V. Snellman och den moderna bildningsteorin i Finland **43**
Michael Uljens

3
Danning til demokrati? **79**
Haugebevegelsen og kunnskapens rolle
Kjersti Fjørtoft & Mariann Solberg

4
Dannelse i et post-faktuelt demokrati **99**
En rekonstruktion af den dansk/norske linje fra J.N. Madvig til H. Nissen
Jesper Eckhardt Larsen

5
Folkehøjskolens dannelse mellem idé og praksis **119**
Hvordan folkehøjskolens idéhistoriske fundament har overlevet som
en stedets pædagogik
Rasmus Kolby Rahbek

6
«Nyskolen» og Anna Sethne **145**
Reformpedagogikk på norsk
Brit Marie Hovland

7
Enhetsskolen og allmenndanningens utfordringer **175**
Herman Ruge og herbartianisme på norsk
Line Torbjørnsen Hilt & Øyvind Wiik Halvorsen

8
Pædagogikkens egenart og paradoks **199**
Knud Grue-Sørensens bidrag til nordisk pædagogisk teori
Alexander von Oettingen

9
Niels Treschow og filosofi som visdomskjærlighet og pedagogisk system **221**
Lars Petter Storm Torjussen

Del 2
Fremtiden for nordisk utdanning

10
Dannelse til fællesskab i en dansk pædagogisk kontekst **245**
Om sammenhængskraft, solidaritet, demokrati og åndelig oprustning
Merete Wiberg

11
Bildning och högre utbildning **267**
Bernt Gustavssons bildningsbegrepp i didaktisk belysning
Johannes Rytzler & Gunnlaugur Magnússon

12
Att zooma in och zooma ut **291**
Nordisk bildning som en reformering av bildningstraditionen?
Christian Norefalk

13
Dekolonisering og danning **313**
Rom for samisk danning i Norge
Anna-Maria Stenseth & Line Torbjørnsen Hilt

14
Politisk danning og miljøkrise **337**
Handlekompetanse i nordisk miljøundervisning
Ole Andreas Kvamme

15
Kemp og Grundtvig – livsmod, livsduelighed og bæredygtig dannelse **367**
Birthe Lund

16
Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep **391**
Ingerid S. Straume

Forfatteromtaler **411**

Del 1

Nordiske danningstradisjoner

Hilt, L. T., Wiberg, M., Korsgaard, M. & Solberg, M. (2026). Den nordiske danningstradisjonen: I møte med pedagogiske grunnspørsmål og nøkkelproblemer. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 13–41). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870801

1

Den nordiske danningstradisjonen

I møte med pedagogiske grunnspørsmål og nøkkelproblemer

Line Torbjørnsen Hilt, Merete Wiberg, Morten Korsgaard & Mariann Solberg

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Dette kapitlet gir en oversikt over hovedstrømninger innenfor den nordiske danningstradisjonen, for å skape en ramme for denne antologiens ulike bidrag. Vi argumenterer for at særlig folkedanningstradisjonen og reformpedagogikken har satt sitt preg på den nordiske danningstradisjonen, samtidig som det har hersket spenningsforhold innad i disse retningene. Vi går også inn på andre tankestrømninger der de er relevante, som den nyhumanistiske og rasjonalistiske retningen knyttet til europeisk opplysningstradisjon. For å ramme inn bokprosjektet løfter kapitlet frem noen særlige utfordringer for den nordiske danningstradisjonen, både i samtiden og i fortiden. Vi løfter særlig frem to hovedtilnærminger for dette bokprosjektet, nemlig pedagogiske grunnspørsmål og epokale nøkkelproblemer, og argumenterer for deres fruktbarhet for å forstå grunnlinjer i den nordiske danningstradisjonen.

Nøkkelord: Nordisk danning, folkedanning, reformpedagogikk, grunnspørsmål, epokale nøkkelproblemer

Abstract: To create a framework for the various contributions in this anthology, this chapter provides an overview of the main lines of thought in the Nordic Bildung tradition. We argue that, in particular, that the folk enlightenment tradition and reform pedagogy have played a significant role in the Nordic Bildung tradition, although tensions have existed within these traditions. We also address other pedagogical traditions where relevant, such as the neo-humanist and rationalist strands associated with the European Enlightenment tradition. To frame the book project, the chapter highlights some specific challenges facing the Nordic Bildung tradition, both in the present and in the past. We emphasize two main approaches for this book project – foundational pedagogical questions and epochal key problems – and argue for their usefulness in understanding the main lines of the Nordic Bildung tradition.

Keywords: Nordic Bildung, folk enlightment tradition, reform pedagogy, foundational questions, epochal key problems

Innledning

Siden nordisk skolevirksomhet ble organisert i et enhetlig system for hele befolkningen, og pedagogikken vokste frem som egen fagdisiplin i løpet av 1800-tallet, har nordiske pedagogiske tenkere vært opptatt av mange av de samme grunnbegrepene og grunnspørsmålene. Disse har i stor grad vært forankret i den kontinentale pedagogiske tradisjonen, med danningsbegrepet som omdreiningspunkt, selv om annen innflytelse, som amerikansk progressivisme, også har gjort seg gjeldende. Denne antologien legger til grunn at de nordiske landene gjennom historien har hatt et felles pedagogisk språk og kulturarv, inkludert danningsprosjekter med fellestrekk.

Som vi skal argumentere for i dette kapitlet, har den nordiske pedagogikken hatt to hovedstrømninger, *folkedanningstradisjonen* og *reformpedagogikken*. Samtidig som disse to tanketradisjonene har satt sitt preg på den nordiske danningstradisjonen, har det hersket spenningsforhold innad i disse retningene. Det har også eksistert andre tankestrømninger, blant annet en *nyhumanistisk og rasjonalistisk retning* knyttet til europeisk opplysningstradisjon.[1] I dette kapitlet skal vi gi en oversikt over disse hovedstrømningene og trekke opp noen karakteristika ved den nordiske danningstradisjonen, for slik å skape en ramme for de ulike kapitlenes bidrag. Kapitlene, på sin side, gir forsøksvise svar på hva ulike tenkere og strømninger i denne tradisjonen kan yte i møte med pedagogiske grunnspørsmål og vår tidsepokes nøkkelproblemer.

Med denne boken ønsker vi å synliggjøre og revitalisere den nordiske pedagogiske tradisjonen med søkelys på danningsbegrepet. Samtidig representerer ikke antologien et oversiktsverk over pedagogiske tenkere i nordisk idehistorie. Formålet er å undersøke den forklarings- og fortolkningskraften som ligger i vår felles danningstradisjon – i møte med pedagogiske grunnspørsmål og samtidens epokale nøkkelproblemer[2]. Heller enn å gi ferdige

1 I Sverige vokste denne retningen i stor grad sammen med folkedanningstradisjonen, mens den andre steder i større grad har spilt en antagonistisk rolle i den pedagogiske offentligheten – mot den folkelige danningstradisjonen. I Danmark har for eksempel den nyhumanistiske danningsforståelsen vært utgangspunktet for de gymnasiale og universitære utdanningene.

2 Uttrykket epokale nøkkelproblemer er hentet fra Wolfgang Klafki, *Dannelsesteori og didaktik* (Klim, 2014), 120.

svar ønsker kapitlene å stille de rette spørsmålene, for slik å bidra til en mer refleksiv omgang med den pedagogiske tradisjonen.

Et nytt pedagogisk språk

I de siste tiårene har det skjedd en endring i måten man snakker om pedagogiske fenomener på – i Norden som i resten av verden. Særlig har en språklig endring mot begreper som kompetanse, læring, læringsutbytter og klasseledelse gjort seg gjeldende – begreper som gjerne har hatt sin opprinnelse i en angloamerikansk forståelse av utdanningssystemet. Denne endringen kan selvsagt tilskrives globaliseringen av utdanning, med økende innflytelse fra overnasjonale organer og en tiltagende bruk av internasjonale tester. Samtidig har utdanning i større grad blitt koblet til en økonomisk forståelsesramme, der økning av befolkningens humane kapital har blitt et uttalt mål for skolepolitikken. Kunnskapsøkonomiske forståelsesrammer har fått stor innpass i den nordiske pedagogikken, noen ganger på bekostning av tradisjonelle pedagogiske begreper som *danning*, *oppdragelse* og *undervisning* – andre ganger gjennom en sammensmelting og endring av opprinnelige begreper.

I likhet med mange andre europeiske land har de nordiske landene i løpet av en tredveårsperiode gått fra å styre skolesektoren gjennom innholdsorienterte læreplaner basert på den kontinentale *Didaktik*-tradisjonen til målstyrende, kompetanseorienterte læreplaner som ligger tettere på den angloamerikanske *Curriculum*-tradisjonen[3]. Riktignok eksisterer det forskjeller mellom de nordiske landenes læreplanutforming, som et ulikt blandingsforhold mellom kompetanse- og innholdselementer. Det er likevel en klar tendens til at nordiske læreplaner siden 1980-tallet har fulgt, og fremdeles følger, internasjonale trender – hvor den seneste motestrømningen kan sies å være såkalte «kompetanser for det 21. århundre». I den islandske visjonen for utdanning og læreplanutvikling «Education 2030», for eksempel, er en av

3 Se for eksempel Bjørg Gundem og Stefan Hopmann, *Didaktik and/or Curriculum* (Peter Lang, 2002), 1.

hovedpilarene knyttet til å styrke nasjonens kompetanser for fremtiden, med tydelig inspirasjon fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og andre internasjonale organisasjoners «kompetanser for det 21. århundre». Tilsvarende innflytelse ses i andre nordiske land, og OECDs påvirkning på nordisk skolepolitikk har generelt vært sterk, kanskje sterkest i Norge, som Rune Slagstad[4] hevder: «har gått forbeholdsløst ombord i OECDs kompetanseskute».

Danning i Norden

I disse språklige forskyvningene ligger det en fare for at man glemmer det som har vært de nordiske landenes pedagogiske og skolepolitiske egenart. Hvilke begreper vi bruker for å italesette pedagogiske fenomener, er ikke likegyldig og har for eksempel konsekvenser for forståelsen av pedagogikk som selvstendig fag og vitenskap (Se von Oettingens kapittel). Hvorfor stiller antologien så skarpt på danningsbegrepet? *Bildung* eller danning er et grunnbegrep i nordisk pedagogikk som har blitt forstått på ulike måter. Overordnet sett er danningsbegrepet rettet mot menneskers livslange personlige utvikling og modning, forstått i et bredt perspektiv, hvilket betyr at danning vanskelig kan måles. Som danningsteoretikerne Christiane Thompson og Gabrielle Weiss uttrykker det, gjør danningsbegrepet motstand mot en ensidig definisjon og operasjonalisering.[5] Dette gjør at danning ikke passer så godt inn i et utdanningsvokabular som legger vekt på å kunne måle effekten av pedagogiske

4 Rune Slagstad, «Når OECD tar makten – om det nye skolepolitiske kunnskapsregime», *Utdanningsnytt*, 2018, del 5.

5 Christiane Thompson og Gabriele Weiss, «Zur Widerständigkeit des Pädagogische Eine Skizze», i *Bildende Widerstande – widerständige Bildung*, red. Christiane Thompson og Gabriele Weiss (Transcript Verlag, 2008), 11–12.

innsatser på kort sikt, noe som utfordrer de politiske ønskene om å kunne forstå pedagogisk kvalitet som noe målbart.[6]

Samtidig er danningsbegrepet en del av den offentlige samtalen om pedagogikk og utdanning i Norden. Dermed fremkommer mange forskjellige forståelser av begrepet, ofte avhengig av politisk tilhørighet. Til tross for vansker med å definere danning på entydig vis har danningsbegrepet overlevd forskjellige politiske regimer og tiltak, noe som må ses i sammenheng med de paradokser som både eksplisitt og implisitt kan utpekes i forskjellige bestemmelser av danning[7]. I både Danmark, Sverige, Norge, Island og Finland er danning uttrykt på ulikt vis, og noen ganger med andre ord[8], i formålsformuleringer, opplæringslover og læreplaner. Mye tyder dessuten på at danning er kommet på mote igjen i nordisk utdanningspolitikk og skolediskurs. Den nyeste reformen i Norge, for eksempel, *Fornyelsen av kunnskapsløftet (LK20)*, revitaliserte danningsbegrepet i en ny overordnet del av læreplanen, men omdefinerte danning til å handle om kompetansetilegnelse i et livslangt perspektiv.[9] De samme tendensene har blitt påpekt i Danmark, der revitaliseringen av danningsbegrepet i reformer fra 2017 og fremover har vært forstått som en form for «sproglig glasur»[10] over fastlagte kompetansemål, der «fortiden, erindringen og den lokale stedslighed lå brak.»[11]

Dette kan tyde på at de nordiske landene, til tross for en fornyet interesse for danning, har utfordringer med å formulere hva som egentlig ligger i denne felles danningstradisjonen. Danning blir et slagord eller et tomt begrep som

---

6 Merete Wiberg og Lars Knudsen, «Introduction: A Scandinavian perspective on teacher and teaching quality and teacher ethics», i *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools: New Reflections, Future Challenges, and Global Impacts*, red. Lars Knudsen, Merete Wiberg, Karen Petersen og Lisbeth Haastrup (Routledge, 2024).

7 Merete Wiberg, «Bildung: A paradoxical concept», i *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education*, red. John Baldacchino og Herner Saeverot (Academic, 2024).

8 På norsk: danning; svensk: bildning; dansk: dannelse; finsk: sivistys; islandsk: mentunn/menning. Det er likevel slik at disse ordene kan ha noe ulik betydning på de ulike språkene.

9 Line Torbjørnsen Hilt og Hanne Riese, «Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change», *Journal of Curriculum Studies* 54, nr. 2 (2022): 235.

10 Svend Brinkmann, Thomas Rømer og Lene Tanggaard, *Sidste Chance: Nye perspektiver på dannelse* (Lim, 2021), 9.

11 Brinkmann, Rømer og Tanggaard, *Sidste Chance*, 9.

kan bety nærmest hva som helst. Spørsmålet vi stiller oss i denne boken, er om den nordiske danningstradisjonen forplikter mer enn disse famlende forsøkene på å kombinere danning med kompetansetenking. I dette innledende kapittelet vil vi undersøke nærmere de særtrekkene ved den nordiske pedagogiske idehistorien som gir grunnlag for å hevde at det finnes en særegen nordisk danningstradisjon.

Danningsbegrepets opprinnelse

Når man taler om danning i en nordisk tradisjon, trekker man gjerne frem inspirasjonen fra det tyske begrepet *Bildung*, som har sin opprinnelse i nyhumanistisk tenkning på 1700–1800-tallet. *Bildung* har her en dobbeltbetydning knyttet til uttrykkene *Bild* – altså forbilde – og *Bilden* – som viser til selve danningsprosessen. Denne dobbeltbetydningen må ses i sammenheng med *Bildung*-begrepets arv fra den kristne mystikken og begrepet om *Imago Dei* (I Guds bilde). Hos Mester Eckhardt, for eksempel, ble mennesket ansett å være født i Guds bilde og i stand til – ved å skille seg fra verdens verdslige goder og ens egenvilje – å oppnå enhet med Gud.[12] Dette innebar en vending *innover* i danningsprosessen, der danning kun kan oppnås gjennom å komme i kontakt med ens guddommelige natur.

Senere, og spesielt gjennom opplysningstiden, skulle begrepet om *Bildung* bli sekularisert og endre betydning. Mens man i en «pre-moderne» kosmologisk virkelighetsoppfatning hadde forstått mennesker og naturens danningsprosesser som beslektede og målrettede (se Torjussens kapittel), oppstår ideen om at mennesket skiller seg fra naturen i kraft av sin rasjonalitet og fornuft, som gir det en særlig tilgang til danning *qua* opplysning. Som Kosseleck[13] fremhever i sin begrepshistoriske undersøkelse av danningsbegrepet,

12 Mester Eckhart, «Taler til undervisning», i *Å bli den du er*, Verdens Hellige Skrifter (De norske bokklubbene, 2008), 4–5.

13 Reinhart Koselleck, «On the anthropological and semantic structure of Bildung», i *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*, red. Reinhart Koselleck (Stanford University Press, 2002), 177.

omdannes danningsidealet i moderniteten til et sekulært krav om forløsning og frigjøring, og *Imago-Dei*-doktrinen blir omgjort til et ideal om autonomi og selvvirksomhet:

> It is characteristic of the German concept of Bildung that it recasts the sense of an upbringing offered from the outside (which still belongs to the concept during the eighteenth century) into the autonomous claim of a person to transform the world: in this respect, «Bildung» is fundamentally different from «education.»[14]

Ifølge Kosseleck blir *Bildung* omdannet til et pedagogisk metabegrep som endrer substans gjennom tidene. Dette innebærer imidlertid ikke at *Bildung*-begrepet blir et egentlig *tomt* begrep, ettersom det har beholdt noen semantiske særtrekk som går på tvers av historiske fremtredelser. Som vi ser i sitatet over, skiller begrepet *Bildung* seg fra begrepet om utdanning («education») ved å omhandle personers autonome krav om å endre verden. Mens utdanning, i betydningen av eksempelvis læring, som siden slutten av det 20. århundre er blitt et dominerende begrep i nordisk pedagogisk sammenheng, ofte (men ikke alltid) handler om individuell endring, beholder *Bildung*-begrepet altså en teologisk restbetydning og et frelsesmotiv som innebærer endring av *verden*. Begrepets semantiske forskyvninger innebærer med andre ord ikke en utradering av begrepets *materiale* orientering. Selv om *Bildung* i moderniteten rettes mot autonomi, beholder danningsprosessen en orientering mot kulturelle mål, verdier og innhold, men begrepets innholdsdimensjon antar en refleksiv karakter, ifølge Kosseleck.[15]

Danningsbegrepet i moderniteten angir altså at individet dannes i møte med en *verden* av kulturelle, politiske og sosiale forbilder, samtidig som danning er prosessuell og uten et fastlagt endemål (se Rytzler og Magnussons kapittel). Denne prosessuelle karakteren uttrykkes ofte i den klassiske danningsromanen, der personen bryter opp fra det nære og kjære for å begi seg ut i det ukjente og senere returnere mer klok og opplyst. Danningsreisen som motiv uttrykker nettopp at danning rommer et overskridende element.

---

14 Koselleck, «On the anthropological and semantic structure of Bildung», 174.

15 Koselleck, «On the anthropological and semantic structure of Bildung», 176.

Nordisk pedagogikk: noen felles trekk

I en viss forstand har de nordiske landene en rekke fellestrekk, representert gjennom en felles historie, et skandinavisk språkfellesskap, blant annet som et resultat av lange perioder med unionsfellesskap fra 1400- til 1900-tallet, og en felles religiøs arv. I løpet av 1500-tallet hadde hele Norden gått fra katolisisme til lutheranisme som nasjonens dominerende religion, og etter reformasjonen ble bruken av nordiske språk styrket som følge av at evangeliet nå skulle forkynnes på morsmålet og ikke på latin. Reformasjonen og behovet for kristendomsundervisning på morsmålet ble da starten på det vi kan betegne som et slags enhetsskolens fosterstadium, gjennom de første almueskolelovene i Norden, der målet var at også barn av allmuen skulle ha tilstrekkelig lesekyndighet til å forstå evangeliet og bli konfirmert.[16]

Det er også påvist et felles historisk og samfunnsvitenskapelig trekk som kan ha hatt betydning for Nordens sterke egalitære og demokratiske tradisjon, nemlig at det har eksistert sterke og selvstyrte lokale fellesskap i Norden helt siden middelalderen.[17] Som Gustavsson[18] peker på, hadde de nordiske landene på 1800-tallet utviklet en politisk og økonomisk innflytelsesrik bondeklasse, og en tradisjon for bondedemokrati med demokratiske beslutninger på tinget. Lutheranismen hadde på denne tiden befestet sin posisjon i Norden, der kirkens autoritet var svekket til fordel for den enkeltes tro og formidling av det levende ord. Særlig de pietistiske lekmannsbevegelsene i Norden hadde betydning for demokratiseringen og moderniseringen av de nordiske landene (se Solberg og Fjørtofts kapittel).

Etter den franske revolusjonen (1789) gikk de nordiske landene gjennom både geopolitiske endringer og en sterk nasjonalromantisk fase, som kom til å prege utviklingen av offentlige skolesystemer og det pedagogiske tankegodset i Norden. Danmark-Norge hadde havnet på siden til de slagne i Napoleonskrigen, og Norge inngikk etter hvert en personalunion med Sverige

16 Et eksempel er Forordningen om Skolerne på Landet I Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor må nyde, som ble innført i 1739, se Nina Volckmar, *Utdanningshistorie: grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (Gyldendal, 2016), 25–30.

17 Ulf Blossing, Gunn Imsen og Lejf Moos, *The Nordic Education Model: «A School for All» Encounters Neo-Liberal Policy* (Springer, 2014), 4.

18 Bernt Gustavsson, *Dannelse i Vor Tid* (Klim forlag, 1996), 234.

som skulle vare til 1905, mens Grønland, Island og Færøyene skulle fortsette å være danske, til tross for at de tidligere var en del av Norgesveldet.[19] Finland, på sin side, gikk fra å være en del av Sverige til å bli et storfyrstedømme under Russland. De nordiske landene hadde slik sett ulike forutsetninger for nasjonsbygging og utvikling av offentlige skolesystemer, men det var, som vi skal se, noen fellesnevnere som fikk prege det som skulle bli et felles nordisk folkedanningsprosjekt.

I siste halvdel av 1800-tallet fikk man en rekke skolepolitiske reformer i Norden, som gradvis erstattet det lagdelte skolesystemet (standsinndeling: almueskole, borgerskole, latinskole) med et felles skolesystem for alle. Mot slutten av 1800-tallet innførte Norge, Sverige og Danmark obligatorisk folkeskole for alle, mens Finland innførte skoleplikt først i 1921.[20] Lengden på folkeskolen varierte noe mellom de nordiske landene (4–7 år), og skulle senere bli utvidet i flere omganger. Da enhetsskolebegrepet dukket opp, ble dette begrepet i første omgang forstått som et *overgangsproblem* mellom folkeskolen og den høyere skolen, og det var det samlede skolesystemet, med mer fleksible overganger og bedre muligheter for mobilitet, som ble kalt enhetsskole.[21] Ifølge Ruge[22] gjaldt dette for alle de nordiske landene, men de hadde ulike tanker og modeller om hva som skulle være de naturlige overgangstidspunktene mellom skoleslagene – altså mellom den udelte og delte skole.

Mens utviklingen av folkeskolen bar preg av nasjonalromantikk og folkeopplysningstenkning i Norden på 1800-tallet og ved overgangen til 1900-tallet, fikk arbeiderbevegelsen og sosialdemokratisk tankegods større innflytelse på enhetsskolens idemessige grunnlag i Norden utover på 1900-tallet. Ifølge Hagemann[23] gjorde arbeiderbevegelsen skolereform og sosial rettferdighet til essensen i sin skolepolitikk, og arbeiderbevegelsens fagforeninger og politiske organisasjoner fikk etter hvert stor innflytelse i Norden. I Danmark ble særlig høyskolen, andelsbevegelsen og opplysningsforbundene en viktig faktor

19 Ian Peter Grohse, «Norgesveldet», i *Store norske leksikon* på snl.no.

20 Se Jukka Nyyssönen, «Samisk skolehistorie i Finland» (fremlegg i seminar om samisk skolehistorie, 2013), hentet frå «Samisk skolehistorie – seminar».

21 Einar Høigård og Herman Ruge, *Den norske skoles historie* (Cappelens forlag, 1963), 183.

22 Herman Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land* (Universitetsforlaget, 1961), 67.

23 Gro Hagemann, «Folkeopplyser, nasjonsbygger og reformpedagogikk», i *Arbeiderhistorie* (Arbeiderbevegelsens Arkiv og Bibliotek, 1995), 11.

i utviklingen av velferdssamfunnet med tilhørende demokratiske former[24]. Politisk sett har alle de nordiske landene hatt lange perioder med sosialdemokratiske regjeringer, og politikken har vært kjennetegnet av stabilitet og koalisjoner mellom partier og samarbeid med arbeidsmarkedsorganisasjoner.[25]

Et fellestrekk ved nordiske land er at skolesystemet har vært og er høyt prioritert blant de offentlige samfunnsoppdragene, og at man, fra de nordiske enhetsskolers spede start og frem til i dag, har ført en bevisst politikk for å skape fellesskap på tvers av samfunnslag og utjevne sosio-økonomiske forskjeller. De nordiske landene er i dag kjent for enhetsskolesystemet, der alle barn, uavhengig av kjønn, etnisitet, språk, funksjonsevne osv., skal gå i samme skole. Denne skolemodellen, med likeverdige rettigheter til utdanning, har vært utviklet som følge av to motiver: et kulturelt motiv om nasjonal fellesskapsdanning gjennom kultur og verdier og et samfunnsøkonomisk motiv om sosioøkonomisk utjevning.[26] Nasjonsbygging og velferdsutvikling har slik sett vært sterkt sammenkoblet i Norden, både ved å sikre materiell trygghet gjennom universelle velferdsordninger og ved å sørge for kulturell enhetsdanning i skolen.[27] Også som følge av dette har det vært påpekt at det eksisterer en utpreget sosial tillit i befolkningen i flere av de nordiske landene.[28]

Kulturell enhetsretting og kolonialisering

Man kan ikke tale om de nordiske danningsprosjekters fellestrekk, utformet gjennom nasjonsbygging og velferdsstatsutvikling, uten å belyse skyggesidene av denne nordiske arven. Særlig det kulturelle motivet om nasjonal

24 Pelle Dragsted, *Nordisk Socialisme: På vej mod en demokratisk økonomi* (Gyldendal, 2021), 26–28.

25 Blossing, Imsen og Moos, *The Nordic Education Model*, 4.

26 Francis Sejerstedt, *Sosialdemokratiets tidsalder*, 321–322.

27 Line Torbjørnsen Hilt, *Integrering og Utdanning*, 32–33.

28 Se for eksempel Gunnar Skirbekk, *Norsk og Moderne* (Res Publica, 2017); Rasmus Andersen, «Trust in Scandinavia: Findings from Moving Borders between Denmark and Germany», *Scandinavian Political Studies* 41, nr. 1 (2017).

fellesskapsdanning har skapt vanskelige kår for minoriteter i Norden, både når det gjelder bevaring og utvikling av det som er og ville vært *deres* særegne språk og kultur. En sentral del av den nordiske arven er altså at «det nordiske» har kolonisert minoriteters språk- og kulturfellesskap.

Ofte, når man taler om nordisk danning, får pedagogisk tenkning fra de skandinaviske landene Norge, Sverige og Danmark uforholdsmessig mye plass på bekostning av det som av noen omtales som den nordiske periferi – nemlig Island, Grønland, Færøyene, Sápmi og det finsktalende Suomi. Heller ikke denne boken er immun mot en slik kritikk, og hovedvekten av bidragene i boken er fra den skandinaviske konteksten. Fellesskapet og gjenkjennelsen som oppstår gjennom språket, er klart en faktor her, og det skandinaviske språkfellesskapet mellom Norge, Sverige og Danmark[29] har medført en stor grad av utveksling av pedagogiske ideer mellom disse landene. Siden Danmark har geografisk nærhet til Tyskland, har den tyske *Bildung*-tradisjonen historisk vært formidlet til flere av de andre nordiske landene gjennom det danske språket og kulturen.

Samtidig kommer man ikke bort fra å belyse den språklige og kulturelle assimileringen som har foregått gjennom de danningsprosjektene vi presenterer i denne boken. Ikke minst har man i den senere tid rettet søkelyset mot de nordiske landenes fortid som kolonimakter, både gjennom såkalt oversjøisk kolonisering og gjennom koloniseringen av urfolk på egne territorier.[30] I Norden har både inuitene og samene status som urfolk. Inuitene er lokalisert

29 Finland skiller seg fra det skandinaviske språkfellesskapet med sitt finsk-ugriske språk, selv om landet var underlagt Sverige i lang tid, og har en svensk språklig minoritet. Finsk er et finsk-ugrisk språk i den uralske språkfamilien, og det samme gjelder de samiske språkene, men samiske og finske språkbrukere kan ikke forstå hverandre, verken skriftlig eller muntlig. Den samiske befolkningen er en heterogen gruppe og omfatter hele ti ulike språk. De nordiske språkene – norsk, svensk, dansk, islandsk og færøysk – tilhører alle den germanske greina av den indoeuropeiske språkfamilien. Det er tilstrekkelig med likhetstrekk mellom norsk, svensk og dansk til at man kan forstå hverandre rimelig greit, men disse har ikke like lett for å forstå islandsk og færøysk. Islandsk og færøysk har imidlertid flere likhetstrekk, særlig hva angår skriftspråket. Grønlandsk tilhører den inuittiske greina av den eskimoisk-aleutiske språkfamilien, og skiller seg dermed språklig mest fra de andre språkene i Norden. Både norsk, færøysk og grønlandsk skriftspråk er påvirket av dansk språk – alle tre hva angår ordforråd, og norsk og færøysk også hva angår grammatikk.

30 FN-sambandet, «Urfolk og nasjonale minoriteter», definerer urfolk som folkegrupper med tilknytning til et territorium før dagens statsgrenser ble etablert, og som mistet landområder eller fikk innskrenket rettighetene sine som følge av kolonisering.

i arktiske områder, særlig på Grønland, mens samenes bosetningsområde er internordisk og kalles *Sápmi*. Sverige, Norge og Finland (og Russland) har dermed et felles urfolk i den samiske befolkningen, som har hatt sin primære utbredelse på Nordkalotten.

Den grønlandske fortellingen om Danmark som kolonimakt startet i 1721, da den danske misjonæren Hans Egede kom til Grønland[31] med formål om å kristne grønlenderne. Grønlenderne skulle lære å lese bibelen, og dette krevde at de lærte dansk. På 1800-tallet utviklet den hernhutiske misjonæren Samuel Kleinschemidt det grønlandske skriftspråket slik at grønlendere, i overensstemmelse med den lutherske lære, fikk mulighet til å lese bibelen på deres eget språk.[32] Etter danskenes ankomst har denne språkproblematikken, knyttet til forholdet mellom grønlandsk og dansk, vært gjennomgående i Grønlands utdanningshistorie.

Den danske staten har, især i nyere tid, ansett tilegnelsen av dansk som sentral i utviklingen av Grønland som et moderne samfunn, blant annet ved at unge grønlendere dermed fikk adgang til utdannelse i Danmark. Samtidig har det gjennom historien vært et ønske om at grønlendere skulle ha mulighet til å bevare sin opprinnelige kultur, og forholdet mellom inuitenes kultur og den danske og europeiske kulturen har vært gjenstand for kontroverser. Selv om det i 1979 ble innført hjemmestyre i Grønland, og folkeskolen ble underkastet grønlandsk lovgivning i 1980, har det eksistert vedvarende spenninger mellom den danske kolonihistoriens assimilering og statlige vold mot Grønland, grønlendernes eget ønske om å leve i et moderne samfunn og det identitetsskapende prosjektet med å gjenopprette og bevare den grønlandske inuitkulturen.[33]

Denne tematikken er nylig aktualisert av en stadig tiltakende internasjonal interesse for de arktiske områdene, og det grønlandske folks ønske om mer selvstendighet. Både Grønland og Færøyene er i dag innlemmet i riksfellesskap med Danmark, men selvstyrte. Interessant nok er ikke grønlandsk og færøysk kultur særlig fremtredende i dansk utdanningsdiskurs i dag, selv om inuitter, som utgjør majoriteten av den grønlandske befolkningen, i likhet med den

31 Steen Beck, *Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse* (Center for Pædagogisk Udvikling, Institut for Læring, Ilisimatusarfik, 2023), 16–17.

32 Beck, *Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse*, 20.

33 Beck, *Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse*.

samiske befolkningen er anerkjent som urfolk. Det er ikke særlige krav om at danske elever skal ha kjennskap til grønlandsk og færøysk kultur og språk i skolen. Dette er forskjellig fra andre nordiske lands forhold til sine urfolk gjennom skolesystemet – i Norge er for eksempel samisk språk og kulturarv (i teorien) likestilt med norsk og har således et sterkere formelt vern. Samtidig har den samiske folkegruppen historisk sett blitt utsatt for en hard assimileringspolitikk i Norge og Norden, og selv om samenes rettigheter er styrket de siste tiårene, har ikke de nordiske landene løst problemet med hvordan man kan gjøre opp for sin koloniale fortid og skape rom for urfolks danning på nye betingelser. Vi har derfor viet et eget kapittel i denne boken til å belyse samisk danning og kolonialisering (se Stenseth og Hilts kapittel). Med disse forbeholdene i mente skal vi i det følgende fokusere på det vi anser som to hovedlinjer i den pedagogiske idéhistorien, nemlig folkedanningstradisjonen og reformpedagogikken.

Folket som suverenitetskategori: Folkedanning som felles-nordisk tradisjon

Når vi snakker om nordisk danning, vil mange forbinde dette med den folkeopplysende tradisjonen i Norden. Nasjonalromantiske strømninger i Norden, der man søkte etter autentisk nasjonal kultur gjennom folkelige uttrykksformer som språk, kultur og musikk, skapte det som har vært omtalt som en egen nordisk *folkedanningstradisjon* på 1800-tallet. Et gjennomgående kjennetegn ved denne tradisjonen var opprøret mot elitistisk danningstenkning, der danning var forbeholdt de få.[34] Folkedanningsbevegelsen oppsto imidlertid ikke i et nordisk vakuum, men hadde flere kontinentale inspirasjonskilder, blant annet Rousseau, Herder og Pestalozzi.[35] Pestalozzi hadde for eksempel fremmet et dypt egalitært og demokratisk syn på danning, der danning

34 Sven Eric Liedman, «In search of Isis: General Education in Germany and Sweden», i *The European and American University since 1800*, red. Sheldon Rothblatt og Bjorn Wittrock (Cambridge University Press, 1993), 78.

35 Liedman, «In search of Isis», 78.

faktisk ble fremmet som særlig relevant for de lavere klassene i samfunnet.[36] Rousseau[37] på sin side hadde fremmet en forståelse av samfunnets orden som en samfunnspakt hvilende på allmennviljen til folket som helhet (*volonté générale*), mens Herder[38] inspirerte et folkedanningsprosjekt der fornuften ikke ble ansett som ren i kantiansk forstand, men som innvevd i nasjoners morsmål og historie. Fra Herder oppsto ideen om at nasjoner som språklige og historiske fellesskap måtte finne sin egen autentiske danningsprosess mot menneskelighet.[39]

Selv om folkedanningsbevegelser har eksistert andre steder i verden, kan man hevde at den nordiske folkedanningsbevegelsen utgjør en særskilt danningstradisjon som nettopp avspeiler Nordens dype demokratiske og egalitære idehistoriske røtter. Kontinentale inspirasjonskilder ble videreutviklet av nordiske tenkere som var opptatt av nordiske nasjoners geografiske, kulturelle, religiøse og språklige særpreg. Liedman[40] beskriver for eksempel hvordan danningstenkningen i Sverige på 1800-tallet i første omgang var preget av tyske inspirasjonskilder med avsett i romantikken og nyhumanismen, men at det etter hvert utviklet seg en særegen folkedanningstradisjon. Han trekker særlig frem det forhold at, mens danning i den tyske tradisjonen fra Humboldt hadde vært rettet mot embedsmenn, ble danning og «allmenndanning» i Norden et begrep for *folket*. Ifølge Korsgaard, Kristensen og Jensen hadde begrepet om *folket* gjennom århundrer blitt forstått primært som en undersåttskategori, men fra folkeopprørene i midten av 1800-tallet og fremover ble *folket* opphøyet til en suverenitetskategori i nordisk sammenheng.[41] Samtidig var altså «folk» et langt fra entydig begrep og ble forstått både politisk (demos), kulturelt (ethnos) og sosialt (plethos).[42]

---

36 Liedman, «In search of Isis», 78.

37 Jean Jacques Rousseau, *Om Samfunnspakten* (Den norske bokklubben, 2001).

38 Johann Gottfried Herder, *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse* (Fredriksberg: Det lille forlag, 2002).

39 Line Torbjørnsen Hilt og Øyvind Wiik Halvorsen, «Bildung and the moral topography of the self», *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 5 (2024): 621.

40 Liedman, «In search of Isis», 90 og 100.

41 Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens Idehistorie* (Aarhus Universitetsforlag 2017), 216.

42 Korsgaard, Kristensen og Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 216.

Ulike forståelser av begrepet om folket bidro til at det fellesnordiske egalitære danningsprosjektet forgreinet seg ulikt i Finland, Sverige, Island, Norge og Danmark. I Danmark er det særlig Grundtvig som har vært fremhevet som en sentral skikkelse i folkedanningsbevegelsen. Med inspirasjon fra Herders ekspressive språkfilosofi ble folket forstått som et språklig og historisk fellesskap, der innsikt i historien og undervisning i morsmålet ble omdreiningspunktet. I Grundtvigs skrifter ble folkelig fortellerkunst og det levende ordet fremhevet på bekostning av bokstavenes døde kunnskap[43]. Grundtvigs tenkning ble da også institusjonalisert i de nordiske folkehøyskolene – skoler som nettopp vektlegger spørsmålet om hva det vil si å være et menneske og «danning til livet» (Se kapittelet til Rahbek).

For Grundtvig var folkeopplysningen rettet inn mot målet om å gjøre allmuen til et folk. For å kunne styre landet måtte allmuen opplyses på en slik måte at de oppnådde den politiske selvbevisstheten som var nødvendig for å styre landet.[44] Dette kommer til uttrykk i dette sitatet fra Grundtvig:

> Almuen kan lige så lidt repræsentere som regere sig selv, om man så end fyldte hele statsrådet med dem, thi for at kunne det, måtte de først ved en højere dannelse være åndelig trådt ud af deres sfære og var da ikke længere almue.[45]

Også i Norge fikk Grundtvig stor betydning gjennom utviklingen av lærerseminarier på bygdene, etter landskoleloven i 1860 og fremover. Seminaristen Ole Vig var en av de pedagogiske tenkerne i Norge som var sterkest inspirert av Grundtvigs tanker. Som Grundtvig vektla Vig den sanne folkeopplysning gjennom morsmålet og den levende fortellertradisjon, og han var selv poet og utga blant annet diktsamlingen med den talende tittelen *Norske Bondeblomster*.[46] Vig var imidlertid mer opptatt av folkeopplysning for barn gjennom folkesko-

43 Nikolai Grundtvig, *Statsmæssig oplysning* (Nyt Nordisk Forlag, 1983), 23.

44 Korsgaard, Kristensen og Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 233.

45 Nikolai Grundtvig, «Om Borgerlig Dannelse», i *Grundtvigs skole verden i tekster og udkast*, bd. 1 (København: Gads Forlag, 1968), 259, sitert i Korsgaard, Kristensen og Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 233.

46 Lars Eskeland, *Ole Vig* (Bergen: Bokreidar Lunde & co, 1916), 50.

len enn for voksne, og han ønsket å bygge bro mellom by og land og mellom ulike sosiale lag i en felles folkeskole.[47]

I Danmark var det en løpende strid mellom Grundtvig og filologen Madvig, som tok utgangspunkt i nyhumanistisk danningstenkning og Hegels historiefilosofi [48](se Eckhardt Larsens kapittel). Det er blant annet hos Madvig vi kan finne det tredje danningssporet i den nordiske tradisjonen, der danning forstås i lys av europeisk kulturhistorie. Ifølge Madvig var det ikke spesifikt gresk og latin som var viktig, men nettopp den felleseuropeiske sivilisasjons- og kulturhistorie. Med henblikk på den historiske danningen var imidlertid gresk og latin viktig å studere, ifølge Madvig,[49] og det var særlig her Grundtvig uttrykte sin uenighet. Grundtvig var ikke motstander av klassiske studier i seg selv, men han var opptatt av hvilken status de såkalte lærde studier skulle ha i forhold til den mer borgerlige dannelse:

> Man troe kun ikke, Dette skal betyde enten at jeg ønskede det Lærde Væsens Undergang, eller at jeg tænker, Det vilde komme til at bøde for den Folkelige Dannelse (…) Frygten reiser sig imidlertid, saavidt jeg kan skiønne, blot af en besynderlig Mis-Forstand, i det en Deel af de Lærde forvexle dem selv med «den Latinske Stiil og Grammatik», som naturligviis ved en udbredt Folkelig Dannelse ikke blot vilde tabe noget af deres Anseelse, men næsten ganske lægges på Hylden, til behagelig Afbenytning for enkelte Lærde.[50]

Grundtvigs tanker slo imidlertid ikke like godt an i Sverige. Ifølge Gustavsson hadde dette sammenheng med at Sverige utviklet en mer rasjonalistisk folkedanningstradisjon, med vekt på fornuft, vitenskap og fremskrittstro, inspirert av opplysningstenkning – særlig tradisjonen etter Kant. Svenske folkedanningstenkere var angivelig spesielt skeptiske til vekkelsestendensene i Grundtvigs tenkning.[51] Dette innebærer at begrepet om folket fikk andre konnotasjoner

47 Berit Johnsen, «Ole Vig», i *Pedagogiske Profiler*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Abstrakt forlag), 84.

48 Korsgaard, Kristensen og Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 204.

49 Korsgaard, Kristensen og Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 205–206.

50 Grundtvig, «Om Borgerlig Dannelse», 264–265.

51 Gustavsson, *Dannelse i Vor Tid*, 238.

i Sverige enn for eksempel i Danmark og Norge. Ifølge Gustavsson[52] ble folket her identifisert med de store svenske folkebevegelsene, som frikirke-, avholds- og arbeiderbevegelsen, og folkeopplysningen ble preget av kampen for sosial rettferdighet og en demokratisk samfunnsorden. Liedman[53] hevder noe lignende når han fremhever at *allmänbildning* i Sverige ble et sentralt begrep i folkebevegelsene som var så pregende i den svenske moderniserings- og demokratiseringsprosessene på 1800- og 1900-tallet.

Island var i lang tid i unionsfellesskap med Danmark, med den kulturelle innflytelsen det førte med seg. Samtidig har Island hatt en sterk folketradisjon preget av den norrøne arven, det særegne islandske landskapet og fortellertradisjonen fra islandske sagaer og myter. Først i 1944 oppnådde Island full selvstendighet fra Danmark. Finland, på sin side, var i perioden 1809–1917 storfyrstedømme under Russland og hadde sin særegne folkeopplysningstradisjon, blant annet gjennom den såkalte fennomani-bevegelsen. Dette var en nasjonal bevegelse som var opptatt av finsk folkeopplysning og bevaring av det finske språket. Snellman var en særlig betydningsfull tenker for denne bevegelsen, og hans tenkning var kjennetegnet av en dynamisk finsk nasjonalisme med tyske inspirasjonskilder – spesielt Herder og Hegel (Se Uljens' kapittel).

Oppsummert kan man si at det vokste frem en folkedanningsbevegelse i Norden på 1800-tallet, med interne nordiske forskjeller. Folkedanningsbevegelsen fikk stor betydning for oppgjøret med det standsinndelte skolesystemet og utviklingen av det som mange anser som særmerket ved nordisk utdanning – en felles skole for alle. Ifølge Roos, Hemstad og Edgren[54] kom det fellesnordiske danningsprosjektet og en felles nordisk kulturarv til uttrykk i lærebøker og undervisningsmateriale på denne tiden – gjennom felles tematikker på tvers av nordiske land. Den nordiske enhetsskolens fremste formål var nettopp å være en skole for bevisstgjøring av folket – en viktig brikke i nasjonsbyggingsprosessene og moderniseringen av de nordiske landene.

---

52 Gustavsson, *Dannelse i Vor Tid*, 238.

53 Liedman, «In search of Isis», 103.

54 Merethe Roos, Ruth Hemstad og Henrik Edgren, «Nordisk utdanningshistorie 1814–1905», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2 (2018): 97.

«Deres majestet barnet»: Reformpedagogikken i Norden

Etter hvert som folkeskolene vokste frem i Norden, ble stadig nye befolkningsgrupper innlemmet i samme skole. Problemet var imidlertid at vitenskapene også hadde ekspandert, noe som skapte økt fagtrengsel i skolen og reiste spørsmålet om hvilke prinsipper som burde gjelde i seleksjonen av faglig innhold. Med det moderne gjennombruddet meldte det seg også tanker om hvorvidt teoretisk kunnskap og klassiske språk virkelig ville forberede elevene tilstrekkelig på livet i den nye tiden, og utviklingspsykologien fikk mer gjennomslag i pedagogikken.[55] Konfliktene mellom nyhumanistene på den ene siden, som ønsket å vektlegge antikkens *eksemplaritet* og de klassiske språkenes særlige formaldannende rolle, og realistene på den andre siden, som ønsket en mer nytteorientert skole tilpasset den nye industrien, flammet opp. Ruge[56] peker av slike grunner på at enhetsskolemodellens fremvekst var et uttrykk for en brytningstid, der forholdet mellom tradisjonelle og moderne arbeidsformer i skolen ble debattert (Se Hilt og Halvorsens kapittel).

Enhetsskolens ekspansjon og behovet for nye arbeidsformer skapte et *momentum* for reformpedagogikken i Norden på 1920-tallet og fremover. Anna Sethne var en pioner for den såkalte arbeidskolepedagogikken i Norge, og bidro både med teoretiske arbeider og omfattende forsøksvirksomhet ved Sagene skole i Oslo (Se Hovlands kapittel). I Norge ble reformpedagogikken institusjonalisert gjennom skolereformer på 1930-tallet som innførte arbeidsskolen som bærende undervisningsprinsipp i skolen. Etter hvert falt nordiske ordninger med såkalte middelskoler bort, og enhetsskolen ekspanderte ved at stadig større befolkningsgrupper ble innlemmet i den udelte skolen. Enhetsskolespørsmålet kom i økende grad til å handle om hvordan man kunne skape et enhetlig system som kunne romme indre mangfoldighet og differensiering. I så måte var den svenske skolekommisjonen av 1946, med Alva Myrdal som toneangivende pedagogisk strateg, særlig betydningsfull, og samtlige nordiske land ble påvirket av dette kommisjonsutkastet og den forsøksvirksomheten som fulgte i kjølvannet av denne reformen.[57] Den offent-

55 Høigård og Ruge, *Den norske skoles historie*, 201–211; Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 73–74.

56 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 74.

57 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 67.

lige enhetsskolen i Sverige ble nå utvidet til en 9-årig obligatorisk skole for alle, med et demokratisk siktemål og arbeidsskolepedagogikk som metode – og ble modell for andre nordiske land.[58]

I likhet med folkedanningsbevegelsen må reformpedagogikken sies å være en omfattende tanketradisjon med ulike nordiske forgreninger. Men selv om reformpedagogikken er sammensatt, er det en fellesnevner for denne retningen at man fremhever barndommen og barnets egenverdi. En av de mest kjente nordiske reformpedagogiske pionerene var svensken Ellen Key med boken *Barnets Aarhundrede*, hvor hun blant annet skriver:

> Før far og mor legger sin panne i støvet for barnets høyhet, før de innser at ordet barn bare er et annet ord for majestet, før de erkjenner at det er fremtiden som i barnets skikkelse slumrer i deres armer, historien som leker på deres kne, før kan de heller ikke innse at de har like liten makt eller rett til å skrive lover for denne nye skapning som de har makt og rett til å skrive dem for stjernenes baner.[59]

Vi ser her at barnet blir opphøyet til en «majestet», med en «slumrende fremtid» i sin makt. Foreldrene på sin side fraskrives autoritet til å påtvinge barnet sine lover. I stedet for å forme og påtvinge barnet på forhånd fastlagte normer og kunnskaper skulle man følge barnas naturlige utvikling og vekst. Det gjaldt å ta utviklingspsykologien til hjelp for å forstå barnas forutsetninger for læring og danning på ulike utviklingstrinn og stimulere til egenaktivitet og selvdannelse. Kunnskapen måtte med andre ord kobles sammen med barnas egne erfaringer.[60]

Dette med at kunnskapen ikke skulle pådyttes utenfra, men komme innenfra og i kraft av erfaringer, var likevel ikke en helt ny ide i den pedagogiske idéhistorien. Allerede i Platons dialog *Menon* undersøker Sokrates om dyder kan læres av andre, altså om det er noe som kan oppnås gjennom ytre

---

58 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 67.

59 Ellen Key, sitert i Reidar Myhre, *Pedagogisk idehistorie fra 1850 til i dag* (Ad Notam Gyldendal, 1976), 49; se også Alfred Telhaug, «Barne- og elevsentrert tenkning», *Barn*, nr. 2 (2006): 123–142.

60 Telhaug, «Barne- og elevsentrert tenkning», 123–124.

påvirkning, eller om dyder læres innenfra gjennom de riktige spørsmålene.[61] Ifølge Gustavsson har denne typen tankegods inntatt ulike former siden renessansen; kjennetegnet er opposisjon til tradisjonell formidlingspedagogikk – enten det gjelder motstanden mot den autoritative skolastikken i middelalderen eller kulturell kanon-tenkning i våre dager. Fellesnevneren er en oppfatning av at vi ikke kan ta utgangspunkt i en fast og ferdig kunnskapsmasse, men må tilegne oss kunnskap på mer selvstendig vis gjennom eksperimenter, observasjoner og aktiviteter som knytter kunnskapen til det levde liv.

I ettertiden har reformpedagogikken vært forstått som nærmest identisk med progressivismen, sterkt assosiert med amerikaneren John Deweys pragmatiske og demokratiske tenkning. Både reformpedagogikken og progressivismen la vekt på aktiv læring og selvvirksomhet, men reformpedagogikken var mer mangfoldig enn man har fått inntrykk av i ettertiden. Det eksisterte for eksempel også en reformpedagogikk som var inspirert av tysk danningstenkning og hadde interesse for aktuelle problemer i europeisk skoleutvikling, representert gjennom den såkalte Sonnenberg-kretsen, hvor for eksempel Reidar Myhre og Herman Ruge var tilknyttet.[62] Den norske pedagogen Erling Kristvik tilskrives også den reformpedagogiske tradisjonen i Norden, men fra et verdikonservativt ståsted.[63] Dette understreker at reformpedagogikken var en svært sammensatt tradisjon, i alle fall i sin tidlige fase.

Ifølge Helsvig[64] var reformpedagogikken et svar på utfordringene med det industrialiserte og urbaniserte samfunnet i starten av 1900-tallet – med en ekspanderende offentlig skole for alle. Reformpedagogikken var koblet til utviklingspsykologiens innsikter om barns forutsetninger for læring på ulike utviklingstrinn, og ønsket å stimulere til egenaktivitet og selvvirksomhet i undervisningen. Samtidig var det for mange et uttalt mål å gjøre opp med skolens religiøse fundament og frigjøre pedagogikken fra tradisjonelle

61 Platon, *Menon* (Vidarforlaget, 2014).

62 Erling Lars Dale, *Pedagogiske strateger* (Ad Notam Gyldendal, 1999); «Reidar Myhre», i *Norsk biografisk leksikon*.

63 Rune Slagstad, *Nasjonale strateger* (Pax, 1998), 377.

64 Kim Helsvig, «Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv», *Nytt Norsk Tidsskrift* (2004): 172.

autoriteter.[65] Men som for eksempel Ruge[66] fremhevet, skulle arbeidsskoleprinsippene virke sammen med fagenes kunnskapstradisjoner, og ikke erstatte disse. Det eksisterte med andre ord reformpedagogiske tankestrømninger som talte for en sammentenkning av formale og materielle kunnskapstradisjoner, mer enn en ensretting mot formaldanning og selvvirksomhet.

I etterkrigstiden ble den angloamerikanske inspirasjonen fra John Dewey styrket, og hans tenkning fikk stor innflytelse i Norden, men er blitt forstått på forskjellig vis og ikke alltid i tråd med Dewey selv. Den pedagogiske resepsjonen av Deweys tenkning har blant annet vært koblet til en sterkere vitenskapeliggjøring av pedagogikken som fag.[67] Det er nok særlig Deweys ide om «learning by doing», som utfoldes i boken *Democracy and Education*[68], som har blitt koblet sammen med den reformpedagogiske tilgangen, med dens særlige blikk for barnets medvirkning i sin egen lærings- og danningsprosess. I Norge ble den reformpedagogiske tradisjonen videreført i etterkrigstiden ved *Pedagogisk forskningsinstitutt* under Johs. Sandvens ledelse. Sandven hadde studieopphold ved Columbia University og var opptatt av amerikansk progressivisme og Deweys oppfatning av utdanning som grunnlaget for demokratisk utvikling. Pedagogikken sentrerte seg nå om elevenes «livsdyktighet», mens den mer verdikonservative og filosofisk orienterte delen av pedagogikkmiljøet ble skjøvet ut på sidelinjen.[69] Også som følge av en slik tankeretning ble pedagogikk fra etterkrigstiden og fremover bygget opp som et *vitenskapsfag* basert på forsøksvirksomhet, som skulle gi et vitenskapelig grunnlag for velferdsstatens profesjoner, for eksempel lærerprofesjonen.

---

65 Helsvig, «Norsk reformpedagogikk», 173.

66 Se for eksempel diskusjonene i Herman Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», *Vår Skole* 11, nr. 12 (1930): 92–93.

67 For eksempel gjennom opprettelse av PFI, som beskrevet i Slagstad, *Nasjonale strateger*, 329–330.

68 John Dewey, *Democracy and Education* (Southern Illinois University Press, 1985), 292.

69 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 319–321.

Pedagogiske grunnspørsmål og epokale nøkkelproblemer

Når kapitlene i denne boken undersøker ulike danningsteoriers fortolknings- og forklaringskraft, gjør vi det basert på to pedagogiske tilganger – «pedagogiske grunnspørsmål» og «epokale nøkkelproblemer». Flere pedagogiske tenkere har påpekt hvordan pedagogikkfaget har vært kjennetegnet av spenningsforhold, paradokser og motsetninger. Oettingen har for eksempel begrepsfestet dette som «antinomier»[70], mens Myhre[71] omtalte det på lignende vis som «grunnpolariteter». Disse inspirasjonskildene minner oss om at det til alle tider har eksistert spenningsforhold og paradokser i pedagogikk. Pedagogiske grunnspørsmål, slik vi forholder oss til det i denne boken, handler om spørsmål som går igjen på tvers av politiske og pedagogiske regimer – og som er knyttet til slike spenningsforhold.[72] Vi er av den oppfatningen at vi best kan tilnærme oss disse motsetningene gjennom spørsmål heller enn ferdige svar. Selv om grunnspørsmålene går igjen i pedagogikkens idehistorie, har de blitt fylt med innhold ut fra den konkrete virkeligheten de har blitt stilt i. Dette handler særlig om forholdet mellom makt og frihet, formal og material danning, natur og kultur, subjektiv versus objektiv kunnskap, individ og fellesskap, og tilpasning og overskridelse.

Danningsbegrepet rommer i seg selv flere slike paradokser og motsetninger, noe som gjør at begrepet står i fare for å bli redusert når det forstås innenfor rammen av en standardiserende utdanningsdiskurs. Straume[73] har vist at danningsteorier alltid rommer minst tre elementer, nemlig subjektet, objektet og prosessen. *Subjektet*, eller eleven, barnet, edukanden – altså den som skal dannes – dannes i vekselvirkning med *objektet*, enten dette er forstått som den kulturelle verden, det moralske fellesskapet, samfunnet eller lignende, og vekselvirkningen mellom disse forstås gjerne som *prosessuell* og dialektisk. Samtidig har disse ulike elementene i danningsteorier vært gjenstand

70 Alexander von Oettingen, *Almen Pædagogik* (Gyldendal, 2010), 14–16.

71 Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Ad Notam, 1996), 26.

72 Se også Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt, «Hva er et grunnspørsmål», i *Grunnspørsmål i pedagogikken*, red. Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt (Fagbokforlaget, 2021), 16–17.

73 Ingerid Straume, *Danningens filosofihistorie* (Gyldendal Akademisk, 2013), 22.

for pedagogiske kontroverser. I samtlige av de nordiske landene har det for eksempel vært pedagogiske tenkere som har vært mer opptatt av danningens objektive side i kraft av felles verdier og kulturell kanon-tenkning, og andre som har vektlagt subjektets mer eller mindre frie vekst – altså danningens subjektive side. Et annet spenningsforhold er forholdet mellom samfunnsbevaring og tilpasning på den ene siden – og frigjøring, overskridelse og kritikk av det bestående på den andre siden (se for eksempel Norefalks kapittel).

Spenningen mellom pedagogikkens subjektive og objektive dimensjon finner vi også hos Wolfgang Klafki og hans kategoriale danningsteori. At danningsteorien er *kategorial* innebærer en forståelse av at subjektet tilegner seg kategorier for å forstå samfunnet og kulturen det lever i, og at dette foregår som *en dobbelsidig åpning*, der subjektet åpner seg for verden og verden åpner seg for subjektet.[74] Som ramme for denne boken vil vi særlig fremheve Klafkis begrep om epokale nøkkelproblemer – spørsmål som han mente var særlig godt egnet til å fremme en allmenn danningsprosess der man oppnår evnen til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. For Klafki var epokale nøkkelproblemer særlig spørsmål knyttet til fred, miljø, sosial rettferdighet og likhet, digitalisering og kommunikasjon, bærekraft og eksistensielle spørsmål/religion, men listen er selvsagt ikke uttømmende.[75]

Mens pedagogiske grunnspørsmål omhandler mer eller mindre tidløse pedagogiske spørsmål, vil epokale nøkkelproblemer typisk handle om de mest grunnleggende utfordringene vi mennesker står overfor i samtiden – og i møte med den fremtiden vi har foran oss. I denne boken er det særlig to epokale nøkkelproblemer som står sentralt og behandles på ulikt vis i flere kapitler, nemlig vilkårene for fellesskapsdanning i dagens samfunn og forholdet til den *antropocene* virkelighet. Den første tematikken handler om hvordan danningens samfunns- og fellesskapsdannende side kan og bør forstås i en stadig mer individualisert kultur og virkelighet. Med tanke på at «det nyliberale samfunnet» har blitt kritisert for å mangle begreper for det som er felles, er forholdet mellom samfunn og subjektivitet et særlig viktig anliggende når vi drøfter danningsbegrepets fremtid (se Straumes kapittel). I dette inngår også spørsmål knyttet til demokratiets og samfunnsinstitusjoners rolle for

74 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik*, 120.

75 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik*, 120.

danningsprosessene, samt en grunnleggende spenning knyttet til hvordan mennesker kan dannes til å forstå seg selv i en større sammenheng uten å gi slipp på sin egen autonomi og integritet (se Wibergs kapittel).

Et annet sentralt spørsmål som behandles i flere av bokens kapitler, er, for å bruke Straume sine ord, hvordan vi kan tenke danning i et samfunn som ikke er bærekraftig.[76] Danningsbegrepet har tradisjonelt vært antroposentrisk orientert, og vi har behov for nytenkning av danningsbegrepet for bedre å romme forholdet vårt til naturen og klodens levende liv. Et grunnleggende spørsmål i så måte er hvordan vi kan danne ansvarlige borgere som kan bidra til en bærekraftig omgang med livet på kloden og dens øvrige beboere, og som samtidig rommer eksistensielle dimensjoner som håp og livsmot (se Lund sitt kapittel). Forholdet mellom danning og *antropocene* fordrer også en tenkning om hvordan vi kan forstå og realisere et politisk danningsbegrep i vår tid, som kan gjøre barn og unge i stand til både å analysere miljøproblemer, vurdere løsninger på miljøutfordringer – og ikke minst gripe inn for å forandre verden (se Kvamme sitt kapittel).

Avslutning

Dette innledende kapittelet har tegnet opp noen linjer i den nordiske danningstradisjonen og løftet frem noen særlige utfordringer og spørsmål for denne tradisjonen – som skal utforskes videre i andre kapitler. Antologien har tittelen *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornyelse*, men formålet med boken er ikke å oppstille et nytt nordisk danningsbegrep som kan virke standardiserende på utdanningspolitikk og pedagogisk praksis. Snarere ønsker vi å undersøke den fortolknings- og forklaringskraft som ligger i den nordiske danningstradisjonen. Et underforstått spørsmål i dette kapittelet kan sies å være om det i det hele tatt finnes en egen nordisk danningstradisjon, og svaret på dette er ganske enkelt ja. Det finnes noen felles tankestrømninger i den nordiske idehistorien, og kapitlene i denne boken trekker veksler

76 Se Straume i denne boken.

på et utvalg av det vi kan kalle en nordisk pedagogisk kanon. Når vi taler om en slik pedagogisk kanon, gjør vi det imidlertid med et visst forbehold – den nordiske danningstradisjonen har ikke utviklet seg i et vakuum; den utgjør en åpen struktur. Den nordiske pedagogiske tradisjonen er mer som en elv med ulike forgreninger enn et fast og enhetlig grunnlag. Danning har vært, og er stadig, et omstridt begrep som i seg selv rommer ulike grunnspørsmål. Kapitlene i boken er idehistoriske, teoretisk-filosofiske og argumenterende, og går i dialog med både etablerte, «apokryfe» og nyere pedagogiske tenkere for å aktualisere denne tenkningen ved hjelp av pedagogiske grunnspørsmål og epokale nøkkelproblemer. På denne måten bidrar vi til en pedagogisk diskusjon om hva nordisk danning har vært, hva den er, og hva den kan bli i fremtiden. Forhåpentlig kan slike danningsdiskusjoner i spennet mellom tradisjon og fornyelse bidra til å heve den akademiske diskusjonen om danning i nordisk pedagogikk.

Referanser

Andersen, Rasmus. «Trust in Scandinavia: Findings from Moving Borders between Denmark and Germany». *Scandinavian Political Studies* 41, nr. 1 (2017): 22–48.

Beck, Steen. *Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse*. Center for Pædagogisk Udvikling, Institut for Læring, Ilisimatusarfik, 2023.

Blossing, Ulf, Gunn Imsen og Lejf Moos. *The Nordic Education Model: «A School for All» Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer, 2014.

Brinkmann, Svend, Thomas Aastrup Rømer og Lene Tanggaard. *Sidste chance: Nye perspektiver på dannelse*. Aarhus: Lim, 2021.

Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Redigert av Jo Ann Boydson. Carondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press, 1985 [1916].

Dragsted, Pelle. *Nordisk socialisme*. København: Gyldendal, 2021.

Eckhart, Mester. «Taler til undervisning». I *Å bli den du er*. Verdens Hellige Skrifter. Oslo: De norske bokklubbene, 2008.

Eskeland, Lars. *Ole Vig*. Bergen: Bokreidar Lunde & co, 1916.

Grohse, Ian Peter. «Norgesveldet». I *Store norske leksikon*. Hentet 17. februar 2026. https://snl.no/Norgesveldet.

Grundtvig, Nikolai. «Om Borgerlig Dannelse». I *Grundtvigs skole verden i tekster og udkast*, bd. 1, utgitt av Knud Eyvin Bugge. København: G. E. C. Gad, 1968 [1834].

Grundtvig, Nikolai. *Statsmæssig oplysning – et udkast om samfund og skole*. København: Nyt Nordisk Forlag, 1983.

Gundem, Bjørg og Stefan Hopmann. *Didaktik and/or Curriculum*. Peter Lang, 2002.

Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim forlag, 1996.

Hagemann, Gro. «Folkeopplyser, nasjonsbygger og reformpedagog: Lærerstandens selvbilder og strategier». *Arbeiderhistorie* (1995): 177–192.

Helsvig, Kim. «Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv». *Nytt Norsk Tidsskrift* nr, 2 (2004): 172–181. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2004-02-07.

Herder, Johann Gottfried. *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse*. Fredriksberg: Det lille forlag, 2002.

Hilt, Line. *Integrering og Utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, 2024.

Hilt, Line og Øyvind Wiik Halvorsen. «Bildung and the Moral Topography of the Self». *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 5 (2024): 621–636.

Hilt, Line Torbjørnsen og Hanne Riese. «Hybrid Forms of Education in Norway: A Systems Theoretical Approach to Understanding Curriculum Change». *Journal of Curriculum Studies* 54, nr. 2 (2022): 223–242. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1956596.

Høigård, Einar og Herman Ruge. *Den norske skolens historie*. 3. utg. Oslo: Cappelens forlag, 1963.

Johnsen, Berit. «Ole Vig». I *Pedagogiske profiler*, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

Klafki, Wolfgang. *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim, 2014.

Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen. *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Universitetsforlag, 2017.

Koselleck, Reinhart. «On the Anthropological and Semantic Structure of Bildung». I *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*, redigert av Reinhart Koselleck, 171–207. Stanford: Stanford University Press, 2002.

Liedman, Sven-Eric. «In Search of Isis: General Education in Germany and Sweden». I *The European and American University since 1800*, redigert av Sheldon Rothblatt og Bjorn Wittrock, 74–106. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Myhre, Reidar. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam, 1996.

Myhre, Reidar. *Pedagogisk idehistorie fra 1850 til i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1976.

Nyyssönen, Jukka. «Samisk skolehistorie i Finland». Fremlegg i seminar om samisk skolehistorie, 2013. Hentet frå «Samisk skolehistorie – seminar».

OECD. *Iceland Education Policy 2030 and Its Implementation*. OECD Education Policy Perspectives, nr. 32, (2021).

Oettingen, Alexander von. *Almen pædagogik*. København: Gyldendal, 2010.

Platon. *Menon*. Vidarforlaget, 2014.

«Reidar Myhre». I *Norsk biografisk leksikon*.

Roos, Merethe, Ruth Hemstad og Henrik Edgren. «Nordisk utdanningshistorie 1814–1905». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2 (2018): 79–100.

Rousseau, Jean-Jacques. *Om samfunnspakten – eller statens grunnsetninger*. Oslo: Den norske bokklubben, 2001.

Ruge, Herman. «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver». *Vår Skole* 11, nr. 12 (1930): 85–94.

Ruge, Herman. *Skolesystemene i de nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget, 1961.

Sejerstedt, Francis. *Sosialdemokratiets tidsalder: Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo: Pax, 2013.

Skirbekk, Gunnar. *Norsk og moderne*. Res Publica, 2017.

Slagstad, Rune. *Nasjonale strateger*. Pax, 1998.

Slagstad, Rune. «Når OECD tar makten – om det nye skolepolitiske kunnskapsregime». *Utdanningsnytt*, 2018.

Straume, Ingerid, red. *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk, 2013.

Telhaug, Alfred. «Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv». *Barn* 24, nr. 2 (2006): 123–142. https://doi.org/10.5324/barn.v24i2.4405.

Thompson, Christiane og Gabriele Weiss. «Zur Widerständigkeit des Pädagogische: Eine Skizze». I *Bildende Widerstande – widerständige Bildung*, redigert av Christiane Thompson og Gabriele Weiss, 11–12. Bielefeld: Transcript Verlag, 2008.

Torjussen, Lars Petter og Line Torbjørnsen Hilt. «Hva er et grunnspørsmål». I *Grunnspørsmål i pedagogikken*, redigert av Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt. Bergen: Fagbokforlaget, 2021.

Volckmar, Nina. *Utdanningshistorie: grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal, 2016.

Wiberg, Merete. «Bildung: A Paradoxical Concept». I *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education*, redigert av J. Baldacchino og Herner Saeverot, 81–93. Bloomsbury Academic, 2024.

Wiberg, Merete og Lars Knudsen. «Introduction: A Scandinavian Perspective on Teacher and Teaching Quality and Teacher Ethics». I *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools: New Reflections, Future Challenges, and Global Impacts*, redigert av Lars Knudsen, Merete Wiberg, Karen Petersen og Lisbeth Haastrup, 1–16. New York: Routledge, 2024. https://doi.org/10.4324/9781003407775-1.

Uljens, M. (2026). J. V. Snellman och den moderna bildningsteorin i Finland. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 43–77). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870803

2

J. V. Snellman och den moderna bildningsteorin i Finland

Michael Uljens

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammanfattning: Komparativ dialog kring utbildning förutsätter historisk, kulturell och samhällelig medvetenhet för att förstå likheter och skillnader i hur policy, teori och praktik inom utbildningens område utvecklas. En sådan medvetenhet inkluderar insikt i hur geopolitiska och andra samhälleliga omständigheter får konsekvenser för pedagogisk teori och praktik. Mot denna bakgrund granskar detta kapitel hur den moderna eller klassiska bildningsteorin introducerades och utvecklades i Finland efter den traumatiska uppdelningen av Sverige i två delar, då den östra delen, Finland, blev ett storfurstendöme inom det ryska imperiet (1809–1917). Diskussionen fokuserar på statsmannen och filosofen J. V. Snellmans (1806–1881) framstående bidrag till den pedagogiska filosofin. Med Snellmans ord skulle landet ”byggas med bildningens hjälp.” Givet parallelliteten i Preussens och Finlands geopolitiska utveckling är det slående hur tidigt den moderna bildningsteorin, sådan den utvecklats av bland andra Herder, von Humboldt och Hegel, recipierades och transformerades i Finland. Denna utveckling lade grunden för att den första professuren i ”pedagogik och didaktik” inrättades 1855 vid Kejserliga Alexanders universitet i Helsingfors. Snellmans teori uppvisar betydande likheter med den i dag aktuella icke-affirmativa pedagogiken.

Nyckelord: Bildning, bildbarhet, pedagogisk teori, Snellman, icke-affirmativ teori, fostrande undervisning

Abstract: Comparative dialogue on education requires historical, cultural, and societal awareness in order to understand similarities and differences in the development of educational policy, theory, and practice. Such awareness includes understanding how geopolitical and other societal developments necessitate the conceptual and practical reconstruction of education. Based on these assumptions, this chapter describes how modern or classical theories of *Bildung* were introduced and developed in Finland following the traumatic separation of Sweden into two parts, when the eastern part, Finland, became a semi-autonomous Grand Duchy within the Russian Empire (1809–1917). The discussion focuses on the outstanding contribution to educational thought made by the statesman and philosopher Johan Vilhelm Snellman (1806–1881). Finland, in J. V. Snellman's words, had to be built "with the help of Bildung." Given the parallel geopolitical developments in Prussia and Finland, it is striking how early modern theories of *Bildung*, as developed by Herder, von Humboldt, Hegel, and others, were received and reinterpreted in Finland. These developments contributed to the establishment of the first professorship in "education and didactics" in 1855 at the Imperial Alexander University in Helsinki. Snellman's theory bears clear similarities to present-day non-affirmative theory of education.

Keywords: *Bildung*, *Bildsamkeit*, educability, educational theory, Snellman, non-affirmative theory of education, educative teaching

Inledning

Våra nordiska länder har länge uppvisat stora likheter med avseende på läroplaner, skolsystem och pedagogisk forskning. I vissa utbildningsfrågor uppvisar länderna också unika drag. Ett sådant exempel är hur den nyliberala vändningen har slagit igenom sedan 1990-talet. Att Finland införde en blygsammare variant av den nyliberala utbildningspolitiken har ofta förklarats med de goda resultaten i internationella kunskapsmätningar: varför ändra ett fungerande system?[1] Kunskapsresultaten har i sin tur ofta förklarats med det stora söktrycket till lärarutbildningen, utbildningens kvalitet och det höga sociala anseende som skolan i Finland länge har åtnjutit.[2] Det här kapitlet vill vidga diskussionen om den finländska skolans egenart och visa att närhistoriska förklaringar, som fokuserat på perioden efter 1960-talet, behöver kompletteras med ett längre bildningsteoretiskt perspektiv. Poängen är att även om utbildningsideologin och skolutvecklingen i Norden var likartade efter IIVK varierar de nordiska ländernas *pedagogikteoretiska rötter*. Emellertid föll dessa rötter i skymundan när utvecklingen av den nordiska enhetsskolan kom att ledas av sociala och demokratiska ideal. De gemensamma strävandena har bidragit till att likheterna ofta har uppfattats som större än skillnaderna. Särskilt har de pedagogiska idéernas roll i Finlands geopolitiska historia och nationsbildning gått förlorad ur sikte. Också pedagogikens utveckling mot en empirisk vetenskap under 1960-talet bidrog till att den systematiska pedagogikens fokus på bildningsteori trängdes undan.[3]

Vi har också bevittnat en differentiering i den nordiska skolutvecklingen efter Berlinmurens fall 1989. I syfte att förstå vägvalet i Finland efter brytpunkten 1989 vägleds kapitlet av insikten att bildningsteoretiska rottrådar bortom närhistoriska skeenden kan påvisas. Kapitlet visar att den moderna

---

1 Michael Uljens, Lili-Ann Wolff och Sara Frontini, ”Finland – NPM resistance or towards European neo-welfarism in education?”, i *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, red. Helen M. Gunter, Emiliano Grimaldi, David Hall och Roberto Serpieri (Routledge, 2016), 39–52.

2 Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Teachers College Press, 2021).

3 Michael Uljens, ”Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori”, *Nordic Studies in Education* 42, nr. 1 (2022): 83–104, https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788.

eller klassiska tyska pedagogikens grundläggande idéer länge har burit upp skolans pedagogik i Finland, även om vi över tid kan identifiera viss variation i var betoningen har legat.[4]

I syfte att synliggöra idéhistoriska rottrådar finns olika vägar att gå. Kirsten Sivesind och Magnus Hultén har visat hur nationella styrdokument spelat en fundamental roll i skandinaviskt nationsbygge.[5] I det här kapitlet ligger fokus inte på kollektivt formulerade läroplaner och styrdokument, utan i stället på grundläggande bildnings-, fostrans- och undervisningsteori som reflekterar en kulturs och en epoks sätt att förstå generationsväxlingens pedagogiska kvaliteter. Jag avser här den pedagogiska teori som utvecklades av den finske journalisten, filosofen, pedagogen och statsmannen Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) i mitten av 1800-talet.[6]

Utgångspunkten för detta grepp är antagandet att sådana pedagogiska teorier som vinner gehör på något sätt svarar mot de krav som samtiden och en föreställd framtid ställer. Därför behöver de pedagogiska idéernas historia granskas i relation till den övriga kultur- och geopolitiska historien. För Finland gäller att landets stegvisa utveckling efter separationen från Sverige 1808–09, via perioden som storfurstendöme (1809–1917) till en självständig stat 1917, löpte parallellt med formuleringen av nya pedagogikteoretiska tankegångar. Snellmans

---

4 Birgit Schaffar och Lili-Ann Wolff, ”Phenomenon-Based Learning in Finland: A Critical Overview of Its Historical and Philosophical Roots”, *Cogent Education* 11, nr. 1 (2024), https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733.

5 Kirsten Sivesind och Magnus Hultén, ”Reform Histories and Changing Educational Conceptions of the Nation and Nationalism in Norwegian and Swedish Curricula, 1900–2020”, i *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism*, red. Daniel Tröhler (Routledge, 2023), 225–249.

6 J. V. Snellman var filosof, journalist och statsman. Hans forskning omfattar statskunskap, medvetandefilosofi, pedagogik, politik, ekonomi och kulturteori (Himanka, 2012; Miettinen, 2024; Väyrynen, 1992; Savolainen, 2019). Snellman föddes i Stockholm, där hans familj bodde en tid, men växte upp i den österbottniska staden Gamlakarleby (fi. Kokkola) i Finland. Efter skolgång i Uleåborg i norra Finland inledde Snellman sina universitetsstudier vid Åbo Akademi som 16-åring 1822. Under professor Tengströms ledning studerade han historia, litteratur, grekiska och särskilt Hegels filosofi. Tillsammans med Johan Ludvig Runeberg och Elias Lönnrot hörde han till det unga intellektuella Lördagssällskapet på 1830-talet. Snellman blev professor i filosofi 1856 och senator 1863. Redan på 1830-talet utvecklade han sin grundläggande förståelse av medvetandets filosofi (Snellman, 1837). Finland blev officiellt tvåspråkigt 1902, då finskan blev officiellt språk.

explicita motto var att Finland skulle byggas upp inifrån med bildningens hjälp. Det är således alldeles särskilda geopolitiska och kulturpolitiska omständigheter som utgjorde grogrunden för att de nya idéerna om bildning skulle få gehör. Att geopolitiska skeenden påverkar hur nationella utbildningssystem utvecklas är emellertid på inget sätt unikt för Finland. Många skandinaviska gränsdragningar under 1800-talets början hade utbildningspolitiska konsekvenser. David Jakobsson noterar att: ”Sverige … fick, efter freden i Kiel 1814, i gengäld Norge som unionspartner från Danmark. Danmark erhöll i sin tur efter traktatet i Kiel områdena Färöarna, Grönland och Island som historiskt sett varit en del av den norska sfären.”[7] Jakobsson visar också på utbildningens växande roll för nationsbyggena i Skandinavien under 1800-talet.

Då Snellmans pedagogiska tänkande har diskuterats har intresset ofta kretsat kring hans utbildningspolitiska hållning i den känsliga språkfrågan. Ledd av ett nationellt medborgarskapsideal från 1840-talet drev Snellman tesen att Finland officiellt skulle bli enspråkigt finskt. Ett sådant ideal förutsatte bildning av de stora massorna. För att detta skulle lyckas krävdes bland annat en nytolkning av finskans roll,[8] vilket Snellman också lyckades främja.[9] År 1864 erkändes finskan som undervisningsspråk vid universitetet, liksom som förvaltnings- och domstolsspråk. Också Snellmans diskussion med Uno Cygnaeus på 1860-talet kring folkskolans grundande har väckt stort intresse. Medan Finland var tidigt ute med att grunda en professur i pedagogik och didaktik (1852), var landet senare ute med att grunda en folkskola (1866), vilket berodde på att frågan bromsades från S:t Petersburg.[10] Trots den omfat-

7 David Jakobsson, ”Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905”, i *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie: Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer*, red. Henrik Edgren och Bjørn M. Hovland (Cappelen Damm Akademisk, 2025), 165–186, https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch9.

8 Matti Klinge, ”Snellman, Johan Vilhelm”, i *Kansallisbiografia – verkkojulkaisu*, Studia Biographica 4 (Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997), uppdaterad December 22, 2024, http://urn.fi/urn:nbn:fi:sks-kbg-003639.

9 Henrik Meinander, ”Språkfrågan sedan 1863”, i *Makten att kombinera: Utmaningar, vägval och handlingskraft i Svenskfinland*, red. S. Sjöblom och S. Sandberg (Svenska kulturfonden, 2015), 7–27.

10 Marja Jalava, ”Kunskapsskola eller arbetsskola? Kampen mellan Cygnaeus och J. V. Snellman om rollen som folkskolans fader på 1860-talet”, i *Skolhistoriskt arkiv*, vol. 33, red. E. Geber (Svenska skolhistoriska föreningen i Finland, 2011), 17–34.

tande Snellmanforskningen har hans vetenskapliga bidrag till den pedagogiska teorin, närmare bestämt bildnings-, undervisnings- och fostransteorin, hamnat i bakgrunden i Finland.[11]

Kapitlets fortsatta struktur

För att synliggöra de idéhistoriska rottrådarna i Finland i Snellmans tappning, givet då aktuella geopolitiska omständigheter och hur de är synliga i vår egen tid, utvecklar jag argumentationen i fyra steg. (i) Inledningsvis antas att en orsak till att Snellmans arbete fallit i bakgrunden är att en förståelse av hans vetenskapliga bidrag kräver insikter i den klassiska pedagogikens principfrågor om bildning och pedagogiskt handlande. Utan en sådan pedagogikteoretisk läsförståelse är det svårt att identifiera de bärande idéerna i Snellmans författarskap och hur de är besläktade med de tyska klassikerna. För att få syn på Johan Vilhelm Snellmans bärande idéer måste vi därför först förstå vilka frågor han ville svara på. Vi börjar med en teoretisk fråga om pedagogikens paradoxer. Därmed beskrivs centrala moment i den moderna, eller idag klassiska, pedagogikens teoretiska landskap efter att vi lämnat en teologisk referensram. Det är mot den bakgrunden Snellmans teoretiska bidrag kan förstås. (ii) I ett andra steg går jag över till det kultur- och geopolitiska sammanhanget i Finland efter separationen från Sverige år 1809. Här visar jag hur utvecklingen i Preussen efter Napoleonkrigen framstod som referenspunkt för hur utvecklingen i Finland kunde drivas. (iii) När de idéhistoriska och geopolitiska sammanhangen har beskrivits är vi redo att i ett tredje steg gestalta Snellmans bildnings-, undervisnings- och fostransteori. (iv) Avslutningsvis visar jag i ett fjärde steg hur Snellmans tankar om emancipatorisk pedagogik lever vidare idag i den icke-affirmativa teorin om fostran och bildning.

---

11 Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, red., *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite* (SoPhi, 2024); Michael Uljens, ”Snellman som bildningsfilosof”, *Finsk Tidskrift*, nr. 7–8 (2006): 456–467; Michael Uljens, ”J. V. Snellman – Suomalaisen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja”, i *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, red. Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty (Jyväskylä: SoPhi, 2024), 136–159, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pedagogikens moderna idéhistoriska sammanhang

Ett ständigt närvarande problem i pedagogiken kommer till synes i form av den så kallade pedagogiska paradoxen. Allt sedan de grekiska filosoferna före vår tideräknings början har pedagogiken uppfattat individens bildningsprocess, liksom det pedagogiska handlande som syftar till att påverka denna process, som paradoxal. Jag ska ge tre exempel på sådana pedagogiska paradoxer. Syftet är därefter att visa hur Snellman, som exponent för den nordisk-tyska pedagogiken, hanterar paradoxens tredje variant.

Den första versionen är inlärningens paradox eller *Menons paradox* i Platons arbeten. I Sokrates dialog med Menon ställs frågan om hur det är möjligt att söka kunskap om vi inte *vet* vad vi söker. Om vi *inte* vet vad vi söker kan vi inte heller avgöra om vi har hittat kunskapen, lyder argumentet. Om vi däremot redan har kunskapen och därmed vet den, *behöver* vi inte lära oss den eller söka den. I det första fallet, där vi inte vet vad vi ska söka, är lärandet omöjligt. I det andra fallet, där vi redan har kunskapen, är lärandet onödigt. Detta dilemma löser Platon genom att anta att kunskapen är evig. Människan blir bärare av dessa eviga sanningar eller idéer genom att de finns i den själ som kopplas till individen vid födelsen. Ändå är människan från början inte medveten om denna medfödda kunskap. Platons svar var alltså *nativism*, uttryckt genom anamnesisläran. Det betyder att vi har dessa eviga sanningar och att dessa insikter är medfödda. Enligt denna teori överför läraren inte kunskap till den lärande. Däremot kan läraren hjälpa eleven att nå kunskap genom att rikta den lärandes uppmärksamhet mot de eviga idéer som hen antas bära med sig. Det sker genom att ställa frågor. En sådan frågande undervisning, majeutiken, hjälper eleven att själv få blicken fäst vid det hen *redan* bär med sig. I Platons teori består därför inlärningens paradox i att vi, för att uppnå kunskap, redan måste ha eller besitta den. Lärandet handlar här om att bli medveten om något som man hela tiden har haft men tidigare varit omedveten om.

Den andra versionen av den pedagogiska paradoxen kommer till uttryck i den judisk-kristna läran. Enligt denna ska fostran utgå från och återställa det gudomliga i människan (jfr. *Imago Dei – Imitatio Christi*). Här består paradoxen i att människan, som Gud har skapat till sin *avbild*, ändå är skild från sin skapare efter syndafallet såsom det beskrivits i *Första Moseboken* 1:26–27. Efter att människan genom dopet upptagits i Guds församling ska hon bildas

för att leva så att hon kan återförenas med sin skapare och därmed *bli* det hon redan *är*. Också här gäller det att bli eller förvärva något vi redan är eller har. Vidare handlar dilemmat om att sträva efter något som vi inte slutgiltigt kan göra oss en bild av på förhand.[12] Utan att Gud hade nedlagt ett frö i människan och utan dopet menade den finske teologen och pedagogen Lars Stenbäck att alla fortsatta bildningsåtgärder vore förgäves.[13]

Paradoxens tredje, eller moderna, variant utvecklades med den så kallade frihetsfilosofin, då vi övergav idén om arvsynden och föreställningen om världens gång som en väntan på den yttersta dagen. I det förmoderna, religiösa tänkandet var människans ursprung och världens slutpunkt således kända. Med den stegvisa övergången från detta förmoderna synsätt till det moderna tänkandet, frihetsfilosofin eller liberalismen, kvarstod paradoxen men ändrade form.

Enligt den moderna liberalismen är varken individens eller samhällets ursprung eller framtid kända eller beseglade på förhand. Med denna öppenhet, både vad gäller människans ursprung och hennes framtid, uppstod nya pedagogiska frihetsgrader, men samtidigt smög sig tanken in att friheten kanske gjorde pedagogisk påverkan omöjlig. Sålunda: å ena sidan, om individen inte var determinerad till något, kunde hon rimligtvis formas enligt pedagogens önskemål. Den här idén reflekterade en slags pedagogisk allmakt eller omnipotens. Å andra sidan, om individen verkligen var så här fri, framstod pedagogisk påverkan som omöjlig, eftersom individen själv avgjorde vilken påverkan som hade betydelse. I det här fallet gjorde friheten det omöjligt att forma individen, vilket visade på pedagogikens vanmakt eller impotens.

Den moderna pedagogikens utmaning var således att utveckla en teoretisk position mellan pedagogisk allmakt och vanmakt. Enligt Herbart var pedagogiskt handlande inte möjligt om man trodde på en genetiskt, religiöst, socialt eller historiskt determinerad utvecklingsgång (fatalism). I det fallet skulle människans utveckling redan vara bestämd. Men pedagogiskt handlande skulle också omöjliggöras om man accepterade en så kallad transcendental eller radikal frihetsfilosofi: om individen är radikalt fri, kan den lärande

12 Birgit Schaffar och Michael Uljens, ”Paradoxical Tensions between Bildung and Ausbildung in Academia: Moving within or beyond the Modern Continental Tradition?”, i *On the Facilitation of the Academy*, red. E. Westergaard och J. Wiewiura (Sense Publishers, 2015), 1–16.

13 Lars Stenbäck, *Pedagogien och dess närvarande utveckling* (Frenkell & Son, 1855).

inte formas utifrån. En sådan frihet skulle i stället innebära att individen helt och hållet själv avgör vilka intryck som har betydelse. J. G. Fichte, J. F. Herbart och andra formulerade tidigt en pedagogisk position mellan pedagogisk omnipotens och impotens. Det skedde med hjälp av begrepp som *Bildsamkeit* och *uppfordran till självverksamhen*.[14]

Den pedagogiska paradoxens tredje variant utgår därför från att människan å ena sidan antas *vara* fri, men å andra sidan samtidigt måste *bli fri* genom bildningsprocessen. Det som överhuvudtaget *möjliggör* pedagogiskt handlande är människans *frihet* – att hon inte är determinerad av naturen (genetiskt), religionen (arvsynden) eller kulturen (ståndssamhället). Samtidigt är fostran och undervisning *nödvändiga* för att individen ska *bli* fri. Att bli fri handlar här om att erövra kulturens redskap (kunskap, språk, handlingskompetens, med mera) för att kunna förverkliga sig och sina intressen tillsammans med och i förhållande till andra. Två av människans födelser – den biologiska och den kulturella – är således väsensskilda men ändå besläktade med varandra. Den öppenhet som följer den biologiska födseln möjliggör pedagogisk verksamhet, medan uppnåendet av kulturell frihet (till exempel att lära sig skriva och räkna) gör pedagogisk verksamhet nödvändig.

Människans medvetenhet om sig själv som fri blir därmed beroende av hur den andre erkänner och bemöter individen. Johan Vilhelm Snellman är en av de allra tidigaste nordiska filosoferna som positionerar sig i relation till den moderna pedagogikens paradox, sådan den formulerades från Rousseaus *Émile* 1762 fram till Herbarts arbeten under de första decennierna av 1800-talet. Vi återkommer strax till hur Snellman positionerade sig i relation till den moderna pedagogiken. Det finns dock ännu ett perspektiv som behövs för att förstå Johan Vilhelm Snellmans pedagogiska ansträngningar i Finland.

---

14 Michael Uljens, *Allmän pedagogik* (Studentlitteratur, 1998); Benner, 2023; Johan J. F. Perander, *Herbartianismen i pedagogiken* (Frenkell, 1883). I den tyskspråkiga allmänpedagogiska traditionen intar begreppen (a) erkännande, (b) uppfordran till självverksamhet och (c) Bildsamkeit (Bildbarhet) traditionellt en central position. Medvetenheten om och kunskapen om dessa begrepp, liksom om den icke-affirmativa pedagogiken, har utvecklats anmärkningsvärt mycket sedan slutet av 1990-talet inom den nordiska pedagogiken (Uljens, 1998; Oettingen, 2001; Oettingen, 2010; Siljander, 2012; Siljander et al., 2012; Heidegren, 2009; Friesen & Sævi, 2010; Schaffar & Uljens, 2015; Saeverot, 2015; Biesta, 2020; Uljens, 2023; Kivelä, 2023; Elo & Uljens, 2024).

Pedagogiken i kultur- och geopolitiskt perspektiv

Förutom det idéhistoriska perspektivet som jag beskrev ovan behöver vi ett kultur- och geopolitiskt perspektiv för att förstå de pedagogiska idéernas historia rätt. I Snellmans fall anknyter det kulturpolitiska perspektivet till både Napoleonkrigen och det finska kriget 1808–09, då Finland separerades från Sverige och blev ett semiautonomt Storfurstendöme i det ryska riket. Låt mig förklara.

Hösten 1806 anföll Napoleon Preussen och invaderade Berlin. Efter nederlaget och freden i Tilsit 1807 stod Preussen och Berlin inför frågan om hur landet skulle byggas upp igen. Wilhelm von Humboldt, kulturminister, ansåg tillsammans med filosofer som J. G. Fichte att detta skulle ske med bildningens hjälp. J. G. Fichtes patriotiska *Tal till den tyska nationen* (1806) hade stor betydelse för den tysknationella rörelsen. Sålunda inleddes ett omfattande reformarbete av det preussiska skolväsendet. Ett nytt vetenskapsbaserat universitet öppnade 1810 i Berlin. Både J. G. Fichte och F. D. E. Schleiermacher, som bägge var betydande pedagogiska teoretiker, agerade som rektorer för det nya universitetet. Vi ser här att den nya, i dag klassiska, pedagogikens utveckling sammanfaller med en geopolitisk rockad och ett praktiskt skolutvecklingsarbete med syfte att arbeta fram en förnyad kultur.

När Snellman trädde in som studerande, journalist, akademiker och politiker från och med 1820-talet fanns således redan ett handfast exempel i Preussen på hur en geopolitisk utveckling konkretiserade behovet av en ny idé om bildning. Eftersom skeendena kring det *Finska kriget* (1808–09), då Finland ockuperades österifrån av Alexander den I, är parallella med skeendena i Preussen, som ockuperades västerifrån av Napoleon, är det skäl att nu kasta en blick på de geopolitiska förvecklingar som ramar in utvecklingen av de pedagogiska idéerna i Finland.

I sin strävan efter europeisk kontroll ville Napoleon engagera också Sverige att delta i Frankrikes handelsblockad mot England. Det var emellertid Gustaf IV Adolf ointresserad av. Då slöt Napoleon ett fördrag med Rysslands kejsare Alexander I den 9 juli 1807 i Tilsit. I praktiken överförde överenskommelsen Finland till Rysslands intressesfär. Ryssland skulle i sin tur sätta press på Sverige att ansluta sig till kontinentalblockaden mot England. Efter att Sverige vägrat ansluta sig anföll Ryssland Finland den 21 februari 1808. Den mäktiga fästningen utanför Helsingfors, Sveaborg, föll överraskande enkelt

i maj 1808, varefter den svenska hären drog sig raskt norrut för att röra sig mot Sverige. Slaget i Oravais, fem mil norr om Vasa den 14 september 1808, i diktform beskrivet av Johan Ludvig Runeberg i *Fänrik Ståls sägner*[15] drabbade den svenska armén hårt. Snellmans familj på faderns sida erfor kriget i Uleåborg, där viktiga strider hade förts.[16]

Då Frankrikes och Rysslands krig lett till att Sverige höggs itu bekräftade fredsavtalet den 17 september 1809 i Fredrikshamn att Sverige förlorade omkring en tredjedel av sin landareal och en fjärdedel av sin befolkning till Ryssland. Vidare avstod Gustav IV Adolf från kronan, och Napoleons man, den franska före detta krigsministern och marskalken Jean Baptiste Bernadotte (1763–1844), valdes 1810 till kronprins i Sverige under namnet Karl Johan. Trots att Norge hade vägrat att acceptera den sk. Kielfreden 1814, som tvingade Danmark att överlämna Norge till Sverige, och trots att Norge förklarat sig självständigt i maj 1814 i Eidsvoll, tvingade svenska kronprinsen Karl Johan Norge till en union med Sverige.[17]

Den fransk-ryska balansen gynnade Finland genom att Alexander den I tillerkände den östra rikshalvan en relativt stor självständighet som storfurstendöme. Ständerna behöll sina privilegier, den protestantiska religionen kvarstod, liksom de svenska lagarna. Således stod Finland som nyblivet storfurstendöme hösten 1809 i en likartad situation som Preussen bara några år tidigare. Ett aktivt nationellt uppbyggnadsarbete startade inifrån. Svenskar var man inte längre, ryssar ville man inte bli. Alltså skulle något nytt etableras.

Snellman kom att få en central roll i uppbyggnadsarbetet, inte minst som ideolog. Snellman, som var född 1806, hade bedrivit sina universitetsstudier på 1820-talet i en stämning av nationellt uppvaknande vid akademin i Åbo. Elias Lönnroth, som hörde till samma *Lördagssällskap* som Snellman, vandrade samma tider omkring i Karelen, samlade dikter och skapade nationaleposet *Kalevala*. På universitetet stod de klassiska tyska pedagogernas och

15 Johan L. Runeberg, *Samlade skrifter*, vol. 4 (F. & G. Beijers förlag, 1870), https://runeberg.org/runeberg/4/.

16 Raimo Savolainen, *Med bildningens kraft: J. V. Snellmans liv* (Svenska litteratursällskapet i Finland, 2019), https://www.sls.fi/wp-content/uploads/mfiles/2155/2155.pdf.

17 Sigrun Gudmundsdottir, Anne Reinertsen och Nina P. Nordtømme, ”Eidsvoll 1814: En fallstudie i historieundervisning”, i *Didaktik*, red. Michael Uljens (Studentlitteratur, 1997), 229–245.

filosofernas arbeten högt på Snellmans läslista. Snellmans lärare, professor A. A. Laurell, hade introducerat de unga studenterna i Hegels läror. Dessa kultur- och geopolitiska realiteter var den utmaning som Snellman menade att Storfurstendömet Finland bäst kunde tackla med folkbildningens hjälp. Därför blev pedagogiken tidigt en viktig vetenskap i Finland, vilket han också skrev fram i sin Hegelinspirerade *Läran om staten* 1842. Senare visade turerna kring den första professuren i pedagogik (1852) hur den blev en indikator på övergången från ett förmodernt till ett modernt tänkande i pedagogiken i Finland.

Snellman och den första pedagogikprofessuren år 1852

Om bildandet av folket förutsatte en skola, förutsatte skolan en lärarutbildning. En universitetsbaserad lärarutbildning som byggde på vetenskaplig grund krävde en egen disciplin och professur. I Hegelsk anda och med utvecklingen i Preussen som förebild såg Snellman det nödvändigt att också Finland skulle byggas upp inifrån, med bildningens hjälp.[18] Ett skolsystem på folkets språk framstod som ett ideal. Latinet var fortfarande undervisningsspråket vid Helsingfors universitet ända till 1852, då det svenska språket fick den rollen. Då Snellman mycket väl förstod pedagogikens uppdrag som praktik och vetenskap för det nationella uppbyggnadsarbetet understödde han aktivt att en professur i pedagogik skulle inrättas år 1852, då Kejserliga Alexanders universitetets statuter ändrades och nya professurer inrättades. Universitetsreformen sattes i gång av Storfurstendömets ministerstatssekreterare Alexander Armfelt i Helsingfors, som med skäl var oroad över hur den autokratiska Nikolai den I (1796–1855), som agerade kejsare 1825–1855, järnhårt hade upprätthållit en förtryckande regim och ständigt stod i krig. Motsvarande utbildningsreformer som den i Helsingfors genomfördes i det ryska riket först efter att Alexander den II, regent från 1855 till 1881, tog över efter Krimkriget (1853–56). Det var också delvis till följd av Alexander II:s reformiver som folkskoleväsendet i Finland inrättades 1866, vilket var sent i nordisk jämförelse.

18 Eerik Lagerspetz och Sari Roman-Lagerspetz, ”J. V. Snellman on Rights and Recognition”, i *Finnish-German Yearbook of Political Economy*, vol. 1 (Verlag Holler, 2017).

Dramatiken kring professuren i pedagogik och didaktik var stor under dess första decennium (1852–1862). Att finna innehavare visade sig plötsligt problematiskt då de två kandidater som var påtänkta för tjänsten avled. Det var fråga om den 33-åriga docenten C. A. Alcenius (+1853) och hegelianen A. A. Laurell (+1852). Blickarna kom att falla på rektorn för Vasa högre trivialskola, teologie licentiaten Lars Stenbäck, pietist och prästvigd. Till sin ansökan bifogade han en nyskriven professorsavhandling kallad *Om pedagogien och dess närvarande utveckling*.[19] Stenbäck argumenterade för tanken att alla bildningsåtgärder var bortkastade om inte barnet först genom dopet upptagits i Guds församling. Teologie professorn F. L. Schaumann visade förståelse för Stenbäcks synsätt. Däremot kritiserade Snellman den nya avhandlingen hårt i *Litteraturbladet* i mars 1855.[20] Moralen, menade Snellman, var inte något av Gud givet, utan något som framspringer i och ur mänsklig praxis, vilja och kunskap.

Kritiken av Stenbäcks professorsavhandling hade inte önskad effekt: Stenbäck utnämndes i maj 1855, vilket naturligtvis irriterade Snellman. Hösten 1855 fortsatte polemiken i dagspressen, vilket resulterade i att Stenbäck sade upp sig efter några månader på professuren. Han kom, han såg, han förlorade. Stenbäck blev i stället kyrkoherde i Storkyro i Österbotten. Spelet kring lärostolen var således åter öppnat. Dramatiskt nog flyttades professuren från teologiska till filosofiska fakulteten 1859. Snellman erbjöd sig att inledningsvis själv sköta professuren tills en ny innehavare kunde hittas. Från december 1859 till maj 1861 skötte Snellman Finlands och Nordens första professur i pedagogik vid Kejserliga Alexanders universitet. Hans *Föreläsningar i pedagogik* från år 1861 samlar hans åskådning. Men han hade formulerat sin syn på bildning och pedagogik i flera andra sammanhang, bl.a. i hans omstridda tal *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837), som ännu i dag utgör stimulerande läsning för varje universitetslärare och studerande. Andra viktiga källor är hans huvudverk *Personlighetens idé* (1841) och *Läran om staten* (1842).

Den första egentliga professorn, efter Stenbäcks korta mandat och Snellmans inhopp på lärostolen år 1861, blev Zachris Joachim Cleve (1820–1900), tidningsmannen och rektorn från staden Kuopio i östra Finland. Cleve

19 Stenbäck, *Pedagogien och dess närvarande utveckling*.

20 Tarja-Liisa Luukkanen, ”Lars Stenbäckin pietistipedagogiikka ja J. V. Snellmanin siitä esittämä kritiikki”, *Teologinen Aikakauskirja*, nr. 4 (2013): 317–333.

erhöll ett resestipendium för att kunna meritera sig. När Cleve återkom från sin utlandsresa utnämndes han i januari 1862 till professuren i pedagogik och didaktik.[21] Eftersom Cleve var född 1820 hade han kommit att formas av det nationella uppvaknande som tog form i Finland från och med 1830-talet. Han hade också redan 1854 skrivit *Försök till lärobok i psykologi* i Hegels anda. Som professor grundade Cleve en nationell vetenskaplig förening för pedagogik (1864), liksom dess *Tidskrift utgifven av pedagogiska föreningen i Finland* (1865), som 1893 fick ett parallellt finskspråkigt namn. Cleve samlade sina tankar i ett stort opus år 1884, *Grunddrag till skolpedagogik*, på närmare 600 sidor. Boken var mycket heltäckande. Cleve formulerade skolans samhälleliga uppgift; den innehöll allmän didaktik, ämnesdidaktik och skolans ledarskap.

Övergången från Stenbäck till Snellman och Cleve som innehavare av professuren, liksom lärostolens flytt från den teologiska till historiskt-filosofiska fakulteten, blev ett tydligt uttryck för hur det förmoderna, religiöst grundlagda tänkandet kring pedagogiken övergick till den moderna era som i stora stycken fortfarande är vår.[22]

Snellmans pedagogiska hållning

I sin hållning till pedagogiken är Snellman både filosof och teoretiker, men också politiker och folkbildare. Här avgränsas fokus till hans pedagogik- och bildningsteoretiska bidrag.

Som forskare och pedagogisk filosof ser Snellman sin uppgift som att utveckla en principiell åskådning om ”vad fostran är”, snarare än att formulera normativa idéer om ”vad fostran bör vara.”[23] Denna hållning ger honom

21 Michael Uljens, red., *Pedagogiken i Finland 150 år* (Helsingfors universitet, 2002), 11–31.

22 Zachris J. Cleve, ”Hvari består uppfostran?”, *Tidskrift utgifven av Pedagogiska Föreningen i Finland* 1, nr. 1 (1865): 3–15, https://digi.kansalliskirjasto.fi/aikakausi/binding/116795?page=7.

23 Johan Vilhelm Snellman, ”Föreläsningar i pedagogik”, i *Samlade skrifter*, vol. 10 (Otava, 1896; originally published 1861), 221, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten10/sida/191/faksimil.

en särskild profil. *Pedagogiken som vetenskap* skall alltså (a) inte begränsas till blott empiriska beskrivningar av hur fostran framstår under en viss epok. Inte heller (b) skall pedagogiken som vetenskap normativt härledas från någon etisk konception eller formulera ideala framtidsvisioner som undervisningen skall sträva efter att förverkliga, utan skall i detta avseende vara öppen. Han förespråkar således att den systematiska pedagogiken, som pedagogisk filosofi, skall fokusera på den ontologiska frågan. Han vill formulera en grundläggande allmänpedagogisk position.

Snellman hör till de ”stora” tänkare som har utvecklat både en politisk och en pedagogisk filosofi, i likhet med bland andra Rousseau. Han är också en av de första som medvetet utvecklar pedagogiken i Finland i relation till de pedagogiska paradoxer som diskuteras ovan. Det problem som frihetsfilosofin, genom Immanuel Kant, lämnade efter sig som sitt arv är paradoxen att pedagogiken, samtidigt som den vill leda den växande till autonomi och självständighet, måste utgå från att individen redan är fri och kapabel att ”självständigt” förhålla sig till sin omvärld.

I sin berömda essä *Vad är upplysning?* från 1783 frågade sig Kant hur man genom yttre påverkan kan leda människan till att förstå sig själv som fri. Den samhälleliga varianten av den kantianska paradoxen kan uttryckas på följande sätt. Ofta vill pedagogiken utveckla eller förändra samhället med fostrans och undervisningens hjälp, utgående från bestämda intressen, målsättningar eller syften. Särskilt den *ideologiskt impregnerade kritiska pedagogiken* vill se sig själv som en ideologisk motkraft till rådande värderingar i samhället. Det är typiskt för denna form av kritisk pedagogik att eftersträva ett nytt framtida samhälle med utbildningens hjälp. Problemet är då att pedagogikens uppgift blir att forma den växande människan enligt utomstående intressen. I sådana fall behandlas både skolan och den växande inte som ett ändamål i sig, utan som ett medel för att förverkliga andras intressen.

Snellman såg att samma dilemma drabbar konservativ, eller samhällsbevarande, pedagogik. Om skolans syfte reduceras till att enbart förbereda eleverna för det samhälle vi har i dag, görs pedagogiken också till ett instrument och eleverna till ett medel. Sådan skolpedagogisk praxis som syftar till antingen samhällsbevarande eller samhällsförändring är i båda fallen frihetsberövande. Båda åskådningarna passar illa i en värld som betraktar framtiden som öppen och där individen ska lära sig att agera enligt eget huvud tillsammans med andra.

Den individuella sidan av paradoxen handlar om hur läraren utifrån kan påverka den lärande så att hon blir medveten om sig själv som fri och inser att hon har rätt till egen viljebildning. Genom sin bildningsteori tar Snellman därmed avstånd från idén att bildning handlar om att något inneboende i människan ska utvecklas. I vår västerländska tradition har en sådan tanke odlats både av bland andra Platon och inom religiösa världsåskådningar. Som vi sett tänkte sig Lars Stenbäck, skolrektorn och pietisten från Vasa som blev landets första professor i ämnet 1855, att gudsfröet efter syndafallet var det som möjliggjorde bildningsprocessen.[24] Men för Snellman var pedagogen ingen trädgårdsmästare och barnet ingen grönsak som blott skulle vattnas. På liknande sätt som Snellman förnekar en inre determinism av medfött slag förnekar han också en samhällelig determinism: vore vi bestämda inifrån eller utifrån, skulle vår frihet förnekas. Låt oss nu ta en närmare titt på Snellmans bildningsteori.

Bildningsteorin på individuell och kollektiv nivå

När man talar om Snellmans pedagogiska teori måste man skilja mellan hans *bildningsteori*, hans *familjefostransteori* och hans teori om *fostrande undervisning*. Det bör observeras att Snellmans utbildnings- eller språkpolitik inte kan härledas direkt från hans pedagogiska filosofi.

Eftersom bildningsbegreppet är komplext kräver det några inledande kommentarer. Den första distinktionen som behöver göras är mellan a) bildningsteori som en principlära om valet av undervisningens mål och innehåll, b) bildningsteori som en teori om individens lärandeprocess samt c) bildningsteori som en teori om hur pedagogik som institutionell praxis står i samband med andra samhälleliga praxisformer, såsom ekonomi, juridik, politik och etik. Snellman yttrar sig förvisso om bildningens syften, men på ett emancipatoriskt sätt. Det viktigaste här är dock att Snellman utvecklar en *processuell* syn på bildning, både på individuell och kollektiv nivå.

24 Stenbäck, *Pedagogien och dess närvarande utveckling*.

Bildning på individuell nivå

Snellmans bildningsteori på individuell nivå är medvetandefilosofiskt grundad. I hans bildningsteori står medvetandet som mänsklig förmåga och omvärlden i en dynamisk relation till varandra. Medan Kant hade förutsatt att individen före erfarenheten (*a priori*) hade tillgång till morallagar som hon kunde följa eller låta bli att följa, följde Snellman Fichtes resonemang. Enligt denna tankegång är moraliska regler inte givna före erfarenheten, utan något som individen tillägnar sig i interaktion med andra. Fichte menade också att individen blir medveten om sig själv som en fritt handlande varelse först genom att hon blir erkänd och bemött som ett subjekt som kan göra val.[25]

I likhet med Fichte menade Snellman att självmedvetandet endast kan bestämmas i relation till vad det *inte* är, det vill säga omvärlden. Det mänskliga *tänkandet* kännetecknas alltså av att det alltid har ett innehåll eller ett objekt. Därför är vetandet alltid ett vetande *om* något, eller det Snellman kallar ”minnesvetande.” Därmed hänvisar tänkandet konstitutivt sett till något annat än sig självt. På samma sätt förfar Snellman när han vill fastställa traditionens innehåll. Inte heller traditionen eller kulturen är en i sig existerande storhet. Omvärlden kan alltså inte fångas i sig, utan kan meningsfullt omtalas enbart i form av en erfaren omvärld. Det ”sanningsenliga vetandet” existerar därmed enbart som en syntes mellan medvetande och omvärld.[26]

Denna ömsesidigt förutsättande relation mellan subjekt och objekt utgör kärnan i Snellmans bildningsteori på individuell nivå. Det är en ständigt levande relation. Bildningsprocessen har inte någon på förhand given slutpunkt utan är livslång.[27] Åskådningen innebär inte enbart att subjektets självverksamhet är fundamental för bildningsprocessen, utan även att bildningsprocessen är beroende av hur kulturen presenterar sig för individen. Tankens kraft ”behöver ett objekt som den kan utövas på”, som Humboldt formulerar

25 Michael Uljens, ”Exploring Educative Teaching for Bildung: A Non-affirmative Approach to Didaktik for Schools”, *Hungarian Educational Research Journal* 15, nr. 4 (2025): 450–453, https://doi.org/10.1556/063.2025.00398.

26 Johan Vilhelm Snellman, ”Om det akademiska studium”, i *Samlade skrifter*, vol. 1 (Otava, 1896; ursprungligen publicerad 1840), 393–426, 161, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/393/faksimil.

