

Læselist

Artikler om dansk litteratur i gymnasiet, 1975-2003

Bind 1

Finn Hauberg Mortensen

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik
Nr. 41. 2003

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 41

September, 2003

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Telefon: (+45) 65 50 31 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Telefon: (+45) 65 50 3131

Telefax: (+45) 65 50 2830

www.dig.sdu.dk

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-043-3

Indhold

Forord	5
Begyndelse og begrundelse	9
Litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser	19
Litteratur og socialisation. Dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen og etableringen af gymnasiets dannelsesprogram på grundlag af skønlitteraturen	73
Lyrik i gymnasiet.....	155
Kan man få at vide, hvad der sker? Metodologiske overvejelser over klasserumsundersøgelse af gymnasiets litteraturformidling	183
Fiktion, historicitet og uddannelse	203
Om dannelsen af os og dem. Dannelsens institutionalisering i Danmark 1807-48	225
Et spørgsmål om stil	265
Dans(k) på skæret	285
Læsningen, listen og lysten	307
Noter	326

Mine indskud i citater anføres i skarp parentes. Bibliografiske oplysninger om de anvendte kilder anføres i hver artikel normalt kun første gang, de citeres. Udgivelsessted i Danmark anføres ikke.

Kilder

- »Begyndelse og begrundelse«, *Lys og blade. Sider af oplysningens litteratur*. Johs. Nørregaard Frandsen, red., 1995.
- »Litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser«, *Meddelelser fra Dansk lærerforening* 3-4, 1975.
- »Litteratur og socialisation. Dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen og etableringen af gymnasiets dannelsesprogram på grundlag af skønlitteraturen«, *Humaniora – teori og praksis*, 1977.
- »Lyrik i gymnasiet«, *Tekst/Historie. Bidrag til historisering af tekstlæsning i gymnasiet*. Finn Hauberg Mortensen, red., 1979.
- »Kan man få at vide, hvad der sker? Metodologiske overvejelser over klasserumsundersøgelse af gymnasiets litteraturformidling«, *Meddelelser fra Dansk lærerforening* 4, 1979.
- »Fiktion, historicitet og uddannelse«, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4, Lund 1981.
- »Om dannelsen af os og dem. Dannelsens institutionalisering i Danmark 1807-48«, *Udviklingsromanen – en genres historie*, 1982.
- »Et spørgsmål om stil«, *Dansk lærerforening 1985-1995*, 1985.
- »Dans(k) på skæret«, *Dansk Noter* 4, 1986.
- »Læsningen, listen og lysten«, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4, 1989.

Forord

Læselyst, handler det om, både i skolen og for livet. Kun en tåbe frygter den. Langt mere kontroversiel er læselisten, som der derfor er grund til at gøre noget ud af. Den vender som Janus sit blik til to sider. Til den ene ser den læselysten og opfatter sig selv som dens forudsætning. Listen og lysten, de vandrer til hobe, når listen anskues som et middel til at øge lysten til og udbyttet af at læse. Sådan udfoldes læselisten, når forældre læser højt for børnene, både fordi det er hyggeligt i situationen, og fordi det gavner på længere sigt. Sådan udfolder den sig, når folkebibliotekerne indretter væresteder og anskaffer computerspil i det håb også at styrke læsemusklen. Sådan udfolder den sig endelig, når skolen driver undervisning. Fra grundskole til gymnasial uddannelse går vejen fra basal læseundervisning til avanceret litteraturundervisning. Progressionen skal gøre det muligt på stadig mere nuanceret vis at forstå og forholde sig til de litterære værkers universer. Læselisten har, således forstået, overalt at gøre med den pædagogik, som anvendes for at styrke lyst og evne til at forstå og i videre forstand arbejde med sprogets kunst.

Til den anden side ser læselisten, at hensigten med at fremme læsning og at lade litteratur indgå i skolens curriculum jo ikke blot er at sætte viden, færdigheder og erfaringer i spil med henblik på at kvalificere omgangen med digtning. Når noget sådant anses for kvalificerende, skyldes det en forestilling om, at det fører til en mere indsigtfuld og kvalificeret omgang med den virkelighed, som teksterne ikke bare indgår i, men også sætter ord på. I begge betydninger rummer begrebet læselist en dobbeltlogik: Noget gøres, som i og for sig er legitimt og velbegrundet i sig selv, men som derudover samtidig er indlejret i en overgribende legitimation og begrundelsessammenhæng, der ikke altid er genstand for opmærksomhed. Lysten skal lokkes listigt. Lige som det gælder for Lokes snedige adfærd i den nordiske gudeverden, så kan det være svært at holde fast i, hvilke interesser læselisten i en given sammenhæng egentlig har underkastet sig.

Listen smiler skævt, for den ved bedre. Taler politikere om uddannelse som et gode for den enkelte, ved den, at der også er national-

økonomisk nødvendighed. Taler lærerne om deres fag, ved den, at de også er præget af den institution, hvor de praktiseres, og af de opgaver, institutionen skal løse. Kommer nogen med gode forslag, så kender den sin institutions- og faghistorie. Berømmes lysten ved litteraturlæsning, ved den at det også drejer sig om evnen til at analysere virkelighed. Jo, listen ved bedre. Den kender tvetydigheden og ved, at der altid også findes en anden slags begrundelse og logik end den, som præsenteres.

Bogen undersøger eksempler på læselist i begge betydninger. Den interesserer sig for, hvordan begrebet viser sig i den gymnasiale modersmålsundervisning, hvor litteratur(læsning) bruges som middel for udvikling af elevernes dannelse og erkendelse – eller kompetencer, hvis man foretrækker den terminologi. Emneområdet behandles gennem studier i uddannelsesøkonomi, gennem bevidsthedshistoriske oversigter, gennem fag- og institutionshistoriske studier, gennem analyser af curriculum og opgavetyper, gennem bud på udviklingstendenser og på litteraturens rolle i fremtidens gymnasiale undervisning.

De 17 artikler søger tilsammen at give et blik på forskellige aspekter af dette fagpædagogiske emneområde gennem mere end hundrede år. Dette blik er historisk perspektiveret. Det har fokus på 1803, hvor Oehlenschläger fik sit gennembrud som (dansk) universalromantiker. Videre fokuserer det på 1903, hvor danskfaget og specielt litteraturundervisningen fik en afgørende plads i den nye gymnasieskoles dannelse med romantikken som vigtig del af curriculum og Vilhelm Andersen som chefideolog. Endelig fokuserer det på 2003, hvor vi står ved begyndelsen af en reform af skolen, som formentlig ikke bliver mindre omfattende end den, som var resultat af skolelovsrevisionen i 2003-06. Artiklerne er imidlertid også selv del af fagudviklingen gennem mere end et kvart århundrede. På nær den sidste, som ikke tidligere har været trykt, har de været spredt i tidsskrifter og samleværker fra 1975 til 2003 som løbende forsøg på at bidrage til kortlægning, analyse og udvikling af litteraturundervisningen i gymnasiefaget dansk. Nogle af de tidlige er forarbejder til min afhandling *Danskfagets didaktik*, 1979. Nogle af de seneste er oplæg til *Fremtidens danskfag* og til den aktuelle gymnasireform. På nær den første artikel, hvor Janus byder os velkommen til begyndelsen, er artiklerne placeret i udgivelsesrækkefølgen.

Også systematisk forskellige aspekter af læselistens domæne behandles. Lige som børnene hinsides skoleporten er elever, således også med litteraturen, som inddrages i undervisningen ændrer status til at være drivmiddel i deres dannelses- og erkendelsesprocesser. Man kan, almenpædagogisk, vælge at betragte denne funktionsforskydning med fokus på barnet og dets læreproces. Man kan også, litteratursociologisk, se skolen som en institution, der distribuerer litteratur. Begge dele er imidlertid indlejret i en uddannelses- og dermed dannelsessammenhæng, fordi det er den, som er årsag til, at børn og tekster mødes. Deri ligger muligheden for en fagpædagogisk tilgang, eller mere specifikt for en litteraturpædagogisk – og det er en sådan mulighed, der søges benyttet i bogen.

Litteraturpædagogik er imidlertid en besværlig størrelse. Da det litterære værk qua kommunikation implicit eller eksplicit rummer en forestilling om sin læser og sin afkodning, har det i sig altid allerede en pædagogik. Hvad man normalt kalder litteraturpædagogik, befinder sig på refleksionsstogens næste trin. Her henviser således begrebet 'den gode litteraturpædagog' imidlertid oftere til en overbevisende, evt. blændende, formidler af litteratur, end til én, som på vellykket måde inddrager litteratur i undervisning. Man opfatter her litteraturpædagogikken som området for praktisk gennemførelse af de spredninger af litteratur, der kan beskrives både statistisk og i kvalitative termer af sociologen. Man tænker snarere på kritikeren og performeren end på læreren. Problemet gentager sig dog også, når man netop tænker på læreren. For ham er litteraturpædagogik en praksis – noget han udfører til daglig og som han typisk har lært først gennem studietidens beskæftigelse med mestertolkninger, derpå gennem mesterlære under pædagogikum og endelig – i de senere år som led i problematiseringen af den privatpraktiserende lærerrolle – gennem sidemandsoplæring og erfaringsudveksling fra kollega til kollega.

Uden at forklejne sine rødder kan litteraturpædagogik også stå for andet og mere end en serie af konkrete forsøg i skala 1:1 på baggrund af forbilleder. Den litteraturpædagogiske praksis kan informeres og erfaringsopsamlingen forbedres, hvis man dokumenterer, analyserer og planlægger, hvad der sker og kunne ske, når litteratur inddrages i undervisning. Et virkemiddel i den sammenhæng kan være analyser, dels af den faktiske undervisning med

klassemøder, undervisningsmateriale etc. som materiale, dels af lærerens intentioner og realiseringen af disse, og endelig af elevernes læreprocesser. Med enkelte afstikkere til disse egne af litteraturpædagogikken er bogens fokus dog snarere undervisningens rammer og forudsætninger. De kan være historiske, økonomiske og/eller institutionelle. De kan være knyttet til deltagerforudsætninger og/eller til opfattelsen af fag og litteratur. De kan være manifesteret i overordnede, nationale bestemmelser for undervisningen, i pensum og/eller i de bærende begrebsdannelser.

De litteraturpædagogiske undersøgelser i denne bog vedrører nogle af de nævnte rammer og dermed forudsætninger for læselysten. Da artiklerne har indbyrdes forbindelser, og fordi de er skrevet ind i forskellige aktuelle sammenhænge, optræder ikke blot ens men også identiske tankegange (og kæpheste) flere steder. I et par tilfælde, hvor der har været en sådan overlapning mellem de valgte artikler, er den fjernet redaktionelt og erstattet af en krydshenvisning. Bortset fra rettelse af korrekturfejle og oplagte faktuelle fejl samt en bestræbelse på at ensliggøre noternes teknikaliteter – her takkes ph.d.-stipendiat, cand.phil. Karin Ørbæk for opmærksom læsning – har jeg ladet teksterne stå. De skal ikke gøres genremæssigt mere ens, end de var. Nogle er mere essayistiske, andre mere dokumenterende. Nogle er analytiske andre er mere strategisk planlæggende. De skal ikke gøres klogere, end de var. De bærer præg af, at være blevet til gennem et tidsrum, hvor både litteraturopfattelsen, gymnasieundervisningen og inddragelsen af litteratur heri, i hvert fald tilsyneladende, har forandret sig meget.

I de senere år er der publiceret litteraturpædagogiske afhandlinger om undervisningen i de gymnasiale uddannelsers danskfag. Flere er på vej. Det er glædeligt, men der er langt igen, før det litteraturpædagogiske forskningsområde er gennemarbejdet på et niveau, som berettiges af de mange dansktimer og modersmålsfagets traditionelle fokusering på litteraturundervisningen. Ved at bringe disse artikler sammen er det mit håb at kunne yde et beskedent bidrag til udviklingen af litteraturpædagogikken som forskningsområde og som praksis. God læselyst!

2. august 2003
Finn Hauberg Mortensen

Begyndelse og begrundelse

Døren til Forum Romanum stod ikke åben på grund af gæstevenslighed, men fordi soldater var draget i ledning. 'Ianua' betød slet og ret en dør, men døren til romerfolkets hjem var et symbol. Placeret i porthuset i muren omkring Forum var den et konkret udtryk for den grænse mellem hjemmets tryghed og den urolige omverden, hvis guddommelige vogter var Janus. Fra sin position kunne hans to ansigter spejle mod øst og vest, det ukendtes begyndelse og ende. Han gav navn til den første måned, blev dyrket den første i hver måned samt i den årle morgen. Ligesom fødslen hørte også nye opfindelser og handlinger, herunder sproghandlinger, til hans departement. Begyndelsens gud havde naturligvis ingen forældre, men nok forgængere.

De stenvarder og stolper, som viste skel og vej i den tidligste græske kultur, blev senere til hermer, firesidede stenstøtter, der blev forsynet med ét eller flere ansigter. Hermes var de vejfarendes og indgangenes beskytter, og hermerne langs veje og foran døre skulle magisk betvinge det fremmede. Efterhånden blev de forsynet med antydninger af arme og fallos, og siden blev den hele overkrop bearbejdet kunstnerisk. Resultatet blev den individualiserede portrætbuste, som på gymnasierne blev brugt som forbillede for unge udøvere af kroppens og siden også hovedets færdigheder. Med hermen blev stembunken og stolpen erstattet af idolet.

Hermes var dog selv snarere slutning end begyndelse. I græsk antik var han gud for talekunsten, og som Zeus' sendebud blev han handelsgud og tillagt forhandlingstalent og snarrådighed. Renæssancen kaldte ham 'Hermes Trismegistos', den meget store Hermes. Som selve skriftens og videnskabens ophav regerede han ifølge den græske antik tillige over naturens hemmeligheder, videnskaben og magien. Grækerne betegnede ægypternes hellige skrifter som hermetiske, idet de udlagde den lokale forgænger, Thot, der bl.a. omtales i *Faidros*. Han kunne også fremstilles med tavle og griffel,

fordi han som Hermes skulle føre mennesker til dødsriget og gøre regnebrættet op.

Når Thot ofte i hieroglyfferne optræder som den hellige og udødelige Ibis, der i uafsluttet kamp mod det onde ernærede sig ved slanger og drager, reflekterer det animismen i de tidligste, vestlige kulturer, fx den magiske betvingelse af nytte dyr og jagtbytte på hulemalerier. Så vidt synes jagten på begyndelsen at føre til menneskers behov for at betvinge deres egen angst. Begyndelsen er grænsen mellem kendt og ukendt.

Animistiske rester fandtes endnu i tidlig græsk tradition. Grækerne gik imidlertid videre til antropomorfisme ved at gøre guderne til slægtsforbundne mere eller mindre fuldkomne mennesker, hvis kontroverser som skildret af Homér kunne gribe ind i tingenes skæve gang hernede. Græsk filosofi har flere eksempler på opgør med antropomorfismen. Xenophon pegede på, at hvis heste og okser havde mulighed for at fremstille deres guder, ville disse få skikkelse af heste og okser. Platon søgte endeligt, men forgæves, at komme antropomorfismen til livs. Selv om de første kristne tænkere søgte at skelne skarpt mellem mennesket og den Gud, der monopoliserende havde erstattet de menneskelige gudeslægter, vendte disse egentlige arvtagere magtfuldt tilbage, fordi kirken i sin praktiske formidling benyttede sig af et omfattende galleri af guddommelige mennesker.

Et af den katolske kirkes mest prominente bestillingsarbejder er Michelangelos *Skabelsen* fra omkring 1510. I sin karakteristik af religionen som formidler mellem de dødelige syndere og den udødelige og ufejlbarlige Gud skriver antropologen Edmund Leach: »I myterne er de vigtigste kult-objekter legemliggjorte guddomme eller guddommeliggjorte mennesker – Jesus og Jomfru Maria – snarere end den utilnærmelige prima causa.«¹ År 1600 blev Giordano Bruno brændt som kætter efter sit angreb på kirkens antropomorfisme. Han forestillede sig et uendeligt univers uden midtpunkt med Gud anbragt hinsides enhver erkendelse. I midten af det følgende århundrede blev også Spinoza opfattet som kætter, fordi han brugte panteistiske ideer i sin argumentation for, at guds-begrebet var uforeneligt med enhver menneskelig bestemmelse. Man kan undre sig over, hvordan de to tænkere, og mange i deres følge, var i stand til at forstå så meget, at de kunne ekskludere det ikke-forståelige fra

enhver menneskelig forståelse. Men netop i dette greb lå den dømoni, der var årsag til kirkens skarpe reaktioner.

Farligheden i renaissancehumanismens angreb på antropomorfismen lå i udspaltningen af natur og kultur – herunder etik – fra det guddommelige. Den for vestlig kultur afgørende konsekvens blev, dels at mennesket kunne opfattes som et frit og nyskabende væsen, dels at videnskaben fordoblede religionens rolle som stolpe mellem kendt og ukendt. Religionens grænse mellem denne- og hinsidigt kunne nu forstås som en forskel mellem tro og viden, og inden for det sidste område kunne den for videnskaben afgørende linje trækkes mellem det kendte og det endnu ukendte, som i princippet kunne erobres og i fremtiden ville blive det. Fra denne front er forskerne siden draget i ledning for at bekæmpe fremmedheden.

Trods reformatoriske billedstorme fortsatte kirkernes anskueliggørelse af det ukendte gennem de legemliggjorte guddomme og de guddommeliggjorte mennesker. Filosoffernes kritik af denne projektion ind i det hemmelige blev fortsat til og med den venstre-hegelianske religionskritik, der pointerede, at menneskelige behov ikke var redskab til formidling og forståelse af det hinsides, men selve begrundelsen for dette i radikal forstand fremmede. Efter grænsens flytning fra animisme og antropomorfisme til moderne videnskab stod mennesket med en usynlig eller død gud, en positivisme, som hævdede med tiden at kunne kortlægge alt – og sig selv som sit største problem.

Nietzsches dictum om guds død modsiges kun tilsyneladende af det kontante svar i en nutidig wc-graffiti: »Nietzsche er død, Gud«. Begge har ret. Den, som på det højeres vegne førte spritpenen, har det ikke blot, fordi tyskeren er gået bort, og fordi hans placering af overmennesket i guds sted nu fremstår som et sent monument i en langstrakt sekulariseringsbevægelse. Adorno og andre traurige Frankfurter-filosoffer viste, hvorledes rationaliteten kunne vende sig som en destruktiv og fremmedgørende samfundsmæssig magt mod sit ophav. Men de afviste også fatalisme og determinisme, begyndelsen fører ikke slet og ret til slutningen. Undervejs findes det nye – utopier, muligheder, handlinger, revolutioner – som kritikken har til opgave at trække ud af modsigelsens sprækker i det overleverede – i sproget ikke mindst.

Magten over sproget var fælles for Thot, Hermes og Janus. Spro-

gets magt holdt ikke de romerske soldater stangen, men satte sig igennem, da deres rige overtog den skriftcentrerede religion fra et af de besatte barbar-folk. I *Det Gamle Testamente* har 'ord' oftest samme betydning som i vort dagligsprog. Men et højere betydningsleje findes, hvor ord gøres til Lovens eller lægges Gud i munden. Således i Mosebogen, hvor Gud lægger kaos bag sig og med sine skaberord spalter lys fra mørke, himmelhvælv fra vandflade, land fra vand, dyr fra planter, mennesker fra dyr, kvinde fra mand. Skaberordene er logisk forbundne, og deres fælles funktion er at give liv til et på forhånd eksisterende kaos af mørke og vand, der således ændrer status fra at være totalt og uforanderligt til at blive modsagt af en dynamisk, kosmisk orden.

Mosebogens betydningsleje er karakteristisk for *Det Nye Testamente*, men i den skabelsesberetning, der danner optakt til Johannes-evangeliet, findes et højere, idet skaberordene samles i et: »I begyndelsen var Ordet, og Ordet var hos Gud, og Ordet var Gud. Dette var i begyndelsen hos Gud. Alt er blevet til ved det, og uden det blev intet til af det, som er. I det var liv, og livet var menneskenes lys. Og lyset skinner i mørket, og mørket fik ikke bugt med det«. Denne passage fra 1948-oversættelsen kan volde vanskeligheder, fordi »ordet« på samme tid står for den ubevægede bevæger og det bevægede. I den nye 1992-udgave er teksten lidt ændret. Men »ordet« er også her både identisk med Gud og noget ikke-identisk, der er »hos Gud« og omtales som »Han«.

Ifølge Leach brugte Michelangelo netop denne dobbelthed: »Gud er grænseområdet; han er den helhed, der både er sig selv og sit ikke-selv«. Denne komplekse størrelse må forstås som en absolut begyndelse, men den rummer såvel i mørket et minde om det uordnede, statistiske kaos som i lyset en dynamisk pegen fremad. Begyndelsen viser sig dermed som en proces i tid mellem modsætninger, der gensidigt forudsætter hinanden. Begyndelsen er dynamisk, men grænsen bestandig.

På loftet i det Sixtinske Kapel findes ni centrale billedfelter. De tre første viser Gud i sit kosmos uden mennesket, de sidste tre menneskets fordærvede verden uden Gud, mens de midterste tre handler om et imaginært paradys, hvor mennesket snakker med både Gud og Den Onde. Nøjagtig i midten ses Eva, der også er Jomfru Maria – den anden Eva – ligesom Adam også er Kristus,

den anden Adam. I sin helhed genopfører suiten fortabelsen som nødvendig afslutning på skabelsen. Det signal om kaos, som sendes ned til gulvet, kan tilskueren da returnere som en opadrettet bøn om syndsforladelse.

'Kaos' kommer af det græske ord for gab eller kløft. Hesiods *Theogonien*, den tidligste græske kosmologi, beretter, at kaos var til fra verdens begyndelse som et statisk og uordnet rum, hvoraf jord, stjerner, himmel og ocean opstod. Enhver kultur hviler på en kosmologi, og disse synes på tværs af kulturforskelle at have markante træk til fælles. Først og fremmest, at slutningen gøres til begyndelse, da det ukendte udledes af de kendte resultater i en baglæns konstruktion, der synes begrundet i behovet for en helhedsforståelse. Disse historier, som skildrer tilblivelse, handler da snarere om at gribe en historiens begyndelse, som kan afgive legitimitet og handlingsanvisning til den enkeltes historiske proces med sig selv: et beskyttende helle af overindividuel art. Begyndelsen er en søgen efter begyndelse i et ustabil kosmos.

Den søgen trives ikke blot i urolige humanvidenskaber, men også i de gennem lang tid så stabile naturvidenskaber i form af en videnskabsteoretisk debat om holisme. På baggrund af positivismens fallit søger holisterne en forening af østlig mystik og vestlig rationalitet, af ånds- og naturvidenskab. Principperne for det uendeligt store, astrofysikken, genfindes i de uendeligt små elementarpartiklers funktion, ligesom den ydre natur samtænkes med menneskets hjerneprocesser og udvikling. Nogle af disse forskere mener empirisk at kunne belægge den urgamle drøm om at finde én virkende kraft i det hele, den ultimative begyndelse. Dette implicerer radikale omvurderinger af relationerne mellem krop og bevidsthed, subjekt og objekt samt af tidsdimensionen; tilsammen kan de medføre en ny forståelse af mennesket og dets stræben efter at orientere sig. Hvis holismen har og får ret, forstås.

Det holografiske verdensbillede hviler på den forestilling om ét i alt og alt i ét, der aldrig er forladt i Østen. I vor kulturkreds trivedes den bl.a. i antikken blandt de panteistiske kættere og i universalromantikken. Det gør ikke i sig selv paradigmet værdiløst; det kunne jo være, at de gamle seere faktisk havde anet sammenhænge, der først nu – om end kun delvis – lader sig undersøge empirisk. I sin fremtrængen til komplekse fænomener i mikro- og

makrokosmos er naturvidenskaben med sine avancerede simulationsmaskiner nået langt i forvandlingen af metafysik til fysik. Men computerne anvender modeller af en anden art end de fænomener, som søges vejret og målt, selv om både det éne og det alt sammen blot forstås som materielle kræfter og fænomener. Hvad ellers? For at kunne spørge om årsager må forskerne have en begrundet formodning om resultater og konsekvenser. For at kunne forstå, må de bruge billeder og begreber, der i sidste ende er testet gennem dagligsproget og den erfaringsdannelse, der gør det muligt at kommunikere.

Denne ny naturvidenskab hævder, at Einsteins og Bohrs anfægtelse af den newtonske fysik kun har løftet en flig af en mere omfattende erkendelse af, at naturen kun er lovlydig på visse områder og/eller handler efter vaner, hvorfor forudsigelighed er en ø i mulighedens og tilfældighedens ocean. Hvis det holder stik, er kaos ikke overvundet, hvorfor det ikke forekommer rimeligt at vente, at holismen kan opretholde sit krav på med tiden at ville kunne omfatte enhver erkendelse. Dens nederlag i så henseende må snarere blive en mere omfattende gentagelse af positivismens. Men samtidig forandrer holismen positivismens skel mellem kaos og kosmos fra en simpel polaritet til en sofistikeret forbindelse, der bruger tilfældet som *tertium comparationis*. På dette trindhøjere niveau vil det formentlig vise sig, at dele af det tilsyneladende tilfældige ikke er tilfældigt. Men deri ligger ikke, at tilfældigheden så er betvunget alene af den grund, at teorien også må være underlagt tilfældet.

»Giv mig et fast punkt, hvor jeg kan stå, så skal jeg dreje Jorden«, skal Archimedes snedigt have lovet, da han undersøgte vægtstangsprincippet. Et sådan punkt har siden mange andre ønsket sig hen til. Drømmen om den således ubesmittede begyndelse svarer i videnskaben til religionens ubevægede bevæger. Siden renæssancen har forskningen haft til opgave at trænge ind i mystikkens og religionens dæmoniseringer. Men jævnsides dermed er dens rationelt logiske beskrivelser blevet tillagt funktioner, der før blev varetaget af den metafysik, den søgte at bekæmpe.

I en tid, hvor konventionel kirkelighed og gammel magi igen er i vækst, bliver også forskningen en magisk betvingselse – ikke af evigheden, men af den fremtid og den fremmedhed, der konfronterer hver og én med et her og nu. Angsten for det andet gør stolpen

nødvendig, og den teknologiske udvikling gør det nødvendigt at flytte den fra hul til hul. Forskning er den vigtigste produktivkraft i informationssamfundet, men den tager i sig selv for lang tid og er for anarkistisk. Spejdere sendes derfor ud mod fremtiden for at skrive hvidbøger, forskningsstrategier og rammeprogrammer. Grundforskning er retten til en begyndelse på både spørgsmål og svar, og de mange styringstiltag, der skal minimere tilfældigheden, kan nok som vognen foran hesten stille sig i vejen for den fri erkendelse og eftertanke.

I det højteknologiske samfund gælder det i første omgang for naturvidenskab og teknisk videnskab, men derefter også for samfundsvidenskab og humaniora, at opgaven er at betvinge fremtiden så hurtigt som muligt. Videnskaben skal løse vore materielle problemer, og når det er sket også de spirituelle. Øget forskningsindsats og øget styring af forskningen er feltråbet for politikere med ansvar for makrostrukturen såvel som for erhvervsledere med ansvar for sektorer heraf. Videnskab er en integreret bestanddel i enhver vare og tjenesteydelse, idet dens funktion er at sikre en foranderlighed, der fremmer konkurrencen, som igen er indlejret i en stabilitet og forudsigelighed, der har som mål at holde selve konkurrence-relationen fast. Det anarkiske kaos mellem varerne søges således fastholdt i et kosmos i en infrastruktur af værdier og valg, der søges forudsagt, men som i princippet er en sum af tilfælde.

For så vidt er det en sejr, at også humaniora således tages i brug. I produktionen, for hvordan skulle ellers varer og tjenesteydelser blive fordelt og brugt på rimelig vis. I fritiden, for hvad skulle vi tage os til andet end at forbruge kultur, når maskinerne arbejder. I samfundslivet, for hvordan skulle ellers virksomhedskulturen og de politiske spilleregler få legitimitet? Ingen undgår i dag at komme i kontakt med humanioras genstandsfelt. Infrastrukturen sikrer frit valg på alle hylder, men også at vi betjener os som forudset. Stådig større sektorer af humaniora integreres i videnskab om social adfærd og flyder sammen i en kulturvidenskab, der reducerer kunst til bevidsthedsudtryk, til tegn i værditømte, men uafgrænsede fænomenumiverser. Spørgsmålet er, om humaniora ligesom fagbevægelsen har sejret ad helvede til.

Mens management hersker fra oven, søger de unge i stigende tal humanioras nedrige egne for at få begyndelse. Det er ikke så

sikkert, at mere humaniora i sig selv giver identitet. Det afhænger af de begrundelser, humaniora kan levere. Garvede humanister kan sukke over deres arvtageres manglende bekendtskab med de traditionelle genstandsområder, og der er kun ringe trøst at hente i magthavernes abstrakte krav om kvalitet.

I humaniora søges analysens stringens sikret gennem en diskussion af materiale, midler, mål og erkendelsesinteresser. Det er nødvendigt for at gøre præmisserne gennemskuelige og diskuterbare, men vanskeligt i en situation, hvor de store teoretiske historier er afsløret som konstruktioner, hvorfor en sådan henvisning til et metaniveau ikke i sig selv er en garanti. Lige for ligger den eklektiske påstand, at alt er lige godt eller frit lader sig kombinere. Man kan ikke begynde med alt, men altid begrunde sin begyndelse.

Begyndelsen er som arabernes nul både tom og til noget – orienteret og værdibestemt. Det ligger også i den etymologiske betydning af 'verden', som kan føres tilbage til den fællesgermanske sammensætning af ordene for 'mand' og 'alder' ('verr' hhv. 'old' på oldnordisk) med betydningen mands-alder eller mands minde. Dermed betegnede 'verden' tid og ikke rum: den tid, vi har til at forstå gennem erindring og erfaring. Som sådan er begrebet vigtigt for den enkeltes forsøg på at trænge ind i det fremmede (fx i henseende til tid, tradition, klasse og køn) i forståelse af selv at være part i problemet og dets løsning.

Informationssamfundet giver enhver mulighed for at blive overmenneske i sin egen virtual reality, men samtidig isolerer disse mikro-universer sig fra den virkelige virkelighed, der efterhånden tiltager sig en så uhåndterlig skikkelse, at den må forsynes med anførselstegn og overlades fjerne beslutningstagere. Det er naturligvis for galt. Men adskiller det sig fra den aktivitet, som digtere og andre kunstnere siden romantikken har udøvet? Ikke umiddelbart. Men hvis enhver er sin egen kunstner og i øvrigt døv for andres signaler, så mister kunsten sit publikum, og publikum mister orienteringen.

Det er afgørende for opretholdelsen af et samfund som vores, at tilpas mange gider høre på politikere og diskutere deres vadsagn. Hvis alle enten lukkede i eller gav sig til at føre deres individuelle politik, måtte en fundamental forandring ske. På samme måde med kunst og kultur. Det er samfundsmæssigt og kulturelt afgørende, at tilpas mange netop som recipienter sætter sproget og erfaringer på

prøve i mødet med det skabte. Denne kritiske instans kan have nære forbindelser til de udøvende, men funktionen er en anden. Hvor kunstneren frembringer et æstetisk produkt, bruger modtageren ideelt set denne begyndelse til at skabe sig selv, dvs. til at videreføre sin erfaringsdannelse i en proces, der på samme tid er individuel og social. Begyndelsen står og falder med begrundelsen.

Man kan sige meget ondt om den virkelige virkelighed, men den er nu i én eller anden forstand den, vi befinder os i, og som vort sprog og vores erfaringer knytter sig til. Det giver os mulighed som brugere og kritikere. 'Krise' kommer af det græske ord for at skille eller afgøre og er i familie med 'kritik'. Den kritiske analyse af brudfænomener i det æstetiske objekt er nødvendig, hvis humanisten skal undgå at opfatte det, han studerer, og sig selv med som produkt af en dæmoniseret skæbne, en højere styrelse eller en determineret historie. Krisens konflikt (og angst) har kritikken forudsætning for at løse op.

I den virkelige virkelighed gøres vi ansvarlige for mangt og meget, vi ikke kan styre. Den afkodning af virkeligheden og dens kunstneriske udtryk, som vi kan lære os at styre, bliver uansvarlig eller ligegyldig, hvis den ikke søger konfrontationen med erfaringens og sprogets modstand. Vi har lært at dyrke kompleksiteten i et æstetisk udtryk som en kvalitet i sig selv og kan tilegne os forudsætninger for at finde dets tomme pladser. Men kvaliteten afhænger af, hvad vi konkret fylder i begyndelsens huller, og hvordan vi kan begrunde det.

Begyndelsen ifølge Kingo:²

Jordens Skabelse

Du, der Du Verden først af ganske intet gjorde,
Og bød det første Lys fra Mørket skilt at vorde,
Derpaa Du da blev ved at skabe disse Ting,
Vi med Forundring ser i hele Verdens Ring,
Mens paa den tredie Dag i Verdens Almanakke
Du bød, at Vandene sig sammen skulde pakke,
At Jorden, som da var et Flyde-Dynd og Klump,
Den kunde rejse sig af Vandets dybe Sump.

Fluks paa dit Ord det sker, at alt det store Vaade,
Som Havet kaldes nu, i underlige Maade.
 Sit Sted og Logement i Jordens Indvold fik,
 Ompælet ved din Magt at ej gaa af sin Skik.
(...)

Litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser

Hensigten er i det følgende at etablere et baggrundsmateriale til en diskussion af litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser (gymnasiet, hf), til sammenligning inddrages efg (de erhvervsfaglige grunduddannelser). Dette vil ske ved en faghistorisk analyse af stofmæssige, metodologiske, pædagogiske og videnskabsteoretiske grundproblemer, der karakteriserer de forskellige perioder i forskningen og i de gymnasiale uddannelsers litteraturformidling. Der er her skelnet mellem et ahistorisk-filologisk, et idealistisk-historisk, et ahistorisk-positivistisk og et materialistisk-historisk stadium.

Begrundelsen for at give en historisk redegørelse er for det første, at stadierne på litteraturformidlingens vej stadig eksisterer i et brydningsforhold. De må forstås, dels ud fra de historiske situationer, hvori de enkelte stadier slår igennem, dels ud fra den aktuelle faglige og økonomisk-politiske situation, hvori de indgår. I de enkelte stadier vil der blive givet oversigt over litteraturformidlingens implicite selvforståelse, men også over de ideologi(re)producerende funktioner, denne formidling er tillagt og stadig tillægges samfundsmæssigt.

For det andet er begrundelsen for den historiske redegørelse at søge at udvikle en model til en didaktisk analyse af litteraturformidlingen og dermed at skabe grundlag for en strukturering af den eksisterende spredte viden. Da forskningens analyse af litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser i høj grad bærer ufuldstændighedens præg og i øvrigt bygger på uensartede grundsynspunkter, må den eksisterende viden bearbejdes, og videregående undersøgelser foretages. Artiklen søger at levere et udgangspunkt for dette arbejde. Spørgsmålet må i første omgang være, hvordan litteraturformidlingen indgår i den almindelige bevidsthedsdannelse – og hvorfor. Her skal det vises, hvorledes dette har været begrundet teoretisk og samfundsmæssigt, og hvorledes disse begrundelser ideologisk fungerer i dag.

Redegørelsen vil specielt blive knyttet til faget dansk, idet de gymnasiale uddannelsers litteraturformidling overvejende fore-

går her, og idet sprogfagenes litteraturformidling dels involverer fremmedsprogsproblematikken, dels, om end med nogen forsinkelse, formodes at afspejle udviklingstendenser, som ligner danskfagets.

Filologien

I skole og på universitet

Med skolereformen i 1805 omdannedes latinskolen til den lærde skole, hvori dansk fik en lille plads – indordnet som et grammatisk-retorisk kursus i den græsk-latinske dannelse. På universitetet oprettedes imidlertid først en filologisk-historisk skoleembedssek-samen i nordisk filologi i 1849. Indtil da var dansklærerne i det gymnasiale uddannelsessystem som regel uddannet som klassiske filologer. Undervisningen blev tilrettelagt efter den græske retorsko-les mønster i overensstemmelse med de ændringer, der var foretaget i det europæiske humanistiske skolesystem.

Selv om den på gymnasialt niveau kun har betydning som redskabsdisciplin, spiller filologien som sproglig forskningstradition en stor rolle for universiteternes fordeling af ressourcer inden for det sproglige område af faget dansk. Som eksempel kan det nævnes, at det trods Paul Diderichsens arbejde med nydansk først for nylig og efter mange diskussioner er blevet muligt ved Københavns Universitet at oprette et professorat i moderne sprog (dvs. i sproglige problemer, der ikke vedrører middelaldersprog). Langt de fleste af de nuværende dansklærere har en mere dybtgående uddannelse i dansk og nordisk middelaldersprog end i moderne sprogproblemer, hvilket må formodes dels at have forsinket udviklingen af historisk funderede teoridannelser for tekstlæsning, dels at have bidraget til at vedligeholde en opdeling af metodisk og holdningsmæssig art mellem læsning af litterære tekster og beskæftigelsen med andre sproglige ytringer. Dette måske fordi der i studiet af middelaldersprogene kun har vist sig modstand mod filologien ud fra en immanent strukturel synsvinkel. Mens den sproglige – og specielt den gammelsproglige – side af faget dansk længe forblev på filologiens grund, forbandt den litterære filologien med den idealistiske historisme.

Filologien som videnskabelig tradition

Den nordiske filologi udspringer som videnskabelig tradition af den klassiske filologi. I Alexandria foregik der i århundrederne før Kristi fødsel et filologisk-antikvarisk arbejde med at indsamle, klassificere og kommentere tekster fra oldtiden. Dette arbejde fortsattes i renæssancernes forsøg på at rekonstruere den klassiske kultur via de ufuldkomne overleveringer af græske og latinske tekster med det formål at genetablere den humane dannelse i det feudale samfund.

Den nationale filologi kan i Danmark føres tilbage til humanisterne Chr. Pedersen og Anders Sørensen Vedel. Udviklingen går videre fra de store tekstindsamlere og -udgivere i det 17. århundrede som fx Arne Magnusson – til forskere, der i særlig grad har raffineret metoden. Det gælder den klassiske filolog J.N. Madvig fra første del af 1800-tallet og forskere som Vilhelm Andersen, Johannes Brøndum Nielsen og Paul V. Rubow fra første halvdel af 1900-tallet. Selv om denne nationale retning blev kraftigt inspireret af den nationalromantiske bevægelse i litteraturen og således stillede sig i modsætningsforhold til den græsk-latinske dannelse, så arbejdede den metodisk inden for den klassiske filologis rammer. Først i 1883 blev embedseksamen i dansk ændret, så der blev lagt øget vægt på det litteraturhistoriske.

Filologiens grundproblemer

Filologiens forskellige stadier adskiller sig primært på det stofmæssige plan, idet der sker en drejning fra et græsk-latinsk til et nordisk tekstmateriale, medens en historisk metode endnu ikke er introduceret (læsebøgerne opdeler teksterne i de evigtgyldige klassiske genrer, grammatikken systematiserer ud fra et klassisk begrebsapparat – egnet til at beskrive alle nationalsprog).

Det videnskabelige formål med bearbejdningen er dobbelt: at konstruere en tekst, der så vidt muligt er korrekt, samt at skabe grundlag for en læsning af den, der så vidt muligt er korrekt. Man søgte at rekonstruere en urtekst ud fra de ufuldkomne overleveringer, dels ved at opstille en oversigt over slægtskabsforholdet mellem dem (på grundlag fx af en stilanalyse), dels ved på grundlag af slægtskabsforholdet at sammensætte en tekst af de mest oprindelige elementer. Folkeviseforskningen er et godt eksempel

på anvendelsen af denne genealogiske og konjekturalkritiske metode. Med henblik på at lægge op til en korrekt forståelse af teksten søgte man ved hjælp af sproglige (fx semantiske) og realhistoriske punktkommentarer at sætte læseren i eftertiden på linje med tekstens samtidige, primære læser. Tekstformidleren står som den, der for teksternes snarere end for den individuelle bevidsthedsdannelse skyld, fører det afgrænsede korpus af klassiske eller middelalderlige tekster velkonserveret videre fra periode til periode.

Overskridelse af filologien

Metoden er en kimform til den litteraturhistoriske og indgår i denne som en nødvendig forudsætning. Et af problemerne var, at filologien ikke rådede over fortolkningsmodeller, som kunne strukturere tekstens atomer til et tekstunivers. Dette medførte, dels at punktkommentarerne principielt hverken i antal eller detaljeringsgrad kunne begrænses, dels at de var uden intern forbindelse og kun gik på meget overfladiske forhold i teksten.

Filologien rådede heller ikke over metoder til belysning af forholdet mellem tekster og ikke-tekstlige fænomener (fx personlighedsudvikling, religiøse forhold, samfundsmæssige betingelser). Derfor kunne der heller ikke etableres en prioritering mellem tekster af forskellig art. Dette forhold afspejler sig i de første litteraturhistorier, der forblev løst sammenhængende materialesamlinger (jf. fx K.L. Rahbeks og R. Nyerups *Bidrag til den danske Digtekunsts Historie, 1800-1828*).

Trods det nationalsproglige materiale og trods de historiske oplysninger i realkommentarerne var metoden ahistorisk i den forstand, at den ikke byggede på en total historisk analyse, hverken af sit objekt eller af den sammenhæng, hvori det inddrages på det samtidige plan via forskning eller undervisning. Det var den bagvedliggende forestilling, at kulturen var statisk i den forstand, at den vedblivende skulle forholde sig imiterende til den klassiske kunst og opfatte dens genre- og stilmønstre som evigt-gyldige. En sådan præ-individualistisk og præ-romantisk kulturopfattelse lagde i højere grad vægt på kunstens håndværksmæssige kvaliteter i efterligningen end på dens originalitet. Parallelt hermed står betoningen af litteraturformidlingens passivitet og funktion som traditionsforlænger. Begge dele svarer til det statiske, feudale samfund,

hvori kirken endnu er den væsentligste bevidsthedsdannende institution.

Den samfundsmæssige baggrund for overskridelsen

Den litterære institution var indtil et stykke op i det 19. århundrede direkte underlagt rester af den feudale samfundsstruktur gennem mæcenatet. Digterens frigørelse til producent af en vare, hvis brugsværdi først kan realiseres efter dens bytte på markedet, er digterens integration i den borgerlige orden. Denne overgang er ved at ske fx hos J. Baggesen og er mere gennemført hos H.C. Andersen. Men for at digteren skal kunne afsætte produktet på markedet, må det indeholde en brugsværdi for den, der tilbyder sig det. Derfor fik overgangen også indholdsmæssige konsekvenser: Teksterne tilstræbte i perioden op til midten af 1800-tallet en konkurrence på originalitet, pirring, interessantheit mv., men denne foregik på basis af en legitimerende accept af den borgerlige ideologi. Selv om de litterære tekster kun spredtes i mindre dele af befolkningen, fik de dog betydning som grundlag for de dominerende borgerlige klassers selvforståelse, hvorfor de kunne opstilles som fælles kulturnorm for alle samfundsklasser.

Når indførelsen af litteraturformidlingen i denne feudalistiske udformning først sker på et tidspunkt, hvor borgerskabets opkomst var godt i gang, må denne forsinkelse begrundes i flere forhold. Dels var skole- og universitetsreformerne et nedslag af teorier, der havde været i funktion på dansk område siden middelalderens afslutning, og hvis institutionelle inertie kan forklares med, at uddannelsessektoren den gang i langt ringere grad end nu var underlagt ændringer i produktions- og ejendomsforholdene. Dels var det opkommende borgerskab ikke et industriborgerskab, men et handels- og agrarborgerskab, som politisk tvinges til direkte og indirekte at støtte de feudale jordejere op til og med systemskiftet, 1901. Ideologisk afløses kirken kun langsomt af uddannelsessektoren som dominerende bevidsthedsdanner, specielt hvor det gælder socialisationen af de selvejende bønder. Endelig stod det nationalliberale embedsmandsborgerskab i byerne stærkt, politisk og ideologisk, i forhold til de senere grundtvigiansk påvirkede selvejerbønder, som var den gruppe, der materielt var for opadgående pga. korneksporten til England og udviklingen i landbrugssektoren. Dette

manifesteredes, både da de nationalliberale forenedes med bønderne for at realisere de borgerlige frihedsidealer fx i Grundloven af 1849 og Næringsloven af 1857, og da de national-liberale derefter i forening med godsejerne kunne tvinge bønderne i defensiven op til 1901. Dette ideologisk-politiske magtforhold må formodes at have haft den største indflydelse på, at den klassisk-humanistiske tradition, filologien udsprang af, kunne opretholdes så længe. Bøndernes og handelsborgerskabets voksende økonomiske magt må tilsvarende være af afgørende betydning for, at denne tradition indoptages i en idealistisk baseret historisme.

Den idealistiske historisme

I skole og på universitet

Den lærde skole blev omdannet til den højere almen skole ved gymnasireformen 1906. I 1908 blev Vilhelm Andersen som den første professor i dansk litteraturhistorie. Forinden havde man indført oldislandsk og svensk i gymnasiet i 1871 samt givet skoleembedseksamen i dansk et større historisk islæt, 1883. Litteraturlæsningen kom helt frem til og med gymnasiebetænkningen *Det nye Gymnasium*, 1960 (nr. 269), til at spille en stadig større rolle. Det hedder heri: »Litteraturlæsning er fortsat fagets centrale disciplin« (s. 35). Det interne brydningsforhold mellem de metoder, der udvikledes til litteraturformidling, skal senere tages op. Fælles for dem er det imidlertid fra Vilhelm Andersens tid helt op til midten af 1960'erne, at litteraturlæsningen begrundes eksplicit ved den individualistiske og idealistiske personlighedsudvikling, den afstedkommer. Som eksempel kan citeres følgende fra studievejledningen i nordisk filologi og dansk ved Københavns Universitet, skrevet så sent som 1965:

Et studium af dansk litteratur ved Københavns Universitet har som regel haft og bør altid have karakter af noget mere end en indførelse i en videnskabelig disciplin. Mange, der kommer til dette studium, har allerede modtaget dybt personlige indtryk af dansk litteratur, og de, der sigter mod ansættelse i gymnasiet, vil få som en vigtig opgave at gøre den

ationale litteratur levende for skoleelever. Imellem disse to stadier af omgangen med vor litteratur placerer universitetsstudiet sig. Enhver studerende bør gøre sig det klart, at dette, langt fra at hæmme det umiddelbare forhold til litteraturen, tværtimod har som formål at fremme, uddybe, inderliggøre den selvstændige oplevelse, som er litteraturens første og sidste. (s. VIII f.)

Ud over at den individuelle oplevelse angives som eneste mål for litteraturlæsningen, bemærker man andre tegn på, at denne endnu ikke er problematiseret: det er ikke nødvendigt at definere, hvad der forstås ved litteratur, fordi litteraturbegrebet endnu ikke er anfægtet; det er stadig muligt at lægge oplevelsen og den sunde fornuft til grund for læsningen, fordi litteraturlæsningens metoder og deres ideologi endnu ikke var blotlagt.

Den manglende nødvendighed af at begrunde de stofmæssige og metodiske valg, som foretages, når der læses litteratur, findes også i betænkningen af 1960 for dansk i gymnasiet, hvor man stadig ubekymret taler om »den danske litteraturs centrale perioder og forfattere« (s. 50) og om, at litteraturen skal sættes ind i en »historisk sammenhæng«, dvs. ind i den sammenhæng, den idealistiske litteraturhistorie har skabt (s. 50). Faget dansk skal »bidrage til at udvirke elevernes sans for kunstnerisk form og deres evne til fordomsfri erkendelse af forskelligartet menneskeliv.« (s. 63). Der bemærkes ikke noget om, hvilken formsans og hvilken erkendelse de udvalgte tekster og metoder synes egnede til at bibringe. Heller ikke noget om, hvad det betyder, at det netop er dét klientel, der rekrutteres til gymnasiet, som modtager disse egenskaber. Ifølge betænkningen er litteraturlæsningen et middel til at lære menneskets almene problemer at kende, uden at der tales nærmere om de materialhistoriske og klasse-mæssige sammenhænge, disse kommer til at indgå i. Om eleverne hedder det, at »De skal have viden om det historiske forløb, fordi traditionen er kulturbevarende og fører dem ind i en debat om problemer, som er eller kan blive deres egne« (s. 63). Både i gymnasiet og på universitetet står de idealistisk-historiske metoder stærkt i tekstformidlingen. Det gælder specielt de retninger, der er udviklet ud fra en jungiansk eller freudiansk dybdepsykologi, overvejende af Aage Henriksen og kredsen omkring

ham. Dansk lærerforeningen, som indholdsmæssigt styrer en stor del af lærebogsudgivelserne og hele efteruddannelsesvirksomheden for dansk lærere i den gymnasiale sektor, har i slutningen af 60'erne og begyndelsen af 70'erne bakket disse retninger stærkt op.³

Den idealistiske historismes faglige og pædagogiske grundproblemer

De forskellige videnskabelige traditioner, man kunne samle under betegnelsen idealistisk historisme, danner et bredt spor fra N.M. Petersen over Vilhelm Andersen til Aage Henriksen omfattende biografiske, komparatistiske og åndshistoriske og psykologiske metoder. Et fællestræk for disse forskningstraditioner er det at opfatte litteraturlæsningen som en vigtig del af personlighedsdannelsen, at undlade refleksion over de samfundsmæssige konsekvenser både af denne og hin, i og med at begge dele i denne forstand opfattes som almene og ikke-problematiserede, samt at forholde sig ideologisk solidarisk/bekræftende til det udvalgte tekstmateriale.

Karakteristisk for opfattelsen af faget er her det historiske og dynamiske aspekt. Mere præcist drejer det sig om en pragmatisk og dualistisk historieopfattelse. Det første, fordi fortidens kultur studeres med henblik på at socialisere individet. Det andet, fordi dobbeltheden mellem konkret og abstrakt (sjæl/legeme) opfattes som styringsprincip for både individet, den litterære institution og for samfundstotaliteten som sådan. Derfor er ideens, elevens og samfundstotalitetens udviklingsstadier tegnet som ensdannede figurer i den følgende model 1. Både opfattelsen af undervisningsprocessen, fagets metoder og dets genstandsområde integreres i den ideologi, som legitimerer borgerskabets progressive nedbrydning af det statiske, feudale standssamfund og etablering af det dynamiske, kapitalistiske klassesamfund.

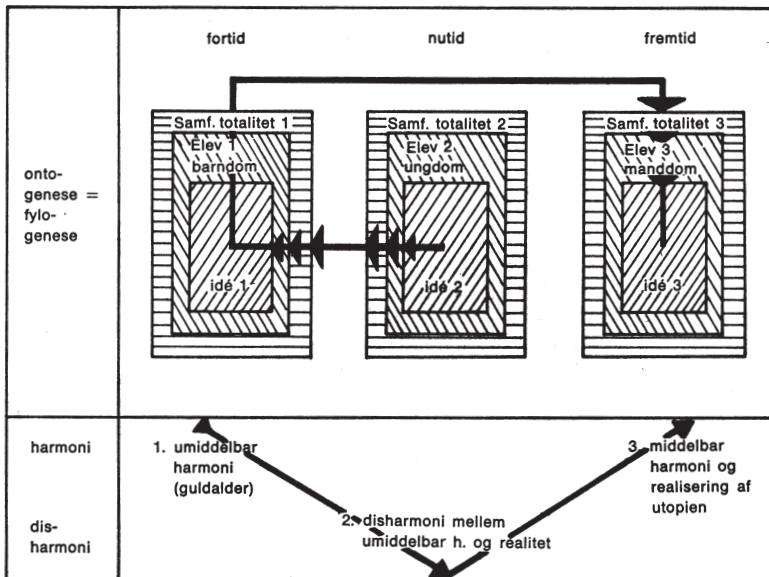
Den almene dannelse blev grundlaget for borgerskabets ideologi, og faget dansk blev et vigtigt led i den samfundsmæssigt institutioneliserede bevidsthedsdannelse for borgerskabet. De (fin)litterære værker opfattedes som kilde til den højeste almenmenneskelige erkendelse (jf. den litterære tradition: romantik, symbolisme, modernisme). Værkernes emner er overvejende tematiseringer af borgerlige intimsfæreerfaringer, hvorfor de forholder sig abstrakt til samfundets produktionsforhold og dermed også til dets klasse-

specifikke modsætningsforhold. Der udvikles faglige metoder til en solidarisk formidling af disse værker:

De to videnskabelige genrer, der hænger snævert sammen med forestillingen om den almene dannelse, er monografien, som skildrer individets dannelse, og litteraturhistorien, som skildrer nationens. Litteraturhistorien opfattes almindeligvis af ikke-fagfolk som oversigten over litteraturen. Netop det forhold, at litteraturhistorierne kvantitativt er de tekster om tekstlige forhold, der har den største spredning til ikke-fagfolk, gør det relevant at diskutere dem i forbindelse med litteraturformidling. Litteraturhistorierne forklarer sjældent, hvorledes det tekstlige materiale er afgrænset, eller hvorledes metoder og teorier er udvalgt. I realiteten har det meste materiale gået igen fra det ene til det andet værk inden for genren, hvorfor disse i lighed med det traditionelle litterære pensum i gymnasiet i høj grad må formodes at have indflydelse på, hvilke dele af tekstmassen som har været betragtet som litteratur. Selv om metoderne har varieret fra værk til værk, og selv om de har været blandet i de enkelte værker, så har de fleste dog et fælles grundlag i forestillingen om formidlingen af en folkets oprindelighed tilbage til folket, altså om den almene dannelse, fælles for nationen på tværs af classeskellene.

Denne proces indebærer på det individuelle plan menneskets møde med en fortidig kultur, der betragtes som skabt af frie individer, og som i glimt viser sig som udtryk for ideen. Hverken individet eller det, hvorved det dannes, opfattes som økonomisk-politisk påvirket.

Som det fremgår af model 1, der skitserer den borgerlige dannelsesforestilling, så ses eleven som en historisk påvirkelig størrelse, hvis bevidsthed skal afklares via undervisningssituationen ved en stadig dybere erkendelse af sit eget udspring. Personligheden vokser fra barndommens harmoni over ungdommens splittelse (bl.a. via undervisningen) til manddommens kvalificerede overtagelse af harmonien i form af en højere grad af internalisering af kravet om individuelt ansvar og bevidsthed. Samme udviklingsstruktur karakteriserer tidens dominerende romantype, dannelsesromanen (jf. fx Goethe: *Wilhelm Meister*). Det enkelte folk (og den enkelte nation) følger et énsdannet udviklingsforløb, idet det som en stor



Model 1

Den almene dannelse

organisme bevæger sig fra fortidig harmoni (guldalderen, paradys) over en samtidig splittelse mod en utopi, hvor de borgerlige friheds-ideal er realiseret.

Eleven bærer nationens historie i sin individuelle løbebane, hvorfor han efter denne idealistiske opfattelse kan gennemløbe stadier i denne ved at vende tilbage til nationens guldaldertid og den folkeånd, som manifesterer sig her. Målet for personligheden såvel som for nationen er modsætningsløsheden, etableringen af en permanent harmoni mellem sjæl og legeme.⁴ Den idealistiske historismes lære om udviklingen af samfundet og om den bevidsthedsdannelse, som foregår via litteraturlæsning, er i sidste instans overtaget fra romantikkens harmonistiske naturfilosofi, i Danmark repræsenteret fx af H. Steffens og H.C. Ørsted.⁵

Undervisningssituationen opfattes ideologisk som et privat mellemværende mellem elev og lærer. Begrundelsen er, at lærerens rolle

opfattes som majeutikerens (fødselshjælperens), dvs. som den, der i højere grad skal afdække de egentlige 'af Gud givne' lag i elevens bevidsthed end bibringe denne kundskaber og holdninger, som ikke ligger latente i individet. Konsekvensen heraf er, at læreren tilkendes udstrakt metodefrihed, hvilket er med til at danne ideologisk baggrund for, at uddannelsessektoren kunne forblive relativt autonom i forhold til kapitalkrav og produktionsforhold helt op til for få år siden.

Overskridelsen af den idealistiske historisme

Den borgerlige selvforståelse, modellen giver udtryk for, er blevet kritiseret på tre væsentlige punkter:

Selvforståelsen medreflekterer ikke, i og med at den fastholder dannelsesprocessen som privat, at denne er nødvendig som kvalifikation af varen arbejdskraft i det kapitalistiske samfund. Dette betyder, at kvalifikationsprocessen både kvantitativt og kvalitativt er begrænset af de historisk specifikke produktionsforhold og de classeskel, som sættes heraf.

Denne selvforståelse løsriver bevidsthedsdannelsen fra produktionsprocessen og knytter den i overensstemmelse med borgerlig ideologi til cirkulationssfæren, hvor den borgerlige frihed og lighed er realiseret gennem den frie udveksling af varer på markedet. Selv om en kritik af dette forhold med mellemrum har været rejst i Danmark siden begyndelsen af 1850'erne (tidligst bl.a. af Fr. Dreier), er ideologien blevet opretholdt, fordi den samfundsmæssigt var adækvat. Ideologien understøtter borgerlige klasseinteresser, fordi den classespecifikke dannelse opstilles som almen norm i et samfund, hvori alle efter borgerlig opfattelse har principielt fælles politiske, økonomiske og kulturelle interesser, og hvor evt. uenighed kan gøres politisk ved hjælp af stemmesedlen inden for det i borgerlige demokratis rammer. Den fundamentale ulighed i produktionsprocessen sættes uden for diskussion.

Modellen forholder sig heller ikke til det tekstlige materiale, som indgår i dannelsesprocessen. Selv om den materialebinding, der er typisk for filologien, søges overskredet, forbliver tekstbegrebet relativt snævert. I første del af 1800-tallet søgte man tilbage til den nordiske oldtid/middelalder for at finde glimt af nationens vækstpunkt og folkets ånd. Siden har netop romantisk, symbolistisk og modernistisk

litteratur haft en fremtrædende rolle blandt finlitteraturens retninger og ikke mindst i gymnasiernes litteraturlæsning.⁶

Den manglende problematisering af, hvad der formidles, hænger nøje sammen med en manglende refleksion over de metoder, hvorved det sker. Begge dele var adækvate for en borgerlig bevidsthedsdannelse i forrige århundrede, der primært havde uddannelse af embedsmænd som samfundsmæssig funktion. I takt med at gymnasiet blev uddannelsessted for de dele af borgerskabet, som indgår i de merværdiproducerende sektorer, viste stoffet og metoderne sig utilstrækkelige. Det er karakteristisk, at et selvstændigt metodefag ved danskundervisningen på Københavns Universitet først er udskilt efter 1968. Selv om man tidligere har diskuteret metode, har traditionen fra Vilhelm Andersen trods alt ladet sig opretholde med stor styrke.

Positivismen

I skole og på universitet

Selv om både den filologiske og den idealistisk-historiske metode endnu trives som retninger, har en opløsning af den nationalromantisk funderede forestilling om helhedskulturen og almindannelsen længe været på vej.

Allerede i 1906 reduceredes pensumkravene til oldislandsk i gymnasiet, og siden er både denne disciplin og fx sproghistorie afskaffet etapevis ved ændringer i 1935, 1953 og 1963. Sprogundervisningen indskrænkes til at være en støtte for udtryksfærdigheden og for litteraturfortolkningen. Der lægges mindre vægt på undervisning og forskning i idealistisk funderede lovmæssigheder for sprogets og litteraturens udvikling, og til gengæld lægges mere vægt på analyse og fortolkning af den interne struktur i enkelte tekster og sprogtyringer. Først blev nykritikken, siden kommunikationsanalysen fundamentet for gymnasiets danskundervisning.⁷ Begge dele kommer tilsyneladende til at stå som de progressive afløser af hhv. litteraturhistorien og den normative retskrivning, idet der sker en overgang fra en faktaindlæring til en metodeindlæring og fra gammelt til nyt tekstmateriale. Samtidig med nedbrydningen af det værdihierarki, der havde ligget i den gamle almindelse, opstod

imidlertid et værdimæssigt eller kvalitativt vakuum: kommunikation vurderes efter effektivitet, alle tekster reduceres efter de samme formelle karakteristika. Indholdsdiskussioner og bevidstheden om læsningens sammenhæng med personlighedsvæksten fortabes i vid udstrækning. Når disse afpolitiserende tendenser afløser de udtrykkeligt metafysiske begrundede, er der kun i overfladisk forstand tale om en demokratisering. Baggrunden for ændringen må søges i, at de færdigheder, som blev bibragt i de hidtidige almenfag, ikke er relevante i et industrialiseret samfund. De positivistisk funderede metoder kan optræne eleverne i den fleksibilitet, kommunikation, tilpasning mv. på et tilsyneladende apolitisk grundlag, og de kommer pga. deres produktionsmæssige relevans til både at slå hurtigt igennem i den gymnasiale sektor og i folkeskolen.

Universitetsundervisningen er først omkring midten af 1960'erne blevet justeret i forhold til gymnasieundervisningen. Således oprettholdt man et ret stort pensum oldislandsk, sproghistorie, dialektologi, litteraturhistorie mv. i studieordningen i dansk af 1961 på Københavns Universitet. Opløsningen af det, der blev opfattet som litteraturformidlingens og danskfagets værdimæssige og faglige helhed, manifesteredes imidlertid helt konkret på Københavns Universitet under forhandlinger i 1968 om en ny studieordning. Da de forskellige dele af faget, som var blevet udskilt af den hidtidige indiskutable og ikke-diskuterede helhed, hverken kunne opretholde den gamle helhed eller finde en ny, enedes man om det, som siden er blevet kaldt supermarkedssystemet. Hver studerende vælger her med kun få begrænsninger den fagkombination og dén ideologiske helhed, han/hun lyster. Denne fagpolitiske nihilisme gav mulighed for en videnskabelig kvalifikation af litteraturformidlingens forskellige retninger, men er udtryk for den stadigt aktuelle ideologiske splittelse. Videnskabeliggørelsen såvel som splittelsen må ses som et resultat af den stærkt stigende samfundsmæssiggørelse, de gymnasiale uddannelser og de almene fag i denne underlægges fra midten af 1960'erne. Dette manifesteres i højkonjunktorens ekspansion, hvor rekrutteringen øges kraftigt, hvor gymnasiet suppleres med hf og efg, og hvor staten har planer om en 12-årig enhedsskole (Højby-skitsen). Men det manifesteres måske tydeligere nu, hvor man i nedskæringsammenhæng kan spille forskellige opfattelser fx af tekstlæsning og litteraturformidling ud mod hinanden. De faglige og

pædagogiske brydninger må – bl.a. fordi samfundsmæssiggørelsen slår stadig kraftigere igennem – ses som en del af den moderne socialstats dannelsesproblematik.

De positivistiske forskningsretningers grundproblemer

Med positivismen som teoretisk fundament opstår flere retninger i litteraturvidenskaben og -formidlingen. Fælles for dem er, at de progressivt søger at overskride det hidtidige idealistiske eller religiøse grundlag gennem en videnskabeliggørelse og eksplikation af nogle af de metodiske og pædagogiske problemer, den idealistiske historisme lod ligge. Trods denne kritiske indsats lykkes det ikke at etablere et alternativt værdigrundlag for faget som helhed, hvorfor det bliver splittet op i isolerede delområder, beskrevet med hver sin positivistisk funderede metode. Nye stofområder bliver taget op, vigtigst er nok dels den samtidige litteratur, dels kommunikationssituationen. Med denne åbning var grundlaget skabt for en metodisk og senere en ideologisk pluralisme (dvs. en anerkendelse af flere hinanden modsatte grundholdninger), således som den kendes i dag fra brydninger i de enkelte forsknings- og undervisningsinstitutioner.

Den faglige baggrund for denne udvikling er, at der i flere lande opstod retninger, som på forskellig vis var et opgør med historismen: tysk geistesgeschichte, engelsk og fransk impressionistisk kritik, russisk og tysk formalisme. Herhjemme slog nykritikken igennem i slutningen af 1950'erne og begyndelsen af 1960'erne, men var tidligere foregrebet bl.a. af den strukturelle sprogvidenskab. Nykritikken var opstået i nær sammenhæng med den europæiske og amerikanske modernistiske digtning, og dens metoder til nærlæsning kom til at betyde, at den modernistiske digtning blev indføjet i den masse af tekster, hvori der blev forsket og undervist. Trods denne udvidelse mod det samtidige er der stadig tale om en læsning af litteratur skrevet på samme individualistiske og formdyrkende præmisser som den romantiske. Samtidig med stofudvidelsen, isolerer både nykritikken og den strukturelle litteraturlæsning teksten fra den virkelighed, den udspringer af og indgår i, for at studere dens interne sammenhæng i et historisk vakuum, idet læseren søger et 'objektivt' udgangspunkt for sin æstetiske oplevelse i tekstens egne forudsætninger. Positivismens problemstillinger sætter objektivitetsproblemet og påvirkningsproblemet som væsentlige for litteraturhistorien, jf.

fx F.J. Billeskov Jansens *Danmarks Digtekunst*, bd. 1-3, 1944 ff., med tilhørende teoridiskussion i hans *Poetik*, bd. 1-2, 1941 og 1948.

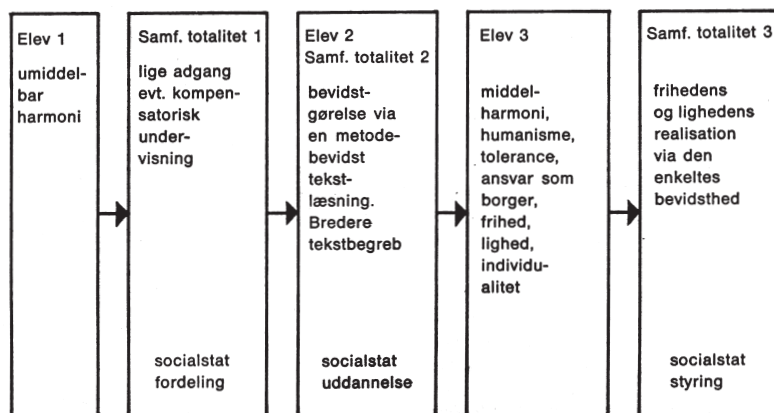
I sin søgen ud over materialet og ud over den idealistiske historismes ofte snævert nationale forståelse af det til en videnskabelig analyse bygger Billeskov Jansen på nogle menneskelige grundegenskaber og intentioner samt på nogle evigtgyldige strukturer og normer, som gælder for deres æstetiske realisation. Denne ahistoriske grundanskuelse manifesterer sig dels i opretholdelsen af det klassiske genresystem og dettes selvforståelse, dels i det forhold at fremanalyserede stilistiske og kompositionelle strukturer kun begrundes ved henvisning til andre lignende. Fremstillingen fastholder et snævert finlitterært genstandsområde. Den øvrige fiktive litteratur, den ikke-fiktive litteratur, videnskabshistorien, livsanskuelsesdebatten og de øvrige kunstarters og overbygningsfænomeners udvikling skæres bort allerede i forordet. Når forfatteren med rette kan tale om, at han vil skrive en sammenhængende »Fremstilling af Digtekunstens Historie i Danmark«, så eksisterer denne sammenhæng altså på basis af en atomistisk og ahistorisk grundanskuelse. Billeskov Jansens videnskabeliggørelse af litteraturhistorien og dermed litteraturformidlingen svarer i denne henseende til den samtidige immanent strukturelle sprogvidenskab, fx Paul Diderichsen og Louis Hjelmslev. Først i de senere år har semiologien, i det omfang den er blevet marxistisk funderet, formået at fremstille strukturelle analyser, som ikke taber bevidstheden om tekstens socioøkonomiske placering.

Den seneste faglige udvikling, som har sit udgangspunkt inden for dette område, er den positivistisk funderede pragmatik og litteratursociologi. Begge disse retninger har de sidste par år haft sammenstød, dels med repræsentanter for en videreførelse af den idealistiske historisme, dels med semiologien og andre marxistisk inspirerede retninger (jf. hhv. tidsskrifterne *Kritik* og *Poetik*).

Fælles for pragmatik og litteratursociologi er oparbejdelsen af en viden om sproglige meddelelsers produktion, distribution og konsumption. Hermed er en vigtig overgang sket fra en betragtning af teksten/ytringen i isolation til opfattelse af den som del af en kommunikation.

Fælles er også, at undersøgelser inden for disse discipliner oftest sigter på at sikre den uhindrede kommunikation eller på at forbedre

denne. Det er vanskeligt at forbinde en kvalitativ analyse af indholdet, inkl. ideologien i den givne tekst eller sproglige ytring, med på den ene side den samfundsmæssige funktion, konsumtionen har – og med på den anden side den kvantitative analyse af det foreliggende kommunikationssystems distribution. Dette skyldes bl.a., at de faglige metoder, der overvejende er skabt i den positivistiske sociologis regi, er ringere egnede til indholdsmæssig analyse og til at medreflektere den økonomiske og politiske kontekst, kommunikationen foregår i, fordi positivismen kun formår at kombinere det ene overfladefænomen med det andet. Ofte mod egen hensigt er disse retninger blevet udgangspunkt for øget distribution af det forhåndenværende indhold. Pragmatikken er blevet hilst velkommen som en nødvendig forudsætning for kommunikation mellem arbejdskøber og -sælger (jf. ovenfor skolens pseudodemokratiske udviklingstendenser og nedenfor beskrivelsen af efg).



Model 2

Den kvantitative lighed

Litteratursociologien har – selv om den kritisk har påvist snæverheden i det traditionelle litterære genstandsområde – ofte betragtet formidlingsproblematikken, altså det kvantitative aspekt, som overordnet det kvalitative ud fra den forestilling, at øget formidling er vejen til ændrede kvalitetsnormer. Dette synspunkt bygger på,

at produktions-, distributions- og konsumtionssammenhængen fungerer som et mere eller mindre autonomt system, adskilt fra de generelle produktions- og klassemæssige modsætningsforhold.

Model 2 afviger fra model 1 ved at mangle den metafysiske begrundelse for personlighedsudviklingen og ved ikke uden videre at betragte samfundsudviklingen som ensdannet projektion af individets dannelsesproces. Det indreflekteres, at individets trang til dannelse kan komme i konflikt med adgangs begrænsning, og at den evt. opnåede dannelse ikke altid er i overensstemmelse med samfundets udvikling.

Disse problemer forstås imidlertid ikke som en del af en kvalifikationsstruktur afsat af produktionsforholdene. Socialstaten opfattes som den instans, der på den ene side kan fordele dannelsen, på den anden side blive styret af den. Dannelsens indholdsmæssige side er ikke væsentligt forandret fra model 1, men formålet er nu både individuelt og kollektivt. Samtidigt med den stigende anfægtelse af danskfagets genstandsområde, dets metoder samt af den almene dannelse så ekspanderede både den gymnasiale uddannelsessektor og de videregående uddannelser kraftigt. Det offentlige udvider gennem 1960'erne sit forbrug fra 1/4 til næsten 1/2 af nationalindkomsten, hvorfor udvidelsen af kapaciteten i det gymnasiale uddannelsessystem må ses som en udløber af etableringen af socialstaten. Men de forøgede investeringer skærper diskussionen om, hvem de skal tilfalde og hvorfor. Socialdemokratisk og socialliberalistisk uddannelsespolitik opstillede to principielle krav: lighed for uddannelse og lighed gennem uddannelse. Det første udspringer af det borgerlige samfunds generelle uddannelsespolitiske skisma: dels fastholdes forestillingen om en enhedskultur, dels er det tydeligt, at ikke alle har lige adgang til den. Det andet krav bygger på forestillingen om, at øget uddannelse uden videre er vejen til indkomstudjævning og til styrkelse af individernes kvalifikation som statsborgere, dvs. af deres evne til at indgå i det parlamentarisk-politiske system på alle niveauer fra arbejdsplads til stat. I disse lighedsbestræbelser⁸ har man undladt i hvert fald to væsentlige kvalitative overvejelser:

Eftersom de almentdannede fags objekter, metoder, teorier og erhvervsmæssige formål ikke væsentligt er blevet ændret, er de arbejderbørn, som trods alt er kommet ind i det traditionelle

gymnasium, tendentielt blevet socialiseret mod deres bevidsthed eller er i hvert fald ikke blevet oplært i at bringe deres og forældrenes situation i mere bevidst sammenhæng med socioøkonomiske forhold. Selv om faget dansk gennem 1960'erne blev mere metodebevidst, var resultatet af nykritikkens kamp mod den idealistiske historisme i første omgang kun en sejr for en kunstopfattelse, der på idealistisk vis så kunsten som det væsentlige erkendelsesredskab, og for den modernistiske digtning, som erstattede guldalderdigterne som tekstmateriale. I modsætningsforhold til denne grundlæggende permanens står en række nybrud i litteraturformidlingen.

Ligheden opfattes primært som en ligelig fordeling via staten af en given kvantitet af forbrugsgoder, herunder uddannelse. Når ligheden knyttes til distributionen, ses der bort fra den fundamentale ulighed, der opstår i den kapitalistiske produktionsproces, eller denne ulighed betragtes som underlagt de påvirkningsmekanismer, staten råder over via fordelingspolitikken. Der ses bort fra statens funktion som den instans, der varetager de langsigtede kapitalinteresser, ofte i modsætning til de enkelte kapitalister, brancher og virksomheder mv. Én af disse langsigtede interesser er netop den almene uddannelse, som bl.a. i sin nuværende form er en opdragelse til samarbejde, fleksibilitet, kommunikation mv. Netop opøvelsen af disse færdigheder stilles i stadig stigende grad som krav til tekstlæsningen på det gymnasiale trin (jf. senere om efg).

Den tekstlæsning, der indgår som et vigtigt led i gymnasiets almene fag, opfattes i stigende grad som et offentligt anliggende – jf. fx hvorledes statens formålsformuleringer i betænkninger og undervisningsvejledninger skifter gennem 1960'erne fra overvejende at pege på den individuelle udvikling til at pege på dennes nødvendighed for samfundsudviklingen.

Problemet blev i 1960'erne anskuet som kvantitativt: lighed for uddannelse. Dette blev forstået som alle samfundsgrupper ligeste mulige eller faktiske adgang til gymnasium eller universitet. Socialforskningsinstituttet (SFI) blev oprettet 1958 og iværksatte på grundlag af den positivistiske sociologi en række store undersøgelser af forhold i det daværende uddannelsessystem, som kunne opfattes som barrierer mod uddannelsessøgning. Specielt undersøgte man geografiske, økonomiske, kønsspecifikke og kulturelle dvs. holdningsmæssige forhold. Løsningen på problemet var i første

omgang ikke en indholdsmæssig revision af stofområdet, metoderne og bevidstgørelse af de ideologiske og produktionsmæssige konsekvenser af øget uddannelse. Snarere søgte staten en kvantitativ løsning: øget fordeling af den forhåndenværende uddannelse på det gymnasiale og universitære trin. Midlerne var af økonomisk art: oprettelse af Dansk Studiefond (nu Statens Uddannelsesstøtte), øgede tilskud til kollegiebyggeri, ekspansion af de eksisterende uddannelser mv. I sammenhæng hermed må også ses anvendelse af positivistisk funderet pædagogisk teknologi, der i sin selvforståelse fungerer værdifrit og betyder en effektivisering af indlæringen og i øvrigt en forlængelse af den majeutiske pædagogik. Denne pædagogiske tradition vinder øget indpas både ved uddannelsesplanlægning (fx er Blooms taxonomi anvendt i undervisningsplanerne for hf og specielt efg, men endnu ikke for gymnasieuddannelsen).

Den samfundsmæssige baggrund for overskridelsen af den kvantitative lighed

Konklusionen på en undersøgelse af den sociale rekruttering til gymnasiet i perioden 1965-1971 er, at den kvantitative ekspansion overvejende er kommet de socialgrupper til gode, som i forvejen var stærkest repræsenteret. Procenten af gymnasieelever fra arbejderhjem steg i perioden fra 10 til 13 %, men det var langt mindre, end lighedsmålsætningen og kapacitetsudvidelsen på et par hundrede procent havde lagt op til. Samme undersøgelse viste, at hf-uddannelsen allerede i dens daværende udformning ifølge betænkningen fra 1967 (nr. 447) rekrutterede langt mere ligeligt, socialt set (jf. E.J. Hansen i *Uddannelse*, 1973). Lighedspolitikken lykkedes kun i ringe grad, hvor den blot var en kvantitativ udvidelse.

Denne ekspansion i uddannelsessektoren foregik i en del af samfundssystemet, som traditionelt havde været ret selvstyrende, hvorfor det fradrag i kapitalens merværdi, som blev investeret, ikke uden videre var relevant i produktionen eller ikke direkte kunne underlægges kapitalens kortsigtede interesser. Ekspansionen foregik anarkistisk, dvs. styret af individuelle valg af studier og erhverv. Der kom pres på de humanistiske og samfundsvidenskabelige studier, mens den stigende søgning til de teknisk-naturfaglige uddannelser udeblev trods ønsker herom fra stat og kapital.

Et samlet forsøg på planlægning fra statens side forelå først i

1971 i form af *Perspektivplanlægning 1970-1985*. Senere fulgte *Perspektivplan-redegørelse 1972-1987*, 1973, og *Helhedsplanlægning af de videregående uddannelser 1974-1987*, 1974. Den stramme helhedsplanlægning er slået igennem i uddannelsesplanerne for efg, hvor SFI har konstateret den største lighed i rekrutteringen inden for den gymnasiale sektor.

Det skal senere tages op, hvilke konsekvenser det har, at visse dele af de fortsatte skoleuddannelser (specielt gymnasiet) stadig overvejende opretholder et fagligt selvstyre, medens andre (specielt efg) styres centralt, når det samtidig forholder sig således, at eleverne til de 'selvstyrende' retninger overvejende rekrutteres fra de øvre socialgrupper, medens eleverne til de 'centralstyrede' retninger rekrutteres fra de lavere.

Den øgede tilgang til gymnasiet og de videregående uddannelser i 1960'erne var for en stor dels vedkommende begrundet i ønsket om individuel mobilitet og bedre ansættelsesforhold via uddannelse. Den enkelte betragter øget uddannelse som en investering, vedkommende kan foretage i sin egen arbejdskraft (Human Capital), hvis fænomenet anskues med den borgerlige uddannelsesøkonomis begrebsapparat. Det medreflekteres ikke, hverken at arbejdskraftens forøgede kvalifikation gennem merarbejdet tillige kommer arbejdskøberen til gode, eller at uddannelse kun er kvalifikation i det omfang, den kan indgå i en produktion af merværdi eller i processer, der er nødvendige herfor. På den ene side påvirkes samfundets gennemsnitlige kvalifikationsniveau af den enkeltes kvalifikation, på den anden side er det produktionen, der via kvalifikationsstrukturen bestemmer, hvilke kvalifikationer, der er brug for – også når det gælder de almentdannende fag. Af dette fremgår, at det – ikke mindst fordi uddannelse er en nødvendig forudsætning for udvikling og optager stadig større samfundsmæssige ressourcer – er nødvendigt for det borgerlige samfund at underlægge uddannelsen en stadig strammere planlægning. Derved opstår, specielt i lavkonjunkturperioder som den nuværende, konflikter mellem frihedsideologier og den samfundsmæssige praksis.

Disse konflikter må danne udgangspunkt for en analyse af uddannelsessystemet, som tager højde for både de kvantitative og de kvalitative lighedskrav samt for en analyse af de almene fags funktion og nødvendighed i den samfundsmæssige produktion.

Den materialistiske historisme

I skole og på universitet

Den gennemgribende samfundsmæssiggørelse af uddannelsessektoren gennem 1960'erne havde demonstreret de idealistisk funderede humanistiske fags traditionsbinding og manglende relevans som bredt holdningsgrundlag. Forudsætningen var kapacitetsudvidelsen både på gymnasialt niveau og i de videregående uddannelser. Den manglende indholdsmæssige styring kan begrundes i den omtalte anarkistiske vækst, men det materielle fundament for kapacitetsudvidelsen er en ændring af kvalifikationskravene og en udvidelse af de erhvervsområder, hvortil gymnasiet og de videregående uddannelser kvalificerer kandidater. Det er ud fra denne sidste position, de aktuelle krav om indholdsmæssige ændringer stilles.

Den kapitalistiske produktion kan fra begyndelsen af 1950'erne til ca. 1960 ekspandere ved at opsuge den betydelige afvandring fra landbruget, altså ved en ekspansiv eller kvantitativ vækst, der består i, at flere hænder kommer i arbejde, hvorimod investeringerne i teknologisk udvikling holdes på et lavt niveau. I 1960'erne når man imidlertid såkaldt fuld beskæftigelse, og trods inddragelse af nye grupper på arbejdsmarkedet (først kvinder, så fremmedarbejdere) skete der ikke nogen voldsom vækst i antallet af industriarbejdere (ca. 5 % i perioden 1957-72), mens service-fagene og den offentlige sektor voksede. Den meget betydelige produktivitetsstigning, som foregik i samme periode, skyldtes derimod en intensivering af arbejdsprocessen – altså en kvantitativ vækst. Baggrunden herfor var en stærk stigning i industriens investeringer i teknologisk udvikling. Resultatet for arbejderne var ændrede og øgede kvalifikationskrav.

Samtidig hermed vokser den offentlige sektor næsten til det dobbelte fra 1960 til 1973, og antallet af offentligt ansatte stiger fra ca. 200.000 til ca. 500.000. I takt med fremkomsten af disse store, nye mellemlag indskrumper det såkaldte småborgerskab (detailhandlere mv.). Både den teknologiske vækst i den industrielle sektor og forskydningen fra den primære produktion til den sekundære og tertiære stiller ændrede og forøgede krav til uddannelsessektoren og må antages at være baggrunden for den

lange række af reformer heri. De indledes med nedbrydning af skellene i skolesystemet, der sker sammenkobling af boglig/ikke-boglig mellemskole og folkeskole/gymnasium (jf. hhv. den 'blå' og den 'røde' betænkning samt skolelovene af 1958). Udviklingen går gennem oprettelse af universitetscentre og eksperimenteren med basisuddannelser, som har til formål at nedbryde traditionsbestemte faggrænser, men består også i at forskyde vægten fra en indlæring af paratviden til en tilegnelse af metode og evne til samarbejde samt til problemformulering/løsning. Sådanne egenskaber er nødvendige i et industrisamfund med hurtig teknologisk udvikling. Aktuelt manifesteres ændringerne tillige i statens forsøg på at lede strømmen af uddannelsessøgende tilbage i de primært producerende sektorer ved en forskydning af ressourcer (jf. *PP II* og *H-Planen*). I ungdomsuddannelserne sker dette bl.a. ved en langsom afskaffelse af mesterlæren, som har haft monopol på uddannelse af faglærte arbejdere, en dertil svarende forsøgsmæssig oprettelse af efg-uddannelserne, samt ved et forsøg på at få introduceret erhvervsrettede fag i gymnasiet. Der har fx i Højby-skitsen været udarbejdet planer for samordningen af alle gymnasiale uddannelser i en fælles enhedsskole.

I forbindelse med litteraturformidlingen og – i forbindelse med de 'alment dannende' fag – kan man spørge, om det er tendenserne i gymnasiet eller efg, der slår igennem i en sådan fællesskole. Endvidere, om de krævede almene kvalifikationer ikke er forskellige i de forskellige sektorer af samfundet. Erkendelsen af uddannelsessektorens stigende betydning også som samfundsmæssigt styringsinstrument – samt af dens nære sammenhæng med produktionsforholdene – ses altså i statens forsøg på at rationalisere og smidiggøre systemet ved at samordne det til et hele, jf. *PP II*, *H-Planen* og tendenserne i Sverige, hvor udviklingen er skredet endnu længere frem. Disse udslag af samfundsmæssiggørelsen stemmer overens med de teknologiske, positivistiske teorier, der i samme periode udvikledes for tekstlæsning og tekstformidling. Men samfundsmæssiggørelsen betyder også, at der i uddannelsessektoren fremprovokeres en stigende opposition med konsekvenser for bl.a. litteraturformidlingen, idet dennes idealistiske illusioner blotlægges.

Grundproblemer i den materialistiske historisme

Den krise i humaniora, som fremkom ved skismaet mellem det idealistiske dannelsesgrundlag og den omtalte stigende tendens til at gøre dannelsesgrundlaget adækvat i forhold til den samfundsmæssige udvikling, afspejledes hurtigt efter studenteroprøret i 1968 som en krise også for litteraturformidlingen. Tidligere gik de faglige bestræbelser ud på at formidle en forholdsvis fast defineret kerne af tekster, og diskussionerne gik på, hvilke metoder der skulle tages i anvendelse. Nu blev formidlingen snarere en antiformidling, teksten blev basis for en diskussion og ideologisk overskridelse. Grundsynspunktet var, at alt er politisk; resultatet, at både tekstmaterialet, de pædagogiske og faglige teorier, disses videnskabsteoretiske fundament og selve formidlingens samfundsmæssige og bevidsthedssociologiske konsekvenser bliver anfægtet. Denne proces, som stadig pågår, har på universitetsniveau vendt de immanente og eksistentielle metoders tekstanalytiske interesse til arbejde med mere teoretiske problemstillinger. Dette betyder, at tekstbegrebet er blevet udvidet, og at teksterne overvejende vælges ud fra de teoretiske og ideologiske problemer, de afsætter.

Studenteroprørets første faser kan siges at være negative i den forstand, at der rettes en kritik dels mod de videregående uddannelsers feudale styrelsesforhold, dels mod de åbenlyst forældede dele af litteraturformidlingen – dvs. filologiske og idealistisk-historiske retninger – mens der endnu ikke opstilles indholdsmæssige alternativer. Dette bidrog dels til, at styrelsesforholdene blev moderniseret (bl.a. via studienævnene, hvilket betød øgede muligheder for faglig udvikling), dels til, at fagkritikken på dette første stadium viste sin svaghed. Den kom fx i forhandlingerne om den omtalte supermarkedsordning for dansk på Københavns Universitet, 1968, og i den nye undervisningsvejledning for dansk i gymnasiet, 1971, i højere grad til at styrke de positivistiske og eksistentielt funderede retninger end til selv at få indflydelse.

I denne negative fase skete en forskydning i det teoretiske grundlag. Fra at være en antiautoritær bevægelse, baseret på den borgerlige frihedsideologi og teorier udviklet på grundlag bl.a. af en nyradikalisme, bliver kritikken efterhånden baseret på grundlag af en materialistisk-historisk teori. Et af de hjemlige udgangspunkter for denne forskydning var den nyradikale kultur- og samfundskritik,

som havde været bærende for de nye mellemlag og for finlitteraturen fx i debatten om Statens Kunstfond, 1965. Argumentet var, at kunstneren er samfundets skarpeste kritiker (Villy Sørensen). Denne kultur- og samfundskritik kom til udtryk i tidsskrifter som *Vindrosen* og *Politisk Revy*, i studenterrevyerne og i Kampagnen mod Atomvåben. Det fælles tema var menneskets fremmedgørelse og manglende engagement i den velfærdsstat, som siden 2. verdenskrig havde været målet for de fleste vælgere. Kritikken var imidlertid ikke rettet mod forestillingen om socialstaten og dens lighedsbegreber, men mod individet og kulturen. Modsætningspolerne var på den ene side den kommercielle og fordummende massekultur, på den anden den kritisk engagerede finlitteratur.

Kulturkritikken er afideologiserende, idet den ser det som sin opgave at fastholde tvivlen og bekæmpe forenklinger af hvilken art, de måtte være. Enhver ideologi opfattes som en forenkling, men det diskuteres ikke, hvilket samfundsmæssigt fundament denne ideologi om den sunde fornuft baseres på. Det blev opfattet som den kritiske kunsts opgave at fastholde det i abstrakt forstand egentligt menneskelige samt at skaffe mennesket indsigt i og evne til at løse de psykiske problemer i velfærdssamfundet, fx splittelsen mellem den private eksistens og de offentlige roller. Fremmedgørelsen opfattedes her først og fremmest som et individuelt problem. Endvidere tjener denne kritiske borgerlige litteratur til en påpegnings af, at de borgerlige idealer om frihed og lighed ikke er realiseret i det borgerlige samfund. Det finkulturelle angreb på popkulturen opfattedes som et forsvar for den sunde fornuft. Man analyserede dog ikke de udviklingstendenser i det senkapitalistiske samfund, der gjorde den tilsyneladende ufornuft fornuftig. Denne ideologiske forståelse af litteratur og litteraturformidling kan generelt karakteriseres som borgerlig, men mere specifikt er den karakteristisk for de offentligt ansatte, veluddannede i mellemlagene.

Påvirket bl.a. af massemedierne og ungdomskulturens stigende betydning koblede dele af de traditionelle kunstarter deres udtrykksformer til poppens: popkunsten opstod. Tekstformidlingerne begyndte at interessere sig for massekulturelle frembringelser, idet der i stigende grad opstod erkendelse af, at der i samfundet i praksis var flere sideløbende kulturer og vurderingsnormer. Forestillingen om en markedsmekanisme på det kulturelle marked

mellem de enkelte retninger tillagde poppen øget vægt. Med fænomener som hippier, slumstormere, kvindegrupper, dansk-rock og arbejderdigtning politiseredes modsætningsforholdene. De ændredes fra at gå mellem fin- og trivialkultur til at gå mellem mod- og medkultur eller proletarisk og borgerlig kultur. Problemer vedrørende litteraturformidling har i den nyradikale kulturkritik været opfattet som kvalitative. Men med samfundsmæssiggørelsen og politiseringen af kulturen og uddannelsessektoren samt overgangen fra et kritisk borgerligt grundlag til en materialistisk historisme, er de ændringer sket, som umiddelbart danner fundament for overgangen fra studenteroprørets negative til dets positive faser.

De første faser, som er positive i den forstand, at de søger at opbygge faget på et ændret grundlag og således er mere fremtids- end fortidsvendte, karakteriseres af, at diskussionen af velfærdssamfundet skifter fra at dreje sig om finkultur/massekultur til at dreje sig om socialdemokratisme og socialstat. Herved blev problemerne formuleret økonomisk-politisk, men samtidig blev overtagelsen af den kulturelle tradition, herunder specielt diskussionen af litteraturformidlingen, i nogen grad efterladt til de positivistisk og idealistisk funderede retninger.

