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.