27 Johan Vilhelm Snellman, ”Läran om staten”, i *Samlade skrifter*, vol. 1 (Otava, 1894 [1842]), 674–1003, 701, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/675/faksimil.

det[28]. Fostran och undervisning är då medvetna, konstgjort arrangerade och avsiktliga sätt på vilka kulturen presenterar sig för subjektet. Den pedagogiska påverkansmöjligheten grundas således i Snellmans medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori. Individen *determineras* ändå inte av hur världen presenterar sig eller presenteras för henne, just eftersom det är individens självverksamma sätt att hantera kulturen som spelar in.

Snellman betraktar individens bildning som en pågående process. I likhet med Johann Gottfried Herder och Wilhelm von Humboldt anser Snellman att människan ständigt står i ett tolkande förhållande till omvärlden, sina medmänniskor, men också till sig själv: ”Vad människan nödvändigtvis behöver är därför blott ett objekt som gör en växelverkan mellan hennes receptivitet och spontanitet möjlig..”[29] Människans uppdrag är att ständigt finna sig själv i dessa relationer. I den meningen är människan dömd till en livslång bildningsprocess.

Trots att Snellmans författarskap präglas av hög begreppslig precision och utförliga resonemang hänvisar han sällan direkt till tyska och franska originalkällor. Snellman har ofta lästs som hegelian, men det förefaller uppenbart att hans pedagogiska tänkande hämtat inspiration från både Herder, Humboldt, Fichte och Schleiermacher.

Genom sin processuella bildningskonception tar Snellman avstånd från en ensidig materiell eller formell bildningsteori. Den *materiella* bildningsteorin utgår från att en människa är bildad om hon är välorienterad i sin kultur, kunnig och beläst. Den som vet mycket är bildad. Den *formella* synen på bildning beskriver däremot en person som är skicklig på att resonera, analysera, tolka och reflektera och som är ansvarstagande, kommunikativ, social och initiativrik. Formell bildningsteori betonar innehållsöverskridande, så kallade generiska, egenskaper och kompetenser.

Snellman representerar varken en ensidig materiell eller en ensidig formell bildningsteori. För Snellman är bildningsprocessen i stället dialektisk och pågår som en dynamik mellan tradition och självmedvetande, mellan subjekt och objekt, där han reserverar en fundamental roll för den växandes

28 Wilhelm von Humboldt, ”Teori om människans bildning”, i *Om språket* (Thales, 2011; ursprungligen publicerad 1793), 45.

29 Humboldt, ”Teori om människans bildning”, 47.

självverksamhet. Medan man kan peka på en början och ett slut för den pedagogiska påverkan kan detta inte göras för bildningsprocessen.

Bildning på kollektiv nivå – ateleologisk historiefilosofi

Snellmans dialektiska syn på individens bildningsprocess innebär att det inte finns någon slutpunkt eller något yttersta mål för denna process. Den relationella åskådningen korresponderar med att också *kulturen som helhet är stadd i kontinuerlig förvandling*. Således är Snellmans traditionsbegrepp inte bara dynamiskt, utan också *ateleologiskt*. Till skillnad från exempelvis Kant och Hegel menade Snellman att kulturförändringar inte i sig handlade om ett kulturellt uppstigande eller en förbättring. Som ändliga varelser kan vi, menar han, förvisso uppfatta en kulturell förändring som en förbättring, men ur det evigas perspektiv ser det inte ut så.

Snellman var alltså ingen kulturstadieteoretiker. I likhet med Rousseau ser Snellman i stället fostran som ett oändligt *uppdrag* för människan. Någon ändhållplats finns inte. Historiens gång leder inte till en given slutpunkt, utan vägen är målet. Därför måste människan förberedas för att ta ansvar för hur hon medverkar till framtidens utformning. I detta avseende är all fostrans yttersta syfte den växandes autonomi eller myndighet.

Snellman påpekar nogsamt att sättet på vilket den växande för kulturen vidare skiljer sig från det sätt på vilket hon har tagit emot den. Här finner vi att Snellman reserverar ett frirum för den växande. Snellman är därmed medveten om det utmanande i att fostra till förändringskompetens i ett i sig föränderligt samhälle. Skolans uppgift är därför inte att ensidigt fostra till det rådande, inte heller att genom fostran förändra samhället enligt givna ideal. Fostran till självverksamhet blir därmed Snellmans ledstjärna. Utan att han använder uttrycket kan vi säga att pedagogiken för Snellman är en *generationsväxlingsvetenskap*.

Familjefostransteori

Enligt Snellman är människobarnet inledningsvis bundet av den kultur som det fötts in i – det är inget val som barnet självt har gjort. Därför, säger Snellman, är barnet ”ofritt.” Eftersom barnet föds som en naturvarelse och står utanför kulturen beskriver Snellman barnet som ”oförnuftigt.” När barnet stegvis innesluts i kulturen genom att tillägna sig den genom deltagande

i vardaglig praxis utvecklar barnet ”en andra natur.” Barnet växer in i det ”förnuft” som råder i familjen och traditionen.

Pedagogiken strävar därför efter ”förnuft”, så att barnet blir delaktigt i traditionen, och efter ”frihet”, så att den växande, genom tillgång till universellt giltig kunskap (vetande), förstår sin kultur. Genom den universellt giltiga kunskapen skall individen också bli kapabel att överskrida sin kultur, om hon själv ser anledning därtill. Snellmans familjefostransteori handlar alltså huvudsakligen om att föra barnet in i traditionens ”förnuftiga” sätt att ”vara och vilja”, medan han i sin undervisningsteori formulerar hur barnet genom vetandet vinner en distans till traditionen. Distansen ger möjlighet att förhålla sig självständigt till den egna traditionen.

Vi kan således identifiera två olika slag av emancipatoriska processer hos Snellman. Influerad av Hegel tänker Snellman att den primärsocialisatoriska övergången till att tillägna sig kulturens sätt att ”vara” och ”vilja” är en första emancipatorisk process. Barnet ”befrias” då från naturtillståndet. En andra emancipatorisk process är att ta steget in i vetandets värld som skolan erbjuder. Därmed ”befrias” (emanciperas) individen från sin omedelbara uppväxtmiljö.

Snellman höjer hemmet till himlen. Hemmets kärlek är fundamental för barnet. Staten tillåts inte heller blanda sig i hemmets värld. Det kan delvis förklara att Finland fortfarande har *läroplikt*, men ingen *skolplikt*. Hemmets uppgift blir fostran i dess allmänna bemärkelse: att leda den växande in i den rådande kulturen, dess seder och bruk (sedligheten). Genom hemmets sätt att leva ut sin kultur blir barnet delaktigt i den nationella traditionens sätt att vara och vilja. Det innebär också att fostran i detta avseende är en normativ praktik som hämtar sitt moraliska berättigande från kulturen. I detta avseende är hemmets fostran underordnad en normativ etik.

I enlighet med hur viktigt hemmet är blir också äktenskapet alldeles avgörande för honom. Hur viktigt äktenskapet var framkommer i hans uppmärksammade reaktion på Carl Jonas Love Almqvists korta kärleksroman *Det går an* från 1839. Almqvists roman ifrågasatte äktenskapet och bekymrade sig om kvinnans ekonomiskt utsatta ställning. Snellmans svarsroman från 1840 fick rubriken *Det går an. En tafla ur lifvet. Fortsättning*. Det finns här knappast någon gräns för de tragedier som Snellman utmålar som konsekvenser av det leverne som Almqvist accepterar i sin, enligt Snellman, osedliga roman.

Att växa in i kulturen inom familjen är emellertid ingen passiv process, vare sig för barnet eller den vuxne. I Snellmans bildningsteori såg vi hur aktivt

barnet uppfattades. Detsamma gäller föräldrarna. I sina senare föreläsningar från 1860-talet påminner Snellman om hur de vuxna kan problematisera traditionen och därmed utmana barnet att betrakta den rådande praxisen på nya sätt. Snellmans familjefostransteori erkänner således familjens kritiska eller reflexiva traditionsförmedling.[30]

Skolans fostrande undervisning

Snellmans idé om fostran som hemmets uppgift är att den huvudsakligen är underordnad traditionen: hemmets uppgift är att socialisera barnet till den rådande kulturen, men traditionsförmedlingen kan, som Snellmans senare arbeten visar, också vara kritisk. Det betyder att hans teori om fostran i hemmet underordnas etiken, såsom denna etik kommer till uttryck i traditionens sätt att vara och vilja.

Men Snellman är en modern tänkare i det avseendet att han skapar en pedagogisk teori för ett samhälle där hemmet, arbetslivet och skolan har utvecklats till egna institutioner. Genom övergången från bondesamhället till det differentierade industrisamhället blir hemmet ensamt en otillräcklig bildningsmiljö. Att delta i hemmets vardagspraxis leder endast i begränsad utsträckning till teoretisk insikt. Därför behövs en folkbildning som organiseras med hjälp av en skola. Skolan blir då en övergångsinstitution som leder barnet till kunskapens värld.

Skolans uppgift är att vara den instans som står för vetandets värld. Genom vetandet överskrids traditionen. Snellman menar att traditionen till och med kan representera ett fördomsfullt sätt att vara, som vi kan befria oss från med vetandets hjälp. Snellman ger således vetandet en emancipatorisk (frigörande) roll i förhållande till traditionen. I den meningen representerar han en form av kritisk pedagogik. Den växande ska utveckla ett personligt och självständigt förhållningssätt till sin egen kultur.

Snellmans medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori pekar ut olika idéer om *vetandet*. I sitt resonemang om dynamiken mellan subjektet och

30 Kari Väyrynen, ”Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla”, i *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, red. Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty (Jyväskylä: SoPhi, 2024), 113–135, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

omvärlden utgår han klart från att eleven måste tillägna sig undervisningens innehåll – utan den så kallade *minneskunskapen* har tanken inget att bearbeta. Men skolans undervisning får inte stanna vid att eleven har lärt sig innehållet eller uppövat handens skicklighet. Man kan således säga att Snellman tar avstånd från en *inlärningspsykologisk ämnesdidaktik* som formulerar kriteriet för framgångsrik inlärning som ett behärskande av kunskapsinnehållets logiska och epistemiska struktur.

Snellman företräder snarare det jag har kallat en *bildningsteoretisk ämnesdidaktik*. Det första steget är då att tillägna sig innehållet, eller nå ett ”minnesvetande”, som Snellman kallar det. Men minnesvetandet är ett ”begreppslöst” eller ”tanklöst” vetande och liknar närmast det som under senare år har kallats deklarativ (*veta att*)-kunskap. Den bildningsteoretiska ämnesdidaktiken ser undervisningsinnehållet också som ett *medel* för att bilda *den lärandes omdömesförmåga*. Det handlar då om att utveckla det som Snellman kallar det ”begripande vetandet”, där individen har förstått och gjort innehållet till sitt eget. Det innebär att: ”subjektet fattar det gifna innehållets betydelse och sammanhang, det är: förmår definiera, utreda och i andra ord än det gifna innehållets uttrycka och åt andra subjekter meddela det samma.”[31]

I det begripande vetandet ”röjes en högre grad av subjektets frivilliga verksamhet” (ibid., s. 161). Den tredje formen av vetande är det ”produktiva vetandet”, som kännetecknas av att individen själv har skapat ny kunskap: ”uppfinningen, framalstringen af ett innehåll, som förut icke funnits i någons medvetande” (ibid.).

Snellmans medvetandefilosofi utgår dock från syntesen mellan traditionen och medvetandet. Ett rent cartesianskt medvetande förnekas. Endast i analytiskt avseende kan vi identifiera ett abstrakt subjekt; reellt förutsätts ett objektmedvetande: ”Menniskan kan derföre fatta sitt jag såsom tänkande och viljande endast derigenom, att hon i sitt inre upptagit traditionen, det traditionela vetandet om sanning och rätt, såsom minnesvetande.”[32]

Likväl postulerar Snellman medvetandets ursprungliga frihet som ett lika nödvändigt villkor som medvetenheten om traditionen. Det ena vetandet

---

31 Johan Vilhelm Snellman, ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen”, i *Samlade skrifter*, vol. 9 (Otava, 1896 [1837]), 159–185, 160, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten9/sida/159/faksimil.

32 Snellman, ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen”, 165.

har i det andra sin förklaring: ”Vetandet i sin sanning innehåller båda dessa momenter; det är subjektets fria produkt (sjelfmedvetande) men tillika ett gifvet minnesvetande (tradition) … Endast i denna enhet af sjelfmedvetande och tradition, frihet och nödvändighet, är människan förnuftig och sedlig.”[33]

Detta format av bildningsteori öppnar en möjlighet för pedagogisk påverkan. Då det rena självmedvetandet endast är en abstraktion måste ett materiellt *vad* förutsättas. Den pedagogiska handlingen erbjuder sig som ett sådant utvalt innehåll. Även om det yttre intrycket är nödvändigt blir fostran och undervisning inte omnipotenta: hur det presenterade innehållet mottas är beroende av subjektets mottagande och hantering av det. Undervisningens nödvändighet skulle då förklaras med att det ”traditionella vetandet” som tillägnas i vardagslivet inte är tillräckligt för att orientera sig i en alltmer komplex värld, vars framtid dessutom är öppen och föränderlig.

I förlängningen avvisar denna, som jag gärna kallar den, medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori ensidiga tolkningar av den materiella och formella didaktiken som tillräckliga. Bildning handlar inte enbart om att tillägna sig innehållet, och ämnesövergripande reflektionskompetens kan inte utvecklas oberoende av innehåll. I detta avseende kan man säga att Snellman mycket tidigt argumenterar för det som Wolfgang Klafki[34] senare kom att kalla *kategorial bildningsteori*. Denna relationella medvetandefilosofi har i vår egen tid haft en företrädare i den svenske pedagogen Ference Martons icke-dualistiska hållning samt i hans fenomenografi och variationsteori.

Fostran till självverksamhet och självfostran blir Snellmans ledstjärna. Den fostrande undervisningen innebär således att fördjupa den växandes i vardagen förankrade erfarenhet för att, med vetandets hjälp, utveckla en medvetenhet om att ett överskridande av det givna är möjligt.

33 Snellman, ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen”, 167.

34 Wolfgang Klafki, ”Kritisk-konstruktiv didaktik”, i *Didaktik*, red. Michael Uljens (Studentlitteratur, 1997), 215–228.

Snellmans arv och betydelse i vår tid

Den partikulära kulturen och den universella humaniteten – ömsesidigt beroende

Utvecklingen i vår värld har länge kännetecknats av en samtidig global homogenisering och lokal pluralisering. Samtidigt som de flesta länder blir alltmer lika varandra har exempelvis den språkliga mångfalden inom länderna ökat. Frågan om världsmedborgarskap och fostran till humanitet har således återfått sin plats i den pedagogiska dialogen.[35] Hur förhöll sig då Snellman till idén om världsmedborgarskap, som genom globaliseringen, teknologin och de ekologiska frågorna åter har aktualiserats som pedagogiskt ideal? Kant hade redan i slutet av 1700-talet argumenterat för världsmedborgarskap eller kosmopolitism som bildningsideal, men detta kunde Snellman inte omfatta. Snellman tar explicit avstånd från en, som han uppfattar den, romantisk humanism och kosmopolitism. För Snellman är det nationen som blir det högsta. Detta framkommer tydligt i *Läran om staten*, där Snellman inte utvecklar någon folkrätt, det vill säga en teori som reglerar förhållandet mellan stater och mellan folk, men däremot en offentlig rätt som inkluderar en syn på medborgerliga rättigheter.[36]

Snellman saknar ändå inte ett begrepp om det universella. För honom är den enskilda kulturen alltid ett uttryck för det universella, för humaniteten. Att tala om ”mänskligheten” som sådan blir däremot för honom ett tomt begrepp. Inte heller ser Snellman religionen som en form av kosmopolitism som kan reglera enskilda kulturers sätt att vara. Det är snarare kulturens egenart som ska ha denna roll.

Det universella framkommer huvudsakligen hos Snellman genom hans begrepp om vetandet, som just representerar det allmänt giltiga. I Snellmans terminologi kan man således säga att vi genom det rationella vetandet är världsmedborgare och att vi genom det traditionella viljandet är invånare i specifika kulturer. Eftersom vetandet och traditionen, det lokala och det globala, det partikulära och det universella, liksom självmedvetandet och traditionen,

35 Peter Kemp, *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* (Göteborg: Daidalos, 2006); Leo Komischke-Konnerup, *Menneske eller borger: Skolans pedagogiska grundproblem* (Köpenhamn: Akademisk forlag, 2016).

36 Snellman, ”Läran om staten”, 674–1003.

förutsätter varandra, kan man hävda att ett verkligt världsmedborgarskap och ett lokalt medborgarskap inte behöver betraktas som ömsesidigt uteslutande, utan snarare som ömsesidigt förutsättande. Den dialektiska tanken att varje enskild kultur på sitt eget sätt uttrycker humanitet och att humanitet som det allmänt mänskliga enbart kan fångas genom enskilda uttryck, är lättare att omfatta om vi tänker på det allmänna vetandet som det förenande kittet.

Det rationella vetandets begränsning och frågan om det goda

Snellman ställde det universella vetandet i finrummet. Ändå handlade bildning hos Snellman absolut inte om att blott tillägna sig högkultur för dess egen skull. Minnesvetandet var en nödvändig förutsättning för det begreppsliga och produktiva (innovativa) vetandets etablering. På samma sätt måste självmedvetandet förutsättas. Den medvetandefilosofi som han ger uttryck för i sin bildningsteori är inte föråldrad, utan ligger nära både samtida fenomenologisk medvetandefilosofi och aktuella teorier om bildning.

Men hur långt kan vi förlita oss på det rationella förnuftets saliggörande kraft? Förvisso tänker vi också i dag att många problem skulle kunna finna sin lösning bara vi människor hade tillräckligt med kunskap. Det finns heller ingen anledning att betrakta betydelsen av universellt vetande som föråldrad. Givetvis kan vetandet fortfarande nyttjas på ett emanciperande sätt i relation till den specifika kulturen eller etablerad praxis. Men vi har också sett att en dramatisk kunskapstillväxt har lett till att vi instrumentellt utnyttjar naturresurser på sätt som överskrider jordens bärförmåga. Den förnuftsbaserade traditionen har kommit att medföra både hot och hotbilder av tidigare oskådat slag.[37] Kritiken av rationalismen som ideologi har i stället betonat etikens och det moraliska ansvarets betydelse[38]. Trots att Snellman i sina skrifter för 170 år sedan betonar omdömets bildning lyfte han inte utvecklingen av det moraliska och politiska tänkandet lika starkt som vi gör i dag.

Ändå kan man hävda att idén om det pedagogiska handlandet som en uppfordran till självverksamhet bygger på ett ansvarsteoretiskt paradigm. Snellmans hermeneutiska eller ateleologiska historiefilosofi betraktar världens

37 Georg Henrik von Wright, *Vetenskapen och förnuftet* (Bonniers, 1986).

38 Birgit Schaffar, *Anpassa eller frigöra: Åtta studier om pedagogikens uppdrag* (Universitet i Malmö, 2025).

framtid som radikalt öppen. Denna öppenhet kan läsas som ett slags moraliskt krav på att föra en kontinuerlig samhällelig dialog om hur en rättvis värld kan eller behöver se ut. Denna liberalism medförde en övergång från en sluten moralism till en syn på moral som något som människan själv förhandlar fram. Snellman står därmed nära Schleiermachers tes om att fostran behöver ta sikte på att lära människan att leva med själva frågan om det goda livet som en ständig följeslagare. Snellman talar dock mindre om rättvisa men desto mer om nytta. Utbildning är nödvändig för att skapa välstånd i samhället. Han påminner om att kulturer som blomstrat ekonomiskt också har gjort betydande satsningar på folkets utbildning. Välståndet skulle ändå inte vara ett slutmål eller ett självändamål. Det förbättrade ekonomiska välståndet skulle i stället nyttjas för att stärka kulturen.

Snellman och den icke-affirmativa didaktikens syn på fostrande undervisning

För att ytterligare pröva aktualiteten i Snellmans position kan vi med några penseldrag granska den mot vår egen tids icke-affirmativa allmänpedagogik.[39] En sådan granskning ter sig rimlig eftersom både Snellman och den icke-affirmativa pedagogiken, sådan den utvecklats av professor Dietrich Benner vid Humboldtuniversitetet i Berlin, bygger på den tyska pedagogikens moderna klassiker samt den medvetandefilosofi och bildningsteori som bl.a. J.F. Herbart och J. G. Fichte utvecklade (Benner, 2023). Jag väljer här att fokusera på en enda fråga, nämligen några *varianter av emancipatorisk pedagogik*.

Den första formen av emancipation som Snellman, i likhet med Hegel, lyfter fram är övergången från naturtillståndet till att bli kulturvarelse. I denna process övertar barnet språk, normer och handlingsmönster och förs därmed in i kulturen.

Den andra formen av emancipation som vi hittar hos Snellman, och som också är giltig i dag, handlar om att barnet som elev tar steget från den förgivettagna vardagskulturen till det universella vetandets värld. Med hjälp av universellt eller allmänt giltig kunskap skapas en distans till den omedelbara

39 Uljens, *Allmän pedagogik*; Michael Uljens, red., *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (Springer, 2023), https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1.

uppväxtmiljöns förgivettagna villkor. Med hjälp av den allmänt giltiga kunskapen kan läraren pedagogiskt uppfordra eleven till självverksamhet, vilket kan medföra ett överskridande och övergivande av den tidigare erfarenheten, en så kallad negativ erfarenhet, för att uttrycka det med Hans-Georg Gadamers ord. Den nya förståelsen tvingar sig på den redan existerande erfarenheten. Båda dessa former av emancipation innebär att individen befrias från något. Denna befrielse *från* något har kallats *negativ frihet*. Pedagogiskt kan vi betrakta övergången från naturtillståndet till vardagskulturen och övergången från vardagskulturen till vetandets värld som exempel på *negativ emancipation*.

Till skillnad från sådan klassisk eller *negativ emancipation*, som innebär en befrielse *från* något (från naturtillståndet, från förgivettagen erfarenhet), kan vi identifiera en syn på emancipation som fokuserar på *till vad* den lärande ska emanciperas och *hur* detta ska ske. Vi kan kalla detta *affirmativ emancipation*. Då vill det pedagogiska handlandet inte bara befria individen *från* existerande villkor till något godtyckligt nytt. Den affirmativa emancipationen skiftar i stället fokus och vill ersätta en tidigare åskådning med en annan åskådning som är definierad på förhand. Här förväntas den lärande aktivt arbeta sig in i innehållet, men utan att ställa sig frågande eller problematiserande till detta innehåll; i stället förväntas den lärande affirmativt tillägna sig det. Det är fråga om ett slags medveten socialisering av individen till något givet. En sådan pedagogik riskerar emellertid alltid att bli indoktrinerande, då den vill påtvinga individen förutbestämda värderingar eller förståelseformer utan att dessa problematiseras för, av eller med eleven. Snellman är ingen vän av affirmativ emancipation som skolans huvudsakliga kännetecken. Minneskunskapen är nödvändig men otillräcklig. Detta framkommer exempelvis i Snellmans kritik av Lars Stenbäcks pedagogik, som grundar sig i pietismen.

I den affirmativa emancipationens ställe vill jag lyfta fram *icke-affirmativ emancipation* eller *bildande emancipation*. På engelska har jag kallat detta *educative emancipation*.[40] Den bygger också på den första och andra versionen av emancipation som nämndes ovan. Dels befrias människan från naturtillståndet genom att ledas in i kulturen genom deltagande i vardagspraxis, dels problematiseras elevens kulturbundna vardagserfarenhet med hjälp av ny kunskap. Den icke-affirmativa emancipationen förespråkar ett annat sätt att

40 Uljens, ”Exploring Educative Teaching for Bildung”, 449–473.

röra sig från vardagspraxis till vetandets värld. Förutom att eleven tillägnar sig undervisningsinnehållet syftar icke-affirmativ emancipation, eller bildande emancipation, *till produktiv eller positiv frihet*. Produktiv frihet betyder dels att undervisningsinnehållet behandlas på ett sådant sätt att (a) eleven självständigt arbetar sig in i innehållet och gör det till sitt, och (b) eleven ytterligare uppfordras att bedöma undervisningsinnehållets värde och betydelse ur olika perspektiv. Detta påminner något om Snellmans *begripande vetande*. I icke-affirmativ emancipation kommer undervisningsinnehållet att ändra funktion: från att vara ett objekt som tillägnas till att fungera som ett medel med vars hjälp elevens omdömesförmåga förkovras. Här lär sig eleven att se sig själv som tänkandets aktiva, viljande subjekt; ett aktivt och självmedvetet jag tar form.

I icke-affirmativ emancipation till produktiv frihet utvecklar eleven inte bara självständighet och kritisk omdömesförmåga rörande det rådande, utan lär sig även *överskridandets* konst. Någon skulle måhända idag kalla detta att lära sig att lärande är möjligt. Då eleven tillägnar sig kulturinnehållet, vilket vidgar den tidigare erfarenheten, inser eleven indirekt att också den nya kunskapen i framtiden kan komma att överskridas. Kunskap är då något robust och strukturerat men ändå tillfälligt, inte nödvändigtvis universellt giltigt. Det innovativa tänkande som genererar något som tidigare ännu inte tänkts kallade Snellman *produktivt vetande*. Snellmans medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori korresponderar således väl med den icke-affirmativa pedagogiken.

Förutom det ovanstående ingår också tanken om *ämnesområdesspecifik förståelse* i den icke-affirmativa pedagogikens syn på fostrande undervisning. Det handlar om att inte blott lära sig specifika insikter eller exempel från ämnen som historia, matematik, biologi, ekonomi, religion och språk, utan också om att lära sig tänka historiskt, matematiskt, biologiskt, ekonomiskt och religiöst, liksom att förvärva språklig kompetens. Ämnesområdesspecifik förståelse handlar om att lära sig tänka disciplinärt, eller disciplinstypiskt. Att lära sig tänka disciplinstypiskt (historiskt, matematiskt, biologiskt etc.) förutsätter att den lärande på något plan *hittar fram till de frågor som den disciplinstypiska eller ämnesområdesspecifika kunskapen och vetandet är svar på*. Här använder pedagogen den positiva kunskapen för att leda den lärande fram till de frågor som kunskapen är svar på. När den lärande har hittat frågan inser hon att det kan finnas nya svar på frågorna, men också att själva frågorna kanske måste omformuleras. Att hitta fram till frågorna och kritiskt granska

dem är viktigt, eftersom vår kultur sedan länge har förlorat en naiv tro på att kunskap skapas förutsättningslöst. Vi förstår idag att all kunskapsproduktion är intressedriven och värdebunden. Därför blir det i undervisningen viktigt att, där det är lämpligt, förstå vilka intressen eller värden som ligger bakom de frågor som den rådande kunskapen är ett svar på.

Den icke-affirmativa pedagogiktraditionen har sedan Snellman betonat att generella färdigheter, innehållsneutrala och situationsöverskridande kompetenser samt generiska kompetenser enbart kan uppövas *med innehållets hjälp*. Det kan handla om förmåga till självbestämmande, kritiskt tänkande, bedömning av hur och när man ska visa solidaritet, omsorg och ansvar för sig själv och andra, handlingskraft, självtillit och självförtroende. Då vi följer Snellmans bildningsteoretiska didaktik, som är grundad i en icke-dualistisk medvetandefilosofi, kan sådan kompetens alltid uppövas enbart i relation till bestämda innehåll.

En sista dimension, som här endast noteras med hänvisning till Snellman, handlar om personlighetens daning. Det innebär att identifiera sig som *någon*, ett jag. Det handlar om att mogna som person och finna sin identitet (”hitta sig själv”) i relation till existerande kunskap, värden och kulturella praktiker, men också till de utmaningar som förenar mänskligheten. Också här företräder Snellman idén om myndighet eller autonomi som bildningens mål. Dock avses inte ett statiskt tillstånd, utan att individen har kommit att förstå sig själv som både tillhörig en tradition och samtidigt oberoende av densamma.[41]

Avslutning

Jag har i det här kapitlet visat hur några av den moderna eller klassiska pedagogikens grundläggande tankegångar introducerades i Finland i mitten av 1800-talet. Det författarskap som här kortfattat har beskrivits är Johan Vilhelm Snellmans (1806–1881). Syftet har också varit att visa hur

41 Mari Mielityinen-Pachmann och Michael Uljens, ”Hermeneutics in Non-affirmative Theory of Education”, i *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, red. Michael Uljens (Springer, 2023), 203, https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_9.

pedagogiken är en kulturbunden disciplin. Jag har exemplifierat detta genom att visa hur en ny geopolitisk realitet i Preussen efter freden i Tilsit 1807 bidrog till nya sätt att tänka om pedagogik. När vi förstår de geo- och kulturpolitiska omständigheter som rådde under Snellmans tid blir likheterna mellan utvecklingen i Preussen och Finland tydligare. Båda utvecklingarna var en följd av Napoleonkrigen och Rysslands expansiva orientering västerut.

Idén att med bildningens hjälp reformera kulturer blev också i andra delar av världen en modern strategi. På motsvarande sätt kom Japan att tillägna sig den tyska didaktiken i slutet av 1800-talet. De så kallade Ivy League-universiteten i USA har sina förebilder i de tyska universiteten från 1800-talet.[42] De utbildningspolitiska satsningarna efter den amerikanska Sputnikchocken 1957 är välkända. Om Finland med Snellman lånade pedagogikteoretiska idéer för att omsätta dem i ett nytt kulturpolitiskt sammanhang, har Finlands nuvarande skolpraktik och utbildningspolicy i stället kommit att fungera som inspiration för många andra länder.

De principiella frågor som Snellman hanterar i sin teori är sådana som pedagogiken inte heller i dag kan förbigå. Genom att studera Snellman förhåller man sig samtidigt till stora delar av den moderna traditionen inom västerländsk filosofisk pedagogik. De svar som Snellman utvecklar kring bildning, undervisning och fostran visar att den moderna pedagogikens begreppssystem introducerades tidigt i Finland. Den snellmanska pedagogiken framträder som en tankeströmning som under lång tid har gett riktning åt utvecklingen, medan läroplaner, skolformer och ledningssystem har varierat över tid.

Kapitlet har avslutningsvis visat att också allmänpedagogiska tankesystem mycket väl kan och bör förstås i ett problemhistoriskt perspektiv, där idéhistoriska strömningar granskas i relation till reella kultur- och geopolitiska skeenden. Det är på sådana premisser som jag menar att ett fortsatt arbete inom den systematiska pedagogiken bäst kan bedrivas.

---

42 Louis Menand, Paul Reitter och Chad Wellmon, red., *The Rise of the Research University: A Sourcebook* (University of Chicago Press, 2017).

Referenser

Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 2015.

Benner, Dietrich. "On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung." I *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, redigerad av Michael Uljens, 21–59. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_2.

Benner, Dietrich. *Tekster till dannelsesfilosofi – mellem etik, pedagogik og politik*. Aarhus: Klim, 2005.

Biesta, Gert. "Can the Prevailing Description of Educational Reality Be Considered Complete? On the Parks-Eichmann Paradox, Spooky Action at a Distance, and a Missing Dimension in the Theory of Education." *Policy Futures in Education* 18, nr. 8 (2020): 1011–1025. https://doi.org/10.1177/1478210320910312.

Cleve, Zachris J. *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: Edlunds, 1884.

Cleve, Zachris J. "Hvari består uppfostran?" *Tidskrift utgifven av Pedagogiska Föreningen i Finland* 1, nr. 1 (1865): 3–15. https://digi.kansalliskirjasto.fi/aikakausi/binding/116795?page=7.

Friesen, Norm och Tone Sævi. "Reviving Forgotten Connections in North American Teacher Education: Klaus Mollenhauer and the Pedagogical Relation." *Journal of Curriculum Studies* (2010): 1–25.

Gadamer, Hans-Georg. *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos, 2020.

Gudmundsdottir, Sigrun, Anne Reinertsen och Nina P. Nordtømme. "Eidsvoll 1814: En fallstudie i historieundervisning." I *Didaktik*, redigerad av Michael Uljens, 229–245. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Heidegren, Carl-Göran. *Erkännande*. Stockholm: Liber, 2009.

Himanka, Juha. "The University as a Community of Selves: Johan Vilhelm Snellman's 'On Academic Studies'." *Higher Education* 64 (2012): 517–528.

Humboldt, Wilhelm von. "Teori om människans bildning." I *Om språket*, 44–50. Stockholm: Thales, 2011. Ursprungligen publicerad 1793.

Jakobsson, David. "Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905." I *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie: Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer*, redigerad av Henrik Edgren och Bjørn M. Hovland, 165–186. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2025. https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch9.

Jalava, Marja. "Kunskapsskola eller arbetsskola? Kampen mellan Cygnaeus och J. V. Snellman om rollen som folkskolans fader på 1860-talet." I *Skolhistoriskt arkiv*, vol. 33, redigerad av E. Geber, 17–34. Helsingfors: Svenska skolhistoriska föreningen i Finland, 2011.

Kant, Immanuel. "Synpunkter till en allmän historia i ett världsmedborgerligt syfte." I *Avhandlingar om fred och rätt*, 5–30. Stockholm: Albert Bonniers, 1915. Ursprungligen publicerad 1795.

Kemp, Peter. *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos, 2006.

Kivelä, Ari. "Varieties of *Bildsamkeit*." *Global Education Review* 10, nr. 1–2 (2023): 50–65.

Klafki, Wolfgang. "Kritisk-konstruktiv didaktik." I *Didaktik*, redigerad av Michael Uljens, 215–228. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Klinge, Matti. "Snellman, Johan Vilhelm." I *Kansallisbiografia – verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997. Uppdaterad 29.12.2020. http://urn.fi/urn:nbn:fi:sks-kbg-003639.

Komischke-Konnerup, Leo. *Menneske eller borger: Skolans pedagogiska grundproblem*. Göteborg: Akademisk förlag, 2016.

Lagerspetz, Eerik och Sari Roman-Lagerspetz. ”J. V. Snellman on Rights and Recognition.” *Finnish-German Yearbook of Political Economy* 1 (2017): 1–18. Verlag Holler.

Laurell, Adolf Axel. *Afhandlingar i uppfostringsläran*. Del 2, *Om den allmänna bildningens natur och arten af den kunskap hon fordrar*. Stockholm: Wasenius, 1833.

Luukkanen, Tarja-Liisa. ”Lars Stenbäckin pietistipedagogiikka ja J. V. Snellmanin siitä esittämä kritiikki.” *Teologinen Aikakauskirja* 2013, nr. 4 (2013): 317–333.

Meinander, Henrik. ”Språkfrågan sedan 1863.” I *Makten att kombinera: Utmaningar, vägval och handlingskraft i Svenskfinland*, redigerad av S. Sjöblom och S. Sandberg, 7–27. Helsinki: Svenska kulturfonden, 2015.

Menand, Louis, Paul Reitter och Chad Wellmon, red. *The Rise of the Research University: A Sourcebook*. Chicago: University of Chicago Press, 2017.

Mielityinen-Pachmann, Mari och Michael Uljens. ”Hermeneutics in Non-affirmative Theory of Education.” I *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, redigerad av Michael Uljens, 199–214. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_9.

Miettinen, Reijo, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, red. *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*. Jyväskylä: SoPhi, 2024. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Oettingen, Alexander von. *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Copenhagen: Gyldendal, 2010.

Oettingen, Alexander von. *Det paedagogiske paradoks*. Aarhus: Klim, 2001.

Perander, Johan J. F. *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: Frenkell, 1883.

Runeberg, Johan L. *Samlade skrifter*. Vol. 4. Helsingfors: F. & G. Beijers förlag, 1870. https://runeberg.org/runeberg/4/.

Saeverot, Herner. ”Revitalising Bildsamkeit?” *Studies in Philosophy and Education* 35, nr. 1 (2016): 1–16.

Sahlberg, Pasi. *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2021.

Savolainen, Raimo. *Med bildningens kraft: J. V. Snellmans liv*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 2019. https://www.sls.fi/wp-content/uploads/mfiles/2155/2155.pdf.

Schaffar, Birgit och Michael Uljens. ”Paradoxical Tensions between Bildung and Ausbildung in Academia: Moving within or beyond the Modern Continental Tradition?” I *On the Facilitation of the Academy*, redigerad av E. Westergaard och J. Wiewiura, 1–16. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. https://www.sensepublishers.com/media/2288-on-the-facilitation-of-the-academy.pdf.

Schaffar, Birgit och Lili-Ann Wolff. ”Phenomenon-Based Learning in Finland: A Critical Overview of Its Historical and Philosophical Roots.” *Cogent Education* 11, nr. 1 (2024): 1–14. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733.

Siljander, Pauli. ”Educability and Bildung in Herbart’s Theory of Education.” I *Theories of Bildung and Growth*, redigerad av Pauli Siljander, Ari Kivelä och Ari Sutinen, 87–106. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Siljander, Pauli, Ari Kivelä och Ari Sutinen, red. *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Sivesind, Kirsten och Magnus Hultén. ”Reform Histories and Changing Educational Conceptions of the Nation and Nationalism in Norwegian and Swedish Curricula, 1900–2020.” I *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism*, redigerad av Daniel Tröhler, 225–249. London: Routledge, 2023.

Snellman, Johan Vilhelm. *Det går an: En tafla ur lifvet. Fortsättning*. Stockholm: Looströms förlag, 1840. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/DetGarAnEnTaflaUrLifvet/sida/-3/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Föreläsningar i pedagogik.” I *Samlade skrifter*, vol. 10, 191–309. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1861. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten10/sida/191/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Läran om staten.” I *Samlade skrifter*, vol. 1, 674–1003. Helsingfors: Otava, 1894. Ursprungligen publicerad 1842. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/675/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen.” I *Samlade skrifter*, vol. 9, 159–185. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1837. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten9/sida/159/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Om det akademiska studium.” I *Samlade skrifter*, vol. 1, 393–426. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1840. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/393/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Om frihet och tvång i uppfostran.” I *Samlade skrifter*, vol. 9, 490–497. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1844. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten9/sida/490/faksimil.

Stenbäck, Lars. *Pedagogien och dess närvarande utveckling*. Helsingfors: Frenkell & Son, 1855.

Uljens, Michael. *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1998.

Uljens, Michael. ”Exploring Educative Teaching for Bildung: A Non-affirmative Approach to Didaktik for Schools.” *Hungarian Educational Research Journal* 15, nr. 4 (2025): 449–473. https://doi.org/10.1556/063.2025.00398.

Uljens, Michael. ”J. V. Snellman – Suomalaisen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja.” I *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, redigerad av Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, 136–159. Jyväskylä: SoPhi, 2024. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Uljens, Michael, red. *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1.

Uljens, Michael, red. *Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsingfors: Helsingfors universitet, 2002.

Uljens, Michael. ”Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori.” *Nordic Studies in Education* 42, nr. 1 (2022): 83–104. https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788.

Uljens, Michael. ”Snellman som bildningsfilosof.” *Finsk Tidskrift*, nr. 7–8 (2006): 456–467.

Uljens, Michael, Lili-Ann Wolff och Sara Frontini. ”Finland – NPM Resistance or towards European Neo-welfarism in Education?” I *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, redigerad av Helen M. Gunter, Emiliano Grimaldi, David Hall och Roberto Serpieri, 39–52. London: Routledge, 2016. https://

www.routledge.com/New-Public-Management-and-the-Reform-of-Education-European-lessons-for/Gunter-Grimaldi-Hall-Serpieri/p/book/9781138833814.

Väyrynen, Kari. *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Studia Historica 42. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 1992.

Väyrynen, Kari. ”Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla.” I *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, redigerad av Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, 113–135. Jyväskylä: SoPhi, 2024. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Wright, Georg Henrik von. *Vetenskapen och förnuftet*. Stockholm: Bonniers, 1986.

Fjørtoft, K. & Solberg, M. (2026). Danning til demokrati? Haugebevegelsen og kunnskapens rolle. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 79–97). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870803

3

Danning til demokrati?

Haugebevegelsen og kunnskapens rolle

Kjersti Fjørtoft & Mariann Solberg

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: De protestantiske lekfolksbevegelsene som vokste fram på 1800-tallet, har bidratt til å forme den norske og nordiske danningstradisjonen. Haugebevegelsen, grunnlagt av Hans Nielsen Hauge (1771–1824), har hatt stor betydning for modernisering og demokratisering av norsk samfunnsliv. Hauge er kjent som bondesønnen som opponerte mot geistlige privilegier og sosiale hierarkier. Han bidro til at folk fra alle samfunnsklasser fikk anledning til å lære å lese, skrive og snakke i forsamlinger, og dessuten til at også ubemidlede kunne oppnå økonomisk uavhengighet ved å etablere næringsvirksomhet. Haugianismens plass i pedagogisk idehistorie og norsk utdannings- og skolehistorie har imidlertid fått lite oppmerksomhet. Kapitlet undersøker hvordan Hauge og haugianernes radikale kristendomsforståelse, koblet til opplysningstidens idealer, har bidratt til å forme et danningsideal som vektlegger betydningen av individets utvikling til det beste for samfunnet og fellesskapet. Vi vil vise at haugebevegelsens tenkning og praksis er et eksempel på hvordan protestantiske lekmannsbevegelser har bidratt til sosial og økonomisk utvikling, og at måten de haugianske fellesskapene og menighetene var organisert på har bidratt til å fremme et dannelsesideal og pedagogiske grunnideer hvor inkludering, likeverd og like muligheter står sterkt.

Nøkkelord: Protestantisk lekfolksbevegelse, Hans Nielsen Hauge, danningsidealer, lese- og skrivekyndighet, fellesskap.

Abstract: The Protestant lay movements that emerged during the nineteenth century played a significant role in shaping the Norwegian and Nordic traditions of *Bildung*. The Haugean movement, founded by Hans Nielsen Hauge (1771–1824), made an important contribution to the modernization and democratization of Norwegian society. Hauge is best known as the farmer's son who challenged clerical privilege and social hierarchies. He enabled people from all social backgrounds to acquire literacy, develop their ability to speak and express themselves publicly, and achieve economic independence by establishing businesses and engaging in entrepreneurship. Hauge and the Hauge movement's place in the history of Norwegian educational ideas and school history has received relatively little attention. This chapter examines how Hauge's radical interpretation of Christianity, combined with the ideals of the Enlightenment, contributed to the development of an educational ideal that emphasizes the individual development for the benefit of society and the common good. We argue that the ideas and practices of the Haugean movement illustrate how protestant lay movements contributed to social and economic development. Furthermore, we show that the organization of Haugean communities and congregations has contributed to the development of an understanding of Bildung and pedagogical principles in which inclusion, equality, and equal opportunities occupy a prominent place.

Keywords: Protestant lay movement, Hans Nielsen Hauge, Bildung ideals, literacy, common good.

Innledning

De protestantiske kristne lekmannsbevegelsene som vokste frem utover 1800-tallet kan sies å markere starten på den nordiske folkedanningstradisjonen. Den første landsomfattende lekmannsbevegelsen i Norge ble startet av bondesønnen Hans Nielsen Hauge (1771–1824) allerede på slutten av 1700-tallet. Hauge skrev ikke om danning, og han var heller ikke direkte involvert i utdanningspolitisk arbeid. Likevel vil vi hevde at tenkningen og praksisen han initierte i de haugianske vennesamfunnene er vesentlig for å forstå det kulturelle grunnlaget for norsk pedagogisk tenkning, og særlig for å forstå dens røtter i norsk folkedanningstradisjon. Vi finner tre trekk i haugianismen som peker frem mot vår tids pedagogiske tenkning, og det er egalitet, egenaktivitet og en utpreget fellesskapsorientering.

Det er skrevet mye om Hauge, der det meste handler om hans rolle som teolog, entreprenør, leder og reformator. Haugianismens plass i pedagogisk idehistorie og norsk utdannings- og skolehistorie har imidlertid fått lite oppmerksomhet.[1] Dette til tross for at både Hauge og den senere haugebevegelsen understreket at folkeopplysning, skolegang og utdanning er viktig for å utvikle et samfunn der samfunnsborgerne selv tar del i utviklingen.

Det pedagogiske grunnspørsmålet vi skal reise i møte med Hauge er hvilken rolle kunnskap og ferdigheter antas å ha i danningen av enkeltmennesket. Vi skal gjennom denne linsen forsøke å kretse inn det synet på danning som kan finnes hos Hauge. Det innebærer å undersøke *grunnene* til at Hauge mente det var viktig for individet å opparbeide seg kunnskap og ferdigheter på en rekke områder. Vi er særlig interesserte i trekk som kan peke i retning av tenkning og praksis for demokratisk danning, men vi spør også hvordan haugianske begrunnelser stiller seg i lys av distinksjoner som formal og material danning, subjektivitet og objektivitet i danning, og avveining mellom autoritet og frihet. Danning handler om utviklingen av selvet, men en kan enten tenke at danningen er til for selvutviklingens egen skyld, eller en kan tenke at det handler om å utvikle seg selv til det beste for samfunnet og fellesskapet. Det kan handle om å dannes i tråd med samfunnets idealer og tradisjonen, eller

1 Et unntak er historikeren Olaf Golfs rapport utgitt i forbindelse med Haugejubileet i 1996. Olav Golf, *Haugebevegelse og folkeopplysning 1800–1860*, rapport nr. 6, Pedagogisk forskningsinstitutt (Universitetet i Oslo, 1996).

det kan handle om å bli rustet til kritisk gjennomtenkning av rådende idealer og tradisjoner. Vi undersøker hvordan den haugianske tradisjonen og dens begrunnelser relaterer seg til disse spørsmålene.

Kapitlet starter med en kort biografisk oversikt over Hauges liv og virke. Vi plasserer Hauges tenkning i en idehistorisk kontekst, med vekt på hvordan tenkningen og teologien hans er påvirket av opplysningstidens idealer. Lekmannsbevegelsene, som haugebevegelsen er et eksempel på, har generelt bidratt til sosial og politisk reform, og vi viser hvilke trekk som har vært særlig fremtredende. I kapitlets siste del oppsummerer vi hvordan Hauges radikale kristendomsforståelse, entreprenørvirksomhet og utdannings- og opplæringsvirksomhet kan ha bidratt til norsk og nordisk danningsforståelse.

Hans Nielsen Hauge – biografisk oversikt

Hauge, som var fra Tune i Østfold, grunnla altså lekmannsbevegelsen omtalt som haugianere, Hauges venner eller Haugebevegelsen. Bevegelsen hadde i første halvdel av 1800-tallet utbredelse i lokalsamfunn i store deler av Norge, og særlig blant bønder. Hauge er også kjent for sin gründervirksomhet, og han startet virksomheter som trykkeri, saltkokeri, møller, gruvedrift, papirfabrikk, fiskebruk og bankvirksomhet.[2] Næringsvirksomheten hadde en klar sosial profil der fattigdomsbekjempelse og økonomisk uavhengighet var en del av hensikten.

I 1797 utgav han sin første bok, *Betragtning over Verdens Daarlighed*, som omhandlet hans forståelse av hva Bibelen sier om kristen livsførsel. Hauge anså datidens geistlige som dårlige eksempler for folket. Han var forarget over deres manglende rettroenhet og umoral, og i boken går han i rette med presteskapets praksis. De anklages for å være gjerrige, griske, hovmodige, vellystige og å utvise fråtseri og drukkenskap.[3] Hans samlede produksjon består ellers

2 Andreas Aarflot og Hallgeir Elstad, «Hans Nielsen Hauge», i *Store norske leksikon*, hentet 20. mars 2026, https://snl.no/Hans_Nielsen_Hauge.

3 Hans N. H. Ording, *Hans Nielsens Hauges skrifter: Samlet utgave*, bind 1 (Andaktsbokselskapet, 1947), 84.

av 40 ulike tekster, hvorav 14 bøker som ble trykket i et opplag på 200 000 eksemplarer. Hauges skrifter var de mest leste i hans samtid. Statistikken sier at hver fjerde eller femte nordmann på denne tiden minst ett av Hauges skrifter, og disse betydde mye for at småkårsfolk lærte seg å lese og skrive. Han skrev over 1000 brev, og brevvekslingen med vennesamfunnene omhandlet både den religiøse virksomheten og næringsvirksomheten. Brevvekslingen hadde også en egen betydning i denne sammenhengen, da man måtte lære å uttrykke seg skriftlig for å svare på brevene fra han.[4]

I årene mellom 1796 og 1804 reiste Hauge rundt i landet, først til Oslo og senere også nordover til Tromsø, Målselv og Bardu i Troms, for å forkynne og for å stifte vennesamfunn. Det å reise uten spesiell tillatelse, for eksempel til handel, innebar et brudd på datidens løsgjengerlov. Hauge opplevde at han hadde fått et kall fra Gud om å forkynne Guds rette lære, og dette betinget at han reiste. I kallet lå det et oppgjør med menneskelig synd. Han mente, med utgangspunkt i Luther, at han som lekmann hadde frihet til å bruke sin egen innsikt i Guds ord til å forkynne, selv om det stred mot datidens lovgivning og prestenes forkynningsmonopol, kalt konventikkelplakaten.[5] Termen konventikkel viser til private religiøse sammenkomster med skriftlesing og bønn. Konventikkelplakaten av 1741 ga autoriserte prester monopol på å forkynne. Dersom andre skulle forkynne, måtte de være godkjent av en skriftlærd. Konventikkelplakaten inneholdt også et absolutt forbud mot at kvinner kunne tale i forsamlinger. Hauge utfordret disse forordningene: Han reiste uten tillatelse og han holdt forsamlinger uten formell godkjennelse. Forsamlingene fant sted utendørs eller hjemme hos folk, altså utenfor etablerte kirkebygg, og i Hauges vennesamfunn fikk også kvinner både tale i forsamlinger og ha ledende roller.

Hauge ble domfelt og fengslet flere ganger. Mellom 1804 og 1811 satt han i fengsel, og de to første årene sonet han under forhold som gjorde at helsen fikk en alvorlig knekk. Endelig dom fikk han først i 1814. Etter 1814 ble haugianismen i mindre grad sett som en trussel, og Hauge selv hadde mistet mye av den kraften som var utgangspunktet for hans vilje til å gå på tvers av lover og forordninger.

---

4 Linda Haukland, «Hans Nielsen Hauge: A Catalyst of Literacy in Norway», *Scandinavian Journal of History* 39, nr. 5 (2014): 539, https://doi.org/10.1080/03468755.2014.946533.

5 Aarflot og Elstad, «Hans Nielsen Hauge».

I Hauge-resepsjonen legges det vekt på at Hauges opprør mot politiske myndigheter har vært viktig for modernisering og utvikling av demokratiet i Norge. Utover 1800-tallet bidro haugianerne til å fremme opplysning for folk flest, blant annet ved å distribuere det de oppfattet som oppbyggelig litteratur og ved å etablere søndagsskoler. At lekfolk lærte seg å forkynne bidro til at mange fra bondestanden kunne utvikle sine muntlige ferdigheter, og at de kunne «snakke for seg» også i andre sammenhenger.

Idehistorisk kontekst: opplysningstid og protestantisme

Det er ikke uten grunn at Hauges ideer ofte kobles til opplysningstidens idealer om frihet og likhet, samt fremskrittstro. Samtidig med at haugianismen vokste frem fikk opplysningstenkningen utbredelse i Europa. Det er grunn til å tro at det egalitære grunnlaget for en personlig og inderliggjort gjerningskristendom som vi finner i haugianismen, også kunne hente kraft fra opplysningstenkningen.[6] Koblingen er ikke ukjent: Den tyske filosofen Immanuel Kant (1724–1804) er en av de mest sentrale opplysningstenkerne, samtidig som han inngår i en pietistisk luthersk tradisjon. Opplysningstidens tenkning knyttes generelt til egalitære idealer om demokratisk medborgerskap og utjevning av sosiale og økonomiske forskjeller. Kritisk tenkning skulle gjøre individet selvstendig og sette den enkelte i stand til å kritisere og utfordre legitimiteten til autoriteters makt, teologiske så vel som verdslige. Ideen er at alle mennesker kan utvikle fornuften sin til det beste for seg selv og samfunnet, og siden fornuftsevnen er den samme hos alle, finnes det ingen naturlig rangordning mellom individer og samfunnsklasser. Kants tenkning legger imidlertid stor vekt på fornuftens rolle i moralsk tenkning. Dette innebærer et påbud om å heve seg over følelsesmessige og personlige motiver, noe som også står sentralt den statskirkelige tenkningen i denne tida. Hauges kritikk mot den opplysningsorienterte og fornuftsbaserte prestestanden går nettopp

6 Knut Dørum og Helje Kringlebotn Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer: Teologiske begrunnelser», *Historisk tidsskrift* 102 (2023), https://doi.org/10.18261/ht.102.2.5.

på at budskapet blir for pliktorientert og ikke legger vekt på at kallet forutsetter en personlig og følelsesmessig oppvåkning.

Til tross for denne ulikheten er det egalitære et grunnleggende trekk ved både Kants tenkning om menneskets autonomi og moralske danning, og Haugianismens orientering. Mennesker er like, eller jevnbyrdige, i kraft av forstandsmessig likhet. Hvis vi, i motsetning til hva Kant gjorde selv, inkluderer alle mennesker i klassen av mennesker, kan vi si at fordi alle mennesker prinsipielt har forstand, har alle likt grunnlag for selvbestemmelse. Dette er et første og grunnleggende likhetstrekk. For det andre finner vi, som en forutsetning for danning, at det må foreligge en selvvirksomhet, en aktivitet – at en må bruke sin forstand, og at en må tenke selv. For det tredje må en bruke forstanden i samvirke med andre mennesker.[7] En betingelse for danning i en kantiansk forståelse er videre at en er i stand til å møte det ukjente på egen grunn, uten å underlegge seg autoriteters tenkning, forståelse og verdier. Dette forutsetter at vi evner å overskride oss selv som naturvesen, det vil si å handle ut fra egne rasjonelle overbevisninger, og ikke ut fra impulser, drifter eller ytre autoriteter. Det restriktive forholdet til oss selv som naturvesener er da også et typisk trekk ved en pietistisk kristendomsforståelse.

Opplysning ble sett som avgjørende for menneskets selvutvikling, men ble også betraktet som avgjørende for at samfunnet skulle utvikle seg teknologisk, politisk og økonomisk. Mangel på kunnskap, samt overtro og urettmessige sosiale og politiske hierarkier, ble sett på som hindringer for å utvikle samfunnet til det bedre. Hauge, som argumenterte i en religiøs kontekst, mente at Gud har gitt mennesket i oppgave å forvalte jordens ressurser på best mulig måte. Mennesket har dermed en plikt til å bidra til samfunnsutvikling ved å leve et produktivt og arbeidsomt liv. Å virke på sitt beste for samfunnets økonomi og velferd er altså en forutsetning for å leve som en sann kristen.[8] Det å være skapende og produktiv er ifølge Hauge i seg selv et tegn på moralsk

7 Mariann Solberg, «Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants sensus communis og 'Hva er opplysning?'», i *Festskrift til Hjørdis Nerheim i anledning 70-årsdagen*, red. Fredrik Nilsen og Lone Dybdal (Unipub forlag, 2010), 51–68.

8 Eli Morken Farstad, «Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge», i *Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge*, red. Eli Morken Farstad og Kristian Holen Nymark (Cappelen Damm Akademisk, 2023), https://doi.org/10.23865/noasp.190.ch1.

og rettroende livsførsel.[9] Siden det å bidra til samfunnets beste er et personlig ansvar for alle, må også muligheten til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å bidra i samfunnsutviklingen, være likt fordelt. Protestantismens individualiserte forhold mellom menneske og Gud bidrar slik til å støtte opp om opplysningstidens krav om autonomi og likeverd. Ethvert individ har ansvar for å utføre sine plikter til Gud. Konsekvensen av at det finnes sosiale og økonomiske strukturer som fører til at noen ikke får samme mulighet som andre til å utvikle seg selv på best mulig måte, er at ikke alle får lik mulighet til å leve som sanne kristne.

En viktig forskjell mellom Kant og Hauge er at Kant argumenterer for at mennesket er sin egen autoritet, mens Hauge mener at menneskets autoritet er Gud eller skriften. Hauge understreker imidlertid at individet har et selvstendig og individuelt ansvar for å tolke og praktisere Guds ord på riktig måte og derfor er det viktig at folk kan lese, skrive og formidle. Kunnskap og læring er altså viktig for at folk skal kunne følge sine egne overbevisninger i trosspørsmål.

Det fins i opplysningstiden flere eksempler på at krav om rettferdighet og likeverd forankres i religiøse budskap. Dette handler ikke om å bruke religion strategisk for å fremme slike krav, men om at det er dette som er religionens sanne budskap. En av de tidlige forkjemperne for kvinners rettigheter, Mary Wollstonecraft, argumenterte for eksempel for at når Gud har skapt mennesket med fornuft, så har alle mennesker en gudegitt plikt til å bruke denne fornuften på best mulig måte. Hun var særlig opptatt av kvinners rett til utdanning. Hun mente at et samfunn som er innrettet slik at noen mennesker ikke får mulighet til å utvikle evnen til rasjonell tenkning i realiteten hindrer dem i å ta selvstendig ansvar for den jobben de er satt til jorden for å utføre.[10] I dette ligger det at det er Gud som er autoritet, ikke menn eller patriarkalske samfunnsstrukturer.

---

9 Olav Honningdal Grytten, «The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism: Entrepreneurship of the Norwegian Puritan Leader Hans Nielsen Hauge», *Review of European Studies* 5, nr. 1 (2013): 27–28, https://doi.org/10.5539/res.v5n1p31.

10 Kjersti Fjørtoft, «Mary Wollstonecraft – A call for a Revolution on Female Manners», i *Philosophy of Justice*, red. Guttorm Fløistad (Springer, 2015), 269.

Opplysning, modernisering og demokratisering

Hauge fremmet og praktiserte det som ofte omtales som en protestantisk arbeidsetikk. Den tyske sosiologen Max Weber (1864–1920) er kjent for å analysere kapitalismens fremvekst i Europa nettopp i lys av virkningen av protestantisk arbeidsetikk. Han var særlig opptatt av hvordan kalvinistisk etikk og predestinasjonslæren har bidratt til å fremme kapitalisme som kultur, tenkemåte og økonomisk system. Predestinasjonslæren går ut på at det er forhåndsbestemt hvem som oppnår frelse, men at det er mulig å få tegn på om du er utvalgt gjennom hardt arbeid og askese. Kombinasjonen av hardt arbeid og en asketisk livsstil fører til opphoping av kapital som kan investeres i nye prosjekter. Følger vi Weber er det slik at religiøse overbevisninger legger til rette for kapitalisme. Når religiøse begrunnelser med tiden svekkes, ligger veien åpen for en markedskapitalistisk tankegang og kultur.[11] Kapitalismen oppstår med andre ord som en ikke intendert konsekvens av en religiøst motivert arbeidsetikk.

I haugeresepsjonen legges det ofte vekt på at koblingen mellom pietistisk gjerningskristendom og opplysningstidens fremskrittsoptimisme har betydd mye for moderniseringen og demokratiseringen av Norge.[12] Flere har trukket linjer mellom Hauges næringsvirksomhet og entreprenørskap og Webers analyse av forholdet mellom protestantisk etikk og kapitalistisk ånd.[13] Hauge trodde imidlertid ikke på predestinasjon, men materiell fremgang ble sett på som resultat av ekte tro og rett livsførsel, og som et tegn på Guds velsignelse.[14]

Nils Gilje har påpekt at dersom Hauges ideer for ensidig plasseres innenfor rammen av Webers teorier, overser man betydningen av det Hauge kaller «kjærlighetens forening». For Hauge var denne personlige foreningen med

---

11 Grytten, «The Protestant Ethic», 46.

12 Farstad og Nymark, «Nye perspektiv»; Gunnar Skirbekk, «Processes of Modernisation: Scandinavian Experiences», *Transcultural studies* 14, nr. 2 (2018); Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer».

13 Grytten, «The Protestant Ethic»; Nils Gilje, *Hans Nielsen Hauge og kapitalismens ånd*, notat (LOS-senteret, 1994), http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016121548092; Skirbekk, «Processes of Modernisation»; Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer».

14 Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer», 144–152.

Gud drivkraften i hans sosiale og økonomiske aktivitet. Kjærligheten til Gud måtte vises gjennom kjærlighet til nesten: ved å hjelpe andre, skape arbeidsplasser og forvalte jorden som gode husholdere. Som allerede nevnt var haugianerne organisert i små, tette fellesskap som samarbeidet og eide tingene sammen. Ifølge Gilje var Hauge opptatt av at vennesamfunnene skulle oppnå økonomisk uavhengighet for å kunne leve renere og være mer uavhengige av «overklassemennesker som lever i vellyst og synd».[15] Gilje mener at noe av haugebevegelsens suksess handler om kraften i den religiøse «brorskapsetikken» som gjaldt innad i fellesskapet. Dette la grunnlag for et økonomisk system tuftet på deling og felleseie. Fortjenesten fra haugianernes selskaper gikk til fellesskapet. Gilje sier for eksempel at det ville være utenkelig at et «søsken» i fellesskapet gikk konkurs uten at andre grep inn for å hjelpe.[16]

Hauge har utvilsomt bidratt til å fremme verdien av økonomisk uavhengighet, i tillegg til å demokratisere muligheten til å drive næringsvirksomhet. Hauges næringsvirksomhet utfordret den økonomiske overklassen ved å legge til rette for at vanlige folk kunne bli selvstendige økonomiske aktører. Utviklingen i Norge har imidlertid ikke gått i retning av ren markedskapitalisme. Det som ofte omtales som den norske, eller nordiske modellen, kjennetegnes ved en relativt velfungerende velferdsstat der ansvaret for fellesskapet har stått sterkt.[17]

Haugebevegelsen er altså et eksempel på hvordan protestantiske lekmannsbevegelser bidrar til sosial og økonomisk utvikling. Samtidig viser den hvordan en mer inkluderende og lite hierarkisk kultur i menigheten kan bidra til å fremme mer egalitære samfunnsstrukturer der en er opptatt av å ivareta fellesskapets interesser. Nina Witoszek og Øystein Sørensen mener for eksempel at lekfolksbevegelsene har hatt stor betydning for utviklingen av de nordiske velferdsstatene. De hevder at velferdsmodellen i de nordiske landene er formet av det de kaller «pastoral opplysning», kombinert med

15 Gilje, *Hans Nielsen Hauge og kapitalismens ånd*, 19.

16 Gilje, *Hans Nielsen Hauge og kapitalismens ånd*, 23.

17 Gunnar Skirbekk, «Frå undersått til statsborgar: Grunnlova som føresetnad for demokratiseringsprosessane på 1800-talet», i *Likeverd: Grunnlaget for demokrati*, red. Arild Holt-Jensen og Ståle Dyrvik (Res Publica, 2015), 134, https://hdl.handle.net/11250/4498133.

pragmatisme og fremskrittstro.[18] Slik vi forstår Witoszeks og Sørensens begrep om pastoral opplysning handler det for det første om den aktive rollen kristne ledere spilte i opplysning og utdanning i denne tiden. Her er det ikke først og fremst snakk om ordinerte prester i kirken, men om pastorer, altså menighetsledere i frikirkelige og protestantiske samfunn. Dessuten peker de med begrepet på opplysningens kulturelle forankring i det rurale og idealiseringen av livet på bygden og bondestanden som vi finner i Norden på denne tiden. Her er verdier som nøysomhet, den enkeltes betydning og sosial rettferdighet sentrale, verdier som også kjennetegner haugianismen.

Et eksempel som viser hvordan Hauges vekkelsesmøter utfordret datidens sosiale hierarkier er at folk satt sammen uavhengig av kjønn eller sosial klasse. Folk som vanligvis ikke satt sammen i kirken, satt altså nå sammen.[19] I tillegg hadde kvinner rett til å tale og forkynne. Dette utfordret ikke bare tradisjonelle sosiale hierarkier, men også bibelske budskap, som Paulus sitt velkjente utsagn om at kvinner ikke skal tale i forsamlinger. Ifølge Nils Gilje mente Hauge at Paulus tok feil, og at Den hellige ånd i de siste tider ville overøse sine nådegaver over «både Mand- og Qvindekiøn, til at tale og forklare Guds ord».[20] Her ser vi et klart eksempel på hvordan haugebevegelsen har bidratt til å utfordre ikke bare datidens sosiale konvensjoner, men også religiøse konvensjoner. Selv om flere pietistiske lekfolksbevegelser bygger på et egalitært syn på hvem som skulle ha rett til å forkynne og tolke religiøse skrifter, er det ikke like vanlig å inkludere kvinner, da Luthers lære i stor grad bygger på patriarkalske prinsipper.

En annen nordisk pietistisk lekmannsbevegelse, læstadianismen, fikk sin start på midten av 1800-tallet. Den svenske presten Lars Levi Læstadius virket på Nordkalotten, altså både i Norge, Sverige og Finland.[21] Også hans skrifter ble spredt vidt blant folk flest, og i læstadianismen, som i haugianismen, var det

18 Nina Witoszek og Øystein Sørensen, «Nordic Humanism as a Driver of the Welfare Society», i *Sustainable Modernity: The Nordic Model and Beyond*, red. Nina Witoszek og Atle Midttun (Routledge, 2018), 39, https://doi.org/10.4324/9781315195964-3.

19 Witoszek og Sørensen, «Nordic Humanism», 40.

20 Nils Gilje, «Mystikk, 'svermeri' og religiøs toleranse hos Hans Nielsen Hauge», i *Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge*, red. Eli Morken Farstad og Kristian Holen Nymark (Cappelen Damm Akademisk, 2023), https://doi.org/10.23865/noasp.190.ch3.

21 Bengt-Ove Andreassen, Roald E. Kristiansen og Rolf Inge Larsen, red., *Læstadianismens historie i Norge* (Orkana Akademisk, 2024), 41–42.

et prinsipp at det religiøse språket skulle være så nært opp til hverdagsspråket som mulig. Læstadius skrev og holdt sine prekener på både svensk, (lule-) samisk og tornedalsfinsk/meänkieli, alt etter hvor han talte, noe som ikke var en selvfølge på denne tiden. I likhet med Hauge var Læstadius kritisk til samtidens geistlige og til prestenes moral og livsførsel. Både læstadianismen og haugianismen utfordret politiske myndigheter ved å flytte forsamlingene fra kirkebyggene til private hjem og egne forsamlingshus.

Betydningen av kunnskap og opplysning – en egalitær danningsforståelse.

Hauge blir som sagt ofte trukket frem som svært viktig for modernisering og demokratisering av Norge. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at kritikken av de geistliges makt og myndighet var forankret i bevegelsens kristendomsforståelse. Haugebevegelsens understreking av betydningen av ansvarliggjøring og selvstendiggjøring var motivert av at det skulle være mulig selv å ta ansvar for egen livsførsel og frelse, men det bidro også til utjevning av maktforskjeller, demokratisering og økt sosial mobilitet. Ikke minst var dette viktig for å fremme lese- og skriveferdighetene blant folk fra bondestanden og lavere sosiale lag. Linda Haukland ser Hauge som en katalysator for at nordmenn lærte seg å skrive og lese. Hun argumenterer for at Hauges skrifter, og det at han publiserte disse i et språk som lå nært opp til slik folk fra allmuen snakket, åpnet opp for et nytt litterært rom der alminnelige mennesker kunne uttrykke seg selv skriftlig.[22]

Gunnar Skirbekk påpeker at Hauge og haugebevegelsen bidro til etableringen av en lese- og skriftkultur som har vært viktig for utviklingen av en demokratisk offentlighet. Det å kunne lese og skrive, i tillegg til å lære seg å argumentere for standpunktene sine, var avgjørende for å kunne delta i offentlige og politiske diskusjoner. I de haugianske fellesskapene var dette gjerne knyttet til argumentasjon om hva som er den riktige tolkningen av

22 Haukland, «Hans Nielsen Hauge», 553.

religiøse tekster. Slike diskusjoner kan likevel ha bidratt til å fremme oppfatningen av at individet skal ha rett og mulighet til å gjøre selvstendige vurderinger av etablerte sannheter og autoriteter. Dette vil i sin tur gjøre folk bedre i stand til å delta i det politiske livet i samfunnet. Ikke minst vil muligheten til å delta i offentlige diskusjoner være åpen slik at flere kan delta. Evne til selvstendig argumentasjon er avgjørende for å kunne delta i offentlige diskusjoner, og dermed også for å bidra til sosial og politisk endring.[23]

Knut Dørum og Helje Kringlebotten Sødal mener imidlertid at Haugeforskningen i for liten grad har vært opptatt av den sosiale sprengkraften som ligger i Hauges kristendomsforståelse, og at Hauge først og fremst må forstås som en religiøs leder, og ikke en politisk motivert agitator.[24] Dette betyr ikke at de ikke ser at Hauge har vært viktig for sosiale reformer og utviklingen av et moderne Norge, men de hevder at det var Hauges teologiske tolkninger som fikk radikale samfunnskonsekvenser, og at han aldri søkte sekulære mål.[25] De mener at når Hauge posisjonerte seg mot lovgivningen og det statlige embetsverket, var det primært fordi han mente alle skulle ha like muligheter til å tjene Gud, og at loven som hindret lekfolk i å drive forkynnelse hindret dem i å utføre sin gudegitte oppgave.[26] Videre hevder de at Hauges maktkritikk først og fremst må forstås som et forsøk på å fjerne strukturer som hindrer folk i å leve arbeidsomme og produktive liv på like vilkår.[27] Det er altså Hauges teologi, der tanken om at tro og forkynnelse skal være for alle, som har inspirert nye folkebevegelser både av religiøs og sekulær art, og som har fått politiske og sosiale konsekvenser.[28]

Vi vet at de pietistiske legmannsbevegelsene, sammen med med bondebevegelsen og arbeiderbevegelsen, har hatt stor innflytelse på den politiske utviklingen i Norge. De norske og nordiske danningsidealene beskrives ofte som mer egalitære og kollektive enn det som er tilfelle i andre europeiske land, og det kan være grunn til å spørre hvorfor de egalitære idealene har fått større gjennomslagskraft i Norge og Norden enn andre steder. En del av

23 Skirbekk, «Processes of Modernisation», 141.

24 Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer», 155.

25 Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer», 144–146.

26 Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer», 150.

27 Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer», 149.

28 Dørum og Sødal, «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer», 149–150.

forklaringen på at de fikk denne innflytelsen kan være at Grunnloven fra 1814 forbød adelige privilegier, og at det ble forbudt å utnevne ny adel i Norge. Fiskere, selveiende bønder og arbeidere har tradisjonelt hatt færre bindinger til kulturelle og religiøse eliter enn i andre europeiske land. Etter 1814 sto også nasjonsbygging sentralt, noe som ga selveiende bønder økt kulturell status fordi de ble ansett for å være bærere av norsk språk og kultur.[29] Forbudet mot adelige privilegier, i kombinasjon med at det tradisjonelt norske fikk økt status, kan ha bidratt til å bane vei for at bønder og andre fra lavere sosiale lag kunne organisere seg i menigheter og fellesskap, uavhengig av borgerskapets sosiale status og statlig og geistlig makt. I kontrast til for eksempel det tyske dannelsesidealet, som tradisjonelt har vært knyttet til borgerskapets kulturelle dannelse, har det nordiske og norske i stor grad vært knyttet til folkeopplysning rettet mot allmuen.[30]

Det er grunn til å tro at Hauge og haugebevegelsens misjon og virksomhet har bidratt til en dannelsesforståelse som er mer likhets- og felleskapsorientert enn i mange andre land. Ved å inngå i de haugianske fellesskapene fikk folk ikke bare lære å lese og skrive, de fikk også opplæring i praktisk arbeid og kunnskaper om hvordan økonomien fungerer. Vi har sett at et viktig premiss for Hauges teologiske grunnsyn var at kunnskapstilegnelse ikke skulle være avhengig av faktorer som kjønn og klasse. Vi har også sett at den haugianske etikken er tuftet på hardt arbeid, ansvar og fellesskap. Haugianske ideer om likeverd, ansvar og viktigheten av like muligheter for å tilegne seg kunnskap har vært med på å prege norske danningsidealer og læreplaner langt inn i det 20. århundre.[31] At alle barn har krav på grunnleggende opplæring uavhengig av faktorer som geografi, kultur og sosioøkonomiske forskjeller er fremdeles en bærebjelke i norsk utdanningspolitikk.

Ifølge Merete Roos har haugianerne, og ikke bare Hauge selv, hatt stor innflytelse på norsk utdanningspolitikk. Dette altså til tross for at Hauge selv

29 Skirbekk, «Processes of Modernisation», 139.

30 Inga Bostad og Mariann Solberg, «Rooms of Togetherness: Nordic Ideals of Knowledge in Education», i *The Nordic Education Model in Context: Historical Developments and Current Renegotiations*, red. Daniel Tröhler, Bernadette Hörman, Sverre Tveit og Inga Bostad (Routledge, 2022), 127.

31 Witoszek og Sørensen, «Nordic Humanism», 41.

ikke hadde et eget opplysnings- eller utdanningspolitisk program.[32] Ifølge Roos er en som har gitt viktige bidrag i dette henseendet stortingsrepresentanten og haugianeren Ole Gabriel Ueland (1799–1870). I 1836 foreslo han å utgi et nyhetsblad, eller en Stortingstidende, som skulle inneholde referater fra forhandlinger i Stortinget og dermed bidra til politisk opplysning.[33] Ueland argumenterte for at kunnskap om statsforfatningen og om hvordan staten forvalter sine anliggender er avgjørende for politisk stabilitet.[34] Forslaget til Ueland ble imidlertid forkastet, men som Roos påpeker, har forslaget likevel bidratt til å fremme senere debatter om statens ansvar for folkeopplysning og skolegang.

Vi har sett at den norske danningstradisjonen er mer knyttet til folkeopplysning og fellesskapstenkning enn i mange andre land. Noe av det som kjennetegner den norske og nordiske moderniseringen og demokratiseringen, er at den gjennom lekfolksbevegelsenes folkeopplysningsprosjekt har skjedd nedenfra, ikke bare ovenfra. Prosessene er altså i større grad formet av folk selv, ikke bare av geistlige autoriteter og politiske myndigheter. Haugebevegelsen er et godt eksempel på et folkeopplysningsprosjekt som startet som en motkultur nedenfra, men som senere ble en del av statskirken og det etablerte offentlige Norge. Slik kan en si at Hauges ideer har beveget seg fra å representere opprør og motstand til å fungere som premisser for statlig religiøs tenkning og praksis og for norsk politikkutforming.

Avslutning

Det er tre trekk vi har funnet særlig fremtredende ved Hauges danningsforståelse: For det første egalitarianisme, for det andre et fokus på ferdighetsopparbeidelse, og for det tredje en sterk og tydelig fellesskapsorientering.

32 Merethe Roos, «Å danne politiske borgere – Ole Gabriel Uelands innsats for å forbedre politisk opplysning», i *Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge*, red. Eli Morken Farstad og Kristian Holen Nymark (Cappelen Damm Akademisk, 2023), 166, https://doi.org/10.23865/noasp.190.ch8.

33 Roos, «Å danne politiske borgere», 172.

34 Roos, «Å danne politiske borgere», 171.

Når vi ser tilbake til opplysningstenkere som Immanuel Kant og Mary Wollstonecraft, ser vi at begge er opptatt av menneskets likeverd, selvstendighet, verdien av kunnskap og individets ansvar for flere enn seg selv. Gjennom pietistiske protestantiske bevegelser fikk disse verdiene også en religiøs begrunnelse, og med dette ble de formidlet både gjennom folks selvforståelse og den offentlige kulturen i samfunnet.

Egalitet, egenaktivitet og fellesskapsorientering, med ansvar for mer enn seg selv, er verdier som har blitt videreutviklet gjennom hele 1900-tallet og som fremdeles står sterkt i norsk utdanningspolitikk. Går vi til den gjeldende læreplanen for den norske skolen, LK 20, ser vi at skolen er gitt et særskilt ansvar for å utdanne demokratiske borgere. På den andre siden er det mye som tyder på at fellesskapsorienteringen har blitt svekket i Norge og Norden de siste 20-30 årene, i overgangen fra kunnskapsorienterte til kompetanseorienterte læreplaner. Når læreplaner fokuserer ensidig på selve læringsprosessen og individuelle kompetanser fremfor felles faglig innhold, kan det sosiale og kollektive grunnlaget for skolen forvitre.

Hvordan vil vi så karakterisere Haugebevegelsens tenkning om utdanning og danning når vi benytter nåtidens danningsteoretiske briller? Hvordan stiller haugianske begrunnelser og praksis seg i lys av distinksjoner som formal og material danning, subjektivitet og objektivitet, autoritet og frihet? Er danningen først og fremst til for den enkelte eller for fellesskapet, for samfunnet? Er den rettet innover, verdensvendt eller begge deler?

Hauges danningsforståelse kan sies å være både formal og material. Materialet, innholdet, altså kunnskapen, er viktig, og den er til for troen: En skal selv lese Guds ord. På den formale siden er det vesentlig at vi gjør oss selv mottakelige for Guds ord gjennom arbeid. Frelse forutsetter altså en egeninnsats. Som hos Luther er tanken at frelse oppnås gjennom inderliggjort personlig tro, men hos Hauge finner vi også en vektlegging av arbeid og virksomhet for å tjene Gud, selv om man ikke oppnår frelse gjennom arbeidet i seg selv. Den subjektive innstillingen hos det enkelte menneske er derfor helt avgjørende i danningen, men det er også den konkrete, kroppslige virksomheten som er objektiv, og den krever ferdighetsoppøvelse.

Formålet med læring og danning er i Hauges tilfelle å tjene Gud. For han er derfor ikke frihet eller frigjøring et mål i seg selv. Myndiggjøringen av enkeltindividet dreier seg om å opparbeide seg et personlig forhold til Gud. Hauge tar seg til rette og bryter med lover, konvensjoner og autoriteter for

å unngå dommedag, ikke for å gjøre opprør, markere seg ovenfor øvrigheten eller oppnå personlig frihet. Likevel viser han, gjennom selvstendighet i tenkning og handling og gjennom en evne til å stå imot autoriteter, at det å ikke tilpasse seg kan være moralsk aktverdig. Hans eksempel peker frem mot Jon Hellesnes sitt skille mellom to former for sosialisering: tilpasning og danning. Sosialisering er, ifølge Hellesnes sin bruk av begrepet, prosessen hvor man blir et medlem av samfunnet. Tilpasning forklares slik:

> Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuterast og forandrast. … ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt. (Hellesnes, 1975, 17).

Danning er her det motsatte: at en forholder seg tenkende, kritisk og selvstendig til det sosiale systemet. Eksemplet som den tidlige Hauge representerer peker mot danning i Hellesnes sin forstand, ikke tilpassing, selv om Hauges egne begrunnelser ikke går i retning av det Hellesnes forstår med danning.

Hos Hauge er danningen til både for den enkelte og for fellesskapet. Det dreier seg om en inderlig emosjonell tilknytning til Gud og om å gi av seg selv til fellesskapet. Kjærligheten til Gud blir omsatt til kjærlighet til nesten og samfunnsnyttig virksomhet. Gjennom «kjærlighetens forening» er det indre forholdet til Gud og det ytre, aktive livet i tjeneste for fellesskapet for Hauge to sider av samme sak. Det dreier seg i liten grad om en uavhengig målsetting om å utvikle selvet, eller en uavhengig målsetting om å omskape verden til et bedre sted, men overordnet sett om å tjene Gud. Likevel er demokratisering og modernisering, hvilket kan forstås som å gjøre verden til et bedre sted, en konsekvens. Hauge og haugebevegelsen må kunne sies å ha gitt avgjørende teoretiske og praktiske bidrag til utvikling av likeverdig demokratisk medborgerskap i Norge, og med det også lagt et kulturelt grunnlag for en forståelse av hva demokratisk danning på norsk innebærer.

Referanser

Andreassen, Bengt-Ove, Roald E. Kristiansen og Rolf Inge Larsen, red. *Læstadianismens historie i Norge*. Orkana Akademisk, 2024.

Bostad, Inga og Mariann Solberg. «Rooms of Togetherness: Nordic Ideals of Knowledge in Education». I *The Nordic Education Model in Context: Historical Developments and Current Renegotiations*. Redigert av Daniel Tröhler, Bernadette Hörman, Sverre Tveit og Inga Bostad. Routledge, 2022.

Dørum, Knut og Helje Kringlebotn Sødal. «Hans Nielsen Hauge som samfunnsfornyer: Teologiske begrunnelser». *Historisk tidsskrift* 102 (2023): 143–157. https://doi.org/10.18261/ht.102.2.5.

Farstad, Eli Morken. «Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge». I *Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge*, redigert av Eli Morken Farstad og Kristian Holen Nymark. Cappelen Damm Akademisk, 2023. https://doi.org/10.23865/noasp.190.ch1.

Fjørtoft, Kjersti. «Mary Wollstonecraft – A Call for a Revolution on Female Manners». I *Philosophy of Justice*, redigert av Guttorm Fløistad. Springer, 2015.

Gilje, Nils. *Hans Nielsen Hauge og kapitalismens ånd*. Notat. LOS-senteret, 1994. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016121548092.

Gilje, Nils. «Mystikk, 'svermeri' og religiøs toleranse hos Hans Nielsen Hauge». I *Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge*, redigert av Eli Morken Farstad og Kristian Holen Nymark. Cappelen Damm Akademisk, 2023. https://doi.org/10.23865/noasp.190.ch3.

Golf, Olav. *Haugebevegelse og folkeopplysning 1800–1860*. Rapport nr. 6. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 1996.

Grytten, Olav Honningdal. «The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism: Entrepreneurship of the Norwegian Puritan Leader Hans Nielsen Hauge». *Review of European Studies* 5, nr. 1 (2013): 31–45. https://doi.org/10.5539/res.v5n1p31.

Haukland, Linda. «Hans Nielsen Hauge: A Catalyst of Literacy in Norway». *Scandinavian Journal of History* 39, nr. 5 (2014): 539–559. https://doi.org/10.1080/03468755.2014.946533.

Ording, Hans N. H. *Hans Nielsens Hauges skrifter*. Samlet utgave. Bd. 1. Andaktsbokselskapet, 1947.

Roos, Merethe. «Å danne politiske borgere – Ole Gabriel Uelands innsats for å forbedre politisk opplysning». I *Nye perspektiv på Hans Nielsen Hauge*, redigert av Eli Morken Farstad og Kristian Holen Nymark. Cappelen Damm Akademisk, 2023. https://doi.org/10.23865/noasp.190.ch8.

Skirbekk, Gunnar. «Frå undersått til statsborgar: Grunnlova som føresetnad for demokratiseringsprosessane på 1800-talet». I *Likeverd: Grunnlaget for demokrati*, redigert av Arild Holt-Jensen og Ståle Dyrvik. Res Publica, 2015. https://hdl.handle.net/11250/4498133.

Skirbekk, Gunnar. «Processes of Modernisation: Scandinavian Experiences». *Transcultural Studies* 14, nr. 2 (2018): 133–149.

Solberg, Mariann. «Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants sensus communis og 'Hva er opplysning?'» I *Festskrift til Hjørdis Nerheim i anledning 70-årsdagen*, redigert av Fredrik Nilsen og Lone Dybdal. Unipub forlag, 2010.

Witoszek, Nina og Øystein Sørensen. «Nordic Humanism as a Driver of the Welfare Society». I *Sustainable Modernity: The Nordic Model and Beyond*, redigert av Nina Witoszek og Atle Midttun. Routledge, 2018. https://doi.org/10.4324/9781315195964-3.

Aarflot, Andreas og Hallgeir Elstad. «Hans Nielsen Hauge». I *Store norske leksikon*. Hentet 20. mars 2026. https://snl.no/Hans_Nielsen_Hauge.

Larsen, J. E. (2026). Dannelse i et post-faktuelt demokrati: En rekonstruktion af den dansk/norske linje fra J.N. Madvig til H. Nissen. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 99–117). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870804

4

Dannelse i et post-faktuelt demokrati

En rekonstruktion af den dansk/norske linje fra J.N. Madvig til H. Nissen

Jesper Eckhardt Larsen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Formålet med dette kapitel er historisk at rekonstruere en »anden« linje i den danske og norske dannelsestradition, der kan virke som modgift til populisme og postfaktuelle strømninger i det 21. århundredes demokrati. Et »postfaktuelt demokrati« er vokset frem, dvs.»en form for demokrati, der bevidst ignorerer ubestridelige fakta.« Tendensen er global her i første del af det 21. århundrede. Men der kan argumenteres for, at der er regionale forskelle i, hvordan populismen og fornægtelsen af fakta tager form. Vi har i Danmark og Norge en fælles grundtvigiansk, nationalromantisk linje i vores dannelsestraditioner, som ofte kaldes »folkelig«. Ved hjælp af rekonstruktionen af en »anden« dansk/norsk linje fra J.N. Madvig til H. Nissen skal denne nationalpopulistiske tradition kritiseres ud fra spørgsmålene: Hvilke forsøg på kompromis og brobygning er sket mellem et mere videnskabeligt og et mere folkeligt perspektiv på dannelse i Danmark og Norge? Og hvordan hænger denne diskussion sammen med udfordringer til demokratisk dannelse i vor tid?

Nøgleord: videnskabelig dannelse, folkelig dannelse, postfaktuelt demokrati, saglighedens pædagogik, personlighedernes pædagogik

Abstract: The purpose of this chapter is to historically reconstruct a»second«line in the Danish and Norwegian tradition of education and formation (dannelse), which can serve as an antidote to populism and post-truth tendencies in 21st-century democracy. A»post-truth democracy«has emerged, i.e.,»a form of democracy that consciously ignores indisputable facts.«This trend is global here in the first part of the 21st century. However, it can be argued that there are regional differences in how populism and denial of facts take shape. In Denmark and Norway, we share a common Grundtvigian, national-romantic line in our educational traditions, often called»popular«or»folk-oriented.«Through the reconstruction of a»second«Danish/Norwegian line from J.N. Madvig to H. Nissen, this national-populist tradition will be critiqued based on the following questions: What attempts at compromise and bridge-building have taken place between a more scientific/scholarly and a more popular perspective on education and formation in Denmark and Norway? And how is this discussion connected to contemporary challenges to democratic education and formation?

Keywords: education/formation through science and scholarship, popular education, post-truth democracy, pedagogy of factuality, pedagogy of personalities

Indledning

Formålet med dette kapitel er historisk at rekonstruere en »anden« linje i den danske og norske dannelsestradition, der kan virke som modgift til populisme og postfaktuelle strømninger i det 21. århundredes demokrati. Der kan iagttages en svigtende tillid til saglige stemmer i samfundsdebatten og en degenerering af omgangen med fakta i retning af »fake news«. Et »postfaktuelt demokrati« er vokset frem, dvs.»en form for demokrati, der bevidst ignorerer ubestridelige fakta.«[1] Tendensen er global her i første del af det 21. århundrede. Men der kan argumenteres for, at der er regionale forskelle i, hvordan populismen og fornægtelsen af fakta tager form. Vi har i Danmark og Norge en fælles grundtvigiansk, nationalromantisk linje i vores dannelsestraditioner, som ofte kaldes »folkelig«. Der er mange (også i denne antologi), som er meget glade for dette grundlag – og mener, at Norge og Danmark stadig klarer sig bedre end mange andre lande både demokratisk og vidensmæssigt.

Teksten forsøger at besvare følgende problemstillinger: Hvilke forsøg på kompromis og brobygning er sket mellem et mere videnskabeligt og et mere folkeligt perspektiv på dannelse i Danmark og Norge? Og hvordan hænger denne diskussion sammen med udfordringer til demokratisk dannelse i vor tid?

Jeg vælger en kritisk position: Det grundtvigianske udgangspunkt har en i høj grad ambivalent virkningshistorie. På den ene side har det utvivlsomt bidraget til, at flere mennesker blev deltagere i det store oplysningsprojekt, som groede frem i overgangen til parlamentarisk demokrati i Norge og Danmark i slutningen af 1800-tallet. På den anden side er min opfattelse den, at tiden er løbet fra denne dannelsesopfattelse. Den har udviklet en tendens til anti-intellektualisme og anti-akademiske holdninger i begge disse lande. Den lever dermed videre som karikatur. Præmisserne for denne opfattelse af dannelse og folkeoplysning var tidsspecifikke – og bør skiftes ud.

Disse påstande vil blive underbygget af en historisk rekonstruktion af kritikken af Grundtvig som udgangspunkt. Allerede i samtiden blev hans negative billede af den »sorte skole«, af »drengevidenskabelighed«, af »død boglærdom«

1 Mogens Herman Hansen, *Hvordan forvrænger populismen demokratiet?*, 2. udg., Moderne ideer (Informations forlag, 2017), 65.

og af de eksisterende institutioner for den videnskabelige dannelse mødt med kritik. Ikke mindst filologen og kultusministeren Johan Nicolai Madvig (1804–1886) forsøgte at dæmme op for grundtvigianismen.

Madvig kritiserede som europæisk orienteret humanist og kultusminister Grundtvigs ambitioner om en højskole i Sorø: »Der skal ikke være, og jeg tænker heller ikke paa at foreslaae noget saadant, en særskilt Charakteren af Danskhed monopoliserende Underviisningsanstalt.«[2] Madvig stod uforstående over for Grundtvigs idé om en særlig højskole for bondestanden og danskheden. Han kunne godt støtte såkaldte »højere bondeskoler«, men når det drejede sig om et nationalt skolesystem, mente Madvig, at der kun skulle være én højere almendannende skole for alle sociale lag. Og denne almendannelse kunne ikke være nationalt afgrænset, men måtte være universel. Konflikten blev kaldt det »danske skisma« af en elev af Madvig, Johan Victorinus Pingel (1834–1919), i et brev til Georg Brandes (1842–1927). Pingel mente, at Danmark var delt imellem den »vaade tankefjendske Grundtvigianisme«, som hørte hjemme i højskolebevægelsen, og den »tørre anskuelsesløse Madvigianisme«, der hørte hjemme i den lærde skole og på universitetet.[3]

Det er ikke intentionen at sætte et skel mellem dannelse som folkeligt projekt og dannelse som saglighed. Der er ikke noget til hinder for, at folkelig dannelse er saglig i et moderne samfund. Dette »problem« hørte en fortid til, hvor der ikke var et udbygget og inklusivt uddannelsessystem. Nu er denne tendens til manglende saglighed måske bare en uheldig og unødvendig kulturel eftervirkning af Grundtvigs afsmag for de »lærde« institutioner. Jeg vil derfor foreslå at opgive tanken om elitedannelse kontra folkedannelse. I en tid hvor *alle* skal have en ungdomsuddannelse, og der indføres »universel« højere

2 Madvigs tale på Rigsdagen d. 9. dec. 1848.

3 Fra *Georg og Edward Brandes' Brevveksling med nordiske Forfattere og Videnskabsmænd*, bd. III (1942), citeret fra Per Krarup, »Forholdet til skolen«, i *Johan Nicolai Madvig: Et mindeskrift*, red. Niels Bohr og Johannes Pedersen (Det kgl. danske videnskabernes selskab og Carsbergfondet, 1955), 245.

uddannelse, giver det ikke mening at fastholde ideen om en lille veluddannet elite over for et uuddannet folk.[4]

Allerede hos Madvig og særlig hos hans elev, den norske skolereformator Hartvig Nissen (1815-1874) var der et forsøg på at formidle mellem akademiske og folkelige aspekter af dannelse som skal drøftes nedenfor. Denne ambition fortsatte efter anden verdenskrig, hvor den danske forfatter Martin A. Hansens (1909–1955) fremsatte det synspunkt, at vi *alle er eksperter* inden for hvert vores arbejdsområder. Der er desuden en væsentlig lighed mellem Madvigs og Nissens kritik af Grundtvig og Hans Skjervheims (1926–1999) senere kritik af en *personlighedernes pædagogik* – ud fra en *saglighedens pædagogik*.[5]

I det følgende redegøres først for den »anden«, mere akademiske og videnskabelige dannelsestradition i 1800-tallets Danmark og Norge, som ud over Madvig også omfatter hans elev, Hartvig Nissen. Der skal argumenteres for, at denne linje, som jeg også vil kalde »saglig«, både politisk og vidensmæssigt kan møde virkelighed i det 21. århundredes demokratiske samfund på en mere konstruktiv og robust måde end den grundtvigske, som på en problematisk måde er blevet kulturelt dominerende.

Johan Nicolai Madvig – humanisme, realisme og nation

Den danske filolog og politiker J.N. Madvigs dannelsessyn blev til i en kritisk dialog med bl.a. J.G. Herders (1744–1803) og Wilhelm von Humboldts (1767–1835) dannelsesopfattelser. Udfordringen for disse var at opretholde en balance imellem de ydre påvirkningers aftryk på sindet som på en *tavle*

4 Jesper Eckhardt Larsen, »Dannelsens institutioner: Humanioras bidrag til globalt medborgerskab«, i *Humaniora i kunskapssamhället: En nordisk debattbok*, red. Jesper Eckhardt Larsen og Martin Wiklund (NSU Press, 2012); Martin Herskind, »18–45 åriges status på uddannelse 2023«, *NYT fra Danmarks Statistik* (2024), www.dst.dk/nyt/53139. Målet i Danmark om 95 % deltagelse er ikke nået, men ligger nu på ca. 80 % (eng. »higher secondary«).

5 Hans Skjervheim, »Det instrumentelle mistaket« (1972), i *Deltakar og tilskoder og andre essays* (Tanum Norli, 1976).

og den enkelte individualitets vækst som fra *kim til blomst*.[6] Madvig var i sin individualitetstanke mere beslægtet med samtidige tænkere i Danmark som F.C. Sibbern (1785–1872), Poul Møller (1794–1838) og ikke mindst Søren Kierkegaard (1813–1855). Dermed kan man betragte Madvig som del af en dansk filosofisk tradition, som iflg. Høffding var fælles om en »psykologisk Sans og Interesse, vægt på Erfaringskundskab, Fremhæven af Individualitetens og Individualitetsforskellighedernes betydning, kritisk Besindighed overfor Spekulationerne.«[7]

Madvig valgte, inspireret af Sibbern, en sporadisk metafor for den generelle kulturelle udvikling og overførte denne til forståelsen af individets dannelsesproces. Den sporadiske udviklingsmetafor stod i modsætning til den nævnte organicistiske vækstmetafor, som var populær i den tyske dannelsestænkning. Individet og den nationale kultur udviklede sig ud fra mange påvirkninger, eller om man vil: mange små bække, der flød sammen til et nyt harmonisk hele i en større strøm. Men det sporadiske var ikke ensbetydende med en tilfældig proces, hvor alt på kaotisk vis blev lige betydningsfuldt. Sibbern forestillede sig en levende dialektik, der kom i stand i et individs tilværelse ved, at mange forskellige enkelte påvirkninger mødtes og indgik i en sam- og vekselvirkning, hvorved udviklingen skred frem. Denne aldrig helt afsluttede proces ville efterhånden føre til, at de forskellige dele alligevel føjede sig sammen til et harmonisk afstemt hele, hvilket udgjorde en sluttet individualitet.[8]

Madvigs dannelsestænkning tog udgangspunkt i den unikke individualitet, der ud fra en aktiv udadrettet trang blev delagtig i sin omverden – altså aktivt deltog i videnskaberne, kunsten, kulturen, samfundsdebatten og demokratiet og til sidst i hele menneskehedens historie og livet i bredeste forstand. Mennesket var dermed i humanistisk ånd centrum i en række koncentriske

6 Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*, 2. udg. (Bonn, 1967 [1930]), 47f.; En grundigere gennemgang af Madvigs dannelsesopfattelse kan findes i Jesper Eckhardt Larsen, *J.N. Madvigs dannelsestanker*, red. Mogens Herman Hansen, vol. 111, Studier fra Sprog- og Oldtidsforskning nr. 337 (Det filologisk-historiske samfund Museum Tusculanums Forlag, 2002).

7 Harald Høffding, »Madvig som Filosof«, i *Oplevelse og Tydning* (Nyt Nordisk Forlag, 1918), 118.

8 Larsen, *J.N. Madvigs dannelsestanker*, 111:47f.

cirkler af stadig større omfang, men individet selv var centrum, ikke en tidsånd eller en folkeånd. På trods af betoningen af det individuelle var der tale om en social dannelse, som altid voksede i en social sammenhæng og til tider i en transcendent sammenhæng.

Madvig knyttede – som en del af hans samtidige, bl.a. hans ovennævnte lærer i filosofi F.C. Sibbern – an til den såkaldte associationspsykologi. Dette har givet anledning til en tolkning af hans position som herbartiansk, dvs. den videnskabelige pædagogik udviklet af Johan Friedrich Herbart (1776–1841), hvilket dog ikke lader til at holde ved en nærmere prøvelse. Madvigs position var langt mindre formalistisk end den type herbartiansk pædagogik, der prægede store dele af Europa i slutningen af 1800-tallet. Herbart analyserede læreprocessen som fire faser: klarhed, association, integration og anvendelse. Efterfølgere af Herbart udviklede dette til en teknik for lektionsplanlægning, som dominerede læreruddannelsen i mange lande langt ind i det 20. århundrede. Den blev fra ca. 1900 og frem kritiseret af reformpædagogikken som lærercentreret og formalistisk.[9] Det vil desværre føre for vidt at drøfte kilderne til den faktiske lighed, der er imellem Madvigs dannelsesopfattelse og Herbarts. Det er dog væsentligt at understrege, at disse ikke var identiske, og at Hartvig Nissens pædagogik, som skal drøftes nedenfor, var inspireret af Madvigs pædagogiske, kulturelle og sproglige tænkning flere årtier, før han læste Herbarts tekster.[10]

Madvigs dannelsespsykologi byggede ud fra et associationspsykologisk udgangspunkt på begreberne forestillinger, modtagelighed og delagtighed.[11] Man kan med et moderne pædagogisk begreb kalde Madvig en kategorial dannelsestænker. Ideen var, at ethvert fagområde havde sine egne forestillinger, der kun kunne udvikles hos eleven ved, at denne blev præsenteret for først simplere, siden mere komplekse eksempler på forestillinger inden for det pågældende fagområde. Dette giver et kategorialt dannelsessyn, som

9 »Formalstufe«, accessed 5.1.2025, https://de.wikipedia.org/wiki/Formalstufe.

10 Einar Boyesen, *Hartvig Nissen 1815–1874 og det norske skolevesens reform* (Johan Grundt Tanum, 1947), 189f.

11 Larsen, *J.N. Madvigs dannelsestanker*, 111:56f.

på flere måder ligner Wolfgang Klafkis.[12] Klafkis teori om kategorial dannelse er et opgør med både en rent *formal* og en rent *material* dannelsesteori. Der er, som hos Madvig, tale om, at der inden for hvert fagligt område findes eksemplarisk stof. Når eleven har forstået dette eksempelstof, kan vedkommende overføre sin forståelse til andre lignende eksempler, men altid inden for samme faglige område. Dette er et formalt aspekt, som i dag ofte kaldes »transfer«. Kategorial dannelse kombinerer altså en vis transfer (formal dannelse) med væsentligheden af stoffet (material dannelse). Madvig afviste ideen om en rent formal dannelse, der ellers var et yndet argument i tiden både for latinundervisning og matematik, og som kan findes hos tænkere som Herder og Humboldt.[13]

Madvig valgte begreberne»Modtagelighed« og »Interesse« som motivationsbegreber. Der var tale om en dynamisk opfattelse af motivation. Ideen var ikke at udfolde slumrende *kræfter* som hos W. v. Humboldt eller at *vække ånden* som hos N.F.S. Grundtvig, men at *åbne verdener* gennem at få eleven til ved selvsyn at møde et i sig selv væsentligt stof. Dette gav Madvig en skepsis over for den mere karismatiske og monologiske underviserrolle, som han mente blev fremmet af Grundtvig. Grundtvig arbejdede selv på at udvikle en mere dialogisk indbyrdes undervisning, beskrevet som »vexelvirkning».[14] Men der kan jo meget vel være en modsætning imellem egen praksis og pædagogiske idealer. Det er fuldt ud muligt, at Grundtvig ønskede en god dialog, måske netop fordi han ikke selv magtede denne genre.

I 1867 udtrykte Madvig denne opfattelse: »Naar man ved en Underviisning fremhæver Vækkelsen stærkt i Modsætning til positiv Kundskabs Meddelelse (som Grundtvig, JEL), maa man nødvendigen regne og stole meget paa Docentens Person. Man tager imidlertid ikke sjældent fejl af den sande Gave til Vækkelse, thi stundom vækker den stille og rolige, men med Kjærlighed, Alvor og Klarhed i Gjenstanden indførende Lærer langt mere og dybere end

12 Jesper Eckhardt Larsen, »Dannelsens praktiskhed«, i *At komme til sig selv: 15. portrætter af danske dannelsestænkere*, red. Joakim Garff (Gylling: Gads Forlag, 2008); Wolfgang Klafki, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale Bildung* (Weinheim: Beltz, 1964).

13 J. N. Madvig, »Om den lærde Skoleunderviisning«, *Maanedsskrift for Litteratur* VIII, IX (1832, 1833): vol. IX, 202.

14 Knud Eyvin Bugge, *Skolen for livet* (G.E.C. Gads forlag, 1965).

den, der støier afsted og bestormer Øret, ja for nogen Tid blænder Sindet, med stærke Ord og Billeder.«[15] Dette vælger jeg at tolke som en kritik af personlighedernes pædagogik og en bekendelse til saglighed i al pædagogisk udveksling.

Madvigs forhold til det nationale var, at det ægte nationale udsprang af en stræben efter det fælles menneskelige med bevidsthed om de egne (nationale) forudsætninger. Derfor måtte det nationale ikke være tilstræbt eller kunstigt. Det måtte ikke være en »partikularisering,« som han anklagede Grundtvig for, men en »specialisering« med bevidsthed om den fælles rod. Den fælles rod, og »Culturen« i ental, var i nyhumanismens ånd den græske kultur, der via den romerske og kristne udvikling var kommet formidlet frem til de store europæiske kulturlande.[16] Den ældre Madvig synes dog at have overkommet denne eurocentrisme ved at understrege nødvendigheden af en fælles retsorden »for hele Menneskeslægten.«[17]

Med moderne begreber kan Madvigs forsvar for en balance mellem humanistiske og naturvidenskabelige fag som del af almendannelsen knyttes til historisk og politisk bevidsthed. Epoken var præget af en stor tiltro til, at historie var kongevejen til at forstå samfundet – også nutidens. Dette var før sociologi, politologi og moderne samfundsvidenskab blev udviklet. Demokratiet var i sin vorden, og beskæftigelsen med antikke statsformer og de antikke demokratiers historie var dermed en nærliggende øvelse for tilhængere af demokratiske reformer. I den tidlige antik havde man, som Madvig påpegede, de senere politiske former i deres mere enkle udspring.

Hartvig Nissen, brobyggeren

Denne danske dannelsestradition, som havde Madvig som sin centrale pædagogiske skikkelse, fik afgørende betydning i Norge formidlet og videreudviklet af filologen, politikeren og pædagogen Hartvig Nissen. Som Madvig var

15 Johan Krarup, »Madvig og Højskolen«, *Danske Magasin* (1944): 639.

16 Johan Nicolai Madvig, *Om Skandinavismens Forhold til den almindelige Cultur: Et Foredrag holdt i det skandinaviske Selskab d. 27. Januar 1844* (Kjøbenhavn, 1844), 12.

17 J.N.A. Madvig, red., *Supplementer til Livserindringer af J.N. Madvig* (København, 1917), 73.

Nissen en forsoningsskikkelse, som ønskede, at den højere skole skulle give en almendannelse, der tog hensyn til både humanistiske, naturvidenskabelige, praktiske og det, han kaldte nationale hensyn. Nissen så i 1862 stadig frem til »den endelige Forsoning af Striden mellem Humanisme og Realisme«.[18] Striden mellem »humanister' og »realister' i 1800-tallet gik mest på skolens indhold. Mange humanister som f.eks. Herder og Humboldt argumenterede for den formale dannelsesvirkning af sproglæring. Herimod stod realisterne for et nyt indhold i skolen, med fokus på det, de anså som mere nyttige og brugbare fag. Madvig er berømt for at ville både-og. Han ville beholde det historiske stof som basis for skolens almendannelse, gerne læst på originalsprogene, og oveni give plads til matematik, naturvidenskaberne og nyere sprog, som også realisterne argumenterede for. Det er tydeligt at se kontinuiteten fra Madvig i Nissens forsvar for den humanistiske del af almendannelsen.[19]

Nissens tanker om dannelse og pædagogik har fået en ny opmærksomhed i de senere år. Han beskrives som mere eller mindre rendyrket herbartianer af Harald Thuen og som grundtvigianer af Merethe Roos.[20] Den mest omfattende analyse af Nissens pædagogiske ideer, gennemført af Einar Boyesen, har dog ret klart redegjort for, at Nissen frem til 1850erne først og fremmest var inspireret af Madvig.[21] Hartvig Nissen tog i 1838 til København for at studere sanskrit hos Madvig. Der opstod et tæt forhold mellem professoren og studenten. Madvig omtalte Nissen med rosende ord. Nissen omtalte Madvig som den centrale inspirator for sit senere pædagogiske virke. Boyesen vurderer, at Madvigs åbenhed over for realismen og det nationale var af afgørende betydning for de reformer, der kom midt i 1800-tallet både i Danmark og Norge.[22]

Nissen var uden tvivl opmærksom på Grundtvig allerede under sit ophold i København, men langt fra enig med denne på helt afgørende punkter. I 1851 skriver han om Grundtvig: »Det er et stort Misgreb af Grundtvig,

18 Hartvig Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen af Hartvig Nissen* (Christiania: Alb. Cammermeyer, 1876), 161.

19 Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen*, 140.

20 Merethe Roos, *Hartvig Nissen: grundtvigianer, skandinav, skolemann* (Cappelen Damm Akademisk, 2019); Harald Thuen, »Hartvig Nissen – 'Den politiske Pædagogik'«, i *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Abstrakt forlag, 2004).

21 Boyesen, *Hartvig Nissen 1815–1874*, 33.

22 Boyesen, *Hartvig Nissen 1815–1874*, 44.

denne Folkeoplysningens varme, men ensidige Talsmand, naar han vil have Læseundervisningen opsat til en modnere alder. Færdighed i Læsning er under vore Forholde en væsentlig Betingelse for Erhvervelse af Kundskab og Oplysning; Undervisningen deri behøver desuden slet ikke at være kjedelig og trættende for Barnet … «[23] Hans opfattelse af en almendannende skoleundervisning har stor lighed med Madvigs. Nissen skriver:»Vistnok danner Individet ogsaa under Opdragelsesperioden sig selv; thi al Dannelse er i sit Væsen Selvdannelse; men i denne Selvdannelse understøttes det endnu umodne og altsaa aandelig umyndige Individ af Opdrageren, som ved de forskjelligste Midler og paa de forskjelligste Maader søger at paavirke den i dets Sjæl hvilende Dannelsesdrift i den bevidste hensigt at lede og give denne dens Retning.«[24] Også opfattelsen af en skole for »Livet« har en helt anden faglig tyngde, end den kan findes hos Grundtvig: »Åndsevnerne … skulle opnaa en alsidig og harmonisk udvikling, – hvad der i vor Betragtning falder sammen med, at Opdraglingen uddannes for Livet, det vil sige, sættes istand til at fatte Livet, til at virke i det og til at paavirkes af det under sin fortsatte Selvdannelse.«[25]

Nissen ønskede at bygge bro mellem humanistisk og realistisk almendannelse og folkeoplysningsideerne i tiden. Den norske skoleudvikling var på den politiske side »foran« resten af Europa. Allerede i 1869 indførtes mellemskolen som en konkret »bro«mellem almueskolen og den højere skole. Dette var Nissens ide. Betegnelsen »Den lærde skole«, som havde bygget på den fælles dansk/norske lovgivning fra 1809, blev ved denne lejlighed afløst af »Skoler for den høiere Almendannelse.« Også begrebet *almendannelse* fik Nissen fra Madvig.[26]

Nissen gjorde sig tanker om »problemet« med folkets dannelse i et demokrati i forbindelse med almueskolens reform. I 1856 kom følgende advarsel fra Nissen: »Almuemanden som Statsborger (skal) danne sig en bestemt Overbevisning om, hvad der er det Sande og Rette, og saa handle i Overensstemmelse med denne Overbevisning. Besidder han ikke en sandt udviklet Aand, en Oplysning, som kaster lys over Samfundsforholdene, vil

23 Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen*, 300f.

24 Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen*, 132.

25 Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen*, 143.