Der er dog mange aktuelle tegn på, at de hidtidige grundlagsdiskussioner om specielt den marxistiske kritik af den politiske økonomi og beskrivelse af det kapitalistiske samfunds lovmæssigheder er ved at være så vidt afklarede, at problemerne vedrørende litteratur og litteraturformidling kan genformuleres. Genopbygningen vender sig mod de positivistiske retninger, idet den kritiserer den atomiserende opsplnitning af arbejdet med litteratur og sprog. Kodeordene er syntesedannelse og rehistorisering, men dette er ligeledes vendt kritisk mod den idealistiske historisme, idet det videnskabsteoretiske grundlag er ændret.

Tendensen til en ny helhedsdannelse viser sig på universitetet bl.a. ved, at man ved de forhandlinger om studieplaner for dansk, der har været ført 1974/75, også fra de progressive dele af faget er gået imod en fortsættelse af supermarkedsstrukturen. Det er karakteristisk for helhedsdannelsen, at de historiske discipliner i litteraturundervisningen atter vinder frem i samtlige universitetets studieplaner, men især, at der nu er tale om en tekst- og bevidsthedsdannelsens historie snarere end om en litteraturhistorie.

Tekstbegrebet er udvidet til at omfatte ikke-tekstlige bevidsthedsmanifestationer. Den bevidsthedsdannelse, som foregår via disse, bliver beskrevet i de samfundsmæssige institutioner, hvor den foregår, fx familie, uddannelsessystem, arbejdsforhold. Historiebegrebet baseres på dialektisk-materialistiske årsagsforklaringer. Denne teksthistorie er blevet oparbejdet på universitetsniveau både i Århus og i København og afspejler sig i dele af det undervisningsmateriale, der anvendes til periodelæsning i gymnasiet og på hf. På det gymnasiale niveau befinder litteraturformidlingen sig dog endnu overvejende i spændingsfeltet mellem de eksistentielle, de positivistiske og de ideologikritiske retninger.

I forskningen viser genetableringen af en historisk bevidsthed sig i form af en lang række specialstudier, men frem for alt i, at tiden nu igen er kommet til at udarbejde en samlet teksthistorie, et værk, som er projekteret til at være alternativet til den idealistiske historismes vigtigste litteraturhistorie: Vilhelm Andersens og Carl S. Petersens *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, bd. 1-4, 1924 ff. I tidsskriftet *Hug!* 5 og 6, 1975, søges overtagelsen af kulturarven problematiseret, men ikke afvist; det hedder således i lederen til nr. 5:

Fra det kunstneriske arbejde til 60'ernes autoritære oprør må det også her dreje sig om en produktiv tilegnelse og bearbejdning – fremfor den likvidatoriske fortrængning, der har været et iøjnefaldende træk mange steder i de senere år. At vi osse må lære at arve os selv er i så henseende pointen i flere bidrag.

Kulturpolitisk viser fx dannelsen af Socialistisk Lytter- og Fjernseerforening og forsøgene på at danne en Socialistisk Kulturfront lignende tendenser til en samling på et materialhistorisk grundlag. Tre punkter, hvor denne kulturpolitik derved kommer i modsætningsforhold til socialstatens, opstilles i *Poetik* 23, 1975:

Mens den statslige kulturpolitik søger at dæmpe og tilsløre klassemodsatningerne i det kapitalistiske samfund, søger socialdemokraterne at tydeliggøre disse for at fremme kampen for socialismen. Dette betyder bl.a. en fastholdelse af sammenhængen mellem de kvalitative skel i samfundet og i litteraturformidlingen.

Mens den statslige kulturpolitik fastholder kulturen som et fri-

tids- og privatsfærefænomener, vil socialisterne »nedbryde de falske modsætninger mellem arbejde og fritid, mellem privat og offentligt liv i bevidsthed om, at det private også er noget, man har fælles klassemæssigt, og at arbejdets miljø hører sammen med og i alt væsentligt er bestemmende for fritidens miljø.«

Mens den statslige kulturpolitik søger at understøtte den borgerlige kunstneriske offentlighed, herunder den eksisterende litterære institution, går socialisterne mod denne for at opbygge »en proletarisk offentlighed og en socialistisk arbejderlitteratur.«

Den påpegede tendens til genetablering af en historisk bevidsthed i faget og til at højprioritere kvalitative problemer har med udgangspunkt i den nyradikale kulturdebat manifesteret sig i diskussionerne om metoder til analyse af litteratur og sprog, som et generelt skred bort fra de immanente, ahistoriske- og overvejende positivistisk funderede metoder.⁹ Dette betyder, at mange af de hidtidige fronter i danskfaget, fx mellem sprog og litteratur, opløses. De nye skel sættes via videnskabsteoretiske modsætningsforhold, snarere end gennem det sproglige materiale, som bearbejdes og formidles. Grænserne mellem de discipliner, som problematiseringen af litteraturformidlingen havde afsat, går i opløsning og erstattes af en organisering i dimensioner (fx historisk-sociologiske, psykologiske, kommunikations- og mediemæssige, didaktiske), hvor den specifikke analyse holdes fast på den generelle samfundsanalyse.

Samtidig hermed sker der en overskridelse af den idealistisk funderede faghistorie og didaktik, idet fagenes udvikling og deres samfundsmæssige funktion som bevidsthedsdannere nu perspektiveres ud fra et marxistisk grundlag, oparbejdet inden for områder som uddannelsesøkonomi og kvalifikationsanalyse.¹⁰ Nærværende artikel udspringer af denne tradition og kan ses som et bidrag til oparbejdning af en faghistorisk og didaktisk analyse af litteraturformidlingen.

Model 3: Den kvantitative og kvalitative begrænsning

Det er nu beskrevet, hvorledes forskellige historiske perioders politisk-økonomiske forhold har udviklet og stadig problematiseret den helhed i litteraturformidling, der består i stof, faglig metode, pædagogisk metode og den bagvedliggende videnskabsteori. Der er fremført en kritik af de forskellige stadier i fagets udvikling: De

filologiske metoder var ahistoriske og savnede bevidsthed om tekstens overordnede indholdsstrukturer samt om tekstillæsningens bevidsthedsmæssige konsekvenser; de idealistisk-historistiske havde endnu ikke problematiseret hverken stof eller metodik og begrundede i sidste instans tekstillæsningen religiøst-metafysisk eller individualistisk; de positivistiske retninger var ahistoriske og videreførte de individualistiske eller idealistiske begrundelser; de materialistisk-historiske retninger er endnu kun ufuldstændigt udviklede. Dette giver sig bl.a. til kende i deres manglende evne til at kombinere teoridannelserne med analyse af konkret, empirisk materiale. Status i øjeblikket er fx inden for litteratursociologien – på enkelte undtagelser nær – at det er de positivistiske teorier, som alene forholder sig direkte til det empiriske materiale, mens de marxistiske endnu kun er nået til en kritik af teorien bag dette arbejde og ikke til alternative empiriske analyser. Selv om empirisk materiale indtager en anden status i en marxistisk analyse end i en positivistisk, så falder skellet mellem empiri og ikke-empiri ikke det samme sted som skellet mellem de to teoridannelser.

Begrundelsen for de kritiske bemærkninger til de forskellige faghistoriske stadier er, at de alle eksisterer i dag og kæmper om den fagpolitiske dominans over forskellige dele af litteraturformidlingen – også i den gymnasiale sektor. Den kritik, der er rettet mod deres divergerende opfattelser af litteraturformidlingens funktion, kan lede til en dialektisk indoptagelse af disse i en tredje model for litteraturformidling, der problematiserer såvel de kvantitative som de kvalitative forhold. Denne igen kan føre til en række spørgsmål, som må løses, før der kan tages stilling til litteraturformidlingens individuelle og samfundsmæssige funktion.

De kraftige pile i modellen viser den overordnede styring, mens de tynde markerer modifikationer heraf. Det ses, at det er den dialektiske modsigelse mellem produktionsforhold og produktivkræfter, der stiller krav om kvalifikation af varen menneskeligt arbejde, som indgår som en speciel produktivkraft. Der sker altså en dynamisk udvikling fra ét stadium i arbejdskraftens udvikling over en kvalifikation til et nyt stadium. Kvalifikationskravene kan i sig selv være modsætningsfyldte. Der kan, som det skal belyses, ligeledes findes en række modsigelser i statens administration af disse krav (jf. model 3): både mellem stat og kapital, mellem statens

uddannelsesplanlægning og den uddannelse, der faktisk foregår, og inden for den faktisk praktiserede uddannelse. Det generelt betydningsfulde for eleven (formidlingens subjekt) er imidlertid, at uddannelsen og herunder litteraturformidlingen er en klassespecifik socialisering, hvis resultat medvirker til produktion af løn såvel som af profit.

Den holdningsbearbejdning, som foregår via fx tekstlæsningen i skolen, fremstilles ideologisk som et (forbrugs)gode énsidigt for individet, mens det kun sjældent eksplicitteres, at den generelt er en nødvendig forudsætning for opretholdelsen og udviklingen af merværdiproduktionen. Den pågældende kvalifikation er lønarbejderens ejendom, idet han frit kan sælge den til hvem, han vil. Bindningen består i, at han nødsages til at sælge den, og at den generelt kun er i besiddelse af brugsværdi for ham, hvis den også har en bytteværdi, dvs. hvis den kan sælges på arbejdsmarkedet. Dette sætter grænser også for den undervisning i litteraturformidling, der foregår i skolen, idet hverken kapitalejeren eller arbejdereren er interesseret i, at de almene fag bruges til optræning af kvalifikationer, som ikke er relevante for arbejds- og statsborgerfunktionerne. Hermed er grundlaget lagt for opposition mod litteraturformidlingens traditionelle retninger, men også mod fagkritikken, der bl.a. via en didaktisk analyse af de modsigelser, som er opstillet i modellen, og andre lignende, må afklare, hvor grænserne går for den kritiske sans, som kan bibringes i uddannelsessektoren med støtte fra partier og fagorganisationer. Når forskellige klasser og lag med føje kan stille forskellige indholdskrav og dermed støtte forskellige af de omtalte fagpolitiske retninger, så er det ikke udtryk for en politisering, men for en understregning af, at litteraturformidlingen allerede indgår i en politisk sammenhæng.

Dette spiller ind i de fagpolitiske brydninger i danskfaget mellem hhv. den idealistiske historisme, positivismen og den materialistiske historisme. Den materialhistorisk funderede model betragter undervisningssituationen eller -forløbet med en større grad af bevidsthed end de foregående, udviklet af hhv. den idealistiske historisme og positivismen. Dette skyldes for det første, at ingen af de fem momenter i modellens nederste kasse ifølge denne teori bør opfattes abstrakt. Dvs. at ingen af dem bør optræde uden, at der er foretaget et valg, som ikke blot begrundes ved henvisning til fænomenet

selv eller ved idealistiske årsagsforklaringer. Der må således argumenteres for valg af tekstkorpus og fagligt pædagogiske metoder. Endvidere rummer modellen bevidsthed om, at metoderne ikke kan opfattes pluralistisk som værdifrie redskaber, men im- eller eksplicit rummer en videnskabsteori, som altså også skal vælges. Disse valg må begrundes i elevens kvalifikations- og personlighedsudviklingsproces. Grænserne for valgmulighederne her skal senere tages op.

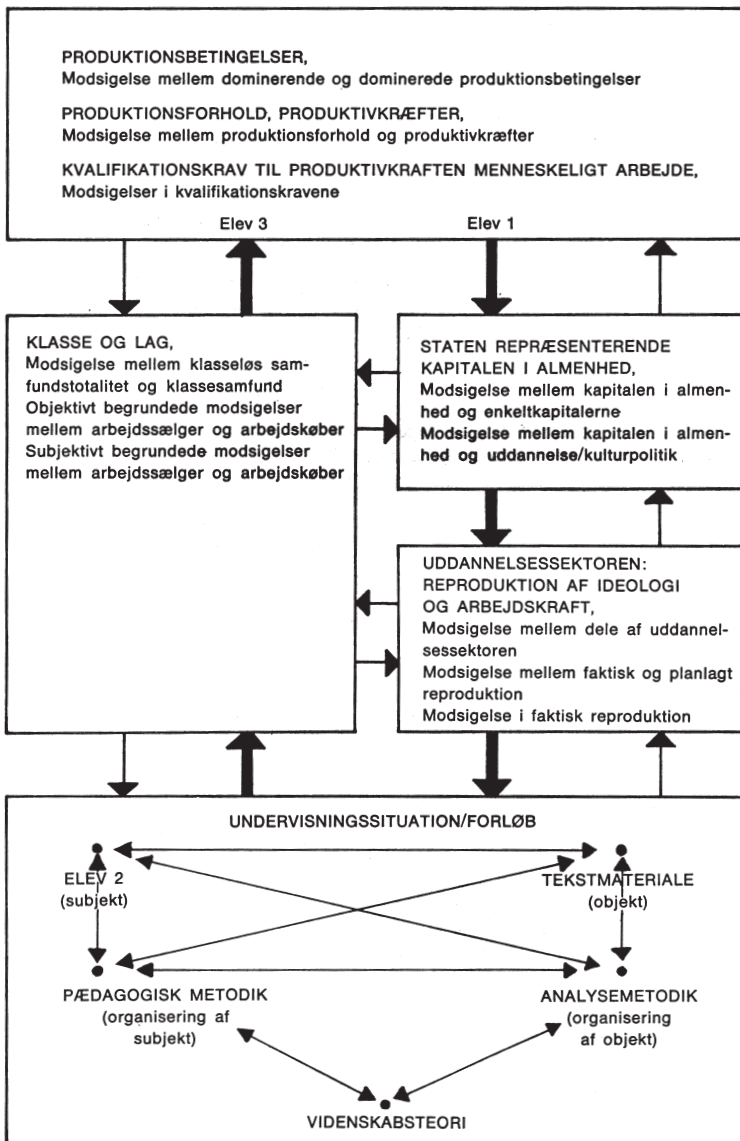
For det andet manifesterer den øgede bevidsthed sig i erkendelsen af den dialektiske sammenhæng mellem de enkelte momenter i undervisningssituationen/forløbet, her markeret ved dobbeltpilene. Enhver ændring af et moment vil sandsynligvis ændre sammenhængen mellem de øvrige. Et eksempel til belysning af dette: En ændring af det videnskabsteoretiske paradigme vil forandre de fagligt-pædagogiske metoder, men tillige stoffet i den forstand, at andre aspekter i det vil blive interessante.

Det skal nu udfoldes lidt mere, hvad en klassemæssigt ændret rekruttering af elever vil betyde indholdsmæssigt: De personer, der deltager i undervisningsforløbet, er altid allerede organiseret af forhold, de ikke selv har indflydelse på. Det gælder i rekrutteringen, hvor både uddannelsesmæssigt over- og underprivilegerede grupper på forhånd er favoriseret/diskrimineret. Krav om adgangseksaminer eller adgangsbegrænsning er kun de formelle manifestationer af rammer, som historisk specifikt opstilles af produktionsforholdene for kravene til kvalifikation og ideologireproduktion. Det gælder også i selve undervisningsprocessen, idet forskellige klassepositioner vil afspejle sig i forskellige sproglige, begrebsmæssige og ideologiske udgangspunkter for at deltage – og dermed også i forskellige resultater af deltagelsen. Endelig gælder det i uddannelsesprocessens udnyttelse i den samfundsmæssige produktion, hvor bl.a. den klassemæssige position er bestemmende for kvalifikationens relevans. Derfor må litteraturformidlingen ud over at være defineret ved sit genstandsområde samt ved sine metoder og teorier også tage højde for den historisk specifikke situation, vi står i, og som i alle tilfælde griber ind. Kan dette accepteres, så må der spørges, hvorledes de formelle/reelle adgangskrav kan ændres, således at rekrutteringen bliver mere ligelig. Så må der spørges, hvorledes litteraturformidlingen indarbejder refleksion over de produktionsforhold, der har sat grænserne for den. Når der fx undervises i

periodelæsning, må i en lang række niveauer den aktuelle situation aktivt kaste sit lys *bagud* i historien. Fastlæggelsen af emne, metode og teori må ske under iagttagelse af den personlige modningsproces, eleverne/lærerne p.t. er inde i, af de klassespecifikke forudsætninger deltagerne har, af det erhverv og den klasseposition, de skal udnytte deres viden i, samt af den aktuelle samfundsmæssige totalitet, undervisningsforløbet indgår i. En sådan historisk analyse af den situation, forskning og undervisning foregår i, er nødvendig for at ekspliciterer de argumenter, der ligger bag valg af objekt, metode, teori eller dimension. Hvis litteraturen skal opfattes som en sum af aktiv viden, en kilde til personlig udvikling, må en analyse af forskellige niveauer i den nuværende samfundsformation danne udgangspunkt for valg af objekt, metode og teori. Litteraturformidlingen kan så defineres *generelt* ved denne analyse og *specielt* ved det genstands-område, de metoder og teorier, hvortil der kobles.

Med udgangspunkt i modellen kan der altså stilles krav om en klar argumentation for de valg, der altid har været foretaget, men som oftest er blevet affejet med ord i bestemt form som fx traditionen, dannelsen eller metoden. Hver af pileenderne i skemaet over undervisningssituationen/forløbet angiver et spørgsmål, som kan stilles til tekstformidlingen. De vigtigste af spørgsmålene er nok, hvorledes det dialektiske forhold er mellem på den ene side elevens personlighedsudvikling og på den anden hhv. stoffet, analysemetoden og den pædagogiske metode. Også det dialektiske forhold mellem hhv. stof og analysemetode, stof og pædagogisk metode, mellem metoderne indbyrdes og i forhold til videnskabs-teorien er af stor interesse for vurderingen af undervisningens funktion for den enkelte. Didaktikken er desværre endnu ikke kommet meget længere end til at kunne stille disse spørgsmål, hvilket viser nødvendigheden af en nærmere analyse af litteraturformidlingen i de forskellige dele af uddannelsessektoren.

Modellen tager sit udgangspunkt i, at argumenterne for litteraturformidling ikke kan hentes ved henvisning til teksterne i sig selv, idet disse kun eksisterer via deres anvendelse. Da denne anvendelse danner grundlaget i det offentlige uddannelsessystems såkaldte almene bevidsthedsdannelse, da man må formode, at dette uddannelsessystem er en af de vigtigste socialiseringsinstitutioner



Model 3
Den kvantitative og kvalitative begrænsning

i det nuværende samfund, og da læsning af tekster sker på grundlag af dette uddannelsessystems indprægning af læsevaner mv., så kan anvendelsen ikke alene begrundes ved henvisning til den individuelle bevidsthedsdannelse. Heller ikke ved henvisning til opfattelser, der i sidste instans rummer ideologier om ideens eller folkeåndens udvikling gennem historien eller om den almene dannelse. Modellen benægter ikke, at eleven indgår i en personlighedsudviklende proces (jf. model 1), men at udviklingen af nationens selvforståelse er énsdannet hermed. Overhovedet afvises begrebet nation, idet den kapitalistiske samfundstotalitet opfattes som underlagt modsætningen mellem kapital og lønarbejde. Derfor foregår den personlighedsudviklende proces med udgangspunkt i individets klasse- og lagmæssige position og mere eller mindre klare subjektive bevidsthed herom. Dette betyder igen, at den personlighedsudviklende proces ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med vedkommendes objektive og subjektive interesser. Teksterne tematiserer da problemer, som ikke indgår i individets oplevelsesbaggrund, eller de analyserer disse legitimerende i forhold til gældende magtforhold. De samfundsmæssige grænser for den individuelle udvikling via læsningen er hermed skitseret.

Når læsningen foregår som integreret del af et statsligt uddannelsessystem, må det i denne forbindelse yderligere belyses, hvor bevægelsesmulighederne og grænserne for disse befinder sig.

Tre vigtige modsigelser i produktion af arbejdskraft og reproduktionen af ideologi via uddannelsessystemet skal nævnes for at vise grænserne for den kultur- og uddannelsespolitiske regulering af udviklingen:

Modellen benægter ikke det væsentlige i at beskæftige sig med de kvantitative betragtninger (jf. model 2), men påpeger, at der med udgangspunkt i en klasse- og lagsanalyse må stilles indholdsmæssige krav i forbindelse hermed. Den forhåndenværende prioritering af litteraturformidlingen i de forskellige dele af uddannelsessektoren og den forhåndenværende kapacitet af uddannelsespladser i de enkelte dele er som nævnt underlagt betydelig traditionsbestemt vilkårlighed i forhold til de aktuelle produktionsforhold foruden et vist mål af indre selvstyre. Det er imidlertid påvist, hvorledes uddannelsessektoren nødvendigvis bliver stadig mere samfunds-

mæssiggjort, og det er påpeget, hvorledes dette slår ned som en øget styring både kvantitativt og kvalitativt. Tendensen går altså i retning af, at de samfundsmæssige behov kvalitativt og kvantitativt tilnærmes. Dvs. at de enkelte uddannelsers kapacitet og indhold i stadig højere grad må formodes at blive bestemt af de kvalifikationskrav, produktionsbetingelserne stiller, for at varen arbejdskraft kan sælges på markedet. Formålet med uddannelse er at kvalificere arbejdskraften til at varetage bestemte erhvervsfunktioner, men også at levere det holdningsmæssige og ideologiske grundlag for den enkeltes samarbejde både i erhvervsfunktionen og i funktionen som statsborger, hvilket er nødvendigt for produktionsbetingelsernes opretholdelse og videreudvikling.

Det samfundsmæssige rum, uddannelsessektoren kan variere inden for, bestemmes altså for det første af dobbeltheden mellem systemets overleverede liberale selvstyre og dets stigende grad af underlæggelse under produktionens behov. Denne dobbelthed afspejler bl.a. modsætningsforholdet mellem de dominerende produktionsforhold og de præ-industrielle. Dette karakteriserer stadig væsentlige dele af samfundet.¹¹

For det andet bestemmes de samfundsmæssige grænser af modsigelsen mellem den enkelte kapitalists kortsigtede interesser i uddannelse og statens langsigtede interesser i udvikling af det kapitalistiske produktionssystem. Det er i den samlede kapitalis interesse at minimere uddannelsesudgifterne, idet disse udgør et fradrag i merværdien. Denne minimering bliver imidlertid indholdsmæssigt styret forskelligt af de to parter: Mens den enkelte kapitalejer har interesse i en specifik erhvervsrettet kvalifikation, tager den langsigtede kapitalinteresse sit udgangspunkt i erhvervskvalifikationernes hastige ændring og søger derfor dels at oparbejde en evne til omstilling, samarbejde og solidaritet, som er nødvendiggjort af kapitalismens og produktivkræfternes udvikling. Staten kan i forbindelse med de store kapitalejere alliere sig med de små, hvilket fx manifesteredes i nedlæggelse af mesterlæren og statens overtagelse af de uddannelser, der skal erstatte de faglige uddannelser for de 16-19 årige: efg. Det viser sig her eksplicit, dels at det såkaldte almene indhold i uddannelserne stiger, dels at formålet dermed ændres i retning af at øge fleksibiliteten og samarbejdsevnen mv. samt

endelig, at det bl.a. er via danskundervisningen, disse færdigheder skal indøves.

For det tredje bestemmes de samfundsmæssige grænser af modsigelsen mellem kapitalinteresserne og den styringsmulighed, staten politisk har i forhold til disse. Selv om det er blevet kritiseret at opfatte socialstaten som stående udenfor og over de økonomiske udviklingslove (jf. afsnittet om den kvantitative begrænsning), så skal det politiske niveau ikke fratages betydning som en omfordelingsmekanisme underlagt disse. Staten er ikke totalkapitalist, og dens dispositioner kan ikke restløst bestemmes som en støtte til de langsigtede kapitalinteresser, hvilket må sættes i relation til, at det offentlige udgør næsten halvdelen af det samlede arbejdsmarked, og at denne sektor overvejende beskæftiger mellemlagene (fx planlæggere, undervisere, sagsbehandlere), som generelt er i besiddelse af de lange og middellange uddannelser. Disse må formodes at have væsentlig politisk indflydelse via deres embedsmandsstatus. Det modsætningsforhold, som almindeligvis har været mellem mellemlagsideologien og kapitalinteresserne, viser, at en øget statslig og central styring af uddannelsessystemet ikke konfliktløst medfører underlæggelse under kapitalinteresserne. Foreløbig opretholdes den kritiske mellemlagsideologi i de gymnasiale uddannelser, der traditionelt har været grundlag for videreuddannelse og offentlig ansættelse. Spørgsmålet er, hvorledes de kvalitative grænser skal afstikkes, når de kvantitative er gennembrudt i den forstand, at det gymnasiale uddannelsessystem skal omfatte alle i en ungdomsårgang, også dem, der skal beskæftiges i den primære produktion.

Betænkninger og undervisningsvejledninger for dansk-undervisningen i den gymnasiale uddannelsessektor

Generelle bemærkninger

I det foregående er det søgt vist, at der er et dialektisk samspil mellem de metoder, teorier mv., som udvikles i uddannelsessektoren for litteraturlæsningen, og de økonomisk-politiske forhold, denne

befinder sig i. Selv om der i forskningen har hersket relativ frihed til nyudviklinger inden for litteraturformidlingen, så slår disse tendentielt først igennem i uddannelsessektoren i det øjeblik, de støttes af dominerende tendenser uden for denne. Resultatet af den øgede samfundsmæssiggørelse er som påpeget en disciplinering i forhold til de kvalifikationskrav, produktionsforhold sætter for forskellige dele af arbejdskraften.

Det er dog tillige vist, hvorledes samfundsmæssiggørelsen er resulteret i en øget bevidsthed om tekstlæsningens bevidsthedssociologiske konsekvenser. Det er blevet klart i ovenstående historiske rids, at skolens litteraturlæsning bevidst eller ubevidst har været et ideologisk styringsmiddel i samfundet. Følgen af nedbrydningen af uddannelsessektorens autonome status er ikke blot kvalifikationskravenes forbinden sig med visse retninger i faget, men også at fx grupper af lønarbejdere, der i forhold hertil har modsatte samfundsmæssige interesser, forbinder sig med andre opfattelser. Konsekvensen heraf er, at der må rejses en kulturpolitisk debat, som ikke blot foregår på uddannelsesinstitutionerne, om målsætningerne for den bevidsthedsdannelse, som bibringes gennem fx litteraturundervisningen. En mængde forhold ligger imidlertid foreløbig til hinder for, at man kan sætte debatten i gang ved at give detaljerede svar på de spørgsmål, der kan rejses og er blevet rejst ud fra model 3.

Man er kun i stand til tendentielt at fastslå sammenhængen mellem forandringer i produktionsforhold, ændringer i kvalifikationskravene og disse kravs nedslag i den bevidsthedsdannelse, der foregår via litteraturlæsningen. Dette skyldes for det første, at det ikke kan forudses, hvilken grad af selvstyre de involverede fag og uddannelsesinstitutioner vil kunne opretholde under en fortsat stigende samfundsmæssiggørelse. For det andet, at det i denne situation også er uklart, hvorledes og i hvilket omfang den politiske og organisatoriske meningsdannelse vil kunne samarbejde med de dele af fagene og institutionerne, der søger at bibeholde og udvikle den kritiske bevidsthedsdannelse som det primære mål for tekstlæsningen. For det tredje skyldes det, at der endnu kun foreligger få undersøgelser af konkrete undervisningsforløb, hvor litteraturformidlingen foregår i praksis. Derfor, og fordi disse undersøgelser er

svære at lave tilfredsstillende, er det vanskeligt at sige noget om, hvorledes de rammer udfyldes, som er opstillet af staten, og hvilke konsekvenser dette i givet fald har. For det fjerde skyldes det, at der savnes oversigter, der blot koordinerer den nuværende viden fra danske og udenlandske undersøgelser.

Konsekvensen af, at der foregår en samfundsmæssiggørelse uden et sagligt grundlag for kulturpolitisk at styre denne – er, at der sættes gang i en udforskning af de almene fags samfundsmæssige funktion. Det skal nævnes, at man i Sverige i længere tid har haft betydelige forskningsprojekter i gang om litteraturlæsningen i skolen.¹² Et dansk udredningsarbejde må inddrage de erfaringer, der er gjort i de svenske undersøgelser, men kan dog ikke erstattes af disse. Dels fordi forholdene i det svenske skolesystem både indholdsmæssigt og strukturelt på afgørende punkter er forskellige fra det danske, dels fordi de svenske empiriske undersøgelser metodisk er positivistiske og derfor ikke svarer til de materialhistoriske retninger inden for didaktik og bevidsthedssociologi, som er stærkere udviklet i Danmark end i Sverige. Med henvisning til diskussionen af positivismen kontra de material-historisk funderede retninger må det anbefales, at et dansk udredningsarbejde tager sit udgangspunkt i den aktuelle brydning mellem de to forskningsretninger.

Skolebøgernes indhold

Et af de forsøg, der er gjort herhjemme på at få skabt en debat om undervisningens indhold, er det daværende Dansk Arbejdsmands- og Specialarbejder Forbunds (DASF's) pjece *Skolebøgernes indhold*, 1972. En arbejdsgruppe under ledelse af John Thobo-Carlsen har her undersøgt undervisningsmateriale til fagene historie, samfundslære og erhvervsorientering på baggrund af 'Den blå betænkning's' målformuleringer. Konklusionen er, at skolen i denne sammenhæng reproducerer den borgerlige ideologi. Om eleverne hedder der, at de: »1. i historie er blevet opdraget på et finkulturelt og nationalt grundlag byggende på en idealiseret historieopfattelse, 2. i samfundslære har fået en beskrivelse af et statisk samfund og dets institutioner. 3. i erhvervsorientering har fået et ufuldstændigt og ensidigt billede af arbejderens forhold og problemer« (s. 36). Sådanne undersøgelser

kan give vigtige strømpile, selv om det er en fare ved dem, at de ikke kan indoptage den perspektivering af lærebogsmaterialet, som foregår via undervisningen. Når det gælder de gymnasiale uddannelsers litteraturundervisning, kommer hertil ydermere to problemer. Dels at der er stor forskel på graden af frihed til at vælge tekster, metoder mv. mellem gymnasiet/hf og efg, dels at udbuddet af undervisningsmateriale til specielt gymnasieundervisningen er overmåde stort. DASF har imidlertid været med til at påvise nogle vigtige indholdsmæssige skævheder, og undersøgelser af denne type bør også foretages for litteraturundervisningens vedkommende.¹³

Udviklingstendenserne i den gymnasiale uddannelsessektor: koordinering og differentiering

Med udgangspunkt i en række tendenser i udviklingen af den gymnasiale sektors struktur og almene indhold skal det vises, at de samme politiske skævheder gør sig gældende her som i folkeskolens undervisningsmateriale til historie, samfundslære og erhvervsorientering. Materialet er betænkningerne og undervisningsvejledningerne for gymnasiet (1960 og 71), hf (1967 og 74) og efg (1974). Undersøgelsen foregår ved punktvis sammenligninger, dels kronologisk – fx mellem gymnasiet, 1960 og 71 – dels mellem grene af systemet, fx mellem gymnasiet, hf og efg.

Formålet med sammenligningerne er at påvise, hvorledes litteraturformidlingen både færdighedsmæssigt og ideologisk tegner til at blive uensartet i de forskellige dele af den gymnasiale sektor, hvilket tilsyneladende – men også kun tilsyneladende – forekommer selvmodsigende, når sektorens dele samtidig er ved at blive koordineret til et samlet uddannelsessystem. Hensigten er snarere at påpege problemet og lægge op til debat af det end at levere en afsluttet analyse. Også undersøgelser af betænkninger mv. lider af den svaghed, at de løsriver de fagligt-pædagogiske mål og rammer fra skolens praksis, hvor ændringerne oftest gennemføres meget langsommere end på papiret, bl.a. pga. uddannelsesmæssigt efterslæb for store lærergrupper.

Både hvis man bevæger sig i den kronologiske dimension fra 1960 til i dag, og hvis man bevæger sig fra gymnasiet over hf til efg, bemærkes en tendens til øget indholdsstyring og et skift fra overvejende at begrunde de almene fag idealistisk og individuelt til

overvejende at begrunde dem samfundsøkonomisk. Dette er påvist ovenfor, men kan yderligere dokumenteres fx ved den status, den idealistiske idéhistorie indtager i *Det nye Gymnasium*, 1960, som det bærende grundlag. Udvalget er bekymret for,

at eleverne ikke alene overser det samspil, der er mellem fænomenerne på vidt forskellige fagområder, fx mellem humaniora og naturvidenskab, men at de også mister det historiske perspektiv bag fortidige og nutidige problemstillinger, som er så værdifuldt for deres forståelse af tingene. (s. 24)

Svaret på bekymringen er indførelse af idéhistorie, som en ikke-ske-malagt disciplin. Den genfindes som sådan i *Vejledning og retningslinjer for undervisningen i gymnasiet*, 1971, men der er ikke noget i beskrivelsen af fx faget dansk, der peger på, at den idealistiske idéhistorie fortsat danner den røde tråd. I efg-undervisningsplanerne *Timeplaner og læreplaner for fællesfag ved efg*, 1974, er den, som det skal vises, helt gledet ud og som grundlag erstattet med en positivistisk kommunikationsteori. Af behandlingen af uddannelsessektoren i *PP II* fremgår det tydeligt, at der nu først og fremmest er tale om et ressourcemæssigt problem om fordeling af udgifterne mellem den private og den offentlige sektor. Det mest individcentrerede i formålsdiskussionen er følgende passus:

Uddannelse betragtes som et så fundamentalt gode for mennesket, at der bør sikres alle lige adgang dertil. Opgaven er dog ikke alene taget op som en del af velfærdssamfundet, men som en afgørende forudsætning for demokratiet. At uddannelse yderligere er en investering i samfundets økonomiske ressourcer er en selvfølge – som dog ikke nødvendigvis forudsætter, at det offentlige betaler hovedparten af udgifterne. Dette er nok så meget begrundet i sociale hensyn. (s. 443)

Frem gennem 1960'erne afskaffes den idealistiske selvforståelse, man finder fx i *Det nye Gymnasium*, til fordel for formuleringer af ovenstående type. Disse ændringer er tegn på den omtalte samfundsmæssiggørelse, hvis konsekvens på en gang er koordinering og differentiering.

Det er belyst, hvorledes gymnasiet kraftigt ekspanderede kapacitetsmæssigt gennem 1960'erne. Hf blev oprettet efter betænkning nr. 447 fra 1967 og antog i faget dansk form efter gymnasiet, om end pensumkravene var reduceret i overensstemmelse med den kvantitative opfattelse af litteraturformidlingen. Helt frem til 1974 kørte hf dog efter en ordning i dansk, der svarede til gymnasiets fra før 1971, men nu er forskellen igen udlignet, og der er endog i den nuværende hf-ordning videre muligheder end i gymnasieordningen. Det store indholdsmæssige og ideologiske skel i litteraturformidlingen i den gymnasiale sektor ligger imidlertid mellem gymnasiet/hf på den ene side og på den anden efg.

De erhvervsfaglige grunduddannelser, der oprettedes som forsøg 1971-72, er det vigtigste led i den kvantitative vækst, politikerne og planlæggerne i *PP II* forstiller sig skal foregå i den gymnasiale sektor. Man regner med, at 95 % starter og 85 % af hver ungdomsårgang i 1980'erne fuldender en gymnasial uddannelse, hvorfor oparbejdelsen af efg måske kan blive vejen til en koordination i form af en 12-årig enhedsskole for alle unge, således som det er foreslået af Højby-gruppen under Undervisningsministeriet (jf. fx *PP II*, s. 457 f., og K. Heinesen i *Folketingets Forhandlinger*, 1972, sp. 3582). Undervisningsminister K. Heinesen sigtede i 1972 på at opnå den fulde kapacitet omkring 1978-79 omfattende 30.000 unge af hver årgang.

Det ses også af daværende undervisningsminister Tove Nielsens henvendelse til Det centrale Uddannelsesråd af 17. sept. 1974, aftrykt i *Uddannelse* 8, 1974, at man fra politisk side overvejer direkte at erhvervstilknytte gymnasiet fx ved at indføre erhvervsrettede fag og ved at lette overgangsbetingelserne til erhvervsuddannelserne. Den koordinering, der er på vej i det gymnasiale uddannelsessystem, ser altså ud til meget vel at kunne komme til at foregå på de præmisser, der nu er afstukket for erhvervsuddannelserne – så meget mere som både flertallet i Det centrale Uddannelsesråd og lærerorganisationerne stillede sig yderst velvilligt.¹⁴ Man skal ikke forvente, at denne koordinering vil komme til at betyde samme undervisning i litteratur eller samme krav til almen dannelse i hele det gymnasiale uddannelsessystem, fordi dette system stadig vil have til opgave at producere kandidater til forskellige positioner i produktionen og dermed at differentiere undervisningen. Derimod

kan man forvente, at det nuværende skel mellem anvendelse af nogle teoretiske retninger i efg-undervisningen og andre i gymnasiet /hf vil blive erstattet af et skel mellem undervisning i forskellige niveauer på baggrund af de samme metoder og ud fra samme ideologi. Hvis dette bliver tilfældet, er det sandsynligt, at efg-undervisningen vil danne norm.

Interessen skal nu vendes kritisk mod bestemmelserne for efg ud fra sammenligning med gymnasiet. Det skal siden dokumenteres, at litteraturformidlingen ensidigt her fremstår i en positivistisk funderet og kommunikationsteknologisk udgave, således at de kritisk bevidstgørende elementer, som findes i gymnasiet og hf, er fjernet. Spørgsmålet er, om det kan accepteres af de politiske partier og faglige organisationer, at faget har denne skikkelse, når det gælder uddannelse af faglærte arbejdere, der direkte indgår i mer-værdiproduktionen, mens den kritiske bevidstgørelse reserveres de unge, der uddannes til ledende stillinger i den private og offentlige sektor, som ikke direkte er i kontakt med denne. Tidligere gik grænsen mellem de faglærte og de ufaglærte, der ingen almen dannelse fik, og gymnasisterne, der fik en almen uddannelse, som imidlertid var utidssvarende i forhold til kapitalens aktuelle krav. I fremtiden kommer samme grænse til at gå mellem de, der får en centralt styret, positivistisk baseret, ukritisk uddannelse svarende til de lavere og mellemste dele af Bloom's taxonomi (indlæring og anvendelse af fakta), og de, der får en uddannelse, hvori der er mulighed for at opnå en kritisk bevidstgørelse.

De erhvervsfaglige grunduddannelser: Baggrunden for efg

Baggrunden for statens overtagelse af de tidligere private lærlingeuddannelser må til dels søges i de ændrede kvalifikationskrav til de faglærte arbejdere, som stilles af de ændrede produktionsforhold. Baggrunden må også søges i et partipolitisk og organisationsmæssigt krav om lighed for uddannelse og lighed gennem uddannelse. Dette krav rejstes politisk i begyndelsen af 1970'erne, efter at man i de foregående år havde udvidet kapaciteten i de eksisterende gymnasiale uddannelser uden væsentligt at kunne være i stand til at nedbryde de økonomiske og kulturelle barrierer i uddannelsessystemet. SFI's undersøgelse dokumenterer, at den socialgruppemæssige spredning blandt efg-eleverne nogenlunde svarer til befolkningens. Spørgsmålet

er, om dette betyder ligelig rekruttering, når det tages i betragtning, at de øverste socialgruppers børn i forvejen optager den største del af kapaciteten i gymnasiet og hf. Rekrutteringen til efg må nok snarere sammenlignes med rekrutteringen til de eksisterende specialarbejderuddannelser og til mesterlæren, idet den snarest fremstår som alternativ hertil. Fra arbejderside er det fremført, at bl.a. usikkerhed vedrørende praktikpladser og aflønning i lærlingetiden har bidraget til, at rekrutteringen til efg i højere grad end til mesterlæren sker fra de mellemste socialgrupper og ikke fra de nederste. Endelig må baggrunden for efg-uddannelsernes oprettelse søges i fagbevægelsens og arbejdsgiverforeningens fælles interesse i at afskaffe mesterlæren. Fagbevægelsens argumenter har dels været, at mesterlæren mange steder var forældet og af for ringe kvalitet, dels at man via en statsovertagelse både kunne komme den enkelte arbejdsgivers interesse i at benytte lærlingene som underbetalt arbejdskraft til livs og tillige kunne få indflydelse på indholdet. Det er også i arbejdernes interesse at være kvalificeret i overensstemmelse med koncentrationen i produktionssfæren: Mens den traditionelle mesterlærling kan vælge mellem 152 forskellige fag, kan efg-lærlingen vælge mellem basisuddannelse inden for 7 hovedområder. Både arbejdskøbere og arbejdssælgere er interesserede i en overgang fra procesafhængige til procesuafhængige kvalifikationer.¹⁵ Samtidig med at denne anderledes kvalificering er en dequalificering for den faglærte, må han tilpasse sin kvalifikation til den automatiserede produktionsform for at kunne sælge den. Det uddannelses- og kulturpolitiske problem for arbejderklassens organisationer og partier består imidlertid i, at der ikke er stillet indholdsmæssige krav til udfyldning af strukturen, som sikrer de almene fags kritiske perspektivering. Dette gør den kulturpolitiske diskussion heraf nødvendig nu.

På arbejdsgiverside har der været modsætningsforhold mellem de fag, der stadig overvejende drives håndværksmæssigt på mindre værksteder, og de fag, som overvejende finder anvendelse i industrien. Den førstnævnte gruppe har argumenteret for mesterlærens opretholdelse, idet man bl.a. frygtede en sænkning af det faglige niveau (som internationalt har været højt) pga. det store islæt af almenfag og pga. den faglige træning, som ikke specielt er rettet mod erhvervsfunktionerne. Den sidstnævnte gruppe har været

med til at tage initiativet til efg, da denne samordning af fagene og forskydning af vægten fra de specifikt faglige kvalifikationer til procesafhængige kvalifikationer som fx samarbejdsevne, fleksibilitet, kommunikation, solidaritet er nødvendige for den produktion, der foregår på grundlag af en højt udviklet teknologi. Endvidere har det været formålstjenligt for denne gruppe at opnå ensartethed i uddannelsen og forskyde udgifterne i forbindelse hermed til betaling over skatten.

De almene fag i efg-uddannelsen

I folketingsudvalgets »Betænkning over forslag til lov om erhvervsfaglige forsøgsuddannelser« hedder det om formålet med de almene fag (dansk, samtidsorientering, virksomhedslære, samarbejdslære, matematik, fysik/kemi, fremmedsprog, musiske fag):¹⁶

Undervisningen i de almene fag inden for de erhvervsfaglige grunduddannelser tilrettelægges sådan, at undervisningen dels er en støtte for den uddannelsessøgendes fortsatte udvikling som individ og samfundsborger, dels er en støtte for hans faglige uddannelse og endelig giver ham mulighed for at erhverve sig almenstudiemæssig kompetence.

Det fremgår at samtlige partier kunne tilslutte sig hovedprincipperne i loven.¹⁷ I lovforslaget om efg, fremsat d. 14. marts 1972 står der om det almene islæt i efg kun således i § 2, stk. 2:

I fortsættelse af den almene grundskole skal der i uddannelserne indgå undervisning i almene fag, som navnlig sigter på at give den uddannelsessøgende forståelse af erhvervs- og samfundslivet.

Det tidligere citat fra betænkningen må betragtes som en udlægning af dette. Det fremgår efter min mening ikke af nogen af dem, at de lære- og timeplaner, som blev lagt som de konkrete rammer for udformningen af forsøgene i 1974-75 ensidigt skulle prioritere den positivistisk funderede opfattelse af litteraturformidlingen og danskfaget i øvrigt. Konsekvensen af en sådan ensidighed må være, at den *forståelse*, citatet omtaler, indskrænkes til en *accept*. Tværtimod

lagde daværende undervisningsminister Knud Heinesen ved fremlæggelsen af lovforslaget vægt på, at de almene fag skulle fremme en kritisk bevidsthedsudvikling, som gerne må overskride de krav, hensynet til erhvervskompetencen stiller:¹⁸

Der lægges i forslaget vægt på de såkaldte almene fag og på det personlighedsudviklende element i grunduddannelserne. Den øgede demokratisering inden for erhvervs- og samfundslivet vil stille krav til de unges uddannelse, dersom de reelt skal kunne forstå og deltage i demokratiseringsprocessen. Uddannelserne må ses i et bredere perspektiv, der også omfatter mennesket og samfundet, uanset at dette ikke umiddelbart kan begrundes i erhvervskompetencehensyn.

På baggrund heraf nedsattes et forsøgsråd med den opgave at få iværksat efg som forsøgsuddannelse. Rådets arbejdsgruppe vedrørende fællesfag nedsatte så i sommeren 1973 arbejdsgrupper, som skulle udarbejde detaljerede planer for de enkelte fællesfag og komme med forslag til koordination af disse. Forsøgsrådet vedtog, at disse planer skulle anvendes ved undervisningen fra august 1974. Målet var at skabe et integreret og ensartet system af fællesfag for hele lærlingeområdet. Men forskellen på omfanget af almenfag fx mellem HK- og metal-området er for tiden så store, at de *Timeplaner og læreplaner for fællesfag ved efg (basisår)*, som blev resultatet af fællesudvalgets arbejde, stadig må operere med forskellige timenormer. De obligatoriske fællesfag på basisåret kan således variere fra 400 til 320 timer, fordelt på 10 fag. Heraf optager dansk 40 timer, hvor det oprindeligt var normeret til 60.

Det er karakteristisk for planlægningen af efg i modsætning til de traditionelle gymnasiale uddannelser, at arbejdsmarkedets parter direkte har været bestemmende via repræsentanter bl.a. i den gruppe, der har skrevet betænkningen. Denne er ikke en revision af en bestående institution, hvilket betyder stor indflydelse for de repræsenterede organisationer. Lærergruppen og ministeriet har kun svag repræsentation i gruppen, hvilket betyder forringede ressourcer til de almene fag. Noget tyder på, at Dansk Arbejdsgiverforening har haft større konsulentressourcer at sætte ind end LO, hvilket må formodes at have påvirket udformningen. Mht. de almene fag er

det endvidere specielt sammenlignet med forholdene i det øvrige gymnasiale område, at de helt tydeligt er underlagt hensynet til den praktiske træning i retningsfagene.¹⁹ De almene fag er lavstatusfag for de ofte skoletrætte elever. Når lærerstillinger i efg-undervisning slås op, fremgår det, at det er de håndværksmæssige og til dels de pædagogiske kvalifikationer, der prioriteres, men ikke i særlig grad indsigt i de almene fag. Det viser sig i praksis, at lærerrekutteringen er højst ujævn mht. kvalifikationer til at undervise i netop disse fag, idet grundlaget kan være vidt forskellige eksaminer fra sven-deprøve til konferens. Den uensartede lærerrekuttering har måske medvirket til, at Dansk lærerforening først sidste år holdt møde for medlemmerne om danskundervisningen på efg.

Lærerrekutteringen, som i sig selv er kritisabel og i øvrigt en hindring for forsøgenes gennemførelse på en ensartet basis, har – i lighed med den svage lærerrepræsentation og den stærke repræsentation fra arbejdsmarkedets parter – været medvirkende årsag til, at man har fastlagt den faglige og pædagogiske praksis i fagene meget strammere, end det har været reglen inden for de øvrige dele af det statslige uddannelsessystem. Det angives fx, s. 18, at detailplanlægningen skal styres centralt af forsøgsrådet via sekretariatet, konsulenter, prøver og præfabrikeret undervisningsmateriale. Denne styring gør det relevant at give en kritisk analyse af det eneste, eksplicitte fælles grundlag, der eksisterer for forsøgene, nemlig beskrivelsen af fagene i *Timeplaner og læreplaner for fællesfag ved efg*.

Faget dansk i time- og læreplaner for basisåret på efg

Læreplansgruppen for dansk har arbejdet ud fra et fælles kommissorium for dansk og samtidsorientering, afgivet af forsøgsrådet. Man skulle afgive forslag til udfyldning af 80 lektioner i de to fag tilsammen, men desuden skitsere udfyldningen af et ikke nærmere bestemt antal timer herudover på basisåret og 2. del. Begrundelsen for at give et fælles kommissorium er, »at eleverne skal opleve undervisningen i dansk, samtidsorientering, virksomhedslære og psykologi som et hele.« (s. 29). Integrationen på det stoflige plan lod sig ikke realisere, hvorfor kommissoriet ændredes til at omfatte et forløb på 60 timer i dansk foruden et forløb i samtidsorientering. Selv om det ikke lykkedes at udforme en plan for integration mellem

de to fag, kan det vises, at de nævnte fire fællesfag arbejder med de samme metoder og på grundlag af den samme videnskabsteori, hvorfor betingelserne er til stede for, at de kan opleves som en modsigelsesfri helhed.

Det fremgår af fællesudvalgets udtalelse om læreplangruppens arbejde, at denne har overskredet kommissoriet på to punkter: »Det ene punkt er dette, at man i indledningen giver en ret grundig og abstrakt bestemmelse af faget dansks væsen i relation til EFG«. Det andet er, at arbejdsgruppen foreslår, at kommunikationsfærdighederne optrænes i de øvrige fag, således at dansk helt eller delvis bliver afskaffet som skemafag.

Angående det første punkt er der tale om en bestemmelse af fagets formål mv., som fællesfagsudvalget ikke tager afstand fra, hvorfor den må antages at være generel for opfattelsen af tekstformidlingen i efg-planlægningen. Angående det andet punkt er det uklart, hvad fællesfagsudvalget mener, når det i kommentaren hertil skriver om dansk, at konsekvensen er »en opløsning af faget som skemafag.« (s. 31). Betyder det en nedlæggelse af faget som skemafag eller en *opdeling* af det i en pragmatisk afdeling, der integreres i de øvrige, og en musisk-æstetisk minimal rest, som opretholdes. Begge tolkninger ligger i forlængelse af det faglige udvalgs forståelse af faget som primært et pragmatisk færdighedsfag – og begge afskærer en kritisk bevidsthedsdannelse ved litteraturlæsning. I samme retning peger det, når fællesfagsudvalget anker over, at det faglige udvalg ikke har taget hensyn til placering af »de mere håndfaste discipliner« som studie- og notatteknik og bibliotekskundskab« (s. 31). Hvis der tages hensyn til disse færdigheder samt til stavetræning, mener fællesfagudvalget, at planerne kan »danne basis for en detailplanlægning af en undervisning i basisåret i et timetal på ikke under 40.« (s. 32)

»Det pragmatiske princip«

Det faglige udvalg skelner mellem et pragmatisk og et eksistentielt princip, samtidig med at det påpeges, at det er to sider af samme sag. Det skal her vises, at det pragmatiske er overordnet det eksistentielle i udvalgets forslag – samt at læsningens kritiske dimensioner er bortskåret. Udvalget skriver om dansk, at: »Formålet med faget er at eleverne udvikler deres sans for det sprog, som omgiver dem, og som de udtrykker sig gennem, og at de derved udvikler sig både som

individer og som samfundsborgere.« (s. 33) Dette stiller spørgsmål om, hvad »sans for« betyder, altså på hvilken måde eleverne skal udvikles. Desuden, om dette bedst sker ved det sprog, som omgiver dem«. Nogle af svarene kan findes i den omtalte abstrakte bestemmelse af faget:

For ethvert menneskes udvikling er sproget af fundamental betydning, både i psykologisk og i social henseende. Opøvelsen af sproglig bevidsthed og sproglige færdigheder bør derfor have så gunstige betingelser som muligt ved tilrettelæggelsen af undervisningen ved EFG. (s. 47)

Man bemærker her, at den bevidsthed, som omtales, er fikseret til det sproglige udtryk, mens det indholdsmæssige ikke nævnes. Målet er at uddanne individerne til at kunne kommunikere sprogligt på en hensigtsmæssig måde ud fra deres på forhånd givne position. Der tales ikke om, hvad og hvorfor der skal kommunikeres. Dette bliver angivet som et individuelt behov, psykisk og socialt, mens det ikke nævnes, at denne evne er basis for lønarbejdernes afpolitiserede og effektive deltagelse i den højt udviklede industrielle produktion. Den implicite forudsætning er, at det altid er i alles interesse at kommunikere og samarbejde. Dannelsesfagets formål opfattes her ensidigt som det at afhjælpe den forstyrrede eller uhenigtsmæssige kommunikation – mens indholdssiden, altså bevidstheden, som dannes og kommunikeres – ikke betragtes som klassespecifik. Det bliver derfor primært dansklærerens opgave at være sproghjælper i »meningsfyldte sprogsituationer« skabt i de øvrige fællesfag, at hjælpe »elever med særlig stor sproglig hæmning« (s. 47) samt at være »sproglig assistent« for lærersamarbejdet. De sidste års resultater i sociolingvistikken har klart påvist, at forskellige klasser og lag socialiseres til at anvende forskellige former for sprog. Det kan ikke lade sig gøre at sammenligne dem med én målestok, idet forskellige sprognormer er relevante i forskellige klassepositioner. Forestillingen om en kommunikationsnorm er forestillingen om en sociolekt som normalsproget eller normalkommunikationen.²⁰ Papirerne fra det faglige udvalg gør intet for at problematisere dette forsøg på at rense kommunikationens form- og indholdsmæssige sider i abstraktion fra disses samfundsmæssige binding.

Fra hvis synspunkt mener læreplanerne, sprogsituationerne skal være meningsfyldte? Det fremgår indirekte, at det drejer sig om dem, hvor eleverne arbejder med de øvrige fag i rapporter, procesbeskrivelser og foredrag. Det fremgår ikke, hvordan man her oparbejder en kritisk bevidstgørelse af eleverne, der rækker ud over anvendelsen af sproget som et blot redskab. Man kan konstatere, at det meningsfulde altså ikke består i en anledning for eleverne til at udøve en kritik af de forhold, der styrer sprogsituationen. Sammenligner man med den nugældende undervisningsvejledning for dansk i gymnasiet, 1971, hvor det sproglige også er den overordnede størrelse, afspejles forskellen til efg meget tydeligt, idet der her opfordres til, »at eleverne snart forholder sig kritisk analyserende og vurderende til sproget, snart anvender det i praksis, mundtligt eller skriftligt.« (s. 9)

Både i bestemmelserne for gymnasiet og for efg omtales kommunikationsmodellerne, specielt Bühlers model. Omtalen i efg-læseplanen lægger op til at afskære de forhold, som ligger bag kommunikationssituationen, mens der i undervisningsvejledningen for gymnasiet gøres opmærksom på den kritiske overskridelse, idet der lægges udtrykkeligt vægt på at opøve »elevernes kritiske sans« (s. 17). Hvorledes det fungerer, kan også ses af kravene til periodelæsningen:

I materialet bør indgå såvel litterær kritik som tekster, der i ikke-fiktiv form belyser periodens praktiske dagligliv og fx dens videnskabelige, religiøse eller moralske opfattelse af dette. Litteraturen i den valgte periode bør sættes i forbindelse med de sociale, politiske og økonomiske forhold og kan yderligere belyses ud fra idé og kunsthistorie. Som grundlag for dette arbejde vil man med fordel kunne bruge en elementær indføring i de forskellige historieopfattelser. (s. 32)

Det ses, at tekstmassen er meget bredt defineret, at der er et påbud om at anvende metoder, som relaterer teksterne social-historisk, samt at der er mulighed for at anlægge forskellige videnskabsteoretiske grundopfattelser. Denne del af tekstlæsningen støtter sig således bl.a. på ideologikritikken og den marxistiske bevidstheds-sociologi. I andre dele af gymnasiets tekstlæsning er der mulighed for

at anvende de eksistentielle og de positivistisk funderede metoder. I gymnasiet og tillige i den nuværende hf-ordning er der altså for det første en udstrakt grad af frihed for lærer og hold i forhold til planerne, og for det andet er der i selve planerne angivet en mulighed for at dyrke hver af de tre omtalte hovedretninger i faget.

»Det eksistentielle princip«

Hverken friheden eller den faglige bredde findes i efg. Ud over »det pragmatiske princip« skitseres et eksistentielt eller erkendelsesmæssigt. Prioriteringen mellem de to principper fremgår allerede, dels af den meget kortfattede beskrivelse af det eksistentielle, dels af at faggruppen er bange for: »at det lave timetal, som faget er tildelt, kunne forskyde vægten for ensidigt til den pragmatiske side, på bekostning af de erkendelsesmæssige aspekter.« (s. 48) Der bliver ikke argumenteret for, hvorfor netop denne forskydning vil ske og ikke den omvendte. Forklaringen må hentes i gruppens opfattelse af litteraturformidlingen og faget i øvrigt, som er baseret på den positivistiske kommunikationsmodel, hvilket medfører, at det »erkendelsesmæssige« placeres marginalt. Spørgsmålet bliver herefter, hvilke typer af erkendelse der medregnes under dette »princip«. Er der tale om arbejde med både den idealistiske og den materialistiske historismes metoder?

Formålet med arbejdet ud fra dette princip er:

at eleverne benytter det sproglige materiale som en naturlig kilde til at udvide deres erfaringer om menneskelige behov, følelser og erfaringer, og at de benytter det sproglige materiale til at udvikle deres personlighed i overensstemmelse med deres anlæg, samt at de ser sammenhængen mellem den situation, det enkelte menneske befinder sig i, og det samfund, der omgiver det.

Uden nærmere argumentation, men med henvisning til en kendt svensk, positivistisk litteratursociolog, Göte Klingberg, opdeles dette »princip« i tre områder. At skellet mellem dem er lige så uklart som mellem det pragmatiske og det eksistentielle »princip«, fremgår allerede af, at område 3 omfatter de to første, hvorfor det ikke kan

opretholdes som selvstændigt, medens skellet mellem disse ikke kan siges at være meningsfuldt, fordi der er tale om to forskellige former for uddybning af elevens erfaring:

1. *Det etisk-sociale*, dvs. et område, der giver en udvidelse af elevernes erfaringsområde ved at præsentere dem for andre livssituationer og -opfattelser, end dem de normalt støder på.
2. *Det mentalhygiejniske*, dvs. et område, der uddyber elevernes egne erfaringer ved at behandle problemstillinger, som eleven kender fra sig selv og sin nærmeste omverden.
3. *Det samfundsrettede*, dvs. et område, der lægger hovedvægten på samfundsforhold og sammenhængen mellem samfund og individ. (s. 40)

Bortset fra det teoretisk uholdbare i opdelingen af faget, så kan der i de konkrete undervisningsforslag, som må formodes at have stor normativ virkning pga. den mangelfulde læreruddannelse, næsten overalt spores en tendens til, at »det pragmatiske princip« i virkeligheden styrer det eksistentielle. Det ses fx under det mentalhygiejniske område, i målsætning 2 og 3 for det foreslåede undervisningsforløb med titlen »ung«. Hertil kommer, at den første målsætning snarere prioriterer elevens accept af det pågældende sociale system end en kritik heraf. Konflikter opfattes som mangelfuld kommunikation, ikke som udtryk for reelle modsætningsforhold, hvorfor de løses ved at give eleven en nuanceret opfattelse:

1. At give eleven en mere nuanceret opfattelse af sig selv i forhold til de grupper han/hun fungerer i (familie, kammerater, skole, arbejdsplads, samfund).
2. At give eleven midler (fremgangsmåder/metoder) i hænde, som gør ham/hende i stand til med større udbytte at læse tekster (fiktion/sagprosa) og se film og TV.
3. At give eleven evne til at udtrykke sig – især mundtligt, men også i et vist omfang skriftligt (redegøre for egne synspunkter på en tekst, deltage i diskussioner osv.). (s. 43)

Det eneste konkrete eksempel på arbejde med en fiktiv tekst, der forekommer i undervisningsplanerne, er J. Fabricius: »En brun, en blå, en gul, en rød« – en novelle taget fra samlingen *Englene*, udgivet af J. Vosmar primært til brug i 7. og 8. klasse i folkeskolen. Umiddelbart skulle man efter placeringen af teksten i »det eksistentielle princip« og »det samfundsrettede målområde« tro, at eleverne her skulle have mulighed for at få udviklet deres kritiske sans.

I stedet bliver eleven præsenteret for et præfabrikeret spørgeskema, som skal opøve hans evne til at kontrollere sin egen arbejdspræstation (indrestyring), og hvis formål det på det eksplicite plan er, at han eller hun skal »finde væsentlige ord eller meninger, der kan fremme forståelsen af teksten som samfundskritisk« (s. 52), samt at lægge op til en »afsluttende diskussion« af den. Spørgeskemaet lægger ud fra en positivistisk tekstforståelse op til isolering af enkeltstørrelser i teksten og til en naiv opfattelse af den som spejl af virkeligheden snarere end til sammenhængende tænkning over den som en samlet betydningsstruktur. Bortset herfra opfordrer spørgsmålene kun til registrering og referat på et yderst elementært plan:

1. Hvordan ville DU karakterisere den arbejdsplads, den unge mand er ansat på? Sæt streg under de tillægsord, du finder rigtige!
Beskidt initiativfremmende støjende steril
hyggelig uhygiejnisk umenneskelig demokratisk
2. Læs afsnittet på side 36, der begynder med ordene 'Det var en ...' Find tre tillægsord, som den unge mand her bruger om sin arbejdsplads og skriv dem ned.
 - 1...
 - 2...
 - 3...Vend tilbage til spørgsmål 2 [1?] og sammenlign *dine indtryk* af arbejdspladsen med den unge mands. Er der overensstemmelse? ja/nej (streg det forkerte ud). (s. 54)

Efter en række af den type spørgsmål kan man så afslutte med en diskussion fx af kommunikationsforholdene mellem novellens personer eller om kunst (på arbejdspladsen). Begge dele er eksempler på, at et aspekt i historien trækkes ud af både sin tekstlige og

samfundsmæssige sammenhæng. Det vil føre for vidt nærmere at gå ind på dette præfabrikerede undervisningsmateriale, men indtil videre er det interessant ved tilsyneladende at danne normen for den læsemåde i efg, der i højeste grad er samfundskritisk! Sammenligner man med J. Vosmars kommentarer og pædagogiske introduktion til arbejdet med samme novelle i *Englene*, så ses det, at realkommentarerne til ord som »demokrati på arbejdspladsen«, »rationalisering« mv. er holdt i en borgerlig terminologi (hhv.: »en ordning, der giver de ansatte medbestemmelsesret i virksomheden. Et slagord i de senere års politiske og økonomiske debat«, hhv. »omlægning af arbejdsgangen for at opnå en bedre udnyttelse af arbejdskraft og maskiner«. (s. 106 f.). Trods dette er Vosmars forslag til arbejdsopgaver i novellen til brug i folkeskolen langt mere kritiske end efg-papirerne, idet de fastholder tekstens betydningsstruktur og derfor også et helhedssynspunkt i analysen af den (jf. s. 117).

Konklusionen må da være, at »det eksistentielle princip« ikke i de foreliggende læreplaner for efg rummer mulighed for at arbejde ud fra de teorier, som ovenfor er omtalt som idealistisk eller materialistisk historiske. Konsekvenserne af »det pragmatiske princip«s eneherredømme må tages op til diskussion, ikke blot fordi det dominerer litteraturformidlingen, men også fordi man tillige kan opfatte kommunikationstænkningen som det apolitiserende og derved tilslørende grundlag bag de øvrige almene fag. Målsætningen for samtidsorientering peger på en opfattelse af samfundet som et rationelt socialt system, der styres af beslutningsprocesser, altså af kommunikation, mens de materielle forhold, der styrer dem, underbelyses:

Det overordnede mål for undervisningen i SO er at gøre eleverne i stand til at sætte sig ind i og forstå vigtige træk ved den måde, hvorpå der rejses problemer, træffes afgørelser og gennemføres beslutninger på forskellige niveauer i et samfund under stærk forvandling. (s. 63)

Tilsvarende lyder det om faget samarbejdsfag: »Formålet med faget samarbejdsfag er at give eleverne oplevelser af og forståelse for samarbejdets betydning.« (s. 184) Dette sker fx ved, at eleverne bliver trænet i gruppearbejde, beslutningsprocesser, problemløs-

ningsprocesser mv. Hermed afskærer undervisningen sig fra at bibringe eleverne en forståelse fx af, at gruppearbejde mellem folk med forskellige klassepositioner eller til fordel for folk i andre klassepositioner er dominerende i det kapitalistiske klassesamfund. I følgende undervisningsplan skal man tage udgangspunkt i elevernes følelse af gruppesamvær med hinanden og så lære dem, at »en gruppe er en samling af mennesker, der er kendetegnet ved at have: Fælles mål, fælles behov, fælles normer.« (s. 186) De begreber om fx rolle, gruppe, norm, som her er anvendt, er alle uproblematisk overtaget efter den amerikanske positivistiske sociologi, hvis position svarer til pragmatikkens i litteraturformidlingen. I modul 3 af samarbejds-lære-kurset er det hensigten direkte at koble pragmatikken ind som kommunikationsrenser i gruppen. Målet er: »At eleverne gennem øvelser får indsigt i forskellige former for kommunikation under kommunikationsforstyrrende forhold.« (s. 187)

Sådanne forhold kan fx bestå i sproglige fejl, synsforstyrrelser, følelsesmæssig afstandtagen, men ikke i objektive materielle modsætningsforhold. Det er i denne sammenhæng som grundlag for virksomhedsmanagement og afpolitiseret tilpasning til de sociale systemer, at »det pragmatiske princip«s overtagelse af litteraturformidlingen må ses. Derfor er tekstlæsningen fortsat centralt placeret i de almene fag som en ideologisk legitimerende faktor af samme type som dem, DASF fandt i undersøgelsen af lærebogsmaterialet. Det kan imidlertid ikke være tilfredsstillende hverken for de kommende generationer af faglærte arbejdere eller de øvrige, som skal gennem et efg-påvirket gymnasialt uddannelsessystem, at blive udsat for denne ensidige og konflikttildækkende undervisning. Derfor må de spørgsmål, som er rejst i forbindelse med model 3, tages op. Der må samles materiale, som belyser litteraturformidlingen i de forskellige dele af den gymnasiale sektor, og der må stilles krav til den fremtidige litteraturformidling for de unge, der skal indgå direkte i mer-værdiproduktionen, både om at den tager udgangspunkt i de aktuelle forskningsmæssige brydninger mellem de idealistisk-historiske, de positivistiske og de materialistisk-historiske retninger, og om at samfundsmæssiggørelsen af uddannelsessektoren ikke modstandsløst medfører en underlæggelse under produktionens kvalifikationskrav. Det burde være rimeligt, at dansklærerne var

med til at rejse fordringerne, og det ikke blot, fordi det drejer sig om et stort potentielt arbejdsmarked.

Slaget om efg er et lærestykke, egnet til at vise lærerne og deres faglige organisationer, hvorledes de indgår i mer-værdiproduktionen og i fremtiden i stigende grad vil blive underlagt den. Derfor kan det have en politisk effekt i faget selv. Men slaget er endnu ikke kæmpet færdig, og den faglige politisering kan endnu øve en indflydelse, hvis den resulterer i, at lærerne udnytter de omtalte modsigelsesforhold til at rejse krav om, at fagets politisk frigørende momenter bliver styrket og bragt i overensstemmelse med de økonomiske og politiske interesser i arbejderklassen. Målet kunne i første omgang være at sikre:

1. at de problemformuleringer og de resultater, den marxistiske fagkritik har udarbejdet i de senere år, ikke fortsat skal udelukkes fra efg-uddannelserne,
2. at der ikke fortsat arbejdes på basis af en afpolitiserende teknologisk pædagogik, samt
3. at der i overensstemmelse hermed stilles krav om en faglig kvalifikation af lærerkrafterne på efg, der kommer på højde med kravene til hf - og gymnasielærerne.

Litteratur og socialisation

Dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen og etableringen af gymnasiets dannelsesprogram på grundlag af skønlitteraturen²¹

Bygningerne på Frue Plads i København danner en symbolsk fremstilling af de historiske stadier, gennem hvilke statsmagtens forsøg på socialisation af befolkningen er skredet. En tur pladsen rundt er en rejse i tid gennem en række af hedengangne dannelsesinstitutioner, virksomme fra middelalderen til i dag.

Kommer man fra den gamle rådhusplads ad Nørregade, rejser Frue Kirke sig på højre side. Til den har en række af landets mest indflydelsesrige bisper været knyttet. De fremmeste kirkefolk fra 1800-tallet er symboliseret ved en stribe buster på fortovet langs med kirkeskibet. Både personerne og den institution, de har tjent, fremtræder som frosne mindesmærker over de århundreder, hvor kirken dominerede den offentligt organiserede bevidsthedsproduktion, dvs. hvor den havde patent på at påvirke bevidsthedsdannelsen, således at den generelt set udvikledes adækvat på grundlag af de socioøkonomiske forhold. Det skete direkte gennem det religiøse menighedsliv og indirekte gennem kirkens dominans over såvel folke- som latinskole.

Midtfor ligger den gamle Metropolitanskolebygning, der ved sine mere beskedne proportioner markerer underlæggelsen under kirken. Den nyklassicistiske stil, den har tilfælles med Frue Kirke, minder imidlertid om den sækularisering, som var den ideologiske forudsætning for latinskolens frigørelse og bekendelse til græciteten og den filologiske, humane videnskab. Bygningen danner forbindelse fra tro til viden(skaben), der til venstre på pladsen repræsenteres af universitetets hovedbygning. Også den er bevogtet af en række buster, symboliserende institutionens ledende tjenere.

Set fra oven ligner Frue Plads et fordrejet skakbræt: Spillebrik-

kerne har forladt slagsmålet om tro eller viden som grundlag for socialisationen og trukket sig tilbage i deres alvorlige bustepositur. Kun hovedet (ånden) har institutionerne haft behov for at bevare. Kroppen og drifterne er transformeret til navneplade og sokkel. Kamppladsen fremtræder som fordrejet, fordi de store kvadrater, der dannes af brolægningen, vender de to af spidserne mod de antagonistiske buster. De andre to spidser på kvadraterne peger på de lokaliteter, hvori universitetsfagene dansk og historie, som blev afgørende for latinskolen socialisation, har til huse.²²

Den videre kamp om den offentlige socialiserings ideologiske grundlag kom til at foregå inden for universitetets mure. Hovedbygningen bærer stilistisk præg af den klassiske dannelses symboler: den på en gang harmonisk opbyggede og skrækindjagende sandstenstrappe, den tunge høje dør, de græske friser og ørnen, der skuer det himmelske lys. De latinske sentenser på Metropolitanskolens bygning og på universitetets hovedbygning forkynder, at det klassisk-filologiske sprogstudium trods talrige angreb forblev grundlaget for den akademiske dannelse på universitetet og i latinskolen frem til 1800-tallets slutning.

Med reformen af den videregående skoleuddannelse i 1903 blev fagene historie og dansk imidlertid prioriteret højt på de klassiske sprogfags bekostning, hvilket markerer, at den centrale modsætning i de humanistiske fag ikke længere stod mellem klassisk-sproglig og national-sproglig filologi, men mellem en filologisk og en historisk opfattelse af de nationalsproglige tekster, der skulle anvendes som dannelsens materiale.

En stor del af ansvaret for 'nationens almene dannelse' blev med den historiske opfattelses sejr – som det skal demonstreres – lagt i hænderne på historie- og dansklærerne, hvorfor rejsen forbi dannelsens forsteneringer passende kan afsluttes på Filologisk Laboratorium, hvor dansklærerne blev uddannet – og for størstedelens vedkommende stadig bliver det.

De to billedhuggerarbejder på Filologisk Laboratorium er valgt med omhu. Det ene forestiller Holberg, om hvem man som rus fik at vide, at han var den danske litteraturs fader. Det andet Vilhelm Andersen, om hvem det hed, at han var den sidste, der havde læst denne litteratur i sin fulde udstrækning.

Når Vilhelm Andersen blev placeret her, har det imidlertid ikke

været som minde om en fortabt tradition, snarere som et udtryk for, at han har opført det faglige og pædagogiske stillads, som faget dansk i første halvdel af dette århundrede har benyttet til sin opbygning. Anekdotisk fremgår dette af bogen *Vilhelm Andersen, Hilsener på Firsars-Dagen*, 1944. Hilsenerne kommer fra 67 af hans elever, hvoraf de fleste har været eller er placeret som ledere af fagets forsknings- og undervisningsinstitutioner. Bogen udtrykker subjektivt Vilhelm Andersens centrale placering i udviklingen af danskfagets selvforståelse. Netop fordi hans begrebsramme blev gjort til institution, må man tage udgangspunkt i hans forfatterskab for at spørge efter det officielle dannelsesbegreb. Men herefter må man undersøge, hvilke samfundsmæssige interesser, der lå bag institutionaliseringen af det. Videre må der spørges om – og i så fald hvordan – det har fungeret og aktuelt fungerer i fagets praksis i uddannelsessystemet.

Niels Ole Finnemann har klart i *Kontext* 4-6, 1973, argumenteret for nødvendigheden af at lade den fagdidaktiske analyse af litteraturlæsningen tage udgangspunkt i Vilhelm Andersens produktion:

Når jeg søger at etablere et udgangspunkt for en marxistisk forskning i den borgerlige bevidsthedsproduktion med udgangspunkt i Vilhelm Andersen, skyldes det ikke alene, at litteraturen og litteraturvidenskaben er mit faglige udgangspunkt, men også at dansk litteratur netop i den borgerlige bevidsthedsproduktion spiller en central rolle i dennes første selvstændige form: almendannelsen. Når jeg videre søger dette udgangspunkt inden for litteraturens funktion i uddannelsessystemet skyldes det, at den borgerlige bevidsthedsproduktion her får sin typiske borgerlige, bevidste form. (s. 48)

Perspektiver og problemer

Vilhelm Andersen var den første i danskfagets tradition, der bevidst sammenknyttede litteraturlæsningen og gymnasiets bevidsthedsdannelse. Først med skiftet i det videnskabsteoretiske paradigme fra en idealistisk til en materialistisk, (marxistisk funderet) viden-

skabsteori er det imidlertid muligt at etablere en kvalitativ anderledes forståelse af fagets dannelsesfunktion end den, der har været institution siden Vilhelm Andersen.²³ En etablering af en marxistisk didaktik for danskfaget må som én af sine forudsætninger have en kritisk analyse af den institutionaliserede form, hvori faget blev etableret som dannelsesfag. At bidrage hertil er det primære mål for nærværende artikel.

Konsekvensen af det videnskabsteoretiske paradigmeskift er ikke blot, at metoden til analyse af skolens (herunder Vilhelm Andersens) dannelsesarbejde må være forskellig fra Vilhelm Andersens. Men også, at det nøjere må overvejes, hvilken status det litterære materiale og de litterære metoder, Vilhelm Andersen oparbejdede, bør have i en fremtidig skole for de 16-19-årige. Ud fra de aktuelle udviklinger i læreplanerne for dette område, specielt de erhvervsfaglige grunduddannelser (efg), synes det rimeligt at antage, at litteraturen selv i en meget bred betydning fremover kommer til at indtage en beskedent plads i dannelsesmateriale, og at de kvalifikationer, der trænes gennem den kritiske analyse af komplekse betydningsstrukturer, således kun vil blive forbeholdt de færreste unge, hvorved skellet mellem 'håndens' og 'åndens' arbejdere bliver opretholdt. Træningen af den æstetiske sensitivitet bliver i forlængelse heraf betragtet som et spørgsmål om at udfylde fritiden, hvilket demonstrerer det politisk impotente, der er lagt op til ved undervisningen i 'de almene fag' på efg:

Tidligere gik grænsen mellem dem, der ingen almen uddannelse fik (de ufaglærte og lærlingeuddannede), og dem, der fik en almen uddannelse, der imidlertid var utidssvarende i forhold til kapitalens aktuelle krav (gymnasieeleverne). Nu går grænsen mellem dem, der får en centralt styret, positivistisk baseret, ukritisk uddannelse, hvis mål kun svarer til de lavere og mellemste dele af Bloom's taxonomi (indlæring og anvendelse af fakta), og dem, der får en uddannelse, hvori der er mulighed for at opnå en kritisk bevidstgørelse.²⁴

Det må da være et mål for den marxistisk funderede fagkritik og faghistorie dels at reflektere over, hvad Vilhelm Andersens dannelsesforestilling indebærer, dels at analysere de politiske og ideologiske

perspektiver, der ligger i en afskaffelse hhv. i en omfunktionering af det litterære materiale bl.a. med henblik på at ophæve skellet mellem intellekt og sanselighed.

Denne refleksion er ved at slå igennem via de aktuelle tendenser til reetablering af en historisk bevidsthed i faget dansk som alternativ dels til den idealistiske historisme à la Vilhelm Andersen, dels til de ahistoriske metoder, fx nykritikken og pragmatikken.

Udgangspunktet for denne nye syntesedannelse blev taget dels i den ny-radikale kulturdebat i 1950'erne og 60'erne, dels i den marxistisk inspirerede fagkritik i 70'erne og viser sig i form af et generelt skred bort fra de ahistoriske og overvejende positivistisk funderede metoder:

Strukturalismen udvikledes til en marxistisk og freudiansk semio-logi. Nykritikken blev til ideologikritik, som nu er ved at udvikle sig til at indgå i en bredere bevidsthedssociologi i lighed med pragmatikken og litteratursociologien. Litteraturbegrebet blev samtidigt udvidet til et tekstbegreb, der ud over litteratur i snæver skønlitterær forstand omfatter både tekster, der normalt har været udeladt af det finlitterære selskab, og ikke-sproglige bevidsthedsytringer. Udviklingen medfører, at mange af de hidtidige fronter i faget – fx mellem sprog og litteratur – opløses. De nye skel sættes snarere via videnskabsteoretiske modsætningsforhold end gennem det behandlede materiale. Tendensen til opposition mod de ahistoriske, positivistiske metoder viser sig bl.a. i, at der under forhandlingerne om nye studieplaner for danskfaget ved universiteterne de sidste par år over alt kan ses en tendens til at opprioritere de historiske discipliner. At det netop var en tekst- og bevidsthedsskønlitterær historie og ikke en litteraturhistorie, markerer, at opgøret ikke betød tilbagevenden til den idealistiske historisme, positivismen i sin tid var et progressivt opgør med.

Den marxistiske videnskabeliggørelse af tekstlæsningen medfører imidlertid ikke uden videre et farvel til det analysearbejde og de holdninger, som repræsenteres af den idealistiske tradition. Endsige at det skønlitterære materiale afvises i og med, at det tilkendes en anden placering i samfundstotaliteten. Snarere er der tale om, at det bliver dialektisk indreflekteret i en ny syntese. Temaet i *Hug!* 5, 1975 er netop: »Kunsten at arve«. Tilegnelsen af kulturarven opfattes her som kritisk og dialektisk i den forstand, at den tager

sit udgangspunkt i en analyse af de samfundsmæssige vilkår både aktuelt og i samtiden, og idet den i højere grad søger at omfunktionere historien – herunder dens bevidsthedsformer – end at afskære sig fra den. Den tyske marxistiske filosof Ernst Bloch udtrykker det således: »Det afgørende er og bliver vekselvirkningen: En kritisk betragtning af samtiden, der muliggør en produktiv tilegnelse af arven fra fortiden« (s. 26).

Parolerne om socialisten som arving peger relevant på de problemer, der ligger i den ideologikritiske metodes reduktionistiske opfattelse af historien (den likvidatoriske fortrængning, der fx opfatter al kunst i det kapitalistiske samfund slet og ret som borgerlig = skadelig). Men ideologikritikken er også i andre henseender problematisk:

Ideologikritikken rummer et kritisk potentiale i sin frilæggelse og begrebsliggørelse af den borgerlige ideologi. Dens motivering for en beskæftigelse med den borgerlige kultur er, dels at denne ideologi er udtryk for grundlæggende træk i det borgerlige samfund, dels at man ved at dissekere denne ideologi, dvs. ved at formidle dens tekstlige fremtrædelsesformer negativt (i bevidst forstand) kan retlede denne ideologis aktuelle bærere og i sidste instans påvirke det socio-økonomiske system, de befinder sig inden for. Denne strategi forudsætter muligheden af en modbevidsthed selv i udviklede kapitalistiske samfundsformationer og må – bl.a. fordi den er politisk aktiverende – umiddelbart vurderes positivt.

Men et kritisk spørgsmål til ideologikritikken bliver da om, og i givet fald med hvilken konsekvens, en sådan strategi er en videreførelse af en ideologisk, borgerlig forestilling om oplysning og sund fornuft – sidst manifesteret i den kulturradikalistiske kamp i tredivernes kriseår.

Olav Harsløf skriver i *Poetik* 23, 1975, at kulturradikalisterne altid reagerer på samfundskriser via kulturkamp: »Og de afparerer altid med en fagfront – lige fra arkitekterne i *Kritisk Revy* til litteraterne i *Hug!*« (s. 99). Selv om dette reaktionsmønster har fungeret, så er det ikke dermed givet, at enhver kulturkamp er kulturradikal. Eller at en kulturkamp ikke er nødvendig i den samfundsmæssige kamp som sådan. Det er heller ikke givet, at erfaringerne fra den kulturradikale strategi, som altid i Danmark har været nært tilknyttet den socialistisk-marxistiske, ikke på visse præmisser kan

indoptages i denne. Det korrekte udgangspunkt for en opstilling af disse præmisser må være en bestemmelse af de historiske specifikke mulighedsbetingelser for kunstnernes og de intellektuelles aktiviteter i forhold til en proletarisk offentlighed, herunder et aktionsfællesskab mellem arbejdere, kunstnere og intellektuelle. I *Hug! 9*, 1976, stilles der i lederen i anledning af Malinovski det relevante spørgsmål, om den intellektuelles eneste funktion skal være at stille sig til rådighed som passivt (skrive)-instrument for arbejderne, eller om hun/han også kan fungere progressivt ved at etablere korrekte analyser hhv. kunstneriske gestaltninger: »I det omfang Malinovskis statskritik er artistisk og indholdsmæssigt præcis, er den også objektivet vedkommende for lønarbejdere.« (s. 1) Kulturkampen er ikke pr. definition kulturradikal, men den må opfylde kravet om materialhistorisk fundering af analyserne, hvis den ikke skal blive en march på det sted, de kulturradikale udpegede.

Med henblik på dette må en marxistisk kulturkamp derfor bl.a. tage højde for de resultater kapitallæsningen har afstedkommet, herunder beskæftige sig med kunstnernes og de intellektuelles tilknytningsforhold til et borgerligt statsapparat (stipendier, biblioteker, undervisnings- og forskningsinstitutioner mv.), men den må ikke lade kulturfagene degenerere til en resigneret påberåbelse af socialstatsillusionen og påvisning af de rammer, inden for hvilke kampen foregår. Derved kommer venstrefløjen til at fortsætte socialdemokraternes fiksering til rammerne. Det sker dog i den negative forstand, at mens disse mener, at man ved at forbedre de rammemæssige muligheder kunne få distribueret kulturen og ser bort fra, at det drejede sig om en borgerlig kultur, så kan venstrefløjens relevante analyse af de rammer, det kapitalistiske samfund sætter for bevidsthedsreproduktionen, medføre en (kultur)politisk handlingslammelse, hvis disse analyser er mål og ikke udgangspunkt. Den marxistiske kulturstrategi bør ikke bestå i en overladelse af kultur som sådan til borgerskabet. I stedet bør den bestå dels i etableringen og formidlingen af alternative kulturelle former og dels i kritisk formidling af den borgerlige kultur, idet den som udgangspunkt har gjort sig bevidst over for de kulturradikalistiske og de socialdemokratiske strategiers fejltagelser. Der er altså tale om nødvendigheden af både en negativ, ideologikritisk og en positiv formidling:

I forlængelse af det ovenstående må ideologikritikkens negative formidling kunne anvendes; men den er i sin hidtidige udformning mest funktionel, hvis den henvender sig til en gruppe, hvis bevidsthed tendentielt er borgerlig, idet den er udviklet til analyse af borgerlig finkultur.

Hvad skal man gøre, hvis litteraturundervisningen ikke længere henvender sig til gymnasieeleverne, men til de unge, der er blevet selekteret fra, fordi de ikke havde fælles normsystem med skolen? Eller mere konkret: Hvad skal vi gøre med tekstlæsningen, herunder litteraturlæsningen, i de nye uddannelser for faglærte og ufaglærte arbejdere, som er under etablering, og inden for hvis rammer den statslige socialisering af arbejderklassen fremtidigt kommer til at foregå? Udgangspunktet er her en reformistisk arbejderbevidsthed, som indirekte bærer præg af den borgerlige ideologi.

Den ideologikritiske strategi kommer til kort – ikke blot over for ældre litterære tekster, men også over for de fleste nyere – idet efg-elevens erfaringsbaggrund måske ikke primært er knyttet til denne type af bevidsthedsmanifestationer, og idet ideologikritikkens negative formidling forudsætter et bevidsthedsmæssigt fællesskab mellem eleven og det analyserede materiale, som sjældent vil være til stede. Strategien bliver da at overføre denne ideologikritiske afsløringsmetode til de bevidsthedsformationer, som direkte anvendes af den pågældende gruppe (popkulturen, tegneserierne mv.). Denne transponering af metoder fra ét stofområde til et andet er i fuld gang, hvilket er o.k., men utilstrækkeligt.

En positiv, marxistisk funderet formidlingsstrategi kan ikke gå ud på ureflekteret at videreformidle den borgerlige kulturarv. Den positive kulturpolitiske strategi bliver da at rekonstruere, analysere og formidle historisk specifikke billeder af modbevidstheden og dennes betingelser på forskellige tidspunkter frem gennem historien. Under overskriften »Stryg historien mod hårene« bragte Ejvind Larsen flg. citat af Walter Benjamin i *Vindrosen 1*, 1973:

Klassekampen, som en historiker der er skolet hos Marx altid har for øje, er en kamp om de rå og materielle ting uden hvilke der ikke findes nogle fine og åndelige. Alligevel har de sidste en anden rolle i klassekampen end en forestilling

om et bytte, der tilfalder sejrherren. Som fortrøstning, som mod, som humor, som list, som forvovenhed er de en levende magt i denne kamp, og de rækker langt bagud i tiden. De mod-siger igen og igen enhver sejr, som de herskende nogensinde har vundet. Som blomster vender deres bægre mod solen, således stræber også alt som har været, i kraft af en slags gådefuld heliotropisme, mod at vende sig efter den sol, der er under opgang på historiens himmel. Denne den vanskeligst opdagede af alle forandringer må den historiske materialist kunne indregistrere. (bagsideomslaget)

I Peter Madsens artikel om Herman Bangs *Stuk* i *Poetik* 24, 1975, bliver dette program søgt konkretiseret og opstillet som udgangspunkt for en social-historisk tekstlæsning:

Er det mere grundlæggende erfaringer [fælles for læseren og teksten] der er på tale, så vil læsningens styring af forestillinger og fantasi kunne gribe ind i læserens fremtidige muligheder for organisering af disse erfaringer. Sådanne indvirkninger kan være dårlige og gode alt efter forholdet mellem værket og læseren, som oftest vil der vel være tale om på en gang etablering af fikseringer (i almindelig forstand, i hvilken forstand der i teknisk psykoanalytisk mening kan være tale om fikseringer er i øvrigt et væsentligt spørgsmål) og åbning af muligheder for videre arbejde med forestillingerne og erfaringerne. I det omfang den antydede sammenhæng mellem historisk, social, klasse-mæssigt osv. frembragte oplevelsesformer på den ene side og æstetikken og fantasien på den anden side kan bringes i stand, så er der her muligheder for en social-historisk begrundet æstetik. (s. 40)

Er der muligheder i en kombination af en positiv og en negativ formidlingsstrategi over for efg-eleven, eller skal man acceptere det som konsekvens af den igangværende demokratisering af rekrutteringen til de gymnasiale uddannelser, at skolens vigtigste almene socialiseringsfunktioner lægges ind under andre discipliner end tekstlæsningen? Bør man ud fra en marxistisk opfattelse støtte de borgerlige uddannelsesteknologers bestræbelser på at omdanne

danskfaget til træning i optimal kommunikation i arbejdssituationen, fordi det tilsyneladende er en demokratisering, når fikseringen af socialiseringen i forhold til et borgerligt dannelsesgrundlag derved forlades? Dette ville betyde venstrefløjens accept af, at det 20. århundredes borgerlige ideologi erstatter det 19. århundredes!

Er konsekvensen af, at man forveksler den strukturelle, rekrutteringsmæssige demokratisering med en reel, indholdsmæssig, ikke, at væsentligheden af fx de kunstneriske gestalter af følelses- og holdningsmønstre afvises som uinteressante både i erkendelses- og formidlingsmæssige sammenhænge? Er den videre konsekvens i forbindelse med at nægte at interessere sig for denne kulturkamp ikke, at man enten accepterer, at formsansen og de kreative såvel som de analytiske evner efterlades til formgivning af produkterne fra fx Gyngemosen, Aller og Gutenberghus – eller at man benægter disse sagers eksistens i eller relevans for arbejderklassens frigørelse?

Fantasi er korrekt af ideologikritikken blevet opfattet som området for de ønskedrømme, virkeligheden nægtede at opfylde. Men den er tillige udtryk for en protest i lighed med religionen, hvorom Marx skriver i »Kritik af den hegelske retsfilosofi«, *Økonomi og filosofi*, 1962:

Den religiøse elendighed er på en gang udtryk for og protest mod den virkelige elendighed. Religionen er den betrængte skabnings suk, den er en hjerteløs verdens hjerterørelser, den er åndeløse tilstandes åndsindhold. Den er folkets *opium*. (s. 51 f.)

Konklusionen bliver med Lone Thaus formulering i *HUG! 9*, 1976:

At afvise fantasi er at overlade den til reaktionen – det marxismen skal gøre er at fremdrage dens potentielle mulighed som protest og bruge den i bevidstgørende øjemed. (s. 24)

Vilhelm Andersen fik den rolle i skolens historie, at han etablerede et adækvat dannelsesprogram for en del af borgerskabet og mellemlagene ved radikalt at skære det klassisk-sproglige dannelsesmateriale væk og holde fast ved den socialiseringseffekt, han ville opnå.

