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].