26 Harald Thuen, *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie* (Abstrakt forlag AS, 2017), 71.

han ikke være istand til paa en tilfredsstillende Maade at opfylde denne Pligt; han vil da, selv om han besjæles af en redelig Villie, let komme til af uvidenhed at misbruge sine Rettigheder. Vel er det saa, – og deri ligger netop det Betryggende ved en demokratisk Forfatning som vor, – at det mere er en modnet Livserfaring end dybtgaaende theoretiske Undersøgelser, som leder Almuemanden til at finde Sandheden; men Betingelsen for, at han skal kunne erhverve sig denne modnede Livserfaring, er dog, at han kan tænke klart og dømme sundt og forstaar at finde den Egentlige Kjærne i Erfaringerne. Grundlaget for en saadan Dannelse maa lægges allerede i Skolen … «[27]

Også i disse ord fra 1850 kan der mærkes en vis frygt for folkets utilstrækkelige demokratiske dannelse: »Det er nemlig Noget, som vel erkjendes af Enhver, at ikke blot et Lands lokale Forholde og Folkets Nationalitet, men ogsaa Forfatningens Charakter maa udøve Indflydelse paa Indretningen af dens Skolevæsen. Hos os hvor Magten for en saa væsentlig Del er lagt i den saakaldte Almues Hænder, er det saaledes et Livsspørgsmål både for Kulturen og Staten, hvorledes en større Oplysning kan fremkaldes blandt denne Del af Befolkningen.«[28]

Den ældre Grundtvig lader faktisk til at have delt Nissens bekymringer. I den sidste tale Grundtvig holdt inden sin død, på Marielyst Højskole i 1871, kom det, som må kaldes en kovending, i synet på betydningen af en videnskabelig dannelse for samfundet. Her pegede Grundtvig på nødvendigheden også af skoler for åndens dannelse – og argumenterede for en balance mellem håndens og åndens dannelse. Grundtvig kom endda med denne advarsel: »Og det maa endvidere siges, at folkelig Oplysning er det Eneste, der kan afvende Faren, som man længe har lukket Øinene for, men som nu truer, idet den uoplyste Mængde paastaaer, at kun det legemlige Arbejde er nyttigt og fortjener sin Løn, hvad der forøvrigt kun er et Modstykke til og tildels fremkaldt af den Anskuelse, som fra den anden Side er bleven gjort gjældende, at kun det aandelige Arbeide fortjener at holdes i Ære, og at det legemlige igrunden er under Menneskets Værdighed, hvorfor ogsaa de, der udfører det, maa betragtes og behandles som Trældyr. *Men begge Anskuelser ere forkastelige*; thi ligesaa

27 Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen*, 388.

28 Nissen, *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen*, 87.

vist som Gud har givet os vore legemlige Lemmer, for at vi skal bruge dem paa bedste Maade til nyttigt Arbejde, ligesaa vist er det ogsaa, at de usynlige Lemmer, de aandelige Evner, han har givet os, er bestemt til at bruges til aandeligt Arbejde, og dette fortjener vel at faae Del i det legemlige Arbejdes Frugter.«[29] Den holdning, som Grundtvig her gav udtryk for, var en ligestilling af åndens og håndens arbejde. Men hans eftermæle og virkningshistorie blev ikke helt så nuanceret.[30]

I samtiden blev oppositionen mellem den lærde dannelse og grundtvigianismen som nævnt beskrevet som »det danske skisma.« J.V. Pingel (1834–1919) formulerede også den vision, at Brandes med sin kulturradikale position ville vinde en sejr »baade over den tørre, anskuelsesløse Madvigianisme og den vaade tankefjendske Grundtvigianisme.« En uge senere skrev han til Brandes: »hvordan skulde vi dæmme for Grundtvigianismen, der truer med at drukne os i et Hav af Barnemad.«[31]

Kort formuleret var der hos Madvig, Nissen, Pingel og selv hos Grundtvig en frygt for, om folkedannelsesprojektet ville lykkes. Ville det være politisk resistent over for de tendenser til at forkaste sagligheden, der kunne komme fra en »uoplyst mængde«? Konkret gjaldt det respekten for viden og en udviklet evne til selv at kunne deltage i en sagligt oplyst debat i et demokrati. Dette »livsspørgsmål« gjaldt altså demokratiet. Ville det overleve?

Efterkrigstidens krise: Videnskab, modernitet og folk

Forholdet mellem videnskabelighed og folkelighed blev i dansk sammenhæng igen problematiseret i tiden efter anden verdenskrig bl.a. af forfatteren Martin A. Hansen. Hansen var tydeligvis inspireret af Grundtvigs tanker om en videnskab for »livet«modsat en »død drengevidenskabelighed«, men også

29 N.F.S. Grundtvig, »Tale ved åbningen af Marielyst Højskole 2. november 1871«, i *Grundtvigs Værker* (Center for Grundtvigforskning ved Aarhus Universitet, 1871).

30 Harry Haue, »Grundtvig og gymnasiet«, *Uddannelseshistorie* (2022): 168, 171.

31 Vagn Skovgaard-Petersen, *Dannelse og demokrati: fra latin-til almenskole: lov om højere almenskoler 24. april 1903* (Gyldendal, 1976), 135.

af Kierkegaards blik for den enkeltes eksistentielle valg. Han slås på den ene side med videnskabens relevans i moderniteten og på den anden side med forholdet mellem videnskab og folk. Hansen rejste i bogen *Leviathan* et krav til videnskaberne om at være mere relevante for livssynet. Videnskaben havde etableret sig som en ideologi, som en religionserstatning. Truslen var dog ikke den videnskabelige erkendelse og den kritisk prøvede kundskab, men de folkelige dogmer om videnskaben som livssyn. Når videnskaben præsenterede sig og legitimerede sig som totalanskuelse, blev den misvisende. Dette problem, mente Hansen, kunne kun imødegås gennem en ny folkeoplysning, der skulle bygge bro i samfundet mellem et »lukket ægyptisk Præsteskab« og »en kulturel Kulimasse«.[32] Men som videnskaben ifølge Hansen var i dag (1950), var der med folkeoplysning brug for mere og andet end en forsimplet videreformidling af viden. Folkeoplysningens problem syntes at blive et »Oversættelses- eller Omplantningsproblem.« Formidleren måtte skabe et overblik, hvor videnskaben blot gav specialviden. »Popularisatoren maa faa en høj Rang, for af hans Geni kan baade forskningens Frihed og den folkelige Kultur blive afhængige.«

Hansen opløser distinktionen mellem en lærd elite og folket: »Enten man hører til Intelligensen eller den saakaldte jævne Befolkning – en kunstig Adskillelse, for det ironiske i Situationen er, at vi paa sin Vis alle hører til Intelligensen, i vor Egenskab af Specialist paa et snævert Felt, og samtidig alle hører til Massen, paa Grund af vor svigtende Indsigt paa næsten alle andre Felter – gives der vel ikke anden Mulighed for Regenerationen end den, der er bundet til det personlige, Personlighedens Vej.«[33]

Disse tanker viser kontinuiteten i problemkomplekset: videnskab, folk, dannelse og demokrati i en nordisk sammenhæng.

32 Martin A. Hansen, *Leviathan* (Wivels Forlag, 1950), 83.

33 Hansen, *Leviathan*, 85ff.

Afslutning

Hvor Madvig var optaget af at uddanne og danne nye dygtige generationer af videnskabsfolk og embedsmænd – uanset hvilken social baggrund de havde – kom der hos Grundtvig en essentialisering af de ikke-uddannede. Folket blev defineret som dem, der *ikke* var uddannede som eliten. Der var ikke plads til tanken om, at også et barn af folket skulle/kunne kvalificeres og dannes gennem videnskab. I stedet skulle »folket« have en særlig national dannelse, der som bekendt byggede på store fortællinger om nationens fortidige liv og lukkede dørene over for »fremmede« tanker og ideer. Der skete nøjagtig det, som Madvig frygtede: Der blev skabt en monopolisering af danskheden (og norskheden) gennem et dannelsesprogram.

Dette er desværre også en tilbagevendende figur i dagens diskussioner – som om folket var folket, uanset ungdomsuddannelser til alle og et højt uddannelsesniveau for de mange. Vi står i dag atter i en strid om »elite« og »folk« – om hvilken viden der er mest værd – om at finde en harmoni mellem håndens og åndens dannelse – eller, som nogen tilsyneladende ønsker, simpelthen at forkaste videnskabens og særligt humanioras bidrag.

Det lader dog til, at »folket« har stemt med fødderne – hele Norden har oplevet en eksponentiel vækst i det almene gymnasium, som stort set har været markedsdrevet.[34] Nu skiltes der med almendannelse for »alle«. Også for dem, som ikke selv skal blive »lærde«. Men dagens uddannelsespolitiske slagsmål vækker reminiscenser af den tidligere virkelighed. Når »alle« er blevet en realitet, dvs. hvor over halvdelen af en ungdomsårgang vælger det almene gymnasium, har det ført til en ny nedvurdering af gymnasiet og en meget negativ opfattelse af videregående uddannelser.

Står vi derfor vitterlig igen midt i det problem, som M.A. Hansen påpegede i 1950: at skulle bygge bro i samfundet imellem et »lukket ægyptisk Præsteskab« og »en kulturel Kulimasse«? Nej da! Et mere informeret blik på uddannelsesekspansionen er, at den har bidraget til en systematisk destruktion af social kapital. Den amerikanske videnssociolog Steve Fuller hæfter sig ved den tilstræbte transparens i de højere uddannelsessystemer. Den lukkede

34 Jón Torfi Jónasson, »Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries«, *Comparative education review* 47, nr. 2 (2003).

videnskab bliver systematisk »åbnet« for generation efter generation af unge. Det, som vitterlig var et lukket præsteskab, er blevet et højest delt kollektivt projekt.[35]

Opgøret med Grundtvig er dog ikke blot et spørgsmål om, hvor mange der skal have hvilke uddannelser. Det er også knyttet til det, jeg ovenfor kalder en kritik af *personlighedernes pædagogik* over for *saglighedens pædagogik*. Både lærer- og elevrollen tenderer imod blot at skulle være »sig selv« (nok). Grundtvig blev beskrevet som notorisk monologisk og docerende – og praktiserede en prædikende mundtlighed, der sjældent inkluderede diskussion. Lærerrollen i folkedannelsen kopierede desværre denne overdrevne tillid til »Docentens Person« og glemte nok »den stille og rolige, men med Kjærlighed, Alvor og Klarhed i Gjenstanden indførende Lærer« (Madvig). Her ser jeg en klar parallel til Hans Skjervheims (1926–1999) brug af begrebet *pædagogikkens tredje* som direkte svar på og kritik af en personlighedernes pædagogik. I sin tekst om den instrumentelle fejlslutning insisterede Skjervheim på *sagen* som den undervisende aktivitet drejede sig om. Han plæderede for en saglighedens pædagogik.[36] Lars Petter Storm Torjussen finder derfor en afgørende diskrepans mellem den nyere offentlige norske reception af både Skjervheim og Jon Hellesnes (f. 1939) og deres egne synspunkter, der netop forsvarede saglighed som pædagogikkens væsentligste grundlag .[37] Torjussen beskriver et forfald i dagens skoleverden, som er kendetegnet ved et generelt lavt vidensniveau og disciplinproblemer i en elevcentreret skole, der er mere optaget af trivsel, omsorg, fri vækst og selvrealisering end af at formidle viden og solide metoder til at søge viden på egen hånd. Han spørger, om de reformpædagogiske aktører, der har været med til at forme skolen, virkelig har forstået Skjervheim og Hellesnes korrekt.

Risikoen er, at et fællesskab, der er bygget på og alene legitimeret ved deltagernes personligheder, forfalder til usaglighed og dermed »forførbarhed« i lyset af populisme og demagogi. Jeg har andetsteds forsøgt at skrive

35 Steve Fuller, »The University as a Creative Destroyer of Social Capital«, *TATuP-Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 13, nr. 3 (2004).

36 Skjervheim, »Det instrumentelle mistaket«.

37 Lars Petter Storm Torjussen, »Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske danningsfilosofi«, i *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, red. Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (Tapir, 2011).

et dannelsesbegreb frem, som handler om et beredskab til at medforhandle præmisserne for de fællesskaber, individet er deltager i.[38] Hvis ikke vi i Danmark og Norge forberedes grundigt til den store samtale om saglig viden, som Madvig forestillede sig, kan vi da sige, at vores demokratiske dannelse er robust over for de trusler, der møder os i det postfaktuelle demokrati? Måske er vi virkelig druknet i et hav af barnemad?

Folkelighed ligger snublende nær ved populisme.[39] Populismens svøbe er, at vi begynder at stemme om sandheden – ikke »overbevise« den »anden« om en »sag«, men tromle denne igennem – og knapt nok tage os tid til at »overtale« modstanderen. Populisme indebærer dermed en potentiel ophævelse af demokratisk dannelse. Vi er altid allerede oplyste og gode demokrater. En identitetspolitisk kulturalisme er en del af denne, ofte gentagede, indstilling i Danmark og Norge. Vi er pr. definition gode demokrater – også når vi ikke er det.

38 Jesper Eckhardt Larsen, »Dannelse eller kompetencer? En kritisk analyse af individets forhold til fællesskaber i lyset af en begrebskamp i uddannelsesverdenen«, *Kognition & Pædagogik* 94, nr. 24 (2014).

39 Hansen, *Hvordan forvrænger populismen demokratiet?*.

Referencer

Boyesen, Einar. *Hartvig Nissen 1815–1874 og det norske skolevesens reform*. Oslo: Johan Grundt Tanum, 1947.

Bugge, Knud Eyvin. *Skolen for livet*. København: G. E. C. Gads forlag, 1965.

»Formalstufe«. 5. januar 2025. https://de.wikipedia.org/wiki/Formalstufe.

Grundtvig, N. F. S. »Tale ved åbningen af Marielyst Højskole 2. November 1871«. I *Grundtvigs Værker*. Center for Grundtvigforskning ved Aarhus Universitet, 1871.

Hansen, Martin A. *Leviathan*. København: Wivels Forlag, 1950.

Hansen, Mogens Herman. *Hvordan forvrænger populismen demokratiet?* 2. udg. Moderne Ideer. Informations forlag, 2017.

Haue, Harry. »Grundtvig og gymansiet«. *Uddannelseshistorie* (2022): 161–184.

Herskind, Martin. »18–45 åriges status på uddannelse 2023«. *NYT fra Danmarks Statistik*, 2024. www.dst.dk/nyt/53139.

Høffding, Harald. »Madvig som Filosof«. I *Oplevelse og Tydning*. København, 1918. Nyt Nordisk Forlag.

Klafki, Wolfgang. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale Bildung*. Weinheim: Beltz, 1964.

Krarup, Johan. »Madvig og højskolen«. *Danske Magasin* (1944): 630–640.

Krarup, Per. »Forholdet til skolen«. I *Johan Nicolai Madvig: Et mindeskrift*, redigeret af Niels Bohr og Johannes Pedersen, 185–251. København: Det kgl. danske videnskabernes selskab og Carsbergfondet, 1955.

Larsen, Jesper Eckhardt. »Dannelsens institutioner: Humanioras bidrag til globalt medborgerskab«. I *Humaniora i kunskapssamhället: En nordisk debattbok*, redigeret af Jesper Eckhardt Larsen og Martin Wiklund, 189–208. Malmö: NSU Press, 2012.

Larsen, Jesper Eckhardt. »Dannelsens praktiskhed«. I *At komme til sig selv: 15. Portrætter af danske dannelsestænkere*, redigeret af Joakim Garff, 27–43. Gylling: Gads Forlag, 2008.

Larsen, Jesper Eckhardt. *J. N. Madvigs dannelsestanker*. Redigeret af Mogens Herman Hansen. Studier fra Sprog- og Oldtidsforskning, nr. 337, vol. 111. København: Det filologisk-historiske samfund Museum Tusculanums Forlag, 2002.

Madvig, J. N. »Om den lærde Skoleunderviisning«. *Maanedsskrift for Litteratur* VIII (1832): 1–57, 385–442, 563–600; IX (1833): 201–209.

Madvig, J. N. A., red. *Supplementer til Livserindringer af J. N. Madvig*. København, 1917. Lehmann & Stage.

Madvig, Johan Nicolai. *Om Skandinavismens Forhold til den almindelige Cultur: Et Foredrag holdt i det Skandinaviske Selskab d. 27. Januar 1844*. Kjøbenhavn.

Nissen, Hartvig. *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere skolevæsen af Hartvig Nissen*. Christiania: Alb. Cammermeyer, 1876.

Roos, Merethe. *Hartvig Nissen: Grundtvigianer, skandinav, skolemann*. Cappelen Damm Akademisk, 2019.

Skjervheim, Hans. »Det instrumentelle mistaket (1972)«. I *Deltakar og tilskoder – og andre essays*, 260–271. Oslo: Tanum Norli, 1976.

Skovgaard-Petersen, Vagn. *Dannelse og demokrati: Fra latin-til almenskole: Lov om højere almenskoler 24. April 1903*. Gyldendal, 1976.

Thuen, Harald. *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag AS, 2017.

Thuen, Harald. »Hartvig Nissen – 'Den politiske pædagogik'«. I *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, redigeret af Harald Thuen og Sveinung Vaage, 65–80. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

Weil, Hans. *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. 2. udg. Bonn: Verlag H.Bouvier & Co., 1967 [1930].

Rahbek, R. K. (2026). Folkehøjskolens dannelse mellem idé og praksis: Hvordan folkehøjskolens idéhistoriske fundament har overlevet som en stedets pædagogik. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 119–143). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870805

5

Folkehøjskolens dannelse mellem idé og praksis

Hvordan folkehøjskolens idéhistoriske fundament har overlevet som en stedets pædagogik

Rasmus Kolby Rahbek

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Artiklen undersøger, hvordan folkehøjskolens oprindelige dannelsesidé om livsoplysning fra N.F.S. Grundtvig har overlevet og fortsat kommer til udtryk i danske folkehøjskolers pædagogiske praksis i dag. Fra dette oprindelige udgangspunkt beskrives en historisk bevægelse fra en idébaseret forståelse af folkehøjskolen til i dag, hvor folkehøjskolerne i højere grad er forankret i den konkrete pædagogiske praksis. I et aktuelt perspektiv beskrives, hvordan denne pædagogiske praksis kan sammenfattes i en række dannelsesforestillinger, der kan spores på tværs af de danske folkehøjskoler. Disse forståelser fremstår ikke som en samlet, systematisk dannelsesteori, men udspringer derimod af praksis og udgør således et kontinuum, der fortolkes og udfoldes forskelligt på de enkelte skoler. Artiklen argumenterer videre for, at de danske folkehøjskolers dannelsesopgave, i en konkret pædagogisk praksis, i dag i høj grad bæres af folkehøjskolen som sted. Gennem fællesskab, hverdagsliv, undervisning, traditioner og samvær bliver stedets ånd en indirekte pædagogisk bærer af det grundtvigske idégrundlag, der forbinder idé og praksis. Dermed lever idéen videre som en del af den levede praksis.

Nøgleord: folkehøjskole, livsoplysning, Grundtvig, pædagogisk praksis, stedets pædagogik

Abstract: The article examines how N.F.S. Grundtvig's original idea of *Bildung*, life enlightenment, continues to influence the pedagogical practice of Danish folk high schools today. From this original idea, the article describes a historical shift from an understanding of the folk high school bound to its underlying idea to a contemporary situation in which folk high schools are increasingly grounded in their pedagogical practice. From a contemporary perspective, the article describes how this pedagogical practice can be understood through several conceptions of *Bildung* that can be traced across Danish folk high schools. These conceptions do not constitute a unified or systematic theory of *Bildung*. Rather, they emerge from practice and form a continuum that is interpreted differently by the schools. The article further argues that, in contemporary pedagogical practice, the educational and formative task of Danish folk high schools is to a large extent carried by the folk high school as a place. Through everyday life, teaching, traditions, and shared experiences, the spirit of place becomes an indirect pedagogical bearer of the Grundtvigian ideas. Thus, the original idea continues to live on as an integral part of a lived practice.

Keywords: Folk high schools, life enlightenment, Grundtvig, pedagogical praxis, pedagogy of place

Indledning

Som skoleform udspringer de danske folkehøjskoler i vid udstrækning af N.F.S. Grundtvigs (1783–1872) skoletanker. Disse tanker blev grundlaget for en unik skoleform, der i særlig grad lægger vægt på dannelsesopgaven og kan siges at være det eneste originale danske bidrag til den europæiske skoletradition. Ikke mindst Grundtvigs eget dannelsesbegreb, livsoplysning, er et centralt omdrejningspunkt i skoleformen, hvis idéhistoriske udgangspunkt kort skitseres i kapitlets første del.

Grundtvigs skoletanker spiller stadig en vigtig rolle i de danske folkehøjskolers virke i dag, om end det som oftest er på et mere overordnet og udogmatisk niveau. At henvise til Grundtvig siger derfor ikke nødvendigvis noget om, hvad folkehøjskoler er i dag, deres praksis eller hvordan de forstår deres opgave. Når man ser på, hvordan de danske folkehøjskolers dannelsesopgave er forankret, er der således sket et skifte over tid, som ikke mindst kan spores i en bevægelse fra folkehøjskolen som idé til folkehøjskolen som praksis. Kapitlets anden del kortlægger her nogle af de dannelsesforestillinger, der aktuelt er i spil blandt folkehøjskolerne i dag.

Endeligt forsøger kapitlets tredje del at sige noget om, hvordan disse dannelsesforestillinger knytter sig til folkehøjskolen som et særligt sted. Folkehøjskoler er pædagogiske steder, hvor sted, opgave og praksis hænger uløseligt sammen og påvirker hinanden. Stedet som ramme om fælles mening og betydning kommer her til udtryk i begrebet om *genius loci* – stedets ånd.

Kapitlet baserer sig på ph.d.-afhandlingen *Stedets pædagogik*.[1] Dette gælder særligt kapitlets del om folkehøjskolernes aktuelle dannelsespædagogiske opgave og praksis, og alle citater fra elever, lærere og forstandere er hentet herfra, hvis ikke andet er angivet.

1 Rasmus Kolby Rahbek, *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og pædagogik* (Forlaget Klim, 2019). Se også note 18.

Grundtvigs skoletanker

I traditionel forstand forstås de danske folkehøjskolers opgave med skoleformens »fader« N.F.S. Grundtvigs (1783–1872) ord som en »dannelse og duelighed for livet, det menneskelige og det borgerlige«, hvorfor formålet med folkehøjskolernes undervisning for Grundtvig ikke skulle findes i beståelsen af en eksamen, men i »en Dannelse og Oplysning, der bliver Enhvers egen Sag og er sin egen Belønning.«[2]

Livsoplysning

Folkehøjskolen, som en særlig dansk/nordisk skoleform, har således gennem sin mere end 175-årige historie haft dannelsen som et helt centralt ledemotiv for forståelsen af sin opgave og har haft en afgørende betydning for udviklingen af en særlig nordisk dannelsesforståelse[3], der især knytter an til en folkelig forståelse snarere end den mere akademisk orienterede tyske Bildungs-tradition.[4]

Her spiller Grundtvigs menneskesyn en central rolle. Mennesket er for Grundtvig et guddommeligt eksperiment af støv og ånd. Dette er i udgangspunktet en teologisk pointe, men får en mere verdslig betydning i hans skoletænkning, hvor mennesket som et særligt åndsvæsen bliver afgørende for hans forståelse af dannelsen og skolens opgave. Hos Grundtvig er ånd i særlig grad knyttet til det fælles og fællesskabet – modsat hans samtidige Søren Kierkegaard, hvor fokus eksplicit ligger på den enkelte.[5] Dette forhold bliver siden afgørende for folkehøjskolernes betoning af fællesskabet.

Det er i den forbindelse en vigtig pointe, at der tales om Grundtvigs skoletanker og ikke f.eks. om hans pædagogiske filosofi. Grundtvigs forståelse af livsoplysning og dannelse blev ikke udformet som en systematisk pædagogik, men derimod i et forsøg på at fremskrive en skoleform, der kunne løfte en særlig opgave – ofte formuleret mere eller mindre ad hoc i breve, pamfletter

2 Grundtvig citeret fra Knud Eyvind Bugge, *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bind 1–3 (Gads Forlag, 1968), 106.

3 Thomas Aastrup Rømer, *FAQ om dannelse* (Hans Reitzels Forlag, 2019).

4 Jacob Kjærsgaard, »Grundfortællingens fundament: Dannelse«, *Kvan* 129 (2024).

5 Hans Jørgen Schanz, *Ånd* (Forlaget Klim, 2017).

og ikke mindst folkelige sange. Her opstår der en særlig forbindelse mellem på den ene side hans menneskesyn, der lægger særlig vægt på det konkrete, fælles og levede menneskeliv, og på den anden side en skoleform, der i hele sin indretning har dette konkrete menneskeliv for øje.

I den forbindelse har Hal Koch peget på, at selve begrebet skole for Grundtvig får en langt bredere betydning end det, vi normalt lægger i ordet: »Det omfatter ikke blot Barneskolen, den højere Skole og Universitetet, men ogsaa Poesi, Kunst og Videnskab, alt, hvad der bidrager til at kaste lys over Menneskelivet. Hvad Skolens opgave er, kan siges kort, med eet eneste Ord: Oplysningen«[6].

Skolen bliver for Grundtvig et begreb, der danner rammen om den dannelse og livsoplysning, som er nødvendig, hvis eleverne skal blive kloge på menneskelivet. Hermed kommer der i Grundtvigs tænkning – og i folkehøjskoleformen i særdeleshed – et særligt fokus på det fælles, som adskiller ham fra den tyske Bildung-tradition, der i højere grad var individuel og akademisk orienteret.

Folkehøjskolen er for Grundtvig sat i verden for menneskelivets skyld. Det er en skoleform, hvis pædagogik helt grundlæggende angår spørgsmål, der knytter sig til det at være menneske:

> Dannelsens sigte er livsoplysning, forståelse af menneskelivet, og deler her sag med lærdommen. Forskellen på folkedannelsen og videnskabelighed er ikke, at folkedannelsen begrænses til en aktuel national kontekst, men at livsoplysningen i folkehøjskolen er knyttet til det nationalt givne, medens universitetet åbner det universelle perspektiv – men samtidig er vekselvirkningen de to i mellem så stærk, at de præger og påvirker hinanden, og de er fælles om sagen […] Med konstateringen af, at også ulærde kan blive »dannede Mennesker« bevæger Grundtvig sig frem til sin hovedtanke, at »ingen kan blive klog på Menneskelivet uden ved at leve det.[7]

6 Hal Koch citeret fra Fridlev Skrubbeltrang, *Den Danske Folkehøjskole* (G.E.C. Gad, 1946), 15.

7 Kim Arne Pedersen, »Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse«, *Grundtvig Studier* 57, nr. 1 (2006): 229.

Folkelig oplysning

For Grundtvig var dannelsen derfor også knyttet til tanken om »Folkedannelse«, og dermed spændt ud mellem individets og menneskeslægtens livsoplysningsproces i form af en oplysning om menneskets fællesskab og sammenhæng med slægten og menneskelivet.[8]

At almuen hidtil ikke havde fået den oplysning og dannelse, der var nødvendig for at blive et folk, skyldtes for Grundtvig ikke, at den ikke evnede eller magtede det, men derimod, at der aldrig var blevet talt til almindelige mennesker i et sprog, de kunne forstå og relatere til (for nu at sige det på moderne dansk).

Et helt centralt element i hans skoletanker bliver derfor, at der i skolen – og i folkehøjskolen i særdeleshed – skal tales således, at det levede liv står i centrum for den viden, kundskab og dannelse, skolen sigter på. Folkehøjskolen skulle, med Grundtvigs egen formulering, fyldes med det levende ord. En sådan livsoplysning, præget af det levende ord, kaldte Grundtvig for historisk-poetisk. At folkehøjskolen skulle være en historisk-poetisk skole, betød, at den på den ene side var en skole, hvor oplysningen ikke baseredes på teoretiske anskuelser, men på historisk opsamlede erfaringer om det fælles menneskeliv. Da man hertil ikke kan nøjes med sin egen erfaringsverden, er det netop skolens opgave at formidle en vekselvirkning med andre og andres erfaringsverdener. På den anden side skulle denne formidling gives en poetisk form, der gør tilegnelsen af de historiske erfaringer levende og vedkommende. Den poetiske form – f.eks. i form af kunsten, digtningen og i særdeleshed i fortællingen og sangen – skulle henvende sig til følelserne og derigennem skabe liv og kraft. Dette skulle ske gennem en levende vekselvirkning mellem eleven og læreren, karakteriseret ved frihed, liv og naturlighed.[9]

Folkehøjskolen er ikke alene de formelle uddannelsers modpol. Dens frihed må i samme åndedrag forstås som en positiv frihed. Friheden er ikke blot en frihed fra udefrakommende indblanding, men tillige en frihed, der må tages i anvendelse i lyset af folkehøjskolens opgave med fokus på livsoplysning og folkelig oplysning. Grundtvigs forståelse af opgaven og behovet for

8 Pedersen, »Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse«.

9 Knud Eyvind Bugge, *Skolen for livet: Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker* (Gads Forlag, 1965).

frihed i den forbindelse deles tydeligvis af de tidligste folkehøjskolefolk, som her udtrykt af Christian Flor (Rødding Højskoles første formand og anden forstander) helt tilbage fra 1846:

> Afgangseksamen har vi ikke. Det vigtigste ved Undervisningen paa vor Høiskole er ikke de positive Kundskaber og Færdigheder, som vi søger at bibringe Eleverne, men snarere det aandelige Liv, som bliver vakt og næret hos dem, saa at deres Forstand bliver skarpere, deres Dømmekraft modnere og deres Hjerter aabnere og ædlere […] Alt dette kan ikke godt stilles til Skue ved en offentlig Eksamen.[10]

Folkehøjskolen mellem idé og praksis

Folkehøjskolen har således fra begyndelsen været en idébestemt skoleform. Herom kan der dårligt herske nogen tvivl. Det var Grundtvigs idé om en skole, hvis altoverskyggende sigte var livsoplysning, der satte sig spor i, hvordan alle folkehøjskolens store og små opgaver sidenhen blev forstået: fra undervisningens udformning over relationen mellem lærer og elev til elevernes indkvartering i en kostskoleform. Her, i den levende vekselvirkning mellem lærer og elev, kunne folkehøjskolen udfoldes.[11]

Igennem det meste af folkehøjskoletraditionen har der været en lang kamp om forståelsen af selve idégrundlaget (Grundtvigs skoletanker), mens det omvendt er påfaldende, hvor lidt den praktisk-pædagogiske udmøntning af ideen har været genstand for debat.[12] Det er således sigende, at man skal helt frem til 2010'erne, før man i de danske folkehøjskoler begynder at tale om et begreb som »højskolepædagogik«.[13] Dette skyldes måske, at mange af de centrale folkehøjskolefolk gennem tiden, som Grundtvig selv, ikke kom med en baggrund i skoleverdenen, men derimod var teologer.

Til tider har ideen – ikke mindst i talen *om* folkehøjskolen – udviklet sig til et ophøjet ideal, der nærmest *var* folkehøjskolen, uagtet hvor

10 Thomas Rørdam, *Folkehøjskolen* (Det Danske Selskab, 1966), 55.

11 Bugge, *Skolen for livet*.

12 Johannes Rosendal, *Højskolen til debat* (Gyldendal, 1965).

13 Rasmus Kolby Rahbek og Jonas Møller, *Højskolepædagogik – En fortælling om livsoplysning i praksis* (Forlaget Klim, 2015).

langt dette ideal så måtte befinde sig fra skoleformens konkrete virkelighed. Dette har imidlertid også medført, at ideen og traditionen potentielt bliver så overvældende, at den kan virke ødelæggende for det helt almindelige folkehøjskolearbejde:

> Højskolen slæber paa en stor og rig Tradition. Hvordan skulde det kunne være anderledes, end at den ogsaa er farlig? Men Grundtvigianerne synes udelukkende at se Faren i, at man ikke slæber nok med sig af denne store Skat. Om man tynges til Jorden af den, gør ikke noget. Det vigtigste er, at man er belæsset.[14]

Traditionen fra Grundtvig er stadig tydelig i folkehøjskolerne, hvor det i lovgrundlaget for de danske folkehøjskoler hedder, at hovedsigtet med skoleformen er »Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse«.[15] Den grundtvigske begrebsverden er altså fortsat til stede.

Ser man på folkehøjskolerne i dag, er der dog ikke tvivl om, at den overordnede idédebat, der tidligere kendetegnede folkehøjskolen, ikke længere har den samme karakter, ligesom det grundtvigske idégrundlag ikke på samme måde har en altdominerende status som tidligere.

Folkehøjskolens oprindelige idé og tradition spiller dog fortsat en væsentlig rolle for de danske folkehøjskolers selvforståelse. Det sker imidlertid ikke ved en 1:1-overtagelse af ideen eller traditionen. Folkehøjskolerne i dag synes også generelt at være mere optagede af, hvordan den konkrete pædagogiske praksis udfoldes og udleves på skolerne, end af den overordnede idédebat.[16]

Sat skarpt op kan man sige, at folkehøjskolerne har bevæget sig fra, at det var selve idéen, der var central for forståelsen af skoleformen, til, at det i dag i højere grad er den konkrete pædagogiske praksis, der er afgørende. Det er svært at sætte et præcist årstal på, hvornår en sådan forskydning sætter ind, men det har været i gang siden 1960'erne og særligt de sidste 3–4 årtier.[17]

---

14 Johannes Novrup, *Erasmus og Jacob: Omkring Folkehøjskolen* (Det Danske Forlag, 1952), 22.

15 Kulturministeriet, Lov om Folkehøjskoler (lov nr. 1605 af 26.12.2013), § 1.

16 Rahbek og Møller, *Højskolepædagogik*.

17 Ove Korsgaard, »Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse«, i *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, red. Rasmus Kolby Rahbek (Forlaget Klim, 2016).

Spørgsmålet er så, hvilken betydning en sådan forskydning har for folkehøjskolernes forståelse af skoleformens dannelsesopgave.

Netop derfor er det også interessant at se på den praksis, der foregår på folkehøjskolerne: hvilken betydning den får for deres forståelse af dannelsesopgaven, og hvori denne forståelse forankres. I det følgende vil jeg derfor først se nærmere på de danske folkehøjskolers aktuelle dannelsesforestillinger, og dernæst på, hvordan disse dannelsesforestillinger forholder sig til den konkrete pædagogiske praksis, sådan som folkehøjskolen finder sted.

Folkehøjskolernes aktuelle dannelsesforestillinger

Dannelse udgør som nævnt et helt centralt element i folkehøjskolernes opgave. Det gælder både i forhold til idéen og traditionen, i den måde loven beskriver hovedsigtet med folkehøjskolerne, og sådan som folkehøjskolerne aktuelt forstår deres egen opgave og udlever deres pædagogiske praksis. Men forståelsen af dannelse er også altid under udvikling.

Hovedsigtet om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse kan i den forstand ses som en ramme, inden for hvilken folkehøjskolens opgave kontinuerligt må fortolkes, og den pædagogiske praksis udleves i lyset af den samtid, folkehøjskolerne er til i. Der finder således hver eneste dag en lang række pædagogiske fortolkninger og handlinger sted på danske folkehøjskoler, der tilsammen indeholder både en fortælling om den konkrete praksis (det, man gør med eleverne) og om meningen med denne praksis (det, man vil med eleverne). Med afsæt i disse fortolkninger er det muligt at få en forståelse af, hvilke dannelsesforestillinger der er i spil blandt folkehøjskolerne i dag.

Højskolernes aktuelle dannelsesforestillinger kan således inddeles i fire overordnede kategorier: poetisk dannelse, politisk dannelse, kulturel dannelse og faglig dannelse.

Der er her tale om kategorier, der er fremskrevet på baggrund af folkehøjskoleforstandere og -læreres fortællinger om deres pædagogiske praksis, ikke om overordnede begreber, de selv har formuleret.

De fire dannelsesforestillinger er udviklet med afsæt i interviews med og tekster fra folkehøjskolelærere og forstandere som del af afhandlingen *Stedets pædagogik*.[18]

De fire dannelseskategorier skal ikke forstås som en færdig eller udtømmende liste over dannelsesforestillinger blandt folkehøjskolerne, men derimod som en beskrivelse af nogle af de forestillinger, der fremstår centrale blandt skolerne i dag.

Poetisk dannelse

Poetisk dannelse kommer til udtryk, når lærere og forstandere beskriver folkehøjskolens opgave med ord som *undren, nysgerrighed, fantasi* og *opmærksomhed*. Det er en dannelsesforestilling, der er forbundet med en tilgang til folkehøjskolernes opgave, hvor folkehøjskolen ikke skal give specifikke svar eller vise bestemte veje for eleven, men derimod stille åbne spørgsmål – eller rettere: skabe rum for, at der kan stilles åbne spørgsmål om tilværelsen. Denne poetiske dannelse kan derfor også beskrives som filosofisk eller eksistentiel. Den baserer sig på en åben forståelse af verden, af mennesket som en gåde og af dannelsen som en begivenhed, der knytter an til særlige oplevelser, øjeblikke og (i en profan betydning) åbenbaringer:

> Vi spørger hele tiden ind til gåden, og pludseligt får man så den oplevelse eller åbenbaring, hvor en erkendelse eller indsigt vælter ind over en. Det sker i øjeblikke, som vi så søger. Hvad eleverne skal have ud af højskoleopholdet må de selv om. Højskolen stiller

18 Afhandlingen *Stedets pædagogik* undersøger højskolepædagogik i et dannelsesperspektiv med udgangspunkt i en sammentænkning af almenpædagogik og hermeneutisk fænomenologi. Undersøgelsens empiri baserer sig på interviews foretaget på seks danske højskoler. Analysen af højskolernes dannelsesforestillinger tager afsæt i interviews med forstandere og lærere (samt inddragelse af andre tekster af højskolefolk), mens udfoldelsen af stedets pædagogik baserer sig på interviews med forstandere, lærere og elever. På hver skole er forstanderen interviewet, mens der er lavet individuelle interviews med 3 lærere på hver skole og gruppeinterviews med de fleste af lærerne (i gennemsnit ca. 8 lærere pr. skole). Der er lavet gruppeinterviews med 6–8 elever på hver skole. Elever har også skrevet breve om deres højskoleoplevelser, som indgår i undersøgelsen. Se Rahbek, *Stedets pædagogik*, for en udfoldet fremlæggelse af undersøgelsens teoretiske grundlag og metode.

> sig til rådighed som det rum, hvor de oplevelser kan finde sted, og vores fornemste opgave er hele tiden at sørge for, at det rum er der, det er jo det, vi kalder frihed (Folkehøjskoleforstander).[19]

Den poetiske dannelse kan også komme til udtryk som en pointering af det at skabe, hvor det poetiske sprog peger på elevernes egen rolle i dannelsen som medskaben:

> For os at se må højskolens dannelsesbegreb forholde sig til en omverdensforståelse, hvor billedet af verden er ufærdigt, fordi verden ikke står stille, men hele tiden forandrer sig. Hvis eleverne skal have indflydelse på den forandringsproces, må undervisningen handle om dannelse til medskaben. Det er her, det ukendte, som ikke fandtes, kan findes frem. Og det er ikke så svært endda. Det er til stede i hver enkelt elev. I deres hjerter (Folkehøjskoleforstander).[20]

Politisk dannelse

Politisk dannelse er en dannelsesforestilling, der knytter sig til begreber som *holdning, handling, ansvar* og *kritik*. Hvor den poetiske dannelse i høj grad fokuserer på folkehøjskolens eget univers, ser den politiske dannelse først og fremmest ud over folkehøjskolens egen horisont i relation til større samfundsmæssige og globale udfordringer:

> Vi står midt i massive globale udfordringer med klimaudfordringer, økonomisk krise, et historisk stort antal mennesker på flugt og stigende ulighed i mange lande. Hvis disse problemer skal løses demokratisk, må vi stadig fokusere på aktivt medborgerskab, hvor vi danner de unge til at engagere sig i de fællesskaber, de er en del af, så de sammen kan løse disse udfordringer. Men før de kan det,

19 Forstander citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 62.

20 Forstander citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 62.

> må de øve sig i mindre fora, og her rummer højskolen et enormt potentiale.[21]

Som det kommer til udtryk i beskrivelserne fra lærere og forstandere, handler politisk dannelse her om at give eleverne et indblik i og en forståelse for de politiske og samfundsmæssige vilkår, der gør sig gældende. Samtidig giver de udtryk for, at det i høj grad også handler om, at elever skal have erfaring med at handle på denne viden – ikke mindst erfaring med, at det nytter at handle. Den konkrete erfaring med at handle bliver her en essentiel del af dannelsen. Folkehøjskolernes dannelsessigte er i dette perspektiv rettet mod, hvordan man kan forstå og håndtere de opgaver og problemstillinger, vi som samfund står over for. Folkehøjskolen må altså ikke lukke sig om sig selv som en boble, men skal hele tiden stå i relation til den omverden, folkehøjskolen er en del af.

Kulturel dannelse

Kulturel dannelse knytter sig til begreber som *fællesskab, identitet, deltagelse* og *erfaring* og pointerer indsigten i, hvordan det enkelte menneske er forbundet til andre gennem fællesskaber, hvad der konstituerer disse fællesskaber, samt erfaring med, hvad det vil sige at være en del af et fællesskab:

> Vores opgave er at opbygge elevernes evne til at indgå i og tage del i fællesskaber, når de forlader højskolen. I den forbindelse er det vores opgave at pege på, at fællesskaber ikke nødvendigvis kun kan forstås i en samfundsmæssig eller politisk forstand, hvor det handler om at være aktiv, men at fællesskaber i lige så høj grad er noget, vi er en del af, og vores opgave er i den forbindelse at give dem en forståelse af og en erfaring med både at tage del i og være del af fællesskaber (Folkehøjskoleforstander).[22]

---

21 Sigrid Dahl og Mads Phillipsen, »Verden Brænder – så de unge skal brænde for verden«, i *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, red. Rasmus Kolby Rahbek (Forlaget Klim, 2016).

22 Forstander citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 70.

Et sådant behov for kulturel dannelse skal for de ansatte på folkehøjskolerne i høj grad findes i, at elevernes erfaringer med fællesskaber ikke har den samme naturlighed, som de måske tidligere havde. Kulturel dannelse, som den kommer til udtryk hos folkehøjskolernes lærere og forstandere, henviser dermed ikke til viden om bestemte kulturelle artefakter eller til en bestemt opførsel, som eleverne skal tillære sig. I stedet sigtes der på en bred forståelse af kultur i relation til de erfaringer, vi gør os som individer og som samfund, og dermed til, hvad vi orienterer os efter. Som sådan er den kulturelle dannelse bundet op på spørgsmålet: »Hvem er vi?«.

Faglig dannelse

Den faglige dannelse bliver i en folkehøjskolesammenhæng beskrevet med ord som *kundskab*, *fordybelse, interesse* og *perspektiv* og knytter sig først og fremmest til den faglige undervisning på skolen. Dermed adskiller den sig fra de tre ovenstående kategorier, der i højere grad tager afsæt i den samlede folkehøjskoleoplevelse. Det betyder dog ikke, at den faglige dannelse alene handler om de enkelte fag. Snarere indeholder den faglige dannelse et dobbelt perspektiv: På den ene side handler det om den dannelse, der knytter sig til det faglige indhold og bestemte faglige kundskaber og evner. På den anden side handler det om det formål, folkehøjskolernes faglighed og undervisning sigter imod:

> Det er jo netop ikke bare en fagskole, hvor du kan blive dygtigere og dygtigere. Det, jeg prøver at sige, når jeg møder de elever, hvor jeg kan mærke, at de er her virkeligt for at blive bedre rent fagligt, er: jamen det er da helt vildt fedt, det skal du gøre, og det har du mulighed for her – det er bare ikke det eneste, det handler om (Folkehøjskolelærer).[23]

I folkehøjskoleverdenen beskrives dette ofte med formuleringen, at på folkehøjskolen undervises der både i og med fag, hvor det faglige udgangspunkt og det fælles arbejde om en sag skaber afsæt for en læring, der overskrider det enkelte fags præmisser og mål og derigennem muliggør dannelse og livsoplysning.

23 Lærer citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 73.

Folkehøjskolernes faglighed ses derfor også som væsensforskellig fra det øvrige uddannelsessystem (i hvert fald som dette ser ud fra folkehøjskolernes perspektiv):

> Færdighedsperspektivet er tydeligt til stede på højskolen, da alle højskolefag indlysende handler om at dygtiggøre sig inden for et fagområde. Den ambition deler den med alle andre uddannelsesinstitutioner. Blot er det ikke dygtiggørelsen, der udmærker højskolen. Højskolen udmærker sig ved at insistere på vigtigheden af at beskæftige sig med noget, der overskrider det engagement og den dygtiggørelse, der kan betale sig.[24]

Folkehøjskolens dannelse

De fire dannelseskategorier tegner tilsammen et billede af, hvordan forstandere og lærere på danske folkehøjskoler, med egne ord og i et aktuelt perspektiv, forstår og fortolker deres dannelsesopgave i lyset af hovedsigtet, og hvordan denne opgave forstås i relation til den pædagogiske praksis. Dannelsen, som den her kommer til udtryk, er på én gang proces og formål, tilgang og hensigt. Den er både svag og handlingsorienteret og sigter mod såvel politiske, kulturelle som faglige fællesskaber. Den pointerer både elevernes opmærksomhed, ansvar og deltagelse og understreger betydningen af såvel undren, nysgerrighed og interesse som holdninger, kritik og perspektivering. I praksis vil der ofte være overlap mellem de forskellige dannelseskategorier, ligesom der kan være forskellige dannelseskategorier på spil på den enkelte folkehøjskole.

På et teoretisk plan kan der selvsagt sættes spørgsmålstegn ved, i hvilket omfang de fire dannelseskategorier overhovedet lader sig forene inden for samme skoleform, og hvorvidt dette resulterer i et uklart og potentielt skizofrent dannelsessigte, der gør det svært udefra at vurdere, præcis hvilken dannelse der er på spil i den konkrete pædagogiske praksis.

På et praktisk plan synes der imidlertid for folkehøjskolerne selv at være en brugbar sammenhæng mellem de fire forskellige kategorier eller tilgange.

---

24 Simon Axø, »Nysgerrighedens dannelsespotentiale«, i *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, red. Rasmus Kolby Rahbek (Forlaget Klim, 2016), 43.

De dannelsesforestillinger, der gør sig gældende på folkehøjskolerne i dag, er da også i langt højere grad noget, der vokser ud af den levede pædagogiske praksis, end der er tale om systematiske teoretisk-filosofiske overvejelser.

Folkehøjskolernes aktuelle dannelsesforestillinger udgør dermed ikke et stramt, systematisk tankesæt, men snarere et begrebsligt kontinuum, inden for hvilket folkehøjskolerne placerer sig forskelligt, og hvor også den enkelte folkehøjskole bevæger sig.

Når folkehøjskolernes dannelsesforestillinger således ikke først og fremmest er forankret i en systematisk tænkning, rejser det et spørgsmål om, hvordan de så er forankrede. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan folkehøjskolen som sted her bliver afgørende for forståelsen af dannelsen.

Stedets pædagogik

Det gælder for mange af folkehøjskolerne, at alt dette om formål, opgave og dannelse ikke nødvendigvis er noget, man går rundt og siger højt til hinanden hver eneste dag. Det bliver heller ikke hele tiden prædiket for eleverne. Det foregår snarere indirekte. Det ligger usagt i sangene, man synger, i legene, man leger, i diskussionerne, i fagene, i festerne. Det hænger i væggene, siver ud af sprækker og kroge. I foredrags- og spisesale. I undervisningslokaler, værksteder og fællesrum. På værelsesgange og dansegulvet. Det sker med andre ord i kraft af folkehøjskolen som et særligt sted.[25] Men inden vi ser nærmere på folkehøjskolen som sted, skal vi se på, hvad et sted overhovedet er.

Stedets betydning

> Når noget sker eller gøres, siger vi, at det finder sted. Der ligger i dette, at livet er knyttet til steder. Vi kan ikke snakke om livet på den ene side og steder på den anden – de er uløseligt forbundet.

25 Rahbek, *Stedets pædagogik*.

> Enhver hændelse eller handling kræver et »passende« sted for at finde sted.[26]

Sådan skriver den norske arkitekt Christian Norberg-Schulz i forsøget på at beskrive, hvorfor steder er så vigtige for det liv, vi lever. Vi er fortrolige med steder; de betyder noget for os. Derfor giver vi steder navne. Steder er et territorium af mening med en egen identitet.[27] Stedet udgør en verden af fortrolighed, nærhed og åbenhed, på en gang konkret, sanseligt og ladet med betydning.

Den amerikanske filosof Jeff Malpas beskriver stedet som en kompleks samling, i hvilken vi er forbundet med andre mennesker og ting.[28] Sted og forståelse er tæt relaterede størrelser, der skaber intim forbindelse og sammenhæng mellem sted og tænkning, sted og erfaring, sted og fremtrædelse, sted og væren. Der er, som Malpas udtrykker det, en nær forbindelse mellem topografi og hermeneutik.[29]

I den forstand er stedet ikke kun et fysisk, konkret sted. Stedet er også en begivenhed, noget der sker ikke alene i rummet, men også i tiden og historien. På den måde bliver stedet også en scene for personlig og historisk tilblivelse.[30] Men stedet er ikke kun kendetegnet ved, at det bliver til i kraft af vores omgang med det. Stedet har også afgørende betydning for, hvordan vi oplever og erfarer, når vi er en del af stedet, og dermed også for, hvordan det påvirker, hvordan vi tænker, føler og handler.[31]

Stedet er på den måde både inkluderende og ekskluderende, fordi stedets organisering spiller en rolle i forhold til, hvad der holdes inde, og hvad der lukkes ude. Dermed øver stedet også indflydelse på en given praksis på et givent sted og på den måde, denne praksis relaterer sig til både mennesker og ting, oplevelser og historier, sprog og tanker. Stedet er et udtryk for, at vi på et helt

---

26 Christian Norberg-Schulz, *Et sted å være* (Gyldendal Norsk Forlag, 1986), 54.

27 Yi-Fu Tuan, *Space and Place – The Perspective of Experience* (University of Minnesota Press, 2014).

28 Jeff Malpas, *Place and experience: a philosophical topography* (Cambridge University Press, 1999).

29 Jeff Malpas, »Placing Understanding/Understanding Place«, *Sophia* 56 (2016).

30 Edward Casey, *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-world* (Indiana University Press, 2009).

31 Edward Casey, »Fra rummet til stedet«, i *Sted*, red. Mai og Ringgaard (Aarhus Universitetsforlag, 2010).

fundamentalt plan knytter os til vores omgivelser. Det udgør en verden af fortrolighed, er ladet med betydning og former vores oplevelser. Stedet øver med andre ord indflydelse på, hvad der finder sted, og hvad der ikke finder sted.

Stedets ånd

I arkitekturen har man et gammelt ord for den atmosfære eller stemning, som karakteriserer et sted, og som både relaterer sig til stedets fysiske, sociale og kulturelle dimensioner: *genius loci* – stedets ånd. Oprindeligt var *genius loci* betegnelsen for de romerske husguder og betegnede det sted, guden var placeret. Et mytisk og gådefuldt sted. Stedets ånd kan på den måde ses som udtryk for de kendetegn, et givent sted har i kraft af sin kulturbundne tradition.

Men stedets ånd er ikke kun en kvalitet ved stedet selv. Den er også afhængig af, at nogen indlader sig på stedets ånd. Stedet »åbenbarer sine hemmeligheder og sin rigdom, hvis vi selv åbner os og lytter til dets ånd. Genius loci, stedets ånd, blev da også i gammel tid opfattet som en realitet, som man måtte forstå og respektere. Først når man gjorde det, opnåede man identitet og fodfæste i tilværelsen«.[32]

I arkitekturen bruges stedets ånd i dag som begreb for stedets særlige karakter, identitet, sammenhæng, værdi, autenticitet og mening. Stedets ånd transcenderer enkeltelementer og samler dem til et meningsfuldt hele, en orden.[33] På et socialt plan forener stedets ånd mennesker og giver dem en fælles identitet og skaber på den måde grundlaget for relationer og fællesskab.

Stedets ånd kan ses som en understregning af, hvordan verden bliver stadig mere menneskelig, mere meningsfuld, når mennesket finder et sted at bo i verden. Stedets ånd peger dermed på det gådefulde ved menneskets eksistens: at vi kan skabe en plads i verden, som overskrider det umiddelbare og tilfældige, og som i stedet fyldes med mening. Det gælder også folkehøjskolen som sted. Stedets ånd bliver i en pædagogisk sammenhæng derfor et udtryk for den overordnede sammenhæng, inden for hvilken såvel lærerens pædagogiske praksis som elevens dannelsesproces finder sted.

---

32 Norberg-Schulz, *Et sted å være*, 309.

33 Marilena Vecco, »Genius Loci as a meta-concept«, *Journal of Cultural Heritage* 4 (2020).

Stedet og stedets ånd bliver afgørende for, hvordan en lang række forskelligartede aktiviteter bliver en del af helheden. Det er dermed ikke den enkelte aktivitet, der i sig selv er »folkehøjskoleagtig«, men det forhold, at den udspiller sig på netop dette sted, der gør den til en del af folkehøjskolen. Stedet har på den måde en evne til at omforme og tilpasse ting, situationer og handlinger, så de bliver en del af den samlende fortælling, der finder sted. Det er med andre ord i kraft af stedet, og ikke mindst stedets ånd, at folkehøjskolernes forestillinger om deres dannelsesopgave opstår.

Folkehøjskolen som sted

Når det sted, der er tale om, er en (folkehøj)skole, får stedet dermed betydning for den pædagogik, der udfolder sig. Stedets betydning angår derfor også de konkrete strukturer og den fysiske indretning, som folkehøjskolens hverdag udspiller sig inden for, og som både skaber muligheder og opsætter begrænsninger. Pædagogikken angår altså ikke alene relationer mellem mennesker, men må tillige medtænke de konkrete rammer, den udspiller sig inden for, herunder det materielle og fysiske.

I en pædagogisk kontekst kan folkehøjskolen ses som et sted, der har et særligt greb om de ting, det samler og præsenterer.

Det er således ikke meningsfuldt at forestille sig en praksis uden det sted, den udspiller sig. Stedet er med til at give mening og betydning til den pædagogiske opgave og praksis, der udfoldes, og stedet spiller ind på, hvordan denne mening opfattes og forstås. Stedet er på en gang forudsætningen for, at en bestemt handling, i dette tilfælde en pædagogisk praksis, kan finde sted, og samtidig er dette steds betydning og mening influeret af den historie og tradition, der over tid har udspillet sig netop på dette sted, og som dermed har været med til at forme stedet. Som sådan bliver stedet både en ramme om og en forudsætning for folkehøjskolens pædagogiske liv. Folkehøjskolen som sted både muliggør og betinger, at handlinger og aktiviteter, der nok på overfladen minder om noget, man kan finde andre steder, får en særlig toning eller betydning for dem, som deltager i stedets praksis.

Folkehøjskolen som sted er dermed med til at bestemme, hvordan indholdet holdes sammen, men også hvad der holdes inde og lukkes ude, og dermed også hvilke praksisformer der accepteres som værende »folkehøjskole«, og hvad der dermed ikke er folkehøjskole. Stedet er dermed ikke blot

en tilfældig ramme for en pædagogisk meningsfuld praksis, men må ses som en central del af denne praksis' meningsfuldhed.

Ser man på elevernes oplevelse og erfaring af folkehøjskolen, er disse i høj grad betinget af stedet. De taler om en atmosfære af fællesskab og frihed; en atmosfære, der præges af leg, interesse, engagement, tillid og deltagelse:

> Højskolen er en stor legeplads. En legeplads, hvor man får oplevelser for livet og bliver udfordret både fysisk og mentalt […] Vi er selv med til at skabe vores oplevelser, men rammerne er sat på forhånd. Legepladsen er bygget og gjort klar til brug, men hvad der sker på legepladsen, er det i høj grad os elever, der bestemmer (Folkehøjskoleelev).[34]

Eleverne bruger ikke nødvendigvis selv begrebet dannelse, men de taler om en mening, der gennemsyrer stedet – en mening, der i højere grad kommunikeres via stedets atmosfære end gennem ophøjede tanker om folkehøjskolens idé:

> Det er et fællesskab, der bygger på en underforstået aftale om, at alle er engagerede og forpligter sig. Det hele falder fra hinanden, hvis folk ikke er engagerede. For mig handler det her sted meget om at være sammen, og at alle tager ansvar for stedet (Folkehøjskoleelev).[35]

Deres forståelse af folkehøjskolens formål vokser så at sige ud af stedet. Folkehøjskolens opgave kan derfor ikke meningsfuldt adskilles fra den levede praksis på stedet.

Stedet får imidlertid også betydning for lærernes virke. Langt de fleste folkehøjskolelærere kommer uden forudgående pædagogisk-teoretisk ballast (f.eks. i form af pædagogiske uddannelser) og ofte også uden den store viden om det idéhistoriske grundlag for skoleformen:

34 Elev citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 107.

35 Elev citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 87.

> Det var egentligt lidt et tilfælde, at jeg endte som højskolelærer […] På højskolen har jeg fundet et sted, hvor jeg kan eksperimentere, og hvor jeg kan udfordre eleverne på en anden måde, fordi jeg kender dem, og de kender mig. Livsoplysning er jo ikke en analytisk ting. Man må sætte sin egen person i spil, for at det bliver livsoplysning (Folkehøjskolelærer).[36]

Lærerne bliver folkehøjskolelærere i kraft af deres deltagelse i stedet. Det er i høj grad stedet, der indfører lærerne i, hvad folkehøjskolen er, kan og skal. Det er dermed stedet, der former deres forståelse af idéen og opgaven.

Lærernes forståelse af folkehøjskolens opgave og praksis er således i høj grad præget af det sted, den udfolder sig. Stedet er på alle måder infiltreret i de erfaringer og forståelser, de gør sig. Lærernes forståelse af deres pædagogiske hensigt og handlinger er derfor ofte ikke knyttet til abstrakte eller teoretiske forestillinger, men er helt afhængig af stedet og den konkrete, levede praksis.

I den forstand omfatter folkehøjskolens dannelsesproces ikke blot eleverne, men også lærerne – om end de selvsagt er af forskellig art: Hvor elevernes dannelse på et overordnet plan knytter an til livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse samt de forskellige dannelsesforestillinger, er der i forhold til lærerne tale om deres pædagogiske dannelse.

Afslutning

Indledningsvist hed det, at idégrundlaget stadig spiller en central rolle på folkehøjskolerne i dag, men at det sker på en anden måde end tidligere. Hvor spørgsmålet om folkehøjskolens dannelse tidligere blev formuleret med direkte henvisning til idéen og Grundtvig, findes det i dag i højere grad indlejret i den konkrete praksis, i det pædagogisk levede liv. Dermed bliver spørgsmålet om dannelsen også mere broget og mangfoldigt.

36 Lærer citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 145.

Når idégrundlaget ikke på samme måde fremstår helt så entydigt som tidligere, kunne en mulig grund være, at det simpelthen ikke på samme måde fylder noget i folkehøjskolernes bevidsthed: At det grundtvigske er blevet glemt. Det vil nogle af folkehøjskolens kritikere sikkert hævde. En anden mulighed kunne imidlertid være, at det i dag kommer til udtryk i en række andre ord og begreber i folkehøjskolernes aktuelle vokabular, som fx liv, mening, frihed, fællesskab, nærvær, undren, deltagelse, interesse osv.[37]

I den pædagogiske udfoldelse af folkehøjskolernes opgave får stedet afgørende betydning for dannelsesforestillingerne, og ikke mindst hvordan de udleves i praksis. Der tegner sig en mulig forståelse af, hvordan folkehøjskolerne kan knytte an til nogle for dem relativt sammenhængende dannelseskategorier, til trods for at de ikke nødvendigvis abonnerer på en fælles ideologisk forståelse. Det betyder dog ikke, at der ikke er nogen forbindelse til folkehøjskolens oprindelige idé. Det er her værd at bemærke, at der i dette mere praksisforankrede vokabular stadig er tydelige forbindelser til den dannelse og livsoplysning, som oprindeligt blev formuleret af Grundtvig. Ikke fordi der nødvendigvis er fuld overensstemmelse med det grundtvigske ophav på alle danske folkehøjskoler, men fordi der er en fortsat forbindelse mellem den opgave, som Grundtvig formulerede, og den skoleform, der voksede frem for at realisere den opgave.

Det særlige ved folkehøjskolerne – kombinationen af livsoplysningen og den konkrete indretning af en eksamensfri kostskoleform – har således overlevet gennem folkehøjskolernes 175-årige historie som en stedets ånd, der fortsat den dag i dag præger skolerne og deres pædagogiske liv, om end i stadig nye fortolkninger. At pege på folkehøjskolen som sted er at pege

37 Dette gælder imidlertid ikke kun for de danske højskoler, men kommer også til syne i en nordisk kontekst som et fællestræk blandt alle de nordiske folkehøjskoler – deres mange forskelligheder til trods. I en nylig antologi, der rummer bidrag fra hele Norden om folkehøjskolelærernes syn på sig selv og deres opgave, er det mange af de samme fortællinger, der går igen, selv om den konkrete praksis kan se meget forskellig ud på folkehøjskoler rundt omkring i Norden. Og selv om det også her sker uden eksplicit henvisning til et entydigt og fastlagt idégrundlag, er der på mange måder en fælles selvforståelse, som går igen i de nordiske folkehøjskoler, og som springer ud af deres forståelse af opgaven, spændt ud mellem idé og praksis. Se Johan Lövgren, Jonas Lysgaard, Rasmus Kolby Rahbek og Anders Hallqvist, red., *The Nordic Folk High School Teacher – Identity, Work and Education* (Lit Verlag, 2023).

på betydningen af det konkrete, levede liv, sådan som det finder sted i mødet mellem mennesker, som er selve livsoplysningens opgave.

Man kan her sige, at det grundtvigske som en indirekte pædagogik til gengæld er flyttet ind som en stedets ånd: Som en del af det fælles liv. En måde at være sammen på, der ikke kan udtrykkes direkte, men som umiddelbart mærkes og opleves, når den finder sted. Som ikke kan kontrolleres eller garanteres, men som indfinder sig og griber deltagerne – i samværet, i samtalerne og i sangene.

Der ligger på den måde i foreningen af folkehøjskolens idé og praksis en sammenhæng, som bærer lighedstegn med – og måske ligefrem i særlig grad inkarnerer – de karakteristika, som kendetegner stedet som fænomen. Netop derfor har skoleformen måske en særlig forudsætning for, at stedet som praksis kan være bærer af idéen, til trods for at idéen har antaget en mere overordnet og udogmatisk rolle.

Dannelsesforestillingerne kan i det lys læses som måder at aktualisere eller håndtere en konkret pædagogisk forståelse. Dermed muliggør folkehøjskolen som sted, at ellers umiddelbart ganske forskellige dannelsesforestillinger kan integreres i et samlet hele. Og på den anden side, at folkehøjskolen som sted hele tiden bliver til som en evig ny begyndelse og derfor hele tiden skaber sin forståelse af den pædagogiske opgave gennem en vekselvirkning – både i forhold til en foranderlig omverden og stadig nye elever, men også mellem forståelsen af opgaven og praksis.

Desuden gælder det, at der i folkehøjskolernes dannelsesforestillinger ligger noget andet end det, man nogle gange kalder almen dannelse, ofte i forbindelse med gymnasieskolen, forstået som en dannelse knyttet til et specifikt pensum eller en fastsat kanon. For folkehøjskolerne er der ikke fokus på at forme eller tilrette eleverne efter et på forhånd bestemt ideal, men snarere at skabe et udgangspunkt, hvorfra noget nyt kan vokse og gro. En sådan forståelse er på mange måder i overensstemmelse med Grundtvigs åndsbegreb. Begrebet ånd kan her forstås som det at puste liv i det, vi nu engang har med at gøre i vores ellers helt almindelige tilværelse. Folkehøjskolens dannelse, livsoplysningen, er i den forbindelse at kaste lys over, hvad der er meningsfuldt, betydningsfuldt og værdifuldt ved menneskelivet ved at præsentere eleverne for det i al sin mangfoldighed – ikke ved at pådutte dem, hvad meningen med livet er.

Dermed bliver det også tydeligt, at stedet i sig selv spiller en rolle som dannelsesbegreb. Dannelse kan bidrage til at skabe orientering i verden ved

ikke blot selv at finde sted, men også ved at skabe et sted, hvorfra man kan orientere sig. Dannelsen skaber en mulighed for at være i verden, et sted at forstå verden fra. Et ståsted, om man vil. At forstå stedet som dannelsesbegreb er med andre ord at understrege, at dannelse ikke blot handler om viden, men også om væren – om at være menneske i verden.

Referencer

Axø, S. »Nysgerrighedens dannelsespotentiale«. I *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, redigeret af Simon Axø. Aarhus: Klim, 2016.

Birkelund, R. *Frihed til fælles bedste: En oppositionel stemme fra fortiden*. Gylling: Aarhus Universitetsforlag, 2008.

Bugge, K. E. *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*. Bd. 1–3. København: Gads Forlag, 1968.

Bugge, K. E. *Skolen for livet: Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker*. København: Gads Forlag, 1965.

Casey, E. S. »Fra rummet til stedet«. I *Sted*, redigeret af Anne-Marie Mai og Dan Ringgaard. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010.

Casey, E. S. *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Bloomington: Indiana University Press, 2009.

Dahl, S. og M. Phillipsen. »Verden brænder – så de unge skal brænde for verden«. I *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, redigeret af Rasmus Kolby Rahbek. Aarhus: Klim, 2016.

Kjærsgaard, J. »Grundfortællingens fundament: Dannelse«. *Kvan* 129 (2024): 18–29.

Korsgaard, O. »Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse«. I *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, redigeret af Rasmus Kolby Rahbek. Aarhus: Klim, 2016.

Kulturministeriet. *Lov om Folkehøjskoler*. Lov nr. 1605 af 26. december 2013.

Malpas, J. *Place and Experience: A Philosophical Topography*. New York: Cambridge University Press, 1999.

Malpas, J. »Placing Understanding/Understanding Place«. *Sophia* 56 (2016): 379–391.

Norberg-Schulz, C. *Et sted å være*. Drammen: Gyldendal Norsk Forlag, 1986.

Novrup, J. *Erasmus og Jacob: Omkring Folkehøjskolen*. København: Det Danske Forlag, 1952.

Pedersen, K. A. »Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse«. *Grundtvig Studier* 57, nr. 1 (2006): 221–235.

Rahbek, R. K. *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og pædagogik*. Aarhus: Klim, 2019.

Rahbek, R. K. og J. Møller. *Højskolepædagogik – En fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim, 2015.

Rosendal, J., red. *Højskolen til debat*. København: Gyldendal, 1961.

Rømer, T. A. *FAQ om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag, 2019.

Rørdam, T. *Folkehøjskolen*. København: Det Danske Selskab, 1966.

Schanz, H. J. *Ånd*. Aarhus: Klim, 2017.

Skrubbeltrang, F. *Den danske folkehøjskole*. København: G. E. C. Gad, 1946.

Tuan, Y-F. *Space and Place – The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

Vecco, M. »Genius Loci as a Meta-concept«. *Journal of Cultural Heritage* 41 (2020): 225–231.

Hovland, B. M. (2026). «Nyskolen» og Anna Sethne: Reformpedagogikk på norsk. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 145–174). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870806

6

«Nyskolen» og Anna Sethne[1]

Reformpedagogikk på norsk

Brit Marie Hovland

1 Kapittelet er ikke fagfellevurdert.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: For 100 år siden var det reformtid i norsk skole. Kapittelet undersøker hvordan Anna Sethne, Sageneforsøkene og den reformorienterte «Oslo-sirkelen» bidro til bruddet med pugge- og standsskolen fram mot Normalplanen av 1939. Sethne, overlærer ved Sagene folkeskole fra 1919, drev systematiske forsøk med innholds- og metodefornyelse, inspirert av et internasjonalt nettverk av pedagoger og forsøksskoler som pedagogiske «pilgrimssteder». Fra 1930 ble Sagene offisiell forsøksskole. Et nytt tverrfaglig, barnesentrert og verdensvendt skolefag ble ryggrad i forsøkene og skoletenkningen. Heimstadlære formet både innhold, arbeidsmåter og planverk, illustrert i prosjekt som klasseavis – utviklet etter studietur til USA og kringkastet til hele Norge – og metoder som la vekt på det praktisk-estetiske og på å koble hode, hjerte og hånd. I en aktør- og nettverksorientert analyse gis reformpedagogisk filosofi og skolehistorie ansikt, livsverden og lokal forankring i en fattig arbeiderbydel. Avslutningsvis dras linjer fra Sagene anno 1926 til dagens kompetanseorienterte LK20, og vi spør om Sageneforsøkenes innhold, tverrfaglighet og verdensvendte didaktikk med feste i barnets livsverden kan være en kritisk ressurs og et innspill til dagens skoledebatt og læreplantenkning, særlig rundt spørsmål om «en mer praktisk skole» og lærerens rom og rolle i klasserom, skole og samfunn.

Nøkkelord: Reformpedagogikk/progressiv pedagogikk, heimstadlære, tverrfaglig saksundervisning, verdensvendt, heimstadlære, forsøksskole (Anna Sethne)

Abstract: The chapter examines the Sageneforsøkene at Sagene School in Oslo as a pivotal case in Norwegian reform pedagogy in the interwar period, with particular emphasis on *heimstadlære* as an epoch-defining, cross-disciplinary subject. It shows how the headmaster Anna Sethne and a reform-oriented «Oslo circle» developed a child-centred, world-oriented, and socially reformist «new school» in a poor working-class district. *Heimstadlære* operationalized a new conception of educational relevance: teaching was to start from the child's lived world and gradually expand toward society and the wider world, with the class teacher as a continuous pedagogical key figure. The Sagene experiments – illustrated by projects such as the class newspaper *Sagbla*' and the «Finnmark project» – integrated practical-aesthetic work, locally grounded content, and active pupil participation within a clearly structured curricular progression. In conclusion, the chapter juxtaposes this historical model with today's competence-based and fragmented curriculum regime (LK20), arguing that the content-oriented, cross-disciplinary, and world-centred didactics of reform pedagogy can serve as a critical resource and alternative in current debates on a «more practical school», the teacher's professional agency, and the broader educational mandate of schooling.

Keywords: Reformpedagogik/Progressive education, home geography/heimatkunde, transdisciplinary content-base, world-centred, experimental/exploratory school (Anna Sethne)

Berre ein stad i landet ble det eit pustehol i den trivielle pedagogiske kvardagen i desse årene: på Sagene skole i Oslo der Anna Sethne blei overlærar i 1919, og året etter fekk stønad av Oslo kommune til å setje i gang særskilde prøveklassar.[2]

Innledning

I en markblomstpyntet gymsal ønsket overlærer Anna Sethne (1872–1961) 250 gjester velkommen til nye Sagene skole 17. juni 1926. Det var en stor dag. Midt i den fattige arbeiderbydelen stod Norges mest påkostede skole. Bygg, innredning og omgivelser ble rammen for *Sageneforsøkene* og utprøving av reformpedagogisk tenkning i norsk kontekst i mellomkrigstiden. Skolebygget var tilpasset denne nye pedagogiske tenkningen. «Skolen har fått en bygning hvor dens elever kan få arbeide i vakre og hjemlige omgivelser. Anlegg og utstyr innbyr til virksomhet,» skildret Sethne i åpningstalen.[3] Her var spesialrom for sang, tegning, skolekjøkken og håndarbeid, dessuten svømmebasseng, bad, gymnastikksaler, lesestue, skolebibliotek samt spesialrom for drama, korps og kor. I vinduskarmene kom potteplanter og akvarium; i skolegården blomster og trær, og bed lå klare for elevenes planting og dyrking. Det nye tverrfaglige skolefaget heimstadlære styrte både årshjul, fag og didaktikk da Sagene fikk status som offisiell forsøksskole av skoledirektør Bernhof Ribsskog (1883–1963) fra 1930.[4] Ribsskog ledet arbeidet med folkeskolereformer på 1930-tallet, med Sethne som praktisk reformpedagogisk parhest ute i skolen. Både folkeskolelovene av 1936, Normalplanene av 1939

2 Martin Strømsnes, *Kristvik-skolen: Reformpedagogikk og praktisk problemløsning* (Aschehoug, 1982), 2.

3 Sagene skoles gjestebok er tapt; her etter Willy Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne og den norske reformpedagogikken* (Fagbokforlaget, 2016), 150.

4 Brit Marie Hovland, «Skolefaget heimstadlære – Reformpedagogikk i praksis: Historiografi, kurrikulær posisjon og det internasjonale nettverket» (i fagfelle). Kapittelet bygger på denne kommende artikkelen. Ribsskog ble skoledirektør i Oslo i 1930.

(N39) og norsk skolehistorie fikk tydelig preg av forsøksvirksomheten ved Sethnes *Nyskole*.[5]

Kapitlet pakker ut *Sageneforsøkene* for 100 år siden med ettertidens blikk fra 2000-tallet og analytiske verktøy fra reformpedagogisk idehistorie og kontinental eksistensfilosofi. Skolefaget heimstadlære står sentralt både i skoleforsøkene og i dette kapitlet.[6] Anna Sethne, lærer(inne)kolleger og en reformorientert «Oslo-sirkel» utgjør persongalleriet. I denne konteksten spinnes et kontaktnett fra Sagene til forsøksskoler og forskning i naboland, på kontinentet og i USA. Alt hører med i det store bildet som forklaring på rollen skolefaget heimstadlære fikk som brudd med puggeskolen i norsk utdanningshistorie. Faget preget ikke bare «småskolen», der det ble et nytt hovedfag, men hele nyskolens faginnhold, metode og skolekultur, med blant annet en holistisk tanke rundt hjem-skole-samarbeid og skolens samfunnsrolle. Sethne og co. var tydelige i kritikken av pugg i den gamle og livsfjerne bokskolen: Nå handlet det om å ta barnets blikk på verden på alvor og åpne skolen og klasserommet mot livet utenfor og etter skolen, slik rapportene fra to forsøkslærerinners undervisning på Sagene på 1930-tallet skildrer avslutningsvis. Det handlet om å skape en meningsfull helhet i en didaktisk (da undervisningsmetodisk) tenkning som steg for steg, klassetrinn for klassetrinn, bygde videre fra barnets førkunnskap, familie og nærmiljø som den primære læringsarena i småskolen – til senere disiplinfag, og aller viktigst: verden utenfor og etter skolen, som Sethne skrev i sin første lederartikkel som redaktør i første årgang av det nye tidsskriftet for norske lærerinner i 1912: «Uten en skole der er i pakt med livet, kan den enkelte og samfundet ikke naa den utvikling de maa ha for at naa frem. Krav paa reformer for skolen lyder derfor høit i alle land.»[7]

---

5 Folkeskolelovene av 1936; *Normalplanene av 1939* (N39). Anna Sethne brukte navnet Nyskolen, hun brukte aldri begreper som reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk. Her brukes Nyskolen om prosjektet på Sagene, og reformpedagogikk mer om periodens nye pedagogiske tenkning generelt.

6 Fagets navn i Kristiania-planen fra 1912 var hjemstedslære. I folkeskoleplanene av 1922 og -25 ble varierte navn brukt, men fra Normalplanen av 1939 var fagnavnet heimstadlære. Navnebruken var også ulik blant samtidens aktører. Her brukes navnet heimstadlære.

7 *Lærerindernes blad* (1912): 1. Anna Sethnes lederartikkel på første side i første utgave, første årgang.

Mellomkrigstidens skolekritikk har likhetstrekk med skoledebatten 100 år etter: Skolen har blitt for teoretisk, fagfragmentert og fjern fra barnas virkelighet.[8] Men løsningene er ulike, både i form og i pedagogisk tenkning rundt skolens rolle. Kanskje kan historien nettopp derfor åpne en mulighetens dør til refleksjon og/eller alternativ. Mens reformpedagogikkens avtrykk i ettertid ofte blir løselig koblet til allstedsnærværende Dewey's «learning by doing», og kanskje også Kerschenstein's «arbeitsschule», gir en skolehistorisk analyse inngang til den klasseromnære naturaliseringen av den internasjonale reformpedagogiske rørsla som *Sageneforsøkene* og heimstadlærefaget stod i. Reform- og progressiv pedagogikk var en internasjonal bølge. Anna Larsson har vist hvordan det nye tverrfaglige hembygdskunnskap – tilsvarende norske heimstadlære – ble et konkret uttrykk for denne nye tenkningen. Tilsvarende fag ble etablert i de fleste vestlige land, alle med rundt 50 år lang kurrikulær levetid.[9] Det tyder på at faget representerte en epokedannende pedagogikk.

Heimstadlære konkretiserte en ny tenkning rundt hva som er relevant kunnskap og skolens mål i samfunnet. «Arbeidsstoffet hentes fra heimstaden og verden utenom. Heimstadlæren fører barnet ut i den verden»:[10]

1. Å øve barna i å bruke sansene til å gjøre seg kjent med den verden som er omkring dem.
2. Å øve barna i muntlig fortelling, tegning, ymse småarbeid og skriftlig framstilling.
3. Å gi barna kjennskap til heimstaden – særlig natur og arbeidsliv – slik at det blir lagt et grunnlag for den senere opplæring i geografi, naturfag og historie.

Gjøre seg kjent med verden og få kjennskap til heimstaden som grunnlag for senere læring i skolen, sier punkt en og tre. Det handler om kunnskap og kjennskap. Punkt to handler om å formidle denne kunnskapen på progressivt mer avanserte måter, fra fortelling, tegning og småarbeider til skrift. Dette

8 Eksempelvis *En mer praktisk skole*, Meld. St. 34 (2023–2024).

9 Anna Larsson, «Skolämnet hembygdskunskap 1919–1980: Tilkomst och karriär i läroplanshistoriskt perspektiv», *Nordic Journal of Educational Research*, nr. 1 (2022). Heimatkunde, home geography og hembygdskunnskap er tyske, engelske og svenske eksempler.

10 *Normalplanen av 1939*, 64. Følgende mål for faget, samme sted side 62.

handlet om å utvikle ferdigheter. Undervisningen skulle ifølge planen starte i barnets kjente omgivelser, og derfra (som fagets innholdslister viser) år for år lede barnet inn i stadig videre sirkler av samfunn og verden. Når Gert Biesta nå løfter begrepet og løsningen om en «verdensvendt» (world-centred) skole, står det i tradisjonen etter denne glemte, klasseromsnære og praktiske reformpedagogiske forhistorien, som vi nå skal pakke fram, skildre og kartlegge rundt Sethne og Sagene skole for 100 år siden.[11]

Sethne og forsøksskolen på Sagene ble nav i en norsk sirkel av reformorienterte skolefolk. De stod også i en internasjonal kontekst. I en analyse av kretsens hyppigste internasjonale reiser og orienteringspunkt framstod noen miljø og forsøksskoler nærmest som «pedagogiske pilgrimssteder».[12] Sagene skole inngikk i dette internasjonale nettet og fikk besøk fra hele verden, samtidig som norske lærer(inner) dro ut for gjensidig inspirasjon.[13] En slik prosopografisk inspirert analyse følger den historiske aktøren i dens nettverk – her lærer(inne)ne – og analyserer den historiske strukturen – her reformpedagogikks innflytelse i norsk skole.[14] Tilnærmingen lyssetter ideologiske bevegelser fra nye kilder og vinkler. Her handler det om inspirasjonen bak skoleforsøk, fag- og skolereformer, der reisevirksomhet, stipendordninger og reiseberetninger kan gi kilder til ny forståelse. Med kapittelblikket særlig festet på heimstadlære viser reisevirksomhet og reiseberetninger fra Sethne og Sagene-kollegene at et par mindre kjente skoleeksperimenter og forsøksskoler ser ut til å ha vært formative for de tidlige *Sageneforsøkene*: Jan Ligthart i Nederland og Elsa Köler (Charlotte Bühler, Peter Peterson) i Wien

11 Gert J.J. Biesta, *World-Centred Education* (Routhledge, 2021) (dansk oversettelse: *Verdensvendt uddannelse*).

12 Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

13 Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 196, viser til utstrakt internasjonalt besøk med referanse til Sagene skoles gjestebok. Denne gjesteboken er dessverre tapt.

14 Prosopografi er en form for kollektiv biografi som også har preg av nettverksanalyse. Det er en analyse som kombinerer næranalyse av aktørens biografi med strukturanalyse av nettverk. Christian Ydesen, Brit Marie Hovland og Emma Wickström, «The Scandinavian Space of IQ testing: Between Normal and Special Education, 1918–1940», i *Historicizing IQ Testing: Intelligence Assessments and their Role in Norwegian Society from the 1900s to the Present*, red. Håkon A. Caspersen og Jon R. Kyllingstad (Open Book Publishers, 2026).

(Wien/Jena).[15] Og rundt svevde Dewey's ide «learning by doing» og Georg Kerschensteiners «arbeitsschule».[16] Den prosopografiske inspirasjonen i studiet av skolefagets historiografi har dermed tydeliggjort andre internasjonale påvirkningsmiljøer. Det gjelder særlig linjen til de pedagogiske miljøene i Haag fra rundt 1910 og Wien fra 1920, og i dette kapitlet er det derfor nettopp disse to vi følger videre. Her skal vi følge linjen fra blomstene i vinduskarmen hos Jan Ligthart, via aktivitetspedagogikken hos Elsa Köhler, til den markblomstpynta gymsalen hos Anna Sethne i 1926.

Skolekritikk og løsningsperspektiv ligger nært vår tids debatt. Her tar vi et steg bak Biesta til Klaus Mollenhauers *Glemte sammenhenger* (1983/2006), som danningshistorisk og -filosofisk løfter barnets forhold til verden i skolen.[17] Han poengterte at i et skolesystem ble/blir barnets direkte *presentasjon* for verden til en boklig representasjon, og gjennom år med kultivering en stadig fjernere, boklig, teoretisk og fragmentert *representasjon*. For å nærme seg et danningsmål om selvvirksomme individ med trygg identitet må de «glemte sammenhengene» mellom barn og verden gjenetableres. Det handlet om å legge til rette for *selvvirksomhet* ved å nøre en iboende barnlig *danningsberedskap*.[18] Sethne, Mollenhauer og Biesta har til ulik tid formulert en mye samstemt kritikk: Alle fokuserer på at undervisningen må koble barnet på verden, og både Sethne og Mollenhauer understreker derfor barnets interesse og aktive utforskning, hos Mollenhauer begrepsfestet som *danningsberedskap* og *selvvirksomhet*. Et annet begrep vi tar med fra Mollenhauer, er pedagogens ansvar for å presentere barnet for en *bremset virkelighet*.[19] I det voksne danningsansvaret for neste generasjons møte med verden ligger det som

15 Hovland, «Skolefaget heimstadlære»; Erling Kristviks forsøksskole i Volda ble fra 1930-tallet et annet viktig norsk reformpedagogisk arnested.

16 Einar Høigård og Herman Ruge, *Den norske skoles historie: En oversikt* (J.W. Cappelens Forlag, 1947); Strømsnes, *Kristvik-skolen*; Reidar Myhre, *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet* (Ad Notam Gyldendal, 1994); Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*.

17 Klaus Mollenhauer, *Glemte sammenhenger om kultur og oppdragelse* (Pensumtjenesten, 2006/1983); Biesta, *World-Centred Education*. Andre relevante titler og begreper fra Biesta: *Reconnecting school and society* (2019), *The Rediscovery of Teaching* (2017), *Beyond Learning* (2006).

18 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*. Titlene på bokens kapitler: 1. Presentasjon, 2. Representasjon, 3. Danningsberedskap, 4. Selvvirksomhet og 5. Trygg identitet.

19 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 33–48, 64.

pedagogisk grunntanke at presentasjonen og representasjonen av verden må tilpasses alder, modning og nivå, som heimstadlærens gradvise progresjon fra det hjemlige til det fjernere.

Sethne og Nyskolen i «Barnets århundre»

Skolen på Sagene *var* enestående i Norge. Forsøkene stod midt i den progressive bølgen som forbindes med «learning by doing» (Dewey), «barnets århundre» (Key), «arbeitsschule» (Kerschensteiner) og «aktivitetspedagogikk» (Köhler). I Reidar Myhres *Pedagogisk idehistorie* ble reformideene nettopp oppsummert med Sethnes oversettelse av Dewey til norsk i 1913: «Å lære ved å gjøre gir rikere kunnskaper enn å lære ved å huske».[20] Myhre påpekte Sethnes nye blikk for barnet: Skolen måtte nære barnets lærelyst, ikke lærerens undervisningsønske, sitert fra Sethnes *Om friere arbeid i skolen* (1931): «Den gamle opdragelse «innpodet» lærdom og gode seder, liksom gartneren setter en gren i en vill stamme», mens den nye skolen lot «hver enkelt spire vokse op og foredles ved vekstbetingelser og således blir det endelige resultat bedre».[21] Nå skulle undervisningsformene tilpasses eleven. Skolen skulle bli som et «livsfellesskap, på det nøieste knyttet sammen med livet og omgivelsene», skrev Sethne i *Den nye skole* i 1921. Det preget forsøkene Sethne startet som overlærer på Sagene fra 1919.

Hvordan forstå Anna Sethnes rolle og bidrag? Sethne kom ut på skole-Norges store scene i 1911/12, da Anna Rogstad (1854–1938) med et brak dannet Norges lærerindeforbund. Sethne ble redaktør av *Lærerindernes Blad* (*Vår Skole*). Samme år var hun et kvart år på kontinentet for å studere iagttagelses- og begynnerundervisning. Hun besøkte både Jan Ligthart i Haag og Georg Kerschensteiner i Munchen. Ligthart må ha gjort inntrykk, og i 1914 holdt han en invitert firedagers foredragsrekke over to uker i fullstappet festsal ved universitetet i Kristiania. I tidsskriftet beskrev Sethne skolen i Haag

20 Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 77, siterer Sethne 1913 som ble publisert i 1931, «Om friere arbeid i skolen», i *Norsk Pedagogisk Årbok*, 94.

21 Sethne, «Om friere arbeid i skolen», her etter Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 94.

som et helt spesielt sted: I den Ligthartske «sakundervisningen» utgjorde skolefagene en logisk helhet. Der lærte barna å lese verden med egne øyne, og alle fag inngikk i en helhet.[22] Dette var i samme periode som Sethne var sentral i innføringen av lignende tverrfaglig arbeid i norsk skole. Hun var en sentral kraft i undervisningsplankomiteen for «Christiania Folkeskoler», der «hjemstedslære» kom inn i 1912.[23]

Sethne hadde altså mye av sitt pedagogiske grunnsyn på plass da hun i 1914 i artikkelen «Omkring Jan Ligtharts arbeidsskole» skildret at «skolen skal føre barna ind i livssammenhængen».[24] Begrepene *arbeidsskole*, *saksundervisning* og målet om å *føre barna inn i livssammenhengen* preget arbeidet da hun i 1919 tok over Sagene skole, der heimstadlære ble ryggrad og bærebjelke for utprøving av aktivitets- og interessestyrt undervisning: «Barnets interesser er utgangspunkt for undervisningen, det skal selv medvirke og oppdage, ikke lære seg efter de voksnes system.»[25] I 1920 var Sethne både overlærer, leder for lærerinneforeningen og redaktør for foreningens tidsskrift, og i 1928 ga hun så ut læreboken «Hjemstedslære».

På 1920-tallet ble samarbeidet med det pedagogiske reformmiljøet i «das rote Wien» rundt dr. Elsa Köhler (1879–1940) og dr. prof. Charlotte Bühler (1893–1979) et sentreringspunkt. Samtidig ble *Sageneforsøkene* stegvis mer vitenskapelige og profesjonelle og i 1930 søkte Sethne om formell autorisering som forsøksskole:[26]

> På vegne av ca. 20 lærerinner og lærere ved Sagene skole tillater jeg meg å anmode det ærede skolestyre om tillatelse til å innføre friere undervisning efter nye undervisningsmetoder i deres klasser.[27]

---

22 *Lærerindernes blad* (1914): 60ff.; Arild Aasmoe, *Anna Sethne: En foregangskvinne i norsk skole* (Universitetet i Oslo, 1982).

23 Lærerutdannelseskomiteen Kristiania 1914, 227, her etter Aasmoe, *Anna Sethne*, 69; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

24 *Lærerindernes blad* (1914): 61.

25 Sethne, «Om friere arbeid i skolen», her etter Elisabeth Lønnå, *Helga Eng: Psykolog og pedagog i barnets århundre* (Fagbokforlaget, 2002), 141.

26 Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

27 Sethne, brev til Oslo skolestyre v/skoleinspektør Bernhof Ribsskog, 4. april 1930.

Den nytilsatte skoleinspektør Bernhof Ribsskog innvilget søknaden. Kanskje hadde Sethne bare ventet på en som ham. Ribsskog disputerte i 1931 på eksperimentell psykologi og var sterkt reformorientert. På 1930-tallet ble de parhester, både i praktiske skoleforsøk i klasserommene og i reformarbeidet på nasjonalt nivå. I forbindelse med det ferdige planverket i 1939 beskrev Ribsskog henne slik: «Med hele sin rike og sterke personlighet og sin usedvanlige dyktighet og sikre intuisjon grep hun de ledende tanker i nyskolebevegelsen, søkte å tillempe dem efter våre forhold og ble så disse tankers brennende og fremrakende (sic) talsmann.»[28] Sammen reformerte de norsk skole: Ribsskog som komiteboss for nye folkeskolelover (1936) og læreplan (1939), og Sethne som leder av flere av de eksperimentelle skoleforsøkene som planen bygde på.

En sosialreformatorisk skole

Sagene for 100 år siden var et fattig arbeiderstrøk. Det var ikke et tilfeldig sted for reformskolen. Sethne kom også selv fra fattige kår og opplevde skolen som et kulturelt utenforskap. Slik skildret også en liten gutt fra Kristiania/Oslo sin skoleerfaring: «[D]et vi leste om i bøkene stemte aldri med våre egne erfaringer.»[29] For Sethne var det den lokale presten som hadde betalt for lærerutdannelsen (kvinner fikk adgang 1890), men hun bar med seg minnene om egen skoletid: «Hva opplevde jeg den gang? Det store skillet mellom mennesker vi møtte. Vi møtte et utpreget klasseskille i samfunnet, i familien og i elevkretsen … Det føltes straks som diskriminering og gjør større skade enn det vanlig blir innrømmet.»[30] Slik var det fremdeles for fattige barn på Sagene, mente Sethne. Oppveksterfaringen og danningsreisen ga dermed Sethne en unik bakgrunn for lærerrollen på østkanten, i et nyurbanisert Kristiania preget av verdenskrig, krise, krakk og konkurs. I dette miljøet måtte skolen

28 Skoleinspektør Bernhof Ribsskog, i *Vår Skole* (1939): 409.

29 Knut Kjeldstadli, *Oslo bys historie*, bind 4, *Den delte byen: Fra 1900 til 1948* (J.W. Cappelen, 1990), 324.

30 Anna Sethne, «Da jeg var ung: Anna Sethne forteller», NRK-intervju, 1957 (innspilt 1956), NRK radioarkiv DRA.NB.NO 1993/09165.P. Avsnittet bygger i det videre på dette intervjuet.

handle om mye mer enn faginnhold og undervisningsformer. Sagenebarna fikk bad, luse- og helsesjekk og gratis måltid (forløper for Oslo-frokost).[31]

«Nyskolen» var Sethnes begrep. Hun nevnte ikke reformpedagogikk eller progressivisme, men skildret skolen i en sosialreformatorisk og demokratisk samfunnsvisjon. Skolen skulle være som et vennlig og varmt hjem; klasserommet skulle ha blomster i vinduet og elevarbeid på veggene. Og nettopp i fattige strøk som Sagene fikk læreren en ekstra viktig rolle i å etablere en god skole-hjem-relasjon. Ved å ta barnas hverdag inn i skolen ble deres erfaringer og bakgrunn tatt på alvor, og løftet fram som verdifulle bidrag også i kunnskapens verden. For fattige arbeiderbarn må *Sageneforsøkene* ha åpnet et nytt univers. Ser vi dette i lys av Mollenhauers begrep om *presentasjon* og *representasjon*, framhevet Sethne nettopp at den tradisjonelle skolen var en fjern og frakoblet representasjon av verden, og særlig livsfjern for barn av lavere sosiale lag. Skoleforsøkene og det nye heimstadlærefaget søkte derimot å bygge på barnas kjente omgivelser og førkunnskap, og slik gjøre lokalmiljøet relevant for skolen – og skolen relevant også for arbeiderklassens barn og familiers livssammenheng. Går vi til N39, ser vi at de reformpedagogiske tankene – og høyst sannsynlig *Sageneforsøkene* – satte spor: «Planen tar m.a.o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling.»[32] Visjonen fikk konkret uttrykk i «Samla undervisning. Periodelesing», «Arbeidsskuleprinsippet» og det nye «Heimstadlære».

Heimstadlære – faget for framtiden

> Målet for undervisningen er å lære barna å bruke sansene, og derigjennem øve op deres evne til å *iaktta* og gjøre sig kjent med den verden som er omkring dem», og danne bro til verden med «turer

31 Sethne, «Da jeg var ung»; Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

32 *Normalplanen av 1939*.

> omkring skolen og i bygda», og videre: «Materiale til iakttagelse henter de inn i skolestua.»[33]

Sitatet er fra planen for landsfolkeskolen i 1922. Heimstadlære var da i en utprøvingsfase og ble tatt inn i planverk, men ble først i 1939 obligatorisk. Ligtharts tidlige inspirasjon er klar. Men la oss gå tilbake til starten, i Kristiania-planen fra 1912. Faget vakte oppsikt. *Ørebladet* kunngjorde: «Christiania Folkeskoles nye planer gaar ogsaa ud paa at slaa Geografi, Historie og Naturfag sammen til ett Fag, som vi kalder Hjemstedslære.»[34] Arbeidsmåtene var så radikale at det krevde godkjenning fra Kristiania skolestyre, som i 1915 tillot «4 slags smaarbeider ble prøvet ved folkeskolen, pinnelegging, papirklipping, tegning og modellering».[35] Ifølge Immanuel Flood (overlærer på Sagene før Sethne) var likevel mye kjent stoff. Det nye var fokuset på forholdet mellom barnet og verden: Undervisningen skulle starte i barnets nærmiljø.[36] Planen introduserte en form for «sakundervisning» og praktiske aktiviteter der konkreter, kart, bilder, tegneøvelser og historiske fortellinger fikk plass.[37] Dr. Helga Eng (1875–1966) roste «sakundervisningen» og metodene, og mente faget var preget av tidens kunstpedagogikk.[38] Tankegangen lå nær den tredelte metoden som Sethne oppsummerte fra Ligthart i 1914: «Lek, arbeide og fortælling er de tre «enheter» i metodikken.»[39]

Medieoppslagene og skolestyrevedtakene viser at noe så enkelt som pinnelegging var radikalt. Faget møtte også både ros og kritikk i årene fram

---

33 *Normalplan for landsfolkeskolen 1922*, 31. Heimstadlære kom inn i undervisningsplanene for landsfolkeskolen av 1922 og byfolkeskolen av 1925. De har stort sett samme innhold som i 1912 og 1939.

34 *Ørebladet*, 1913, her etter Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

35 *Norsk Skoletidende* (1915): 434–435; Løvdal skrev fire metodikker. Sofie Løvdal, *Smaa-arbeider for barneskolen: Arbeidsøvelser til iagttagelsesundervisningen*, hefte 1–4 (Cappelen, 1914).

36 Immanuel Flood, «Vort hjemsted», i *Festskrift utgit i anledning av Aars og Voss' skoles 50 års jubileum* (intet forlag, 1913); Immanuel Flood, *Hjemstedslære: En veiledning paa begynnertrinnet: Med 18 tegninger og kartskidser* (inget forlag, 1915/1922).

37 Flood, *Hjemstedslære*, forord.

38 Helga Eng, *Kunstpædagogik: Nutidspædagogik* (Aschehoug, 1918). Helga Eng ble i 1938 den første professoren i pedagogikk og leder av Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo (navneskife i 1939). Hun leverte doktoravhandling om barns begrepsbruk i 1913.

39 *Lærerindernes blad*, nr. 6 (1914): 55.

til det ble obligatorisk i N39. Det er derfor interessant at en systematisk innholdskomparasjon av fagbeskrivelsen i 1912-planen og de første lærebøkene med 1939-planen viser kontinuitet, både i faginnhold, arbeidsmetoder og oppbygning og klasselogikk. Det kan tyde på at inspirasjon fra fag og arbeidsmåter i Ligtharts skole ble en ryggrad både i *Sageneforsøkene* og senere i det reformpedagogiske bruddet som N39 har blitt kjent for i norsk skolehistorie.

Epokens dannelsesfag: Fra det nære til det fjerne

Heimstadlærefaget beskrev et detaljert faginnhold med et mangfold av aktiviteter. Klassen skulle ut i verden og observere og utforske på turer, ekskursjoner og i skolehagen. Men dette var bare halve veien til målet: Neste steg var å ta verden med tilbake i undervisningen og skolen.[40] I beskrivelsen av denne nye måten å organisere undervisning på brukte ikke Sethne og kollegene begrepet verdensvendt. Men gjennom «turer omkring skolen og i bygda» skulle elevene bli «kjent med verden», for så å bringe inntrykk og kunnskap fra verden med tilbake til skolestuen. Dette er beskrivelser som resonnerer sterkt med nyord om verdensvendt skole 100 år etter.[41]

I ettertid har denne praktiske og omverdensvendte siden ved tenkningen, forsøksskolene og fagreformene i stor grad blitt overskygget av generaliseringer om «barnesentrert» og «aktivitetspedagogikk». Men poenget med å ta inn barnas egen erfaring og bakgrunn – deres livsverden og livssammenheng – var helt grunnleggende for både den nye undervisningsmetodikken (didaktikk) og nytt faginnhold/nye fag. Det handler slik sett om et helt nytt blikk på skolens store rolle som demokratisk prosjekt. Det barnesentrerte og verdensvendte hang gjensidig sammen. I Mollenhauers logikk tilsvarer dette forsøk på å gjenkoble de «glemte sammenhengene» mellom barn og verden. Med hans begrep handlet det om å endre en skolsk livsfjern *representasjon* (som var enda fjernere for arbeiderbarn enn for eliten) til mer livsnær *presentasjon*

40 Se eksempelvis Sethnes læreverk for faget fra 1928. Anna Sethne, *Hjemstedslære: rettledning* (Cappelen, 1928).

41 Biesta, *World-Centred Education*.

i møte med verden gjennom skolegangen. Ifølge Mollenhauer: «Enhver danningsprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til.»[42] Reformpedagogene for 100 år siden hadde et radikalt nytt blikk på hva det voksne ansvaret – å sette barnet inn i verden på pedagogisk vis – innebar.

I Sethnes Nyskole var det, som vi om litt skal få eksempler på, et mål å organisere undervisningen i livsnære tverrfaglige prosjekt, med utgangspunkt i barnas erfaringsbakgrunn og lokalmiljø. Derfor ble heimstadlære det viktigste skolefaget, særlig de første skoleårene, og den emneorganiserte sakundervisningen skulle aller helst ta utgangspunkt i elevenes spørsmål, interesser og problemstillinger. Men faget inngikk også i en større plan: Det skulle forberede senere disiplinfaglig fagundervisning, og ikke minst livet etter skolen. Derfor understreket Anna Sethne gang på gang at en slik elevsentrert undervisningsform, som i tillegg bygde på lokalmiljøets særegenheter, også måtte følge fastsatt faglige progresjon fra år til år: Frie arbeidsformer krevde tydelig fokus på faginnhold og lærerens oversikt over kurrikulær utvikling fra trinn til trinn.

Klasselæreren som kjente barna, foreldrene og lokalmiljøet, og fulgte klassen «sin» fra år til år, var en forutsetning for et vellykket undervisningsforløp. I fattige arbeiderstrøk påpekte Sethne at det var ekstra viktig med en god skole-hjem-relasjon, slik at barna opplevde mest mulig tilhørighet og sammenheng. I Ligtharts skole i arbeiderslummen i Haag var det varme og vennlige skolemiljøet en grunntanke, og skolen på Sagene fikk lignende innretning, med kunstnerisk utsmykning, store veggtavler på tre av klasserommets vegger, blomster i vinduet, utstillingsmontre for elevarbeid og alt det finurlige barna tok med seg hjemmefra.[43] Der rev Sethne gjerdet rundt overlærerbygningen for å lage egne plantebed for småskoleklassene. Det var ikke bare en ny skole, det var også en ny lærerrolle.

---

42 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 14.

43 Sethne, «Om friere arbeid i skolen»; Sethne, *Hjemstedslære*; Rebekka Selte, «Individuelt arbeide», i *Individuelt arbeide*, red. Anna Sethne, Arvid Gierow og Anne Marie Nørvig (J.W. Cappelen, 1937); Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

Den nye læreren

> «Endelig er dagen kommet! Den lille nybegynner sitter forventningsfull ved sin pult. Nu er dagen blitt virkelighet! … Det rører sig mange følelser i de små barnehjernene den dagen. Barna er begynt på et nytt avsnitt i sitt liv. Fra i dag er det «frøken» som skal spille den store rolle i deres tilværelse … Glem ikke hverken den første dagen eller senere å fortelle litt om hvad vi skal gjøre den neste. «Gled dere til i morgen, for da skal vi se et vakkert billede av fire nydelige kattunger.» Barn vil så gjerne ha noe å glede sig til.[44]

Første dag i første klasse: møtet med det spente, vitebegjærlige barneblikket. Fra nå av fikk frøken (!) hovedrollen i barnets verden, og det var hennes ansvar å gjøre klassen til et trygt sted å være og vokse i. Slik startet metodeboken om det nye faget heimstadlære fra 1933. Første dag i første klasse fikk et helt kapittel i boken; det var en avgjørende dag – selve brohodet inn i skolen. «I hjemstedslæretimene skal barnet lære å se på de ting som omgir dem, så de blir glad i dem. De skal få tilfredsstillet sin trang til virksomhet og få lov til å lage noe selv.»[45] Det forutsatte en fortrolig lærer som kjente hvert barns nivå og interesse. I *Den nye skole* beskrev Sethne det slik i 1922:

> De er i skolen for å arbeide, for å lære. Tvang er forsvunnet og med den dovenskap og kjedsomhet. Det blir ikke spørsmål om sinker i klassen. De kommer alle med og yter efter sin evne. Ingen føler seg tilsidesatt, for de er med i det felles arbeide, i de felles interesser. *Barnet* har hedersplassen i skolen. Skolen skal gi gode vekstbetingelser. For *åndelig* vekst som for *legemelig* vekst gjelder det at næringen skal være tilpasset for individet. Interesse og glede er viktige drivkrefter for menneskene, men aldri sterkere enn i barnealderen.

---

44 Elisabeth Røer, *Hjemstedslære: Med 59 illustrasjoner* (Gyldendal norsk forlag, 1933), «1. Den første dag på skolen» (innledning og første kapittel).

45 Røers *Hjemstedslære* var verk i metodeserien *Arbeidsmåten i folkeskolen: Håndbok for lærere*, red. B. Ribsskog og N. Wiborg. Serie på 15 verk, ett for hvert skolefag, alle som del av forarbeid til ny skolelov og planverk.

> Mellom alle disse livlige, levende, glade barn vandrer lærerne. De er ikke autoriteter, ikke kateterlærere, de er veiledere og venner.[46]

Fagbeskrivelsene skildrer en ny lærerrolle. Barnet, ikke faget, var nå lærerens hovedansvar, og læreren som veileder skulle erstatte læreren som kunnskapsoverfører. Allerede i Dewey-oversettelsen i 1913 påpekte Sethne «puggeskolen» som problem. De to la felles vekt på selvaktivitet, men hos Sethne var glede og utforskertrang overordnet: det glitrende barneblikket i glede ved arbeidet. Da kunne ikke undervisningen fragmenteres i fag og faglærere. Derimot måtte klasselæreren over tid følge barnet, familien og lokalmiljøet for virkelig å møte barnets evne, modning og potensial. I læreverket fra 1928 framhevet Sethne igjen hjem-skole-samarbeid og begynneropplæring som avgjørende grunnlag for lærerens og skolens arbeid.[47]

Metodeverket fra 1933 viser hvordan faget ble tenkt organisert, og selve den firdelte kapittelinndelingen viser både progresjon og innhold. Første skoledag var, som sagt, et eget kapittel, fulgt av et kapittel for hvert år:

1. Den første dag på skolen
2. Første skoleår: klasseværelset, tur ut, hjemmet, planter, husdyr og fugler
3. Annet skoleår: barnet, gaten, park, have, løkke, jorde, skogen, himmellegemer og tid
4. Tredje skoleår: naturhistorisk hjemstedslære, historie

Fra det første møtet gjaldt det å skape tillit og trygghet, bli kjent i klasserom og skole, deretter ta en tur ut og bli kjent med lokalmiljøets dyr og planter. Steg for steg: fra det kjente inn i det ukjente. Slik skulle undervisningen føre barna i stadig videre sirkler av verden. Rett nok skulle faget følge barnas interesser, men lærerens ansvar var også å *presentere* livet og verden utenfor. I hvert delkapittel var det dessuten detaljerte årshjul med årstider og helligdager, alltid med lokal tilpasning: «Stoffutvalget bestemmes av hjemstedet og

46 Anna Sethne, «Den nye skole», *Vår Skole*: 461–463; Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 125.

47 Sethne, *Hjemstedslære*.

hører til i barnets verden og må kunne føies inn i den.»[48] På bygden kunne det være bondens arbeid, i byen industri og arbeidsliv, og både i bygd og by: kulturens årlige høytider og feiringer. Det er dette årshjulet som i stor grad lå fast fra Kristianiaplanen til N39 27 år senere. Både lærebøker, metodebok og planverk skildrer en aktiv og praktisk orientert skole: ut i skolehagen, på ekskursjoner for studier, museumsbesøk eller intervju, og etter hvert orientert mot nasjonalt og internasjonalt fagstoff. Ett av prosjektene på Sagene handlet om industri og fløting av tømmer. Til slutt skulle hvert prosjekt avsluttes og feires med foreldreframføring og skolefest: Barna fikk vist kunnskap, foreldrene ble engasjert, og det styrket skole-hjem-relasjonen. Tømmerprosjektet ble avsluttet med skoleorganisert familietur til Fetsund lenser.[49]

Fra den glitrende forventningen første skoledag hadde Frøken (!) ansvaret for barnets blikk på og inntreden i verden. Det forutsatte et fortrolig lærer–elev-forhold, et godt klassemiljø og en engasjerende undervisning. Forventningene til morgendagen skulle stråle, slik forfatter Røer i metodeboken skildret med bildet av kattungene.

Klasseavisen Sagbla' og Finnmarksprosjekt på NRK

Det spesielle med *Sageneforsøkene* var ikke bare mer barnesentrert og prosjektorientert undervisning i småskolen. I forsøksskolesøknaden fra 1930 skildret Sethne elevaktive arbeidsformer i emneundervisning basert på elevenes interesser. Et annet sentralt aspekt var klasselæreren som fulgte klassen gjennom hele folkeskolen. I *Om friere arbeid i skolen: forsøk ved Sagene skole i Oslo* skrev Sethne i 1931 at forsøkene prøvde ut arbeidsskole i tverrfaglige prosjekt som koblet teori og praktisk-estetiske fag. Inspirasjonen kom ofte fra stipendreiser, og lærerinnene prøvde ut nye metoder og opplegg i egne

48 Røer, *Hjemstedslære*, 8.

49 Kathrine Arnesen, «Fra forsøksarbeidet ved Sagene skole», i *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne* (Steenske forlag, 1937); Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 186; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

klasserom.[50] Klasseavisprosjektet i klassen til Thyra Andrén (1901–1990) og Finnmarksprosjektet hos Rebekka Selte (1890–1975) er to eksempler som viser kraften i periodens verdensvendte reformarbeid.