Vi er nu igen i en situation, hvor skolesystemet for de 16-19-årige

står foran fundamentale ændringer, fordi det skal socialisere lønarbejdere til produktionen og ikke længere primært skal være en embedsmandsforskole. Spørgsmålet bliver da, om dansk og historie, som blev indført i 1903 som dannelsesbærende, nu må dele skæbne med de klassiske sprogfag, der dengang rudimentært fik lov til at overleve som oldævl. Hvis danskfagets marxister ønsker en opspaltning i en højprioriteret kommunikationstræning og en rudimentær »æstetisk-eksistentiel« del af latterlig karakter, kan man blot forholde sig passivt og lade uddannelsesplanlæggerne gøre det grove arbejde.²⁵ Mange af fagets ledende venstrefløjsfolk har valgt at sluge denne løsning.

Baggrunden har naturligvis dels været nødvendigheden af at få etableret et kritisk alternativ til kommunikationsundervisningen, som i slutningen af 60'erne blev etableret i form af en politisk tandløs og kapitaladækvat pragmatik, dels at fagets litterater ikke har været synderligt interesserede i at tage denne problematiske opgave på sig. Spørgsmålet er i høj grad, om ikke dette skel er falsk – og om det overhovedet lader sig gøre af oparbejde en kritisk kommunikationsundervisning, hvis indholdsanalysen forsømmes.

Hvis man mener, at tekstlæsningen ikke blot bør fungere på linje med oldævl mv., men at der også i en gymnasial skole for arbejderklassen ligger muligheder for en æstetisk, følelses- og holdningsmæssig påvirkning via et skønlitterært og saglitterært materiale, er det på tide at indlede en diskussion, af hvilke mål der kan opstilles for en tekst/litteraturlæsning for arbejderklassen, og af hvilke strategier der må etableres, for at disse mål kan opnås. Grundlaget for en sådan socialistisk anfægtelse af den statslige uddannelses- og kulturpolitik blev kort ridset op i *Poetik* 23 på grundlag af en artikel af Kjerstin Norén på flg. måde:

Det må være afgørende i en situation, hvor det kunstneriske og intellektuelle arbejde står i en udsat og kritisk stilling, ikke at forfalde til anti-intellektualisme og populisme, men i stedet at koncentrere anstrengelserne om at give dette arbejde et nyt indhold, som er i overensstemmelse med den socialistiske politiks helhedsperspektiv. Man vil da kunne udskille, hvordan den statslige kulturpolitik kommer til at stå i konflikt med afgørende målsætninger for den socialistiske kulturkamp på

en række punkter: Den statslige kulturpolitik har som yderste mål at *dæmpe* og *tilsløre klasse modsætningerne* i det kapitalistiske samfund og udgør en del af en miljøpolitik, der har stærke *korporativistiske indslag* – den socialistiske kulturkamp stræber efter i stedet at gøre *klasse modsætningerne tydelige og begribelige* med henblik på at *fremme arbejderklassens kamp og den politiske kamp for socialismen*; den statslige kulturpolitik *afgrænser kulturområdet til fritidssfæren og privatsfæren* – den socialistiske kulturkamp sigter mod at *nedbryde de falske modsætninger mellem arbejde og fritid, mellem privat liv og offentligt, politisk liv* i bevidsthed om at det private også er noget man har fælles klasse mæssigt og at arbejdets miljø hører sammen med og i alt væsentligt er bestemmende for også fritidens miljø; den statslige kulturpolitik står vagt om og bevarer en *borgerlig kunstnerisk offentlighed* som gør kunsten til objekt for privat konsumtion og brækker odden af dens samfundsmæssige effekt-muligheder ved at *indordne den i den borgerlige kunst- og kulturinstitution* – den socialistiske kulturkamp må derimod bryde med den borgerlige offentlighed og den borgerlige kulturinstitution, medvirke til at skabe en *proletarisk offentlighed og en socialistisk arbejderkultur* ved at tage sit udgangspunkt i arbejderklassens materielt betingede klassebevidsthed, *udvikle denne klassebevidsthed og give den et politisk perspektiv.* (s. 7)

Konkret kommer denne kulturkamp til at tage udgangspunkt i oparbejdelsen af en didaktik og en faghistorie på grundlag af en marxistisk videnskabsteori. Denne må omfatte en analyse af de stofmæssige, metodologiske, pædagogiske og videnskabsteoretiske grundproblemer tillige med disses samspil både i den enkelte undervisningssituation, og frem gennem litteraturforskningens og formidlingens historie. Disse momenter opfattes dels i deres dialektiske sammenhæng, dels som underlagt styring af økonomiske, politiske og ideologiske forhold i større eller mindre grad, alt efter hvor udviklet den pågældende samfundstotalitet er. Denne eksterne styring formidles først og fremmest af de dannelsesinstitutioner, tekstlæsningen foregår i. Det sker – om end modsigelsesfyldt – på grundlag af de krav om arbejdskraftens faglige og alment ideologi-

ske kvalifikation, som gælder for de enkelte klasser og lag på det pågældende tidspunkt.

Vilhelm Andersens store pædagogiske slagkraft beroede ikke mindst på, at han i lighed med det præsteskab, han afløste, havde et budskab, som han kunne formidle positivt, og som svarede til de øvrige private og offentlige erfaringer, deltagerne havde. På grund af overensstemmelsen fremtrådte den positive formidlingsstrategi som mangel på strategi. Denne offentliggørelse af borgerskabets privatsfære via litteratur og skolens videreformidling af denne placerer uddannelsessystemet indholdsmæssigt som en forlængelse af den litterære institution. Samtidig placerer undervisningssystemet sig som en bekræftelse af en specifik gruppes erfaringer fra arbejdsprocessen, som postuleres alment-tilgængelige i fritiden. Som det fremgår af det foregående afsnit, er denne situation ved at være afsluttet, efter at statsmagten er begyndt at gennemrationalisere uddannelsessystemet.

Nu er det lagt op til, at uddannelsessystemets almene fag direkte skal fungere som steder for optræning af de kommunikative færdigheder i arbejdslivet og loyaliteten i forhold hertil. Dette er som udgangspunkt progressivt, idet lønarbejdernes erfaringer også inddrages i den offentlige socialisering, men realiter reaktionært, fordi dette tendentielt sker for at tilsløre dem, i og med de opfatter formålet med produktionen som brugsværdi og ikke som bytteværdi. Dette stiller de marxistiske humanistiske fagfolk, her specielt litteraturformidlerne i en vanskelig position, hvor det hverken er muligt at støtte (sig til) den traditionelle almene dannelse eller dens afløser.

Ud fra en marxistisk position er det muligt analyserende at forholde sig til de to andre traditioner. Men herfra er der langt til, at man på grundlag af en marxistisk position oparbejder en pædagogisk praksis i forhold til arbejderklassen, der forener den positive og den negative bearbejdning af arbejdslivets dobbeltkarakter og erfaringer formidlet gennem det kulturelle materiale, således at den positive formidlings formål er at fremme identifikationen ved at påvise ligheden mellem erfaring og materiale, mens den negative formidlings formål er at fremme den kritiske bevidsthed gennem en analyse af baggrunden herfor. Etableringen af en sådan praksis som et alternativ til de to andre traditioner må være et vigtigt mål

i en socialistisk kulturkamp. En af de vigtige forudsætninger må imidlertid være en analyse af disse to traditioner. Det er denne artikels mål at bidrage hertil.

I det følgende vil jeg analysere dannelsesbegrebet, således som det eksplicit og implicit træder frem i Vilhelm Andersens forfatterskab. Endvidere vil jeg her begrunde hvorvidt – og i fald med hvilke modifikationer – det kan opfattes som en videreførelse af den borgerlige ideologi om den almene dannelse, som var dominerende i det 19. århundrede. Derefter vil jeg påvise dette dannelsesbegrebs faktiske nedslag i danskundervisningen i gymnasiet fra skolereformen, 1903, frem til den reviderede undervisningsvejledning, 1971. Nedslaget vil blive set ud fra gymnasiets samfundsmæssige funktion, idet jeg vil stille spørgsmål om, hvorledes skoleloven af 1903 og bag den Venstres og Socialdemokratiets uddannelsespolitik dels hænger sammen med disse partiers overtagelse af de statsbærende funktioner efter 1901, dels er et udtryk for de småborgerlige produktionsforhold, der har været karakteristiske for Danmark helt op til begyndelsen af 1960'erne, og som har præget Venstres og Socialdemokratiets ideologi i den pågældende periode.

Afsluttende vil jeg analysere de humanistiske fags aktuelle situation med henblik på at bestemme muligheden af at opstille et alternativ til Vilhelm Andersens anvendelse af litteraturen og den hjælp, man kan få hertil ved at studere Vilhelm Andersens program.

Dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen

Udgangspunktet er en analyse af dannelsesbegrebet i Vilhelm Andersens forfatterskab og dets relation til 1800-tallets ideologi om den almene dannelse. Det skal vises, hvorfor dannelsesbegrebet er af fundamental vigtighed i forfatterskabet, hvorfor dette begreb kan betegnes med etiketter som idealisme, organismetænkning og harmonisme – samt endelig, hvorfor det kan opfattes som udtryk for en borgerlig embedsmandsideologi.

Vilhelm Andersens nære ideologiske overensstemmelse med det 19. århundredes digtere fremgår af hans karakteristik af sine egne bøger om Poul Møller og Oehlenschläger i *Illustreret dansk*

Litteraturhistorie. Her opfatter han sig selv som den, der – loyalt tjenende – transporterer kulturgods fra det 19. til det 20. århundrede. Det er imidlertid ikke blot godset, men også dannelsesforestillingen bag denne transport, der kan tilbagedateres. Det sker programmatisk, hvor han i indledningen til bd. 3 med et citat fra den nationalromantiske litteraturhistoriker N.M. Petersen gør folkets bevidsthedsdannelse til sit eget formål:

‘Naar en Gang Litteraturens Historie, ikke alene dens Yderværker, men dens indre Historie bliver alles Sag, saa vil ogsaa den blive et væsentligt Middel til at fremme Folkets Dannelse ved at lade det skue sig selv.’ (s. 3)

Forestillingen om en oprindelighed, fælles for hele folket; en oprindelighed, som kan bringes til at træde frem gennem de litterære værker, karakteriserer begge litteraturhistorikerne som idealistiske historikere. Forestillingen om, at analysens formål er at gribe ind i fremtiden, viser det pragmatiske frem i historieopfattelsen. Grænsen for Vilhelm Andersens tilslutning til N.M. Petersen ses imidlertid i den vægtforskydning, der er sket fra dennes forsøg på at anskueliggøre »Guds Riges Virkeliggørelse paa Jorden« (*Bidrag til den danske Litteraturs Historie*, I, s. 7, 2. udg., 1867), til Vilhelm Andersens egen prioritering af individets udviklingsbane både som struktureringsmetode og som formål for litteraturhistorien. Vilhelm Andersens standpunkt formuleres klart i de afsluttende ord fra en tale på Askov Folkehøjskole, 1897. Det hedder her om Grundtvig:

Vi har lært af ham, hvad han lærte under det friske Gennembrud af sand Menneskelighed i hans Ungdom, at Dannelse ikke er Lærdom, ikke Oplysning, men en personlig Ting, et Menneskes Vækst om en indre Kærne og en folkelig Sag, et Folks Sammenslutning om sit Midtpunkt. (s. 27)

Dette begreb om udvikling ud fra en immanent, ideel kerne i mennesket og folket kan siges at være det dannelsesideal, hele forfatter-skabet udtrykker. Dette træder frem i opfattelsen af individets og nationens udviklingsbaner som ensdannede og betinger forfatter-

skabets genremæssige opspaltning. Vilhelm Andersen skriver dels monografier over eksemplariske kunstneres individuelle dannelsesproces, dels ånds- og litteraturhistoriske fremstillinger af nationens udvikling. Et eksempel på den monografiske genre er bogen *Poul Møller*, 1894, som har været forbilledet for de fleste litterære monografier siden da. Den nævnte litteraturhistorie, som har haft lignende status i sin genre, kan sammen med hovedværket *Tider og Typer af dansk Aands Historie*, 1907 ff., danne eksempel på beskrivelse af nationens åndelige udvikling.

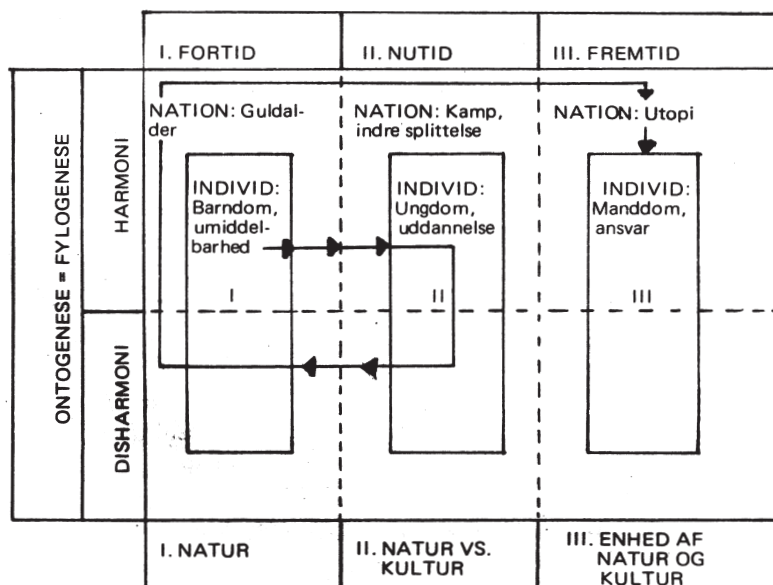
Ved overtagelsen af begreberne om nationen og folket fra 1800-tallet – og altså gennem benægtelsen af samfundets klassekarakter – manifesterer dannelsesbegrebet sig igen som idealistisk, men også som borgerligt, idet der heri ligger en benægtelse af bevidsthedsdannelsens klassespecifikke karakter, som er i overensstemmelse med borgerskabets interesser.

Dannelsesforestillingen kan endvidere karakteriseres som organicistisk, idet både individets og samfundets historie opfattes som en plantes vækst, jf. udtrykket »indre Kærne«. Dannelsen bliver da almen i den betydning, at dens funktion er at bidrage til socialisation af 'nationens hoved' (ofte i betydningen akademisk uddannede embedsmænd). Hermed tilslutter Vilhelm Andersen sig den tradition for organismetænkning, Aage Henriksen har fundet karakteristisk for den danske guldalder, hvorfor en kritik af denne tradition også kommer til at ramme Vilhelm Andersen. Tilslutningen dokumenteres i øvrigt i Aage Henriksens artikel i *Kritik* 27: »Med 100 års forsinkelse når organisme-tænkningen frem til faget dansk i Vilhelm Andersens undervisningsprogram« (s. 93).

Vilhelm Andersens dannelsesbegreb er harmonisk, idet udviklingen opfattes som kontinuert fremadskriden mod opnåelse af en harmoni. Harmonien opfattes i det 19. århundredes naturfilosofiske tradition (fx hos H.C. Ørsted) som guddommelig, mens den imidlertid hos Vilhelm Andersen snarere opfattes som menneskets individuelle frigørelse. Både harmonien og den forestilling, at ontogenese er lig fylogenese (dvs. at den enkelte vækst og slægtens (nationens) har samme udviklingshistorie) har jeg søgt at anskueliggøre i model 1, som jeg – trods indbyrdes forskelle – opfatter som karakteristisk for både Vilhelm Andersen og 1800-tallets dannelsesideologi. Efter en

kort abstrakt redegørelse skal modellen fyldes ud gennem analyse af Vilhelm Andersens værker.

Model 1: Den almene dannelse



Umiddelbart følger både individ og nation historisk udviklingsretningen fortid-nutid-fremtid (I-II-III): Individets bevidsthed skal afklares i tre stadier med det formål at opnå en stadig dybere erkendelse af sin egen oprindelighed («Kærne»). Processen går fra barndommens harmoni via ungdommens splittelse til manddommens kvalificerede overtagelse af kravet om et individuelt, borgerligt ansvar (samme udviklingsstruktur karakteriserer den borgerlige dannelsesroman). Det enkelte folk (eller nationen) udvikler sig på samme vis fra en fortidig harmoni (guldalderen, paradys) via en samtidig kamp mod en fremtidig realisering af utopien om det frie, borgerlige samfund.

Vilhelm Andersen opfatter imidlertid ideologisk både nationens og individets dannelsesproces således, at den følger pilens retning; altså

I-II-I-III: Eleven har samme oprindelighed i sig som folket, hvorfor hun eller han efter denne opfattelse kan gennemløbe stadier i sin dannelse ved, at denne naturtilstand, specielt via socialisationen i ungdommen, bliver konfronteret med den fortidige kultur, hvori oprindeligheden er udtrykt. Målet for den er modsætningsløsheden: dvs. etableringen af en harmoni mellem sjæl og legeme for individet, og for det borgerlige samfund etableringen af en harmoni mellem de enkelte klasser bl.a. via statsmagten.

Vilhelm Andersen udgav i 1912 – efter at dansk litteratur var blevet dannelsesbærende element i gymnasiet (Den højere Almenskole) en bog om sin faglige og pædagogiske metode: *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*.²⁶ Denne skal benyttes som udgangspunkt for en mere konkret analyse af dannelsesbegrebet, idet den knytter danskfagets forskning og undervisning tæt sammen i det pragmatiske formål, at danne bevidstheden – både den enkeltes og nationens:

Vi skal hævde lærefaget dansk sprog og litteratur som den danske lærde skoles humane hovedfag – som det fag, der inden for vort sprogs og vor stammes grænser er bedst egnet til at løse enhver humanistisk skoles vigtigste opgave: at forme mennesker. (s. 113)

Hvad dette mere præcist indebærer for kvalifikationen af det dannede borgerskab og mellemlag, fremgår af undervisningsprogrammet for gymnasieskolen, som bygger på følgende princip: »Skolen skal ikke uddanne filologer eller æstetikere eller historikere, men læsere, folk, der kan tænke og føle.« (s. 104)

Ud fra sin metodelære kan Vilhelm Andersen karakteriseres som syntetiker. Af uddannelse var han både klassisk og nordisk filolog, men inspireredes i nationalhistorisk retning af den tyske skribent Julius Langbehn. Vilhelm Andersens videnskab er en genetisk-biografisk undersøgelse af menneskets udvikling gennem liv og værker. Grundforestillingen er udvikling. Hans opfattelse af dennes vækstpunkt fremgår af hans karakteristik af sig selv i litteraturhistorien med ordene »Jeg, Sjæl, inderlig«.

Karakteristisk for metoden er det ikke-problematiserede forhold

mellem tekst og metode og mellem metoderne indbyrdes. Trods det, at Vilhelm Andersen på metodeplanet tilsyneladende fremtræder som pluralist, så hierarkiseres metoderne, og han opfatter her sin egen person- eller idéhistoriske som den væsentligste. Videnskabsteorien fremstilles uden alternativ. Ud fra denne opfattes kulturen som projektion af den personlige udvikling. Dette får konsekvenser både for synet på den litterære tekst og udforskningen af den:

Omne vivum ex ovo. Forskningen af en given litteratur må nødvendigvis begynde med læsningen af et enkelt af denne litteraturs værker. Litteraturlæsningen er al litteraturforskningens begyndelse.

Læsning af et enkelt værk indeholder ikke blot systematisk set principperne for litteraturforskningen, men er organisk kimen dertil. (s. 10)

Her siges, at det videnskabelige arbejde allerede findes i kim i den litterære tekst; derfor må videnskaben og pædagogikken søge så solidarisk som muligt at formidle denne. Som metode hertil foreslår Vilhelm Andersen oplæsning samt medfølelse hhv. meddigtende læsning af værkerne. Når man taler om manglende problematisering, er det forkert at tage dette som et tegn på uklarhed. Tværtimod har denne positive formidlingsstrategi konsistens, bedømt med egne alen: Personlighedsudviklingen manifesteres i værkerne, der igen rummer metoderne, som underlægges personlighedsdannelsen. Begrænsningerne kommer, som det skal vises, frem ved alle de bestemte artikler.

Når Vilhelm Andersen skal besvare sine tre spørgsmål til det litterære kursus i gymnasiet: »Hvad skal man læse? Hvornår? Hvorledes?« (s. 102), tages der kun stilling efter éndimensionale vurderingskriterier til begreber som modenhed og litterær kvalitet. Der tages ikke højde for, at økonomisk-politiske forhold kunne betinge, at der eksisterede flere samtidige, men modsatte kulturnormer, hvis indbyrdes styrke afhæng af samfundsforholdene. Ideologien hos Vilhelm Andersen er – i bedste overensstemmelse med den klassiske liberalismes opfattelse, at enhver ved egne evner og gennem personlighedsmodning kvalificerer sig i konkurrence med andre

ligestillede til at nå så langt eller kort, han eller hun formår, op ad den samme kulturelle trappestige. Det kan bl.a. udledes af, at man i gymnasiet bør læse:

noget som er over disciplenes vanlige synskreds, men 'tilgængeligt' – som der står i fordringerne – for deres fatteevne. Altså, for at tale billedligt, noget, der ikke er som en bjergtinde for turister, men som en bakketop for cyklister. Skolens læsning må altid være en bakkehøjde over de forskellige aldres rent naturlige tarv og trang. (s. 105)

Læreren opfattes her som den, der skal stille de kulturelle barrierer op, som elevens oprindelige, latente natur kan blive udviklet og problematiseret ved at konfronteres med og overskride. Både modsætningen natur/kultur og forestillingen om, at hvad der hæmmer i sidste instans fremmer, tilhører den borgerlige, idealistiske ideologi.²⁷ Vilhelm Andersens placering af læreren i rollen som fødselshjælperen eller majeutikeren er tillige borgerlig ideologi, idet læreren efter denne forestilling optræder værdifrit i og med, at han ikke bibringer eleven kundskaber og holdninger, men alene skal afdække de egentlige (åndelige) lag i elevens bevidsthed (jf. bevægelsen II-I-III i modellen).

Denne opfattelse af den personlige udvikling som motor for samfundets historie og vækstpunkt for litteratur og metodik for litterær analyse findes udfoldet i praksis i hovedværket *Tider og Typer af dansk Aands Historie*, 1907 ff. Målet var her at fremstille »den danske Humanisme som et Bidrag til den danske Aands Historie« (s. III), eller mere præcist at bestemme et »Danskhedsbegreb« (s. XVII). Metoden beskrives – med sideblik til samtidens evolutions-tænkning i naturvidenskaben – som det at fastholde de enkelte åndstyper i deres vækst og forfald. Helt klart relateres denne beskrivelse af nationens åndelige vækst til forfatterens egen. Den bliver en projektion heraf:

Det Skabelon, som jeg har udtænkt mig i mit Hoved for mit Arbejde er ikke afridset efter nogen Fortegning, men ganske naturligt vokset i, med og ud af mig selv, bestemt og begrænset af min Natur og Dannelse. (s. XII)

Tider og Typer var planlagt til at omfatte tre rækker af bøger, om skolen, om kirken og om folket. Heraf blev kun den første udført. Den indeholder en beskrivelse af åndstyperne Erasmus, Horats og Goethe. Konsekvensen af indledningens ønske om »at hjælpe med til at gøre Danmark større ved at give den nulevende Slægt medlevende blandt de Døde.« (s. XVII) er, at værkets sidste del munder ud i betragtninger over Den højere Almenskole, dvs. latinskolen, som den så ud efter skolelovsrevisionen, 1903.

Baggrunden for Vilhelm Andersens synspunkter vedrørende danskfagets metode og pædagogik, både i *Tider og Typer* og i *Dansk Litteratur, Forskning og Undervisning*, findes i bindene om Goethe, som derfor kort skal kommenteres. Vilhelm Andersen tager udgangspunkt i en fortolkning af *Faust*, hvori han finder sit verdensbillede: »Humanismen som Livsanskuelse, altsaa Troen paa det selvhjulpne Menneske« (s. 35). Fra Goethe går vejen over renæssancen tilbage til »Naturen og Grækerne« (s. 26). Målet for disse bind er at vise den hellenske dannelses nedslag i det 19. århundredes danske åndsliv, der i endnu højere grad end det tyske skal have realiseret hellenismen:

Kun i Danmark kan der med fuld Ret tales om en homerisk Periode, en kunstnerisk Uskyldighedstilstand og Guldalder. Enfold og Storhed var for Winckelmann et Begreb – i Danmark blev det Kød og Blød i Thorvaldsen og Oehlenschläger, de to enfoldigt store Mennesker. (bd. 1, s. 133)

Vilhelm Andersens projekt er at vise, hvorledes åndstypen Goethe udvikler sig fra at være realiseret i umiddelbarhed hos Thorvaldsen og Oehlenschläger til en kulmination hos Poul Møller og videre til en problematisering hos bl.a. Kierkegaard og Brandes for at ende i isolation og forfald i Vilhelm Andersens samtid.

Faust er det lykkelige menneske, der »Objektiverer sig«, dvs. stræber og handler og derved befrier sig selv – ikke for sin egen skyld – men »for det Heles Vel.« (bd. 1, s. 38). Den ikke-religiøse borgerligt adækvate dannelsesforestilling træder her tydeligt frem.

Det er tit fremhævet, at der er en vesterlandsk Aand i »Faust«. Det er Evropa med Udspring i Hellas og Udsyn til Amerika,

der i Arbejdets og Udviklingens Navn rejser sig imod den asiatiske Forestilling om Betragtningens Salighed. Med sine nordiske Frænder deler Faustdigteren den Tro, at Livet ikke skal forsages, men begaas, for at forstaas. Og til Forskel fra den nordisk-kristelige Grundtvig lægger han i sit Digt al Vægten paa Menneskets Evne til at hjælpe sig selv igennem dette Vovestykke. »Faust« er grund-humanistisk, fordi det lærer Selvbefrielse.

Herpaa gaar det hele ud. Opgaven for Faust er at »objektivere sig«, d.e. at give Aftryk i Virkeligheden. Da han har naaet dette, ikke hos Gretchen eller Helena, men i Arbejdet, og tør tro, at nu skal Sporene af hans Gerning ikke tabe sig i Tiden, er han færdig. Det er hans sidste Ord. (bd. 1, s. 37 f.)

Den hellenisme, der er Vilhelm Andersens ideal, og som opfattes som en modsætningsløs, organisk, kontinuert human vækst, fastholdes endnu hos Heiberg. Men Kierkegaard betragtes som en barbar, der gør oprør, idet han tager afstand fra humanismens grundforestilling, at mennesket i sig selv rummer sandheden, for at hylde den religiøse opfattelse, at sandheden indgives mennesket af Gud (bd. 2, s. 99). Vilhelm Andersen tager skarpt afstand fra det kierkegaardske begreb om springet og den ikke-kontinuerte overgang mellem tilværelsens stadier (bd. 2, s. 106). Efter dette brud omkring 1845, mener Vilhelm Andersen, at der opstår tre retninger, som virker nedbrydende i forhold til den hellenistiske monisme. Han kalder dem: naturalisme, modernisme og nationalisme og viser, hvorledes de har manifesteret sig skolepolitisk i gymnasiets delinger:

Ved delingen i 1871 af den lærde skole i en klassisk-sproglig og en matematisk-naturvidenskabelig gren sejrede 'naturalismen', mens 'nationalismen' ikke blev indført som selvstændig gren, men kun blev til et kursus i oldnordisk på begge grene. Ved loven om højere almenskoler fra 1903 sejrede modernisterne, idet der ud over en klassisk-sproglig gren også oprettedes en ny-sproglig. Vilhelm Andersen opfatter den udelte skole før 1871 som »Enhedsskolen«, opdelingen som et symptom på »Spaltningen i Tidens Kultur«.

I denne situation henviser Vilhelm Andersen for det første til den filologiske videnskab, der – som han selv søgte at gøre det – skal »opdage den moderne Kulturs Spirer i den græske« (bd. 2, s. 355).

For det andet opstiller han det spørgsmål, om man ikke netop ved at *afskaffe* de klassiske sprogfag kunne *bevare* den hellenske ånd. Dette kan efter hans mening ske i de fag, der er fælles for de tre retninger, specielt i danskfagets litteraturundervisning. Eller rettere, specielt hvis man til litteraturlæsningen anvender den syntese af metode og pædagogik, som er angivet i *Dansk Litteratur* og lægger vægten på det stof og den hellenisme, som er centrum for Goethe-bogen:

hvis der af Litteraturlæsningen kunne dannes et organisk Hele, som det er skitseret i min Bog »Dansk Litteratur, Forskning og Undervisning«, kunne man maaske naa til at læse Holberg og Oehlenschläger i Fremtidens Gymnasium med samme Udbytte som Homer og Horats i Fortidens.« (bd. 2, s. 353)

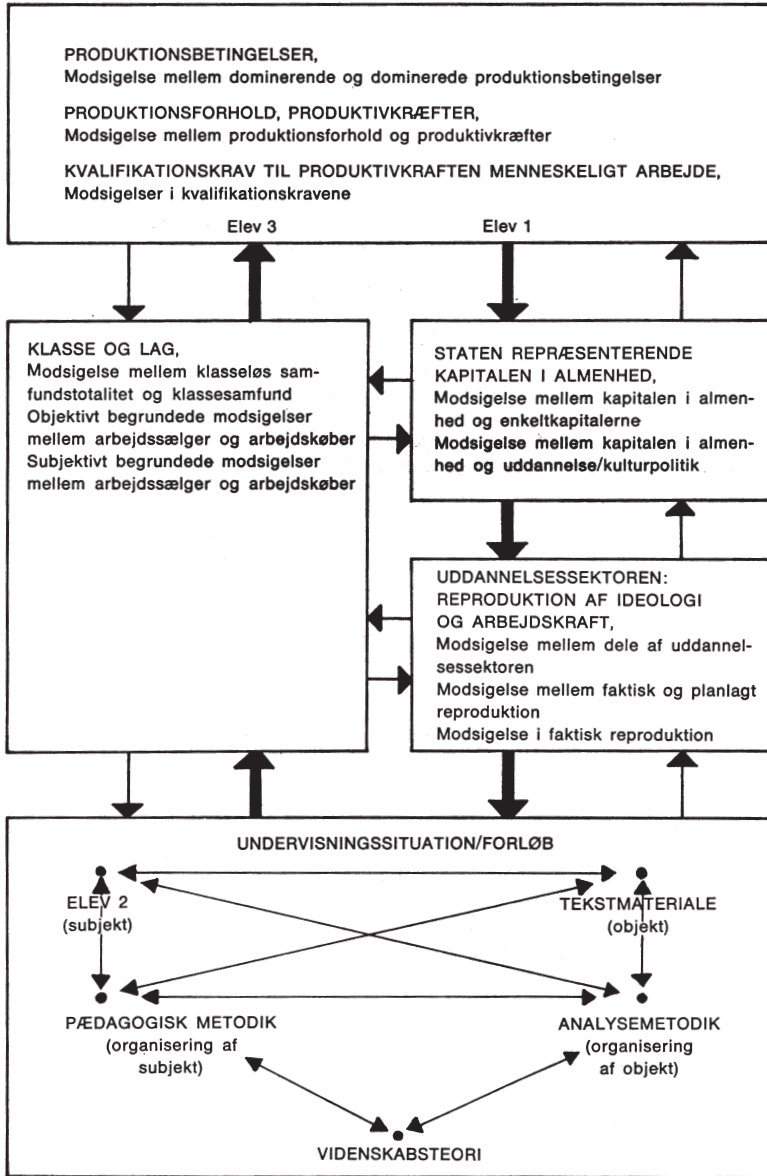
Tilsvarende hedder det om Oehlenschlägers *Thors Rejse til Jothunheim* i litteraturhistorien: »Det lille Epos er maaske det nittende Aarhundredes eneste ret naive, altsaa fuldt stilrene Heltedigt; det kunde og burde læses af Ungdommen i vore Skoler som Homer af den græske.« (bd. 1, s. 63)

Vilhelm Andersen giver i bogen udtryk for en forventning om, at hans begreb om den hellenske dannelse kunne realiseres i en fremtidig udelt gymnasieskole, hvis man byggede på »Følelsen af at vokse om og af sin egen Kerne.« (bd. 2, s. 358). Utopien, mener han, er på vej til at blive realitet i den samtidige friluftsbævegelse og gymnastik, idet ånden og legemet her udvikler sig i harmoni.

Som konklusion på denne diskussion af Vilhelm Andersens dannelsesbegreb må man først bemærke dels dets fundamentale betydning i forfatterens samlede ideologi, dels dennes karakter af borgerlig humanisme, bl.a. via sin individorientering og sin forestilling om det almene. Denne borgerlige karakter træder tydeligt frem, hvis dannelsesprocessen, som det er tilfældet i model 2, perspektiveres ud fra en marxistisk funderet faghistorie. Det sker foreløbig i abstrakt form, idet det endnu ikke medreflekteres, at forholdene er langt mere historisk komplekse i det ikke-udviklede kapitalistiske samfund end den tendentielle udvikling, kapitalen angiver.

En kort kommentar til model 2. Den viser som model 1 elevens dannelsesforløb. Mens model 1 opfatter dannelsesprocessen som

Model 2



et privat mellemværende mellem elev og lærer – og den åndelige og materielle udvikling af samfundet som en projektion heraf – så er synspunktet i model 2, at det generelt er de materielle forhold i samfundet (i modellens øverste kasser), som bestemmer uddannelsesprocessens form og indhold (i nederste kasse) (jf. de kraftige pile). Kravet om øget eller ændret uddannelse udspringer af historiske specifikke modsætningsforhold i produktionsprocessen mellem den tekniske udvikling og de krav, der stilles til produktivkraften menneskeligt arbejde. Dette krav, der sætter sig tydeligst igennem i det udviklede kapitalistiske samfund, formidles her af den statslige uddannelsespolitik, idet den i højere grad tager hensyn til de langsigtede kapitalinteresser end de enkelte kapitalers interesser.

Denne styring er selvfølgelig kompleks, således som det bl.a. fremgår af de opregnede modsigelsesforhold. Endvidere er den af forskellig styrke på forskellige historiske tidspunkter for forskellige klasser. Dannelsen kan ikke primært som i den borgerlige ideologi sættes i relation til nationen, fordi denne består af klasser og lag med modsatte interesser, eller til individets åndelige udvikling, fordi dette individ altid både før og efter dannelsesprocessen er placeret i en klasse- eller lagsposition. Væsentligheden af den individuelle personlighedsdannelse benægtes ikke i denne model, men dens synspunkt er, at kapitalen søger personlighedsdannelsen knyttet til den kapitalistisk organiserede arbejdsproces, hvis egentlige formål er merværdiproduktion, men hvis tilsyneladende formål er brugsværdiproduktion. Formidlingen sker via de kvalifikationsmønstre, der – ganske vist i modsætningsfyldt tilstand – fremstår heraf. Således opfattet kan man bestemme bevidsthedsdannelsen generelt som kvalifikation af varen arbejdskraft og reproduktion af ideologi.

Kvalifikationerne – også de ideologiske og holdningsmæssige – er en særlig vare, idet de tilhører lønarbejderne. Men det gælder for dem som for arbejdskraften i øvrigt, at selv om lønarbejderen er fri til at sælge dem, til hvem han vil på markedet, så er han dog bundet til at sælge dem dér. Det er ikke nok, at kvalifikationen har en brugsværdiside, idet denne først kan realiseres efter et bytte med kapitalejeren. Denne er først interesseret, hvis kvalifikationen kan indgå i merværdiproduktionen eller i processer, der er nødvendige herfor. Det er altså en ideologi, når man fremstiller de individuelle mål, fx personlighedsdannelsen, som 'samfundets' egentlige

målsætning med uddannelse og undlader at spørge efter, hvilken nødvendighed netop de pågældende ideologiske og faglige kvalifikationer har for den kapitalistiske vareproduktion. Som følge heraf må Vilhelm Andersens dannelsesprogram forstås generelt som et forsøg på at skabe et offentligt socialisationsmønster svarende på én gang til klasse/lagsspecifikke produktionserfaringer og til private socialisationsformer. Den teknologiske omformning af danskfaget, jeg skal vende tilbage til, bliver i forlængelse heraf ikke at betragte blot som det traditionsbrud, det vitterligt også er, men fundamentalt som en nødvendig revision af den statsligt styrede socialisation, betinget af produktionsprocessernes ændring.

På baggrund af denne foreløbige, abstrakte bestemmelse fremtræder forholdet mellem samfund og dannelse i Vilhelm Andersens opfattelse som en specifikt borgerlig ideologi, der prætenderer almen gyldighed.

Dette markeres for det første ved, at dannelsesprocessen hos Vilhelm Andersen – i overensstemmelse med den borgerlige ideologi – knytter sig til samfundets cirkulationsfære (dvs. det område, hvori friheden og ligheden tilsyneladende er realiseret gennem den frie vareudveksling på markedet). Derfor bliver dens grundholdning harmonistisk, og derfor kan illusionen opretholdes om folket som en enhed af lige og frie individer og kulturen som en almen norm. Ved at abstrahere fra den produktionsproces, dannelsen indgår i, kommer Vilhelm Andersens opfattelse af tekstmateriale, pædagogisk og faglig metode samt videnskabsteori (altså af de momenter, som findes i nederste kasse i model 2) til at forblive uproblematisk. Han kan tale i bestemt form om metoden, stoffet, bevidstheden og dannelsen, som en modsætningsløs, naturgiven helhed, idet han hverken gør rede for disse størrelses interne påvirkningsforhold eller deres afhængighed af samfundets materielle modsætningsforhold. Helheden kan i sidste instans kun begrundes som projektion ud fra personlighedens »indre Kærne«.

For det andet markeres det ved, at de bestemte artikler på én gang tilslører og accepterer de grundlæggende arbejdsdelinger, der karakteriserer den kapitalistiske produktionsform. Der er her ikke tale om deling af brugsværdiproduktionen, men om at kapitalakkumuleringen fordeler arbejdsfunktioner mellem lønarbejderne, og om at det fundamentale formål ikke er produktion af brugsværdi,

men af merværdi. Accepten fremgår af, at dannelsesprogrammet grunder sig på en godkendelse af opdelingen af tiden i arbejdstid og fritid og da henholder sig til, at enhver som privatperson (i sin fritid) bør tilegne sig den almene dannelse, hvis relevans netop var at sammenknytte socialisationen i arbejdstid og fritid for dele af borgerskabet og mellemlagene.

Vilhelm Andersens analyse af det romantiske gennembrud

Ovenstående bestemmelse af Vilhelm Andersens dannelsesbegreb skal nu konkretiseres. Først gennem en analyse af det syn på den romantiske gennembrudslitteratur, han ville etablere som det materialemæssige grundlag for dannelsesprogrammet. Siden gennem en analyse af de dannede embedslags placering i forhold til statsmagten og udviklingen af de kapitalistiske produktionsforhold i begyndelsen af 1800-tallet.

Formålet er dels at vise, hvilke idealværdier Vilhelm Andersen oparbejder i forbindelse med sin analyse af fasen 1801-07, dels derigennem at stille spørgsmålet, hvorledes de forholder sig til hans samtids borgerlige ideologi. Tesen er, at Vilhelm Andersens redegørelse for forholdene omkring 1800 hverken uden videre er solidarisk over for en borgerlig ideologi omkring 1800, som transporteres 100 år frem i tiden, eller over for et borgerligt ideologisk mønster, adækvat i Vilhelm Andersens samtid, der søges legitimeret ved at blive projiceret tilbage til tiden omkring 1800. Snarere er der tale om, at Vilhelm Andersen – der taler om litteratur, specifikt i sammenhæng med reproduktionen af ideologien specielt i embedsstanden – omkring 1900 søger at fastholde nogle ideologiske positioner, som var forbundet med de akademisk uddannede embedsmænds magtstilling i kornsalgsperioden 1830-70, og som manifesteredes i en endnu uklar form allerede før 1807. Embedslagenes ideologi omkring 1900 søges da reproduceret via uddannelsessystemets formidling af et fortolket billede af ideologiske fænomener i borgerskabets fremgangstider:

Positivt valoriseres dels det senfeudale samfund, som er i blomstring, umiddelbart før dettes sidste positioner bryder sam-

men omkring 1807, og før den økonomiske depression sætter sig igennem omkring 1813, dels kornsalgperioden, hvor den agrare småkapital kommer til at danne ryggraden i den danske kapitalismes udvikling. Spørgsmålet bliver da, om det er den grundtvigiansk prægede ideologi, som udvikledes med basis i det agrare småborgerskab, der nyder fremme ved skolelovsrevisionen i 1903 i overensstemmelse med, at partiet Venstre overtager de statsbærende funktioner, 1901. Eller om Vilhelm Andersens program gennem en opretholdelse af dannelsesforestillingerne i det national-liberale borgerskab i århundredets midte slet og ret skaber en kontinuitet i mellemagenes ideologi, som delvis går på tværs af den økonomiske udvikling. Eller om de pågældende to ideologiske traditioner kombineres på en måde, der er adækvat specielt i forhold til de agrare småkapitalisters overtagelse af statsmagten, således at den grundtvigianske tradition underlægges en embedsmandsideologi, hvis implicitte målsætning det er ikke ideologisk at støtte de agrare småkapitalister hverken enkeltvis eller som klassefraktion, men den kapitalistiske produktionsform som sådan – og dermed på langt sigt en destruktion af den småborgerlige produktionsmåde.

Vilhelm Andersens syn på det danske romantiske gennembrud er placeret centralt i forfatterskabet, idet emnet for disputatsen *Guldhornene*, 1896 netop er Oehlenschlägers tilslutning til og senere distancering fra den tyske Jena-romantik. Undersøgelsens konklusion om digterens frafald fra de tyske teorier i 1807 er, at:

Hvad Guldhornene havde lovet: et nyt Blik paa Natur og Historie, en ny Moral og en ny Religion, tager denne bodfærdige Don Quixote tilbage. Den romantiske Ungdomsdigtningens uendelige Tendenser trække sig fra alle Sider sammen i hin godmodige, i det reelle forelskede Begrænsning. I dette Digt frigøres alt det naturligt menneskelige i Oehlenschläger, som under Steffens' Herredømme havde protesteret mod Steffens. (s. 233 f.)

Ifølge dette går Oehlenschlägers egentlige romantiske periode fra *Digte*, 1803 til digtet »Der irrende Ritter«, 1807 (udg. i *Gedichte*, 1817). Ejnar Thomsen har taget dette problem op i bogen *Omkring Oehlenschlägers tyske Quijotade*, 1950, hvor han skriver om den hjem-

vendte Adam: »Spørgsmålet er ikke blot om han faldt fra, men fuldt så vel hvad han faldt fra. Altså må det skønne eventyr om hans gennembrud tages op til prøvelse.« (s. 17) Resultatet af prøvelsen bliver: »Oehlschlägers frafald 1806-07 fra die neuere Schule var kun tilsyneladende; i virkeligheden havde han ikke nogen dybt indoptaget 'romantik' at afsværges.« (s. 175) I en efterladt artikel i *Digteren og Kaldet*, 1957, søger Ejnar Thomsen i fortsættelse heraf at vise, at der bag Oehlschlägers guldhorn befinder sig et stort mål af flid, økonomisk usikkerhed og trang til at vise Steffens, at lektien var lært (s. 87).

Oehlschlägers placering som den store romantiker bliver også imødegået af Hakon Stangerup i *Schack Staffeldt*, 1940: Det var i virkeligheden Staffeldt og ikke Oehlschläger, der i filosofisk henseende lå på linje med Steffens. Oehlschläger bliver betegnet som en »aldeles ufilosofisk Aand« (s. 179), der blot lader sig bekræfte i troen på sit eget værd ved mødet med Steffens, og som hurtigt smøger ideerne af sig, når han ikke kan bruge dem længere til eget formål. De elementer, der er bærende, er mere typiske for digteren end for skolen, siger Stangerup – modstanden mod høkerånden, kampen for kærlighedens ret, det naive og trangen til oprør mod forældregenerationen. Den konkrete natur er for Oehlschläger tilstrækkeligt evig, og kun sjældent sker der kobling fra det konkrete til det uendelige, ligesom panteismen kraftigt modarbejdes af den traditionsbundne kristendomsopfattelse, Oehlschläger var opdraget til. Stangerup finder, at inspirationen sydfra kun var et våben til at bryde igennem med, og at dette allerede halvejs var gledet digteren af hænde i *Digte*.

Samme standpunkt træffes i en artikel i *Danske Studier*, 1921, s. 125 ff., af Kr. Langdal Møller, der hævder, at det er usandsynligt, at Oehlschläger før Steffens skulle være fundamentalt forskellig fra Oehlschläger efter. Det vises, at den romantiske digtning meget ligner den, digteren skrev før samtalen med Steffens, og at dens egentlige rødder findes i det 18. århundredes litteratur. Oehlschlägers stærke binding hertil og hans inspiration fra den tyske romantik uden om Steffens understøttes også af en analyse af hans tidlige æstetiske skrifter, specielt prisopgaven, der blev publiceret 1801.²⁸

I Oluf Friis' meget velunderbyggede artikel om Oehlschlägers

naturbesjæling (*Edda 2*, s. 55 ff., 1919) fremhæves det, at den romantiske naturfilosofi taler om en fuldstændig identitet mellem ånd og natur, medens Oehlenschläger taler om »et Frændskab, et Slægtskab, eller en Sympati mellem Mennesket og Naturen« (s. 78). Efter at have nævnt en række Oehlenschläger-eksempler fra tiden efter det »romantiske« gennembrud skriver Friis:

Men dette er altsammen en poetisk Videreførelse og romantisk farvede Afledninger af Grundkærnen i Oehlenschlägers levende Naturopfattelse: hans Følelse af Slægtskab med Naturen. (s. 78)

og:

Romantikken giver da Oehlenschlägers Naturfølelse dens dybe Begrundelse og Bekræftelse, og aabner den i enkelte Øjeblikke perspektivisk mod det Evige. (s. 79)

Efter Friis' mening er der altså kun momentvis tale om, at naturfølelsen bliver romantisk. Analogt hermed taler Friis om, at følelsen af naturen som from udvikler sig gradvist til en dyrkelse af den som hellig. Friis mener i lighed med Ejnar Thomsen, at der omkring 1807 sker et skift, men ikke et betydningsfuldt. Samt at Steffens fik betydning for digteren ved at bekræfte hans tidligere muligheder (s. 56). En af differencerne mellem Oehlenschläger og Steffens er, at hvor filosofen søger »Die unterirdische Welt, die dunkle Nacht« (*Was ich erlebte*, bd. 4, 219, her efter Friis, s. 83), omskaber digteren sine beskrivelser af gruber og huler til »frodig, oehlenschlägersk Dagpoesi.« (s. 57) Et godt eksempel fra *Vaulundurs Saga* anføres:

'Fiolet var ikke revnet fra oven nedad . . ., men en hvælvet Buegang, giennem hvilken han (: Vaulundur) kunde see Himlen og Havet paa den anden Side, laae for hans Øie. Indgangen til denne Buehvælving var bevoxet med unge Roser. Fra Væggene glimtede det rødeste Guld, og mellem det allehaande andre Metaller. De purpurrødeste Rubiner besprængte Væggene, og deriblandt allehaande Koraller og Krystaller af blegere og stærkere Farve. Men hvad der var det Forunderligste; giennem Ridserne paa Klippen snoede sig paa en fast

utrolig Maade Viinranker med modne Druer, der i Rødme og Storhed kappedes med Rubinerne i Fjeldet' (s. 57).

Friis henviser her til Vilhelm Andersens *Guldhornene*, s. 131, hvor selve trangen hos digteren til at beskæftige sig med bjergnatur tillægges påvirkning fra Steffens, medens det nære forhold til den hjemlige – både i konkret og overført betydning flade – natur gør, at resultatet ikke kommer til at ligne den tyske romantiks. Vilhelm Andersen fremhæver en række eksempler på dette og slutter af med at betragte digtet »Ellehøien« (s. 132):

Hvor han i 'Ellehøien' paa Grundlag af Visen skal fremstille den lokkende Magt i en sjællandsk Bakke, forvandler Bakken sig ganske rigtigt til et steffensk Fjæld:

Som Græs Smaragderne i Bjærget funkler,
Rubinen der langt mer end Rosen luer;
Safirens Blaa Kærminderne fordunkler.

Men Fristelsen er dog næppe saa stor, som det lader, for de flade Sletters Søn. Han griber om Korset paa sit Sværd, ser til Himlen og tænker: 'Saa højt et Loft dog ikke der du skuer.'²⁹

Vilhelm Andersen ser årsagen til differencen i den natur, de to mænd har som baggrund, men det vigtigste er, at konklusionen og den videre fremstilling understreger, at også Vilhelm Andersen erkender, at Oehlenschläger allerede i sine *Digte* ofrer det romantiske og mystiske for det idylliske, harmoniske og kristelige.

Der synes ud fra forskellige metoder at være nogenlunde enighed om at tillægge tysk romantisk filosofi en ringere betydning for den danske digters verdensopfattelse, end man får indtryk af i Vilhelm Andersens disputats. Oehlenschläger, hovedmanden i dansk romantik, stod hurtigt af, om han overhovedet stod særlig meget på, er et spørgsmål. Spørgsmålet er altså videre, om hr. Biedermeier ikke findes også i digterens såkaldte romantiske periode.³⁰

Prioriteringen af den såkaldte guldhornsromantik og pointeringen

af hhv. det romantiske gennembrud 1803 og af åndslivets forfald omkring 1807 er altså ikke umiddelbart forståelig på grundlag af den faktiske udvikling i forfatterskabet. Og dog blev denne ideologiske konstruktion betydningsfuld for danskundervisningen i gymnasiet helt op i 1960'erne – ikke blot fordi *Guldhornene* blev fast pensum, men også og specielt fordi den i videre forstand blev grundlag for prioritering af det samlede litterære materiale i forhold til litteraturens 'optimale' situation i tiden fra ca. 1800 til 1807. Den litteraturhistoriske skrøbelighed af teorien om romantikkens gennembrud afslører det didaktiske formål som det væsentlige. Vilhelm Andersens beskrivelse af Oehlenschlägers forfatterskab i litteraturhistorien giver mulighed for en nærmere forståelse af, hvilke socialisationsmæssige pointer, det var tanken at trække ud af det romantiske gennembrud.

Det 19. århundrede er i *Illustreret dansk Litteraturhistorie* inddelt i 10-år, hver båret af en generation eller æt med en fælles bevidsthed, der ikke går skår i pga. de socioøkonomiske modsætningsforhold i samfundet. Synspunktet kan have sin rimelighed, hvis man som Vilhelm Andersen beskæftiger sig med en ideologisk homogen minoritetsgruppe, men udarter til idealisme, hvis det som her udstrækkes til at gælde befolkningen som helhed:

Bag ved alle litterære og politiske Partier er der endnu et Parti: Generationen eller Ætten, det kuld af Aander, der er født paa samme Tid og vokset op under samme Forudsætninger og som i den inderligste Forstand taler det samme Sprog, fordi Sproget for dem er fyldt med de samme Minder. Ætten er det dybest sammenfattende Princip i Aandslivets Historie. (bd. 3, s. 3)

Hvad er da if. Vilhelm Andersen det karakteristiske for 'Slægten fra Hundredaarsskiftet'? Kodeordet er renæssance, selv om denne slægts stil ikke bliver ægte renæssance, men en kopi heraf. Hovedmændene er Oehlenschläger og Thorvaldsen som også i *Tider og Typer*. Om billedhuggeren hedder det:

Hans Figurstil, der holder det individuelle i Ave, hans kunstneriske Sindelag, der skyer det tragiske og selv overfor Dø-

den bevarer en højere Munterhed, hans personlige Jævnhed indeholder det rene Væsen af hans Slægtleds Liv og Kunst. (bd. 3, s. 135)

Den distancering i forhold til det personlige, eller til det, der afviger fra den harmoniske helhed, lægger Vilhelm Andersen meget vægt på at fremhæve som det egentlige fællestræk for slægtledet. Det flg. citat om stilen dokumenterer denne for embedsmandskulturen karakteristiske betoning af de almene interesser og knytter dem sammen med de tidligere omtalte harmonistiske tendenser hos Vilhelm Andersen:

Det er en Stil, der søger at give den enkeltes, af Tid og Sted og personlige Forhold indskrænkede Livs- og Verdensbillede det videste og mest almene Udtryk, derfor er den »klassisk«, den er »typisk«, fordi den vil føre Indtrykket af det mangeartede Liv tilbage til de store fælles Træk og fremstille, som det er sagt om Goethe, Menneskelivets Naturformer. (bd. 3, s. 135)

Om denne slægt hedder det, at »Grunden i deres Liv er en stor Glæde« (bd. 3, s. 137), det er en harmonisøgende gruppe intellektuelle og kunstnere (af Vilhelm Andersen forvekslet med befolkningen som sådan), som har deres gennembrud før den økonomiske depression (ca. 1815-30), og før det nye handelsborgerskab og småborgerskab af selvstændige bønder anfægter embedslagets økonomisk-administrative magtposition og kulturelle monopolstilling. Man kunne endnu i disse kredse uproblematisk lægge vægt på dannelsen i bestemt form. Vilhelm Andersens ærinde er imidlertid at pointere, at dette dannelsesideal bør være grundlæggende for embedslaget og borgerskabet også i det 20. århundrede. Dette mål søges fremmet gennem en ikke-ekspliciteret identifikation med det romantiske gennembruds mænd, eller rettere: med det billede, der etableres af disse. Dette afsløres bl.a. via den anakronistiske projektion af Vilhelm Andersens egne synspunkter tilbage til omkring 1800.

I sit forord til litteraturhistorien overskrider Vilhelm Andersen som vist N.M. Petersens eksplicit religiøst formulerede dannelsesforestilling. I bl.a. den flg. karakteristik af Steffens projiceres Vilhelm

Andersens standpunkt tilbage som det typiske for perioden før N.M. Petersen, idet det religiøse grundlags vigtighed neddæmpes til fordel for de forhold, der vedrører personlighedsvæksten, eller idet det opfattes som religionens primære formål at fremme den individuelle vækst:

Man har vistnok med rette sat den Sans for det personlige Liv, i Psykologien og Etikken, og den Uvilje mod den upersonlige Spekulation, som udmærker den danske Filosofi i det nittende Aarhundrede i Forbindelse med at Steffens, endog i Geologien, hævdede Personligheden som det sidste Maal for Udviklingen. Denne i Naturen dybt begrundede, i og med Gud frie Personlighed i modsætning til det attende Aarhundredes socialt bestemte Borger har han i al Fald selv betegnet som sit Livs Tanke og sit Arbejdes Indskud. (bd. 3, s. 19)

Denne tendens ses også i det flg. citat, taget fra det konkluderende afsnit om »Slægten fra Hundredeaarsskiftet«, idet det omkring 1800 helt centrale religiøse grundlag for dannelsen i de dannede lag er skudt ud til fordel for en alment idealistisk modstilling af det materielle og det åndelige på den ene side og på den anden en lære om personlighedsudviklingen, som forudsætter det moderne gennembrud. Både disse generelle indholdsmæssige træk og også selve ordvalget minder meget udpræget om Vilhelm Andersens egne formuleringer af sit dannelsesideal (jf. ovenfor: indre Kærne, her: levende Midtpunkt), men alligevel fremlægges det citerede som synspunkter, karakteristiske for Oehlenschläger og gruppen omkring ham:

Medens Ordet Oplysning gaar paa det Ydre og betyder Kundskaben om de Forhold, hvorunder Mennesket som Borger skal virke, lægger »Dannelsen« Vægten paa det indre og en ligelig Udvikling af Sjælens Kræfter omkring et levende Midtpunkt. Oplysning kan naas ad mekanisk Vej, at dannes er noget organisk, en Vækst. Poesien afløser Pædagogikken som Middel til Folkeopdragelsen, hvis Maal ikke mere er »Almenheden«, men *Personligheden*, som er den højeste Lykke, Jordens Børn kan naa. (Goethe). (bd. 3, s. 136)

Det ekspliciteres ikke, hvilken afsender værdidømmene har, hvorfor disse i lighed med betragtningen om litteraturen som folkets socialiseringsmateriale må tillægges både Vilhelm Andersen og hans litterære materiale. Hvad litteraturen som folkets socialiseringsmateriale angår, er der klart tale om en projektion af Vilhelm Andersens ønskedrømme tilbage til tiden omkring 1800, hvorfra de således legitimeret kan vende tilbage for at blive realiseret. Omkring 1800 er der hverken tale om en formaliseret eller uformel folkeopdragelse. Der er heller ikke tale om en anvendelse af nationalsprogligt finlitterært dannelsesmateriale for de gruppers vedkommende, som faktisk fik skoleundervisning – det være sig i almue- eller latinskolen. Etableringen af en sådan undervisning sker først langt senere ved siden af det almindelige undervisningsystem, specielt i folkehøjskolen, men findes ellers kun som en kulturpolitisk bestræbelse, fx bag N.M. Petersens litteraturhistorie (jf. bl.a. det citerede fra forordet ovenfor) eller bag det mislykkede forsøg på at etablere et nordisk-sproget gymnasium, 1871.

Denne ideologiske farvning af tiden omkring 1800 med Vilhelm Andersens idealer skal nu dokumenteres via fremstillingens anvendelse af begreber som nationalitet og danskhed:

Oehlenschläger, som er helten i Vilhelm Andersens litteraturhistorie, bliver analyseret og vurderet positivt for sin litterære virksomhed fra 1803-07, fordi han der fremstiller »Menneskelivets Naturformer« i lighed med Thorvaldsen. Frafaldet fra Jena-skolen bliver da et fald, som har sit sidestykke i nationens samtidige degradering. Således anskues det i disputatsen, jf. det tidligere citat om, at Oehlenschlägers »Ungdomsdigtningens uendelige Tendenser trække sig fra alle Sider sammen i hin godmodige, i det reelle forelskede Begrænsning.« Disse syrlige bemærkninger svarer til det almindeligt erkendte kvalitetsfald i Oehlenschlägers produktion. Men på den anden side vurderes netop dette fald positivt, idet citatet fra disputatsen fortsætter: »I dette Digt frigøres alt det naturligt menneskelige i Oehlenschläger, som under Steffens' Herredømme havde protesteret mod Steffens.« Det fremmede bliver her dæmoniseret: Steffens den store forfører og Oehlenschläger den sunde natur og ufordærvede danskhed. Faldet og biedermeier-tendensens kraftigere indflydelse i forfatterskabet bliver heroiseret, det tages til indtægt for en nationalisme, som er

mere karakteristisk for Vilhelm Andersens end for Oehlenschlägers tid.

I modsætning til i 1864 var det umuligt ved tabet af Norge i 1814 at rejse en national forfaldsmyte. En sådan søges etableret her, både gennem dæmoniseringen af Steffens og den nedvurderede behandling af Staffeldt som den fremmede, der er ene om at udtrykke »Vemodet, ja Vanviddet i Længslen efter det, som ikke er.« (bd. 3, s. 99). Det er typisk, at Vilhelm Andersens ordvalg her er usolidarisk over for forfatterskabet, og at Staffeldt til overmål introduceres i litteraturhistorien som den ulykkelige broder Eigil i et af Oehlenschlägers værker, *Vaulundurs Saga* (bd. 3, s. 99). På baggrund heraf opstilles Oehlenschläger som den, der realiserer ikke blot »det grundmenneskelige«, men også og specielt det danske. Pointeringen af det danske føres helt ned i en detalje som Vilhelm Andersens delvise fordanskning af forfatterens navn. Om Oehlenschlägers sproglige indsats hedder det, at »alle, der kan skrive Dansk fra Roden, har paa første eller anden Haand øst af Oehlenschlägers Kilde«. (bd. 3, s. 38)

Danskheden går igen som det konstituerende træk i de centrale værker af den forfatter, der opfattes som periodens konstituerende, fx i de flg. citater, der i en bemærkelsesværdig værdiladet metaforik resumerer behandlingen hhv. af *St. Hansaftenspil* og *Poetiske Skrifter*:

Og den Naturbetagelse, der taler ud af det *Sanct Hansaftenspil*, hvormed »Digte« ender, har intet af »Runebjergets« Tvang. Det er meget dansk. Den blandede Tone af Skæmt og Kaadhed, forenet med en dybere Natur, som tillægges det i Prologen, er selve det nationale Temperament. Det var en Lykke for Oehlenschläger, at han til den første flygtige Fremstilling i Dramaets Form af den Verden af Alt, der rørte sig i ham, fandt et nyt og nærliggende Symbol: Dyrehavsbakken – 'den muntre Teltecirkel, stolt omringet af Vaarens høje, lysegrønne Telte'. Efter Oldtiden og Middelalderen i Romancerne kommer nu Nutiden i Dramaet. Gid han altid havde kunnet følge denne Rytme! (bd. 3, s. 34)

Saaledes ligger alle den danske Romantiks Elementer: Natur og Kærlighed, Historie og Kunst udfoldet i *St. Hansaftenspil*.

Udfoldede som efter en frugtbar Sommersvarme findes de i *Poetiske Skrifter* fra 1805. (bd. 3, s. 35)

På grund af denne eksemplariske status kan hele nationens åndelige udvikling bøjes ind i præsentationen af denne individuelle skikkelse (jf. diskussionen af ontogenese og fylogeneese i forbindelse med model 1). Det danske er på makroplanet lig med fædre(!)landet, på mikroplanet med Adams(!)natur begge sammenfattes i det grund(!)menneskelige og modstilles det tysk(!)romantiske:

Digteren i dette Slægtled er ADAM OEHLENSCHLÆGER. Han er det i den Grad, at hans Navn mellem hans Landsmænd har været, ja endnu er det samme som Poesiens eget. Men Eftertrykket i dette Navn ligger for os ikke på »Oehenschläger« men paa »Adam«. Ikke det tysk-romantiske, som først satte ham i Bevægelse, men det grundmenneskelige, den oprindelige Adamsnatur, der slaar igennem alle Skranker af Tid og Sted og Race, er Summen af Oehenschlägers Poesi. Paa ethvert Punkt af hans Digtning Historie støder man paa dette Grundstof, man føler, ja rent sanseligt fornemmer den naive Menneskenaturs Blomstring og Visning, man fatter dens Højhed og dens Svaghed. Paa denne Bund af almen Menneskelighed afsætter de vekslende Indvirkninger af Tiden og Smagen sig kun som Farver, men tydeligt nok til at man i Oehenschlägers Digtning Historie mellem 1800 og 1850 kan aflæse de forskellige Lag af den danske Poesis Udvikling i første Halvdel af det nittende Aarhundrede. (bd. 3, s. 20)

Den specifikt danske linje lægges der stor vægt på frem gennem litteraturhistorien; Vilhelm Andersen finder endog, at det konstituerende træk ved bevidstheden i »Slægten fra Tyverne« er »Hjemgangen« til »Virkeligheden og Fædrelandet« (bd. 3, s. 141). I denne slægt bliver Poul Møller helten ligesom i *Tider og Typer*. Han repræsenterer både det danske, det sunde, det harmoniske, det selvudviklede og det handlekraftige. Igen ses der her i koblingen mellem nationens og det enkelte individs selvudvikling og handlen en identifikation af ontogenese og fylogeneese. Poul Møller præsenteres som følger:

Den Trang til at komme ud af Drømmene og blive hjemme i det virkelige Liv, som mærkes i Aarhundredets tredie Tiaar omkring 1825 hos saa godt som alle dem af dets andet Slægtled, der gjorde Udviklingen med, men tydeligst hos Blicher, den kendes indenfor dets tredje Æt, Slægten fra Tyverne klarest hos POUL MØLLER (1794-1838). Opdagelsen af Virkeligheden og Fædrelandet, altsaa den »Hjemgang«, som baade Grundtvig og Ingemann taler om, og som Blicher ikke havde naaet i sin »Jyllandsrejse« (1817), fuldbyrdes ad en Omvej paa Poul Møllers Rejse til Kina 1819-1821. De faa og for største Delen efter hans Død trykte Poesier, han bragte med hjem derfra, er den nye Digtnings første Typer.

Ikke mindre typisk er han selv. Han er det allerede ved sit Navn: Poul Martin Møller; det dobbelte Fornavn – efter Apostelen Paulus og Martin Luther – bærer han som Præstesøn og Efternavnet – efter Oldefaren, en Vandmøller i Gaverslunde ved Vejle – som Bondeætling. Dernæst ved sin Skikkelse; med sine stærke Lemmer, men fine Træk lignede han efter en Ungdomsvens Vidnesbyrd et Ideal – Billede af en dansk Bondekarl. Men ogsaa i sit Sindelag, som til sidst var den bevægede Ro. Humoren, hvori Ungdommens Vemod og dens Kaadhed var forsonet – hans københavnske Moder var gladsindet, men til sidst sindssyg, den jyske Fader var tung og mild og luthersk blufærdig; han gemte Ansigtet i sine Hænder, naar han lo. Typisk var ogsaa hans Kultur- og Aandsform, idet den klassiske Skoledannelse, hos ham selv den græske, hos Faderen den latinske, hos dem begge ikke havde udvasket, men understreget det for alle, der kendte dem, paafaldende »ejendommelige Præg af deres Udspring«. (bd. 3, s. 345)

Ud over at ville etablere en tradition for sin egen nationalisme via analysen af »Slægten fra Hundredaarsskiftet« lægger Vilhelm Andersen gennem hele fremstillingen vægt på at indholdsbestemme den ved sit begreb om den hellenske dannelse; det handlekraftige, selvhjulpne menneske. Karakteristisk nok hedder det i Vilhelm Andersens sympatiserende referat af en udtale om Vaulundur, »at den der har Fred med sig selv, og hvis Fjende kun udvortes er sat,

Sejrer til sidst.« (bd. 3, s. 39). Linjen kan følges videre i beskrivelsen af brødrene Ørsted: »Kendeligst er denne danske Aand i de to navnkundige Brødre Hans Christian og Anders Sandøe Ørsted.« (bd. 3, s. 109). Naturforskeren berømmes for sin lykke og harmoni samt for dels at dokumentere naturens harmoniske grundlove dels at anvende denne harmonistisk opfattede natur som dannelsesmiddel (jf. fx hans arbejde for oprettelsen af Polyteknisk Lærestanstalt, 1829). Statsmanden hyldes for sit forsøg på harmonisering af de samfundsmæssige modsætningsforhold, og det er værd at bemærke, at Vilhelm Andersen undlader at fortælle, at det skete på de reaktionære præmisser, der var angivet af den enevældige kongemagt, som havde overlevet sig selv, og imod det nye borgerskabs interesser i udviklingen af de økonomiske og politiske friheder. Rigsretsanklagen medtages af Vilhelm Andersen som eksempel på, hvor meget denne slægts indre styrke og handlekraft kunne holde til:

Broderen ANDERS SANDØE ØRSTED turde vel ingen kalde saaledes [lykkelig]. Hans Gerning var mere udsat. Den Harmoni, som Broderen lærte af den rolige Natur, skulde han hævde som historisk Sammenhæng i den højeste Administrations og Politikens Tjeneste. Og han fristede der den Skæbne at blive baaret højere end nogen anden, da han under Stænderforsamlingerne hilstes som Kongens og Folkets Mand (J.F. Schouws Udtryk), for til sidst som falden Minister at anklages for Rigsretten. Men om denne Miskendelse skriver han selv i »Af mit Livs og min Tids Historie«, at den har givet ham en fastere Holdning end den Tid, da den offentlige Mening saaledes bar ham paa Hænderne, at han ofte følte dyb Undseelse derover. (bd. 3, s. 115 f.)

Først og fremmest er det imidlertid værkets helt fra århundredeskiftet, Oehlenschläger, der bliver tillagt disse evner til selvudvikling og indrestyring. Det træder tydeligt frem i beskrivelsen af Aladdin, der på et tidspunkt er ved at begå selvmord, men som standser,

og »siger med smeltet Stemme: Hvad rejser sig her inderst i mit Bryst? osv. Det er Personligheden, der rejser sig: »en anden høj Natur – der vægrer sig ved at erkendes for – Staldbroder

til den nedre jordiske«. Paa dette Sted af Handlingen, hvor Eventyrfigurerne, Trolden og hans Broder, bliver moralsk forklarede som onde Dæmoner, har ogsaa »Naturens muntre Søn« fuldendt sin Udvikling og kaldes nu »Kraftens kække Mand«. Det er uretfærdigt at overse, at Oehlenschläger selv, da han skrev dette, var begge Dele. Det er denne Mand, der har frembragt hans følgende Værker. Og naar ogsaa han i sit romantiske Hovedværk hævder, at den i Naturen begrundede, men frie Personlighed er Maalet for Udviklingen, har han, selv naar han gaar imod Steffens, bevaret Kraften af Steffens' Lære. Det er ikke det mindst herlige ved hans »Aladdin«, at man deri ser den store nordiske Genius tumle det store østerlandske Stof efter sin Vilje.« (bd. 3, s. 40 f.)

En af de vigtigste pointer er da, at syndefaldet i den danske kultur if. Vilhelm Andersen foregår omkring 1807. Denne konstruktion fra tiden omkring 1900 medfører i hvert fald tre problemer for betragtningen af tiden omkring 1800 ud fra et litteraturhistorisk synspunkt og afslører sig bl.a. derved som en konstruktion: For det første postuleres 1801/03 som et afgørende brud på grundlag af en ensidig fokusering på finlitterære fænomener. For det andet medfører fremhævelsen af Oehlenschläger en underbelysning af de øvrige forfattere, der i højere grad end denne kan siges at repræsentere universalromantikken i Danmark. For det tredje etablerer denne opfattelse tiden umiddelbart efter frafaldet i 1807 som en middelalder, som teksthistorierne i konsekvens heraf og i konsekvens af den ringe finlitterære tekstproduktion ikke har omfattet med større interesse.

Efter det synspunkt, der her er søgt anlagt, er Vilhelm Andersens konstruktion af gennembruddet såvel som hans tanker om den »helleniske«, harmoniske »almene« undervisning som grundlaget for uddannelsen af akademikerne netop et fænomen, hvis begrundelse må søges i tiden omkring 1900, men hvis rod må søges omkring 1800. Vilhelm Andersens omskabelse af 1800-tallets litterære og samfundsmæssige historie har vist sig at være meget levedygtig, trods de omtalte dementier. Den var nødvendig i den forstand, at det var nødvendigt ikke at opfatte krisen 1807-30 som fundamental af hensyn til kontinuiteten i småborgerskabets frem-

march. Når den har overlevet, må det bl.a. tilskrives, at ingen af dens positivistisk-orienterede kritikere var i stand til at levere et alternativ, der som den besad den kvalitet at samtænke danskfaget med bevidsthedsdannelsen i samfundet. Denne konstruktion bliver da i sig selv et eksempel, der viser nødvendigheden af at analysere den konstituering af det borgerlige embedslags bevidsthed på grundlag af dets statsbærende funktioner.

Med skellet i 1807 udgøres biedermeier-litteraturen med dens dobbeltmoraliske splittelse mellem ord og handling – ikke i den udstrækning den er specifikt danskorienteret (jf. P. Møller-eksemplet) – men i den udstrækning den markerer en fordrejning af de idealer, borgerskabet støttet af statsmagten havde søgt at realisere omkring 1800 (jf. Th. Gyllembourg: *To Tidsaldre*, 1845). Denne fordrejnings klassemæssige grundlag er, som det siden skal belyses, givet med (små)borgerskabets forsøg på overtagelse af embedslagets funktioner som forvalter af statsmagten i det kapitalistiske samfund.

Afgrænsningen i 1807 kan på et finlitterært plan foretages med Oehlschlägers *Nordiske Digte* og i 1855 med Kierkegaards *Øieblikket* (måske 1866 med Georg Brandes' *Om Dualismen i vor nyeste Philosophie*). Det område, der her angives, er sammenfattet under begrebet »biedermeier«³¹:

Det mest karakteristiske i denne biedermeier-digtning er dens idylliserende tendens. Periodens digtning er i den forstand »realistisk«, at den gerne udsøger sig sujetter i den samtidige virkelighed. Men den forvandler disse sujetter til idyller, idet den afproblematiserer dem, hvad enten det er naturens virkelighed i Ingemanns »Morgen- og Aftensange« for børn, eller det er den sociale virkelighed i Johan Ludvig Heibergs vaudeviller. (s. 196)

Dobbeltheden mellem idealet om den uafhængige embedsmand, der tjener almenhedens interesser, og denne embedsstands grundlæggende afhængighed af mere eller mindre legaliseret svindel kan sikkert sættes i forbindelse med den dobbeltmoral, som er fundamental for netop dette embedslags biedermeier-litteratur.

Dobbeltheden i økonomien mellem det feudale samfunds selvfor-

synings-naturaløkonomi og det kapitalistiskes varepengeøkonomi medførte mange pengetransaktioner, hvis følger ramte relativt tilfældigt ned i det borgerskab, der søgte at etablere sig. Dette må have medført en følelse af utryghed, som også kunne deles af de fleste offentligt ansatte, der nok havde mere sikre stillinger end andre, men som også rantes af inflationen, og som ofte blev drevet ud i korruptionen, fordi lønningerne var utilstrækkelige eller var afhængige af de behandlede sager.

Skellet i 1807 forholder sig eksklusivt til det finlitterære materiale, hvilket viser sig bl.a. i bruddet i en række af de romantiske gennembrudsfolks forfatterskaber (Oehlenschläger, Grundtvig, Blicher, Ingemann, Steffens). Det romantiske gennembrud lige efter 1800, der normalt betragtes som århundredets start, kan i stedet opfattes som kulmination i den litterære offentlighed på de forsøg med borgerlig frigørelse, der svagt kom igennem i slutningen af den florissante periode. De tekster, der normalt betragtes som indledningen til romantikken, kan da læses som kulminationspunkter af den 'konflikt mellem fornuft og følelse', der findes som indre dobbelthed i det borgerlige jeg-individs dannelse.

Den sidste fase i det 18. århundrede kan i henseende til offentlighedens karakter i almindelighed opfattes som den borgerlige offentligheds første: reglementeret borgerlig offentlighed. Borgerskabet begynder her at formulere sig offentligt på statsligt initiativ mod den feudale orden. Grænsen fremad i tid sættes her ved året 1799 pga. trykkefrihedens indskrænkning.

I forlængelse heraf kunne det synes fornuftigt at karakterisere perioden frem til omkring 1830 ved at konstatere, at den officielt tilladte offentlighed her ensidigt er litterær i modsætning til tiden umiddelbart før og efter, medens den politiske nu manifesterer sig undergrundsagtigt i de gudelige bevægelsers opgør med statskirken, tidens dominerende, offentlige bevidsthedsdannende institution. Efter 1830 sker der en opsplitning i en politisk og en litterær offentlighed. Den litterære viderefører sine grundlæggende normer – påvirket afgørende af depressionstidens isolerede litterære institution – i og med opretholdelsen af biedermeier-litteraturen som officiel norm op til 1870.

Opretholdelsen overskrider 1830'ernes ændrede genreanvendelse

(fiktionsprosaens opkomst) og det skift, der sker i tematiseringerne fra fokuseringen på et borgerskab iklædt middelalderlige gevandter til det samme borgerskab, placeret i samtidens københavnske hverdag og dens intimsfæreproblematik. Den litterære institution er isoleret, idet den ikke er i stand til at forbinde sig med den borgerlige politiske og moralske radikalitet, hvad enten denne kom til udtryk i den hjemlige politiske diskussion om den økonomiske og politiske frigørelse, eller den kom til udtryk i den samtidige engelske og franske litteratur. En mængde af det nationalt-romantiske gods, som etableres i den isolerede litterære institution før 1830, anvendes typisk nok i den politiske af det national-liberale borgerskab, når det i perioden efter 1850 skal argumentere for et homogent, stabilt marked, hvori pengeøkonomien kunne folde sig ud. Det kan på baggrund heraf synes at være en rimelig konklusion, at de i den borgerlige litteratur dominerende biedermeier-prægede tekster fra tiden 1807-1870 kommer til at fungere som et nationalt-konservativt reservoir for den borgerlige ideologi helt frem i dette århundrede.

Forestillingerne om det nationale og det folkelige er Vilhelm Andersen tilsyneladende medvirkende til at transportere fremad via gymnasieskolen ikke blot som morgensange fra *Højskolesangbogen*, men som en vigtig del af grundlaget for socialiseringen via de almene fags litteraturundervisning. Man kan imidlertid her spørge, om denne læggen vægt på det *specifikke*, det nationale – alt det, der på Vilhelm Andersens tid umiddelbart var i overensstemmelse med det af Venstre støttede grundtvigianske program, ikke blot i gymnasiesammenhæng blev transformeret til et stof- og metodemæssigt skjul for undervisningens faktiske træning af det *almene* i form af embedsmandskvalifikationerne. Problemet er, om teorien om overensstemmelsen mellem ontogenese og fylogenese holder stik i Vilhelm Andersens egen praksis, således som han forudsætter, når han skriver om det almene, hellenske og ontogenetiske som uløseligt forbundet med det specifikke, nationale og fylogenetiske. En anden mulighed er, at den nationale grundtvigianske tradition blev indlejret i embedsmandskulturen.

Hvis det sidste er tilfældet, skulle det i så fald svare til, at den koalition mellem de agrare, småborgerligt producerende bondevenner og de national-liberale dannede embedslag omkring Grundloven, 1849, i praksis kom til at betyde en styrkelse af statsmagten og

den agrare storproduktion. Ved Systemskiftet, 1901, fik det agrare småborgerskab (delvis pga. deres andelsorganisering) magt til at overtage de statsbærende funktioner. Spørgsmålet bliver da, om de kvalifikationer, som dette småborgerskab søger fremmet via den offentlige socialisering af statens embedsmænd med skolereformen, 1903, er i overensstemmelse med en national, småborgerlig ideologi – eller med en embedsmandsideologi, der begrunder sig på statens placering som den ikke-kapitalistiske garant for kapitalens langsigtede udvikling. I sidstnævnte tilfælde er skolereformen et eksempel på, at småborgerskabet er ved at sejre sig til døde, idet den langsigtede udvikling af kapitalismen tenderer mod at afskaffe den småborgerlige produktionsform. Bondekarlen var en del af Vilhelm Andersens program, men det var helleneren, der var formålet med at beskæftige sig med ham.

Vilhelm Andersen etablerede bl.a. med Goethe-bogen og disputatsen, *Guldhornene*, 1896 sin opfattelse af det danske folks dannelseshistorie, som en dannelsesroman: først realiseringen på et umiddelbart plan af det ud af sig selv udviklende, harmoniske »hellenske« menneske i Oehlenschlägers digtning og Thorvaldsens skulpturer, så faldet i 1807 efterfulgt af en stadigt stigende problematisering frem til Vilhelm Andersens eget forsøg på at reetablere den »hellenske Dannelse« ved at indføre læsning af dansk (nordisk) litteratur som dannelsesgrundlag i gymnasiet ved reformen i 1903-06.

Når Vilhelm Andersens dannelsesprogram inden i den ideologiske skal er i besiddelse af en ægte historisk bestræbelse, skal det forstås således, at han søger at relatere den individuelle udvikling til historien som sådan. Når skallen er ideologien, skyldes det primært, at det historiske ikke tænkes i forhold til den kapitalistiske produktionsproces. Når den ægte historiske bestræbelse også viser tegn på indre modsigelser, er det primært, fordi det kun lykkes på det postulatoriske plan, at koble individets og nationens historie, idet sammenhængen erstattes af en simpel projektion, der ikke indreflekterer individernes organisering i nationen via arbejdsprocessen. Denne dialektiske dobbelthed i dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen er tidligere karakteriseret som dobbeltheden mellem bondedrengen og helleneren, hvor den sidste er den overgribende størrelse – begrundet i de samfundsmæssige interesser,

der stod bag dem omkring århundredeskiftet. Det er også begrundet heri, når den dialektik, Vilhelm Andersen lagde op til, faktisk kom til at blive en fortrængningsproces, der dog ironisk nok først helt får elimineret bondedrengen i det øjeblik, Vilhelm Andersens dannelsesprogram som sådan afskaffes i gymnasiet med reformen, 1971.

Det dannede borgerskab i første halvdel af det 19. århundrede

Efter den abstrakte analyse af Vilhelm Andersens dannelsesideologi blev det ovenfor påvist, hvorledes den konkret etablerer en positiv valorisering af 'tidsånden' umiddelbart op til den økonomiske depression, der indledes ca. 1807. Nu skal det undersøges, hvorledes den efter Vilhelm Andersens udsagn lykkelige og harmoniske generation i det dannede borgerskab kan karakteriseres økonomisk, klassemæssigt og ideologisk. Denne beskrivelse vil delvis forme sig som en modstilling af fænomener, før og efter depressionen er indtrådt. Først følger en demonstration af de samfundsmæssige begrundelser og ideologiske konsekvenser, det har omkring 1900 at indføre ideologiske fænomener fra prosperitetsperioden som det alment ideologiske grundlag for embedsmandsuddannelsen i gymnasiet.

Som nævnt er det sandsynligvis rimeligt at ændre eller i hvert fald at relativere de grænseskel i litteraturens historie, Vilhelm Andersen placerede omkring 1801 og 1807. Snarere kan man argumentere for at opfatte tiden op til 1807 som afslutning på det 18. århundrede og fasen herfra til 1830 som optakten til det 19. århundrede. Det vil fremgå af dette afsnit, at Vilhelm Andersens positive valorisering gælder ideologiske fænomener fra det senfeudale samfund i en fase, hvor de afsluttende forudsætninger for en kapitalistisk udvikling etableres, stærkt støttet af den enevældige statsmagt.

Fasen 1807-30 befinder sig endnu i overgangen fra feudalisme til kapitalisme – på fremtrædelsesplanet manifesteret i overgangen fra en merkantilistisk til en liberalistisk handelspolitik. Det skal vises, at denne fase i økonomisk-historisk forstand snarere kan karakteriseres som prækapitalistisk end som senfeudal.

Staten udvikler sig fra at være repræsentativt tilknyttet kongemagten til efter fasens afslutning at blive frigjort herfra og overtaget af forskellige fraktioner af embedslagene og det opkommende borgerskab. Gennem 1700-tallet udvikles samfundet i en dobbelthed mellem statens direkte optræden som økonomisk subjekt og den deraf følgende negation hertil i form af et opkommende borgerskab og en begyndende selvkørende, kapitalistisk økonomi. Mens staten i rollen som økonomisk subjekt lider skibbrud i tidsrummet 1807-15 (Napoleonskrigene, Statsbankerotten mv.), viderefører den enevældige stat i øvrigt sine roller frem til liberalismens og den borgerlige frigørelses tid, som først indledes, efter at højkonjunkturen er sat ind i 1830'erne. Selv om fasen på det statslige plan tilsyneladende kan karakteriseres ved det enevældige monarki, er dette netop kun tilsyneladende – snarere er den underlagt stedfortrædende embedslag, som efter merkantilismens nederlag varetog de egentlige statsbærende funktioner, indtil handels- og agrarborgerskabet kunne overtage dem efter århundredets midte.

Da denne gruppe har de statsbærende funktioner i perioden, er det rimeligt at betragte den som optakt til borgerskabets selvkonstituering. Det vil fremgå, at det også er rimeligt, fordi mange økonomiske, politiske og bevidsthedsmæssige fænomener, som er knyttet til den borgerlige prosperitet, har deres forudsætninger i lavkonjunktorens interregnum.

Statsformens udvikling blev baseret på en økonomisk udvikling, der fungerede retarderende, idet den var med til at betinge, at staten (på det tidspunkt: kongen) ikke kunne komme igennem som økonomisk subjekt via manufakturpolitikken. Det karakteristiske for denne retarderende økonomi er dens dobbelthed mellem en 'vare- pengeøkonomi' og en 'selvforsyningsøkonomi'; dvs. mellem en kapitalistisk pengeøkonomi og en naturaløkonomi. Den første hører til i byerne, den anden råder på landet. Grænserne mellem de to systemer er dog begge steder ved at blive nedbrudt i begyndelsen af det 19. århundrede. Nedbrydningsprocessen er et resultat af den balanceforskydning mellem de to økonomier, der foregår, og som ender i den totale kapitalisering af samfundet.

'Selvforsyningsøkonomien' er statistisk dominerende i fasen, dvs. den omfatter flest mennesker og størstedelen af produktionen. Den er stadig nødvendig for den samlede økonomi. 'Vare-pengeøkonono-

mien' er imidlertid historisk dominerende. Den er fremtrængende, idet den påtvinger selvforsyningsproducenterne sin form.³² 'Varepengeøkonomien' er altså ikke længere marginal, selv om den i fasen statistisk ikke omfatter store dele af den samlede økonomi. Statsbankerotten og dens følger er ét af udtrykkene for dens betydning.

Dobbeltheden i økonomien karakteriserer hele tidsrummet fra 1780'ernes landboreformer til 1880'ernes og 90'ernes landbrugsstrukturomlægninger og industrialisering. Når der er grund til at fremhæve den i sammenhæng med denne fase, er det ud fra en formodning om, at denne oplevelse af en dobbelthed mellem en faktisk stilstand – betinget af depressionen – og en faktisk forvandling – betinget af, at krisen betød en afgørende vægtforskydning til fordel for 'varepengeøkonomien' – må have spillet en rolle for de enkelte individers og klassers måde at opleve verden på. Ved læsning af socialhistoriske beretninger i breve, memoirer mv. får man indtryk af, at depressionstidens armod og stilstand også rakte op i dele af borgerskabet og embedslagene. Men det afgørende er, at selv om armoden betød stilstand, og selv om nogle af de progressive tanker fra 1790'erne blev søgt iværksat efter depressionstidens ophør, så betød den økonomiske fremgang efter 1830 ikke, at alt kunne gå videre derfra, hvor det var blevet sat i stå, da depressionen indtrådte. Konkret viser dette sig fx i, at den faktiske gennemførelse af folkeskoleundervisningen efter 1830 afveg betydeligt fra de skønne idealer fra 1790'erne.

Efter krisen var den danske økonomis udvikling for alvor rettet til efter den internationale kapitalismes: de dominerende europæiske stater havde erstattet den handelsmæssige udnyttelse af de oversøiske områder (jf. senere begrebet 'produktivt rov') med en begyndende imperialistisk udbytning og havde på hjemmefronten gennemgået en kraftig industrialiseringsproces. Ved tabet af flåden og senere af Norge kunne Danmark ikke være med i det førnævnte spil om handelen. På grund af den ringe industrialisering og den samtidige effektivisering af den agrare produktion efter landboreformerne kunne landet gå ind i det andet spil, idet landet som korneksportør kunne indtræde som råstofleverandør til det industrialiserede engelske samfund.

Vilhelm Andersen griber med sin positive valorisering af tiden

før 1800 bag om biedermeier-litteraturen, som Lunding forstår således: »Biedermeier kan uden videre betegnes som det åndelige hovedlandskab mellem Oehlenschläger og Brandes, og som den kulturfaktor, der i højere grad end nogen anden har sat sit præg på nationen, hvorfor også talrige karakteristika for Biedermeier er identiske med træk, der indgår i den gængse nationalkarakteristik.« (s. 37). Men danskheden er i Vilhelm Andersens forståelse ikke uden videre lig med biedermeier-holdningen. Lunding karakteriserer på sin side Biedermeier som en medierende, problemskyende hjemmekultur, knyttet til grupper i det øvre borgerskab og i embedsmandslagene.

Den sociale realitet, som totalt udskydes af tidens biedermeier-agtige finlitteratur, er den forarmelse af de største dele af befolkningen, som foregik i begyndelsen af århundredet og af den omtalte dobbeltmoraliske splittelse, borgerskab og embedslag havde placeret sig i på grænsen mellem det feudale samfunds dyder og det kapitalistiske samfunds krav. Vilhelm Andersen fungerer i overensstemmelse med biedermeier-litteraturen i den forstand, at han udskyder disse sociale realiteter, men han gør det ved at gå uden om denne litteraturs problematiske fortrængningssymptomer for at fremhæve den litteratur, der er skrevet i den foregående fase. Han etablerer sit fald i den kulturelle udvikling, netop der, hvor biedermeiertidens problematiske afproblemativering træder ind, med det formål omkring 1900 at fastholde en række oprindelige idealer for staten og dens dannede embedsmænd, som i en forform nåede at udvikle sig, umiddelbart før depressionen trådte ind, og den derefter følgende kapitalisering af samfundet blev påbegyndt.

Disse idealer om den almene dannelse mv. er tidligere karakteriseret som borgerlige, men det betyder ikke uden videre, at de er overensstemmende med den overvejende liberalistiske ideologi i borgerskabet. De blev udviklet og transporteret op gennem det 19. århundrede primært af fraktioner i embedslagene, som på borgerskabets vegne stedfortrædende varetager en væsentlig del af de statsbærende funktioner.

Spørgsmålet bliver da, hvorledes man skal forklare opkomsten og dominansen af disse ideologiske forestillinger af borgerlig karakter i et samfund i overgangen fra feudalisme til kapitalisme: Hvad var baggrunden for, at ideologerne kunne etablere sig politisk og kul-

turelt som en magtgruppe, når de manglede de forudsætninger, der kunne ligge i en direkte deltagelse i produktion eller handel, således som det opkommende agrar- eller handelsborgerskab havde det? Hvorfor kunne embedsmændene etablere sig som borgerlige ideologer på et tidspunkt, hvor borgerskabet ganske vist er ved at etablere sig økonomisk, men hvor det endnu er svagt? I hvilken udstrækning var disse formuleringer adækvate for de forskellige fraktioner i borgerskabet, og i hvilken udstrækning svarede de mest til statsmagtens og de akademiske embedsmænds interesser?

Spørgsmålet om borgerskabets daværende styrke er ikke endeligt afklaret af historikerne. Dels har man søgt at vise, at specielt handelsborgerskabet i provinsen alligevel havde en ret stor styrke, hvilket er blevet afvist af andre som det mulige materielle grundlag for den borgerlige ideologis gennembrud. Dels har man set gruppen af frigivne bønder som kernen i borgerskabet, idet disse producerer merværdi ved hjælp af karlenes arbejdskraft. Man har da opfattet disse bønders økonomiske fremgang i kornsalgsperioden som det materielle grundlag for ideologien. Selv om dette er sandsynligt og desuden nok også gælder for handelsborgerskabet, så problematiseres det af, at ideologien hverken i særlig grad svarede til bøndernes eller handelsborgerskabets behov, det være sig materielle eller immaterielle. Endvidere medreflekterer denne teori ikke de småborgerlige træk, der i Danmark er typiske for land- og byerhvervene.