Klasseavisen *Sagbla*' kom ut i to årganger, utgitt av 5.–7. trinn i 1934–36. Året før var Andrén på studietur i Winnetka (USA), der de brukte klasseavis som undervisningsmetode. Da hun ble ansatt ved Sagene 26 år gammel i 1927, var hun særs velutdannet med artium, lærerutdanning, eksamen i husstell, svømming, gymnastikk, samt kjemi og fysiologisk kjemi fra universitetet. Som del av *Sageneforsøkene* fikk hun i 1931 stipend for å være to uker på hver av reformskolene i Gøteborg, Helsingborg, København, Hamburg, Amsterdam, Haag, Frankfurt am Main, Oderwaldschule, Jena og Wien. Studiereisen varte et halvt år, og nettverket varte livet ut. Underveis hørte hun om Winnetkateknikken, Illinois, USA. Vel hjemme søkte hun nytt stipend. Ribsskog innvilget, og i 1933 dro hun tre måneder til Winnetka og tok med hjem klasseaviser til bruk i egen engelskundervisning, samt en spirende ide om å prøve det samme på Sagene.[51]

Klasseavisprosjektet viser læreren som tilrettelegger og veileder i en tilsynelatende tilbaketrukket rolle. I *Sagbla*' var elevene ansvarlige for artikler, redaksjon og salg. Andrén var korrekturleser – samt strategisk tilbaketrukket, indirekte pedagog. Året før gjorde hun stille forberedelser: Elevene fikk lese klasseavisene fra USA i engelsktimen. De leste og diskuterte redaksjon og arbeidsform. Og snart ville de prøve. Her skapte Andrén bevisst «en situasjon som kunde vekke barnas trang til å bruge evner og krefter til å yde det best mulige, samtidig som jeg ønsket å se i hvilken utstrekning de kunde arbeide selvstendig når arbeidet tilsyneladende var sprunget frem som behov».[52] Denne indirekte pedagogikken – Mollenhauer's *bremsede virkelighet* – bygde opp til, la til rette for og nørte opp under elevenes interesse. Så gikk høsten til forberedelser: avishistorie, innføring i redaksjonsarbeid, setting, korrektur, illustrasjoner etc., med studietur til *Allers* og *Tidens Tegn*. Redaksjonsmøte valgte møteleder, hovedredaktør, redaktører og journalister, og hver utgave

50 Sethne, «Om friere arbeid i skolen».

51 Thyra L. Andrén, «Redegjørelse for forsøksarbeidet» (upublisert rapport, Sagene skole, 1936); Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 172ff.

52 Andrén, «Redegjørelse for forsøksarbeidet»; Thyra L. Andrén, «Samarbeid mellem skole og hjem», i *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne* (Steenske forlag, 1937).

hadde kritikkmøter: «Det er lettere å lage avis når vi vet hva leserne vil ha.»[53] Andrén skildrer god møteteknikk, evne til logisk dømmekraft, saklighet og modenhet, og de byttet systematisk på redaksjonsrollene slik at alle fikk prøve ulike oppgaver og nivå. Klasseavisprosjektet tydeliggjør en sosial og virkelighetsnær arbeidsform i en indirekte pedagogikk der læreren på avstand ledet og motiverte arbeidet i en pedagogisk bremset virkelighet. Forsøkene hadde fellestrekk ved at de koblet teori og praktisk-estetiske fag i alternative og praktiske arbeidsformer på en måte som aktualiserer Mollenhauer's begrep: Barna ble *presentert* for og brukte virkeligheten som klasserom, og *selvvirksomhet* og *danningsberedskap* ga undervisningen mål, mening og retning, i stedet for bokskolens *representasjon* og avstand.[54]

Andrén reiste 1931–33 innom alle reformpedagogiske miljø som har vært kjent norsk inspirasjon: Gøteborg, Hamburg, Haag, Jena, Wien og Winnetka. Hun reiste, ble inspirert og tok med kunnskap og arbeidsmåter hjem. Slik personifiserer Andrén det omfattende internasjonale nettverket bak *Sageneforsøkene*.

Finnmarksprosjektet i Rebekka Selte sin 4. klasse favnet alle fag og varte i ukesvis, etter et elevspørsmål om Finnmark. Elevene gikk til lesestuen og fant fag- og skjønnlitteratur tilrettelagt av en behjelpelig bibliotekar som medpedagog. I klasserommet laget de fiskevær i sandkassen, og gulvet ble relieffkart med elver, fjorder og byer. De lærte sanger og sydde samekofter til det avsluttende skuespillet for foreldrene. Selte skildret: «Barna elsker å arbeide på denne måten, og de skyr ingen umake for å få opgaven sin så god og allsidig som mulig. Og vakker selvfølgelig! Fargeglad helst!»[55] Og videre: «Til slutt kan formelig hele klassen stå i kok av arbeidsglede og begeistring … Hvert barn føler at nettopp deres innsats er viktig». Finnmarksprosjektet ble også kringkastet på NRK. Likevel er sitatet om Bjørg Rigmor vel så informativt og viktig:

> Og nå fikk Bjørg Rigmor sin store sjanse. Hun var en kløne med fingrene og ble aldri flink i håndarbeide. Det var akkurat som strikkepinnene kom bort mellom fingrene hennes eller var klistret fast.

53 Sst.

54 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*.

55 Selte, «Individuelt arbeide», 65.

> Nå fikk hun bruke kniv, hammer og tang. Ungen ble som forvandlet, hun begynte å smånynne mens hun arbeidet, jeg tror hun var fullkommen lykkelig.[56]

Andrén og Selte la begge vekt på å vekke indre driv, eller den iboende danningsberedskapen (Mollenhauer: bildsamkeit), for å fremme barnas egen selvvirksomhet. Begge tok utgangspunkt i elevenes interesse, men begge påpekte og viste også at dette krevde en lærer som bevisst plantet og bygde læringsmiljøet – slik som da de amerikanske klasseavisene Andrén «helt tilfeldig» ga klassen året før *Sagbla*'-prosjektets oppstart. De to prosjektene illustrerer lærerens rolle både i forsøksarbeid og i elevaktive arbeidsformer. Læreren kjente hver elevs bakgrunn og evner, styrte klassen og satte faglige arbeidsmål. Sethne var helt klar i talen om en kommende læreplan: Planen må sette faglige minstemål. Deretter må læreren få frihet i valg av stoff og metode, for i en klasse må barna få sette tempoet: «Læreren bør ha tid til å la barna ha tid.»[57]

Sandkassen og skolehagen

> Alle havens gamle trær innrammer anlegget. Når man kommer inn under de vakre trær på Sagene skolegård og ser barna ferdes i haven, forstår man at det som barna her får opleve ganske sikkert gir dem en ny følelse overfor naturen, det gir dem nogen av den interesse og ærbødighet for alt spirende liv som menneskene fra murgårdene ellers så lite eier.
>
> *(Lærer, Vår Skole 1922)*

56 Rebekka Selte, 1961, her etter Aasmoe, *Anna Sethne*, 89.

57 Sethne, «Individuelt arbeide», 8.

Skolen på Sagene omfattet både skolegård og -hage. Arbeiderbarna skulle lære å dyrke og bli kjent med naturen. Der var både akvarier og dyr. Klasserommene hadde store tavler på tre av veggene, planter og pynt – og en sandkasse i hvert rom. Denne sandkassen var viktig: Etter turer ut i verden skulle barna her fysisk forme kunnskapen. Skolehagen og sandkassen kan slik sees som materialisering og fysiske uttrykk for det doble pedagogiske arbeidet med å åpne skolen mot verden, og å hente verden inn i skolen.[58]

Jentene i finnmarksprosjektet regnet og målte, spikket og limte for å bygge miniatyrfiskeværet, og de satt timesvis i skolens lesestue over bøker om fiskevær, samisk kultur og livet i Finnmark. De undersøkte båttyper og lokal byggeskikk for at naust, brygger og hus skulle bli virkelighetsnær.[59] Sandkasseminiatyren var altså en kunnskapsbasert modell, og hele tiden stod læreren klar for å hjelpe på veien. Alt bygde opp mot den store finalen, som var foreldre- og skolefesten, med besøk av NRK som kringkastet Finnmarksklasserommet på Sagene.

Skolehagen, sandkassen og Finnmarkseksempelet spinner en idehistorisk tråd. I 1914 skrev Sethne oppildnet om besøket hos Jan Ligthart før han skulle holde festsalforedrag i Kristiania, der professor ved pedagogisk seminar Otto Anderssen avslutningsvis oppfordret alle norske lærere til å «ligthartisere» undervisningen. I dag er Ligthart et ukjent navn i Norge. Men i Nederland er han «folkeskolens far», og der finner vi også noen av røttene til norsk reformpedagogikk. Ett siste eksempel fra Kristiania-foredraget viser Ligtharts beskrivelse av skolen: Den store boken om verden har to sider: natur og kultur. Læreren har ansvar for at barnet blir kjent med og presentert for begge. Oppslaget ble illustrert med et bilde av ham blant elever som bygde en landsby i klasserommet, med bildeteksten: «Kunnskapen bor ikke i hovedet, men i hjertet.»[60] Ligtharts metode var tredelt: lek – arbeid – fortelling.

58 *Normalplan av 1939*. Sandkasse skulle finnes i alle klasserom. Hver skole burde bygge opp egen skolehage.

59 Andrén, «Redegjørelse for forsøksarbeidet», og «Samarbeid mellem skole og hjem».

60 *Aftenposten*, 01.03.1914; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

Nyskolens glemte sammenheng

> Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.[61]

Opplæringslovens formålsparagraf i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innleder skolens samfunnsmandat: Opplæringen skal åpne dører fra heimen til verden, fra historiens forankring til framtidens muligheter. Det handler om å åpne skolens dører mot familien, lokalmiljøet og den store verden, slik at elevene ser seg selv i en historisk sammenheng og retning. Skolen er samfunnets intergenerasjonelle bro, som formidler innhold (kunnskap om) og nødvendige kompetanser (kunnskap hvordan). Det er her Mollenhauer med boken *Glemte sammenhenger* påpekte en frakobling mellom verdens direkte *presentasjon* og skolens *representasjon*. Frakoblingen hemmet elevens *danningsberedskap* for *selvvirksomhet,* som igjen er nødvendig for *trygg identitet*. Skolen hadde blitt en død avspeiling.[62] Mollenhauer påpekte at lærerens – og den voksnes – pedagogiske og intergenerasjonelle ansvar er å tilrettelegge for et meningsfylt møte med livssammenhengen i en pedagogisk bremset skoleversjon, tilpasset modning, alder og trinn. Tankegangen ligger nær Anna Sethne og *Sageneforsøkenes* tro på å skape små miniatyrverdener – som fiskevær i Finnmark eller en avisredaksjon. Bildet av Ligthart, som ser på landsbyen elevene har bygd i skolen i Haag før 1914, viste det samme. Det handlet om å ta verden inn i skolen, med fokus på det voksne ansvaret for barns inntreden i verden. Det handler ikke om læringsutbytte eller kompetanse.

Nyskolen er et norsk eksempel fra en internasjonal ideologi og skolehistorisk periode. Sagenelærerinnene var kunnskapsmeglere, og reisene illustrerer dette internasjonale nettverket, som var langt videre enn eksemplene som her har blitt belyst fordi de hadde særlig påvirkning på heimstadlære. Det var et viktig fag – det største faget i småskolen etter N39 – og en nybrottstanke i pedagogikk og læreplantenkning. Det historiske besøket

61 Opplæringslovens formålsparagraf, *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020* (LK20).

62 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 71.

inn i Sagene-elevenes livsverden viser likevel bare en flik og et perspektiv, slik alle analyser gjør. Langt fra alt representerte pedagogiske løsninger vi i dag vil støtte. Men fokuset på det pedagogiske «møtet» mellom elev og lærer på første dag i første klasse, mellom hjem–skole–samfunn når tømmerprosjektet ble avsluttet med tur til Fetsund, og med arbeidslivet utenfor og etterpå i avisredaksjonen: Barnets møte med verden kan ikke planlegges i detalj, verken på 1920-tallet eller på 2020-tallet, men det må gis tid og mulighetsrom.[63] Læreren må, da som nå, etter beste evne legge til rette for slike glimt av mening og lykke – som hos en smånynnende Bjørg Rigmor.

Til slutt noen oppsummerte hovedpunkt fra Sethnes nyskole og skolefaget heimstadlære med verdi for dagens og framtidens skoledebatt:

- **En barnesentrert skole**: Skolen skulle ta utgangspunkt i barnets nivå, livsverden og lekende arbeidsform. Læreren søkte å møte barnets interesser og perspektiv med helhetlig og livsnær undervisning som pirret iboende danningsberedskap og selvvirksomhet.
- **Hode, hjerte og hånd**: Barnet naturlige arbeidsform er lek, og det lærer best gjennom varierte læringsformer der både hode, hjerte og hånd er aktivisert. Praktisk-estetiske fag var bærebjelke i tverrfaglige og virkelighetsnære prosjektarbeid.
- **En verdensvendt skole**: Nyskolen åpnet døra mot verden, og tok verden inn, med skolehagen utenfor og sandkassen i klasserommet som symbol på det utvidede klasserom. Det gav læreren ansvar for å presentere en pedagogisk bremset verden for barna.
- **Livets overganger**: Fra første dag i første klasse var læreren hovedansvar å presentere barnet for verden på pedagogisk vis. I heimstadlæren var første dag avgjørende, dernest alle livets overganger; fra familie og lokalmiljø til verden og livet etter skolen.
- **Lærerens handlingsrom**: Lærerprofesjonens ryggrad er kombinasjonen av fagkunnskap og pedagogisk innsikt i barnets livsform og psykologi. Systemisk kompetanseorientering svekker kunnskapens verdi, pedagogen som kunnskapsbærer og skolens danningsmandat.

63 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*; Biesta, *World-Centred Education*; Otto F. Bollnow, *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (Christian Ejlers' forlag, 1976 [1969]).

Avslutning: En mer praktisk skole 100 år etter

Det har gått nesten 100 år siden *Sageneforsøkene*; hvorfor ta dem fram i dag? Skolekritikken forut for mellomkrigstidens reforminitiativ er forunderlig lik 2000-tallets skolekritikk og, i norsk sammenheng, især debatten forut for og etter LK20: Skolen har blitt for teoretisk og fagfragmentert, for skolsk, med demotiverte elever og synkende læringsresultat. Systemkritikken er felles. Løsningen med tverrfaglig dybdelæring og en mer praktisk skole er også felles.[64] Likevel peker læreplanreformene i helt ulik retning i de klasseromsnære løsningene. Kan historien da ha noe å vise oss – et alternativ eller historisk mulighetsrom? Pedagogisk historie trenger ikke bare være forgangen fortid; det kan også være et reservoar av eksempler og alternative pedagogiske løsninger som kan gi mulighetsrom og framtidshåp.[65]

Barn trenger en skole som er påkoblet livet og verden utenfor og etterpå. Da trengs lærere som pedagogisk bremser verdens virkelighet til elevenes modning og nivå, med progresjon steg for steg, år for år.[66] I nyskolen ble heimstadlære en tverrfaglig løsning. Faget startet i elevenes verden og bygde planmessig videre mot det ukjente. I en 50-årsperiode var dette småskolens største skolefag som begynneropplæring og fundament for videre disiplinfaglig kunnskap.[67] 100 år senere er den politiske løsningen for samme problembilde det stikk motsatte, når kunnskapsfag kuttes i «småskolen» til fordel for fri lek, mens ferdighets- og redskapsfagene (lese, skrive og regne) styrkes.[68] Finnmarkprosjektet og klasseavisen *Sagbla'* gir argument for det motsatte: Barn trenger noe å bli følelsesmessig engasjert av og interessert i, noe å utforske og skape rundt, noe å lese om, skrive om og regne om. Dette var logikken bak Ligtharts landsby og Sethnes skoleforsøk – og det var grunntanken i heimstadlære som skolefag. Gjennom elevaktive og praktiske undervisningsprosjekt skulle det vi nå kaller grunnleggende ferdigheter få en naturlig kommunikativ plass. Danningsberedskapen ble pirret, og i aktiv utforskning lærte elevene

64 Meld. St. 34 (2023–2024); *Utdanningsnytt*, 2025.

65 Lea Dasberg, *Pedagogie in de schaduw van het jaar 200, of Hulde aan de hoop* (Bloom, 1980). Perspektivet er inspirert av nederlandske Lea Dasbergs håpets pedagogikk.

66 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*.

67 Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

68 *Utdanningsnytt*, 2025. Forslag fra kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun.

ferdigheter og kompetanser til å navigere verden både i liv og skole. I dagens læreplan (LK20) kunne tverrfaglige tema i overordnet del gitt opptakt til en lignende tverrfaglig helhetstanke. Men i en testdrevet skolehverdag og -logikk taper overordnede pedagogiske intensjoner makt mot forpliktende skolefaglige læringsutbytter. Politiske veivalg bort fra klasselæreren forsterker (fag)fragmentering og medvirker videre til at tverrfaglige tema «løses» som læringsutbytter i adskilte skolefag, ofte uten reell tverrfaglig undervisning.

Pedagogisk historie kan gi nye perspektiv. Skolehistorikeren Alfred Telhaug så i 2006 tilbake over egen lærerutdannergenerasjon, og påpekte to radikale endringer i læreplan- og skolereformene fra 1990-tallet og i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06): Individualisering av kunnskap og undervisning gikk parallelt med en postmodernistisk oppløsning av «de store fortellingene»: en nyliberal elevsentrering og en kunnskapsmessig relativisering. Telhaugs observasjon er interessant å koble til sosiologen Ove Skarpenes' beskrivelse av at elevenes livsverden i denne perioden «koloniserte» skolens kunnskapsinnhold, i det han begrepsfestet som *pedosentrisme*.[69] Skarpenes' problemforståelse samsvarer med Telhaug, men analysen er interessant ulik: Skarpenes forklarte skole- og læreplanutviklingen fra kunnskapsinnhold til kompetanseorientering med pedagogenes makt og en barnesentrert, ettergivende undervisningsform. Telhaugs blikk nyanserer bildet. Begge skrev ut fra LK06, men utviklingen har gått enda lenger i LK20, som har gått bort fra faglig kunnskapsinnhold til fordel for kompetanseorienterte læringsutbytter. I samme periode ble også norsk lærerutdanning utvidet til 5-årig masterløp (MGLU) med fokus på fag/disiplinær spesialisering.

Læreplanhistorisk står LK20 som et kompetanseorientert brudd. Sethne, *Sageneforsøkene* og N39 fremmet et annet syn på forholdet mellom kompetanse og kunnskap: Friere og kompetanseorienterte arbeidsformer krevde, og måtte basere seg på, konkret innholdskunnskap, styrt av en sterk (om tilsynelatende usynlig) lærer. Sethne og co argumenterte derfor for en minstekravplan med tydelig faglig innhold og progresjon. Det var lærerens ansvar å oversette

69 Alfred Telhaug, «Barne- og elevsentrert tenking i historisk perspektiv», *Barn*, nr. 2 (2006); Ove Skarpenes, *Kunnskapens legitimering: En studie av to reformer og tre fag i videregående skole* (Universitetet i Bergen, 2005). Skarpenes grunnbegrep er pedosentrisme, brukt om «pedokratenes inntog» og «pedagogiske omsorgsberserkar» (om ettergivende undervisningsstrategier).

dette i prosjekt som interesserte og engasjerte barnas selvvirksomhet i arbeid med å få *kunnskap om* noe. Indirekte og på veien skulle de få ferdigheter og kompetanse – *kunnskap hvordan*, som det nå heter i fagdidaktikk. I nyskolen var det ikke enten-eller, men både-og, som to sider av samme sak. Det var innholdet som skapte engasjement, interesse og gnist i klasserommet. I en tid med kunnskapsmessig relativisering (Telhaug) og i økende grad flerkulturelle klasserom har LK06 og LK20 gått motsatt.

Er det her skolen og læreren nå vakler? I en individualistisk og kompetanseorientert skole vakler både kunnskapens og kunnskapsformidlerens posisjon. Når grensene for og innholdet i hva mennesket kan, bør og skal oppnå oppfattes som udefinert eller uendelig, kan det gi følelsen av at ingenting er nok eller riktig. En slik verdi- og normoppløsning – *anomi* – vil være truende for menneskets livsevne, kraft og motivasjon.[70] Da kan tverrfaget «livsmestring og folkehelse» bli mer et symptom på vår tids anomi. For Mollenhauer var det han kalte «anti-pedagogikk», der læreren bare ledsager barnet, selve det kritiske utgangspunktet for boken *Glemte sammenhenger*: Anti-pedagogene hadde glemt at all oppdragelse handler om overlevering for videreføring inn i noe nytt. Den pedagogiske oppgaven handlet om å finne gode former for å presentere kunnskap om verden slik at elevene ble engasjert og motivert for å vite og kunne – i skolen for livet.[71]

På læreplannivå har LK20s fagplaner generisk formulerte læringsutbytter, ferdigheter og kompetanser, mens kunnskapsinnholdet er tatt ut. Forut for og i N39 ble det tydelig understreket at elevaktive arbeidsformer sprang ut av praktiske og livsnære kunnskaps- og læringssyn. Mye av lignende kunnskapssyn synliggjøres 100 år etter i Meld. St. 34 (2023–2024) «En mer praktisk skole» og innholdslister for skolefagene (2026–27). Men finnes det alternative perspektiv og forklaringer enn at pedosentrisme eller anti-pedagogikk ligger bak utviklingen fra 1990-tallet til LK20? I samme periode (fra 1990-tallet) er pedagogikkens posisjon i lærerutdanningene svekket, noe drakampen om å få pedagogikk som masterspesialisering i MGLU fra 2017 viste. Også innad er pedagogikkdisiplinen endret. Tradisjonelt sto humaniora-delfagene pedagogisk historie og filosofi sterkt. Nå er de nesten

70 Skarpenes, *Kunnskapens legitimering*, 440f., refererer til Durkheim 1897/1990: «Anomi og handlingslivets struktur».

71 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 20ff.

ute av lærerprofesjonsutdanningen. Denne maktforskyvningen fra pedagogikk til disiplinfag og -didaktikk var også tydelig i læreplanprosessene forut for både LK06 og LK20: Det er fagdidaktikere som har definert stegvis mer kompetanseorienterte læringsutbytter, som underminerer overordnet tverrfaglighet og pedagogiske prinsipp. Det tyder ikke på «pedosentrisk» overmakt, men derimot fagdidaktikernes inntog og disiplinær fragmentering i en målstyrt skole – noe som resonnerer med Telhaugs postmoderne oppløsning. Avstanden i tid og rom er stor tilbake til undervisningsmetodikken bak finnmarkprosjektet som fikk Bjørg Rigmor til å smånynne.

Referanser

Læreplan og skolelov

Lov om folkeskolen i kjøbstædene. Oslo: Stenersens forlag, 1936.

Lov um folkeskulen på landet. Oslo: Stenersens forlag, 1936.

Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: J. M. Stenersens forlag, 1925.

Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidd ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug & co, 1939.

Normalplan for landsfolkeskolen. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Kirke- og undervisningsdepartementet. Kristiania: J. M. Stenersens forlag, 1922.

Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskulen. Utarbeidd ved Normalplannemnda oppnemnd av Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug & co, 1939.

Tidsskrift

Lærerindernes blad. Årganger 1912–1918. Fra 1919 *Vår skole*. Norges lærerindeforbund. Kristiania: Steen'ske bogtrykkeri.

Norsk skoletidende. Hamar: Norsk skoletidendes boktrykkeri, 1915.

Utdanningsnytt. Oslo: Utdanningsforbundet, 2025.

Vår skole. Årganger 1919–1939. 1919–1921 *Vor skole*, tidligere *Lærerindernes blad*. Kristiania/Oslo: Norges lærerindeforbund.

Litteratur

Andrén, Thyra. «Redegjørelse for forsøksarbeidet». Upublisert rapport, Sagene skole, 1936.

Andrén, Thyra. «Samarbeid mellem skole og hjem». I *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne*. Oslo: Steenske forlag, 1937.

Arnesen, Kathrine. «Fra forsøksarbeidet ved Sagene skole». I *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne*. Oslo: Steenske forlag, 1937.

Biesta, Gert J. J. *World-Centred Education: A View for the Present*. Edinburgh: Routledge, 2021. Dansk utgave: *Verdensvendt uddannelse*. København: Klim, 2022.

Bollnow, Otto F. *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag, 1976 [1969].

Dasberg, Lea. *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000*. Meppel: Bloom, 1980.

En mer praktisk skole. Meld. St. 34 (2023–2024). Kunnskapsdepartementet, 2024.

Eng, Helga. *Kunstpædagogik*. Nutidspædagogik. Kristiania: Aschehoug, 1918.

Flood, Immanuel. *Hjemstedslære: En veiledning paa begynnertrinnet*. Med 18 tegninger og kartskidser. Kristiania: (inget forlag), 1915/1922.

Flood, Immanuel. «Vort hjemsted». I *Festskrift utgit i anledning av Aars og Voss' skoles 50 års jubileum*. Kristiania: (inget forlag), 1913.

Hovland, Brit Marie. «Skolefaget Heimstadlære – reformpedagogikk i praksis: Historigorafi, kurrikulær posisjon og det internasjonale nettverket (1912–1974)». I fagfelle.

Høigård, Einar og Herman Ruge. *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1947.

Kjeldstadli, Knut. *Oslo bys historie*. Bd. 4, *Den delte byen: Fra 1900 til 1948*. Oslo: J. W. Cappelens forlag, 1990.

Köhler, Elsa. *Aktivitetspedagogik: En vägledning*. Under medvärkan av svenska og norska lärare. Bokförlaget natur och kultur, 1936.

Larsson, Anna. «Skolämnet hembygdskunskap 1919–1980: Tillkomst och karriär i läroplanshistoriskt perspektiv». *Nordic Journal of Educational History*, nr. 1 (2022): 61–83.

Lønnå, Elisabeth. *Helga Eng: Psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforlaget, 2002.

Løvdal, Sofie. *Smaa-arbeider for barneskolen: Arbeidsøvelser til iagttagelsesundervisningen*. Hefte 1–4. Kristiania: Cappelen, 1914. Fire hefter med ulike metoder.

Mollenhauer, Klaus. *Glemte sammenhenger om kultur og oppdragelse*. Oslo: Pensumtjenesten, 2006. Tysk utgave 1983.

Myhre, Reidar. *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1994.

Røer, Elisabeth. «Hjemstedslære. Med 59 illustrasjoner». I metodeserien *Arbeidsmåten i folkeskolen: Håndbok for lærere*, redigert av Bernhof Ribsskog og Nils Wiborg. Oslo: Gyldendal norsk forlag, 1933.

Selte, Rebekka. «Individuelt arbeide». I *Individuell undervisning*, redigert av Anna Sethne, Arvid Gierow og Anne Marie Nørvig. København/Oslo/Lund: Levin & Munkgaard/J. W. Cappelen/C. W. K. Gleerup, 1937.

Sethne, Anna. «Da jeg var ung. Anna Sethne forteller». NRK-intervju, 1957. Innspilt 1956. NRK's radioarkiv. DRA.NB.NO 1993/09165.P.

Sethne, Anna. «Den nye skole». *Vår Skole* (1922): 461–463.

Sethne, Anna. *Hjemstedslære: rettledning*. Oslo: Cappelen, 1928.

Sethne, Anna. «Hos Jan Ligthart». *Aftenposten*, 1. mars 1914.

Sethne, Anna. «Om friere arbeid i skolen: Forsøk ved Sagene skole». *Norsk Pedagogisk Årbok* (1931): 108–117.

Sethne, Anna. «Skolens arbeidsmåte». *Vår Skole*, nr. 2 (1934): 16–20.

Skarpenes, Ove. «Kunnskapens legitimering: En studie av to reformer og tre fag i videregående skole». PhD-avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen, 2005.

Strømsnes, Martin. *Kristvik-skolen: Reformpedagogikk og praktisk problemløysing*. Oslo: Aschehoug, 1982.

Telhaug, Alfred. «Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv». *Barn*, nr. 2 (2006): 123–142.

Ydesen, Christian, Brit Marie Hovland og Emma Wickström. «The Scandinavian Space of IQ Testing: Between Normal and Special Education, 1918–1940». I *Historicizing IQ Testing: Intelligence Assessments and Their Role in Norwegian Society from the 1900s to the Present*, redigert av Håkon A. Caspersen og Jon R. Kyllingstad. Cambridge: Open Book Publishers, 2026.

Aagre, Willy. *Folkeopplyseren – Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Oslo: Fagbokforlaget, 2016.

Aasmoe, Arild. *Anna Sethne: En foregangskvinne i norsk skole*. Oslo: Universitetet i Oslo, 1982.

Hilt, L. & Halvorsen, Ø. W. (2026). Enhetsskolen og allmenndanningens utfordringer: Herman Ruge og herbartianisme på norsk. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 175–197). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870807

7

Enhetsskolen og allmenndanningens utfordringer

Herman Ruge og herbartianisme på norsk

Line Torbjørnsen Hilt & Øyvind Wiik Halvorsen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Enhetsskolen har vært fremhevet som et viktig særtrekk ved den norske skolemodellen, og reformpedagogikken utgjorde et viktig idemessig fundament for denne modellen. Av både kritikere og tilhengere har reformpedagogikken imidlertid blitt fremstilt noe ensidig som i hovedsak orientert mot formale og subjektive sider ved undervisning, gjerne på bekostning av lærerens autoritet og undervisningens objektive side. Den reformpedagogiske tradisjonen er imidlertid rikere, noe dette kapitlet viser. Kapitlet tar utgangspunkt i den norske skolemannen Herman Ruges (1883–1976) tanker om enhetsskolen, og viser deres relevans for dagens diskusjoner om den nordiske skolemodellen. Pedagogiske innsikter fra Ruges moderate, Herbart-inspirerte reformpedagogiske tradisjon bringer nye innsikter til de utfordringene som enhetsskolen og den nordiske danning står overfor i den nyere tid, særlig knyttet til hvilken rolle lærerautoritet og kunnskap skal spille i videregående skole.

Nøkkelord: reformpedagogikk, Ruge, Herbart, autoritet, kunnskap

Abstract: The comprehensive school has been considered as an important distinguishing feature of the Nordic model of education, and reform pedagogy constituted an ideological foundation for this model. Still, both critics and proponents of reform pedagogy have tended to portray it in a rather one-sided manner, as being oriented towards the formal and subjective side of teaching, often at the expense of teacher authority and the objective side of teaching. This chapter will demonstrate that the tradition of reform pedagogy is richer than this. The chapter takes the ideas of the Norwegian educator Hermans Ruge as a point of departure and discusses their relevance for contemporary discussions of the Nordic school model. Pedagogical insights from Ruges moderate, Herbart-inspired strand of reform pedagogy offer new perspectives on the challenges faced by the comprehensive school model and Nordic Bildung today. The chapter focuses particularly on the role that teacher authority and knowledge should play in upper secondary education.

Keywords: reform pedagogy, Ruge, Herbart, authority, knowledge

Innledning

Enhetsskolen, senere kalt fellesskolen, er for mange selve grunnstenen i den nordiske utdanningsmodellen. Hovedpremisset i enhetsskolemodellen er at alle barn, på tvers av kjønn, evner, etnisitet, funksjonsnivå og klasse, skal gå i samme skole. I Norden ble enhetsskolen institusjonalisert med nye opplæringslover på slutten av 1800-tallet. Disse markerte slutten på et lagdelt skolesystem, der elevene hadde gått i latinskole, borgerskole eller allmueskole. Siden innføringen har enhetsskolen vært en nærmest ubestridelig ide i de nordiske skolereformene, kjennetegnet av stadige utvidelser av det allmenne skoleløpet og nedtoning av forskjeller mellom skoleslag. Enhetsskolemodellen medførte imidlertid nye utfordringer for skolene utover på 1900-tallet, blant annet på grunn av fagtrengsel og elevmangfold. Reformpedagogikken, orientert mot nye arbeidsformer og elevens utvikling, presenterte svar på utfordringene og ble på mange måter den nordiske enhetsskolens idémessige grunnlag.

Enhetsskolemodellens historie har løpt parallelt med en vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget, hovedsakelig i reformpedagogisk tapning, med mål om å tjene som faglig grunnlag for de nye velferdsstatlige profesjonene. Reformpedagogikken kan imidlertid neppe sies å utgjøre en samlet og entydig tankeretning. Likevel har reformpedagogikken fått skylden for mange av dagens skoleproblemer, som lærerens autoritetstap, instrumentalisering, disiplinproblemer og manglende fokus på kunnskap. Selv om kritikerne kan ha rett i sine tilstandsbeskrivelser, innbefatter reformpedagogikken også moderate tenkere som var forankret i andre tradisjoner enn for eksempel John Deweys progressivisme.

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i en ukjent perle i enhetsskolens idéhistoriske landskap, nemlig den norske skolemannen Herman Ruge (1883–1976). Etter vår mening bidro Ruge med interessante tanker om enhetsskolen, som også er relevante for dagens diskusjoner om den nordiske skolemodellen. Ruge var inspirert av tysk danningstradisjon, særlig Johan Friedrich Herbarts (1776–1841) filosofi, men førte herbartianismen inn i det 20. århundre, i møte med de problemene de nordiske skolesystemene sto overfor, særlig i den høyere skolen (gymnaset). Selv om det også utviklet seg en formalistisk resepsjon

av Herbarts tenkning på 1900-tallet, særlig i den danske konteksten[1], representerer Ruge en *moderat herbartianisme* og utarbeidet tenkningen sin i spennet mellom pedagogiske grunnpolariteter[2] som vekst og forming, material og formal danning, subjektivitet og objektivitet. Ruge definerte seg selv som *evolusjonær reformpedagog*, til forskjell fra de *revolusjonære*, og var bekymret for at skolens materielle dimensjon skulle miste legitimitet. Skolen måtte ta innover seg det nyskapende ved arbeidsskolepedagogikken,[3] en pedagogisk retning som vektla undervisningens *arbeidsformer* og det å skape selvvirksomhet hos elevene. Samtidig som Ruge støttet arbeidskolepedagogikkens oppgjør med den lærerstyrte skolen, basert på pugging av lærestoff, måtte man «la det nye vokse fast i det gamle», og ikke glemme at elevene i den høyere skole skulle føres inn i «videnskapens forgård.»[4] Dette kapitlet vil rette søkelyset mot Herman Ruges pedagogisk-filosofiske tankegods, mer enn hans historiske virke. Mot slutten vil vi drøfte Ruges relevans for dagens skoleutfordringer – særlig knyttet til kunnskap og lærerautoritet i videregående skole.

Idehistorisk kontekst: ideen om enhetsskole og allmenndanning

Enhetsskolens fremvekst i Norden må ses på bakgrunn av et oppgjør med standssamfunnet og kan forstås i lys av idéhistoriske forskyvninger og endringer i samfunnsstrukturer på 1800-tallet. I Norden pågikk det en nasjonsbyggingsprosess og demokratisering med utgangspunkt i ideen om at befolkningen skulle anses som statsborgere og ikke undersåtter. Dette kom blant annet

1 Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie* (Aarhus: Universitetsforlag, 2017), 196–198.

2 Pedagogiske grunnpolariteter er et begrep hentet fra Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Ad Notam, 1996), 26.

3 Ruge bruker termene «arbeidsskolepedagogikken» og «den nye oppdragelse» om reformpedagogiske ideer i denne tiden.

4 Herman Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», *Vår Skole* 11, nr. 12 (1930): 88 og 99.

til uttrykk i den nye norske Grunnloven og formannskapslovene fra 1837.[5] Dersom folket som helhet skulle gjøres i stand til samfunnsdeltagelse, måtte man ha en allmueskole med oppgaver som strakk seg utover religion og lesing. Samtidig måtte en skole for folket gi en borgerdanning som også tilførte noe mer enn de klassiske språkene, som var latinskolens omdreiningspunkt.[6] Slik vokste det frem et behov for en folkeskole som kunne gi en mer elementær allmenndanning for flere, og som kunne være et brukbart utgangspunkt for videregående utdanning. I Norge var siste halvdel av 1800-tallet derfor preget av en rekke reformer på skolefeltet.

I denne brytningstiden hadde Ole Hartvig Nissen sitt virke – en viktig tenker og politisk kraft i utviklingen av nye skolereformer knyttet til enhetsskolen i Norge fra midten av 1800-tallet. Thuen[7] beskriver den norske allmueskoleloven av 1860 som et «enmannsverk fra Nissens side», inspirert av internasjonale pedagogiske ideer etter studieturer til Skottland og USA. Nissen var tilhenger av Herbarts ideer om enhetsskolen som allmenndannende instans[8] og av pedagogikk som vitenskap. I dette perspektivet står pedagogikk i spennet mellom etikk (pedagogikkens formål) og psykologi (pedagogikkens midler), og oppdragelse, undervisning og danning er sammenvevde størrelser. Formålet med enhetsskolen var å etablere et felles mangesidig danningsgrunnlag, slik at alle elever tok del i helheten før spesialisering innenfor et yrke.[9] Den nye enhetsskolen skulle ikke bare representere boklærdom, men måtte stå i vekselvirkning med livet og være nyttig for barnet selv.[10]

Enhetsskolen var imidlertid ikke et entydig begrep. I praksis kunne man nok si at enhetsskolemodellen var en realitet i Norge fra *Lov om den Høiere Skole* ble innført i 1896, som bestemte at de såkalte middelskolene ikke kunne ha egne forskoler, men skulle basere seg på en femårig folkeskole for alle[11].

---

5 Nina Volckmar, *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (Gyldendal, 2016), 31.

6 Einar Høigård og Herman Ruge, *Den Norske Skolens Historie* (Cappelens forlag, 1963), 102.

7 Harald Thuen, «Hartvig Nissen», i *Pedagogiske Profiler*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Abstrakt forlag, 2004), 72.

8 Høigård og Ruge, *Den Norske Skolens Historie*, 94.

9 Herman Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 18–19.

10 Thuen, «Hartvig Nissen», 74–75.

11 Alfred Telhaug og Odd Mediås, *Grunnskolen som Nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme* (Abstrakt forlag, 2003), 69. Dette omtales også i Volckmar, *Utdanningshistorie*, 40.

Samtidig eksisterte det et såkalt «overgangsproblem» mellom forskolen og middelskolene, der de øvre sjikt i samfunnet fant sine egne veier gjennom skolesystemet. Etter hvert skulle folkeskolen bli utvidet i flere omganger, og overgangene mellom skoleslagene diskutert og revidert. Enhetsskolen som begrep ble for alvor tatt i bruk fra 1911, da den såkalte «enhetsskolekomiteen» ble nedsatt, blant annet for å drøfte rettferdige overganger mellom skoleslagene.

Utviklingen av enhetsskolen på 1800-tallet kan ses i sammenheng med nasjonsbygging og folkedanning, men på 1920- og 30-tallet endret forståelsen av enhetsskolebegrepet seg ved at arbeiderbevegelsen gjorde skolereform og sosial rettferdighet til essensen i sin skolepolitikk.[12] Folkeskolen ble bygget ut, og enhetsskolen som begrep skiftet betydning og ble etter hvert ansett som et sosialt utjevnende velferdstiltak for befolkningen. På 1920-tallet var den reformpedagogiske forsøksvirksomheten utbredt og ansett som viktig for arbeidet for likhet og rettferdighet i samfunnet. Anna Sethne var i denne tiden en pioner for reformpedagogikken i Norge, og bidro med teoretiske arbeider og omfattende forsøksvirksomhet ved Sagene skole i Oslo (Se også Hovland sitt kapittel i denne boken). Det er i dette idéhistoriske landskapet vi kan plassere Herman Ruge. Ruge kan, i likhet med Sethne, ses som representant for den reformpedagogiske tradisjonen i Norge, men han hadde en mer moderat tilnærming til de nye pedagogiske strømningene og særskilte oppfatninger om arbeidsskolepedagogikkens relevans for den høyere skole.

Herman Ruge – kort biografisk oversikt

Herman Ruge tok filologisk embetsmannseksamen i 1908 og pedagogisk eksamen i 1909. Etter dette fulgte en karriere som skolemester i Bergen, Halden og Oslo[13], og hans første publiserte verk var *Trekk av de moderne tyske skoleforhold* (1920) og *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet* (1925)[14]. Ruges

12 Gro Hagemann, «Folkeopplyser, Nasjonsbygger og Reformpedagog», *Arbeiderhistorie* (Arbark, 1995), 187.

13 Oddvar Vormeland, «Herman Ruge», i *Norsk biografisk leksikon*, hentet 19.12.2024, snl.no.

14 Willy Dahl, *Nytt norsk forfatterleksikon* (Gyldendal norsk forlag, 1971), om Herman Ruge.

helhetlige forfatterskap frem til hans død i 1976 avspeiler en allsidig faglig interesse, med tematikker som litteraturhistorie, komparativ pedagogikk, skolehistorie, morsmålsundervisning, allmenn pedagogikk og vitenskapsteori.[15] Etter noen år som rektor ved Tønsberg høyere skole ble Ruge rektor ved Pedagogisk seminar i Oslo (1937–1953) – en ettårig pedagogisk utdanning for universitetsutdannede som ønsket å arbeide i skolen. Her var Ruge kjent for å være mindre opptatt av metodikk og mer opptatt av grunnproblemer i et historisk lys.[16] Formålet var å «vekke til ettertanke mer enn å lære ferdige resultater».[17] Ruge spilte også en rolle i den såkalte Sonnenberg-kretsen, som ønsket å revitalisere tysk danningstradisjon i norsk pedagogikk. I 1963 ble han utnevnt til ridder av 1. klasse av St. Olavs Orden for sitt arbeid for norsk skole og pedagogikk. Til tross for hans utmerkelse og allsidige forfatterskap er Ruge knapt nevnt i norske skolehistoriske og idéhistoriske verk.[18] Dale[19] omtaler imidlertid Ruge som en representant for reformpedagogisk tenkning i gymnaset og trekker særlig frem hvordan han kombinerte formålet om kunnskapstilegnelse med arbeidsskolepedagogikk. Ruge er også anerkjent i historiske kretser for sine historiske oversiktsverk over norsk skole.

15 Ruges forelesningsrekker i pedagogikk ved Pedagogisk seminar og artikler i diverse tidsskrift ble senere utgitt i bøkene *Tanker omkring skolen*, *Oppdragelse og Undervisning* og *Skoletanker og skoleproblemer i det tyvende århundrede*. Med unntak av noen lærebøker i litteraturhistorie var hans siste tekster verket *Educational systems in Scandinavia* og den personlige teksten «En pedagogisk trosbekjennelse».

16 Herman Ruge, *Det pedagogiske seminar i Oslo, 1907–1957* (Aschehoug, 1958), 62.

17 Ruge, *Det pedagogiske seminar i Oslo*, 62.

18 I Rune Slagstad sin bok *Nasjonale strateger* (Pax forlag, 2001) er han nevnt med en setning, og i Kim Gunnar Helsvigs bok *Pedagogikkens grenser* er han nevnt kort i forbindelse med komitearbeidet som ledet til opprettelse av PFI (s. 50, 56, 108). Han er imidlertid ikke nevnt i utdanningshistoriske bøker som Volckmar, *Utdanningshistorie*, Harald Thuen, *Den norske skolen*, Harald Thuen, red., *Pedagogiske profiler*, eller Hans-Jørgen Dokka, *En skole gjennom 250 år*.

19 Erling Lars Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* (Cappelen, 2008), 85–88, 112.

Ruge som evolusjonær reformpedagog

Som nevnt var enhetsskolen et begrep som endret form gjennom historien. Etter vår oppfatning bidro Ruge til forståelsen av enhetsskolebegrepet ved å tillegge det en samfunnsteoretisk fortolkning, altså ved å forstå skoleutviklingen i lys av endringer i samfunnsstrukturer på denne tiden. Folkeskolene i Norden ble stadig mer utvidet som følge av at de nordiske landene gikk fra å være primært jordbruksland med naturalhusholdninger til å bli industriland.[20] I samtlige nordiske land strakk samfunnets ansvar for oppdragelse seg nå over et langt større antall år enn tidligere, og utvidelsen av pedagogikken til også å gjelde voksne så Ruge som et særlig trekk ved de nordiske utdanningssystemene.[21] Med enhetsskolen meldte imidlertid spørsmålet seg om passende differensieringsformer, altså hvordan man skulle tilrettelegge for mangfold i enhet. Hvor stor vekt skulle man legge på det yrkesforberedende i skolen versus det allmenndannende? Hvordan kunne man «finne en adekvat undervisnings- og oppdragelsesform for de fysisk og psykisk avvikende»?[22] Og hvordan kunne man ivareta rettighetene til de språklige og religiøse minoriteter i Norden? På bakgrunn av slike spørsmål mente Ruge[23] at enhetsskolemodellen var et uttrykk for en brytningstid, der særlig differensieringsproblemene sto på dagsorden.

Svaret på disse spørsmålene var for Ruge en *moderat* reformpedagogikk[24] der skolen gradvis tilpasset seg nye samfunnsformasjoner. Reformpedagogikken var nødvendig i møte med det nye samfunnet og av hensynet til enkeltindividet. Som Ruge selv fremhevet: «En individualiserende pedagogisk tenkning stilte et lidenskapelig spørsmål om ikke massepedagogikken gjorde blodig urett mot den enkelte, hans evner, behov og hans personlige

20 Se for eksempel Herman Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land* (Universitetsforlaget, 1961). I denne boken drøftes for eksempel utfordringer ved skolesituasjonen i Danmark, Sverige, Norge og Finland, i tillegg til at den nordiske enhetsskolemodellens fremtid og dilemmaer drøftes mer overordnet i en egen del. Boken ble senere oversatt til engelsk.

21 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 62.

22 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 64.

23 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 74.

24 Det må understrekes at Ruge i større grad bruker ordene «den nye oppdragelse», «arbeidskolepedagogikk» og «arbeidspedagogikk» når han omtaler reformpedagogikk.

livsutfoldelse».[25] Samtidig var Ruge kritisk til det han omtalte som pedagogiske motestrømmer og «slagord»-pregede løsninger som:

> blir så vide eller så snevre at de passer til hver enkelts behov. Og fremfor alt så velklingende og så tanketomme at de også kan få gitt uttrykk for deres mening som ingen selvstendig mening har, men bare vil være med hvor skriket er sterkest og anskuelsene er mest up to date.[26]

I møte med samtidens nye pedagogiske ideer vender Ruge tilbake til Herbarts oppfordring om at pedagogikken må besinne seg på sine egne begreper.[27] I «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver» fra 1930 og i senere arbeider drøftes arbeidsskolepedagogikken i lys av grunnleggende pedagogiske spenninger, som den formale versus den materiale danning, formingsmotivet (formatio) versus vekstmotivet (creatio), samt subjektivitet versus objektivitet i skolens mål og midler. Ruge mente også at nasjonale skolesystemer måtte anses som levende organismer med røtter i folkets fortid. Dette innebar ikke at man skulle klamre seg fast i det gamle, men at «det nye må vokse sig fast til det gamle, slik at det føles som vårt eget og ikke som en tilfeldig import av motestrømninger utenfra.»[28]

Inspirert av Herbart mente Ruge at pedagogikken sto i et spenn mellom det erfaringsbaserte og teoretisk spekulasjon. Faget ble ansett som forbundet med de normgivende vitenskaper som etikk (de moralske grunnverdier), estetikk (skjønnhetens verdi) og logikk (riktig tenkning). Samfunnsmessige mål for danningen kunne også være legitime, og dermed ville også religion, politikk og samfunnsvitenskap være relevante.[29] Utover å spekulere over oppdragelsens mål skulle pedagogikken også finne de mest hensiktsmessige midler til å nå målet. Man kom ikke utenom kravet om å forstå barn og unge, og Ruge fant det derfor legitimt at den vitenskapelige pedagogikken i stor grad

25 Herman Ruge, «En pedagogisk trosbekjennelse», *Samtiden* 73, nr. 1 (1964): 20.

26 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85–94.

27 Se for eksempel Johan Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik und Umriss Pädagogische Vorlesungen* (Vorgotten books, 2018).

28 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 88.

29 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 5–6 og 12.

baserte seg på et psykologisk grunnlag.[30] Når man skulle finne pedagogikkens midler, måtte man imidlertid unngå at pedagogikken ble en rent teknisk virksomhet, men alltid se midler i lys av mål:

> Tar vi ikke dem med i vår betraktning, så blir vårt syn på oppdragelsen snevert og ideløst. Vi kan lære en teknikk, men vi lærer ikke å oppdra karakterfaste og gode mennesker. Vi lærer heller ikke å oppdra dem for det samfunn som de hører heime i, og hvor de en gang som voksne mennesker skal gjøre sin gjerning. Hvert nytt slektledd må ta spørsmålet om oppdragelsens mål opp på ny, ut fra sine forutsetninger og ut fra sin vurdering av hva der er godt og verdifullt og hva der er dødt og utbrukt.[31]

I likhet med Herbart oppfattet Ruge altså pedagogikken som en relativt autonom vitenskap med forbindelser til flere kanter. Ruge understrekte i denne sammenheng at man ikke må «samle på kjensgjerninger uten å føre dem inn i et helhetssyn.»[32] Pedagogikken velger ut sine egne problemer og setter det stoffet som bringes til torgs fra andre vitenskaper i ny belysning. Når pedagogikken behandler stoffet sitt på selvstendig vis, er det ikke lenger psykologi, biologi, filosofi eller sosiologi: «Det er pedagogikk, en lære om oppdragelsen, dens muligheter, dens rekkevidde, dens virkemidler og dens mål.»[33]

Et særlig fremtredende spørsmål i enhetsskoledebatten var forholdet mellom folkeskolen og den høyere skole. Ruge krediterte Nissen og Herbart eksplisitt for enhetsskolelovgivningen i Norge, og tilsluttet seg deres ideer om allmenndanning som utvikling av elevenes mangesidige interesse.[34] Ved overgangen til 1900-tallet hadde imidlertid stofftrengselen satt enhetsskoletenkningen under press. Man hadde endt opp med for mange fag og for lite rom for fordypning, og det ble vanskelig å opprettholde enhet i mangfoldet.[35] Ruge var også kritisk til den instrumentaliseringen av allmenndanningstradisjonen

30 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 6–7.
31 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 12.
32 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 12.
33 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 12.
34 For sammenligning, se Herbart, *Allgemeine Pädagogik*.
35 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 18–19.

som fulgte i kjølvannet av den nye gymnasordningen i 1919, med linjedeling som løsning på differensieringsproblemet. Samtidig som Ruge forsto den samfunnsstrukturelle bakgrunnen for disse endringene, var han grunnleggende kritisk til den formalistiske fortolkningen av allmenndanningsbegrepet og mente at formalistene hadde misforstått hva Herbarts teori om mangesidig interesse egentlig handlet om. Her kan man altså øyne en brytning mellom Ruges resepsjon av Herbart og den resepsjonen som har vært pregende i Skandinavia, nemlig den herbartianistiske assosiasjonspsykologiske formaltrinnsmetoden.[36]

Overordnet sett så Ruge en enhetsskole i sterk vekst, men med indre motsetningsforhold. Stadig nye befolkningsgrupper ble ført inn i skolen uten at man var enige om kriterier for utvelgelse av fagstoff. Mens realistene ønsket seg en mer nyttig skole, tilpasset industrisamfunnet, ønsket klassisistene å bevare tradisjonelle språkstudier. Et begrep om allmenndanning burde favne begge perspektivene, mente Ruge, og fant altså et slikt begrep i Herbarts mangesidige interesse: «et uttrykk for et humanistisk dannelsesideal som var rummelig nok og stolt nok til å ville opta alle betydningsfulle verdier i sin synskrets.»[37] Herbarts filosofi om å danne en helhetlig karakter gjennom kultivering av mangesidig interesse var altså egnet til å bygge bro mellom klassisister og realister og kunne utgjøre seleksjonskriteriet for stoffutvalget, slik at interessene «strålte ut fra et felles midtpunkt».[38] En dannet person måtte ikke bli for spesialisert og «innsnevre sin interessesfære til det som i trangeste betydning angår ham selv», eller for den saks skyld «tankeløst å plapre etter andres tanker der hvor han har kunnskapens og modenhetens muligheter for å tenke selv»[39]. Gjennom å anspore til mangesidig interesse kunne man legge grunnen for en integrert karakter som samtidig var differensiert.

---

36 Reidar Myhre, *Innføring i Pedagogikk* (Fabritius, 1978), 305.

37 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 87.

38 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 18.

39 Herman Ruge, *Tanker omkring skolen: Organisasjon, arbeidsformer og kultursyn* (Cappelen forlag, 1954), 24.

Reformpedagogikkens spenningsforhold

«Vi kan nok bli fattigere, men aldri rikere enn vi har utstukket vårt liv i denne vidunderlige vårtid»,[40] hevdet Ruge, med henvisning til en periode han var særlig opptatt av, nemlig den såkalte «overgangsalderen» mellom 14 og 20 år. Ruge anså ungdomstiden for å være preget av uro og manglende likevekt, men samtidig var de unges intellektuelle krefter og interesser i full blomstring. At ungdommene måtte gis oppgaver «å tumle med» som var avpasset deres krefter og evner, ble av Ruge fremhevet som «oppdragelsens virkelige kunst»[41]. Det er med denne innsikten Ruge ga sin tilslutning til arbeidspedagogikkens metoder:

> I alle tilfelle gjelder det å finne det riktige forhold mellem selvvirksomhet og selvansvarlighet på den ene side og den kloke ledelse på den annen. I alle tilfelle gjelder det å gi så rikelig næring som mulig til de åndelige behov, å gi frihet til de særlige evner til å utfolde sig så fullt som råd er, og samtidig aldri tape helheten av syne, skolen som et arbeidende samfund, og heller ikke det objektive givne mål som skolens bundne planer stiller.[42]

Med andre ord skulle man finne en balanse mellom den objektiviteten som gis gjennom læreplanene og den subjektiviteten som fremmes gjennom skolens arbeidsformer. Ifølge Ruge[43] måtte dette innebære en elastisitet i læreplanene som muliggjorde selvstendig utfoldelse hos lærere og elever. Fordelene med arbeidsskoleprinsippene var at elevene kunne oppøve en selvstendighet som ble utvidet etter hvert som modenheten øker. Arbeidsformen ga også rom for tilpasning til elever på ulike evnenivåer. For ungdommer var arbeidsformen særlig egnet ved at den sørget for prøvende selvstendighet og sosialt samarbeid.[44] Men selv om arbeidsskolepedagogikken ivaretok undervisningens

40 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 91.
41 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 93.
42 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 93.
43 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 88.
44 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 108.

subjektive dimensjon i større grad enn tradisjonelle undervisningsformer, advarte Ruge mot å svikte kunnskapsdimensjonen.

Ruges reformpedagogikk for den høyere skole representerte altså på ingen måte en ukritisk aksept av arbeidsskolepedagogikken, men var utformet på grunnlag av pedagogikkens historisk stedegne begreper og grunnpolariteter. Dette gjaldt spenningsforholdet mellom danningens subjektive og objektive side, danningens formale og materielle side, og mellom vekst og forming. Ifølge Ruge var arbeidsskolepedagogikkens største fare at man blandet sammen pedagogikkens mål og midler: «Det er en av de populære misforståelser av den moderne pedagogikk å tro at en oppdragelse til frihet og selvansvar betyr oppgivelse av ledende prinsipper og en ubundet frihet til å gjøre og late som det faller en selv inn.[45] Frihet var ikke medfødt, men oppdragelsens høyeste *mål*, ifølge Ruge, og ville kun oppnås gjennom karakterdanning og langsom vekst. Danningens subjektive side måtte med andre ord ikke rendyrkes, men krevde klok ledelse og retning fra de voksnes side.

I sin kritiske drøfting av reformpedagogikkens ideer trekker Ruge frem en sentral spenning mellom formings- og vekstmotivet. Ruge hevder at denne spenningen utgjør det dypeste skillet i all oppdragelsestenkning: «Det avgjørende skillet er mellom dem som vil frigjøre ungdommens krefter og dem som vil lede dem inn på de veier som de selv mener er de rette.»[46] Skal barnets utvikling ses som en organisk vekst med oppdrageren som en gartner som tilrettelegger med de mest optimale vekstbetingelser, eller skal man anse oppdragelse som en forming med utgangspunkt i uttenkte mønstre og idealer, enten de nå er kunnskapsmessige, moralske eller religiøse?[47] De som tilhørte den moderne psykologien måtte velge det første perspektivet, mens de som følte seg overbevist om «sine egne meningers fortreffelighet» ville velge det andre.[48] Likevel er det slik at begge disse perspektivene har sine ulemper. Mens det første perspektivet ville komme i konflikt med de ytre kravene som faktisk gjelder, som fag og lovverk, kunne det andre perspektivet kritiseres for å være et maktmisbruk «som til slutt vilde hævne sig selv».[49] Ruge mente

45 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 93.
46 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 21.
47 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85.
48 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85.
49 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85.

også at grensene mellom disse to perspektivene var uklare, og forsto dem som gjensidig konstituerende snarere enn egentlige motsetninger: «For de fleste oppdragere vil visst litt av begge deler. De vil nok frigjøre, men med den stilltiende forutsetning at frigjøringen skal foregå i den retningen som de selv anser er den beste».[50]

Ruge var også opptatt av betydningen av «arbeidsundervisning», ofte forstått som å lære gjennom praktisk arbeid. I en slik forståelsesramme er det gjerne slik at det håndverksmessige arbeidet blir det primære, mens teoretiske studier kun blir et hjelpemiddel.[51] Ruge ønsket en mer utvidet begrepsliggjøring av arbeidsundervisningen, særlig for den høyere skole, hvor elevene skal føres inn i «videnskapens forgård».[52] Målet med undervisning i den høyere skole var *intellektuelt*, ikke teknisk. Det teoretiske studium måtte ta utgangspunkt i *sine* arbeidsformer, altså de vitenskapelige metoder. Den høyere skoles viktigste metodiske oppgaver var «å oversette det selvstendige studiums metode i et sprog som passer for umoden ungdom.»[53] Dette innebar at stoffutvalget og læringsmetodene måtte være av en slik art at de førte til selvvirksomhet som var avpasset ungdommens krefter. Arbeidsundervisning som forener håndens og åndens arbeid gjennom en appell til selvvirksomhet, var selve målet for god undervisning. Ruge fremhevet imidlertid at denne undervisningsformen ikke måtte anses som ny i kraft av reformpedagogikken, men skriver seg helt tilbake til Platons dialog *Menon*. Den «åndløse pugg» har sameksistert med «den rene og skjønne sokratiske kunst å lokke tanken frem av det slumrende dyp og ikke bare hamre inn de ferdige resultater», hevder Ruge.[54] Den nye arbeidsskolen for den høyere skolen skulle derfor handle om å sette elevenes tanker i selvstendig virksomhet gjennom oppgaver og oppfølging med «eggende spørsmål».[55]

Ruge drøftet også lekens plass og betydning i skolen, som mange nettopp assosierer med reformpedagogikken. Lek hørte til de elementære og ikke de høyere trinn av skolen: «For de små barn er leken den alvorligste arbeidsform

50 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 21.
51 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
52 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
53 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
54 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
55 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.

(…) Men når vi er kommet så høit op som til overgangsalderen, er lek og arbeide to skilte ytringsformer, og det er ikke riktig å blande dem sammen.»[56] Arbeid som er rettet mot et mål, krever stadig større plass jo eldre elevene blir, og det var ikke et poeng å sukre pillen ved å gjøre tungt arbeid om til en selskapslek. Det ville være det samme som å bedra elevene. I stedet skulle lærerne hjelpe ungdommene med å rette sin vilje mot de målene man arbeidet mot ved å *appellere* til deres frie vilje og selvvirksomhet: «Det er viljen som vi skal vekke, ikke gjemme bort vanskelighetene».[57] I sin pedagogikk for den høyere skolen slo Ruge altså et slag for karakterdanning og oppdragelse til selvstendig arbeid. Lærerne måtte vekke viljen til å gi seg selv oppgaver, til ikke å være middelmådig, og til å stille strenge krav til seg selv og arbeidets kvalitet:

> Alt tyder på at de arbeidsvaner vi utvikler hos våre elever, de krav de stiller til seg selv, den vilje og utholdenhet, den nøyaktighet og ærlighet de legger i sitt arbeid, det er alt sammen med til å legge grunnen under deres alminnelige dyktighet og deres karakter. For så vidt inneholdt den klassiske formalisme en riktig tanke selv om den ble bygd opp på altfor snever grunn.[58]

Som vi ser i sitatet, markerte Ruge motstand mot formalismen i skolen. Han ønsket ikke at allmenndanningen skulle bli preget av et snevert nytteideal, der man først og fremst fremmet kunnskap som skulle være brukbar i det praktiske liv.[59] Enhetsskolens ekspansjon gjorde at lærerne måtte føre store og sammensatte klasser mot de samme målsetningene, og av den grunn var man blitt mer opptatt av pedagogiske metodikker enn av refleksjon over oppdragelsens indre målsetninger: «I det hele tatt var der en viss fare for at den indre enhet kunne bli tapt under den ytre ekspansjon.»[60] Spørsmålet om danningens enhet måtte derfor revitaliseres i pedagogikken, der både den formale og materielle dimensjonen fikk sin rettmessige plass. Selv om Ruge

56 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 109.

57 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 109.

58 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 17.

59 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 87.

60 Herman Ruge, *Skoletanker og skoleproblemer i det 20. århundre: sett frå et europeisk synspunkt: en historisk oversikt* (Cappelens forlag, 1968), 19.

fremhevet viktigheten av å lære elevene å utnytte stoffet i nye forbindelser og med intelligente arbeidsmetoder, mente han altså at man også måtte gi elevene et *stofftilfang*. Arbeidsskolens oppdragende verdi måtte verdsettes og dras nytte av, men målet var *kunnskapstilegnelse*. Arbeidsformene måtte tilpasses undervisningsplanenes helhet og fagdisiplinene, men uten at den materielle dimensjonen fikk så stor betydning at den førte til uselvstendige arbeidsmetoder. Som Ruge formulerte det: «Alt peker i samme retning: Hvis vi vil målet, den rikest mulige utfoldelse av alle evner, må vi legge an på en viss allsidighet i arbeidet. Vi må beskjeftige oss med emner som krever skiftende arbeidsmetoder.»[61] Den beste måten å gjøre dette på var å forene den materielle og formale dimensjonen i danningsprosessen.

Et forsvar for en moderat reformpedagogikk

Reformpedagogikken utviklet seg i kjølvannet av masseutdanningen etter den store industrialisering og modernisering av nordiske samfunn ved inngangen til 1900-tallet. Man hadde behov for nye arbeidsformer som kunne løse problemene med en stadig mer forskjelligartet elevgruppe, og en opphopning av stoffmasser på grunn av vitenskapenes ekspansjon. Gymnaset eller «den høyere skolen» var imidlertid ikke tenkt som en del av enhetsskolen på samme måte som i dag. Snarere var man opptatt av å sørge for rettferdige overgangsordninger mellom folkeskolen og den høyere skolen. Allerede på 1800-tallet, med Nissens encyklopediske teori, hadde det imidlertid vært fremmet ideer om en felles skole på tvers av sosiale og geografiske forskjeller, som strakk seg så langt opp i skolesystemet som forsvarlig. Det eksisterte imidlertid motstand mot enhetsskolens ekspansjon, og komitearbeid og reformer på begynnelsen av 1900-tallet handlet først og fremst om å få de ulike nivåene i opplæringen til å henge sammen og bygge på hverandre. I sosialdemokratiets æra endret enhetsskolen som begrep betydning til å bli et omfattende sosialt og geografisk integrerende velferdstiltak. I 1950 fikk vi i Norge en felles ungdomsskole for

61 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 17.

alle, og gjennom en rekke norske gymnasreformer de siste tiårene ble enhetsskolens spennvidde utvidet ytterligere. I 1974 gikk vi fra gymnas til videregående skole, med en sammenslåing av gymnas og yrkesskole, og i 1994 fikk alle elever med fullført grunnskole *lovfestet rett* til videregående opplæring. Etter hvert overtok fellesskolen som det foretrukne begrepet fremfor enhetsskolen, og i kjølvannet av Norges middelmådige resultater på PISA-testene i 2001 (det såkalte PISA-sjokket), oppsto det diskusjoner om enhetsskolen hadde sviktet sitt kunnskapsmessige mandat. I denne avsluttende delen av kapitlet vil vi på denne bakgrunnen drøfte enhetsskolens utvikling i lys av to sentrale tematikker fra Ruges tenkning: *lærerens autoritet* og *kunnskapens rolle*.

Analyser av den siste norske reformen, *Fornyelsen av kunnskapsløftet 2020*, viser at danning forstås som kompetansetilegnelse i et livslangt perspektiv.[62] Ideen om det globaliserte kunnskapssamfunnet skaper forestillinger om stadig nye og oppdaterte kompetanser heller enn konkret faglig innhold.[63] Det siste nye er at man skal lære seg kompetanser for det 21. århundret, altså sosiale og emosjonelle kompetanser som selvregulering og metakognisjon.[64] Drar man på besøk på videregående skoler i dag, kan man finne tendenser til at lærerne er mer opptatt av å knytte kunnskapen til elevenes egne erfaringer enn av å innvie dem i fagtradisjoner. Lærer man for eksempel om sosiale roller, vektlegges gjerne arbeidsformer der elevene blir spurt om hvilke roller de spiller *i sitt liv* heller enn en innføring i ulike teorier om sosiale roller. Det samme kan man se tendenser til i lærerutdanningen, der studentene kan bli spurt om hva de forbinder med en god lærer før de lærer om hva forskning og pedagogisk teori sier om dette spørsmålet.

---

62 Se Line Torbjørnsen Hilt og Hanne Riese, «Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change», *Journal of Curriculum Studies* 54, nr. 2 (2022): 235; og som eksempel: Kunnskapsdepartementet, *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, St.meld. 28 (2015–2016).

63 Se Line Torbjørnsen Hilt, Hanne Riese og Gunn Søreide, «Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context», *Journal of Curriculum Studies* 51, nr. 3 (2019): 396; og som eksempel: Kunnskapsdepartementet, *Fremtidens Skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, NOU 2015:8.

64 Hilt, Riese og Søreide, «Narrow identity resources for future students», 392; og som eksempel: Kunnskapsdepartementet, *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2014:7.

I dagens 13-årige skoleløp må lærerne lede en mangfoldig elevgruppe mot de samme formålene, og spørsmålene om tilpasset opplæring og elevsentrering har nærmest blitt enerådende i skolediskusjoner de siste tiårene. Arven fra reformpedagogikken har ofte fått skylden for at den nordiske enhetsskolen har blitt mer opptatt av å gi elevene relevante kompetanser for å mestre livet enn av å innvie dem i fagenes kunnskapstradisjoner og saklighetskrav. Spørsmålet er om reformpedagogikken har ført til en rendyrking av danningens subjektive, formale og frihetsorienterte dimensjon, på bekostning av dens objektive, materielle og autoritetsorienterte dimensjon. Samtidig var ikke betoningen av elevenes selvvirksomhet og kritikken av tradisjonell kunnskapsformidling reformpedagogikkens oppfinnelse. Prinsipper om selvvirksomhet og selvstendige arbeidsmåter eksisterte lenge før arbeidsskolen som slagord ble innført, og har til alle tider vært ansett som god undervisning. Kritikken av tradisjonell kunnskapsformidling går da også langt tilbake i idehistorien, for eksempel i motstanden mot skolastikken i middelalderen.[65]

Da reformpedagogikken fikk gjennomslag i norske skolereformer på 1930-tallet, var elevaktivitet intimt forbundet med faglige aktiviteter og innhold.[66] Reformpedagogikken er dessuten en svært broket tanketradisjon, som i Norge omfatter både den verdikonservative folkedanningstenkeren Erling Kristvik, den læringspsykologisk orienterte Anna Sethne[67] og, som vi har vist i dette kapitlet, den moderate herbartianeren Herman Ruge. Ifølge Slagstad[68] ble både den verdikonservative og den tyskinspirerte danningseliten, som Ruge må sies å ha tilhørt, skjøvet ut på sidelinjen i etterkrigstiden av en ny elite med sitt utgangspunkt i en reformteknokratisk ideologi. Den sentrale reformpedagogiske strategen ble da Johs. Sandven, professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo fra 1950–1979. Sandven tok pedagogikkfaget inn i en ekspansjonsperiode og omdannet pedagogikken til et vitenskapsbasert universitetsfag som skulle tjene som

65 Bernt Gustavsson, *Dannelse i vor tid* (Århus: Klim, 2003), kap. 10.

66 Ove Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst: Kunnskapens rolle i det nye sosialiseringsparadigmet», *Nytt norsk tidsskrift* 22, nr. 4 (2005): 422. Han henviser her mer konkret til Plankomiteen av 1938, innstilling II.

67 Kim Gunnar Helsvig, «Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv», *Nytt norsk tidsskrift* 21, nr. 2 (2004): 173.

68 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 375.

kunnskapsgrunnlag for pedagogiske profesjoner i den stadig voksende velferdsstaten.[69] Reformpedagogikken ble nå i større grad utformet av «en naturalistisk psykologi og en positivistisk vitenskapelighet, med stor tiltro til psykometriens reformpolitiske muligheter»[70]. Sandven representerte en Dewey-inspirert retning av reformpedagogikken, som etter hvert ble innflytelsesrik, og hvor målsetningen var å danne mennesker til «livsdyktighet». I ettertiden har denne retningen vært kritisert for sin positivisme og innsnevring av pedagogikkens horisont, men allerede i samtiden møtte retningen motstand fra to hold: de verdikonservative i Sonnenberg-kretsen, som ønsket å bevare tysk danningstradisjon i Norge[71], og de positivismekritiske, som gjorde opprør mot instrumentalisering og det å gjøre kunnskap (også pedagogisk kunnskap) til styringsvitenskap.

Skarpenes har undersøkt hvordan kunnskapsinnholdet i videregående skole har utviklet seg de siste tiårene, og hvordan dette henger sammen med kollektive verdsettingsformer i det norske samfunnet.[72] Han konkluderer med at det fra 1960-tallet og frem til i dag har vokst frem et sosialiseringsparadigme og en *kunnskapsanomisk* tilstand i skolen. Ideologien om kunnskapssamfunnet skaper en tanke om at man trenger stadig nye kompetanser for å møte samfunnets behov, samtidig som tradisjonelle kunnskapsstrukturer, som faktisk var konstituerende for utviklingen av kunnskapssamfunnet, bryter sammen. Skarpenes[73] kaller denne tilstanden for en *pedosentrering*[74] av den videregående skolen, og spør seg hvordan vi skal kunne motivere unge mennesker til langsiktig arbeid med fagene når vi først og fremst betoner kunnskapens omskiftelige natur og dens risiko for irrelevans.

Sosialiseringsparadigmet har ifølge Skarpenes utviklet seg fra 1960-tallets teknokratiske vending, med Pedagogisk forskningsinstitutt og Sandvens betoning av «livsdyktighet». Pedagogikken ble mer preget av individuell differensiering og danning av demokratiske samfunnsborgere, samtidig som

69 Helsvig, «Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv», 173.

70 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 375.

71 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 377.

72 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 419–420.

73 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 422–424.

74 Pedosentrering kan altså forstås som en form for elevsentrering, med konsekvenser for både lærerrollen og kunnskapens status i skolen.

kritikken av denne *instrumentaliseringen* av skolen (fra Skjervheim og flere) bar preg av en autentisitetsorientert verdsettingsform som passet som hånd i hanske med nyliberalismens betoning av det fleksible mennesket.[75] Ifølge Skarpenes[76] kulminerte dette i en sammensmeltning av pedosentrisme og nyliberalisme på 90-tallet, hvor «læreren som fagformidler har måttet vike for læreren som samarbeidspartner, veileder og tilrettelegger». Vi har altså fått en videregående skole som er mer opptatt av pedagogikkens *subjektive* dimensjon – elevaktivitet og kunnskapens kobling til elevenes erfaringshorisont – enn av pedagogikkens *objektive* dimensjon, altså de gyldighetskrav og kunnskapstradisjoner som kjennetegner de enkelte skolefagene. Samtidig kan man hevde at dette på mange måter har svekket lærerens faglige autoritet og endret lærerrollen til å bli en tilrettelegger av læringsprosesser, også i videregående skole.

Ruge hevdet at begrepet allmenndanning skiftet betydning som følge av den nye pedagogikken. Allmenndanning skulle nå ikke handle om en viss mengde kunnskaper i forskjellige fag, men snarere om elevenes *arbeid* med faget. I stedet for at allmenndanningen satte krav om et felles kunnskapsgrunnlag, ble den oppdragende effekten av arbeidet med faget ansett som et mål i seg selv. Den karakterdannende effekten av fordypning i fagene var altså omdreiningspunktet for det nye begrepet om allmenndanning. Allmenndanning kunne nå oppnås på ulike måter i ulike emnekretser, med ulike metoder. Den kunne med andre ord ha et skiftende innhold, og likevel være allmenndanning.[77] Ruge ga altså sin tilslutning til den nye oppdragelsens teser om at danning av karaktertrekk og dyder burde være omdreiningspunktet for elevenes allmenndanning, men med forbehold om at dette skjedde gjennom arbeid med et stofftilfang og de saklighetskrav som gjelder innenfor vitenskapene. I essayet *En pedagogisk trosbekjennelse* fra 1964 reflekterer han over reformpedagogikkens dilemmaer knyttet til frihet som mål og middel. På denne tiden hadde reformpedagogikken blitt stadig mer upopulær og ble sågar beskyldt for en rekke uønskede samfunnstilstander. Ruge tar nå reformpedagogikken

75 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 423.

76 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 423.

77 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, kapittel 1; Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 87.

i forsvar, med forbehold om at man forsto det pedagogiske grunnsynet og helhetssynet som lå til grunn for denne tenkningen:

> Hva var det så for et helhetssyn? Jeg tror det kan formes slik: Vi ønsket å oppdra de unge til selvstendig tenkende og handlende, ansvarsbevisste mennesker som både evnet å stå på egne ben og innordne sin vilje under en større sosial helhet. Det betyr ikke at vi mente det var slik fra begynnelsen av. Det var oppdragelsens mål. Det var nok feilen hos mange at de blandet sammen målet og midlene. Det er vel grunnen til at de stod så lett for hugg når de ble angrepet av andre som så annerledes på oppdragelsen og først og fremst ville holde faste linjer i disiplin, arbeidsstoff og metode.[78]

Avslutning

Reformpedagogikken har hatt stor betydning for den nordiske pedagogikken. Av både kritikere og tilhengere blir reformpedagogikken ofte fremstilt noe ensidig som kun orientert mot formale og subjektive sider ved undervisning. Tradisjonen er imidlertid rikere, noe Ruges forfatterskap viser. Pedagogiske innsikter fra en slik moderat, Herbart-inspirert reformpedagogisk tradisjon bør ikke gå tapt. Vi vil derfor slå et slag for en moderat reformpedagogisk tenkning, inspirert av Herman Ruge. Enhetsskolen er et sentralt fellestrekk ved nordisk utdanning, og Ruge har selv skrevet eksplisitt om skolesystemene i de nordiske land. Samtidig vil en aktualisering av Ruges pedagogiske tanker bringe nye innsikter til de utfordringer som enhetsskolen og den nordiske danning står overfor i den nyere tid.

78 Ruge, «En pedagogisk trosbekjennelse», 40.

Referanser

Dahl, Willy. *Nytt norsk forfatterleksikon*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, 1971.

Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen, 2008.

Dokka, Hans-Jørgen. *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS forlag, 1988.

Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. NOU 2014:7. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld. St. 28 (2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. NOU 2015:8. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim, 2003.

Hagemann, Gro. «Folkeopplyser, nasjonsbygger og reformpedagog». *Arbeiderhistorie* (1995). Oslo: Arbark, 177–192.

Helsvig, Kim Gunnar. «Norsk reformpedagogikk i et historisk perspektiv». *Nytt norsk tidsskrift* 21, nr. 2 (2004): 172–181.

Helsvig, Kim Gunnar. *Pedagogikkens grenser: Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.

Herbart, Johann Friedrich. *Allgemeine Pädagogik und Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. London: Forgotten books, 2018.

Hilt, Line Torbjørnsen og Hanne Riese. «Hybrid Forms of Education in Norway: A Systems Theoretical Approach to Understanding Curriculum Change». *Journal of Curriculum Studies* 54, nr. 2 (2022): 223–242. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1956596.

Hilt, Line Torbjørnsen, Hanne Riese og Gunn Søreide. «Narrow Identity Resources for Future Students: The 21st Century Skills Movement Encounters the Norwegian Education Policy Context». *Journal of Curriculum Studies* 51, nr. 3 (2019): 384–402. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356.

Høigård, Einar og Herman Ruge. *Den norske skolens historie*. 3. utg. Oslo: Cappelens forlag, 1963.

Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen. *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Universitetsforlag, 2017.

Myhre, Reidar. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam, 1996.

Myhre, Reidar. *Innføring i pedagogikk*. Oslo: Fabritius, 1978.

Ruge, Herman. «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver». *Vår Skole* 11, nr. 12 (1930): 85–94.

Ruge, Herman. *Det pedagogiske seminar i Oslo, 1907–1957*. Oslo: Aschehoug, 1958.

Ruge, Herman. «En pedagogisk trosbekjennelse». *Samtiden* 73, nr. 1 (1964): 25–45.

Ruge, Herman. *Oppdragelse og undervisning*. Oslo: Gyldendal, 1956.

Ruge, Herman. *Skolesystemene i de nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget, 1961.

Ruge, Herman. *Skoletanker og skoleproblemer i det 20. århundre: sett frå et europeisk synspunkt: en historisk oversikt*. Oslo: Cappelens forlag, 1968.

Ruge, Herman. *Tanker omkring skolen: Organisasjon, arbeidsformer og kultursyn*. Oslo: Cappelen forlag, 1954.

Skarpenes, Ove. «Pedosentrismens fremvekst: Kunnskapens rolle i det nye sosialiseringsparadigmet». *Nytt norsk tidsskrift* 22, nr. 4 (2005): 418–431.

Slagstad, R. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag, 2001.

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

Thuen, Harald. *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag, 2017.

Thuen, Harald. «Hartvig Nissen». I *Pedagogiske profiler*, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

Volckmar, Nina. *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal, 2016.

Vormeland, Oddvar. «Herman Ruge». I *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 19. desember 2024. https://nbl.snl.no/Herman_Ruge.

Oettingen, A. von. (2026). Pædagogikkens egenart, paradoks og refleksivitet – Knud Grue-Sørensens bidrag til nordisk pædagogisk teori. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 199–220). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870808

8

Pædagogikkens egenart og paradoks

Knud Grue-Sørensens bidrag til nordisk pædagogisk teori

Alexander von Oettingen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Artiklen undersøger pædagogikkens egenart med udgangspunkt i spørgsmålet om dens autonomi, paradoksale struktur og refleksivitet. Den argumenterer for, at pædagogikken må forstås som en selvstændig praksisvidenskab med egne former for erkendelse og refleksion.

Ved at genfortolke Knud Grue-Sørensens filosofiske pædagogik peger artiklen på opdragelsesbegrebet som pædagogikkens konstituerende grundlag. Artiklen argumenterer for et bredt opdragelsesbegreb, der må forstås i lyset af dets historiske betydning, refleksive karakter og empiriske grundlag.

Artiklen diskuterer endvidere forholdet mellem opdragelse, dannelse og læring og peger på, at pædagogiske grundbegreber netop må forstås historisk og filosofisk frem for udelukkende empirisk. Det konkluderes, at en fornyet opmærksomhed på pædagogikkens egne begreber og paradokser er nødvendig for at fastholde dens særlige bidrag i en tid, hvor uddannelsesvidenskaben i stigende grad præger forståelsen af pædagogikken.

Nøgleord: opdragelse, almen pædagogik, det pædagogiske paradoks, refleksivitet, læring

Abstract: This article examines the distinctive character of pedagogy through the questions of its autonomy, paradoxical structure, and reflexivity. It argues that pedagogy should be understood as an autonomous practical discipline with its own forms of knowledge and reflection. By reinterpreting Knud Grue-Sørensen's philosophical pedagogy, the article identifies the concept of education (opdragelse) as the constitutive foundation of pedagogy. It argues for a broad understanding of education (opdragelse) that encompasses its historical significance, reflexive character, and empirical grounding. Furthermore, the article discusses the relationship between education (opdragelse), Bildung, and learning, maintaining that these fundamental pedagogical concepts must be understood historically and philosophically rather than solely through empirical inquiry. It concludes that renewed attention to pedagogy's own concepts and paradoxes is essential for preserving its distinctive contribution at a time when educational research increasingly shapes the understanding of pedagogy.

Keywords: euducation, general pedagogy, the pedagogical paradoks, reflexivity, learning

Indledning

Aldrig før har vi forsket så meget i pædagogiske problemstillinger, og aldrig før har vi haft en så omfattende empirisk forskning og viden til rådighed. Vi lever i en tid med en massiv uddannelsesvidenskabelig viden og forskning. Alligevel er det, som om vi i stigende grad mister fornemmelsen for pædagogikken og dens iboende begreber. Med andre ord: Pædagogikken forsvinder i takt med, at uddannelsesvidenskaben ekspanderer. Det kan lyde forkert, men jeg tillader mig – med inspiration af Grue-Sørensen – at skelne mellem pædagogik som en praksisvidenskab med en lang idéhistorisk tradition og uddannelsesvidenskab ud fra en mere empirisk forskningstradition.

Den skelnen er nok ikke alment anerkendt, og derfor giver det god mening, at den foreliggende antologi ser nærmere på »nordiske danning: mellem tradisjon og fornyelse«. Især for at undersøge dialogen mellem de forskellige traditioner og for at styrke den pædagogiske teoriudvikling generelt.

I den nordiske tradition spiller Knud Grue-Sørensen en væsentlig rolle. Han repræsenterer en særlig – især tysk inspireret – pædagogisk tradition, som kredser om spørgsmålet om pædagogikkens selvstændighed og dens iboende paradokser og antinomier. Grue-Sørensen virker i en periode, hvor den empiriske uddannelsesvidenskab og forskning endnu ikke var udpræget, men først begyndte at tage form. På den måde repræsenterer Grue-Sørensen en pædagogisk tradition, som ikke er så udpræget mere, men som fortjener at blive generrindret.[1]

Grue-Sørensen var ikke specielt optaget af »danning«, men tog afsæt i opdragelsesbegrebet, fordi han var af den overbevisning, at spørgsmålet om menneskets opdragelse i bred forstand måtte være pædagogikkens konstituerende grundlag. Set med nutidens briller virker det fremmed, men ifølge Grue-Sørensens forståelse hører dannelsesbegrebet til en snæver tidsperiode inden for den tyske idealisme. Opdragelsesbegrebet derimod knyttede an til en lang idéhistorisk udviklingshistorie, der tog form med det antikke Paidai-begreb.

Jeg vil i det følgende skitsere Grue-Sørensens særlige bidrag til den nordiske tradition ved at fokusere på tre spørgsmål:

1 Jørgen Huggler, red., »Knud Grue-Sørensen«, *Studier i Pædagogisk Filosofi* 7, nr. 1 (2018).

For det første spørgsmålet om *pædagogikkens autonomi* og dermed en insisteren på, at der findes en særlig pædagogisk fænomen- og problemverden. I en tid, hvor uddannelsesvidenskaben fører taktstokken, kan spørgsmålet om en særlig »pædagogisk viden og erfaring« forekomme antikveret. Ser vi imidlertid på den aktuelle udvikling på uddannelsesområdet, efterspørges i stigende grad, hvad der egentlig kendetegner pædagogikken.

For det andet vil jeg med Grue-Sørensen pege på, at pædagogisk viden og teoriudvikling ikke er harmonisk, men langt mere disharmonisk og paradoksal. Det betyder, at pædagogik kun kan forstås i sin spænding mellem teori og praksis. I den forstand er pædagogik en praksisvidenskab, der udspringer af praksis, og som er til for praksis.

Og for det tredje vil jeg udfolde, hvordan Grue-Sørensen med afsæt i opdragelsesfænomenet præsenterer et pædagogisk teorisystem, der ikke opstiller flotte idealer, men er et systematisk forsøg på at afgrænse det pædagogiske felt.

Disse tre spørgsmål eller områder har Grue-Sørensen i mere eller mindre grad kredset om, og de viser hans pædagogisk-filosofiske betydning og relevans. Især i en tid, som i stigende grad mister fornemmelsen for pædagogikkens særlige omkreds, kan det være væsentligt at generrindre pædagogikkens iboende begreber og spørgsmål.

Pædagogikkens autonomi

Der findes mange problemstillinger inden for pædagogikken, men især ét problem har voldt store anstrengelser, og det er pædagogikkens autonomi og paradoks. Det kan lyde som en absurditet, men spørgsmålet om, hvad det egentlig er, der er det særlige pædagogiske ved pædagogikken, har fulgt disciplinen siden oplysningstiden og er stadig dens grundproblem.

Findes der en særlig pædagogisk måde at erkende verden og handle i verden? Er det læring, opdragelse eller dannelse, der er pædagogikkens konstituerende begreber? Eller er pædagogik spændt ud mellem andre videnskabelige discipliner som fx etikken, psykologien eller sociologien?

Kort sagt: Er pædagogikken noget i kraft af sig selv med dens egne iboende begreber og spørgsmål, eller får den sit sprog og begrebsindhold af andre videnskaber?

Det var den tyske filosof Johann Friedrich Herbart (1776–1841), der som én af de første gjorde opmærksom på, at »pædagogikken måtte besinde sig på sine iboende begreber«. Herbart frygtede, at hvis ikke pædagogikken udviklede sig til en »selvstændig forskningskreds« , ville den risikere at blive en »kastebold« for andre videnskabelige og politiske interesser. For at markere en grænse til andre videnskaber formulerede Herbart en *almen pædagogik* med afsæt i barnets *Bildsamkeit,* og den kom til at præge den pædagogiske teoriudvikling helt frem til vores tid (J. F. Herbart, 1887–1912). Herbart er for pædagogikken, hvad Kant var for filosofien.

Spørgsmålet om pædagogikkens autonomi er stadig uafklaret på trods af vores enorme empiriske forskningsproduktion. Aldrig før har vi forsket så intenst inden for den pædagogiske verden, og alligevel er spørgsmålet om pædagogikkens iboende begreber uafklaret. Set i det lys har pædagogikken ikke et videnproblem, men måske snarere et afgrænsningsproblem.

Senest har Dietrich Benner fremlagt en *almen pædagogik* i kontekst af en praxeologi. Udgangspunktet er, at pædagogisk praksis er indbundet i en fælles menneskelig praksis sammen med den etiske, politiske, religiøse, æstetiske og økonomiske praksis.[2] Med et praxeologisk udgangspunkt har pædagogikken et alment sigte på to måder. For det første skal grundtanken kunne rumme alle pædagogiske praksisområder, og for det andet skal den finde anerkendelse inden for den pædagogiske teoriudvikling og forskning. Ifølge Benner selv er det en ambition, der ikke er uproblematisk, og som hurtigt kan mislykkes: dels fordi den ikke finder anerkendelse i praksis, dels fordi den rent videnskabeligt virker antikveret. [3] Betragter man »det almene« som et princip, der troner over alle andre pædagogiske teorier og praksisformer, vil den almene pædagogik være irrelevant og overflødig. Ser man derimod det almene som et forsøg på at begrunde og diskutere grundstrukturen for en pædagogisk refleksion og handlen, giver det god mening. Så handler det ikke om at formulere en pædagogisk superteori, men om at afgrænse det

2 Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik* (Juventa, 2015), 30–47.

3 Benner, *Allgemeine Pädagogik*, 19–21.

pædagogiske med henblik på at opfordre til en videnskabelig og praktisk diskurs om pædagogikkens iboende begreber. I den betydning er den almene pædagogik et eksperimentelt udkast inden for rammen af en fælles menneskelig horisont – en praxeologi – og med det formål at holde diskursen om pædagogikkens teori og praksis levende og åben for en bred disciplinær og tværdisciplinær diskurs.

I en nordisk kontekst er Grue-Sørensen (1904–1992) en stærk repræsentant, der på sin egen måde tog arven op fra Herbart og forsvarede samme tankegang som Dietrich Benner.[4] Dvs. tanken om, at pædagogikken må besinde sig på sin egen afgrænsning og sine grænseflader.

Grue-Sørensen ville nok ikke dele samme praxelogiske argumentation som Benner, men han ville dele ambitionen om at give pædagogikken en klar stemme for at modvirke det, han kaldte for *pædagogisk magtfuldkommenhed*. [5] Udtrykket pædagogisk magtfuldkommenhed rettede Grue-Sørensen mod sin samtid. Magtfuldkommenhed opstår, når man tror, at der til ethvert samfundsproblem også findes et pædagogisk svar. Hvis pædagogikken med andre ord spredte sig ud over sit naturlige område, blev den magtfuldkommen. Netop derfor var det vigtigt, at pædagogikken selv holdt diskursen om sin egen selvbeskrivelse kritisk åben.

Set med nutidens briller har udviklingen givet Grue-Sørensen ret. Pædagogikken og den pædagogiske interesse har aldrig været mere intens. I dag taler man om livslang læring og livslang uddannelse uden nogen form for stopklods i forhold til pædagogikkens ekspansion. Pædagogikken er overalt og dermed ingen steder.

Grue-Sørensen var allerede dengang meget skeptisk og kritisk over for udviklingen og insisterede på at afgrænse pædagogikken gennem erkendelsesfilosofi og historiske analyser. I begyndelsen af hans forfatterskab er det *opdragelsesbegrebet,* der udgør det almene punkt, mens han i slutningen af karrieren også fremhæver begrebet »*at lære*« som et centralt begreb. Dannelsesbegrebet stod Grue-Sørensen som sagt indifferent over for, men det betyder ikke, at det var fremmed for ham. Tværtimod var spørgsmålet om menneskets dannelse

4 Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Klim, 2006).

5 Knud Grue-Sørensen, »Om begrebet værdi, dels generelt dels i relation til opdragelse«, *Pædagogik*, nr. 3 (1975).

indeholdt i opdragelsesbegrebet. Ifølge Grue-Sørensen var »danning« ikke et genuint pædagogisk begreb, men snarere et historisk og kulturelt fænomen og udtrykte derfor ikke noget specifikt pædagogisk.

Grue-Sørensens kritik af dannelsesbegrebet kom tydeligt frem på en international konference om skolens forhold i det moderne samfund. Her havde Grue-Sørensen følgende kommentarer: »Ordet dannelse er blevet nævnt flere gange, og jeg har hele tiden tænkt, om ikke det ville være muligt at give en slags definition? Definitioner har det med at falde lidt mager ud. Måske ville det dog alligevel være muligt. Jeg opfatter sagen på den måde, at dannelse hører til opdragelsens *imponderabilien*. Vi kan måle kundskaberne mv., men hvad dannelse er, hører til det, der ligger udenfor vores kvantificerbare betragtning, og derfor kan den moderne pædagogik ikke gøre meget ved begrebet. Selvfølgelig har det en berettigelse, men jeg tror, at man skal være meget kritisk, hvis man anvender ordet«.[6]

Ordet »imponderabilien« kommer fra naturvidenskaben og hentyder til, at en genstand eller en begivenhed ikke kan bestemmes nøjagtigt eller kvantificeres, men er afhængig af subjektive forhold. Dannelse er, ifølge Grue-Sørensen, et ikke-kvantificerbart begreb, men et begreb, der afhænger af moralske og kulturelle forhold, som kan være vanskelige at få sagligt og fagligt begreb om.

Samtidig ligger der i dannelsesbegrebet, som allerede antydet, ikke en pædagogisk opfordring. Sagt meget kort: Vi opdrager børn, men danner dem ikke; det gør de selv. Dannelse er derfor et spørgsmål og et ansvar, den enkelte selv står i, mens opdragelse er et forhold mellem den yngre og den ældre generation: mellem dem, der kan og ved, og dem, som endnu ikke kan og ved, men som er på vej.

Griber vi her tilbage til Benners praxeologi, kan man sige, at dannelse sker inden for en fælles menneskelig praksis (etik, pædagogik, politik, æstetik, religion, økonomi), mens opdragelse er et genuint pædagogisk begreb og forhold. Det er i den skelnen, at Grue-Sørensen ikke anser dannelse for et særligt pædagogisk begreb, men snarere for et etisk, kulturelt og demokratisk begreb. Det kan i sagens natur diskuteres, ikke mindst når den pædagogiske praksis selv hører til den fælles menneskelige horisont. Vi forstår os som mennesker også som mor, far eller

6 Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, 135.

bedsteforældre og dermed i et generationsforhold, der i sig selv er pædagogisk dannende.[7] Jeg har andetsteds argumenteret for, at man sagtens kan tale om dannelse i stedet for opdragelse uden at gå på kompromis med Grue-Sørensens udlægning. Det vil sige, at det måske mere handler om en strid om ord.[8]

Mellem refleksivitet og opdragelseshistorie

»Mange pædagogiske teoretikere har en tilbøjelighed til elegant at svinge sig op i abstraktionernes sfære … Men der findes også pædagogiske teoretikere af den anden indstilling, teoretikere med en videre horisont og med dybere forståelse af realiteterne i undervisning og opdragelse. De er ofte velskolede i historiske eller filosofiske henseende. Professor i pædagogik ved Københavns universitet, Knud Grue-Sørensen, har i de sidste årtier været den fornemste repræsentant for denne gruppe i Norden. Efterslægten gør klogt i at tage god vare på den arv han efterlader«.[9]

Sådan skrev professor Thorstein Harbo (1927–2021) i et festskrift, der blev udgivet i anledning af Knud Grue-Sørensens 70. års fødselsdag. Man kan altid diskutere, om efterslægten har taget vare på Grue-Sørensens pædagogiske tænkning, men indiskutabelt er det, at han hører til Nordens store pædagogiske tænkere, og måske er det mest »markanteste danske forsøg på i dette århundrede at gribe pædagogiske problemer an ud fra en filosofisk synsvinkel«.[10]

Grue-Sørensen ville egentlig ikke være professor i pædagogik. Hans store lidenskab var filosofien, men da han blev forbigået i kapløbet om et filosofiprofessorat, oprettede Københavns Universitet i 1969 *Institut for teoretisk pædagogik* og udnævnte Knud Grue-Sørensen som den første professor

7 Klaus Prange, *Pädagogik als Erfahrungsproces* (Klett-Cotta, 1978).

8 Alexander von Oettingen, »Grue-Sørensen og pædagogik – den første danske professor i pædagogik«, i *Pædagogiske tænkere* (Hans Reitzels forlag, 2019), 139–154.

9 Torstein Harbo, Anders Lysne og Lawrence Stenhaus, *Pædagogiks perspektiv* (Aschehaug & Co., 1974), 45.

10 Svend Erik Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogiks historie* (Museums Tusculanums Forlag, 1984), 109.

i pædagogik. I sin åbningstale begrunder Grue-Sørensen intentionerne med den teoretiske pædagogik: »Specialister som ikke har kendskab til den større sammenhæng, indenfor hvilken de dyrker deres specialitet, kan meget let løbe ind i et ufrugtbart spor. Måske ved de nok, hvordan dette eller hint specielle spørgsmål skal angribes og løses, men om det i en anden henseende har nogen pædagogisk betydning at få det løst, det kræver til sin afgørelse et bredere udsyn i pædagogikkens hele område. Kunsten er i mange tilfælde ikke at beherske en teknik til løsning af disse eller hine spørgsmål, men at kunne stille gode og væsentlige problemer, at kunne spørge rigtigt«.[11]

Talen afspejler meget præcist den måde, Knud Grue-Sørensen tænkte og arbejdede på. Han var ikke forskeren, der analyserede praksis gennem empiriske studier, men teoretikeren, der kritisk reflekterede over de bagvedliggende pædagogiske antagelser og ideer. At kunne »stille gode og væsentlige spørgsmål« til den pædagogiske praksis og teori krævede et udsyn over hele den pædagogiske fænomen- og problemverden.

Grue-Sørensen trådte for alvor frem som filosofisk talent, da han i 1937 udgav den prisbelønnede afhandling *Vor tids Moralskepticisme*, der var en undersøgelse af, om det er muligt at opstille en etisk objektivitet. Grue-Sørensens svar var dengang meget præcist: Opgiver man troen på en etisk objektivitet, forfalder mennesket til rå naturtilstand.[12] Set i lyset af besættelsestiden og nazismens barbari må man sige, at tiden gav ham ret.

I 1950 forsvarer Grue-Sørensen sin dr. disputats *Studier over refleksivitet,* som er en filosofisk undersøgelse af det ejendommelige fænomen ved den menneskelige erkendelse, at erkendelsen »undertiden resulterer i tanker, der bærer kimen til deres egene overvindelse i sig selv«.[13]

I disputatsen undersøger Grue-Sørensen refleksivitetsfænomenet, som fx ligger i vores sprog, viden, bevidsthed og erkendelse. Disse fænomener er refleksive, fordi de kan bringes i anvendelse på sig selv. Når vi taler om sproget, gør vi det sprogligt, og prøver vi at erkende vores egne tanker, gør vi allerede brug af vores erkendelse og vores tanker. Det samme gør sig gældende for

---

11 Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks* (Klim, 2024), 112.

12 Knud Grue-Sørensen, *Vor tids Moralskepticisme: Om muligheden for en objektiv etik* (H. Hagerup, 1937).

13 Knud Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet: En filosofisk afhandling* (Schultz Forlag, 1950), 2.

bevidstheden, som vi ikke kan træde ud af, men kun kan forstå som selvbevidsthed. Menneskelige fænomener som sprog, erkendelse eller bevidsthed udviser en refleksiv struktur, fordi de kan »rettes mod sig selv, bringes i anvendelse på sig selv, forholde sig til sig selv«.[14]

Forestillingen om refleksiviteten overførte Grue-Sørensen til en form for kritisk erkendelsesteori, der handler om at afdække teoriernes egne sandhedsværdier. En form for teoretisk lakmusprøve kunne man sige. Grue-Sørensen kalder det selv for en *refleksivistisk kritik*, hvis formål er at afdække, om teorier kan måles med deres egne udsagn: »En refleksivistisk kritik er ikke det samme som en rent formal kritik; det er ikke en ren selvmodsigelse, der i så fald påvises, men en modstrid mellem påstande og dens stiltiende forudsætninger, dens nødvendige baggrund for at have den fulde mening, som tillægges den«.[15]

Netop hans refleksivistiske kritik var en provokation for samtidens toneangivende filosofi. Afhandlingen faldt heller ikke i god jord og blev under det mundtlige forsvar kritiseret som »videnskabeligt uholdbart«. Når den alligevel blev antaget ved Københavns Universitet, var det, fordi afhandlingen »er inciterende netop ved sine fejl«.[16]

Refleksivitetsfænomenet har Grue-Sørensen aldrig eksplicit overført til et pædagogisk perspektiv, selvom det havde været nærliggende. Læring er fx også et refleksivt fænomen. Når man lærer noget, lærer man samtidig også, at man lærer. Læringen lærer sig selv, kunne man sige.

Selvom han ikke udfoldede refleksiviteten over for pædagogiske fænomener, underkastede han pædagogiske teorier en refleksivistisk kritik. Hans kritiske stillingtagen var altid rettet mod teoriernes egne stiltiende forudsætninger.

Det er ikke kun det filosofiske standpunkt, der ligger til grund for Grue-Sørensens pædagogiske filosofi; det gør det historiske også. Netop fordi pædagogik ikke er en eksakt videnskab med klare metoder og definitioner, må den forstås og tolkes hermeneutisk, og i den fortolkning er opdragelsens historie helt central. Den historiske analyse havde ifølge Grue-Sørensen to formål. Det ene var at vise og påvise, hvordan opdragelsen rent faktisk har formet sig gennem tiderne og i forskellige samfund, dvs. en form for realhistorisk blik

14 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 22.

15 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 163.

16 Carl Henrik Koch, *Dansk filosofi i positivsmens tidsalder* (Gyldendal, 2004), 438–440.

på opdragelsens empiriske udtryk. Den anden side handlede ikke så meget om, hvordan opdragelsen fandt sted konkret, men mere om de ideer, tanker og forestillinger, der lå bag en given opdragelsesepoke, dvs. de pædagogiske planer og stiltiende forudsætninger, man havde om opdragelsen på et givet tidspunkt. Den del af historien betegnede Grue-Sørensen som pædagogikkens historie, »idet man da ved pædagogik forstår *læren* om opdragelse«.[17]

Grue-Sørensens interesse for det historiske lå ikke i selve historien, men i det principielle, der kunne uddrages af historien. Hans trebindsværk om *Opdragelsens historier* var ikke tænkt som historiebog, men som en fremstilling af den *almene pædagogik* læst gennem historien. Ifølge Grue-Sørensen delte filosofien og pædagogikken den samme skæbne: Begge områder kan kun forstås i deres historicitet. »Og grunden er på begge områder den samme: både filosofien og pædagogikkens fundamentale problemer modsætter sig en endelig løsning, der er uimodsigelig og hævet over diskussion. Men netop derfor bliver det nærliggende at tage sit udgangspunkt i det historiske, selv om éns interesse ikke er af overvejende historisk art«.[18]

Sammenfatter vi denne korte skitse over Grue-Sørensens pædagogiske filosofi, kan man sige, at både hans studier i refleksivitet og opdragelsens historie forfølger den samme intention. Gennem historien og filosofien prøver Grue-Sørensen at afdække pædagogikkens stiltiende forudsætninger for på den måde at komme frem til pædagogikkens autonomi. Eller sagt anderledes: Den pædagogiske fænomen- og problemverden bliver uden filosofisk og historisk blik retnings- og indholdstom.

Det pædagogiske paradoks

Grue-Sørensens optagethed af pædagogikkens afgrænsning førte ham ind i det pædagogiske paradoks. Det var den dansk/norske professor i pædagogik Chritsian Levin Sander (1756–1819), der i tidsskriftet Egeria introducerede

17 Knud Grue-Sørensen, »En analyse af lærerbegrebet«, *Pædagogik*, nr. 2 (1972): 1.

18 Grue-Sørensen, »En analyse af lærerbegrebet«, 10.

paradokset for første gang i en nordisk kontekst: »Pædagogikkens problem indeholdes i dette spørgsmål: hvorledes kan Mennesket, som ved indtrædelsen i denne Verden ikke er det, hvad han skal være, ved udvorets Aarsager bringes saavidt, at han kan vorde, hvad han bør være?«.[19]

Det pædagogiske paradoks er blevet diskuteret bredt gennem tiden ud fra forskellige positioner inden for den pædagogiske teori og filosofi. [20] Den norske professor Raidar Myhre (1917–2005) mente endda, at pædagogikkens udvikling var et spørgsmål om paradokset: »Undervisning indenfor skolen og den pædagogiske praksis frem mod år 2000 vil antagelig langt hen ad vejen være afhængig af, hvorledes man forholder sig til det pædagogiske paradoks«.[21]

Det er måske en smule ambitiøst og højt sat, men det rammer essensen af pædagogikkens afgrænsningsproblem. Myhres pointe var, at hvis man ikke forholder sig til pædagogikkens paradoks og dermed til pædagogikkens fragilitet, forsvinder grundlaget for den pædagogiske praksis.

Grue-Sørensen stiftede ikke bekendtskab med det pædagogiske paradoks gennem den pædagogiske filosofi, men via hans interesse i etik og den praktiske filosofi. Som allerede nævnt undersøgte Grue-Sørensen i begyndelsen af sin filosofiske karriere spørgsmålet om, der findes en objektiv etik? Det var det svenske forlag Natur och Kultur, der udskrev en offentlig konkurrence med spørgsmålet om, der i »vor tid kan opstilles en objektiv moral og hvorpå kan den i såfald grundes«. Grue-Sørensen fik andenpladsen med afhandling *Vor tids Moralskepticisme. Om Muligheden af en objektiv Etik,* hvor han undersøger samtidens moralskepticisme og begrunder etikken ud fra fornuftens selvtillid.[22] Den etiske objektivitet er ikke givet transcendent, men udgør en objektiv realitet i menneskets fornuft og handlen. Menneskeligheden er udtrykt i den kendsgerning, at den enkelte står over for en »uafviselig opgave« i at handle moralsk ansvarligt. Det moralske ansvar adskiller mennesket fra blinde naturkræfter, og denne uafviselige opgave er ifølge Grue-Sørensen stillet objektivt qua fornuften. Det er helt i tråd med den kantianske skelnen

19 Christian Levin Sander, »Menneskehedens opdragelse ved Staten«, *Egeria* (1804).

20 Benner, *Allgemeine Pädagogik*; Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*; Michael Uljens, *Allmän pedagogik* (Studenterlitteratur, 1998).

21 Raidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Ad Notam Gyldendal, 1996), 346.

22 Grue-Sørensen, *Vor tids Moralskepticisme*.

mellem objektivitet, der empirisk er bundet i tid og rum, og objektivitet, der er bundet til den menneskelige frihed. Således bliver moralloven lige så objektiv nødvendig som naturloven.[23]

Grue-Sørensen er på mange måder kantianer og stærkt inspireret af Leonard Nelsons (1882–1927) etiske begrundelse ud fra fornuftens selvtillid. Centralt i Nelsons filosofi er forestillingen om, at mennesket qua sin menneskelighed er i besiddelse af en ikke-anskuelig og umiddelbar erkendelse. Denne indre erkendelse er fornuftens erfaring og kan blive objektivt evident gennem en indre anskuelse og refleksion. Det er i den forstand, at Nelson taler om *fornuftens selvtillid*.

Gennem Leonard Nelsons filosofi møder Grue-Sørensen det pædagogiske paradoks. Nelson er ikke blot interesseret i at begrunde en etisk objektivitet, men er ligeledes interesseret i spørgsmålet om, hvordan opdragelsen til fornuftens selvtillid kan finde form. Når fornuften har selvtillid og dermed begrunder sig selv gennem en indre erfaring, bliver opdragelsens ydre indvirkning paradoksal. »Opdragelse er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragerens side. Men dens mål er – stadig ifølge opdragelsens begreb – at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængig af ydre indvirkninger. Vi står altså tilsyneladende over for en modsigelse. Hvordan kan man gennem ydre indvirking bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?«.[24]

Nelsons udgave af det pædagogiske paradoks findes i forskellige formuleringer og beskrivelser.

Den store frihedsfilosof Immanuel Kant gjorde paradokset til et centralt spørgsmål og placerer det mellem *frihed* og *tvang*. I hans pædagogiske forelæsninger hedder det: »Et af opdragelsens største problem er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig lede ham i at bruge sin frihed godt«.[25]

---

23 Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*.

24 Leonard Nelson, *System der philosphischen Ethik und Pädagogik*, bind V (Felix Meiner Verlag, 1970).

25 Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*, 51.

Opdragelse som pædagogikkens grundbegreb

Det pædagogiske paradoks minder os om pædagogikkens afgrænsningsproblem og om, at det pædagogiske i sin form er paradoksalt struktureret. Simple forklaringer kommer derfor altid til kort.

Er pædagogik dybest set læren eller videnskaben om opdragelse, læring og udvikling, eller får pædagogikken sin betydning i kraft af dannelse eller den kulturelle udvikling?

Johann Friedrich Herbart udpegede barnets *Bildsamkeit* som pædagogikkens grundbegreb og indledte sine *Pædagogiske forelæsninger i omrids* fra 1835 med § 1: »Pædagogikkens grundbegreb er barnets Bildsamkeit«. Herbart præciserede, at pædagogik ikke er en videnskab i traditionel forstand, men en *praksisvidenskab*. Den undersøger ikke sit genstandsfelt isoleret, men griber forandrende ind i genstandsfeltet. Derfor opdelte Herbart pædagogikken i etik og psykologi: »Pædagogik som videnskab afhænger af praktisk filosofi og psykologi. Den første viser os opdragelsens og dannelsens mål, den anden viser os vejen, midlerne og forhindringerne«.[26]

Herbarts intention var ikke at opdele pædagogikken i et normativt etisk univers på den ene side og psykologisk videnskab på den anden side. Desværre tolkede eftertiden opdelingen langt mere enkelt og mente derfor, at pædagogikken ikke var noget i sig selv, men en sammensætning af to videnskaber: den praktiske filosofi og den empiriske psykologi. Sådan tænkte Herbart ikke. Hans intention var en anden. Når afsættet for pædagogikken er barnets *åbne refleksive dannelsesnatur* (bildsamkeit), bliver det etiske formål og barnets naturlige udvikling meget centralt. Uden et blik for både dannelsens dybere formål og for barnets empiriske udvikling ville opdragelsen og hele pædagogikken handle i blinde. Sagt på en anden måde: Pædagogik har sit eget proprium – barnets formbarhed – og med dette proprium rejses en pædagogisk-etisk opgave. Men da opgaven ikke foregår i det abstrakte og metafysiske, men altid tager udgangspunkt i en konkret empirisk realitet, har pædagogikken også brug for pædagogisk psykologi.

Grue-Sørensen delte Herbarts pædagogiske filosofi og pegede derfor også på *opdragelsesbegrebet* som det centrale pædagogiske grundbegreb.

26 Johann Friedrich Herbart, *Pædagogiske forelæsninger i omrids* (Nyt nordisk forlag, 1980).

Bildsamkeit som begreb findes ikke på dansk og er svært at oversætte. Grue-Sørensen oversatte begrebet til formbarhed eller plasticitet. Med denne oversættelse og på grund af hans historiske udgangspunkt anså han opdragelsesbegrebet som pædagogikkens særlige greb. Man kan selvfølgelig rejse den kritik, at Grue-Sørensen tegner et meget snævert dannelsesbegreb. I hans optik er det som sagt mere et normativt kulturelt fænomen, der er for abstrakt og metafysisk, dvs. at det mangler kontakten til den empiriske og historiske realitet, som opdragelsesbegrebet gør.