Problemet kan delvis forklares ved, at den ideologiske overbygning i dette gryende kapitalistiske samfund ikke i så høj grad som senere var underlagt den økonomiske grundstruktur. Desuden kan man pege på, at de opkommende grupper i borgerskabet, som det skal uddybes i det følgende, dels bliver sig selv bevidst som samfundsmæssig gruppe på et ret sent tidspunkt pga. den retarderede industrialisering og derfor accepterer en ideologisk styring svarende til det oplyste enevælde lang tid efter, at denne statsform formelt var opløst, dels henlægger deres kommen til bevidsthed til offentligheds- og organisationsformer, der er afgrænset fra de eksisterende, som overvejende er tilknyttet den centrale statsmagt.

F.K. Ringer har i bogen *The Decline of the german Mandarins*, 1969, arbejdet på grundlag af Mannheims idealistiske skelnen mellem det dannede og det ejende borgerskab. Denne selvstændiggørelse af »åndskapitalen«, mener Ringer, karakteriserer overgangen fra

feudalisme til kapitalisme – specielt i Tyskland. Mens den primært produktive del af borgerskabet umiddelbart i England kan opstille kulturelle og politiske mål, idet kapitalismen bryder hurtigt igennem, så foregår der i Tyskland en langsom udvikling, hvor den primært produktive del af borgerskabet meget længe økonomisk og politisk er afhængig af de feudale jordejere (jf. som dansk parallel hertil Systemskiftet, 1901).

Den danske udvikling foregik i nær tilknytning til den tyske i 1800-tallet. Begge steder havde man en gruppe embedsmænd, der traditionelt havde været i overensstemmelse med enevoldskongen, og som relativt uafhængigt af – men alligevel understøttende det økonomisk produktive borgerskab – kunne stille krav til aristokratiet. Derved støttedes tendensen til en kontinuert udvikling fra enevoldskongens styre via en centraladministration, som i sine sidste faser byggede på en borgerlig embedsstand, til en borgerligt-demokratisk forfatning, hvor de betydende politikere netop ofte rekrutteredes fra det samme dannede borgerskab – og derved ofte kom til at repræsentere fx det opkommende produktive (små)borgerskab i by og på land.³³

Ringers bog er dog i denne sammenhæng problematisk: empirisk, fordi den behandler tyske forhold, og fordi relateringen af den danske udvikling hertil endnu ikke er foretaget; teoretisk, fordi dens udgangs- og slutpunkt er det dannede borgerskabs selvforståelse. I det følgende vil jeg kort tage nogle træk op i Ringers analyse af baggrunden for de akademisk uddannede embedsmænds position med det formål at problematisere den empirisk såvel som teoretisk.

Bogen søger at redegøre for de akademiske ledes ideologi i den periode, hvor Tyskland bliver stærkt industrialiseret (1890-1933), og hvor disse oplever et kulturtab, idet magtpositionerne i samfundet glider over til kapitalejerne. Ringer anvender som nævnt Mannheims begreb om et dobbelt bourgeois: på den ene side kapitalejerne, på den anden de intellektuelle »whose only capital consisted in their education« (s. 2). Allerede her ses en for den borgerlige uddannelsesøkonomi karakteristisk fejlforståelse, idet uddannelsen betragtes ud fra sin fremtrædelsesform som kapital for den enkelte, men ikke ud fra sit væsen som fradrag i den virkelige kapital reproduktionsudgifter. Dette udelukker naturligvis

hverken, at en gruppe akademikere i deres egen bevidsthed og muliggjort af de historiske betingelser (bl.a. den endnu manglende åbenbare samfundsmæssige karakter af uddannelsen) har kunnet opfatte sig som en særlig type borgerskab, eller at det har kunnet indgå alliancer med dette. Men begrundelsen herfor kan ikke som hos Ringer tautologisk findes i deres selvforståelse, men må udledes af dennes forhold til statsmagtens udvikling, idet akademikernes kvalifikationer netop typisk set udnyttedes lokalt eller centralt i statsapparatet.

Det begrundes af Ringer i subjektive forhold, at embedsmændene opnår en magtposition i en fase af historien. Her sker det ved anvendelse af begrebet social prestige, der netop går på subjekternes oplevelse af deres sociale økonomiske roller og disses hierarki og ikke på de objektive forhold, hvori de er placeret (karaktermaskerne):³⁴

They thrive between the primarily agrarian level of economic organization and full industrialization. At that intermediate stage, the ownership of significant amounts of liquid capital has not yet become either widespread or widely accepted as a qualification for social status, and hereditary titles based on landholding, while still relevant are no longer absolute prerequisites. In this situation, educational background and professional status may well become the only important bases for claims upon social standing that can rival the traditional prestige of the aristocracy. (s. 7)

Ringer fastslår, at embedsmændenes historie er tæt knyttet sammen med bureaukratiets og statens, men kommer pga. sin subjektivism og holden fast ved embedsmændenes selvforståelse til at udlede staten af akademikernes behov i stedet for omvendt (s. 11). Selv om embedsmændene virkelig tilegnede sig store gevinster under dække af at tjene almenhedens interesser via staten (og dette er ikke typisk for den danske udvikling), så kan det ikke bruges til at forklare opkomsten af et begreb om almenhedens interesser endsiges opkomsten af den borgerlige stat.

Embedsmændene benyttede rationaliteten til at hæve regeringsmagten ud af det private for at begrunde den i principper, der afledes af naturens udvikling, fx naturretten. Ringer opfatter denne

hæven loven op over de tidligere regerende og regerede som det kunstgreb, de akademiske embedsmænd anvender for at tilegne sig magten, men glemmer i sin moralistiske forståelse, at dette kan betragtes som konsekvens af statsmagtens hæven sig op over de enkelte kapitalers interesse med henblik på at tjene kapitalismens udvikling i almindelighed.

Empirisk synes Ringers registrering af de akademisk uddannede embedsmænds dannelsesforestillinger at svare til, hvad der her er blevet regnet for typisk for den danske udvikling, selv om de tyske akademikere dog nok har været mere adskilt fra det økonomiske borgerskab, end tilfældet har været i Danmark.

Knud Ryg Olsen har i en universitetsopgave, »Det dannede borgerskab og junigrundloven«, 1976, dokumenteret, at Ringers model lader sig anvende med en vis forklaringskraft på de danske forhold, når der tages højde for dens indbyggede idealisme. Det hedder i opgavens problemformulering: »Klassemæssigt er det dannede borgerskabs selvstændige placering netop et overgangsfænomen, der gør sig gældende på et tidspunkt, hvor den feudale magtstruktur er i opløsning, og et økonomisk borgerskab endnu ikke har etableret sig.« Konsekvensen af det dannede borgerskabs placering for udviklingen af en politisk offentlighed ses i konklusionen, hvor det hedder, at når »man i Danmark fik en fri borgerlig forfatning så tidligt som i 1849 skyldes det det dannede borgerskabs særlige samfundsmæssige placering og ideologi. Gruppens stærke placering i den sene enevældes bureaukrati var forudsætningen for at man kunne – og den manglende materielle bundethed var forudsætningen for at den ville – gennemføre Juni-grundloven.«

Edvard Holm har dokumenteret, hvorledes udviklingen skrider frem fra Ludvig Holbergs ret ensomme interesse for natur- og folkeret til det sene 1800-tals frodige litteratur om afledningen af statsforfatningen ud fra naturretten.³⁵ I slutningen af århundredet blev kravet til den enevældige konge, at han skulle varetage det almene bedste, og forventningen, at han principielt var i stand til det.³⁶ Siden udvikles en borgerlig diskussion af statens forhold og et professionelt embedsmandslag inden for rammerne af det enevældige monarki, hvis resultat ikke var en problematisering af, at staten skulle varetage det almene bedste i overensstemmelse med naturretten, men en problematisering af muligheden herfor inden

for enevældens rammer. Analysen af det danske demokratis og den politiske offentligheds ideologiske forudsætninger føres videre i forlængelse af Edv. Holms bøger af P. Bagge.³⁷ I overensstemmelse hermed leverer Eli F. Heckscher en argumentation for, at de borgerlige begreber om frihed og almenvellet er funderet i merkantilismen.³⁸ Trods det, at denne artikel er af begrænset forklaringskraft ved at være rent idéhistorisk anlagt, har den værdi ved at trække grænserne op mellem en merkantilistisk og en liberalistisk borgerlig opfattelse af staten: Retningerne er fælles om socialdeterminismen, idet de begge opfattede samfundets love som styret af naturens. Merkantilisterne, der gik ind for en stærk statsmagt, mente, at man kunne opstille de bedste forudsætninger gennem den centrale styring med henblik på at få de bedste resultater. Derimod mente liberalisterne, at der eksisterede en præstabiliseret harmoni, hvorfor indgreb i den sociale determination måtte opfattes som skadelige.

Et eksempel på det dannede borgerskabs solidarisering stillet over for den omtalte splittelse gives i P. Bagges disputats *Studier over D.G.M. Monrads Statstanker*, 1936, der opsummerer Monrads politiske tankeverden som følger:

ideen om den konstitutionelle frihed som middel til at forsone de nationale modsætninger; hans dragning mod den stærke, centraliserede stat, i konflikt med hans liberale tendenser især paa det økonomiske omraade; hans krav om at folkerepræsentationen ikke maa være en klasse- eller interesserepræsentation, et krav, hvis opfyldelse for ham ikke logisk forudsætter almindelig valgret, men som dog under de givne historiske forhold formodentlig er med til at fremkalde hans fordring om at valgmyndigheden udstrækkes til hele folket; fra 1849 hans utrættelige virksomhed for at sikre og underbygge den fri forfatning og muliggøre en rolig udvikling af det konstitutionelle liv. (s. 224)

Det er da typisk for Monrad, at han i splittelsen mellem økonomisk liberalisme og politisk styring prioriterer det politiske hensyn højest, og at han skriver til både kongen og ministrene om sin hellige forpligtelse til at forsvare sin fortolkning af Grundloven.

Trods det, at Ringers synspunkter altså i vid udstrækning synes at

have gyldighed for Danmark, betinger artiklens teoretiske mangler imidlertid, at problemet om det dannede borgerskabs opkomst må genrejses på grundlag af en diskussion af den borgerlige stats konstitutionsproces. Jeg skal kort komme ind på denne ud fra Heide Gerstenbergers artikel: »Zur Theorie der historischen Konstitution des Bürgerlichen Staates«, *ProKla* 8-9, 1973, s. 207 ff.

Artiklen polemiserer mod tidligere forsøg på at udlede grundene til den bogerlige stats opkomst i den fuldt udviklede kapitalismes strukturer.³⁹ Gerstenberger opfatter i modsætning hertil ikke blot staten som en politisk overbygning for den gryende kapitalisme, men som forudsætningen for, at det enkelte land kan deltage i den primære akkumulation.

Kapitaliseringens forudsætninger er generelt dels den private oprindelige akkumulation, dels frigørelsen af arbejdskraften fra de feudale produktionsforhold. Dette skete i Danmark i to tempi: ved landboreformerne og ved laugsopløsningen. Artiklens første pointe er, at den oprindelige akkumulation if. Gerstenberger foregår som et 'produktivt rov', dvs. ved en udbytning af de oversøiske markeder gennem plyndring eller ulige bytte. Historisk træder dette rov frem som merkantilisme. Selve termen »merkantil« defineres derfor således: »eine vorwiegend durch räuberische Ausbeutung und Handel gekennzeichnete Akkumulationsform und bezeichnet zugleich die auf derartige Akkumulationsweisen gerichtete staatliche Politik.« (s. 207) Det produktive – og for kapitalismens udvikling nødvendige rov forudsætter imidlertid en statsmagt, idet det overgik både kronens, adelens og borgerskabets formåen hver for sig at opretholde en garanti for muligheden af det:

Denn der Kampf um die äusseren Märkte liess sich nicht durchführen mit privaten noch mit merkantilen (also handelspolitischen) Mitteln allein. Er erforderte Flotte und Heer, ein geordnetes nationales Geldsystem, ein Kreditsystem, sowie die Übernahme staatlicher Garantien für private Vertragsabschlüsse mit quasi-öffentlichem Charakter in den überseeischen Gebieten«. (s. 211)

Den anden hovedlinje i artiklen tager udgangspunkt i det forhold, at den borgerlige stat i sin konstitutionsfase opfatter den nationale

suveræniteten som principielt ubegrænset, og at den sætter denne suveræniteten lig med fyrstens indenrigske overhøjhed. Nødvendigheden af en international ret opstår imidlertid i og med nationalstaternes kampe om markederne og derved sættes den som modpol til fyrstens suveræniteten, der slår indad i staten og er baggrunden for udviklingen af retsstatens begrænsning, også af fyrstens indenrigske magt:

Auch im Innern vollzieht sich die Konstitution des bürgerlichen Staates in realer und theoretischer Auseinandersetzung mit der fürstlichen Souveränität. Der zentrale Inhalt der Entwicklung zum bürgerlichen Rechtsstaat liegt in der *Abstraktion der Staatsgewalt von den gesellschaftlichen Bedingungen*. Der Rechtsstaat greift nicht unmittelbar in diese ein, sondern er fungiert als Garant ihrer Existenz. (s. 222)

Artiklen søger at tage kapitalismens udspring i den internationale sammenhæng alvorligt, idet den inddrager de europæiske nationalstaters voldelige etablering af sig selv som magtcentre. På grundlag heraf viser de, hvorledes det er muligt,

at den *feudalt* etablerede 'suveræne overmagt' i de enkelte lande kan blive både garant for og agent i den oprindelige udvikling af betingelserne for den kapitalistiske produktionsmåde, altså blive borgerlig stat, fordi denne funktion i første omgang er udadrettet og således i overensstemmelse med den øverste feudaltherres, fyrstens, beskytterfunktion. Samtidig med at den påpeger, hvordan denne funktions »merkantile« (»prækapitalistiske«) forvandling slår indad og aktivt bidrager til den kapitalistiske produktionsmådes gennemtrængning i den indre økonomi.⁴⁰

Gerstenberger bemærker selv, at artiklens statsopfattelse endnu ikke er blevet dokumenteret historisk. Dette gælder naturligvis også for den danske udviklings vedkommende. Trods dette er det på grundlag af Gerstenbergers artikel muligt at antyde, hvorfor det enevældige monarki kan opfattes som en adækvat forform til det

borgerlige demokrati, og hvorledes de akademisk uddannede embedsmænd fungerede i transformationsprocessen.

Muligheden for 'produktivt rov' via merkantilistisk handelspolitik og handelsflåde var definitivt forbi efter englændernes overfald, 1807. Det blev embedsmændenes rolle at vikariere i rollen som borgerskab i depressionsperioden frem til 1830. De varetog som statens funktionærer de langsigtede, 'almene' interesser i den kapitalistiske udvikling, som de store jordbesiddere omkring landboreformerne konkretiserede i form af kapitalistisk kornproduktion. Depressionsperiodens ophør omkring 1830 skyldtes, at det nu blev muligt i stor udstrækning at eksportere kornet fra godserne, og at det derfor blev muligt at opbygge en handelskapitalisme baseret på eksport/import og ikke på transit som under merkantilismen.

Blandt forudsætningerne for embedsmændenes stærke ideologiske stilling i den første del af det forrige århundrede kan derfor siges at være, at statsmagten er etableret som en instans i en kapitalistisk produktion og embedsmændene som dennes funktionærer. Dertil kommer, at borgerskabet i den tidlig-kapitalistiske periode – fra afslutningen af det produktive rov gennem depressionstiden og op til kornsalgssperiodens start – endnu var yderst svagt. Blandt årsagerne var destruktionsperioden af handelen og depressionen på kornmarkedet samt opsplitningen i produktionsstrukturen i den agrare sektor, som medførte århundredets konflikt mellem det agrare småborgerskab (gårdmændene) og det agrare storborgerskab (godsejerne). Disse forhold er medvirkende til at give embedsmændene status som stedfortrædende lag og også som kulturbærende elite. Deres status som stedfortrædere ses tydeligt i det forhold, at det dannede borgerskab ikke bevidsthedsmæssigt udgør én gruppe, men fraktioneres efterhånden som kronens magt falder til fordel for det agrare storborgerskab og handelsborgerskabet. Mens nogle embedsmænd solidariserer sig med enevælden lige til dens fald, danner andre kernen i de borgerlige partidannelser, der krævede en fri forfatning. Netop embedsmændenes placering i staten og uden for klasserne sætter spørgsmålet om solidarisering i fokus. De placeres via deres interne kampe totalt som legemliggørelsen af den økonomiske almene fornødt, dvs. som dem, der tilgodeser den langsigtede udvikling af det kapitalistiske system.

Nedslaget af Vilhelm Andersens pensum og metode

Hensigten er nu at undersøge, hvilken eventuel betydning det specifikke borgerlige dannelsesbegreb, som manifesteres hos Vilhelm Andersen – herunder opprioriteringen af de »hellenske« sider af den danske digtning – har haft for danskundervisningen i gymnasiet. Det skal dokumenteres, at dette begreb danner baggrund for ikke blot dette fag, men for de almene fag overhovedet i de officielle retningslinjer for undervisningen frem til og med betænkningen *Det nye Gymnasium*, 1960.⁴¹

I 1908 blev Vilhelm Andersen som den første professor i dansk litteraturhistorie. I 1883 havde skoleembedseksamen i dansk fået et øget historisk præg. Disse og flere andre tegn viser, at faget dansk var ved at blive ændret fra overvejende at have været ahistorisk filologisk funderet til overvejende at blive præget af den idealistiske historisme. Derved var de faglige forudsætninger til stede, for at faget kunne afløse de klassiske sprogfag som dannelsesbærende sammen med historie.

Med oprettelsen af den højere almen-skole ved loven af 1903 og den senere bekendtgørelse for dansk, 1906, fik en idealistisk-historisk læsning af den danske litteratur den højeste prioritet. Hermed var den statslige ramme lagt til det forslag til pensum i dansk for gymnasiet, som Vilhelm Andersen fremkom med i den nævnte *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*, 1912. Dette pensum er uden væsentlige ændringer fastholdt lige frem til ordningen af 1971, som netop kan karakteriseres som et frafald fra Vilhelm Andersens grundideer. Jf. også flg. redegørelse af Aage Henriksen for det, der af ham opfattes som et kulturtab begrundet i den positivistiske videnskabeligheds indtrængen i humaniora – i skikkelse af Vilhelm Andersens egne elever, specielt Paul Diderichsen:

Indtil for nylig, indtil man i panik i 1971 gennemførte danskreformen i gymnasiet og lagde undervisningen an på et kursus [pragmatik], som endnu ikke havde afsluttet sin første årgang på Københavns universitet, har V.A.s pensum udgjort basis for gymnasiets danskundervisning. (*Kritik* 27, 1973, s. 93)

Aage Henriksen skriver om Diderichsens indsats flg.:

I en oprømt beskrivelse af, hvordan den struktursøgende humanist vil kunne fordrive den sidste provinsialitet fra universitetet og lægge lægmanden, situation og helhedsoplevelsen bag sig, gennemfører han den fordrivelse af mennesket fra humanismen, der sætter uopretteligt skel mellem akademisk videnskab og kunstnerisk tænkning og livsindstilling. At den også satte svært overskridelige skel i Diderichsens egen bevidsthed, husker enhver, der har kendt ham.« (s. 94)

Vilhelm Andersens pensumforslag går helt konkret ud på, at der i 1.g læses Edda, Saga, Saxo, Oehlenschläger, Ingemann, Grundtvig mfl.; i 2.g fortsættes med Holberg, Wessel, Ewald, Baggesen, Heiberg, Winther og H.C. Andersen. I 3.g sluttes af med Paludan-Müller, Kierkegaard, Ibsen, Brandes, J.P. Jacobsen, Drachmann, Pontoppidan, Bang og Johs. Jørgensen.

Selv om der i overensstemmelse med traditionen for frihed til metode- og stofvalg ikke er formuleret krav om at fastholde netop dette pensum i betænkningen *Det nye Gymnasium*, 1960, så er det dog netop stadig dette pensum, der underforstået er henvist til, når der her uproblematisk tales om, at »Litteraturlæsning fortsat er fagets centrale disciplin«, og når der kræves en repræsentation af »dansk litteraturs centrale perioder og forfattere« (s. 35). Denne fortolkning bekræftes af de typiske undervisningsmaterialer, fx Falkenstjerne og Borup Jensens tekstsamling *Haandbog i dansk Litteratur*. Det fremgår ligeledes af en lille undersøgelse, jeg har foretaget af Dansklærerforeningens udgivelsespraksis i perioden 1890-1960.⁴² Det relevante i at slå ned i den periode skyldes, at denne forenings udgivelser af hovedværker mv. dels forstod sig selv som supplement til 'Falkenstjerne', dels var så godt som enerådende på markedet i det pågældende tidsrum. Den fremtrædende position, foreningens udgaver har indtaget i undervisningen, har haft i hvert fald to generelle funktioner:

Dansklærerforeningen har for det første gennem sin udgivelsespolitik ophøjet litterære værker til at være 'hovedværker' og stødt andre ud i mørket uden at forelægge præmisserne herfor eller at overskue konsekvenserne heraf. Selve det, at et givet værk forelå og blev kommenteret i foreningens serie, har givet det en central

placering i reproduktionen af kulturarven. Udgivelsespolitikken har naturligvis varieret, men kernen i repertoireet har indtil for nylig været litteratur fra før 1900, og reglen for ændringen af linjen har været, at den snarere skulle ske efter, end før det var nødvendiggjort af ændrede læseplaner. Dansklærerforeningen beretter i en artikel fra 1960 i anledning af 75-årsjubilæet med et ikke ringe gran af stolthed:

men det, der har holdt stærkest sammen på foreningen, er uden tvivl den imponerende udgivervirksomhed, som ingen faglig forening har kunnet opvise magen til. I den henseende har Dansklærerforeningen været et stort aktiv i vort kulturliv. 124 forskellige udgaver siden stiftelsen i 1885, og i de sidste 25 år et samlet oplagstal på 948.550 er et resultat, foreningen kan være bekendt. (*Dansklærerforeningen 1885-1960*, 1960)

En kortfattet opregning af foreningens udgivelser i perioden 1890-1960 giver et indtryk af prioriteringen. I følgende oversigt, der er baseret på oplysningerne i jubilæumsskriftet, medtages kun forfattere, som har fået udgivet 2 eller flere titler. Antologier med tekster af flere forfattere medtages ikke.

H.C. Andersen: 6 titler, 9 opl. i alt.

H. Bang: 2 titler, heraf den ene i 5. udg., den anden i 2 opl.

Bj. Bjørnson: 2 titler, 10 opl. i alt.

St.St. Blicher: 4 titler, 24 udg. i alt.

G. Brandes: 2 titler, 2 opl. i alt.

H. Drachmann: 2 titler, 3 opl. i alt.

M. Goldschmidt: 2 titler, 6 opl. i alt.

C. Hauch: 2 titler, heraf den ene i 8. udg.

J.L. Heiberg: 6 titler, i hhv. 7. udg., 3 opl., 3. udg., 5. udg., 3 opl., 3 opl. og 4 opl.

H. Hertz: 3 titler, i hhv. 2 opl., 9. udg., 3 opl. og 7. udg.

L. Holberg: 9 titler, heraf 4 i hhv. 8. udg., 2. udg., 9. udg. og 15. udg.

H. Ibsen: 5 titler, 12 opl. i alt.

B.S. Ingemann: 3 titler, 4 opl. i alt.

J.P. Jacobsen: 3 titler, heraf én i 9. udg.

Johs.V. Jensen: 3 titler, heraf 2 i 3. udg.
 J. Knudsen: 2 titler, heraf den ene i 5 opl.
 A. Oehlschläger: 4 titler, i hhv. 3. udg., 11. udg., 10. udg., 2. udg.
 F. Paludan-Müller: 4 titler, heraf én i 3. udg, én i 5. udg.
 H. Pontoppidan: 4 titler, heraf en i 2 opl. og 2 i 5. udg.
 O. Schlichtkrull: 2 titler (kommenterende værker).
 Chr. Winther: 2 titler, heraf én i 3. udg., én i 2 opl.

I betragtning af, at denne hitliste dækker perioden helt op til 1960, må det konstateres, at foreningens udgivelsespolitik i perioden har været yderligtgående konservativ. Hvis man fraregner Schlichtkrulls kommentarer til Hostrups *Genboerne*, fordi de to bd. ikke er skønlitterære udgivelser, står 69 titler tilbage. De fordeler sig på de traditionelle litterære perioder således:

Før 1800: 1 forfatter (Holberg), 9 titler
 1800-1870: 10 forfattere, 36 titler
 1870-1900: 7 forfattere, 22 titler
 Efter 1900: 2 forfattere (J. Knudsen og Johs.V. Jensen)

Man kan manipulere meget med tal. Ovenstående sigter ikke på at påpege en fintafvejede sandhed, men en tendens: gymnasieundervisningens stærke binding til guldalderen. Det er ikke et tilfælde, at to bind kommentarer er viet Hostrups studenterstykke! Selv om tallenes tendens modgås af, at forfattere som fx Tom Kristensen, Jacob Paludan og M.A. Nexø hver havde fået udgivet ét bind i foreningens serie før 1960. Og selv om man må regne med, at udgivelserne af de moderne forfattere fra 1920'erne og 30'erne har været forholdsvis mere læst omkring 1960 end de salgsterke guldalderfolk, så er det vist ikke forhastet at påstå, at tallene tendentielt er holdbare.

Vi skal if. jubilæumsskriftet *Dansklærerforeningen 1885-1960* helt frem til 1949, før enkelte dansklærere slår til lyd for udgivelse af forfattere som Nis Petersen, Jacob Paludan, Knud Rasmussen og Tom Kristensen. Tallene viser os en gymnasieundervisning, man i optimistiske øjeblikke kunne forfalde til at opfatte som typisk for tiden omkring århundredskiftet. De viser i glimt, hvorfor omlægningen af undervisningen i gymnasiet i 1972 skabte så stor modstand

blandt lærerkorpset. De stiller også det spørgsmål, om foreningen ikke havde kunnet bidrage på mere hensigtsmæssig måde til at forberede overgangen, hvilket havde været muligt inden for de da gældende læseplaner.

Dansklærerforeningen har tillige gennem sine kommentarer og indledninger bidraget til at understøtte en snævert biografisk og idealistisk litteraturhistorisk læsning af de udvalgte hovedværker. Denne bekendelse til fagets i fortiden indiskutable metoder har urimeligt længe været fortsat i skoleudgaverne som en selvfølge. Da disse typer af historiske forklaringer stod stærkt i litteraturforskningen – bl.a. pga. Vilhelm Andersen-traditionen – og var enerådende i foreningens undervisningsmateriale, blev de identificeret med historie overhovedet. Under påvirkning af nykritikken skrumpede kommentarerne ind; interessen vendtes mod den modernistiske tradition fra 1920'erne til 1950'erne: den nykritisk orienterede nærlæsning holdt sit indtog. Moderniseringen bestod overvejende i, at man forlængede den romantisk eksistentialistiske linje i stofvalget op gennem tiden og erstattede teorien om finlitteraturens autonome historiske udvikling og betydning som dannelsesredskab med den om tekstens autonomi og betydning som erkendelsesredskab. Den omlægning, der generelt var sket i gymnasieundervisningen i dansk før 1971, var ideologisk set ikke af dybtgående karakter. Det fremgår af Gyldendals katalog over foreningens udgaver (1973-74), at mange af de gamle hit stadig trives. Eksempler:

J.H. Wessel: *Kærlighed uden strømper*, nyudgivet i 14. udg. v/Alf Henriques 1971.

Chr. Winther: *Hjortens Flugt*, nyudgivet i 4. udg., 2. opl. v/Oluf Friis 1965.

A. Oehlenschläger: *Hakon Jarl hin Rige*, nyudgivet i 14. opl. v/C.M. Rosenberg 1971.

H. Ibsen: *Et Dukkehjem*, nyudgivet i 7. opl. v/Lars Nielsen 1972.

Især bemærker man dog, at tekstudvalget nu også omfatter en ret stor mængde udgivelser af novelletekster og lyrik fra 1950'erne og 60'erne: *Dansk lyrik 1915-1955*, *Dansk lyrik 1955-1965*, *Dansk prosa 1955-70*, *Englene, Tingene, Tekster 1965-1970* er de vigtigste titler. Alle

er i løbet af et par år solgt i op til fire oplag, undtagen den første, der stammer helt tilbage fra 1949, og som siden er kommet helt op til 2. udgave, 9. oplag. Dansklærerforeningen tog før forlagene initiativ til at skaffe materiale til læsning af modernismen – den periode, de ældre antologier havde dækket mest overfladisk. Lærerne tog disse udgaver til sig, men dette nybrud i udgivelsespolitikken skete med en betydelig forsinkelse i forhold til fagets udvikling i øvrigt. For det første er det karakteristisk, at man først efter den egentlige modernismes afblomstring for alvor kan spore dens eksistens i udgaverne. For det andet forholder kommentarerne i udgaverne sig nykritisk-solidarisk til de modernistiske tekster, også på et tidspunkt hvor ideologikritikken var introduceret.

På baggrund af dette hastige blik på gymnasiets dominerende undervisningsmateriale mener jeg, man må kunne drage den konklusion, at stofvalget generelt har været i overensstemmelse med det af Vilhelm Andersen foreslåede. En dyberegående dokumentation herfor vil kunne gives ved undersøgelse af studentereksamensopgivelser i gymnasieskolernes årsskrifter.⁴³

Det skal nu vises, at denne overensstemmelse også fungerer på det metodiske plan. Et materiale hertil kunne være kommenteringen i 'Falkenstjerne' og i Dansklærerforeningens udgaver. I denne sammenhæng må det være nok at inddrage gymnasiebetænkningen fra 1960, hvori det hedder om teksten:

Er den læst intensivt, må eleverne have en klar forståelse af dens stil, komposition, genre, skildring af mennesker, milieu, natur, dens ide, dens forudsætninger og virkninger. Og de må have en forståelse af, at forskellige betragtningsmåder kompletterer hinanden. (s. 63)

Her kunne det se ud, som om Vilhelm Andersens metodebegreb er overskredet, men der er blot tale om en omskrivning i mere moderne sprogbrug. Det ses af flg. citat, der viser at de momenter i teksten, som skal undersøges, stadig opfattes primært som digterpersonlighedens projektion. Det hedder om eleverne:

De skal vænne sig til at være opmærksomme over for ordene

og deres brug, således at de forstår, at forfatterpersonligheden også udtrykker sig i stilen. (s. 63)

Indførelsen af idéhistorie i gymnasiet i 1960 som en almen referenceramme for alle fagene motiveres med, at eleverne ikke længere kan se samspillet mellem humaniora og naturvidenskab, og at de »mister det historiske perspektiv bag fortidige og nutidige problemstillinger, som er så værdifuldt for deres forståelse af tingene.« (s. 24) Når det netop er en idealistisk funderet idéhistorie, der vælges uargumenteret som grundlaget for den historiske forståelse, så er denne 'overskridelse' af Vilhelm Andersens metode netop en realisering af hans forestilling om almindannelsens bredden sig ud fra litteraturundervisningen over humaniora-fagene til gymnasiefagene som sådan.

Faget dansk skal if. gymnasiebetænkningen »bidrage til at udvikle elevernes sans for kunstnerisk form og deres evne til fordomsfri erkendelse af forskelligartet menneskeliv.« (s. 63) Argumentet for det første er som nævnt, at den er et udtryk for digterindividets udvikling. Argumentet for det andet er, at litteraturlæsningen også her opfattes som middel til at påvirke elevens udvikling og evne til at løse de såkaldt almenmenneskelige problemer. Det flg. citat abstraherer i lighed med Vilhelm Andersen fra, at elever altid befinder sig i en material-historisk sammenhæng: Om eleverne hedder det, at

De skal have viden om det historiske forløb, fordi traditionen er kulturbevarende og fører dem ind i problemer, som er eller kan blive deres egne. (s. 63)

Det er bemærkelsesværdigt, at man officielt helt op til midten af 1960'erne udelukkende begrunder litteraturlæsningen eksplicit ved den individualistiske og idealistiske personlighedsudvikling, den afstedkommer. Som eksempel kan citeres følgende fra studievejledningen i nordisk filologi og dansk ved Københavns Universitet, udgivet så sent som 1965:

Et studium af dansk litteratur ved Københavns Universitet har som regel haft og bør altid have karakter af noget mere end en indførelse i en videnskabelig disciplin.

Mange, der kommer til dette studium, har allerede modtaget

dybt personlige indtryk af dansk litteratur, og de, der sigter mod ansættelse i gymnasiet, vil få som en vigtig opgave at gøre den nationale litteratur levende for skoleelever. Imellem disse to stadier af omgangen med vor litteratur placerer universitetsstudiet sig.

Enhver studerende bør gøre sig det klart, at dette, langtfra at hæmme det umiddelbare forhold til litteraturen, tværtimod har som formål at fremme, uddybe, inderliggøre den selvstændige oplevelse, som er litteraturens første og sidste. (s. VIII f.)

Formålsparagraffen for gymnasieundervisningen som helhed er i 1960-betænkningen næsten ordret overtaget fra loven om højere Almenskoler, 1903. Det hedder i 1960, at der skal gives »en almindennende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier.« (s. 20). Det er betegnende for de generelle mål for den almindennende undervisning, at de er en forlængelse af målene for danskundervisningen. Det handlende, harmoniske Goethemenneske hos Vilhelm Andersen har fået gyldighed for uddannelsen som sådan. Dette ses bl.a. i den generelle bestemmelse af den almene dannelse i betænkningen:

en almen humanisme, bestemt ved en vis helhedsopfattelse af menneskets forhold over for kulturlivet og naturen og ved, at der i bestræbelserne på at fremføre træk af dette helhedsbillede bliver lagt vægt på at udvikle de unges modenhed, således at de forberedes til selvstændig handling og vurdering og indstilles på at leve i en verden med åbne udviklingsmuligheder. (s. 21)

Det fremgår af betænkningen, at denne verden ikke er den bedste af alle verdener; således omtales både racediskrimination og samfundsmæssig ulighed. Den idealistiske og harmonistiske løsning, betænkningen angiver på sådanne problemer, viser sig i troen på den humane dannedes og underprivilegerede. Synspunktet er et udtryk for mellemlagenes, specielt de akademisk uddannedes, opfattelse af sig selv som stående uden for samfundets almindelige klasse-

modsætninger med en særlig forpligtelse til at varetage helhedens interesser, altså til at opretholde harmonien.⁴⁴ Denne ideologi kan bl.a. begrundes i, at den gymnasiale og akademiske uddannelsessektor rent faktisk ikke før i de senere år er blevet underlagt hård styring udefra, dels i akademikerens status som tilsyneladende neutral embedsmand. Her kan den konklusion drages, at den dannelseforestilling, som manifesteredes hos Vilhelm Andersen, spiller ind på fundamental måde i danskundervisningen, men også som grundlag for gymnasiets generelle målsætning, i perioden 1903 til 1971. Idet jeg igen vil referere til min model nr. 2, vil jeg søge at belyse, hvorfor et begreb af denne type netop slår ned i denne periode, hvorfor det sker så sent, og hvorfor det varer så længe, før det dementeres.

Aage Henriksen beskriver i sin faghistoriske artikel i *Kritik* 27, 1973 (s. 91), den træghed, som er karakteristisk for omdannelsen af dansk i gymnasieskolen: Mens den romantiske filosofi og digtning udfolder sig omkring 1800, indfører skolen danskfaget i en ahistorisk udgave. Mens den nationalromantiske retning nedkæmpes af positivismen og brandesianismen, indfører skolen i 1871 oldislandsk og baserer undervisningen på en historisk metode. Mens den nationale enhedskultur skrinlægges ved systemskiftet, 1901, indføres denne enhedskultur, baseret på organismebegrebet, i gymnasiets litteraturundervisning, hedder det i et let forkortet referat.

Aage Henriksen søger at forklare trægheden ved begrebet fastansættelse af undervisere og forskere, men mener, at fag som dansk og religion udvikler sig med en særlig langsommelighed på grund af, »at disse fag ikke så meget drejer sig om kendsgerninger, som om de forudsætninger, ud fra hvilke vi taler om kendsgerninger.« (s. 92). Man må give Aage Henriksen ret i, at fagets syndefald foregik med positivismens indtrængen, samt i at dette ikke kan gøres ugjort. Men er det ikke netop noget i den retning, Aage Henriksen foreslår som løsning på det problem, der via positivismen er blevet faginternt, når han skriver, at faget dansk skal uddybe sine forudsætninger med henblik på at etablere en ny materialemæssig og metodologisk enhed. Specielt, fordi de forudsætninger, der skal uddybes, er en genoptagelse af studiet »af det 19. århundredes forskellige opstillinger af erkendelsesproblemet«, og de grundpræ-

misser, der skal anerkendes, er, at »fornuften ikke trænger ned i de brønde, hvorfra overbevisningen stiger op« (s. 96).

I stedet for at acceptere de præmisser, positivismen overskred, har det været målet i nærværende bidrag til faghistorien at overskride positivismen for at belyse Vilhelm Andersens dannelsesbegreb i dets historiske sammenhæng, hvilket også skulle medføre en begrundelse for, at det ikke lader sig anvende i den nuværende historiske situation. Den træghed, Aage Henriksen taler om, lader sig da forklare som et fænomen, der generelt er i overensstemmelse med samfundsforholdene.

Det fremgik af model 2, at både de generelle holdningsmæssige kvalifikationer – og de faglige i almindelighed – udvikler sig i overensstemmelse med kvalifikationskravene til en bestemt klasse eller et bestemt lag og i overensstemmelse med det historisk specifikke modsætningsforhold mellem klasserne – samt i overensstemmelse med den historisk specifikke status, undervisningssektoren besidder.

Ovenfor er dannelsesbegrebet bestemt som borgerligt, og dets institutionelle status beror da på, dels at det netop i et borgerligt samfund kan ophøjes til almen norm, dels at det i praksis fungerer som grundlag udelukkende for kvalifikation af borgerskabet og mellemlagene. Den forsinkelse, der kan konstateres i forhold dels til den almindelige idehistoriske udvikling, dels til de ideologiske krav hos det opkommende borgerskab, kan nu begrundes:

For det første er uddannelsessektoren i de tidlige stadier af udviklingen af det kapitalistiske samfund ikke direkte underlagt kapitalforholdet. Dette legitimeres ideologisk gennem den omtalte borgerlige opfattelse af dannelsesprocessen som privat, som først er ved at blive dementeret gennem socialstatens nuværende forsøg på at gribe restriktivt ind i den relative autonomi.

For det andet betinger netop modsætningsforholdet mellem det opkommende borgerskab i slutningen af forrige århundrede og mellemlagene en forsinkelse og en fordrejning i realiseringen af dette borgerskabs kvalifikationskrav. Den politiske udvikling fra afskaffelsen af den oplyste enevælde og til agrar- og handelsborgerskabets magtovertagelse, markeret ved Junigrundloven, 1849, var økonomisk begrundet af disse to klassefraktioners stigende økonomiske position.

Disse grupper var imidlertid økonomisk stærkt afhængige af de adelige jordejere samt politisk og ideologisk af det akademisk dannede borgerskab af nationalliberale. Trods den økonomiske fremgang, afbrudt i perioden 1870-90, slog den politiske og kulturelle frigørelse af borgerskabet derfor først igennem efter Systemskiftet, 1901. Venstre overtog her rollen som statsbærende parti fra gods-ejerne i Højre, og i overensstemmelse hermed afskaffede man den almene dannelse på grundlag af de klassiske sprog til fordel for en almen dannelse på nationalt grundlag ved loven om højere almen-skoler, 1903.

Denne moderne, nationale udgave af den almene dannelse kunne fastholdes helt op til ændringen af 1971, fordi gymnasiet i hele denne periode havde en høj grad af autonomi og havde samme ideale kvalifikationsfunktion som hidtil: primært at uddanne embedsmænd til den offentlige administration. Det opkommende agrar- og handelsborgerskab knyttede sig fra begyndelsen af deres politisk-økonomiske frigørelse til andre skoleformer end til gymnasiet. Specielt til realskolen, friskolerne og højskolerne. Først sent bliver gymnasiet forskolen også for uddannelse af ledere til erhvervslivet. At gymnasiet stadig ikke er i overensstemmelse med disse gruppers krav, ses i den løbende debat om erhvervsrelatering af humaniorafagene. Når hertil lægges, at gymnasiets rekruttering fra arbejderklassen var meget ringe i begyndelsen af dette århundrede, så kan man konstatere, at de grupper, der rekrutteres fra og uddannes til at indgå i merværdiproduktionen, ikke typisk set er blevet uddannet via gymnasiet. Dette er nok en vigtig del af forklaringen på, at denne skole har kunnet opretholde sit harmoniske verdensbillede og sin idealistiske selvforståelse.

Som det er nævnt, er der ikke blot slet og ret sket en forsinkelse i realiseringen – der er sket en fordrejning, som kortfattet med Vilhelm Andersen'ske termer kan beskrives som en underlæggelse af den danske bondeknold under helleneren. Der er tale om det fænomen, at et nationalt kultursyn, som hidtil havde været båret af det agrare småborgerskab i kamp mod statsmagten, i ændret skikkelse bliver gjort til almindeligt værdigrundlag, samtidig med at dette agrare småborgerskab bliver statsbærende. Ændringen består i, at det nationalsproglige materiale helt klart forstås som et socialiseringsinstrument, hvis formål det fortsat er – via statsmagten

og dens embedsmænd – at tildække samfundets grundlæggende modsætninger.

Trods mange tegn på, at gymnasieundervisningen er stærkt afhængig af Vilhelm Andersens program, må konklusionen dog blive, at det aldrig realiseres i sin fulde konsekvens (dvs. i sin dialektiske dobbelthed), men kun i form af en underlæggelse af bondedrenge under helleneren. Programmet var for stort for institutionen, i og med at det byggede på idealer fra den periode omkr. 1800, hvor det opkommende småborgerskab og intelligensen så ud til at gå en strålende fremtid i møde inden for rammerne af en ikke-industrialiseret kapitalistisk produktionsmåde. På dette tidspunkt synes den begyndende bondefrigørelse og den florissante periode i handelen at bekræfte en samfundsorden, hvor alle er selvstændige vareproducenter under kongens alfaderlige beskyttelse. De historiske realiteter i løbet af århundredet havde imidlertid vist, at den småborgerlige kapitalisme blot var en del af indledningen til udviklingen af et egentligt kapitalistisk samfund, og det var allerede omkring systemskiftet nødvendigt for småborgerskabet at udnytte sine statsbærende funktioner til at sikre statens undertrykkelsesfunktioner snarere end til at gennemføre de oprindelige idealer.

Derfor kan man ikke uden videre give Niels Ole Finnemann ret, når han mener, at 1903-loven »modsvare den politiske udvikling fra det oplyste enevælde til borgerskabets selvstændige ledelse af samfundet« (*Kontext* 4-6, 1973): Der er ikke bare tale om et borgerskab, men om et småborgerskab i et ringe industrialiseret samfund med et forholdsvis svagt storborgerskab. Det, der gennemførtes, efter at dette småborgerskab var blevet statsbærende, svarede ikke uden videre til borgerskabets og ej heller til småborgerskabets tidligere offensive kamp mod det feudale samfunds rester.⁴⁵

Det folkekulturelle program, der hidtil havde fungeret delvis som skyts mod forlængelsen af enevældens statsapparat, blev dette statsapparats foryngelseskur. Finnemann skriver i overensstemmelse hermed senere i artiklen om kontinuiteten i gymnasiets socialisation på tværs af skellet i 1903. Dybest set er der da efter denne synsmåde – modsat Aage Henriksens opfattelse – ikke tale om hverken en forsinket indførelse eller om en indførelse af noget afgørende nyt i 1903 – om end det fra en intern danskfaglig synsvinkel tager sig sådan ud.

Med det formål at eksemplificere drejningen i Venstres opfattelse af statsmagten og uddannelsessektoren, vil jeg afsluttende komme ind på folketingsdebatten om skoleloven, 1903. Lovforslaget blev vedtaget i 1902, kraftigt bakket op af Højre, Venstre og Socialdemokratiet. Venstre gik hermed som parti ind for en stærkt øget centralisering og statsstyring af uddannelsessektoren, idet loven medførte oprettelsen af en mellemskole, hvis kortsigtede formål det var at forbinde folke- og latinskole, men hvis langsigtede mål det var at udvikle en enhedsskole.⁴⁶

Kun en enkelt venstremand, Holm fra Vemmingdal på Fyn, stod fast på Venstres oprindelige standpunkter: Hans modstand mod øget statsstyring fremkom allerede ved 1. behandlingen, hvor han kritisk bemærkede, at man efter hans mening var ved at »lægge en helt ny Plan for Danmarks Skolevæsen« og at ændringen »medfører en Forandring i Statens hidtidige Holdning over for Skolevæsenet som Helhed og de enkelte Arter af Skoler«. (*Rigsdagstidende 1902-03*, sp. 660, 1903). Holm opfattede i grundtvigiansk ånd folkeskolen og folkehøjskolen som de egentlige offentlige skoler for den almene dannelse. Han mente, det var en misforståelse at gøre en efter hans mening antikveret specialskole som latinskolen til grundpillen i den kommende videregående skoleuddannelse. Holm talte partilinjens imod, hvilket ikke bliver taget nådigt op af Venstres ordfører, når han gang på gang fremhæver, at folkeskolen bør påvirke latinskolen i stedet for omvendt, og at embedsmændenes reproduktion af sig selv ikke skal prioriteres over »det praktiske livs« krav:

Vi ere vel dog nu blevne saa kloge, at vi forstaa, at de gode Hoveder have vi Brug for mange andre Steder end ved vort Universitet og i vor Embedsstand. Der var en Gang, da man bildte sig ind, at alle gode Hoveder skulde gaa den Vej, men nu til Dags vide dog vel de allerfleste af os, at til at gaa den almindelige Embedsvej behøves ikke ganske særligt gode Hoveder. Ganske jævne Hoveder kunne paa den Vej klare sig udmærket godt. Men hvor der særlig er Brug for gode Hoveder, er omkring i det praktiske Liv. Det er i alle de Virksomheder, som bære vort Samfund og ikke specielt i vor Embedsstand. Selvfølgelig har man i Videnskaben altid Brug for de særligt gode Hoveder, og ogsaa i vor Embedsstand

ønsker jeg saa mange gode Hoveder som muligt. Men at ville indrette Skolen med det Formaal, at alle de gode Hoveder saa vidt muligt skulle føres frem til Studentereksamen og faa Adgang til Universitetet, er at vende op og ned paa hele den Udvikling, vi hidtil have været inde paa. (sp. 669)

I overensstemmelse hermed kræver Holm også den decentraliserede uddannelsesstruktur med de mange ikke-koordinerede skoleformer opretholdt og den tiltagende statslige planlægning standset. Man bør henstille, mener Holm i overensstemmelse med Grundtvig, »om man ikke i stedet for at gaa ud fra Theorien bør gaa ud fra Livet, som det har forment sig i Danmark.« (sp. 675) Holms konklusion er, at han i solidaritet med Grundtvig må gå imod de mest centrale dele af den nye skoleordning, selv om han anerkender, at det er i overensstemmelse med grundtvigianismen at minimere latin og græsk:

Og naar man her vil mene, at Grundtvig særlig vilde glæde sig ved dette Forslag, fordi han ogsaa vilde have Latinen bort, saa vilde han selvfølgelig nok være glad ved denne Side af Forslaget og ønske, at det var gaaet endnu videre. Men naar man tror, at den Grundtvig, hvis Hovedbetydning i vort Folkeliv det er at have skabt den danske Folkehøjskole, vilde være glad ved en Ordning, hvorved man kalder den lærde Skole for den danske Ungdomsskole, har man ikke megen Forstaaelse af Grundtvig. Nej, Grundtvigs Navn kan bruges til at fange med under mange Omstændigheder. Men i dette spørgsmaal skal man lade det Navn ligge, for der fanger man ikke en eneste Sjæl dermed. (sp. 674)

Når Holm her direkte dementerer, at Grundtvig vil støtte forslaget, er det en replik til Venstremanden, Ottosen, der i ordførertalen sluttede med at henvise til Grundtvig som legitimationsgrundlag for ordningen, hvorom det hedder,

Det er et Skridt fremad mod vor Skoles organiske Sammenhæng, og det er et stort Skridt fremad i Retning af at gøre vor studerende Ungdoms Dannelse naturlig og hjemlig, hvor den

før – navnlig for 100 Aar siden – har været lærd og fremmed. Den Ungdomsskole, som nu kan vokse op her, vil, især hvis den faar Lov til at vokse op nogenlunde i Frihed, i mange Ting komme til at bygge paa en lignende Tanke, som Grundtvig havde, naar han talte om den borgerlige Ungdomsskole paa Modersmaalet, som skulde blive den danske Ungdoms bedste Løftestang. Den vil søge at gaa videre, dels ved en fyldigere Undervisning i Nutidens levende Sprog, dels ved at lægge stærkere Vægt og saa paa Naturfagene, hvad for øvrigt den Grundtvigske Højskole allerede er kommen ind paa. (sp. 655)

Ottosen lægger som ordfører vægt på, at fagene historie og dansk skal udgøre det fælles dannelsesgrundlag i den nye højere almenskole. Historieundervisningen skal moderniseres dels ved øget vægt på nyere historie, dels ved indførelse af samfundslære. Ottosen understreger i sin omtale af dansk, at den forandring, der skulle ske med faget, var i overensstemmelse med de grundtvigiansk prægede forsøg i 1871 på at få indført en speciel nordisk-sproget linje i latinskolen. Argumentet for, at denne plan delvis kan realiseres i 1903, er efter Ottosens mening, at man først da kunne gennemføre undervisningen på en fagligt forsvarlig måde. Ottosens argumentation for oldislandsk i gymnasiet ligger i forlængelse af argumenterne herfor i 1871 og er i overensstemmelse med Vilhelm Andersens tidligere påviste sammenknytning af ontogenese og fylogenes. Ottosen fremkom med flg. forsvar for oldislandsk:

Her er det eneste Punkt i hele Skolen, hvor man virkelig kan give de unge Mennesker Dokumenterne til Selvsyn af, hvad en historisk Udvikling vil sige. Her kan vi ved Selvsyn lære dem at genfinde deres Modersmaal tilbage til Reformationstidens Dansk, til Folkevisernes Dansk, til Jydske Lovs Dansk, til vore yngre Runestenes Dansk og til de ældres og til Guldhornenes Dansk. Ingen Lærer med Kærlighed til sit Fag – og enhver Lærer i nordisk Sprog, som kommer ind for Eftertiden, vil elske sit Fag – kan lade være med at lukke disse Veje op for Eleverne, det er saa let, og der er saa megen Glæde at faa ud deraf. (sp. 648)

Konklusionen på dette afsnit er da følgende: Når Vilhelm Andersens hellenistiske ud af sig selv udviklende menneske kunne blive opstillet som norm, kan det primært begrundes med, at gymnasiets funktion fra akademikernes magtperiode i midten af forrige århundrede og indtil midten af dette århundrede nogenlunde konstant har været den samme, nemlig at være grundlag for uddannelse af offentligt ansatte, som er egnede til at administrere det borgerlige statsapparat. Sekundært må etableringen af det nationalsproglige materiale som medium for socialiseringsprocessen sættes i relation til, at det borgerskab, der overtog de statsbærende funktioner efter 1901 var et agrarsmåborgerskab, præget af en grundtvigiansk kulturforståelse med rødder både i det 19. århundredes landalmue og embedsmandslag.

De ændringer, der sker i 1903, er primært udtryk for krav om ændrede kundskaber til løsning af denne opgave. Men som Vilhelm Andersen gjorde opmærksom på, er kundskaber ikke det samme som dannelse, og dannelsesmålene er konstante, når man undtager, at de religiøse overtoner er svækket. I perioden 1903-1971 opretholdes officielt og også generelt set i praksis Vilhelm Andersens pensum, metoder og dannelsesbegreb, trods det, at hans opfattelse blev anfægtet i hvert fald på universitetet af den positivistiske videnskabeliggørelse af danskfaget, nogle af hans egne elever var med til at iværksætte. Selv om gymnasiets rekrutteringsgrundlag og socialiseringsfunktion langsomt ændredes, specielt via 1960'ernes uddannelseboom, slog denne ændring først i slutningen af 1960'erne indad i faget dansk og dannede startpunkt for fagets stof-og metodemæssige forandring.⁴⁷

Humaniora og teknologiseringen

Afsluttende vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om – og i så fald hvordan – litteratur- og tekstlæsningen aktuelt lader sig anvende som socialiseringsinstrument i de gymnasiale uddannelser som element i den tidligere nævnte kulturkamp. Først en analyse af den strategiske situation, som statsmagten via teknologiseringen af humaniora har bragt diskussionen i. I det flg. afsnit dernæst nogle overvejelser over, hvad man i denne situation kan få ud af et studium af Vilhelm

Andersens dannelsesprogram, og hvilke problemer litteratur- og tekstlæsningen giver på det helt konkrete plan, hvor det fx drejer sig om udformning af undervisningsmateriale til efg-lærlingene.

Med stor effektivitet har Undervisningsministeriet i 1975/76 oprettet en række organer til styring af den videregående uddannelse. Først kom Direktoratet for de videregående uddannelser, så sektorrådet og de seks faglige landsudvalg under dette. De faglige landsudvalg, der hver dækker et større fagområde (fx ingeniøruddannelserne, de samfundsvidenskabelige uddannelser eller de humanistiske uddannelser), har den opgave at rådgive ministeriet og sektorrådet »i spørgsmål af betydning for planlægningen og videreudviklingen af uddannelserne«.

Det faglige landsudvalg for humaniora, som er sammensat af repræsentanter for universiteterne og de institutioner, der aftager kandidater herfra, er i foråret 1976 nedkommet med en betænkning til ministeriet. Den fortjener ikke blot almindelig opmærksomhed, fordi den behandler det kildne problem omkring akademikerarbejdsløsheden blandt humanister, men fordi den søger at løse problemet gennem en omdefinering af humaniora. Den »videreudvikling«, udvalget ønsker, indebærer en klar fagligt-politisk disciplinering af de humanistiske fag, idet man søger at knægte de kritiske elementer og opprioritere de afpolitiserede kommunikationsfærdigheder.⁴⁸

Udgangspunktet for den betænkning, det faglige landsudvalg for humaniora har skrevet vedrørende akademikernes beskæftigelsesproblemer, er, at de kortsigtede løsninger, som gennemføres for tiden, »må svare til et mere langsigtet perspektiv«. Alle kan vist være enige her: det er prisværdigt at udvalget fremlægger sine tanker om den langsigtede styring af det område, det er med til at administrere – blot må man anke over perspektivet i de langsigtede perspektiver, desuden må man bemærke at disse først fremlægges til offentlig debat, efter at de kortsigtede løsninger er sat i værk, fx skjult under så fint klingende ord som »dimensionering«.

Præmierne for udviklingen af udvalgets langsigtede perspektiver er, at akademikerarbejdsløsheden for en stor del må opfattes som udtryk for »problemer i samspillet mellem uddannelsesmønster og erhvervsmønster, og at en løsning ikke kan eller ikke bør opnås alene ved tilpasning af uddannelsesmønsteret til erhvervsmønsteret«.

Denne tilsyneladende demokratiske og fagligt progressive udgangsposition afslører sig i betænkningen som udtryk for en ideologi om uddannelse, der er typisk for socialstaten og de partier, der er dens garanter. Dette kan vel ikke undre nogen, men det trænger til at blive dokumenteret, da betænkningen ikke eksplicit gør sig den ulejlighed at redegøre for sit virkelige værdigrundlag og for de konsekvenser, det har både for humaniora og for samfundet at ensrette humaniora på grundlag heraf.

Betænkningens faste forankring i socialdemokratisk uddannelsespolitik er givet på forhånd, i og med dens mål er øget centralstyring fra socialstatens side. I betænkningen viser det sig i den første begrundelse for, at erhvervslivet ikke direkte skal styre uddannelsesplanlægningen: den enkelte kapitalist kan med sine kortsigtede krav på længere sigt forudse, hvilke kvalifikationer der er relevante for – ja, for hvem? Derfor må socialstaten planlægge. Ikke for at tilgodese »uddannelsesmønsterets« krav i forhold til »erhvervsmønsteret«, men for at tilgodese opretholdelsen af det kapitalistiske samfund på langt sigt gennem krav om flexible faglige kvalifikationer og en almen ideologisk tilpasning til den gældende samfundsstruktur.

Med udvalgets termer lyder denne begrundelse som følger: »man [kan] ikke give så langsigtede forudsigelser om udbuddet af ledige stillinger inden for de kendte stillingskategorier, at uddannelsessystemet kan indrettes på år for år at producere de passende kandidater.«

Det viser sig altså, at udvalget ved at opstille uddannelses- og erhvervsmønsteret som de størrelser, hvis interne samspil er baggrund for arbejdsløsheden, spiller med en skjult makker: det gældende produktionsmønster og den stat, der skal søge krisefrit at forvalte dette. Var det anderledes, kunne udvalget også let have fremdraget ganske andre forslag til løsning af arbejdsløsheden.

Socialdemokratiet har ikke stemt for en nedlæggelse af RUC og en afskaffelse af lærlingelønnen til efg-lærlingene, men partiet og regeringen har – godt dækket ind bag besparelsskravene – passivt tilsluttet sig den borgerlige hetz, idet den har bidraget til at trække alle elementer ud af de to uddannelseseksperimenter, der kunne have betydet en kvalitativ ændring af det nuværende uddannelsessystem til fordel for lønarbejderne.

Hvis man skal dømme den socialdemokratiske uddannelses-

politik på sine gerninger, står det faglige landsudvalg for humaniora i en mere progressiv positur, når det som den anden begrundelse for, at »uddannelsesstrukturen« ikke skal styres af »erhvervsstrukturen« bemærker: »uddannelsessystemet (og den dertil knyttede forskning) [er] en vigtig fornyelsesfaktor, der i sig selv er med til at omdefinere og nydefinere kvalifikationskravene til fremtidige stillinger.« Det lyder som et ekko fra 60'ernes socialdemokratiske uddannelsesdebat. Men det kan ikke være ukendt for udvalget, at alle de steder, hvor fagene og institutionerne af forskellige årsager faktisk har udviklet væsentlig nytænkning, har dette ikke derfor medført, at denne nytænkning blev anvendt. Det har snarere medført, at disse fag og institutioner blev truet med lukning og/eller kandidaterne med arbejdsløshed (jf. sociologistudiet ved Københavns Universitet, læreruddannelsen ved RUC, Det nødvendige Seminarium).

Historien er i det hele taget fuld af eksempler på, at det ikke er mangel på viden, som betinger, at forholdene er, som de er. Men det lærde, faglige landsudvalg for humaniora vælger at se bort fra disse elementære kendsgerninger i sine præmisser og taler ikke blot om uddannelsernes evne til at omdefinere kvalifikationskravene, men også om, at »uddannelse i sig selv [er] et samfundsgode«. Men udvalget er naturligvis ikke i besiddelse af en sådan naivitet og mangel på belæsthed i den uddannelsesøkonomiske litteratur, som netop humanisterne har studeret så flittigt de senere år. I realiteten er der heller ikke tale om, at udvalget er i modsætningsforhold til den socialdemokratiske uddannelsespolitik. Begge dele dokumenteres af, at udvalget forudser og støtter »en væsentlig ekspansion af de humanistiske forsknings- og uddannelsesområders anvendelse inden for erhvervs- og samfundsmønsteret.« Dette sker imidlertid ikke – hverken, fordi disse humanistiske aktiviteter har værdi i sig selv, eller fordi de skønnes at kunne påvirke erhvervs- og samfundsmønsteret på en heldig måde, men fordi betingelsen for ekspansionen af humaniora er en omdefinering, således at dette fagområde aktivt kan fungere til fordel for den kapitalistiske produktion på kort og langt sigt. Det ligger helt klart i udvalgets grundlæggende definition af humaniora, at formålet med humanistiske aktiviteter er at rense kommunikationen i et samfundssystem, som – ud over kommunikationssvigt – fungerer stabilt og fortsat kan/ skal bringes til at fungere krisefrit:

Humanistisk forskning og undervisning er i væsentlig grad medvirkende til at skabe forudsætningerne for de kommunikations- og informationssystemer, som er betingelsen for at opretholde samfundets organisationsformer.

I forlængelse af denne opfattelse foreslår udvalget som konkrete løsninger på akademikerarbejdsløsheden, at man udvider sprogundervisningen, der i skikkelse af en totalt uproblematiseret færdighedstræning bliver ophævet til at udgøre modellen for de humanistiske fag. Udover at lægge vægt på fremmedsprogsspektoren prioriteres også dansk (her i betydningen dansk sprog) højt.

I den helt konkrete forklaring af, hvad der skal forstås ved dansk, ses det tydeligt, at det faglige landsudvalg for humaniora med behændighed har formået at drible sig uden om alle de områder i dette fag, der har lagt vægt på indholdsanalyse, og som har forstået humaniora som kritisk videnskab. Med flid fremhæves derimod færdigheder i kommunikationsteknologi og i formel analyse: »sproglig kommunikation, fortolkningsproblemer og tekstforståelse, tekstformer i sag og faglitteratur, argumentationsanalyse, skriftlig og mundtlig fremstilling med stilistisk og retorik, samt sprogrigtighedsproblemer.«

Denne undervisning skal tage udgangspunkt i »deltagernes praktiske og personlige erfaringer i deres erhverv og i almen politisk-social virksomhed«, som det hedder i den pesudodemokratiske terminologi. Men formålet er ikke at bearbejde disse erfaringer. De skal blot udnyttes til at gribe de kommunikationsteknologiske problemers relevans og give eleverne mulighed for at »tilegne sig teorier og teknikker, som de selv kan arbejde videre med i deres daglige praksis.« Sproglige teorier og teknikker, altså. Som dansk-lærer og humanist må man på grundlag af denne fortolkning af faget konkludere, dels at det tilsyneladende efter udvalgets mening alligevel ikke har nogen »værdi i sig selv«, da man her uargumenteret har set bort fra dets evt. kritiske muligheder. Dels må man konkludere, at det udvalget kalder humaniora, snarere af de fleste humanister vil blive kaldt humanioras pensionering – om end ikke af Kapitalen direkte – så af Kapitalen via dens statsapparat. At pensioneringen foregår under dække af at ville skaffe de enkelte humanister arbejdspladser er vist kun en vits.

Tendensen til reduktion af humaniora til kommunikationsfærdighed kan yderligere dokumenteres i udvalgets andre forslag til beskæftigelsesfremmende foranstaltninger: Humanisterne skal videreuddanne sig for dels at kunne varetage »informations- og dokumentations- og arkivproblemer« for det offentlige og erhvervslivet, dels for at kunne fungere som undervisere på grundlag af de nyeste uddannelsesteknologiske modeller. Ikke et ord om det, hvorom der skal informeres, eller om det, der skal formidles videre, selv om dette selv sagt påvirkes af den kommunikationsteknik, som indarbejdes. Den statslige uddannelsesplanlægning har tradition for at reservere den idealistiske almene dannelse et spartansk hjørne af hegnet; således også i dette tilfælde: Det nævnes i udvalgets betænkning, at »den personlige udvikling foregår i et stadig mere kaotisk symbolunivers med meget forskelligartede og delvis modstridende værdiforestillinger« (eksemplet er her generationsmodsatningerne, ikke et ord om klassemodsatningerne). I den dagligdag, som udvalget tilsyneladende opfatter som et uafhjælpe ligt forvirret kaos, kan man bruge »kunst, litteratur eller filosofi« til at »skabe fælles erfaringsformer« og til »at give den enkelte mulighed for at erkende og fastholde en identitet«. Udvalget vil nok mene, at kunsten og filosofien derved har grebet ordnende ind; mange humanister vil mene, at udvalget med disse formuleringer udelukkende satser på at anvende kunst og filosofi som redskaber til at tilsløre de reelle materielle og ideologiske modsætningsforhold.

Uddannelsesteknologerne i ministeriet og i institutionerne kører i øjeblikket en del og hersk politik over for hhv. de kritiske og de mere traditionelle fraktioner i de humanistiske fag. Man vil nok ikke lægge sig ud med begge parter på en gang, eller rettere sagt man bliver i betydeligt omfang nødsaget til at tage hensyn til de traditionelle humanister, da disse endnu sidder på en væsentlig del af fagenes interne magtapparat. Samtidig hermed fremstiller man de traditionelle humanistiske studieområder som livsfjerne og lidet samfundsrelevante over for offentligheden. De bevillingsmæssige nedskæringer, som følger herefter, rammer imidlertid tendentielt ikke denne gruppe pga. dens placering i hierarkiet på de enkelte institutioner. Derimod rammer nedskæringerne oftes de grupperinger inden for fagene, som har prøvet at udvikle disse i samfundsrelevant retning.

Det faglige landsudvalg for humaniora er nu på vej til at afskaffe begge de to nævnte grupperinger i de humanistiske fag til fordel for kommunikationsteknologerne, der allerede nu har statsmagtens velsignelse til at udnævne sig selv til de egentlige »tidssvarende« humanister. Skrivelsen fra det faglige landsudvalg kan anbefales alle nuværende og vordende humanister som erhvervsvejledning. Der er kun serveret en ret i madskålen, og udvalget har vist, hvor den står. Spis lydigt – eller tag et brækmiddel, som Søren Kierkegaard foreslog det under sin kamp mod sin samtids ideologiske statsapparat, Kirken. Du vil fortryde begge dele.

Det generelle perspektiv, der i denne sammenhæng kan trækkes ud af kommunikationsteknologiens eliminering af den almene dannelse er på det danskfaglige plan, at idealismen med megen forsinkelse nu er ved at blive fortrængt af positivismen, og at det stofmæssigt tilsyneladende får den demokratiske funktion at nedprioritere den specielle litterære kommunikation til fordel for den sprogbrug, der umiddelbart har kontaktflade med de mange (»de praktiske og personlige erfaringer«). Men som nævnt er demokratiseringen et yderst overfladisk foretagende, i og med at hensigten ikke er at forstå disse erfaringer, men at tilvænne sig dem, samt i og med at skellet mellem erfaringer fra arbejdsprocessen og fra intimsfæren separeres og overlades hver sin del af faget. Denne strategiske situation kan den marxistiske fagkritik ikke være tjent med: Man må erkende, hvilke betydningsfulde indsigter, der ligger i dannelsesprogrammet bag det ideologiske slør, og man må gøre opmærksom på, at den fortsættelse af relateringen mellem arbejdsproces og socialisationsproces, som teknologiseringen af danskfaget er udtryk for, er formidlet af den kapitalistiske produktionsmåde, i og med at socialisationsprocessen ikke knyttes til arbejdsprocessen som sådan, men til produktionen af merværdi.

Oskar Negt giver i det flg. citat fra *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, 1975 et eksempel på, hvorledes en arbejderuddannelse, der tilsyneladende er progressiv ved at tage personlige erfaringer fra arbejdsprocessen op, i virkeligheden bliver problemafvisende:

Ideologien om harmonerende interesser mellem samfundsklasserne, der ligger til grund for disse [uddannelses]programmer, kan med en vis succes skjules ved, at strukturelle

konflikter bliver anerkendt som udgangspunkt for uddannelsesarbejdet. Disse konflikter bliver nemlig fikseret på de uspecificerede områder »frihed, forpligtelse og sikkerhed«, i bedste fald på en »tvangssituation i den dobbelte loyalitet mellem erhverv og fagforening« (s. 9), så de bærende samfundsmæssige modsigelser forbliver urørte. (s. 49)

Afsluttende

Når man har søgt at trænge igennem og at begrunde de ideologiske tågebanker omkring dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen, så bliver problemet om – og i så fald hvorledes – denne indsigt lader sig anvende i den aktuelle strategiske situation. Dannelsesprogrammet lader sig ikke arve, men bør heller ikke, efter en historisk analyse har fundet sted, fortrænges 'likvidatorisk', fordi der bl.a. derudfra kan opstilles en modbevidsthed i forhold til de aktuelle tendenser til underlæggelse af socialisationsprocessen under arbejdsprocessen.

Af studiet af dannelsesprogrammet kan man lære, at socialisationsprocessen må ses som en forlængelse af arbejdsprocessen, i og med at mennesket opfattes som et 'arbejdende dyr', men der må protesteres mod den implicite underlæggelse af socialisationsprocessen under de kapitalistiske produktionsforhold, som både Vilhelm Andersens program og den teknologiske fortrængning af det er udtryk for.

Socialisationsprocessen skal ikke som en konsekvens af kritikken af disse retninger søges frigjort fra arbejdsprocessen, men den skal explicitere dennes dobbeltkarakter og knyttes an til brugsværdisiden. Samtidig skal den ikke afgrænses fra privatsfærens erfaringer, hverken ved at acceptere skellet mellem privatsfære og arbejdsproces, eller ved at acceptere, at borgerskabets og mellemlagenes privatsfæererfaringer søges ophævet til almen norm.

Socialisationsprocessen må bygge på lønarbejderens erfaringer fra produktionsprocessen og privatsfære, idet disse erfaringer i det udfoldede kapitalistiske samfund både er mest fremtrædende rent kvantitativt, fordi lønarbejdet her er dominerende beskæftigelse, og rent kvalitativt, idet samfundet som sådan er underlagt kapitalens

akkumulationstvang, hvorfor disse erfaringer er det mest direkte udgangspunkt for en forståelse af det kapitalistiske samfunds for-drejningsmekanismer. Vilhelm Andersen begribes ikke historisk ved at blive gentaget, men ved at det klargøres, hvorledes han ved at opstille et normativt dannelsesbegreb, der fastholder samtænkningen af undervisningsmateriale og fagligt-pædagogisk metode på den ene side og (kultur)historiens udvikling på den anden, søger at give borgerskab og mellemlag en klassespecifik selvforståelse.

Skal dette gentages på en anden klassebasis og i en anden historisk situation, går man ud fra de elementer, der her er draget frem som det positive hos Vilhelm Andersen. I et ikke-kapitalistisk samfund kan sammenhængen mellem socialisations- og arbejdsproces fastholdes, som det angives af Oskar Negt i definitionen af »polyteknisk uddannelse«. ⁴⁹

Polyteknisk uddannelse: Forening af dannelse og uddannelse på alle niveauer og produktivt arbejde. Den skal tjene til i så høj grad som det er muligt at ophæve den snæversynede arbejdsdeling – i særdeleshed også den mellem åndeligt og legemligt arbejde – ved den alsidige udfoldelse af menneskelige evner. Det sker gennem erhvervelse af grundlæggende teknologisk viden og gennem den konkrete formidling af uddannelse og arbejde i deres faktiske sociale sammenhæng.« (s. 121)

Men i det kapitalistiske samfund er det ikke nok at overskride barrieren mellem åndens og håndens arbejde, idet begge disse former for arbejde er underlagt kapitalens akkumulationstvang. Marx anskuer i *Grundrisse* den faste kapital som genstandsgjort arbejde, som produkter af den menneskelige hjerne og peger hermed på, hvad der også kan ligge i kunsten at arve: ⁵⁰

Allerdings hat er [A. Smith] Recht, dass in den historischen Formen der Arbeit als Sklaven-, Fronde-, Lohnarbeit die Arbeit stets repulsiv, stets als *äussre Zwangsarbeit* erscheint und ihr gegenüber die Nichtarbeit als »Freiheit, und Glück«. Es gilt doppelt: von dieser gegensätzlichen Arbeit; und, was damit zusammenhängt, der Arbeit die sich noch nicht die Bedingungen, subjektive und objektive, geschaffen hat (oder

auch gegen den Hirten- etc.-zustand, die sie verloren hat), damit die Arbeit travail attractif, Selbstverwirklichung des Individuums sei, was keineswegs meint, dass sie blosser Spass sei, blosses amusement, wie Fourier es sehr grisettenmässig naiv auffasst. Wirklich freie Arbeiten, z.B. Komponieren ist grade zu gleich verdammtester Ernst, intensivste Anstrengung. Die Arbeit der materielle Produktion kann diesen Character nur erhalten dadurch dass 1) ihr gesellschaftlicher Character gesetzt ist, 2) dass sie wissenschaftlichen Characters, zugleich allgemeine Arbeit ist, nicht Anstrengung des Menschen als bestimmt dressierter Naturkraft, sondern als Subjekt, das in dem Produktionsprozess nicht in bloss natürlicher, naturwüchsiger Form, sondern als alle Naturkräfte relgende Tätigkeit erscheint. (s. 505)

Die Natur baut keine Maschinen, keine Lokomotiven, Eisenbahnen, electric telegraphs, selfacting mules etc. Sie sind Produkte der menschlichen Industrie; natürliches Material, verwandelt in Organe des menschlichen Willens über die Natur oder seiner Betätigung in der Natur. Sie sind *von der menschlichen Hand geschaffene Organe des menschlichen Hirns*; vergegenständlichte Wissenschaft. Die Entwicklung des capital fixe zeigt an, bis zu welchem Grade das allgemeine, gesellschaftliche Wissen, knowledge, zur *unmittelbaren Produktivkraft* geworden ist, und daher die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebensprozesses selbst unter die Kontrolle des general intellect gekommen, und ihm gemäss ungeschaffen sind. Bis zu welchem Grade die gesellschaftlichen Produktivkräfte produziert sind, nicht nur in der Form des Wissens, sondern als unmittelbare Organe der gesellschaftlichen Praxis; des realen Lebensprozesses.« (s. 594)

Der ligger i citaterne en dobbelthed, der på én gang anskuer godset i den kulturelle arv som arbejdsprodukter, og som omvendt betragter alle arbejdsprodukter som gods i kulturarven. I den forstand at alt genstandsgjort arbejde er fast kapital, må kulturarven kunne overtages af arbejderklassen – ikke kritikløst, men i betydningen genstandsgjort arbejde, produkter af virkeligt frie

arbejdssituationer. Kulturarven bliver da ændret fra noget, man skal tilegne sig uformidlet til eksempler på, hvad der under de pågældende historiske forhold lod sig producere i arbejdssituationer, som ikke totalt har været underlagt det kapitalistiske samfunds tvang – eller som har været underlagt andre samfundsformationers tvang. Kulturarven kommer da til at fremvise en række eksempler på resultater af en sætten sig ud over arbejdssituationen og problemer ved at gøre det – i den forstand, at de pågældende kunstnere har gjort sig den anstrengelse at benytte denne til individets selvudvikling. Værkerne i kulturarven tilkendes set fra denne synsvinkel ikke evig værdi, men bliver historisk bundne i den forstand, at det frie arbejde, de genstandsgør, netop er frigort på givne historiske betingelser. Dette frie, genstandsgjorte – men historisk bundne – arbejde skulle da kunne danne udgangspunkt for en socialisation, hvis formål det skulle være, at den enkelte arbejder forstår sig selv i forhold til historien som del af et kollektivt, historisk subjekt.

Lyrik i gymnasiet⁵¹

I gymnasiedirektoratet har jeg lånt en stak indberetningsskemaer fra 1979 og vil på baggrund af de tal, som kan uddrages heraf, ridse en række tendenser op for anvendelsen af lyrikken i de forskellige dele af gymnasiets danskundervisning.

Jeg vil her opfatte lyrik bredt. Begrundelsen er, at genrebetegnelsen har en historisk specifik – og derfor varierende – betydning i det lange tidsrum fra Vølven til Vita Andersen, som omfattes af gymnasiets undervisning. Desuden at jeg hverken ønsker at udgrænse tekster, som ofte henføres til genren uden egentlig at tilhøre den (fx visse folkeviser og Oehlenschlägers romancer) eller som er marginaliserede pga. forskellig traditionsbundethed. Som eksempel kunne her nævnes den fortællende, folkelige digtning, hvad enten den har været solgt som skillingstryk eller på LP.

Steffen Hejlskov Larsen skriver i sin definition i *Gyldendals litterære leksikon*, at det ikke er udelukket, at lyrik rummer handling eller replikker, men at det væsentlige dog her – i modsætning til dramatik og epik – er »det rent sprogligt strukturerede forløb«. »Dette særpræg har gjort lyrikken til den mest eksklusive af generne, ihærdigt dyrket af sine elskere, men ikke læst af de mange«, tilføjer Hejlskov Larsen (bd. 3, s. 121). Her bestemmes lyrikken som stedet for digtningens *grundforskning*, hvor klang, satsbillede, rytme, sætningsforløb, sanse- og forestillingsbilleder afprøves. Det er vigtigt at fastholde dette som en kerne i forståelsen af lyrik. Men kernen bør ikke isoleres i definitionen, således som det i digtningens praksis er sket i visse dele af den modernistiske lyrik. De bærende sproglige elementers variation og funktion foregår i tekstens rum, hvorfor en genredefinition tillige bør omfatte *anvendelsen af grundforskningens resultater*, fx i form af opladede symboler og prægnante sansebilleder. Men grundforskningen er også tæt knyttet til aktionsforskningen: Den anvendelse af den lyriske tekst, som fx foregår under religiøs, national og politisk fælles-

sang, kan teksten ofte have sin implicitte vurdering og udnyttelse af.

Lyrik bør altså ikke opfattes for snævert, hverken som den kgl. danske centrallyrik eller som den modernistiske tradition i en bestemt udviklingsfase tillige med dens umiddelbare forudsætninger og arvtagere. Sker det, vil man isolere sig fra de mest udbredte lyriske tekstformer – og de mest udbredte elever.

Nu et par ord om indberetningsskemaerne og deres anvendelighed som materiale. Fra direktoratet fik jeg udleveret en stavl på ca. 6 cm indberetningsskemaer inkl. bilag. Materialet er anonymt og udgør ca. 1/5 af gymnasiets samlede mængde indberetningsskemaer i år. Skemaerne bliver i direktoratet lagt i den rækkefølge, hvori de ankommer med posten, og vores 6 cm, som omfatter 178 klasser, er taget et tilfældigt sted i den samlede bunke. Materialet skulle være repræsentativt pga. vilkårligheden i udvalget, og det skulle pga. sin størrelse kunne give ret nøjagtige pejlinger af tendensen i det samlede materiale.

Det begrænser materialets værdi, at indberetningen varierer i præcision. Dette gælder især indberetningen på s. 1 om tekstsamlinger og evt. grundbøger, hvor 8 lærere slet ikke har anført noget, mens andre anfører op til 18 titler inkl. *Retskrivningsordbogen* og *Nudansk ordbog*. Den usikkerhed, som knytter sig hertil, er formodentlig af mindre betydning, idet langt den overvejende del af underviserne har opgivet nogenlunde det samme antal basale tekstsamlinger s. 1 og nogenlunde det samme antal enkelttekster på de flg. sider.

Men selv om det kvantitative problem løser sig ved, at antallet af opgivelser er nogenlunde konstant, så rejser det et kvalitativt: Der læses flere tekster i det tre-årige forløb end dem, som opgives. Hvilke kriterier anlægger den enkelte lærer da, når indberetningen foretages. Det er naturligvis svært at vide. Men det er nok sandsynligt, at indberetningerne giver et billede af tekstfordelingen, som er noget mere institutionelt garanterbart end undervisningen som sådan. De tekster, som elever og lærer har investeret deres fascination i, bliver måske oplevet som for usikre at ansvarliggøre eleverne for ved eksamen. Måske også for usikre for læreren at vise frem over for censor og direktorat, selv om der jo er vide rammer. Mange af de tekster, som er kvantitativt højt prioriterede i opgivel-

serne af lyriklæsningen – fx »Guldhornene«, »Tidlig Skilsmisse« og »Engelske Socialister« – opgives måske snarere, fordi de er egnede til at imødekomme nogle institutionelle krav til litteraturundervisningen, end fordi de har indgået med særlig vægt i undervisningen. Måske indgår de i den faste makronbund i undervisning og/eller eksamenssituation; læreren ved af erfaring, at de 'går hjem' og kan så hellige sig en nyudvikling af andre aspekter af faget.

Ved vurderingen af indberetningskemaernes gyldighed som materiale må man nok skelne mellem de forskellige dele af indberetningsskemaet. Opgivelsen af de basale tekstsamlinger kan ikke variere meget i forhold til de faktiske forhold. Bortset fra at der i et enkeltstående tilfælde slet ikke opgives basisantologier, mens der i andre anføres en stribe.

I forbindelse med opgivelsen af enkelttekster fra periodelæsning og fra tiden 1920 til i dag kan man formode, at tendensen i skemaet bliver mere konform end undervisningen. Denne tendens baseres i så fald dels på enkeltlærernes opfattelse af de krav til undervisningen, som stilles af institutionen, bl.a. formidlet via eksamenssituationen; dels på de idealer, de selv har for undervisningen. Resultatet vil i begge tilfælde blive en begrænsning af spredningen i tekstudvalget, men en fastholdelse af dettes hovedvægt. Forskellen mellem de marginale og de centralt placerede tekster må altså formodes at være mindre end de flg. tabeller viser, mens tendensen må formodes at være korrekt.

Hvad indberetning om tekster fra før 1800 og frit sammenstillede tekster angår, må tallene formodes at holde, hhv. fordi læsningen af tekster fra før 1800 er af for begrænset omfang til, at de store udsving kan gøre sig gældende, og fordi der ikke er indlysende eller traditionsbundne normer for den frie sammenstilling.

Som afslutning på denne diskussion af materialets gyldighed vil jeg bemærke, at de tal, som fremkommer, kun skal tages som udtryk for tendenser. Endvidere, at mange af de resultater, som kan fremkomme af en sådan undersøgelse, naturligvis vil være kendt af jer i forvejen, selv om jeres forventninger i så henseende måske endnu ikke har været dokumenteret statistisk. Videnssociologien spørger sig som bekendt, hvorfor visse ideer kan fremkomme og udbredes, og leverer dertil svar, som i hvert fald er væsentlige, men sjældent er verificerbare. Den empiriske sociologi – og herunder en

del af litteratursociologien – interesserer sig for den kvantitative udbredelse af fænomener og giver svar, som i hvert fald ud fra en vis synsvinkel er sande, men som mange gange ikke er særligt væsentlige.⁵²

Uden at finde det specielt sjovt at blive indrulleret i rækken af sandsigere, der kun sjældent har noget væsentligt på hjerte, vil jeg tage mit udgangspunkt i tallene og derfra søge at dreje diskussionen mod videnssociologiens position. Den kerne af væsentlig betydning, som måtte være i det følgende er, at lyriklæsningen tilsyneladende kun sjældent er integreret i en organisk, historisk sammenhæng – hverken i forhold til det materiale af fiktiv og ikke-fiktiv prosa, som kvantitativt dominerer litteraturformidlingen i gymnasiet eller i forhold til de behov, som tilfredsstilles af gymnasieelevernes kulturelle forbrug i fritiden.

Indberetningen s. 1 vedr. tekstsamlinger mv.: Opgivelserne renses her for ordbøger, litteraturhistorier og alm. hovedværker. Herefter resterer 1168 opgivelser fra de 178 klasser, hvilket giver en gennemsnitlig opgivelse af tekstsamlinger mv. på 6 pr. klasse. Det er altså dette middeltal, som de nævnte sjældne yderpositioner på hhv. 0 og 18 opgivelser skal relateres til. Gennemsnitstallet siger i sig selv ikke meget, da det indoptager tekstsamlinger af vidt forskellig karakter og anvendelse. I denne sammenhæng synes det rimeligt at skelne mellem 1) Generalantologier, som omfatter lyrik og prosa; 2) Specialantologier for lyrik, højprioriteret; 3) Specialantologier for lyrik, lavprioriteret; 4) Periode-, tema- eller emneantologier, som omfatter både lyrik og prosa. I de første tre kategorier omfatter tallene samtlige opgivelser i materialet, for den sidste kategoris vedkommende er tekstsamlinger, som kun er opgivet én eller to gange, strøget. Når de er med på listen, kan de skyldes en statistisk tilfældighed. Det er også tilfældet under den tredje kategori, men her er alt materialet taget med for at give et så fyldigt indtryk som muligt af de lyriske tekstsamlinger, som lever på et absolut eksistensminimum i gymnasiets undervisning.

TABEL I: Opgivne tekstsamlinger mv.

1) *Generalantologier:*

1. Falkenstjerne og Borup Jensen: <i>Håndbog i dansk litteratur</i>	305
2. Kollektiv: <i>Samlerens antologi af nordisk litteratur</i>	250
3. Brodersen og Møller Kristensen: <i>Litteraturudvalg</i>	174
4. Conrad og Rømhild: <i>Poesi og prosa</i>	63
5. Møller Kristensen: <i>En mosaik af moderne dansk litteratur</i>	45
6. Rasmussen og Pedersen: <i>Temaer i dansk litteratur</i>	9
i alt:	846

2) *Specialantologier for lyrik, højprioriteret:*

1. Tøgeby: <i>Dansk Lyrik 1915-55</i>	40
2. Hejlskov Larsen: <i>Dansk Lyrik 1955-65</i>	34
3. Andreasen og Eliassen: <i>123 digte fra vor tid</i>	30
4. Detlev og Petersen: <i>21 Lyriske temaer</i>	17
i alt:	121

3) *Specialantologier for lyrik, lavprioriteret:*

1. Harder: <i>Moderne afrikansk lyrik</i>	
2. Oehlenschläger: <i>Tom Kristensen i poesi og prosa</i>	
3. Ilsøe m.fl.: <i>Arbejdersange, Dansk lyrik (Trane)</i>	
4. Jørgensen: <i>57 svenske viser</i>	
i alt:	13

4) *Periode, tema- eller emneantologier med lyrik:*

1. Sørensen: <i>Fronter 1870-1890</i>	19
2. Sørensen: <i>Her kommer fra Dybe</i>	10
3. Brørup: <i>Danmarksbilleder</i>	7
4. Andersen: <i>Tekster fra 30'erne</i>	6
5. Høgsbro: <i>Naturalisme</i>	4
6. Andersen: <i>Romantisme</i>	4
7. Carlé og Thorsen: <i>Familiebilleder</i>	3
8. Mortensen: <i>Tiden omkring 1. verdenskrig</i>	3
i alt:	56

Total: 1036⁵³

Tal som disse viser naturligvis ikke noget om, hvad den enkelte typisk gør, bl.a. fordi de fremkommer ved addition af tekstopgi-

velser, der har deres plads i forskellige og mere eller mindre konsekvent fastholdte undervisningsstrategier. Alligevel kan tallene danne udgangspunkt for en del overvejelser over lyrikkens placering.

Af tabellens 1036 opgivelser af tekstsamlinger udgør generalantologierne med tilsammen 846 broderparten. Der opgives i alt 121 specialantologier med lyrik, men det er almindeligt, at visse klasser opgiver mange, mens der for omkring halvdelen af klassernes vedkommende ikke opgives specialantologier af lyrik. Denne halvdel anvender udelukkende, eller næsten, generalantologierne som findested for lyrik.

Af de titler, der er nævnt under gruppen for højprioriterede lyrikantologier, fremgår det, at der i alle tilfælde er tale om moderne lyrik. Heraf følger, at det almindelige for alle klasser er, at ældre lyriske tekster, som inddrages i undervisningen, stammer fra generalantologierne, samt at omkring halvdelen af klasserne supplerer eller erstatter generalantologiernes udvalg af moderne lyrik med specialantologier, som udelukkende omfatter lyrik. Denne erstatningstendens kan også påvises i det store spring i antallet af opgivelser, der er fra de fire topplacerede i gruppe 2 til de lavprioriterede i gruppe 3. Tendensen fremgår endvidere af, at antallet af lyriske tekster er meget lille i de periode-, tema- og emneantologier, som er samlet i gruppe 4.

I de to højest placerede tekstsamlinger, udarbejdet af Jørgen Sørensen, er hhv. 11 ud af 39 og 6 ud af 34 tekster lyrik. I Jens Kr. Andersens *Tekster fra 30'erne* findes kun enkelte lyriske tekster. Både hos Sørensen, i *Samlerens antologi* af nordisk litteratur og i de lavprioriterede specialantologier for lyrik – fx *Skillingsviser*, *Arbejdersange* og *Moderne afrikansk lyrik* – er der mange muligheder for at udvide den traditionelle kanon af lyriske tekster. Men disse antologier er – i hvert fald som grundbøger netop yderligt marginalt placerede. Og periode-, tema- og emneantologierne, der har deres force bl.a. ved at opfordre til at integrere prosa og lyrik læsningen, er for det første ikke prioriteret meget højere, for det andet har de deres indholdsmæssige og kvantitative tyngde i prosaen.

Den overvejende del af lyrikken hentes altså if. disse tal i generalantologierne, ofte suppleret med en specialantologi, der udelukkende omfatter lyrik. Det fremgår for det første af tallene i gruppe

2, at der for specialantologiernes vedkommende er tale om næsten monopolagtige tilstande: Togeby og Hejlskov Larsen deler stort set lyrikken imellem sig, idet grænsen går ved 1955. For generalantologiernes vedkommende har der i længere tid været tale om en intern konkurrence: Falkenstjerne og Borup Jensen, *Samlerens antologi*, Brodersen og Møller Kristensen samt Conrad og Rømhild deler dette marked. Forskydningerne sker kun langsomt, og forfattere til nye systemer må derfor på forhånd være skeptiske ved at blande sig.