Det er især gennem to bidrag, at Grue-Sørensen udfoldede sit synspunkt: I 1954 holdt han et foredrag på en nordisk konference i Helsingfors med titlen *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*.[27] Foredraget blev trykt i *Nordisk Tidsskrift* i 1956. Knap 10 år senere skrev Grue-Sørensen det andet bidrag, som blev publiceret i festskriftet *Pædagogik og moderne filosofi*. Selvom der ligger ti år mellem bidragene, er tilgangen stort set den samme.[28]

I bidraget *Om pædagogikkens selvstændighed* tog Grue-Sørensen afstand fra Herbarts berømte doktrin mellem etik og psykologi. Man kan sige, at Grue-Sørensen fejltolkede Herbart ved at påpege, at Herbart gjorde pædagogikken afhængig af »to andre videnskaber, ovenikøbet to så fundamentale uensartede videnskaber som etik og psykologi«[29] Derfor endte pædagogikken, ifølge Grue-Sørensen, med at blive til anvendt psykologi, fordi den psykologiske videnskab med dens empiriske forskningstradition fik overhånd i forhold til etikkens normative teorier. Grue-Sørensens fejl var, at han ikke skelnede mellem Herbart selv og herbartianerne, der tegnede eftertidens pædagogiske udvikling. Uanset denne fejl er Grue-Sørensens kritik berettiget.

I forelæsningen fra 1954 pegede Grue-Sørensen på *opdragelsesbegrebet* som pædagogikkens centrale begreb. Dvs. pædagogikkens selvstændighed begrundede han gennem den historiske analyse fra neden – fra praksis – og ikke fra oven, som en teoretisk konstruktion og formel opdeling.

Ved at pege på historien som indgang håbede Grue-Sørensen at kunne få de almene begreber og forestillinger omkring opdragelsesbegrebet frem.

---

27 Knud Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (Gyldendal, 1965), 9–26.

28 Knud Grue-Sørensen, »Pædagogik og moderne filosofi«, i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (Gyldendal, 1965), 26–39.

29 Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, 11.

Man kunne sige, at opdragelsens virkningshistorie samtidig beskriver selve pædagogikkens væsen.

Den historiske analyse førte Grue-Sørensen videre til at opdele opdragelsen yderligere i en *beskrivende* eller *foreskrivende* del.

Den *beskrivende* del handler om, hvordan opdragelsen empirisk har formet sig gennem tiden og i samfundet, og som resulterer i »en historisk og sociologisk lære om opdragelsen «.[30] Den del endte med at blive til den komparative pædagogik, som Thyge Winther Jensen (1934–2019), der var Grue-Sørensens elev, senere systematiserede og udviklede.[31]

Gennem den komparative analyse kan man ikke undgå at ende i en mere *foreskrivende* lære om opdragelsen, som Grue-Sørensen opdelte i (I) opdragelsesfilosofi på den ene side og (II) en pædagogisk metodisk lære på den anden side.

(I) Lad os se på opdragelsesfilosofien først. Den deles yderligere op i en *kritisk analytisk* del og en del, der handler om den *pædagogiske dømmekraft*. Opdragelsesfilosofien skulle med andre ord afdække de stiltiende og bagvedliggende pædagogiske værdier og ideologier og styrke lærerens pædagogiske dømmekraft. Man kan måske undres over, hvordan Grue-Sørensen kom fra opdragelsesfilosofiens analytiske del til selve den pædagogisk foreskrivende del, dvs. hvorfor den filosofiske analyse også indeholder en foreskrivende part og ikke kun er analytisk. Hans tankegang er følgende: Når pædagogikken som selvstændigt vidensområde ikke kommer til klare og evidente udsagn til praksis, er det desto mere nødvendigt, at opdragelsesfilosofien styrker den kritiske analyse og lærerens professionelle dømmekraft. Denne kritiske analyse er derfor ikke bare en distanceret analyse, men, ifølge Grue-Sørensen, en indirekte opfordring til læreren eller pædagogen om at tage stilling og handle ansvarligt. Kritikken er opfordrende til at ville handle og dømme.

Sagt på en anden måde: Den pædagogiske filosofi har en foreskrivende intention gennem dens refleksivistiske kritik, som udtrykkes i praksis gennem den pædagogiske dømmekraft. Det foreskrivende er således ikke bundet til en bestemt opskrift, der »normere« en bestemt handlen. Det foreskrivende ligger i »opfordring« til refleksivt at trænge bag om ens egne og andres normative

30 Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, 17.

31 Thyge Winther-Jensen, *Komparativ Pædagogik* (Akademisk Forlag, 2004).

antagelser i den pædagogiske praksis. Erkendelsen af de bagvedliggende og stiltiende pædagogiske antagelser er i sig selv forpligtende og foreskrivende for den pædagogiske erkendelse og handlen. Med andre ord: Den pædagogiske dømmekraft er lærerens refleksivistiske kritik, og den kritik er ikke neutral, men forpligtende.

Udover opdragelsesfilosofiens analytiske og normative betydning rummer opdragelsesbegrebet også en metodisk side, som består af dele, der handler om selve den konkrete og praktiske del af pædagogikken, dvs. didaktikken og metodikken, viden om børns udviklingstrin eller viden om den konkrete pædagogiske praksis og udvikling. Denne mere metodiske og teknologiske del kunne man også kalde for det *pædagogiske håndværk*, der konkret foreskriver, hvordan man skal handle i en given pædagogisk praksis.

Sammenfatter vi Grue-Sørensens forestilling om en selvstændig pædagogisk disciplin, er grundtanken den, at pædagogikken må finde sin selvstændighed i *opdragelsesfænomenet,* som kan opdeles i en beskrivende og foreskrivende del. Han formulerede det selv på følgende måde:

1. beskrivende (opdragelsens historie, opdragelsens sociologi, *comparative education*, der på skandinavisk sprog i almindelighed gengives ved komparativ pædagogik)
2. foreskrivende, hvilket dels kan være med henblik på målet (opdragelsens filosofi eller filosofisk pædagogik), dels kan gælde midlerne (opdragelsens psykologi, pædagogisk psykologi eller psykologisk pædagogik, evt. eksperimentel pædagogik).[32]

Grue-Sørensens forsøg på at tegne pædagogikkens autonomi ud fra ét samlende begreb kan forekomme os antikveret og naivt. Ser man det dog i sin historiske kontekst, er Grue-Sørensens forsøg på at afgrænse en pædagogisk grundtanke slet ikke antikveret og naivt.

Tværtimod er hans insisteren på, at pædagogikken må besinde sig på sine »egne iboende begreber« , stadig yderst relevant. Hvad Grue-Sørensen ikke gør eksplicit, er hans tætte bånd til Herbarts pædagogiske tænkning. Hvor Herbart meget tydeligt sætter barnets formbarhed (Bildsamkeit) i centrum,

32 Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, 11.

bliver det hos Grue-Sørensen selve opdragelsesbegrebet og dermed indirekte en forestilling om barnets formbarhed. På den måde kan man sige, at Grue-Sørensen nok er den tætteste danske udgave af Herbarts pædagogiske filosofi.

Læringens refleksivitet

I slutningen af hans karriere og kort før sin død skrev Grue-Sørensen på et manuskript, hvor han introducerede læringsbegrebet som et yderligere pædagogisk grundbegreb.

Grue-Sørensen har også tidligere kredset om fænomenet »at lære«, men har aldrig rigtig udfoldet begrebets potentiale. Tværtimod var han skeptisk over for den begyndende fokusering på læringsbegrebet, som langsomt begyndte at skylle hen over pædagogikken, og som Gert Biesta og andre senere stærkt kritiserede.[33]

Ifølge Grue-Sørensen udviser læring ligeledes en refleksiv struktur. Det uddybes i artiklen om »Læren og læreprocesser« i opslagsbogen *Almene pædagogik*. Her afviser Grue-Sørensen, at man kan lære »at lære«, fordi menneskets læringsnatur er refleksiv. »Nu forholder det sig sådan, at det at lære normalt ikke er noget, man skal lære eller lære at kunne. Det er noget man allerede kan og uomgængeligt gør i kraft af sin menneskelige konstitution«.[34]

Vi kan således ikke træde ud af vores egen læringsproces, som man kan træde ud af rummet eller døren. Det gælder også for andre forhold som fx at se eller at høre. Man kan heller ikke træde ud af sin egen seen eller høren. »At se, at høre og at lære« hører på den måde til menneskets natur. De er antropologiske grundforudsætninger. Det betyder ikke, at man ikke kan lære at blive bedre til at lære, men selve menneskets læringsnatur læres ikke. Netop her er vi tæt på refleksivitetsfænomenet. »At lære« udviser den samme refleksive struktur som sproget, erkendelsen eller bevidstheden. Når barnet lærer, lærer det ikke bare noget nyt, men det lærer også samtidig, at det *kan* lære.

---

33 Gert Biesta, *Læringen retur* (Unge Pædagoger, 2009).

34 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik – en håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (Gjellerup, 1975), 207; Grue-Sørensen, »En analyse af lærerbegrebet«.

Eller sagt på en anden måde, og i tråd med Grue-Sørensen: Vi kommer ikke ud af vores læringsnatur, og derfor har læringen ikke et absolut begyndelsespunkt, men mange forskellige begyndelsespunkter. Når vi lærer, er det, fordi vi allerede har lært. Læringen lærer på en måde sig selv. Det er ikke en lineær, men en refleksiv proces, som systemteorien ville sige.[35]

Så er det gode spørgsmål, hvordan man pædagogisk kan gribe ind i refleksive læringsproces. Her melder det pædagogiske paradoks sig igen, men nu oversat til et *læringsparadoks*.

Grue-Sørensens svar var at pege på *resonans*. Læringsprocessen påvirkes pædagogisk ved at skabe »genklang og resonans« i mødet mellem barnets læringsnatur og verden. I læringsprocessen tilegnes ikke bare mekanisk en viden om verden og tingene; den tilegnes gennem en refleksiv resonansbevægelse i og med tingene og verden. Resonans svinger altid begge veje og er ikke en envejs kommunikation. Resonansprocesser kan ikke styres udefra, men de kan, ifølge Grue-Sørensen, udfordres gennem »eksemplets magt«.

»Hvis der i denne forbindelse yderligere spørges om, hvordan en opdrager da overhovedet udefra kan indvirke derpå, da kan i hvert fald ét svar gå ud på, det kan ske i form af genklang og resonans. Med menneskelighed som besiddelse, om end til en begyndelse i uudfoldet form, har man også vist gehør for menneskelighed, når man nøder den. Hidtil stumme og urørte strenge kan komme til at svinge med.« … og han tilføjer: »At det menneske, som på den måde udvikler indsigt og forståelse, værdsætning og idealer, også kan udvikle en slags forpligtethed over for disse, og at denne forpligtethed kan bestemme dens handlen, ligger vel ikke i billedet. Og dog, også dette kan forekomme ved, at eksempler derpå kan vække en resonans; det er bl.a. dette, som har givet anledning til et ord som, at ikke blot er eksemplet et fremragende opdragelsesmiddel, men ret beset det eneste«.[36]

Med resonansbegrebet var Grue-Sørensen på sin vis forud for sin tid. I dag har sociologen Hartmut Rosa introduceret resonansbegrebet i en bred sammenhæng. I hans stort anlagte resonansteori om det gode liv og menneskets verdensforhold skelner Rosa mellem forskellige resonansakser: Den *horisontale resonansakse* som udtryk for vores familiære og nære relationer;

35 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Suhrkamp, 2001).

36 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*.

den *vertikale resonansakse* der indeholder det religiøse, naturens stemme og kunsten; og den *diagonale resonansakse* som udtryk for mødet mellem det lærende menneske og verden. Det er i den diagonale akse, at verden giver »genklang og resonans«, når tingene taler til os og gør indtryk på os. Her sættes den indre læringsproces i gang. Derfor er skolen for Rosa et særligt resonansrum, hvor menneskelige verdensrelationer bliver formet helt afgørende.[37]

Grue-Sørensen ville med interesse dele Rosas resonansteori og hans beskrivelse af det indirekte forhold mellem læringens refleksivitet på den ene side og verdens indtryk på den anden side.

Desværre udfoldede Grue-Sørensen ikke læringsbegrebet i dybden, ud over at han revurderede sin tidligere opfattelse ved at anerkende læring som et pædagogisk grundbegreb. Hvor han tidligere holdt fast på opdragelsesbegrebet, opdagede han i slutningen af sin karriere, at det »at lære« også måtte anses som pædagogikkens proprium.

Afslutning: Et glemt, men vigtigt bidrag

Eftertiden gør klogt i at tage vare på Grue-Sørensens eftermæle og hans betydning for pædagogikken. Det skrev man dengang og må stadig være en ambition i dag. I en tid, hvor fornemmelsen for pædagogikken mere og mere forsvinder i takt med at uddannelsesvidenskaben vinder frem, er det afgørende at generrindre pædagogikkens iboende grundstrukturer. Vi har i Danmark en omfattende diskussion om skolens pædagogiske mening, om forholdet mellem skolens undervisning og hjemmets opdragelse og en grundlæggende diskussion om lærerens autoritet – eller rettere om manglen på lærerens autoritet. I den diskurs tegnes igen et meget stærkt normativt billede af, hvad lærerens autoritet må bygge på: om dannelsesidealer som karakterdannelse og åndelig oprustning. Den danske uddannelsestænker Stefan Hermann har bl.a. fremført, at lærerne og skolen har mistet midten af samfundet og må nu

37 Hartmut Rosa, *Resonans: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (Suhrkamp, 2016), 402.

kæmpe om at få den pædagogiske autoritet tilbage.[38] I den diskussion gør vi i Danmark og Norden klogt i at generrindre den pædagogiske kritik, som Grue-Sørensen i sin tid formulerede, så vi ikke ender i at overbelaste pædagogikken og skabe urealistiske billeder af pædagogikkens formåen. Derfor er Grue-Sørensens bidrag meget aktuelt.

Jeg har prøvet at fremhæve tre pædagogiske grundproblemstillinger. For det første problemstillingen om pædagogikkens autonomi og afgrænsningen til andre videnskaber. For det andet pædagogikkens paradoks og dens antinomiske grundstruktur, og for det tredje Grue-Sørensens forsøg på at systematisere pædagogikken med afsæt i opdragelsesfænomenet.

Grue-Sørensen insisterede på, at pædagogik ikke blot er en implementeringsinstans for andre videnskaber og interesser, men at den havde sin egen paradoksale struktur. Der findes en *pædagogisk fænomen- og problemverden,* som kræver en egen pædagogisk refleksiv kritik, der ikke løser pædagogikkens paradokser, men holder spændingen og antinomierne åbne.

I den forstand er Grue-Sørensens bidrag til den nordiske dannelsestradition netop hans insisteren på pædagogikkens konstituerende grundlag. I dag ville vi måske tale om *almen dannelse* og ikke om opdragelse og dermed sprænge Grue-Sørensens snævre udlægning af dannelsesbegrebet. Når Grue-Sørensen pegede på opdragelse frem for dannelse, var det for at kombinere den historisk-filosofiske implikation med den konkrete opdragelsesvirkelighed: Mellem på den ene side filosofiske og idéhistoriske opdragelsesidealer og refleksioner – vi kunne også sige teoretiske konstruktioner – og på den anden side den konkrete opdragelsespraksis. Disse to positioner – teori og praksis – holder den pædagogiske fænomen- og problemverden paradoksalt i spænding, og det er gennem denne spænding, at pædagogikken finder sin berettigelse.

38 Stefan Hermann, *Læreren i midten* (Aarhus Universitetsforlag, 2025).

Referencer

Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa, 2015.

Biesta, Gert. *Læringen retur*. København: Unge Pædagoger, 2009.

Grue-Sørensen, Knud. *Almen pædagogik – en håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup, 1975, 9–33.

Grue-Sørensen, Knud. »En analyse af lærerbegrebet«. *Pædagogik*, nr. 2 (1972). Grue-Sørensen, Knud. »Om begrebet værdi, dels generelt dels i relation til opdragelse«. *Pædagogik*, nr. 3 (1975): 46–73.

Grue-Sørensen, Knud. »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«. I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*. København: Gyldendal, 1965.

Grue-Sørensen, Knud. *Opdragelsens historie*. Bd. I. København: Gyldendal, 1972.

Grue-Sørensen, Knud. »Pædagogik og moderne filosofi«. I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 26–39. København: Gyldendal, 1965, 9–26.

Grue-Sørensen, Knud. *Studier over refleksivitet: En filosofisk afhandling*. København: Schultz Forlag, 1950.

Grue-Sørensen, Knud. *Vor tids moralskepticisme: Om muligheden for en objektiv etik*. København: H. Hagerup, 1937.

Harbo, Torstein, Anders Lysne og Lawrence Stenhaus. *Pædagogisk perspektiv: Knud Grue-Sørensen*. Oslo: Aschehoug & Co, 1974.

Herbart, Johann Friedrich. *Allgemeine Pädagogik*. Bd. II. Kehrbach: K. Kehrbach Verlag Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912.

Herbart, Johann Friedrich. *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. København: Nyt nordisk forlag, 1980.

Hermann, Stefan. *Læreren i midten*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2025.

Huggler, Jørgen, red. »Knud Grue-Sørensen«. *Studier i Pædagogisk Filosofi* 7, nr. 1 (2018).

Koch, Carl Henrik. *Dansk filosofi i positivsmens tidsalder*. København: Gyldendal, 2004.

Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am M.: Suhrkamp, 2001.

Myhre, Reidar. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1996.

Nelson, Leonard. *System der philosophischen Ethik und Pädagogik*. Bd. V. München: Felix Meiner Verlag, 1970.

Nordenbo, Svend Erik. *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. København: Museums Tusculanums Forlag, 1984.

Oettingen, Alexander von. *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim, 2024.

Oettingen, Alexander von. »Grue-Sørensen og pædagogik – den første danske professor i pædagogik«. I *Pædagogiske tænkere*, 139–154. København: Hans Reitzels forlag, 2019.

Oettingen, Alexander von. *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Aarhus: Klim, 2006.

Prange, Klaus. *Pädagogik als Erfahrungsprozeß*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.

Rosa, Hartmut. *Resonans: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp, 2016.

Sander, Christian Levin. »Menneskehedens opdragelse ved Staten«. *Egeria* (1804).

Uljens, Michael. *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1998.

Winther-Jensen, Thyge. *Komparativ pædagogik*. København: Akademisk Forlag, 2004.

Torjussen, L. P. S. (2026). Niels Treschow og filosofi som visdomskjærlighet og pedagogisk system. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 221–241). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870809

9

Niels Treschow og filosofi som visdomskjærlighet og pedagogisk system

Lars Petter Storm Torjussen

«ei Hjertet alene, ogsaa Forstanden og Fornuften kreve Beroligelse»[1]

1 Niels Treschow, *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste: Et philosophisk Testament, tilligemed Forfatterens Levnet som Fortale*, Første Bog (Chr. Grøndahl, 1831), 96.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Niels Treschow (1751–1833) var både politiker, skolemann og filosof. Han fastholdt at det var en tett forbindelse mellom filosofi og vitenskap *generelt* og mellom filosofi og pedagogikk *spesielt*. For Treschow er forholdet mellom filosofi og vitenskap intimt, ved at filosofien gir vitenskapene form og angir retningen for de vitenskapelige spørsmålene. Dette gjør at Treschow utviklet en naturfilosofi i tett dialog med datidens naturvitenskap. Dette synet på forholdet mellom filosofi og vitenskap får også konsekvenser for synet på pedagogikk, for Treschow tenker ikke på pedagogikk bare som et eget, isolert og selvtilstrekkelig fag: Filosofien og vitenskapen er selv «pedagogiske» ved at de krever en dannelse eller transformasjon av subjektet. Denne dannelsen er naturfilosofisk begrunnet ved at dannelsen av mennesket ikke er vesensforskjellig fra dannelsesprosesser i naturen, ettersom alt i naturen streber etter å virkeliggjøre sin form eller sin idé.

Nøkkelord: Niels Treschow, pedagogisk filosofi, visdomskjærlighet, naturfilosofi, naturteologi

Abstract: Niels Treschow (1751–1833) was a politician, educational reformer, and philosopher. He maintained that there was a close relationship between philosophy and the sciences in general, and between philosophy and education in particular. For Treschow, philosophy and the sciences are intimately connected in that philosophy provides the sciences with their conceptual framework and determines the direction of scientific inquiry. Consequently, Treschow developed a philosophy of nature in close dialogue with the natural sciences of his time. This conception of the relationship between philosophy and the sciences also has important implications for education. Treschow did not regard education as an isolated or self-sufficient discipline. Rather, philosophy and science are themselves «pedagogical» insofar as they require the cultivation or transformation of the subject (Bildung). This conception of Bildung is grounded in his philosophy of nature as the formation of the human being is not essentially different from formative processes in nature, since everything in nature strives to actualize its own form or idea.

Keywords: Niels Treschow, philosophy of education, love of wisdom, natural philosophy, natural theology

Innledning

Filosofen og pedagogen Niels Treschows tenkning kan ifølge litteraturhistorikeren A.H. Winsnes (1889–1972) i sin helhet oppsummeres som «en Opdragelse til Menneskelighed i en høiere Bemærkelse».[2] Treschow anså ikke filosofi først og fremst som en virksomhet som skulle gi teoretiske «beskrivelser» av virkeligheten, men snarere som visdomskjærlighet eller en øvelse som kunne gi sinnsro. Idéhistorikeren Helge Dahl (1921–2004) er på linje med Winsnes i sin vurdering av Treschow ved å kalle sin bok om Treschow «En pedagogisk tenker».[3] Han skriver: «Oppdragelsen både av det enkelte menneske og av hele menneskeheten var kjernen i hans filosofiske system. Når alt kommer til alt, vil en undersøkelse legge for dagen at hele Treschows filosofi er et omfattende pedagogisk system.»[4] Dette kapitlet vil sammenholde og videreutvikle disse to tilnærmingene til Treschows tenkning. Vi skal se at det er nettopp *fordi* Treschow anser filosofi som visdomskjærlighet, at hele hans tenkning kan karakteriseres som et pedagogisk system.

Treschow har et interessant perspektiv på forholdet mellom filosofi og vitenskap *generelt* og mellom filosofi og pedagogikk *spesielt*. Ifølge Treschow er det et intimt forhold mellom filosofi og vitenskap ved at filosofien gir vitenskapene deres «form», som angir retningen for de vitenskapelige spørsmålene. Dette gjør at Treschow utviklet en naturfilosofi i tett dialog med datidens naturvitenskap. Dette synet på forholdet mellom filosofi og vitenskap får konsekvenser for synet på pedagogikk, for Treschow tenker ikke på pedagogikk bare som et eget, isolert og selvtilstrekkelig fag: Filosofien og vitenskapen er selv «pedagogiske» ved at de krever en dannelse eller transformasjon av subjektet. Denne dannelsen er naturfilosofisk begrunnet ved at dannelsen av mennesket ikke er vesensforskjellig fra dannelsesprosesser i naturen, ettersom alt i naturen streber etter å virkeliggjøre sin form eller sin idé.

Det er derfor en interessant sammenheng mellom forholdet mellom pedagogikk og filosofi og forholdet mellom menneske og natur hos Treschow. Dette

2 Andreas Hofgaard Winsnes, *Niels Treschow: En opdrager til menneskelighet* (Aschehoug, 1927), 19.

3 Helge Dahl, *Niels Treschow: En pedagogisk tenker* (Universitetsforlaget, 1965).

4 Dahl, *Niels Treschow*, 11.

naturalistiske menneskebildet utfordrer det skarpe skillet mellom natur og kultur som ofte ligger til grunn for dannelsesbegrepet i dagens pedagogiske tenkning. Vi skal derfor først ta for oss forholdet mellom pedagogikk og filosofi, før vi ser nærmere på forholdet mellom menneske og natur.

Filosofi som «et omfattende pedagogisk system»

Niels Treschow (1751–1833) var en produktiv forfatter som skrev blant annet om filosofiske, pedagogiske, politiske, økonomiske, juridiske og religiøse emner. Han var både skolemann, filosof og politiker. Etter å ha vært rektor for latinskolen i Helsingør i perioden 1780–1790 og rektor for Kristiania katedralskole i 1789–1803 ble han filosofiprofessor ved universitetet i København i 1803–1813. Da *Det Kongelige Frederiks Universitet* ble grunnlagt og åpnet i Christiania i 1813, ble han den første filosofiprofessoren i vår unge nasjon. Han ble imidlertid kalt til politikken som statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet i perioden 1814– 1825, før han i sin alderdom vendte tilbake til å skrive filosofiske skrifter fram til sin død.[5]

Treschows livslange interesse for oppdragelsesspørsmål og skole var noe han tok med seg fra sin oppvekst i et pietistisk herrnhutisk[6] hjem.[7] Fra periodene som rektor og lærer både ved Trondheim katedralskole, Helsingør latinskole og Christiania katedralskole hadde han fått rykte på seg for å være en fremragende lærer, med forakt for «Puge-skolen».[8] Som rektor i Christiania fikk han slutt på «det gamle Hører-system»,[9] ettersom han anså skolens mål å være oppdragelse til åndelig selvvirksomhet og ikke simpelthen

5 For en biografi om Treschow, se Halfdan Olaus Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833: En tenker mellom to tidsaldre* (Grøndahl, 1977).

6 Herrnhuterne – også kjent som brødremenigheten – var en pietistisk bevegelse som ble grunnlagt av greven og presten Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700–1760) i Sachsen i Tyskland i 1727 («Brødremenigheten», i *SNL*, 2024, https://snl.no/Br%C3%B8dremenigheten).

7 Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833*, 58.

8 Winsnes, *Niels Treschow*, 46.

9 Winsnes, *Niels Treschow*, 47.

en opphopning av kunnskap.[10] Da hertugen av Augustenborg i 1795 la fram en omfattende reform av det dansk-norske skolesystem i sitt verk «Ideer vort lærde Skolevæsen vedkommende» – en skolereform som inneholdt elementer fra både nyhumanisme og filantropinisme – stilte Treschow seg entydig bak denne.[11]

Motsetningen mellom filantropinismen og nyhumanismen kan sies å være den store åndsdebatten i Tyskland ved inngangen til 1800-tallet. Filantropinismen – etter Johann Bernard Basedows (1724–1790) oppdragelsesanstalt i Dessau (kalt Filantropinet), opprettet i 1774 – vektla aktivitet, lek og den såkalte anskuelsesmetoden i pedagogikken. Nyhumanismen på sin side var opptatt av den klassiske arv fra antikken og betonte skjønnheten og de eviggyldige idealer denne representerte.[12] Treschow formulerte en pedagogisk posisjon som kan sies å være en syntese mellom disse to.[13]

Dette skilte ham fra hovedlinjene i hvordan skolereformen ble mottatt ved de ulike latinskolene rett før århundreskiftet til 1800-tallet, fra den progressive rektor Salomon Giørs entusiasme ved katedralskolen i Kristiansand til den konservative Søren Monrads (må ikke forveksles med Marcus Monrad) skepsis ved katedralskolen i Trondheim.[14] Treschows filosofi blir ofte kalt eklektisk og består av en besynderlig blanding av realisme, klassisme, filantropinisme, nyhumanisme og pietisme.[15] Av denne grunn hadde Treschow en selvstendig omgang med, og var dypt forankret i, den tyske dannelsestradisjonen, men var også vel bevandret i og lot seg påvirke av britisk empirisme, utilitarisme og *common sense*-filosofi.

Er det noe særegent norsk over Treschows dannelsestenkning? På den ene siden kan man kanskje si nei, ettersom han er en embetsmann som lever under det dansk-norske eneveldet og veksler fritt mellom bosted i Norge og

10 Winsnes, *Niels Treschow*, 46.

11 Dahl, *Niels Treschow*, 27.

12 For et standardverk om denne åndsdebatten i Tyskland, se Friedrich Immanuel Niethammer, *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* (Frommann, 1808).

13 For en oversikt over denne åndsdebatten, og særlig filantropinismens påvirkning på den høyere skole i Norge, se Einar Sigmund, *Filantropinismens indflydelse paa den lærde skole i Norge* (Cammermeyers Boghandel, 1916).

14 Sigmund, *Filantropinismens indflydelse*, 113–115.

15 Dahl, *Niels Treschow*.

Danmark. Anathon Aall hevder i sin filosofihistorie at det er noe særegent *nordisk* over Treschows tenkning, nemlig at det er uttrykk for «den dansk-norske individualisme, repræsentert ved Holberg, Treschow, Søren Kierkegaard [og] Henrik Ibsen […].[16] Til tross for denne særegne nordiske tenkningen har Treschows virknings- og resepsjonshistorie vært skuffende i Norge, med tanke på denne tenkerens format. Treschow har ikke blitt skrevet noe særlig inn i en norsk pedagogisk eller filosofisk faghistorie, og leses følgelig heller ikke av pedagoger eller filosofer i dag. Det er snarere kun idéhistorikere og utdannings-/skolehistorikere – hovedsakelig Helge Dahl og H.O. Christophersen, samt litteraturhistorikeren A.H. Winsnes (1889–1972) – som har forhindret Treschow fra å bli fullstendig glemt.

Det som imidlertid er interessant for oss, er ikke bare hva Treschow tenker om pedagogiske spørsmål isolert sett, men hvilken rolle pedagogikk spiller i hans øvrige tenkning, og den nære forbindelsen det er mellom pedagogikk og både hans generelle samfunnsforståelse og hans metafysikk og naturfilosofi. Ifølge Dahl er det i Treschows omfattende produksjon «ikke mulig å skjelne mellom filosofen og pedagogen».[17] Derfor er også oppdragelse og høyere utdanning helt sentralt i Treschows politiske tenkning. I en tone som minner om Platons filosof-konger hevder Treschow at filosofiens visdomskjærlighet utgjør sentrum av politikkens virksomhet: Det er derfor den sanne filosofiske ånd, en ånd «der over det Besynderlige og Stykkevise aldrig glemmer det Almindelige og det Hele, som bør styre staten».[18] Treschow hevder at staten er et viktig instrument i både enkeltindividets og folkets oppdragelse, noe som minner om Humboldts *Kulturstaat*[1920]. Videre har også universitetet en sentral stilling i Treschows politiske tenkning. På bakgrunn av dette mener Treschow at universitetets hovedoppgave er å fremstille vitenskapenes enhet, deres «naturlige Sammenhæng og fælles Stræben til det samme, som tillige

16 Anathon Aall, *Filosofien i Norden: Til oplysning om den nyere tænknings og videnskaps historie i Sverige og Finland, Danmark og Norge* (Dybwad, 1919), 5.

17 Dahl, *Niels Treschow*, 9.

18 Niels Treschow, *Lovgivnings-Principier, eller Om Staten i Forhold til Religion, Sæder og Cultur* (Chr. Grøndahl, 1820), 43.

19 Niels Treschow, *Moral for Folk og Stat* (Fr. Brummers Forlag, 1811).

20 Treschow, *Lovgivnings-Principier*.

er Borgersamfundets Endemaal».[21] For Treschow er det dermed ikke slik at universitetet skal rette seg etter kulturen eller samfunnet; det er snarere kulturen eller samfunnet som skal rette seg etter universitetet.

Men Treschows pedagogiske tenkning er ikke bare uløselig forbundet med hans politiske tenkning, men også med hans metafysikk og naturfilosofi. Ifølge Treschow er naturen som helhet gjennomsyret av en dannelsesdrift eller «Fuldkommenheds Drivt». Treschow forstår «Kraft […] som «en uophørlig Stræben til at virke paa enhver muelig Maade»[22]. Denne dannelsesdriften er den samme både i menneskets kultur og i for eksempel krystallisasjonen i naturen, ved å være en trang til å gi *form* til det formløse. Denne form-trangen «røber en mærkverdig Lighed mellem levende og formentlig døde Væsener, en overgang fra Død til Liv, hvori den forudsatte væsentlige Forskjel mellom begge ganske taber sig»[23]. Gjennom hele naturen løper det derfor en streben etter å gi seg selv form etter sin idé og å bli sin egen idé bevisst gjennom stadig klarere forestillinger.[24] Denne dannelsesdriften har funnet sitt høyeste uttrykk hos mennesket, men det avgjørende er at det ikke er noen *vesensmessig* forskjell mellom den pedagogiske dannelsen av mennesket og dannelsesprosesser i naturen for øvrig.

Dermed representerer hans tenkning en særlig naturvitenskapelig dannelse ved at den beskriver hvordan det menneskelige liv henger sammen med alt som eksisterer. Naturvitenskapelige studier vil derfor kunne gi en annen oppfatning av for eksempel forskjellen mellom liv og død enn den vi har i dagliglivet, der liv og død er diametralt forskjellige, og døden er noe forferdelig man må kjempe imot eller prøve å unngå. Med dette felles dannelsesbegrepet for menneske og natur blir naturen for Treschow en kilde til menneskelig normativitet. Til tross for at vitenskapen er rent deskriptiv, beskriver den nemlig en virkelighet eller en natur som består av en type dannelsesdrift som avslører at det er vår *bestemmelse* å søke oppover til det høyere, mot en enhet. Treschows dannelsesteori hviler derfor på en særegen *kosmologi* der kosmos består av en trinnvis hierarkisk struktur av fornuft og bevissthet fra den lavere materie til de høyere vesener og kulminerer i Gud. Treschow skriver seg dermed inn i hva Habermas kaller «den store tradisjonens» oppfatning av teori. Det vesentlige i denne

21 Treschow, *Lovgivnings-Principier*, 411.

22 Treschow sitert hos Dahl, *Niels Treschow*, 35.

23 Treschow sitert hos Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833*, 470.

24 Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833*, 495.

tradisjonen er ifølge Habermas: «Teori i den store tradisjons betydning gikk over i livet fordi den trodde den kunne avdekke en ideell verdenssammenheng, og det betydde i sin tur prototypen for en ordning av menneskenes verden.»[25] Det er imidlertid viktig å notere seg at dette ikke er en forhåndsprogrammert determinert prosess i naturen hos Treschow, men at både mennesket og naturen kan forfalle og degenerere til lavere stadier. I *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste* (bind III) er naturen som sådan forstått som et åpent spill av krefter der alt søker

> en fuldstændigere Udvikling af den enhver Ting væsentlige Grundform. Men dette Gode er ogsaa underkastet Forværrelse; det kan formedelst sine Omgivelser undertrykkes, den nysomtalte Stræben qvæles af Uvidenhed og Vildfarelse, som ere de indvortes Grunde til en større Indskrænkning end den oprindelige eller foregaaende; den kan faae en Retning stridig mod ens Endemaal.[26]

Den lavere natur kan enten nærme seg eller fjerne seg fra sin grunnform på en mer eller mindre blind måte, men vi som mennesker – som et høyere og mer bevisst nivå – må strekke oss mot vår grunnform gjennom kultur, vitenskap og studier. Dette er et tema Treschow allerede har trukket opp i *Philosophiske forsøg*:

> Men Villien og Tilbøieligheden kan ei saaledes forlade Sandseverdenen, med mindre den følger Forstanden i sin høiere Flugt. Denne behøver Forberedelser, og dertil ere saadane Videnskaber fornemmelig skikkede, der ligesom holde Middelveien mellem det sandselige og oversandselige, eller hvis Gienstande have noget i sig af begge, saasom Arithmetik, Geometrie og Dialectik. Ja, alle andre, endog Historien og Sproglæren, blive til dette Øiemed skikkede, naar de kun baade dyrkes og foredrages som deres høiere Maal udkræver.[27]

---

25 Jürgen Habermas, *Vitenskap som ideologi* (Gyldendal, 1974), 17.

26 Niels Treschow, *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste: Et philosophisk Testament, tilligemed Forfatterens Levnet som Fortale*, Tredie Bog (Chr. Grøndahl, 1832), 4.

27 Niels Treschow, *Philosophiske Forsøg* (Fr. Brummers Forlag, 1805), 347–348.

Treschow forstår her vitenskapene som «forberedelser» nettopp til visdom, forstått som dette opphøyde helhetsperspektivet på tilværelsen. Men når vitenskapene ikke lenger sikter mot dette helhetsperspektivet, degenererer de til å forfølge sine egne faginterne spørsmål og til å være opptatt av *nytte*. Filosofien og vitenskapen retter seg da ikke lenger mot sinnets beroligelse, men mot vitebegjæret. Ifølge Treschow var det dette som nettopp var i ferd med å skje i hans samtid, der han kaller den moderne naturlære for «lite mer enn en materialsamling» som bidro til «apparatkulturen» og «handelsånden».[28] Treschow lot seg ikke imponere over de tekniske anretninger vitenskapen var i stand til å frembringe. Selv om vår tekniske beherskelse over naturen øker, betyr ikke dette at vi *forstår* naturen bedre. Faktisk hevder Treschow at vår kunnskap «om tingenes innvortes og virkelige grunner er stort sett like liten som i klassisk tid».[29] Grunnen til dette er at filosofi ikke først og fremst handler om å gi korrekte beskrivelser av verden, men er rettet mot *visdom*.

Filosofi som visdomskjærlighet

Vi har sett at Treschow har en eklektisk tenkning. Til tross for dette – eller kanskje på grunn av dette – var hans tenkning likevel drevet frem av en særegen enhetsbestrebelse. Treschow kalte selv sin filosofi for «dette Identitets System» der formålet er å «ville vise, hvorledes det er mulig av et eneste unektelig prinsipp å utlede alt hva man av filosofiske grunner kan vite».[30] Treschows kongstanke er at under alt tilsynelatende mangfold ligger det en mer grunnleggende enhet, og at alt egentlig er ett. Dette identitetssystemet er under stadig utvikling i Treschows forfatterskap, fra de helt tidlige skrifter, særlig *Forsøg om Guds Tilværelse af theoretiske Grunde: i Anledning af den Kantiske Philosophie* fra 1794 og *Philosophiske Forsøg* fra 1805, til hans avsluttende storverk *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse*

28 Winsnes, *Niels Treschow*.

29 Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833*, 234.

30 Treschow, *Philosophiske Forsøg*, 10–11.

i den sidste, utgitt i tre bind i perioden 1831–32. Ifølge Treschow har vi som mennesker idéen om en høyeste enhet allerede i oss, ved at selvbevisstheten allerede inneholder en enhet som samtidig også er en mangfoldighet. At alt er ett, er derfor ikke noe vi forsøker å komme frem til via erkjennelsen, men noe vi allerede forutsetter.[31] Med dette blir den menneskelige selvbevisstheten en inngang til en mer allmenn naturfilosofi, siden det ikke er en vesensmessig forskjell mellom menneskelig subjektivitet og den ytre natur. Det som ligger til grunn for mangfoldet både i den menneskelige subjektivitet og i den ytre natur, er imidlertid Gud. Treschows tenkning er derfor en type *idealisme* og en *naturteologi* der Gud – som værens grunn – gir opphav til den reelle sanseverden og den ideale verden som ligger til grunn for denne. For Treschow er naturen gjennomsyret av en dannelsesdrift der kraften i all substans, både materie og liv, er en streben etter stadig klarere forestillinger og bevissthet om ens egen idé eller grunnform.[32] «Dannelse» er derfor ikke bare et særegent pedagogisk fenomen forbeholdt mennesket, men en prosess som gjennomsyrer hele naturen. Det er nettopp dette særegne dannelsesbegrepet hos Treschow som gjør at det blir en så tett identifikasjon mellom filosofi, naturfilosofi og pedagogikk i hans tenkning.

Treschow får frem sine synspunkter ved å kritisere Kant. Kant hadde en betydelig innflytelse i nordisk filosofi, men ifølge Lundestad er Treschow muligens den aller første i Norden som gir en *kritisk* fremstilling av hans filosofi.[33] I *Forsøg om Guds Tilværelse af theoretiske Grunde: I Anledning af den Kantiske philosophie* er målet blant annet å utfordre den sentrale innsikten i Kants *Kritikk av den rene fornuft* om at vi ikke kan erkjenne tingene i seg selv, og at det dermed oppstår en uoverstigelig kløft mellom tro og fornuftens erkjennelse. Treschow vil i dette verket vise at vi kan ha kunnskap om tingene i seg selv *og* bevise Guds eksistens på samme tid. *Forsøg om Guds Tilværelse af theoretiske Grunde* er et verk som står med én fot i en førmoderne tradisjon – i Gottfried Wilhelm Leibniz' (1646–1716) og Christian Wolffs (1679–1754) verden – der man mente å kunne bevise Guds eksistens gjennom selvevidente aksiomatiske påstander, og én fot i en moderne tradisjon hvor man har forlatt

31 Treschow, *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen*, Første Bog, 30.

32 Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833*, 495.

33 Erik Lundestad, *Norsk filosofi fra Ludvig Holberg til Anathon Aall* (Ravnetrykk, 1998), 70.

slike gudsbeviser. Treschow forsøker å slå to fluer i én smekk ved å refutere Kants filosofi *og* bevise Guds eksistens på samme tid. Siktemålet med dette er å unngå det «atheisteriets Afgrund»[34] som kantianismen representerer, og dermed å redde teologien som en rasjonell og systematisk lære.

Treschows oppgjør med Kant handler imidlertid om noe mer grunnleggende, nemlig hva filosofi dypest sett er. Som kjent oppsummerer Kant i *Kritikk av den rene fornuft* filosofiens spørretrang i følgende tre spørsmål: 1. Hva kan jeg vite? 2. Hva skal jeg gjøre? 3. Hva kan jeg håpe på?[35] For Kant blir det et markant skille mellom kunnskap og moral, ettersom spørsmål 1 (Hva kan jeg vite?) er atskilt fra spørsmål 2 (Hva skal jeg gjøre?). Videre blir det også et skille mellom kunnskap og (religiøs) tro, ettersom spørsmål 1 (Hva kan jeg vite?) også er atskilt fra spørsmål 3 (Hva kan jeg håpe på?). Ja, hele poenget med *Kritikk av den rene fornuft* er jo å trekke grenser for erkjennelsen, for å skille mellom gyldig filosofisk og vitenskapelig kunnskap og metafysikk. Kant mente med dette å ha funnet et sikkert fundament for filosofien og vitenskapen. Treschow ser dette annerledes. For ham representerer Kant en fornektelse av det egentlige filosofiske kunnskapsliv, av det åndelig-erotiske element i filosofien, av filosofien som visdomskjærlighet, av det som gjorde den til en støtte for vårt håp og vår anelse, til *consolatio*.[36] Treschows innvending mot Kant blir dermed at Kant stenger døren for et dannelsesbegrep som er metafysisk og naturfilosofisk fundert. Treschows syn på filosofi kommer frem i et sitat som fortjener å bli sitert i sin helhet:

> […] [Det] [er] en vigtig Deel af sand Lyksalighed at kjende Tingenes Aarsager, ei for nogen timelig Fordeels Skyld, men alene til Sindets Beroligelse, som Digteren siger: «Felix, qui potuit rerum cognoscere causas, atque metus omnes et inexorabile fatum subjecit pedibus strepitumque Acherontis avari».Thi intet forstyrrer mere vor indvortes Fred end at vi i og udenfor os blive saa megen Modsigelse vaer. De Ting og de Egenskaber, som ere indviklede i denne Strid, kunde

34 Niels Treschow, *Forsøg om Guds Tilværelse af theoretiske Grunde: I Anledning af den Kantiske Philosophie* (Gyldendal, 1794), 4.

35 Immanuel Kant, *Kritikk av den rene fornuft*, oversatt av Steinar Mathisen, Camilla Serck-Hanssen og Øystein Skar (Pax, 2005), A805/B833.

36 Winsnes, *Niels Treschow*, 55.

> vi ei tilintetgjøre; Godt og Ondt, Liv og Død, fornuftig Attraa og sandselig Tilbøielighed maae i samme Person idelig Afvexle, ja ofte staae ved Siden af hverandre, hænge paa det nøieste sammen; den grovere Materie maa ligesaa vel som de høiere aandelige Kræfter vedblive at være til og virke, skjøndt de synes at ligge i uophørlig Kamp. Det eneste Middel, vi have til at forene dem, er Kundskab om deres reale Grunde.[37]

I motsetning til hos Kant – og egentlig det meste av filosofien og vitenskapen etter ham – hevder Treschow at filosofisk og vitenskapelig kunnskap ikke bare består av deskriptive og rent konstaterende påstander, men også er oppdragende og dannende, ettersom kunnskapen kan gi «sand Lyksalighed» og bidra til «Sindets Beroligelse». Sitatet Treschow refererer til, er fra Vergils *Georgica* (Felix, qui potuit rerum cognoscere causas, atque metus omnes et inexorabile fatum subjecit pedibus strepitumque Acherontis avari (Lykkelig er den som har vært i stand til å få kunnskap om tingenes årsaker og har underlagt seg all frykt og den ubønnhørlige skjebne, samt bruset fra Acheron[38]) (min oversettelse)). Med andre ord: For Treschow er ikke spørsmålet om kunnskap atskilt fra spørsmål om moral og om religiøst håp, ettersom «ei Hjertet alene, ogsaa Forstanden og Fornuften kreve Beroligelse».[3940] Når man innser at ting som tilsynelatende er motsetninger (Godt og Ondt, Liv og Død, fornuftig Attraa og sandselig Tilbøielighed), dypest sett ikke er det, men snarere «hænge paa det nøieste sammen», vil denne innsikten ifølge Treschow ha konsekvenser for ens moralske og religiøse liv. Denne erkjennelsen av tingenes egentlige årsaker, som leder til lykke eller beroligelse – som Vergil-sitatet peker på (Felix, qui potuit rerum cognoscere causas) – er *visdom*.[41] Treschow griper her tilbake

37 Treschow, *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen*, Første Bog, 38–39.

38 Acheron er en elv i Hades.

39 Treschow, *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen*, Første Bog, 96.

40 Som Treschow også sier et annet sted om filosofiens anliggende: «Thi da denne Videnskabs Hoved Øiemeed er at tilfredsstille ei aleene vor Videlyst, men tillige vor Naturs Haab og Længsel ved saadanne Spørgsmaales Besvarelse, som Erfarenhed umulig kan afgiøre» (Treschow, *Forsøg om Guds Tilværelse*, 45).

41 Winsnes, *Niels Treschow*, 144.

til den opprinnelige betydning av filosofi, som jo er *visdomskjærlighet* (*filos* betyr «kjærlighet» og *sofia* «visdom»).

Treschow er klar over at han med denne oppfatningen av filosofi er i utakt med sin samtid. Ifølge Treschow er «denne visdom […] kommet i miskreditt hos 'Ny-Europeerne'».[42] Treschow kritiserer derfor samtidens syn på politikk og vitenskap. I hans samtid kunne man spore frøene til tendenser som skulle bli særlig forsterket utover på 1800-tallet: både at vitenskapene løsriver seg fra filosofien og selvstendiggjør seg, og at staten gjennom vitenskap, statistikk, økonomi og byråkrati begynner å regulere og optimalisere levevilkårene for befolkningen (hva Foucault gjennom sitt forfatterskap kaller *biopolitikk*). Men ifølge Treschow er det en tett forbindelse mellom filosofi og vitenskap, ettersom de begge dypest sett er uttrykk for den samme erkjennelsestrang:

> Et slags Philosopheren har overalt været Videnskabs Begyndelse, og visselig ei denne empiriske, der nu af mange udgives for den eneste sunde, men meget mere hiin i sig indesluttede Grublen, der kalder Sindet tilbage fra fremmede Tings Betragtning til Selvanskuelse, fordi man dybt i sit eget Væsen alene kan finde det Lys, hvorved ogsaa alle andre Gjenstande bliver fuldkommen klare.[43]

En skulle derfor kanskje tro at Treschow stiller seg avvisende til empirisk vitenskap og eksperimentell forskning, men dette er langt fra tilfellet. Ettertiden har bedømt 1800-tallets naturfilosofi, slik den ble utviklet blant annet av Schelling, Steffens og Hegel, som et fantasifoster uten kontakt med den empiriske virkelighet. Saken er imidlertid at Treschow baserer sin naturfilosofi på erfaringsvitenskapen i langt større grad enn hva for eksempel Schelling gjør.[44] Om dette skriver Aall i sin filosofihistorie: «Paa en underlig maate arbeider hos Treschow spekulation sammen med empiriske argumenter fra naturstudiet».[45] Særlig i bind 2 av *Om Gud, Idee og Sandseverdenen* finner vi en veldig tett kobling mellom filosofi og naturvitenskapelige studier. I *Philosophiske Forsøg* … finner vi også at selv når filosofien trinn for trinn erkjenner virkelighetens

42 Winsnes, *Niels Treschow*, 144.

43 Treschow, sitert hos Winsnes, *Niels Treschow*, 145.

44 Christophersen, *Niels Treschow 1751–1833*, 234.

45 Aall, *Filosofien i Norden*, 108.

grunnleggende natur, vil den likevel være i overensstemmelse med empirisk vitenskap, ettersom «erfarenhet [vil] selv møte den [filosofien] på dette siste trinn».[46] Jeg oppfatter dette som at Treschow mener det *aldri* vil være noen konflikt mellom filosofi og vitenskap, ettersom filosofi som et metafysisk system hele tiden må utvikles i nær dialog med vitenskapene den hviler på.

Treschows identitetssystem er imidlertid ikke et fikst ferdig og avsluttet system. Én grunn er jo åpenbart at systemet hele tiden må forandre seg ettersom vitenskapene forandrer seg. En annen grunn er at innsikten om at alt grunnleggende sett er ett, er en innsikt som er vanskelig å gripe i ord, og som stadig må formuleres på ny. Treschow kaller det en «knute» som aldri egentlig kan «løses». Derfor beskjeftiger egentlig all filosofi seg med dette spørsmålet. Dette innebærer at det i filosofien egentlig er intet nytt under solen. Den har en slags tidløs kjerne som hele tiden må kontekstualiseres og anvendes på samfunnets skiftende karakter. Som Treschow skriver: «Philosophien, saavidt den er en Videnskab om de første Principer eller Grunde, kan egentlig intet nyt opfinde, undtagen i dens Anvendelse paa besynderlige, bekiendte eller ubekiendte, Gienstande.»[47] Treschow er derfor skeptisk til den moderne filosofis «originalitetsiver» og «nyhetssyke» og vil søke «Philosophiens ældre Mindesmerker tilraads».[48] Det er derfor en misforståelse å se på identitetssystemet som «Treschows» filosofi. Han er snarere en «ordnende Geist» som forvalter en gammel visdomsarv. Det betyr ikke at visdommen ligger rett foran føttene til alle og enhver. Det er snarere slik at sannheten stadig må erobres på nytt av det enkelte menneske.[49]

Med dette representerer Treschow et perspektiv som fastholder at antikkens filosofi var noe ganske annet enn den akademiske og teoretiske virksomheten vi anser den som i dag. Antikkens filosofi var opptatt av hvordan man skulle *leve*. Moderne tenkere som har tatt opp denne tråden i dag, er filologen Pierre Hadot[50] og filosofen Michel Foucault, sistnevnte særlig i sine

46 Treschow, *Forsøg om Guds Tilværelse*, 7.

47 Treschow, *Philosophiske Forsøg*, 5.

48 Treschow, sitert hos Winsnes, *Niels Treschow*, 63.

49 Winsnes, *Niels Treschow*, 70.

50 Se spesielt Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (Oxford: Blackwell, 1995); Pierre Hadot, *What is Ancient Philosophy?* (Harvard University Press, 2002).

forelesninger ved *Collège de France*.[51] Ifølge dette perspektivet er det feil å se på antikkens filosofi som teorier som skal gi en nøytral *beskrivelse* av virkeligheten. Å betrakte filosofi som en detasjert, objektiv beskrivelse av verden gjør at filosofien består av en rekke inkompatible «teorier» som enten er virkelighetsfjerne eller raskt blir utdaterte. I beste fall blir de forløpere til dagens vitenskap, der man tenker at Demokrit representerer en primitiv utgave av dagens atomfysikk, eller at evolusjonsteorien har sine røtter i Anaximanders spekulasjoner.[52]

Men hvis man betrakter filosofi som en livsførsel bestående av en rekke typer øvelser, blir saken en annen. Til tross for at beskrivelsene av verden skiller seg, er målet imidlertid det samme, nemlig en livsførsel hvor man søker visdom. Da vil for eksempel vurderingen av Demokrits teori snarere kunne bli følgende: Hvis det er slik at verden bare består av atomer som kolliderer, hvordan påvirker da dette hverdagens mas og jag etter overfladisk glede? Som Nietzsche skriver om de greske filosofer: «[…] for i grunnen – hvis man åpner ørene sine en smule – sier de alle det samme».[53] Men hva er det da ved filosofiske innsikter som gjør at de er så vanskelige å gripe, og at de stadig må formuleres på nye og forskjellige måter? Hadot svarer på dette:

> There are some truths whose meaning will never be exhausted by the generations of man. It is not that they are difficult, on the contrary, they are often extremely simple. Yet for their meaning to be understood, these topics must be *lived*, and constantly re-experienced.[54]

Det filosofiske liv besto opprinnelig av en rekke forskjellige øvelser der man trente på å se – eller *kontemplere* – verden som en *tilskuer* (siden *theoria* som kjent faktisk betyr «tilskuer») fra et guddommelig eller evig perspektiv (*sub*

---

51 Se spesielt Michel Foucault, *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–82* (Picador, 2005); Michel Foucault, *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*, red. Frédéric Gros (Palgrave Macmillan, 2010).

52 Lars Petter Storm Torjussen, «Foreningen av visdom og veltalenhet: Utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault» (doktoravhandling, Universitetet i Bergen, 2018), 2.

53 Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer som oppdrager: Utidsmessige betraktninger*, oversatt av Lars Petter Storm Torjussen (Spartacus Forlag, 2013), 179.

54 Hadot, *Philosophy as a Way of Life*, 108.

specie aeternitatis).[55] Treschow griper an til dette når han hevder at mennesket er et kontemplativt dyr. Som vi nå skal se, representerer denne oppfatningen et ganske særegent syn på forholdet mellom menneske og natur.

Mennesket som det kontemplative dyr (animal contemplativum)

Treschows betoning av mennesket som det kontemplative dyr blir mest pregnant behandlet i en skoletale holdt i 1785, i perioden da han var rektor for latinskolen i Helsingør, kalt *Prolusio scholastica, qva hominem animal contemplativum esse, ex veterum scientia* (Skolastisk innledning til at mennesket er et kontemplativt dyr, utledet fra de gamles vitenskap)[56]. I denne talen representerer kontemplasjonen, eller den teoretiske fornuft, det som er det mest karakteristiske for mennesket, nemlig en evne til å fri seg fra det verdslige, praktiske og nyttige strev. Men mennesket står i en konstant fare for å glemme dette og miste blikket for det ideelle, og henfalle til materiell nytte og atspredelse. Det er interessant at det samme Vergil-sitatet (Felix, qui potuit rerum cognoscere causas, atque metus omnes et inexorabile fatum subjecit pedibus strepitumque Acherontis avari) fra hans alderdomsverk *Om Gud, Idee og Sandseverdenen*, utgitt i 1832, året før Treschow døde, også pryder forsiden av den publiserte skoletalen. Dette indikerer at det å erkjenne tings årsaker gir sjelefred, er et tema som går igjen i hele hans forfatterskap.

Betegnelsen *animal contemplativum* på mennesket avslører at Treschow har en tvers igjennom naturalistisk oppfatning av mennesket – på samme måte som Aristoteles oppfatter mennesket som et «*dyr* med fornuft» (ζῷον λόγον ἔχον) [min uth.].[57] Det er nettopp på dette punktet at Treschow representerer et interessant brudd med et sentralt premiss for det meste av dagens pedagogiske tenkning, nemlig at det er et avgjørende skille mellom natur og kultur.

---

55 Torjussen, «Foreningen av visdom og veltalenhet».

56 Min oversettelse.

57 Aristoteles. *Politikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget, 2007. I, 2, 1253a9-10.

Vi forstår i dag dannelse hovedsakelig som *kultur*. Treschow aksepterer ikke dette skarpe skillet. Men hva betyr det at mennesket er et kontemplativt dyr? Begrepet kontemplasjon er tett forbundet med begrepet om visdom, både for Treschow og i antikkens filosofi for øvrig. Hos Aristoteles er visdom, eller *sofia*, en «intellektuell dyd som evner å fatte utgangspunktene for all vitenskapelig forståelse (episteme) og klokskap (fronesis), altså en sann oppfatning om forhold som er evige og uforanderlige».[58] *Theoria* er derfor den virksomheten som virkeliggjør visdommen (*sofia*).[59] Dette er en virkeliggjøring som må nedfelle seg i et *liv* (*bios*).[60] Det latinske *contemplatio* er videre en oversettelse av det greske *θεωρία* (*theoria*).

Det blir ofte betonet at kontemplasjon er en tilstand eller et fenomen som er vanskelig å beskrive i ord. Ifølge Arendt er filosofiens *sub specie aeternitatis* knyttet til en konkret erfaring av evighet, formulert i skolastikkens paradoksale begrep om *nunc stans*, «det stående nå».[61] Arendt refererer til Platons og Aristoteles' beskrivelse av denne erfaringen som «uutsigelig» (*arrheton*) eller «språkløs» (*aneu logou*).[62] Ifølge Winsnes kunne Treschow nettopp føle sin eksistens som en «'Flod der rinder ud i Evighedens Ocean' […] fordi han hadde noe tilfelles med *familia mysticorum*, visste om den avhengighet av det guddommelige, som er den mystiske fromhets kjerne».[63] Det er for øvrig en interessant parallellitet mellom idéen om evigheten i nået og den opprinnelige betydningen av *Bildung* (dannelse), slik begrepet ble formulert for første gang av den kristne mystikeren Mester Eckhart (ca. 1260 – ca. 1327). Ifølge Wetlesen består den mystiske henrykkelsen hos Eckhart i at mennesket blir formet av Guds bilde, som er et *intet*.[64] «Bildung» representerer da en tilintetgjørelse av selvet der man erfarer at man er evig og uendelig i betydningen tidløs og stedløs. Vi finner da også i *Forsøg om Guds Tilværelse af theoretiske*

58 Rabbås i Aristoteles, *Den nikomakiske etikk*, oversatt av Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen (Bokklubben Dagens Bøker, 1999), 232.

59 Rabbås i Aristoteles, *Den nikomakiske etikk*, 233.

60 Torjussen, «Foreningen av visdom og veltalenhet», 97.

61 Hannah Arendt, *Vita activa: det virksomme liv*, oversatt av Christian Janss (Pax, 2012), 39.

62 Arendt, *Vita activa*, 39.

63 Treschow, sitert hos Winsnes, *Niels Treschow*, 51.

64 Jon Wetlesen, «Mester Eckharts vei til indre frihet», i *Å bli den du er: Perspektiver på menneskets frihet*, av Mester Eckhart, oversatt og med innledning og noter av Jon Wetlesen (Aschehoug, 2005).

Grunde at selv om Gud er grunnlaget for all fornuft og for verdens intelligibilitet, så unndrar likevel Guds vesen seg menneskets erkjennelse: «Vi kiende vel Sandheden selv, men tidt er Glandsen deraf blindende for vor Øie. Her ere da rimeligvils de sidste Grendse satte for den mennestelige Forstand. Her svinde Lyset, og uden for er idel Mørke».[65] Det er imidlertid en gjennomgående kritikk av «mystikk» og «svermeri» gjennom Treschows skrifter, da hovedsakelig kritikk av Schellings såkalte intellektuelle intuisjon. Likevel er det mye som taler for at Treschows tekster ikke bare er en serie påstander som registreres av et kjølig intellekt, men at de krever en innsats og en endring hos leseren for å forstås på riktig måte. Jeg mener derfor at det er rimelig å forstå Treschows tekster som en type filosofisk *øvelse*. Som Winsnes skriver: «Treschow taler aldri om noen erkjennelse av det oversanselige gjennom ekstasen, men derimot at den er betinget av en innvortes disiplin, øvelse eller samling. Fremfor alt må man kunne være 'stille'. Evnen til stillhet er summen av hans praktiske erkjennelseslære».[66]

Avslutning

Som vi har sett i dette kapitlet, har Treschow en særegen oppfatning av filosofi som visdomskjærlighet der det er en intim forbindelse ikke bare mellom filosofi og vitenskap, men også mellom filosofi og pedagogikk, ettersom hele hans tenkning kan sies å utgjøre et «omfattende pedagogisk system». Av denne grunn har vi først gått gjennom Treschows oppfatning av forholdet mellom pedagogikk og filosofi, før vi har tatt for oss hans syn på forholdet mellom menneske og natur. Treschow er en førmoderne tenker, og både filosofien og vitenskapen har endret seg betraktelig siden hans tid. Dette behøver imidlertid ikke bety at hans tenkning er avleggs; den kan snarere åpne opp nye meningshorisonter, ettersom han tenker på tvers av de skillene vi i dag anser for selvsagte og naturlige, det være seg skillet mellom filosofi

65 Treschow, *Forsøg om Guds Tilværelse*, 112.

66 Winsnes, *Niels Treschow*, 52.

og vitenskap eller mellom filosofi og pedagogikk. Videre bør en filosofisk tenker aldri vurderes ut fra *svarene* som gis, men *spørsmålene* som stilles. I denne henseende kan en filosofi ha aktualitet til tross for at det teologiske verdensbildet eller den naturvitenskapelige forskningen naturfilosofien baserer seg på, er blitt forlatt, ettersom vi må reformulere hvordan vi i dag vil svare på spørsmålene den stiller.

Treschows har interessante innsikter å komme med når det gjelder forholdet mellom filosofi og vitenskap. Han gjør oss oppmerksomme på det faktum at til tross for vitenskapenes utdifferensiering og fagspesialisering – en utvikling som har kommet mye lengre i dag enn i Treschows dager – kan en likevel stille spørsmål ved om vi *forstår* naturen og vår plass i denne noe bedre i dag, i en tid hvor «handelsånden» og vitenskapen som en «materialsamling» definitivt ikke er blitt mindre. Er det et uhørt krav at filosofi og vitenskap skal kunne medføre en form for *visdom*, og hvordan ville en (natur)filosofi som er i tett vekselvirkning med empirisk vitenskap i dag sett ut?

Treschows dannelsesbegrep representerer snarere et syn der både menneske og natur gjennomgår beslektede dannelsesprosesser. Videre gjør Treschow oss oppmerksomme på at når pedagogikk utspaltes som et eget fagfelt, løsrives de pedagogiske og didaktiske problemstillingene fra fagkunnskapen som sådan. Dermed oppstår også idéen om at ulike fagdisipliner representerer isolerte, selvtilstrekkelige og selvlegitimerende kunnskapsfelt. Dette kan gjøre oss fremmedgjorte for hvilke spørsmål som ligger til grunn for vår utforskning av naturen, eller hvilket helhetsbilde som ligger til grunn for vår oppdragelse og dannelse av mennesket.

Dette betyr ikke at pedagogikk ikke har eksistensberettigelse som eget fag. Det betyr snarere at pedagogikk – i likhet med filosofi – er noe mer og viktigere enn et fag blant andre fag, siden de begge tar opp spørsmål som angår mennesket i den mest grunnleggende forstand. En ting som imidlertid alltid vil ha gyldighet i Treschows tenkning, er at mennesket søker – til tross for et tilsynelatende mangfold – å erkjenne tingenes dypeste årsaker og grunnleggende enhet, og at «ei Hjertet alene, ogsaa Forstanden og Fornuften kreve Beroligelse».[67]

67 Treschow, *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen*, Første Bog, 96.

Referanser

Arendt, Hannah. *Vita activa: det virksomme liv*. Oversatt av Christian Janss. Oslo: Pax, 2012.

Aristoteles. *Den nikomakiske etikk*. Oversatt av Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen. Oslo: Bokklubben dagens bøker, 1999.

Aristoteles. *Politikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget, 2007.

Christophersen, Halfdan Olaus. *Niels Treschow 1751–1833: En tenker mellom to tidsaldre*. Oslo: Grøndahl, 1977.

Dahl, Helge. *Niels Treschow: En pedagogisk tenker*. Oslo: Universitetsforlaget, 1965.

Eckhart, Mester. *Å bli den du er: perspektiver på menneskets frihet*. Oversatt og med innledning og noter av Jon Wetlesen. Oslo: Aschehoug, 2005.

Foucault, Michel. *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*. Redigert av Frédéric Gros. London: Palgrave Macmillan, 2010.

Foucault, Michel. *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–82*. New York: Picador, 2005.

Habermas, Jürgen. *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal, 1974.

Hadot, Pierre. *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Oxford: Blackwell, 1995.

Hadot, Pierre. *What Is Ancient Philosophy?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.

Kant, Immanuel. *Kritikk av den rene fornuft*. Oversatt av Steinar Mathisen, Camilla Serck-Hanssen og Øystein Skar. Oslo: Pax, 2005.

Lundestad, Erik. *Norsk filosofi fra Ludvig Holberg til Anathon Aall*. Tromsø: Ravnetrykk, 1998.

Niethammer, Friedrich Immanuel. *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena: Frommann, 1808.

Nietzsche, Friedrich. *Schopenhauer som oppdrager: Utidsmessige betraktninger*. Oversatt av Lars Petter Storm Torjussen. Oslo: Spartacus Forlag, 2013.

Rabbås, Øyvind. «Begrepsforklaringer». I *Den nikomakiske etikk*, av Aristoteles, oversatt av Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen. Oslo: Bokklubben dagens bøker, 1999.

Sigmund, Einar. *Filantropinismens indflydelse paa den lærde skole i Norge*. Oslo: Cammermeyers Boghandel, 1916.

Torjussen, Lars Petter Storm. «Foreningen av visdom og veltalenhet: Utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault». Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen, 2018.

Treschow, Niels. *Forsøg om Guds Tilværelse af theoretiske Grunde: I Anledning af den Kantiske Philosophie*. København: Gyldendal, 1794.

Treschow, Niels. *Lovgivnings-Principier, eller Om Staten i Forhold til Religion, Sæder og Cultur*. Christiania: Chr. Grøndahl, 1820.

Treschow, Niels. *Moral for Folk og Stat*. København: Fr. Brummers Forlag, 1811.

Treschow, Niels. *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste: Et philosophisk Testament, tilligemed Forfatterens Levnet som Fortale*. Første Bog. Christiania: Chr. Grøndahl, 1831.

Treschow, Niels. *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste: Et philosophisk Testament, tilligemed Forfatterens Levnet som Fortale*. Anden Bog. Christiania: Chr. Grøndahl, 1831.

Treschow, Niels. *Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste: Et philosophisk Testament, tilligemed Forfatterens Levnet som Fortale*. Tredie Bog. Christiania: Chr. Grøndahl, 1832.

Treschow, Niels. *Philosophiske Forsøg*. København: Fr. Brummers Forlag, 1805.

Treschow, Niels. *Prolusio scholastica, qva hominem animal contemplativum esse, ex veterum scientia*. Helsingør: Excudebat Nicolaus Möller, 1785.

Wetlesen, Jon. «Mester Eckharts vei til indre frihet». I *Å bli den du er: Perspektiver på menneskets frihet*, av Mester Eckhart, oversatt og med innledning og noter av Jon Wetlesen. Oslo: Aschehoug, 2005.

Winsnes, Andreas Hofgaard. *Niels Treschow: En opdrager til menneskelighet*. Oslo: Aschehoug, 1927.

Aall, Anathon. *Filosofien i Norden: Til oplysning om den nyere tænknings og videnskaps historie i Sverige og Finland, Danmark og Norge*. Christiania: Dybwad, 1919.

Del 2

Fremtiden for nordisk utdanning

Wiberg, M. (2026). Dannelse til fællesskab i en dansk pædagogisk kontekst: Om sammenhængskraft, solidaritet, demokrati og åndelig oprustning. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 245–266). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870810

10

Dannelse til fællesskab i en dansk pædagogisk kontekst

Om sammenhængskraft, solidaritet, demokrati og åndelig oprustning

Merete Wiberg

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Kapitlet undersøger, hvordan ideen om fællesskab kommer til udtryk i dansk dannelsestænkning, idet der foretages historiske og aktuelle nedslag i denne. Udgangspunktet for undersøgelsen er begreberne sammenhængskraft, demokrati og solidaritet med henblik på at anlægge forskellige vinkler på fællesskab samt at diskutere, hvilke rationaler der følger med, afhængigt af hvilket begreb der er i forgrunden. Med Grundtvig som historisk udgangspunkt springer kapitlet frem til midten af det 20. århundrede, hvor ideen om fællesskab knyttes til demokratiske samværsformer. Omkring 2. verdenskrig fremhæves Hal Koch og Inger Merete Nordentoft, som begge på forskellig vis argumenterer for værdien af fællesskab og demokratiske samværsformer. Dernæst tager kapitlet fat i den danske teolog Knud Ejler Løgstrups diskussion af skolens formål som tilværelsesoplysning. Kapitlet afsluttes med en aktualisering og en diskussion af begrebet fællesskab i en dansk sammenhæng, hvor der aktuelt er fokus på idéen om åndelig oprustning som en måde at styrke sammenhængskraften i Danmark.

Nøgleord: Dannelse, fællesskab, sammenhængskraft, demokrati, solidaritet

Abstract: This chapter examines how the idea of community is expressed in Danish thinking of Bildung, drawing on both historical and contemporary examples. The study takes as its starting point the concepts of social cohesion, democracy and solidarity, with a view to examining community from different angles and discussing the rationales that emerge depending on which concept is in the foreground. Taking Grundtvig as its historical starting point, the chapter moves forward to the mid-20th century, where the idea of community is linked to democratic forms of social interaction. In the context of the Second World War, the chapter highlights Hal Koch and Inger Merete Nordentoft, who both, in different ways, argue for the value of community through democratic and dialogic forms of social interaction. The chapter then turns to the Danish theologian Knud Ejler Løgstrup's discussion of the purpose of schooling as 'enlightenment about existence'. The chapter concludes with an update and a discussion of the concept of community in a Danish context, where there is currently a focus on the idea of spiritual armament as a way of supporting social cohesion in Denmark.

Keywords: Bildung, community, social cohesion, democracy, solidarity

Indledning

Dette kapitel tager udgangspunkt i et af dannelsestænkningens nøgleproblemer, nemlig hvordan pædagogisk arbejde kan bidrage til elevers og studerendes forståelse og praktisering af et fællesskab. Nøgleproblemet diskuteres med udgangspunkt i en dansk skole- og uddannelsestradition med særligt fokus på, hvordan fællesskab kan forstås. Jeg har i kapitlet valgt at tage udgangspunkt i begreberne sammenhængskraft, demokrati og solidaritet med henblik på at anlægge forskellige vinkler på fællesskab samt at diskutere, hvilke rationaler der følger med, afhængigt af hvorvidt sammenhængskraft, solidaritet eller demokrati er i forgrunden.

I kapitlet undersøger jeg, hvordan ideen om fællesskab kommer til udtryk i dansk dannelsestænkning, og hvilke argumenter der fremføres for værdien af at fremme fællesskab.

Idehistorisk starter kapitlet med Niels Frederik Severin Grundtvigs forståelse af, hvordan fællesskab i en national sammenhæng er nødvendigt for en stats sammenhængskraft. Med Grundtvig som historisk udgangspunkt springer jeg frem til midten af det 20. århundrede, hvor ideen om fællesskab knyttes til demokratiske samværsformer. Omkring 2. verdenskrig fremhæver jeg to tænkere, nemlig Hal Koch og Inger Merete Nordentoft, som begge argumenterer for værdien af fællesskab med særligt fokus på demokrati. Derefter går jeg til den danske teolog Knud Ejler Løgstrup med særligt fokus på hans diskussion af skolens formål som tilværelsesoplysning. Løgstrup skiller sig ud ved, at fællesskab hos ham forstås ontologisk som det fælles vilkår, som menneskene deler, og at skolens opgave ifølge Løgstrup er at hjælpe eleverne med at forstå og undersøge dette sammen. Endelig vil jeg i slutningen af kapitlet aktualisere og diskutere begrebet fællesskab.

Kapitlet belyser og argumenterer for, hvordan fællesskab i en dansk pædagogisk kontekst historisk er tæt knyttet til idealer om demokrati og sammenhængskraft i form af en solidarisk tilgang til andre mennesker. Et hovedtema, som går igen hos de valgte tænkere, er, at det enkelte menneske skal dannes til at forstå sig selv i en større sammenhæng, men samtidig ikke skal give køb på egen selvstændighed og integritet. Ønsket om sammenhængskraft i det danske samfund er gennemgående for den argumentation, der fremføres, og pædagogiske kontekster som daginstitutioner, skoler og uddannelsesinstitutioner er steder, hvor mennesker skal lære at forstå værdien af det fælles

og dannes til at bidrage til dette gennem demokratiske samværsformer. Den gennemgående udfordring, der søges svar på, er, hvordan det i et fællesskab er muligt både at opnå sammenhængskraft og skabe plads til forskellighed.

Aktuelt i Danmark er der et særligt fokus på det nationale fællesskab og rigsfællesskabet, som består af Danmark, Grønland og Færøerne. Anledningen til dette fokus er den amerikanske præsidents ønske om at købe eller kontrollere Grønland[1] og den generelle trussel mod det vestlige demokrati forårsaget af stormagters pres på Europa. I en dansk sammenhæng bliver der politisk talt om nødvendigheden af åndelig oprustning. I sin grundlovstale 5. juni 2025 udtrykte den danske statsminister Mette Frederiksen følgende:

> Vi har også brug for at opruste åndeligt. Styrke vores demokrati. Vores modstandskraft som mennesker og samfund. Alt det, der gør, at vi har et fælles ståsted som land og som folk. For hvis vi ikke er sikre på, hvad vi kæmper for. Har vi så modet til at stå fast, hvis det for alvor går galt? (…) Hold fast i jeres kritiske sans. Og lad os holde fast i vores evne til at snakke med hinanden på en ordentlig måde. Demokratiet trives ikke i splittelse og polarisering.[2]

Jeg vender tilbage til Mette Frederiksens grundlovstale og begrebet om åndelig oprustning i slutningen af kapitlet, hvor jeg diskuterer fællesskabets forskellige ansigter ud fra de ovennævnte analytiske tilgange til forståelser af fællesskab som henholdsvis sammenhængskraft, solidaritet eller demokrati.

Fællesskab i den danske folkeskoles formålsparagraf

I en dansk pædagogisk sammenhæng og dannelsestradition spiller fællesskabet en vigtig rolle. I den aktuelle formålsparagraf for den danske folkeskole bliver ordet fællesskab ikke anvendt, men det er indirekte til stede i følgende

1 Donald Trump har udtrykt dette ønske under både sin første og nu anden præsidentperiode.

2 Mette Frederiksen, Grundlovstale, 5. juni 2025.

formulering: Stk. 3. »Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.«[3] Ud fra de opstillede værdier er det tydeligt, at formålet er, at eleverne skal kunne deltage i det forpligtende fællesskab, kaldet samfund, som er båret af rettigheder. Her skal de forberedes til at kunne tage medansvar og også lære at bidrage til frihed, åndsfrihed og lighed gennem demokratiske former. Samfund er bredere end ordet stat, og dermed lægger formålsparagraffen op til, at idealet om demokrati ikke blot knytter an til en styringsform, men netop til et fællesskab, hvor samværsformer er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Disse samværsformer skal sætte sit præg på skolens virke.

Fællesskab som sammenhængskraft, solidaritet og demokrati

Begreberne sammenhængskraft, solidaritet og demokrati bliver brugt løbende i argumentationen, og jeg introducerer derfor kort disse.

Begrebet sammenhængskraft, som er oversat fra det engelske »social cohesion«, henviser overordnet til et statsligt ønske om at undgå spændinger mellem forskellige befolkningsgrupper med henblik på at undgå konflikter, som risikerer at undergrave staten. Idehistorikeren Jens Erik Kristensen beskriver i en længere analyse af begrebet to centrale diskurser. Den ene handler om sammenhængskraft som båret af et »nationalt-kulturelt og folkeligt værdifællesskab, der for nogle blot er udfordret, men for andre grundlæggende betragtes som truet -udefra såvel som indefra«[4]. Den anden diskurs handler ifølge Kristensen om sammenhængskraft som en potentiel økonomisk styrke, hvor der i en pædagogisk sammenhæng i særlig grad har været fokus på ideen om konkurrencestaten. Sammenhængskraft handler her om de enkelte individers

3 Børne- og Undervisningsministeriet, Folkeskolens formål, § 1, stk. 3, 2025.

4 Jens Erik Kristensen, »Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling«, i *Sammenhængskraften: Replikker til Fogh*, red. P. Lodberg (Forlaget Univers, 2007), 21.

villighed til at bidrage med kompetencer og innovative evner i en international økonomisk og politisk konkurrence mellem stater[5]. Spørgsmålet er imidlertid, hvad begrebet kan bruges til, idet det ifølge Rikke Alberg Peters rummer forskellige og modstridende normative anvisninger på, hvordan vi skaber kohæsion i samfundet: »Sammenhængskraft er først og fremmest et politiseret begreb, der spiller en rolle i forskellige politiske argumenter omhandlende det sociale, og som indeholder grundlæggende normative anvisninger på, hvordan vi skaber kohæsion i samfundet.«[6] I kapitlet bruger jeg bl.a. begrebet sammenhængskraft i forbindelse med Grundtvigs tænkning, men han brugte af gode grunde ikke selv begrebet. Derudover indgår det i en diskussion af fællesskabets forskellige ansigter, der kan vise sig som ensretning eller som potentiale for demokratisk dannelse.

Ideen om, at det kan være et mål at få et samfund til at hænge sammen, introduceres af sociologen Émile Durkheim, der beskriver fænomenet (at få et samfund til at hænge sammen) ved brug af begrebet solidaritet[7]. Der kan således argumenteres for, at der er en forbindelse mellem solidaritet og sammenhængskraft, men der er forskellig politisk og ideologisk slagkraft i begreberne. Solidaritet forbindes ofte med arbejderklassens kampe imod magthaverne og kapitalismen og indeholder i den kontekst et ideal om at udjævne social og økonomisk ulighed, hvilket er et tema, som begrebet sammenhængskraft ikke nødvendigvis inddrager. Som psykologen Per Schultz-Jørgensen peger på i 2006, så er samfundet i dag blevet mere socialt opdelt, og den oprindelige betydning af solidaritet bliver til, hvad han beskriver som en maskeret klassekamp, hvor man politisk i stedet taler om en »»sammenhængskraft«, der svækkes for øjnene af os.«[8] Således sløres blikket for solidaritet som et ønske om social lighed til fordel for, hvad Schultz-Jørgensen beskriver som gruppesolidaritet.[9]

---

5 Kristensen, »Den gemene sammenhængskraft«, 22.

6 Rikke Alberg Peters, »Kampen om sammenhængskraften – En analyse af begrebet sammenhængskraft i den offentlige debat fra 1994 til 2010«, *Slagmark Tidsskrift for Idéhistorie*, nr. 70 (September 2018): 129–156, https://doi.org/10.7146/sl.v0i70.104405.

7 Peters, »Kampen om sammenhængskraften«, 132.

8 Per Schultz-Jørgensen, »Solidaritet: Utopi og nødvendig handling«, *Nordisk Sosialt Arbeid* 26, nr. 4 (2006): 352–364, 355.

9 Schultz-Jørgensen, »Solidaritet«, 358.

Det sidste begreb er demokrati, hvilket jeg ikke vil definere, da det vil føre for vidt, men blot gøre opmærksom på, at det kan betragtes som både middel og mål for opnåelse af fællesskab. Demokrati kan således forstås som et gode i sig selv, men det kan også forstås som en væsentlig ingrediens med henblik på at opnå sammenhængskraft i et samfund, idet dialog og muligheden for at blive hørt kan bidrage til oplevelsen af at tilhøre et dynamisk, pluralt og inddragende fællesskab.

Grundtvig: fællesskab som sammenhængskraft

Grundtvig har om nogen argumenteret for sammenhængskraften i den danske stat, og jeg vil i nedenstående kun fokusere på denne del af Grundtvigs tænkning. Grundtvig brugte ikke selv ordet sammenhængskraft, men det dækker over det rationale, som er i hans tænkning, nemlig at sikre, at folket er med og ikke mod staten.

Historisk befinder Grundtvig sig i en tidsalder, som var præget af to franske revolutioner i henholdsvis 1789 og 1830, hvor folket tog et opgør med overklassen. Der var i Europa en frygt for lignende tilstande, og i Danmark blev dette udgangspunktet for grundloven, der trådte i kraft i 1849, og som stadig (med revisioner) er gældende i dag. Grundloven af 1849 blev afslutningen på enevælden i Danmark, som havde været en realitet siden 1660. Med grundloven blev styreformen ændret til et konstitutionelt monarki, hvor grundloven fastsætter kongens rolle. Dermed fik en bredere, men dog stadig meget begrænset del af befolkningen adgang til politisk deltagelse. Grundtvig var klar over, at i og med folkets adgang til politisk deltagelse var et oplysnings- og uddannelsesarbejde nødvendigt, og han var således optaget af, hvordan man sikrede den rette oplysning og dannelse til folket. Gennem den »sande«[10] oplysning skulle det sikres, at folket var med og ikke imod staten. Oplysning og dannelse skulle bidrage til, at det enkelte menneske kunne

10 Med sand oplysning henviser Grundtvig til en oplysningside, der ikke kun tillægger rationaliteten betydning, men også medtænker menneskers følelser og tilhørsforhold. Han er her inspireret af den tyske filosof G.F. Herder.

føle sig som en del af et større fællesskab. Han udtrykker dette i manuskriptet *Statsmæssig Oplysning*:

> Men en sadan Oplysning, der ved at udstrække sig til hele *Menneske-Livet* og opvise den dybe Sammenhæng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv., udvikler en for alle de selskabelige Forhold ønskelig Tanke-gang, en saadan Oplysning maa Staten ingenlunde overlade til sig selv, det er: til de enkelte adspredte Huus-Fædre og Lærere, som altid vil stræbe efter Evne at udbrede den i deres snevre Kreds, den Oplysning maa Øvrigheden tage sig faderlig af paa alle Dannelses-Trin: fra Almuen til de Høilærde, hvis Staten skal reddes og blomstre istedenfor at gaa til Grunde ved Oplysning.[11]

Som det fremgår, er aktørerne i Grundtvigs univers »enkeltmanden«, »folket« og »slægten«. Det enkelte menneske indgår i en stat, hvor det tilhører et folk, der deler geografi, sprog og kultur. Derudover indgår det enkelte menneske også i det universelle menneskelige fællesskab, hvilket Grundtvig kalder slægten. Igennem oplysning og dannelse og dermed skolegang og uddannelse er Grundtvigs tanke, at det enkelte menneske skal lære at forstå sig selv som en del af en større helhed, hvor denne i første omgang udgøres af staten. Grundtvig er her enig med den tyske filosof G.W. Hegels tænkning, hvor det enkelte menneske netop igennem dannelses- og erkendelsesprocesser lærer at forstå sig selv som en del af en større helhed[12]. Derudover er han tydeligvis inspireret af en anden samtidig tysk filosof, nemlig G.F. Herder, der kritiserer en oplysningstænkning, som ser bort fra menneskers følelsesmæssige forbindelse til et geografisk sted, sprog og kultur[13]. Således understreger Grundtvig, at det netop er oplysningens og dannelsens opgave at knytte det danske folk til deres modersmål, fædreland samt den nordiske mytologi, idet Danmark er solidt placeret i et nordisk historie- og kulturfællesskab. Den sande oplysning skal ifølge Grundtvig ikke føre

11 Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, *Statsmæssig oplysning – et udkast om samfund og skole* (Nyt Nordisk Forlag, 1983), 31.

12 Georg William Friedrich Hegel, *Åndens Fænomenologi* (Gyldendals Bogklubber, 2007).

13 Johan G. Herder, *Endnu en Historiefilosofi til Menneskehedens Dannelse* (Det lille Forlag, 2002).

til individualisme, men netop samfundets sammenhængskraft.[14] En vigtig del heraf er åndsfrihed og frihed, men altså som en del af et levende og samtalende fællesskab. Oplysning og dannelse er ikke boglærdom i form af døde ord, men fri tale i form af det levende ord[15]. Grundtvig bruger begrebet »vekselvirkning« til at beskrive frie, levende indbyrdes samtaler mellem mennesker, hvilket omfatter dialoger mellem eleverne indbyrdes og mellem elev og lærer[16]. Således kan man forstå vekselvirkningen som en særlig måde at få mennesker til at indgå i fællesskaber med udgangspunkt i den frie dialog.

Grundtvigs fokus på fællesskab og, hvad vi i dag kalder sammenhængskraft, viser sig stadig i dag i Danmark gennem andelsforeninger, et stort antal foreningsdannelser og ikke mindst højskolen, som Grundtvig var inspirator til, samt højskolesangbogen, som i dag er udbredt i et væld af uddannelsesinstitutioner, foreninger og generelt, når danskere samles. Højskolesangbogen er samtidig også et omdrejningspunkt for en diskussion af, hvad danskhed er, hvilket viser sig i de løbende revisioner af sangbogen, hvor den seneste udgave gav plads til sangen »Ramadan i København«, og dermed åbnede døren på klem for et islamisk hverdagsperspektiv, idet sangen handler om hverdagen under ramadanen[17].

Grundtvigs tænkning er et godt eksempel på, at hans ønske om at få staten til at hænge sammen ikke handler om solidaritet i betydningen af et ideal om social lighed, om end Grundtvig sikkert ville have værdsat en velfærdsstat uden for megen armod. Grundtvig skrev i sangen *Langt højere bjerge så vide på jord*, at »hos dansken dog findes det daglige brød ej mindre i fattigmands hytte; og da har i rigdom vi drevet det vidt, når få har for meget og færre for lidt.«[18] Når det kommer til demokrati, var der en vis bevægelse i Grundtvigs tænkning. Hans udgangspunkt var dog ikke et ønske om demokrati, idet han

14 O. Korsgaard, «Nikolaj Frederik Severin Grundtvig: Mellem skolen for livet og skolen for lyst». I *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*, redigeret af K. Steinsholt og L. Løvlie, (Universitetsforlaget, 2011), 274–288..

15 Hal Koch, *Grundtvig* (Gyldendalske Boghandel, 1943), 146.

16 Grundtvig, *Skolen for livet*, 142. Se desuden K.E. Bugge, *Skolen for Livet.* (G.E.C Gads Forlag, 1965), 284–316.

17 Se M. Wiberg, »Feeling at home: Bildung and the clash between nostalgic and universal values: Singing together in a plural world« *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 5 (oktober 2024): 606–620. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae068.

18 N.F.S. Grundtvig, »Langt højere bjerge så vide på jord«, i *Højskolesangbogen*, 19. udgave.

var godt tilfreds med monarkiet. Set i et nordisk perspektiv er Grundtvig interessant, i og med at han selv understregede, at Danmark skal ses som en del af Norden, og at nordisk mytologi, historie og kultur er et fælles baggrundstæppe for de nordiske lande. Dette afspejler sig også i højskolesangbogen, hvor alle de nordiske nationalsange indgår.

Hal Koch: Demokrati gennem fællesskab

Teologen Hal Koch står på skuldrene af Grundtvig, og under 2. verdenskrig holdt han nogle meget velbesøgte forelæsninger om netop Grundtvig og udgav i samme periode en bog om denne på både svensk og dansk.[19] I bogen beskriver han, hvorfor Grundtvigs tænkning er vigtig i de for Danmark mørke tider under besættelsen af det nazistiske Tyskland.

Efter krigen i 1945 udgav Hal Koch bogen *Hvad er Demokrati*[20]. Bogen er en reaktion på totalitære styreformer før og under 2. verdenskrig. Målet med bogen er tydeligvis at indsætte demokrati som et modgreb til nazismen og alle andre totalitære styreformer. Hal Koch argumenterer for et fællesskab, som bliver til gennem demokratiske former som samtale og diskussion, hvor det ikke er sværdet, men ordet, som bidrager til at opbygge fælles forståelser[21]. Hal Koch befinder sig historisk et andet sted end Grundtvig; efter Grundtvigs tid opstod der nye former for fællesskaber som andelsfællesskaber på landet, faglige organisationer såsom fagforeningen og Arbejdernes Oplysningsforbund i byen. I disse, anfører Koch, lærte mennesker samarbejdets kunst: »… her lærte man at forstå og affinde sig med andres standpunkter, her lærte man fremfor alt samarbejdets kunst, man lærte i nogen grad at se på helhedens interesse, og ikke snæversynet at følge sin egen vej.« Her indskriver Koch sig i en forståelse af fællesskab, som giver plads til tolerance og respekt. Det er

19 Koch, *Grundtvig*.

20 Hal Koch, *Hvad er Demokrati?* (Gyldendal, 2005 [1945]).

21 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 16.

noget, der skal læres, ikke kun i folkeskolen, men i opdragelse og undervisning af alle mennesker.[22]

Ikke mindst er det nødvendigt at finde frem til samarbejdsformer, der understøtter et demokrati. Dette kan både vise sig gennem samtaleformer og afstemning; i andelsbevægelsen var det eksempelvis således, at uanset hvor stor en gård man havde, havde ens stemme den samme vægt[23]. Som det fremgår, er idealet for Koch, at helhedens interesse balanceres med individets. Hvis man kan tale om sammenhængskraft og solidaritet i Kochs forståelse af demokrati, viser det sig netop i dette ideal: Det enkelte menneske skal lære at forstå sig selv som del af en helhed, samtidig med at demokratiske samværsformer giver det mulighed for at bevare sin integritet. Således forsøger Koch at besvare spørgsmålet om, hvad demokrati er, ved at argumentere for, hvorfor demokrati er vigtigt for menneskers frihed, samt for måder, hvorpå demokrati kan praktiseres. Her er han i høj grad inspireret af Grundtvigs ideer om levende dannelse og dialoger, der foregår som vekselvirkning.[24] Ifølge Hal Koch var det ikke de intellektuelle i Danmark, som førte an i forhold til demokratiets udfoldelse, men bønderne og arbejderne, som gjorde indsatsen i forhold til det politiske og det folkelige.[25]

Man mærker Grundtvigs inspiration i følgende citat:

> Demokratiet er ikke et system eller en lære; det er en livsform; men det at leve lader sig ikke lære efter lærebøger og paragraffer; det er en kunst – eller en gave, om man vil. Grundtvig taler et sted om skjalden som »livets ukårne spejder«, og han mener dermed, at skjaldens opgave er at udforske og i billedlig tale skildre livet, aftegne dets kår. I den forstand er vi alle skjalde – alle kaldede til at tage imod og forstå livet.[26]

22 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 99.

23 N.O. Finnemann, »Findes der en socialdemokratisk dannelsestradition?« *Den Frie Lærerskole* 40, nr. 1(1992): 22–28.

24 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 42.

25 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 44.

26 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 62.

At forstå fællesskab i et demokratisk lys, som netop bliver til gennem demokratiske former, herunder samtale og diskussion, er ifølge Hal Koch en livsform, som man skal opdrages og dannes til. Vigtigt er, at mennesker dannes til ikke at falde for massesuggestion, hvor de blot følger en magthaver, hvilket skete i Tyskland i forbindelse med jødeforfølgelsen[27]. Han forsvarer desuden grundtvigianismen og dens frygt for statsindgreb i tilknytning til, at han citerer Grundtvigs berømte udsagn fra indledningen til *Nordens Mytologi* :»Fri være Loke som Brage og Thor« , hvor pointen er, at ytrings- og åndsfrihed gælder for alle uanset tro og overbevisning.[28]

Hal Kochs argumentation bygger på en forståelse af, at der er forskellige fællesskaber, hvoraf nogle er de forførende og manipulerende, mens de ideelle er fællesskaber, der tager udgangspunkt i og praktiserer demokratiske former, som giver plads til demokrati og frihed i form af samtale og dialog. I Danmark er idealet om demokrati et omdrejningspunkt i formålsparagraffer i både statslige, frie og private uddannelses- og pædagogiske institutioner. Folkeskolens formålsparagraf, som tidligere blev citeret, er et eklatant eksempel. Der kan dog være udfordringer af forskellig art i forhold til at opdrage og danne til demokrati, hvilket typisk ikke skyldes uenighed om målet, men snarere de rammer, der er til stede, f.eks. i form af lave normeringer i antallet af pædagoger og lærere.

Inger Merete Nordentoft: Fællesskab og demokrati

Som Hal Koch reagerede lærer og skoleinspektør Inger Merete Nordentoft på besættelsen af Danmark under 2. verdenskrig ved at tale demokratiet op i forhold til opdragelse og uddannelse. Hun var aktivt involveret i modstandskampen og udgav i 1944 på eget forlag den af omfang ret korte, men vigtige bog *Opdragelse til Demokrati*.[29] Inger Merete Nordentoft skiller sig ud fra

27 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 21.

28 Koch, *Hvad er Demokrati?*, 74.

29 Inger Merete Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati* (Eget Forlag, 1944).

de øvrige nævnte tænkere ved ikke at være teolog, men praktiserende lærer og kvinde. Derudover var hun medlem af det kommunistiske parti og tog sit pædagogiske udgangspunkt i, hvad arbejderbevægelsen kunne bidrage med til opdragelsen af børn og unge. Desværre skrev hun ikke meget, men i bogen får hun udfoldet et blik på skolens mål, hvilket hun formulerer således:

> Maalet må være at skabe Mennesker, som kan tænke frit og selvstændigt, som kan samarbejde med andre og indordne sig under Helhedens Tarv, som kan udvise Initiativ og tør tage et Ansvar, som kan vise Tolerance over for anderledes tænkende og dog med Mod og Fasthed staa inde for deres egen Overbevisning, – Mennesker som kender deres egen begrænsning, men som med Tro og Tillid til sig selv anvender deres Evner, almindelige eller særprægede, smaa eller store, for at gavne Helheden.[30]

Man kan se, at nogle af hendes idealer ikke skiller sig ud fra Grundtvigs og Hal Kochs, men hun står et andet sted ideologisk, nemlig som nævnt i kommunismen, og har derudover sit udgangspunkt i lærerprofessionen. På den baggrund argumenterer hun for, at opdragelse til demokrati allerede skal foregå tidligt i barnets liv, nemlig helt fra førskolealderen[31]. Her er hun på linje med en tænker som John Dewey, idet hun ser barnet som en medborger, der allerede tidligt skal opdrages til ansvarlighed og anerkendes for initiativ og selvstændighed[32]. Interessant er det også i et nutidigt perspektiv, at hun har blik for barnets leg, og hvordan dette understøtter dets selvstændighed og lyst til at skabe. På den måde kommer hun helt ind i børnenes univers, hvor hun også har blik for deres relationsdannelser og sociale baggrund. Fællesskabet står centralt i hendes tænkning, og hun fremhæver samarbejdets betydning frem for konkurrence.[33] Hun argumenterer for karakteropdragelse med henblik på udvikling af styrke, ansvarsfølelse og uafhængighed[34] og kritiserer, hvad hun beskriver som sindelagspaavirkning i en kristelig og national ret-

30 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 3.
31 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 28.
32 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 4.
33 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 11.
34 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 15.

ning[35]. Her adskiller hun sig fra Grundtvig og andre mere nationalt sindede tænkere, idet hun argumenterer imod, at karakterdannelse skal føre til, at eleverne bliver nationalt sindede, men derimod har demokratiet som sit omdrejningspunkt.

Teoretisk trækker hun på John Dewey og dennes elev Kilpatrick med henblik på udviklingen af egenskaber, som understøtter demokrati, men netop uden at pådutte barnet dette, herunder hjælpsomhed, samarbejde og ansvarlighed.[36] Barnet skal ikke blot være tilskuer eller betragter, men som Dewey fremhæver i *Demokrati og Uddannelse*, netop deltager[37].

Nordentoft er en anderledes stemme, og hendes udgangspunkt i arbejderbevægelsen kan ses i hendes bevidsthed om og brug af ordet klassesamfund samt hendes vægtning af det sociale aspekt[38]. Således kan man finde et ideal om solidaritet, om end hun ikke bruger termen. Hun siger blandt andet: »men skolen bør gaa i Spidsen med at skabe det nye Samfund, og netop gennem Opdragelse skal den sociale Samvittighed vækkes, til bedre Forhold vokser frem.«[39]

Således taler Nordentoft for fællesskab med udgangspunkt i en vision om lighed, solidaritet og demokrati og med et ønske om at opdrage borgere, der kan bidrage til dette.

Løgstrup: Fællesskab som vilkår

Knud Ejler Løgstrup adskiller sig fra de øvrige tænkere, der indgår i kapitlet, idet hans udgangspunkt for at forstå sammenhænge mellem mennesker er fænomenologisk og ontologisk. Ifølge Løgstrup er tilværelsen givet menneskene, og det er op til dem at undersøge og finde ud af, hvad der er givet, og hvilke mulige sammenhænge der er. Ifølge Løgstrup er vores udleverethed til

35 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 14.

36 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 17.

37 John Dewey, *Demokrati og Uddannelse* (Klim, 2005).

38 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 19.

39 Nordentoft, *Opdragelse til Demokrati*, 19.

hinanden en indgang til at forstå det menneskelige fællesskab. Med Løgstrup vender vi tilbage til endnu en af de teologer, som har haft en væsentlig betydning for udviklingen af pædagogisk tænkning i Danmark. Løgstrup har en tæt forbindelse til den politisk konservative Hal Koch, med hvem han havde et venskab, men også en diskussion om, hvordan Danmarks regering skulle forholde sig under besættelsen i 2. verdenskrig, og ikke mindst Løgstrups kritik af Kochs engagement i Dansk Ungdomssamvirke, som han mente havde »beredt jordbunden for Nationalsocialisme«.[40] Jeg vil ikke gå ind i denne diskussion, men blot nævne den for at understrege, hvordan besættelsestiden har haft en indflydelse på udviklingen af pædagogikken i Danmark langt op i det 20. århundrede.

Derimod vil jeg gå ind i Løgstrups berømte foredrag »Skolens formål«[41] fra 1981. Her betoner Løgstrup skolen som et »fristed for mennesker til sammen at finde ud af tingene.«[42] Ordet fællesskab bruger Løgstrup ikke; derimod diskuterer han problemer med sammenhængsløshed og pluralisme, og som han skriver, så er det åndelig dovenskab at affinde sig med pluralismen.[43] Løgstrup, som også er kendt for bogen *Den Etiske Fordring,* [44]er en tænker, der undersøger sammenhænge mellem mennesker og den verden, som de bebor. I *Den Etiske Fordring* undersøger han tilliden mellem mennesker og den etiske fordring, som det enkelte menneske altid vil have i forholdet til andre mennesker, som vi er i berøring med. Løgstrup antager og argumenterer for, at tillid mellem mennesker er normaltilstanden, og at mistillid opstår på grund af særlige omstændigheder.[45] At tillid er udbredt i Danmark og Skandinavien, er i øvrigt undersøgt og dokumenteret.[46] Men at opretholde tillid er en udfor-

40 H.S. Nissen, *Kære Hal Kære Koste: Breve 1940–43 mellem K.E. Løgstrup og Hal Koch* (Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A/S, 1992).

41 Knud Ejler Løgstrup, »Skolens formål«, i *Pædagogikkens Fundamenter*, red. Lucas Cone (Hans Reitzels Forlag, 2021 [1981]), 396–408.

42 Løgstrup, »Skolens formål«, 397.

43 Løgstrup, »Skolens formål«, 404.

44 Knud Ejler Løgstrup, *Den Etiske Fordring*, 2. udgave (Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1991).

45 Løgstrup, *Den Etiske Fordring*, 17.

46 Rasmus Fonnesbæk Andersen, »Trust in Scandinavia: Findings from Moving Borders between Denmark and Germany«, *Scandinavian Political Studies* 41, nr. 1 (2017): 22–48, https://doi.org/10.1111/1467-9477.12107, 2018.

dring og, hvad Løgstrup kalder, en etisk fordring. Et meget berømt citat, som er kendt overalt i pædagogiske kredse i Danmark, er følgende: »Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.«[47] Her viser den etiske fordring sig som en fordring til det enkelte menneske. Vi kan i Løgstrups optik ikke afskrive os sammenhængen med andre mennesker og de vilkår, som vi sammen lever under. På den måde adresserer Løgstrup det menneskelige fællesskab på en subtil måde i og med dette fælles vilkår og ansvar for hinanden. I skolen skal denne opgave vise sig i det, som Løgstrup kalder tilværelsesoplysning: »til skole hører oplysning om den tilværelse, vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen, vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet, vi er indfældet i med vores sanser. For at have en enkelt glose om det vil jeg kalde det tilværelsesoplysning.«[48] Ifølge Løgstrup har idealet om at opdrage til demokrati en mindre rolle at spille. Som han skriver: »Demokratiets opgave er mere beskeden, det er en skikkelig måde at være uenig på.«[49] Samtidig har demokrati en rolle at spille, når mennesker skal omgås, for her skal vi være »tålsomme over for hinanden, og det sørger det demokratiske sindelag for.«[50]

Løgstrup bidrager med et interessant ontologisk blik på forudsætninger for fællesskab og er i den forbindelse et vigtigt perspektiv, idet han med et fænomenologisk blik fortæller os, at vi ikke kan vælge, om vi vil eller ikke vil fællesskaber, men at de er os givet. Af den grund er vi nødt til at undersøge, hvad det er, som får mennesker til at indgå i sammenhænge med hinanden. Løgstrup taler demokratiet op som en af de måder, mennesker kan omgås hinanden.

47 Andersen, »Trust in Scandinavia«, 25.

48 Løgstrup, »Skolens formål«, 399.

49 Løgstrup, »Skolens formål«, 404.

50 Løgstrup, »Skolens formål«, 403.

Fællesskabets forskellige ansigter?

Jeg vil afsluttende med udgangspunkt i ovenstående tænkere diskutere, hvad jeg vil kalde fællesskabets forskellige ansigter: Hvordan skelner vi og håndterer, at fællesskaber både kan lede til frisættelse gennem demokratiske samværsformer og til undertrykkelse? Jeg vil tage udgangspunkt i de tre gennemgående begreber sammenhængskraft, solidaritet og demokrati med henblik på at diskutere forskellige rationaler for at understøtte fællesskaber pædagogisk.

Sammenhængskraft har tydeligvis to ansigter. På den ene side kan sammenhængskraft i et samfund og ikke mindst i pædagogiske sammenhænge tjene det formål at strømline en forståelse af et tilhørsforhold, som understøtter en bestemt ideologisk eller værdimæssig retning, hvor denne typisk kan være politisk, national, religiøs eller blot tjene en magthavers interesse. I den forstand kan sammenhængskraft handle om ensretning og om metaforisk at få mennesker til at gå i takt. På den anden side kan sammenhængskraft handle om at få mennesker til at spille sammen i en orkestrering, der både kan rumme harmoni og disharmoni. Sidstnævnte vil være typisk for forståelser af fællesskab, som bygger på demokrati, og hvor uenighed er en dyd, så længe denne muliggør demokratiske dialoger. Grundtvigs, Kochs og Nordentofts tænkning er et godt eksempel på dette, om end med forskellige nuancer. I pædagogisk praksis vil man kalde dette for demokratisk dannelse, idet børn og elever opfordres til at fremelske og efterprøve deres enighed eller uenighed med henblik på at styrke deres demokratiske deltagelse. Vigtigt i den sammenhæng vil være, at de ikke kun erklærer sig enige eller uenige, men også øver sig i at argumentere for deres synspunkter, således at de ikke ender i enten følgagtighed og uigennemtænkte holdninger[51]. Som Løgstrup siger, så er vi udleveret til hinanden, og det kræver, at menneskene formår at finde samværsformer, som ikke er destruktive. Desværre er demokratiet mange steder i Europa og i verden under pres, og derfor er en dagsorden, som understøtter demokratisk dannelse, vigtig, hvis en dagsorden præget af ligeværd og demokrati skal opretholdes. Som allerede Platon fremhævede i Staten[52],

51 Se Merete Wiberg og Carsten Fogh Nielsen, »Undervisning i etik i skolen«, i *Almendidaktik: udfordringer og åbninger*, red. M. S. Carlsson og M. Stovgaard (U Press, 2021), 71–83.

52 Platon, *Staten*, i *Platon IV, Samlede værker*, i ny oversættelse (Gyldendals Bogklubber, 2013).

så kan demokrati også være problematisk i og med, at et demokratisk valg kan medføre ikke-demokratiske tilstande. Således har også demokratiet sit janusansigt. Aktuelt er verden præget af krige, og i et europæisk perspektiv er disse kommet nærmere i og med krigen i Ukraine. Endelig har den i 2025 genindsatte amerikanske præsident Trumps ønske om at købe Grønland, der er en del af det danske rigsfællesskab, været skelsættende. Verdens tilstand har betydet oprustning, hvor det i Danmark ikke kun handler om køb af militært isenkram, men også om, hvad den socialdemokratiske danske statsminister Mette Frederiksen i den tidligere citerede grundlovstale fra 2025 beskriver som åndelig oprustning. Den åndelige oprustning handler ifølge talen om viljen til at ville stå sammen for sit land.

På sin vis er Mette Frederiksens grundlovstale, som blev holdt på Rødding højskole – Danmarks første højskole – et ekko af de forskellige teoretikere, som jeg har beskrevet i kapitlet, hvor disse spænder bredt politisk fra socialisme til konservatisme. Den åndelige oprustning bliver her knyttet til oplysning, kritisk sans og demokrati, samtidig med at der er en tydelig opfordring til at opretholde dansk sammenhængskraft, uden at ordet dog bruges. I forlængelse af Jens Erik Kristensens beskrivelse af to diskurser for sammenhængskraften, som blev nævnt i starten af kapitlet, så må begrebet »åndelig oprustning«siges at tilhøre diskursen om et nationalt-kulturelt og folkeligt værdifællesskab. I talen opfordrer Frederiksen til at læse bøger og at være kritisk opmærksom på de digitale og sociale medier. I samme ombæring opfordrer hun til, at skærmene skal slukkes i skolerne, hvilket knytter an til en diskussion, som aktuelt er fremherskende i Danmark, hvor næsten alle fysiske bøger er forsvundet fra skolerne til fordel for digitale læringsportaler. Vendingen er, at børn skal til at læse fysiske bøger igen. Skoleverdenen bliver her – ikke overraskende – et omdrejningspunkt for den åndelige oprustning.

Interessant nok kan der her kobles til den danske læringsteoretiker Knud Illeris. Illeris forholder sig i bogen *Modkvalificeringens pædagogik*[53] fra 1981 eksplicit til dannelsestænkningen og ser blandt andet denne som en modpol til uddannelsesteknologi. Han argumenterer således for, at uddannelsesteknologi ikke vandt frem i Danmark netop pga. dannelsestraditionen og den

53 Knud Illeris, *Modkvalificeringens pædagogik: Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring* (Unge Pædagoger, 1981).

grundtvigske højskole- og friskoletradition: »Dertil havde både dannelsestraditionen og den grundtvigianske høj- og friskoletradition for dybe rødder.«[54] Senere, i det 21. århundrede, kom de digitale læringsplatforme i overmål til Danmark, men igen er det ideer om dannelse og demokrati, som kommer til at udgøre det kritiske modspil, som det ses i Mette Frederiksens tale. Knud Illeris er derudover eksponent for en dagsorden, der hviler på solidaritet med udgangspunkt i socialistiske værdier, hvor målet er et socialt lige samfund, hvor materielle og sociale goder fordeles ligeligt mellem alle. En tilsvarende dagsorden ses hos Inger Merete Nordentoft. Et sådant tema er ikke fremtrædende i begrebet om sammenhængskraft. Man kan her sige, at politiske ønsker om sammenhængskraft ikke altid hænger sammen med et ønske om en ligelig fordeling af materielle, sociale og kulturelle goder. Opfordringen til sammenhængskraft kan derfor have en social bagside og ikke nødvendigvis garantere ligelig adgang til et velfærdssamfunds goder. Dette er sammenhængskraftens mere skjulte ansigt.

Især spørgsmålet om lighed i forhold til materielle og sociale goder er knyttet til begrebet solidaritet. Den tyske filosof Max Scheler påpegede, at forskellen på åndelige og materielle værdier er, at de materielle adskiller de personer, som deler dem, mens de åndelige forener mennesker i et fælles ejerskab[55]. Det interessante i denne påstand er, at hvis man i et fællesskab har meget fokus på, hvordan man deler materielle goder, kan der opstå splittelse, idet nogle får mere eller mindre end andre. Hvis man derimod fokuserer på åndelige værdier, eksempelvis nationale, fællesmenneskelige eller religiøse værdier, kan disse distribueres i et ligeligt mål. Således kan åndelige værdier indgå i et strategisk spil, der handler om at få en befolkning med sig. Samtidig kan åndelige værdier også være spredende og konfliktfyldte i forhold til, hvilke dagsordener de går ind på, som f.eks. tolerance over for traditioner og værdier, der ikke umiddelbart passer ind i en dansk sammenhæng. Endelig kan visse åndelige værdier være eksklusive og elitære og af den grund også splittende.

54 Illeris, *Modkvalificeringens pædagogik*, 30.

55 Max Scheler, *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values* (Northwestern University Press, 1985), 94–95. Se endvidere M. Wiberg. *Teoretisk Pædagogik*. (Hans Reitzels Forlag 2022), 54.

Afslutning

Jeg har i dette kapitel med en række nedslag i dansk dannelseshistorie tilstræbt at vise, hvordan værdier som fællesskab, sammenhængskraft og solidaritet træder frem som et gennemgående træk, om end det sker med forskellige værdimæssige og ideologiske udgangspunkter. Derudover indgår demokrati som en samværs- og samtaleform, der bidrager til at opretholde det enkelte menneskes integritet, frihed og selvstændighed. Disse nedslag mener jeg er relevante for en forståelse af, hvad der er det særlige ved nordisk dannelse, hvor især Grundtvig er et centralt fælles omdrejningspunkt for den skandinaviske del af Norden.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan vi ved hjælp af en idéhistorisk gennemgang kan forklare det danske og de øvrige nordiske velfærdssamfund, hvor befolkningen ofte med glæde betaler store dele af deres løn til det fælles bedste. Er det på grund af, at vi værdsætter fællesskabet og sammenhængskraften, eller har vi med Løgstrup forstået, at vi er udleveret til hinanden? Er mennesker i Norden reelt solidariske, eller passer det dem bare godt, at der stilles ressourcer til rådighed for alle? Har Norden historisk tilstræbt denne vane og indstilling, og er den grunden til det velfærdssamfund og den tillid, som i høj grad karakteriserer de nordiske lande? Forhåbentlig er det således, om end fortællingen naturligvis har sine skår og ridser, i og med at der også er ulighed i de nordiske lande, og at alle ikke nødvendigvis føler sig omfattet af et fællesskab eller som en del af sammenhængskraften. Endelig kan der være en udfordring i at sikre, at alle bidrager til og deltager i demokratiske samværsformer. Pædagogiske institutioner har i den forbindelse en væsentlig rolle at spille med henblik på oplysning og dannelse. Væsentligt i denne sammenhæng er spørgsmålet om, hvordan vi taler om fællesskaber som mere end blot at dele og fordele materielle goder, men også som netop demokratiske fællesskaber, der kan indgå i dialoger om, hvilke håb og idealer vi gerne vil føre med videre i fremtiden.

Referencer

Andersen, Rasmus Fonnesbæk. »Trust in Scandinavia: Findings from Moving Borders between Denmark and Germany«. *Scandinavian Political Studies* 41, nr. 1 (2017): 22–48. https://doi.org/10.1111/1467-9477.12107.

Bugge, Knud Eyvin. *Skolen for livet*. G.E.C. Gads Forlag, 1965.

Børne- og Undervisningsministeriet. »Folkeskolens formål«. 2025. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1100.

Dewey, John. *Demokrati og uddannelse*. Klim, 2005.

Finnemann, Niels Ole. »Findes der en socialdemokratisk dannelsestradition?« *Den Frie Lærerskole* 40, nr. 1 (1992): 22–28.

Frederiksen, Mette. »Grundlovstale«. 2025. https://www.dansketaler.dk/tale/mette-frederiksens-grundlovstale.

Grundtvig, Nikolaj Frederik Severin. »Skolen for livet«. I *Pædagogikkens fundamenter*, redigeret af Lucas Cone, 136–150. Hans Reitzels Forlag, 2021.

Grundtvig, Nikolaj Frederik Severin. *Statsmæssig oplysning – et udkast om samfund og skole*. Nyt Nordisk Forlag, 1983.

Hegel, Georg William Friedrich. *Åndens fænomenologi*. Gyldendals Bogklubber, 2007.

Herder, Johann Gottfried. *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse*. Det lille Forlag, 2002.

Illeris, Knud. *Modkvalificeringens pædagogik: Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. Unge Pædagoger, 1981.

Jørgensen, Per Schultz. »Solidaritet utopi og nødvendig handling«. *Nordisk Sosialt Arbeid* 26, nr. 4 (2006): 352–364.

Koch, Hal. *Grundtvig*. Gyldendalske Boghandel, 1943.

Koch, Hal. *Hvad er demokrati?* Gyldendal, 2005.

Korsgaard, Ove. »Nikolaj Frederik Severin Grundtvig: Mellem skolen for livet og skolen for lyst«. I *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*, redigeret af K. Steinsholt og L. Løvlie, 274–288. Universitetsforlaget, 2011.

Kristensen, Jens Erik. »Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling«. I *Sammenhængskraften: Replikker til Fogh*, redigeret af P. Lodberg, 16–55. Forlaget Univers, 2007.

Løgstrup, Knud Ejler. *Den etiske fordring*. 2. udg. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1991.

Løgstrup, Knud Ejler. »Skolens formål«. I *Pædagogikkens fundamenter*, redigeret af Lucas Cone, 396–408. Hans Reitzels Forlag, 2021 [1981].

Nissen, Henrik S. *Kære Hal Kære Koste: Breve 1940–43 mellem K. E. Løgstrup og Hal Koch*. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A/S, 1992.

Nordentoft, Inger Merete. *Opdragelse til demokrati*. Eget Forlag, 1944.

Peters, Rikke Alberg. »Kampen om sammenhængskraften – En analyse af begrebet sammenhængskraft i den offentlige debat fra 1994 til 2010«. *Slagmark Tidsskrift for Idéhistorie*, nr. 70 (september 2018): 129–156. https://doi.org/10.7146/sl.v0i70.104405.

Platon. *Staten*. I *Platon: Samlede værker*, bd. IV. Ny oversættelse. København: Gyldendals Bogklubber, 2013.

Scheler, Max. *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*. Northwestern University Press, 1985.

Wiberg, Merete. »Feeling at Home: Bildung and the Clash between Nostalgic and Universal Values: Singing Together in a Plural World«. *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 5 (oktober 2024): 606–620. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae068.

Wiberg, Merete. *Teoretisk pædagogik: Et laboratorium for forventninger og håb. Om værdifylde i pædagogikken*. Hans Reitzels Forlag, 2022.

Wiberg, Merete og Carsten Fogh Nielsen. »Undervisning i etik i skolen«. I *Almendidaktik: udfordringer og åbninger*, redigeret af M. S. Carlsson og M. Stovgaard, 71–83. U Press, 2021.

Rytzler, J. & Magnússon, G. (2026). Bildning och högre utbildning: Bernt Gustavssons bildningsbegrepp i didaktisk belysning. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 267–290). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870811

11

Bildning och högre utbildning

Bernt Gustavssons bildningsbegrepp i didaktisk belysning

Johannes Rytzler & Gunnlaugur Magnússon

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammanfattning: I kapitlet diskuterar och framhäver vi bildning som ett centralt och nödvändigt begrepp för högre utbildning. Vi vill lyfta den högre utbildningens bildningspotential, främst genom att knyta såväl dess uppdrag som dess praktik till bildningens roll för varje individs möjlighet att utvecklas i sin mänsklighet och att leva ett gott liv. Det övergripande syftet är att, med stöd av den svenske idéhistorikern och bildningsfilosofen Bernt Gustavsson, undersöka huruvida dagens högre utbildning kan utvecklas i linje med några av de tolkningar av bildning som står att finna i en nordisk kontext och tradition. Genom det vi kallar Gustavssons dynamiska bildningsbegrepp visar vi hur undervisning i högre utbildning kan och bör vara en praktik där bildning möjliggörs och upprätthålls. Med stöd i den didaktiska traditionen visar vi hur lärare i dagens högre utbildning kan verka för studenters personliga och intellektuella utveckling och deras möjligheter att, med stöd i livserfarenheter och studier, leva ett gott liv tillsammans med andra människor.

Nyckelord: Bildning, högre utbildning, didaktik, Bernt Gustavsson

Abstract: In this chapter, we discuss and raise Bildung as a central and necessary concept for higher education. We wish to emphasize the Bildung-potential of higher education, primarily by tying its mission as well as its practice to the role of Bildung for every individual's potential to develop in their humanity and to lead a good life. With a basis in the Swedish historian of ideas and Bildung-philosopher Bernt Gustavsson, the overarching aim is to investigate how contemporary higher education can develop in line with some of the interpretations of Bildung in the Nordic context and tradition. Using what we formulate as Gustavsson's dynamic Bildung-conception, we illustrate how teaching in higher education can and should be a practice where Bildung is made possible and maintained. By drawing on the tradition of Didaktik, we illustrate how teachers in higher education can promote the personal and intellectual development of students and their prerequisites to live a good life along with other people through their life-experience and studies.

Keywords: Bildung, Higher Education, Didaktik, Bernt Gustavsson

Inledning

> På läroanstalter och universitet kan man förvänta sig att det ska finnas intellektuellt vidsynta människor som ansvarar för forskningens och lärandets frihet och ser den som en förutsättning för att vinna ny kunskap. Utrymmet för denna kunskap tycks dock vara krympande. Det är trångt om friutrymmet. Vilket ansvar har då de s.k. intellektuella för att utveckla kunskap, lärande och bildning till något annat än det man köper i butiken eller det som svarar mot administrationens och marknadens omedelbara behov?[1]

Detta inledande citat av den svenska idéhistorikern och filosofen Bernt Gustavsson kan ses som en relativt typisk beskrivning av den högre utbildningens utveckling under de senaste årtiondena. Utöver ett problematiserande av den högre utbildningens instrumentalisering och marknadsanpassning formulerar Gustavsson en skarp kritik mot bristen på ansvarstagande i och för bildningens ”friutrymme.” Föreställningen om en utbildningskris har varit ett återkommande inslag i såväl den samhälleliga debatten som inom utbildningen själv i Sverige under de senaste decennierna.[2] Medan denna föreställning långt ifrån är begränsad till Sverige har uppfattningen om en utbildningskris legat till grund för legitimerandet av ett stort antal omfattande reformer av skolsystemet och gör så än idag.[3] Dessa reformer rättfärdigas ofta med hänvisning till vad som uppfattas som pågående kriser i den yngre generationens socialisation och kunskapsinhämtning, men

---

1 Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Wahlström & Widstrand, 1996), 275–276.

2 Jfr. Andreas Fejes och Magnus Dahlstedt, *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?* (Studentlitteratur, 2020); Joakim Landahl, David Sjögren och Johannes Westberg, *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (Nordic Academic Press, 2021), 233–260.

3 Till exempel har den nuvarande regeringen, via de liberala skol- och utbildningsministrarna, föreslagit en stor rad insatser på flera nivåer i skolsystemet, från förskola till högre utbildning, vilka bäst kan beskrivas som de största reformpaketen sedan Liberalerna (då Folkpartiet) senast satt i regering. Se Gunnlaugur Magnússon, ”Liberalernas trovärdighet och reformglädje”, *Skola och Samhälle*, 20 februari 2025, https://skolaochsamhalle.wordpress.com/2025/02/20/gunnlaugur-magnusson-liberalernas-trovardighet-och-reformgladje/.

ett oväntat inslag är att bildningsbegreppet tycks ha gjort återkomst i skolpolitiken.[4] Detta kan i sig ses som något efterlängtat och något som flera forskare och lärare har önskat i en debatt som annars präglats av förenklade dikotomier, som den mellan ”flumskola” och ”kunskapsskola.”[5] Tyvärr verkar dock användningen av bildningsbegreppet i skoldebatten främst utgå från den välbekanta men förenklade betydelsen att den bildade personen är ”väl påläst” eller ”allmänbildad”[6] utan vidare hänvisning till mer filosofiskt och historiskt förankrade betydelser. Inte minst ger motstridiga politiska utspel ett intryck av att ordet ”bildning” används som en legitimering genom att ett positivt laddat ord åberopas för att ge utspelen ett sken av en djupare mening. Det nyfunna politiska vurmandet för bildning verkar med andra ord vara något opportunistiskt, för att inte säga populistiskt.

Det finns ett antal sätt att beskriva högre utbildningens utveckling över tid, och olika beskrivningar kan belysa olika dimensioner. Vi har i tidigare publikationer visat hur marknadens intrång, i kombination med politisk styrning, har förvandlat högre utbildning på ett sätt som har kommit att påverka såväl lärare och studenter som politiker och allmänhet och deras uppfattning om utbildningens mål och medel.[7] Framför allt har denna utveckling lett till en instrumentell syn på högre utbildning där dimensioner som ligger

4 Se t.ex. Kulturdepartementet, *Sverige – Ett läsande land: En lässtrategi för Sverige 2026–2031* (Regeringskansliet, 2026).

5 Jfr. Bernt Gustavsson, *Bildningens förvandlingar* (Daidalos, 2007); Bernt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati* (Liber, 2009); Bernt Gustavsson, ”Bildningskraftens pedagogiska kraft”, i *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?*, red. Andreas Fejes och Magnus Dahlstedt (Studentlitteratur, 2020), 125–138.

6 Henrik Bohlin, ”Vad är medborgerlig bildning?”, i *Tvära möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, red. Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist och Håkan Forsberg (Södertörn Studies in Education, 2011), 19–34; Gustavsson, *Bildningens förvandlingar*.

7 Gunnlaugur Magnússon och Johannes Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Pedagogy and Teaching* (Routledge, 2022); Johannes Rytzler och Gunnlaugur Magnússon, ”Didaktik som lärarutbildningens innehåll och form: Motstånd, dilemman och möjligheter”, *Utbildning & Demokrati* 29, nr. 1 (2020): 29–64.

bortom det på förhand formulerbara osynliggörs.[8] Bland dessa osynliggjorda dimensioner finner vi bildningen. Frågan kan dock ställas om inte forskare och akademiker också förhåller sig till bildningsbegreppet på ett någorlunda opportunistiskt, odefinierat och luddigt sätt när de klagar på skoldebattens brister och politikernas okunskap. Hänvisningar till hotet mot bildningen och utbildningens bildande verksamhet är trots allt vanliga, särskilt i diskussioner om önskade och/eller förestående förändringar av högre utbildning. Enligt Anne Rhostock[9] följs inte sällan dessa varningsrop av ett romantiserande om det Humboldtska idealet som en slags särskilt bildande utbildningspraktik. Dessutom menar Rhostock att motståndare till olika slags förändringar av den högre utbildningen har åberopat både bildning och Humboldt-idealet ända sedan 1800-talet, oavsett graden av tidigare förankring i dessa ideal. Att den högre utbildningen har förändrats flera gånger de senaste decennierna råder dock inget tvivel om, och i Europa har dessa förändringar gått hand i hand med standardiseringar och marknadifiering som en följd av ändrade krav på den högre utbildningens roll i det nutida samhället.[10] Huruvida vi kan tala om en specifik kris för *bildningen* som resultat av den högre utbildningens utveckling och politiska styrning är däremot en annan fråga.

---

8 Jfr. även Matthew Clarke och Anne Phelan, *Teacher Education and the Political: The Power of Negative Thinking* (Routledge, 2017); Anne Phelan, Gunnlaugur Magnússon, Stephen Heimans och Ruth Unsworth, ”Teacher Education and the Contemporary: An Introduction”, i *Teacher Education and the Contemporary: Essays from the International Teacher Education Research Collective*, red. Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Ruth Unsworth och Stephen Heimans (Routledge, 2024), 1–14.

9 Anne Rhostock, ”Some things never change – The invention of Humboldt in western higher education systems”, i *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, red. Pauli Siljander, Ari Kivelä och Ari Sutinen (Sense Publishers, 2012), 165–182.

10 För en beskrivning av reformer av högre utbildning i Sverige, se Johanna Ringarp, *Frihetsretorik och marknadslogik: En analys av den svenska högskolepolitiken 1970–2014* (Makadam Förlag, 2024).

I detta kapitel avser vi att diskutera och framhäva bildning som ett centralt och nödvändigt begrepp för den högre utbildningen.[11] I kapitlet fokuseras det vi vill kalla den högre utbildningens bildningspotential, främst genom att knyta såväl dess uppdrag som dess praktik till varje individs utveckling och möjligheter att leva ett gott liv. Syftet är att undersöka huruvida dagens högre utbildning kan utvecklas i linje med några av de tolkningar av bildning som står att finna i en nordisk kontext och tradition. Med stöd av den svenske idéhistorikern och filosofen Bernt Gustavssons utveckling av ett dynamiskt bildningsbegrepp visar vi hur undervisning i högre utbildning kan (och bör) vara en praktik där bildning möjliggörs. Detta genom att låta studenter möta, tilltalas av och handla i världen, såsom den kommer till uttryck genom undervisningen och dess grund i olika ämnen, traditioner och praktiker. Genom att söka oss till didaktiktraditionen och framhäva dess roll som möjlig pedagogisk motor i och för högre utbildning visar vi hur lärare i dagens högre utbildningssystem kan verka för studenters personliga och intellektuella utveckling och deras möjligheter att, med stöd i livserfarenheter och olika typer av utbildning, leva ett gott liv tillsammans med andra människor. Frågorna som ställs på sin spets är: Vad innebär bildning inom ramen för högre utbildning, på vilket sätt är den viktig, och hur kan den hjälpa studenter att ta plats och navigera i en värld präglad av mångfald, komplexitet och osäkerhet? De svar som ges i detta kapitel samlar vi under begreppet bildningsorienterad didaktik.

Bernt Gustavsson och bildningsbegreppet

Bernt Gustavsson föddes 1946 i den svenska staden Katrineholm. Hans forskning har särskilt fokuserat på bildningsbegreppet, kunskapsfilosofi och samspelet mellan utbildning och demokrati, och han studerar olika former

11 Det finns andra publikationer som har försökt formulera liknande argument; se t.ex. Johannes Rytzler, Linda Jonsson, Jonas Nordmark och Tom Storfors, *Tänka och handla som en lärare: Utbildningsvetenskaplig kärna ur didaktiska och pedagogiska perspektiv* (Liber, 2024); Jesper Sjöström och Ruhi Tyson, *Didaktik för lärande och bildning* (Liber, 2022). Dessa är dock inte inriktade på högre utbildning och har andra anspråk än vad vi har.

av kunskap och hur de bidrar till individens och samhällets utveckling. Gustavsson har intresserat sig för bildningsbegreppets historia såväl som för dess nutida innebörd och potential. Särskilt har han intresserat sig för fenomenet folkbildning och för hur de bildningsideal som utvecklades i den svenska arbetsrörelsen mellan 18- och 1900-talet formades. Viktiga tänkare är här Hans Larsson, Ellen Key och Oscar Olsson.[12] Historiskt utreder han bildning med fokus på Aristoteles kunskapsfilosofi, upplysningsfilosofernas rationella bildningsbegrepp och den tyska idealismens bildningsbegrepp. I ett mer nutida sammanhang utvecklar han bildningsbegreppet i dialog med bland annat pragmatismens teoribildning, via John Dewey, Richard Rorty och Richard Bernstein, samt med Martha Nussbaums läsningar av Aristoteles. Själv utvecklar han ett bildningsbegrepp genom ett särskilt intresse för hermeneutiken, via Martin Heideggers kritik av Edmund Husserls fenomenologi och dess utveckling genom Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur. I det följande kommer vi försöka sammanfatta Gustavssons bildningsbegrepp, med särskilt fokus på hermeneutikens inflytande på detsamma.

Ett dynamiskt bildningsbegrepp

Bildning är ett begrepp som oftast sätts i kontrast till begreppet utbildning, där utbildning reduceras till kunskapsinhämtande inom organiserade skolformer, medan bildning handlar om andra, mer öppna och individuellt orienterade värden och kunskaper.[13] Anledningen till bildningsbegreppets mångtydighet kan härledas idéhistoriskt, där olika kunskapsfilosofiska resonemang och utgångspunkter leder fram till olika innebörder. Även om en tidig version av bildning står att finna i Antikens *Paideia*-begrepp identifierar Gustavsson två huvudspår i den nordiska kontexten[14]: dels ett

12 Bernt Gustavsson, *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930* (Wahlström & Wistrand, 1991).

13 Anders Burman, ”Konsten att växa som människa”, i *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker,* redigert af Anders Burman (Södertörn Studies in Higher Education, 2014), 5–18. Se även Rytzler, Jonsson, Nordmark och Storfors, *Tänka och handla som en lärare*, 253–254.

14 Bernt Gustavsson, ”Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”, i *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson (Daidalos, 2007), 7–22.

romantiskt och hegelianskt influerat bildningsbegrepp, som tolkas och förs vidare av Grundtvig i Danmark men som också tar fäste inom en norsk kontext, dels ett upplysningsfilosofiskt och kantianskt bildningsbegrepp som främst kom att inspirera svenska filosofer. Gustavsson menar att bildning, i bred bemärkelse, är den utvecklingsprocess som varje människa genomgår under sitt liv från barn till mogen människa[15]. Han menar vidare att bildning å ena sidan kan förstås i relation till en elitistisk idé om kunskap som något exklusivt (och implicit exkluderande), det vill säga kunskap som identitets- och klassmarkör som visar var människor hör hemma i olika samhälleliga kontexter. Å andra sidan kan bildning förstås som en process som syftar till att uppnå själslig, kroppslig och intellektuell balans och som är öppen för alla människor.[16] I sin avhandling från 1991 skriver Gustavsson följande:

> Begreppet bildning uppstår i ett idéernas gränsland mellan upplysning och romantik. Bildningens centrala motsättningar går rakt igenom dessa idétraditioner, vilka bär olika tendenser som leder åt olika håll i bildningsbegreppets utveckling. Därmed utkristalliseras olika bildningsideal i den historiska utvecklingen.[17]

Gustavsson tar fasta på dessa olika ideal genom att identifiera de grundläggande spänningar som bildningsbegreppet bär med sig. Från Gottfried Herder tar han fasta på bildning som en beskrivning av både människa och värld ”stadda i en oändlig utvecklingsprocess” men noterar att bildningens öppenhet under 1800-talet kommer att reduceras genom tankar om vissa specifika förebilder och kanoniseringsprocesser som formar ett förväntat mål med processen. I och med att bildningen förses med denna målbild smyger sig också en spänning in mellan jämlikhet och elitism. Gustavsson visar här hur olika upplysningstänkare i olika utsträckning strävar mot en jämlik upplysning oberoende av klasstillhörighet, med Rousseau och Pestalozzi som jämlikhetssträvare och Schelling som en mer konservativ och, inför folkets möjligheter och rättigheter till bildning, mer skeptisk tänkare.

---

15 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

16 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

17 Gustavsson, *Bildningens väg*, 29.

När Gustavsson bygger upp sin moderna bildningsteori gör han det främst genom att problematisera det humboldtianska bildningsbegreppet, vilket kan sammanfattas som att människan (och då kanske främst i en akademisk kontext) är fri att söka kunskap samt formulera och lösa sina egna problem, och att dessa val utvecklar henne i en viss riktning. Eftersom detta bildningsbegrepp formuleras inom ramen för ett institutionaliserande av kunskapssökandet (det vill säga universitetet) menar Gustavsson att den till en början fria process som Humboldt skriver fram så småningom tenderar att begränsas av en specifik kunskapselit eller akademisk kultur, där såväl mål som process fixeras i färdiga sanningar eller traditionsbundna praktiker. Gustavsson kommer sedermera att utveckla en egen version av bildning med hjälp av en hermeneutisk begreppsapparat, där Gadamer och Ricoeur blir viktiga tänkare. Bildningsprocessen blir här en ständigt tolkande rörelse mellan det bekanta och det obekanta, delen och helheten, självet och den andre, men där självet är öppet för förändring i relation till det hen aldrig kan fullt ut begripa utifrån sin egen förståelsehorisont. I mötet med det obekanta tvingas människan till en reflektion över sin egen uppfattning om sig själv och världen, och det är i detta möte som människan kan utvecklas i en kontinuerlig rörelse mellan det bekanta och det obekanta.[18]

Gustavsson menar att samhällets ständiga förändring, med modernisering, globalisering och mångfald, kräver att bildningsbegreppet byter skepnad, då det ständigt ställs inför nya krav, såsom att möta behovet av ständigt förnyade levnadsvillkor och samhälleliga utmaningar samt behovet av ny ändamålsenlig och/eller meningsskapande kunskap. I Gustavssons bildningsbegrepp ingår således både en process och ett mål, men där båda utvecklas dynamiskt över tid. Något som emellertid är en förutsättning för att bildning överhuvudtaget ska förekomma är att den bygger på mänsklig aktivitet och skapande fantasi samt har en personlig anknytning.[19] Vi har därför valt att fortsättningsvis tala i termer av ett dynamiskt bildningsbegrepp.

18 Bernt Gustavsson, *Folkbildningens idéhistoria* (Bildningsförlaget, 1998).

19 Gustavsson, *Folkbildningens idéhistoria*.

Bildning och kunskap i högre utbildning

Med stöd i Gustavssons dynamiska bildningsbegrepp kan bildningsprocessen knytas till idéer om en slags levd eller genomlevd kunskap som tar sig uttryck i det sociala och det mellanmänskliga, med både självets och kollektivets utveckling som parallella mål.

Inom den högre utbildningen brukar bildningen oftast knytas till Humboldt och hans idéer om akademisk frihet. Som vi har visat ovan tenderar dock den högre utbildningens bildning att röra sig mot den målfokuserade sidan av bildningen. Inom ramen för en institutionaliserad undervisningskontext är det termen lärande och inte bildning som dominerar, där lärande dessutom riskerar att inympas i en slags administrativ logik, där prestationer på examinationer knyts till specifika lärandemål.[20] Lärande i en undervisningskontext måste förvisso förstås som någons lärande av något specifikt för ett specifikt ändamål och i relation till ett definierat kunskapsinnehåll. Det kunskapsinnehåll som en specifik kurs på universitetet ska förmedla är förenat med ett antal val som sker på olika nivåer i utbildningssystemet, från den högsta politiska nivån, via styrdokument och lokala kursplaner, till lärarens didaktiska val i undervisningens praktik. Dessutom ska de till kursen knutna examinationerna utgöra en garant för att studenten har tillgodogjort sig de kunskaper som kursplanen stipulerar. Genom att presenteras, representeras och gestaltas via olika typer av undervisningssituationer – föreläsningar, seminarier, labbar etcetera – transformeras ämnesinnehållet till ett undervisningsinnehåll. Detta innehåll ska studenter sedan möta, studera och utveckla kunskaper om i enlighet med kursplanens och lärarens intentioner samt i relation till sina egna intressen och framtidsmål.

Givet beskrivningen ovan är det tydligt att de kunskaper som studenter införskaffar eller utvecklar inom ramen för högre utbildning har både en bildande och en utbildande funktion som överskrider de kunskaper som beskrivs i examens- och lärandemålen. Här bidrar Gustavssons bildningsbegrepp till en rikare diskussion om kunskap och lärande, då det rymmer en förståelse av kunskap som med fördel kan knytas an till den högre utbildningens pedagogiska praktik. Nyckelordet i detta sammanhang blir *fronesis*.

---

20 Magnússon och Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education*.

Fronesis som bildningens kunskapsbegrepp

Kunskap som fenomen är svårt att definiera begreppsligt. Svårigheterna handlar i stort om att först redogöra för vad kunskap är och sedan, utifrån den definitionen, reda ut vad vi kan få kunskap om.[21] I den klassiska kunskapsteorin finns det flera förslag till vad som menas med kunskap och hur människan tillgodogör sig den. Ett försök att definiera kunskap är att närma sig den som ett slags sakförhållande eller som en relation mellan världen och utsagor om världen. Med utgångspunkt i Platons kunskapsfilosofi har filosofen Jan Hartman beskrivit detta som att en person med en trosföreställning (så här ligger det till) som är både rättfärdigad (trosföreställningen är rimlig) och sann (den går att pröva genom att ta reda på) i och med detta har kunskap.[22] Att en trosföreställning är sann kan dock betyda lite olika saker. Det kan innebära att den korresponderar mot världen, att den är koherent med andra trosföreställningar eller att den är användbar.

När Bernt Gustavsson[23] diskuterar relationen mellan bildning och kunskap tar han sin utgångspunkt i Aristoteles[24] klassiska kunskapsanalys, där kunskap existerar i fem grundläggande former: episteme (teoretisk kunskap), techne (praktisk kunskap), fronesis (praktisk klokhet), noesis (rent tänkande) och filosofia (den filosofiska kunskapen). Medan episteme och techne har dominerat kunskapsfilosofin i stort menar Gustavsson[25] att fronesis är det begrepp som bäst kan kopplas till bildning, då denna kunskapsform är kopplad till mänskligt handlande och särskilt människans förmåga att handla klokt i partikulära situationer. Denna praktiska klokskap fungerar som en länk mellan den teoretiska och den praktiska kunskapen, eftersom den förutsätter en mellanmänsklig praktik i vilken människor handlar utifrån sin förståelse av praktiken och utifrån de partikulära situationer som kan uppstå i denna praktik. Gustavsson utvecklar sedan fronesisbegreppet

21 Gert J. J. Biesta, ”Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education”, *Studies in Philosophy and Education* 29, nr. 5 (2010): 491–503.

22 Jan Hartman, *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori* (Studentlitteratur, 2004).

23 Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Wahlström & Widstrand, 2000).

24 Aristoteles, *Siðfræði Níkomakkosar*, övers. Svavar Hrafn Svavarsson (Hið íslenska bókmenntafélag, 2011).

25 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

genom att utgå från Gadamers diskussioner om spel och Ricoeurs diskussioner om en misstankens hermeneutik. När vi går in i en bildningsprocess finns alltid en öppenhet för det okända och för att detta okända kan förändra oss; vi sätter oss själva och vår kunskap såväl *i* spel som *på* spel. Även om vi med Gadamer är ständigt tolkande varelser, med vår egen förståelsehorisont som grund, innebär den misstankens hermeneutik som formuleras av Ricoeur en möjlighet att ifrågasätta denna förståelsehorisont och att vara öppen för andra förståelsehorisonter. Gustavsson menar att människor alltid befinner sig inom ramen för en förståelsehorisont, och genom mötet med andra förståelsehorisonter, representerade av andra ämnen, människor och traditioner, kan ny förståelse både nås och skapas. Denna bildningsprocess är därför såväl människoförändrande som världsförändrande.

Med fronesisbegreppet påminns vi om existensen av en kunskapssyn som kan kopplas till ett hermeneutiskt/tolkande, praktiskt orienterat och bildande ideal, som kompletterar den snäva kunskapssyn som kommit att prägla de dominerande diskurserna om högre utbildning. I dess handlingsorienterande karaktär tycks en nyckel till bildning inom högre utbildning finnas, särskilt i en tid som präglas av alltmer nyttoinriktade och marknadsanpassade logiker.[26] Här betonar Gustavsson såväl Gadamers som Ricoeurs utveckling av fronesiskunskapen och resonerar kring bildning och fronesis som sammanlänkande genom dialog och handling. Det är i dialog och mötet med andra människor som vi når kunskap, en process som är öppen och ständigt pågående. Det är genom handlingen som vår kunskap eller okunskap ger sig till känna. Det är således som lärande och uppmärksamma *praktiker* vi når ny kunskap.

Kan då den högre utbildningen också vara en plats för bildning i linje med Gustavssons diskussioner? Med stöd i hans förståelse av fronesis som en slags kreativ och etiskt orienterad handlingsförmåga kan vi skapa en möjlighet att tänka om universitetet och den högre utbildningen som platser där kunskap inte bara är till för att förvaltas eller föras vidare, utan också för att levandegöras i en ständigt pågående dialog och handlingsorienterad praktik. Det är i en sådan process av levandegörande som vi kan se hur den högre utbildningens bildningsfunktion kan tillåtas att framträda. De genom dialog och gestaltning levandegjorda kunskaperna tillåts tala till studenterna, och

26 Magnússon och Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education*.

de bjuds därmed in till ett aktivt engagemang bortom idéer om tillägnelse eller reproduktion. I mötet och dialogen, där studenter som nykomlingar i ett kunskapsfält eller en kunskapstradition svarar på kunskapens anrop, uppstår ett rum för handling i vilket kunskap kan födas och återfödas, inte sällan i en ny skepnad. Den fråga som därmed ställs på sin spets är följande: på vilket eller vilka sätt kan ämnesinnehållet komma att tala till studenterna på detta transformerande sätt?

Bildning som existentiell transformation

Undervisningens praktik kan potentiellt erbjuda de betingelser som Gustavsson förknippar med kunskap: dialog, handling och praktik. Denna praktik måste därför ges utrymme inom ramen för högre utbildning, då det är först då som bildningens krafter sätts i rörelse. Men även om dessa betingelser finns på plats, vad är det som möjliggör att bildningsprocessen sätter igång? Om vi i Gustavssons bildningsbegrepp finner nycklar till en bildande aspekt av högre utbildning, där de bärande elementen utgörs av spänningsfälten mellan delen och helheten, det kända och det okända, självet och den andre, saknas det kanske en pedagogisk princip, det vill säga ett ställningstagande för hur bildning uppstår i olika former av utbildningskontexter. Gustavsson ger förvisso en pedagogisk riktning genom att placera den handlande och självaktivt sökande människan i centrum samt genom att diskutera bildningens relation till en, å ena sidan, traditionell och klassisk och, å andra sidan, progressiv och handlingsorienterad syn på kunskap och lärande.

En viktig fråga som dock inte reds ut fullständigt i Gustavssons rika beskrivning av bildningen och dess förutsättningar är hur utbildning mer specifikt kan organiseras för att driva på de dialogiska och transformativa processer som kan leda till bildning. I Gustavssons bildningsbegrepp blir det öppna och ständigt pågående samtalet, samt ett medföljande pluralistiskt förhållningssätt till världen, viktigt. Vi ser det som att det inte i första hand handlar om att göra ett val mellan en klassisk kunskapssyn och en handlingsorienterad kunskapssyn, utan snarare om hur kunskapen tillgängliggörs, relevansgörs och tillåts tala till studenterna. Vi vill här poängtera att utbildnings- och bildningsprocesser inte kan särskiljas med hänvisning till var eller hur de äger rum. Men högre utbildning utgör inte bara en institutionalisering

av undervisnings- och inlärningsprocesser, utan utgör även, genom dessa processer, en slags pedagogisk intervention i individens fria bildningsprocess.[27] Frågan handlar därför inte bara om människans benägenhet att hänge sig åt bildning och vilka förutsättningar och villkor som erbjuds, utan också om hur nya bildningsprocesser kan uppstå och odlas genom denna, utbildningens, intervention. Vad krävs för att människor ska kunna påbörja en bildningsprocess, och vad möjliggör den självaktivitet som är nödvändig för att underhålla denna process? För att få till de bildningsprocesser och den möjliga transformation som dessa kan medföra inom ramen för högre utbildning kommer vi i det följande att vända oss till den didaktiska traditionen, som vi menar har mycket att erbjuda, då den spelar en viktig roll för att både möjliggöra och synliggöra bildning. Framför allt kommer vi att fokusera på det vi vill kalla en bildningsorienterad didaktik.[28]

Didaktik för bildning

I sin enklaste form kan didaktik ses som en modell, metod eller ett tillvägagångssätt som lärare kan implementera i sin undervisningspraktik för att uppnå önskade resultat. Detta kan bero på att didaktiken i en utbildningspolitisk svensk kontext blivit organisatorisk hemvist för det som tidigare kallats (undervisnings)metodik i lärarutbildningarna.[29] I den svenska kontexten har utbildningens bildningsdimensioner i stället behandlats mer inom pedagogikämnet, framför allt inom vuxenpedagogiken, med dess intresse

27 Michael Uljens, red., *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (Springer, 2023).

28 Här ansluter vi till andra nutida försök att formulera bildningsdidaktik som ett begrepp för skola och undervisning. I detta sammanhang, se särskilt Sjöström och Tyson, *Didaktik för lärande och bildning*.

29 Tatiana Mikhaylova, Daniel Pettersson och Gunnlaugur Magnússon, ”Who killed Swedish teacher education? Historicizing current debates on teaching and teaching methods in Sweden”, i *Teacher Education and its Discontents: Politics, Knowledge, and Ethics*, red. Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Stephen Heimans och Ruth Unsworth (Routledge, 2024), 26–45.

för folkbildning, vuxnas lärande och praxisfilosofi.[30] Kopplingarna mellan pedagogikämnet och den högre utbildningens pedagogik är dock inte särskilt starka, i och med att högskolepedagogiken inmutat ett fält som kommit att formas mer av den högre utbildningens administrativa domäner än av pedagogisk forskning och teori. Detta innebär, som vi har beskrivit i andra texter[31], att målstyrda, baklängesorganiserade lärandeprocesser hamnar i fokus för den pedagogiska praktiken, snarare än att studenternas studier och sökande efter det odefinierbara och oförutsedda tillåts ta plats.

Vad didaktiken, såsom den utvecklas inom en tyskspråkig tradition och i nära förbindelse med pedagogikämnet, bidrar med specifikt i detta sammanhang är främst två viktiga beståndsdelar. För det första har didaktiken ett intresse för undervisningsinnehållet, det vill säga den del av ämnesinnehållet som gestaltas och framställs på ett sådant sätt att det talar till studenterna och erbjuder dem något. För det andra har didaktiken också ett intresse för ett lärande subjekt, i vårt fall studenterna, som ses som kapabla att möta detta innehållserbjudande genom sin självaktivitet. Läraren har därför ett ansvar för att undervisningens processer och innehåll är förenliga med högskolans administrativa ramar, men också för att de harmonierar med ämnestraditionernas inneboende logik samt erbjuder möjligheter att utmana båda dessa. Studenterna behöver därför inte underordnas läraren i en kunskaps- och makthierarki; med denna bildningsorienterade didaktik kan de i stället framhävas som mänskliga subjekt i en levd undervisningspraktik. Föreläsningssalen, seminarierummet eller laboratoriet blir då de dialogiska praktiker där lärare såväl som studenter kan utforska världen med stöd i de ämnen som för tillfället avhandlas, och som genom den didaktiska transformationen förmås tala till alla som lyssnar. Didaktiken erbjuder således en möjlighet att realisera en bildningsorienterad praktik, avseende alla dess deltagare, lärare såväl som studenter. I det följande tänkte vi utveckla detta resonemang vidare.

30 Staffan Larsson, *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande* (Natur & Kultur, 2013).

31 Magnússon och Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education*.

Studier för bildning

Med didaktikens dubbla intressen, intresset för studenten och intresset för innehållet, kan förståelsen för undervisningspraktiken liknas vid en komplex väv av skiftande relationscentra, där relationer relaterar till andra relationer, i en kontext för vilken läraren har ett grundläggande ansvar. Det är genom detta synsätt som relationen mellan undervisning, studier och bildning blir särskilt intressant. Med inspiration av de medeltida universiteten betraktar den pedagogiske filosofen Hans Schildermans universitetet som en särskild pedagogisk form som är sammansatt av olika studiepraktiker.[32]

Med studiepraktik avses här ett gemensamt delande av ett intresse där ett visst innehåll ”läggs på bordet” för att öppna upp för ett kollektivt, nyfiket och kritiskt utforskande av detta innehåll. Om det moderna universitetet, ända sedan Humboldts dagar, har verkat för ett slags disciplinerande och ordnande av kunskaper och studier, vill Schildermans, med sin blick mot de medeltida universiteten, lyfta ett mer ekologiskt perspektiv där universitetet växer organiskt i förhållande till olika typer av studiepraktiker och gemensamma intressen. Just detta perspektiv på gemensamt och intressebaserat kunskapande finner vi i den nordiska bildningstraditionen, kanske främst via den så kallade *studiecirkeln* som Gustavsson[33] lyfter som ett specifikt sätt att organisera studier och kunskapande utanför mer institutionella sammanhang. En studiecirkel innebär att personer med likartade intressen eller behov samlas för att undersöka, studera och förstå ett innehåll genom ett gemensamt och fokuserat studiearbete.

Det finns både likheter och skillnader mellan undervisning och studiepraktiker. Det är uppenbart att undervisning inte är ett nödvändigt kriterium för att studier ska förekomma, eftersom man kan studera ett innehåll eller en fråga av intresse utan att en utsedd lärare ansvarar för och driver på processen. I studiecirkeln, som ett slags ideal för den bildning som Gustavsson värnar om, finns ingen given lärare; i stället blir deltagarna varandras lärare genom att de delar med sig av sina synpunkter, insikter och förståelser för att gemensamt utveckla sina kunskaper om det specifika innehållet. I en mer formaliserad

32 Hans Schildermans, ”Making a university: Introductory notes on an ecology of study practices” (doktorsavhandling, Faculty of Psychology and Educational Sciences/Laboratory for Education and Society, KU Leuven, 2019), 155.

33 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

undervisningskontext, där även bildningsprocesser är av intresse, bör dock lärare vara följsamma med de olika typer av relationer, mellanmänskliga såväl som ämnesdrivna, som kan uppstå, och även ha förmågan att svara an på dem på lämpliga sätt. Vi kan därmed se undervisning inom högre utbildning som förenad med ett specifikt ansvar för att studier, snarare än lärande, är den primära processen. Häri ligger också ett slags pedagogiskt ansvar som vi behöver undersöka vidare.

Ett bildningsdidaktiskt perspektiv på högre utbildning

Didaktiken ser vi som ett redskap för såväl utbildning som bildning. Dock behöver den förstås utifrån en pedagogisk horisont. Didaktik och pedagogik är nära besläktade, eftersom såväl fostran som undervisning handlar om ett delande och ett utpekande av begrepp, fenomen, handlingar och idéer som anses bära på mening för ett subjekt (det vill säga en människa) i blivande.[34] Detta påpekade redan Johann Friedrich Herbart, av många ansedd som didaktikens fader, med sina diskussioner om en fostrande undervisning (*Erziehung Unterricht*). Med begreppet ville Herbart peka på undervisning som en pedagogiskt signifikant praktik som genom sitt innehållsfokus

34 I den didaktiska systematikens grundfundament ingår den triadiska relationen, som åskådliggör att undervisning handlar om att dela något med någon annan – något med relevans ur ett ämnes-, individ- eller samhällsperspektiv. I detta delande finns en pedagogisk aspekt, då själva urvalet och utpekandet har en uppfordrande karaktär (Se här! Vad tänker ni om det här? Vad går det att göra av det här?). Ur ett didaktiskt perspektiv kan undervisningens pedagogiska dimensioner bevaras även inom ramen för högre utbildning. Dessa dimensioner kan beskrivas i termer av relationalitet eller mellanmänsklighet: undervisning formas i ett direkt och konkret möte mellan studenter, lärare och ett ämnesinnehåll. Även om detta innehåll på något sätt är definierat eller utvalt av läraren, innebär mötet i själva undervisningssituationen alltid en osäkerhet, en risk eller en öppning in i något (potentiellt) nytt och okänt. Ur ett undervisningsperspektiv blir handlandet inte bara en fråga om jagets förhandling med sig själv (Ska jag? Borde jag? Kan jag?). Det måste också bli en fråga om det diskursiva utbytet med en omvärld (Vad säger ni om det här?). Handlandets intersubjektiva karaktär konstituerar därmed en intersubjektiv och föränderlig normativitet; det vill säga att vad som är rätt och fel avgörs i de kommunikativa sammanhang där handlingarna sker och mottas. Här (åter-)finner vi den fronesisdimension som Gustavsson förknippar med bildning och kunskap. Se Rytzler, Jonsson, Nordmark och Storfors, *Tänka och handla som en lärare*, 274.

möjliggjorde att eleven kunde utveckla det Herbart kallade ett mångsidigt intresse.[35] Undervisning kan således ses som en sakorienterad pedagogik[36] som uppstår i ett relationellt och dynamiskt sammanhang.[37]

Då bildningsprocesser omfattar utveckling av människan i sin helhet blir det sätt på vilket den högre utbildningen är organiserad en försvårande faktor för att låta bildningsfrågan synliggöras i den pedagogiska praktiken. Utifrån denna splittring ser vi en bildningsdidaktisk position som möjliggörare av flera skäl. Dels utgör didaktiken, i sin humanistiska form, ett praktiskt-filosofiskt förhållningssätt som strävar efter att skapa meningsskapande kunskapspraktiker som verkar för studenternas bildning. Dels erbjuder didaktiken en möjlighet till såväl självreflektion som självutveckling (för både lärare och studenter). En bildningsdidaktisk position omfattar således ett specifikt sätt att formulera frågor om innehåll, mål och metoder som rör både bildning och undervisning. Detta då den innehåller en praktisk-pedagogisk dimension där svaren på de didaktiska frågorna gestaltas, utvärderas och kritiseras i en levd praktik.[38] Läraren blir därför inte någon som endast implementerar olika former av utbildnings-, examens- eller lärandemål, utan någon som har förmågan och skyldigheten att kritiskt och reflexivt utvärdera dessa mål inifrån de unika utbildningsmiljöer och ämnestraditioner där undervisningen äger rum.[39] Vidare bör läraren också omsätta dem i handling med ansvar för både ämnets och studenternas särart.[40] Dessa didaktiska insikter formuleras de facto av Gustavsson själv (även om han använder begreppet pedagogik för att beskriva undervisningens praktik):

> Pedagogik i ett bildningsperspektiv är att i de enskilda fallen kunna avgöra vad som är bäst att göra. Det handlar om pedagogik som prak-

35 Erik Hjulström och Johannes Rytzler, ”Herbart with Rancière on the Educational Significance of the ‘Third Thing’ in Teaching”, *Ethics and Education* 17, nr. 4 (2022): 421–436.

36 Se Joris Vlieghe och Piotr Zamojski, *Towards an ontology of teaching: Thing-centered pedagogy, affirmation and love for the world* (Springer Nature, 2019).

37 Johannes Rytzler, ”Teaching at the Margin – Didaktik in the Sphere of Attention”, *Ethics and Education* 16, nr. 1 (2020): 108–121.

38 Johannes Rytzler, *Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention* (Mälardalens högskola, 2017).

39 Herbert Blankertz, *Didaktikens teorier och modeller* (HLS Förlag, 1987).

40 Rytzler, ”Teaching at the Margin”, 108–121.

> tisk klokskap. Förutsättningarna, människorna, stoffet, varierar alltid. Att i en viss situation kunna avgöra vad som är bäst att göra, utifrån de förutsättningar som gäller, däri ligger undervisningens svåra konst.[41]

Ur ovanstående position, och med stöd av Gustavsson, kan vi se undervisning som en intellektuell såväl som praktisk-etisk samordning av intentioner: lärarens, studentens och kursplanens. Inom högre utbildning är denna typ av samordning kanske mest förknippad med seminarieformen, det öppna samtal där ett kunskapsobjekt tillåts tala till och belysas ur alla deltagares perspektiv och tankar. Om seminarieformen tenderar att hanteras som en del av en institutionell och praktisk-historisk handlingsarena, kan den med didaktikens hjälp granskas genom en kritisk attityd som uppmärksammar och värnar om de relationer (etik), sammanhang (plats, materialitet och förkroppsligande) och formativa aspekter som seminariet och dess innehåll (det vill säga dess bildningsinnehåll) frammanar.

Didaktikens kritiska attityd är nära kopplad till den praktisk-historiska dimensionen av undervisningspraktiken, men den strävar också efter att analysera och utveckla denna praktik genom vissa centrala och återkommande frågor: vad är innehållet i undervisningen? vem tilltalas av undervisningen? på vilket sätt är valet av undervisningsinnehåll relevant för undervisningen? samt hur kan undervisningen genomföras?[42] Den centrala positionen i denna kritisk-didaktiska ansats är således skepticism över såväl undervisningens frågor (vad, hur, varför och vem) som lärarens egen position i – och ansvar för – undervisningens förverkligande och bildningens möjliggörande.[43] Bildningsdidaktikens kunskapsobjekt är alltså den helhet av processer som uppstår genom undervisningens alla tillhörande element – det vill säga ämnet, läraren och studenterna; de frågor som läraren ställer i relation till dessa element – det vill säga vad, hur, varför, när och vem – samt de kontexter i vilka denna helhet av processer framträder. Vi kan se det som att didaktikens främsta intresse är den andres bildningsprocess, detta i fråga om att skapa förutsättningar, stimulera och underhålla denna.

---

41 Gustavsson, *Bildning i vår tid*, 271.

42 Michael Uljens och Rose Ylimaki, red., *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (Springer, 2017).

43 Agneta Bronäs och Niklas Runebo, *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst* (Studentlitteratur, 2010).

Avslutning

Ordet skola härstammar från grekiskans *scholé*, som betyder fri tid. Med ordet avsågs tid som var fri från arbete, det vill säga den tid som kunde ägnas åt studier, förkovran och fysisk såväl som själslig utveckling.[44] Att resonera på liknande sätt över en högre utbildning som i dag är förknippad med så många mål, intentioner, krav och ambitioner kan möjligen låta som en ouppnåelig romantisk idé. Dock kan det vara fruktbart att reflektera över högre utbildning som fenomen och *samtidigt* ta ställning för att dess huvudsakliga praktiker, undervisning, forskning och studier, inte behöver ses som produktiva på samma sätt som verksamheter i yrkeslivet, eller att de kunskaper som gestaltas, kommuniceras och skapas i dessa praktiker är direkt överförbara i en samhällelig kontext. Högre utbildning är inte nödvändigtvis en arbetsplats för dess studenter eller en fabrik för nyttiggörande kunskapsproduktion, utan en plats där man ägnar tiden åt att betrakta, förstå och lyssna till världen.[45] Högre utbildning måste därför både få vara en del av och stå på sidan av samhället; få vara samtidigt i och ur tiden, för att parafrasera Deborah Britzman.[46]

Det är i detta perspektiv som vi ser Bernt Gustavssons dynamiska och pluralistiska bildningsbegrepp som särskilt fruktbart, då det snarare än att låsa fast bildningen i en viss kontext uttrycker bildningens form, innehåll och mening i processer som kan ske överallt så länge de uppmärksammas och ges utrymme. Framför allt är det bildningens koppling till praxis och fronesis som vi ser som särskilt viktig att ge plats inom ramen för högre utbildning. Men denna koppling behöver också tas om hand med omsorg och eftertanke. Med det bildningsdidaktiska förhållningssätt som vi i detta kapitel utvecklat med stöd av Bernt Gustavsson påminner vi oss om att lärare ständigt måste

---

44 Jan Masschelein och Maarten Simons, *In defense of the school: A public issue* (Education, Culture & Society Publishers, 2013).

45 Johannes Rytzler och Kamran Namdar, ”Skolan som väntrum eller som rum för väntan? Hållbar utveckling som en fråga för pedagogik, utbildning och samhälle”, i *Social hållbarhet i utbildning: Ett begrepp under formation*, red. Anna Ehrlin och Ulrika Jeppson Wigg (Mälardalens högskola, 2020), 17–30.

46 Deborah Britzman, *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions* (State University of New York Press, 2010).

vara uppmärksamma och vaksamma på de symmetrier och asymmetrier som ständigt uppstår i den levda undervisningsverkligheten. Den bildningsdidaktiska praktiken handlar om att sätta både innehållet och oss själva såväl i som på spel och att vara öppen för hur olika förståelsehorisonter möter detta innehåll i den fortlöpande undervisningens tidslighet. Att undervisa för bildning är därför att delta i ett praktiskt-etiskt relationskomplex som konstitueras av människors fundamentala olikheter och deras sätt att relatera till, förstå och leva i en gemensam värld. Med den bildningsorienterande didaktikens upphävande av gränserna mellan teori och praktik, och genom dess släktskap med en pedagogisk idé om människans vara- och världsblivande, kan den hjälpa lärare och studenter att tillsammans upphäva inte bara den överhängande instrumentaliseringen av högre utbildning utan även dess institutionaliserade och ständigt pockande ojämlikhet.

Undervisning handlar om att gemensamt studera världen och att dela sina erfarenheter med andra människor, olika en själv. Resultatet av denna process är därmed potentiellt lika bildande (transformativ) för studenterna som för lärarna, men på olika sätt. Högre utbildning erbjuder inte bara produktiv tid utan också fri tid, det vill säga ett rum där tiden saktar in, där förståelsehorisonter möts och där något för stunden angeläget och gemensamt delas. När studier får stå i centrum skapas ett rum för bildning där människan och hennes relationer med världen kan både växa och levandegöras och därmed ges syfte och mening. Bildningsdidaktiken tar sig uttryck i ett reflexivt och kritiskt förhållande till och intresse för detta rum. För att återbesöka Gustavssons inledande citat innebär detta didaktiska bildningsperspektiv att de intellektuella (den högre utbildningens lärare) kan och bör skapa friutrymme för att realisera kunskap och förståelse bortom administrationens och marknadens omedelbara behov, och där subjektets världs- och människoblivande uppmärksammas, med omsorg, ansvar och skepticism. Kanske kan ett annat citat av Gustavsson illustrera detta hopp i mer konkreta termer:

> Bildning kan på så sätt också bli en konstruktiv reaktion på och en skapande motkraft till moderniseringens avhumaniserande drivkrafter och på det sättet göra tjänst som både en levande tradition, en verkande kraft och en kritisk instans i moderniseringen.[47]

47 Gustavsson, *Bildning i vår tid*, 191.

Referenser

Aristoteles. *Siðfræði Níkomakkosar*. Översatt av Svavar Hrafn Svavarsson. Hið íslenska bókmenntafélag, 2011.

Biesta, Gert. "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education." *Studies in Philosophy and Education* 29, nr. 5 (2010): 491–503.

Blankertz, Herbert. *Didaktikens teorier och modeller*. HLS Förlag, 1987.

Bohlin, Henrik. "Vad är medborgerlig bildning?" I *Tvära möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, redigerad av Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist och Håkan Forsberg. Södertörn Studies in Education, 2011.

Britzman, Deborah. *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. State University of New York Press, 2010.

Bronäs, Agneta och Niklas Runebo. *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst*. Studentlitteratur, 2010.

Burman, Anders. "Konsten att växa som människa" i *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, redigerad av Anders Burman. Södertörn Studies in Higher Education, 2014.

Clarke, Matthew och Anne Phelan. *Teacher Education and the Political: The Power of Negative Thinking*. Routledge, 2017.

Fejes, Andreas och Magnus Dahlstedt, red. *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?* Studentlitteratur, 2020.

Gustavsson, Bernt. *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand, 1996.

Gustavsson, Bernt. *Bildningens förvandlingar*. Daidalos, 2007.

Gustavsson, Bernt. *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Wahlström & Widstrand, 1991.

Gustavsson, Bernt. "Bildningskraftens pedagogiska kraft." I *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?*, redigerad av Andreas Fejes och Magnus Dahlstedt. Studentlitteratur, 2020.

Gustavsson, Bernt. *Folkbildningens idéhistoria*. Bildningsförlaget, 1998.

Gustavsson, Bernt. "Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt." I *Bildningens förvandlingar*, redigerad av Bernt Gustavsson. Daidalos, 2007.

Gustavsson, Bernt. *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand, 2000.

Gustavsson, Bernt. *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber, 2009.

Hartman, Jan. *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur, 2004.

Hjulström, Erik och Johannes Rytzler. "Herbart with Rancière on the Educational Significance of the 'Third Thing' in Teaching." *Ethics and Education* 17, nr. 4 (2022): 421–436.

Kansanen, Pertti, Sven-Erik Hansén, Jan Sjöberg och Tomas Kroksmark. "Vad är allmändidaktik?" I *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, redigerad av Sven-Erik Hansén och Liselott Forsman. Studentlitteratur, 2011.

Kulturdepartementet. *Sverige – Ett läsande land: En lässtrategi för Sverige 2026–2031*. Regeringskansliet, 2026.

Landahl, Joakim, David Sjögren och Johannes Westberg. *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter*. Nordic Academic Press, 2021.

Larsson, Staffan. *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & Kultur, 2013.

Magnússon, Gunnlaugur. ”Liberalernas trovärdighet och reformglädje.” *Skola och Samhälle*, 20 februari 2025. https://skolaochsamhalle.wordpress.com/2025/02/20/gunnlaugur-magnusson-liberalernas-trovardighet-och-reformgladje/.

Magnússon, Gunnlaugur och Johannes Rytzler. ”Didaktik som lärarutbildningens innehåll och form: Motstånd, dilemman och möjligheter.” *Utbildning & Demokrati* 29, nr. 1 (2020): 29–64.

Magnússon, Gunnlaugur och Johannes Rytzler. *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Pedagogy and Teaching*. Routledge, 2022.

Masschelein, Jan och Maarten Simons. *In Defense of the School: A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers, 2013.

Mikhaylova, Tatiana, Daniel Pettersson och Gunnlaugur Magnússon. ”Who Killed Swedish Teacher Education? Historicizing Current Debates on Teaching and Teaching Methods in Sweden.” I *Teacher Education and Its Discontents: Politics, Knowledge, and Ethics*, redigerad av Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Stephen Heimans och Ruth Unsworth. Routledge, 2024.

Persson, Mats. ”Färre ska läsa fristående kurser.” *Svenska Dagbladet*, 9 april 2024. https://www.svd.se/a/bg9P6e/mats-persson-farre-ska-lasa-fristaende-kurser.

Phelan, Anne, Gunnlaugur Magnússon, Stephen Heimans och Ruth Unsworth. ”Teacher Education and the Contemporary: An Introduction.” I *Teacher Education and the Contemporary: Essays from the International Teacher Education Research Collective*, redigerad av Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Ruth Unsworth och Stephen Heimans. Routledge, 2024.

Rhostock, Anne. ”Some Things Never Change – The Invention of Humboldt in Western Higher Education Systems.” I *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, redigerad av Pauli Siljander, Ari Kivelä och Ari Sutinen. Sense Publishers, 2012.

Ringarp, Johanna. *Frihetsretorik och marknadslogik: En analys av den svenska högskolepolitiken 1970–2014*. Makadam Förlag, 2024.

Rytzler, Johannes. ”Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention.” Doktorsavhandling, Mälardalens högskola, 2017.

Rytzler, Johannes, Linda Jonsson, Jonas Nordmark och Tom Storfors. *Tänka och handla som en lärare: Utbildningsvetenskaplig kärna ur didaktiska och pedagogiska perspektiv*. Liber, 2024.

Rytzler, Johannes och Kamran Namdar. ”Skolan som väntrum eller som rum för väntan? Hållbar utveckling som en fråga för pedagogik, utbildning och samhälle.” I *Social hållbarhet i utbildning: Ett begrepp under formation*, redigerad av Anna Ehrlin och Ulrika Jeppson Wigg. Mälardalens högskola, 2020.

Schildermans, Hans. ”Making a University: Introductory Notes on an Ecology of Study Practices.” Doktorsavhandling, KU Leuven, 2019.

Sjöström, Jesper och Ruhi Tyson. *Didaktik för lärande och bildning*. Liber, 2022.

Uljens, Michael, red. *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer, 2023.

Uljens, Michael och Rose Ylimaki, red. *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer, 2017.

Vlieghe, Joris och Piotr Zamojski. *Towards an Ontology of Teaching: Thing-Centered Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer Nature, 2019.

Norefalk, C. (2026). Att zooma in och zooma ut: Nordisk bildning som en reformering av bildningstraditionen? I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 291–312). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870812

12

Att zooma in och zooma ut

Nordisk bildning som en reformering av bildningstraditionen?

Christian Norefalk

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammanfattning: Detta kapitel lyfter varför det är viktigt, i talet om en reformering av (nordisk) bildning, att inte försöka reducera eller fånga in vad bildning är inom ramen för andra pedagogiska begrepp som lärande, uppfostran, utbildning och skola. Bildning som begrepp är värdefullt just därför att det öppnar upp för något annat. Om bildning handlar om kritisk frigörelse från dogmer och om att vara i ständig rörelse, så varken kan eller bör bildning organiseras enligt en mall. Samtidigt kan begreppet nordisk bildning vara värdefullt som ett sätt att zooma in på olika aspekter av bildning för att sedan zooma ut igen. Men hur kan vi närma oss ett begrepp som (nordisk) bildning? Och vad, om något, tillför det till talet om bildning att tala om nordisk bildning? Att zooma in på nordisk bildning kan med stor sannolikhet hjälpa oss att vidga (och eventuellt förbättra) begreppet bildning, om vi lyfter den fria skandinaviska folkbildningen och självstudier som ett gott exempel – men då måste vi också zooma ut igen.

Nyckelord: *Bildung*, folkbildning, utbildning, självstudier, stereoskopisk syn

Abstract: This chapter highlights why it is important in the discussion of (Nordic) *Bildung* not to try to reduce or capture what Bildung is within the framework of other pedagogical concepts such as learning, upbringing, education and schooling. Bildung as a concept is valuable precisely because it opens up for something else. If Bildung is about critical liberation from dogma and about being in constant movement, then neither can, nor should, Bildung be organized according to a template. At the same time, the concept of Nordic Bildung can be valuable as a way of zooming in on different aspects of Bildung and then zooming out again. But how can we approach a concept such as (Nordic) Bildung? And what, if anything, does talking about Nordic Bildung add to the discourse about Bildung? Zooming in on Nordic Bildung can very likely help us to broaden (and possibly improve) the concept of Bildung if we highlight the Scandinavian ”folk-bildung” and self-study as a good example, but then we must also zoom out again.

Keywords: *Bildung*, folk-bildung, education, self-study, stereoscopic vision

Inledning

Björk: ”Jag trodde att jag kunde organisera frihet, så skandinaviskt av mig”[1]

Kanske har kulturen i de skandinaviska länderna under 1900-talet lite naivt förutsatts vara välorganiserad, stabil och framåtskridande. Det svenska *folkhemmet*, som verkade som en ideologi för den svenska socialdemokratin under 1900-talet och som främst förknippas med partiledaren Per Albin Hansson, byggde exempelvis på en idé om att förena hemmet, nationalismen och socialismen.[2] Centralt var inte bara idén om att utjämna klassklyftor utan också att utveckla en så kallad *samförståndspolitik*.[3] Idén om folkhemmet – och kanske särskilt dess nationalism, samförståndspolitik, *sociala ingenjörskonst* och strävan att utjämna klassklyftor snarare än anti-nationalistisk klasskamp – fick redan tidigt kritik inom socialdemokratin för att vända ryggen mot centrala socialistiska idéer grundade i en mer marxistisk tradition. Både allmän obligatorisk utbildning i form av skolplikt och en bredare *folkbildning* kom att bli viktiga verktyg för denna idé om ett enat folkhem med en stark stat.[4] Samtidigt utvecklades det också tidigt i den svenska arbetarrörelsen en typ av *folkbildning* i Sverige som i stället kan relateras till den mer liberala idén om bildning som en frigörelseprocess snarare än ett tillägnande av ett kunskapsstoff.

---

1 Björk, ”Hunter”, från *Homogenic* (One Little Indian Ltd/Polygram Music Publishing Ltd, 1997), LP. Min översättning.

2 Andersson Isaksson, *Per Albin: Partiledaren* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000).

3 Se Anders Isaksson, *Per Albin: Vägen mot folkhemmet* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1985). Termen folkhemmet lanserades först av den konservative högerpolitikern Rudolf Kjellén. Folkhemsidén togs sedan upp av Socialdemokraterna och kom att bli central för socialdemokratin under hela 1900-talet. På 1990-talet lanserade Göran Persson idén om det gröna folkhemmet. Denna reformerade idé om folkhemmet vidarefördes av Mona Sahlin och betonade nu en hållbar utveckling, ansvarstagande för kommande generationer och en mer global/kosmopolitisk solidaritet. På senare tid har idén om folkhemmet snarare plockats upp av Sverigedemokraterna och Jimmy Åkessons vision om det moderna folkhemmet, där klasskamp ska ersättas av sammanhållning, en trygg välfärd för landets invånare samt en restriktiv migrationspolitik.

4 Alva Myrdal och Gunnar Myrdal, ”Skolans uppfostringsmål”, i *Bildning*, red. A. Burman och P. Sundgren (Daidalos, 2010 [1934]).

När den isländska musikern Björk konstaterar i låten *Hunter* att hon är en jägare, kan det tolkas som ett livsval: att ständigt vara i rörelse och att ständigt bryta sig loss snarare än att stanna upp och vara nöjd. Men det handlar likväl om att komma tillbaka med nya insikter.[5] För mig fångar detta själva grundtanken om vad bildning är väldigt väl. Bildning handlar om en kritisk frigörelse från dogmer och om att vara i ständig rörelse, och den varken kan eller bör organiseras enligt en mall. Och denna drivkraft kommer inifrån snarare än från yttre (pedagogiska) påtryckningar. Ofta används metaforen av en resa–i form av utfärd och återkomst–vilket brukar vara temat i de klassiska bildningsromanerna. Att bildning och frihet går hand i hand har exempelvis poängterats av såväl Immanuel Kant som Wilhelm von Humboldt: Bildning är en förutsättning för att kunna åtnjuta frihet i stället för att blint följa massan, och ju mer frihet en människa får desto mer bildning behöver hon för att kunna förvalta sin frihet.[6] Bildning innebär enligt en klassisk definition från Humboldt att länka jaget till världen ”för att uppnå det mest allmänna, mest vitala och mest ohämmade samspelet.”[7] Redan här kan man ana att bildning handlar om något annat än utbildning och uppfostran i form av yttre pedagogisk påverkan. Enligt Hanna Arendt är varken familjen eller skolan ”världen”, och skolan ”ska inte heller försöka låtsas att vara det.”[8]

Samtidigt bör inte bildning förväxlas med talet om ”det livslånga lärandet.” Ofta när det talas om bildning i en svensk kontext citeras Ellen Keys beskrivning av bildning som det man har kvar när man glömt allt man har lärt sig.[9] Bildning är alltså enligt detta synsätt närmare kopplat till samspel, förståelse och sammanhang än till ett visst stoff av faktakunskaper. Det har på så sätt mer att göra med att *mogna som människa* och hur Kant beskriver

5 ”I’ll bring back the goods, But I don’t know when.” Björk, ”Hunter.” Se också René Lysloff och Leslie Gay, *Music and Technoculture* (Wesleyan University Press, 2003).

6 Willhelm von Humboldt, *Om gränserna för statens verksamhet* (h:ström – Text & Kultur, 2012 [1851]).

7 Willhelm von Humboldt, ”Theorie der Bildung des Menschen”, i *Werke in fünf Bänden*, vol. I, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, red. Andreas Flitner och Klaus Giel (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995 [1793]), 234–240, 235. Min översättning.

8 Hannah Arendt, ”The Crisis in Education”, översatt av Denver Lindley, i *Between Past and Future* (Penguin Books, 2006 [1954]), 185. Min översättning.

9 Ellen Key, *Barnets århundrade II* (Albert Bonniers förlag, 1912), 121.

upplysning som ”*människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet*” med uppmaningen ”[h]a mod att göra bruk av ditt *eget* förstånd!”[10] Bildning innebär att utnyttja sin förmåga att realisera sin inneboende mänsklighet, såväl individuellt som i samhället i stort, och enligt Humboldt en strävan att ”undkomma den splittrade och förvirrande mångfalden”–från ”ren lärdom till lärd bildning och ren rastlös strävan till vis aktivitet” och ”sammanhängande helhet.”[11] Därför bör vi ständigt både zooma in och zooma ut. Det är därför också något annat än vad vi i vardagligt tal kallar allmänbildning. Enligt filosofen Hans Larsson bör vi i stället för att ha lite kunskaper om det mesta hellre söka fördjupad kunskap inom ett begränsat område. Man bör ”i någon specialitet söka det hela i stället för att splittra sig på allt möjligt”[12] Ty ”[d]et yttre kan alltså bli ett blott yttre, men detta hindrar icke att i det stora hela det yttre är vittnesbördet om den bildning som gått på djupet.” Att zooma in och ut möjliggör också en kritik. Erik Tängerstad påpekar att ”[d]en som har förmågan att realisera sin inre potential som människa – snarare än som individ eller som samhällsmedborgare – hotar det bestående samhällets stabilitet”, eftersom ”[d]e som är bärare av bildning riskerar att underminera etablerade samhällseliters positioner, liksom de utmanar traditioner och andra samhällsbevarande strukturer.” Och det är mot den bakgrunden man bör förstå Kants uppmaning att tänka själv.[13]

Det finns alltså en inneboende kritik mot sakernas tillstånd och den egna kulturen i själva bildningsbegreppet, vilket pekar mot att det är något helt annat än vad vi menar med uppfostran och utbildning.[14] Birgit Schaffar menar, med hänvisning till Klafki, att bildning på så vis är ”ett betydligt mer radikalt ideal för pedagogiken att sträva efter än till exempel Deweys skrifter om pedagogiken som en väg mot ett demokratiskt samhälle.”[15] Det är en existentiell/etisk strävan/fråga om vad ett gott liv består i, snarare än hur vi kan förverkliga ett på förhand

10 Immanuel Kant, *Vad är upplysning? Och andra småskrifter* (Daidalos, 2023), 49.

11 Humboldt, ”Theorie der Bildung des Menschen”, 238. Min översättning.

12 Hans Larsson, *Bildning och självstudier* (Stockholm: Aktiebolaget Ljus, 1908), 35.

13 Erik Tängerstad, ”Bildning – Varken utbildning eller inbillning”, i *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, red. Anders Burman, Södertörn Studies in Higher Education 4 (2014), 64.

14 Jämför tyskans Erziehung, Ausbildung och Bildung.

15 Birgit Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 194.

givet politiskt tillstånd. Ändå görs det ibland försök att förena bildning och utbildning. Ibland översätts rentav tyskans *Bildung* till engelskans *education*. Tängerstad menar att tanken att vara *bildad* skulle vara detsamma som att vara *educated* riskerar att tippa över åt betydelsen *utbildning* och *utbildad*. ”Men”, konstaterar han, ”bildning är inte detsamma som utbildning.”[16]

Med detta kapitel vill jag lyfta fram varför det, i talet om en reformering av (nordisk) bildning, är viktigt att inte försöka reducera eller fånga in vad bildning är inom ramen för andra pedagogiska begrepp som lärande, uppfostran, utbildning och skola. Bildning som begrepp är värdefullt just därför att det öppnar upp för något annat. Och om bildning handlar om kritisk frigörelse från dogmer och om att vara i ständig rörelse, så varken kan eller bör bildning organiseras enligt en mall. Samtidigt kan begreppet *nordisk bildning* vara värdefullt som ett sätt att zooma in på olika aspekter av bildning för att sedan zooma ut igen. Men hur kan vi närma oss ett begrepp som (nordisk) bildning? Och vad, om något, tillför det till talet om bildning att tala om nordisk bildning?

Normativ begreppsanalys och stereoskopisk syn: Att ta sig an begreppet *(nordisk) bildning*

Begreppet bildning är ett minst sagt komplicerat begrepp och samtidigt ett centralt begrepp för pedagogik och utbildning. I den utbildningsteoretiska engelskspråkiga kontexten har den tyska termen *Bildung* visserligen börjat användas mer och mer, men det har också gjorts diverse försök att översätta bildning till allt från *education*, *edification*, *learning*, *culture*, *cultivation* till *literacy*.[17] Och om man ger sig på det nästintill omöjliga uppdraget att försöka fånga dess betydelse kan man göra det på många olika sätt.

Liksom när man närmar sig andra allmänt utbredda och etablerade begrepp finns, för att förbättra sin kunskap om begreppet, minst tre olika

16 Tängerstad, ”Bildning”, 62.

17 Norm Friesen, ”(Micro)Didactics: A tale of two traditions”, i *Didactics of microlearning*, red. T. Hug (Muenster: Waxmann, 2007), 83–97.

sätt att närma sig ett begrepp som bildning: 1) att kartlägga den allmänna, nutida användningen av ordet bildning (dess *vardagsbetydelse*, eller faktiska användning, i olika kontexter); 2) att spåra dess betydelse genom historien (*vertikalt*/*historiskt*/*etymologiskt*); och 3) att jämföra begreppet med olika ord i olika språk och kulturer (*horisontellt*/*översättningsmöjligheter*). Alla dessa tre sätt är viktiga om man vill försöka förstå ett begrepp. Men för att göra det krävs utförliga empiriska studier, inte minst om man också intresserar sig för begreppets vardagsbetydelse i ett talspråk utanför de rent akademiska disciplinära användningarna av begreppet. I denna korta text kommer jag därför att koncentrera mig på faran i att bildning, i vissa sammanhang och genom en iver att reformera, kan komma att approprieras och formaliseras snarare än att man låter bildning vara flytande och öppen enligt den idé som går tillbaka till Kant och Humboldt via exempelvis Hans Larsson.[18]

Utöver dessa sätt att försöka förbättra förståelsen av begreppet rent deskriptivt kan vi också ställa andra, mer normativa frågor, exempelvis enligt Sally Haslangers kritiska modell för analytiska eller ”förbättrande” begreppsanalyser. Vi kan fråga oss om det finns något i dessa begrepp som förvränger begreppets grundläggande funktion som ett användbart begrepp.[19] Utöver denna bredare kritiskt-normativa fråga kan vi också ställa mer konstruktivt-normativa frågor: Kan begreppet bildning förbättras? Och för att koppla till temat för denna antologi: På vilket sätt, om något, bidrar det till kritiska och konstruktiva dialoger att prata om nordisk bildning? Tillför det något för pedagoger, lärare, studenter o.s.v.? Behöver vi ett sådant begrepp?

Termen ”nordisk bildning” bidrar definitivt till en ny distinktion, men bidrar den till att reformera och förbättra konceptualiseringar av begreppet bildning, eller skapar den i stället ännu mer oreda? En central fråga blir då huruvida införandet av distinktionen nordisk bildning endast bör betraktas som en ny distinktion, eller

18 Eftersom bildning är ett så öppet och mångfacetterat begrepp menar Hans Larsson att det är viktigt att precisera vilken form av bildning som åsyftas (ex. kognitiv, medborgerlig, etisk, estetisk etc.). Detta kan relateras till hur jag argumenterar för att vi kan ”zooma in” på olika aspekter av bildning utan att för den skull reducera bildning till antingen det ena eller andra.

19 På engelska används termerna conceptual ethics och conceptual engineering för normativ begreppsanalys. Se ex. Alexis Burgess, Herman Cappelen och David Plunkett, red., *Conceptual Engineering and Conceptual Ethics* (Oxford University Press, 2020). Haslanger använder mer specifikt termen ameliorative conceptual analysis. Se Sally Haslanger, *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique* (Oxford University Press, 2012).

om det också är ett produktivt sätt att reformera bildningsbegreppet som sådant. Dock är själva termen ”nordisk bildning” som sådan ganska olycklig om man vill reformera bildningsbegreppet snarare än att enbart göra en ny distinktion, då den tycks annonsera en viss typ av bildning. Samtidigt tänker jag att det finns goda exempel på bildning i den nordiska kontexten som har potential att förnya bildningsbegreppet. Ett sådant exempel är fenomenet *folkbildning*.

Att tala och tänka kring nordisk bildning är alltså inte nödvändigtvis bara att göra en ny distinktion; det har potential att reformera bildningsbegreppet som helhet genom att uppmärksamma den bildningstradition som utvecklades i de nordiska länderna under 1800- och 1900-talet för att undersöka om det går att hitta exempel därifrån som kan hjälpa oss att utveckla begreppet bildning så att det tillför något i vårt dagliga tal i förhållande till exempelvis lärande, utbildning och skola. Med andra ord vill jag hävda att det finns potential för att talet och tänkandet kring nordisk bildning inte bara är ett sätt att specificera en variant av bildning utifrån en specifik och homogen idé; det är ett sätt att förnya och utveckla ett traditionellt begrepp som fortfarande är högst aktuellt, och som kanske kan utvidga begreppet bildning till något mer globalt än kontinentalt. Men att använda termen ”nordisk bildning” för en mer global idé om bildning vore närmast paradoxalt. Därför måste vi också zooma ut efter att vi har zoomat in.

Att zooma in på ett begrepp som nordisk bildning möjliggör alltså att vi kan zooma ut på begreppet bildning med ett nytt perspektiv, eller med flera nya, mångfacetterade synvinklar. Marianna Papastephanou talar exempelvis hellre om en *stereoskopisk syn* på begrepp än om skilda perspektiv. Att zooma in på specifika distinktioner av begrepp ger mer än summan av dessa distinktioner när vi sedan zoomar ut igen. Med andra ord bidrar studier av olika aspekter (*facets*) av exempelvis rättvisa och utbildning (ex. *rättvis utbildning*) till att förändra synen på både begreppet rättvisa och begreppet utbildning som helhet. Enligt Papastephanou missar man lätt, om man betraktar dessa olika aspekter på ett begrepp enbart som skilda perspektiv, att se på vilket vis de olika aspekterna av ett begrepp är sammankopplade.[20] För att knyta an detta till Haslangers idé om normativ begreppsutveckling tillför Papastephanous metod idén om att oavsett

20 Marianna Papastephanou, ”And that’s not all: (Sur)faces of justice in philosophy of Education”, *Philosophies* 6, nr. 1 (2021).

om vi nöjer oss med att göra nya distinktioner (ex. *nordisk bildning*) i stället för att reformera redan etablerade begrepp (ex. *bildning*), så riskerar/möjliggör varje ny distinktion att förändra det redan etablerade begreppet (ex. *bildning*).[21]

Några exempel på hur bildning används i det svenska språket i relation till idén om nordisk bildning, folkbildning och utbildning

> Bland bildningstraditioner med starka inhemska rötter bör först och främst folkbildningen nämnas. Att denna traditions aktier för ögonblicket är lågt noterade på hemmamarknaden får inte skymma blicken för att det slag av bildningsarbete som växte fram i de tidiga arbetar- och nykterhetsrörelserna utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet.[22]

Bildning som ett substantiv kan antingen betyda ett ”stoff” eller en process. I det svenska vardagsspråket förekommer ordet ”bildning” i exempelvis uttrycket ”allmänbildning”, vilket kan beskrivas som att man har en bred kännedom om allmängiltiga ämnen. Bildning kan också vara en benämning på att ha ett moget omdöme eller att man vet gränserna för vad man har kunskap om. En person kan också anses vara bildad i betydelsen att vara beläst. En sådan bildad person kan mycket väl sakna vissa delar av grundläggande allmänbildning, men i stället vara mycket kunnig på ett specifikt område. Tittar man i ett svenskt lexikon görs följande distinktioner på ordet bildning:

> Formell bildning avser närmast förståndsutvecklingen, reell [bildning] avser kunskapsinnehållet. Allmänbildning har en så bred

21 Se exempelvis Jane Gatley och Christian Norefalk, red., *Conceptual Engineering in Education: Philosophical Analysis for Educational Problems* (Brill, 2024); Christian Norefalk och Marianna Papastephanou, ”Analytic philosophy of education: Some suggested questions and directions”, *Theory and Research in Education* 21, nr. 3: 337–349.

22 Donald Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, i *Skola för bildning*, SOU 1992:94, 355.

> inriktning som möjligt, fackbildning gäller ett begränsat område. Med ”hjärtats bildning” avses karaktärens förfining.[23]

Om man i samma lexikon slår upp ordet ”folkbildning” kan man läsa att folkbildning är

> …det fria bildningsarbetet som bl.a. syftar till att ge vuxna möjligheten att öka sina kunskaper och utveckla färdigheter inom olika ämnen. Det bedrivs i Sverige vid sidan av det egentliga undervisningsväsendet av frivilliga organisationer, främst folkrörelserna, och bygger till stor del på självverksamhet och grupparbete.[24]

Den svenska folkbildningsrörelsen var däremot långt ifrån en enhetlig rörelse. Bland annat fanns det en motsättning mellan ett traderingsideal och ett självbildningsideal, dvs. mellan föreställningen om ett bildningsgods eller en moral som skall överföras och föreställningen om bildning som process, som något människan gör med sig själv. Donald Broady tillägger också att ”inom arbetarrörelsen fick det senare idealet, närmast svarande mot den klassiska bildningstanken, stryka på foten under loppet av mellankrigstiden.” Men ändå pekar det ut något unikt med den tidigare svenska folkbildningstraditionen som står i kontrast till den tyska traditionen, eftersom den ”åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram så att säga ”underifrån”, ur folkdjupet.”[25]

Än mer komplicerat blir det när man börjar titta på ordets historia och språkliga nyanser när det översätts mellan olika språk. Rent morfologiskt tycks svenskans ord *bildning* vara detsamma som tyskans *Bildung*. Det svenska ordet ligger därför rent etymologiskt närmare tyskan än exempelvis norskans *danning* och danskans *dannelse*. Medan tyskans *Bildung* är kopplat mer till process, eller till orden *bild*/*bilda* som i tyskans ”bilden”, är norskans och danskans *danning* och *dannelse* mer kopplade till görande. I svenskan hittar vi morfologiskt en likhet med ordet ”dana”, som kanske mer frekvent används i ordet ”nydanande.” I isländskan översätts det tyska *Bildung* till ”menntun”, men

23 *Lexikon 2000, Bra Böckers Lexikon*, band 3 (1995), 54.

24 *Lexikon 2000, Bra Böckers Lexikon*, band 8 (1996), 238.

25 Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, 355.

”menntun” kan också översättas till utbildning eller engelskans ”education.”[26] I finskan är i stället den vanliga termen ”sivistys”, där grundmorfemet är ”sivi” från ”sivilisaatio” (civiliserad) och där ”sivistys” även kan betyda utbildning.[27]

Det finns alltså inget homogent nordiskt bildningsbegrepp att tala om, lika lite som det finns ett homogent bildningsbegrepp över lag. Möjligen kan man hävda att det svenska bildningsbegreppet är snarlikt norskans och danskans danningsbegrepp. Klart är dock att svenskans folkbildning är något annat än barns utbildning och uppfostran. Den förstås också som något annat än den asymmetriska pedagogiska relation som vi finner mellan lärare och elev, eller barn och vuxen, i den pedagogiska triangeln. Folkbildning består främst av självverksamhet och kollektivt grupparbete. Med andra ord rör det sig om ett självförverkligande inom ramen för en gemenskap; något som, på ett eller annat sätt, redan har föregåtts av uppfostran och initiering in i en gemensam tradition (*Erziehung*). Mot denna fria folkbildningsverksamhet ”underifrån” kan vi alltså ställa det formella skolsystemet, som styrs av en central läroplan uppifrån. Frågan är då vilken roll ett allmänt skolsystem spelar för bildning.

Balansen mellan fri bildning och kontextbunden utbildning

Bland de nordiska idéerna kring bildning har N. F. S. Grundtvigs idéer kring folkbildning haft stor inverkan, speciellt i Danmark och Norge. Men Grundtvig inspirerades kanske främst av Gottfried Herder, med fokus på nationen, ett gemensamt språk och en gemensam kultur. Den svenska folkbildningstraditionen har i stället en starkare förankring i Kants transcendentala och kosmopolitiska filosofi via filosofer som Hans Larsson. Bernt Gustavsson lyfter hur Larssons idéer därför står närmare upplysningen och dess starkare tro

26 Gunnlaugur Magnússon, ”To see the beauty in all the fading: On the (weak) educational ontology of finitude”, i R. Unsworth, G. Magnússon, D. Rüsselbæk-Hansen, M. Clarke, S. Heimans och A. Phelan, *Beyond the humanist legacy: Weak ontology of education* (Bloomsbury, förväntad publicering 2026), 3, fotnot 4.

27 Jag tackar Michael Uljens för diskussioner kring detta samt kring finskans ”kasvatus.”

på förnuft, vetenskap och nytta, där den medborgerliga tanken att människan själv ska utträda ur sin självförvållade omyndighet är starkt närvarande. Gustavsson menar vidare att synen på bildning som en resa i form av utfärd och återkomst kan möjliggöra att forma ett globalt begrepp för bildning. I ett mer kosmopolitiskt och transcendentalt bildningsideal räcker det inte med att kunna sin egen tradition, utan det finns också en uppmaning att studera ”det andra” med utgångspunkt från det egna. Det bygger på premissen att om man inte vänder blicken utåt så kommer man till sist heller inte att veta något om sig själv.[28] För att nå bildning behöver vi alltså både zooma in och zooma ut. Världsmedborgaren förhåller sig på så vis kritisk till sin egen tradition och öppnar sig för andras berättelser. I detta bildningsideal finns också en kritik gentemot att fokusera alltför ensidigt på nytta och vad som är mätbart. Larsson konstaterar i sin korta text om *Bildning och självstudier* att ”Vår tid är hemsökt av nyttighetsmasken, som gnager varje friskt blad som vill slå ut.”[29] Enligt Larsson är nytta visserligen ett uttryck för det goda, men nytta kan inte ringa in allt som är gott och därför bör vi inte låta nyttan ensam regera världen. Bildning bör därför inte reduceras till vad som i en viss kontext anses vara instrumentellt eller pragmatiskt nyttigt eller värdefullt.

Om vi zoomar ut på begreppen *utbildning* och *Bildung* så är det senare framför allt förknippat med den tyska idealismen från upplysningen och romantiken, även om idén också har rötter som sträcker sig tillbaka till begreppet *paideia* som ett visst utbildningsideal under den grekiska antiken. Utbildning och uppfostran som fenomen däremot återfinner vi i varje mänsklig tillblivelse och förekomst. Enligt Dewey, som utan större kontroverser kan betecknas som en av de mest inflytelserika utbildningsteoretikerna i modern tid, är utbildning och uppfostran det nödvändiga medlet för livets sociala kontinuitet. Medan varje konstituerande element i ett givet samhälle (dvs. individer) med tiden försvinner, fortsätter samhällets liv. Och utbildning, inklusive uppfostran, är det som gör detta möjligt.[30]

---

28 Lars Gustavsson, ”Folkbildningens väg till global bildning”, Alba.nu: *Om kultur, vetenskap och samhälle*, 11.04.2021, https://www.alba.nu/sidor/19819.

29 Larsson, *Bildning och självstudier*, 39.

30 John Dewey, *Demokrati och utbildning*, översatt av Nils Sjödén (Bokförlaget Daidalos AB, 1995), 36.

Ungefär 150 år tidigare har Kant redan konstaterat att människan är den enda varelse som behöver uppfostras.[31] Det är alltså inte alls konstigt att den brittiske utbildningsfilosofen R. S. Peters i sin analys av begreppet utbildning (*education*) föreslår att den mest rimliga allmänna förståelsen av vad utbildning är handlar om att initieras i värdefulla kunskaper.[32] Att i ett komplext samhälle också utforma ett formellt allmänt och obligatoriskt utbildningssystem tycks därför vara rimligt. Hannah Arendt beskriver skolan som den institution som vi inför mellan hemmets privata domän och världen, för att över huvud taget göra övergången från familjen till världen möjlig.[33] Utbildning i form av en allmän skola för alla blir på så sätt ett fruktbart sätt på vilket barnet kan ta ett mer ordentligt kliv ut från den privata sfären och den närmsta kretsen av människor runtom familjen. Likaså verkar det rimligt att ett sådant utbildningssystem bör anpassas på ett sådant sätt att det är kulturellt känsligt, innehållsrelevant och politiskt engagerande för dem som ska genomgå denna utbildning.[34] För att ett formellt och obligatoriskt skolsystem över huvud taget ska kunna rättfärdigas i ett samhälle eller för medborgarna i detta samhälle så behöver det vara relevant för individen/medborgaren och/eller samhället, oavsett om samhället är demokratiskt eller icke-demokratiskt. På det sättet är varje form av fungerande formellt utbildningssystem av nödvändighet kontextbundet. Den amerikanske utbildningsfilosofen Robin Barrow menar att de två huvudsakliga argumenten för gemensam skolgång är att erbjuda gemensam kunskap som är lämpad för ändamålet att vara medborgare och att erbjuda ett sätt att främja autonomi. Det finns alltså några saker som alla borde veta och förstå, och samtidigt finns det också vissa förståelser som är nödvändiga för att utveckla ens autonomi.[35] Poängen är att varje utbildningssystem bör vara relevant i förhållande till sin kontext. Därför måste även de mest generella utbildningssyften ständigt struktureras om av pedagoger i ett

31 Immanuel Kant, *Om pedagogik* (Daidalos, 2008), 7.

32 Richard Stanley Peters, *Ethics and Education* (Routledge, 2015 [1966]).

33 Arendt, ”The Crisis in Education”, 185.

34 Tristan McCowan, *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning* (Bloomsbury, 2013).

35 Robin Barrow, ”Compulsory Common Schooling and Individual Difference”, i *Philosophical Perspectives on Compulsory Education*, red. Marianna Papastephanou (Springer, 2014).

pågående samtal.[36] Och med en liknande känsla för varje utbildnings kontextbundenhet hävdade Peters att en analys av begreppet utbildning visserligen med nödvändighet involverar etiska frågor, eftersom begreppet utbildning har föreställningar som ”förbättring” och ”förmedling” av vad som är värt besväret och värdefullt inbyggt i det. Detta innebär dock inte att man kan komma fram till att särskilda värderingar som tillskrivs i vissa samhällen ingår i variabeln att vara etiskt värdefulla. Etiska värderingar måste i stället enligt Peters förpassas till den etiska teorins sfär bortom den begreppsmässiga analysens område.[37]

Med det sagt bör vi vara försiktiga med vad ett formellt utbildningssystem kan erbjuda och undvika att landa i vad Lars Løvlie har kallat för ”en mycket omhuldad och produktiv fördom bland pedagoger: att personlig autonomi skulle vara resultatet av en lyckosam socialisation och att den enbart kan förklaras i termer av tillväxt eller utveckling av självbestämmandet över tid.”[38] Det är en sak att, som Barrow, hävda att ett gemensamt utbildningssystem har som syfte att erbjuda vissa förståelser som är nödvändiga för att utveckla ens autonomi, och en helt annan att därifrån dra slutsatsen att ett gemensamt utbildningssystem skulle kunna ta ansvar för människors bildningsgång och utveckling av autonomi.

Samtidigt kan vi i den senare internationella utbildningsteoretiska diskussionen hitta flera exempel där den kontinental-europeiska bildningstraditionen jämförs med såväl amerikansk pragmatism som brittisk utbildningsfilosofi.[39] Ett uppenbart problem vid varje sådan jämförelse är rent lingvistiskt: De mest namnkunniga filosoferna som diskuterar utbildning i den anglo-amerikanska traditionen, från Mill och Wollstonecraft till Dewey och Peters, använder inte termen *Bildung*. I stället är det den engelska termen *education* som används och analyseras. Då den nordiska kulturen, inklusive de nordiska språken, inte bara historiskt präglas av en kontinental tradition

36 Lars Løvlie, ”Kant och den ‘transcendentala’ idén inom pedagogiken”, i *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, red. Anders Burman, Södertörn Studies in Higher Education 4 (2014).

37 Peters, *Ethics and Education*, 91.

38 Løvlie, ”Kant och den ‘transcendentala’ idén inom pedagogiken”, 98.

39 Se exempelvis Lars Løvlie och Paul Standish, ”Introduction: Bildung and the idea of liberal education”, *Journal of Philosophy and Education* 36, nr. 3 (2002); Siljander et al., *Theories of Bildung and Growth* (Brill, 2012).

utan också av en mer filosofisk anglo-amerikansk empirisk och pragmatisk tradition, finns det visserligen potential för att nordisk bildning kan erbjuda aspekter av bildning som kan balansera mellan, och sammanväva, flera traditioner såsom exempelvis kritisk rationalism, kritisk idealism och pragmatism samt kritisk realism. Men vägen mot att reformera bildningsbegreppet, vill jag hävda, går varken via tysk absolut idealism, Deweys amerikanska pragmatism eller någon annan version av emancipatorisk utbildning (ex. *liberal education*). I stället bör vi fokusera på vad som är värdefullt med ett begrepp som *bildning* i förhållande till såväl *utbildning* som *formell skola* och *lärande*. Enligt Schaffar är det viktigt i diskussionen om bildning och utbildning att skilja på skolutbildning och bildning:

> Utmaningen är dock att hålla i åtanke att med en viss skolutbildning är bildning ännu aldrig garanterad eller uppnådd. Den insikten verkar under de många olika vändningarna i nationens, bildningselitens och bildningsinstitutionernas utveckling ha fallit i skymundan vid många tillfällen.[40]

Vi behöver vara medvetna om svårigheten ”att sträva efter den öppenhet som bildningsidealet kräver samtidigt som ett utbildningssystem och utbildningsinstitutioner kräver tydliga administrativa strukturer och ramar.” Att förena bildning med formell utbildning ”riskerar medföra att inskränka och förhindra bildningens öppenhet”[41].

En skola för bildning?

Låt oss zooma in på den svenska kontexten med ett mer konkret exempel där denna öppenhet hotas: Det var med hänvisning till Deweys idé om en ”kopernikansk revolution” inom det pedagogiska tänkandet, där fokus flyttas från

40 Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 184.

41 Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 180.

att överföra en tradition till att förbereda elever för en föränderlig framtid, som den statliga utredningen *Skola för bildning* föreslog skolan som central för en människas ”bildningsgång.”[42] Oavsett hur man värderar utfallet av den (ut)bildningsreform som följde och hur den har påverkat det svenska skolsystemet finns det flera rent teoretiska problem i detta betänkande kring en skola för bildning.

Idén om en skola för bildning, så som den presenteras i nämnda statliga utredning, står inte bara i skarp kontrast till den klassiska tyska bildningstraditionen från upplysningen. Den skiljer sig också från ett annat exempel från den svenska bildningstraditionen: *folkbildning*. Jag vill hävda att Hans Larssons mer självbildande kantianska typ av bildningsideal är att föredra som en förebild för hur bildning kan förstås. Med det sagt menar jag inte att en idé om en skola för bildning i sig är dålig eller oförenlig vare sig med ett klassiskt bildningsideal eller med folkbildning. Tvärtom skulle det vara önskvärt med en skola som ger förutsättningar för bildning. Snarare är det den typ av skola för bildning som presenteras i utredningen som är problematisk. För det första tycks bildning likställas med *liberal education*, och för det andra föreslås att det formella utbildningssystemet både ska ansvara för och ses som centralt för människors bildningsprocess. En sådan reducering och appropriering av bildningsbegreppet, vill jag hävda, förringar det emancipatoriska och kritiska självbildningsideal som är centralt i den klassiska bildningstraditionen och som är högst värdefullt att bevara även i en reformerad idé om bildning. Den sätter också ett orimligt krav på vad ett formellt utbildningssystem kan vara:

> I ett relativt statiskt samhälle blir det mer självklart vilket kunskapsinnehåll skolan skall ha och vilket kulturarv som skall föras över från en generation till nästa. I ett samhälle i förändring och med stort kunskapstillskott blir diskussionen annorlunda. Det går inte lika säkert att ange vilka kunskaper som kommer att vara av värde framöver. Frågan blir då hur man skall utforma en bildningsgång som räcker för en stor och i väsentliga delar oförutsebar repertoar av livssituationer som en människa kommer att möta under sitt liv.[43]

42 *Skola för bildning*, SOU 1992:94 (1992).

43 *Skola för bildning*, 41.

Formuleringen ”utforma en bildningsgång” antyder att det finns en idé om att en sådan bildningsgång kan organiseras inom ramen för formell skola med hjälp av läroplansrevidering. Det uttrycks också att skolan behöver överge sin tidigare huvuduppgift att överföra ett kulturarv till framtida generationer. Ingrid Carlgren, som var en av bidragarna till den statliga utredningen *Skola för bildning,* menar exempelvis att man i stället för att se på bildning och utbildning som kontrasterande kan tala om två övergripande idéer:

> I stället för att sätta dem [bildning och utbildning] mot varandra kan man tala om två övergripande idéer med skola/utbildning. Å ena sidan att utbildning ska ge kunskaper som är användbara utanför skolan (utilitarism, instrumentalism) och å den andra att utbildning förändrar (formar) människan, som därigenom ”förädlas” och blir myndig, dvs. en självständig, tänkande, reflekterande människa (bildning, liberal education).[44]

Denna tanke skiljer sig på så vis från en kantiansk bildningsidé där *Bildung* är något helt annat än *Erziehung*. I denna kantianska tradition förstås bildning som ett självförverkligande i egenskap av ett rationellt (och ofta redan utbildat) subjekt, medan utbildning handlar om yttre pedagogisk påverkan.[45] Än mer problematiskt blir det när denna ”bildningsgång” kombineras med en övergång från detaljstyrd till målstyrd skola. Donald Broady påpekar i sin kommentar till förslaget i texten *Skola för bildning* att ”[d]en lärare som ställer upp ett bildningsmål och leder eleven dit och bara dit har misslyckats.”[46]

Broadys poäng är att man i utredningen inte tar någon vidare hänsyn till den klassiska bildningstraditionen från exempelvis Kant och Humboldt. I stället utgår man från en resultatinriktad progressivistisk utbildningsidé grundad i bl.a. Deweys pragmatism och försöker med den dels reducera

---

44 Ingrid Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, i *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. T. Engund, E. Forsberg och D. Sundberg (Liber, 2012), 127.

45 Se exempelvis Siljander et al., *Theories of Bildung and Growth*.

46 Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, 359.

bildning till något som kan kontrolleras av utbildning, och samtidigt reducera vad utbildning är till teorier kring lärande och utveckling.[47]

Man missar på så vis att just självbildningstanken är det som särskiljer bildning från utbildningstanken i den klassiska bildningstraditionen. Detta kan ytterligare förklaras i misstaget att använda engelskspråkiga tänkares tal om *education* för att resonera kring bildning. Carlgren skriver: ”Att se kunskapsinnehåll som särskilda kunskapskvaliteter eller som förmågor knutna till olika ämnesområden ligger nära Paul Hirsts beskrivning av *bildning*.”[48] Problemet är dock att Hirst inte talar om bildning. Hirst talar om undervisning, utbildning och läroplan. Han använder inte ens den engelska termen *formation* för att beskriva en människas utveckling i den bok som Carlgren refererar till.[49] Det är högst problematiskt att reducera bildningsbegreppet till att vara jämförbart, eller till och med synonymt, med den engelska termen *liberal education*, vilket uppenbarligen är det Carlgren försöker sig på: ”att utbildning förändrar (formar) människan, som därigenom ”förädlas” och blir myndig, dvs. en självständig, tänkande, reflekterande människa (bildning, liberal education).”[50]

Självklart förändrar och formar utbildning och skolgång under ett flertal år en människa. Men den typen av formande (vare sig det gäller socialisering, kvalificering eller subjektifiering[51]) har ingenting att göra med den typen av självbildande som exempelvis Humboldt och Kant förespråkade. Det är en sak att, som Barrow, hävda att skolan bör ta ansvar för några saker som alla borde veta och förstå, och att vissa förståelser är nödvändiga för att utveckla ens autonomi, och en helt annan att hävda att skolan också bör ta ansvar för att elever utvecklar bildning och autonomi.[52] Skolan kan aldrig vara central för en människas ”bildningsgång.” Den kan endast lägga en grund för

47 Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, 359.

48 Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 128f. Min kursivering.

49 Paul Hirst, *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers* (Routledge and KeganPaul, 1974).

50 Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 127.

51 Se Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (New York: Routledge, 2010).

52 Autonomi som ett mål för utbildning har diskuterats utförligt av utbildningsfilosofer. Se ex. Michael Hand, ”Against Autonomy as an Educational Aim”, *Oxford Review of Education* 32, nr. 4: 535–550.

framtida bildning. Arendt menar exempelvis att skolans funktion innefattar att undervisa barn om hur världen är, men inte att instruera dem i hur livet bör levas, och Kant hävdade att vi visserligen kan undervisas och disciplineras till att följa regler och konventioner, men inte till att bli moraliska. I *Anpassa eller förändra* understryker Birgit Schaffar denna tanke från den klassiska bildningstraditionen:

> Målet med en utbildning kan till exempel vara en examen för en viss yrkesprofession eller behörighet till en vidare pedagogisk institution. Men även målet att fostra kunniga medlemmar inom ett visst samhälle beskriver von Humboldt som ett utbildningsmål, som han tydligt skiljer från det öppna bildningsmålet som strävar efter mänsklighet.[53]

Om vi tar den klassiska (själv-)bildningstanken på allvar räcker det inte att göra en distinktion mellan *kunskapsmål* och *strävansmål*. Carlgren försvarar idén om en skola för bildning genom att hävda att ”konstruktionen med två slags mål, där strävansmålen just fyller funktionen att vara ett bildningsmål utan slut …” möjliggör att ”…bildningsperspektivet uppfattas motverka förenklad målrationalitet och standardisering av kunskaper.” Enligt Carlgren är det att uttrycka ”mål i termer av ämnesspecifika förmågor […] *inte* att formulera exakt vad det är eleven ska kunna – utan vilket slags kunnande som eleven ska utveckla.”[54] Likväl sätter Carlgrens idé om en skola för bildning gränser för vad det innebär att vara bildad genom att formalisera ”vilket” slags kunnande som eleven ska utveckla.

53 Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 180.

54 Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 127.

Avslutning

En ny distinktion, så som nordisk bildning, är inte bara ett visst perspektiv på bildning; den erbjuder en annan, eller kanske snarare flera, aspekt(er) av bildning: aspekter som vi kan fånga genom att zooma in på fenomen och egenskaper som kan sägas utgöra exempel på nordisk bildning, och som kan tillföra något till begreppet bildning när vi zoomar ut igen. Det är inte antingen en ny distinktion eller en förändring av ett redan existerande begrepp. Det är inte antingen nordisk bildning eller tysk bildning eller anglosaxisk *education* eller *formation*. Men dessa olika aspekter är inte heller samma sak.

Och kanske kan ett sådant begrepp som nordisk bildning i så fall också bidra med en ny blick på utbildning? Men vi bör, i en nordisk kontext, undvika det som redan prövats under efterkrigstiden: att försöka förminska och pressa in bildning i en strukturerad och organiserad färdig idé om målstyrd utbildning. För att göra detta måste vi dels överge den falska föreställningen om att bildning och frihet kan organiseras uppifrån genom läroplaner, dels överge den falska föreställningen om fria individer som väljer att ingå i en gemenskap. Vi befinner oss redan i sammanhang genom socialisering, uppfostran och utbildning; ett sammanhang som både möjliggör och begränsar. Liksom redan har påpekats av Kant är detta sammanhang och denna begränsning det som också möjliggör vår frihet genom bildning.

Formell utbildning och organiserad skola kan aldrig fullt ut fånga in eller garantera en bildningsprocess, lika lite som vetenskapen fullt ut kan fånga in etiken, estetiken och metafysiken. Men både skola och vetenskap kan bidra som viktiga pusselbitar i livets pussel genom att inse sina begränsningar. För de är och kan bara vara delar i ett oändligt mycket större sammanhang. Och vi kommer aldrig att fullt ut förstå mer än en bråkdel av detta sammanhang. Men det är just därför som människors strävan efter bildning alltid kommer att förbli aktuell. Och således kommer begreppet bildning sannolikt aldrig upphöra att vara relevant. Begreppet i sig kommer samtidigt också självt att vara i ständig rörelse. Att zooma in på nordisk bildning kan med stor sannolikhet hjälpa oss att vidga (och eventuellt förbättra) begreppet bildning om vi lyfter den fria folkbildningen och självstudierna som ett gott exempel, men då måste vi också zooma ut igen.

Referenser

Arendt, Hannah. ”The Crisis in Education.” I *Between Past and Future*, översatt av Denver Lindley. Penguin Books, 2006 [1954].

Barrow, Robin. ”Compulsory Common Schooling and Individual Difference.” I *Philosophical Perspectives on Compulsory Education*, redigerad av Marianna Papastephanou. Springer, 2014.

Biesta, Gert. ”Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference.” *Studies in Philosophy and Education* 21 (2002): 343–351.

Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge, 2010.

Björk. ”Hunter.” På *Homogenic*. One Little Indian Ltd/Polygram Music Publishing Ltd, 1997. LP.

Broady, Donald. ”Bildningstraditioner och läroplaner.” I *Skola för bildning*. SOU 1992:94.

Broady, Donald. ”Om bildning och konsten att ärva.” I *Bildning*, redigerad av Anders Burman och Per Sundgren. Daidalos, 2010 [1984].

Burgess, Alexis, Herman Cappelen och David Plunkett, red. *Conceptual Engineering and Conceptual Ethics*. Oxford University Press, 2020.

Carlgren, Ingrid. ”Kunskap för bildning?” I *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, redigerad av T. Englund, E. Forsberg och D. Sundberg. Liber, 2012.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Simon & Brown, 2011 [1916].

Dewey, John. *Demokrati och utbildning*. Översatt av Nils Sjödén. Bokförlaget Daidalos AB, 1995.

Friesen, Norm. ”(Micro)Didactics: A Tale of Two Traditions.” I *Didactics of Microlearning*, redigerad av T. Hug, 83–97. Muenster: Waxmann, 2007.

Gatley, Jane och Christian Norefalk, red. *Conceptual Engineering in Education: Philosophical Analysis for Educational Problems*. Brill, 2024.

Gustavsson, Lars. ”Folkbildningens väg till global bildning.” Alba.nu: *Om kultur, vetenskap och samhälle*, 11 april 2021. https://www.alba.nu/sidor/19819.

Hand, Michael. ”Against Autonomy as an Educational Aim.” *Oxford Review of Education* 32, nr. 4 (2006): 535–550.

Haslanger, Sally. *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique*. Oxford University Press, 2012.

Hirst, Paul. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and KeganPaul, 1974.

Humboldt, Willhelm von. *Om gränserna för statens verksamhet*. h:ström – Text & Kultur, 2012 [1851].

Humboldt, Willhelm von. ”Theorie der Bildung des Menschen.” I *Werke in fünf Bänden*, vol. I, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, redigerad av Andreas Flitner och Klaus Giel, 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995 [1793].

Isaksson, Anders. *Per Albin: Vägen mot folkhemmet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1985.

Isaksson, Anders. *Per Albin: Partiledaren*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.

Kant, Immanuel. *Om pedagogik*. Daidalos, 2008.

Kant, Immanuel. *Vad är upplysning? Och andra småskrifter*. Daidalos, 2023.

Key, Ellen. *Barnets århundrade*. Bd. II. Albert Bonniers förlag, 1912.

Larsson, Hans. *Bildning och självstudier*. Stockholm: Aktiebolaget Ljus, 1908.

Lexikon 2000: Bra Böckers Lexikon. Bd. 3. 1995.

Lexikon 2000: Bra Böckers Lexikon. Bd. 8. 1996.

Lysloff, Réne och Leslie Gay, red. *Music and Technoculture*. Wesleyan University Press, 2003.

Løvlie, Lars. ”Kant och den ‘transcendentala’ idén inom pedagogiken.” I *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, redigerad av Anders Burman. Södertörn Studies in Higher Education 4, 2014.

Løvlie, Lars och Paul Standish. ”Introduction: Bildung and the Idea of Liberal Education.” *Journal of Philosophy of Education* 36, nr. 3 (2002):317–340.

Magnússon, Gunnlaugur. ”To See the Beauty in All the Fading: On the (Weak) Educational Ontology of Finitude.” I R. Unsworth, G. Magnússon, D. Rüsselbæk-Hansen, M. Clarke, S. Heimans och A. Phelan, Towards a Weak Ontology of Education: *Beyond the Humanist Legacy: Weak Ontology of Education*. Bloomsbury. Förväntad publicering 2026.

McCowan, Tristan. *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning*. London: Bloomsbury, 2013.

Myrdal, Alva och Gunnar Myrdal. ”Skolans uppfostringsmål.” I *Bildning*, redigerad av A. Burman och P. Sundgren. Daidalos, 2010 [1934].

Norefalk, Christian och Marianna Papastephanou. ”Analytic Philosophy of Education: Some Suggested Questions and Directions.” *Theory and Research in Education* 21, nr. 3 (2023): 337–349.

Papastephanou, Marianna. ”And That’s Not All: (Sur)faces of Justice in Philosophy of Education.” *Philosophies* 6, nr. 1 (2021): 1–16.

Peters, Richard Stanley. *Ethics and Education*. Routledge, 2015 [1966].

Schaffar, Birgit. *Anpassa eller frigöra: Åtta studier om pedagogikens uppdrag*. Malmö University Press, 2025.

Siljander, Pauli, Ari Kivelä och Ari Sutinen, red. *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Brill, 2012.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. 1992.

Tängerstad, Erik. ”Bildning – Varken utbildning eller inbillning.” I *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, redigerad av Anders Burman. Södertörn Studies in Higher Education 4, 2014.

Stenseth, A.-M. & Hilt, L. T. (2026). Dekolonisering og danning: Rom for samisk danning i Norge. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 313–336). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870813

13

Dekolonisering og danning

Rom for samisk danning i Norge

Anna-Maria Stenseth & Line Torbjørnsen Hilt

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Kapitlet undersøker hvordan kolonialisering av samene i Norge har påvirka skole, danning og utdanning, med særlig vekt på Per Fokstads pedagogiske tenkning. Det blir argumentert for at fornorskningspolitikken kan forstås som en form for kolonialisme. Skolesystemet hadde en sentral assimileringsfunksjon ved å undertrykke samisk språk, identitet, praksis og kunnskapssystemer.

Per Fokstad (1890–1973) var en sentral samisk pedagogisk tenker og forkjemper for samisk utdanning. Med utgangspunkt i egne erfaringer og møter med andre tenkere utvikla han en pedagogisk filosofi der morsmålet og samisk kultur var grunnlaget for danning. I sitt forslag til samisk skoleplan fra 1924 la han vekt på samisk undervisningsspråk, samiske lærere og undervisning forankra i samiske kunnskaper og livsformer. Forslaget ble avvist av norske myndigheter, som mente at samisk kultur ikke var verdig et sjølstendig danningsprosjekt.