Man skal nok tage det som udtryk for de store lagre af den rødbe-defarvede og for de nedskårne bogkøbsbudgetter, at Falkenstjerne dominerer så kraftigt som tilfældet er, og at den næsten har monopol på perioden før 1870. Dette sidste er dog også begrundet med, at *Samlerens antologi* endnu ikke dækker perioden 1525-1825. Men hvad nu end grunden er, så stammer en stor del af den lyrik, som eleverne er specielt forpligtet på fra Falkenstjerne evt. suppleret med Togeby og/eller Hejlskov Larsen. Af de enkelte skemaer kan det ses, at en meget stor gruppe lærere har et indberetningsmønster, der som sin kerne har Falkenstjerne, bd. 1-3 og som sin garniture de to dominerende lyrikudvalg. Indholdsmæssigt kan der formodes at ligge i hvert fald to vigtige konsekvenser heri: For det første, at den dominerende del af de lyriske tekster fra tiden før 1920 oftest er kvalificeret ved at tilhøre den tidligere, kanoniserede tradition. For det andet, at den nyere tids lyrik overvejende inddrages via anvendelsen af specialantologier i, og kun i, omkring halvdelen af klasserne. Her risikerer det enkelte digt at blive isoleret i forhold både til andre genrer og til sin samtid. Sådanne konsekvenser og de bevidsthedsmæssige forkortninger, de indebærer både i forhold til elever og til den faktisk foreliggende tekstmasse, er det muligt at læse af indberetningsskemaet. Om det er rimeligt, kan en nærmere undersøgelse heraf vise:

Først vil jeg gå ned i de oplysninger, som gives om tekstvalget til periodelæsningen:

Formelt kan periodelæsningen frit placeres i tidsrummet før 1920, men praksis viser sig i de 178 indberetningsskemaer at være, at denne valgmulighed kun udnyttes i yders begrænset omfang, jf. den flg. Liste over valgte perioder:

Tabel II: Valgte perioder

1)	a. 1865/70 - 1890/00/05	96
	b. omkr. 1880, 1880erne.....	2
	c. 1870/85 - 1900/10/14.....	14
	i alt:	112
2)	a. 1890/96/00 - 1918/20.....	32
	b. 1. verdenskrig	4
	c. 1905/10 - 1920/25	3
	d. 1920 - 1940	5
	i alt:	44
3)	a. 1800 - 1840.....	3
	b. 1800 - 1820.....	2
	c. 1840 - 1860	7
	i alt:	12
4)	a. 1700-tallet.....	6
	b. 1770 - 1848.....	1
	i alt:	7
5)	Sagatidens Island.....	1
6)	Vælger tema snarere end periode	2

Total: 178 skemaer

For det første kan det her konstateres, at 8 ud af 9 klasser læser en periode, der – med ret individuelle afgrænsninger både frem og tilbage i historien – befinder sig i tidsrummet 1865-1914. I dette tidsrum er der to tyngdepunkter: dels 1870'erne og 80'erne, dels 90'erne og tiden umiddelbart efter århundredeskiftet. Af disse er det førstnævnte det foretrukne: ca. 2 ud af 3 klasser koncentrerer deres periodelæsning omkring det moderne gennembrud, mens ca. kun 2 ud af 9 klasser fokuserer på 1890'erne og århundredeskiftet.

Når periodelæsningen synes på vej til at blive låst fast inden for årstallene 1870 og 1920, betyder det en afskæring af muligheden for en fordybet historisk indsigt i de tekster – også lyriske – som hører det før- og tidligt-borgerlige samfund til. Det kan tillige betyde, at

en bestemt, mindre gruppe af tekster bliver de nye kanoniske, som skal stå side om side med guldhorn og strandbakke. Hvorvidt dette holder stik, skal jeg vende tilbage til.

Som afslutning på denne gennemgang af det samlede periodevalg, vil jeg vedr. lyrikkens placering bemærke, at fokuseringen på perioden omkring det moderne gennembrud i sig selv betyder en nedprioritering, fordi prosaen i denne periode er mest interessant. Dette kan indebære, at de store grupper af elever ikke gennem periodearbejdets fordybelse bliver trænet i at integrere lyrik- og prosalæsning – og heller ikke i at overveje de specifikke historiske sammenhænge, lyrikken må ses i forhold til. Såvel den påviste udgrænsning af perioder før 1870 som fokuseringen på det moderne gennembrud er altså – hver på sin vis – en medvirkende årsag til, at lyrikken fra før 1920 nedprioriteres og udstilles som enkeltstående high-lights, hvis strålekraft det bliver svært at formidle i undervisningen, måske netop pga. den historieløshed, de fremstår i – selv hvor de indgår som en del af et tema.

Ud fra et tilfældigt udvalg på 60 skemaer af det samlede materiale på 178 er det muligt at belyse spørgsmålet om, hvilke lyriktekster, som typisk set læses inden for rammerne af periodelæsningen. Her har jeg valgt at se bort fra de tilfælde, hvor periodelæsningen ikke fokuserer på et tidsrum mellem 1865 og 1920. Af de 60 skemaer falder ét bort, fordi der snarest er tale om en temalæsning, mens 7 falder uden for de angivne tidsrammer. I de resterende 52 skemaer indberettes i alt 944 tekster som læste, heraf ca. 1/6 lyrik. Spørgsmålet bliver da hvilken; det kan de flg. resultater af optællingen give svar på: Først skal det bemærkes, at Hauch, Hostrup, Jesper Jensen, Fröding, Snoilsky, Obstfelder samt fem ikke-nordiske lyrikere er strøget af den flg. liste, fordi kun et enkelt af deres digte er valgt kun en gang – deres tilstedeværelse på listen kan skyldes en statistisk tilfældighed. Det samme gælder i øvrigt skillingsvisen som teksttype!

TABEL III: Lyrik i periodelæsningen 1865-1920

1)	<i>Holger Drachmann:</i>	
	»Engelske Socialister«	23
	»Sakuntala«	5

	»Jeg hører i Natten den vuggende«	4
	»Improvisation om Bord«	2
	»King Mob«	1
	»I de lyse Nætter«	1
	»Det tabte Paradis«	1
	»28. November«	1
	i alt:	38
2)	<i>Johs. V. Jensen:</i>	
	»Paa Memphis Station«	9
	»Columbus«	5
	»Hverdagene«	4
	»Interferens«	1
	»Det røde Træ«	1
	»Ved Frokosten«	1
	i alt:	21
3)	<i>Sophus Claussen:</i>	
	»Røg«	1
	»Balaften«	1
	»Tagdryp«	1
	»Buddha«	1
	»Silhouet af en Mulæseldriver«	1
	»Sorte Blomst«	1
	i alt:	6
4)	<i>Tom Kristensen:</i>	
	»Landet Atlantis«	4
	»Det blomstrende Slagsmaal«	3
	»Fribytter«	1
	»Ulykken«	1
	»Morgen«	1
	»Henrettelsen«	1
	i alt:	11
5/6)	<i>U.P. Overby:</i>	
	»Socialisternes March«	9
5/6)	<i>Johannes Jørgensen:</i>	
	»Bekendelse«	4
	»Confiteor«	2
	»Vælskland«	2
	»Ahasverus«	1
	i alt:	9

7)	<i>Thøger Larsen:</i>	
	»Pan«	3
	»Solsangen«	2
	»Jens Højby«	1
	»Aftensolen«	1
	i alt:	7
8)	<i>Jeppe Aakjær:</i>	
	»Naar Rugen kommer ind«	3
	»Min Hjemmen«	2
	»Ved Rugskjellet«	1
	i alt:	6
9)	<i>Viggo Stuckenberg:</i>	
	»Først i Oktober«	2
	»Resultater«	2
	»Frostdat«	1
	i alt:	5
10)	<i>Helge Rode:</i>	
	»Den Druknedede«	3
	»Den hvide Streg«	1
	i alt:	4
11)	<i>E. A. Karlfeldt:</i>	
	»Klagossång över en lantman«	2
	»Elie himmelsfärd«	2
	i alt:	4
12/13)	<i>Ludvig Holstein:</i>	
	»Solsort«	1
	»Den hvide Hyacint«	2
	i alt:	3
12/13)	<i>Otto Gelsted:</i>	
	»Bøn til den moderne mentalitet«	1
	»Munkene og Homer«	1
	»Reklameskibet«	1
	i alt:	3
14)	<i>Bjørnstjerne Bjørnson:</i>	
	»Opsang til Fædrelandet 28/9 -72«	1
	»Salme«	1
	i alt:	2

Først og fremmest er det bemærkelsesværdigt, at spredningen her er så ringe både på lyrikere og lyrik. Den trivillitterære lyrik, de religiøse og moralske sange og den folkelige og politiske digtning er ikke med i programmet på nær enkelte undtagelser som fx Overbys »Nu dages det brødre, det lysner i øst«. Kun denne titel – og digtet »Engelske Socialister« – minder om arbejderklassens og landproletariatets kampe. Også en del repræsentanter for den finere portion af lyrikken savnes – fx J.P. Jacobsen. Andre repræsenteres skævt – som fx Drachmann, når han, som det fremgår af tallene, nærmest reduceres til forfatter af »Engelske Socialister«, mens hans største indsatser som lyriker tones bort. Gelsted er underprioriteret, så det larmer, men kommer dog stærkt igen i opgivelsen af enkelttekster fra perioden.

Hvad antallet af lyriske tekster angår, kan billedet yderligere afklares, hvis man fjerner de tekster, som kun er opgivet én eller to gange: Herefter resterer: Tre digte af Drachmann og Johs. V. Jensen, to af Tom Kristensen, samt ét af hhv. Overby, Thøger Larsen, Aakjær og Rode. Disse tekster tilhører alle – på nær Overbys – det mest traditionelle billede af disse perioders lyrik – en karakteristik, som man uden at fornærme nogen også kan sætte på den samlede liste af tekster af de 16 forfattere.

Jeg rejste spørgsmålet, om der gennem fastlåsningen af periode-læsningen er ved at ske en ny kanonisering af bl.a. lyriske tekster skrevet i tiden 1865-1920. Svaret må blive, at denne kanonisering er sket, og at den i vid udstrækning har form af en nedprioritering af lyrikken, men tillige af en fastholdelse af den traditionelle forståelse af den. Nedprioriteringen kommer ikke blot til udtryk i det forhold, at man læser få lyriske tekster, men frem for alt i det forhold, at dette tidsrums vigtigste fornyere af den borgerlige lyriske tradition enten springes over (som Jacobsen) eller underrepræsenteres (Gelsted), hvis de da ikke – som tilfældet er det med Drachmann – som et plaster sættes på den dårlige samvittighed over ikke at repræsentere lyriske tekster med et klassetilørsforhold, som rækker ud over venstres og radikalismens borgerskab. Når disse forskydninger kan ske samtidig med, at man stort set lader de traditionelle digte af Stuckenberg, Jørgensen, Thøger Larsen, Rode og Holstein stå, tyder det på rådvildhed over for de mål, man skal sætte for lyriklæsningen i forbindelse med periode.

Skal det være en pligtgennemgang af et pligtpensum, eller kan man prøve at gøre også dette materiale frugtbart? Vil man forsøge det sidste, må man i det enkelte forløb både gå i bredden for at få eksempler på de lyriske tekster, der bruges af de forskellige sociale grupperinger, og i dybden for at afklare de indre brud i den enkelte tradition. Selv om »Engelske Socialister« kan være et godt digt, så bør man ikke i begejstring – hverken for forfatteren, den mulige tidsbesparelse eller socialismen – lade teksten repræsentere såvel lyrikeren Drachmann som den lyrik, der blev skrevet om socialismen i perioden.

Herefter vil jeg søge at vise, hvilke hovedtræk der gør sig gældende i indberetningerne om lyriklæsningen i de øvrige dele af undervisningen, stadig ud fra de samme 60 skemaer:

Eddadigte og folkeviser kommer i tidsrummet før 1800 ind som klar nummer ét med 107 opgivelser i alt. Variationen i udvalget af folkeviser er stor, tilsyneladende er der her ofret betydelig mere faglig og pædagogisk snilde, end det er tilfældet i forbindelse med periodelæsningen. Bortset herfra kan man i materialet se et betydeligt skel mellem de få, højprioriterede forfattere og de mange, som enten opgives ganske få gange eller slet ikke. De højprioriterede lyrikere er, nævnt efter opgivelseshyppighed:

1. Kingo (38)
2. Bellmann (32)
3. Ewald (31)
4. Brorson (18)
5. Stub (14)

Tekstvalget viser her ingen tendenser til at overskride det traditionelle, hvilket kan skyldes, at Falkenstjerne stadig for de fleste klassers vedkommende er enerådende tekstbank. Hertil kommer, at 1790'ernes lyrik, som var en integreret del af den borgerlige politiske og æstetiske offentlighed i en af sine første former, slet ikke er med på listen, eller kun er placeret yderst marginalt. Det gælder skribenter som P.A. Heiberg, K.L. Rahbek og C. Malthe Brun mfl. Den folkelige skillingsvise er et andet markant hul, idet ingen opgiver tekster af denne type. Begge tekstgrupper giver ellers mulighed

for at inddrage lyrikken i en væsentlig historisk sammenhæng, og de umiddelbare pædagogiske forudsætninger i form af udgivne tekster fattes ikke. Naturligvis er det vigtigt at lade eleverne læse folkeviser, men når man kigger de enkelte skemaer igennem, rejser det spørgsmål sig, om man ikke i denne sammenhæng burde stryge noget af variantapparatet og Villy Sørensens fortolkningsmodeller til fordel for fx de foreslåede områder. Herigennem ville det – om ikke andet være muligt at lære noget om, hvorledes det borgerlige samfund etableres – både i sin utopi og i sin konsekvens. Det gælder naturligvis ikke blot om at undervise i 'brugstekster' i øget omfang, men om at sætte både disse og de kanoniske ind i en brugssammenhæng.

Billedet af den del af den læste lyrik fra tidsrummet 1800-1920, som ikke falder ind under arbejdet med perioden, ser ikke mindre traditionsbundet ud, betragtet gennem indberetningsskemaerne. Man kan kun håbe, at tekstudvalget i undervisningen ikke svarer dertil. For oversigtens skyld skelner jeg her mellem de tre grundfæstede perioder: 1800-70, 1870-90 og 1890-1920.

I perioden 1800-70 er der en forholdsvis bred repræsentation af de lyrikere, som omtales i de litteraturhistoriske standardværker. Vægtningen er også overvejende i overensstemmelse hermed. Dette kan bl.a. ses af, at de forfattere, som af Rubow er blevet bæret med betegnelsen epigondigttere, hver kun opgives i et enkelt tilfælde (jf. *Epigoner*, 1956). Det ses tillige af, at det er tekster fra det såkaldte universalromantiske gennembrud, som er tyngden i opgivelserne ikke blot sammenlignet med »epigonerne« – men også med de førende borgerlige lyrikere, som producerede fra 1820-70: lyrik af Heiberg og P.M. Møller opgives kun en enkelt gang, Hauch 2 gange og H.C. Andersen 3. Såvel den typiske biedermeier-lyrik som romantismen er kraftigt nedtonet – det sidste med undtagelse af Aarestrup, der dog udelukkende er blevet placeret på en andenplads pga. et digt, »Tidlig Skilsmisse«, mens resten af forfatterskabet stort set ikke bruges. Digtet udgør – sammen med Staffeldts »Indvielsen«, Oehlschlägers, »Guldhornene« og Grundtvigs »De levendes Land« ryggraden af lyrik læsningen i perioden 1800-70, hvis man skal tage bestik efter indberetningsskemaerne. Selv om det næsten lyder som en dårlig vittighed, så er »Guldhornene« her det mest læste digt, og de højest placerede forfatters position er baseret på de mange klassers

læsning af et enkelt – dvs. det samme – digt. Da det, som tidligere vist, kun er sjældent, at man bruger dele af tidsrummet 1800-70 til periodelæsning, er der altså ikke mange klasser, som har mulighed for at få nuanceret dette billede af lyrikken i perioden.

At dømme efter de tekster, som hyppigt opgives, er der tale om enten ren pligtlæsning (en læsning, hvis eneste formål det er at presse eleverne igennem stroferne af Staffeldt, Oehlenschläger mfl., således at de aldrig skal glemme, at de herrer skrev digte). Eller også er der tale om en fokusering på den kun ud fra en meget snæver – og antikveret – litteraturhistorisk synsvinkel interessante problemstilling om Steffens' samtale med Oehlenschläger og om forholdet mellem *Digte*, 1803 og 04. Jeg mener naturligvis, det kan være af værdi også i gymnasiet at inddrage lyrik af de nævnte forfattere, men kun hvis målsætningen ændres. Foreløbig ser hitlisten over guldalderlyrikken således ud:

TABEL IV: Lyrikopgivelser 1800-1870:⁵⁴

1.	Oehlenschläger (væsentligst »Guldhornene«)	89
2.	Aarestrup (væsentligst »Tidlig Skilsmisse«)	51
3.	Staffeldt (væsentligst »Indvielse«)	37
4.	Grundtvig (væsentligst »De levendes Land«)	28
5.	Chr. Winther	14
6/7.	B.S. Ingemann	6
6/7.	Hertz	6
8.	H.C. Andersen	3
9.	Hauch	2

På dette sted i indberetningsskemaet er der ikke mange opgivelser af lyrik fra tiden mellem 1870 og 1890, hvilket bl.a. hænger sammen med den knappe lyrikproduktion og den hyppige anvendelse af disse 20 år til periodelæsning. Mønsteret for opgivelserne svarer med en yderligere reduktiv tendens til denne: Der opgives kort og godt »Engelske Socialister« 11 gange, mens en enkelt lærer i to parallelklasser har opgivet ét digt af J.P. Jacobsen. Mønsteret fra periodelæsningen går også igen i lyrikopgivelserne fra tidsrummet 1890-1920. Johs. V. Jensens førsteplads skyldes igen overvejende ét digt, »Paa Memphis Station«:

TABEL V: Lyrikopgivelser 1870-1920⁵⁵

1. Johs. V. Jensen	55
2. Johs. Jørgensen	30
3. V. Stuckenberg	7
4. J. Aakjær	6
5. Th. Larsen	5

I indberetningskemaernes tekstopgivelser fra tiden efter 1920 finder man – i overensstemmelse med de formelle regler – det mest varierede billede af lyriklæsningen, i alt er et halvt hundrede lyrikere repræsenteret i de 60 skemaer, der anvendes som optællingsgrundlag. For at skaffe overblik har jeg ikke taget de få eksempler på udenlandsk lyrik med. Desuden vil jeg igen skelne mellem tre perioder: Mellemløstiden, Tiden fra 2. verdenskrig til slutningen af 60'erne og tiden efter slutningen af 60'erne:

TABEL VI: Lyrikopgivelser efter 1920

Mellemløstiden:

1.	Tom Kristensen	137
2.	O. Gelsted	56
3/4.	E. Bønnelycke (væsentligst »Aarhundredet«)	28
5.	g. munch-petersen	24
6.	R. Broby Johansen	21
7.	Per Lange	8
8.	William. Heinesen	5
9/10.	Fr. Nygaard	3
8/8/10.	Nis Petersen	3
9/10.	Sigfred Pedersen	3
i alt:		288

Tiden fra 2. verdenskrig til afslutningen af 60'erne:

1.	K. Ribbjerg	65
2.	Benny Andersen	47
2/3.	Morten Nielsen	47
4.	Erik Knudsen	46

5.	I. Malinovski	43
6.	O. Sarvig	37
7.	O. Wivel	36
8.	Th. Bjørnvig	15
9/10.	Halfdan Rasmussen	13
9/10.	Tove Ditlevsen	13
11/12.	J. Sonne	11
11/12.	R. Corydon	11
11/12.	F. Jæger	11
13.	G. Brandt	6
14/15.	G. Risbjerg Thomsen	5
14/15.	P. la Cour	5
i alt:		411

Slutningen af 60'erne og derefter:

1.	Vita Andersen	21
2.	P. Højholt	10
3/4/5.	Vagn Steen	8
3/4/5.	Inger Christensen	8
3/4/5.	J. Ørnsbo	8
6.	Marianne Larsen	7
7/8/9.	K. Bjørnkær	3
7/8/9.	Sebastian	3
7/8/9.	Pelle Jessen	3
10/11/12/13/14/15.	P. Borum	2
10/11/12/13/14/15.	B. Weyde	2
10/11/12/13/14/15.	Peter Poulsen	2
10/11/12/13/14/15.	C. Bødker	2
10/11/12/13/14/15.	Ch. Strandgaard	2
Dansk-poptekster		2
i alt:		83

Total: 782 lyrikopgivelser⁵⁶

Det fremgår af tabellen, at de 60 indberetningskemaer på dette område indeholder i alt 782 hhv. 804 lyrikopgivelser, hvilket svarer til et gennemsnitligt antal – indenfor det pågældende område – på

13-14. Gennemsnitstallet dækker store forskelle, idet der i tekstlæsningen efter 1920 er variation mellem ekstremerne *ingen* lyrikopgivelser og *næsten* kun lyrikopgivelser. Det er dog kun meget få lærere, som benytter disse ekstremer. De øvrige svinger tæt omkring middeltallet. De tre perioder, som er etableret i tabellen, forholder sig i den henseende til opgivelser som er ca. 4 : 5 : 1. Eller for at sige det med gennemsnitstal: af den gennemsnitlige opgivelse af 13-14 lyriske tekster falder gennemsnitligt 5,4 i tidsrummet 1920-40, 6,8 i perioden fra 1940 til slutningen af 60'erne og kun 1,3 i tiden derefter. Denne fordeling mellem perioderne er bemærkelsesværdig, idet den viser, at den bredde og dybde i lyrik læsningen, som tiden efter 1920 muliggør, ikke først og fremmest kommer de yngre lyrikere til gode. Eller set fra elevernes synsvinkel: læsning af den lyrik, som skrives her og nu, af skribenter der er generationsmæssigt tæt på eleverne, er ikke særlig højt prioriteret. Dette ses tydeligt for det første af gennemsnitstallene for de tre perioder, hvor man skal bemærke sig, at majoriteten af lyrikerne i første delperiode tillige indgår med vægt i periodelæsningen. Men det fremgår måske endnu mere grelt, hvis man sammenligner enkeltforfattere i den sidste periode med dem i mellemkrigstiden og dem i tiden før 1920:

Mens der kun er 2 opgivelser af dansk-poptekster, 3 af Sebastian, 3 af Kristen Bjørnkær og 7 af Marianne Larsen, så rummer det samme materiale 137 opgivelser af Tom Kristensen, 65 af Ribbjerg, 47 af Morten Nielsen, 37 af Sarvig, 36 af Wivel – og for at gå længere tilbage: 89 af Oehlenschläger, 38 af Kingo, 32 af Bellmann samt 107 folkeviser og eddadigte.

Jeg skal understrege, at jeg ikke har noget imod de pågældende forfattere og tekster, men mener alligevel at prioriteringen bør tages op til alvorlig overvejelse. Dermed være ikke sagt, at man kun skal læse lyrikere af den yngste generation, men blot at man må droppe pligtlæsningen og tage lyrikken alvorligt, hvis der stadig skal undervises i den. Derudover bør man være opmærksom på, at tekstudvalget sine steder kun tjener til at illustrere de traditionelle litteraturhistoriske markeringer, og i nogle tilfælde siger mest om lærernes egen, generationsbetingede identifikationsramme.

Hensynet til periodeprofileringen må være baggrunden for den kraftige repræsentation af de samme få travere i Tom Kristensens forfatterskab. Tom Kristensen tegner sig alene for næsten halvdelen

af lyrikopgivelserne i denne periode, hvortil kommer, at han også i forbindelse med periodelæsningen er en af de mest anvendte lyrikere. Samme hensyn gør sig formodentlig gældende, når Bønnelycke indtager en 3. plads, væsentligst pga. den hyppige anvendelse af hans digt »Aarhundredet«.

De lyrikere, som har hovedvægten af deres produktion i tiden fra 2. verdenskrig til slutningen af 60'erne, udgør en fyldigt repræsenteret, sluttet skare. Generationskløften mellem lærere og elever afspejles i den høje prioritering af en forfatter som Morten Nielsen (47) og af de forfatterskaber, som befinder sig inden for den hereticanske tradition: Sarvig, Wivel, Bjørnvig og la Cour er i alt repræsenteret 93 gange i materialet, hvilket altså bør sammenlignes med den samtidige marginalisering af såvel den lyrik, som skrives nu – med Vita Andersen som undtagelsen, der bekræfter reglen – som af de lyriske tekster, gymnasieeleverne selv bruger i fritiden.

Nu kunne man måske tro, at denne skævhed bliver opvejet gennem de frit sammenstillede tekster. Indberetningsskemaerne tyder ikke på det. Der er her stort set tale om de samme forfattere og tekster, som er anført i de øvrige rubrikker. Nogle afvigelse kan dog spores: 54 opgivelser af nordisk lyrik, 12 af afrikansk og 3 af højsangen. Der er også opgivelser af skillingsviser, 8 af beattekster og 6 af poptekster, men dette kan ikke fjerne indtrykket af en generel underrepræsentation af disse områder.

Denne gennemgang af indberetningsskemaernes oplysninger om lyrikvalget vil jeg nu summere op og relatere til undervisningsvejledningen: Skemaer og vejledning er to billeder af undervisningen i faget, der ikke bør forveksles med undervisningen selv.

Det billede, som er afsendt fra direktoratet til lærerne, betoner friheden i tekst- og problemvalget højt. Samtidig med at alle tekster stilles på samme niveau, er der imidlertid tale om en afspecificering af de enkelte tekststarters kendetegn og funktion. Vejledningen nævner således ingen specielle krav til udvalget eller anvendelsen af lyrikken. Denne mangel er forståelig, fordi et af hovedproblemerne i forbindelse med 1971-reformen overhovedet var at få anerkendt eksistensen af en række tekstformer.

Det billede, som lærerne har sendt retur på deres indberetningsskemaer, er langt mindre frodigt, end vejledningen lægger op til.

Selv om udvidelsen af stofområdet kan ses sporadisk i næsten alle indberetningsskemaer, har den ofte karakter af en inddragelse af det nye som marginalt og af en – måske kvantitativt reduceret – beholdelse af en række traditions- og institutionsbundne områder, problemer og tekster. Dette mønster er så klart, at det ikke kan bortforklares ved en henvisning til, at undervisningen eksperimenterer mere, end skemaerne viser.

Store dele af lyriklæsningen indgår i disse reservater, hvis eksistens kan begrundes på flere måder: De har været nødvendige, når andre dele af undervisningen skulle lægges om og have rigelig tid på skemaet, og når de gældende arbejds- og efteruddannelsesforhold ikke blev forbedret tilstrækkeligt. Der er tale om gennemprøvede tekster, som giver timerne præg af stabilitet og succes. Endvidere er det tekster, som mange lærere holder af, og som de mener kan bruges til at rejse væsentlige problemstillinger, hvilket naturligvis er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for god undervisning. Reservaterne kan imidlertid – specielt når det gælder lyrikken – ikke alene forstås som et produkt af disse arbejdsforhold for den daglige undervisning. Mange af disse tekster, som indgik i en oprindeligt sammenhængende kanon, blev efterladt som isolerede enkeltfænomener. Først af nykritikken, som koncentrerede sig om den modernistiske lyrik og om analyser af isolerede enkelttekster i det gamle stof. Dernæst af ideologikritikken og den historisk-sociologiske litteraturlæsning, der fandt et mere adækvat tekstmateriale i prosaen, og som stod tøvende over for lyrikken, selv om man netop i disse dele af faget havde afdækket lyriske traditioner, som hidtil havde været fortiet.

Både afspecificeringen af lyrikken i direktoratets billede – og den stærke tendens i lærernes – til fastholdelse af den specificering af tekstvalget, som var enerådende før reformen, er altså til at forstå, og har flere begrundelser end de her nævnte. Om lyrikken er i reservat eller ej, vil naturligvis variere med den måde, de valgte tekster læses og problematiseres på. Dog mener jeg, at alene valget af lyrik betyder, at en del af vejledningens overordnede bestemmelser enten fortolkes restriktivt eller slet ikke kan opfyldes i en meget stor del af undervisningsforløbene. Jeg skal nu summere op for at begrunde dette:

Hvad de *frit sammenstillede tekster* angår, strider opgivelserne

ikke mod bogstaven, men mod den ånd, der kan – men ikke skal – ligge heri, idet opgivelserne af lyrik her normalt benyttes til at opsupplere »reservatlyrikken«, og kun sjældent til at overskride den. Hvad den *historisk orienterede tekstlæsning* angår, må man skelne mellem de tre områder:

Vejledningen stiller som krav til læsning af tekster fra tiden før 1800, at der skal være tale om et mindre antal tekster, og at det historiske perspektiv skal være »indsnævret således at man kun behandler et enkelt emne, fx en genre eller et tema.« (s. 20) Tendensen i opgivelserne af lyrikken strider ikke mod dette, men fortolker det igen begrænsende, idet specielt folkeviserne kanoniseres som dét område, man beskæftiger dig med, mens fx skillingsviser og lyrikken fra den senere del af 1700-tallet stort set ikke anvendes.

Om periodelæsningen hedder det bl.a. i vejledningen »at der bliver lejlighed til at fordybe sig i den historiske litteraturlæsnings problematik« (s. 20) Det er ovenfor vist, at lyrikken i den største del af undervisningen ikke bidrager aktivt hertil. For det første, fordi den mest benyttede periode står svagt, hvad lyrikken angår. For det andet, fordi man nedprioriterer den del af lyrikken, som ikke er placeret i modernismens historie fra Claussen og fremefter. Endelig for det tredje, fordi de tekster, som synes at dække langt de fleste klassers lyriklæsning i forbindelse med perioden, kan tælles på under ti fingre. Med et så snævert udvalg er det svært at forestille sig, at lyrikken kan indgå i en egentlig historisk læsning af perioden, og at den kan opfylde vejledningens krav om, at de fiktive tekster, hvor det er muligt, bør integreres med de øvrige dele af faget (s. 21).

Det største problem kommer imidlertid efter min opfattelse, når lyrikken skal indgå i den læsning af tekster fra 1800 til i dag, der som hovedvægt har tiden efter 1920 og som formål, at eleverne kan danne sig »et sammenhængende billede af vor egen tid, således at elevernes samtids- og selvforståelse øges«. (s. 20). Som nævnt er repræsentationen af lyrikere gennemsnitligt ret stor for såvel universalomantikken og symbolismens som for hereticernes og modernisternes vedkommende. Den store fornyelse i tekstvalget er svær at spore i udvalget af lyrik fra begyndelsen og slutningen af 1800-tallet. Det stive pensum af den begrænsede kreds af forfattere dominerer på bekostning dels af andre digte af de samme skribenter

dels af andre typer af lyrik. Det er svært at se, at hovedparten af disse tekster kan udfylde den funktion, som primært er tillagt dem i vejledningen, nemlig at danne kontrast til og kaste perspektiv over mellem- og efterkrigstiden. Højprioriteringen af hereticanerne og lyrikerne fra 50'erne og 60'erne hjælper lige så lidt til at give eleverne et billede af nutiden og til at øge deres samtids- og selvforståelse. Specielt, fordi såvel den folkelige som den eksperimenterende lyrik i nutiden er meget lidt anvendt.

Formodentlig bliver det fremover stadigt vanskeligere at opretholde de traditionsbestemte nicher i faget – også dem, som rummer dele af den lyrik, som her er nævnt. Hvis store dele af lyrikken bliver gemt væk her, vil den sandsynligvis blive langsomt decimeret ved hjælp af salamitaktik, formidlet af stadigt mere uforstående årgange af elever og lærere.

Hvis man ikke vil have disse tekster afskaffet i undervisningen, så må man trække dem ud på gulvet og undersøge, om de kan indgå i fagets historisering – og i elevernes. Det kan imidlertid først ske, når man får afklaret, hvorledes lyrikkens specifikke historicitet manifesterer sig i de enkelte perioder og for de enkelte klasser, lag og køn.

Jeg skal ikke kunne sige, hvad resultatet af sådanne studier vil blive. Det forekommer dog karakteristisk for lyrikkens funktion i det borgerlige samfund, at den ikke blot har været grundforskning på det sproglige plan. Den har samtidig brugt det på en gang konkrete og opladende sanses-, følelses- og erfaringsbillede som våben og har været i front under frigørelsen og problematiseringen af specielt den borgerlige tilværelse.

Selv om prosagennembruddet falder omkring 1824, og lyrikken adskillige gange derefter er blevet erklæret død og dekadent, så er kvindedigtningen, blotlæggelsen af forskellige sider af privatsfæren og beat/rockteksterne blot de seneste eksempler på, at lyrikken har denne funktion tæt knyttet til de samfundsgrupper, som frigøres økonomisk og bevidsthedsmæssigt.

At der også er salg i lyrikken fremgår af nogle tal, jeg venligst har fået opgivet fra Gyldendal: Mens man i 79/80 udgiver 36 lyriksamlinger, udsendte man kun 24 for tre år siden. De fleste samlinger kommer kun i et lille oplag på ca. 600 eks. (nogle trykkes kun i

350), men enkelte samlinger har i de seneste år opnået tryktal, som er bemærkelsesværdigt høje: Kristen Bjørnkærs *Kærestesorg* udkom d. 5. oktober 1976 i begyndelsesoplaget på 600. Med det 12. og foreløbigt sidste oplag udsendt d. 7. september 1979 er bogen i alt trykt i 16.000 eksemplarer. Vita Andersen udsendte *Tryghedsnarkomaner* d. 4. marts 1977, også i begyndelsesoplaget på 600 eks. Nu er den kommet i 17. oplag – i alt i 47.000 eks. Hertil kommer bogkluboplagene, hvis omfang man beklager ikke at kunne oplyse. Selv om dette er undtagelser, så er den nye kvindedigtning en kommerciel succes, også når den udkommer på alternative forlag som fx Kvindetryk. Dette skyldes naturligvis, at disse tekster har en funktion i udviklingen af de to køns roller og selvbevidsthed, som ikke dækkes ind i tekstvalget i skemaerne trods den store repræsentation af Vita Andersen.

Ungdomskulturen har også sin lyrik – på plade og kassettebånd – og en stor del heraf er i 70'erne skrevet i Danmark om og til de unge. Denne beat- og rockmusik har som noget nyt og vigtigt politiseret hverdagen og privatlivet, også for børnene og de unge. Samtidig hermed er en del ældre lyrik – bl.a. af Tove Ditlevsen – blevet sat i musik og et fænomen som fædrelandssangen genopdyrket som et fortvivlet værn mod krisen og EF. Da jeg ringede til CBS for at få nogle tal på denne 'nye danske bølge', fik jeg at vide, at det var en produktionshemmelighed. Samtidig med at man diskret antydede, at jeg kunne undersøge, hvilke lp-plader, som havde fået sølv, guld eller platinpladen for hhv. 25-, 50 eller 100.000 solgte eksemplarer. Det gjorde jeg ikke, fordi det vel ikke er nogen hemmelighed, at salgstallet og benyttelsesfrekvensen blandt gymnasieelever er umådelig høj.

Hvis man ville benytte lyrikken som led i elevernes samtids- og selvforståelse, må det være naturligt at erstatte fx en del af lyrikken fra mellem- og koldkrigstiden med kvindelyrik samt beat- og rocktekster/musik, alene pga. disse kulturfænomeners placering i perioden. En sådan omprioritering ses kun i meget få tilfælde i materialet.

Men denne placering medfører ikke i sig selv, at disse fænomener er uproblematisk i en undervisningssammenhæng. Eller rettere sagt, de afslører klart – i deres egenskab af ikke-kanoniske områder – to problemer, som må gælde også for den lyrik, der i øvrigt

anvendes, men som her skjuler sig pga. disse teksters institutionaliserede karakter.

Det første af disse problemer har at gøre med, at teksterne, hvad enten det er politisk rock eller kvindelyrik, overføres fra en privat til en institutionel opførelses- og bearbejdningsammenhæng, hvori eleverne ofte føler teksterne blottet og oplevelsen spoleret. Reaktionen kan da være, enten at eleverne tager afstand fra at prioritere de tekster højt, som de selv har et privat forhold til, eller at de træner sig i at kunne skifte gear mellem den kølige analyse i timerne og den blod-, sved og tåredryppende fascination efter skoletid. Dette reaktionsmønster genkendes fra nykritikkens dage, hvor læreren gennemgik planstrukturen, mens eleverne insisterede på indhold og oplevelse. Mere alment hænger problemet sammen med, at de oplevelsesmåder og sanseerfaringer, som er lyrikkens styrke, ikke er beregnet for – og heller ikke umiddelbart lader sig forene med gymnasiets intellektualiserede arbejdsmåde og dets socialisationsfunktion. De problemer, som opstår i forbindelse med overførelsen af lyriske tekster til dansktimen, indebærer i sin konsekvens, at jo mere vedkommende de er for eleverne, jo ringere vil de være som undervisningsmateriale. Helt så sort ser det vel ikke ud, men grænsen mellem privathed og institution vil sætte rammer for arbejdet med dette tekstmateriale.

Det andet problem viser sig under arbejdet med den nye kvindelyrik, men karakteriserer den største del af lyrikken i øvrigt: Den er primært skrevet ind i et voksent erfaringsmønster og tager stilling til personlige problemer, som man kun sjældent har et selvoplevet forhold til i gymnasiealderen. Selv om der er skrevet lyrik om unges pubertets-, kærligheds- og kønsrolleproblemer, handler størsteparten af den nye kvindedigtning dog om de spørgsmål, som er aktuelle for kvinden i 20'erne og 30'erne. I en stor del af den ældre lyrik, hvor personlighedsproblemer er under debat, er der tale om en endnu større afstand mellem elevernes aldersbetingede erfaringshorisont og teksten. At læse litteratur i gymnasiet er stadig i vid udstrækning bl.a. at læse sig ind i de voksnes problemer via deres litteratur. Til den ende tror jeg, at lyrikken er dårligt egnet, hvis den isoleres, idet den stiller højere krav til læsernes erfaringsbaggrund og abstraktionsevne end prosaen. Bl.a. derfor vil jeg hellere gå ind for en revision af udvalget end for en generel opprioritering af lyrikken.

De to nævnte problemer illustrerer, at man dels må tage højde for den lyriske teksts specifikke egenskaber i dens egen historiske totalitet, dels for funktioner, tekstlæsningen er underlagt for gymnasieeleven, når lyrikudvalget skal revideres. En forskydning i tekstvalget må efter min opfattelse byge på flg. krav:

- 1) en afskaffelse af læsning af lyriske tekster som illustration til snævert litteraturhistoriske diskussioner, og som kanonisk reproduktion.
- 2) en nedprioritering af enkeltstående, lyriske tekster og en opprioritering af lyrikken og dens funktionsammenhænge i forbindelse med periodelæsningen.
- 3) en opprioritering af en klasse-, medie- og genremæssig bredde samt af tekster, som kan knyttes an til gymnasieelevernes erfaringshorisont.

Heri ligger der også – for nu at afslutningsvis at vende tilbage til modsætningsforholdet mellem de mange lyriktekster til eksamen og de få i undervisningen – at jeg mener, at man burde overveje at *afskaffe eksamen i enkeltstående lyriske tekster*. Undervisningen i en eksamensskole påvirkes altid af eksamen. Netop den mundtlige eksamination i den isolerede tekst er medvirkende årsag til den historisk relaterede læsning af lyrikken og integrationen af lyriklæsningen i periodearbejdet har trange kår, idet den lader spørgsmål, som nykritikkens være de mest legitime, selvom man så bagefter garnerer med lidt perspektiv. Men heri er tillige en del af forklaringen på, at tekstvalget ændrer sig så langsomt, som tilfældet tilsyneladende er: Den isolerede læsning af teksten stiller krav om anvendelse af teksttyper med høj grad af kompleksitet og dybde; krav, der pr. definition honoreres godt af lyrik med en borgerlig klassebaggrund og mange institutionelle år på bagen.

Efterskrift:

Det er forståeligt, at der opstod en del diskussion blandt kursusedtagerne efter fremlæggelsen af oplægget. Fra flere sider fik jeg at vide, at jeg havde berørt en del ømme tæer, af en enkelt, at jeg insinuerede forskelligt om dansklærernes forhold til deres arbejde.

Jeg vil godt tage spørgsmålet om insinuationerne op først og derefter kommentere et par af de synspunkter, debatten rejste.

Hverken tekstudvalget eller fagudviklingen er et udtryk for den enkelte lærers frie valg. Snarere er der tale om et kompromis, hvor helt praktiske forhold spiller en væsentlig rolle fx nedskæring af bogbudgetterne, muligheden for at få de bøger i bogmagasinet man kunne ønske sig. Desuden betyder de mere overordnede økonomisk betingede forhold naturligvis meget: hvis timetallet og klassekvotienten var lavere, og efteruddannelsesmulighederne bedre, ville en fagudvikling af relevans for gymnasiet være nemmere at gennemføre. En sådan udvikling forudsætter endvidere såvel en grundforskning som en udvikling af litteraturhistoriske analyser og læremidler inden for universitetsmiljøerne. Jeg har ovenfor peget på disse forhold og mener, at man netop med henvisning hertil i forbindelse med en kritik af tekstvalget hverken kan komme til at insinuere noget om den enkelte lærers eller om lærernes undervisning. Dette har da heller ikke været min mening.

Under diskussionen gjorde flere det synspunkt gældende, at dette materiale gav et skævt billede af undervisningen og af eksamen. Jeg er enig i dette og har undervejs taget diverse forbehold i den anledning. Det overordnede problem bliver her, om man kan drage konklusioner på det kvalitative plan af den kvantitative analyse. Det er rigtigt, at man fx kan læse »Guldhornene« af mange årsager. Men i en situation, hvor vi ikke har analyser, som viser sammenhængene mellem tekstvalg og -anvendelse, mener jeg godt, man med de fornødne forbehold kan slutte visse ting af tekstvalget alene. Fx kan man af den massive læsning af »Guldhornene« og »Indvielsen« som repræsentanter for periodens lyrik slutte, at hverken skillingsvisen, klubdigtningen eller tidens religiøse brugsdigte har været centrale. Derimod er det naturligvis ikke muligt på grundlag af tal som de ovenstående at slutte noget om læsemåder, om end den store mængde skemaer, der samtidig rummer opgivelser af »Guldhornene« og »Indvielsen« giver anledning til formodninger om litteraturhistorisk illustration.

En kvantitativ opgørelse som den foranstående kan med føje af den enkelte føles som en uretfærdig beskrivelse. Som nævnt er der i de fleste skemaer tendenser til udvikling af faget på et eller flere punkter. Når disse ideer skæres væk, bliver billedet skævt, men det kan stadig vise, hvilken basis i henseende til tekstvalg,

disse udviklinger, betragtet som helhed, foregår i forhold til. Som nævnt ligger der imidlertid også her en fejlkilde, idet denne basis i virkeligheden består af flere fagligt-pædagogiske strategier, hvori de enkelte tekster har deres mere eller mindre centrale placering. Med dette in mente kan det være af betydning at få karakteriseret denne tekstbasis. Spørgsmålet er så, om den faktisk er basis, eller om der er tale om registrering af en relik, der spiller en marginal rolle. Som nævnt må man her regne med, at der i undervisning og til eksamen foregår en mere fantasifuld tekstkombination, end skemaerne lader ane. Eleverne er til den mundtlige ekstemporaleksamen i dansk forpligtet i forhold til de opgivne tekster som kontekst for eksaminationen. Hvis disse tegner et mere traditionelt billede end undervisningen, ville det være rimeligt at ændre opgivespraksis, således at elevernes forpligtelse gælder tyngden i det faktiske arbejde i skolen.

De tekster, som opgives, bruges bl.a. til modelgennemgange mv., fortalte én af kursusdeltagerne. Spørgsmålet bliver så, hvorfor det netop er de specifikke tekster, som har den funktion, mens tekster som if. den litteraturhistoriske tradition har været marginale, også bliver det i denne sammenhæng.

Tallene spejler ikke med 'fotografisk nøjagtighed' virkeligheden i tekstvalget – og langt mindre i tekstlæsningen – men de viser, som det blev understreget af deltagere i debatten, aspekter af fagets aktuelle krise. Jeg tror, man kan bringe diskussionen om tekstvalget videre ved at sammenligne fortegnelser over den litteratur, som faktisk er læst i forbindelse med enkelte undervisningsforløb, både med andre tilsvarende lister og med de tendenser, som er søgt vist ovenfor. Mit krav om en øget bredde i tekstvalget udspringer ikke af det synspunkt, at alt i objektivitetens interesse må fremlægges i forskelsløs mangfoldighed. Det ville reducere tekstlæsningen til orienteringsundervisning. Kravet må være, at de kanoniske tekster må ud af nicherne for sammen med de øvrige at blive prioriteret ud fra fælles dannelsesmål for faget. Det vil også kaste lys på nicherne.

Litteratur

Torben Frische: *Dansk litteratur i gymnasiet 1910-71. Forvaltningen af den lærde skoles dannelse belyst ved en statistisk undersøgelse af litteraturundervisningens tekstgrundlag*, 1977.

Th. Borup Jensen, John Chr. Jørgensen og Poul Paludan, red.: *Litteraturpædagogik*, 1978.

Finn Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik*, bd. 1-2, 1979.

Kan man få at vide, hvad der sker?⁵⁷

Metodologiske overvejelser over klasserumsundersøgelse af gymnasiets litteraturformidling

Hvis lærere og studerende vil undersøge, hvad der foregår i klasserummet, løber de ind i en række metodologiske forhindringer, når de ønsker at lægge en commonsense oplevelse bag sig til fordel for en mere systematisk iagttagelse. Artiklen søger at diskutere en række af de typiske metodeproblemer, som opstår, når man som lægmand skal give sig i kast med at anvende de nødvendige samfundsvidenskabelige metodegreb. Samtidig vises det, at man ikke herigennem kan nå til vejs ende med en indholdsanalyse af undervisningen, som er sensitiv over for de enkelte fags og fagområders funktion. Spørgsmålet bliver så, i hvilken grad den indholds- og formanalyse, som er udviklet inden for fx litteraturvidenskaben og studiet af den mundtlige traditionsformidling, lader sig anvende til at udvikle analysen af klasserummets interaktion.

Udviklingen af fagets historiske dimension må naturligvis foretages i snæver tilknytning til en didaktisk kritik både af undervisningsmaterialet og de konkrete undervisningssituationer. Klasserumsundersøgelsen af litteraturformidlingen er imidlertid endnu ikke udviklet tilstrækkeligt til, at vi som lærere og elever ved, hvilken viden og hvilke oplevelser undervisningen resulterer i.⁵⁸ De studier, jeg har foretaget af litteraturformidlingen på et institutionelt niveau,⁵⁹ vil jeg søge at supplere, så de omfatter også undervisningssituationen og undervisningsforløbet. Som oplæg hertil vil jeg her komme ind på en række specielle metodologiske problemer i en sådan klasserumsundersøgelse. Specielt vil jeg pege på nødvendigheden af at udvikle en indholdsanalyse af de institutionsspecifikke opførelser af teksterne, som foregår i timerne. Desuden på, at en indholdsanalyse måske kan anvende en række af

de indholdsanalytiske greb, som er udviklet af sprogvidenskaben (hvor det gælder mindre og mindre betydningshelheder), litteraturvidenskaben (hvor det gælder de større betydningshelheder) og bl.a. af folkloristikken (hvor det gælder spørgsmålet om at opfatte litteraturformidling som en mundtlig traditionsformidling). Sprog- og litteraturfaget har derfor ikke blot forpligtelser over for udviklingen af en sådan indholdsanalyse, fordi det er vigtigt at kende konsekvenserne af den undervisning, som foregår, men også fordi dette fags metoder kan bringes i anvendelse.

I 1973 indledte jeg arbejdet med en deltagerobservationsundersøgelse af litteraturundervisning i gymnasiet. Med bogen *Danskfagets didaktik* har jeg nu afsluttet en institutions- og faghistorisk analyse af de overordnede stadier i litteraturformidlingens historie, baseret på en bevidsthedsteoretisk diskussion. Selv om jeg altså er endt med at løse en anden opgave end den oprindelige, håber jeg i denne forelæsning at kunne vise, at der var solide teoretisk/metodiske grunde til, at jeg arkiverede mit materiale i et skab – efter at have brugt et år på at forberede og gennemføre feltarbejdet. Men det skulle tillige fremgå, at den institutions- og faghistoriske undersøgelse fører til, at det empiriske materiale kan tages ud af skabet igen.

Forelæsningen følger projektets to faser: Først vil jeg komme ind på en række af de metodologiske problemer, som viste sig i forbindelse med den oprindelige klasserumsundersøgelse. Derefter vil jeg kort trække hovedlinjen i *Danskfagets didaktik* op – og i tilknytning hertil vil jeg vise, at den lader sig anvende som referenceramme for analysen af de empiriske data. Afslutningsvis vil jeg søge at placere fagdidaktikken i forhold til skellet mellem den – traditionelt humanistiske – indholdsanalyse og den – traditionelt socialvidenskabelige – analyse af formidlingssituationen.

Under de første sonderinger i forbindelse med projektet rejste der sig to generelle problemer: For det første det teoretiske problem, at litteratursociologien (hvorunder fagdidaktikken nærmest måtte placeres af litterater) stod i det videnskabsteoretiske skisma mellem den gryende marxisme bl.a. i litteraturvidenskaben – og den solide tradition for at overføre den positivistiske sociologiske videnskabssyn som grundlag for studiet af litteraturformidlingen. Det

andet problem var, at den type af deltagerobservationsanalyse, som jeg ville gennemføre, stillede krav om en ret omfattende indsigt i de muligheder og begrænsninger, de enkelte sociologiske og socialpsykologiske undersøgelsesredskaber var behæftet med. Dette problem kunne tilsyneladende klares med øget metodologisk viden. Men indsigten skærpede det blot yderligere. Dertil kom, at møder med arsenaler af gennemprøvede tests og metodologiske håndgreb dementerede – og blev dementeret af de spændende muligheder, som lå i de kvalitative analyser.

Bevidstheden om disse og andre vanskeligheder blev næret af frankfurterskolens empirisme- og objektivitetsdiskussion og af den marxistiske teoridebat. Begge dele var imidlertid besværlige at bruge til noget konstruktivt i denne sammenhæng: De nye, frugtbare perspektiver for uddannelsesanalysen var endnu ikke koblet til en analyse af fagenes og undervisningsforløbenes indhold og funktion. Positivismekritikken blev snarere relevant ved at bane vejen for den grundlæggende, marxistiske teoridebat end ved at komme med råd og vejledning på det metodologiske plan.

I denne situation opstillede jeg et undersøgelsesdesign, hvor de anvendte positivistiske delundersøgelser gensidigt skulle kunne kontrollere eller ophæve hinandens fejl – målt med deres eget videnskabsideal. Denne strategi var angribelig ud fra en teoretisk synsvinkel. Det grundlæggende problem var her det positivistiske videnskabssyns skel mellem dels de politisk begrundede mål for – og styringer af – en given undersøgelse og dels de apolitisk-tekniske metoder til at gennemføre den. Inden for rammerne af denne videnskabsopfattelse er det hverken muligt i direkte tilknytning til den metodologiske diskussion at foretage vurdering af problemernes relevans eller af deres teoretiske status. Der bliver alene tale om mere eller mindre begrundede formodninger, som kan verificeres med højere eller lavere grad af sikkerhed.

Problemer og metoder viste sig imidlertid – ikke blot i teorien, men også i undersøgelsens praksis – at være tæt forbundet. Jeg vil derfor nu belyse et par af de metodologiske spørgsmål, som blev tydeliggjort allerede under planlægningen af den empiriske undersøgelse. Jeg søgte at opnå en repræsentativitet og sammenlignelighed i forhold til de faglig-pædagogiske strategier for litteraturformidlingen i gymnasiets dansktimer, og jeg udvalgte derfor en

række skoler, en bestemt gren af gymnasiet, et bestemt klassetrin og en aldersmæssigt afgrænset gruppe af lærere. Her stødte jeg på problemet om undervisningssituationens hellighed: De fleste af de skoler og lærere, jeg havde kontaktet, var uvillige til at indgå i undersøgelsen; både fordi undervisningen generelt blev opfattet som en sag mellem lærer og elever, og fordi der i dansk lærerkredse var en betydelig usikkerhed og uenighed om, hvorledes undervisningen skulle foregå på grundlag af de nye bestemmelser.

Den positivistisk begrundede stræben efter sammenlignelighed og repræsentativitet blev altså brudt af de institutionelle grænser og de fagligt-politiske modsætningsforhold, det bl.a. var hensigten at undersøge. Undersøgelsen måtte i stedet fokusere på lærere, der var fælles om at være positivt indstillet dels til den nye bekendtgørelse, dels til tanken om en konstant registrering af undervisningen. Undersøgelsen ville derfor ikke kunne belyse, hvorledes forholdene typisk set var i faget, men den kunne måske pejle en række nye strategier og deres funktion.

Det næste problem var at administrere rollen som deltagerobservatør. Den positivistiske tradition for litteraturpsykologiske undersøgelser foreskrev en observation af elevgrupperes reaktioner på tekster i en isoleret, klinisk og eksamensagtig situation.⁶⁰ Situationsuafhængigheden som princip er blevet overført også til den litteratursociologiske undersøgelse af litteraturformidlingen i skolen.⁶¹ Hvad jeg ønskede, var imidlertid at fokusere på den konkrete, historisk-sociologiske situation, hvori arbejdet med teksterne foregår.

Dette kunne ske ved at anvende forskellige typer af klasserumsobservation. Men efter positivistisk alen udsatte jeg mig da for mindst to problemer: For det første blev der inddraget en mængde variable af ukontrollerbar art, som den isolerede undersøgelsestype med større eller mindre ret mente at have elimineret. Dette kunne der rådes bod på ved at tage en række forskellige observationsteknikker i brug. For det andet rejste problemet sig om, hvorledes jeg påvirkede elevernes adfærd. Dette kunne minimeres ved, at jeg opholdt mig i lang tid sammen med klassen og ved, at jeg forklarede, at jeg ikke havde til hensigt at kontrollere hverken den enkelte elev eller klasse, idet jeg undlod at blande mig i undervisningen – og endelig ved at jeg understregede min tavshedspligt.

Selv om denne strategi tilsyneladende lykkedes – og er lykkedes i andre lignende undersøgelser⁶² – betød den alligevel en fastholdelse af illusionen om iagttagers evne til at registrere og analysere alle relationer i klasserummet objektivt, fordi han ikke selv indgår funktionelt heri, hverken som lærer eller elev. Den rimelige løsning ville have været at gennemføre undersøgelsen som aktionsforskning, således at en iagttagelse kunne følges op af en diskussion om – og evt. ændring af undervisningen.⁶³ Denne type klasserumsforskning kan være frugtbar, fordi eleverne, lærerne og observatøren kan belyse undervisningen ud fra forskellige typer af viden om den. Det er nu ikke muligt at råde bod på dette problem, men det kan delvis afhjælpes ved at lade foreløbige resultater fra klasserumsundersøgelsen indgå som stof for gruppediskussioner og interview – og ved at lade dette materiale indgå i justeringen af den endelige analyse.

Undersøgelsen blev planlagt på et tidspunkt, hvor litteraturformidlingen i klasserummet kun i ringe grad var udforsket, og hvor stramme tesedannelser endnu ikke var mulige. Materialet måtte derfor have en høj grad af redundans og en bredde, som gjorde det muligt at foretage en trinvis afdækning af de enkelte undervisningsforløb. Der er her tale om en såkaldt adskriptiv observationsteknik, der fastholder den enkelte case som en helhed, samtidig med at forskellige aspekter et for et kan trækkes frem til analyse og derved kan bidrage til at præcisere hhv. dokumentere mere specifikke tæser.⁶⁴ De to hovedelementer i undersøgelsesmaterialet var spørgeskemaerne og båndoptagelserne.

Spørgeskemaerne indeholdt for det første en række lukkede spørgsmål, som dannede baggrund for at placere de enkelte elever socialt, geografisk mv., og som gav udførlige oplysninger om deres fritidslæsning, kulturforbrug og øvrige aktivitet uden for skoletid. For det andet indeholdt de en række åbne spørgsmål om to attitudeundersøgelser, som sammenholdt skulle give mulighed for at belyse elevernes normsystem og opfattelse af sig selv – samt af deres syn på danskundervisningen og på skolesituationen i øvrigt.

I den periode, hvor klasserne var under observation, blev der konstant optaget lydbånd enten af klassedialogen eller af gruppearbejder. Dette materiale omfatter 19 klassers danskundervisning i

1 måned (et forløb måtte udgå af praktiske årsager). Hensigten var, at der fra hver af de 5 deltagende skoler skulle medvirke to lærere med hver to klasser, idet en koncentration om få skoler og lærere ville øge muligheden for at drage meningsfulde sammenligninger mellem de faglig-pædagogiske strategier og deres funktion, uden at den enkelte klasses eller lærers særtræk kom til at spille for stor rolle. Som supplement til båndene indsamlede jeg det undervisningsmateriale, der blev anvendt i de pågældende forløb. Og som kommentar optog jeg elevdiskussioner på bånd med sekvenser af klassens egne dansktimer.

Desuden blev der foretaget stikprøveundersøgelser af kommunikationsformen i de enkelte undervisningsforløb. Herigennem – og ved analyse af båndene – kan kommunikationsstrukturen og dens kvalitative aspekter kortlægges, ligesom de aktive elever kan udpeges, og kvaliteten af lærerens og elevernes bidrag belyses. Hvis oplysningerne i spørgeskemaerne inddrages, kan det så vises, hvilke klassemæssige, sociale, kulturelle mv. baggrundsforhold, som karakteriserer de enkelte elevtyper.

Det var min forventning, at mange af de sociale og kulturelle baggrundsforhold blev overført til klasserummet med kammeratsskabsstrukturen som formidlingsled, og at mange forklaringer på elevernes bidrag til undervisningen måtte søges i en krydsning mellem en række psykologiske faktorer, deres placering i klassens univers og deres socialhistoriske placering.⁶⁵ Gennem sociometriske undersøgelser søgte jeg derfor at kortlægge den kammeratgruppestruktur, som ikke umiddelbart træder frem i undervisningen – og som tildækkes, hvis man reducerer kommunikationsspillet til en dialog mellem talepositionen lærer og talepositionen elev.⁶⁶

Endelig ville jeg foretage en sammenligning mellem på den ene side elevernes selvstændige arbejde med litteratur i en situation, hvor de henvender sig til – og bedømmes af – skolen som institution, og på den anden side den bearbejdning af teksterne, som kanoniseres i klasserummet. Produktanalysen inddrages altså som et underordnet aspekt af procesanalysen, og dens materiale var en fortolkningsstil fra hver elev – specielt skrevet til brug for undersøgelsen og rettet af læreren. Som kontrolmateriale hertil blev indsamlet en stil fra hver elev – skrevet og rettet inden undersøgelsen.

På baggrund af denne oversigt over de enkelte dele af klasse-

rumsundersøgelsens materiale – og de metodologiske spørgsmål, som umiddelbart er knyttet hertil – skal jeg nu komme ind på en vurdering af en sådan analyses gyldighedsniveauer.

I denne undersøgelse fokuseres både på aspekter af situationen i klasserummet og på aspekter af elevernes holdningsmæssige og materielle forudsætninger for at indgå heri. De to felter forholder sig imidlertid forskelligt mht. mulighed for at uddrage almene konklusioner:

Det centrale materiale for afdækningen af situationen i klasserummet er den dialog om teksterne, som foregår mellem lærer og elever, og som i praksis viser, hvordan institutionen kvalificerer eller diskvalificerer bearbejdning af litterære tekster. Dialogen finder sted mundtligt i timerne og skriftligt i forbindelse med stilene. Ved analysen af bånd og stile kan spørgsmål om tekstvalg, teoriopfattelse, pædagogik, problematiseringsgrad, spørgestrategi mv. besvares. Ligeledes kan det vises, hvorledes enkelte elever og grupper af elever fungerer i forhold til dialogen. Denne analyse har gyldighed på case-niveau, forudsat at de anvendte metoder er egnede til at komme rundt om situationen.

Derimod kan den ikke være et gyldigt udtryk for den typiske undervisning eller blot for den undervisning, som er typisk for en afgrænset del af gymnasiet. Dertil er materialet for lille. Hvis der derimod etableres en relevant referenceramme, kan spørgsmålet om, hvad der er kvantitativt almindeligt, ændres til det kvalitative spørgsmål, om hvad der er et eksemplarisk gyldigt faglig-pædagogisk udtryk for en given funktion i samfundet.

Dobbeltheden mellem mulighederne for den kvantitative og den kvalitative analyse gør sig tillige gældende i forbindelse med undersøgelsens andet fokuseringsfelt: elevernes forudsætninger for at indgå i klasserummets dialog – og deres holdninger til denne. Undersøgelsens population på ca. 430 elever er her stor nok til, at resultaterne af undersøgelsen af det enkelte individ kan almenføres. Som Adorno gør opmærksom på, kan der imidlertid ikke ved statistikkens hjælp foretages en generalisering, men højst en systematisering af enkeltindividernes subjektive udsagn.⁶⁷ Denne systematisering kan igen foregå fx på enkeltindivid-niveauet, case-niveauet og populationsniveauet.

Et eksempel på undersøgelse på enkeltindivid-niveau er en

sammenligning af forskellige typer af materiale fra og om den enkelte elev – evt. suppleret med interview. Undersøgelse på case-niveauet foreligger, hvor specielle kategorier af elever i en klasse sammenlignes med hinanden. Hvis hele populationen – eller store dele heraf – inddrages, vil der i modsætning til, hvad tilfældet er på de to lavere niveauer, åbne sig muligheder for systematiserede iagttagelser ved sammenligning af forskellige grupperinger af elever. Fx kan de, der er dårligt placerede i kammeratskabsstrukturen, sammenlignes med dem, som bidrager aktivt til tekstbehandlingen i timerne – eller det kan undersøges, hvilken holdning til undervisningen drengene har sammenlignet med pigerne. Her sætter tilsyneladende kun omfanget af materialet og antallet af elever grænser for, om man kan spørge videre – fx om kønnets betydning for relationen mellem kammeratgruppeplacering og faglig aktivitet. Selv om der af sådanne analyser kan udledes oplysninger om den enkelte case, fører systematiseringen til karakteristik af elevtyper og ikke af klasserumssituationerne.

De statistiske korrelationsberegninger, der her er tale om, er dog ikke metodologisk stærkere end de variable, de består af. Enkelte af disse er metodologisk set nemme at etablere og sammenligne med det øvrige materiale. Det gælder fx for undersøgelsen af kammeratskabsstrukturen. Der foreligger her anerkendte sociometriske undersøgelser, som kan antages som forbillede; og de grupper, som afdækkes, kan umiddelbart sammenlignes med andre baggrundsvariable fx den sociale baggrund, det kulturelle forbrug, eller placeringen i klassens kommunikationsstruktur.

Andre baggrundsvariable giver større vanskeligheder. Generelt gælder det overalt, hvor man kommer ud over sammenkoblinger af to sæt hårde data. Den empiriske sociologi har søgt at løse problemet ved at oversætte de bløde data til hårde – fx i attitudeundersøgelser, der har til formål at kortlægge en persons holdningsmønstre gennem positiv/negativ reaktion på en serie af påstande. Således kan en del af de bløde data gøres kvantificerbare og sammenlignelige; men selv på deres eget teorigrundlag er disse attitudeundersøgelser blevet kraftigt anfægtet.⁶⁸ De attitudeundersøgelser af elevernes selv vurdering i skolestrukturen og af deres selvstabilitet, som indgår i undersøgelsen, kan altså ikke tillægges stor værdi.

Spørgsmålet om elevernes placering i socialgruppe og i forhold til klasseanalyse kan imidlertid eksemplificere, at det ikke kun er de bløde data, positivismens metoder er usikre over for: Spørgeskemamaterialet rummer oplysninger, som kan placere de enkelte elever i socialgrupper af den type, som anvendes i Socialforskningsinstituttets undersøgelser.⁶⁹ Dermed var der skabt mulighed for at kontrollere, om de pågældende elever var et statistisk dækkende udtryk for gymnasieeleverne i Storkøbenhavn på det pågældende tidspunkt. Hvis dette ikke var tilfældet, kunne de nødvendige justeringer foretages. Endelig kunne oplysninger inddrages om unges fritidsaktiviteter, kulturforbrug og uddannelsesforhold, således som de var fremkommet gennem bl.a. Socialforskningsinstituttets undersøgelser. Anvendelsen af sociale strata som baggrundsvariable var fordelagtig, fordi den kunne gøre de enkelte cases sammenlignelige, og fordi den kunne koble disse til andre undersøgelser. Der var tilsyneladende heller ikke tale om metodologiske problemer, da denne model vel hører til det mest gennemprøvede i dansk empirisk sociologi.

Modellen er imidlertid i høj grad blevet anfægtet ud fra en marxistisk teoriforståelse. For det første, fordi den ikke bygger på en bestemmelse af samfundets objektive klasser og lag, men på en systematisering af enkeltpersoners subjektive vurdering af de forskellige erhvervskategoriens socialstatus. For det andet, fordi det praktiske resultat heraf er, at forskellige klasser og lag blandes sammen i den enkelte statusgruppe. Selv om stratifikationsmodellen var nødvendig, måtte jeg derfor tillige bringe en anden model i anvendelse. Det skyldes både den teoretiske kritik og det forhold, at Socialforskningsinstituttets klassifikation er så grov, at næsten alle gymnasieelevers forældre blev placeret i de samme to socialgrupper.

Jeg var interesseret i at kunne differentiere mere detaljeret – og i at gå ud fra en objektiv klasseanalyse. Specielt var jeg interesseret i at kunne skille arbejderbørn ud fra mellemlagsbørn med henblik på at vise, hvorledes den samme tekstgennemgang virker forskelligt – og måske medvirker til en yderligere bevidsthedsmæssig polarisering de to grupper imellem.⁷⁰ Desuden var jeg interesseret i at kunne skelne mellem børn af mellemlag, af forældre i den øvre del af erhvervslivet og af forældre i liberalt erhverv, idet jeg forvente-

de, at gymnasiet som tidligere embedsmandsforskole ville fungere forskelligt for disse klassefraktioner og lag.⁷¹

En marxistisk helhedsanalyse af elevernes rekruttering til, og funktioner i undervisningen forudsætter imidlertid en klasseanalyse, som er anvendelig til empiriske undersøgelser. Trods den omfattende teoretiske diskussion af klassebegrebet, findes det kun nødtørftigt belyst, hvilke variable der på det empirisk-sociologiske niveau er egnede til at pejle de enkelte klasser og lag. Jeg måtte derfor ty til at kombinere de oplysninger, som var nødvendige af hensyn til placeringen i sociale strata (uddannelse, stilling og antal underordnede) med spørgsmål om, hvorvidt forældrene var selvstændige eller ansatte, om de i givet fald var privat eller offentlig ansat, om de var beskæftiget ved ånds- eller håndarbejde – og endelig om de var beskæftiget i produktions- eller reproduktionssfæren.

Jeg håber i det foregående at have sandsynliggjort, at den positivistiske klasserumsforskning – selv målt med egne metodologiske alen – rummer en del problemer. En del af disse kan – for en teoriintern betragtning – sikkert løses gennem fortsat raffinering på det metodologiske plan, men hvad kan denne opfattelse af klasserumsforskningen i givet fald føre frem til? Optimalt til beregninger af korrelationer mellem faglige og pædagogiske inputs – og outputs i form af reaktioner fra elever af bestemte kategorier. Disse beregninger ville igen – som der er mange eksempler på – kunne føre frem til forskellige teknologiske eller kompensatoriske initiativer.⁷²

I det foregående blev dialektikken mellem de problemer, jeg ville belyse, og de metodologiske spørgsmål anvendt som motor for beskrivelsen. Begreber som klasse, lag, faglig-pædagogisk strategi, generalisering og institution trængte sig på⁷³ – ligesom en udvikling af den kvalitative indholdsanalyse viste sig nødvendig. Heri ligger, at der ikke blot er tale om interne metodologiske problemer: Empirien viser ud over positivismen og forudsætter etablering af en ny referenceramme. Jeg vil nu søge at vise, at *Danskfagets didaktik* kan udgøre en relevant baggrund for det fortsatte arbejde med det empiriske materiale – uden at jeg dermed vil påstå, at andre synsvinkler ikke også kunne anvendes.

Bogens egen teoretiske referenceramme opbygges i to bevægel-

ser en fagintern og en fagekstern. Resultatet af den førstnævnte samles i en analysemodel, som skulle være sensitiv over for de interne faglige brudflader, men som – fageksternt betragtet – er utilstrækkelig bl.a. pga. dens teoretisk uafklarede opfattelse af de funktionssammenhænge, uddannelsessystemets litteraturformidling varetager.

Med udgangspunkt i den bevidsthedsteoretiske diskussion mellem den kapitallogiske skole og Althusser-skolen fastlægges en række begreber, som kan etablere de nødvendige koblinger. Det vises, at uddannelsessystemet i det udviklede kapitalistiske samfund med nødvendighed indgår i samfundets hegemoni og således medvirker til at sikre dets legitimitet og sammenhængskraft. Det vises, at uddannelsessystemet også medvirker til sortering af de forskellige typer af arbejdskraft og til socialisation og kvalifikation af enkeltindivider til at gå ind i de givne klassepositioner samtidig med, at uddannelsessystemet skaber forudsætninger for en bevidsthedsmæssig forskydning i overensstemmelse med produktionsforholdenes udvikling. Den faglig-pædagogiske strategi i de enkelte fag – i den enkelte del af uddannelsessystemet – skal da ikke blot opfattes faginternt. Men også fageksternt som et muligt svar på de krav, der stilles til kvalifikationen og socialisationen af en given type arbejdskraft inden for den pågældende uddannelsesinstitutions rammer. Denne fageksterne indoptagelse af de faginterne modsætningsforhold er nødvendig for at etablere de begreber, som må danne referenceramme også for klasserumsundersøgelsen af litteraturformidlingen. Men den er ikke tilstrækkelig. Den bevidsthedsteoretiske diskussion fører videre ind i en institutions-, fag- og bevidsthedshistorisk undersøgelse af tre faser i de gymnasiale uddannelsers udvikling af litteraturformidlingen. Jeg skal nu referere denne undersøgelse:

I midten af 1800-tallet udvikles en litterær institution til støtte for det dannede borgerskabs tilegnelse af skønlitteraturen i privatsfæren. Den nationalsprogede litteratur indgik endnu ikke med vægt i den gymnasiale undervisning. Et begreb om almindannelsen kan fastlægges ud fra debatten om den litterære institution og det højere skolevæsen og begrundes samfundsmæssigt i embedsborgerskabets

betydningsfulde position som statsmagtens forvaltere – og til dels bærere – i det tidligt-kapitalistiske danske samfund.

Med reformen af den gymnasiale skoleundervisning i 1903 bliver litteraturformidlingen taget i anvendelse som et af de vigtigste dannelsesinstrumenter. Vilhelm Andersen havde en central placering i udformningen af den nye fagforståelse. Hans dannelsesbegreb og opfattelse af 1800-tallets litteraturhistorie lå i forlængelse netop af 1800-tallets embedsborgerlige dannelsesforestillinger og blev grundlag for litteraturundervisningen i gymnasieskolen. Gennemslaget af denne specifikke fagforståelse kan begrundes klasse-mæssigt og politisk i Venstres overtagelse af de statsbærende funktioner i tiden omkring systemskiftet. Men kontinuiteten var tillige et udtryk for, at institutionen fortsat havde den samme funktion – at være forskole for statsmagtens embedsmænd. Denne fagforståelse fastholdt en monopolagtig status op til begyndelsen af 1970'erne, men blev da nedbrudt pga. gymnasiets bredere rekruttering, dets ændrede funktion og pga. ændringen af kvalifikationskravene til de højtuddannede.

Litteraturformidlingens udvikling i de gymnasiale uddannelser i perioden 1960-78 er hovedemnet for den historiske analyse. Litteraturformidlingen indgår her direkte, men på forskellig vis i arbejderklassens og mellemlagenes bevidsthedsdannelse. Det vises, at graden af samfundsmæssiggørelse af disse uddannelser bliver øget væsentligt i dette tidsrum.

Analysen af danskfaget i efg-uddannelserne viser forskydningen fra de oprindelige intentioner under højkonjunkturen til realiseringen under krisen. Det er ikke blot de økonomiske vilkår for efg-lærlingene, som er strammet, men de almene fag – herunder litteraturformidlingen – er blevet omorienteret fra at være kim til en enhedsskole for alle unge til at blive underlagt snævre hensyn både til erhvervs-kvalifikationen og til en afpolitisering og integration af den kommende arbejderklasse i samfundet. Situationen i efg er i øjeblikket den, at litteraturlæsningen er afskaffet eller nedprioriteret. Hvor den inddrages i undervisningen, sker det typisk således, at løsrevne tekststumper benyttes som illustrationsmateriale til fag som virksomhedslære eller samtidsorientering – eller som grundlag for elementær sprogrigtighedstræning.

Som kontrast hertil står udviklingen inden for gymnasiet lit-

teraturformidling i perioden 1960-78: Tilblivelsen af reformen i 1971 følges tæt bl.a. på grundlag af udvalgets interne arbejdsrapporter og avis- og tidsskriftsdebatten i forbindelse med dens gennemførelse. Herigennem identificeres forskellige typer af opgør med Vilhelm Andersen-traditionen, og det påvises, at de sejrende strategier var dem, som kunne forny traditionen kontinuert ud fra hensynet til gymnasiets delvis forandrede funktion. Gennem en undersøgelse af Dansk lærerforenings efteruddannelsesvirksomhed vises det, hvorledes de sejrende faglig-pædagogiske strategier siden 1971 på idealistisk hhv. marxistisk grundlag har søgt at udvikle litteraturformidlingen.

Analysen af litteraturformidlingen i gymnasiet og efg lægger vægt på at fastholde en række af de progressive udtryk for den politiserings- og historiseringsproces, som har fundet sted. Samtidig hermed søges det klarlagt, dels hvilke træk som er traditions- og institutionsbetingede, dels hvilke aktuelle problemer politiserings- og historiseringsprocessen står over for.

I forlængelse af dette indholdsreferat kan det nu præciseres, hvorledes *Danskfagets didaktik* kan danne udgangspunkt for det fortsatte arbejde med klasserumsundersøgelsen. Analysen af gymnasiets litteraturformidling i perioden 1960-78 sammenknyttes med tre dimensioner: Den teoretiske dimension, som er indoptaget i den konkrete institutions- og faghistoriske analyse; den historiske dimension, som er indoptaget gennem de tidligere institutions- og faghistoriske stadiers betydning for de aktuelle modsætninger i undervisningen; endelig klassemodsatningen som dimension gennem modstillingen af gymnasiet og efg. De relationer og begreber, som ligger heri, har ikke blot gyldighed for den analyse på institutionsniveau, som foretages i *Danskfagets didaktik*, men også for analysen af det enkelte undervisningsforløb. De teoretisk forbundne størrelser som fx klasse, kvalifikation, socialisation, institution, faglig-pædagogisk strategi mv. indtages i historisk konkret form i referencerammen som fx: spørgsmålet om kamp- og alliancemuligheder mellem arbejderklasse og mellemlag; om den kvalifikation og socialisation, som gymnasiet og efg formidler; og om de faglig-pædagogiske strategier for bl.a. litteraturformidling, som indgår i denne sammenhæng. Fra disse og andre problemfelter

i institutionsanalysen kan der stilles spørgsmål til klasserumsundersøgelsen, netop fordi referencerammen er fælles.

Men problemerne er langt fra løst: Det fremgår bl.a. af diskussionen i *Danskfagets didaktik*, at de marxistiske teordiskussioner, som ligger bag referencerammen, kun delvis er afklarede. Dertil kommer – som eksemplet med klasse- og lagsbestemmelsen tidligere viste – at teorien i visse tilfælde er kommet længere, end metodologien har kunnet følge med. Hvis disse ting kom i orden, ville et empirisk materiale som det foreliggende være problematisk, dels fordi den nye teoriramme sikkert ville kræve andre typer af oplysninger, dels fordi det indsamlede materiale som vist har mange metodologiske og teoretiske lig i lasten.

Når arbejdet ud fra den skitserede referenceramme kan problematiseres, så må det vurderes, om man ikke lige så godt kunne vende tilbage til positivismens anerkendte procedurer. Det kan man, men ikke lige så godt. Begrundelsen er, at de interne metodologiske problemer ikke er blevet værre med indførelsen af referencerammen, men blot grundigere stillet til kritik. Desuden at referencerammen – trods sine svagheder kan placere en række af de tidligere løsevne fænomener i forhold til hinanden. Sidst men ikke mindst er det vigtigt, at referencerammen giver mulighed for at udvide erkendelsesområdet radikalt: Den traditionelle klasserumsforskning kan kun kvantitativt relatere et enkeltfænomen til et andet og besvare spørgsmål om, for hvem – og hvornår – det optræder. På baggrund af referencerammen kan man give såvel kvantitativt som kvalitativt begrundede svar også på spørgsmål om, hvorfor det sker, hvad der sker – og hvad der evt. kunne være sket. Og netop denne udvidelse betinger, at den traditionelle grænse mellem den humanistiske indholdsanalyse og den socialvidenskabelige formidlingsanalyse bliver overskredet.

Den fagdidaktiske analyse indgår både på klasserums- og på institutionsniveau som led i en almen bevidsthedshistorisk analyse. Dette skyldes dels det fælles teoretiske grundlag, dels at beskrivelsen af fagenes og institutionernes funktioner kan inspireres af – og bidrage til – en almen karakteristik af en given periodes klassespecifikke bevidsthedsdannelse. Samtidig er udviklingen af den didaktiske analyse af afgørende betydning for formidlingen af

bevidsthedshistorien som materiale for undervisningen – og dermed også for dens fremtidige udvikling. For at kunne varetage denne opgave må den didaktiske analyse udvikles konkret. I forbindelse hermed er det nødvendigt at fastholde: For det første, at der ikke i begrebet fagdidaktik bør ligge en legitimering af den kendsgerning, at undervisningen de fleste steder er organiseret i opsplittende fag. Og for det andet, at en fagrelateret didaktik ikke teoretisk eller metodologisk ændrer karakter efter det fag, hvortil den er knyttet. De relevante problemfelter ændrer sig fra det ene fagområde til det andet, men den didaktiske analyse heraf er i alle tilfælde en speciel del af den bevidsthedshistoriske analyse.

Når forholdet mellem faget og dets didaktiske dimension kan forvirre, er årsagen, dels at de sproglige og litterære fag både som her kan være den didaktiske analyses genstandsområde, dels at de i modsætning til de fleste andre fag kan bidrage metodologisk til den didaktiske analyse. En indholdsanalyse af undervisningssituationens mikroprocesser er påbegyndt ved hjælp af metoder, udviklet til sprogbrugsanalyse.

Hovedresultaterne af de nyere danske undersøgelser er for det første: Kortlægningen af en række af klasserummets vigtigste samspilsrutiner i Projekt skolesprogs *Skoledage*, bd. 1-2. For det andet: Harms Larsens påpegning af dobbeltheden mellem dels bindingen til bestemte tale/tie-positioner for lærer og elever og dels den medbestemmelse, undervisningen eksplicit tillægger eleverne.⁷⁴ For det tredje dokumenterer Bloch, Christrup og Roepstorffs *Samfundet, skolen og eleverne* en række af de indre sorteringsmekanismer i folkeskolen.

Resultater af den type er vigtige – også for mit videre arbejde med det empiriske materiale – men hvis de står alene som her, bliver det let et problem at koble fra det empiriske niveau til det teoretiske, dels fordi der ikke anvendes en historiseret analyse af fagområde og institution, dels fordi der ikke tillige anlægges, hvad man kunne kalde en makroprocesanalyse af undervisningssituationen. Makroprocesanalysen fokuserer på betydningsindholdet af de større kategorier, som ofte tilsyneladende træder mere eksplicit frem end mikroprocesserne. Det vigtigste analysemål er her selve den institutionelle dialog, hvis forhold til den sproglige mikroproces foreløbigt kan sammenlignes med tekstens forhold til sætningen.

En afdækning af denne dialoges formmønstre, strukturer og ideologiske og æstetiske kvaliteter er netop det springende punkt for en videre udvikling af klasserumsanalysen. I tilknytning hertil kan foretages en analyse af betydningsindholdet i de tilsyneladende strukturelle helheder, fx kan størrelser som undervisningstime og -forløb, gruppe- og holdstruktur samt fagrække tages op. Makroprocesanalysens mulighed ligger da for det første i at kunne forbinde resultaterne af mikroprocesanalysen med den teoretisk og historisk reflekterede referenceramme. Og for det andet i at kunne konkretisere begrebet faglig-pædagogisk strategi, som er fastlagt gennem den institutionelle analyse. Analysen fungerer derved direkte i forhold til de helheder, som eleverne og læreren oplever.

Det skulle fremgå af den foregående diskussion:

– at en udvikling af indholdsanalysen er et af fagdidaktikkens største metodologiske problemer

– at fagdidaktikken er en humanistisk, bevidsthedshistorisk disciplin, hvorfor metodologien må udvikles inden for de rammer, dette betinger, og at der – med anvendelse af sprogvidenskabelige metoder – er opnået resultater i afdækningen af den del af indholdet, som er placeret på mikroproces-niveau, mens makroprocesserne endnu ikke er analyseret tilfredsstillende. Det bliver derfor det vigtigste metodologiske mål for det fortsatte arbejde med det empiriske materiale at gennemprøve metoder for indholdsanalysen på dette niveau.

Undervisningsmaterialet er én af de størrelser, som kan være genstand for makroprocesanalysen. Jeg vil i det følgende eksempel gå ud fra, at der er tale om gennemgang af en fiktiv tekst, bl.a. fordi en belysning af fiktivitetens specifikke funktioner er et vigtigt mål for undersøgelsen. Den eksperimentelle litteraturpsykologi har vist, at der – ud over teksten som materiel objektiv genstand – eksisterer et multiplum af læsertekster.⁷⁵ I undervisningssituationen bliver det imidlertid en grad mere komplekst: Det, man kunne kalde elevteksterne, er jo ikke alene bestemt af teksten. Det fælles udgangspunkt for elev- og lærerteksterne er i stedet teksten i den opførelsessammenhæng, hvori den foreligger. Genstanden for makroprocesanalysen

bliver da netop denne sammenhæng, som både er præget af den oprindelige, oftest skrevne tekst og af de subjektive reaktioner på fremførelsen, som samtidig er et skabende moment i denne.

Netop forestillingen om teksten-i-sin-opførelsessammenhæng var – for ikke længere siden end i første halvdel af 1960'erne – baggrunden for, at studieordningerne i dansk prioriterede de retoriske discipliner. Prof. Arnholtz lagde både luft til den positivistiske sprogvidenskabs foragt for retorik og til den tyske 'Sprechkunde', som opfattede fremførelsesakten som erstatning også for tekstfortolkningen. Selv betegner han det mundtlige foredrag »som en overraskende, både fin og ubønhørligt afslørende prøvesten for tekstforståelsen.« Den sande talekunst er, som han bemærker »ikke noget forlystelsesindustrielt«, men resultatet af en lydhørhed over for »psykologiske krav, som et emne, et værk eller en situation stiller for at finde det rette udtryk«. ⁷⁶ Havde læreren gode færdigheder i det retoriske, kunne han udnytte sin indsigt til at gengive teksten i sin krop i den specifikke sammenhæng. Udviklingen af undervisningsformen har betinget, at dialogen mellem læreren og eleverne ofte vil have erstattet læreren som tekstens advokat. Dette ændrer imidlertid ikke funktionen af samspillet mellem teksten og deltagerne.

Makroprocesanalysen kan altså fokusere på forholdet mellem den oprindelige tekst – undervisningsmaterialet – og den institutionelt legitimerede opførelse af den. Her kan den søge at kortlægge de struktur- og indholdselementer, der varierer, når den enkelte lærer både i sin monolog – og via styringen af dialogen – i lighed med jazzmusikeren er i stand til at improvisere. Dette punkt kan uddybes af en undersøgelse af de fiktive teksters specielle funktionsmuligheder som tema for improvisationen. Man kan også undersøge elevers og elevgruppers måde at gribe ind i opførelsen og deres baggrund herfor. I begge tilfælde bliver man nødt til også at inddrage forholdet mellem teksten og deltagerens billeder heraf. Endelig kan man undersøge de styringer og de funktionsammenhænge, som opførelsen indgår i.

Det er vanskeligere at pege på relevante metoder for disse analyser end at afgrænse deres interesseområde. ⁷⁷ De faglig-pædagogiske styringer og specielt de institutionelle funktionsammenhænge – vil oftest kun foreligge implicit. De må afdækkes ved, at der stilles spørgsmål fra det institutionelle analyseniveau, og ved at

der foretages sammenlignende analyser af et stort antal tekstgenemgange og undervisningsforløb, således at karakteristika for den enkelte lærer og den enkelte faglig-pædagogiske strategi kan udskilles fra situationsbundne tilfældigheder. Sammenligninger af denne art vil kombineret med mikroproces- og institutionsanalyse sandsynligvis være et rimeligt godt redskab.

Hvis man forudsætter, at det er muligt at skelne imellem analysen af teksten og dens opførelse, er det værd at fastholde:

- at opførelsen snarere har karakter af totalteater, hvor deltagerne både er tilskuere og aktører på en gang, end af en tekst;
- at bevidsthedspåvirkningen er betydeligt mere kompleks her end ved den enkeltes stillesiddende læsning;
- at betydningsstruktureringerne er langt mere diffuse i timerne end i de tekster, som ligger til grund for disse. Dette betyder, at den tekstanalyse, som primært er sensitiv over for specielle betydningsstrukturer – beregnet til at blive modtaget af en kvalificeret gruppe af enkeltlæsere – ikke nødvendigvis er tilstrækkelig i denne sammenhæng. Her kan man dog måske hente hjælp fra andre dele af litteraturvidenskaben:

Teksthistorien er i en vis udstrækning ved at vende blikket fra teksterne til deres produktions- og anvendelsessammenhænge. Dette er bl.a. betinget af, at det er blevet klart gennem nedbrydningen af litteraturhistoriens kanoniske prioriteringer, at de tilsyneladende objektivt foreliggende tekster netop forelå, fordi de havde fungeret i bestemte, klassespecifikke sammenhænge. Det næste skridt var så at inddrage bl.a. tekstområder, som folkloristikken hele tiden havde arbejdet med. En af konsekvenserne er forsøgene på også at studere den oprindelige tekstmasse i sine opførelsessammenhænge. Lars Lönnroth har analyseret en samling enkelttekster, som i henseende til type, historisk placering og kvalitet er heterogen, men som alle er slået an i stor skala gennem mundtlig formidling.⁷⁸ Lönnroths ærinde er at vise, hvorledes fremførelsessituationerne har påvirket form og indhold i de tekster, som lå til grund herfor. Eller omvendt, hvorledes kun tekster med specielle indholdsmæssige og formelle kvaliteter kan fungere som mundtlig kommunikation. Litteraturanalysen bidrager her til fagdidaktikken ved at pege på forholdet mellem skriftligt forlæg og mundtlig reproduktion. Men fagdidaktikken må forholde sig til alle sider af den institutionelle

dialog. Dens objekt minder derved snarere om folkloristikken end om litteraturvidenskabens – og kan således benytte fx Propps kortlægning af eventyrets morfologi som metodologisk inspiration.⁷⁹ Sammenhængen med folkloristikken ses bl.a. af Albert B. Lords *The Singer of Tales*,⁸⁰ hvor den egentligt mundtlige epik defineres som en samtidig komposition og fremførelse i modsætning til den mundtlige fremførelse af den skrevne tekst. Kompositionen af den mundtlige epik afviger fra den fri komposition ved at overholde mundtligt traderede form- og indholds krav. Træningen af epikeren skrider frem gennem mange stadier fra den passive lytten, efterfulgt af indlæringen af grundelementerne – til den selvstændige episke produktion, der rummer fornyelse af traditionen. Der er her tale om indlæring af en sproglig og gestisk kommunikation, som Lord opfatter som parallel til den primære sproglindlæring, og som betyder, at sangeren ikke skal huske de mange tusinde vers, men ubesværet kan bevæge sig rundt i et betydnings- og formunivers. Lord har været i stand til at kortlægge indlæringsprocessens stadier samt de anvendte formler og temaer gennem et stort materiale af jugoslavisk mundtlig epik. På baggrund heraf diskuterer han, om den homeriske epik er opstået på samme vis.

Måske vil det vise sig, at den internalisering af et form- og betydningsunivers, som finder sted i gymnasieskolen i forbindelse med bearbejdningen af tekstmaterialet, er en optræning, som har mere til fælles med jazzmusikerens og den mundtlige fortællers, end man skulle tro. Der er dog den vigtige pointe, at kreativiteten bindes forskellige steder: Musikeren og fortælleren lærer at gå ind i – og at udvikle – en kunstnerisk tradition, at foretage skabende improvisationer. Gymnasieeleven lærer at gå ind i – og evt. forholde sig kreativt til – den institutionelle tekstfremførelse som en speciel social situation, der skærper evnen til at foretage afkodning af komplekse betydningsmønstre. Kunsten kan da blive en privatsag, som fritidsindustrien tager sig af, mens gymnasiet træner evnerne til at tolke – og fungere i – de sociale sammenhænge, hvor analysen af samfundets symbolprocesser er på dagsordenen.

Fiktion, historicitet og uddannelse

Med skolelovene i 1903/06 blev latinskolen afskaffet i Danmark i den forstand, at man satsede på fag som dansk, historie, gymnastik og religion som de fælles, dannelsesbærende fag for alle vordende akademikere. Men en betydelig del af de embedsborgerlige dannelsesidealer blev transporteret over i det nye skolesystem, der havde sin politiske baggrund i systemskiftet, hvor det agrare småborgerskab støttet af arbejderbevægelsen overtog de statsbærende funktioner. Vilhelm Andersens konkrete udformning af danskfaget i begyndelsen af århundredet holdt sig som enerådende fagtradition indtil slutningen af 60'erne, hvor nykritikken, kommunikationstænkningen og andre ahistoriske fagkonceptioner gennembrød den idealistiske historisme.

I de senere år har faget været inde i en udvikling, hvis mål det har været at erstatte den ahistoriske fragmentering af en ny og samlende historisering, og hvis præmis har været, at gymnasiet i mellemtiden har ændret sig fra at være en forskole for embedsstudierne til at blive en masseuddannelsesinstitution, der (med regionale forskelle) rekrutterer mellem 30 og 60 % af de unge.

Genhistoriseringen har været en sej debat mellem nyidealistiske og -marxistiske fagopfattelser, men frem for alt mellem faget som et humanistisk fag og dets mulighedsbetingelser i et moderne kapitalistisk samfund i dyb krise, hvor 70-100.000 af de unge er arbejdsløse. Processen har afsat en række debatbøger om kodeordene fiktion og historicitet.⁸¹ Temaer som disse har også været i fokus i et toårigt efteruddannelsesprogram. Endelig har processen haft indflydelse på det statslige udredningsarbejde om modersmålsundervisningen, som Det Centrale Uddannelsesråd (CUR) nu er på vej til at afslutte. Dette arbejde blev sat i værk af daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaard, da hun i november 1978 pålagde CUR at klarlægge de mål, vi skulle stræbe efter i modersmålsundervisningen de næste 15 år.

Med det mål at give en skitse til en frontberetning fra Danmark om de aktuelle problemer i fagdebatten vil jeg i det følgende belyse forholdet mellem det statslige udredningsarbejde og den progressive fagudvikling for derefter at komme ind på en række temaer, som har været taget op på en konference om et »historisk indrettet arbejde med fiktion og historicitet i de unges uddannelser«. Konferencen var tillige et tilbud til CUR om en afgrænsning af en række vigtige forskningsområder, og de vil her blive skitseret.

Danske tendenser

I august 1979 udsendte CUR en række indledende overvejelser over modersmålsopgaven.⁸² Set med fagfolks øjne var de behæftet med en række svagheder, således som det bl.a. fremgår af Dansk-lærerforeningens debathefte *Svar på tiltale*.⁸³ Kritikken går bl.a. på den afpolitiserede fagopfattelse, som dette politiske organ tilsyneladende må betjene sig af. Alligevel har selve iværksættelsen af undersøgelsen hvirvlet en debat op både blandt forskerne og lærergrupper fra de forskellige skoleformer. Det skyldes nok, at rådets udspil markerer en vilje til at inddrage en række faglige og indholdsmæssige aspekter, som hidtil har været savnet i dansk uddannelsesplanlægning.⁸⁴

Den overordnede statslige uddannelsesplanlægning har som bekendt gået i svenske fodspor, men i de senere år har der vist sig tendenser til at forlade de nedtrampede stier, bl.a. i forbindelse med en række mindretalsudtalelser til *U90* – den første samlede uddannelsesplanlægning i Danmark.⁸⁵ Udenlandske eksperter har rost denne udvikling, der kan betegnes som dansk arbejde,⁸⁶ og CUR's modersmålsundersøgelse er den første samlede satsning på en videreførelse heraf.

Til og med *U90* har man fokuseret på rekrutterings- og strukturproblemer: Under indtryk af højkonjunktorens socialdemokratiske idealer om lighed for – og lighed gennem – uddannelse har man undersøgt hvilke socialgrupper, som kom hvorhen i uddannelsesstrukturen.⁸⁷ Og man har iværksat en udbygning af specielt gymnasiesektoren, som havde til formål at udjævne den skæve rekruttering.

Derimod har man ikke ofret tilsvarende energi, når det drejede sig om at undersøge, hvad de rekrutterede faktisk blev undervist i – hvilke konsekvenser det havde – både for samfundet og for elevgrupper med forskellige sociale og kulturelle forudsætninger.⁸⁸ Disse problemer er centrale i modermålsundersøgelsen, som både inddrager erfaringer fra eleverne, fra lærerne og fra forskerne.

Indtil videre kan man tvivle på, hvorvidt denne danske uddannelsesplanlægning vil kunne få konsekvenser for dansk uddannelsespolitik: Uddannelsesplanlæggerne er distanceret af den forskydning i uddannelsessektoren, der er betinget af krisen, og som bl.a. betyder, at store grupper af uddannelsessøgende dribler sig over grænserne mellem uddannelsesstyperne: Mange elever i de erhvervsfaglige grunduddannelser (efg) falder fra, hvis de får tilbudt en læreplads. Antallet af gymnasiaster stiger eksplosivt, og mange af disse går på efg-kurser, bl.a. fordi riget fattes relevante uddannelses- og arbejdstilbud. De unge må hytte deres skind, mens gymnasiedirektoratet og direktoratet for erhvervsuddannelserne endnu ikke har indledt et konstruktivt samarbejde.⁸⁹

Dertil kommer, at uddannelsespolitikere kan have nok at gøre med at tage konsekvenserne af den viden, som foreligger, uden at der iværksættes omfattende udredningsarbejder og forskningsprojekter: En række standardforbedringer som nedsættelse af klassekvotienterne og forbedring og samordning af de forskellige lærerkategoriens uddannelse og efteruddannelse vil uden tvivl have gavnlig indflydelse også på kvaliteten i modersmålsundervisningen. I stedet medfører de raserende spareknive standardforringelser og fastlåsning af en uacceptabel status quo. Så man kan have berettiget tvivl om sammenhængen mellem forskning, planlægning og politik også på dette punkt.

Når det alligevel kan være af betydning også for modersmålsforskere at tage de 'danske' intentioner i CUR's oplæg på ordet, har det flere grunde: Undersøgelsen kan øge debatten mellem forskerne og skolernes undervisning og forsøgsaktiviteter. Den kan gøre debatten om undervisningens indhold og former til et anliggende for andre end lærere og elever. Endelig kan den gøre politikerne opmærksom på alternativer til den bevidstløse ekspansion og dermed den passive underlæggelse under uddannelsernes indholdsmæssige og pædagogiske krise, som undervis-

ningsministerens seneste udspil om ungdomsuddannelserne synes at ville videreføre.

Modermælk, medier og modersmål

Dansk kan de fleste danskere pr. definition. Det er vort modersmål. Men sproget er ikke ens for alle og ikke noget, vi kun får ind sammen med modermælken. Tværtimod er det dybt præget af sociale forhold – herunder påvirkningen fra de institutioner, hvor vi finder os i barndoms- og ungdomsperioden og af de medier, vi bruger. Sprogtilægnelsen hænger snævert sammen med udbygningen af vores oplevelsesmåder, tankemønstre og muligheder for at give udtryk for følelser og holdninger. Både fordi modersmålet har denne specielle funktion, og fordi institutioner og massemedier har overtaget en stor del af mødrenes funktion i denne sammenhæng, er det en vigtig forskningsmæssig opgave at undersøge modersmålstilegnelsen, bl.a. med henblik på at udvikle den del heraf, som undervisningsinstitutionerne varetager.

Dansk i skolen er meget andet end det, som kaldes således på skemaet, men dansktimerne har alligevel en vigtig funktion i sprogtilægnelsen: Her har eleverne ideelt set mulighed for en bevidst træning af den sproglige sensitivitet og formuleringsevne i samspil med andre oplevelses- og handleformer. Ideelt set har de tillige mulighed for at lære at forholde sig kritisk til egne og andres bevidsthedsudtryk, hvad enten de er skriftlige, visuelle eller auditive. Tekster, billedmedier og musik åbner nye erfaringsmuligheder og sætter de tidligere erhvervede i perspektiv – som det så smukt hedder. Denne dannelsesproces er på særlig måde et samfundsanliggende, og danskundervisningen er derfor genstand for en debat, som bærer præg af en ikke ringe kultur- og uddannelsespolitisk følsomhed.

Det mest omdiskuterede aspekt er litteraturformidlingen, og CUR har derfor valgt at gå blødt til værks: Kun et af de syv problemfelter, rådet peger på i udspillet, fokuserer her – og endda med en karakteristisk mangel på præcision. »Læsernes brug af forskellige typer af fiktionstekster« hedder området i CUR-sprog. En blot tilnærmelsesvis gennemførelse af de nødvendige forskningsprojek-

ter på dette felt har det ikke været muligt at foretage, inden rådet skulle skrive sin afsluttende rapport. Men der bliver jo undervist hver dag, og en gruppe forskere⁹⁰ har derfor tilbudt at afgrænse nogle vigtige sider af emnet ved at indbyde nogle lærere samt nogle litteraturvidenskabs- og medieforskere med skoen på til en konference, der skulle vise, hvor den trykker.

Det er velkendt, at der læses mere nu end nogensinde, at skønlitteraturen har stigende andel heri, og at medierne bombarderer os med indtryk, som for en stor dels vedkommende har fiktionspræg, også selv om de tager sig ud som informationsformidling. Vi forstår i stigende grad samfundets udvikling og os selv gennem fiktion, alene fordi de sammenhænge, vi indgår i, bliver stadigt mere komplekse og uoverskuelige for andre end dem, som er udnævnt til eksperter på de enkelte delområder. Dette til trods ved vi ikke meget om, hvilken funktion bl.a. skolens træning af eleverne til at kunne bearbejde fiktionen egentlig har – hverken for evnen til at kunne læse og opleve den i snæver forstand eller for vores muligheder for at kunne bruge den i vores selv- og omverdenserkendelse som del af vores politiske funktioner i samfund, i arbejdssituationer og i familieliv. Der savnes her et mere udbygget forskningsmæssigt samarbejde mellem dels sprog- og litteraturforskere, dels psykologer, pædagoger og sociologer. Givet er det imidlertid, at vi er afhængige af også at kunne fungere i forhold til, hvad der umiddelbart fremstår som et kommunikationsfællesskab – og at vores fiktionsbrug ikke blot er en beskæftigelsesterapi i en privat fritid: Vi trænes gennem den fiktiviserede virkelighedsfremstilling i fx reklamerne, de elektroniske medier, filmen, bøgerne og det politiske show i folketingsalen til at fungere som familiemedlemmer, politiske individer – og som arbejdskraft. Det sker i et samfund, hvor familiesammenhænge bliver indholdstømt af teknologiens udvikling og hverdagens opsplitning, hvor de politiske problemer bliver mere og mere uigennemskuelige og afgørende på én gang. Og dét sker i en teknologisk udvikling, som fjerner de håndværksmæssige kvaliteter i – og forskellen mellem – de enkelte typer af lønarbejde

Skolens litteraturformidling får i denne situation en dobbelt funktion:

I heldige tilfælde kan den skærpe elevernes evne til at se og høre omverdens signaler. Og den kan bidrage til, at de bliver

forarbejdet og besvaret med ord eller handling, fordi oplevelserne, handlingerne, konflikterne mv. i det skønlitterære univers er bragt i sammenhæng. Det er organiseret som en indholdsmæssig helhed og som sådan lagt ud til debat med læseren.

Skærpelsen af sanserne og vurderingsevnen er på den ene side en nødvendig betingelse for, at lønarbejderen kan orientere sig i – og ændre på – den indholdstømte og opsplittede dagligdag. På den anden side er denne skærpelsesproces en forudsætning for, at det udviklede teknologiske samfund på tværs af klasseforskellene kan forstå sig selv som konfliktfrit på bunden af de tilsyneladende overfladiske kontroverser mellem klasserne. Derfor er den også en forudsætning for en yderligere indholdstømning og opsplætning.

Når lønarbejderne får ord til deres følelser, tanker og handlinger, har de imidlertid fået et vigtigt våben, også når tv-avisen skal forklare de indviklede økonomiske sammenhænge mellem oliepriser, arbejdsløshed og betalingsbalance. Tv-avisens små skuespil med oversavede rugbrød, grafiske fremstillinger og journalisternes dialog-spil om fx nordsøolien er tydelige eksempler på, at den halvvejs fiktive fremstillingsform griber langt ind over dagens journalistik. Den amerikanske filmindustri *Coloradosaga*, dansk tv's modstykker som fx: *Matadorserien*, *Rifbjergs Vores år* og Kvindeprojektet *Krigsdøtre* bruger den fiktive fremstilling til at tegne profilen af en konkret historisk udvikling. Litteraturundervisningen er nødvendig for læsningen, men ikke mindst for vores muligheder for at kunne trænge ned bag fikтивiteten i det samfundsbillede, vi får i hovedet fra morgen til aften.

Skolens tekstlæsning har i de seneste år baseret sig på 'det udviklede tekstbegreb' og har ud over den traditionelt anerkendte fiktionslitteratur omfattet undertrykte samfundsgrupperes litteratur, den såkaldte triviallitteratur, samt en række ikke-fiktive tekstformer fra reklame og avisledere til tv-avisudsendelser. Hvilke specielle funktioner skal de fiktive former varetage i denne sammenhæng? Hvilken indflydelse på tekstlæsningens metoder og perspektiver har det, at der her er tale om både tekstlige, auditive og visuelle fiktionsformer? Hvad betyder det, at grænserne mellem fiktion og ikke-fiktion sløres – fx når litteraturen bliver dokumentarisk og sagprosaen fiktiviseret.

Grundtvig eller klasseskole?

Konferencen kunne kun bruges til konstatering af aktuelle problemer, koordinering af erfaringer fra undervisere i forskellige dele af systemet og som oplæg til en række tiltrængte forskningsprojekter. Men alligevel kunne den formulere et overordnet kultur- og uddannelsespolitisk problem, som CUR i forbindelse med modersmålsuddannelsen ikke kommer uden om: Er det acceptabelt, at modersmålsundervisningen – herunder litteraturformidlingen – fortsat er dybt præget af de skel mellem ungdomsuddannelserne, som er betinget af, at disse har til opgave at uddanne forskellige typer arbejdskraft? Eller skal det blive en elementær demokratisk ret for alle at få undervisning i at tale, skrive, læse og opleve på et niveau, som er højere end dét, den nu reducerede folkeskoleundervisning lægger op til?

Vælger man den første løsning, forstærkes klasseskolen, hvor elever rekrutteres fra – og uddannes til – at indgå i enten hånds- eller åndsarbejdernes rækker. Og hvor også det almenkulturelle beredskab underlægges skellet mellem de 'praktiske' og de 'boglige' ungdomsuddannelser? Hinsiden kalder man det fx 'bagersvensk' i erkendelse af, at den strukturelle demokratisering af ungdomsuddannelserne ikke hér er fulgt op af en indholdsmæssig.

Den anden løsning ville være mere i overensstemmelse med Grundtvig – og ville også derfor i genuin forstand være dansk arbejde. Hvis man satser på det, betyder det ikke, at alle skal undervises ens i det samme. Det medfører, at man må tage de enkelte elevgruppers forskellige erfaringsbaggrund og modersmål alvorligt samt stille ens kvalitetskrav til danskundervisningen for den kommende arbejderklasse og de kommende mellemlag. Dét betyder, at arbejderklassen fremover må tildeles forholdsvis flere ressourcer end gruppen fra uddannelsesmæssigt stærke miljøer, ligesom det vil rejse en mængde faglige og pædagogiske problemer.

Det vil vise sig, om undervisningsministeren vil tage en sådan konsekvens af sine ord om, at erhvervsuddannelserne og de boglige uddannelser for de 16-19-årige i fremtiden skal vurderes ens. Fiktionen har endnu meget at skulle have sagt både bager og bibliofil.

Fire temaer i fiktionsdebatten:

Konferencens oplæg og diskussioner lod mange bolde gå i luften, og jeg vil i denne sammenhæng præsentere fire diskussionstemaer, som gik på tværs – for så afslutningsvis at skitsere de forskningsfelter, der udspringer heraf.⁹¹

Handling eller fiktion?

Børns primærerfaringer overskygges af de sekundære, mediefor- midlede erfaringer i et samfund af vores type, men dette forhold synes at ændre sig for de 16-19-årige. Børnebogsforfatteren og pæ- dagogen Torben Weinreich skrev i sin artikel, at man kan »glæde sig over, at mediernes betydning for opbygningen af individets erf- aringsverden mindskes«, samtidig med at man beklager, at en meget stor gruppe synes at sige farvel til læsning af »den gode og bedre litteratur«. Før man diskuterer forskelle mellem fiktive medier og kvalitetsforskelle mellem tekster, må det grundlæggende spørgsmål stilles: Hvordan går fiktionsanvendelsen sammen med andre typer af handling ind som led i opbygningen af de unges erfaringer og handlingsberedskab.

Sociologen Lisbet Roepstorff fremlagde en beskrivelse af et ar- bejdsløshedsprojekt, hvor man udvikler bevidstheden uden om fiktionen, dvs. direkte ud fra de erfaringer, som pasningen af dyr og planter giver inden for rammerne af en deltagerstyret organisa- tionsform. Der er her ikke blot tale om, at man i snæver forstand træner jobkvalifikationen 'at passe dyr', men at man netop vælger pasningen af dyr og den demokratiske beslutningsstruktur, fordi det giver de unge arbejdsløse en række genuine forpligtelser.

Der er derfor kun på nogle planer tale om et modsætningsforhold mellem træningen af de arbejdsløse og den uddannelse, som finder sted inden for de fortsatte skoleuddannelser, idet der i begge tilfælde er tale om handling i forhold til noget konkret, det være sig svin eller teksternes bevidsthedsuniverser. Men netop det behandlede giver tydelige forskelle – både i prestige og i socialiseringsmæssig forstand. Skellet er der tydeligvis, og det afspejler opsplittningen i samfundet mellem hånds- og åndsarbejde: Håndsarbejderne trænes konkret via håndtering af mennesker, dyr eller genstande, mens åndsarbejderne trænes i at manipulere inden for et komplekst betydningsunivers

med begreber, symboler mv. Og til det sidstnævnte har anvendelse af fiktionstekster været oplagt i samfund som vores.

Man kunne spørge, om der så er tale om samme dannelsesmål, der blot nås forskelligt. Eller om de forskellige veje ikke også influerer på målet – og i øvrigt er et resultat af den klassespecifikke socialisering, som både familie og folkeskole har bibragt den 16-19-årige. Fx er det almindeligt at kategorisere nogle elever som bogligt orienterede, andre som praktisk begavede – uden at dette ses som et resultat af den samfundsmæssige opsplitning af arbejdet og af den måde, skolen forvalter begge dele på.

Hverken efg-elever eller arbejdsløse er motiverede for de almene fag, som de er blevet diskvalificeret på i skolesystemet, og derfor må de konkrete handlinger være et korrekt middel til at give dem selvorientering og handlingsberedskab. Men også i disse uddannelsessammenhænge viser der sig et behov for 'undervisning' og almene fag. Både fordi det er nødvendigt for at opnå tilstrækkelige job-tilknyttede kvalifikationer, og fordi disse unge ikke blot skal uddannes til arbejde eller til arbejdsmarkedets reservearmé. De skal også kunne fungere som sociale og politiske individer – i samfundet og i privatsfæren. På samme vis er der i de 'boglige' uddannelser – mest udpræget i gymnasiet – et behov for at inddrage træning af konkrete færdigheder, hvis uddannelserne ikke blot skal være studieforberedende, men også almendannende i egentlig forstand.

Selv om skolens sondring mellem boglig/ikke-boglig med dertil hørende skel mellem uddannelsesinstitutionerne for de 16-19-årige er en refleks af samfundets, så er den en historisk størrelse, der kan påvirkes. Spørgsmålet bliver på langt sigt, om ikke anvendelsen af fiktionstekster og andre typer af fiktion kan have en plads i nedbrydningen. Og på kortere sigt, hvorledes de kan indgå i samspil med eller forlængelse af den konkrete erfaringsdannelse, der finder sted i efg og i arbejdsløshedsprojekterne.

Udviklingsarbejder og deltagerobservationsundersøgelser, som knytter an bl.a. til de eksisterende forsøg og til de fremtidige projekter på området, er nødvendige for en konkret opblødning af uddannelsessektorens adskillelse mellem 'ånd' og 'hånd'. At en sådan opblødning er nødvendig skyldes pædagogisk set, at elevgrupperne mangler motivation for en ensidig træning af et af de to aspekter. Set i et bredere perspektiv er den nødvendiggjort af, at skellet mellem

de to typer arbejdskraft er ved at blive overhalet af den teknologiske og samfundsmæssige udvikling. Det håndværksmæssige arbejde mister sin oprindelige, stofflige og konkrete kvalitet, for at blive underlagt abstrakte styringsstrukturer og kapitalistisk rationalitet, undtagen hvor dette genskabes kunstigt subsidieret som fx i det omtalte arbejdsløshedsprojekt. I uddannelsesmæssig henseende har en sådan etablering af et økonomisk 'fiktivt' arbejdsunivers en række af de samme sansekonkrete kvaliteter som de sammenhængende betydningsrum, der findes i fiktionen.

Tekst eller institution?

De fleste af conferenceoplæggene drejer sig om tekstanvendelsen i forskellige dele af uddannelsessystemet, men forfatteren Tage Skou-Hansens, samt medieforskerne Jørgen Stigels og Peter Larsens artikler fokuserer på privatsfærebrug af hhv. tekster, tv og film. Set i sammenhæng gør oplæggene opmærksom på en problematik, som kunne benævnes privathedstærsklen. Den varierer med uddannelsessammenhængen og de fiktive tekster, der tages op – og specielt måske med de spørgsmål, der stilles til dem. I undervisningen bliver tærsklen ofte negligeret, hvis den ikke søges overskredet.

Men eleverne forholder sig oftest helt bevidst til, hvilke problemer de vil tage op i skolen i forbindelse med læsningen, og hvilke de vil forbeholde privaten. I fritiden lever de fleste unge som bekendt i en æstetisk mættet verden, hvor sanseapparaterne er beslaglagt af musik-, medie- og modeforbrug. Disse æstetiske universer er en del af de unges identitet, kollektivt og individuelt, bl.a. fordi de markerer grænser. Både i forhold til andre grupper af unge og specielt i forhold til de voksne og til de institutioner, hvori de befinder sig.

Danskfaget har i de senere år også taget de unges 'egne' fiktionsuniverser op, selv om det normale stadig er, at de unge i skolen mødes med tekster, der er skrevet i fjerne tider, for voksne og i øvrigt er beregnet til privatlæsning. Inddragelsen af ungdomskulturerne er positiv, fordi den tager en del af de unges forudsætninger på ordet. Samtidig rejser den bl.a. det problem, at det i undervisningen kan være svært at trænge seriøst ned i ungdomskulturerne: Hvis man krænker de unges markering af deres privattid og privatliv, vil de udvikle nye kulturformer, som ikke er integreret in-

stitutionelt som studieobjekt. Trangen til at opnå frihed i forhold til institutionen opleves som større end trangen til at frigøre sig fra medieindustrien, og derfor fører lærernes kulturradikale eller ideologikritiske tagen afstand til de 'flade' medieprodukter ikke til ændret fritidsforbrug.

På trods af at fiktionen altså ved sin tematisering af privatlivsproblemer sætter grænser for anvendelsen i undervisning, er den netop herved spækket med muligheder for at bringe elevernes tanker- og følelser på sprog. Arbejdet kan tjene til at bringe eleverfaringer og -oplevelser på en form, hvor de lader sig diskutere i klassens offentlighed, fordi det fiktive værk er en fælles og derfor ikke-privat platform.⁹² Det er imidlertid nødvendigt at være opmærksom på, at de fiktive værker, som tages op i undervisningen, indskrives i en institutionel betydningsstruktur, som har mange momenter: de formelle rammer, samspillet mellem lærer og elever, det indbyrdes forhold eleverne imellem osv. Spørgsmålet er da, om det, eleverne lærer, ikke snarere er at forholde sig til denne 'institutionelle overtekst' med alle dens social- og individualpsykologiske spændinger end til den fiktionstekst, som kun er en begrænset faktor heri.

Hvis det er således, kommer situationen for deltagerne i arbejdsløshedsprojektet til at minde om gymnasieelevernes, og det bliver vigtigt at undersøge forskellene mellem overteksterne i forskellige institutionstyper for at vurdere, hvilken rolle arbejdet med fiktionen har og kunne have. Videre bliver det af betydning at vurdere, om 'de institutionelle overtekster', som fiktionen finder anvendelse i, er særligt egnede til at give eleverne muligheder for aktivt at bruge fiktionen både som led i etableringen af deres identitet som unge og som voksne, der har forladt uddannelsessystemet.

En belysning af samspillet mellem 'den institutionelle overtekst', og fiktionen bliver påtrængende, hvis denne skal kunne fungere som andet og mere end en selektionsmekanisme de enkelte dele af uddannelsessystemet imellem.

Elev- eller tekstanalyse?

Dette leder videre til de problemer, som knytter sig til forholdet mellem elev og tekstanalyse. Umiddelbart er der ingen modsætning hér, for så vidt som enhver undervisning forudsætter overvejelser over både tekstvalg, problematisering og metode i lyset af elevfor-

udsætningerne. Hvis fiktionsundervisningen skal kunne rumme en historisk dimension, er en sådan samlet overvejelse nødvendig for lærerne hver dag, også selv om forskningen på dette område endnu ikke er kommet langt. I hvert fald er man ikke kommet længere, end at den undervisning, som tager udgangspunkt i en analyse af eleverfaringerne, anviser andre undervisningsstrategier end den, som tager udgangspunkt i analysen af tekstmaterialet, selv om målsætningen godt kan være ens. Der er her tale om forskellige videnskabstraditioner: På den ene side pædagogiske, på konferencen repræsenteret specielt af den bevidsthedssociologiske og uddannelsesøkonomiske forskning, på den anden side de tekstvidenskabelige traditioner.

Ud fra begge vinkler kan man dog sikkert blive enige om det almene krav, at litteraturformidlingen i uddannelsessystemet bør kunne give bud på – eller skabe forudsætninger for – en frigørelse af muligheder i elevernes konkrete historiske situation via en frilægning af historiske potentialer i teksterne.

For en sådan undervisning rejser der sig en række spørgsmål til socialisationsforskningen om eleverfaringerne: Det bliver nødvendigt at afprøve, hvad der reelt ligger i det kendte udsagn, at eleverne er historieløse. Ligeledes må der udvikles strategier, som gør elevernes konflikter og problemer forståelige som samfundsmæssige fænomener, og som gør det muligt at angive veje til forandring. Dette må føre til overvejelser over, om en sådan historisering af elevbevidstheden kan hjælpes på vej af fiktionen. Et problem, der i givet fald må løses af litteraterne, er, at en egentlig historisk udforskning af litteraturen endnu kun er på vej.⁹³ Hertil kommer det uddannelsespolitiske problem, at selv den lille del af uddannelsessystemets undervisning, som kunne anvendes til en historiseret undervisning, under indtryk af krisen rammes af krav om at fastholde en pluralisme også i historiesynet. På det helt konkrete plan rejser den fagintegrerede undervisning, i hvilken den historisk orienterede læsning kunne finde sted, en række fagimperialismediskussioner. Men de kan føre en nærmere afklaring af danskfagets specielle mål og midler med sig. Heri kan bl.a. ligge, at fiktionen ikke – som der har været tendenser til i de senere år – anvendes som illustration til eller eksempel på passiv refleks af historien, men tages på ordet som æstetisk gestaltning.

Æstetik, fiktion og analyseformer

Kampen om vort sansesystem er konstant og massiv i det nuværende samfund, og de æstetiske fag er en af mulighederne for at give os et bevidst forhold hertil. Noget af det specifikke ved dansk forstået som et æstetisk fag er, at det giver mulighed for et aktivt og sammenhængende arbejde med reception og produktion af sprog, herunder fiktivt sprog. Dertil giver faget muligheder for et tilsvarende arbejde med billedmedierne. Når de unges fiktionsbrug integrerer tekst-, billed- og lydmedier i en total sansoplevelse, er de nuværende skel i gymnasiet mellem dansk, formning og musik ikke hensigtsmæssige. Den forskydning, som er sket i samfundet fra tekst til billede også inden for fiktionen, betyder at eleverne har anvendt billedmedierne privat, i stort omfang og med en i selvforståelsen betydelig sikkerhed, inden de institutionelt gives bearbejdning. Det samme gælder stort set trivialkulturelle medier og reklamer mv. Derimod oparbejdes beskæftigelsen med tekster, specielt de 'seriøse' i institutionerne inden de kan bruges af eleverne. Heri ligger to typer af problemer:

Det ene er, at det er begrænset, hvad man ved om unges læsning. Specielt er både en kvalitativ belysning af læsemåder, det indholdsmæssige samspil mellem brug af tekst- og billedfiktion og læsningens egentlige indflydelse i de unges dannelsesproces underbelyst i forskningen, som påpeget af Torben Weinreich. Det andet problem har at gøre med skellet mellem den 'seriøse' og den 'trivielle' fiktion. I stedet for udelukkende at knytte forskellen an til det fiktive udtryk kan den også ses i forhold til forskellige anvendelsessituationer og til forskellige behov: Mange læser både 'triviallitteratur' og 'seriøs litteratur' og ser produkter af begge slags på tv. Men det sker i forskellige brugssammenhænge.

Et pædagogisk problem bliver, at lærerne for at komme elevernes erfaringer med fiktion i møde må undervise i tekster og billedfiktion, som de ikke selv kan gå ind for kvalitetsmæssigt. Den ideologikritiske analysemetode, der bl.a. har kvalificeret sig ved at gøre tekstbegrebet bredere, bliver utroværdig og uanvendelig, i den udstrækning den har karakter af rettergang over den fiktion, eleverne kender. Den øger skellet mellem institutionel og privat brug, idet eleverne i skolen hurtigt kan lære at tage afstand fra den trivialkultur, som de så i øvrigt kan bruge efter skoletid. Det brede tekstbegreb gør

det altså nødvendigt at udvikle nye analyseformer. Men samtidig er det vigtigt, at man ikke taber det brede tekstgrundlag og det erkendelsespotentialer, som ideologikritikken har insisteret på. Også konferencens diskussioner om receptionsæstetikken og historiseringsproblematikken peger på det ønskelige i, at ideologikritikken ikke afskaffes, men 'ophæves' i hegelsk forstand.

Aktuelle forskningsopgaver

Efter dette signalement af de tværgående diskussionsfelter, kan de forslag, som er stillet til forskningsopgaver inden for konferencens fire hovedtemaer, nu gøres op:

Produktions- og distributionsforhold

Torben Weinreich peger i sin statusopgørelse over ungdommens læsevaner og vores viden herom på et forskningsmæssigt og på et kulturpolitisk problem:

Det første består sagt meget generelt i, at de eksisterende læsevaneundersøgelser ikke inddrager kvalitative spørgsmål, og at de selv på det kvantitative plan er uoplysende. Således er det statistiske materiale svært at sammenligne, endnu kun sporadisk og af vekslende kvalitet. Fx giver det ingen svar på spørgsmålet om, hvordan og med hvilken virkning den tilsyneladende, vigtige barn-til-barn udveksling af læsestof fungerer (det subkulturelle kredsløb). Forskningen er også tavs, når det gælder specielt de unges læsning og den betydning, den har i overgangen både til læsningen af voksenlitteratur og til den voksne identitet. Det er ikke belyst i forskningen, hvilken rolle medierne udfylder i spillet mellem primær- og sekundærerfaringer. Det kulturpolitiske problem ligger i forlængelse heraf: Hvilken rolle kunne de spille, hvis tekstmængden under en eller anden subsidieret form blev udvidet. Det savnes tillige undersøgelser af, hvad undervisningen betyder bl.a. for etablering af ungdomsidentiteten og for udviklingen af voksenidentiteten. Tilsammen rejser spørgsmålene krav om en kvalitativ og kvantitativ forskning i unges læsning og mediebrug som en nødvendig forudsætning for udviklingen af undervisningen.

Tage Skou-Hansen pegede på en problematik, som både har

konsekvenser på forfatter- og læsersiden, forudsat at vi skal tage fiktionen alvorligt og følge Skou-Hansen i erkendelsen af, at »al gengivet virkelighed er åbenbart i en eller anden forstand redigeret. Altså kan vi lige så godt bruge det rette navn og kalde det, vi læser og ser på film og tv for fiktion.« Som læsere kan vi pga. kunstværkets koncentrerede og sansekongkrete gengivelse af den komplekse virkelighed se langt og få aktiveret fantasien. Men forudsætningen er, at vi skal glemme virkeligheden for en stund, mens vi giver fortryllesen og nysgerrigheden en chance. Identitetstabet i denne situation kan tydeliggøre os vor distance til den almindelige daglige foretagsomhed.

Oplevelsen af den seriøse litteraturs særlige sanselighed og vitalitet rejser bl.a., som Skou-Hansen nævnte, et problem for forfatteren om forholdet mellem 1. og 3. personsfiktion og autoriteten i fortællingen. Men i forhold til undervisningen understøtter det kravet om en indholdsanalyse af de brugssituationer, som oplevelsen finder sted i. Skou-Hansens erfaring som højskolelærer er, at det hverken var helheden eller meningen, som var afgørende for oplevelsen: »Det var visse uforvekselige stemninger eller steder, hvor personerne var hvad de var. Visse enkeltheder, hvor ordenes farve og rytme måske betød mere end den forestilling de vakte. Altså, ting der ikke rigtigt kunne undervises i, men bare peges på: Se lige dér.«

Spørgsmålet om, hvordan tolkningen undgår at ødelægge tekstoplevelsen, er så gammelt som litteraturundervisningen og kan vel aldrig løses, fordi 'den institutionelle overtekst' griber ind i læsningen. Men der kan udvikles nye analyseformer, som lægger større vægt på at lade oplevelsen af teksterne komme til sin ret uden at suspendere erkendelsen. En anden forskningsmæssig forudsætning for at løse op for problemet er at skaffe viden om, hvordan teksterne indgår i det socialpsykologiske spil i klasserummene, og om hvordan samfundets krav til de enkelte uddannelsesinstitutioner konkret slår igennem hér.

Litterær fiktionsreception

Fra litteraturforskerne forelå bl.a. flg. to oplæg: Søren Baggesens »Den historiske tekstanalyses status og brugsværdi« og Peter Kierkegaards og Arno V. Nielsens »Receptionsanalysens status i litteraturvidenskabelige metoder«. De er beretninger om, hvordan

fronterne i tekstvidenskaben står, og er selv en del af deres bevægelse. Derfor rejser de en sværm af spørgsmål, hvoraf jeg dog kun kan komme ind på et fåtal her: I forbindelse med oplægget om receptionsæstetik er bl.a. det forhold blevet nævnt, at når æstetikopfattelsen forskydes fra værket til læsernes sansemodellering, må en refleksion over den socialpsykologiske dimension indgå i æstetikbegrebet. Og tillige en historisk, bl.a. pga. skellet mellem realiseret hhv. mulig historicitet og nutidig reception. Bliver det da litteraturlæsningsens mål at helbrede læsernes deformerede sanselighed?

Fra diskussionen af æstetikbegrebet peger oplægget på spørgsmålet om overgangen fra den klassiske kunst til den avantgardistiske, hvor ideologikritikken ses som en anden, senere afmystificering af kunsten. Spørgsmålet bliver, hvordan man ud fra den receptionsæstetiske tilgang kan 'ophæve' ideologikritikken. Som nævnt er det også pædagogisk relevant at komme rundt om en række af den negativt-dialektiske metodes bedrevidenhed og udgrænsning af tekstpotentialer – uden at det medfører et tab af den erkendelse, der lå i ideologikritikken. Der er her tale om et metodeproblem, der i høj grad trænger til yderligere forskningsmæssig behandling både teoretisk-metodologisk og i tekstanalytisk praksis.

Søren Baggesens artikel kommer nogle skridt på vejen med en række vigtige bestemmelser af den historiske tekstanalyses 'ophævelse' af, men udgangspunkt i den ahistoriske ditto. Han stiller dertil det vigtige spørgsmål, om mange af de helhedsanalyser, vi stabler på benene, ikke egentlig hviler på en kontrolæstetik, som bibringer analytikerens en følelse af at have afsluttet sit arbejde, når alt er passet ind i og forklaret ud fra helheden. I så fald er der tale om noget, der lægges ned over den æstetiske kommunikation, som netop kan opfattes som et af klassesamfundenes anarkiske områder. Baggesen formulerer foreløbigt sit resultat således, at denne historiske analyse er »en analyse af fiktive tekster, som respekterer deres særlige karakter af indirekte henvisninger i og til en historisk specifik situation.« Baggesen opfatter skellet mellem oplevelse og erkendelse som et historisk produkt i sig selv, og som et beherskelsesmiddel. En integration af oplevelse og erkendelse bliver derfor den historiske analyses mål. Projekt dansk litteraturhistorie er et bud på en praktisk anvendelse af denne type af 'ophævelse' af både den ahistoriske og den ideologikritiske metode.⁹⁴

Massekommunikationsfiktionsreception

Som statusopgørelse over dette forskningsområde foreligger Peter Larsens teoretiske overvejelser over filmreceptionen, hvorfra jeg vil citere udgangsbønnen, fordi den sammenknytter kravet om at 'ophæve' ideologikritikken med en påpegning af det nødvendige i at integrere analysen af det fiktive værk med analysen af receptionssituationen:

Spørger man da efter et bud på receptionsforskningens aktuelle arbejdsopgaver, kunne svaret i forlængelse af det foregående være dette: det er nødvendigt at bygge bro mellem ideologikritikken og den generelle receptionsforskning. Ideologikritikken har hidtil udelukkende beskæftiget sig med indholdsstrukturer i konkrete objekter, og har dermed overset at selve mediet og den institutionaliserede receptionssituation spiller en væsentlig rolle for tilegnelsen af de givne indhold. Receptionsforskningen har omvendt søgt at beskrive de generelle omstændigheder omkring tilegnelsen, men er dømt til fortsat at løbe ind i misfortolkninger og hypotaseringer af irrelevante iagttagelser, såfremt refleksionen ikke bindes til konkrete objekter.⁹⁵

Netop denne problematik tilgang demonstreres i Jørgen Stigels analyse af tv-serien *Matador*: Her har den tekniske analyse erstattet den ideologikritiske i udgangspunktet, og hvor produktets intenderede signaler på en række niveauer kan danne spørgeramme for en senere analyse af det i sin specielle receptionssituation. Undersøgelsen af både den 'seriøse' fiktion og specielt måske af massekulturen i dens reale anvendelsessituationer er et felt, hvor både litteratur- og medieforskning har store opgaver.

Didaktik, bevidsthedsdannelse og tekstanvendelse

Noget tilsvarende gør sig gældende inden for det fagdidaktiske felt: Der er brug for undersøgelser, som afdækker de indholds- og formmønstre, som medie- og tekstundervisningen indgår i, og som præciserer vores viden om samspillet mellem elevforudsætninger, elevbehov og det fiktive materiales specifikke potentialer. Dette er en forudsætning for en kvalificering af lærernes praktiske muligheder. Sådanne analyser er også nødvendige, hvis vi skal kunne vurdere

konkret, hvorvidt den undervisning, som foregår, bidrager til at realisere de mål, vi har – eller om de slår teksternes og/eller elevernes historicitet itu. Teoretisk bliver det vel på dette felt den vigtigste opgave at afklare de evt. reelle skismaer mellem på den ene side elevanalysen, herunder specielt den erfaringspædagogiske tilgang, og på den anden side de analyser, der som instans har det fiktive materiales historicitet og dets kvalitet som erfaringspotentiale.

De eksempler på konkrete undervisningsforløb, som blev fremlagt på konferencen, rummer alle dobbeltheden mellem en bevidsthed om eleverne og om materialet. Hvad enten dansklæreren legitimeres som sprogekspert eller terapeut for den deformerede sanselighed, er han nok samtidig begge dele og må som følge heraf have en uddannelse og en efteruddannelse, der svarer hertil. Bag spørgsmålet om lærerrollen ligger forholdet mellem fiktion og handling som et problem: I arbejdsløshedsprojektet foregår bearbejdningen overvejende via handlingen og gennem organisationsstrukturen: Ved den teoretiske oversigt over biologien slog de unge bak, selv om undervisningen var praksisrelateret. Spørgsmålet bliver da, hvordan denne gruppe sættes i skred fra dagligdagsbegreberne og til en helhedsforståelse, og om dette bl.a. kunne ske via fiktion. Det blev fremhævet, at sproghandlinger også er handlinger, og at produktion af forståelse også er produktion. Og i flere af de konkrete undervisningsforløb udnyttes dobbeltheden mellem produktion og reception af fiktion som en vej til bearbejdningen af sprog og bevidsthed. Søren Baggesen fremhævede, at en stor del af det, som ikke kan sættes på begreb, måske kan sættes på metafor, og at dette må opfattes som en integreret del af elevernes dannelsesproces.

Hvorom alting er, så peger de komplekse diskussioner på, at der er behov for et samarbejde mellem pædagogik og tekstvidenskab – og mellem forskerne og de undervisere, som arbejder med de konkrete forsøg. Denne aktionsforskning, som dansk uddannelsesforskning har givet flere eksempler på, er ikke blot et argument for flere penge til forskerne. Men også for at forøge lærernes egne ressourcer både mht. tid, efteruddannelse og redskaber til undervisningsanalysen, så man kan bevæge sig ud af det forskningsmæssige tussmørke, undervisningen fortsat er hyllet i. I mange undersøgelser af denne slags kunne grupper af arbejdsløse inddrages for at bistå lærerne. Også en samlet fremstilling og evaluering af nogle af de

mere spændende forsøgssamarbejder i gymnasiet og på erhvervsskolerne kunne være oplagt som projekt for arbejdsløse magistre. Indtil videre er man henvist til at glæde sig over den positive effekt, som forsøg altid vil have for de implicerede, og konstatere, at en del af dem snarere er uddannelsespolitiske instrumenter end en vej til et bedre beslutningsgrundlag for gennemførelsen af undervisningen.

Konklusion

Fra flere sider blev der givet udtryk for, at de metoder til analyse af de fiktive tekster og andre fiktionsformer, som er udviklet i de sidste tyve år, er utilstrækkelige og u hensigtsmæssige. Nykritikken kan bl.a. kritiseres for sin manglende historicitet, og ideologikritikken for sit distante forhold til tekstens karakter af æstetisk værk. Undervejs er en ny historisk tekstforståelse, som ikke taber ideologikritikkens pointe og dens inddragen af tekster i bred forstand, og som heller ikke taber nykritikkens pædagogiske fortrin og tætte tekstanalyse. Men en forskning på feltet er nødvendig, og den må foregå i samarbejde mellem undervisere og tekstvidenskabsfolk, så den bliver anvendelig i undervisningen, og således at den knyttes nær sammen med udvikling af nyt undervisningsmateriale. Nogle af de problemer en sådan metodeudvikling må tage højde for er:

- at teksterne læses som specifikt udformede henvisninger til en historisk analyse,
- at teksterne læses som specifikt udformede henvisninger til en historisk situation, og at arbejdet med dem knyttes til elevernes egenhistorie og placering i historien,
- at tekstlæsningen integreres i arbejdet med andre fiktionsformer og har som en af sine forudsætninger, at eleverne er storforbrugere af fiktion, som er formidlet via billede og lyd, før de bruger tekstfiktionen som redskab til omverdensorientering,
- at de forskellige forudsætningsniveauer og forskellen i tidsforbrug i forskellige uddannelsessammenhænge (efg, højere forberedelseseksamen, gymnasiet og arbejdsløshedsprojekterne) ikke bør føre til forskellige mål med fiktionsbrugen,
- at forskelle mellem tekstformer af fiktiv karakter, mellem fiktion

og sagprosa mv. og mellem de forskellige medieformidlinger af fiktion ikke bør uskadeliggøres og usynliggøres, således som der de senere år har været tendenser til.

På konferencen kom en række forskelle mellem en pædagogisk (specielt erfaringspædagogisk), en receptionsanalytisk og en fiktionsanalytisk tilgang til en beskrivelse af fiktionen i dens anvendelsesammenhænge, herunder undervisningssituationen. Det står endnu tilbage at afklare, hvilke af disse problemer der skyldes forskellig videnskabsbaggrund eller -tradition, og hvilke som har at gøre med, at instansen for vurderingen faktisk er forskellig: eleven, formidlingssituation og det fiktive værk. Givet er det, at pædagoger og tekstvidenskabsfolk samt receptionsanalytikere må arbejde sammen, hvis underviserne skal kunne bruge deres beskrivelse til noget. Der ligger derfor her et vigtigt stykke grundforskning. I forlængelse heraf er det presserende at gennemføre konkrete undersøgelser inden for specielt tre områder:

- de unges læsning, specielt de kvalitative aspekter heraf. Som supplement til de eksisterende kvantitative undersøgelser (der i øvrigt heller ikke er solide nok) savnes også en vurdering af de unges indbyrdes udveksling af fiktionsstof. Desuden kunne betydningen af forskellige typer af subsidier til en litteratur skrevet specielt til unge belyses. Kan man derved skabe alternativer til medieindustrien for denne gruppe?
- de kvalitative aspekter er også specielt uoplyste, når det gælder sammenhængen mellem de unges massemedieforbrug i de private receptionssammenhænge og fiktionsanvendelsen i uddannelsessystemet.
- desuden savnes indholdsanalyser af de forskellige undervisningssammenhænge, hvor fiktionsstof inddrages. Sådanne undersøgelser kan indgå i en belysning af, hvordan fiktionslæsning har indflydelse på den unges og den voksnes læsning og medieforbrug, og de kan vise meget om samspillet i undervisningen mellem det anvendte fiktionsstof og andre typer af materiale. I forbindelse med sådanne deltagerobservationsundersøgelser kunne lærere og forskere samarbejde, og et delmål kunne være at udvikle observationsmetoder, som lærerne i mindre skala selv

kunne anvende til styringsredskab. Det vil være oplagt at benytte en række forsøgsarbejder i gymnasieskolen i den sammenhæng, fordi dansk og ikke mindst fiktionsanvendelsen har en central placering også i den samtænkning af humaniora, som synes at være på vej.

Om dannelsen af os og dem

Dannelsens institutionalisering i Danmark 1807-48

Den økonomiske krise fra 1807 til 1830 var en markering af et afgørende skred i det danske samfunds overgang fra en feudal til en kapitalistisk produktion. Den merkantilistiske transithandel gik konkurs, og de mest fremsynede dele af godsejerstanden lagde grunden til en kapitalistisk landbrugsproduktion, som blev bærende for dansk økonomi i resten af århundredet. Sammenhængende hermed borgerliggøres embedskorpset, og der opbygges en række ideologiske statsapparater, gennem hvilke statsmagten kunne gribe længere ind i befolkningens livssammenhæng end hidtil. På overgangen fra korps og stand til borgerskab må embedsmændene i den sene enevælde på en gang udvikle en selvbevidsthed og samtidig fungere i opbygningen af det statslige magtapparat. Artiklen vil søge at belyse denne dobbelte proces, dels ved at berøre en række af de praktiske initiativer til dannelse af *de andre* (de lavere sociale lag) gennem institutioner som almueskole og fattigvæsen, dels ved grundigere at diskutere embedsmændenes dannelse af *sig selv og hinanden*. Det skete professionelt via universiteternes embedsstudier – og i øvrigt bl.a. i selskabelige cirkler om den nye skønlitteratur. Dannelse forstås bredt til en begyndelse som noget skabt, tildannet. Mit ærinde er at finde en række forbindelseslinjer mellem de nævnte to sider af tildannelsen af bevidstheden hos statsmagtens agenter. Det er mit synspunkt, at den dobbeltsidige dannelsesproces er central for etableringen af det borgerlige hegemoni i Danmark.⁹⁶ Den medvirkede til at gøre det fragmenterede, feudalt organiserede kongerige til en borgerlig nationalstat og til at begrunde skellet mellem dens hoved og dens hænder.

Danmark i den europæiske kapitalismes rand

I tidsrummet mellem 1785 og 1825 mødes i Danmark to økonomiske konjunkturer: Højkonjunktoren fra 1700 tallets afslutning vendes til

en økonomisk krise omkring 1807-18 og afløses først af nye opgangstider i begyndelsen af 1830'erne. De to højkonjunkturer er imidlertid resultatet af to forskellige produktionsmåder, en overvejende feudal og en overvejende kapitalistisk. Overgangen fra feudalisme til kapitalisme strækker sig over flere århundreder, men netop krisen fra 1807-30 kan af denne årsag opfattes som et afgørende brud med det gamle – og en vigtig forudsætning for den danske kapitalismes fremvækst. I perioden omkring 1800 står det borgerlige Danmarks vugge, i økonomisk, i politisk og i kulturel forstand.

Sammenlignet med de tidligt industrialiserede stormagter i Europa var Danmark i slutningen af 1700-tallet et tilbagestående samfund, præget af monoproduktion. På samme tid var det randområde og ekspansionsmulighed for den europæiske kapitaliseringsproces uden dog at have kolonistatus. I England var kapitalismen højst udviklet. Produktionen var her lagt om fra at dække behov for naturalier i familie- og landsbyfællesskab til at tilgodese det nationale eller internationale markedes krav. Landbruget forvandlede fra en feudal livsform til et kapitalistisk erhverv, som betjente sig af forædling af dyrkningsmetoder, udvikling af nye husdyrracer og mekanisering. Håndværket var i stor udstrækning erstattet af industriel varem fremstilling. Store kapitalressourcer blev anvendt på at erstatte dyrs og menneskers muskelkraft med maskinernes. Gennem 1700-tallet forædledes dampmaskinen, som i stigende grad blev sat ind i minedrift og tekstilindustri. Sværindustrien blomstrede, efter at nye metoder til forarbejdning og anvendelse af jern var taget i anvendelse. Befolkningens dødelighed var faldende, fordi kost og hygiejne blev forbedret. Befolkningstallet voksede kraftigt – mens det blev øget med 50 % fra 1750-1800, blev det fordoblet fra 1800-1850.

Fysiokraternes opfattelse af jord som den eneste kilde til rigdom og samfundsudvikling havde borgerskabet dementeret ved at investere deres kapital i industrialisering og udvikling af handlen. De nye, magtfulde grupper kunne støtte sig til den borgerlige samfundsopfattelse, som var udviklet i 1700-tallets England. Denne klassiske liberalisme fastslog, at målet for den enkeltes handlinger skulle være at skabe størst mulig lykke for det størst mulige antal. Mange *liberalister* opfattede samfundet som harmonisk, hvorfor det skulle være et mål for staten at fjerne de indgreb, hvormed konger og adel

strukturerede det feudale samfund. Samfundssynet var imidlertid præget af utilitarismens opfattelse, at harmonien kun kunne opnås gennem statslige indgreb, altså ved at erstatte privilegiesamfundet med en samfundsmæssig tvang, der var til fordel for de fleste, borgerskabet og middelklassen.

Umiddelbart fik disse fremskredne politiske idealer ingen konsekvenser i det tilbagestående danske enevældesamfund. Landets væsentligste økonomiske aktiv var at drive transithandel mellem de industrialiserede centre i Europa og deres råstofproducerende kolonimråder. Og desuden at producere og eksportere det korn, som var nødvendigt for den voksende engelske befolkning. Begge dele medførte, at Danmark i sin tilbagestående blev afhængig af den europæiske kapitalismes udvikling. Og tillige, at landet derigennem selv med nødvendighed blev bragt ud over feudalismen.

Udviklingen af kapitalismen og den kraftige befolkningsvækst i specielt England betød, at prisen på det danske korn var for opadgående fra 1740'erne. Dette kom danske godsejere til gode, fordi de havde korn i overskud og af høj kvalitet, mens bønderne overvejende producerede til eget forbrug. Byernes håndværkere og arbejdere mærkede derimod prisstigningen på deres krop. Den øgede eksport førte til høje og stærkt varierende hjemmemarkedspriser, og korn var af dominerende betydning i disse samfundsrubbers kost.

Under den *florissante periode* var transithandelen begunstiget af Danmarks neutralitet over for de europæiske stormagter, og den lille gruppe storkøbmænd og skibsredere kunne bringe betydelige formuer hjem. Efter krigen med England i 1807 var flåden tabt, og spillet slut. Kort efter faldt de internationale priser på korn drastisk – landbruget og samfundet som helhed var bragt ud i krisen, som bragte statsbankerot og almindelig elendighed, men som tillige var udgangspunkt for en omlægning af både handel og kornproduktion, der svarede til kapitaliseringens krav.

Statsmagten

Fra liberalitet mod reaktion

Det reaktionære Guldberg-styre blev bragt til fald på kronprins Frederiks konfirmationsdag i april 1784. Bag den unge prins stod en

kreds af oplysningsorienterede aristokrater, bl.a. A.P. Bernsdorff, Ernst Schimmelmann og brødrene Christian og Ludvig Reventlow. De lagde i det følgende tiår op til omfattende samfundsreformer og liberaliserede den politiske diskussion, herunder diskussionen om den centrale statsmagts rolle. Baggrunden var de oplysningsforestillinger, som var udviklet i den europæiske kapitalismes centre.

Den politiske debat i Danmark var imidlertid begrænset. Først og fremmest førtes den af centraladministrationens embedsmænd i reformkommissionerne. Hertil kom debatten i de københavnske tidsskrifter og klubber mellem medlemmer af det oplyste borgerskab (overvejende embedsmænd) og de reformvenlige dele af godsejerstanden. De friere betingelser for den politiske diskussion og reformerne blev kun et mellemstadium; allerede fra 1794 viser pressesager, at enevældens centraladministration er ved at ændre signaler. I 1799 blev censuren reelt genindført, til trods for at man ni år forinden havde hævdet, at den var afskaffet for bestandig. Aviser, tidsskrifter og småtryk skulle nu forelægges politimesteren til gennemsyn inden omdeling. De revolutionære strømninger ude i Europa og den hjemlige diskussion både af enevældestatens indretning og af selve enevælden var blevet for provokerende: Malthes Conrad Bruun og P.A. Heiberg måtte drage i landflygtighed i Frankrig.

Trykkefrihedsforordningen ramte imidlertid ikke kun de få, der åbenlyst talte om at styrte enevælden, men de embedsmænd, som inden for systemets rammer krævede de borgerlige frihedsrettigheder opfyldt. Bl.a. præsten M.G. Birckner og juristen A.S. Ørsted reagerede på forordningen om trykkefrihedens begrænsning. Ørsted blev fra højeste sted anmodet om at holde mund.

Samtidig med stramningen centraliserede den nu voksne kronprins magten omkring sin person. Professionelle embedsmænd, som skyldte ham deres position, afløste de reformvenlige godsejere på topposterne. Kronprinsen – fra 1808, Frederik VI – blev reaktionær og dertil overfølsom mod de urotendenser og den kritik af regeringsformen, som bl.a. jødeoptøjerne og vækkelsesbevægelserne var eksempler på.

At samle riget til nation

Det danske kongerige omfattede i 1785 foruden Danmark og Norge hertugdømmerne Slesvig og Holsten samt en række koloniområder:

Grønland, Island og Færøerne samt Trankebar i Ostindien, Guinea i Afrika og De Vestindiske Øer.

Gennem dette udstrakte rige gik dybe skel af økonomisk og kulturel art. Disse skel blev ikke opfattet som nationale modsætninger, idet der ikke eksisterede en nationalfølelse, som omfattede alle den danske konges besiddelser. Danskerne anskuede det således ikke som en national tragedie, men snarere som et økonomisk problem, at Norge måtte afstås – monoopolet på et vigtigt kornmarked forsvandt. Samtidig voksede imidlertid den nationale begejstring i de europæiske stormagter. Også Danmark fik sin selvfølelse, bl.a. formidlet gennem litteraturen; og for Norge blev udskillelsen fra den danske krone begyndelsen til en national og demokratisk bevægelse, hvis markante politiske resultat blev vedtagelsen af den frie forfatning i Eidsvoll 1814.

De nye samfundsstrukturer satte sig igennem i forskelligt tempo i de enkelte regionale områder i Danmark, og udviklingen forløb forskelligt på landet og i bysamfundene, fordi disse under den feudale produktionsmåde endnu ikke var tæt forbundet. Det karakteristiske og fælles for både landsbysamfundene og byerne under feudalismen var groft sagt, at de fungerede uden akkumulationstvang, dvs. som økonomiske enheder, der havde den repetitive selvopretholdelse som formål. Fælles var tillige den usikkerhed, der var en følge af, at den største del af befolkningen levede på et eksistensminimum, hårdt udbyttet og bestandig stillet over for naturbetingede ulykker som hunger, brand og sygdomsepidemier. Herudover forløb tilværelsen for de flestes vedkommende konkret og forudsigeligt: Magtforholdene var anskuelige mellem herremænd og bønder og mellem mestre og svende, og de sociale modsætninger konstante fra generation til generation. Med kapitaliseringen og den tekniske udvikling blev konsekvenserne af de naturbetingede ulykker neddæmpet, men til gengæld blev magtforholdene mere uigennemskuelige. Skillelinjerne gik ikke blot mellem land- og bybefolkning, men tillige mellem dem, der i begge sektorer havde ejendomsret til produktionsmidlerne, statsmagtens forvaltere, dem, som måtte indgå som arbejdskraft i produktionen, og dem, som tilhørte subproletariatet.

Etableringen af det borgerlige hegemoni under og efter krisen blev grundlaget for den ideologiske og administrative sammen-

binding af kongens adskilte landområder til en national enhed, for en begyndende udligning af forskellene mellem regionalområderne og for koordineringen af forholdene på land og i by. Konkret trådte dette hegemoni frem som en række statslige institutioner: kirke, skolevæsen, retssystem, fattigvæsen mv., gennem hvilke den enevældige administration langt mere direkte end tidligere kunne udøve den centrale magt. Denne proces blev præget både af oplysningsidealene, af det gryende kapitaliseringskrav og af de feudale organisations- og livsformer, den skulle gennembyrde. Dens tendens var – som det vil fremgå – at samle, men samtidig at udskille de forskellige dele af middelstand og almue i kapitalismens samfundsklasser.

Omstrukturering af livsvilkårene i byen

Købstæderne var små omkring 1800: Kun Odense og Aalborg havde mere end 5000 indbyggere. Byerne var kun i en vis udstrækning afhængige af tilførslen af landbrugsprodukter udefra, fordi en del af befolkningen også var beskæftiget med fødevarerproduktionen. Selv i København var der betydelige kohold i baghuse til brænderierne, ofte i 1., 2. eller 3. sals højde. Det var nødvendigt af hensyn til pladmangelen i den hovedstad, som lå klemt inde mellem sine volde, men som med sin centraladministration, sit militær og sin transit-handel husede flere indbyggere end alle landets købstæder tilsammen, omkring 1800 i alt ca. 100.000.

Kun de færreste bysamfund var i stand til at øge befolkningstallet ved egen hjælp, ikke mindst København havde brug for stadig befolkningstilgang. Begrundelsen var, at boligstandard og hygiejne for almuebefolkningen var lav: Husholdningsaffald blev gravet ned ved siden af vandpumper, affald henkastet på gaderne til bedste for hunde, grise og rotter. Dødeligheden blandt de fattige var stor. Overhovedet gav København under hele kriseperioden et indtryk af fattigdom og lurvethed. Mange af tomterne efter branden i 1795 lå endnu ubebyggede hen. Da byens indbyggertal steg kraftigt under krisen, blev mange af de nyopførte huse lejekarser med små, usunde boliger.

Boligforholdene var naturligvis ikke ens for alle: Den københavnske overklasse, som overvejende var bosat i de fornemme kvarterer i Frederiksstaden omkring Bredgade og på Christianshavn, bestod

af storkøbmændene og af de højest placerede embedsmænd og militærfolk samt – om vinteren – af de godsejere, som kom til hovedstaden for at deltage i det højere selskabsliv i palæerne.

For byernes håndværkere betød krisen manglende efterspørgsel og faldende priser. Tilpasningen til de nye vilkår skete mindre smertefuldt i provinsen end i København, hvor pengeøkonomien var mest udfoldet. Mestrene søgte at nedsætte produktionsudgifterne bl.a. ved at erstatte svende med lærlinge og ufaglærte. I denne situation blev arbejdsløsheden alvorlig for faglærte og ufaglærte. Elendigjørelsen ramte også de mange landarbejdere, som var draget til byen for at undslippe landbrugskrisen.

Under stormagtskrigene havde landbruget haft relativt gode indtjeningsmuligheder, bl.a. lettede inflationen selvejernes muligheder for at afdrage på prioritetsgælden. Da priserne faldt pga. de internationale konkurrenceforhold, var det svært at nedsætte produktionsudgifterne tilsvarende, og der indtrådte en dybtgående krise i landbruget i årene 1818-28, trods støtteforanstaltninger fra staten. Krisen berørte ikke fæstere i samme omfang som selvejere, fordi deres afgifter skulle ydes i naturalier til godserne, hvorfor de ikke var afhængige af kornpriserens fald. Mange selvejere søgte derfor i den vanskelige situation at vende tilbage til fæsteforholdet, og fæsteafløsningen gik i stå.

Omsvinget i kornpriserne kom først i slutningen af 1820'erne, betinget af den voldsomme befolkningstilvækst i Europa. Efterspørgslen efter fødevarer steg, og kornsalgssperioden fra 1830-70 var begyndt. Kornsalget var nu selve grundlaget for landets økonomiske velfærd, men betingelserne for eksportproduktionen havde ændret sig: Før krisen blev eksportkornet produceret af et feudalt organiseret godslandbrug, efter krisen var det i stadig større omfang selvejerbønderne og provinsens handelskapitalister, som producerede og formidlede landets vigtigste eksportvare. Gårdmændene og handelskapitalisterne blev de to grupper, som økonomisk og politisk kom til at præge det danske samfund under demokratiseringsprocessen i århundredets midte.

Disse ændringer i befolkningens livsvilkår kan ses som konkrete konsekvenser af den langvarige forskydning fra en feudal til en kapitalistisk produktionsmåde. Under hele processen var der tale om en dobbeltøkonomi, dels en 'selvforsyningsøkonomi' af

naturalier til eget brug, som var dominerende på landet, dels en 'vare-pengeøkonomi', som var mest udviklet i byerne og specielt i hovedstaden. Det specielle ved perioden er en balanceforskydning mellem de to økonomiske systemer, som finder sted: 'Selvforsyningsøkonomien' er stadigvæk *statistisk dominerende* i den forstand, at den i perioden omfatter flest mennesker og hovedparten af produktionen. 'Vare-pengeøkonomien' viser sig i perioden imidlertid som *historisk dominerende*, ikke blot fordi den trænger frem på naturalieøkonomiens bekostning, men specielt fordi den påtvinger selvforsyningsøkonomien (fx de nye selvejerbønder) sin form, og fordi den nødvendiggør udvikling af samfundets magtapparater, således at de kan nystrukturere livsvilkårene for landets samlede befolkning. Denne udvikling styrkede enevælden, men var samtidig en faktor i dens overflødigsgørelse.

Enevælde og borger

Den absolutte enevælde var i Danmark blevet indstiftet ved enevoldsarveakten i 1661. Officielt havde kongen hermed fået overdraget retten til at regere af Gud, og denne ret kunne i praksis udøves i et kontraktforhold mellem kongen og de feudale stænder. På Sorø Akademi blev unge adelige – de kommende statsembeds mænd – undervist i naturretens principper for samfundets oprettelse og magtudøvelsen. Den realpolitiske baggrund for indførelsen af den absolutte enevælde var imidlertid kongens og byborgerskabets fælles interesse i at begrænse det adelsvælde, som splittede landet op i partikulære områder, og hvor den enkelte feudaltherre udøvede sin magt inden for disse på grundlag af fødselsprivilegier. Disciplene fra Sorø blev en embedsadel, direkte underlagt den enevældige konge.

Det københavnske borgerskab var aktivt gået ind i kampen for oprettelsen af det nye styre. I 1658 sendte det et reformforslag til kongen, hvori der protesteres mod privilegierne, og hvori det kræves, at samtlige stænder, altså også adelen, skulle betale skat og bevilge penge til de nødvendige udgifter. Samtidig kræves det, at der oprettes en styrende forsamling i København, valgt af borgmestre og råd ud af det ældste og rigeste borgerskab. Kongen opfyldte ikke ønskerne, men efter Københavns belejring fik borgerskabet som tak for det heltedige forsvar af hovedstaden sine specielle privilegier: Byen fik rettigheder som en fri stabelplads og en fri rigsstad,

og dermed var en vigtig betingelse for den senere transithandels opblomstring givet. Det højere borgerskab fik endvidere adgang til de øverste statsembeder og tillige ret til at erhverve sig adeligt jordegods. Dette borgerskab blev dermed den første ikke-adelige stand, som blev tillagt besluttende og bevilgende magt. Og dermed havde enevoldsregenten styrket sin alliancepartner og videreført sin underminering af adelens to magtbastioner, jordegodset og centraladministrationen.

Op gennem 1700-tallet blev udbytningen af bønderne intensiveret, hvilket set fra statsmagts side havde det formål at sikre, at en stadig større del af produkterne fra godsbrugene kunne eksporteres. For at formindske importen blev husflids- og håndværksproduktionen i stigende grad dirigeret ud på varemarkedet og dermed tvunget ud af det feudale samfunds selvforsyningsøkonomi. Betalingsbalanceunderskuddet blev øget og regningen sendt til skatteyderne. Formålet med disse manøvrer var at akkumulere den nødvendige kapital til udenrigshandelen og den statslige manufakturproduktion – og i sidste ende at styrke den enevældige statsmagt.

De europæiske stormagter havde kunnet akkumulere den kapital, som industrialiseringsprocessen nødvendiggjorde, gennem udbytning af deres vidtstrakte koloniområder og gennem intensivring af produktionen. Selv om en del af den danske akkumulation kunne hentes i koloniernes sukkerproduktion og slavehandel, måtte hovedparten af den oprindelige akkumulation skaffes ved øget udbytning af landets egen befolkning, specielt i landbruget. Bønderne blev tvunget til at producere mere, selv om produktionsmetoderne ikke blev forbedret; de adelige og borgerlige godsejere blev under en blanding af tvang og tilbud om andele i løfterige handelsprivilegier foranlediget til at investere deres kapital i den uproduktive transithandel. Den var lukrativ for investorerne, men betød tillige en legitimering af statens magtapparat, bl.a. fordi handelen kun kunne opretholdes, hvis den blev beskyttet af kongens søstridskræfter.

Statsmagts forvandling

Staten førte i 1700-tallet en merkantilistisk politik, som led alvorligt nederlag, da krisen indtrådte. Målet for denne politik var at ophobe rigdom i ædelmetal i statskassen. Midlerne var dels gennem en række toldrestriktioner at begrænse importen og øge eksporten, dels at

subsidiere manufakturproduktionen, således at den kunne dække hjemmemarkedsforbruget – og endelig at give privilegier til de store handelskompagnier. Gennem disse støtteforanstaltninger optrådte enevældestaten som den førende enkeltkapitalist.

Den øgede internationale konkurrence medførte, at den danske manufakturproduktion krævede stadigt større offentlige subsidier. Dertil kom, at afslutningen af napoleonskrigene stoppede den danske transithandel. På baggrund heraf kunne staten ikke længere fungere som enkeltkapitalist og måtte trække sig tilbage til rollen som den instans, der regulerer og liberaliserer rammerne for enkeltkapitalisternes virksomhed. Denne udvikling spores allerede i Toldloven fra 1797, hvor næsten alle de eksisterende 150 forbud mod ind- og udførelse blev ophævet. Loven var et kompromis mellem en nødvendig beskyttelse af den danske håndværksproduktion og den liberalistiske handelspolitik.

Ved Statsbankerottens pengeombytning i 1813 blev de gamle pengesedler nedskrevet til 1/10 af deres pålydende, og staten skaffede sig derved af med 9/10 af sin gæld – samtidig med, at den kunne optage nye, store lån til dækning af reguleringsvirksomheden.

Et element i den nye politik var, som det fremgår nedenfor, at liberalisere håndværksproduktionen, et andet at subsidiere mekaniseringen af manufakturterne. Danmark kunne dog ikke konkurrere med udlandet. Den første dampmaskine var blevet installeret i 1790, men endnu i 1820 var der kun 4 i landet. Ellers anvendte man vind- eller vandkraft, som fx i de traditionelle industrivirksomheder ved Mølleåen nord for København. De største subsidier blev dog givet til udviklingen af landets kornproduktion i kapitalistisk retning i forbindelse med landboreformerne. Den samlede proces viser, at staten ikke ændrer form: Den forbliver på den absolutte enevældes grund. Derimod ændrer den rolle: den forvandles fra merkantilistisk enkeltkapitalist til en overvejende liberalistisk rammegiver. Rammerne for den nye produktionsmåde blev imidlertid ikke blot skabt via toldlove og støttepolitik. Statsmagten udbyggedes ved den række af institutioner, som nu skal omtales.

Fattigvæsenet: udskillelsen af subproletariatet

Den ringest placerede del af almuen i byerne omfattede ud over kriminelle og prostituerede også store grupper af syge, fattige og

arbejdsløse, hvoraf mange med eller uden tilladelse opretholdt livet ved tiggeri. Tiggerne kunne være menige soldater eller matroser, men også de fattiglemmer, som var anbragt i byens 'milde' stiftelser. Lidt bedre stillet var tyendet, der omkring 1800 omfattede over 13 % af Københavns befolkning. Tjeneste- og sypigerne blev af mange anset for at være de mest betydningsfulde bærere af kønssygdommene, og bekæmpelsen af disse blev opfattet som et af tidens vigtigste socialpolitiske spørgsmål. En del af disse tjenestepiger havde da også indtægter ved prostitution, men de løse piger omfattede også andre kategorier. Alene af de såkaldte salsjomfruer (ludere med selvstændig lejlighed) befandt sig ca. 3000 i hovedstaden omkring 1800. Kundeskaren er af gode grunde aldrig gjort op, men den omfattende prostitution specielt i hovedstaden var ikke blot et resultat af byens placering som et af de store europæiske skibsfartscentre. Den var tillige et aspekt af den dobbeltmoral, som blev udviklet side om side med det borgerlige familiemønster.

Det københavnske gadebillede har været præget af klassemod-sætningerne, og medlemmerne af det højere borgerskab kunne nok have grund til bekymring, når de bevægede sig i det – med bevidstheden om fjerdestandens oprør i Frankrig: Henimod 40% af byens befolkning tilhørte tyendet og almuens ringest placerede, og 1/5 heraf blev officielt henregnet til kategorien »fattige«. I takt med opløsningen af feudalsamfundet blev også dets personligt formidlede hjælpeforanstaltninger ophævet. Dette rejste sammen med de sociale uroligheder i udlandet krav om en offentlig socialpolitik og etablering af en række samfundsmæssige institutioner. Disse havde ud over deres officielle formål at afhjælpe den hårdeste nød tillige den funktion at sætte skel mellem arbejdsdueligt proletariat og et subproletariat, som af forskellige grunde ikke kunne indgå i arbejdsstyrken.

I provinsbyerne var nøden voksende, hvilket bl.a. ses af en beskrivelse af Odense fattigvæsen som et pionerprojekt på området. Det fremgår heraf, at tiggerne og de subproletarer, som ikke havde respekt for ejendomsretten, frem for alt skulle hindres i at virke demoraliserende på arbejdskraften, og at det højere borgerskab skulle spæde til den institutionelle uskadeliggørelse af disse elementer med tilskud, der steg progressivt med indtægterne: Adelen, bispen og amtmanden skulle betale mere end andre, men hovedparten af

indtægterne blev dog inddrevet fra byens lavere rangklasser og fra de omkringliggende landsbyer.

Det mest omfattende resultat af det offentliges indgriben på dette område blev den københavnske fattigplan fra 1799 og fattigforordningerne fra 1802-03. Byen blev inddelt i distrikter med hver sin fattigforstander. Den decentrale administration – og et strengt straffereglement – skulle sikre, at ingen af lemmerne udbyttede systemet. Ordningen bestemte, at fattigvæsenet skulle tage sig af alle, der var ude af stand til at tjene til det nødvendigste. Til gengæld indebar systemet, at tiggeri blev forbudt, og at alle under strafansvar havde pligt til at arbejde. De, som ikke opfyldte kravet, kunne fanges på gaden og sættes i offentligt organiserede forbedrings- og arbejdshuse, der ligesom fængslerne skulle kunne bære sig selv økonomisk gennem de interneredes produktion. Disse institutioners formål var at tvinge de ledige og arbejdsu villige ind i produktionen og at træne, hvad der blev betegnet som »svage eller uvante Arbejdskræfter«. Det skulle ske »til Gavn for Dem, som have dem, og til Nytte for det Almindelige«. Gennem institutionaliseringen af forsorgen blev flere mål nået på én gang: De elendige blev fjernet fra gadebilledet og kunne hverken virke demoraliserende eller give anledning til social uro, ansvaret for deres børns opdragelse til gode lønarbejdere blev overtaget af fattigvæsenet, store grupper af subproletariatet kunne under tvang og efter passende træning glide ind i arbejdsstyrken – og produktionen af en stor del af det materiel, som blev anvendt i den offentlige sektor, kunne foregå med ringe lønudgifter.

Den vigtigste samfundsmæssige funktion af fattigvæsenet på langt sigt var dog, at man gennem kriminaliseringen af lediggangen havde gjort lønarbejdet til en pligt og havde afgrænset proletariatet nedad ved at udpege og delvis internere subproletariatet: Det var nødvendigt for den gryende kapitalisme at have et proletariat, som ikke blot havde frihed til at sælge deres arbejdskraft, men som var tvunget til det. Hvad enten det nu var indtægten eller udsigt til straf og internering, der drev dem.

Denne håndfaste socialisering af subproletariatet foregik ikke uden konflikter, om end det kun var få protestreaktioner, som kom op til overfladen. Bedst kendt er fangeoprørene i Tugt, Rasp- og Forbedringshuset i 1817 og 1819. Det fremgår af en statistik for året

1813, at 568 fanger dette år har været spærret inde i anstalten. Heraf var kun 72 uden arbejde pga. sygdom, invaliditet mv. Resten fremstillede varer til det offentlige, enten halvforarbejdede som klæde, stof og det farvepulver, der under stor sundhedsfare blev raspet af farvetræ, eller færdige produkter til anvendelse specielt i forsvaret. Fx blev der dette år produceret 1027 par bukser, ifølge det nøjagtige årsregnskab, der blev fremlagt af chefen.

De mest belastede fanger havde kun udsigt til at forblive i Tugt-huset – eller til at blive overført til det endnu strengere arbejde i jern på Holmen. Denne gruppe førte an i oprøret efter at have søgt opbakning blandt fanger, som var straffet mildere ved anbringelse i Rasp- eller Forbedringshuset. Et af oprørene endte med, at en fangevogter blev slået ihjel, ildspåsættelse af fængslet og masseflugt. Mange af de undvegne blev pågrebet, endnu inden de var nået ud af byen. Den sidste blev taget i Slagelse. Syv af lederne blev dødsdømt.

Arbejdskonflikter: udskillelsen af proletariatet

Også blandt håndværkerne var der uro. I købstæderne var der ikke sket en ekspansion, som kunne anfægte det traditionelle, patriarkalske forhold mellem mestre og svende. Anderledes i hovedstaden, hvor der var mange udenlandske håndværkersvende, og hvor meget nybyggeri var nødvendigt efter branden i 1795. Tømmerstrejken i 1794 er den første organiserede arbejdskonflikt i Danmark. Den udløstes, da en mester nægtede to udenlandske svende at forlade hans tjeneste og dermed krænkede den kapitalistiske regel om, at arbejderen er fri til at sælge sin arbejdskraft til hvem, han lyster. Baggrunden for omfanget af denne og andre faglige konflikter var arbejdernes faldende realløn samtidig med det stigende pres på nybyggeriet. Baggrunden for uroen var også, at de allerede etablerede mestre ikke gerne så deres kreds udvidet i denne lukrative situation. Derfor gjorde de det vanskeligere for svendene at blive selvstændige og stifte familie.

Konflikterne demonstrerede modsætningsforholdet mellem den feudalt organiserede håndværksproduktion, hvor mestre, svende og lærlinge inden for de enkelte fag indgår i et patriarkalsk organiseret lavssystem, og den kapitalistisk organiserede organisationsform, hvor arbejdskøber og arbejdssælger er organiseret hver for sig, og

hvor staten griber ind i både det interne konfliktforhold mellem disse parter og i de traditionsbundne grænser mellem de enkelte fagområder.

Efter håndværkeroprøret greb staten ind på en måde, som klart pegede i retning af en kapitalistisk organisering: Det blev tilladt håndværkere, som havde arbejdet som svende i 4 år, at nedsætte sig som frimester. Dvs. at de fik lov til at fungere som mestre uden at have aflagt mesterprøve og uden at være medlem af mesterlavet. Samtidig blev lavet frataget retten til at fastsætte svendenes løn, disse skulle nu forhandle individuelt med deres mestre. Hermed ville man imødegå en fremtidig kollektiv optræden fra svendenes side; der blev fastsat strenge straffe for at deltage i strejker.

Lavssystemet bestod endnu som ryggraden i håndværksproduktionen frem til Næringsfrihedsloven af 1857, men det var anfægtet af en stigende utilfredshed blandt svendene og af øget konkurrence fra landhåndværkerne, som pga. lavere kvalitet og deres mere snævre tilknytning til naturalieøkonomien i landsbysamfundet kunne producere til beskedne priser. Det grundlæggende problem var, at lavet som feudal organisationsform ikke under kapitaliseringsprocessen kunne opretholde sine oprindelige funktioner: at sikre mestre og svende socialt hver i sin stand, at kontrollere kvaliteten og at begrænse adgangen til erhvervet. Lavssystemets forfald – og statsmagtens indgreb heri – er et eksempel på udskillelsen af en faglært arbejderklasse og et (små)borgerskab på overgangen mellem feudal og kapitalistisk produktion.

Det borgerlige hegemoni

Udskillelsen af embedsborgerskabet

Selv om det enevældige monarki overlevede krisen, var dets økonomiske magt brudt sammen med merkantilismen. Enevældens krisemanagement blev gennemført af det nye embedskorps, som havde afløst godsejerklassens oplysningsvenlige statsmænd. Den personlige loyalitet over for kongen har givetvis været af stor betydning for deres selvforståelse, men i udviklingen heraf bar den tillige præg både af de nye embedslags ofte borgerlige herkomst og af den professionalisering, som havde fundet sted. Professionaliseringen havde

sin baggrund dels i oprettelsen af en række akademiske embedsstudier, dels i omlægningen af lønforholdene:

Fra 1700-tallets afslutning skete en forskydning fra en aflønning i form af sportler til en fast aflønning i de centraladministrative embeder. Samtidig blev de decentralt placerede, akademisk uddannede embedsmænd, hvoraf præsterne var de fleste, i stadig mindre grad afhængige af selvforsyningsøkonomien. Præstegårdsjorden blev ofte bortforpagtet efter 1800, og sognehyrden kunne hellige sig varetagelsen af enevældens decentrale administration, som ud over de gejstlige pligter omfattede styringen af fattigvæsen og almueskole. Også landbrugsproduktionen var imidlertid et anliggende for præsterne. Mange af dem dyrkede fortsat præstegårdsjordene, og flere specielt blandt de rationalistisk orienterede påvirkede på baggrund af den moderne landbrugsfaglige viden de nye selvejere til intensivering og rationalisering af jordbruget. Præsteskabet var således af overordentlig stor betydning både for udbygningen af enevælde, statens administrationsapparat og for udviklingen af nye produktionsmåder.

Selv om præsterne dyrkede jord og udviklede metoderne hertil, var de netop ikke bønder. Deres eksistens var som akademikernes i øvrigt præget af en urban kultur og af bindingen til den centrale administration: Efter langvarige studier i hovedstaden blev de placeret som enevældens forlængede arm i landdistrikterne; deres orienteringspunkt var hovedstaden. I alt omfattede militæret og embedsstanden inkl. pensionisterne fra disse grupper 1/3 af byens befolkning. København var enevælderegimentets administrative, militære og uddannelsesmæssige kraftcenter, men da transithandelen var brudt sammen, kunne embedslagene ikke knytte an til noget egentligt borgerskab.

Embedslagernes administration og kultur bar enevælden gennem krisen, men var præget af både isolationen i hovedstaden og den grumme skæbne, der var overgået handelsborgerskabet: Den loyale binding til enevoldsregimentet blev alfa og omega. Når disse lag alligevel ikke blot kan reduceres til tjenere, skyldes det både deres egen frigørelse og ændringen af statens rolle – at sætte rammerne for udviklingen af det nye, borgerlige samfund og at bryde de feudale privilegier op. Den nye embedsmand kan derfor karakteriseres som *enhedsborger*.

Sammenlignet med det egentlige borgerskabs livsvilkår var embedslaget betrygget, men ingenlunde trygt. Dels kunne handelsborgerskabets skæbne ikke undlade at gøre indtryk, dels faldt også embedsmændenes realløn betydeligt i forbindelse med pengeforringelserne under krisen. Den faste løn udgjorde kun en ringe del af embedsmandens indtægt, resten stammede fra personlige tillæg mv. uddelt af kongens eller de overordnedes nåde. Selv når tillæggene blev regnet med, var det kun den mest velstillede del af embedskorpset, som kunne leve af lønnen. Mange embedsmænd greb i denne situation ned i de offentlige kasser, de skulle administrere. Hvad man ud fra et moderne synspunkt ville kalde bestikkelse og korrupsion var et almindeligt aspekt af mange embedsmænds dagligdag. Denne svindel havde baggrund i periodens fundamentale utryghed, som embedsmændene også følte på deres krop, når de bevægede sig blandt de elendigjorte subproletarer og arbejdere i hovedstaden. Nogle embedsmænd benyttede fx midler fra det offentlige til lotterispil – i det håb, at det kunne være samfundet til gavn.

Opgaven for embedsborgerskabet var at fremhjelpe produktionen og at udbygge administrationen, således at kongens landområder kunne omdannes til en administrativ og økonomisk enhed med de for kapitaliseringen relevante ydre og indre rammer. Men den var også begrundet i, at begrebet økonomisk transaktion endnu ikke blev forstået professionelt. Denne virksomhed sætter som omtalt de grundlæggende betingelser for de øvrige klassers bevidsthedsdannelse. Samtidig betinger den, at embedsborgerskabets bevidsthed om sin egen rolle må klargøres: Gennem de politiske og filosofiske debatter, den fagvidenskabelige diskussion og gennem skønlitteraturen udvikler embedsborgerskabet en harmonisk helhedsforståelse, dels af samfundets udvikling, dels af den enkeltes dannelsesproces. Dette begrundet rimeligheden af, at netop de selv skulle fungere som nationens hoved og udviklingens administratorer. Dette skal nu belyses via diskussionen om embedsstudierne og om de litterære forhold.

Danske og latinske jurister

Ved kongelige reskripter fra 1777 var de 'latinske' juristers forrang frem for de 'danske' blevet slået fast. Det blev krævet, at en række

overordnede stillinger skulle besættes med latinske jurister. De danske jurister blev undervist i de elementære skolekundskaber – i at have en tålelig skriverhånd – og de fik en sparsom og snæver indsigt i lovene. Træningen skete i de offentlige skrive-stuer og kunne ikke sidestilles med de akademiske studier, som den latinske jurist havde gennemgået. G.L. Baden hævdede om forholdet mellem de to slags jurister, at: »Skriverdrengens slaviske Opdragelse, hvis Virkning han mere eller mindre hele sit Liv igjennem beholder [vil altid skille] Læsesalens Lærlinge fra Skriverstuens, den dannede Embedsmand fra den Udannede.« Det centrale for Baden var ikke, at de latinske jurister var i besiddelse af filologiske kundskaber i græsk og latin, men derimod at de havde studeret logikken for at kunne forstå naturretens grundlag og historien og statistikken for at kunne sætte sig ind i baggrunden for landets love. Først og fremmest var de latinske juristers frie akademiske studium nødvendigt, fordi det kunne danne grundlag for et jugement: Embedsmændene skulle ud fra deres faglige indsigt og almene menneskelige dannelse kunne tænke og handle selv. Baden måtte med sorg konstatere, at de danske jurister endnu i 1820 sad på en god del af stillingerne, også i den øverste del af statsadministrationen, mens mange af de latinske var placeret i underordnede stillinger og sløje økonomiske kår.

Badens debatskrift var et indlæg i en langvarig kamp om professionaliseringen af embedsuddannelserne. Det vidner om, at den feudalt prægede enevældes vandtætte skot mellem overordnede administrative stillinger, besat fortrinsvis med adelige, og underordnede skriverstillinger, besat med ringe uddannede af borgerlig herkomst, kun langsomt lod sig nedbryde af det akademisk uddannede embedsborgerskab. Skriftet er dog tillige et af mange vidnesbyrd om denne gruppes stigende selvfølelse.

Badens egen embedskarriere siger også noget typisk om Frederik d. VI's embedsmænd: Han var søn af filologen, rektor og senere professor eloquentiae Jacob Baden, hvis far og farfar også var latinskolerektorer. Moderen – forfatterinden Charlotte Baden – giftedes ind i denne solide tradition fra en højtstående officersfamilie. Selv blev G.L. Baden gift med en præstedatter og måtte opgive sine videnskabelige studier i jura og historie til fordel for en karriere som prokurator, herredsfoged, borgmester og fra 1818 som birkedom-

mer og birkeskriver i Hørsholm med et personligt tillæg, som gjorde det muligt for ham at videreføre de videnskabelige studier.

I 1820 blev han imidlertid suspenderet og måtte flygte til Norge for at undgå en retssag på grund af underslæb. Han blev ført tilbage til København, fængslet, men skrev her en bog, hvor han som rationalist førte en skrap kritik af kristendommen i pennen. Han blev derfor dømt i 1825 af Højesteret til embedsfortabelse og tre års landsforvisning. Kongen mildnede imidlertid dommen til et års fængsel i citadellet i Frederikshavn, men siden da måtte han leve som skribent uden embede og statslig understøttelse.

Det karakteristiske i forløbet er den solide baggrund i de akademiske embedslag, usikkerheden, der betyder en brat afbrydelse af embedskarrieren og fastholdelsen af den krasse kritik mod statsmagt og kirke. Han foretog en administration af de offentlige finanser ud fra et 'bredt skøn', som i dag forekommer lidet professionelt, men som da måtte opfattes som en almindeligt forekommende nødvendighed. Sammen med det store antal danske jurister er dette et tegn på, at professionaliseringen af embedsvæsenet endnu kun var i sin vorden. Baden blev dømt for underslæb, men baggrunden for sagen var ikke hans administration, derimod at han havde kritiseret kystpolitiets virksomhed og derved havde lagt sig ud med sine overordnede i kancelliet. Og desuden, at han havde kritiseret religiøse forhold, som var grundlag for statsmagtens vigtigste ideologiske beherskelsesapparat, kirken.

Embedsstudierne

Med renæssancen fremstod hofmanden som et alternativt dannelsesideal til de lærde gejstlige: Han skulle beherske moderne sprog, specielt fransk. Desuden skulle han have grundigt kendskab til de europæiske staters historie, geografi, statsforvaltning, statistik og jura for at kunne udøve sin gerning som enevældens embedsmand. Hertil kom et vist kendskab til matematik, fysik, mekanik samt de færdigheder i latin, som var nødvendige for at kunne foretage sagsbehandlinger på grundlag af love og juridisk litteratur. Denne hofmand skulle frem for alt være i besiddelse af savoir vivre og den sociale dannelse, som var nødvendig for at kunne begå sig ved de europæiske fyrstehoffer. Som galanthomme måtte han kunne føre hest, kårde og dame med sikkerhed, være en god jæger – og han

måtte kunne bevæge sig let og elegant gennem tidens billedkunst, musik og selskabsliv.

I løbet af 1700-tallet skete en specialisering inden for dette brede spektrum. De praktiske færdigheder vandt genklang blandt de driftige borgeres sønner, som stadig hyppigere trådte ind i embederne, mens adelen tog vare på selskabslivet. De nye videnskaber blev borgerliggjort, idealet for dannelsen blev den nyttige og oplyste borger snarere end den elegante, ofte overfladiske aristokrat.

Hverken dette nye dannelsesideal eller den rationalistiske og empiristiske drejning af de moderne videnskaber havde gode kår på universiteterne, der var bundet i senmiddelalderens teologisk-humanistiske tankemønstre af skolastisk-ortodoks art, og som først og fremmest havde uddannelsen af teologer som funktion. Den videnskabelige udvikling og uddannelsen af de adelige og borgerlige statsmænd foregik i en række lærde akademier og selskaber, og disse havde ingen formel forbindelse med universiteterne. De ledende videnskabelige selskaber oprettedes i 1500-tallet i England, Frankrig og Italien. Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab blev indstiftet i 1742.

Selv om universiteterne officielt havde som forpligtelse også at udvikle videnskaberne, var de gennem 1700-tallet først og fremmest uddannelsesinstitutioner for teologer, og den videnskabelige udvikling kom til dem udefra. Mens Københavns Universitet stagnerede, havde vi med genoprettelsen af ridderakademiet i Sorø i 1747 fået en institution for uddannelse af de kommende statsmænd. Lægeuddannelsen blev i stigende grad lagt i en række kliniske og kirurgiske institutioners varetægt. Der blev i slutningen af 1700-tallet oprettet en række selskaber til fremme af realvidenskaberne, herunder naturhistorien og jordbrugsvidenskaberne. Ingen af disse institutioner fik nogen anden varig betydning end den at sætte præg på den omfattende omlægning af universitetsundervisningen, som den nye fundats af 1788 var udtryk for.

Universitetets nye indretning og dannelsesmål var inspireret af universiteterne i Halle og Göttingen, der betragtes som de første moderne universiteter. Halle-universitetet havde også været uddannelsessted for en del danske akademikere. De kunne hjembringe en rationalistisk teologi samt en rets- og statsvidenskab, der var baseret på naturen, og som tog den moderne stats problemer op.

Desuden havde de fået et videnskabssyn, som var bygget på de moderne naturvidenskaber og deres betoning af fornuften og de empiriske iagttagelser. Også universitetet i Göttingen var blevet besøgt af en del danske studenter, bl.a. Jens Sneedorf, Thyge Rothe og den omtalte Jacob Baden. Dette universitet var i endnu snævrere grad end universitetet i Halle knyttet til statsmagten. Professorerne var statsembedsmænd, der skulle forholde sig loyalt til kurfyrstedømmets politiske mål og ledere. Studenterne kom fra de højeste kredse i Europa med det formål at erhverve forudsætninger for at kunne varetage de højeste embedsposter i deres hjemlande. Universitetet er her ikke underlagt kirken, men staten. Og dens formål var at tjene borgernes timelige lykke, herunder deres materielle velfærd. Hertil krævedes, at embedsmændene blev trænet i at føre økonomisk politik og at fremme naturvidenskaberne og de tekniske videnskaber. Både her og i de teologiske og humanistiske studier blev der lagt vægt på træningen af studenternes kritiske sans: Indlæringen skete gennem selvsyn og selvstændig, fornuftsstyret vurdering. Det samlede dannelsesmål var det handleorienterede menneske med en sund dømmekraft.