Kapitlet argumenterer for at det norske utdanningssystemet er basert på koloniale forståelsesrammer, og at det derfor er behov for dekolonisering. Samiske språk, praksiser og kunnskaper må gis større rom, slik at både det samiske og norske samfunn kan gjennomføre en reparasjonsprosess og motvirke virksomme koloniale strukturer.

Nøkkelord: Samisk utdanning, danning, Fokstad, kolonialisme, dekolonisering

Abstract: The chapter examines how the colonization of the Sámi in Norway has shaped schooling, Bildung, and education, with particular emphasis on the pedagogical philosophy of Per Fokstad. It argues that the Norwegianization policy should be understood as a form of colonialism, as the education system played a central role in assimilating Sámi children. Through schools, Sámi languages, identities, practices, and knowledge systems were systematically marginalized, contributing to cultural loss and social exclusion.

Fokstad (1890–1973) emerged as an influential Sámi educational thinker and advocate for Sámi self-determination in education. Drawing on his own experiences of Norwegianization and on intellectual influences, he developed an educational philosophy grounded in the Sámi mother tongue, culture, and worldview. In his 1924 proposal for a Sámi school curriculum, Fokstad emphasized Sámi as the primary language of instruction, the employment of Sámi teachers, and teaching rooted in Sámi knowledge, values, and ways of life. Norwegian authorities rejected the proposal, reflecting a colonial assumption that Sámi culture could not provide the basis for an independent educational project.

The chapter argues that colonial structures continue to influence Norwegian education today. Decolonization therefore requires creating greater space for Sámi languages, knowledge systems, and cultural practices. Such efforts are essential for repairing historical injustices, strengthening Sámi self-determination, and fostering more equitable educational and social relationships between Sámi and Norwegian society.

Keywords: Sámi education, bildung, Fokstad, colonialism, decolonization

Innledning

Det har i den senere tid vært søkelys på de nordiske landene som kolonimakter. I tillegg til såkalt oversjøisk kolonisering har samtlige nordiske land en historie med kolonisering av *urfolk*, altså det som FN[1] definerer som folkegrupper med tilknytning til et territorium før dagens statsgrenser ble etablert, og som har mista sine landområder eller fått innskrenka rettighetene sine som følge av kolonisering. I Norden er det primært *inuitene* og *samene* som per i dag har status som urfolk.[2] Mens inuitene er lokalisert i arktiske områder, og særlig på Grønland – som ble kolonisert av den danske stat – er bosetningsområdet for samene internordisk, situert nord i Norge, Sverige og Finland, samt på Kolahalvøya i Russland (*Sápmi*). Den samiske befolkninga er en heterogen gruppe og omfatter hele ti ulike språk.

Koloniseringa av urbefolkninga i Norden hadde sin bakgrunn i *kolonialistisk* ideologi, og allerede i 1957 benytta Samisk råd begrepet *kolonialisme* for å beskrive statens håndtering av samespørsmål, her definert som «at et områdes ressurser konsekvent utnyttes helt eller delvis til fordel for et annet område»[3]. Senere ble begrepet etablert i nordisk forskning og offentlighet for å betegne økonomiske, nasjonale og kulturelle asymmetrier mellom samene og majoritetsbefolkninga[4]. I Norge kan den såkalte fornorskningspolitikken

1 FN-sambandet, «Urfolk og nasjonale minoriteter».

2 Norge og Danmark har ratifisert ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, mens Finland og Sverige ikke har ratifisert denne. Samene regnes likevel offisielt som urfolk i Sverige og Finland.

3 Gunlög Fur, «Colonialism and Swedish History: Unthinkable Connections?», i *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, red. Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 1. utg. (Springer, 2013), 30, samt Per Otnes siterer uttalelsen fra Samerådet 21.3.1959 i *Den samiske nasjon* (Pax, 1970), 18. For mer om dette, se f.eks. Veli-Pekka Lehtola, 2012; Veli-Pekka Lehtola, «Sámi Histories, Colonialism, and Finland», *Arctic anthropology* 52, nr. 2 (2015), https://doi.org/10.3368/aa.52.2.22. I tekstene trekkes det blant annet frem initiativene for å fremme fast bosetting, tap av rettigheter til fiskevann og utmark, tap av siida-systemet og kulturell hierarkisering som eksempler på kolonialisering. «Dette reflekterer den asymmetriske maktrelasjonen, samt at de sentrale beslutningene som strukturerer og regulerer de koloniserte befolkningenes livsvilkår, fattes og gjennomføres av koloniale myndigheter» (fritt oversatt fra Lehtola, «Sámi Histories, Colonialism, and Finland», 26).

4 Lehtola, «Sámi Histories, Colonialism, and Finland», 23–24.

(1850 til ca. 1960) anses som kolonialisme, der den samiske befolkninga ble utsatt for en systematisk, krenkende og voldelig assimilering, og der skolen spilte en sentral rolle. Ikke bare ble den samiske befolkninga frarøva muligheten til å utøve og utvikle sitt eget språk og kultur; de ble sågar straffa for det.

I dette kapitlet vil vi derfor stille skarpt på kolonialiseringa av den samiske befolkninga gjennom det norske skolesystemet, som et eksempel på de nordiske danningsprosjekters *skyggesider*. Kapitlet tar utgangspunkt i Per Pavelsen Fokstads (1890–1973) pedagogiske filosofi, særlig hans tanker om samisk utdanning. Fokstad er kjent som både samerettsforkjemper, samisk intellektuell, statsstipendiat, lærer, politiker og ikke minst foregangsfigur i kampen for samisk språk og kultur.[5] Han er imidlertid forholdsvis ukjent som filosof og pedagogisk tenker.[6] I Norden, som i andre vestlige land, er idehistorie forbundet med europeisk eller vestlig idehistorie. Selv om *Sápmi* er en del av Europa, er det ikke uproblematisk å sette samisk pedagogisk tenkning inn i en slik sammenheng. Samtidig er det noen idehistoriske inspirasjonskilder som har vært sentrale for Fokstads tenkning, nemlig teologen N. F. S. Grundtvig (1783–1872), filosofen og psykologen William James (1842–1910) og filosofen Henri Bergson (1859–1941).[7] Fokstad utvikla en egen samisk folkedanningstenkning, hvor samisk livsfilosofi ble kombinert med disse inspirasjonskildene.

Gjennom å belyse Fokstads tenkning om samisk utdanning, særlig arbeidet med å utforme en samisk skole rotfesta i samiske språk, praksiser og kunnskaper, ønsker vi å fremheve at det i årtier har eksistert samisk pedagogisk tenkning som i stor grad har blitt neglisjert. Vi vil også presentere sentrale elementer i Fokstads forslag til den norske skoleplanen av 1924 med tittelen

5 Unni Schøn Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren: Per Fokstads kamp for samisk språk og kultur* (Čálliid Lágádus, 2017); Eivind Bråstad Jensen, «Per Pavelsen Fokstad: en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur», i *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Abstrakt forlag, 2004), 199–224; Ketil Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar* (Čálliid Lágádus, 2012), 242–245, https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014102306031.

6 Stine H. Bang Svendsen, «Love in the Mother Tongue: Per Fokstad's Philosophy of Education», *Genealogy* 8, nr. 2 (2024): 45, https://www.mdpi.com/2313-5778/8/2/45.

7 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan[8], og vise hvordan skolekommisjonens begrunnelser for avvisning av skoleplanen kan forstås som en kolonialistisk forståelsesramme av samer, der folkegruppa anses å befinne seg utenfor muligheten til danning.[9] Til sist drøfter vi forholdet mellom danning og (de)kolonialisme i dag. Selv om det i senere tid har vært igangsatt en statlig reparasjonsprosess i Norge, blant anna gjennom *Sannhets- og forsoningskommisjonen* fra 2023, vil vi hevde at kolonialiseringa fortsatt er virksom. Dersom den norske stats politikk mot samene begrepsliggjøres som kolonialisering, og kolonialisering forstås som en struktur (og ikke en hendelse)[10], betyr det at dekolonisering bør ha konsekvenser for hvordan vi tenker om nordisk danning i dag.

Idehistorisk kontekst og Fokstads bakgrunn

Kolonialiseringa av *Sápmi* har foregått fra middelalderen, blant anna gjennom kristent misjonsarbeid, og i århundrer hadde mange holdt fast ved at samisk kultur var primitiv, og at samiske språk var uegna for siviliserte mennesker – og utdøende.[11] Med det norske nasjonaldanningsprosjektet fra midten av 1800-tallet, hvor nasjonen og nasjonalfølelsen skulle styrkes og befestes, ble kolonialiseringa og assimileringa av samer og nasjonale minoriteter mer politisk og juridisk villet og systematisk. Målsetninga etter løsrivelsen fra Danmark i 1814 og Sverige i 1905 var at nasjonen, som en språklig, kulturell og

8 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II (Det Mallingske Bogtrykkeri, 1926), oai:nb.bibsys.no:999006929104702202.

9 Anke Wischmann, «the absence of 'race' in German discourses on Bildung: Rethinking Bildung with critical race theory», *Race Ethnicity and Education* 21, nr. 4 (2018): 471–485, https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834.

10 Eve Tuck og K. Wayne Yang, «Decolonization is not a metaphor», *Indigeneity, education & society* 1, nr. 1 (2012): 5.

11 Ulla Aikio-Puoskari, «The ethnic revival, language and education of the sami, an indigenous people, in three nordic countries (Finland, Norway and Sweden)», i *Social Justice Through Multilingual Education*, vol. 7, red. Tove Skutnabb-Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty og Minati Panda (Channel View Publications, 2009), 238–262, 218.

historisk enhet, skulle utgjøre en sjølstendig stat. Begynnelsen av 1900-tallet, da Fokstad virka som lærer, politiker og intellektuell, var altså midt i en periode med rå, statlig assimileringspolitikk fra norske myndigheters side – retta mot den samiske befolkninga.

Fokstad var født i 1890 og vokste opp på småbruket Bonakas i Tana, ei bygd som var prega av samemisjonen og læstadianismen. Hjemmespråket var samisk, og Fokstad snakka ikke norsk da han begynte på skolen. I skoleårene var han angivelig åpen og mottakelig for læring, men «læreren talte et sprog som klang saa fjernt og likesom saa langt bort, saa koldt og fremmed.»[12] I et intervju fortalte Fokstad at han snakka samisk, noe læreren imøtekom slik:

> Per, du må huske på at du må ikke snakke samisk, særlig hvis du ber til Vårherre. For da vil ikke Vårherre høre på deg, fordi du ber til han på et språk som er forferdelig stygt.[13]

Fornorskninga var influert av misjonstenkning, og det var ansett som syndefullt å snakke samisk. Fokstad begynte på lærerskolen som 19-åring og tok eksamen fra Tromsø lærerskole i 1912.[14] Fokstads tid på lærerskolen var en blanda opplevelse, og han ble blant anna mobba for klesdrakta, *gákti*. Høsten 1912 fikk han jobb som lærer på Norskholmen skole i Tana. Skoledirektør Thomassen gikk imot tilsettinga og hadde ved flere anledninger uttalt at det ikke var ønskelig med samiske lærere i samiske skolekretser, da han frykta at de ikke ville legge ned tilstrekkelig innsats i fornorskningsarbeidet.[15]

---

12 Per Fokstad, «Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mit liv», i *Fornorskningen i Finmark*, red. Johannes Hidle og Jens Otterbech (Forlaget av Lutherstiftelsens Boghandel, 1917), 39, nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300161?page=4.

13 Sitert i Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*, 15.

14 Ifølge Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 9, var det i det samiske samfunnet opposisjon mot statens fornorskningspolitikk, og flere av opposisjonens frontfigurer var samer som hadde tatt lærerutdanning ved Tromsø Seminar på slutten av 1800-tallet. Noen av de mest fremtredende var Anders Larsen fra Kvænangen, Isak Saba fra Nesseby og Per Fokstad fra Tana.

15 Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 242.

Utdanning i *Sápmi* var i perioden utsatt for fornorskningslinja, altså at samer skulle foreta et skifte fra samisk til norsk, både når det gjaldt språk og kultur.[16] Niemi[17] beskriver skolens medvirkning i fornorskningspolitikken som særlig effektiv: Lærerne var sterke pådrivere i å fravriste barn det samiske (og kvenske) språket. Fornorskningspolitikken, som bør forstås som kolonialisering[18], ble ikke bare utført med bakgrunn i nasjonalisme – også sosialdarwinismen spilte en sentral rolle.[19] Dette tankegodset fikk innflytelse fra slutten av 1800-tallet og ble benytta for å gi vitenskapelig legitimitet til tiltak for å hindre raseblanding gjennom eugenikk. Forestillinger om raser og rasehierarki var pregende, og samene ble utdefinert som «de andre» – et fremmed folkeslag.

I 1917 ga Fokstad ut sin første artikkel med tittelen *Hvordan fornorskningen grep inn i mitt liv*, der han promoterte samisk undervisning i skolen. I denne perioden reiste Fokstad på en rekke studieopphold som påvirka hans pedagogiske tenkning på ulikt vis: etterutdanning ved Askov Højskole i Danmark, en sentral institusjon for danske folkehøgskoler og en høyborg for den grundtvigianske folkeopplysningstanken (1915–16)[20], sanglærerkurs i Oslo/Kristiania (1917), studier ved kvekerne sitt studiesenter *Woodbrooke College* i Birmingham (1919–1920), samt studier ved *Collège de France* og ved *Institut Du Panthéon* i Paris (1920–21).[21] I Birmingham holdt han blant anna foredraget *The land of the Lapps*, som senere ble publisert[22]. I Askov, og senere i Paris, møtte Fokstad på Karl Marxs ideer, og han ble etter hvert en glødende sosialist, opptatt av de undertryktes kamp.[23]

---

16 Eivind Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte* (Eureka, 2005); Asle Høgmo, *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området* (Gyldendal, 1989); Åse Mette Johansen, «Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid», *NOA – Norsk som andrespråk* 26, nr. 1 (2010): 7–29.

17 Einar Niemi, «Kulturmøte, etnisitet og statlig intervensjon: Et historisk perspektiv», *Den nordiska mosaiken* (1997): 261–272.

18 Anna-Maria Stenseth, «I am Sámi, but I am not a Sámi: Coastal Sámi students' articulations of identity in a colonial-blind Norwegian state», *Nordic Journal of Comparative and International Education* 7, nr. 1 (2023), https://doi.org/10.7577/njcie.5036.

19 Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*.

20 Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*, 243.

21 Zachariassen, *Samiske nasjonale strategar*; Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

22 Per Fokstad, «Land of the Lapps».

23 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

Per Fokstads pedagogiske tenkning

Grunnlaget for Fokstads pedagogiske tenkning ble sannsynligvis lagt i møte med Grundtvigs skrifter, som han ble kjent med da sogneprest Sverre Jervell holdt foredrag i Tana.[24] Dette var en medvirkende årsak til Fokstads studier i Danmark og kom til å prege hans tenkning om samisk utdanning. Det var nok særlig ideen om «folket» og friheten til å være forskjellig, samt folkeopplysning basert på talespråk og morsmålets betydning, som appellerte til Fokstad.[25] I teksten *Samiske tankar og krav* siterer Fokstad Grundtvig: «Modersmaal er vort hjertesprog, kun løs er al fremmed tale; det alene i mund og bog kan vække et folk af dvale.[26] Denne ideen fikk dypt rotfeste hos Fokstad, som mente det ville være av stor kulturell verdi for samene om de lærte å lese og skrive på samisk, hjertespråket.[27]

Samtidig var Fokstad[28] pessimistisk til «fornorskerens» muligheter til å forstå et slikt forhold, og han kritiserte de danningsforestillingene som lå til grunn for den språklige assimileringa av samene: «Dette måltyningsarbeidet kann ikkje drivast for å hevja samarne sitt danningsnivå, for all hjartedanning kjem gjennom morsmålet», hevda han.[29] Han beskrev utførlig den diskrimineringa, undertrykkinga og nedvurderinga han selv ble utsatt for gjennom oppveksten, som følge av denne politikken: «Barneårene, nei, det var forferdelig. Vi ble ikke betraktet som mennesker, ikke som menneskeverdig».[30] Fokstad mente altså at sann «hjartedanning» forutsatte opplæring i egen kultur og morsmål, med tydelig inspirasjon fra Grundtvig, selv om det å være «dannet» var forbundet med å snakke norsk og følge norske skikker:

> Du blir akseptert hvis du er norsk. Du kan godt være same, bare du har lært deg å snakke norsk skikkelig, bare du går i norske klær,

24 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

25 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

26 Per Fokstad, «Samiske tankar og krav», i *Norsk aarbok*, vol. 41, red. Torleiv Hannaas (1923), 125.

27 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.

28 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 121–130.

29 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 126.

30 Per Fokstad, sitert i Tor Edvin Dahl, *Samene i dag – og i morgon* (Gyldendal, 1970), 9.

> følger norske skikker, -da har du ingen vanskeligheter … Er du dannet, kort sagt: ER du noe, da blir du godtatt.[31]

I likhet med filosofen Johan Gottfried Herder fremma Grundtvig en forståelse av folket som en organisk helhet, bundet sammen av folkesjela. Det norske folkedanningsprosjektet var på den ene sida en (stats)nasjonalistisk strømning, med inspirasjon fra Grundtvig, som bidro med kolonialiseringas idemessige grunnlag. På den andre sida ser vi altså et folkedanningsprosjekt, også med inspirasjon fra Grundtvig, som førte til bevisstgjøring av *samenes* nasjonalitet og et særegent danningsprosjekt som «folk», med utgangspunkt i *deres* språk og kultur. Den romantiske ideen om *autentisitet*, som Herder hadde fremma, handla om at hvert individ og folk har en særegen måte å være menneske på[32]. Tilsvarende ser vi hos Fokstad, for eksempel når han hevder at «so lenge me [samer] enno ikkje hev teke skade, kann det alltid frå folkedjupet strøyma friskleik og uppgangs-kraft»[33]. Herders ideal om autentisitet bygget på antakelsen om at moral var forankra i individets kontakt med sin egen indre natur. Ifølge Oskal innebar ikke Herders ide om folkelig originalitet noen egentlig sjåvinisme eller nasjonalisme, men åpna for at ulike folk kan anerkjennes innafor et felles politisk rammeverk uten krav om kunstig homogenitet. Et politisk fellesskap kunne altså romme flere kulturelle identiteter.[34] Fokstad grep nettopp tak i ideen om et samisk folk, forstått som et språklig og historisk fellesskap, og fremma en forståelse av samisk opplæring på dette grunnlaget. I *Samiske tanker og krav* skriver Fokstad at samene har en historie og en folkesjel som holder dem oppe, og at «[d]ette folke-instinkt gjev oss rett til å eksistere»[35].

En anna inspirasjonskilde for Fokstad i denne sammenhengen var Henri Bergsons filosofi, som han møtte på som student ved *Collège de France*. Bergson hadde forkasta Darwins teori om naturlig utvalg og mente

---

31 Per Fokstad, sitert i Dahl, *Samene i dag – og i morgon*, 12.

32 Nils Oskal, «Samisk offentlighet og demokrati på norsk», i *Samer, makt og demokrati: Sametinget og den nye samiske offentligheten*, red. Bjørn Bjerkli og Per Selle (Gyldendal akademisk, 2003), 330–331; Herder, *endnu en historiefilosofi*.

33 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 121.

34 Oskal, «Samisk offentlighet og demokrati på norsk», 331.

35 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 121.

at virkeligheta var i stadig utvikling, altså en «kreativ evolusjon.»[36] Han fremma også et begrep om *intuisjon* og la vekt på dennes umiddelbare, ikke-begrepsmessige karakter. Den sanne virkeligheta ble ansett å være av åndelig natur og knytta til «la durée réelle», og dette måtte forstås gjennom intuisjon snarere enn intellektet.[37] Bergsons begreper om «la durée réelle» og intuisjon har likhetstrekk med samisk tidsoppfattelse, som er mer syklisk enn lineær, og uttrykkes gjennom handlinger og ritualer. Fokstad sier selv om intuisjon:

> Den intuitive forståing som kvart menneskje som høyrer til folkeslaget, rasen, hev for folket sitt, vil hjelpa dei samiske lærarane til å koma nærare åt ungdomen og hjelpa honom til å liva det intense liv som er sereige for menneski i ungdomstidi.[38]

En anna sentral inspirasjonskilde for Fokstad var filosofen William James og hans oppfatning om at menneskets bevissthet burde oppfattes som en kontinuerlig og flytende bevissthetsstrøm (stream of consciousness), snarere enn en serie av isolerte tanker.[39] I møte med barn og unge oppfordra Fokstad dem til å la tankene strømme, til å: «være fri i møte med naturen, kulturen og i møte med kunsten.»[40] I sine berømte forelesninger hadde James tatt til orde for å studere intense erfaringer hos individer som opplever det usynlige som mer virkelig og betydningsfullt enn det konkrete og materielle.[41] Disse ideene kan ha funnet gjenklang hos Fokstad, som vokste opp i et læstadiansk miljø, der «rørelse» var en sentral del av forsamlingene.

I James' pragmatisme fant Fokstad dessuten prinsippet om at ideer ikke kan sies å være iboende sanne eller usanne, men at de må vurderes som holdbare ut fra den praktiske betydninga de har for menneskers liv. Dette er ideer vi finner igjen i Fokstads forslag til skoleplan, for eksempel knytta til «hjemstadlære», men også generelt i hans argumentasjon for at samisk utdanning bør preges av samiske kunnskaper, praksiser, språk og filosofi (se neste

36 Se Anthony Pilkington, *Bergson and his influence* (Cambridge University Press, 1976).

37 Se Pilkington, *Bergson and his influence*.

38 Fokstad, «Samiske tankar og krav», 130.

39 William James, *Writings 1902–1910* (The Library of America, 198).

40 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*, 63.

41 James, *Writings 1902–1910*.

del). Vi trekker frem to begreper, *birget*[42] og *searvelatnja*,[43] som vi anser som særlig relevante her. Noe av formålet med samisk oppdragelse er at barna blir sjølstendige og erfarer *birget* (klare seg) på egne premisser. Barna skal bli selvstendige individer som kan håndtere utfordringer både individuelt og i samarbeid med andre. *Birget* bør ses i sammenheng med *searvelatnja* (samhandlingsrom), en arena der flere generasjoner treffes for å delta i felles aktiviteter. *Searvelatnja* legger til rette for både samhandling og læring av kunnskap, ferdigheter og verdier. I samisk oppdragelsestenkning har man altså et sterkt kollektivt element, en holistisk tilnærming der visdom, ferdigheter og verdier overføres fra tidligere generasjoner, og der disse læres når en er moden for det – inkludert forhold og tilknytning til naturen[44].

Fokstad utvikla altså en samisk folkedanningstenkning hvor samisk livsfilosofi kombineres med inspirasjon fra dansk, fransk og amerikansk filosofi. Hans viktigste filosofiske bidrag, som ikke ble sett på som et akademisk arbeid i hans tid, var å artikulere samiske ideer om hva som er sant, godt og skjønt, altså det vi kan forstå som en skisse til samisk danningsfilosofi.[45] I teksten *Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mit liv*[46] forklarer Fokstad hvordan fornorskninga virka til å omforme livet til samene, slik at det tok en annen livsbane enn det som ville vært «naturlig». En del av disse ideene finner vi igjen i hans forslag til samisk skoleplan.[47]

Per Fokstads forslag til Skolekommisjonen

I 1922 oppretta kirke- og undervisningsdepartementet i Norge *Den parlamentariske skolekommisjonen*, som kom med flere innstillinger om norsk skole, og som varte frem til 1927. Et av innspillene var *Utkast til lov om*

42 Takk til Kristina Stenseth for diskusjon omkring de samiske begrepene.

43 Asta Balto, *Samisk oppdragelse: tradisjon, fornyelse, vitalisering* (Čálliid Lágádus, 2023).

44 Balto, *Samisk oppdragelse*.

45 Svendsen, «Love in the Mother Tongue».

46 Fokstad, «Hvordan fornorskningen i barneskolen».

47 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II.

Folkeskolen på Landet, som kom i 1926 og hadde et eget kapittel for drøfting av samiske og kvenske skoleforhold.[48] Den samiske foreninga *Tana Sami Særvi*, grunnlagt i 1911, hadde hatt den samiske skoleplanen som en av sine sentrale saker, og siden landsmøtevedtaket i Bonakas sommeren 1919 hadde Fokstad arbeidet aktivt med et innspill til skoleplanen.[49] I 1923 hadde Fokstad konferert muntlig med kommisjonens formann, som hadde oppfordra ham til å skrive ned sine tanker.[50] Fokstads forslag til skoleplanen ble skrevet i 1924 og hadde tittelen *Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan*.[51] Foreningen *Tana Sami Særvi* ga sin tilslutning til Fokstads innspill, med krav om styrkning av samisk i skolen.[52]

Fokstad[53] starter den samiske skoleplanen med en forutsetning: All undervisning må foregå på samisk, unntatt i norsk, som skulle undervises som fremmedspråk og innføres i femte klasse. Skoleplanen vektla at undervisninga skulle ha som formål å vekke barnas «kjærlighet til sitt folk og sprog, sitt folks kultur, til sin bygd og landsdelen».[54] For at den foreslåtte skoleplanen skulle lykkes, lista Fokstad en rekke betingelser som skolekommisjonen måtte ta hensyn til. Blant anna måtte lærerne være samiske, lærerskolene måtte undervise i samisk, og samer som ikke hadde fått undervisning på morsmålet, måtte få samisk språkkurs.

Fokstad vektla særlig at barna måtte lære å uttrykke seg naturlig muntlig og skriftlig på morsmålet, altså samisk. For å kunne gjøre dette måtte det utvikles bøker på samisk. Fokstads forslag til skoleplanen fremheva dessuten hvordan fag som naturkunnskap, geografi, regning, sang, tegning og sløyd skulle være tett kobla til *hjemstedets* praksiser, samisk næringsliv og livet i samiske områder, og «utvikle følelsen for det karakteristiske og skjønne i de ting samene har frembragt.»[55] Målet med kristendomskunnskapen skulle være å «[v]ekke barnets religiøse liv», og derfor måtte den foregå på samisk

48 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II.
49 Fokstad, *Visjonæren og nasjonsbyggeren*.
50 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 108.
51 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II.
52 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 108.
53 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 104.
54 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 104.
55 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 107.

og med eksempler fra samenes religiøse folkeliv – som helligåndsutgydelse og læstadianske vekkelser.[56]

Fokstads skoleplan var et tidlig eksempel på en skoleplan som ønska å *restaurere* samisk kultur og språk, og dermed reparere de skadene som norske myndigheter gjennom kolonialisering hadde påført samene. Avslutningsvis slår Fokstad fast at: «Skal skolen bety noe annet for samer enn hittil, må den omlegges slik at den hever oss kulturelt og dermed også socialt. Skolen må ta hensyn til vår nasjonalitet».[57]

Kommentarer til Fokstads skoleplan

Fokstads innspill til skoleplanen ble ikke tatt til etterretning av norske myndigheter, og fornorskninga skulle foregå i stort omfang i flere tiår etter skolekommisjonens arbeid. Ser man nærmere på kommentarene som ble skrevet i kjølvannet av Fokstads innspill, avsløres en nedvurderende oppfatning av samene som folk og en kolonial logikk som bidro til å legitimere og opprettholde et fortsatt fornorskingsarbeid. Vi skal se nærmere på uttalelsene til reininspektør Kristian Nissen, skoledirektøren i Finnmark og skolenemda, som ble bedt om å komme med uttalelser til Fokstads skoleplan av skolekommisjonen.

Nissen skriver at han ved flere anledninger har uttalt seg om fornorskninga i Finnmark i den offentlige debatt, også knytta til «bruken av lappisk i undervisningen av lappebarn og norskundervisning»[58]. Han anerkjenner at det er stemning for en styrka anvendelse av samisk språk i skolen, men forholder seg likevel pessimistisk: «avstemningen ville bli en skuffelse for dem som har overdrevne forestillinger om behovet for lappisk i skolen.»[59]. Bakgrunnen for pessimismen var oppfatninga om at Fokstads plan var for radikal og urealistisk: «Hans plan om en gjennemført lapponisering av skolen for alle lappiske

56 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 104.
57 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 107.
58 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 109.
59 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 109.

barn i Finmarken – eller maaske endog i hele vort land? – gaar nemlig langt videre end jeg kan finde det principielt ritig eller praktisk gjennemførlig»[60] skrev Nissen. Fokstads ide om at samiske barn skulle gå på samiske skoler beskriver Nissen som isolasjonspolitikk og noe vi ikke «hverken av hensyn til os selv eller av hensyn til lapperne, slaa ind paa»[61]. Nissen innrømmer behovet for bruk av samisk som *hjelpespråk* og som «meddelelsesmiddel lapperne imellem», men avslutter med uttalelsen: «Hvad vi skylder lapperne er, at vi samtidig med at vi paa bedste vis arbeider paa at gjøre dem meddelagtige i det øvrige norske samfunds kultur»[62]. Implisitt aner vi en statlig paternalisme og en oppfatning om at fornorskningspolitikken var til samenes eget beste.

Skoledirektøren i Finnmark, på sin side, skrev at Fokstad var en sterk agitator for samisk språk i skolen, og at «Hans fremtidsdrøm er, at når det lappiske folk får sin oplæring i skolen på sitt eget språk, vil det utvikle sig til et fremragende kulturfolk»[63]. Skoledirektøren finner dette ikke bare urealistisk, men bent frem «umulig»[64], særlig med tanke på samenes spredte bosettingsmønster. Skoledirektøren hevder sågar at Fokstads skoleplan er «et farlig eksperiment (…), og man bør betenke sig nøie, før man setter det i gang.»[65] Skoledirektøren henviser til tidligere eksperimenter med samisk utdanning som førte til: «betydelig tilbakegang for den lappiske befolkning».[66] I det hele tatt avvises Fokstads skoleplan som «gammelt opkok fra Stockflets tid (…) prest og misjoner i Finnmark i årene 1825–53 (1866)».[67] Skoledirektøren skriver også at han har vanskelig for å tro at samene selv ville ha en slik ordning, og bekymrer seg særlig over forslaget om å begynne med norskundervisninga i femte klasse, ettersom «de lite lærenemme og mindre evnerike lappiske barn»[68] da ikke vil få tilstrekkelig kjennskap til norsk. Skoledirektøren konkluderer entydig: «Efter det kjennskap jeg har til forholdene i Finnmark, finner

60 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 109–110.
61 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
62 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
63 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
64 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
65 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
66 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
67 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.
68 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 110.

jeg ikke å kunne anbefale noen forandring av landsskolelovens § 73,8. Det er en grei ordning vi har nu. Men en omkalfatring efter Fokstads anvisning vil bare forkvakle det hele»[69].

I tillegg til disse kommentarene ble det nedsatt en nemd innen skolekommisjonen for å utrede spørsmålet om mulige forandringer i språkblandingsområdene. Nemda skriver at Fokstads krav går ut på at «Norge skal sørge for å få utviklet en samisk åndskultur, noget som ennu ikke finnes»[70], og understreker at «(…) dette en skjønn tanke; men det er dog en tanke som ikke lar sig realisere». Nemda trekker, i likhet med skoledirektøren i Finnmark, frem at siden samene er så få, bor så spredt og snakker så forskjellige språk, er det vanskelig å få til ett samlet skoleslag. Selv hvis man så bort fra bosettingsmønsteret, stiller nemda seg kritisk til om samene hadde den «egenart og begavelse» som gjør det mulig å utvikle et samisk kulturliv:

> Man har heller ikke gjort erfaringer som skulde peke på at nogen annen samisk kultur overhodet lar sig oparbeide; forholdene ligger ikke således an; folkets hele egenart og begavelse peker ikke i den retning, selv om man vil se bort fra det avgjørende moment som ligger i det ringe og spredt boende folketall.[71]

Nemda peker også på at reindriftssamene, som ifølge dem opprettholder samisk kultur, holder på å forsvinne, og det ble ansett som fåfengt å «bygge videre på denne nomadekultur og søke å heve den til en også for fastboende samer skikket høiere almenkultur»[72]. Dette fremstilles som direkte «håbløst». I nemdas kommentar fremheves betydninga av å lære norsk og å kunne delta i norsk samfunnsliv og kultur: «Ser man nøkternt på forholdet, må man vel si at samene her i landet neppe har utsikt til å komme med i kulturlivet uten ved å tilegne sig den norske kultur og da først og fremst ved å lære å mestre det norske sprog»[73].

---

69 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 111.
70 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.
71 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.
72 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.
73 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 113.

Nemda fastholder imidlertid at det er anledning til å nytte samisk og kvensk som *hjelpespråk*, og at barnas hjemmespråk skal holdes i akt og ære. Det offentlige skulle ikke være uvillig til å hjelpe det samiske folk til å dyrke sitt eget språk, men folkeskolen kunne ikke påta seg denne oppgaven: «Man må aldri la ute av sikte at kjennskap til samisk ikke åpner adgang til nogen åndskultur, som kan yde erstatning for hvad barnet vilde tape ved å få et mer mangelfullt kjennskap til norske sprog»[74]. Et mindretall (Bull og Jønsson) tok reservasjon til uttalelsen og mente at det var tatt for lite hensyn til bevaring og utvikling av samisk språk og kultur, samt til større kyndighet i samisk hos lærerne i de språkblandede distriktene[75]. Det var likevel nemdas standpunkt som ble stående for ettertida, ettersom skolekommisjonen slutta seg til deres uttalelser.

Kolonialisering og danning

Ifølge Hilt[76] har danning vært forstått som en kultivering av menneskelige egenskaper i et bredt perspektiv, basert på forbilder prega av kulturen. Solberg[77] har dessuten hevda at kunnskaps- og danningsidealene i Norden har vært sterkt prega av fellesskapstenkning og likhetstenkning. Dette reiser viktige spørsmål: På hvilke premisser, og på hvis premisser, skal denne fellesskaps- og likhetsdanninga foregå? Hvem er inkludert i dette fellesskapet, og i forestillinger om et «folk», og hvem blir ekskludert gjennom rådende kulturelle forbilder, idealer og normer?

74 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 116.

75 Skolekommisjonen, *Utkast til lov om folkeskolen på landet*, del II, 116–117.

76 Line Torbjørnsen Hilt, «Hvordan bør skolen sørge for fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn», i *Grunnspørsmål i pedagogikken*, red. Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt (Bergen: Fagbokforlaget, 2021), 45–67.

77 Mariann Solberg, «Dannelse i nord: Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole», i *Å høre hjemme i verden: Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosof*, red. Inga Bostad (Scandinavian Academic Press, 2021), 171–196.

Behandlinga av Fokstads skoleplan er et tydelig eksempel på en kolonial forståelse. I perioden var det sentralt å bygge en norsk nasjonalstat, og det norske nasjonale folkedanningsprosjektet, sammen med sosialdarwinisme, bidro til å rettferdiggjøre ekskludering, assimilering og kolonisering av samene. Med bakgrunn i disse ideene var det kanskje uunngåelig at Fokstads skoleplan ble forkasta av skolekommisjonen. Ifølge skolekommisjonen var den samiske skoleplanen for ekstrem, særlig forslagene om at samiske barn skulle ha samisk som undervisningsspråk og lære norsk som fremmedspråk. De stilte spørsmål ved om det i det hele tatt fantes en samisk åndskultur, og antyda at samer mangla danningspotensiale, med mindre de ble assimilert i norsk kultur og språk. Implisitt aner vi en sterk kulturell hierarkisering, der samer ble ansett som «utenfor danning», altså at den samiske kulturen og det samiske folket ikke hadde danningspotensiale. Dette støttes av Naum og Nordin[78], som hevder at urbefolkninga i Norden på denne tida, både inuitter og samer, ble sett på som primitive hedninger, impulsive og barnlige – lavt plassert på utviklingsskalaen og med påståtte karakterbrister. Skolen i samiske områder hadde av slike grunner en kolonial funksjon: å «domestisere og akkulturere den samiske befolkninga»[79]. Undervisninga tok plass utafor elevenes hverdagsliv, ofte på internatskoler der de ikke hadde tilgang til «uønska påvirkning» fra samisk liv og levnet.

Arbeidet med den samiske skoleplanen på 1920-tallet viser at både koloniale og rasistiske forståelser kan inngå i nasjoners danningsprosjekter. Tilsvarende eksempler finnes i andre nordiske land som har en samisk befolkning, som Sverige og Finland, samt i Danmarks koloniale forhold til Grønland. Kolonialisering og nasjonale overgrep er selvsagt ikke særegent for Norden, da utdanningssystemet globalt har vært et sentralt redskap i kolonialisering av urfolks tankesett og livsformer.[80]

---

78 Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, «Introduction: Situating Scandinavian colonialism», i *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, red. Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 1. utg. (Springer, 2013), 11.

79 Daniel Lindmark, «Pietism and colonialism: Swedish schooling in eighteenth-century Sápmi», *Acta borealia* 23, nr. 1 (2006): 125.

80 Rauna Kuokkanen, «Towards an 'Indigenous paradigm' from a Sami perspective», *The Canadian Journal of Native Studies* 20, nr. 2 (2000): 411–436.

I likhet med andre stater i verden med en kolonial historie, som har forsøkt å artikulere og gjøre bot for uretten som ble utført mot befolkningsgrupper gjennom historia, ble den norske Sannhets- og forsoningskommisjonen oppretta for å undersøke den uretten som ble begått overfor samer og kvener/norskfinner og skogfinner i Norge. Kommisjonen leverte sin rapport i 2023[81] og gjennomgikk fornorskninga historisk og med en rekke vitneutsagn. Det ble konkludert med at: «Fornorskingspolitikken fikk alvorlige konsekvenser for samer, kvener og skogfinner. Nedvurderingen av samisk, kvensk og skogfinsk språk og kultur førte til språk- og kulturtap og også kunnskapsløshet om gruppene i befolkninga».[82] Spørsmålet er hvordan vi kan tenke om nordisk danning i dag, samtidig som vi tar med oss innsiktene fra historikken om nordisk kolonialisme.

Sannhets- og forsoningskommisjonen[83] understreker at fornorskingspolitikkens strukturer og tenkemåter var dypt forankra i alle samfunnssektorer, og at disse praksisene ble videreført lenge etter at politikken formelt ble avslutta. Dette viser hvordan koloniale maktstrukturer ikke bare er historiske, men fortsatt virker i nåtida. Den underliggende antakelsen om at «det norske» har forrang i skolen, kan vi også se spor av i nyere læreplaner: Gjennom læreplanarbeidet som resulterte i den første samiske læreplanen i Norge, L97S, ble Sametingets innspill om at de ønsket parallelle og ikke identiske planer, tilsidesatt.[84] Det blir også stilt spørsmål ved om samiske læreplaner kun er symbolsk forpliktelse[85], og om hvorvidt utdanningssystemet gir rom for å utvikle samisk identitet og kulturforståelse.[86]

---

81 Sannhets- og forsoningskommisjonen, *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (2023), stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf.

82 Sannhets- og forsoningskommisjonen, *Sannhet og forsoning*, 22.

83 Sannhets- og forsoningskommisjonen, *Sannhet og forsoning*.

84 Karl Jan Solstad, Vigdis Nygaard og Marit Solstad, *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?*, sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06) (Nordlandsforskning, 2012).

85 Kajsa Kemi Gjerpe, «Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?», *Nordic Studies in Education* 37, nr. 03–04 (2017): 150–165, 162, https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03.

86 Stenseth, «I am Sámi, but I am not a Sámi», 13.

Avslutning

Hvordan forholder vi oss til danning i et dekolonialt perspektiv, med disse innsiktene i mente? Ifølge Mignolo[87] betegner kolonialitet det vedvarende mønsteret av makt som ble etablert gjennom europeisk kolonisering, og som vedvarer. Kolonialitet består av de strukturelle ordningene av kunnskap, autoritet, økonomi, rase og subjektivitet som ble skapt i den koloniale epoken, og som fortsatt former den moderne verdensordenen. Med andre ord kan verden ikke forstås uten kolonialitet, fordi denne er konstituerende for moderniteten selv. Fokstads pedagogiske syn kan forstås som et direkte brudd med det Mignolo omtaler som kolonialitet – den skjulte maktstrukturen i moderniteten som gjør vestlige språk, kunnskapsformer og verdier til universelle normer. Mens kolonialiteten virker gjennom å marginalisere lokale epistemologier, insisterte Fokstad på at samisk språk og kultur skulle utgjøre selve grunnlaget for danning, ikke et tillegg eller et problem som måtte overvinnes. I denne forstand utfordrer Fokstad den koloniale logikken ved å hevde at samisk kunnskap ikke bare er likeverdig, men avgjørende for å utvikle danningsprosesser som springer ut av elevenes egne livsformer og verdensforståelser. I denne forstand er Fokstads pedagogiske tanker et egnet utgangspunkt for å tenke danning i et dekolonialt perspektiv.

Selv om sannhets- og forsoningsprosessen utvilsomt bidrar til å synliggjøre den statlige og systematiske volden og uretten som samene ble utsatt for, advarer Tuck og Yang mot å forstå slike tiltak som egentlig *dekolonialisme*. Det er en fare for at et slikt oppgjør tjener mer til å lette kolonialstatens byrder med sin egen ubehagelige fortid enn til å reparere skadene som urfolk ble utsatt for, eller gi dem sterkere rettigheter som gjør dem i stand til å leve ut den fremtida de kunne ha hatt (om de ikke ble kolonisert). Dette fenomenet omtales av Tuck og Yang som «kolonialistens bevegelse mot uskyldighet».[88] Tuck og Yang oppfordrer i stedet til en «inkommensurabilitetens etikk», hvor man anerkjenner kolonialismens omfattende materielle og strukturelle karakter, men også det som er distinkt i urfolks *egne* dekoloniale prosjekter. Danning med dekoloniale ambisjoner handler altså ikke om forsøk på å forene og

87 Walter Mignolo, *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options* (Duke University Press, 2011).

88 Tuck og Yang, «Decolonization is not a metaphor».

forsone kolonialisters og urfolks agendaer, eller komme til en felles enighet om hva (nordisk) danning er og skal innebære. For å forstå hva samisk danning kan innebære, må vi undersøke hva som har vært, eller rettere sagt, hva som *kunne* ha vært, grunnlaget for denne. I dette kapitlet har vi sett at folkedanningsprosjektet også avfødte et samisk folkedanningsprosjekt, her representert gjennom Per Fokstads pedagogiske filosofi, og at dette kan vise vei for hvordan vi kan forestille oss samisk danning i dag og i fremtida.

Koloniale strukturer skal altså ikke bare forstås som noe som har skjedd i fortida, men som noe som er innvevd i nåtidige prosesser og forståelser av danning. Subtile former for kolonialisering har fått mange med urbefolkningsbakgrunn til å devaluere egen kultur og det som er assosiert med denne kulturen, akkurat slik Fokstad[89] fryktet. I en norsk-samisk kontekst har fornorskningspolitikken og marginaliseringa av samisk språk, kultur og historie etterlatt dype spor, og fra et dekolonialt danningsperspektiv må dette innebære at utdanninga gir rom for å erkjenne og bearbeide følelser som sorg, skyld, skam og medskyldighet.[90] Tilnærminga *pedagogikk som nektelse/avvisning*[91] gjør det ikke bare mulig å identifisere og gjenkjenne former for kolonial vold, men søker også aktivt å forstyrre, avvise og motarbeide disse strukturene. Denne pedagogiske tilnærminga er et bevisst valg om å ikke delta i, forklare seg for eller validere strukturer som reproduserer kolonial vold og epistemisk urett, men heller å utvikle alternative relasjoner og praksiser som fremmer dekoloniale forestillinger og måter å være i verden på. Fokstads utdanningsfilosofi la vekt på at undervisninga skulle vekke barnas kjærlighet til sitt folks språk og kultur gjennom undervisning på og om samisk i en samisk skole. Hans formulering om å vekke barnas kjærlighet appellerer til følelsene og peker mot en danningsprosess der barna opplever glede og stolthet over sin samiske identitet.

89 Fokstad, «Samiske tankar og krav»; Fokstad, «Hvordan fornorskningen i barneskolen».

90 Michalinos Zembylas, «Refusal as affective and pedagogical practice in higher education decolonization: a modest proposal», *Teaching in Higher Education* 26, nr. 7–8 (2021): 960, 962, 962, https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816.

91 Eve Tuck og K. Wayne Yang, «Unbecoming Claims: Pedagogies of Refusal in Qualitative Research», *Qualitative Inquiry* 20, nr. 6 (2014): 815; Zembylas, «Refusal as affective and pedagogical practice».

Skal man kunne tale om danning i en dekolonial kontekst, må dermed akademia – som Kuokkanen [92]påpeker – gjøre «hjemmeleksa si». Dette innebærer en kritisk gjennomgang av egne holdninger, bias og forestillinger, og å erkjenne hvordan disse har bidratt til kolonialisering. Dette gjelder også forestillinger om nordisk danning. Uten et slikt kritisk blikk er det en risiko for at uuttalte koloniale idealer, kultur og kunnskap reproduseres i forskning og undervisning omkring danning.

92 Rauna Kuokkanen, «The responsibility of the academy: A call for doing homework», *Journal of Curriculum Theorizing* 26, nr. 3 (2010): 62.

Referanser

Aikio-Puoskari, Ulla. «The Ethnic Revival, Language and Education of the Sami, an Indigenous People, in Three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden)». I *Social Justice Through Multilingual Education*, vol. 7, redigert av Tove Skutnabb-Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty og Minati Panda, 238–262. Channel View Publications, 2009.

Balto, Asta. *Samisk oppdragelse: tradisjon, fornyelse, vitalisering*. Kárášjohka: Čálliid Lágádus, 2023.

Dahl, Tor Edvin. *Samene i dag – og i morgen: en rapport*. Oslo: Gyldendal, 1970.

FN-sambandet. «Urfolk og nasjonale minoriteter». Hentet 6. juni 2025 fra https://fn.no/tema/menneskerettigheter/urfolk-og-nasjonale-minoriteter

Fokstad, Per. «Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mit liv». I *Fornorskningen i Finmark*, redigert av Johannes Hidle og Jens Otterbech, 39–44. Forlaget av Lutherstiftelsens Boghandel, 1917. nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300161?page=4.

Fokstad, Per. «Land of the Lapps». *Woodbrook Chronicle*, 1920.

Fokstad, Per. «Samiske tankar og krav». I *Norsk aarbok*, vol. 41, redigert av Torleiv Hannaas, 121–130. 1923.

Fokstad, Unni Schøn. *Visjonæren og nasjonsbyggeren: Per Fokstads kamp for samisk språk og kultur*. Kárášjohka: Čálliid Lágádus, 2017.

Fur, Gunlög. «Colonialism and Swedish History: Unthinkable Connections?» I *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, redigert av Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 17–36. 1. utg. Springer, 2013.

Gjerpe, Kajsa. «Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?» *Nordic Studies in Education* 37, nr. 3–4 (2017): 150–165. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03.

Hilt, Line. «Hvordan bør skolen sørge for fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn?» I *Grunnspørsmål i pedagogikken*, redigert av Lars Petter Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt, 45–67. Bergen: Fagbokforlaget, 2021.

Høgmo, Asle. *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal, 1989.

James, William. *Writings 1902–1910*. New York: The Library of America, 1987.

Jensen, Eivind Bråstad. «Per Pavelsen Fokstad: en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur». I *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage, 199–224. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

Jensen, Eivind Bråstad. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Eureka 7, 2005.

Johansen, Åse Mette. «Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid». *NOA – Norsk som andrespråk* 26, nr. 1 (2010): 7–29.

Kuokkanen, Rauna. «The Responsibility of the Academy: A Call for Doing Homework». *Journal of Curriculum Theorizing* 26, nr. 3 (2010): 61–74.

Kuokkanen, Rauna. «Towards an 'Indigenous Paradigm' from a Sami Perspective». *The Canadian Journal of Native Studies* 20, nr. 2 (2000): 411–436.

Lehtola, Veli-Pekka. *Saamelaiset suomalaiset: kohtaamisia 1896–1953*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2012.

Lehtola, Veli-Pekka. «Sámi Histories, Colonialism, and Finland». *Arctic Anthropology* 52, nr. 2 (2015): 22–36. https://doi.org/10.3368/aa.52.2.22.

Lindmark, Daniel. «Colonial Encounter in Early Modern Sápmi». I *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, redigert av Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 131–146. 1. utg. Springer, 2013.

Lindmark, Daniel. «Pietism and Colonialism: Swedish Schooling in Eighteenth-Century Sápmi». *Acta Borealia* 23, nr. 1 (2006): 116–129.

Mignolo, Walter. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press, 2011.

Naum, Magdalena og Jonas M. Nordin. «Introduction: Situating Scandinavian Colonialism». I *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*, redigert av Magdalena Naum og Jonas M. Nordin, 3–16. 1. utg. Springer, 2013.

Niemi, Einar. «Kulturmøte, etnisitet og statlig intervensjon på Nordkalotten: Et historisk perspektiv». *Den nordiska mosaiken* (1997): 261–272.

Oskal, Nils. «Samisk offentlighet og demokrati på norsk». I *Samer, makt og demokrati: Sametinget og den nye samiske offentligheten*, redigert av Bjørn Bjerkli og Per Selle. Gyldendal akademisk, 2003.

Otnes, Per. *Den samiske nasjon*. Oslo: Pax, 1970.

Pilkington, Anthony. *Bergson and His Influence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

Sannhets og forsoningskommisjonen. *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport avgitt til Stortinget 1. juni 2023. Hentet 6. juni 2025. stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf.

Skolekommisjonen. *Utkast til lov om folkeskolen på landet*. Del II. Det Mallingske Bogtrykkeri, 1926. https://www.nb.no/items/0602988e0fccd52d75ee3c0ffb5aee88?page=53

Solberg, Mariann. «Dannelse i nord: Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole». I *Å høre hjemme i verden: Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosof*, redigert av Inga Bostad, 171–196. Scandinavian Academic Press, 2021.

Solstad, K. J., V. Nygaard og M. Solstad. *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole? Sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06)*. Nordlandsforskning, 2012.

Stenseth, Anna-Maria. «I Am Sámi, but I Am Not a Sámi: Coastal Sámi Students' Articulations of Identity in a Colonial-Blind Norwegian State». *Nordic Journal of Comparative and International Education* 7, nr. 1 (2023). https://doi.org/10.7577/njcie.5036.

Svendsen, Stine. «Love in the Mother Tongue: Per Fokstad's Philosophy of Education». *Genealogy* 8, nr. 2 (2024): 45. https://www.mdpi.com/2313-5778/8/2/45.

Tuck, Eve og K. Wayne Yang. «Decolonization Is Not a Metaphor». *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, nr. 1 (2012): 1–40.

Tuck, Eve og K. Wayne Yang. «Unbecoming Claims: Pedagogies of Refusal in Qualitative Research». *Qualitative Inquiry* 20, nr. 6 (2014): 811–818.

Wischmann, Anke. «The Absence of 'Race' in German Discourses on Bildung: Rethinking Bildung with Critical Race Theory». *Race Ethnicity and Education* 21, nr. 4 (2018): 471–485. https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834.

Zachariassen, Ketil. *Samiske nasjonale strategar*. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 2012. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014102306031.

Zembylas, Michalinos. «Refusal as Affective and Pedagogical Practice in Higher Education Decolonization: A Modest Proposal». *Teaching in Higher Education* 26, nr. 7–8 (2021): 953–968. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816.

Kvamme, O. A. (2026). Politisk danning og miljøkrise: Handlekompetanse i nordisk miljøundervisning. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 337–366). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870814

14

Politisk danning og miljøkrise

Handlekompetanse i nordisk miljøundervisning

Ole Andreas Kvamme

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: På begynnelsen av 1990-tallet utviklet et dansk forskningsmiljø en tilnærming til miljøundervisning som skulle få stor betydning både i nasjonal, nordisk og internasjonal sammenheng. Forskningsmiljøet var forankret i en kritisk didaktisk tradisjon med vekt på politisk danning. Det skjellsettende var hvordan politisk handling her ble satt i sentrum, uttrykt gjennom begrepet handlekompetanse. I dette kapittelet går jeg nærmere inn på forståelsen av politisk danning i den danske tilnærmingen og problematiserer aspekter ved menneskesynet som viser seg i en nokså ensidig orientering mot intensjonalitet og kontroll. Jeg legger vekt på en historisk kontekst preget av økologisk krise og klimakrise som siden 1990-tallet er betydelig forverret, og refererer her til epokebetegnelsen *antropocen* som et uttrykk for menneskets massive påvirkning på kloden i moderne tid, ulikt fordelt mellom fattig og rik, både hva gjelder makt og ansvar. Samtidig argumenterer jeg for å fastholde politisk danning som et pedagogisk anliggende i krisetider. Hva dette kan bety, drøfter jeg i siste del av kapittelet med bidrag fra nymaterialisme, kritisk miljøpolitisk teori og økologisk demokratitenkning. Oppsummerende framhever jeg betydningen av sammenhenger mellom danningens eksistensielle, etiske og politiske dimensjon.

Nøkkelord: handlekompetanse, politisk danning, antropocen, økodemokrati, miljø- og bærekraftdidaktikk

Abstract: In the early 1990s, a Danish research community developed an approach to environmental education that would become highly significant in national, Nordic, and international contexts. This research community was rooted in a critical didactic tradition that emphasized political Bildung (Danish: dannelse). A pivotal feature was the central role assigned to political action, expressed through the concept of «action competence». In this chapter, I examine the understanding of political Bildung within this Danish approach and critically address aspects of its underlying view of the human being – specifically a rather one-sided orientation towards intentionality and control. I highlight a historical context defined by ecological crisis and climate crisis that have worsened significantly since the 1990s, referencing the term *the Anthropocene* to characterize humanity's massive impact on the planet in modern times – an impact marked by unequal distributions of power and responsibility between rich and poor. At the same time, I argue for the continued importance of political Bildung as a pedagogical concern in times of crises. I discuss the implications of this emphasis in the final part of the chapter, drawing on insights from new materialism, critical environmental political theory, and ecological democratic thought. In conclusion, I point at the significance of the interconnections between the existential, ethical, and political dimensions of Bildung.

Nøkkelord: handlekompetanse, politisk danning, antropocen, økodemokrati, miljø- og bærekraftdidaktikk

Keywords: action competence, political Bildung, Anthropocene, ecodemocracy, environmental and sustainability education

Innledning

Økologisk krise og klimakrise stiller pedagogikk og didaktikk overfor store utfordringer som har vært tematisert i nordisk utdanningsforskning i mange tiår. Krisebeskrivelser flytter oppmerksomheten mot handling; noe må gjøres for å komme ut av krisene. I nordisk sammenheng er handlingselementet inngående drøftet i en dansk tilnærming til miljøundervisning som ble etablert på begynnelsen av 1990-tallet og utviklet videre med stadig nye forskningsbidrag fram til omtrent 2010. Forskningsgruppen som stod bak, var knyttet til Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning ved Danmarks Lærerhøjskole. Tilnærmingen var konsentrert om ett sentralt begrep – handlekompetanse. Den didaktiske bakgrunnen var en kritisk danningstradisjon. I dette kapittelet vil jeg undersøke hva det innebærer at politisk danning her forstås som handlekompetanse, og hvilken aktualitet dette har i lys av dagens menneskeskapte økologiske krise og klimakrise.

For de danske forskerne var den framvoksende miljøkrisen på 1970- og 1980-tallet den sentrale referansen, konteksten og problemet de forholdt seg til.[1] Dermed ble samfunnsutfordringer som hadde oppstått i den moderne tid, trukket inn i skolen. Dette er et tydelig eksempel på hvordan epokale nøkkelproblemer blir en del av undervisningens innhold på måter som endrer forståelsen av skolens danningsoppdrag. Denne siden ved Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk[2] kommer her til uttrykk i en nordisk kontekst. Bidragene fra de danske forskerne uttrykker en forståelse av at miljøkrisen er menneskeskapt, men på slutten av 1900-tallet hadde rekkevidden av miljøproblemene ikke sivet ordentlig inn hos mange. Her i innledningen vil jeg bruke litt tid på den – fremdeles i dag – nokså nye erkjennelsen av at menneskelig aktivitet griper forandrende inn i klodens historie.

---

1 Søren Breiting et al., *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning – MUVIN-projektet* (Odense Universitetsforlag, 1999), 14. «Miljøkrise» er begrepet som her blir brukt, med et motstykke i betegnelsen «miljøundervisning».

2 Jf. denne antologiens innledningskapittel. Se også Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz Verlag, 1996); Ole Andreas Kvamme, «Rethinking Bildung in the Anthropocene: the Case of Wolfgang Klafki», *HTS teologiese studies/Theological studies* 77, nr. 3 (2021): 6807, https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/6807/19527.

Miljøundervisning i antropocen

Innsikten i at miljøproblemer beveger seg over landegrenser, er et sentralt aspekt ved Rachel Carsons bok *The Silent Spring*, som ble en bestselger da den kom ut på begynnelsen av 1960-tallet.[3] I de neste tiårene vokste det fram en forståelse av en økologisk krise med både lokale uttrykk og global rekkevidde. Kunnskapen om de menneskeskapte klimaendringene ble offentlig felleseie først på 1980-tallet. Siden den gang har forskning på ulike felt avdekket hvordan menneskelig produksjon og forbruk overskrider klodens tåleevne, blant annet beskrevet som planetariske grenser («planetary boundaries»), en formulering utviklet av Stockholm Resilience Centre.[4] Uttrykket tar utgangspunkt i at en rekke globale biofysiske prosesser sikrer vilkårene for livet på kloden innenfor visse grenser. Disse prosessene endres i moderne tid av menneskelig aktivitet, og flere av grensene for hva som er et trygt rom, er overskredet. Størst oppmerksomhet har klimasystemet fått, som nå er i rask forandring. Men det skjer endringer på en rekke ulike områder som er så store at de er vanskelige å helt begripe. Stadig kommer nye forsøk på å feste de nye erfaringene i ord og begreper.

Aller mest kjent er begrepet *antropocen* («menneskets tidsalder»), som ble lansert innenfor geovitenskapen på begynnelsen av 2000-tallet[5] som en betegnelse på en tidsperiode som etterfulgte holocen. Holocen strekker seg fra slutten av siste istid for drøyt 10 000 år og fram til moderne tid. Begrepet antropocen har ikke fått fullt gjennomslag i det geovitenskapelige fagmiljøet, der konkrete geologiske funn er avgjørende. De menneskeskapte endringene forstås av mange her som en pågående hendelse mer enn en ny epoke. Betegnelsen har likevel blitt tatt i bruk i både samfunnsvitenskap og humaniora som et navn på en periode der menneskelig aktivitet påvirker jordkloden på irreversible måter. Samtidig har betegnelsen blitt kritisert for å entydiggjøre menneskets betydning på bekostning av andre arter, og for ikke å romme den globale skjevfordelingen av ressurser som også kjennetegner

3 Rachel Carson, *The Silent Spring* (Houghton Mifflin Company, 1962).

4 Katherine Richardson et al., «Earth beyond six of nine planetary boundaries», *Science advances* 9, nr. 37 (2023): eadh2458.

5 Paul Crutzen og Eugene Stoermer, «The Anthropocene: An epoch of our making», *Global Change Newsletter* 41 (2000).

den tida vi lever i.[6] Begrepet antropocen er likevel et godt utgangspunkt for å problematisere forestillinger om mennesket og naturen i den moderne tid. Avgjørende er her tanken om menneskets unike posisjon sammenliknet med andre arter, begrunnet i dets fornuft, og troen på at fornuften kan brukes til felles beste og tjene framskrittet (von Wright, 1997). Mot dette har posthumanistiske tenkere i de siste tiårene desentrert det opphøyde mennesket og framhevet hvordan mennesket som art lever i samspill med, og i avhengighetsforhold til, andre arter og til materielle betingelser (Wolfe, 2010).

Det er vanlig å regne slutten av andre verdenskrig som startpunktet for antropocen. Da ble atombomben utviklet og tatt i bruk med en veldig destruksjonskraft, og tida etterpå var preget av massiv økonomisk vekst som har gitt en voldsom økning i menneskelig produksjon og forbruk.[7]

I første del av dette kapittelet vil jeg se nærmere på begrepet handlekompetanse slik det ble utviklet i det danske forskningsmiljøet. Deretter diskuterer jeg, med utgangspunkt i antropocen som kontekst, noen begrensninger ved handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisning. Her vil jeg trekke veksler på kritikk av handlekompetanse fra et nymaterialistisk ståsted[8] og diskutere handlekompetanse i lys av nyere tendenser innenfor kritisk miljøpolitisk teori og økologisk demokratitenkning.[9]

Jeg er i dette kapittelet særlig opptatt av handlekompetanse som et uttrykk for politisk danning, og forstår politikk som et uttrykk for

6 Anette Gough, «Education in the Anthropocene», i *Oxford encyclopedia of gender and sexuality in education*, red. Chris Mayo (Oxford University Press, 2021), uten sidetall, https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1391.

7 John Robert McNeill og Peter Engelke, *The great acceleration: An environmental history of the Anthropocene since 1945* (The Belknap Press of Harvard University Press, 2014).

8 Jonas Andreasen Lysgaard og Stefan Bengtsson, «Action incontinence: Action and competence in dark pedagogy», i *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*, red. Michael Paulsen, jan jagodzinski og Shé M. Hawke (Springer International Publishing, 2022).

9 Robyn Eckersley, «Ecological democracy and the rise and decline of liberal democracy: looking back, looking forward», *Environmental politics* 29, nr. 2 (2020).

normative forestillinger om og utforminger av det gode samfunnet,[10] samt konflikter og interessemotsetninger som melder seg her.[11]

Miljøundervisning som fagfelt og forskningsfelt

Miljøundervisning som internasjonalt fagfelt og forskningsfelt vokste fram på 1960- og 1970-tallet som et pedagogisk svar på de voksende miljøproblemene. I 1972 ble FNs konferanse om det menneskelige miljøet arrangert i Stockholm. Konferansen var et uttrykk for en internasjonal anerkjennelse av miljøproblemenes globale karakter. I slutterklæringen ble også betydningen av utdanning løftet fram.[12] Utover på 1970-tallet kom FN-organene UNESCO og UNEP med viktige initiativer rettet mot utdanningsfeltet. En hovedreferanse er Tbilisi-erklæringen,[13] som gir en rekke anbefalinger for miljøundervisning i det som i FN- og UNESCO-regi nå framstod som en global utdanningspolitikk, etter hvert koplet til begrepet bærekraftig utvikling.[14]

I Norden var det gjennom 1980-tallet stor aktivitet på dette feltet. Annethvert år vekslet de nordiske hovedstedene på å arrangere symposier som samlet hundrevis av lærere, forskere og representanter for de nordiske utdanningsmyndighetene. På 1990-tallet ble dette samarbeidet videreført og utdypet i regi av Nordisk ministerråd i det såkalte MUVIN-prosjektet (MUVIN – miljøundervisning i Norden, 1991–1996). MUVIN-prosjektet ble drevet fram av forskningsmiljøet på Danmarks lærerhøjskole, som utviklet begrepet handlekompetanse, og gjennom dette ble tilnærmingen til miljøundervisning

10 Aristoteles, *Politics*, overs. Benjamin Jowett (Batoche Books, 1999), https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/aristotle/Politics.pdf.

11 Chantall Mouffe, «Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?», *Social Research* 66, nr. 3 (1999).

12 United Nations Conference on the Human Environment, *Report*, A/CONF.48/14/Rev.1 (5–16 June 1972), http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf.

13 UNESCO Intergovernmental Conference on Environmental Education, organisert av UNESCO i samarbeid med UNEP, *The Tbilisi Declaration*, ED/MD/49 (14–26 October 1977), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763.

14 United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), *Agenda 21* (13–14 June 1992), https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992; United Nations General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1 (25 September 2015).

spredt til de andre nordiske landene. Selv om teoriutviklingen i stor grad fant sted i Danmark, gir tilknytningen til MUVIN denne tilnærmingen et nordisk tilsnitt. I dette perspektivet framstår handlekompetanse som et uttrykk for en nordisk danning som er temaet for denne antologien. Det er særlig forståelsen av en kritisk, politisk danning som gir denne tilnærmingen profil, på måter som knytter miljøengasjement til demokratiutvikling i de nordiske landene.

De danske forskerne publiserte internasjonalt og etablerte kontakt med sentrale personer innenfor forskningsfeltet. Forskerseminaret «Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy» ved Danmarks lærerhøjskole i februar 1994 resulterte i en internasjonal antologi[15] med en rekke bidrag, der handlekompetanse ble lansert som begrep.[16] Forskerseminaret ble utgangspunktet for det såkalte Invitational Seminar of Environmental and Sustainability Education, som i tiårene etterpå har vært en nøkkelarena for utvikling av forskning innenfor feltet, med sitt femtende og siste seminar arrangert i Ghent i 2022. Som navnet på dette seminaret viser, har begrepet bærekraft etter hvert blitt satt ved siden av miljøundervisning, og på norsk har både «utdanning for bærekraftig utvikling»[17] og «bærekraftdidaktikk»[18] blitt tatt i bruk som betegnelser.

Handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisning

Handlekompetanse ble på 1990-tallet den sentrale nordiske tilnærmingen til miljøundervisning med utgangspunkt i det danske forskningsmiljøet. I det internasjonale fagmiljøet hadde det lenge vært anbefalt en tverrfaglig

15 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, red., *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy* (Royal Danish School of Educational Studies, 1994).

16 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, «Action Competence as an Educational Challenge», i *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*, red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack (Royal Danish School of Educational Studies, 1994).

17 Astrid Sinnes, *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?*, 2. utg. (Universitetsforlaget, 2021).

18 Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther, red., *Bærekraftdidaktikk* (Fagbokforlaget, 2019).

tilnærming til miljøundervisningen, men naturfagdidaktikere var likevel toneangivende. Den nye danske tilnærmingen hadde på sin side en tydelig forankring i en pedagogisk og allmenndidaktisk tradisjon.

Forankring i pedagogikk og danningsteori

Den sentrale pedagogen i miljøet på Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning var Karsten Schnack. Han hadde sine faglige røtter i kritisk pedagogikk. Kritikk var her ensbetydende med samfunnskritikk. De pedagogiske implikasjonene blir tydelige i et av Schnacks bidrag fra 1970-tallet, der han ser for seg at både lærere, elever, foreldre og andre finner sammen i felles, kritisk engasjement.

> Lærerne og eleverne (og forældre m.fl.) må – med udgangspunkt i væsentlige problemer – behandle centrale emner ved at udgøre et rationelt arbejdende kollektiv, hvor foreliggende og selv-foreslåede problemløsninger analyseres, polariseres og kritiseres. De i denne proces opdagede fejl og urimeligheder kan give anledning til (evt. udadrettede) handlinger – som vil give erfaringer og problemer, der kræver nye analyser og teoretiske behandlinger.[19]

Slående her er vektleggingen av samfunnsproblemer, analyse og kritikk som grunnlag for handling. Sentrale referanser for Schnack var Oskar Negt, Paulo Freire og Jon Hellesnes. Dette pedagogiske perspektivet er en sentral bakgrunn for begrepet handlekompetanse, der miljøkrisen adresseres som det sentrale problemet.

Selve begrepet handlekompetanse kan spores tilbake til Hans Jørgen Kristensen og hans bidrag fra slutten av 1980-tallet. Kristensen tok til orde for en problemorientert, tverrfaglig undervisning i skolen og lot her begrepet «handlingskompetence» få en nøkkelposisjon (en skjelning mellom handlekompetanse og handlingskompetanse kommer jeg tilbake til litt lenger ned):

19 Karsten Schnack, «Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning», i *Kritik af undervisningslæren: En debatbog*, red. Holger Henriksen (Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1976), 97.

> Når jeg kalder den ønskede kompetence for en handlingskompetence er det for at minde om at den kompetence, som børn og unge til i dag har udviklet i skolen, ofte ikke har været brugbar som grundlag for deres personlige og politiske liv, skønt den i en vis udstrækning har været brugbar som udgangspunkt for videre uddannelse i teknisk forstand.[20]

Kristensen henviser til ulike samfunnsroller som barn og unge skal lære å fylle. De skal bli både husholdere og oppdragere, arbeidere, produsenter og borgere. Han ser for seg at rollene kan utøves på to nivåer. Det ene nivået handler om å tilpasse seg samfunnets strukturer og tradisjoner. Det andre nivået forutsetter kritisk refleksjon: Man er her i stand til å vurdere og kritisere rollene og deres samfunnsmessige betingelser. Det siste nivået kjennetegner danning, ifølge Kristensen, med henvisning til den norske filosofen Jon Hellesnes og hans bok *Sosialisering og teknologi*.[21] Dette er en hyppig brukt referanse i litteraturen om handlekompetanse; den er sentral også hos Schnack og har i dansk lærerutdanning nærmest vært en «obligatorisk lærebog på seminarierne».[22]

Hellesnes er en norsk filosof som har interessert seg for pedagogikkens og danningens plass i samfunnet. I den danske resepsjonen av Hellesnes er det særlig kontrasten mellom tilpasning og danning som blir trukket fram, jf. dette nøkkelsitatet fra midten av 70-tallet:

> All tilpassing er sosialisering, men ikkje all sosialisering er tilpassing. Tilpassings-praksisen og -ideologien inneber at sosialiseringa får grenser, og at de sosialiserte ikkje får øving i å spørje etter legitimering for grensesetjinga. Dermed spør dei heller ikkje etter legitimering for den sosiale praksis som gir seg innanfor desse grensene.[23]

---

20 Hans Jørgen Kristensen, *Skolen i framtiden: Tverrfaglighet og grunnleggende kunnskaper*, norsk utgave med dansk tekst (Gyldendal Norsk Forlag, 1988), 70.

21 Jon Hellesnes, *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem* (Gyldendal, 1975).

22 Finn Mogensen, «Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen» (licentiatafhandling, Forskningcenter for Miljø- og Sundhedsundervisning, Danmarks Lærerhøjskole, 1995), 21.

23 Hellesnes, *Sosialisering og teknokrati*, 28. Se også Mogensen, «Handlekompetence», 24.

Danning innebærer her å være i stand til å stille spørsmål ved tingenes tilstand. Hos Hellesnes heter det: «Ein dana person har tiltru til si eiga fornuft, og i staden for å tenkje ved hjelp av herskande tankar, som mange gjer, prøver han å gripe sin eigen situasjon med si eiga fornuft. Han har føresetnader for å forstå *at* og *korleis* den særeigne situasjonen han står i, er bestemt ut frå den allmenne samfunnstilstanden».[24]

Hellesnes er som politisk filosof forankret i kritisk teori og bygger videre på perspektiver fra Jürgen Habermas, Herbert Marcuse og særlig Karl-Otto Apel. Det politiske danningsbegrepet hans utvikles i forlengelse av denne tradisjonen. Tilsvarende henter det danske miljøet inspirasjon fra utviklingen av en kritisk pedagogikk og didaktikk innenfor tysk tradisjon, blant annet med henvisning til Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk (se også innledningen til kapittelet)[25] og Herman Gieseckes politiske danningsbegrep.[26] Flere aspekter ved begrepet handlekompetanse reflekterer, som vi nå skal se, en politisk forståelse av danning.

Handlekompetanse og demokrati

I 1993 etablerte Danmarks Lærerhøjskole den nye skriftserien *Didaktiske Studier*, og her ble handlekompetansebegrepet gjenstand for flere studier allerede i seriens andre utgivelse, *Handlekompetence som didaktisk begreb*.[27] I det innledende kapittelet beskriver Karsten Schnack handlekompetanse som et didaktisk grunnbegrep, som en målkategori og «et dannelsesideal».[28] Schnack viser til en tysk tradisjon som har «genetableret dannelsesbegrebet i opposition til efterkrigstidens tendens til at reducere praksis til teknik».[29]

---

24 Hellesnes, *Sosialisering og teknokrati*, 32.

25 Finn Mogensen og Karsten Schnack, «The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria», *Environmental Education Research* 16, nr. 1 (2010): 1.

26 Mogensen, «Handlekompetence».

27 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, red., *Handlekompetence som didaktisk begreb* (Danmarks Lærerhøjskole, 1993).

28 Karsten Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse: Nogle baggrunde og indledende betragtninger», i *Handlekompetence som didaktisk begreb*, red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack (Danmarks Lærerhøjskole, 1993), 12.

29 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 7.

Nøkkelen er at danning er orientert mot handlinger i politiske praksiser. Med henvisning til Bent Nielsen slår Schnack fast at danning ikke bare dreier seg om innsikt i et vitensområde, men om å etablere et kriterium for å anvende denne kunnskapen og akseptere et ansvar for hvordan, når og til hva man vil ta den i bruk.[30] Igjen viser Schnack til Jon Hellesnes. Poenget er at danning fører mennesker inn i problemstillinger som angår forutsetningene for det som skjer rundt dem og med dem. På denne måten kan de bli frigjort til å være politiske subjekter med innflytelse på egne livsbetingelser.

Med dette som bakgrunn kan handlingene som handlekompetansen fører til, forstås som politiske, og begrensninger ved skoleaktiviteter i tidligere miljøundervisning blir synlige. Schnack illustrerer dette med et konkret eksempel. Elevene på flere danske skoler hadde samlet inn brukte batterier, men uten at de ante hva som skjedde med dem etterpå. På én skole var de stolte over å ha vunnet konkurransen om å samle flest batterier, men dette skyldtes at en av klassene hadde lyktes i å hente inn allerede innsamlede batterier fra andre byer.[31] På den måten trumfet konkurranseelementet selve målsettingen med miljøtiltaket. Danningsprosesser vil her lede elevene inn i mer grunnleggende spørsmål om batteriforbruk og avfallshåndtering, og til refleksjon over problemer ved undervisningsprosjektet i seg selv.

Schnack la to premisser til grunn for miljøundervisningen som tydeliggjør denne forståelsen av danning. For det første hevdet han at det ikke kan være opp til skolen å løse samfunnets politiske problemer: «Det er ikke opgaven at forbedre verden ved hjælp af elevernes aktiviteter».[32] Tvert imot er det hensynet til elevenes danning som skal avgjøre hvilke aktiviteter som skal tas i bruk, og hvordan elevene skal arbeide med dem.

For det andre forankres handlekompetanse og danningsbegrepet i en demokratiforståelse:

> Opdragelse til demokrati – eller det, vi plejer at kalde politisk dannelse – er i sig selv en fundamental pædagogisk opgave, og samtidig

30 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 7.

31 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 13–14.

32 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 6.

> tror vi ikke meget på pædagogiske indsatser i forhold til miljø, sundhed og fred, som isoleres fra dette grundlæggende perspektiv.[33]

Demokrati handler her om deltakelse, noe Schnack vender tilbake til i en engelsk artikkel skrevet sammen med Bjarne Bruun Jensen:

> Democracy can and must be decided in many ways, which, among other things, pertain to liberty, equality and solidarity. But it can also be said that democracy is participation. In a democracy, the members are not spectators, but participants; not equally active participants in everything all the time, naturally, but always potential participants who decide for themselves in what and when they will be involved. Education for democracy is thus also socialisation and qualification for the role of being a participant.[34]

Referansen til det liberale demokratiet er tydelig, og målet er at elevene skal kunne opptre som politiske subjekter, være i stand til å nå fram til kvalifiserte oppfatninger av hvilke utfordringer samfunnet står overfor, og handle i forhold til dem. Kontrasten til dette er en atferdsorientert undervisning, der endring av livsstilsvaner blir målet for miljøundervisningen. Rammen av et liberalt demokrati er tydelig også på en annen måte: Handlekompetanse er et uttrykk for politisk danning, men ingen skal diktere verken hva elevene skal mene eller utfordre skolens selvstendige danningsoppgave. På den måten sikres skolen en form for upartiskhet overfor politiske myndigheter, samtidig som skolen på sin side ikke skal diktere elevenes selvstendige tenkning. Dette er ikke minst interessant fordi handlekompetanse også er et kritisk frigjøringsprosjekt der en viktig forutsetning er nødvendigheten av samfunnsendring.[35]

---

33 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 6.

34 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, «The Action Competence Approach in Environmental Education», *Environmental Education Research* 3, nr. 2 (1997): 165, https://doi.org/10.1080/1350462970030205.

35 Se også Ole Andreas Kvamme, «Considering Impartiality and Normativity: On Sustainability, Values, and Education», i *Bridging Educational Virtues and Values: Greco-Roman, Jewish, and Early Christian Paideia and its Relevance in Past and Present*, red. Gabriella Gelardini, Kåre S. Fuglseth og Per Jarle Bekken (Waxmann, 2026).

Handling som intensjonell og målrettet

Et tilbakevendende tema i det danske forskningsmiljøet er en insistering på hva som kan regnes som handling i utviklingen av handlekompetanse. I 1993-antologien som er referert til ovenfor, skriver Bjarne Bruun Jensen i et eget kapittel at handling krever at den handlende må ha besluttet seg for å gjøre noe, og han betoner at selve handlingen skal være målrettet mot løsninger på det problemet som det arbeides med.[36] I et senere engelskspråklig bidrag av Jensen og Schnack er det avgjørende kriteriet at handlingen er intensjonell.[37] Til sammen trer det her fram et bilde av en rasjonell, intensjonell, målrettet aktør som er i stand til å finne løsninger på de miljøproblemene som hen konfronteres med.

Denne forståelsen av handling og handlekompetanse utvikles, som vi har sett, i kontrast til en atferdsorientert pedagogikk som har som mål at elevene utvikler miljøvennlige vaner, og til et vidt handlingsbegrep som rommer alle former for aktivitet (Jensen & Schnack, 1997). Ut fra denne forståelsen kan det som skjer, eksempelvis på klasseekskursjoner, være viktige aktiviteter, men de kan ikke kvalifisere som politiske handlinger uten å involvere intensjonalitet, stillingtaken og målrettethet. Vektleggingen av verbet *å handle* er grunnen til at tilnærmingen beskrives som *handlekompetanse* og ikke handlingskompetanse, som vi så var Kristensens betegnelse.[38]

Handlekompetanse og miljøundervisning

Det danske forskningsmiljøet lanserte handlekompetanse som en fornyelse av miljøundervisningen internasjonalt. Da Søren Breiting presenterte den danske tilnærmingen på konferansen til North American Association of Environmental Education i 1992, beskrev han den som et nytt paradigme og en ny generasjon av miljøundervisning. I et kapittel i den danske sluttrapporten for MUVIN-prosjektet (omtalt ovenfor) refereres det til denne konferansepresentasjonen. Her blir det tydelig hvor skarpt de danske forskerne har

36 Bjarne Bruun Jensen, «Handlekompetence inden for sundheds- og miljøundervisning – baggrund og udfordringer», i *Handlekompetence som didaktisk begreb*, red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack (Danmarks Lærerhøjskole, 1993), 28.

37 Jensen og Schnack, «The Action Competence Approach», 167.

38 Kristensen, *Skolen i framtiden*.

distansert seg fra tidligere posisjoner, inkludert miljøvernhensyn. I MUVIN-rapporten heter det:

> MUVIN hører til en trend, der søger at frigøre miljøundervisningen fra aktuelle miljøbeskyttelsesinteresser, hvorved MUVIN afviger grundlæggende fra mainstream miljøundervisning.[39]

Denne kontrasteringen blir tydeliggjort i en tabell[40] som oppsummerer 20 karakteristiske trekk som handler om alt fra forståelsen av natur, miljø og samfunn til pedagogikk og demokrati.

Forestillingen om at «Naturen har egenværdi» settes her opp mot at «Mennesker har værdier og interesser vedr. måder at leve i og med naturen». «Miljø-etik» settes opp mot «Etik vedr. anstændig opførsel i forhold til andre mennesker nu og i fremtiden», og at «Naturoplevelser er mest centrale i miljøundervisning» kontrasteres mot at «Samfundserfaringer er mindst lige så viktige.»

Til sammen representerer dette en skolefaglig dreining fra en situasjon der «Naturfagene opfattes som de vigtigste i miljøundervisning» til at «Humanistiske fag og samfundsvidenskaber er mindst lige så vigtige i miljøundervisning som naturfagene». Denne dreiningen forsterkes av at helse («sundhed») forstås som en del av miljøundervisningen. I videre forstand trekkes bærekraftbegrepet inn som et uttrykk for et nytt og bredere perspektiv på miljøundervisningen.[41]

Den tradisjonelle miljøundervisningen beskrives som en manipulerende og atferdsmodifiserende undervisning, som nå erstattes av en vektlegging av demokrati. «Vi (miljøbevidste voksne og lærere) ved, hvad der er den bedste løsning på miljøproblemerne» erstattes av «Alle skal være involveret i beslutninger om løsningen af miljøproblemerne». «Accept af lederskab og tilpasning til systemet» erstattes av «Demokratisk deltagelse». Den nye forståelsen uttrykker seg også i et optimistisk syn på samfunnsutviklingen. Mens tidligere miljøundervisning har vært styrt av tanken om at «Vi må stoppe eller forsinke udviklingen», heter det nå at «Der er mange mulige retninger for udvikling».

---

39 Breiting et al., *Handlekompetence*, 21.

40 Breiting et al., *Handlekompetence*, 16–17.

41 Breiting et al., *Handlekompetence*, 19.

Den tidligere miljøundervisningen har altså vært manipulerende, atferdsorientert og vektlagt naturens egenverdi, og den blir nå erstattet av en deltakende undervisning som setter menneskets interesser og hensyn i sentrum på måter som sikrer demokratisk deltakelse. Denne prioriteringen av menneskelige interesser understrekes ytterligere gjennom vektleggingen av helse. I det nordiske MUVIN-prosjektet ble elevene, ut fra denne forståelsen, satt til å arbeide med lokale interessekonflikter knyttet til utnyttelse av naturressurser. Elevene skulle ta stilling til konfliktene og gjerne også involvere seg i politisk handling. Da var det ikke tilstrekkelig med naturfaglig kunnskap; det var nødvendig å trekke inn samfunnsfag og humaniora.

Handlekompetanse i antropocen

Miljøundervisningen som handlekompetanse var knyttet til, ble utviklet som et svar på den framvoksende miljøkrisen.[42] Ut fra en politisk danningsforståelse skulle elevene bli intenderte, målrettede og løsningsorienterte borgere som var i stand til å endre samfunnsbetingelsene de levde under.

Hvordan ser dette ut i dag? Etter at handlekompetanse ble etablert i det danske forskningsmiljøet, har begrepet blitt viktigere utenfor enn i Danmark, og lever videre for eksempel i en norsk, svensk og newzealandsk kontekst.[43] Monica Carlsson, som selv har bidratt til denne forskningstradisjonen, konkluderer med at det «ser ud til, at vi i Danmark, i forhold til UBU-policy, har «eksporteret» handlekompetence som (ud)dannelsesideal og

42 Breiting et al., *Handlekompetence*, 14.

43 Se Monica Carlsson, «Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling», i *Bæredygtighedens pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*, red. Jonas Andreasen Lysgaard og Nanna Jordt Jørgensen (Frydenlund Academic, 2020); Ane E. Torsdottir, Daniel Olsson og Astrid T. Sinnes, «Developing action competence for sustainability – Do school experiences in influencing society matter?», *Global Environmental Change* 86 (2024): 102840, https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2024.102840; Ane E. Torsdottir, Daniel Olsson, Astrid Sinnes og Arjen Wals, «The relationship between student participation and students' self-perceived action competence for sustainability in a whole school approach», *Environmental Education Research* 30, nr. 8 (2024).

pædagogisk tilgang til andre lande – uden at tage tilgangen alvorligt i vores egen uddannelsespolitik».[44] Samtidig peker hun på hvordan begrepet, når det etableres i nye kontekster, også endrer innhold og betydning. I det følgende er ambisjonen ikke å kartlegge bruken i ulike nasjonale utdanningskontekster, men heller, med utgangspunkt i den danske posisjonen, å drøfte hvordan handlekompetanse kan forstås i en tid der de menneskeskapte endringene av jordkloden er mer merkbare enn noensinne. Jeg kommer til å problematisere flere sider ved begrepet handlekompetanse. Samtidig argumenterer jeg for at målsettingen om politisk danning ikke er gått ut på dato. Miljø- og bærekraftutfordringene inngår i politiske beslutningsprosesser som opplagt har konsekvenser for barn og unges liv og framtid, og som pedagogikk og skole bør forholde seg til. Et spørsmål blir da hvilke aspekter ved handlekompetanse som fortsatt kan ha gyldighet. Jeg vil først referere til en konkret kritikk av handlekompetanse fra et nymaterialistisk ståsted[45] og deretter føre diskusjonen videre med bidrag fra kritisk miljøpolitisk teori og økologisk demokratitenkning.

Handlekompetanse og nymaterialistisk modernitetskritikk

Vi har sett at det danske forskningsmiljøet lanserte handlekompetanse som et nytt paradigme, formulert gjennom en kritikk av tidligere former for miljøundervisning og med en klar ambisjon om å utvikle en bedre posisjon. Tanken om progresjon, framskritt og rasjonalitet som viser seg her, er typiske kjennetegn ved moderniteten, den idehistoriske perioden som innledes med framveksten av den moderne vitenskap og opplysningstida for om lag 300 år siden. Et hovedtema i moderniteten er hvordan kontroll over naturen inngår i et frigjøringsprosjekt. Som vi har sett, viderefører handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisningen denne fortellingen om mennesket som, med fornuftens hjelp, gjør seg bruk av naturens ressurser, løser vanskeligheter underveis og gjør verden til et stadig bedre sted.

Det er særlig forestillingen om intensjonalitet og kontroll i denne fortellingen som problematiseres av Jonas Andreasen Lysgaard og Stefan Bengtsson

44 Carlsson, «Handlekompetencebegrebet», 138.

45 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence».

i deres kritikk av handlekompetanse ut fra et nymaterialistisk perspektiv.[46] Utgangspunktet deres er at antropocen innebærer en kompleksitet og sammenvevdhet som gjør det umulig å kontrollere konsekvensene av konkrete handlinger. Dermed blir det også problematisk å opprettholde forestillingen om intensjonalitet.

> Notions of «intentional action» and perceived insight into the consequences of spatial and temporal perspectives, clash with the immense complexity, intertwinement and weird relations imbued in the action of the Anthropocene.[47]

De utdyper dette bildet med henvisning til nymaterialister som Eugene Thacker og Timothy Morton, som åpner for at både andre livsformer enn mennesket, men også materien i seg selv, har en forandrende innflytelse på historien. Antropocen refererer til menneskets enorme innflytelse på klodens historie, men det nymaterialistiske perspektivet rommer like mye en desentrering av det rasjonelle, myndige mennesket og en avdekking av mangelen på kontroll. Hos Lysgaard og Bengtsson kommer dette til uttrykk i lanseringen av begrepet *handleinkontinens* som erstatning for handlekompetanse, beskrevet som «lack of voluntary control over action and intention as well as the lack of self-restraint when intending or acting».[48] De dekonstruerer forestillingen om det handlekraftige mennesket utstyrt med handlekompetanse og flytter samtidig fokuset fra kognitive til kroppslige aspekter ved mennesket. Lysgaard og Bengtsson utforsker i liten grad hvilke pedagogiske og didaktiske implikasjoner dette kan ha. Men de setter sin lit til at det å bli eksponert for antropocen kan føre til mutasjoner som «help us transcend anthropocentric lullabies of critical theory and critical pedagogy».[49] Tiltroen til mutasjoner inngår i en deleuziansk-inspirert diskurs, og hva mutasjonene måtte kunne føre til, kan nødvendigvis ikke fastslås på forhånd. Artikkelen avslutter med å gjenta avvisningen av muligheten til å nå fram til full innsikt og et sikkert grunnlag for handling.

---

46 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence».

47 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 122.

48 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 123.

49 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 123.

I dagens miljøkrise og klimakrise er det gode grunner til å problematisere intensjonalitet og kontroll slik Lysgaard og Bengtsson gjør det. Samtidig er det, ut fra min interesse her for politisk danning, påfallende at en slik pedagogisk målsetting i deres framstilling forsvinner ut av syne. På den måten kan framstillingen deres leses som en illustrasjon av et trekk ved nymaterialismen som problematiseres av økomarxisten Andreas Malm i *The Progress of this Storm* (2020). Et sentralt punkt for Malm er at ved å tilskrive materien handlekraft (agency) undergraver nymaterialister den politiske dimensjonen i klimakrisen.[50] Lysgaard og Bengtsson viser ikke til Malm, og en slik kritikk er ikke tema i deres bidrag. De utforsker kategoriene tid, rom og kausalitet, men uten egentlig å diskutere dem som politiske størrelser. Ambisjonen deres er å revitalisere handlekompetanse som tilnærming[51], men på veien forsvinner en uttalt politisk dimensjon ut av syne.

Politisk danning og handlekompetanse i antropocen

Timothy Morton beskriver i *Dark Ecology*[52] hvordan han setter seg inn i (bensin-)bilen sin og skrur på tenningen uten ønske om å ødelegge kloden. Men når han går opp et nivå, skjer det noe merkelig, skriver han. «When I scale up those actions to include billions of key turnings (…) harm to earth is precisely what is happening. I am responsible as a member of this species for the Anthropocene».[53] Lysgaard og Bengtsson bruker eksempelet til å peke på hvordan den romlige dimensjonen i antropocen ikke lar seg avgrense og undersøke på en kontrollert måte og legge et grunnlag for handling. Men det betyr likevel ikke at Mortons eksistensielle erfaring er uten politisk betydning. Ansvaret Morton viser til som medlem av menneskeheten, berører hvordan miljøskadelig forbruk er innvevd i den livsverden vi er en del av. Da melder det seg krevende, politiske spørsmål som blant annet handler om fordeling av goder, risikoer og byrder. I forsøk på å forstå den konkrete situasjonen blir man i skolen neppe ferdig med å trekke inn både naturvitenskapelige,

50 Andreas Malm, *The progress of this storm: nature and society in a warming world* (Verso), 112.

51 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 107.

52 Timothy Morton, *Dark ecology: for a logic of future coexistence* (Columbia University Press, 2016).

53 Morton, *Dark ecology*, 8.

økonomiske, samfunnsvitenskapelige og humanistiske perspektiver. Her har for eksempel skalabegrepet, som Morton selv tar i bruk, en plass. Slike muligheter blir i liten grad utforsket hos Morton, og Lysgaard og Bengtsson bidrar på sin side primært til å dekonstruere forutsetningene for politisk danning. Men også innenfor et nymaterialistisk perspektiv har det, som jeg snart vender tilbake til, kommet bidrag som videreutvikler en tenkning rundt økologisk demokrati, tross Andreas Malms avskrivning av nymaterialismens politiske potensial.

Handlekompetanse og økologisk demokrati

Vi har sett at handlekompetanse, forstått som politisk danning, henger nært sammen med demokratiforståelse. Et viktig spørsmål innenfor kritisk miljøpolitisk teori de siste tiårene er nettopp hvilke utfordringer den økologiske krisen representerer for demokratiet. Den australske politiske teoretikeren Robyn Eckersley[54] peker her på to hovedtendenser innenfor det akademiske feltet, som hun kaller henholdsvis økologisk demokrati 1.0 og økologisk demokrati 2.0.

Økologisk demokrati 1.0 vokste fram på 1990-tallet som en problematisering av det liberale demokratiet, som ble kritisert for å komme til kort i møte med økokrisen: I et liberalt demokrati ble politikerne kun holdt ansvarlige overfor det nasjonale fellesskapet som hadde valgt dem, selv om både mennesker langt borte i tid og rom og andre arter og livsformer ble påført skadevirkninger av de politiske beslutningene. Disse kritiske bidragene fra økologisk demokrati 1.0 ser ikke ut til å ha fått betydning for det danske forskningsmiljøet som utviklet handlekompetanse.

Når handlekompetanse ble etablert som et nytt paradigme i miljøundervisningen, var det, som vi har sett, med en vektlegging av menneskelige interesser i miljøkonflikter, ikke ut fra økologiske hensyn.[55] Den dominerende

54 Eckersley, «Ecological democracy».

55 Se spesielt Breiting et al., *Handlekompetence*.

forestillingen er at naturen er verdifull fordi den er en ressurs for mennesket.[56] Sånn sett åpner handlekompetanse som pedagogisk tilnærming i liten grad opp for å fremme økologisk demokrati slik det har blitt teoretisert av blant annet Eckersley selv[57] og John Dryzek.[58] Fra deres ståsted har det vært viktig å spørre hvordan andre livsformer kan inkluderes i politiske beslutningsprosesser, og å avklare mulige implikasjoner av at nasjonalstaten ikke kan utgjøre en absolutt grense for demokratiet.

Det danske forskningsmiljøet utfordret også i liten grad det liberale demokratiet, selv om en sentral målsetting har vært å legge til rette for samfunnskritikk. Forstått som politisk danning åpner, som vi har sett, handlekompetanse opp for en kritisk undersøkelse av samfunnsstrukturer og ikke bare en tilpasning til dem. Hvis det normative grunnlaget for kritikk utvides til å gjelde interessene til alt liv på kloden, vil det utfordre det liberale demokratiet som et fellesskap basert på stemmeretten til myndige mennesker innenfor nasjonale grenser.

Den andre retningen innenfor kritisk miljøpolitisk teori som Eckersley viser til, og som hun kaller økologisk demokrati 2.0, har gjort seg gjeldende fra omtrent år 2015, med inspirasjon fra nymaterialisme og med blant annet

---

56 Dette bildet kan nyanseres med henvisning til Finn Mogensens lisensiatavhandling fra 1995, som er den mest omfattende behandlingen av begrepet handlekompetanse i det danske forskningsmiljøet. Mogensen fastholder langt på vei den antroposentriske tilnærmingen, men i etableringen av en etikk for naturbruk viser han til verdikategorier i den internasjonale diskursen som peker i andre retninger. Blant dem er både interdependens og biologisk mangfold. Om interdependens løfter Mogensen fram at «people should respect nature at all times, for nature is life. To respect nature means to approach nature with humility, care and compassion», og om biologisk mangfold at «Every life form warrants respect and preservation independently of its worth to people. People should preserve the complexity of ecosystems to ensure the survival of all species, and the safeguarding of their habitat». Mogensen går ikke nærmere inn på hva dette betyr for anerkjennelsen av naturens interesser, og slike verdiutsagn står altså i et spenningsforhold til andre posisjoner i forskningsmiljøet (Mogensen, «Handlekompetence», 307).

57 Robyn Eckersley, «Liberal democracy and the rights of nature: The struggle for inclusion», *Environmental Politics* 4, nr. 4 (1995), https://doi.org/10.1080/09644019508414232; Robyn Eckersley, *The Green State* (The MIT Press, 2004).

58 John S. Dryzek, «Ecology and discursive democracy: beyond liberal capitalism and the administrative state», *Capitalism, Nature, Socialism* 3, nr. 2 (1992), https://doi.org/10.1080/10455759209358485.

John M. Meyer[59] samt David Schlosberg og Luke Craven[60] som sentrale bidragsytere. Ulike arbeider kopler her sammen økologi og demokrati i hverdagslivet på måter som tar sikte på å etablere økologisk ansvarlige praksiser i lokale fellesskap. Eckersley peker på hvordan økologisk demokrati 2.0 legger vekt på praksiser mer enn demokratiske strukturer, og hvordan materialitet og kroppsliggjorte erfaringer får betydning. Forskningsbidragene har både handlet om å etablere kunnskap om nye lokale praksiser og om å fornye økologisk demokratitenkning. Demokratiutvikling handler her blant annet om å skape «more sustainable material flows in everyday life».[61] Meyer peker også på hvordan friksjoner i hverdagslivet, skapt av overforbruk, kan være politisk mobiliserende, for eksempel erfaringer med å tilbringe hverdagene i bilkø og trafikkork.

Vektleggingen av hverdagspraksiser står i kontrast til det tydelige skillet mellom offentlig og privat, som lenge har blitt problematisert innenfor feministisk teori, ut fra at «women's lives and work are, to a large degree, made invisible, while their experiences, interests, forms of organization, and action are excluded as not worthy of politics.»[62] I et pedagogisk perspektiv kan en ensidig vektlegging av offentlig, politisk handling innsnevre danningsoppdraget med tanke på hvilke liv elevene har, og hvilke liv de vil komme til å få.

Begrepet handlekompetanse er som nevnt hentet fra Hans Jørgen Kristensen,[63] som reflekterer over hvordan mennesker i samfunnslivet fyller ulike roller. Han framhever, som vi har sett, rollene som husholder, oppdrager, arbeider, produsent og borger. Når handlekompetanse utvikles i miljødidaktisk sammenheng, er det først og fremst borgerrollen som har blitt løftet fram. De andre rollene har fått mindre oppmerksomhet.[64] Det

59 John M. Meyer, *Engaging the Everyday: Environmental Social Criticism and the Resonance Dilemma* (The MIT Press, 2015).

60 David Schlosberg og Luke Craven, *Sustainable materialism: environmental movements and the politics of everyday life* (Oxford University Press, 2019).

61 Eckersley, «Ecological democracy», 216.

62 Ulla Wischermann, «Feminist theories on the separation of the private and the public: Looking back, looking forward», i *Women in German Yearbook: Feminist Studies in German Literature & Culture* 20, nr. 1, red. Ulla Wischermann og Ilze Klavina Mueller (University of Nebraska Press, 2004), 185.

63 Kristensen, *Skolen i framtiden*.

64 Så vidt nevnt i Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse».

betyr også at viktige sider ved elevenes livsverden ikke blir synliggjort. Økologisk demokrati 2.0 viser hvordan rollen som eksempelvis forbruker og produsent har en materiell og politisk dimensjon som går på tvers av skillet mellom offentlig og privat. Samtidig er kritikken av atferdsorientering som ligger til grunn for handlekompetansen fortsatt aktuell, ikke minst sett i lys av individualiseringen av ansvar, som er en innvevd del av vestlig kultur og forsterket av nyliberalismen.[65] Hvis all vekt legges på individuell atferd, vil politisk danning lett erstattes av sosial tilpasning.

Også her er Kristensens tilnærming[66] avklarende. Han anlegger skillet mellom sosial tilpasning og politisk danning på alle rollene. Det åpner for et kritisk perspektiv som undersøker hvordan handlingsrommet som husholder, oppdrager, arbeider, produsent og borger reguleres av samfunnets strukturer. Dette kan utvide forståelsen av handlekompetanse som politisk danning på måter som gir plass til hverdagens aktiviteter og vaner, og der en økologisk vektlegging får fram konflikter, samvirke og utvekslinger mellom menneske, landskap, natur og andre arter.

Forholdet mellom økologi og demokrati er komplekst, og Eckersley tar til orde for at perspektivene fra begge versjonene av økologisk demokrati er betydningsfulle. Økologisk demokrati 2.0 har vært revitaliserende, med sin vektlegging av grasrotinitiativer og en demokratisk mobilisering som taler til folks erfarte liv. Samtidig kan en svak institusjonell forankring av konkrete initiativer gå utover kontinuitet, og vektleggingen av små, lokale strukturer kan føre til at man overser betydningen av endringer i markedet og nasjonalstaten, to tunge drivere i den pågående økologiske krisen og klimakrisen. Her tilbyr økologisk demokrati 1.0 et kritisk perspektiv som fortsatt er nødvendig, med sin vekt på å endre strukturer som ikke er bærekraftige.

Til tross for en uttalt kritikk av det liberale demokratiet er Eckersley også bekymret for det liberale demokratiets tilbakegang som en følge av totalitære strømninger og korrupsjon, som hun hevder vil kunne svekke muligheten for økodemokratiske initiativer. I en bredere forstand handler dette om hvordan politiske institusjoner svekkes og dermed begrenser det

---

65 Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther, «The problem of individualization and a quest for connections, structures and relations in environmental and sustainability education», *Ethics and Education* 21, nr. 2 (2026).

66 Kristensen, *Skolen i framtiden*.

demokratiske handlingsrommet. Dette har den belgiske idehistorikeren Anton Jäger[67] behandlet i en studie av utviklingen de siste tiårene i vestlige demokratier, der han peker på hvordan sosiale og politiske bevegelser ofte er kortvarige uten å føre til nevneverdig politisk eller sosial endring. Dette er en analyse han deler med Eckersley og hennes beskrivelse av det liberale demokratiets tilbakegang og flyktigheten ved politiske initiativer som springer ut av økologisk demokrati 2.0. Med tanke på handlekompetanse og politisk danning berører dette i hvilken grad demokratiet faktisk gjør det mulig for både ungdommer og voksne å ha innflytelse på samfunnsutviklingen og på de strukturene som regulerer deres liv.

I denne delen av kapittelet har jeg vist hvordan ulike forståelser av økologisk demokrati kan fornye forståelsen av handlekompetanse i antropocen. Dette handler først og fremst om å reise spørsmål om hvem som regnes inn som en del av fellesskapet som det liberale demokratiet hviler på, og å utfordre forestillinger om hva som regnes som en politisk handling. Men det er også mulig å spørre seg om ikke all vektleggingen av handling i handlekompetansen blir nokså ensidig ut fra et bredere danningsperspektiv.

Hvor viktig er egentlig handlingselementet?

Som jeg var inne på i innledningen til dette kapittelet: I kriser er handling viktig. Det gjelder også i den krisetida vi lever i nå. Handling er både knyttet til å leve i krise og til å finne mulige veier ut av krise. Ut fra dette er det ikke vanskelig å finne relevans i vektleggingen av handling i handlekompetansen. Men samtidig dreier undervisning seg om mer enn å fokusere på politisk handling. I videre forstand handler det om å utvikle en forståelse av verden. Her er det interessant at hermeneutikken – forståelsesvitenskapen – på 1900-tallet ble utvidet fra å være en tekstvitenskap til å involvere ontologiske forhold. Den franske filosofen Paul Ricoeur beskriver hvordan forståelse «ceases to appear as a simple *mode of* knowing in order to become *a way of being* and a way of relating to beings and to being».[68] Forståelse involverer en eksistensiell dimensjon knyttet til selvforståelse og ens væren i verden og rommer både kognitive

67 Anton Jäger, *Hyperpolitikk: Ekstrem politisering uten politiske følger*, overs. Eivind Lilleskjæret (Cappelen Damm Akademisk, 2025).

68 Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences* (Cambridge University Press, 1981), 44.

og emosjonelle aspekter. Når undervisning betraktes i dette perspektivet, blir danningens formål å forstå verden og ens egen situerthet i verden.[69]

En vektlegging av forståelse står ikke i motsetning til handlekompetanse, og hos Ricoeur involverer forståelse et kritisk element som henger sammen med politisk danning. Samtidig åpner en slik tilnærming for en utforskning av de relasjonene – menneskelige og mer-enn-menneskelige, skjulte og synlige, i tid og rom – som utgjør menneskets væren i verden. Her er det plass til flere forestillinger om det menneskelige enn en handlekraftig, løsningsorientert aktør. Et godt eksempel er varsomhet som en egenskap eller dygd som i dag er betydningsladd både eksistensielt, etisk og politisk.[70]

Den danningsprosessen det her er snakk om, kan innebære å desentrere det handlekraftige mennesket i en erkjennelse av sårbarhet og utsatthet som et allment vilkår for livet på kloden, som mennesket deler med andre livsformer. Dette åpner for andre fortellinger og andre språklige diskurser enn de som holdes oppe av modernitetens sentrale narrativ om utvikling og framskritt.

I den tradisjonen der handlekompetanse er utviklet, er de perspektivene vi her er i berøring med, lite synlige. Mogensen setter i sin avhandling likevel handlekompetansen inn i et større danningsperspektiv som åpner for flere dimensjoner. Han skriver blant annet om hvordan naturopplevelse kan

---

69 Ole Andreas Kvamme, «Situatedness and distantiation: education in a time of ecological and climate crises», *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 5 (2024), https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae066.

70 Michael Paulsen, «Cautiousness as a new Pedagogical Ideal in the Anthropocene», i *Rethinking Education in Light of Global Challenges: Scandinavian Perspectives on Culture, Society, and the Anthropocene*, red. Karen Bjerg Petersen, Kerstin von Brömssen, Gitte Hellesdatter Jacobsen, Jesper Garsdal, Michael Paulsen og Ole Kofoed (Routledge, 2022). Paulsen utdyper ikke den politiske dimensjonen ved cautiousness – varsomhet – i særlig grad. Men en kjent konkretisering er føre-var-prinsippet, slik det er uttrykt i FN-sammenheng. I prinsipp 15 i Rio-erklæringen om miljø og utvikling heter det for eksempel: «In order to protect the environment, the precautionary approach shall be widely applied by States according to their capabilities. Where there are threats of serious or irreversible damage, lack of full scientific certainty shall not be used as a reason for postponing cost-effective measure to prevent environmental degradation.» (United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), *Rio Declaration on Environment and Development*, U.N. Doc. A/CONF.151/26/Rev.1 (Vol. I), annex 1 (14 June 1992), 3, https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/rio_ph_e.pdf). At det i praktisk politikk finnes en rekke eksempler på at FNs medlemsland ikke har håndhevet føre-var-prinsippet, gjør det ikke mindre viktig, også som et utgangspunkt for kritikk.

> udvikle det enkelte menneske i retning af det, der ofte omtales som det «hele» menneske. Dette begreb er vanskeligt at definere, men det indebærer bl.a. at koble den rationelle del af mennesket til elementer som ansvarlighed, mod, følelser, engagement, fordi det måske især er sådanne «tangenter», der berøres i denne type oplevelser – frem for rationelt-logiske bestemmelser af, hvilke plantearter, dyrearter, m.m. der iagttages.[71]

Sitatet er et eksempel på en instrumentell forståelse av naturen: Naturen er viktig fordi den har et danningspotensial for mennesket. Samtidig kan det også forstås som et uttrykk for et relasjonelt menneskesyn, og forestillingen om det hele mennesket åpner for en bred tilgang til tilværelsen. En tilsvarende vending viser seg i Morten Timmermann Korsgaards *retuning of education*, der han forstår danning som et eksistensielt spørsmål knyttet til hvordan en forholder seg til verden.[72] Korsgaard vil nok likevel problematisere et begrep som politisk danning, ut fra sin oppfatning av at skolen representerer et frirom fra samfunnets politiske beslutninger. Her har jeg argumentert for at en eksistensiell tilnærming til økologisk krise og miljøkrise er en viktig del av en politisk orientert danning.

Avslutning

Jeg har i dette kapittelet presentert og drøftet handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisningen. Handlekompetanse ble etablert på 1990-tallet som et sentralt nordisk bidrag til miljø- og bærekraftdidaktikk internasjonalt. Jeg har vært opptatt av tilnærmingens forankring i en kritisk danningstradisjon og vist hvordan et politisk danningsbegrep har vært bestemmende for undervisningens formål. Elevene skal utvikle en handlekompetanse som gjør dem i stand til å analysere miljøproblemenes årsaker, vurdere mulige

71 Mogensen, «Handlekompetence», 312.

72 Morten Timmermann Korsgaard, *Retuning Education: Bildung and Exemplarity beyond the Logic of Progress* (Routledge, 2024).

løsninger og gripe forandrende inn i verden gjennom politiske handlinger. Begrepet får ytterligere mening ved å kontrasteres mot atferdsorientering og passiv tilpasning. Sett fra vår egen tid er det slående hvor tydelig handlekompetanse reflekterer modernitetens menneskesyn og natursyn. I sentrum står menneskets evne til problemløsning og rasjonell handling, samt en verdsetting av naturen som en ressurs for mennesket.

I antropocen framstår modernitetens menneskesyn som en del av problemkomplekset, noe som reiser spørsmål om hvor aktuell handlekompetanse er som en tilnærming til miljø- og bærekraftundervisning. Siden 1990-tallet har økologisk krise og klimakrise bare vokst i omfang. I kapittelet har jeg trukket veksler på en nymaterialistisk kritikk av handlekompetanse som særlig har vært rettet mot handlinger som intensjonelle og målrettede. Jeg har argumentert for at målsettingen om politisk danning ikke har gått på dato, men har utfordret det skarpe skillet mellom offentlig og privat som preger 1990-tallets handlekompetanse. Også den ofte markante antroposentrismen framstår som problematisk i et økologisk perspektiv. Jeg har foreslått at en miljø- og bærekraftundervisning bør unngå en ensidig vektlegging av handlingselementet. Handlinger er viktige, men danning involverer også utviklingen av en forståelse av verden og seg selv i den, i samspill med andre livsformer og landskaper. Denne bredden får fram flere sider ved mennesket enn de som er knyttet til oversikt og kontroll. Samtidig inviterer en slik relasjonell tilnærming til et eksistensielt, etisk og politisk engasjement som kan støtte opp om og utvide betydningen av hva politisk danning kan være.