Fundatsen for Københavns Universitet var forberedt gennem langvarige diskussioner om det hensygnende lærdomssæde. Den årlige tilgang af studenter svingede omkring 160. Kun under halvdelen af de indskrevne havde mulighed for at nyde godt af de offentlige og private stipendieordninger, og disse midler var i stor udstrækning forbeholdt de teologiske studenter, hvilket i sig selv var en hindring for fagudviklingen, som forordningen ikke kunne ændre på. En stor gruppe af studenterne rekrutteredes fra den lavere middelklasse, specielt fra præsteskab og lærerstanden. Mange af disse aspirerede – bl.a. tvunget af stipendiesystemet – til de studier, som blev drevet under det teologiske og det filosofiske fakultet. Det velhavende borgerskab og de højestplacerede embedsmænd sendte derimod helst deres sønner til det juridiske – og ellers – til det medicinske fakultet. Karakteristisk for reformer af studierne var det, at hensynet til den studerendes personlighedsudvikling og til videnskabens udvikling blev nedprioriteret til fordel for understregningen af, at der var tale om embedsstudier: Eksamenssystemet blev det afgørende for tildelingen af stipendier – og siden også for aflønningen.

Der kunne være betydelige lønforskelle mellem begyndelsestillingerne, specielt for jurister og præster. Præstekaldene blev inddelt i tre klasser, der hver svarede til et karaktertrin: Kandidater med højeste hovedkarakter var berettiget til kald, som gav 300 rdlr. eller mere om året. Kald, som indbragte 150-300 rdlr. blev tildelt kandidater med mellemkarakter, mens kandidater med laveste karakter måtte nøjes med kald, der gav mindre end 150 rdlr. Forudsætningen for, at man kunne indstille sig til eksamen, var nu ikke blot, at man som student havde ført en sømmelig og moralsk tilværelse i og uden for universitetet: Der blev tillige indført undervisningspligt. Forudsætningen for at bestå blev, at studenten fandt nåde for den nyindstiftede censorinstitutionens øjne – også under aflæggelsen af de nye praksisorienterede prøver. Præsterne skulle kunne prædike, lærerne kende deres fag som skolediscipliner, og lægerne fik mulighed for at aflægge prøve i praktisk klinisk arbejde på et hospital. I overensstemmelse med denne binding til embedspraksis blev det bestemt i fundatsen, at en række af de højest placerede embedsmænd uden for universitetet skulle fungere som censorer.

Målet med universitetets virke blev først og fremmest at uddanne teologer til kirken, jurister til statsadministrationen og justitsvæsenet, læger til sundhedsvæsenet og historikere og filologer til latinskolen. Den strammere ydre kontrol, som censorinstitutionen var udtryk for, blev fulgt op med en stramning af statsmagtens greb om universitetets økonomi og administration: Det var en forudsætning, at universitetets virksomhed var loyal over for den enevældige statsmagts mål med universitetet; kun de for staten nødvendige uddannelser skulle nyde fremme, og hverken ansatte eller studerende måtte deltage i politiserende virksomhed mod systemet. Alligevel forekom der ikke nogen åbenlys censur over for den frie konkurrence på ideer og teorier, som blev opfattet som embedsstudiernes livsnerve. Det var stadig et formål – om end nu et sekundært – at universitetet skulle virke til fremme for videnskaberne, hvorfor universitetslærerne havde forskningspligt. Forskningsbegrebet omfattede dog i slutningen af 1700-tallet endnu ikke de krav om pionerarbejde, der kunne flytte erkendelsens grænsepæle, som ideelt blev stillet til 1800-tallets videnskabsmænd.

Omorganiseringen af universitetsundervisningen var et led i etableringen af embedsbureaukratiets faglige identitet og i effektiviseringen af statsapparatet, men videnskabssynet blev ikke ændret. Dette ses bl.a. af, at den akademiske læreruddannelse – og dermed latinskolens undervisning – fortsat stillede sig afvisende over for realvidenskaberne. Først med reformen i 1903 blev det muligt for andre lærere end filologerne at blive rektorer for de lærde skoler.

De embedsborgerlige tekster

Offentlighed og teksttyper

Offentlighedens udvikling i perioden 1784-1807 må opfattes som den afgørende udsoning mellem aristokratiet og embedsborgerskabet, hvis resultat under indtryk af enevoldsmagtens reaktionære karakter bliver en universalistisk og idealistisk enhedskultur. I den proces er det embedsborgerskabet, der fungerer som rammesætter. Perioden falder i tre afsnit:

1784-90, hvor der etableres en alliance mellem aristokrati og borgerskab mod feudalt aristokrati og byborgerskab, hvis politiske udtryk er den oplyste enevælde, som giver borgerskabet en betydelig indflydelse via den offentlige debat.

1790-97/99, hvor den franske revolution medfører fraktioneringer inden for borgerskabet og mellem dette og aristokratiet. Dele af embedsborgerskabet hylder stadig den oplyste enevælde, mens andre fraktioner kræver konstitutionelle ændringer som garanti for opretholdelse af de borgerlige rettigheder. De politiske angreb på kongens placering, som også fiktionslitteraturen indgik i, førte til Trykkefrihedsreskriptet af 1799, der betød knægtelse af den politiske ytringsfrihed og bidrog til afpolitiseringen af den fiktive litteratur.

1799-1807, hvor embedsborgerskabet og aristokratiet indgår i alliance og accepterer den herskende statsform, og hvor den isolerede og afpolitiserede borgerlige skønlitteratur får monopolagtig status i den borgerlige offentlighed, mens de politiske oppositionstendenser manifesteres undergrundsagtigt, fx i de gudelige bevægelser opgør med kirken. Først efter den økonomiske krises afslutning

bliver kanalerne for den politiske debat om konstitutionsspørgsmålet genåbnet.

I slutningen af 1700-tallet falder den originale danske tekstproduktion i to typer: Den første er de prosaiske tekster om statsmagtens fornyelse og demokratisering af de offentlige institutioner. Den spænder vidt: fra den videnskabelige afhandling over den dybtgående tidsskriftsartikel og prædikenen til det dannede essay. Den anden type er de poetiske tekster, som genremæssigt omfatter epik, lyrik og dramatik, men som i øvrigt på tværs af disse skel kan inddeles i to hovedstrømme: For det første de satiriske tekster, som har temaer og fundament i den borgerlige rationelle tænkning tilfælles med en stor del af de prosaiske skrifter, jf. skribenter som P.A. Heiberg, J. Zetlitz og Malthe Conrad Bruun. Linjen fra Wessel og Det Norske Selskab til »les anciens« i den europæiske kunstdebat er tydelig. For det andet de følsomme tekster, som overvejende tematiserer og udfolder det nye borgerlige individs jeg- og omverdensforståelse, jf. linjen fra Johannes Ewald til de tidlige romantikere og tilknytningen til synspunkter hos »les modernes«. Fælles for disse tekster er det, at de er borgerlige i den forstand, at de henvender sig til det dannede borgerskab og handler om dets samfundsmæssige funktioner som statsmagtens agenter. Teksterne indgår således som led i etableringen af deres individuelle og samfundsmæssige identitet. Heri ligger også, at de er en del af enhedsborgerskabets afgrænsning dels fra privilegie-adelen, dels fra almuen og det lavere borgerskab, hvis tilslutning til hegemoniet dog samtidig måtte forberedes.

Selv om disse skel i tekstproduktionen naturligvis videreføres i perioden fra 1800-1825, så sker der en række markante forskydninger: De prosaiske skrifers emneområde indskrænkes til en debat om de institutionelle forhold, mens anfægtelsen af enevælden som styreform forstummer efter Trykkefrihedsreskriptet. Af samme årsag, men også pga. romantikkens indflydelse, afbøjes den satiriske hovedstrøm i de poetiske tekster til en intern litterær debat (jf. Baggesen og digterfejderne).

Dette medfører, at skellet mellem samfundsdebat og skønlitteratur uddybes. Udviklingen af skønlitteraturen og af den litterære institution kommer til at ske langt mere isoleret fra den politiske

og samfundsmæssige debat, end tilfældet havde været i 1700-tallet. Dette får også genremæssige konsekvenser, idet de poetiske skrifter fastholdt den versificerede fremstilling og ikke udviklede den prosa, som 1700-tallets essays og følsomme romaner havde introduceret efter påvirkning især af den samtidige engelske roman og spectatorlitteratur.

Samtidig sker der inden for rammerne af denne isolation en udvikling af de poetiske tekster på flere niveauer og en tilknytning af skønlitteraturen til nye sammenhænge: Under indtryk af universalromantikken sker der en opbrydning af skellene mellem de tre hovedgenrer. Oehlenschläger, Baggesen, Staffeldt mfl. eksperimenterer med blandinger og samkompositioner af det episke, det lyriske og det dramatiske. Dermed overskred de den klassiske stilistiks krav om en fast sammenhæng mellem indhold og form. Specielt med Oehlenschlägers eksperimenter fx i *Digte* og *Helge* blev kravene til en fast sammenhæng mellem genre og versform ydermere negeret. Denne sammenbygning af de forskellige typer af poetiske tekster til, hvad der under et kaldtes *det skønne*, var en af konsekvenserne af det nye digterbillede, som den tyske romantik og de danske politiske forhold havde forsynet de unge digtere med.

Denne nye litteratur blev søgt tilkoblet *det sande*, herunder specielt den nye natur- og historievidenskab, via den subjektive idealismes filosofi (jf. Steffens, brødrene Ørsted, Ingemann, Grundtvig). Tilkoblingen havde to klare funktioner: For det første gav den digterne og repræsentanterne for nybruddet i de forskellige humanistiske, naturvidenskabelige og teologiske videnskaber en fælles helhedspræget, ideologisk platform, på grundlag af hvilken de samfundsmæssige institutioner lod sig udvikle fra 1700-tallets ortodoksi, rationalisme og detaljefiksering. For det andet leverede tilkoblingen den poetiske litteratur store stofområder fra historie, mytologi, folkeliv og natur, som lod sig samtænke på tværs af hidtidige skel og behandle ud fra et syntetisk synspunkt.

Hele denne opløsnings- og syntetiseringsproces må ses som et nyt trin i opbygningen af det nye borgerskabs individuelle og samfundsmæssige identitet. Som sin grundbetingelse havde processen den økonomiske krise og kriminaliseringen af debatten om magtens centrum. Dens resultat var en snæver forbindelse mellem de forskellige dele af den ideologiske overbygning, som samtidig

var en negering af det hidtidige grundlag for institutionerne: (jf. Oehlenschlägers placering i forhold til den litterære institution, Mynsters og senere Grundtvigs forhold til naturvidenskaben og A.S. Ørsteds til retsvidenskaben). Hermed udtrykkes en art embedsborgerligt indre eksil, hvor den samlede kamp mod systemet var erstattet af de begyndende delkampe i institutionerne, men først og fremmest af de intellektuelles individuelle og kollektive identitetsetablering.

Forskydningen i den offentlige debat fra de interne digterfejder i perioden 1810-20 mod 30'ernes filosofiske diskussioner og genoptagelse af diskussionen af samfundsstyringen i forbindelse med indførelsen af stænderforsamlingerne er også med til at ændre retningen for embedsborgerkabets litterære produktivitet. Det subjektivt-idealistske helhedssyn, som de unge akademikere kunne være fælles om i begyndelsen af århundredet, blev anfægtet gennem den højrehegelianske objektive idealisme fra og med slutningen af 20'erne. Den filosofiske diskussion gik endnu ikke på den centrale statsmagt, selv om netop Hegel med sin rets- og statsfilosofi fra begyndelsen af 20'erne havde givet mulighed herfor. I stedet blev Hegel brugt som våben i delkampene (jf. modsætningsforholdet mellem J.P. Mynster og H.L. Martensen i teologien, A.S. Ørsted og D.G. Monrad i statsvidenskaben).

Begyndelsen til konfrontationerne blev gjort i den kuvøseagtige litterære institution, hvor Baggesens flaksende angreb på Oehlenschläger blev afløst af et tilsyneladende teoretisk konsistent angreb fra Heibergs side. Heibergs synspunkter er for så vidt konservative i deres overflade, idet de søgte at genetablere en række af de interne litterære skel, som den tidligere digtergeneration havde søgt af overskride. Den klassiske stilistik var i sine grundelementer og sin stilopfattelse imidlertid aldrig blevet nedbrudt af Oehlenschläger-Thorvaldsen-generationen, tværtimod. Det nye, Heiberg krævede, var først og fremmest, at en filosofisk set objektiv begrundelse af sammenhængen mellem den litterære institutions grundkategorier (fx genrebegreberne) skulle erstatte den 'frie' kombination: For Oehlenschläger var det i prisopgaven og *Digte* først og fremmest vigtigt at demonstrere sammenhængen mellem det skønne og det sande og kunstnerens frie ret til at udtrykke den. Heiberg-folkene tager begge dele for givet. Samtidig med at de omtolker dem, idet de

giver sig til at opstille såvel de enkelte dele af den poetiske litteratur som den prosaiske litteraturs enkeltvidenskaber i et samlet system. Der bliver her tale om en nøje defineret arbejdsdeling, baseret på den objektive idealismes fundament.

Med kampen om den litterære institution som forløber kunne delkampene om teologien, etikken mv. så foregå frem til 1870 – ikke blot i de videnskabelige afhandlinger og de ofte perfide anmeldelser og essays, men først og fremmest i de samfundsinstitutioner, som varetog den ideologiske styring (jf. i teologien modsætninger mellem den subjektive idealist Mynster og den objektive idealist Martensen – og i æstetikken mellem de subjektive idealister Oehlenschläger, Sibbern, Hauch og de objektive idealister Heiberg, Madvig og Martensen). De interne akademiske debatter havde således den funktion at forbinde det grundlag (i forskudt form, naturligvis), som var etableret omkring 1800, med de samfundsmæssige styringsfunktioner, akademikerne skulle varetage. Derfor kom de også på afgørende vis til at præge etableringen af det borgerlige demokrati, som var resultatet af den anfægtelse af den centrale statsmagt, som foregik i 1840'erne (jf. brudfladen imellem A.S. Ørsted og D.G. Monrad). Afskaffelsen af enevælden var resultat af pres både fra bønderne og handelsborgerskabet samt fra grupper af objektivtidealistisk orienterede akademikere. Men det ideologiske grundlag var det hegemoni, som den sidste gruppe havde udviklet gennem den beskrevne proces, og som blev videreført af det nationalliberale parti. Af den senere politiske udvikling fra 1866-grundloven frem mod systemskiftet ses tydeligt, at bønder, husmænd, handelsborgerskab og arbejderklasse blev bet i spillet, og at embedsborgerskabet benyttede enevældens afskaffelse til både i magtens centrum og i institutionerne at realisere de helhedsforestillinger, som havde ligget i svøb i begyndelsen af århundredet.

Også den embedsborgerlige tekstproduktion viser tegn på, at den oprindeligt snævert akademiske selvforståelse måtte indoptage nye elementer under sin udvikling til et borgerligt hegemoni. Forskydningen fra hellenismen i begyndelsen af århundredet hos fx Engelstoft, Oehlenschläger og Thorvaldsen til indoptagelsen af det nationale historisk-mytologiske stof er et eksempel på dette. Et andet er forskydningen fra den versificerede fremstilling til fiktionsprosaen: fra en tematisering af individets evige konflikter i

drama og lyrik med nordisk stof – men ikklædt græske gevanter – mod de hverdagshistorier og dannelsesromaner, som kommer frem efter 1830. De to eksempler viser, at den originale danske litteratur fornyede sig ved at indoptage elementer fra den importerede fiktionsprosa fra den europæiske kapitalismes centre – specielt fra England – som bragte fingerpeg om fremtiden til det ideologisk tilbagestående og økonomisk svage borgerskab. I den nye litteratur blev også indoptaget elementer fra den folkekultur og -litteratur, som havde sit egentlige publikum i den almue, der stadig delvis levede under feudale produktionsbetingelser (jf. fx J.M. Thieles indsamlinger og bearbejdningerne af folkedigtningen hos H.C. Andersen og St. St. Blicher). Det tredje element i den nye litteratur var, at den ikke længere legitimerede sin selvforståelse i middelalderen (jf. Ingemann), men vendte sig mod samtidens problemer, også i det lavere borgerskabs identitetsstiftelse, (jf. *En Sjæl efter Døden* og Poul M. Møller som litterat og filosof). Selv om den interne debat på de enkelte områder stod mellem repræsentanterne for den subjektive og den objektive idealisme, så var det fælles resultat af de to hovedstrømningers brydning dog at etablere hegemoniet.

Produktions- og receptionsforhold

Den importerede prosalitteratur og genudgivelsen af folkelitterære tekster som skillingstryk havde varemærket som fælles betingelse. Selv om disse tekster blev afsat på forskellige markeder, blev de udgivet i store oplag uden privat eller statslig subventionering. Den embedsborgerlige litteratur blev derimod trykt i små oplag og var på flere måder afhængig af støtte. I perioden 1800-1825 blev disse støttesystemer videreført som en del af den sene enevældes kulturpolitik, men tendensen til, at skribentvirksomheden bliver en væsentlig indtægtskilde også for disse forfattere, er tydelig. Det hjemlige marked for embedsborgerskabets litteratur var dog så lille, at forfatterne måtte søge at få publiceret deres skrifter i udlandet (jf. Oehlenschlägers og Baggesens forsøg som tyske digtere). Forfatterne supplerede også deres indtægter gennem udgivelse af deres tidligere værker i udvalg og som samlede skrifter og ved at skrive bidrag til fx almanakker. Endnu var det ikke muligt at leve af at skrive, først forfattere som H.C. Andersen og M.A. Goldschmidt overskrider for alvor grænsen.

Det typiske for denne periodes embedsborgerlige litteratur var, at den blev udgivet efter subskription, som kongehuset og en del af aristokratiet ligesom i 1700-tallet understøttede gennem indkøb af en mindre del af oplaget. Endvidere, at forfatterne endnu kun i få tilfælde udelukkende producerede skønlitteratur – og frem for alt, at de havde ansættelse i et embede, som gav dem deres hovedindtægt, men samtidig også god tid til skribentvirksomheden. Oehlschlägers professorat var yderst lempeligt indrettet. Forfattere som Hauch og Ingemann og kritikeren Hjorth havde ikke samme betingelser, men fandt ly i fastansættelse på Sorø Akademi. Grundtvig er et eksempel på en tættere sammenhæng mellem ansættelse og skribentvirksomhed, og den særbehandling, han i embedsmæssig henseende var udsat for på godt og ondt, flød af det primære, hans skribentvirksomhed. Baggens specialmissioner og mere eller mindre mislykkede ansættelsesforhold kunne ligeledes undskyldes ved hensynet til hans litterære produktion. Var digterne undtagelsesvis uden ansættelse – som tilfældet var med Bredahl og Kierkegaard – så var de henvist til at leve af arv eller formue.

Mæcenatets i økonomisk henseende mindst betydningsfulde side var subskriptionen, den mest afgørende embedet, men begge dele viser det snævre bånd, som måtte eksistere mellem disse forfattere og kongehuset og dets adelige og borgerlige embedsmænd, som varetog de kulturpolitiske beslutningsprocesser, hvad enten de så bestod i censur eller promovering. Det tredje aspekt af mæcenatsvirksomheden var dannelsesrejserne.

Romantikens nye digterbillede var den ideologiske ramme om de nye forfatters socialisation og selvforståelse, og stipendiet til rejsen sydpå den økonomiske baggrund. Stipendierne lagde op til den samme skoling i den klassiske, akademiske dannelseskultur, som enevælden forsynede sine malere og billedhuggere med. Specialiseringskravene til forfatterne var ikke så stramme som til de bildende kunstnere, som fik stipendier til at kvalificere sig i specielle genrer, fx historiemaleriet eller portrætmaleriet. Et af de vigtige kriterier for forfatternes succes var imidlertid produktionen af skuespil, som lod sig opføre på Det Kongelige Teater. Det gav publikum, prestige og penge, som senere kunne bære den lyriske produktion oppe.

Oehlenschläger er eksemplet på forfatteren, som udnytter mæcenatets ydelser efter hensigten, og som derfor kunne vende hjem til hæder og embede. Den flg. beskrivelse fra *Levnet* af hjemkomsten viser de snævre personkontakter mellem kunstnerne og aristokratiet:

Jeg traf, ved min Hiemkomst, ikke min Christiane og hendes Fader meer i den skønne store Gaard, med den delige Hauge, paa Nørregade; thi den var lagt i Aske. De beboede nu et indskrænket Lokale, paa Hiørnet af Viingaardsstræde; men Gubben havde medbragt det Bedste: sin Sindsrolighed og sin stille Munterhed. Han var, som før, hengiven til Sprogstudium, Musik, smukke mekaniske Sysler, og glemte ved sit gamle reddede Pianoforte hvad han havde mistet. Med Christiane besøgte jeg Grevinde Schimmelmann, der holdt meget af hende. Jeg havde ogsaa den Lykke at behage Grevinden og maatte i flere Aftencirkler, hvor hele den fornemme Verden var samlet, forelæse min Axel og Valborg og min Corregio. Ogsaa for Hans Majestæt Kongen og Dronningen nød jeg, i hendes Majestæts Værelse, den Ære, i Hoffets Nærværelse. Ministrene *Bernstorff* og *Reventlau* indbød mig til sig. I Grev Christian Bernstorff fandt jeg en kundskabsrig, fintfølede, sundttænkende Velynder, som viste mig elskelig Hengivenhed; jeg glemmer ham aldrig! Den ildfuldne gamle Grev Reventlau gjorde mig den Compliment, at jeg for Corregios Skyld fortiente at være Medlem af Kunstakademiet; men da vi siden kom til at tale om Thorvaldsen, og jeg satte ham over Canova, troede den værdige Olding, at jeg overdrev, og det hialp ikke at jeg sagde: »Deres Excellence! om ti Aar vil, hvad jeg her siger, være en Trivialitet! Saa almindelig er det antaget overalt.« Min Berømmelses Sol havde culmineret. Byen kappedes med Hoffet i at vise mig Opmærksomhed. Jeg havde været halvfemte Aar borte, og ikke saaret nogen Forfængelighed, med min Tilstedeværelse; man havde blot læst mine hiemsendte Skrifter, som man læser en død Mands efterladte Værker; og det traf sig saaledes med mig, som det træffer med meget Slettere, at jeg var bleven *Mode*. (II, s. 166 f.)

Groft kan man skelne mellem flg. receptionssammenhænge og teksttyper i den embedsborgerlige litteratur ved indledningen til 1800-tallet: Digterfejderne og en stor del af den litterære og kulturelle debat, som ofte har karakter af personlige slagsmål, men som har som mål at fastlægge det nye digterbillede. Indlæggene retter sig indad i den litterære institution og er her knyttet til kunstnersocialiseringen. Samtidig rettes de udad mod det dannede publikum både via centrallyrikken og den fortællende digtning (romancerne), som indgår i den samtidige borgerlige identitetsetablering. Dramatikken har samme funktion, men henvender sig til et langt større publikum, og indgår – formidlet bl.a. via Det Kongelige Teater – som et aktivt led i embedsborgerskabets forsøg på at fastholde enheden mellem konge og folk. Derfor blev dramatikken prøvestenen for digternes kunnen, og derfor kom en stor del af de litterære debatter inkl. Heibergs introduktion af den hegelianske æstetik også netop til at slå ned her. Før de embedsborgerlige tekster blev tilgængelige på det i princippet åbne bogmarked eller i teatret, levede de imidlertid i kombinerede produktions- og receptionsmiljøer af mere eller mindre autoritativ karakter fra hjemmet, over familie kredsen og den selskabelige cirkel til klubberne, tidsskriftsredaktionerne og de øverste selskabelige kredse, som omfattede såvel adel som borgerskab. Der er her tale om vækstmiljøer for embedsborgerskabets litteratur i en situation, hvor den stadig som litterær konvention er ugenembrøvet.

I sidste del af 1700-tallet spillede specielt klubberne og tidsskriftsredaktionerne en dominerende rolle som sådanne kombinerede produktions- og receptionsmiljøer. Selv om selskaberne i første del af 1800-tallet øvede væsentlig indflydelse, indtrådte der i takt med professionaliseringen specialiseringstendenser mellem det festlige mødested som fx Skydebaneselskabet – og det professionelt æstetiske forum som fx kredsen bag *Maanedsskrift for Litteratur*. Familien og dens selskabelige cirkel overtager samtidig en stor del af funktionen som kombineret produktions- og receptionsmiljø.

Et eksempel på denne skabende opførelse af litteraturen, just efter at blækket var tørt, er Oehlschlägers oplæsninger i hjemmet eller på Bakkehuset. Denne litteratur indgik i dette borgerskabs hjemme- og selskabsliv som en integreret bestanddel: Kamma Rahbeks sproglige virtuositet kom til udtryk gennem de skæmtenavne,

hun forsynede husets gæster med, og gennem hendes engagerede diskussion af værkerne; hendes fingerfærdighed resulterede i de dekorerede æsker, som hun fremstillede efter tidens mode og sin faders forbillede. Andre bidrog til munterheden ved papirklip, fx silhouetter af de tilstedeværende. Denne mangfoldige aktivitet, som transformerer almuens husflid til æstetisk produktion i de højere cirkler, var rammen om den skabende litteraturopførelse i det æstetisk udformede hjemmemiljø, hvad enten det var Bakkehuset, Søkvæsthuset – eller der var tale om et af de fynske godser, hvor Andersen klippede silhouetter og fortalte historier. Tekstproduktionen havde direkte funktion i en æstetisk helhed og kunne afprøves og udvikles af sit primære publikum, før den kom til opførelse på den store scene eller til salg i boghandelen.

I disse kreative miljøer ligger også de forudsætninger, som dannelsesrejserne bearbejder, og dermed grundlaget for forfattersocialisationen. Oehlenschlägers læsning af de tyske skrækromaner fra 1700-tallet øvede indflydelse såvel på den måde, han opfattede Jena-romantikken, som på den prosadigtning, han forsøgte sig med (jf. novellerne og romanen *Øen i Sydhavet*, som en kompilation af disse forlæg). Heibergs dramatikerevner blev udviklet gennem de dukkespil, som han i lighed med Oehlenschläger opførte for familie-kredsen i sin ungdom. Til disse opførelser af den nye sang, musik og litteratur kom naturligvis, at den udgivne litteratur i stor udstrækning blev brugt til stillelæsning og diskussionsstof i familien og i de dannede kredse.

De toneangivende kredse var først i 1800 tallet samlet på Bakkehuset, i perioden derefter i Heibergernes hjem på Søkvæsthuset, men også andre havde besøg: Just Mathias Thieles hjem var i en årrække centrum for foretrukne privataktiviteter som spil, leg og skabende tekstfremførelse. Her kom bl.a. Hertz og H.C. Andersen, som skrev eventyret »Den lille Ida's Blomster« til husets datter. Husfaderen er tidligere nævnt som udgiveren af *Danske Folkesagn*. Kombinationen mellem interessen for folkekulturen, hans embedsborgerlige virksomhed som direktør for og grundlægger af Kobberstiksamlingsen og hans giftermål med den adelige von Holtens datter viser noget typisk om de snævre klasserelationer bag det embedsborgerlige hegemoni: Borgerlige kunstnere holdt til også i de adelige jordbesidderses saloner i byen om vinteren og på godset

om sommeren. Dronning Caroline Amalie havde salon for en del af dem: Ingemann kunne fra denne platform skrive sine asylsange direkte til de progressive institutioner, som blev opbygget under særlig bevågenhed fra dronningens side. Grundtvig fik som en anden af denne kreds velsignelse til at etablere forsøg med almueskolen i hovedstaden og kunne derved give et konkret modeksempel til de herskende militære tendenser i undervisningen.

Kredsen på Søkvæsthuset blev præget af den Heibergske families mangeartede litterære aktiviteter: Fru Gyllembourgs bidrag til udviklingen af kortprosaen, Carl Bernhards prosaværker, Johanne Louises skuespilkunst og funktion som den ophøjede muse, til hvem både H. Hertz og H.C. Andersen skrev, og Johan Ludvigs æstetik, vaudevilleproduktion og virksomhed på teatret. I en stor del af dette kunstneriske arbejde – og helt tydeligt i udgivelsen af *Kjøbenhavns flyvende Post* – lå en samtidig teoretisk konsolidering af den embedsborgerlige kultur og et forsøg på at overføre dens produkter til et større publikum. Heibergerne arbejdede under de samme produktions- og receptionsforhold som den generation, der brød igennem i tiden lige efter 1800. Forskellen mellem kredsen omkring Bakkehuset og kredsen omkring Søkvæsthuset er imidlertid markant. Den første vender sig indad mod sig selv og mod embedsborgerskabet, mens den anden også vender sig udad i et forsøg på at placere embedsborgerskabets kultur som grundlaget for samfundets hegemoni. Johan Ludvigs nye vaudevilleteater, *Flyveposten* og fru Gyllembourgs nye prosa tematiserer brydningerne mellem handelsborgerskabet og det embedsborgerskab, som var placeret mellem dette og aristokratiet; og disse tekster henvender sig bredt til alle sociale grupperinger.

En pointe bliver, at den kombination mellem det hellenske og indoptagelsen af historisk-mytologisk stof, som foretages af bl.a. Oehlenschläger, kun overvejende havde været fungibel i forhold til embedsborgerskabet selv. Om end han tidligt blev udråbt til digterkonge og fik opført sine stykker på Kgs. Nytorv, har de aldrig trukket det store publikum. Hans strategi fik først bredere gennemslagskraft i den nationale historiske roman hos Ingemann. Heiberg-generationens anvendelse af såvel den prosaiske form – efter indflydelse fra den importerede prosa – som af samtids- og hverdagsproblemerne viste sig derimod effektiv allerede fra starten.

Efter fru Gyllembourgs historier, som konfronterede stands- og kærlighedsaspektet i forhold til ægteskabet, og som udfoldede reglerne for individets opførelse i familiekredsen, lod denne prosa sig udvide til at omfatte diskussionen af det borgerlige individs udviklingsbane og påvirkning. Selv om disse dannelsesromaner fokuserede på en bestemt del af borgerskabet (den mandlige embedsborger), så tematiserede de den borgerlige individuationsforestilling tilstrækkeligt bredt og konkret til at opnå et publikum ud over embedsstanden. Paludan-Müllers forfatterskab er et eksempel på en tvedeling mellem den gamle, hellenske – men anfægtede – akademiske digtning i de mytologiske skuespil, beregnet for lænestolen, og så Adam Homo som dannelseshistorie for et bredere publikum. Samme dobbelthed findes i J.L. Heibergs egen dramatiske produktion mellem spekulativ dramatik og vaudeviller.

En anden pointe kan fastholdes i forlængelse heraf: De i offentlig forstand kreative, centrale produktionsmiljøer befandt sig i København. De var i vid udstrækning isoleret både fra den samfundsmæssige produktivitet i øvrigt – i begyndelsen af århundredet i forhold til kampene om den centrale statsmagt – og fra de delkampe, som foregik om institutionsopbygningen i praksis. Det embedsborgerlige hegemoni baseres på en københavnsk kultur, skabt i et samfundsmæssigt vakuum uden direkte kontakt med den kapitalistiske nyudvikling af handel og landbrugsproduktion, som foregik decentralt i provinsen. Derimod var den tæt knyttet til de samfundsmæssige ruiner af det gamle system omkring hoffet og regeringen i den overdimensionerede hovedstad. I denne afgrænsning – og samtidig i kunstproduktivitets karakter af offentliggørelse af produkter, som var integrerede og integrerbare i hjemmelivet – ligger en del af betingelsen for denne kulturs biedermeiertendens. På det samfundsmæssige makroplan er betingelsen for biedermeiertendensen, at Danmark ligger i et økonomisk og politisk randområde i Europa. Med en fortabt storhed som kolonimagt og transithandlende, der havde camoufleret landets økonomiske og produktionsmæssige tilbagestående, og en følelse af at være underlagt også det politiske spil på europæisk plan, herunder den almindelige politiske regression, bliver den idealiserende fokusering på den nationale fortid og privatsfærens problemer nærliggende.

De ledende kulturproducerende miljøer henvendte sig ikke blot til et passivt publikum, men først og fremmest til kredse af samfundsmæssigt jævnbyrdige og kulturproducerende i provins og hovedstad: I begyndelsen af 1800-tallet dukker provinsteatrene op, efter åbningen af det første i Odense i 1796. De får faste ensembler, men besøges derudover flittigt af grupper og enkelte skuespillere fra Det Kongelige Teater. Denne udbredelse af det offentlige teater går hånd i hånd med udbredelsen af den private og halvprivate dilettantforestilling, som foregik over hele landet i dannede kredse. Både Steffens og Oehlschläger havde en fortid som dilettantskuespillere. Teksterne og kulturstrømmen gik fra de i kulturpolitisk henseende centralt placerede familiekredse i hovedstaden til de decentralt placerede, hvor vægten nok var lagt på receptionen, men hvor dramatisering og fremførelse også kunne føre til produktion. Denne bevægelse fra hjem til hjem, har været endnu en baggrund for smagsfastlæggelsen. Den embedsborgerlige kultur var dynamisk i første halvdel af 1800-tallet. Dens placering som grundlag for det ideologiske hegemoni skyldtes, at den først formåede at trænge ind i aristokratiske miljøer, som var præget af oplysningsidealene og den individuelle frigørelse, og at den siden trængte ind i det ikke-akademiske borgerskabs erfaring.

Den almene dannelse

Som udgangspunkt for en nærmere bestemmelse af periodens dannelsesforestillinger lader følgende resultater sig opsummere:

Den økonomiske krise i begyndelsen af 1800-tallet markerer et spring i de historisk dominerende produktionsmåder fra feudalisme til kapitalisme og en ændring i statsmagtens rolle, som svarer hertil. Denne proces nødvendiggør en institutionsudbygning, som mere direkte end hidtil kunne gribe strukturerende ind i de enkelte befolkningsgruppers livssammenhæng både for at sammenføje modsætningerne mellem de feudale rester og de kapitalistiske kimformer og for at bygge et borgerligt hegemoni op som en samlet legitimering af modsigelserne mellem det nye samfunds klasser og lag.

I opbygningen af hegemoniet bliver embedsborgerskabet den drivende faktor, men udviklingen præges i begyndelsen af 1800-tallet af dets nære relation til aristokratiet og nederlaget for den florissante periodes handelsborgerskab. Embedsborgerskabet står her isoleret som enevoldsregimets agenter, men fraktioneres, idet en del knytter sig til det nye økonomiske borgerskabs demokratiseringskrav i 1830'erne og 40'erne, mens andre fortsat støtter den enevælde, som den økonomiske udvikling og embedsborgerskabet selv havde gjort overflødig.

Etableringen af hegemoniet foregår via en dobbelt institutionsudbygning. På den ene side står tiltag, der har til formål at integrere proletariat og subproletariat og at binde de urotendenser, som her gjorde sig gældende, jf. indgrebene i det feudalt organiserede arbejdsmarked og oprettelsen af fattigvæsenet. På den anden side står embedsborgerskabets udvikling af sin egen specifikke bevidsthed: Den professionelle side heraf sker bl.a. via etableringen af embedsstudierne og ændringer i lønformerne, mens embedsborgernes selvbevidsthed som statsborger og privatperson udvikles i klubber og selskaber – men frem for alt i de selskabelige private fora – via skønlitteraturen og de filosofiske og politiske debatter.

Processen falder i tre faser, som viser, at dens to sider blev stadigt snævrere forbundet: I begyndelsen af 1800-tallet er der overvejende tale om en intern selvafklaring i embedsborgerskabet med udviklingen af skønlitteraturen og dens institution som vehikel. I slutningen af tyverne sker et skred fra den subjektive til den objektive idealisme og en udbygning af den reelle magt, der modsvarede kapitaliseringsprocessens opsving under højkonjunktoren. Dette gør den aktive institutionsudbygning mulig og er rammen for embedsborgerskabets integration af erfaringer både fra almuen og det nye handelsborgerskab. Afslutningen af processen er overgangen fra delkampene om institutionerne til kampen om statsformen, hvor koalitionen mellem embedsborgerskab, handelsborgerskab og det agrare småborgerskab vinder en foreløbig sejr med juni-grundloven.

Herefter står det tilbage at efterspore de indre forbindelseslinjer i denne dobbelte proces. Et redskab kan være en diskussion af de dannelsesforestillinger, som lå bag hhv. etableringen af almueskolen og debatten om latin- og realskolen.

Almueskole og realskole

Under overskriften »Om Staldmestere og Skolemestere« bragte det satiriske ugeblad *Corsaren* i 1840 bl.a flg.:

Om en Skolemesters Kjole.

Hvor gammel bør en Skolemesters Kjole være? – Fem gange så gammel som han selv.

Hvorfor? – Fordi kun hver 5te Skolemester i Embedet kan faae Raad til at anskaffe sig en.

Bør den være forsynet med Lommer? – Ja.

Hvorfor? – Fordi Skolemesteren stadig maa leve i Haabet om at faae Noget i dem.

Bør en Skolemesters Kjole besidde andre Egenskaber? – Ja, den bør være uigjenkjendelig.

Hvad vil det sige? – Den bør være saaledes beskaffen, at Ingen, der ikke før har seet en saadan, kan sige, om det er en Kjole, et Hestedækken eller en Gulvmaatte.

Hvortil kan en velindrettet Skolemester-Kjole tjene?

Til Kjole, Sengetæppe, Haandklæde, Pengekasse og Bogskab.
(nr. 36)

Hvad var baggrunden for denne gøren nar af det skolesystem for almuen, der var bygget op på grundlag af loven fra 1814? At den på kornet rammer almueskolens elendige forfatning og den ringeagt, der var lærerne til del. Indførelsen af almueskolen byggede på en forestilling om, at de enkelte sociale grupper skulle uddannes på grundlag af det samme harmonistiske samfundsbillede til at forblive i deres stand som loyale undersåtter under kongen og Gud. Selv om almueskolen var et nødvendigt led i etableringen af det borgerlige samfund, var den således funderet i resterne af en feudal samfundsopfattelse. Denne brydning træder konkret frem i dobbeltheden mellem uddannelsens almene legitimation af samfundssordenen, som rummede kimen til et krav om en fælles uddannelse af alle, og den faktiske forskel i den undervisning, som blev tilbudt de enkelte klasser og lag. En del af baggrunden for den kraftige klasseopdeling, som prægede gennemførelsen af loven – delvis i modsætning til dens oprindelige intentioner – var

den økonomiske krise fra 1807 til 1830. En anden begrundelse var, at almueskolens lærere både af samtidens akademikere (specielt præsterne) og af den økonomisk opadstigende gruppe af selvejerbønder blev søgt fastholdt netop som lærere for almuen med livsbetingelser fælles med denne. Dette må ikke blot ses som et resultat af en modvilje mod at tillægge lærerne øget social status ved at tillade en professionalisering. Snarere må det tages som udtryk for selvejerbøndernes kamp mod statsmagtens samfundsmæssiggørelse af uddannelses- og opdragelsesfunktioner, der hidtil havde kunnet indløses i produktionen og i familien: Skolesystemet var umiddelbart hverken i overensstemmelse med selvejerbøndernes produktionsbetingelser – som nødvendiggjorde, at børnene indgik som arbejdskraft – eller med traditionen for holdningsmæssig og praktisk træning af børnene via deres deltagelse i produktion og familieliv. Konflikten mellem selvejerbønder og statens almueskole løber gennem hele 1800-tallet og var baggrund for etableringen af hjemmeundervisningen og det grundtvigiansk prægede friskolesystem.

Handelsborgerskabet var den anden sociale gruppe, som økonomisk var opadstigende i kornsalgsperioden. Denne fraktions krav til uddannelsessystemet var standsspecifikke i samme forstand som selvejerbøndernes, idet den stillede krav om en videregående skoleuddannelse, der omfattede de kvalifikationer i de naturvidenskabelige fag og i de moderne fremmedsprog, som var nødvendige for deres erhvervsfunktion. Resultatet var her oprettelsen af et stort antal realskoler i midten af 1800-tallet.

Men i disse krav lå der også et ønske om at benytte en ændring af den videregående skoleuddannelse som middel til at svække det daværende embedsborgerskabs monopolagtige magt over statsapparatet i det tidlige kapitalistiske samfund.

Dannelsesdebatten

De forskellige tendenser i dannelsesdebatten om real- og latinskolen i 1800-tallets midte er fælles om at betone, at dannelsen har et *æstetisk*, et *etisk*, et *utilitisk* og et *formalt* aspekt. Det samlede mål er udviklingen af mennesket i abstrakt forstand til det sande, det gode og det skønne. Fælles er også pointeringen af, at udviklingen af individets evner og smag er til fordel for almenvellet. Konflikten

mellem tendenserne går på prioriteringen af de nævnte aspekter og på spørgsmålet om, hvilket materiale og hvilken pædagogik der skal anvendes. På den ene side står her den *nyhumanistiske tendens*, som var dominerende i de første 30 år af 1800-tallet. På den anden den *utilitisk-realistiske* retning, der slog igennem i slutningen af 1700-tallet, og som var baggrund for realskolens etablering og den lærde skole i den sidste halvdel af 1800-tallet.

J.L. Heiberg står som fortaler for den nyhumanistiske retning og søger at fundere denne på den hegelianske tankebygning. Hovedmodsatningen på det videnskabelige plan består if. Heiberg mellem det foreliggende, men ustrukturerede virkelighedsmateriale og den logisk funderede sammenhæng mellem materiale og erkendelse, som karakteriserer de udviklede videnskaber. Heiberg er principielt tilhænger af at anvende ethvert udviklet videnskabeligt område som dannelsesmateriale i skolen. Når han alligevel plæderer for en fastholdelse af det klassiske sprogstudium, skyldes det, at han mener, at den menneskelige tanke via dette kan udvikles fra et umiddelbart fantasistudium til en spekulativ fornuft. Denne opfattes som middel til at betragte de foreliggende fænomener i natur og historie som udtryk for de idealistiske lovmæssigheder, som er begrundet i den hegelianske udviklingslogik. Karakteristisk for hans position som nyhumanist er det, at han argumenterer for, at en træning af det formale aspekt uden videre medfører en udvikling af de øvrige. Videre hævder han, at en anvendelse af et egnet, men begrænset dannelsesmateriale – som de klassisk-sproglige tekster – giver de nødvendige og tilstrækkelige forudsætninger også for en bearbejdning og forståelse af alle andre vidensområder.

I modsætning hertil karakteriserer det den utilitisk-realistiske retning at lægge mindre vægt på transferfunktionen. Man fremhæver, at viden og dannelse er koblet tæt sammen, således at forskellige dannelsesmaterialer er forbundet med optræningen af forskellige evner. Denne retning argumenterer for en optræning af samtlige de nævnte aspekter og for en anvendelse af et bredt dannelsesmateriale, som omfatter naturvidenskab og de moderne sprogfag. Lütken, der står som repræsentant for denne tendens, går ind for at vælge det dannelsesmateriale, som i størst mulig udstrækning er tilgængeligt også for elevernes egen selvstændige iagttagelse og induktive erkendelse. Prøvestenen for udviklingen

af de nævnte aspekter bør efter hans opfattelse ikke være de resultater, den enkelte opnår som klassisk filolog, men en bred viden og en evne til at forholde sig til virkeligheden uden at være tynget af arbejdsdelingen mellem de videnskabelige discipliner. Denne tendens søgte Madvig at bakke op med sin modernisering af latinskolen i 1850, og den slog for alvor igennem i 1871 med indførelsen af den matematisk-naturvidenskabelige studentereksamen. Brydningerne mellem de to tendenser fører altså til en ændring af dannelsesmaterialiet og til dels også af de pædagogiske former, men uenigheden overskred ikke rammerne for den institution, hvorefter den drejede sig; den gik mere på midlerne end på de generelle dannelsesmål og problematiserede ikke embedsmændenes placering i statsapparatet.

Dannelsesbegrebet

Ud fra bl.a. disse brydninger i uddannelsessystemet er det muligt at skitsere de fælles forestillinger og utopier, som ligger i begrebet om den almene dannelse: Den borgerlige opfattelse af dannelsesprocessen er, at der ideelt er tale om en konkurrence i frihed og lighed mellem individerne i forhold til de samme dannelsesmål, ikke en standsspecifik kvalifikationsproces. Dannelsesbegrebet er set fra et borgerligt synspunkt emancipatorisk i den forstand, at det omfatter en individuel social mobilitet, som er begrundet i individets egenskaber og handlinger. I adjektivet almen eller almindelig ligger, at der heller ikke er tale om udviklingen af fagspecifikke kvalifikationer, men om en udvikling af mennesket (dvs. manden) både som familieoverhoved og statsborger. Begrebet om den almene dannelse søger i en helhed, der er baseret på cirkulationssfærekategorier, at sammenholde et etisk, et æstetisk, et utilitært og et formalt aspekt, hvor vægten i perioden efter 1830 forskyder sig fra en ret ensidig træning af det formale element mod en ligestilling af aspekterne. Helhedsopfattelsen bag aspekterne kan karakteriseres som *historisk*, *idealistisk* og *organicistisk*. Begrebet er historisk, fordi det rummer en forestilling om en udvikling af individets aktuelle bevidsthed via en besindelse på og erkendelse af fortiden. Det er idealistisk, fordi det rummer en dualitet mellem idealitet og realitet, og fordi målet for dannelsesprocessen er en harmonistisk forening af disse modsigelser. Begrebets organicistiske dimension er begrundet i, at det omfatter

en samtænkning af ontogenese og fylogenes, nationens udvikling opfattes som en projektion af individets.

Sammenholdes dimensionerne, ses det, at individets splittelse mellem natur og kultur i ungdommen søges overvundet ved en konfrontation med tekster og andre kulturprodukter, som opfattes som udtryk for nationens naturtilstand. Målet er på det individuelle plan at etablere en ansvarlighed over for almenvellet og på det nationale at stræbe efter opfyldelsen af en utopi om det frie, borgerlige samfund. Begge disse mål opfattes som udtryk for en forening af modsigelserne mellem natur og kultur.

Dannelsesforestillingen implicerer derfor, at de dannede skal fungere som *nationens hoved*, der handlekraftigt og selvstændigt kan varetage de øvrige klassers interesser ud fra et helhedssynspunkt.

Både udviklingen af statsformen og af uddannelsessystemet i den sidste del af 1800-tallet viser, at det embedsborgerlige hegemoni var så magtfuldt, at det nok lod sig påvirke, men ikke lod sig vælte, selv om samfundets magtapparater formelt blev lagt i *nationens hænder*.

Et spørgsmål om stil

»Tændstikken, dens forgængere og afløsere«

Anledningen til at jeg blev placeret blandt 'de boglige' i eksamensmellemskolen var, at jeg var i stand til at udlægge to betydninger af ordet 'stol'. Senere fandt man det rimeligt at ekspedere mig videre til gymnasiets hellige haller, efter at jeg havde givet det svar på den komplekse problematik, som lå begravet i stileemnet »Tændstikken, dens forgængere og afløsere«. En af vores opgaver havde i mellemtiden været at forstå begrebet dansk stil. Det var os ligegyldigt, at allerede de gamle grækere havde ordet både konkret i betydningen skriveredskab og tillige inden for retorikken om det kunstneriske enhedspræg i et litterært værks form. Også, at begrebet siden blev udvidet til at omfatte andre kunstarter og til at sætte skel mellem perioder og kreative personer. Litterær stil, livsstil og social baggrund anerkendes i dag som fænomener, der hænger sammen – et forhold, der naturligvis måtte springe en H.C. Andersen i øjnene:

En ser man født for Prosa,
Og en for Poesi,
En skabtes for Agurker,
Og en for Potpourri.⁹⁷

Vores behov som elever i mumleskolen var at få en operationel definition af uhyret. Hvordan man kunne og burde skrive stil, var det dog læreren svært at gøre rede for. Men tre grundregler lod sig dog destillere af hans reaktioner: Indholdet var mindre vigtigt end sprogrigtigheden. Stilen skulle bestå af en indledning, en afhandling og en afslutning. Specielle stilistiske virkemidler skulle vi overlade til forfatterne. Resultatet blev, hvis det var vellykket, en ret grå sagprosa isprængt enkelte personlige vurderinger og med en fast komposition. Emnet kunne være hvad som helst.

Vita brevis, ars longa. Efter syv års forsøg formodedes man at være tilstrækkeligt dreven til at meddele sig inden for denne genre. Skolens flag blev hejst, solen skinnede på de røde mursten, og man blev sammen med de øvrige delinkventer interneret i drengesalen for på seks timer at bringe kamelen gennem nåleøjet. Lærernes knirken over gulvet, duften af æblerne ved bordets kant og arket med »Studentereksamen. Dansk stil« i direktoratets karakteristiske typografi smelter sammen og bliver del af demonstrationen af almindendannelse og studieegnethed. Hjerteblod, meninger og viden indgår i overgangsritualet.

I de senere år har stileskrivningen med rette været genstand for stor opmærksomhed blandt dansklærerne. Den jubilerende forening har med kurser, opgavehefter og debatartikler søgt at udfylde et hul i kandidatuddannelsen. Baggrunden for interessen har været erkendelsen af, at den danske stil ikke blot er et vigtigt led i danskfaget og i fag, der i øvrigt leverer problemer og viden til opgaverne. Den dialog mellem institution og elev, der foregår mellem stileemne, besvarelse og lærerens respons, må opfattes som en vital påvirkning af elevernes evner til videntilegnelse og -formidling. Og den træning implicerer naturligvis visse tankeformer og værdisæt. Stilen er ikke manden, slet og ret.

Endnu en gang har jeg fået stil for: Den redigerende dansklærer har anmodet mig om at gøre rede for litteraturen i gymnasieskolen, gerne gennem de sidste 100 år. Som det er typisk for danske stile, lader emnet sig egentlig kun behandle i store afhandlinger, men som stileskriver lærer man at snitte problemer til, hvad enten de er omfattende som »Atomtidens perspektiver« (1956) eller tilsyneladende mere harmløse som »Fordele og Farer ved et selskabeligt Liv« (1904). Stilens indledning lader sig som bekendt bruge til at afgrænse emnet og til at antyde en disposition, som dog ikke må træde for mekanisk frem i afhandlingen.

Jeg har valgt at belyse litteraturformidlingens udvikling ud fra de sidste 100 års emner i dansk stil til studentereksamen. Af dem kan man ikke aflæse, hvordan litteraturen og de øvrige fænomener under paraplyen 'det brede tekstbegreb', blev behandlet i timerne. Men der ligger i studentereksamensemnerne signaler om, hvad disse efter institutionens forkromede mening skulle føre frem til, både

hvad angår paratviden, færdigheder og 'den skjulte dagsorden'. Der er litteraturpædagogiske forudsætninger for og bevidsthedsmæssige konsekvenser af (for at bruge en karakteristisk formular fra emnerne) den rolle, teksterne spiller i den danske stil. Derfor vil jeg på baggrund af et signalement af den danske stils typer gennem de sidste 100 år søge at belyse, hvilket tekstmateriale der inddrages, og hvilke synsvinkler, metoder og perspektiver der lægges op til i tekststilen og dens forgængere.

»Paavis Ordets Magt og Afmagt!«

Sådan gjalder ordren til eleverne over 16 (dvs. i den lærde skoles to øverste klasser) i stileemne nr. 464 fra *Dansklærerforeningens Opgaver til danske Stile*, 1898. Hvis den var blevet efterkommet, ville en stor del af medlemmernes arbejde have været overflødigt og foreningen formodentlig ikke have været i stand til at jubilere. Men som nævnt er det almindeligt, at stileemner spørger om mere, end ti vise kan svare på, og publikationen af de mange stileemner var et led i et seriøst fagligt fremstød: Efter at foreningen 1890-93 havde gennemført udgivelsen af 13 værker, der dækkede territoriet fra Holberg til 1800-tallets digtere, blev det på generalforsamlingen i 1894 besluttet at prioritere den skriftlige fremstilling. Resultatet blev fire opgavesamlinger med fælles titel, men rettet mod hvert sit undervisningstrin, 1898-1905.

For de lærde skolers vedkommende var rammerne for danskfaget nedlagt i 1871-loven, som imidlertid var revideret med loven af 1882, bl.a. med henvisning til elevernes »Overbebyrdelse«. Oldnordisk faldt bort som undervisningsfag og adskillige fag blev beskåret, men dansk kom styrket ud af den langvarige debat, der gik forud. Undervisningsinspektionen anbefalede at bruge en del af den indvundne tid på dansk litteratur, og den reviderede lov krævede både en bunden og en fri opgave til den eksamen, der gav »Ret til at indskrives som akademisk Borger ved Universitetet«.

Skellet mellem de to opgavekategorier går igen som hovedinddeling i den opgavesamling, der er henvendt til de 13-16-årige elever. Her defineres de bundne opgaver som dem, hvis stof er kendt for

eleverne eller meddelt dem gennem skoleundervisningen. Opgaver i historie, naturhistorie og fysik, men også i litteratur findes her. Sigtet er at prøve elevernes paratviden, og for nogle af de litterære opgavers vedkommende, deres evne til at referere. De frie opgaver skal henvende sig til fantasi og refleksionsevne. Samlingen skelner her mellem fortællende, skildrende, beskrivende og reflekterende opgaver og tilføjer opgaver, som tager udgangspunkt i definitioner, bekendtgørelser og ordsprog. Opgavetitlerne peger bort fra den litterære undervisning, men hensigten var at træne evner, som var forudsætning for denne.

Opgavesamlingen for den lærde skoles ældste elever er imidlertid ikke konstrueret efter modstillingen mellem bundne og frie opgaver, selv om den til dels i sit indhold hviler på den. Det er interessant, at redaktøren B.T. Dahl i sit forord tager afstand til en snæver binding af stilen til skole- og videnskabsfagernes paratviden: »Det Synspunkt, at det er 'danske Stile', ikke 'skriftlig Historie, Geografi eller Naturlære', bør intet Øjeblik tabes af Syne.« Derfor kasserede han en del stileemner, også blandt dem, der havde været givet til examen artium. Bag opgavesamlingen lå et forsøg på at styrke det danskfaglige arbejde. Ganske vist indeholder den emner som »Øresund« (fra Skolelærerindeeksamen 1874), men det typiske var, at der til kravet om dokumentation af viden nu blev føjet et eller flere krav om perspektivering: »Vesterhavet, dets Indflydelse paa og Betydning for Jyllands Natur og Befolkning« (hhv. emne 39 og 40).

Tendensen går videre i retning af at kræve dokumenterede færdigheder og evner til problemløsning, der bygger på et paradigme, som lægges ned over samtlige af skolens vidensområder og overskrider grænsen mellem humaniora og naturvidenskab. I de litterære opgaver kræves således »Udsigt over«, »Karakteristik af«, »Indholdsgengivelse af«, »Skildring af« eller der kræves belysning af »Betydning af« / »for«, »Forholdet mellem«, »Sammenligning mellem«. I de historiske og kulturhistoriske opgaver spørges efter »Karakteristik af«, »Sammenligning mellem«, men også om »Aarsagerne til«, »Betydningen af« og »Følgerne af«. De naturvidenskabelige fænomener betragtes ud fra synspunkter som »Betydning for og Indflydelse paa« og »Fortrin og Mangler«.

Til hvert krav svarer inden for det pågældende område en opgave-

type, let identificerbar – en maskine, som så lang tid før dataalderen kunne generere spørgsmål i det uendelige, jf. fx nr. 305: »*Sammenligning* mellem: den græske og den nordiske Gudelæres Opfattelse af Menneskets Tilstand efter Døden, Zeus og Odin, Dorerne og Ionerne, Danmark i 1659 og i 1807 o.l.« Eller inden for det litterære område: nr. 554 »[...] *Forholdet* mellem a) Sokrates og Sofisterne, b) Baggesen og Øhlenschläger 1806-07, o.l.«.

Selv om kun en mindre del af samlingens opgaver er formuleret så maskinelt, så driver motoren også hovedparten af de øvrige, jf. fx nr. 548: »Norsk Indflydelse paa den danske Litteratur« og nr. 501: »Sagalitteraturen og dens Anvendelse i senere Digtning«. Det smøremiddel, som får spørgemaskinen til at fungere, er den positivt videnskabssteori med dens afgrænsede forståelse af forholdet mellem et givet fænomen og dets årsag og virkning, mellem en given indflydelse og det, som påvirkes, og mellem fænomenets indhold og værdiforestillinger.

»Cyklekørslen, dens Fordele og Skyggesider for den enkelte og for Almenheden«. Stilen 1884-1909

Det første sæt eksamensstile efter 1882-loven stammer fra januar 1884 og det sidste fra juni 1909. I alt leverede den nysgerrige statsmagt 51 sæt opgaver for at afprøve almindelse og studieegnethed hos sine kommende embedsmænd og virksomhedsledere. Hvert sæt omfattede en bunden og en fri opgave. Ingen af disse var forsynet med stikord endsige med tekstmateriale. I januar 1899 var det nødvendigt for eksamenskandidaterne at vide tilstrækkeligt til at kunne besvare den bundne opgave »Reformationen i England«. Herefter skulle de have et jugement og en indsigt i forholdet mellem individ og almenhed, i forholdet mellem cyklen og andre trafikmidler og måske tillige i forholdet mellem to nævnte forhold, som satte dem i stand til at besvare den frie opgave om cykelkørsel. Thi begge opgaver var obligatoriske! Munterheden har dengang været til at overse, selv når det frie emne »Jernbanen som Kulturbringer« blev stillet i 1908.

Enkelte af de bundne emner faldt inden for naturfagene, lidt flere inden for litteraturhistorie – men syv ud af ni faldt inden for historie

(oftest forstået som regenternes og krigenes). Her var danmarkshistorien prioriteret over europæisk historie, og kulturhistorien kun repræsenteret i enkeltstående tilfælde.

I de historiske opgaver huserer spørgemaskinen: »En Karakteristik af Peter den Store« (1894) og »Den sidste Krig mellem Frankrig og Tyskland; dens nærmeste Aarsager og politiske Følger« (1897) må stå som eksempler på hhv. den nøgne og den mere specificerede type. Blandt de enkeltstående litterærhistoriske opgaver findes den åbne slags som »Johannes Ewald« (1886), men i nogle spørges der mere præcist og ud fra samme forudsætninger som i det omtalte paradigme: »B.S. Ingemanns Betydning i dansk Digtning og Aandsliv« (1903). De bundne emner kræver en faktuel viden om et givet fænomen (fx »de lundske Ærkebisper«, »Munkevæsenet«, »Trediveaarskrigen« eller et forfatterskab), de kan dertil kræve en blotlæggelse af årsagerne til fænomenet og af dets følger. Her skelnes der så evt. mellem fordele og ulemper.

De frie emner fokuserer på samfundsspørgsmål, individuelle egenskaber, bevingede ord eller bibelsteder, naturforhold eller kultur- og mediefænomener nævnt i række efter hyppighed. De fleste af de samfundsorienterede emner ligger i indhold og struktur tæt på de bundne, historiske opgaver, som »Grundene til og Følgerne af den i vore Dage almindelige Forøgelse af Bybefolkningen og Aftagen af Landbefolkningen« (1898). De individorienterede emner drejer sig ofte om den enkeltes moral i almindelighed: »Ærgjerrighed, en Spore til det gode og til det onde« (1887) – og knytter sig derfor tæt til diskussionen af de bevingede ord og de hellige skriftsteder. Inddragelse af elevoplevelser og andre erfaringspædagogiske påhit er endnu fremtid. »Enhver er sin egen Lykkes Smed« lød det i 1890, og tolv år senere udbygges temaet: »I første Mosebog siger Gud til de nys skabte Mennesker: 'Gører eder Jorden Underdanig'. Hvorvidt kan Menneskene siges at have opfyldt dette Bud?« Kun meget få eksamensopgaver i denne periode søger som den geniale formulering om cykelkørslen at sammenknytte det individuelle og det kollektive perspektiv. De frie emner kan overraske ved at tage fænomener som sport, mode og dagspressen op. Litteratur er kun på dagsordenen én gang – »Min yndlingslæsning« (1906) – i øvrigt var resultaterne af den intensiverede litteraturundervisning henvist til de bundne emners aftjekning af paratviden.

»Nogle Tendenser i det 20. århundredes litteratur«. Stilen 1910-1965

Med Systemskiftets skolelov fra 1903 blev de lærde skoler døbt om til højere almen-skoler og mellemskolen etableret som den bro, der skulle forbinde disse med underskolen. Broen blev bygget både ovenfra og fra ned, og man havde for så vidt held med konstruktionen, at den først blev erstattet af en ny med den blå og den røde betænkning og skolelovene fra 1958. I sommeren 1910 blev der for første gang stillet opgaver til studentereksamen efter de nye bestemmelser og sidste hold, som jeg med betinget glæde og resultat hørte til, forlod gymnasieskolen i sommeren 1965. Gennem de 51 år udviklede den danske stil sig i et sindigt tempo: Den model, som havde debut i 1910, blev i princippet fastholdt, om end der fra 1962 blev foretaget eksperimenter, som førte frem til de omfattende materialesamlinger i 70'erne og 80'erne. I denne lange periode har Vilhelm Andersens litteraturopfattelse sin monopolstatus i gymnasieskolen. Og på baggrund af den fik de litterære emner en hidtil ukendt plads også i stilemnerne.

I 1910 var studentereksamen forbeholdt de få og udvalgte; de højere almen-skoler havde den funktion at levere forudsætningerne for universitetets embedsstudier. Den sommer kom i alt 686 igennem. Heraf var 33 privatister fra den gamle ordning, 65 privatister, der havde fulgt den nye, medens 11 havde taget tillægseksamen ved universitetet i naturvidenskab, og de resterende 577 var dimitteret fra skolerne. Fra 'den oprindelige latinske', der nu var blevet en klassisk-sproglig linje kom 65, fra den matematisk-naturvidenskabelige linje, der havde spaltet sig ud i 1871, kom 175, mens næsten halvdelen, i alt 322, havde gennemgået den nysproglige linje, etableret med loven af 1903. Den gymnasiale undervisning var for eliten (s børn) og stærkt præget af humaniora.

Fordelingen mellem sproglige og matematikere ændredes, således at man ved periodens slutning havde flest af de sidste, men procentuelt dog ikke nær så mange som i dag. Drengene var først til at følge 'tidens signaler'; i min gymnasietid var der endnu kun få piger i matematikerklasserne. Den sproglige studentereksamen gav adgang til de humanistiske universitetsstudier og jura bl.a., men ellers var den matematiske det mest sikre kort for de kommende skaffedyr.

Trods denne forskydning var gymnasiets humanistiske fællespræg perioden igennem sikret ved dets faglige rygrad: dansk, historie, oldtidskundskab og gymnastik. Her indgik også den danske stil og den kulturkonception, den udtrykker.

For det relativt store antal privatister blev en særlig modenhedsprøve anordnet, og her blev frem til 1922 skellet mellem de bundne og de frie opgaver håndhævet. Disse eksaminander skulle fortsat skrive én opgave af hver type. En del emner blev overtaget fra den gamle ordning, men det er karakteristisk, at den bundne opgave omdøbes til »Litteraturopgave«; historiske og naturvidenskabelige emner sorteres ud, litteraturhistorien bliver ene om at levere prøvesten. Spørgsmål fra disse prøver er ikke taget med i det følgende.

Det vigtigste nybrud har for skolernes eksamenskandidater formentlig været, at de kun skulle skrive én opgave fra og med 1910. Skellet mellem de bundne og de frie opgaver trådte ikke længere frem, selv om der helt frem til 1965 blev formuleret spørgsmål, som tidligere ville have været rubriceret som bundne. Nu var det også muligt at vælge sig udenom, idet hvert sæt stileopgaver rummede alternative spørgsmål. Et samlet blik på opgavesættene viser imidlertid, at den danske stil også indholdsmæssigt i denne periode fik en anderledes profil, end den havde haft.

Med nogle undtagelser udsendes der perioden igennem to sæt stile (ved besættelsens ophør tre) hver bestående af tre spørgsmål (dog fire i de seneste sæt). De godt 350 spørgsmål, jeg har registreret fra perioden, fordeler sig indholdsmæssigt over et meget bredt spektrum. En grov opsplitning af dette i de fem områder, spørgsmålene er orienteret mod, giver følgende fordeling:

Kulturorienterede spørgsmål: 18 %
Naturorienterede spørgsmål: 10 %
Samfundsorienterede spørgsmål: 21 %
Individorienterede spørgsmål: 4 %
Historiske spørgsmål: 20 %
Litterære spørgsmål: 26 %

Man skal som altid spise brød til: grænserne mellem områderne er ikke skarpe (herom under gennemgangen af dem), enkelte emner har været svære at placere, og man kunne have opstillet andre ka-

tegorier. Når disse har forekommet mig brugbare, skyldes det, at spørgsmålene på enkelte nær enten tydeligt og traditionelt er af historisk eller litterær art eller er orienteret mod problemer knyttet til kultur, natur, samfund eller individ. Spørgsmål, der både går på fx natur og samfund, er placeret efter den synsvinkel, der er anført som den overordnede. Således er »Hvilken Rolle spiller et Lands Naturforhold for Udviklingen af dets Næringsveje?« henregnet til de samfundsorienterede spørgsmål (1913). Inden kommentaren til de enkelte kategorier må to forhold fremhæves: For det første, at den blandt de frie emner så almindelige stiletype om det bevingede ord eller bibelstedet nu er gledet ud. Den findes kun i et enkelt tilfælde i denne periode. For det andet, at der nu spores en – stadig sjældent forekommende – interesse for elevernes oplevelser. Kun når det angår kulturelle fænomener, forstås. Formuleringer af typen »Min personlige Opfattelse af et Kunstværk« (1935) findes i 3-4 % af opgaverne.

Den centrale del af de *kulturorienterede* spørgsmål er bygget op om 'kultur' uden nærmere specifikation: fx »En kulturelt betydningsfuld Bedrift« (1932) og »En eller flere Sider af den græske eller den romerske Kultur« (1934). Men kategorien omfatter desuden spørgsmål om sproglige forhold, om andre kunstformer end den litterære, om medier, om fritid, om sport, om uddannelse mv. De fleste af disse sager har ikke, som efter indførelsen af det brede tekst- og kulturbegreb, været inddraget i undervisningen. Eleverne formodedes at kunne svare ud fra samtidens debat, og en række af emnerne var topaktuelle: Allerede i 1916 udspyttede den gamle spørgemaskine »Biografteatre, deres Fortrin og Mangler«. Spørgsmålet »En moderne Avis, dens Indhold og dens Opgaver« (1931) kom i forskellige varianter igen og igen, lang tid før avislæsning blev en del af dansktimerne. I 1932 stod »Fotografis Anvendelse« på dagsordenen, fem år efter »Skolen og Teatret« – og selv om opgavestillerne i 1940 interesserede sig for »Aandelige Strømninger i det 18. Aarhundrede« blev emnerne »Friluftsliv« og »Rejseliv« taget op i 1928 og 29. En del år før præsten, Spies og Interrail. Pegefingern blev ganske vist løftet i 1943, hvor der med en formulering fra 1800-tallet spørges om »Den rette Brug af Ferier og Fritid«, men de kulturformer, som ungdommen kunne tage til hjælp i denne sammenhæng (sport, radio, film), tages op ved flere

lejligheder. Som man kan forvente, er de kulturorienterede spørgsmål blevet opprioriteret og aktualiseret sammenlignet med den tidligere periode i stilenes historie, men disse tendenser accentueres ikke før i perioden efter 1966.

De *naturorienterede* spørgsmål nedprioriteres både i forhold til perioden før og i løbet af perioden. Dertil kommer, at en omorientering lader sig spore: Spørgsmål, der svarer til de tidligere bundne emner, gives stadig i første del af perioden – fx »Nervesystemet og dets Betydning for den menneskelige Organisme« (1913) og »Hjertet og Blodomløbet« (1914). Men aftjekningen af naturfagernes mere detailprægede viden overlades til andre fora, og i stedet stilles der spørgsmål til disse og til den teknologiske udvikling ud fra en samfundsmæssig eller humanistisk synsvinkel. Selv om kroppen stadig ansues som et apparat i 1944, hvor der spørges om »Ernæringens Betydning for vor Sundhed«, er den dog vores og en helhed. Året efter skulle kandidaterne tage stilling til »Videnskabens Samarbejde med de praktiske Erhverv«, i midten af 50'erne hæves abstraktionsniveauet endnu en tak. »Milieuets betydning« og »Atomtidens perspektiver« (1954 og 56) er blandt de få spørgsmål med rod i naturvidenskabelig-teknisk videnskab, men besvarelsen forudsætter ikke viden herfra. På samme linje ligger »Videnskabens fremskridt og menneskets vilkår« (1964), der skulle besvares ud fra et citat af Niels Bohr. Godt nok, for teknologiudviklingen er for vigtig til at overlades til teknikere og generaler. Men alligevel forekommer det mig at være et problem, at gymnasiet netop i en periode, hvor den højindustrielle rovdraft tog fat, og bomben var en realitet – og hvor de fleste gymnasiaster var matematikere – i så høj grad abstraherede sig ud af sagen i det omfang, den overhovedet blev taget op. Gabet mellem viden og almindelse er blevet større på dette felt end på andre i perioden 1910-65. I den følgende har de store materialesamlinger til stileskrivningen søgt at give bud på problemet, og undervisningsministeren har med vanlig energi søgt et nyt fundament ved at kombinere den af skoleundervisningen ligeledes udgrænsede (nordiske) mytologi med den moderne informationsteknologi.

De *samfundsoverrettede* spørgsmål udspringer af de frie emner og findes i stilesættene fra starten, jf. »Kvindernes Deltagelse i Erhvervslivet og det offentlige Liv« (1910) og »Hvorfor og under hvilke Former betaler vi Skatter« (1911). Aktuelle problemer i samtiden,

der endnu ikke er blevet afklaret. Kategorien samfundsorienterede spørgsmål omfatter opgaver om udenrigs- og indenrigspolitik, statsformer og -magt, ulande og om sociale problemer for enkelte samfundsgrupper. Som ved hovedparten af de kultur- og naturorienterede spørgsmål trækkes der på en viden og en debat, som eleverne først og fremmest måtte stifte bekendtskab med uden for klasseværelset. Samfundsfag havde – før det blev en gren både for sproglige og matematikere – kun en marginal placering som en mindre del af historielærerens forpligtelser. Indholdsmæssigt skete der ikke den store ændring i de samfundsorienterede spørgsmål gennem perioden. Men kvantitativt er det markant, at der fra 30'ernes begyndelse og til midten af 50'erne i de fleste tilfælde indgår ét spørgsmål af denne kategori i stilesættene. Ofte på bekostning af de historiske spørgsmål, som havde domineret frem til 1930. Fra midten af 50'erne og ti år frem findes samfundsorienterede spørgsmål i gennemsnit kun i hvert andet sæt. Specielt i 30'erne er interessen for den samfundsmæssige synsvinkel stor, og den griber også ind i andre kategorier. I 1938 kunne kandidaterne således vælge mellem »Den udenrigske Situation i Øjeblikket«, »Statens Indgriben i Erhvervslivets Frihed« og »Sociale Skildringer i dansk Litteratur«.

De *individorienterede* spørgsmål er perioden igennem sjældne. Nogle tager som »En af mine Hovedinteresser« (1914) udgangspunkt i eleverfaringen, mens de fleste kun åbner muligheden som spørgsmålet »Om Kammeratskab, dets Lys- og Skyggesider og dets Forhold til Venskab« (1918). Her – og ved besvarelsen af spørgsmål som »Mindernes betydning« (1955) – kunne man bygge på litteraturlæsning. Men som ved de øvrige kategorier med baggrund i frie opgaver er det ikke indsigter fra skoleundervisningen, som skal bearbejdes.

I de *historiske* spørgsmål sker der gennem perioden både en kvantitativ og en kvalitativ forskydning. I tiden frem til omkring 1930 var der normalt ét historisk spørgsmål i hvert sæt. Det havde normalt kraftige rødder i de bundne opgaver og var formuleret af spørgemaskinens efterkommere, jf. »Februarrevolutionen og dens vigtigste Følger« (1910) og »Om Aarsagerne til Reformationen« (1912). Afstanden til 'skriftlig Historie' er ikke stor – og typen findes helt frem til 1965, hvor der spørges om »Hovedtræk i den danske enevældes historie, politisk, socialt og kulturelt«.

Men antallet af historiske opgaver faldt efter 1930, og dertil kom en markant indholdsmæssig forskydning:

Interessen for nyere historie eller for aktualiserede emner blev markant specielt i efterkrigsårene og under den kolde krig. I periodens slutning mærkes en tendens til at satse på mere filosofiske problemstillinger, jf. »Den store personligheds betydning i historien« (1955), til at indbygge det historiske som dimension, jf. »Tolerance i historisk eller aktuel belysning« (1960), eller til at kræve en selvstændig stillingtagen til det pågældende fænomen, jf. »Skriv om nogle af de problemer, der knyttede sig til besættelsestiden i Danmark, og om Deres generations vurdering af dem« (1964). Det samlede resultat af disse indholdsmæssige ændringer bliver, at den historiske fagviden trænges tilbage, om end ikke lige så markant som den naturvidenskabelige, og at det snævre, positivistiske historiebegreb forlades til fordel for et bredere, humanistisk synspunkt. På denne platform formuleres der i periodens slutning opgaver, som er tæt ved at smelte sammen med de kultur-, natur-, samfunds- og individorienterede spørgsmål.

Gruppen af litterære spørgsmål er markant opprioriteret i forhold til den tidligere periode. I 1910-65 har den større vægt end nogen anden og er repræsenteret i næsten alle opgavesæt. I indholdsmæssig forstand er stilen for alvor blevet dansk:

Frem til 1925 indgik regelmæssigt opgaver om den klassiske græske litteratur, spredt over perioden som helhed faldt der enkelte spørgsmål i nordisk litteratur. Men de spørgsmål, der direkte går på dansk digtning/litteratur omfatter 60 % af det samlede antal. 27 % af spørgsmålene er ikke specificeret mht. nationalitet. Chancen steg for at anvende nordiske eller andre fremmedsprogede tekster, idet de to grupper af spørgsmål efter 1950 er ligeligt repræsenteret.

De litterære spørgsmål fordeler sig over den samtidige litteraturhistories kategorier på forudsigelig vis: 30 % fokuserer på et forfatterskab eller en del heraf, 25 % på et tema, 7 % på en litterær strømning eller kreds, 6 % på enkeltværker eller dele heraf (her er pensum fra oldtidskundskab højt vægtet), mens spørgsmål om periode og de tre hovedgener er repræsenteret i mellem 4 og 6 % af opgaverne.

Opgavetyperne har rod i de tidligere bundne opgaver, for det var først og fremmest litteraturhistorisk paratviden, som skulle kontrolleres, jf. »Steen Steensen Blicher« (1912), »J.L. Heiberg og hans Kreds«

(1915) og »Nogle vigtige træk i dansk lyrik efter 1890« (1964). Således blev de store navne og retninger dækket ind. Opgaver om tekster måtte være mere løse, da kandidaterne ikke havde hjælpemidler og opgav forskellige værker til mundtlig dansk, jf. »En roman fra vort århundrede« (1957). Man skal helt frem til 50'erne, før overgribende litteratursociologiske eller psykologiske problemstillinger tages op i enkeltstående tilfælde, således som i »Danske forfattere, som hører til klassikerne og samtidig kendes af den brede befolkning« (1951), »Digterens syn på sin gerning, belyst ved eksempler fra forskellige tider« (1954) og »Lødig og underlødig litteratur« (1954).

Kun i få opgaver fra denne tid tages eleverfaringerne som udgangspunkt: »Mit forhold til litteratur« (1956). Det er tydeligt, at heller ikke disse spørgsmål har overskredet den etablerede litteraturhistoriske kanon og dens litteratursyn. Dette indtryk understreges af, at dette århundredes forfattere og tekster kun i ringe grad var genstand for opgavestillernes interesse. I en del opgaver var det muligt at inddrage dette stof, men kun få stillede krav herom. Sammenlignet med de historiske opgaver var forskydningen til fordel for det moderne ringe, og bestræbelserne for at sætte den litteraturhistoriske tradition i perspektiv mindre markant.

Med deres store vægt og tydelige faglige binding giver de litterære spørgsmål i perioden 1910-65 stilen karakter af 'skriftlig dansk' også i indholdsmæssig forstand. Det var imidlertid kun tilfældet, hvad videnskravene angik, endnu var elevernes faglige færdigheder (analyse og fortolkning) vanskelige at integrere. Der ses i stileemnerne kun få sprækker i den faglige homogenitet, og hvis dette var en styrke, var det også en svaghed, for den dynamik, som havde præget de øvrige opgavekategorier, efterlod de litterære spørgsmål som de mindst perspektivfyldte. Integrationen af viden og færdigheder og etableringen af en fælles forståelsesramme blev derfor hovedbestræbelsen i udviklingen af den danske stil efter 1965.

»Nutiden som overgang mellem to epoker«. **Stilen 1966-84**

Godt nok gik vi under den gamle ordning, men i det opgavesæt, som mine årgangsfæller og jeg blev stillet overfor hin mindeværdige og

solbeskinnede majdag i 1965, var den danske stils fremtid allerede i svøb. Havde man vidst det, kunne man have følt »Nutiden som en overgang mellem to epoker«, som temaet lød i den ikke mindre skønne forsommer, Orwell-året 1984. I løbet af de sidste 40 sæt har den danske stil bragt det vidt. Det må ikke være blevet nemmere at være medlem af opgavekommissionen, men nutidens materialehefter med 7 opgaver og de mange(artede) tekstprøver og farvelagte billeder må enhver i hvert fald æstetisk opfatte som et mere tilfredsstillende produkt end den tidligere periodes korthugne opgaver. A propos korthed: I materialehefterne findes som det korteste temaet »Mad« (1981) og overskrifter som »Kys frøen« (1980), men det er signaler, der retter sig mod heftets fylde, mens »Krig« (1932) og »1848«, der havde korthedsrekorden i perioden 1910-65, alene var rettet mod viden, erfaringer og oplevelser, som kandidaterne med blikket i arket, æbleduften i næsen, og fodtrinnene i øregangene skulle bringe på papir.

Produktudviklingen af den danske stil tog afsæt i 1962, hvor der til spørgsmålet »Velfærdssamfundet og den enkelte« blev knyttet en række spørgsmål og forslag til belysning af emnet. Forsøget blev gentaget ved sygeeksamen samme år, men ellers droppet i første omgang. Fra 1963 blev det afløst af citatstilen, som blev en succes, der i udviklet form blev et af de bærende elementer i materialesamlingerne. Stilesættene bestod nu af fire spørgsmål, og fra 1966 kom endnu ét til: fortolkningsstilen. Næste brud skete i 1974 med indførelsen af den temaorienterede materialesamling med seks og senere normalt syv spørgsmål. Disse består af en overskrift, en henvisning til bestemte dele af materialet og en række delspørgsmål og forslag til arbejdet. I 1975 dukkede billedet op i materialesamlingerne, men kun med illustrativ status. Året efter blev det gjort til et analyseobjekt på linje med teksterne, og fra 1978 kom der farver på. I enkelte tilfælde er denne brede og multidimensionale informationsmængde knyttet sammen gennem en redaktionel kommentar eller en sagprostatetekst om materialesamlingens tema.

Alle de nævnte karakteristika ved materialehefterne er blevet indført ved de små skridts politik. Hver gang har der været mange muligheder for at komme uden om det nye. Men ét efter ét er disse træk blevet føjet sammen til en indholdsmæssig og strukturel helhed, der nu har en genrefasthed, som langt overgår selvangivel-

sen og andre skrivelser fra det offentlige. En ny spørgemaskine? Den fuldendte?

Rammerne lå – og ligger, indtil videre – i 1971-bekendtgørelsen, der kundgør, at »Undervisningen i mundtlig og skriftlig sprogfærdighed bør ikke have mål i sig selv, men tage udspring i den øvrige undervisning«. Hverken her eller i undervisningsvejledningen gives imidlertid bestemmelser om hvordan. Spørgemaskinen er konstrueret ud fra undervisningspraksis, fra arbejdet med de mange xerox-kopierede tekster, billeder, medier og materialesamlinger i dansktimerne. På den måde er stilen nu endelig blevet 'skriftlig dansk'. Men pga. fagets bredden sig ud over alle tidligere indholdsgrænser er sagen ikke så enkel endda.

Det konstituerende element i materialesamlingerne er temaet. I de enkelte samlinger har der været tekster og billeder, som gav eleverne mulighed for at vælge sig udenom. Men ellers styres sættets opgaver og hermed arbejdet med tekst- og billedmaterialet herfra. Selv om opgaver af typen »Nogle digteres tanker om døden« (1959) er passé i denne periode, er de temastyrede opgavesæt ikke så radikalt nye, som man umiddelbart skulle tro. Temaet er et begreb på et meget højt abstraktionsniveau, jf. fx »Kultur møder« (1974). Begrebet ligger på niveau med »døden«; det konkretiseres først gennem overskrifterne til de enkelte spørgsmål, dernæst gennem krav til besvarelsen og evt. gennem forslag til arbejdet og endelig ved udpegningen af en bestemt del af heftets materiale til dens analyseobjekt.

Den mest markante forskel mellem de to perioders opgavesæt ligger i mængden af informationer, impulser og i detaljeringen af kravene. I det følgende vil jeg bevæge mig ned gennem hierarkiet fra temaerne over opgavernes overskrifter og til krav og materiale.

Fælles for temabegreberne er det med en enkelt undtagelse, at de ikke er defineret ud fra et bestemt skolefags stof eller metode. De afspejler i lighed med de tidligere frie opgaver debatemner i tiden, som eleverne formodes at have kendskab til gennem medierne og specielt gennem dagspressen. Men samtidig svarer temaerne til overskriften på dele af det nye danskfag efter 1971, særligt til tema- og periodeundervisningen. Og opgaverne kontrollerer i større eller mindre grad de evner til analyse af tekster og billeder, som trænes i dansktimerne.

Temaerne lader sig fordele på de tidligere anvendte opgavekategorier. Det ses derved, at den tidligere kategori litterære spørgsmål nok har sin modsvarighed blandt enkeltspørgsmålene, men ikke blandt temaerne, at de historiske og naturorienterede temaer er lavt repræsenteret (2 hhv. 3 gange ud af 22), at de individ- og kulturorienterede er placeret lidt højere (4 hhv. 5 gange), mens de samfundsorienterede er højest placeret med 8 gange. Materialet er for spinkelt til, at man kan drage hårde konklusioner. Men tendensen til at nedprioritere de natur- og opprioritere de samfundsorienterede emner ligger i forlængelse af den tidligere periodes.

I sig selv er de enkelte overskrifter til opgaverne mindre betydningsbærende end i den tidligere periode; de indgår som en del af materialeheftets hierarki og er på én gang styret fra oven af temaet og fra neden af krav og tekster hhv. billeder. En del opgaver skal kandidaterne selv vælge overskrifter til, en del overskrifter peger på deltemaer eller er identiske med temaet, en del overskrifter hentes fra en tekst eller et billede i materialet, en del er udpræget betydningsstomme (fx »To digte« (1978))« og enkelte er lidt provokative (fx »Danmark dejligst – eller værst?« (1976)).

Neden under denne variationsbredde kan man imidlertid gennem opgavestillernes krav, anvisninger og forslag se fem opgavetyper, som tilsammen omfatter samtlige 140 spørgsmål, der er stillet i periodens stilesæt. De befinder sig på en skala fra det meget tekstbundne (hvor teksten er instansen), over det temabundne (hvor teksten er udgangspunkt, illustration eller dokumentation), mod den friere fremstilling (hvor eleven er instansen og teksten evt. kan inddrages). Jeg skal nævne dem i rækkefølge og tage eksempler fra maj 1975: *Fortolkningsstilen* kræver uden yderligere kommentar en analyse og fortolkning eller blot en fortolkning. Eksempel: »Fortolkning af uddraget af Sven Holms roman 'Min elskede – en skabelonroman'.«

Tekstkarakteristikken bygger på en tæt analyse, ofte med vægt på formelle træk, stil eller sprog. Eksempel:

Giv en sproglig-stilistisk karakteristisk af tekst 5 (Jehovas Vidner). Overvej, hvordan hensigten med fremstillingen, emnet og de læsere, teksten er bestemt for, har præget den sproglige

udformning. Undersøg i forbindelse hermed tekstens forhold til tekst 4 (Johannes Åbenbaring). Underbyg din karakteristik med konkrete iagttagelser i teksten.

Sammenligningen mellem to (i enkelte tilfælde tre) tekster, som forudsætter en dybtgående analyse og oftest fokuserer på indholdssiden. Eksempel:

Sammenlign forestillingerne om fremtiden i de to romanuddrag, tekst 1 (Aldous Huxley) og tekst 6 (Sven Holm), og sammenlign fremtidsfantasierne med den virkelighed, du kender. Hvordan vurderer du de to tekster som spådomme om fremtiden?

Temastilen, hvor materialets hovedtema eller den del heraf, som er afgrænset i overskriften, skal belyses ud fra en større del af materialet, normalt ud fra mindst tre tekster. Eksempel:

De seks tekster handler alle om menneskehedens fremtid. Karakteriser nogle af de synspunkter og holdninger, der kommer til udtryk, og sæt dem i relation til hinanden. Du skal bruge mindst tre af teksterne.

Den friere opgave, hvor et deltema skal tages op ud fra kandidatens viden, og holdninger eller oplevelser, mens materialet ikke nødvendigvis skal inddrages. Eksempel:

Hvad vil efter din mening blive afgørende for, hvordan verden ser ud år 2000? Du kan eventuelt inddrage tekstmaterialet i din besvarelse, men behøver ikke at gøre det.

Fortolkningsstilen har perioden igennem været den mest sikre bestanddel af ethvert stilesæt. Bortset fra 1984 findes den i dem alle, i nogle sæt to gange. Denne type ligger nærmest ved det traditionelle danskfag, og det afspejler sig også i de tekster, der skal analyseres og fortolkes: Afsenderne er alle højt anskrevne litterater, kun tekster af en vis vægtfylde kan med held udsættes for den behandling. Sammenlignet med den tidligere periodes litterære kanon er der dog

sket en meget tydelig opprioritering af dette århundredes litteratur og specielt af tekster skrevet efter anden verdenskrig: Holberg er repræsenteret en enkelt gang, og ellers findes kun H.C. Andersen og M.A. Goldschmidt på den side af det moderne gennembrud. Herefter følger Drachmann, Claussen, Johannes V. Jensen (topscorer med tre tekster), Kidde, Martin A. Hansen, Blixen, Sønderby og Schade, men hele 12 tekster fra vores samtidslitteratur. Én tekst er hentet fra det øvrige Norden, én fra verden i øvrigt og én fra *Familie Journalen*. Men i 1982 kunne man også vælge at analysere og fortolke én af de i alt tre folkelitterære tekster. I ét enkelt tilfælde har den faste formular »Giv en analyse og fortolkning af ...« fået tilføjet en række delinstruktioner, som nærmer den til temastilen. Tekstkarakteristikken findes jævnt fordelt over perioden i de fleste stilesæt og fastholder sin primært tekstinterne karakter, men i løbet af perioden stilles der stadig mere specifikke krav til de eksterne, temarelaterede synsvinkler, som iagttagelse og karakteristik skulle føre til. Den friere opgave synes helt at blive integreret i temastilen; frem til 1977 er den meget udbredt, men herefter er den kun repræsenteret i et enkelt tilfælde, hvorimod et par af temaopgaverne gør klart, at der her er mulighed for en friere besvarelse ud fra egne oplevelser mv.

Bindingen til materialet synes at stige i takt med de specificerede krav, både hvor teksten og temaet er instansen, samtidig med at eleven som instans ikke længere får lov til at stå alene. Denne opstramning støttes af et andet forhold: En sammenligning af de første 11 stilesæt med de sidste 11 viser, at mens der er nogenlunde lige mange spørgsmål, som har teksten og temaet som instans i første del af perioden, så har vægten i sidste forskudt sig, således at forholdet er tæt på at være to til én. Selv om denne tendens i beskedent omfang imødegås i de spredte forsøg på at ekspliciteringens kravene om fortolkningens, tekstkarakteristikken og sammenligningens forpligtelse på det overordnede tema, er den af betydning:

Den udtrykker sammen med specifikationen af opgavekravene krav om øget tekstnærhed. Men samtidig stiller den mange af de nye tekstformer, som kom ind i faget i 70'erne og som også materialehefterne har transporteret frem til eksamen, i en svagere position. For netop disse tekstformer har været mest relevante for temastilen.

Men. Beretningen skal ikke slutte med en jamrende pointe om, at den faglige frodighed fra 70'erne har sat sit præg på den danske stil, og nu er blevet bedt om at gå, så kvaliteten og analysefærdighederne kan få, hvad der hele tiden retteligt har tilkommet dem. De materialesamlinger, som opgavekommissionen to gange årligt har diverteret landets unge med, er læst som helhed (dette være sagt uden ironi) fremragende tekstpædagogik. Formodentlig noget af det bedste, der er begået her til lands. Når det gælder indholdet af tekster og billeder, har forudsigeligheden været meget lille, selv om genren som her skitseret ligger ret fast, og spørgsmålene til teksterne ikke afviger meget fra dem, foreningen formulerede for 100 år siden. Også temaer kan overraske – hvem ville fx have gættet på »Skagen« som tema for august 1984? Er det Ancher-billedernes himmelflugt, som har smittet af? Man må spørge sig, hvad kommissionen lurer på i disse novemberdage, mens dette skrives. »Amerika« er endnu ikke brugt. Men der er naturligvis mange muligheder, og svaret får vi først på dagen. Hvem (jeg går ud fra, at min læser har været gennem skærsilden) husker ikke, hvorledes rektor højtideligt åbnede de brune kuverter med røde laksegl? Samtidig med materialesamlingerne må man have indført kasser, men tætte er de helt sikkert. Vi må vente, og måske vænne os til at betragte »Nutiden som overgang mellem to epoker« (1984).