Referanser

Aristoteles. *Politics*. Oversatt av Benjamin Jowett. Batoche Books, 1999. https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/aristotle/Politics.pdf.

Breiting, Søren, Kristian Hedegaard, Finn Mogensen, Kirsten Nielsen og Karsten Schnack. *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning – MUVIN-projektet*. Odense Universitetsforlag, 1999.

Carlsson, Monica. «Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling». I *Bæredygtighedens pædagogik -forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*, redigert av Jonas Andreasen Lysgaard og Nanna Jordt Jørgensen. Frydenlund Academic, 2020.

Rachel Carson. *The Silent Spring*. Houghton Mifflin Company, 1962.

Crutzen, Paul og Eugene Stoermer. «The Anthropocene: An Epoch of Our Making». *Global Change Newsletter*, nr. 41 (2000): 17–18.

Dryzek, John S. «Ecology and Discursive Democracy: Beyond Liberal Capitalism and the Administrative State». *Capitalism, Nature, Socialism* 3, nr. 2 (1992): 18–42. https://doi.org/10.1080/10455759209358485.

Eckersley, Robyn. «Ecological Democracy and the Rise and Decline of Liberal Democracy: Looking Back, Looking Forward». *Environmental Politics* 29, nr. 2 (2020): 214–234.

Eckersley, Robyn. *The Green State: Rethinking Democracy and Sovereignty*. The MIT Press, 2004.

Eckersley, Robyn. «Liberal Democracy and the Rights of Nature: The Struggle for Inclusion». *Environmental Politics* 4, nr. 4 (1995): 169–198. https://doi.org/10.1080/09644019508414232.

Gough, Anette. «Education in the Anthropocene». I *Oxford Encyclopedia of Gender and Sexuality in Education*, redigert av Chris Mayo. Uten sidetall. Oxford University Press, 2021. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1391.

Hellesnes, Jon. *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal, 1975.

Jensen, Bjarne Bruun. «Handlekompetence inden for sundheds- og miljøundervisning – baggrund og udfordringer». I *Handlekompetence som didaktisk begreb*, redigert av Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack. Danmarks Lærerhøjskole, 1993.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack, red. *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. Royal Danish School of Educational Studies, 1994.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack. «The Action Competence Approach in Environmental Education». *Environmental Education Research* 3, nr. 2 (1997): 163–178. https://doi.org/10.1080/1350462970030205.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack. «Action Competence as an Educational Challenge». I *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*, redigert av Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack. Royal Danish School of Educational Studies, 1994.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack, red. *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Danmarks Lærerhøjskole, 1993.

Jäger, Anton. *Hyperpolitikk: Ekstrem politisering uten politiske følger*, overs. Eivind Lilleskjæret. Cappelen Damm Akademisk, 2025.

Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag, 1996.

Korsgaard, Morten Timmermann. *Retuning Education: Bildung and Exemplarity beyond the Logic of Progress*. Routledge, 2024.

Kristensen, Hans Jørgen. *Skolen i framtiden: Tverrfaglighet og grunnleggende kunnskaper*. Norsk utgave med dansk tekst. Gyldendal Norsk Forlag, 1988.

Kvamme, Ole Andreas. «Considering Impartiality and Normativity: On Sustainability, Values, and Education». I *Bridging Educational Virtues and Values: Greco-Roman, Jewish, and Early Christian Paideia and Its Relevance in Past and Present*, redigert av Gabriella Gelardini, Kåre S. Fuglseth og Per Jarle Bekken, 855–875. Waxmann, 2026. https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/200089Chapter45.pdf.

Kvamme, Ole Andreas. «Ethical Grounding of Critical Place-Based Education in the Anthropocene». I *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*, redigert av Michael Paulsen, jan Jagodzinski og Shé H. Hawke, 277–294. Springer International Publishing, 2022.

Kvamme, Ole Andreas. «Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki». *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 77, nr. 3 (2021): 6807. https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/6807/19527.

Kvamme, Ole Andreas. «Situatedness and Distantiation: Education in a Time of Ecological and Climate Crises». *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 2 (2024): 653–673. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae066.

Kvamme, Ole Andreas og Elin Sæther. «The Problem of Individualization and a Quest for Connections, Structures and Relations in Environmental and Sustainability Education». *Ethics and Education* 21, nr. 2 (2026): 190–208.

Kvamme, Ole Andreas og Elin Sæther. *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget, 2019.

Lysaker, Odin. *Ecological Democracy: Caring for the Earth in the Anthropocene*. Taylor & Francis, 2024.

Lysgaard, Jonas Andreasen og Stefan Bengtsson. «Action Incontinence: Action and Competence in Dark Pedagogy». I *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*, redigert av Michael Paulsen, jan Jagodzinski og Shé H. Hawke, 107–128. Springer International Publishing, 2022.

Malm, Andreas. *The Progress of This Storm: Nature and Society in a Warming World*. Verso, 2018.

McNeill, John Robert og Peter Engelke. *The Great Acceleration: An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. The Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

Meyer, John M. *Engaging the Everyday: Environmental Social Criticism and the Resonance Dilemma*. The MIT Press, 2015.

Mogensen, Finn. «Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen». Licentiatafhandling, Forskningcenter for Miljø- og Sundhedsundervisning, Danmarks Lærerhøjskole, 1995.

Mogensen, Finn og Karsten Schnack. «The Action Competence Approach and the 'New' Discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria». *Environmental Education Research* 16, nr. 1 (2010): 59–74. https://doi.org/10.1080/13504620903504032.

Morton, Timothy. *Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence*. Columbia University Press, 2016.

Mouffe, Chantal. «Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?». *Social Research* 66, nr. 3 (1999): 745–758.

Paulsen, Michael. «Cautiousness as a New Pedagogical Ideal in the Anthropocene». I *Rethinking Education in Light of Global Challenges: Scandinavian Perspectives on Culture, Society, and the Anthropocene*, redigert av Karen Bjerg Petersen, Kerstin von Brömssen, Gitte Hellesdatter Jacobsen, Jesper Garsdal, Michael Paulsen og Ole Kofoed, 220–233. Routledge, 2022.

Richardson, Katherine, Will Steffen, Wolfgang Lucht, et al. «Earth beyond Six of Nine Planetary Boundaries». *Science Advances* 9, nr. 37 (2023): eadh2458.

Ricoeur, Paul. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press, 1981.

Schlosberg, David og Luke Craven. *Sustainable materialism: environmental movements and the politics of everyday life*. Oxford University Press, 2019.

Schnack, Karsten. «Handlekompetence og politisk dannelse: Nogle baggrunde og indledende betragtninger». I *Handlekompetence som didaktisk begreb*, redigert av Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, 5–15. Didaktiske studier: Bidrag til didaktikkens teori og historie, bd. 2. Danmarks Lærerhøjskole, 1993.

Schnack, Karsten. «Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning». I *Kritik af undervisningslæren: En debatbog*, redigert av Holger Henriksen, 85–99. Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1975.

Sinnes, Astrid. *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?*, 2. utg. Universitetsforlaget, 2021.

Torsdottir, Ane E., Daniel Olsson og Astrid T. Sinnes. «Developing action competence for sustainability – Do school experiences in influencing society matter?». *Global Environmental Change* 86 (2024): 102840. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2024.102840

Torsdottir, Ane E., Daniel Olsson, Astrid Sinnes og Arjen Wals. «The relationship between student participation and students' self-perceived action competence for sustainability in a whole school approach». *Environmental Education Research* 30, nr. 8 (2024): 1308–1326. https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2326462

UNESCO Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP. *The Tbilisi Declaration*. ED/MD/49. 14.–26. oktober 1977. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763.

United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). *Agenda 21*. 13.–14. juni 1992. https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992.

United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). *Rio Declaration on Environment and Development*. U.N. Doc. A/CONF.151/26/Rev.1, vol. I, annex 1, 3. 14. juni 1992.

United Nations Conference on the Human Environment. *Report*. A/CONF.48/14/Rev.1. 5.–16. juni 1972. http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf.

United Nations General Assembly. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. 25. september 2015. https://sdgs.un.org/2030agenda.

Wischermann, Ulla. «Feminist Theories on the Separation of the Private and the Public: Looking Back, Looking Forward». I *Women in German Yearbook: Feminist Studies in German Literature & Culture* redigert av Ulla Wischermann og Ilze Klavina Mueller, vol. 20, nr. 1 (2004): 184–197.

Wolfe, Cary. *What Is Posthumanism?* University of Minnesota Press, 2010.

Lund, B. (2026). Kemp og Grundtvig – livsmod, livsduelighed og bæredygtig dannelse. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 367–389). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870815

15

Kemp og Grundtvig – livsmod, livsduelighed og bæredygtig dannelse

Birthe Lund

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Skolen står over for en stor pædagogisk og didaktisk opgave, fordi børn og unge bekymrer sig om fremtidens klima og miljø. Denne bekymring udfordrer vores dannelsesforståelse. Ved at trække på Peter Kemps ideal om verdensborgeren og N.F.S. Grundtvigs tænkning kan vi rette blikket mod en dannelse, der rækker ud over det handlingsorienterede og kritiske – den skal også skabe livsduelige mennesker. Unges ofte dystopiske fremtidsforestillinger mødes her med begreber som livslyst, livsmod og livsduelighed. Det fremhæver værdien af sociale, kulturelle og folkelige fællesskaber, hvor individet er i centrum, og mennesket har en værdi i sig selv. Kemp minder os, med reference til Kant, om, at det ikke kun handler om, hvad vi kan vide, men i høj grad om, hvad vi bør gøre, og hvad vi tør håbe på. Bæredygtig dannelse handler derfor ikke kun om kompetencer og kritik, men om at udvikle livsduelige borgere med håb for fremtiden. Kapitlet bruger Kemps verdensborgerbegreb til at folde dette komplekse forhold mellem klimaudfordringer og almendannelse ud.

Nøgleord: bæredygtighed, bæredygtighed og dannelse, medborgerskab, Kemp, Grundtvig, livsmod og fællesskaber, fremtidsforestillinger

Abstract: The fact that young people are concerned about the future regarding climate change presents an educational and pedagogical challenge that questions traditional frameworks of general education (Bildung). Drawing on Peter Kemp's ideal of the global citizen and N.F.S. Grundtvig's philosophy, a new approach to education emerges. Beyond shaping action-oriented, enlightened, and critical citizens, education must also foster resilient individuals. Grounded in Grundtvig and Kemp, this framework addresses young people's often dystopian visions by emphasizing social and cultural communities where individuality and subjectivity are inherently valued. Following Immanuel Kant, Kemp highlights that education is not merely a question of what we can know, but what we ought to do and dare to hope for. Therefore, sustainable education must go beyond developing active, critical, and competent students; it must equip citizens for life and offer hope for a bearable future. Utilizing Kemp's concept of the»citizen of the world«, this chapter explores the complex relationship between climate challenges and general education.

Keywords: sustainable education, general education (*Bildung*), climate anxiety, global citizenship, resilience, P. Kemp, N.F.S. Grundtvig.

Indledning

Undersøgelser peger på, at mange børn og unge er bekymrede for fremtiden.[1] Unge i de nordiske lande (89 %) er ekstremt bekymrede eller meget bekymrede for fremtiden i forhold til klima og miljø[2]. Denne fremtidsbekymring adresseres både som en psykologisk og sociologisk udfordring, men behandles her som en dannelsesmæssig udfordring med udgangspunkt i Peter Kemps begreb om verdensborgeren som pædagogisk ideal, inspireret af N.F.S. Grundtvigs dannelsesbegreb.

Med teologerne P. Kemp (1937–2018) og N.F.S. Grundtvig (1783–1872) præsenteres grundlaget for en bæredygtig dannelse inspireret af en åndsvidenskabelig dannelsestradition, der ikke alene vil danne handlingsorienterede, oplyste og kritiske borgere, men også livsduelige mennesker.

Dette kapitel vil argumentere for, at børn og unges (ofte dystopiske) fremtidsforestillinger, set igennem N.F.S. Grundtvig og P. Kemps begreber *livslyst*, *livsmod* og *livsduelighed* samt forestillingen om dannelse gennem deltagelse i kulturelle fællesskaber, kan få betydning for udviklingen af en bæredygtig dannelse. Dannelsesbegrebet tematiserer subjektets forhold til verden og reguleres af forholdet mellem individ og verden. De begreber og ideer, der udspringer af elevens møde med sin verden, er dannende og peger på, at dette mødes pædagogiske og didaktiske understøttelse er afgørende for udfaldet.[3] Kort sagt må vi derfor interessere os for, hvad eleven bringer ind i dette møde – herunder fremtidsforestillinger og klimabekymringer.

---

1 Julius Grund, Mandy Singer-Brodowski og Alexander Georg Büssing, »Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review«, *Sustain Sci* 19 (2023): 307–324, https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5.

2 Kristoffer Ravnbøl og Neergaard, *Nordic youth as sustainable changemakers*, red. F. Rehula, Nord 2019:027 (Nordic Council of Ministers, 2019), 10, https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1366793/FULLTEXT01.pdf; Caroline Hickman, Elisabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor og Lise van Susteren, »Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey«, *The Lancet Planetary Health* 5, nr. 12 (2021): e863–e873, https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3.

3 Wolfgang Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (Forlaget Klim, 2001).

I dette kapitel præsenteres en dannelsestradition, der lægger særlig vægt på dannelse af et socialt og kulturelt (og folkeligt) fællesskab, hvor individ og subjektivitet er i centrum, og hvor mennesket tillægges værdi i sig selv. I forlængelse af oplysningsfilosoffen I. Kant behandler Kemp i bogen *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*[4] spørgsmålet om ikke blot *hvad* vi kan vide, men også hvad vi *bør* gøre, og hvad vi *tør* håbe på. Med verdensborgerbegrebet udfolder Kemp det komplekse forhold mellem klimaudfordringer og almendannelse.

Fremtidsforestillinger som kompetenceudvikling

Fremtidsforestillinger er tæt forbundet med, hvilke håb vi nærer, og hvilke handlemuligheder vi kan se. I en kompetenceorienteret tilgang er man særlig optaget af, hvad eleven skal være i stand til at kunne gøre, mens en dannelsesorienteret tilgang i højere grad tillægger etiske og værdimæssige spørgsmål betydning for udviklingen af en pædagogik for bæredygtig udvikling.

FN`s organisation for Uddannelse, Videnskab og Kultur har sat pædagogik, bæredygtighed og udvikling af handlekompetence på den politiske dagsorden.[5] I UNESCOs rapport fra 2017 – FN's 17 verdensmål – tales der om kompetence og ikke specifikt om dannelse. Her optræder begreberne normativ kompetence, kritisk tænkning, integreret problemløsning samt fremtidskompetence[6] som pædagogiske indsatsområder. Fremtidsforestillinger: *futures literacy* (fremtidsfærdigheder)[7] beskrives som en essentiel kompetence for det 21. århundrede[8]. Det er bl.a. evnen til at forestille sig fremtiden på forskel-

4 Peter Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede* (Hans Reitzels Forlag, 2005).

5 UNESCO, *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century* (2014); UNESCO, *Empowering learners and teachers for climate action*, ED-2023/WS/17 (2023), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387951.

6 UNESCO, *Undervisning i globalt medborgerskab: Temaer og læringsmål* (2017), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_dan.

7 Riel Miller, red., *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century* (Routledge Tayler & Francis Group, 2018), UNESCO.

8 Miller, *Transforming the Future*.

lige måder, stille nye spørgsmål og forestille sig alternative fremtidsscenarier, hvilket skal understøttes gennem en pædagogisk praksis, der kræver nytænkning. Fra både et dannelsesperspektiv og et kompetenceperspektiv anerkendes det som en kompleks opgave at inddrage fremtidsforventninger og klimaangst i en bæredygtighedspædagogik.

I disse policydokumenter fremstår både klimaangst og fremtidsangst som individuelle udfordringer og knyttes til individets egen evne til at forestille sig fremtiden på forskellige måder. Klimaforandringerne har forårsaget reaktioner hos unge, der spænder fra bekymringer til nærmest angstfulde tilstande og dystopiske fremtidsforestillinger. Da vores – og den planetariske – fremtid er præget af kompleksitet og usikker viden om konsekvenserne af samspillet mellem mennesker, natur og kultur, kan ECO-anxiety ses som emotionelle reaktioner på bekymringer for miljøet:

> This typically includes a pervasive worry about environmental issues which is often experienced as a sense of helplessness, anger, frustration, sleeplessness, and/or experiences of emotional disturbance.[9]

De unge bekymrer sig om, hvorvidt de kan opfylde forventninger om et personligt ansvar for at forbedre miljøet, og er bange for deres fremtid. Øko-angst kan ses som en samlet bekymring i forhold til en eksistentielt truende situation, der er et resultat af vedvarende krænkelse af både naturens og menneskers rettigheder[10]. »ECO« anxiety beskrives også som en eksistentiel angst[11] – en angst, der er fremtidsrelateret og forbundet med signifikant usikkerhed. Den kan være lammende, føre til apati og social isolation, men også bidrage

9 Karen J. Magruder og Sydney J. Chipman, »From Eco-anxiety to Eco-resilience: How ACT Can Counter Environmental Injustice and Advance Human Rights«, *Journal of Human Right and Social Work* 10 (2025): 294–304, https://doi.org/10.1007/s41134-024-00350-y.

10 Magruder og Chipman, »From Eco-anxiety to Eco-resilience«.

11 Panu Pihkala, »Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety«, *Sustainability* 12, nr. 19 (2020): 7836, https://doi.org/10.3390/su12197836; Panu Pihkala, »Emotional and Affective Issues in Environmental and Sustainability Education«, i *Oxford Bibliographies in Education*, red. Susan Faircloth (Oxford Academic, 2024), https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0310.

til, at en person reviderer sin situation og ændrer både individuel og kollektiv adfærd. Fremtidsangst kan mobilisere en søgen efter social støtte og fællesskab.

En pædagogik for bæredygtighed må derfor medtænke, at vores praksis og tænkning også præges af vores emotioner. Filosoffen M. Nussbaum fremhæver, at vores emotioner dannes gennem vores erfaringer i livet og er følsomme indikatorer og reaktioner på det, vi værner om som værdifuldt og uundværligt i en menneskelig tilværelse. Derfor har emotioner en etisk værdi og kan fungere som en evaluerende tænkning, der omfatter en vurdering af de ydre objekters betydning for ens velvære.[12] Følelser udtrykker således en relation til verden.

Med begreber som fremtidsforestillinger, fremtidskompetencer, *klimaangst* og *frygt* rettes opmærksomheden mod den subjektive, oplevelsesmæssige og indre dimension i mødet med verden, hvilket udviklingen af en bæredygtig dannelse med et etisk sigte ikke bør ignorere. Samtidig ses en politisk forventning om, at børn og unge kan skabe konstruktive forandringer drevet af et håb om en bedre fremtid i en mere retfærdig verden. For FN handler det, med udgangspunkt i Brundtlands-rapporten,[13] om at udvikle forholdet og samspillet mellem tre søjler: miljø, samfund og økonomi, for at sikre fremtidens generationer og deres livsmuligheder. Det kan derfor undre, at kultur ikke optræder som en fjerde søjle.

Bæredygtighedspædagogik og dannelsesforestillinger

Historisk set har pædagogik for bæredygtighed haft rødder i 70'ernes kritiske pædagogik og økofilosofien i Norden og var bl.a. præget af filosoffen Arne

12 Martha C. Nussbaum, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (Oxford University Press Inc., 1991); Martha C. Nussbaum, *Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions* (Cambridge University Press, 2001).

13 Verdenskommissionen for miljø og udvikling, *Vores fælles fremtid – Brundtlandrapporten*, FN-forbundet (Mellemfolkeligt Samvirke, 1987).

Næss[14], Karsten Schnack[15] samt Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg[16]. Den havde et emancipatorisk sigte og var inspireret af Klafkis kritisk-normative dannelsestænkning[17]. Eleverne skulle udvikle forståelse af økoproblemer, udvikle kritisk stillingtagen og omsætte denne til handling i praksis – *handlekompetence*[18]. Pædagogikken vil udvikle menneskets forhold til sig selv, til verden og til samfundet. Den fremhæver udvikling af selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet[19], hvilket er funderet i Klafkis kategoriale dannelsesbegreb. Stoffet og emnet skal derfor have subjektiv (personlig) og objektiv (faglig) relevans for eleverne med henblik på at skabe et dialektisk åbnende forhold mellem individet og dets tilgang til verden. Gennem aktivt arbejde med samfundsmæssige problemer skal eleverne indse, at alle er medansvarlige for at bidrage til problemernes løsning[20]. I de aktuelle bæredygtighedspædagogikker ses en anti-antropocentrisk tilgang, hvor mennesket ses som en skabning på linje med andre skabninger i en posthuman og relationel vending[21].

Kemp argumenterer for, at dannelse til bæredygtighed må adresseres i et eksistentielt og samfundsmæssigt perspektiv med krav om etisk og moralsk forståelse af de udfordringer og krav om handling, som ideen om bæredygtighed stiller til os som mennesker og som samfundsmedlemmer. Det er her, at kulturen må tillægges selvstændig betydning, hvis vi skal håbe på, at en forandring kan ske.

Børn og unges fremtidsforventninger og klimabekymringer har betydning for deres møde med verden. Vilje og ønske om deltagelse i politiske og transformative processer er afgørende for deres dannelse, og lærerne må derfor kunne rumme disse følelser. Hvis de pædagogiske tiltag mødes med afvisning

14 Arne Næss, *Økologi, samfunn og livsstil* (Universitetsforlaget, 1976).

15 Karsten Schnack, »Midt i en økotid: Økopædagogik og økofilosofi«, i *Pædagogiske perspektiver, pædagogisk-filosofiske studier*, red. I. Goldbach og S. Henriksen (Gyldendal, 1978).

16 Bjarne Bjørndal og Simon Lieberg, *Innføring i Økopedagogikk* (Aschehoug, 1975).

17 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*.

18 Karsten Schnack, »Handlekompetence«, i J. Bisgaard og J. Rasmussen, *Pædagogiske teorier*, 4. utgave (Billesø, 2005), 15–30.

19 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, 117.

20 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, 23.

21 Gal & Gan (2020); Braidotti et al. (2018); Lund et al. (2025).

og apati, er det svært at udvikle en kritisk dannende handlekompetence, da den forudsætter elevernes aktive medvirken.

En dannende og frigørende pædagogik ønsker at skabe rum for udvikling af et frit og moralsk bevidst menneske. Dannelsesprocessen er således forbundet med værdimæssige forestillinger om, hvad der skal tillægges særlig betydning for udvikling af en bæredygtig dannelse. Dermed giver det anledning til at tematisere og begrunde, hvad der »bør« opdrages til for at bidrage til et tåleligt liv nu og i fremtiden. Det giver Kemp sit bud på.

Kemp og pædagogiske dannelsesidealer

Peter Kemp vil inspirere bæredygtighedspædagogikken til:

- at arbejde med og udvikle utopier for en bedre fremtid
- at udvikle demokrati og regulering

Håbet er, at en dannelse af ansvarlige fremtidige borgere kan bidrage til en bæredygtig omgang med klodens øvrige levende beboere og væsner. Kemp udvider Levinas' begreb om Den Anden til at omfatte naturen. Etikken forstås igennem forholdet til Den Anden, idet vi som subjekter er ansvarlige for Den Anden og dennes krav på retfærdighed. En sådan ansvarlighed bidrager til, at selvet ikke kommer i centrum. Den etiske fordring og konsekvens er, at både natur og mennesker betragtes som enestående, uerstattelige og u-udskiftelige.

Med Kemp kan man hævde, at en samfundsopdragelse må omfatte *både* den indre dannelse – med udgangspunkt i personlige forudsætninger – og skabelsen af et samfundsmæssigt væsen: et demokratisk individ, en (verdens) borger[22].

Dannelse er tæt forbundet med at besidde humanitet og kultur, men også med udvikling af sociale kompetencer:

22 Bernt Gustavsson, *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund* (Forlaget Klim, 1998).

> Dannelse har således også været en social kompetence, en særlig menneskelig kapacitet til at handle sammen med andre og fremme fællesskabet med andre … Skolen skulle opdrage til at leve i et fællesskab og være del af et samfund. Skolens formål var etisk og socialt[23]

Dannelse forbindes derfor med udvikling af visdom, dyd og social kompetence, der erhverves gennem deltagelse i et fællesskab og et samfund. Kemps dannelsesforståelse ligger i forlængelse af N.F.S. Grundvigs dannelsesforståelse, hvad angår betoning af det fælles, hvilket bl.a. omfatter folkelig kultur og nationale fortællinger. Skolens dannende opgave består derfor ikke alene i at forberede sig på at gøre nytte gennem faglighed, men i høj grad i en forberedelse til et ansvarligt borgerliv.

Grundtvig og Kemp er enige om, at dannelsens orientering skal rettes mod fremtiden på baggrund af en tolkning af samtiden med fokus på aktuelle udfordringer og udvikling af demokrati, fælles handling og dannelse. Kemp hævder, at den største pædagogiske opgave for skolen er at tage de udfordringer op, som den moderne verden stiller os over for, og forberede børnene på det så tidligt som muligt. Som Kemp argumenterer for, må udvikling af en bæredygtig dannelse inkludere spørgsmål om menneskelig eksistens og spørgsmålet om, hvad der kendetegner et meningsfuldt liv.

Fællesskabets betydning i en skole for livet, der vil oplive eleverne

Grundtvig hævder, at eleverne skal oplives, før de kan oplyses. Men hvad skal de oplyses om, og hvilket liv skal de forberedes til, når man ser det i et grønt og bæredygtigt dannelsesperspektiv? Det giver Grundtvig ikke svar på, men hans menneskesyn betoner værdien af kunst, kultur, menneskelig udfoldelse og fællesskab som en del af det gode liv. Da dele af Grundtvigs tænkning

23 Peter Kemp, *Løgnen om dannelse: Opgør med halvdannelsen* (Hans Reitzels Forlag, 2015), 19.

videreudvikles i Kemps dannelsesbegreb, som vi vender tilbage til efterfølgende, introduceres her udvalgte dele af Grundtvigs dannelsestænkning.

Her tages afsæt i Grundtvigs begrebsverden, hvori han forbinder begrebet »livsduelighed« med deltagelse i en folkelig kultur som en særlig dannelsesopgave. Men hvem var Grundtvig, og hvad har hans tænkning betydet for skolens rolle, livsoplysning og demokratisk dannelse? Kan hans menneskesyn inspirere til udvikling af mere livsglade og livsduelige elever i en tid præget af fremtidsangst? Kan vi tænke fremadrettet ved at gå tilbage i tiden?

Der er ikke entydige svar på, hvad der er et godt liv, men for Grundtvig er det kendetegnet ved at leve i et folkeligt og oplyst demokrati, som er egalitært, og hvor der er ytringsfrihed. I det fædrelandshyldende digt: »Langt højere bjerge«, lyder det bl.a.: »Da har vi i rigdom drevet det vidt, hvor få har for meget og færre for lidt «. Sangen med titlen 'Danmarks trøst' er fra 1820, skrevet kort efter, at Norge blev et selvstændigt land. Napoleonskrigene har reduceret kongeriget, og forud er gået et statsbankerot. Strofen indgår fortsat i moderne og aktuelle debatter om stigende ulighed, men sangen hylder en tidstypisk idylliserende danskhed og fædrelandskærlighed. Denne dimension uddybes ikke her, da hans skolesyn og »oplivelse« er omdrejningspunkt.

N.F.S. Grundtvig regnes for at være idémanden bag fri-, efter- og højskolerne i Norden og tilskrives stor indflydelse på, hvordan vi historisk og aktuelt forstår skole, undervisning og dannelse i Danmark[24]. Det ses som skolens opgave at danne til indgåelse i et demokratisk og folkeligt fællesskab med respekt for individets udfoldelsesmuligheder. I den nordiske skole er der en lang tradition for, at skolen skal bidrage til at fremme en etisk-politisk og social dannelse, hvor der er rum for udvikling af både selvstændighed og et liv i fællesskab. Det ligger heri, at eleverne skal dannes til at kunne indgå i et demokratisk medborgerskab[25].

N.F.S. Grundtvig var først og fremmest digter, men også forfatter, præst, teolog, historiker, oversætter, politiker, folketaler, myteforsker, filolog og

24 Thorstein Balle, *Grundtvigs skolevej – Bidrag til en forståelse af fænomenet »Grundtvigs virkningshistorie«* (Aarhus Universitetsforlag, 2022).

25 Jorunn H. Midtsundstad, »Skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitik«, i Jorunn H. Midtsundstad og Tobias Werler, *Didaktikk i Norden* (Portal Forlag, 2011).

pædagog.[26] Hans skole- og oplysningstænkning har i høj grad præget dansk – men også nordisk – skolesyn med betoning af en skole for alle. Skolen skal først og fremmest have en (livs-)dannende rolle: Skolen for døden, som han omtalte latinskolen, skal erstattes af skolen for livet – rettet mod »Livets Tarv til sit øjemed«[27].

Grundtvig argumenterer imod »dødt terperi« i skolen og generelt imod »død boglærdom«[28]. Han skelner her mellem »Fri-Skolen, som arbejder paa at vække og nære Folke-Livet« og »Tvangs-Skolen, der arbejder på at meddele og indskærpe en vis Bogkundskab«, og betoner særligt, at skolen skal bidrage til at vække livskraften og livsmodet.

Om livskraften skriver Grundtvig bl.a.:

> *Hos mange af dem (eleverne, red.) tilintegjøre vi aldeles Livs-Kraften,* saa de alt som halvvoxne Drenge hensvinde som Skygger, og hos dem Alle arbeide vi paa at nedbryde *Menneske-Naturen,* ved at trodse dens Love, … Denne høitydske Indbildning, at Livet kan og skal lade sig forklare, før det leves, kan og skal lade sig omskabe efter de Lærdes Hoved, denne Indbildning, som maa giøre alle de Skoler, den grunder, til Opløsningens og Dødens Værksteder, hvor Ormene leve flot paa Livets Bekostning.[29]

Det menneskelige fællesskab ses som en betingelse for både samfundsdannelse, individuel dannelse og opdragelse til demokrati, og dette kræver et oplyst folk. Tænkningen kom bl.a. til udtryk gennem etableringen af en række folkehøjskoler centreret om livsoplysning:

> Livs-Oplysningen »må rette sig efter Livet, som det virkelig forefindes,« og at det må være »det Levende, det Fælles og det Almindelige,

26 Pia Andersen, »N. F. S. Grundtvig: Blå bog og biografi« (2025), https://forfatterweb.dk/oversigt/grundtvig-n-f-s.

27 N. F. S. Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet af Nik. Fred. Sev. Grundtvig*, højskoleskrift, i *Grundtvigs Værker* (Center for Grundtvigs Forskning Århus Universitet, 2026 [1838]).

28 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*.

29 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 13.

> der maa være en saa-dan Høiskoles Sjæl og Øiemed.« Skolen for Livet og Academiet i Soer[30]

Grundtvigs begreber om livsmod og livsduelighed italesættes i dag som et udvidet kompetencebegreb, hvilket dog adskiller sig fra deres oprindelige betydning, som det må være fremgået[31]. Grundtvig vendte sig mod selve skolens og religionens måde at danne på, fordi den ifølge ham var en trussel mod livskraften.

Grundtvig siger, at livskraften er til stede og kan udvikles – men også destrueres – af skolen. Barnets og den unges livskraft skal bevares gennem skabelsen af en realistisk forestilling om livsbetingelser med udgangspunkt i livet, som det virkelig er. Børn skal således ikke skånes. Livet skal gøres brugbart gennem oplysning og en forening af det praktiske, det idealistiske og det ønskværdige. Det kommer også til udtryk i det følgende citat, hvori han hævder, at *hvis* skolen virkelig skal blive:

> […] en for Livet gavnlig Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke giøre Oplysningen eller sig selv men Livets Tarv til sit Øiemed; og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed; thi ingen Skole kan skabe et nyt Liv i os og maa derfor hverken nedbryde det Gamle eller spilde Tiden med at udvikle de Regler, Man mener, et andet og bedre Liv, naar vi havde det, vilde følge.[32]

Grundtvigs dannelsesforståelse vægter »det hele menneske« frem for »det nyttige menneske«. Han er kritisk over for den logisk-videnskabelige oplysning og den fornuftsbetoning, der fra hans perspektiv truer med at forstene livet.

---

30 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 59–60.

31 Pia Rose Böwadt, *Livsduelighed – Fra Grundtvig til konkurrencestat* (Hans Reitzels Forlag, 2019); Anders Dræby Sørensen, »Livsduelighed som pædagogisk mål: En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ«, *Studier i pædagogikkens idéhistorie* (2016), https://doi.org/10.7146/aul.159.127; Nyere Grundtvigforskning peger på, at det ikke er Grundtvig som person, men en fortolket forståelse af personen og hans tanker – eller påståede tanker – som fik en virkningshistorie i folkeskolen, Balle, *Grundtvigs skolevej*.

32 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 20–21.

Grundtvig går historisk-poetisk til verden: stemninger, emotioner og levede erfaringer har erkendelsesværdi og skal bidrage til en livsoplysning, der aktiverer både følelser, fantasi og forstand – ikke for at opnå en ydre belønning, men fordi den bærer lønnen i sig selv:

> Dannelse og Oplysning bliver Enhvers egen Sag og er sin egen belønning.[33]

Grundtvig taler for at verdsliggøre skolen og danne folket med udgangspunkt i det liv, de lever, og han ønsker at skabe en balance mellem individets ret og fællesskabets krav. Det er folkets opgave at kunne udtrykke ønsker og vilje og udvikle klogskab i handling – med baggrund i hverdagslivet – og tage ansvar for at få dette til at fungere ud fra egne forudsætninger og dermed udvikle ægte dannelse. Dannelse forbindes således med at være et menneske, der har interesse for den større verden – og det kommer bl.a. til udtryk i begreberne *folkeånden* og *folkehjertet*. Livsoplysningen må derfor tilvejebringes gennem en historisk-poetisk oplysning, der knytter an til det levende ord og kalder de latente livskræfter frem[34]. Skolen skal være for livet og have et livsoplysende sigte i undervisningen som forudsætning for at blive »livsduelig« , og det sker inden for et forpligtende fællesskab – og eleverne (og folket) skal oplives. En forudsætning for dette er, at lysten og frivilligheden er de læringsmæssige drivkræfter. Skolen for døden skal erstattes af skolen for livet. Men hvad kendetegner en sådan skole?

Først og fremmest opfattes ethvert menneske som unikt og værdifuldt, alene fordi det er til. Et menneskes værdi er ifølge denne forståelse ikke målbar. Grundtvig er en stærk modstander af, at skolen måler elevernes viden gennem karakterer og prøver, idet han mener, at det ødelægger ægte lyst til læring og menneskelig dannelse. Målet med en skole for livet er oplysning og fællesskab – ikke mekanisk udenadslære og karaktergivning. Grundtvig ser fortælling som den bærende formidlingsform i undervisningen, og ligesom fællessangen bidrager fortællingen til oplivning og fællesskab. I en skole for livet spiller kultur og humanistiske fag som historie, dansk og religion en central rolle.

---

33 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 61.

34 N. F. S. Grundtvig, *Livsoplysning: Ved Højskoleindvielse i Sjolte* (Thieles Bogtrykkeri, 1856).

I løbet af sin levetid skrev Grundtvig mere end 1500 sange og er den bedst repræsenterede digter i Den Danske Salmebog med salmer til alle kirkelige højtider, og hans salmer udgør en 1/3 af alle salmer i salmebogen. Gennem fortsat populære salmer som fx: »Den signede dag med fryd vi ser« og »I al sin glans nu stråler solen« hyldes lyset, foråret og den livgivende sol, men også nytåret besynges i salmen: Vær velkommen Herrens år. I kraft af salmer og sange til enhver lejlighed er Grundtvig fortsat en nærværende og oplivende del af dansk kultur et par hundrede år efter deres udgivelse. Sange og salmer kan ses som bidrag til en fælles folkelig identitetsdannelse, der på hans tid blev forstærket gennem etableringen af en række folkehøjskoler. Selv om Grundtvig betonede det levende ord og mundtlighed, havde han et omfattende og varieret forfatterskab, hvor han publicerede mere end 30 000 sider[35].

Kan fællessang og fortælling bidrage til skabelse af »inkluderende« fællesskaber, og kan kunst og poesi levendegøre og visualisere livets grundvilkår? Hvis svaret er ja, så bør disse tillægges større betydning i en skolesammenhæng.

Som det måtte fremgå, er Grundtvigs bidrag til udviklingen af livsmod hverken psykologisk eller kompetenceorienteret. Livsmod er mere end en individuel grundstemning, men tæt forbundet med – og afhængigt af – et åndeligt og eksistentielt fællesskab. Derfor kan det blive en central pædagogisk og dannelsesmæssig opgave at etablere sunde og inkluderende menneskelige fællesskaber i skolen. Hvis skolen først og fremmest skal bidrage til et godt liv og skabe tro på fremtiden og egen betydning for udvikling af den, må den betone menneskets værdifuldhed på en måde, der går ud over, hvad det kan yde materielt og samfundsmæssigt, og hvad det kan præstere. Skolen skal være for livet.

35 Hans efterladte tekster er nu digitaliseret og udgivet af Center for Grundvigsforskning, Aarhus Universitet. Grundtvigs samlede værker er formentlig læst af de færreste, men han har haft og har fortsat en identitetspolitisk betydning, på godt og ondt, ved at (re) definere folket, folkets stemme og folkeånden på baggrund af historien og myter.

Kemp og bæredygtighedens utopi

Pædagogik handler for Kemp om dannelse og uddannelse med henblik på fremtiden, hvor de kommende generationers muligheder for et godt liv udgør et centralt tema[36]. Han betoner, ligesom Grundtvig, fælles ansvar, fællesskab og kulturens betydning, men tager udgangspunkt i et mere overordnet perspektiv på det fælles ansvar, idet han knytter dette til bevarelse af gode livsbetingelser og ansvaret for det menneskelige fællesskab. For Kemp bliver *verdensborgeren* det alment gyldige ideal.[37]

Han ser udvikling af verdensborgere som en utopi, forbundet med forestillingen om et samfund, hvor al dannelse og uddannelse grundlæggende orienteres imod at tage højde for de kommende generationers livsmuligheder. Han udfolder dette pædagogiske ideal med inspiration fra Klafkis epokaltypiske nøgleproblemer, idet han fokuserer på tre store problemsammenhænge:

1. Den finansielle globalisering i forhold til demokratisk kontrol, økonomi og teknologi;
2. Sammenstødet mellem kulturel/national bevidsthed og globalt ansvar; samt
3. Truslen mod bæredygtig udvikling som følge af ressourceforbrug, forurening, sult, epidemier og usunde fødevarer[38].

Kemp er, som det må fremgå, især optaget af bæredygtighedens etik og hensynet til livsbetingelserne for vores efterkommere. Han påpeger, at vi lever i samfund, der er blevet rigere på bekostning af dem, der er blevet fattigere, og at dette har forstørret de globale modsætninger[39]. Kemp forudser derfor, at ressourceoverforbrug og modsætninger mellem rige og fattige lande kan resultere i krige, økonomiske sammenbrud og en forurenet jord, hvis vi fortsætter vores hidtidige produktionsformer. Pædagogik og dannelse forbindes således med et samfundsforandrende potentiale:

36 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 81.
37 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 109.
38 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 20.
39 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 79.

> Det handler også om, hvilket liv vi vil sikre vore efterkommere, dvs., for så vidt etik er en vision eller en forestilling om det gode liv, som vi selv er med til at skabe gennem den livsform eller livsstil, som vi foretrækker, og gennem den »ros og dadel« (som filosoffen Aristoteles sagde det), hvormed vi vurderer hinandens handlinger. At vi kan vælge livsform betyder, at vi på en måde er frit stillet. Ingen naturmagt tvinger os til at tage hensyn til de kommende generationer.[40]

Mennesket har et valg: Det kan vælge at tænke og handle uden hensyn til fremtiden – med globale konsekvenser – eller det modsatte. Kemp antager optimistisk, at vi styres af et forenet samfunds- og natursyn, som tilsiger, at menneskeheden bør bestå, så længe det står i dens magt at overleve. Mennesket er således betinget af en fælles overlevelsesdrift, der kan påvirke dets valg.

Etikken er ifølge Kemp knyttet til visionen om det gode liv og udgør grundlaget for det retfærdige samfund – nu og i fremtiden. Denne etik bør være global og række på tværs af rum og tid. Det muliggør spørgsmål som: Hvad skylder vi endnu ikke eksisterende mennesker? Hvordan undgår vi at ødelægge deres muligheder for et godt liv?

Der er tale om et etisk ideal om *social bæredygtighed*, som indebærer en rimelig fordeling af byrder og goder imellem generationer, så alle kan få rimelige vilkår. Det stiller også krav om opdaterede begreber; eksempelvis kan der blive behov for et nyt *naturfilosofisk* begreb og *et økonomisk begreb*, bl.a. til at italesætte empiriske bæredygtighedsmål omregnet til rådighedsrum og kvantificering af menneskelige behov[41]. Endvidere argumenterer han for indsættelse af *et retsligt begreb*, for det er ikke nok, at bæredygtighedens etik udmøntes i politisk-økonomiske programmer. Ifølge Kemp må der også sættes juridisk bindende regler for borgernes handlinger, så det tydeliggøres, at visse former for naturbeherskelse og naturudnyttelse ikke har ret til at blive tilfredsstillet. Dette er nødvendigt for at sikre et overordnet behov for retfærdighed,

40 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 80–81.

41 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 90.

der ikke tillader opfyldelsen af behov, som undergraver samfundsfællesskabet og dets eksistensbetingelser.

Kemp bygger videre på Kants forestillinger om verdensborgeren, knyttet til verdensborgerretten og den universelt gyldige morallov, som siger, at man aldrig blot må behandle et menneske som et rent middel, men også altid som et mål i sig selv. Mennesket skal påtage sig et ansvar for verden:

> Hvis man skal give en foreløbig bestemmelse af verdensborgeren, kan man sige, at det er det menneske, der forstår sig som borger i to samfund: det nationale, som det er født ind i eller er optaget i – og det universelle, som det tilhører blot i kraft af at tilhøre menneskeheden. Dette giver dog kun mening, hvis vi antager, at der er forpligtelser ved at være verdensborger, ligesom der er forpligtelser ved at være statsborger.[42]

Dannelse og uddannelse af en sådan borger må være multikulturel, men samtidig forankret i kendskab til egen kultur: en kultur, der bidrager til at opretholde social retfærdighed, afholder valg og udvikler en suveræn magt gennem borgernes fællesskab i et demokrati. Borgerne må derfor forenes med andre for at gøre det, der tjener til alles bedste, hvorfor borgeren må – eller vil – opgive sin vilkårlige frihed, da det er borgerne i fællesskab, der udgør den suveræne magt. Kun verdensborgeren – i os alle – kan garantere denne suveræne magt.

Kemp argumenterer således for, at bæredygtighedspædagogikken skal være globalt orienteret og knyttet til statslige love og regler, men også være karakterdannende: Man opdrages til at blive verdensborger gennem *ansvar* for den fælles klode – med blik for, at den skal være beboelig for fremtidige generationer. Politikerne har ansvar for menneskehedens fremtid i relation til borgerne – for at sikre, at *nogen* tager ansvar for *noget*, også over for *nogen*. Men vi har alle et moralsk og etisk ansvar for ikke at ødelægge livsbetingelserne for kommende generationer, i kraft af vores ansvar for det menneskelige fællesskab i både tid og rum.

---

42 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 35.

Sammenfattende giver Kemp således i »Verdensborgeren som pædagogisk ideal« et eksistentielt-filosofisk bud på, hvilke holdninger, adfærd og værdier der bør være styrende for udviklingen af en bæredygtighedsfremmende pædagogik. Han betoner en nødvendig politisk forankring med henblik på at realisere en bæredygtig fremtid gennem sikring af menneskerettigheder og statslig suverænitet.

Dannelse, samfundsudvikling og udvikling af en bæredygtighedspædagogik

Som præsentationen af centrale grundbegreber hos Kemp og Grundtvig indikerer, er dannelsens indhold tæt forbundet med borgerrollen og samfundsudviklingen. Fremstillingen viser, at dannelsesforståelser – og udviklingen i disse – er knyttet til historisk tid og sted og afspejler de udfordringer, mennesket står over for. Deres pædagogiske konsekvenser (deres virkningshistorie) afhænger af, hvordan vi optager og omsætter dem i en pædagogisk praksis.

I et politisk og globalt perspektiv ses eleverne som både fremtidsressourcer og fremtidsskabere [43]– og børn og unge pålægges et stort ansvar for en verden, de ikke har skabt, men som overlades til dem. Udvikling af begreber som »fremtidsfærdigheder« og »fremtidskompetencer« er indeholdt i en bæredygtighedspædagogik, der vil forberede eleverne på at blive »fremtidsparate«. For at blive »fremtidsskabere« (med Karsten Schnacks begreb) kræves agens og forestillingsevne. Det forudsætter formentlig en emotionel drivkraft, der kan italesættes som »livsmod« og »livskraft«, for at kunne skabe nye samfundsmæssige utopier, der kan fungere som ledestjerner.

Det særegne ved klimakrisen er dog, at den udgør en omfattende, global og skræmmende udfordring. Der er uden tvivl behov for både nytænkning og omtænkning, som rækker ud over nationale grænser – sådan som Kemp fremhæver – og det kan ikke ske uden samfundsmæssig mobilisering og et retsligt grundlag forankret i en bæredygtighedsetik, som skitseret af Kemp.

43 UNESCO, *Global citizenship education*.

På baggrund af både Kemps og Grundtvigs dannelsesidealer kan man argumentere for, at bæredygtighed kræver udvikling af etiske og moralske idealer, der kan fungere som samlende og være retningsgivende. De kan bidrage til diskussionen om skolens rolle som dannelsesinstitution, herunder om skolen skal og kan understøtte børns livsmod og livsmestring. Det kræver, at den både kan rumme den usikkerhed og frygt, der kendetegner børns og unges fremtidsforestillinger, og samtidig forberede børnene på den moderne verdens udfordringer, kompleksitet og dilemmaer, som en bæredygtighedspædagogik omfatter. Dette kan skolen adressere fra et eksistentielt og etisk perspektiv gennem udvikling af nye forestillinger om det gode liv.

For Grundtvig er livsmod kendetegnet ved at have et forhold til fremtiden – præget af en oplevelse af livskraft og af bevidsthed om egne udfoldelsesmuligheder. Hvis skabelsen af et positivt billede af fremtiden skal bidrage til at imødegå modløshed, kan livskraft og livsmod måske udvikles gennem aktiv deltagelse i folkelige og kreative fællesskaber, der vil kunne udvikle en fælles tro på fremtiden, næret af forestillinger om alternative udviklingsveje. En sådan fremtidstro kan bidrage til udvikling af »livsmod«, »livslyst« og skabelse af »livsduelige« borgere.

Kemp betoner, at vi må lære at handle klogt og tage bevidste etiske valg med øje for Den Anden (som omfatter alle naturens skabninger). Disse valg skal være funderet i et verdensborgerideal, hvor samvær og tid til hinanden præges af kulturskabelse og udveksling – og erstatter blind materialisme og forbrug.

Realiseringen af en sådan dannelsestænkning kræver interesse for elevernes fremtidsforestillinger og deres betydning for elevernes følelsesmæssige stabilitet. Det indebærer, at disse forestillinger inddrages ved at give plads til elevernes »væren i verden« – deres subjektivitet – idet der sker en aktiv inddragelse af elevernes forestillinger, utopier og dystopier.

Fornuften og rationaliteten kan udfordres og understøttes ved at lade kunsten, fortællingen og poesien få en central rolle i tematiseringen af både frygt og håb. Inspireret af Grundtvig kan vi opprioritere det poetisk-æstetiske i skabelsen af inkluderende fællesskaber som grundlag for fælles handlinger rettet mod de grundlæggende fælles udfordringer. Det kan udfoldes inden for rammerne af et fællesskab og i en skole, der – i Grundtvigs ånd – ikke sætter den enkeltes præstationer i centrum, og hvor eksamination og eksamen ikke udgør skolens centrale omdrejningspunkt.

Afslutning

Det er didaktisk set udfordrende, at dannelse på én gang både er et personligt, indre anliggende og et ydre anliggende, der er samfundsmæssigt forankret og orienteret. Det myndige menneske forventes at kunne bruge sin egen forstand, men det kræver et samfund, der gør det muligt, og som har dette som bærende ideal – gennem sikring af demokratiske rettigheder, herunder ytringsfrihed.

Med Kemp og Grundtvig kan man argumentere for, at bæredygtig dannelse ikke alene handler om at udvikle handlingsorienterede, kritiske og kompetente borgere. Den må også rettes mod udvikling af livsduelige borgere. Det kræver blik for *det hele menneske* og inkluderer opdragelse til demokrati gennem oplevelse og deltagelse i demokratiske og inkluderende fællesskaber – som bl.a. den danske folkehøjskoletradition inviterede og inspirerede til.

Referencer

Andersen, Pia. »N. F. S. Grundtvig: Blå bog og biografi«. 2025. https://forfatterweb.dk/oversigt/grundtvig-n-f-s.

Balle, Thorstein. *Grundtvigs skolevej – Bidrag til en forståelse af fænomenet »Grundtvigs virkningshistorie«*. Aarhus Universitetsforlag, 2022.

Balle, Thorstein, Harry Haue og Michael Schelde, red. *Nordisk pædagogisk tradition? – mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, 2013.

Bjørndal, Bjarne og Simon Lieberg. *Innføring i økopedagogikk*. Oslo: Aschehoug, 1975.

Bozalek, Vivienne, Rosi Braidotti, Tamara Shefer og Michalinos Zembylas, red. *Socially Just Pedagogies: Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education*. Bloomsbury Publishing, 2018.

Breiting, Søren. »Et paradigmeskifte for miljøundervisning«. I *Essays om handlekompetence: Inspireret af Karsten Schnack*, redigeret af K. K. B. Dahl, J. Læssøe og V. Simovska, 93–104. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, 2011.

Breiting, Søren og Finn Mogensen. »Action Competence and Environmental Education«. *Cambridge Journal of Education* 29, nr. 3 (1999): 349–353. https://doi.org/10.1080/0305764990290305.

Böwadt, Pia Rose. *Livsduelighed – Fra Grundtvig til konkurrencestat*. Hans Reitzels Forlag, 2019.

Carlsson, Monica Susanne. »Handlekompetencebegrebet på arbejde i uddannelse for bæredygtig udvikling«. I *Bæredygtighedens pædagogik*, redigeret af Jonas Andreas Lysgaard og N. J. Jørgensen, 123–139. Frydenlund Academic, 2020.

Carlsson, Monica Susanne og Jonas Andreasen Lysgaard. *Bæredygtighed i uddannelse og pædagogik*. Pædagogisk Indblik 25. Århus Universitetsforlag, 2024.

Dræby, Anders. *Livsduelighed som pædagogisk mål: En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ*. The State and University Library - Aarhus, 2016. https://doi.org/10.7146/aul.159.127.

Gal, Adiv og Dafna Gan. »Transformative Sustainability Education in Higher Education: Activating Environmental Understanding and Active Citizenship among Professional Studies Learners«. *Journal of Transformative Education* 18, nr. 4 (2020): 271–292. https://doi.org/10.1177/1541344620932310.

Grund, Julius, Mandy Singer-Brodowski og Alexander Georg Büssing. »Emotions and Transformative Learning for Sustainability: A Systematic Review«. *Sustain Sci* 19 (2023): 307–324. https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5.

Grundtvig, N. F. S. »Folkeligheden«. *Danskeren: Et ugeblad* 1 (1848): 381–384. *Grundtvigs værker*. Center for Grundtvigs Forskning, Århus Universitet, 2026.

Grundtvig, N. F. S. *Livsoplysning: Ved Højskoleindvielse i Sjolte*. Thieles Bogtrykkeri, 1856.

Grundtvig, N. F. S. *Nordens mytologi*. Samleren, 1983 [1870].

Grundtvig, N. F. S. »Om Dannelse«. Tale af N. F. S. Grundtvig i »Danske Samfund«, 4. maj 1841. *Grundtvigs Værker*. Center for Grundtvigs Forskning, Århus Universitet, 2026. https://tidsskrift.dk/grs/article/view/10334/8356.

Grundtvig, N. F. S. *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet af Nik. Fred. Sev. Grundtvig*. Højskoleskrift, 1838. *Grundtvigs Værker*. Center for Grundtvigs Forskning, Århus Universitet, 2026.

Grundtvig, N. F. S. *Statsmæssig oplysning: Et udkast om samfund og skole*. Redigeret af K. E. Bugge og V. Nielsen. Selskabet for Dansk Skolehistorie. Nyt Nordisk, 1983.

Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Forlaget Klim, 1998.

Hickman, Caroline, Elisabeth Marks, Panu Pihkala, et al. »Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey«. *The Lancet Planetary Health* 5, nr. 12 (2021): e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3.

Ideland, Malin. »The Action-Competent Child: Responsibilization through Practices and Emotions in Environmental Education«. *Knowledge Cultures* 4, nr. 2 (2016): 95–112.

Jensen, Bjarne Brun og Karsten Schnack. »The Action Competence Approach in Environmental Education«. *Environmental Education Research* 12, nr. 3–4 (2006): 471–486. https://doi.org/10.1080/13504620600943053.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack. *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske studier 2. Danmarks Lærerhøjskole, 1983, 3–24.

Kant, Immanuel. *Om pædagogik*. Klim, 2012 [1803].

Kant, Immanuel. *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Århus: Forlaget Slagmark, 2005 [1783].

Kemp, Peter. *Løgnen om dannelse: Opgør med halvdannelsen*. Hans Reitzels Forlag, 2015.

Kemp, Peter. *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag, 2005.

Klafki, Wolfgang. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim, 2001.

Lund, Birthe. »Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70erne?« *Forskning og Forandring* 3, nr. 2 (2020): 47–68.

Lund, Birthe, Elisabeth Lauridsen Lolle og Jesper Vestergaard. »Udvikling af en dannende og handlingsorienteret bæredygtighedspædagogik«. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, nr. 4 (2025): 3–24.

Magruder, Karen J. og Sydney J. Chipman. »From Eco-anxiety to Eco-resilience: How ACT Can Counter Environmental Injustice and Advance Human Rights«. *Journal of Human Rights and Social Work* 10 (2025): 294–304. https://doi.org/10.1007/s41134-024-00350-y.

Midtsundstad, Jorunn H. »Skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitik«. I *Didaktikk i Norden* redigeret af Jorunn H. Midtsundstad og Tobias Werler. Kristiansand: Portal Forlag, 2011.

Miller, Riel, red. *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Routledge, UNESCO, 2018.

Mogensen, Finn og Karsten Schnack. »The Action Competence Approach and the 'New' Discourses of Education for Sustainable Development«. *Environmental Education Research* 16, nr. 1 (2010): 59–74. https://doi.org/10.1080/13504620903504032.

Nussbaum, Martha C. *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press Inc., 1991.

Nussbaum, Martha C. *Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press, 2001.

Næss, Arne. *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget, 1976.

Ojala, Maria, Ashlee Cunsolo, Charles A. Ogunbode og Jacqueline Middleton. »Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review«. *Annual Review of Environment and Resources* 46 (2021): 35–58. https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716.

Pihkala, Panu. »Emotional and Affective Issues in Environmental and Sustainability Education«. I *Oxford Bibliographies in Education*, redigeret af Susan Faircloth. Onlineudgave. New York, NY: Oxford Academic, 2024. https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0310.

Pihkala, Panu. »Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-anxiety and Climate Anxiety«. *Sustainability* 12, nr. 19 (2020): 7836. https://doi.org/10.3390/su12197836.

Ravnbøl, Kristoffer og Ida Neergaard. *Nordic Youth as Sustainable Changemakers*. Redigeret af F. Rehula. Nord 2019:027. Nordic Council of Ministers, 2019. https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1331807/FULLTEXT01.pdf

Schnack, Karsten. »Handlekompetence«. I *Pædagogiske teorier*, redigeret af J. Bisgaard og Jens Rasmussen, 15–30. 4. udg. Billesø, 2005.

Schnack, Karsten. »Midt i en økotid: Økopædagogik og økofilosofi«. I *Pædagogiske perspektiver: pædagogisk-filosofiske studier*, redigeret af I. Goldbach og S. Henriksen. København: Gyldendal, 1978.

Snaza, Nathan, Debbie Sonu, Sarah E. Truman og Zofia Zaliwska, red. *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. Peter Lang Publishing, 2016.

UNESCO. *Empowering Learners and Teachers for Climate Action*. ED-2023/WS/17. 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387951.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. 2014.

UNESCO. *Undervisning i globalt medborgerskab: Temaer og læringsmål*. 2017. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_dan.

van Poeck, Katrien og Jonas A. Lysgaard. »The Roots and Routes of Environmental and Sustainability Education Policy Research«. *Environmental Education Research* 22, nr. 3 (2016): 305–318. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108393.

Verdenskommissionen for miljø og udvikling. *Vores fælles fremtid – Brundtlandrapporten*. FN-forbundet; Mellemfolkeligt Samvirke, 1987.

Straume, I. S. (2026). Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep.
I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 391–410).
Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870816

16

Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep

Ingerid S. Straume

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen tar for seg en nordisk tilnærming til danningsbegrepet som skiller seg fra den tyske Bildung-tradisjonen på flere måter. Med utgangspunkt i norsk pedagogisk historie, der danning har vært knyttet til demokratisk folkelighet og sosiale bevegelser, vektlegges særlig begrepets politiske sider. Tekstens kritiske nedslagspunkter er for det første språkspørsmålet: Hvordan skrive om «danning» for et internasjonalt publikum når det engelske språket mangler et eget ord for dette? For det andre: Hvordan nyliberalismens manglende samfunnsforståelse innskrenker danningsbegrepets politiske potensial, og for det tredje: hvordan spørsmålet om danning kan stilles i et samfunn som ikke er bærekraftig, og dermed heller ikke ønskverdig for samfunnsmedlemmene. Diskusjonspartnere i dette arbeidet, spesielt under punkt to, er Jon Hellesnes og Gert Biesta. Der førstnevnte knytter danning til en forståelse av samfunnet som totalitet, opererer sistnevnte med en motsetning mellom sosialisering og subjektivisering. Denne motsetningen er uholdbar fra et politisk danningsperspektiv fordi Biesta overser at subjektets ressurser for selvdannelse alltid ligger i det sosiale, og dermed at sosialiseringen i et politisk demokrati er av en slik art at den muliggjør subjektivisering.

Nøkkelord: danningsbegrepet, demokrati, samfunnsforståelse, politisering, bærekraft

Abstract: The article discusses a Nordic approach to the concept of Bildung, which differs from the German Bildung tradition in several ways. Based on Norwegian educational history, where «danning» has been linked to democratic popular culture and social movements, particular emphasis is placed on the concept's political aspects. The critical points of the text are, firstly, the question of language: How to write about danning/dannelse/bildning for an international audience when the English language lacks a dedicated word for this? Second, how neoliberalism's lack of a social ontology restricts the political potential of *danning/dannelse/bildning*; and third, how the question of danning can be posed in a society that is unsustainable and thus not desirable for its members. Main interlocutors, especially in the second discussion, are Jon Hellesnes and Gert Biesta. Where the former links education to an understanding of society as a totality, the latter operates with a contradiction between socialisation and subjectivisation. This contradiction is untenable from a political perspective because Biesta overlooks the fact that the subject's resources for self-formation always lie in the social, and thus that socialisation in a political democracy is of such a nature that it enables subjectivisation.

Keywords: Concept of Bildung, democracy, social theory, politicization, sustainability

Innledning

Hva kan vi si om danningsbegrepets relevans i framtiden? Hvilke varianter av begrepet er verd å holde fast ved? Og finnes det et særegent, nordisk danningsbegrep? Selv om det kanskje ikke lar seg gjøre å identifisere et samlet, nordisk danningsbegrep, er det likevel visse trekk som skiller danning/dannelse/bildning fra det tyske *Bildung*. Det gjelder særlig måten begrepet har utviklet seg i tilknytning til demokratiske institusjoner. Ja, ordet opptrer hyppigst i sammensetning med demokrati, som i «demokratisk dannelse» og «danning til demokrati» i skolens læreplaner. Dette er et mindre individorientert og mer egalitært begrep enn i den tyske tradisjonen.[1] Kanskje kan vi også si at nordisk danning er mindre didaktisk orientert. Selvsagt finnes det også forskjeller mellom de nordiske landene. Der Danmark og Norge deler en lang utdanningshistorie med stor sans for det folkelige og praktiske, har Sveriges bildning vært mer elitistisk orientert.[2] Her vil jeg ta for meg den politisk-demokratiske varianten av danningsbegrepet, med Norge som utgangspunkt. Vi starter i en brytningstid kalt «1968».

Kritisk pedagogikk og danningens gjenkomst

Det lange 1968, som i Norden strakte seg til 1980-tallet, var en samfunnsorientert og -kritisk periode med studenter i hovedrollen. I Norge, som er dette kapitlets nedslagspunkt, slo studentopprøret særlig inn ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Her opprettet en gruppe radikale, unge universitetslærere og studenter Det sosialpedagogiske studiealternativet (1974–1987) i protest mot det de så som faglig ensretting, positivistisk vitenskap og autoritære universitetsstrukturer. Dermed fikk man et institutt med to fraksjoner: en tradisjonell, kalt «tradped», og den langt mer radikale

1 Ingerid S. Straume, «Danningens filosofihistorie: en innføring», i *Danningens filosofihistorie*, red. Ingerid S. Straume (Gyldendal, 2013).

2 Sven-Eric Liedmann, «Bildning – gammal och ny», i *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, red. Bengt Sandin og Roger Säljö (Carlsson, 2006).

«sosped».[3] Ved sistnevnte blomstret kritisk pedagogikk, aksjonsforskning og kvalitative metoder sammen med venstreorientert tenkning inspirert av bl.a. Paulo Freire og Karl Marx. Det sosialpedagogiske alternativet tilstrebet en egalitær organisering der studenter og ansatte deltok i utstrakt møtevirksomhet. Eksamen ble erstattet av «gruppe-dokumentasjonsmøter», og lærerne var forventet å delta i «lærermøter, integrerings-seminar, undervisningsutvalgsmøter, allmannamøter og studieutviklingsutvalgsmøter»[4].

Da de to studieretningene formelt ble slått sammen i 1990, hadde energien i det sosialpedagogiske studiealternativet lenge vært i forvitring, men flere av dets elementer er integrert i pedagogikkfeltet på mer eller mindre varig basis. Ungdomsforskning, kvinneforskning, freds- og miljøpedagogikk, aksjonsforskning og humanistisk-kritisk spesialpedagogikk har alle røtter i det lange '68. En litt mer overraskende avlegger fra perioden er det politiske danningsbegrepet, som spesielt må krediteres Jon Hellesnes. I essayet «Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep»[5] forener han frigjøringsorientert samfunnsanalyse med kontinentalfilosofi ispedd friske, språklige uttrykk. Innledningen er klassisk: «Det hender stundom at vi møter djup visdom som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidlar visdom. Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom».[6] Teksten trekker opp flere skiller som avgrenser og retter danningsbegrepet inn mot det politiske. Mest grunnleggende skiller danning seg fra tilpassende sosialisering og – som sitatet viser – fra utdanning, som kan foregå uten at danning finner sted, selv om dette ikke er ønskelig. «Fagmannen», som «absoluterer fagverda», skriver Hellesnes, «ser hårstrittande, ufjelg og distré opp frå sine partiklar og strukturar. Han ser rundt seg og forstår ingen ting». Dette er «ein drastisk politisk hending».[7] En annen avart er «halvdaning», som mangler praksis. Danning, for

3 Birgit Brock-Utne, «Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra», *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93, nr. 6 (2010): 460–469.

4 Brock-Utne, «Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra», 468.

5 Jon Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit revidert daningsomgrep», i *Pedagogikk og samfunn*, red. Hans Skjervheim og Leif Tufte (Gyldendal, 1969).

6 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 27.

7 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 32.

Hellesnes, «går over i politisk teori og praksis».[8] Dens modi er dialog, praksis og «innsikt i og stendig frigjering frå det som hindrar daning»[9].

Når vi ser på historien, er det likevel ikke så merkelig at danningsbegrepet har funnet fotfeste i antiautoritære miljøer. Danning i de nordiske landene har nemlig en langt mindre elitistisk og akademisk valør enn i Tyskland, som det er nærliggende å sammenligne med.[10] I Norge var både bondebevegelsen og arbeiderbevegelsen opptatt av danning som allmenndanning, folkeopplysning og arbeiderkultur. Disse impulsene inngikk i løpet av 1800-tallets andre halvdel det Rune Slagstad har kalt et «dannelseskompromiss»,[11] der høy- og lavkultur nok lot seg gjenkjenne, men der den høye kulturen aldri ble anerkjent som noe skikkelig «norsk», snarere «københavnsk». Det var disse folkelige bevegelsene og det rurale Norge som fikk en renessanse i det lange 68s kulturstrømninger, da Hans Skjervheim og hans student Jon Hellesnes skrev sine skjellsettende tekster om pedagogikk, positivisme og teknokrati. Tidens mangslungne positivismekritikk sammenfattes, med Lars Petter Storm Torjussens ord, «på en pregnant måte … i begrepet om *dannelse* eller *danning*», med Hans Skjervheim og Jon Hellesnes i spissen.[12]

Det lange 68 i Norge gikk over i en postmoderne fase utover 1990-tallet, men postmodernismen klarte ikke å fastholde den kritiske impulsen. Selv om det også i dag produseres mye kritikk av – først og fremst av nyliberal utdanningspolitikk – er den *kritiske, venstreorienterte pedagogikken* ikke lenger en hovedretning. Dagens pedagogikkfelt er mer mangfoldig, metodologisk og tematisk, men også mindre teoretisk orientert. Så hva kan vi si om danningsbegrepet? Det har ikke blitt borte. I Norge er begrepet «oppdragelse» erstattet med «danning» i barnehagenes formålsparagraf og rammeplaner.

---

8 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 52.

9 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 45.

10 Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie, red., *Dannelsens forvandlinger* (Pax, 2003); Jesper Sjöström, Nadja Frerichs, Vânia G. Zuin og Ingo Eilks, «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature, Its Potential, and Implications for Teaching and Learning», *Studies in Science Education* 53, nr. 2 (2017): 165–192; Øystein Sørensen og Bo Stråth, red., *The Cultural Construction of Norden* (Scandinavian University Press, 1997).

11 Rune Slagstad, *De nasjonale strateger* (Pax, 1998).

12 Lars Petter Storm Torjussen, «Danning, kritikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske danningsfilosofi», i *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, red. Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (Tapir, 2011), 145.

Også i Danmark og Sverige har interessen for danningsbegrepet vært påtakelig i nyere tid. Men det har også blitt vanskelig for en del studenter å skille mellom danning, sosialisering og tilpasning. I så måte har det politiske ved danningsbegrepet, som Hellesnes var opptatt av, blitt kraftig svekket.

Framtiden for et politisk, nordisk danningsbegrep belyses i dette kapitlet gjennom tre spørsmål. Det første gjelder språk: Hvilken betydning har det for danningsforståelsen at nordiske pedagoger/tenkere kommuniserer via engelsk, som ikke har noe eget ord for danning? Har det noen betydning overhodet? Det andre gjelder forholdet mellom samfunn og subjektivitet: Hva betyr det for danningsforståelsen at det nyliberale samfunnet mangler begreper for det som er samfunnsmessig, institusjonelt og felles? Og til slutt: Hvordan kan vi tenke danning i et samfunn som ikke er bærekraftig? Er det i det hele tatt meningsfullt å tenke seg at danning kan finne sted i et slikt samfunn? Eller må vi, med Jon Hellesnes, forstå danning som praktisk knyttet til behovet for samfunnsforandring?

Språkspørsmålet

Aller først: Hva skal vi med et danningsbegrep? Er det framfor alt et akademisk ord som brukes for å hjelpe studenter med å forstå formålet med å studere? Eller er danning et fenomen i verden som vi faktisk behøver et ord for å kunne beskrive, fange opp og belyse – av andre, mer samfunnsmessige årsaker? Min inngang rommer begge forståelser, men den siste er viktigst. Danning finnes og eksisterer som fenomen, men det kjennes og gjenkjennes først og fremst som et fagbegrep. Dette har vi egne ord for i de skandinaviske språkene, nemlig danning/bildning/dannelse. Når vi skriver på engelsk og andre språk som ikke har noe eget, dedikert ord for danning, må vi imidlertid enten gå via fenomenet for å beskrive det meningsinnholdet vi er ute etter, eller bruke importerte ord. For danning som fenomen eksisterer selvsagt også på steder der det ikke finnes et eget ord for fenomenet,[13] men å fange

13 Mange språk har slike ord, selv om de er direkte synonymer for danning. Se eksempler i *Danningens filosofihistorie*.

opp og belyse begrepets betydning i en bestemt pedagogisk tradisjon – som den nordiske – er krevende når man skriver for et internasjonalt publikum.[14] Løsninger som har vært brukt, er å oversette danning til det tyske *Bildung* og bruke dette i engelsk tekst, slik Lars Løvlie og Paul Standish gjorde i et spesialnummer av *Journal of Philosophy of Education* i 2002. Tidsskriftet er tilknyttet et internasjonalt nettverk (Philosophy of Education Society of Great Britain) og en konferanse med mange internasjonale deltagere, der danning ofte er et tema, omtalt som *Bildung*. En annen løsning er å skrive bildung med liten b. Fordelen med dette er at man unngår tysk rettskriving (stor forbokstav for substantiv), og dermed svekker inntrykket av at det nødvendigvis er det tyske danningsbegrepet det dreier seg om. Men når dette faktisk er tilfelle, kan man bruke den tyske stavemåten Bildung, og dermed skille det generiske fra det nasjonalt særegne.

Likevel består en ulempe, nemlig at det skapes et inntrykk av at *bildung*, altså danning, er noe veldig spesielt som ikke kan uttrykkes i vanlig tale, men som trenger et uvanlig ord. Studenter kan oppleve begrepet som fremmed, og ikke være i stand til å gjenkjenne danning i sin egen livsverden – selv der dette kan være relevant. Det samme kan også være tilfelle for det skandinaviske ordet, i den grad det ikke har et «levendegjort» eller vesentlig innhold. For danning kan lett bli et utvendig begrep; et ord som bare har en akademisk berettigelse, og knapt nok det. Dette er problematisk, fordi selve poenget med begrepet ofte er å beskrive noe dypt meningsfullt og personlig gjenkjennelig, i kontrast til de mer utvendige og formale aspektene ved utdanning. Å utdanne seg kan, for mange, bety at man utvikler og forandrer seg, og det å sette ord på dette kan være en hjelp til å anerkjenne sin egen danningsreise. Med R.S. Peters' ord dreier det seg om å «reise med et annet utsyn» (*travelling with a different view*).[15] Denne transformasjonen, som høyere utdanning noen ganger gir, og som lærere ofte streber etter, er knyttet til personlig utvikling og

14 Det er gjort minst én studie for å undersøke om fenomenet danning er mer utbredt i geografiske områder der det finnes et eget ord for (og bevissthet omkring) danning. Se Armend Tahirsylaj og Tobias Christoph Werler, «In Search of Dimensions of Bildung: A Quantitative Approach», *Nordic Studies in Education* 41, nr. 1 (2021): 1–23. Studien, som tar for seg lærerutdanning i ni europeiske land koblet med data fra ESS, finner en effekt i land med det forskerne kaller en «Bildung-based Didaktik tradition».

15 Richard Stanley Peters, «Education as Initiation», i *Philosophy of Education: An Anthology*, red. Randall Curren (Blackwell Publishing, 2007), 67.

mening. Vi må heller ikke glemme det klassiske danningsbegrepet, det greske *paideia*, som særlig er brukt i historiefaget/humaniora, og som også har hatt stor virkning i tysk akademia. Cornelius Castoriadis, for eksempel, omtaler *paideia* som den ekte formen for *education* eller pedagogikk.[16]

At det engelske språket mangler et dedikert ord for danning, har altså blitt løst ved å bruke *paideia*, *bildung*, *Bildung*, men også *formation*. Med tanke på at danning ofte kontrasteres med sosialisering, er det siste problematisk, da det ligger tett opp til forming – en prosess som skjer utenfra. Forming er selvsagt et element i danningsprosesser, men det mangler noe vesentlig, nemlig den frivillige, aktive siden ved prosessen. Problemet løses ofte ved å legge til et self-, altså self-bildung, self-formation, self-cultivation etc.

Men når det kommer til stykket, kan det diskuteres hvor stort problemet i realiteten er. For det er jo ikke slik at det engelske språket er ute av stand til å fange opp og forstå *fenomenet* som vi kaller danning. Tvert imot vil jeg si at engelskspråklige pedagogiske filosofer, spesielt i Storbritannia, fører rike diskusjoner omkring danning uten å ty til tyske eller greske ord og konstruksjoner. Slike diskusjoner skjer gjennom å belyse begrepet utdanning, altså *education*. Men i stedet for å sette opp en kontrast mellom utdanning og danning, slik Jon Hellesnes gjør, filosoferer R.S. Peters omkring betydningen av *education* på en måte som mer eller mindre fullstendig tilsvarer det vi på norsk vil kalle danning.[17] Når Peters skriver at utdanning «involves essentially processes which intentionally transmit what is valuable in an intelligible and voluntary manner and which creates in the learner a desire to achieve it»[18], dreier det seg om mye mer enn opplæring; det er et emfatisk, meningsfullt prosjekt som angår selve personligheten.

Det engelske språket tilbyr også en annen mulighet, nemlig å sette opp en kontrast mellom *education*, som innebærer danning, og *schooling*, som ikke gjør det. Dermed opprettholdes den sentrale forskjellen Hellesnes betonte:

16 Cornelius Castoriadis, «Psychoanalysis and Politics», i *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*, red. og overs. David Ames Curtis (Stanford University Press, 1997), 125–136, 126ff. Se også Ingerid Straume, «Paideia», i *Cornelius Castoriadis: Key Concepts*, red. Suzi Adams (Bloomsbury, 2013), 143–154.

17 Peters, «Education as Initiation».

18 Peters, «Education as Initiation», 63.

at ikke alt som kalles utdanning, innebærer danning. Det finnes sprenglærd toskeskap, og det finnes dyp folkelig visdom.

Hva betyr alt dette for en nordisk akademiker som ønsker å skrive om danning for et internasjonalt publikum? Jo, det betyr at vi kan skrive om danning på engelsk og vise til betydningen av ordet *education*, og dermed slippe å måtte ta veien om det tyske (eller greske) språket, med lange forklaringer som gjør danning til et mer mystisk og uhåndgripelig begrep enn det faktisk er. Fordelen med dette er at alle kan snakke om *education* i en bred eller emfatisk betydning, også de som ikke har studert spesielle tekster (typisk Wilhelm von Humboldt). Det rekker å minne om at «education in a true sense» (Castoriadis) ikke er det samme som *schooling*.

Vi har dermed flere egnede løsninger på språkproblemet når vi skriver om danning for et internasjonalt publikum: å bruke det tyske ordet Bildung, som for så vidt er etablert i akademiske tekster, men ikke er et dagligord, og som dermed krever forklaring; å skrive bildung med liten forbokstav for å vise at det er snakk om et mer generisk begrep; å bruke det greske *paideia*; eller å bruke *education* og samtidig sette opp en kontrast mellom *education* og *schooling*.[19] Det siste er mitt foretrukne alternativ etter å ha prøvd dem alle. En siste mulighet er selvsagt å bruke de skandinaviske termene danning/dannelse/bildning. Dette passer fint å gjøre når man skal forklare den spesifikke nordiske konteksten. For det er også sant, som Sjöström et al. skriver, at:

> The translation of *Bildung* as only «education» ignores its distinctive historical and cultural roots and the unique philosophical frameworks behind the concept, which nowadays … also often include critical knowledge, value consciousness, ethics and responsibility.[20]

Når vi skriver på nordiske språk, der vi faktisk har et eget ord for danning, er det like fullt viktig at ordet gis et levende meningsinnhold. Dette skjer gjennom diskusjoner omkring hva utdanning er, hva som er dens mål og formål – inkludert danning – og gjennom å trekke opp distinksjoner til nærliggende pedagogiske prosesser og begreper som læring, oppdragelse, sosialisering,

19 Formation regner jeg ikke som noe godt alternativ.

20 Sjöström et al., «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature», 166.

forming osv. Gjerne ved bruk av eksempler eller anekdoter, som hos Hellesnes og Peters. Med det forlater jeg dette punktet.

Danning, samfunn og subjektivitet

Det andre spørsmålet lyder: Hva betyr det for danningsforståelsen at det nyliberale samfunnet mangler begreper for *det som er felles*? Dette spørsmålet er litt mindre opplagt. For å besvare det skal jeg gi eksempler på hvordan det nyliberale utdanningsspråket prioriterer individet, ontologisk om ikke eksplisitt, og argumentere for at dette gjør det vanskelig å forme forestillinger om danning som har en genuin samfunnsforståelse, noe som igjen gjør det vanskelig å tenke politisk.

En vesentlig mangel ved det nyliberale samfunnet er forståelsen av at vi, alle mennesker som lever i et samfunn, er *sosialiserte* individer. I vårt tilfelle er vi nyliberale individer, enten vi vil eller ei. Og for å kunne bli politisk bevisste subjekter må vi kunne stille oss kritiske til vår egen sosialisering.[21] Utfordringen blir da å akseptere at vi er sosialiserte på en bestemt måte, og dermed mindre unike enn vi kanskje ønsker å tro. For den nyliberale sosialiseringen går nettopp ut på at individer ses på – og ser seg selv – som helt unike personer med spesielle livsprosjekter som vi forventes å realisere. Å innse at dette gjør oss like i en bestemt forstand, vekker naturlig nok motstand eller manglende gjenklang. Igjen kan vi ta utgangspunkt i Jon Hellesnes' tekst.

Hellesnes' politiske danningsteori knytter danningsbegrepet til det å forholde seg til samfunnet som totalitet. Også hans prosjekt har en tidsmessig (marxistisk-klingende) valør, men det er ingen grunn til å forkaste ideen om samfunnet som totalitet, tvert imot: Det går en lang linje fra antikken og Aristoteles til Hegels historiebevisste tenkning som, med eller uten Marx, kan gjenfinnes i fransk samfunnsteori, for eksempel hos historisk-sosiologiske tenkere som Marcel Gauchet, Cornelius Castoriadis og i nyere tid Christian

21 Paulo Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (Westview Press, 2005).

Laval. Et viktig poeng i denne tradisjonen er ideen om at man, for å kunne tenke politisk, må ha tilgang til en forestilling om samfunnet som helhet – det vil si som *ett* av mange mulige samfunn – samt begreper for de sosiale forestillingene (*imaginaires sociales*) som karakteriserer det aktuelle samfunnet. Samtidig som disse tenkerne teoretiserer samfunnet som helhet eller totalitet, er de alle opptatt av danning som den politisk bevisste, samfunnsformede og -formende subjektiviteten. Individene er formet, og de kan, under visse forhold, bli bevisste sin forming. Det er dette som er politisk danning. Vi har altså to elementer i en politisk-demokratisk samfunnsteori: en bevissthet om det som er felles – institusjonene – og en forståelse av at menneskene både er formet av samfunnet og formende, da vel å merke *som fellesskap*. Hver for oss har vi liten innvirkning på formingen av samfunnet.

Problemet oppstår når (pedagogisk) teori framstiller individet som nærmest løsrevet fra, eller som motpol til, samfunnet. Gert Biestas kjente tredeling av utdanningens ulike «formålsdomener» (*domains of purpose*) er et klart eksempel. De tre domenene er kvalifisering, sosialisering og subjektivisering, der spesielt forholdet mellom de to siste står sentralt. Sosialisering, for Biesta, viser til hvordan individer, gjennom utdanningen, «become part of existing social, political, professional, and other 'orders'»,[22] mens subjektivisering, som er hans klart foretrukne utdanningsformål, betyr å sette seg på tvers av, eller utenfor, sosialiseringen. «[I]n opposition to socialization» dreier subjektivisering seg ikke om hvordan individer blir del av eksisterende «orders», men hvordan de kan bli uavhengige «subjects of action and responsibility».[23] I denne og andre av Biestas tekster framstilles samfunnsmessige strukturer – orders – som noe fullstendig stivnet og totaliserende, og ikke som institusjoner eller praksiser. Sosialisering blir dermed en forming til heteronomi, eller med Hellesnes: tilpassende sosialisering. Men det Biesta ikke tar høyde for her – eller ikke ser – er at subjektivisering *også er – ja, må være – knyttet til sosialisering*. Nærmere bestemt er subjektivisering, slik han beskriver det, en form for danning som muliggjøres gjennom den sosialiseringen som foregår i et demokratisk samfunn. Bare i et slikt samfunn kan subjektet danne seg forestillinger om frihet som kjennetegner en refleksiv subjektivitet: «subjects

22 Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement* (Paradigm, 2010), 19.

23 En mer utdypende kritikk finnes i Ingerid Straume, *How does a society change? Reflexivity in Politics and Education* (Rowman & Littlefield, 2023).

of action and responsibility». Dermed blir Biesta – som en av de mest aktive kritikerne av nyliberal utdanning – selv fanget i den polariserte tankefiguren der frihet og kreativitet tilhører individets pol, mens samfunnet (forstått som rigide strukturer) utelukkende representerer ufrihet. Og denne tankefiguren, som kjennetegner nyliberalismen, gjør det svært vanskelig å sette på begrep det som er felles, som institusjoner.

Gert Biesta har, av gode grunner, vært til enorm inspirasjon for nordiske pedagoger og lærere, ikke minst med sitt begrep om subjektivisering. Jeg sier ikke at Biesta er nyliberal. Men han mangler, i likhet med nyliberalismen, forståelsen av at ressursene for subjektets selvdannelse finnes i det sosiale.[24] Subjektivisering blir dermed noe abstrakt og tidvis metafysisk hos Biesta. Hans teori skiller seg i så måte markant fra det nordiske danningsbegrepet, som nettopp beskriver hvordan demokratiske, nasjonale og regionale fellesskap bygges opp gjennom allmenndanning og medborgerskap.[25] Skoler og høyere utdanning i Norden har tradisjonelt fungert som samfunnsintegrerende institusjoner med et eksplisitt verdisett formulert i formålsparagraf, opplæringslov og læreplaner, der «det som er felles» har hatt en sterk stilling. Denne institusjonelle logikken står i et spenningsforhold til, ja, brytes ned av de siste tiårenes nyliberale reformer. Og når vi overtar nyliberale forståelser av samfunnet, der individet forstås som å stå i et motsetningsforhold til samfunnet – og samfunnet forstås som staten – oppstår falske dilemmaer eller motsetninger, spesielt mellom hensynet til enkeltmennesket og til samfunnet.[26]

---

24 Arne Johan Vetlesen, *Dydsetikk* (Humanist forlag, 2008); Axel Honneth, *Kamp om anerkjennelse* (Pax, 2008).

25 Slagstad, Korsgaard og Løvlie, *Dannelsens forvandlinger*. Se også Anders Burman, *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* (Studentlitteratur, 2014).

26 Den norske læreplanen LK20 har for eksempel en sterkt individorientert slagside. Se også Lars Løvlie, «Utdanningsreformens paradokser», *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 6 (1997): 350–361.

Kan vi snakke om danning i et samfunn som ikke er bærekraftig?

Det siste spørsmålet jeg vil ta opp, om danningens vilkår i et ikke-bærekraftig samfunn, har strukturelle likhetstrekk med Rousseaus spørsmål i *Emile*: *eller om oppdragelse* fra 1762, nemlig: Hvordan er det mulig å oppdra gode mennesker i et samfunn som er dårlig?[27] For Rousseau var dette problemet uløselig, og svaret ble for ham at det ikke er mulig. Grunnen er – igjen – at mennesker formes av sin tid, sitt sted, sin kultur og sine samfunnsforhold. Det franske samfunnet før revolusjonen var, for Rousseau, så korrupt at sosialiseringsprosessen bare kunne korrumpere barnets medfødte godhet og uskyld. Naturen skulle være barnets oppdrager; bare slik kunne det beskyttes mot samfunnet og bli seg selv. Barnet Emile skulle vernes, og hans karakter oppmuntres og fostres inntil han var robust nok til å motstå samfunnets korrumperende innflytelse. Først da kunne Emile introduseres til kulturen. Men i dette scenariet endres ikke samfunnet, og oppdragelsen skjer uavhengig av institusjonene.

Situasjonen i den vestlige del av verden og Norden har fellestrekk med problemene Rousseau identifiserte, nemlig at de normene og verdiene som *de facto* reproduserer samfunnet, ikke egner seg som oppdragelsesverdier. La meg gi noen eksempler. Forbruk, konkurranse og selvfremstillelse er førende verdier, men ikke på en slik måte at de kan framholdes som *genuine* verdier som vi ønsker å stå for som oppdragere. Enklere sagt: Vi lever i et forbruks-samfunn som ødelegger livsgrunnlaget, men vi *ønsker* ikke at barna våre først og fremst skal bli konsumenter som setter forbruk høyt. De normene som framvises og dyrkes i såkalte sosiale medier, gjenspeiler forbruksverdier, med rollemodeller som ofte er både omstridte og kritiserte. Influensere, bloggere, youtubere og store sportsarrangementer er eksempler på ting som *dyrkes*, men som sjelden *verdsettes*. For selv om våre samfunn i høy grad er organisert omkring disse, kan de ikke hylles uten en viss bismak. På det mer personlige plan, når foreldre stirrer mer på sine mobiltelefoner enn de har ansiktskontakt med sine små barn, er dette noe som er vanlig, utbredt og normalt, men ikke noe vi kan si at vi verdsetter. De tingene som etterstrebes *de facto*, er altså ikke

27 Jean-Jacques Rousseau, *Emile – eller om oppdragelse* (Vidarforlaget, 2010).

samstemt med det vi *synes* at vi bør strebe etter. Og dette gjelder på veldig mange områder. Alt dette betyr at våre samfunn er ute av kontakt med seg selv: fremmedgjorte. Den *pedagogiske* konsekvensen er at foreldre og andre oppdragere vanskelig kan hevde at våre samfunn representerer de beste, mest prisverdige idealene vi kjenner til. Kanskje tvert imot: Dagens nordiske samfunn er preget av både ambivalens og selvkritikk, men ikke en type kritikk som leder til politisk endring i grunnleggende forstand, slik Hellesnes og mange av hans samtidige ønsket seg.

Hvis vi så definerer danning som mer eller mindre fri, personlig utvikling i et samfunn som ivaretar sine egne idealer, ser vi, som Rousseau, at danning i dag er en nærmest umulig ide. Det eksisterer, som Peter Wagner har identifisert, en grunnleggende spenning mellom modernitetens to grunnbetydninger, nemlig *rasjonelt herredømme og disiplin* på den ene siden og *frihet og individuell og kollektiv autonomi* på den andre.[28] Den første grunnbetydningen har kapitalismen som form, den andre har demokratiet. Spenningen mellom disse betydningene, med sine ulike kunnskapsformer og styringssystemer, gjør at moderne samfunn lett kan bli fremmede for sin egen kreative kapasitet, ute av stand til å endre seg selv, med svekket sosial fantasi og politisk vilje. Moderne samfunn står i så måte i et passivt, «forholdsløst forhold» til seg selv.[29]

Denne spenningen har også en pedagogisk klangbunn, der de to grunnbetydningene – kontroll og frihet – gjenspeiles i spørsmålet om vi skal utdanne subjekter som primært identifiserer seg som forbrukere, og dermed også som produkter og kapital for *big tech*,[30] eller som demokratiske borgere. Den sentrale forskjellen med hensyn til bærekraft er at forbrukere og borgere har ulike interesser og handler etter preferanser som er nesten motsatte av hverandre. For eksempel kan jeg som forbruker ønske å kjøpe ting som er produsert under tvilsomme omstendigheter. Som borger stemmer jeg imidlertid for politikk som regulerer og begrenser produksjon som er skadelig for natur og mennesker. Som Mark Sagoff skriver, «I love my car, I hate the bus, yet I vote

28 Peter Wagner, *Modernity as Experience and Interpretation: A New Sociology of Modernity* (Polity, 2008).

29 Rahel Jaeggi, *Alienation* (Columbia University Press, 2014).

30 Shoshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism* (Profile Books PublicAffairs, 2019); Kenneth Saltman, «Artificial Intelligence and the Technological Turn of Public Education Privatization: In Defence of Democratic Education», *London Review of Education* 18, nr. 2 (2020).

for politicians that promise to fund public transport. I speed on the highway, yet I want politicians to enforce laws against speeding».[31] Forskjellen mellom hva vi verdsetter som forbrukere og vårt ansvar og våre verdier som borgere, er viktig å forstå i utdanningen. For hvis vi *ikke* forstår at vi er samfunnsmessig formet til forbrukere, kan fremmedgjøringen manifestere seg som psykologisk (eller psykososial) splittelse, opplevd som personlig lidelse, skam eller forvirring. Splittelsen kan også finne sted i en kontekst der maktforhold er ignorert eller fordekt, for eksempel når det hevdes at alle til syvende og sist handler i henhold til sin frie vilje (igjen en form for fremmedgjøring).

Spørsmålet om danning for bærekraft i et ikke-bærekraftig samfunn gjenspeiler dette problemet på pregnant vis. Hvis samfunnet er på en ikke-bærekraftig utviklingsvei, slik tilfellet er for oss, hva kan vi da si om danning, som per definisjon er danning i og for en sosiokulturell tid, et sted og en historisk setting? For å besvare dette spørsmålet må vi først erkjenne at vi formes for den verden vi er en del av. Men danning er heller ikke en enkel aksept av alt et samfunn tilbyr; danning har å gjøre med forbedring, de bedre elementene i kulturen, noe vi støtter og anbefaler for oss selv, for studenter og barn. Bærekraft er et ettertraktet ideal i vår tid og situasjon. Men når samfunnets kjernebetydninger, kapitalisme og demokrati, eksisterer side om side, blir bærekraft en utfordring. For mens kapitalismen er avhengig av vekst, har bærekraft med begrensning å gjøre. Demokrati, på sin side, legemliggjør *både frihet og selvbegrensning*, det vil si å leve innenfor begrensninger som vi har satt for oss selv som fellesskap. Et ekte demokrati ville dermed måtte forholde seg realistisk til planetens tålegrenser og søke å tøyle forbrukskapitalismen.

Så, for å konkludere: For å støtte danning i et ikke-bærekraftig samfunn må lærere og pedagoger se på seg selv som noe mer og annet enn funksjonærer for en nyliberal verdensorden.[32] Mest av alt trenger vi å kunne *gjøre det vi tror på*. Dette vil bety å bryte med samfunnsverdier som vi ikke kan stå inne for, personlig og som fellesskap. For i den grad samfunnet som helhet fortsetter på en ikke-bærekraftig vei, forblir også skoler og lærere i en ambivalent spenningstilstand, ofte med personlige utslag.

---

31 Mark Sagoff, *The Economy of the Earth* (Cambridge University Press, 1998).

32 Léa Marie Maison, «Beyond Western and Indigenous Perspectives on Sustainability: Politicizing Sustainability With the Zapatista Rebellious Education», *Journal of Transformative Education* 21, nr. 1 (2023): 41–58.

Avslutning: hva kommer etter nyliberalismen?

Der positivismekritikken vitaliserte pedagogikkfeltet i det lange 1968, har kritikk av nyliberalismen samlet feltet i nyere tid. Denne kritikken har imidlertid, i mangel av politiserende ambisjoner, ofte manglet innhold eller retning. Den har heller ikke vært drevet fram av studenter. Men kanskje er situasjonen i ferd med å endre seg. Her vil jeg peke på to tendenser. Den ene kan knyttes til kritikken av nyliberalismens individualisme, for eksempel i norske læreplaner[33] og en økt oppmerksomhet omkring det som er felles.[34] Her dreier det seg om verdien av institusjoner og praksiser vi deltar i som fellesskap, som det å leke, synge eller arbeide sammen.

Den andre gjelder ulike forsøk på å skrive fram danningsbegreper som er mindre antroposentriske,[35] noe som tøyer danningsteorienes tradisjonelle domene.[36] Dagens pedagogiske teoriutvikling har en rekke innslag av posthumanistisk, nymaterialistisk og ikke-antroposentrisk tenkning. Mange forskere ivrer også etter å lære av urfolks epistemologier og tradisjonell, naturnær kunnskap. Det skal bli interessant å følge denne tendensen i framtiden. Vil den begrense seg til å appellere til endret tankesett og verdenssyn – epistemologi, etikk og ontologi – eller vil den også omsettes til politisk handling og institusjoner?

Siden urfolkskunnskap er tett knyttet til sted og stedets historie, er det vanskelig å se hvordan dette kan overføres uten en politisk ide om at samfunnet består av institusjoner med kulturelle forestillinger. Her kommer vi altså tilbake til Jon Hellesnes' diktum, at danning gjør det mulig å stille spørsmål ved samfunnets innretning, noe som gjerne kan kobles til Paulo Freires presisering av at pedagoger ikke er funksjonærer, men kulturarbeidere med

33 Theo Koritzinsky, *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring* (Universitetsforlaget, 2021).

34 Pierre Dardot og Christian Laval, *Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle* (La Découverte, 2014).

35 Se for eksempel Espen Dyngeland og Gunn Helene Engelsrud, «Embodied Bildung: A Phenomenological Inquiry into an Embodied Understanding of Emancipation and Autonomy in Education», *Scandinavian Journal of Educational Research* 69, nr. 7 (2025): 1452–1463.

36 Se Sjöström et al., «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature», som identifiserer fem ulike typer danningsteori.

en samfunnspolitisk rolle/oppgave. Etter min mening er disse ideene gjenkjennelige i en historisk, norsk eller nordisk kontekst, der læreren i lange perioder først og fremst har vært en kulturbærer i lokalsamfunnet. Men dagens individorientering bidrar til å svekke dette perspektivet på læreryrket, og oppstykkingen i kompetansemål legger til rette for å utøve funksjoner – å være funksjonærer – for konkurransestaten.

Hva kommer etter nyliberalismen? Vil vi se en fortsettelse av tech-mogulenes imperiebygging, kanskje kombinert med regressiv tribalisme der alle kjemper mot alle? Hvordan vil nordiske samfunn beskrive seg selv om tretti–førti år, og hvilke nye sosialhistoriske betydninger vil etableres? Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep avhenger blant annet av hvordan teoriene vektlegger betydningen av institusjoner og det som er felles, og hvorvidt vi har et begrepsforråd som kan brukes til å utøve kritikk mot det som faktisk former subjektene, noe som i dag vil si *big tech* og forbrukskapitalisme. Men til syvende og sist kommer det an på studenter og allmenhet. Kan danningsbegrepet gjøres levende for disse, og oppleves som noe mer eller mindre uomgjengelig når subjektet tenker om seg selv, har begrepet en framtid.

Referanser

Biesta, Gert J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Oxford: Routledge, 2010.

Brock-Utne, Birgit. «Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93, nr. 6 (2010): 460–469.

Burman, Anders. *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* [History of pedagogy: Ideas of education and ideals of Bildung during 2500 years]. Studentlitteratur, 2014.

Castoriadis, Cornelius. «Psychoanalysis and Politics». I *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*, redigert og oversatt av David Ames Curtis, 125–136. Stanford: Stanford UP, 1997.

Dardot, Pierre og Christian Laval. *Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle*. La Découverte, 2014.

Dyngeland, Espen og Gunn Helene Engelsrud. «Embodied Bildung: A Phenomenological Inquiry into an Embodied Understanding of Emancipation and Autonomy in Education». *Scandinavian Journal of Educational Research* (Abingdon) 69, nr. 7 (2025): 1452–1463. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434823.

Freire, Paulo. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Utvidet utg. Westview Press, 2005.

Hellesnes, Jon. «Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit revidert daningsomgrep». I *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosseseminaret 13.–15. desember 1968*, redigert av Hans Skjervheim og Leif Tufte, 27–53. Gyldendal, 1969.

Honneth, Axel. *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Pax, 2008.

Jaeggi, Rahel. *Alienation*. Redigert og oversatt av Frederick Neuhouser. Columbia University Press, 2014.

Koritzinsky, Theo. *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget, 2021.

Liedman, Sven-Eric. «Bildning – gammal och ny». I *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, redigert av Bengt Sandin og Roger Säljö. Carlsson, 2006.

Løvlie, Lars. «Utdanningsreformens paradokser». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 6 (1997): 350–361.

Løvlie, Lars og Paul Standish. «Introduction: Bildung and the Idea of a Liberal Education». *Journal of Philosophy of Education* 36, nr. 3 (2002): 317–340.

Maison, Léa Marie. «Beyond Western and Indigenous Perspectives on Sustainability: Politicizing Sustainability with the Zapatista Rebellious Education». *Journal of Transformative Education* 21, nr. 1 (2023): 41–58.

Peters, Richard Stanley. «Education as Initiation». I *Philosophy of Education: An Anthology*, redigert av Randall Curren, 55–67. Blackwell, 2007.

Rousseau, Jean-Jacques. *Emile, eller Om oppdragelse*. Oversatt av Kirsten Marianne Bessesen. Vidarforlaget, 2010.

Sagoff, Mark. *The Economy of the Earth: Philosophy, Law, and the Environment*. Cambridge University Press, 1998.

Saltman, Kenneth J. «Artificial Intelligence and the Technological Turn of Public Education Privatization: In Defence of Democratic Education». *London Review of Education* 18, nr. 2 (2020): 196–208.

Sjöström, Jesper, Nadja Frerichs, Vânia G. Zuin og Ingo Eilks. «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature, Its Potential, and Implications for Teaching and Learning». *Studies in Science Education* 53, nr. 2 (2017): 165–192.

Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Pax, 1998.

Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie, red. *Dannelsens forvandlinger*. Pax, 2003.

Straume, Ingerid. «Danningens filosofihistorie: en innføring». I *Danningens filosofihistorie*, redigert av Ingerid Straume, 15–54. Gyldendal, 2013.

Straume, Ingerid. *How Does a Society Change? Reflexivity in Politics and Education*. Rowman & Littlefield, 2023.

Straume, Ingerid. «Paideia». I *Cornelius Castoriadis: Key Concepts*, redigert av Suzi Adams, 143–154. Bloomsbury, 2013.

Sørensen, Øystein og Bo Stråth, red. *The Cultural Construction of Norden*. Scandinavian University Press, 1997.

Tahirsylaj, Armend og Tobias Christoph Werler. «In Search of Dimensions of Bildung: A Quantitative Approach». *Nordic Studies in Education* 41, nr. 1 (2021): 1–23.

Torjussen, Lars Petter Storm. «Danning, kritikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske danningsfilosofi». I *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 143–162. Tapir, 2011.

Vetlesen, Arne Johan. *Dydsetikk*. Humanist forlag, 2008.

Wagner, Peter. *Modernity as Experience and Interpretation: A New Sociology of Modernity*. Polity, 2008.

Zuboff, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for the Future at the New Frontier of Power*. Profile Books PublicAffairs, 2019.

Forfatteromtaler

Line Hilt er instituttleder og professor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Hennes forskningsinteresser ligger innenfor pedagogisk filosofi og grunnlagsspørsmål, utdanningspolitikk og læreplanstudier, inkludering og integrering i skolen, samt etikk og lærerprofesjonalitet.

Merete Wiberg er lektor, ph.d. ved DPU (Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse), Aarhus Universitet. Hendes forskningsinteresser er pædagogisk filosofi, almen pædagogik og dannelse, herunder især moralsk og etisk dannelse i pædagogiske institutioner.

Mariann Solberg er prodekan for utdanning ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning og professor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hennes forskningsinteresser er pedagogisk filosofi, allmenn didaktikk og universitetspedagogikk, med vekt på kunnskap og danning.

Morten Korsgaard er adjunkt ved læreruddannelsen i Silkeborg, VIA professionshøjskole. Hans forskningsinteresser er pædagogisk filosofi, dannelse og pædagogikkens idehistorie.

Kjersti Fjørtoft er professor i filosofi ved Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved UiT Norges arktiske universitet. Hennes forskningsinteresser er politisk filosofi og etikk, med vekt på rettferdighetsteori, likestilling og demokrati.

Øyvind Wiik Halvorsen er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Forskningsinteressene hans er knyttet til spørsmål om etikk, kunnskap og ideal i læreres profesjonsutøvelse.

Brit Marie Hovland er førsteamanuensis i pedagogikk og samfunnsfag ved VID Vitenskapelige Høgskole. Hun har PhD i pedagogikk, hovedfag i historie og lærerutdanning. Brit Maries forskning berører lærerens,

pedagogikkens og skolens rolle og innhold historisk, i skoleforskning og i skoleutvikling, med fokus på danning, fag, læremidler og didaktikk. Tre tyngdepunkt er 1) utdannings- og pedagogisk historie, 2) en mer elevsentrert, aktiv, praktisk og verdensvendt skole og didaktikk, og 3) skolen i sannhets- og forsoningsprosesser. Brit Marie ledet en internasjonal PhD-sommerskole, HEDSS-15 i Oslo 2025, og har stort internasjonalt nettverk og samarbeid. Hun er WP-Norge i NFR-prosjektet TranCit om historie- og demokratiundervisning, vitenskapelig ekspert og viseordfører for utdanningsforskning i Svenska Vetenskapsrådet, og for læremiddelforskning i minne- og forsoningsprosesser hos Leibniz Institute for Institutional Media/GEI International Textbook Institute 2026.

Ole Andreas Kvamme er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. I sin forskning har han særlig vært opptatt av utfordringer som globale kriser i samtiden reiser for pedagogikk og skole. Dette har han utforsket innenfor pedagogisk filosofi, etikkdidaktikk og religions- og livssynsdidaktikk, og også ved å utvikle bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. I sin forskning trekker han blant annet veksler på stedspedagogikk, miljøetikk, danningsteori og kritisk kosmopolitanisme. Kvamme interesserer seg for forholdet mellom det kontekstuelle og det allmenne, og er for tiden særlig opptatt av hvordan pedagogikk og didaktikk rommer forestillinger om fellesskap, fellesverdier og solidaritet i brytninger med politiske motsetninger og kontroverser.

Jesper Eckhardt Larsen, ph.d., er professor i pædagogik ved Universitetet i Innlandet (INN, Norge). Tidligere formand for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og medredaktør af Årbog for uddannelseshistorie. Hans forskningsinteresser kombinerer historiske og internationale komparative tilgange inden for uddannelsesstudier med særlig interesse for professionshistorie, pædagogikkens historie, dannelsesbegrebets idehistorie og tilgange til legitimering af viden. Hans bidrag omfatter komparativt historiske analyser af lærerkulturer, akademisering af læreruddannelse, humaniora i samfundet og kolonial skolehistorie. Han har bl.a. redigeret bogen »Knowledge, Politics and the History of Education« (LIT-Verlag, 2012) og var medredaktør for bogen »Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives« (Routledge, 2022).

Birthe Lund, Lektor MSK, Institut for Kultur og Kommunikation, Det Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. Hun er medlem af forskergruppen CFU – Center for Uddannelsesforskning. Hendes forskningsfokus ligger inden for udvikling af didaktik og identifikation af de styrende mekanismer bag udvikling af professioners handlinger, særlig udvikling af dannelsesforståelser og dømmekraft. Hun har publiceret en lang række artikler og bogkapitler om kreativitetsudvikling, innovativ didaktik og pædagogik, og senest om bæredygtighed, handlekompetence og dannelse.

Gunnlaugur Magnússon är professor i pedagogik vid Uppsala universitet. Hans forskning handlar främst om skolans politiska styrning via olika typer av policyer och reformer och omfamnar ämnen som inkludering, skolans professioner, marknadsreformer, skoldebatten, högre utbildningens pedagogik och lärarutbildning. Gunnlaugur deltar regelbundet i debatten om skola och utbildning i både Sverige och på Island och är ansvarig utgivare för debattsajten Skola och Samhälle.

Christian Norefalk har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och filosofi och är för närvarande biträdande lektor i pedagogik med inriktning mot utbildningsfilosofi vid Malmö universitet. Hans forskning berör främst rätten till utbildning samt hur utbildning kan förstås i relation till lärande, bildning och skola.

Alexander von Oettingen, dr. pæd., er læreruddannet og til daglig rektor ved University College South Denmark. Han har en doktorgrad i pædagogisk filosofi med afhandlingen: *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier. Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofisk pædagogik* fra 2006. Alexander von Oettingens forskningsfelt bevæger sig inden for almenpædagogiske grundspørgsmål med fokus på dannelsesfilosofi og skole- og undervisningsteori. Han er desuden en aktiv deltager og debattør inden for uddannelsespolitiske spørgsmål. Udover en række artikler er hans mest læste bøger: Det pædagogiske paradoks (2001/2024); Almen pædagogik (2012); Almen didaktik (2016) samt debatserien Pissedårlig undervisning (2019).

Rasmus Kolby Rahbek, ph.d., er forstander på Den frie Lærerskole i Ollerup. Han er cand.mag. fra Aarhus Universitet i Idéhistorie og Æstetik & kultur. Han har en ph.d. fra Aarhus Universitet i Uddannelsesvidenskab med afhandlingen *Stedets pædagogik – En fortolkende beskrivelse af højskolepædagogik i et dannelsesperspektiv.* Han har tidligere været folkehøjskolelærer, pædagogisk udviklingskonsulent i Folkehøjskolernes Forening i Danmark og senioranalytiker ved Videnscenter for Folkeoplysning. Han er forfatter til en række bøger og artikler om folkehøjskolepædagogik.

Johannes Rytzler är docent i didaktik vid Mälardalens universitet. Med ett särskilt intresse för pedagogisk filosofi undersöker han i sin forskning pedagogiskt relevanta begrepp och fenomen och deras innebörder för pedagogisk praxis. Bland annat har han skrivit om pedagogiska relationer, uppmärksamhet, improvisation och resonans.

Anna-Maria Stenseth er førsteamanuensis i pedagogikk ved Norges arktiske universitet UiT. I sin doktorgrad undersøkte hun utdanningsvalg og utdanningsoverganger blant ungdom fra et urbant område og fra et sjøsamisk område. Hun har befattet seg med kolonialisme- og dekoloniseringsteorier, samt anti-rasistisk og feministisk teori. Hun har særlig interesse for samisk utdanningspolitikk.

Ingerid S. Straume er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes faglige interesser ligger innenfor pedagogisk filosofi, med spesiell vekt på politisk teori og samfunnsforandring. Seneste bøker: Straume, Ingerid. *How Does a Society Change? Reflexivity in Politics and Education* (Rowman & Littlefield, 2023) og *Skolen og de store spørsmålene: Bærekraft, demokrati og livsmestring* (Gyldendal, 2026).

Lars Petter Storm Torjussen (f. 1977) er professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Han har en rekke publikasjoner innenfor filosofi, pedagogiske grunnlagsproblemer og pedagogisk filosofi. Siste bøker er *Grunnspørsmål i lærerens profesjonsutøvelse* (2025), *Arven etter Skjervheim* (red.) (2022) og *Grunnspørsmål i pedagogikken* (red.) (2021).

Michael Uljens (f. 1962) har varit professor i pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa, Finland, sedan 2003. Dessförinnan innehade han, åren 2000–2003, den första professuren i pedagogik i Finland, grundad 1852 i Helsingfors. Han har varit verksam som gästprofessor och forskare vid flera universiteter i Europa, USA och Kina.

Professor Uljens har under en längre tid lett ett forskningsprogram om icke-affirmativ pedagogik, som han introducerade i Norden i början av 2000-talet (https://blogs2.abo.fi/nat-book/). Programmet bedriver teoretisk och empirisk forskning om pedagogisk handlingsteori och bildning. Det fungerar brobyggande mellan nordisk, tysk, amerikansk och asiatisk teori om utbildning, undervisning, bildning och utbildningsledarskap.

Sedan disputationen 1995 har Uljens forskning präglats av ett helhetsorienterat perspektiv på skolans didaktik och ledarskap, där frågor om den praktisk-pedagogiska interaktionen analyseras parallellt med skolans roll i generationsväxlingen ur ett samhälleligt perspektiv. Han har utvecklat en icke-affirmativ tolkning av emancipatorisk pedagogik. Michael Uljens har också framhållit den bildningsteoretiska didaktiken som en möjlighet att överskrida en neoliberalt influerad utbildningspolicy som riskerar att verka kontraproduktiv ur det demokratiska, öppna samhällets perspektiv. Hans forskningsbidrag kommer bland annat till uttryck i tre redigerade Open Access-volymer utgivna av Springer: *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (med R. Ylimaki, 2017), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (2023) och *Multi-level Educational Leadership in Higher Education* (med J. Elo, 2024).