Afslutning

Al begyndelse er vanskelig. Det kan man lære, også af denne stil og af den danske stils historie. Men at slutte af er ikke mindre delikat, for det skal gerne ske med både et resumé og en konklusion. Det første skal jeg springe over, idet jeg henviser til, hvad læseren evt. lige har læst. Konklusionen på min historie om den danske stil er positiv: den danske stil er blevet til 'skriftlig dansk', idet den som en svamp i temaer og materiale har opsuget andre fag og deres problemer, og tillige er anvendelig til at prøve eksaminandernes tekstanalytiske færdigheder. At spørgeformularerne har rødder langt bagud, visse endda til opgavesamlingen fra 1898, og at der skelnes mellem klinten og hveden, bør ikke forstyrre glæden over nutidens spørgemaskine. Siden Daneklærerforeningen befalede, at

ordenes magt og afmagt skulle påvises, er det kun gået fremad. Og det bør glæde både vor positive undervisningsminister og vor jubilerende forening.

Dans(k) på skæret

Slutlinjerne i Erik Knudsens *Blomsten og Sværdet* lyder:

Hvem gynger i nat på det vildsommme hav
Skibbruden, ene med bølger og storm?
Hvem blæser i nat i sit Rolands-horn
Mens spøgelsesskibe sejler forbi?

O døve skipperer! blinde styrmænd!
Levende brødre ved mast og ror,
Jeg kalder på jer med vand i min mund.

Jeg'et er angst, isoleret og i sin yderste kamp – modernisten på skæret. Det forekommer tvivlsomt, om han som sagnhelten Roland kan udføre utrolige bedrifter mod de svigefulde og vantro. Men han giver signal til sine brødre, selv om han må kalde dem døve og blinde. Gud er død, men troen består som sekulariseret fænomen.

Knudsen føjede digtet »Credo« til samlingens sidste redaktion og gjorde det til dens indgangsportal – et fortegn for dens angstoplevelse. Det hedder her i både optakt og slutning:

Med den rystende klode som underlag
For et snavset stykke avispapir
Skriver jeg tværs over telegrammer
Fra Lucifers faste borg
Og tværs over sorte portrætter
Og alle hans stolte drabanter
Disse glemte ord: Jeg tror.

Angsten, og disse råb og denne skriven trods alt og netop på den, er fælles for modernisterne og kan som oplevelse af enkeltindividets udsathed føres tilbage til romantikken, i dansk sammenhæng med

helt tydeligt gennemslag hos Grundtvig, Andersen og Kierkegaard. Siden afslutningen af anden verdenskrig er angstens årsager som bekendt ikke blevet mindre, og den modernistiske digtning handler ligesom den kritiske kulturdebat om positionen på skæret. Knudsens forfatterskab siden gennembruddet med *Blomsten* og *Sværdet* i 1949 er et godt eksempel på en fastholdelse af kampen mod angstens grundlag i et samfundsmæssigt engagement. Villy Sørensens ligeså.

Man kunne nu postmodernistisk hævde, at det hele er passé, at skæret snarere skal bruges som udgangspunkt for et beach-party i neonglinsende outfit med brætsejlads, kølige drinks og æstetisk grillede kroppe. På med Kim Schumacher, og væk med angsten for det tomme rum og længslen efter den tabte sammenhæng.

Men er postmodernismen andet og mere end en ny, radikaliseret modernisme i den udstrækning, den udtrykker andet og mere end et underholdningsbehov. Og har dette ikke også baggrund i positionen på skæret?

Et svar på disse spørgsmål har semiotikeren Umberto Eco givet i *Rosens navn*, en knaldroman om en serie mord i et norditaliensk kloster i middelalderen, men samtidig en beretning om vor erkendelses grænser. William er detektiven, som gennem en kombination af logisk tænkning og induktion søger at løse gåden, men som må erkende, at løsningen er et resultat af, at han har insistet på en forkert sammenhæng mellem de spor, han har iagttaget. Han kan kortlægge den hemmelige bibliotekslabyrint, men indser, at virkeligheden omkring den er langt mere kompliceret – som en labyrint, der hverken har centrum, periferi eller udgang. Den orden, man forestiller sig mellem virkelighedens iagttagelige spor, er som en stige, der konstrueres for at blive sparket væk. Gud søger at befri menneskene for usund lidenskab efter sandheden, for en universel orden ville »krænke Guds frie vilje og hans almagt. Derfor er Guds frihed vor forbandelse, eller i hvert fald fordømmelsen af vort hovmod« (s. 470). Klosteret og biblioteket, der rummer kristenhedens største skat af viden, brænder ned. Adso, Williams unge discipel, redder siden de sidste spredte rester og søger forgæves i sin høje alderdom og med dødens pust i nakken at finde den indre sammenhæng dem i mellem – og i romanen, hvis fortæller han også er. De to munke forlader det

brændende kloster. William tager sin viden med sig i graven, men Adso efterlades på skæret og skriver sin postmoderne roman som et kunstnerisk gennemkonstrueret kosmos, der ifølge Eco skal levere læseren et »metafysisk gys«, fordi det afslører verdens kaos.

Som læsere må vi løbe rundt i den uoverskuelige labyrint; vi holdes fast på modernistens skær. For i sit efterskrift skriver Eco, at selv om modernismens værdi- og oplevelsesnedbrydning ikke fører til andet end tavshed, må postmodernismen erkende, at fortiden – som altså ikke kan ødelægges – må omvurdes »med ironi og uden uskyld« (s. 64). Men ironi forudsætter forpligtelse og den manglende uskyld, skyld. Så vi kalder stadig på skipperne og styrmændene med vand i munden, også som humanister og danskfolk. Krisen i humaniora og i modersmålsfaget, dvs. krisebevidstheden, er kommet for at blive. Og krise kommer af det græske ord for at skille eller udsondre. Man kan forstå krise som udtryk for angst, men også og samtidig som et forsøg på at opløse den gennem kritik.

De mange planlæggere, som i de senere år har været beskæftiget med at ny- eller genformulere humaniora og også vort fag på alle niveauer i uddannelsessystemet har haft det problem fælles med de kulturdebattører og kunstnere, som for lang tid siden har identificeret værdisammenbruddet, at skulle formulere helhed i bevidsthed om brud.

I det følgende vil jeg komme ind på to af de vigtige problemstillinger, humaniora i øjeblikket står overfor: forholdet til naturvidenskab og teknologi og forholdet til det store, stygge erhvervsliv. I sammenhæng hermed vil jeg kommentere de forslag, som Læseplansudvalget for dansk i gymnasiet har lagt frem til dette årsmøde, og strejfe den humanioraforståelse, som sidste sommer blev diskuteret på mødet i Sorø om de humanistiske fag i gymnasiet.

Humaniora og naturvidenskab

Videnskab og lidenskab er titlen på en videnskabsteoretisk, videnssociologisk og videnskabshistorisk beretning om humaniora og forholdet til naturvidenskab af Frans Gregersen og Simo Køppe. Humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab ses her som

samfundsmæssigt bestemte, historiske realiteter, der adskiller sig ved at have hhv. subjektet, naturen og samfundet som genstand. I sin mere avancerede form er naturvidenskab dybt forbundet med humaniora, idet grundlagsproblemerne må løses inden for rammerne af en humanistisk videnskabsfilosofi, som omfatter refleksioner over størrelser som subjekt, sprog og historie.

Et centralt led i fagkritikken i 60'erne og 70'erne var bestræbelserne på, i Frankfurterskolens kølvand, at problematisere grænserne mellem samfundsvidenskab og humaniora. Heri lå både en anfægtelse af den positivistiske samfundsvidenskabs objektivitetsopfattelse og dens manglende overvejelser over det menneskelige og en insisteren på at tage humanioras samfundsmæssige funktioner alvorligt. *Videnskab og lidenskab* er typisk for 80'erne ved at beskæftige sig med forholdet mellem humaniora og naturvidenskab, begge forstået i en historisk og samfundsmæssig kontekst. Den diskussion er vigtig og nødvendig. For den teknologiske og kulturelle udvikling, fordi allerede debatterne om økologi, psykiatri, genmanipulation og ny teknologi viser nødvendigheden af et humanistisk perspektiv. For uddannelsen af teknikere og naturforskere, fordi ingen af dem fremover vil kunne fungere uden øget kreativitet, kritisk analyse og evne til problemanalyse i videste forstand. Endelig for humanisterne, hvis de skal undgå at melde sig ud af historien for at varetage underholdning og nostalgi.

Betingelsen for, at humanisterne kan være med, er imidlertid, at den rygmarvsbetingede afvisning af naturvidenskaben skrottes, og at man indser, at dele af naturvidenskaben for lang tid siden har forladt den positivistiske forståelsesramme. Ellers er vi ikke nået længere end til det moderne gennembrud eller til Frankfurterskolens positivismestrid. I de senere år har problemerne flyttet sig: Den brede interesse, der viste sig i forbindelse med Bohr-juubilæet i 1985, var ikke tilfældig. Den vigtigste danske udgivelse var Tor Nørretranders' bestseller *Det udelelige* om Bohrs og Einsteins diskussioner. Bogen støtter sig på Fritjof Capras *Fysikkens tao*, hvor den sprængning af den klassiske mekaniks objektive og forudsigelige univers, som fandt sted i atomfysikken og måske særligt i Bohrs komplementaritetsteori, sættes i relation til traditionel østerlandsk filosofi og mystik. Diskussionen om forholdet mellem moderne naturvidenskab og religion tilknyttedes i *Det holo-*

grafiske verdensbillede så tilsyneladende forskellige forskningsområder som elementarpartikelfysik, astrofysik og neurofysiologi. Synspunktet er, for at sige det ekstremt kort, at både naturen omkring os og vores oplevelse af den kan lignedes med et holografisk, tredimensionalt billede, hvor hver del indeholder det hele. Én af de seneste bøger på feltet er kemikerne og videnskabsteoretikerne Ilya Prigogine og Isabelle Stengers *Den nye pagt mellem mennesket og universet*, hvor to af de mest fundamentale problemer af naturvidenskabelig og humanistisk karakter tages op: »hvordan kan liv eksistere i en verden, der må adlyde termodynamikkens ubønhørlige krav om tiltagende kaos? Og hvordan kan livet udvikle stadigt nye former i en verden, hvor fremtiden ifølge de fysiske love blot er en fremskrivning af fortiden?«

Kan bøger som disse og den store interesse, de har vakt, tages som udtryk for forsøg på at finde ud af den labyrint, som Eco lod William formulere? Kan de tages som udtryk for en blæsen i hornet med henblik på at finde en orden i splittelsen, som er i stand til at knytte os sammen med den natur, vi står i udvekslingsforhold med? Har disse bestræbelser noget med den stadigt mere komplicerede og skræmmende samfundssituation at gøre? Mit svar er ja. Men hvis disse grundlagsovervejelser har nogen rimelighed for sig, indebærer de også en mere intim og problemfyldt sammenføjning af humaniora og naturvidenskab end selv den, Gregersen og Køppe formulerede i *Videnskab og lidenskab*, for så er også genstandsområdet delvis det samme, og så er det usikkert, om man blot kan løse naturvidenskabens grundlagsproblemer ved at henvise til humanioras videnskabsteori, selv om det ville være bekvemt set fra en humanistisk synsvinkel. Studenterbevægelsens krav om tværfaglighed kan set i det lys vise sig at blive langt mere omfattende end kravet om samfundsrelevans.

Som humanister har vi vænnet os til, at vi ved bedst. Måske har vi glemt, at humaniora har udviklet sig rigest netop i samspil med gennembrud i naturvidenskab. Tænk på renæssancen, på romantikken, på Det moderne gennembrud og tænk på, at de tre københavnerskoler – Hjelmslevs lingvistiske, Rubins eksperimentalspsykologiske og Bohrs i atomfysikken – havde samme afsæt.

Hvad har nu alt dette med humaniora og danskfaget i gymnasiet

at gøre? Ikke meget, og det er netop problemet. Da undervisningsministeren i 1984 nedsatte den arbejdsgruppe, som foranstaltede Sorø-mødet og stod bag rapporten *De humanistiske fag i gymnasiet*, skete det med henvisning til, »at de humanistiske fag står svagere i elevernes bevidsthed end matematik og de naturvidenskabelige fag«, og han føjede til, »man kan forudse at indførelsen i edb i gymnasiet yderligere vil forstærke denne skæve vurdering« (s. 3). Iagttagelsen er uden tvivl rigtig, men konsekvensen burde snarere have været en nærmere undersøgelse af forholdet mellem de to faggrupper end et forsøg på at restaurere humaniora ud fra modsætningsforholdet.

Arbejdsgruppen medgiver i rapporten, at humaniora står svagt i elevernes bevidsthed, men finder, at det skyldes interne årsager: »forskellige former for vildfarende idealitet« blandt humanisterne som videnskabsfiksering, overbetoning af redskabsdimensionen samt »en tro på, at der var genveje til en kritisk bevidsthed«. Derved er det egentlige mål forskertset; dannelsen, der bestemmes som »selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed« (s. 6). Den kritiske bevidsthed glider ud af vokabulariet, når det gælder den overordnede bestemmelse af humaniora – og begrebet solidaritet er en by i Rusland. Tilbage står billedet af enkeltindividet, som skal erobre sin omverden i en konkurrence, der går på at forstå, erkende og handle med størst mulig personlig myndighed.

Humaniora sættes i definitionen i modsætning dels til »teologi, dels til naturvidenskab, medicin og de eksakte videnskaber«, og det tilføjes mere uldent »Tilgrænsende videnskaber er samfundsvidenskaberne, som vi dog hverken opfatter som del af humaniora eller omvendt« (s. 12).

Grænsen mod det religiøse viser sig imidlertid i den følgende tekst ikke at være skarp, for på den ene side opfattes alt som del af en historisk proces, helst ledet af det myndige menneske, på den anden gøres der undtagelse, idet religionen udnævnes til transhistorisk størrelse: »Den virkelighed, den handler om, er ikke historisk bundet og berøres ikke af historiske forandringer« (s. 29). Religiøsiteten opfattes af arbejdsgruppen som en særlig dimension ved siden af den historiske, den sproglige og den kreativt-æstetiske. Udvalget mener, at sekulariseringen er et historisk stadium, at den religiøse bevidsthed kan bidrage til at historisere moderniteten og måske ikke vil forsvinde, »fordi der ikke findes andre måder at fortolke

bestemte grundmenneskelige erfaringer og vilkår på end religionen« (s. 29). Giver den nyere naturvidenskab, jeg her har refereret til, forfatterne ret? Nej, det, der sker, er ikke, at naturforskerne bliver religiøse, men at religionens genstandsområde og tankegange bliver gennemforsket. *Det holografiske verdensbillede* indeholder således referater af neurokirurgen Karl Pibrams undersøgelser af transcendentale oplevelser.

Rapporten *De humanistiske fag i gymnasiet* tager kortfattet også grænsen mellem humaniora og naturvidenskab op, idet man refererer til biologen Jesper Hoffmeyers *Naturen i hovedet*, hvor der gøres op med naturfagernes tænkning i kausalitet, funktionalitet, energi og substans; derved »skabtes nok en umådelig viden og magt, men samtidig en lige så umådelig ikke-viden, som nu rammer os bagfra«, hedder det (s. 13). Udvalgets løsning er at tilslutte sig Hoffmeyers bestræbelse, at »søge menneske og natur forenet ikke gennem det at vi selv er natur, men gennem det modsatte: at naturen er ånd – ligesom vi« (s. 14). Rigtigheden af den antagelse kan diskuteres; man kunne påstå, at hverken natur eller bevidsthed er ånd slet og ret. Bekvem er en sådan idealisering og reduktion imidlertid for humaniora, som ikke i rapporten kommer til at indeholde nogen naturdimension. Forfatterne giver udtryk for, at humanioras problemer mere er af »intern end af ekstern art« (s. 15) og fastholder, at de er betinget af, »at humaniora bestemt ikke var upåvirket af den kritik, der siden 1800-tallet blev rejst fra naturvidenskabeligt hold« (s. 15). Argumentet er en lang gennemgang af Howitzfejden og en kommentar til Brandes' indførelse af positivismen i litteraturforskningen, hvorefter man går over til restaureringen af dannelsesbegrebet.

Arbejdsgruppen har tilsyneladende uden problemer støttet sig til ministerens standpunkt. Det er senest blevet slået fast i hans beskrivelse af »Værdier, Indhold, Fornyelse, Kvalitet«, en artikel i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* 7, 1986, som udstikker de generelle retningslinjer for uddannelses- og forskningspolitikken. Her udpeges det som selvstændige og usammenhængende mål at foretage ajourføringer som følge af bl.a. ny teknologi (jf. datalæren) og at styrke »de kulturbærende og kunstneriske elementer i fagene modsat 60'ernes og 70'ernes tendens til at gøre den pædagogiske proces og aktualiteten til hovedsagen«. Men kan man styrke

resultatet uafhængigt af processen og det historiske uden bevidsthed om det aktuelle? Hvor blev teknologien som bevidsthedsform af? Kan modsætninger som disse stå for en nærmere prøvelse?

Spaltningen genfindes i det foreliggende udkast til bekendtgørelse og vejledning for faget dansk: Den overblikslæsning, som indgår i den historiske læsning, omfatter »de dominerende livstolkningers historie fra den nordiske oldtid til nutiden«, hvilket i vejledningen konkretiseres som »førkristen nordisk livsforståelse, kristendom, rationalisme, romantisk idealisme, gennembruddet af en naturvidenskabelig tænkemåde og nyere tids videreførelse og opgør hermed« (s. 4). Hvis man ser bort fra, at de opregnede størrelser befinder sig på vidt forskelligt niveau, står det spørgsmål tilbage, om naturvidenskab i denne sammenhæng er identisk med klassisk, positivistisk sådan. Et sådant indtryk bekræftes af, at man i opregningen af relevante teoretikere på feltet ikke kommer længere end til Darwin. Måske kunne det 20. århundredes bevidsthedsformer konkretiseres lidt?

Sammenhængen og modsætningen mellem humaniora, teknologi og naturvidenskab er i dag andet og mere end et perspektiv, man kan trække ind under gennemgangen af Det moderne gennembrud. Og det er nødvendigt at gøre det, hvis man skal undgå, at »de fælles fag og det fælles stof« skal fortsætte med at polarisere skellet mellem teknoti og kultisme på et uklart grundlag. Med henvisning til P.C. Snow har Piet Hein defineret de to begreber således: »Kultisme, det er indstillingen hos dem, som beskæftiger sig med humaniora, det er kultur, som bygger på tidligere kulturer. Teknoti – indstillingen hos dem, som dyrker videnskab og teknik. Det er på godt og ondt ingen kultur, men har netop sine egne rødder direkte i naturen« (*Danske digtere i det 20. århundrede*, bd. 3, s. 231).

På Dansklærerforeningens årsmøde for et år siden gjorde Johan Fjord Jensen rede for problemfeltets afgørende indflydelse også på vor opfattelse af humaniora: »Den æstetiserede humanisme er den instrumentelle materialismes korrelat og modbillede. Tilsammen udtrykker de den kulturspaltning, som udgør det borgerlige samfundets udviklingsproblem og humanioras dilemma« (s. 11). Dilemmaet består for humanioras vedkommende i en spaltning mellem en isoleret traditionshumanisme, der stiller sig til rådighed, for hvad Fjord Jensen kalder »kulinariske behov i samfundet« (en æstetisk

forståelsesverden, som har med fritid og privatsfære at gøre) og en ligeledes isoleret stillen sig til rådighed for samfundets instrumentelle kræfter (en tilkobling af humaniora til teknologi, erhvervsliv, som opbygger en »funktionshumanismens moderne handlingsverden« (s. 13). Fjord Jensens vision om en dialektisk humanisme, som bringer »sfæren for forståelse og sfæren for handling« i forhold til hinanden, kan man nu – ét år efter – ikke se bud på i læseplansudvalgets forslag. At spaltningen mellem traditionshumanisme og funktionshumanisme for tiden er godt på vej i de videregående uddannelser, som gymnasiet leverer studenter til, og som leverer muligheder for faglig udvikling til gymnasiet, vil jeg søge at belyse ved at røre ved endnu en af humanioras ømme tær.

Humaniora og det store, stygge erhvervsliv

Hvor gik humanisten hen, når hun havde forladt drømmen om at blive forfatter, kulturredaktør på *Politiken* eller fri intellektuel i andre sammenhænge? Normalt til den trygge havn, gymnasieskolen. Men foran den og den øvrige offentlige sektor har regeringen plantet adgangforbudtskilte; markedet er mættet og arbejdsløshedsprocenten tårnhøj. Problemet er ikke kun dansk. I lande som Vesttyskland, England og Holland har det allerede været årsag til drastiske nedskæringer og adskillige institutnedlæggelser. Herhjemme har løsningen været en intensivering af den centrale styring af de videregående uddannelsers studier og forskning, såvel økonomisk som indholdsmæssigt. I det humanistiske område er studietiden blevet beskåret, uddannelserne modulopbygget, studiefag blevet skåret væk, en række faste lærerstillinger er under nedlæggelse og deltidslærerundervisningen er nulstillet. Samtidig mødes humaniora med krav om en fornyelse af forskning, undervisning og uddannelsesplanlægning, som skal gøre det muligt at lede kandidatstrømmen ind i det store, stygge erhvervsliv. Mange humanister med traditionel uddannelse har allerede fundet beskæftigelse her, og alt tyder på, at erhvervslivets interesse ikke er i aftagende. Humanioras placering som krumtap i embedslivet, der har været kendt siden etableringen af embedsstudiernes universitet i slutningen af 1700-tallet, synes på retur.

Foran ligger erhvervslivet og fritidslivets universitet med muligheder både for humanioras oprejsning og fornedrelse. Hvad betyder trafikomlægningen for kandidaterne, for det erhvervsliv, de skal beskæftiges i og for de humanistiske fag på universiteterne, som har fået besked på at uddanne lærere til gymnasieskolen?

Etableringen af embedsstudierne var et centralt element i styrkelse af statsmagten på overgangen fra feudalisme til det borgerlige samfund. Baggrunden var behovet for højere, mere specialiserede og mere praksisrettede akademiske kvalifikationer og de liberale tanker om den bedst egnedes fortrin. På tværs af faggrænserne var det fælles for 1800-tallets akademikere, at deres privatsfære havde rod i den borgerlige dannelse, herunder kulturlivet, og i den borgerlige familiestruktur. I offentligheden var deres embeder tilsyneladende hævet over særinteresserne i samfundet – embedsmændene skulle varetage det almene bedste. Opgøret med denne tankegang blev først gennemslagskraftigt leveret af studenterbevægelsen, der krævede, at de akademiske studier, som i alle tilfælde var interessebestemte, måtte tage parti for 'folket', den ene af de to parter, embederne pr. definition var hævet over. Men samtidig var bevægelsens forståelsesramme stadig socialstatens.

Strategien at bevæge sig kritisk den lange vej gennem institutionerne var helt i tråd med den skandinaviske model, som havde bragt os så vidt i social og økonomisk henseende. Trods bevægelsens erkendelse af det grundlæggende modsætningsforhold mellem arbejde og kapital blev strategien endnu et forsøg på at foretage en omfordeling fra det tilsyneladende neutrale sted, statsmagten. Velfærdsstaten havde hidtil på det uddannelsesmæssige og kulturelle område overvejende holdt sig til at øge udbuddet af det forhåndenværende. Strategien gik da ud på at supplere denne kvantitative omfordeling med en kvalitativ, værdibestemt. Man kan diskutere strategiens rækkevidde, men der er ingen tvivl om, at den på de gældende præmisser (60'ernes ekspansion i den offentlige sektor) har været effektiv. Der er imidlertid heller ingen tvivl om, at den må få et nyt udgangspunkt, når humanister skal placeres på private virksomheder ikke over, men i modsætningen mellem arbejde og kapital. Ligesom vi må tage relationen til naturen op på ny, må vi genvurdere forholdet til produktionen.

Virksomhederne er interesseret i at ansætte humanister, men naturligtvis hverken for deres blå øjnes eller eventuelle røde hjertes skyld. Generelt fattes der veluddannede medarbejdere, hvis eksporten skal øges. Specielt skyldes interessen for humanister, at konkurrencen snarere går på øget innovation, forbedret kommunikation og øget kendskab til de samfund, der skal aftage eksporten. Selv om humanisterne kan udnytte dele af deres faglige viden, er generalistkvalifikationerne de vigtigste og en omprofilering af kvalifikationerne nødvendig. Til den hører, at de må lære at acceptere det private erhvervsliv som arbejdsfelt, at de må tilegne sig viden om nye områder som fx edb og erhvervsøkonomi, og at de må have branche- og jobspecifik efteruddannelse. Omprofileringskurser har ved offentlig støtte været i rivende udvikling i det sidste par år. Som altid er det de firmaer og brancher, der er længst fremme i innovation og rationalisering, der stryger gevinsten. Næste trin i denne udvikling er at gøre omprofilering til profilering, dvs. at bygge en række af disse kvalifikationer ind i de grundlæggende studier.

Humanisterne går ud på et købers marked med flere slags gøgeungeeffekt som resultat. Dels den vertikale, idet de går ind i jobs, som tidligere blev besat med folk uden formel uddannelse eller med lavere uddannelse. Det gælder på handels- og kontorområdet, i edb-sektoren og i bankerne, hvor humanister sammen med psykologer, sociologer og arkitekter er blevet slagvare under betegnelsen 'bløde bankfolk'. På den anden side findes der en horisontal gøgeungeeffekt, idet humanister går ind i administrative områder, som tidligere var domineret af jurister. Det gælder fx i en organisation som Håndværksrådet, hvor den administrerende direktør har bidt mærke i, »at når der bliver oprettet en 'tænk-tank' i en eller anden forbindelse, så er juristerne de sidste, der bliver inviteret. Man inviterer sociologer, magistre og humanister, og bagefter kan juristerne udføre de tanker, andre har tænkt«. Lovlighed og administrerbarhed er nødvendige, men ikke længere tilstrækkelige betingelser – der er brug for den kreative problem-løsning, bl.a. humanisterne kan levere. Og ligesom der er brug for at tage højde for dette i fremtidens teknikeruddannelser, må det ske i de administrative uddannelser på akademikerniveau. Men denne udvikling rejser også krav om en betydelig forøgelse af generalistkvalifikationerne i de humanistiske studier. Dette afspejles

da også i den nye humanistbekendtgørelse fra 1985, hvor man, samtidig med at man nedskærer den samlede studietid fra 6 til 5 år og understreger nødvendigheden af, at den normerede studietid skal overholdes, indfører studier i videnskabsteori og fagrelaterede formidlingsproblemer som obligatoriske og gerne tværhumanistiske emner.

Men des mere man lægger vægt på generalistkvalifikationer, des mere tydeliggør man humanioras værdiproblemer, for disse kvalifikationer er i langt videre udstrækning end indlæringen af faktaviden og sprogfærdighed forbundet med holdninger og evne til kritisk refleksion.

Det er da et aktuelt spørgsmål både for de humanistiske kandidater og for humaniora, om humanisterne i erhvervslivet nødvendigvis må blive smarte lurendrejere, der først manipulerer de ansatte til at samarbejde med ledelsen og øge effektiviteten, og som derefter manipulerer dem endnu engang til at købe produkter, de egentlig ikke har interesse i. Sådan ser den kamel umiddelbart ud, man skal sluge. Men er det rigtigt, at man bevæger sig fra et værdifrit rum til dette besværlige måltid? Nej, for hvis man accepterer skellet mellem den offentlige sektor og erhvervslivet som det fundamentale i vort samfund, har man allerede accepteret kapitalens interesse. Den tjenes i tilsløringen af, at der i en blandingsøkonomi kun vanskeligt kan findes en branche eller virksomhed, der drives upåvirket af lønmodtagernes skatte kroner. Og i tilsløringen af, at kapitalen med stor behændighed skyder ikke-profitgivende, men nødvendige aktiviteter, som uddannelse, forsorg og pension over i offentligt regi. Offentligt og privat er sammenvævet i et kludetæppe, der som helhed er underlagt modsætningen mellem arbejde og kapital. Derfor kommer humanisten ikke fra et værdifrit rum. Tror man det, har man allerede ædt kamelen. Det er rigtigt, at den også er der i erhvervslivet – også, at den er vanskeligere at have appetit på. Men det skyldes, at diskussionen om erhvervslivets universitet normalt har haft som præmis, at det var kapitalens, mens man har glemt lønarbejdernes legitime interesser i humaniseringen af erhvervslivet. Det kunne være, at der var tale om adskillige forskelle.

Er det overhovedet muligt for den privatansatte humanist at få indflydelse på sit arbejde, hvor fx økologiske hensyn og rentabilitetskrav konfronteres? Ikke umiddelbart, fordi hun er lønarbejder

og indplaceret i et hierarki. Men måske alligevel, for så vidt som hun besidder tilstrækkelig viden og kreativitet til at løse et problem på flere måder og overskue også de langsigtede konsekvenser. Og måske også, fordi hun som civil og politisk person kan udnytte sin viden i organisationer og græsrodsbevægelser. Ikke tilfældigt er mange naturvidenskabsfolk miljøforkæmpere, og en tilsidesættelse af økologiske hensyn kan kombineret med forbrugeroplysning give de pågældende varer lav prestige, sænke rentabiliteten og tilskynde til omlægning af produktionen. Humanisterne oplevede under ekspansionen af den offentlige sektor, at deres krav om engageret, kvalificeret og selvstændigt arbejde blev imødekommet; under stramningen har lønarbejderpositionen været understreget. Kvaliteter som disse er imidlertid ikke udelukket i det private arbejdsmarked, tværtimod er virksomhedernes teknologiske og organisatoriske udvikling helt afhængig heraf. Naturligvis på visse præmisser; betingelsen for, at humanisterne ikke blot bliver kapitalens abekatte, er, at demokratiet udstrækkes til også at omfatte ejendomsretten og indflydelsen på produktionen. På den vis har humanister og lønarbejdere fælles interesser i at vende den friktionsløse import af humanister i erhvervslivet på kapitalens præmisser til et konkret arbejde med at humanisere og demokratisere dette. Heri består formentlig de humanistiske fags største, aktuelle udfordring. Hvordan har de humanistiske fakulteter stillet sig til denne udvikling? Man har været tvunget ind i den gennem økonomisk styring og talrige dekretter ovenfra, og en samlet strategi findes ikke, snarere en uklar sammenfiltrering af tre forskellige holdninger:

Den første går ud på, at humaniora skal være, som det er, og blive som det var ud fra det synspunkt, at krisen driver over, og at opgaven er at viderebringe og bearbejde kulturtraditionerne. Universitetet opfattes her som en moderne variant af de irske klostre, som det lykkedes at bringe dele af den kristent-humane kultur frelst gennem middelalderen. Problemet er, at kandidaterne svigtes, når de skal ud og finde job, og at vi har direktoratets ord for, at denne opgave kan løses af væsentligt færre end de eksisterende fem fakulteter her i landet. Skal man dømme efter den konservative, engelske regerings universitetspolitik, er det ikke tom snak.

Den anden holdning går ud på, at humaniora skal overleve ved at henvende sig til nye grupper, i takt med at de traditionelle kan-

didatuddannelser trappes ned. Omlægningen består først og fremmest i en ændring af den pædagogiske og organisatoriske tilrettelæggelse, så de humanistiske fag kan studeres også af dem, der ikke har uddannelsesmæssige, tidsmæssige, sociale eller geografiske muligheder for at tage del i de normale studieforløb. På dette felt er de åbne universitetsstudier, som findes overalt i landet og som formentlig inden for et par år bliver koordineret i en samlet studieorganisation, det mest markante initiativ. Brugerinteressen har været overvældende, ikke mindst for de traditionelt store humanistfag som dansk og historie. Men indtil videre kniber det med at få anerkendt denne virksomhed budgetmæssigt. Hvis fakulteterne afsætter rigelige midler, kan det udløse yderligere nedskæringer fra direktoratet, der deler penge ud efter, hvor mange studenter, der aflægger hvor mange eksaminer, altså efter antallet af studietrinstilvækster.

Den tredje holdning – og den eneste, som effektivt bakkes op af ministeriet – er, at de eksisterende fag skal nyprofileres og nye studieelementer udvikles. Nyprofileringen betyder vægtning af generalistkvalifikationerne på bekostning af traditionelle vidensområder, og i fremmedsprogsfagene betyder den en drejning, som tydeligst kommer til udtryk i de erhvervsproglige kombinationsuddannelser, der omfatter også teknisk sprog, handelssprog, erhvervsøkonomi. Hensigten er at uddanne internationale købmænd. Nogle af de nye studieelementer skal udbygge den nu obligatoriske formidlingsdimension, det gælder fx fremmedsprogs-pædagogik, video, informationsformidling. Andre er knyttet til den nye teknologi, fx uddannelserne i humaniorarelateret datalogi, kvinder og teknik, teknologikonsekvensvurdering og humtekfag på forskellige niveauer. En tredje gruppe viderefører de humanistiske fags tværfaglige aktivitet i fx kvindestudier og kulturarbejderstudier. Studieelementer som disse bliver tilbygninger til de humanistiske grundstudier og formentlig indledningen til en egentlig jobkvalifikation.

I de tre holdninger til humanioras fremtid er det ikke svært at identificere det skisma mellem traditionshumanisme og funktionshumanisme, som Fjord Jensen har gjort rede for. Og heller ikke at genfinde det i den nyprofilering af fagene og planlægning af tilbygningsuddannelser, som har baggrund i den tredje holdning. Vejen

frem må være at fastholde dialektikken i en historisk og kritisk sans. Vi skal hverken uddanne teknoter eller kultister, hverken traditions- eller funktionshumanister, hverken folk, der bliver handlingslammede ved mødet med det store, stygge erhvervsliv, eller folk, der sluger kamelen rå. Stillet over for disse vanskelige udfordringer ville et styrket samarbejde mellem fagfolk i de forskellige dele af uddannelsessystemet og i forskningen være gavnligt.

Man kunne ønske sig, at Dansklærerforeningen fremover kunne blive et forum for den faglige debat, også for de lærere, der ikke er ansat i hf og gymnasiet, fx for de mange, der har fundet beskæftigelse i udlændingeundervisningen, i den voksenpædagogiske sektor og i privat ansættelse, og at man i denne forbindelse også inddrog de erfaringer, der er ved at blive gjort på universiteterne. Foreningen kunne godt gøre noget ved det faktum, at faget nu bruges i et langt bredere erhvervsspektrum end før, det ville sikkert være gavnligt også for diskussionen af skolefaget dansk. Eksempelvis er der via indvandrer- og flygtningeundervisningen rejst vigtige kulturelle og pædagogiske problemstillinger, som ud over at være vigtige for opbygningen af hele denne nye undervisning på alle niveauer også rejser spørgsmål til danskfagets identitet i den almindelige skoleundervisning. Skolefaget dansk er naturligvis stadig fundamentalt i den forstand, at det er her, de tanke- og oplevelsesformer præges, og den viden grundlægges, der siden skal være ryggraden, og som er afgørende for, hvad vi siden skal kunne forstå ved humaniora.

Historieopfattelsen

I udviklingen af humaniora på universiteterne kan man se en tydelig tendens til forskydning fra den tværfaglighed og integration, der lå som drømmen bag projektarbejde og basisuddannelser, til en kombinationsstruktur, hvor det overlades til de studerende at finde den indre sammenhæng, fx mellem engelsk litteratur og erhvervsøkonomi. Bearbejdning af sammenhænge og modsætningsforhold mellem elementerne er der ikke sat tid af til eller tænkt på, og kombinationen bliver som oftest styret af hensynet til et kommende erhvervsvalg. Sådan ser det ikke ud i den foreslåede skitse til det

nye danskfag i gymnasiet, for der er læreren jo til stede under hele forløbet og må formodes at kunne skabe helheden. Alligevel er det karakteristisk, at man planlægger fagene hver for sig, og at man, for så vidt angår dansk, opstiller en række sideordnede mål og veje, som snarere markerer de forskelligartede synspunkter, der har været fremført under den store danske krig om historien i dansk, end et egentligt helhedssynspunkt. Det er positivt for så vidt, det sikrer frihed til fortsat fagudvikling for både Loke og Tor. Papiret har bevidsthed om bruddene og skal vel læses som et forsøg på at skabe fred, på at gyde olie på de oprørte vande omkring skæret. Dets problem er modsætningen mellem at skulle sige noget autoritativt, retningsgivende om faget og så blot at konstatere, hvad der er sket.

Forslaget indebærer en stramning af den pædagogiske tilrettelæggelse af den historiske læsnings indhold og sigte. Det udtrykkes direkte s. 4. Som modstykke til den historiske læsning foreslås et antal selvvalgte studiemønstre, og det hedder i vejledningen, at »de to kategorier – også i eksamensopgivelserne – (skal) opfattes som ligeværdige.«

Forslaget rummer ikke forbud mod at også studiemønstrene læses historisk, men bag den foreliggende opremsning af forslag: genrer, emner, som strækker sig fra retskrivningsnormer til Tibet i dansk digtning, elevproducerede tekster, forfatterskab, enkelttekster, verdenslitteratur, føler man sig snarere hensat til et leksikon end inden for rammerne af et historiesyn, så upræcist det end måtte være, tekstens art taget i betragtning. Et blik på forslagens overordnede målformulering afslører da også et skisma, for så vidt angår det historiske: Først tales der sideordnet om udvikling af elevernes sproglige, æstetiske og historiske sans. Dernæst parallelstilles træningen af den æstetiske, den analytiske og den sproglige opmærksomhed, mens træningen af den historiske sans forfalder til at blive et spørgsmål om at opnå »et overblik over væsentlige faser i den danske litteraturs historie med vægt på samspillet mellem litteratur, kultur og samfund.« Kan der ikke heri ligge en forskydning fra evnen at tænke historisk til indlæring af abstrakter? Samspillet er tilpas vagt formuleret til, at det kan rumme både Loke og Tor, men har det ikke noget at gøre med også træningen af den æstetiske, analytiske og sproglige opmærksomhed, og skulle den historiske dimension ikke

tillige omfatte de frit valgte studiemønstre? Eller er det bare min fortolkning af konsekvenserne af striden om historien i dansk, der i så fald er forskellig fra Læseplansudvalgets. Videre kan man rette det spørgsmål til den overordnede målformulering, om ikke også evnen til at analysere det æstetiske er vigtig, eller om det er tilfældigt, at der i forbindelse med det analytiske blot tales om 'tekster', mens den æstetiske sans og den historiske viden har med digtning og litteratur at skaffe. Bør målene for oplevelse og analyse ikke tænkes sammen, eller skal den positivistiske pædagogiske skelnen mellem affektive og kognitive mål som her ukritisk gentages?

For at konkretisere vil jeg foreslå formålsformuleringen ændret på tre punkter: For det første bør der indføres et 'herunder' i linje 3, således at det fremgår, at det samlede resultat af udviklingen af »elevernes sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed« er selvforståelse, fantasi og kritisk sans. For det andet bør træningen af den æstetiske og den analytiske opmærksomhed knyttes sammen i målformuleringen, uden at man derfor behøver at skjule forskellen. For det tredje bør kravet om historisk viden knyttes sammen med historisk sans. Dette sidste er afgørende, hvis vi skal undgå en ny, reproducerbar kanon på den gamle krigs betingelser, og hvis vi skal ruste eleverne til at bruge humanismen i nye sammenhænge.

Forslaget skelner mellem tre typer af historisk læsning: overblikslæsningen, periodelæsningen og læsningen af nyeste tid. Overblikslæsningen skal efter lærerens indsats »udgøre et hele i elevernes bevidsthed«, men det er tydeligt, at de tre grundprincipper, der udstikkes herfor, i højere grad konstaterer en uenighed end lægger op til en helhedsforståelse: Dels skal man læse ud fra en intern æstetisk-historisk betragtning, dels ud fra en ekstern. Vejledningen skelner her s. 5 mellem »størrelser uden for litteraturen selv« og det »specifikt litterære«. Men hvis målet er at fremme den historiske sans, er opgaven da ikke snarere at beskæftige sig med litteraturens og kulturformernes specifikke måder at være historisk på og deres funktioner i historiske sammenhænge?

Læseplansudvalget kan da ikke undgå at tage stilling til de mange bud på en historisk litteraturlæsning, som overskrider de firkantede, niveaudelte modeller, der var aktuelle i begyndelsen af 70'erne ved blot at lade synspunkterne stå uformidlet. Den eksterne synsvinkel er

i forslaget formuleret som to positioner, der ligeledes står uformidlet, men som sammen kan lede bort fra etableringen af historisk sans: På den ene side »de dominerende livstolkningers historie fra den nordiske oldtid til nutiden« på den anden »de sociale gruppers kultur- og åndshistorie i vekselvirkning med den øvrige historiske udvikling« (s. 2). Altså på den ene side en åndshistorisk belysning af, hvad der med vejledningens ord er »autoritative fortolkninger, der dominerer den åndelige horisont for hele samfundet eller væsentlige dele af det« (s. 4). På den anden side gennembruddet af klasser, lag og køn i kultur- og åndshistorien og i »den øvrige historiske udvikling«, hvormed der vel bl.a. menes den sociale og politiske historie. Det er forståeligt, at man prioriterer litteratur-, kultur- og åndshistorien som genstandsområde, men deri ligger ikke nødvendigvis, at den overordnede synsvinkel behøver at være en idealistisk-åndshistorisk. Også de dominerende livstolkninger har deres socialhistorie, og teoretikere som Bloch og Gramsci, der står bag diskussionen, holdt netop fast i sammenhænge mellem det dominerende, det dominerede og det mulige – herunder også det utopiske – i historien. Forslagets manglende formidling mellem disse størrelser – og generelt mellem det æstetiske og det historiske – går igen også i detaljen, fx hvor det i forbindelse med periodelæsningen kræves, at tekstvalget skal belyse »litterære og kunstneriske tendenser, tidens menneskeopfattelse [i ental!] og de samfundsmæssige og ideologiske udviklingslinjer« (s. 3).

Om den historiske læsning hedder det i vejledningen, at den både skal »respekttere værket som æstetisk helhed og indføje det i en større, historisk sammenhæng«. Javel, men er ikke også værkets måde at være æstetisk på historisk, og er denne pointe ikke væsentlig, hvis man skal kunne skelne mellem dets æstetiske funktion i samtiden, i den faglige tradition og i den nutid, hvor vi befinder os som læsere?

Endnu to kommentarer på falderebet: Det fremgår af vejledningen to steder, at hensigten med den historiske læsning er at øge elevernes »beredskab som læsere« (s. 4). Er det ikke en formulering, som i al sin rigtighed, både er vag i forhold til formålsformuleringens ord om at udvikle den »æstetiske og historiske bevidsthed« og i forhold til humanisternes fremtidige indsats som problemløser og privatpersoner på samme tid? Måske skal vi ikke være så beskedne:

Vilhelm Andersen gav udtryk for, at det er »enhver humanistisk skoles vigtigste opgave: at forme mennesker« (s. 113). Min sidste kommentar går på formuleringen af afsnittene om læsning af nyeste tid: Hvis man ser bort fra det sproglige, er det bemærkelsesværdigt, at denne afdeling mht. mål er uklar og indhold er næsten tom. Hvad er forholdet mellem elevernes »egen tid«, »den nyeste tid« og »tiden før nyeste tid«? Som udvalget skriver »Desuden er det historiske billede mere uafklaret, jo nærmere man kommer samtiden« (s. 6). Men hvad vil man gøre ved det? Skal vi og eleverne efterlades i Williams uvejsomme labyrint uden centrum, periferi og udgang? Hvordan skal den sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed komme ind i det uafklarede billede?

Dansen på skæret

Det er som bekendt lettere at stille spørgsmål end at levere svar, men jeg håber, debatten kan inddrages i Læseplansudvalgets videre arbejde med det vanskelige projekt at formulere et grundlag, som kan bruges i skolernes daglige praksis, og altså modsvarer lærernes og elevernes interesser, og som samtidig prøver at tage stilling til humaniorafagenes opgaver fremover. Dertil hører en nøjere bearbejdning af de kategorier, hvori det historiske formuleres. Tror jeg.

I 1814-15 mødtes Europas regenter i Wien for at restaurere den gamle verden efter revolutionen og Napoleonskrigene, og i forsoningens navn lød det: »Kongressen marcherer ikke, den danser«. Fyrsterne tegnede nye kort og forpligtede sig siden i den hellige alliance til at herske over deres folk som fædre, men uroen blev ikke betvunget med smukke ord. Umiddelbart før julirevolutionen i Paris, 1830, sagde en gesandt til kongen af Napoli under en fest i den franske hovedstad: »Det er en helt napolitansk fest, vi danser på en vulkan«. Hvad angår aftenens fest, må debatten afgøre, om der skal marcheres eller danses, om vulkanen vil levere en lava, der bliver et grundfjeld, så fast og smukt som det gustav munch-petersen fandt på Bornholm og beskrev i sine *Nitten Digte*. Læg mærke til farveadjektiverne, vil dansklæreren sige og måske fortolkende håbe på, at danskfaget er en strandasters:

Skæret

Sorthvide Maager
 med gule Næb mod Sommerbrisen
 paa Skærets Ryg –
 En sæl drejer et sort Hoved
 frem og tilbage kiggende
 langs Havspejlet –
 Skærets eneste Asters brænder violet
 i Solen –
 Fluerne danser over
 Maagernes Mødding –
 Sælen forsvinder –
 Maagerne letter –
 Strandastensen sidder fast i sin Revne –
 Et rødt sejl dukker op –

Litteratur

- Erik Knudsen: *Blomsten og Sværdet*, 1949.
 Umberto Eco: *Rosens navn*, da. udg. i Gyldendals bogklub, 1985.
 Umberto Eco: *Efterskrift til Rosens navn*, da. udg. 1985.
 Frans Gregersen og Simo Køppe: *Videnskab og lidenskab*, 1985.
 Finn Hauberg Mortensen: Anm. af *Videnskab og lidenskab*, *Danske Studier*, 1986.
 Fritjof Capra: *Fysikkens tao*, 1975, da. udg. 1980.
 Ken Wilber (red.): *Det holografiske verdensbillede*, 1982, da. udg. 1985.
 Ilya Prigogine og Isabelle Stengers: *Den nye pagt mellem mennesket og universet*, da. udg. 1986.
 Arbejdsgruppe under ledelse af Jens Anker Jørgensen: *De humanistiske fag i gymnasiet*, 1985.
 Anne-Marie Søderberg, red.: Er Lyset for de lærde blot?, 1985. (Kritik af *De humanistiske fag i gymnasiet*)
 Jesper Hoffmeyer: *Naturen i hovedet*, 1984.
 Bertel Haarder: *Uddannelse 7*, 1986 (sænummer om værdier, indhold, fornyelse og kvalitet i forskning og undervisning).

- Finn Hauberg Mortensen: »Piet Hein«, *Danske digtere i det 20. århundrede*, 3.udg. bd. 3, 1981.
- Johan Fjord Jensen: »Dannelse og humanisme. Forsvar for erfaringspædagogikken«, *Dansk-Noter* 4, 1985.
- Finn Hauberg Mortensen: »Humaniora og Det store stygge erhvervsliv«, *Uddannelse* 3, 1986.
- Finn Hauberg Mortensen: »Modersmålsfaget på universiteterne, alternativer til nedbygning«, *Norskraft* 49, Oslo 1986.
- Læseplansudvalg under ledelse af Jens Anker Jørgensen: »Dansk/bekendtgørelse« (version 004 af 10.10 1986).
- Vilhelm Andersen: *Dansk litteratur. Forskning og undervisning*, 1912, her læst efter optryk fra 1970.
- Gustav Munch-Petersen: *Nitten Digte*, 1937.

Læsningen, listen og lysten

Fem perspektiver på litteraturundervisningens historie

Fire fortolkningsniveauer

Enhver højkultur hviler på en kosmologi, og mange af disse søger at fremhæve forklaringens prominente status ved at knytte den til sproget. På tværs af kulturskel har de kosmologier, jeg er bekendt med, dét tilfælles, dels at kaos (eller hvad det måtte hedde) kommer før kosmos (do), dels at skabelsesprocessen opfattes som en overgang fra det absolut statiske og anarkisk uordnede til det dynamiske og ordnede, dvs. forklarlige. Videre, at modsætningen ikke dermed er afskaffet, hvorfor mennesket må ofre, bede og evt. skabe – bl.a. fiktion – for at finde mening.

Denne 'kosmologiske' funktion er digtningens oprindeligste. Den findes efter kosmologierne i traditionslitteraturens mundtligt formidlede episke beretninger og sange, som medlemmer af sociale fællesskaber reaktualiserer for at konstruere forståelse og indlevelse i de konflikter og oplevelser, de har med hinanden, med andre eller med naturen – hvad enten disse så er af økonomisk, social, etisk eller følelsesmæssig art.

Fra denne skabende livsfortolkning udskilles som bekendt langt senere et nyt fortolkningslag – den skrevne digtning eller litteraturen i mere snæver forstand. Under borgerskabets opkomst bliver dens fokus i højere grad individets problemer med sig selv og socialiteten. Teksterne skrives i højere grad til individuel og mere passiv reception: Husherrens oplæsning for familiekredsen omkring mahogni-bordet er typisk endnu for det tidlige 1800-tal, men er en sen version af husbondens bibellæsning for hustru, afkom og tjenestefolk, der efterhånden afløses af den enkeltes stillesiddende læsning i lænestolen. Her trænede borgerskabets herrer – og nok så meget fruer – deres forestillingsevne, abstraktionssans og sensualitet i en mere sublimeret dialog med det hvide papir, end det var muligt for fortælleren eller oplæseren i barnekammeret.

I løbet af 1800-tallet, men med særlig betydning fra begyndelsen af vort århundrede, blev så et tredje fortolkningslag udsplattet: den institutionsbårne undervisning i litteraturen med central betydning for elitens selvforståelse, der separeret fra det familiale receptionsrum fik sin fornemste ramme i det gymnasiale skolesystem.

De tre historisk udsplattede fortolkningsniveauer har med den praktiske omgang med digtning at gøre og findes i dag som specialiserede praksisformer, hvor de udøvende på deres felt løser deres opgaver med større sans for teknisk perfektion end for sammenhængen dem imellem. Og dog har de alle til hensigt samtidig at tilskrive mening til den store og den lille historie, hvad enten det sker i 'kosmologier', i litterære tekster eller i den nye overtekst, som opstår i klasserummets genopførelse gennem dialogen mellem lærer og elever.

Netop denne sidste form for praksis har mere end de historisk foregående kaldt på refleksion; i den forstand den er medvirkende til at rammesætte litteraturundervisningen kan den udnævnes til et fjerde fortolkningslag. I forhold til litteraturformidlingen har den metastatus, samtidig bærer den tydeligvis præg af at være kommet til langt senere end det fænomen, den prætenderer at styre. Den fagdidaktiske analyse, der spørger om litteraturformidlingens hvad (kanon), hvordan (tekstanalytisk og pædagogisk tilgang) og hvorfor (erkendelsesmæssige, holdningsmæssige og oplevelsesmæssige konsekvenser) er endog langt yngre end den tekstanalytiske og teoretiske diskussion, til trods for at tilgangen til tekster netop faghistorisk i allerhøjeste grad (også før den blev teoretisk problematiseret) har været styret af den pædagogiske praksis.

Behæftet med de børnesygdomme, som endnu præger den fagdidaktiske debat og videnskabelighed, er også det hjørne heraf, der teoretisk diskuterer, hvorledes man skal forholde sig analytisk til litteraturundervisningens historie. Det er dette hjørne, jeg herefter – og selv med alle mulige symptomer – skal prøve at sætte perspektiv på.

Der ligger for en sådan perspektivering to pointer parat i det foregående: en lokalisering af problemfeltet og en overvejelse over dets status. Hvad lokaliseringen angår, er der for en diakron betragtning tale om en ung aktivitet, der ligesom teoretiske overvejelser over litteraturhistorieskrivning, men senere end disse har foldet sig ud i forhold til en eksisterende praksis. Denne er igen i ovenstående

skitse betragtet som det tredje og foreløbig sidste fortolkningslag, der udskiller sig fra det foregående bl.a. ved at eksistere i en offentlig sfære som en ikke-symmetrisk dialog mellem lærer og elever.

For en systematisk betragtning søger en teoretisk overvejelse over litteraturundervisnings historie en indflydelse, der synes paradoksalt stor på baggrund af den diakrone lokalisering. Det skyldes bl.a., at sådanne overvejelser på et metaniveau forholder sig til en helhedsdannelse – litteraturundervisnings historie – der først sent er blevet teoretisk formuleret, men som selv befinder sig på et metaniveau i forhold til det at undervise historisk i litteratur, en aktivitet, som igen er på metaniveau i forhold til digtningen. Paradokset kommer af, at mens metaniveauerne i nedstigende rækkefølge prætenderer at være rammesættende og også i praksis har haft betydelig indflydelse på tilskæringen af kanon og omgangen med denne under former, som er samfundsmæssigt acceptable, så har disse ingen mening uden den underliggende aktivitet, der som nævnt har lange traditioner og betydelige både eksistentielle og dannelsesmæssige potentialer at støtte sig til. Sagt på en anden måde: Litteraturundervisningen, litteraturundervisnings historie og de teoretiske overvejelser herover har kun mening i den forstand litteraturen kan tillægges en sådan.

Det forekommer banalt, men er værd at gøre opmærksom på i en situation, hvor indsatsen på de forskellige niveauer udøves af forskellige grupper med hver deres mål og med interne slagsmål, hvor hvert niveau er ved at udspalte sin professionalisme, fx gennem forfatter- hhv. lærer- og forskeruddannelse, og hvor der bliver stigende diskrepans mellem den litteratur og de tilgange, der dyrkes på parnasset, i skolestuen og blandt de lærde. Problemet radikaliseres naturligvis ved, at de tre prioriteringer har det til fælles, at de som arkan- og voksenkulturer står uden for eller kun er integrerende i forhold til den internationale medieindustri mainstream af billeder, lyd og fikcionalisering for unge.

Funktionsdelingen i den litterære institution, som selv er en frugt af teoretiseringen af både tekstlæsning og -formidling, etablerer kun en tvetydig klarhed, hvis den ikke kan gennemlyse sig selv. Man må erkende, at de professionelle ikke gerne griber ind i hinandens gebet og i fællesskab diskuterer det litteræres faktiske og mulige funktion. Men denne sammenhæng bør fastholdes helt fra den teoretiske

diskussion af litteraturundervisningens historie og til digtningens blik for brydningen mellem kaos og kosmos i stort og småt. Uden at kaste vrage på det teoretiske arbejde, der har sin nødvendighed, må man kritisere det for også at have produceret en ikke-viden. Vi, der gennem de sidste 20 år har været med til at bære tekstanalyse og -formidling frem mod en begrebsliggjort, professionel status, er selv en del af problemet.

I sorte stunder kan (og bør) enhver modersmålsdidaktiker stille sig selv det spørgsmål, om ikke litteraturen bør kunne klare sig selv og om ikke formidlingsbestrebelsene i de mange niveauer har karakter af dødshjælp ud over det rimeliges grænse. Et sådant synspunkt er ofte hævdet fra forfatterside. Så meget det kan have for sig, må man imidlertid konstatere, at den samfundsmæssigt organiserede litteraturformidling tillægges betydelig vægt i den intenderede dannelses- eller bevidsthedsudviklingsproces. Videre, at der hertil kræves en forvaltning og udvikling af viden både om formidling og om det formidlede. Der bliver jo hver skoledag året rundt afholdt et betydeligt antal klasses timer i litteratur som led i modersmålsundervisningen. Hvis man liberalistisk overlader teksterne til sig selv, står i øvrigt andre parat til at styre, bl.a. mediekapitalens strategier.

Perspektivet går altså ikke ud på at opgave de beskrevne aktiviteter, men på at diskutere deres status og sammenhæng også med elevernes genskabende oplevelse af teksternes erkendelses- og oplevelsespotentialer. Hertil hører også betoning af det vigtige i, at forfattere, litteraturlærere, tekstteoretikere og elever indgår i en kulturkamp via mødet med teksterne. Og det rejser ikke blot teknisk-analytiske problemer, men også (kultur)politiske, etiske og eksistentielle. Med et sådant udgangspunkt kan man stille spørgsmålet, om ikke formidlingen i visse tilfælde virker modproduktiv. Og mere konkret, som jeg vil gøre i den følgende synkron perspektivering af feltet, om ikke den historiserende drejning af analysen af litteraturundervisningen har sine problemer.

Fire kulturstrategier

De danske intellektuelles avis, *Information*, kalder sig selv den »mindst ringe«. Den samme blanding af selvhævdelse og -distancering

genfindes i den citat-gættekonkurrence, hvormed avisen hver uge udfordrer specielt den generation af dansklærere, der helt eller delvis har gjort turen med fra nykritik via ideologikritik og socialhistorisk, semiotisk eller freudiansk tekstforståelse til den nye oplevelsesæstetik og det foreløbigt sidste skrig, dekonstruktivismen. Denne sidste svarer lige så godt til den postmoderne modefilosofi som det hele forløb fra engelske via tyske og franske og delvis retur til amerikanske teroriinspirationer svarer til sen-modernitetens attituderelativisme. Om man er blevet hængende eller har fulgt strømmen et stykke, så er standpunktet i høj grad bundet til den eller de landvindinger, man har været med i – fx i studietiden – og dermed styret til en vis grad af noget så arbitrært som fødselsår inden for en tyveårig periode. Men, tilbage til gættekonkurrencen!

Hensigten med *Informations* serie er kun på overfladen at demonstrere viden og dannelse ved at gætte den rigtige roman ud fra citatet, således som det er tilfældet med dens forgænger i *Weekendavisen*, det konservative modstykke til den »mindst ringe«. Målet er først og fremmest at levere underholdning. Det sker gennem en krydsklipning mellem gætternes kommentarer og redaktørens, således at spalten bliver et elegant essay – næsten en fiktion om læsernes fiktioner om fiktionen sammenbundet og gennembrudt af en postmoderne og kavaléragtig argumentation for tildelingen ikke af bøger, men af rødvin, til de mest spøjse plet- og fejlskud.

Genkomsten af sådanne litterære gættekonkurrencer er i sig selv interessant og svarer til, at der fra 1989 igen udsendes en litterær lommekalender med citater, fødsels- og dødsdage mv. Er det, hvad der er tilbage af den borgerlige dannelse, forfladiget til tidsfordriv? Modsætningen mellem *Informations* og *Weekendavisens* måde at gøre det på er også bemærkelsesværdig. Højrefløjen tager litteraturen alvorligt tilsyneladende, men kun ved at gøre den til tradition. Dens politiske repræsentanter, fx undervisnings- og forskningsminister Bertel Haarder, har udfoldet store bestræbelser for at styrke dansk- og historieundervisningen både i folkeskolen og i gymnasiet, dels med flere timer, men navnlig ved at understrege disse fags holdnings- og karakterdannende funktion. Samtidig har denne minister konsekvent nok beskåret den almindelige undervisning for den kommende arbejderklasse radikalt.

Indsigten i disse fags betydning har man ironisk nok arvet fra

venstrefløjens fagkritik og fagdidaktik, for venstrefløjen forholder sig – ikke kun i *Information* – til litteraturen med ironiens maske på og med en distance til en kulturpolitisk, etisk og eksistentiel diskussion af den. Siden højrefløjens ideologer for ca. 10 år siden med rette fandt, at venstre havde monopol på den kulturpolitiske og holdningsmæssige debat, har monopolindehaverne bukkende trukket sig tilbage til ligegyldigheden, til fagligheden eller til den respektable rolle som embedsmand i det statsapparat, de sigtede på at bruge som murbrækker under devisen »den lange march gennem institutionerne«.

Den eneste teoridannelse, som under retræten har vakt opsigt, har været den postmoderne, der med sit frie valg er et radikalt brud, netop med den kulturradikale strategi, der har ligget bag de teoretiske skred fra og med nykritikken.⁹⁸ Meget passende: Højrebølgen og højrefilosofien har hjulpet hinanden med at dulme det ubehag, der fulgte efter ideologikritikkens afdækning af den borgerlige litterære kanons netop borgerlige og til tider fascistiske observans. For hvordan kunne denne indsigt bruges i udadrettet, offensiv kulturpolitik, når der nu stort set ikke var andet at hente? Ligesom Ole Jastraus selvopløsning i Tom Kristensens *Hærværk* var erkendelseskabende, var dette syrebad det også i sin afsløring af kunstens auratiske selvforståelse. Men mest for dem, der i forvejen havde den under huden, sådan som ideologikritikere selv påpegede.⁹⁹

Fagkritikkens svar var i 70'erne at gå tilbage til grundlaget, kritikken af den politiske økonomi, og derfra fremad, teoretisk ved en endevending og historisk begribelse af kirkefædrene fra og med Marx, analytisk gennem en både systematisk og historisk uddybning hhv. af tekstanalysen og af teksterne, hvis status i forhold til kapitallogikkens omfangslogiske status og hvis klasse-, periode- og kønsspecifikke træk blev afdækket. Vi kender alle de lange udredninger og ord, som andre fik for let ved at droppe, alene fordi de klang af 'germanerdansk'. Denne forskningsindsats har med sine mange udvidelser af det historiske felt, dybdeboringer og syntesebårne oversigter skabt en indsigt også i det litterære, som ikke burde lade sig feje af bordet, og som stadig er under udvikling. Men undervejs i sin professionaliseringsproces og sin faglige legitimation tabte den berømte og berygtede '68-generation en god bid af sit eget slagord om at forske for folket, bl.a. måske fordi den ligesom

tidligere bøndernes og arbejderens bevægelser tabte kampen om kulturpolitikken. Eller rettere, fordi den i stigende grad lod den udkæmpe i institutionerne i en tiltro til statsmagten, man havde arvet fra arbejderbevægelsen.

Samtidig synes det, som om den teoretiske drivkraft bag fagkritikken er ved at være udtømt, bl.a. fordi den som dialogpartner i den følgende generation er henvist enten til postmodernismens træthed også i forhold til kirkefædre eller til den dermed sammenhængende insisteren på en ateoretisk, litterær-litterær, tilgang til litteraturen, som indebærer en opsvulmet og ny interesse for biografien og en satsning på litteraturen som oplevelsesleverandør, uden at det indebærer forestillinger om fællesskab eller prioriteringer. Denne identifikationslæsning kan anskues som en ret ugennemlyst efterklang efter Nietzsche og tidligere modernisters opgør med kulturens byrde og er som sådan selv en del af problemet – og formentlig ikke den eneste måde at bære den videre på. Den er imidlertid en historisk realitet ligesom '68-ernes historisme og presens distancerede modformidling af ideologikritisk aftapning hhv. medformidling af kulturkonservativ art.

For alle fire strategier gælder det imidlertid, at de ikke uden videre kan bruges som grundlag for et litterært eller kulturelt formidlingsarbejde. Der står vi så nu.

I de nye rammebestemmelser for litteraturformidlingen i gymnasieskolen satses der både på oplevelses- og på historisk læsning. Oplevelseslæsningen er vigtig, men kun hvis den afkobles bindingerne til en postmoderne uforpligtethed både i forhold til det kunstneriske udspil, der – vil jeg hævde – altid er forpligtet, selv når det siger det modsatte, og i forhold til elevernes søgen frem mod en mening, både individuelt og i sociale fællesskaber. Den historiske læsning bør dermed ikke være oplevelseslæsningens alternativ, men dens dialektiske modpol, hvis ærinde er at fastholde forskelle og perspektiver for at give historisk sans. Men denne strategis fare er, at den som isoleret kan blive rammen om en ny kanon, der snarere bliver et mindesmærke om den historistiske 68-generation end et tilbud fx til de store grupper af ældre i samfundet med svag skolebaggrund (men stor erfaring og læselyst) eller til de unge i skolen, som måske mangler både erfaring og interesse for læsning. I Danmark kommer 2/3 af en ungdomsårgang stadig ikke i gymnasiet.¹⁰⁰

Dette kulturstrategiske perspektiv går altså ud på, at litteraturundervisningens historie i høj grad har behov for at fortsætte. Eller mere præcist, den har behov for at kunne begynde at fungere for de mange i et højteknologisk samfund, hvor fritiden breder sig, hvor ikke så få savner muligheder for at bruge den på kritisk og varieret vis, og hvor erhvervslivet sætter sine stadig tydeligere præg også på humaniora – de mere menneskelige studier. Der er her ikke blot tale om, at flere skal have mere af den kendte kultur, vi skal også lære at bruge den mere aktivt, bl.a. måske til at formulere os i diverse formsprog. Vi må gå imod den teknologiske rationalitets tendens til at usurpere vores arbejds- og efterhånden også vores fritidsliv. Ikke fordi litteraturen så efterlades sammen med andre rariteter som emne for dannet middagskonversation eller harmløse gættelege. Men mere, fordi der i ursuperingen ligger en beskæring af muligheder i vor tilværelse.

Det er ikke let at finde vej i miseren, men efter min opfattelse bør litteraturundervisningens historie bringes videre frem, ved at man understreger det fremtidsvendte nok så meget som det fortidsvendte. Det bør ske på basis af en grundlæggende diskussion af humaniora og kulturbegrebet og kan føre til en sammenkobling af litteraturlæsning med aktiviteter, der i dag hører fagligt under religion, historie, filosofi, fremmedsprogsundervisning og ikke mindst de såkaldt musiske fag. Spørgsmålet er, om det er muligt at udvikle og forbinde de utopier om intellektuel og æstetisk medskaben, som i fordrejet form findes også i de kritiserede fire aktuelle formidlingsstrategier. Måske er det givende at gå et skridt tilbage for at diskutere aspekter af elevernes møde med den litterære kultur.

Kulturmødet

Mødet mellem læseren og teksten er litteraturpædagogikkens basale felt og dermed tillige generator for litteraturundervisningens historik. Tilsyneladende er det ret enkelt, og historikkens mulighed ligger da også i, at man nødvendigvis stadig må vende tilbage til det enkelte: et menneske, der læser. Det komplicerede ligger imidlertid i mindst to forhold: For det første, at konfrontationen sker mellem to typer af potentiale, som det hver især, og specielt i deres

brydning, kan være svært at få styr på. For det andet, at konfrontationen er bestemt af en række eksterne, historisk specifikke forhold, hvis reelle indflydelse ikke blot lader sig afklare gennem analyse af formelle rammebeskrivelser, fx af samfundets eksplícitte forventninger til resultaterne af arbejdet med litteratur i skolen.

Tekstens potentialer kan ideelt set afdækkes gennem den professionaliserede, dvs. teoretisk reflekterede litteraturanalyse, som dog i de fleste tekster kan afsløre mange spor afhængigt af den valgte tilgang. Uden at udarte til ren subjektivism kan en perspektivering af en given tekst ved hjælp af en serie forskellige metoder føre derhen, at læsningen først og fremmest er bestemt af subjektets realisation og dermed af dets interesser, værdiforestillinger, køn og baggrund – foruden af den situation, hvori læsningen finder sted i henseende til bl.a. periode og institution. Læserens potentialer, som således kommer i fokus, kan beskrives psykologisk, sociologisk og historisk mv. Men kortlægningen står både over for problemet at forene disse tilgange til et samlet billede og over for det mere principielle problem, at der bestandig vil være et spring fra den således typiserede læserprofil til den enkelte læsers individuelle realisation af en enkelt tekst. Trods mange undersøgelser af litteratursociologisk karakter, ved vi ikke meget om, hvad der egentlig sker i selve realisationsprocessen, og om hvilke konsekvenser den har på kort og specielt langt sigt.

De langsigtede konsekvenser har man imidlertid både som uddannelsesplanlægger og lærer mange forventninger til. Trods deres uklarhed, kalder man dem dannelse og gør dem til overordnet mål ikke blot for litteraturundervisningen, men tillige for skolens virke. Det overlades den enkelte lærer i hver enkelt time at have det hele arsenal af viden om de to sæt potentialer klar i baghovedet samt de relevante fagpædagogiske strategier – samtidig med at han som pædagogisk praktiker skal udøve gerninger med eleverne, der tjener det overordnede mål. På den vis er det formålstjenligt, at det er uskarpt formuleret og vanskeligt kontrollerbart. Godt nok er det, at der er metodefrihed i undervisningen, men situationen kræver en integrativ proces, som kun sjældent ses i samspillet mellem de forskellige involverede forskningsfora. Her kunne både teoretisk og historisk analyse af litteraturformidlingen være et tilbud, navnlig

hvis den var mere syntetisk og brugsorienteret end dokumenterende og tilbageskuende.

En sådan forskning kunne fx diskutere forholdet mellem læsning og dannelse. I dag er de børn og unge, der møder litteraturen som læsere, som bekendt langt tidlige trænet i at danne sig forestillingsbilleder ved kombinationer mellem auditive og visuelle indtryk. Kulturindustrien har for eleverne allerede placeret den skriftbårne kunst i en marginalsituation som en arkankultur, man skal sætte sig ind i mest af pligt, oftest i en institutionaliseret sammenhæng, og mest fordi den trods sin kvantitative udbredelse i hele det moderne fiktionstilbud tillægges stor status. At det ikke er tilfældigt, og at denne industris produkter normalt hviler på dele af arkankulturen, er en anden sag. Resultatet er, at hvor man før arbejdede med tekster med en iboende mundtlighed, arbejder man nu i skolen i modspil til et privat konsumtionsmateriale med uhyre kraftige sanse kvaliteter, hvor det auditive (herunder talesproget) og det visuelle har en iboende skriftlighed, der igen iboende har det mundtlige sprog, som er elevens primære reference.

Det siges, at man i den situation kan gøre meget ved at være oplæser i barnekammeret. Uden tvivl korrekt, for meddelelsens vægt styres i høj grad af den identifikation, barnet har med afsenderen. Men også denne situation har konkurrence – fra tv's børneudsendelser og fra det store udbud af dramatiserede kassettebånd med historier for børn. Det er lige så karakteristisk, at børn elsker at få 'læst' tegneserier højt, som at voksne ofte vægrer sig, både fordi de måske synes, det er under niveau, og fordi de dermed sættes i en helt ny oplæserrolle, hvor de skal spille replikker til billeder.

I skolen er litteraturundervisningen nok så meget præget af de store forventninger til dannelseseffekten, som den officielt er forbundet med indføringen i kulturtraditionen og i voksenverdenens problemstillinger, som de unge skal lære kritisk at tage stilling til, før de kender dem på deres krop. Både i national- og i livshistorisk sammenhæng bliver der på den vis tale om tekster, hvis alderdom er noget karakteristisk. Forståeligt nok har eleverne altid ville læse med lyst, når læreren kom med sin list – for at bruge Torben Brostrøms ord – eller med andre: analysemodellerne og den kritiske distance.¹⁰¹ Det er så op til den gode pædagog at camouflere listen som lyst for derved at sætte reelle dannelsesprocesser i gang.

OK, men man kunne nok spare sig nogle knæbøjninger, hvis man anskuede bindingen mellem arbejdet med det sproglige kunstværk og dannelsen mere afslappet.

Selvstændiggørelsen først af barndommen siden af ungdommen bl.a. gennem et stort konsum af mode og kultur er en funktion af det højteknologiske samfund, der med nødvendighed må afgrænse sit arbejdsmarked ikke blot over for de unge, som sættes i vente-position i uddannelsessektoren, men også i forhold til syge, gamle og andre marginalgrupper. At de unge i den situation bruger bl.a. deres subkultur til at profilere sig, er ikke underligt – de har tid og måske penge, men behov for identitet. Dette tydeliggør imidlertid, at børn og unge formentlig heller ikke tidligere havde den væsentlige del af deres erfarings- og holdningsdannelse fra skolen som institution.

Spørgsmålet er, om vi ikke som litteraturpædagoger i nogen grad er blevet besnæret af, at man fra den ene officielle forordning til den næste har repeteret, at litteraturlæsningen – og generelt humaniorafagene – var mere almentdannende end andre. Har vi ikke forvekslet udsagn, der beskriver virkeligheden, med ønsker og drømme? Tendensen har været støttet af, at den fagpædagogiske forskning i udstrakt grad har været koncentreret om disse fag og ikke mindst om modersmålsundervisningens litterære part. Derimod har kun få fysikere, matematikere og edb-folk analyseret deres områders dannelsesfunktioner, trods disse fags høje status både for skolen som institution og for eleverne.

Måske har modersmålsdidaktikernes energi bidraget til at fastholde en større grad af list, end det var nødvendigt i den praktiske formidlingssituation. Måske har det dels givet lysten vanskeligere betingelser i forhold til læsningen af fiktionslitteratur, dels været medvirkende til at modersmålsfaget har søgt at underlægge sig den mediekultur, de unge bruger i fritiden. Dette sidste er rigtigt i den forstand, at den udgør et vækstpunkt i moderne kultur i det hele taget. Men trods de gode kulturpolitiske hensigter, og til trods for det at også fritiden i et moderne samfund er organiseret af dette, er det alligevel et problem, at pædagogerne i deres iver blot har trængt eleverne længere og længere tilbage mod nye rum, som de selv forstod som private. Både traditionelle tekster og nye kan institutionaliseres ihjel under denne listighed.

Den alternative utopi kunne være, at listen blev brugt til at gribe fat i elevernes lyst til mødet med det fremmede. Kierkegaard skelner mellem barnets situationsbundne og konkrete hukommelse og oldingens reflekterede erindring, der forudsætter en gennemløbet individueringssproces, herunder en stor erfaring, gennemlyst ud fra et omfattende livsperspektiv. Elevens møde med teksten kan forstås som en konfrontation med fremmede bevidstheds- og ytringsformer, måske i henseende til periode, klasse og køn, men i hvert fald i forhold til en voksen bevidsthed, der stammer fra formidleren, teksten og fra institutionen. Opgaven for litteraturformidlingen må være at få sådanne møder til at ske i en progression, hvor det fremmede bringes nær, men dog stadig fastholdes som fremmed og som genstand for nysgerrighed. I sin karakteristik af det menneske, der er allermest ulykkeligt, har Kierkegaard gjort rede for det værste, der kan ske under et sådant kulturmøde: Dette menneskes ulykke kommer af, at erindringen og håbet – eller med et mere moderne begrebspar: den historiske og den utopiske bevidsthed – gensidigt blokerer hinanden. Derved er han blevet »i sin Erindren forvirret af Haabets Lys, i sin Haaben skuffet af Erindringens Skygger«. ¹⁰² Målsætningen med at beskæftige sig med litteraturundervisning og med dens historie må være at undgå, at eleverne ved at få kulturarven i hovedet sammen med 'deres egen' subkultur kommer i denne situation.

Hvad kan vi gøre rent praktisk? Fx diskutere litteraturformidling også med andre end litteraturteoretikere og -pædagoger. Under den nødvendige udspecialisering af et forskningsområde kan der let ske det samme som i Kierkegaards »In vino veritas«, hvor en samling mandlige, æstetiske drikkebrødre debatterer forholdet til kvinden, uden at dette uforståelige køn selv er repræsenteret. Altså, var det ikke en idé at samarbejde dels med didaktikere tilknyttet andre fag for at få fordelt ansvaret, hvad angår dannelsesprocessen i skolen, med psykologer og forældre om den sammenhæng, den indgår i – og desuden med kunstnere og børn om det kulturmøde, der findes i læsningen? Dialog med brugerne kunne føre til et frugtbart perspektiv på tværs af de ret arbitrære faggrænser, der som en æggedeler skærer ned gennem skoleskemaet og på tværs af de forskellige dele af elevernes liv. Heri kunne tillige ligge et alternativ til den historiseringsbølge, som har ramt også modersmålpædagogikken.

Historiseringsbølgen

Historiseringsbølgen har med succes manifesteret sig ikke blot i studiet af litteraturen, men også i analysen af dens formidling; en række fremragende studier både en detail og mere syntetisk er blevet resultatet. Strategien har været nødvendig både for at grave historisk viden op og som modvægt til den ahistoriske tilgang til læsningen, der var nær knyttet til den nykritiske tekstforståelse eller den positivistiske litteratursociologi. Så nødvendig faghistorien er i fagdidaktikken, står den dog i fare for at udarte til en principielt uendelig række af ufarlige, deskriptive dokumentationer af skoleformers og -fags interne konflikter. Derved kan faghistorien mod sin vilje bringe diskussionen bort fra den konkrete formidlingssituation i og med sin egen ditto kvalificering. Dette til trods for, at den som nævnt kun er interessant i og med den erkender, at opgaven er at bringe historien videre. I dén henseende har faghistorien problemer fælles med andre -historier under etablering.

Drejningen af fagdidaktikken mod faghistorien har rod i, at de udøvende forskere som oftest har uddannelsesmæssig baggrund i de pågældende fag; gabet mellem disse og de pædagogisk-psykologisk uddannede forskere synes ikke at være blevet mindre, som årene er skredet frem. Selv om der er, eller kunne være, tale om fælles udgangspunkter i moderne bevidstheds- og socialisationsteori, er det sjældent, at projekter bygger bro mellem en fokusering på fagene og eleverne. Snarere sker der en spaltning, til den ene side af fagdidaktikken enten i en historisk analyse eller i en praksisrelateret, der kan føre til udarbejdelse af lærebøger mv., til den anden side af en mere generel pædagogisk undersøgelse af elevgrupper i dele af uddannelsessektoren. Når de forskellige dele af dette spektrum kan have svært ved at berige hinanden, skyldes det bl.a. helt konkret, at der kun sjældent etableres forskerteams på tværs.

Organisatorisk ligger problemet bl.a. i, at mens der i relation til folkeskolen både finder en fagpædagogisk og en pædagogisk-psykologisk forskning sted (med vægt på sidstnævnte) på Danmarks Lærerhøjskole, så udvikles der i forhold til den videregående undervisning i gymnasiet, hf og de erhvervsrettede efg-uddannelser kun en begrænset fagpædagogisk og næsten ingen pædagogisk-psykologisk. For de erhvervsrettede uddannelsers vedkommende

finder dog nogen aktivitet sted på Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. Men for gymnasie- og hf-undervisningens vedkommende har der på universiteterne kun været spredte tilløb til en fagdidaktisk forskning i de store humaniorafag, der traditionelt har uddannet lærere til dette område uden dog at give dem en egentlig læreruddannelse. Disse tilløb har kun i ringe grad været forbundet med universiteternes pædagogisk-psykologiske forskning. Derved er humaniorafagenes selvforståelse genspejlet, og tillige deres kandidaters, idet disse primært ser sig selv som fagfolk, trods deres funktion som lærere. Hertil kommer en overproduktion af humanistiske kandidater fra universiteterne kombineret med en nedskæring af den gymnasiale undervisning, der er begrundet i de små ungdomsårgange. Dette betyder dels, at universitetsinstitutterne i disse år må rette opmærksomheden mod udvikling af fagene i forhold til den private sektor, dels at de fyringstruede gymnasie-lærere, som typisk har mange års praksis bag sig, er mindre motiverede for fagdidaktisk udviklingsarbejde – i hvert fald, hvis det drejer som et snævert område som litteraturformidling. Dette blot for i kort form at begrunde, hvorfor den fagdidaktiske indsats i dagens Danmark er mindre end for 10-15 år siden. Den nyorientering og åbning mod nye brugergrupper, som finder sted både på universiteter og i de videregående skoleuddannelser rejser ellers mange, nye fagdidaktiske problemer også for litteraturformidlingen. Det kan derfor have interesse nærmere at diskutere de teoretisk-analytiske problemer, historiseringsbølgen har givet de eksisterende tilløb.¹⁰³

På baggrund af de senere års arbejde med socialhistorisk orienteret tekstlæsning gælder det nu med ret stor selvfølgelighed, at der ikke er nogen konflikt mellem at være humanistisk forsker og at beskæftige sig med fænomener som institutionalisering og bevidsthedsstrukturer der har overindividuel karakter, men er karakteristiske for klasser, perioder og køn. Hvis forskeren med denne baggrund interesserer sig for litteraturens *formidling*, er selvfølgeligheden imidlertid ikke den samme. Det har flere årsager: For det første er forskningsfeltet som nævnt nyt sammenlignet med litteraturvidenskaben. For det andet har grænseområderne udviklet sig inden for et samfundsvidenskabeligt forskningsparadigme, jf. den traditionelle skolehistories, litteratursociologiens og læser-

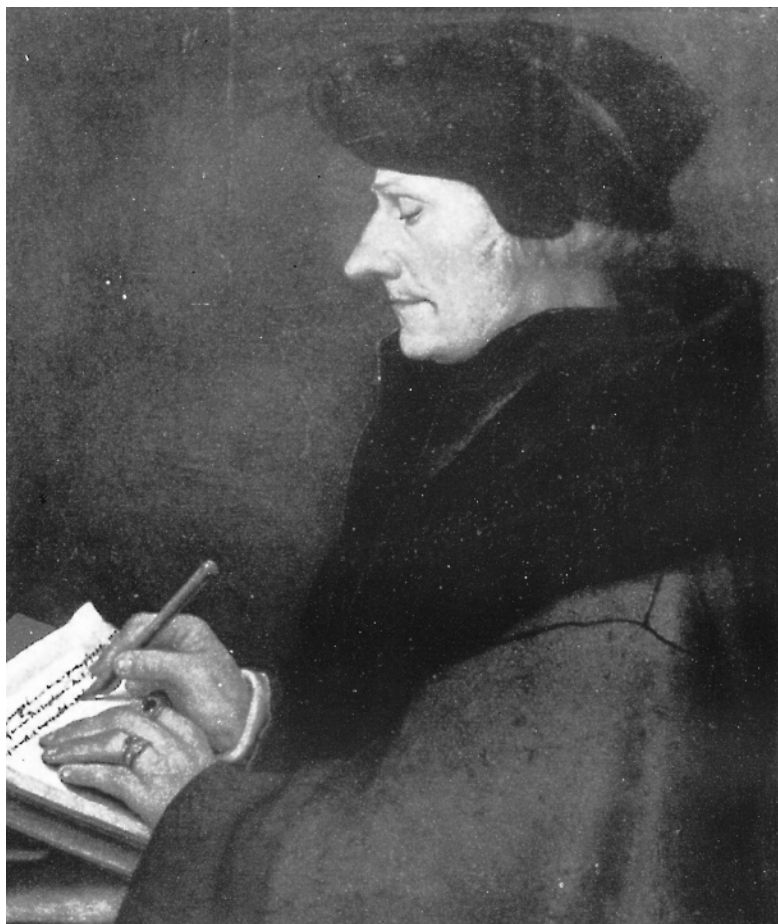
psykologiens positivisme. For det tredje kom mange af de tekstvidenskabelige tilgange til kort, stillet over for fagdidaktikkens omfattende og meget heterogene materiale, der jo spænder fra de officielle bestemmelser om intentionen via debatter om skiftende fagpædagogisk selvforståelse blandt lærerne til stile, båndoptagelser, interview og andet materiale, der kan dokumentere den faktiske undervisning og elevernes oplevelse heraf.

Ofte har det været vanskeligt at forene de generelt formulerede bevidsthedsteorier med en kvantitativ og kvalitativ analyse, bl.a. fordi det materiale, som lagde op til hhv. en kvantitativ og en kvalitativ bearbejdning, måtte ses ud fra to forskellige videnskabsforståelser.¹⁰⁴ Humanisten har med sin faglige baggrund ofte i denne situation måtte vælge mellem to tilgange: Enten den aktionsforsknings-orienterede bearbejdning af case-studies med et stort spring mellem en snævert, empirisk materiale og bevidsthedsteorier af meget høj abstraktion. Eller en historisk analyse af den pågældende institutions eller af det konkrete fags historie. Den første mulighed indebærer et umiddelbart samspil med den fagligt-pædagogiske praksis, men kan få problemer med at etablere en empirisk basis for sin stillingtagen hertil og med at overskride situationen og således indgå i en forskningsmæssigt kumuleret viden. Så indsigtsgivende de end kan være for de deltagende, rubriceres mange af den type undersøgelser med næserynken under betegnelsen 'udviklingsarbejde'. Det er i Danmark karakteristisk, at de mange forsøgsarbejder i gymnasieskolen mest er til glæde for de involverede, idet sådanne afbrydelser af det normale næsten er dømt til at lykkes pga. det engagement, der altid er forbundet med at foretage 'forsøg'. Men også at de mange rapporter lægges ad acta, når fagenes overordnede bestemmelser skal ændres. I de tilfælde, hvor sådanne undersøgelser er mere syntetisk anlagt, ender de ikke sjældent med i den begrænsede empiri at dokumentere nedslaget af det eller de generelle og ret modeprægede slagord, som var udgangspunktet. Som et (fiktivt) eksempel: En gennemgang af narcissismeteorien fulgt op af analyse af narcissistiske træk i et par cases og med konklusioner, der gælder ungdommen som sådan.

Den historiske tilgang indebærer kun i mere middelbar forstand (efteruddannelse, alternative lærebogssystemer mv.) et sam-

spil med den konkrete undervisning; de fleste lærere vil opfatte den som meget lidt madnyttig i forhold til morgendagens timer. Undersøgelser af den type kan slægte den traditionelle historievindenskabs koncentration om kilderne og manglende syntetiske greb på. Hvis de besidder et sådant, kan de imidlertid lettere end de spredte casestudies komme i relation til uddannelsesplanlægningen. Hvis ikke, bliver de som nævnt konsekvensløs dokumentarisme. Med denne tilgang kan man blive fristet til at tage de officielle formuleringer, fx om dannelsesmål, for pålydende. Dette materiale er let for humanisten at analysere og problematisere. Heri ligger tilsyneladende bekvemme linjer for en analyse af den pædagogiske praksis. Hvis et sådant arbejde ikke skal være lige så reduktivt som i narcissismeeksemplet, kommer det i problemer under mødet med det net af konflikter, der findes i enhver undervisningstime. Så svært det kan være at analysere en litterær tekst udtømmende, er den dog i hvert fald i en forstand struktureret lineært. Anderledes med undervisningssituationen, der i forhold hertil er en løs og multilinear struktur. Den er vanskelig at dokumentere, sværere at analysere – specielt, hvis materialet er af en bredde, der skal kunne give resultater af en vis generalitet.

Samtidig med at vi ved, at nettet findes – samt at lærere og elever hver skoledag danner det, bruger det og river det ned som led i en både individuelt og samfundsmæssigt vigtig proces – må vi konstatere, at det ligesom edderkoppens er svært at få hold på, uden at det netop ikke er net længere. Vi ved en del om, hvad man læser, om hvordan man bør læse, men meget mindre om, hvordan man faktisk læser, og hvilke konsekvenser det kan have specielt på langt sigt. Magtens repræsentanter (politikere, planlæggere, pædagoger og forskere) har lige så svært ved at vide, hvad bier tænker som beskrevet i *Peter Plys*. Forskningsmæssigt kan vi formentlig komme videre, hvis spaltningerne, dels mellem den pædagogisk-psykologiske forskning og fagdidaktikken, dels mellem dennes udviklingsarbejder og historiserende afhandlinger bearbejdes. At man fra officielt hold er opmærksom på vigtigheden af et sådant forskningsarbejde, fremgår af, at Statens Humanistiske Forskningsråd blandt 12 nye 'satsningsområder' også inkluderer Litteraturundervisning i informationsfundet.¹⁰⁵



Hans Holbein, Erasmus af Rotterdam (Bildnis des schreibenden Erasmus von Rotterdam, 1523).

To billeder

De to billeder, der er sat som illustrationer til denne artikel, skal have de afsluttende ord.

Flere af de kvaliteter, der karakteriserer renæssancehumanismen, findes samlet i Hans Holbein d. yngres maleri fra 1523. Det er en meget tidlig, individuel skildring af et menneske; en mand er dybt koncentreret om at skrive om væsentlige sager. Man kan næsten høre hans tilfredse klukken som akkompagnement til pennens skrat-ten over papiret. Det er Erasmus fra Rotterdam, en humanist, der bl.a. med sine oversættelser af Det Nye Testamente fik afgørende indflydelse på Luthers reformation. Men han gjorde ikke blot op med munkevæsen og skolastik: Året efter billedet er malt rettede han i sit skrift *Den frie vilje* et frontalt angreb på hovedpunktet i Luthers lære – den forestilling, at menneskets vilje var bundet af synd. Derved undsagde Erasmus på humanismens vegne den tugt af den enkelte og af de underste i samfundet, som fulgte med Luthers sejr, der bl.a. i dansk sammenhæng førte til, at den formentlig af børn mest læste bog er hans *Lille Katekismus*. Århundrede efter århundrede blev den banket ind i skallen af sikkert velmenende degne, således at de sagesløse små efter konfirmationen kunne betragtes som voksne.

Fra kulturprofilen til rygbilledet af én af den moderne tids efterkommere til denne litteraturpædagogiks ofre: Svaberen glider systematisk frem over gulvet mellem sæderne i togkupéen. Men hun er på vej til pausen og læsningen. Hvad møder hun i *Hjemmet*? Er det »Ordet«?



Foto af Erik Gleie, 1950erne.

Noter

Begyndelse og begrundelse

1. Edmund Leach er citeret fra *Visuel kommunikation*, Bent Fausing og Peter Larsen, red., bd. 1, 1980.
2. Thomas Kingo: *Digte. Lyrisk Barok*, Povl Schmidt, red., 1961.

Litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser

3. Jf. Finn Hauberg Mortensen: »Meddelelser om dansklærerforeningen«, *Kontext* 22, 1974.
4. For en samtidig fremstilling af G.W.F. Hegels forestilling om den absolute ånd, se fx *Antologi af Nordisk Litteratur* 6, 1973.
5. Jf. Aage Henriksen: *Organismetanken*, 1973.
6. Jf. min artikel i *Kontext* 22, 1974.
7. Jf. forskellen på *Det nye Gymnasium*, 1960, og undervisningsvejledningen, 1971.
8. Jf. fx i *Kravet om lighed*, 1973, og E.J. Hansen: *Lighed gennem uddannelse?*, 1972.
9. Følgende eksempler på dette kan nævnes: Nykritikken udvikles til ideologikritik (jf. Ib Bondebjerg: *Peter Seeberg, en ideologikritisk analyse*, 1972, og Ebbe Sønderriis: *Villy Sørensen. En ideologikritisk analyse*, 1972). Nykritikken kritiseres for at ville fastholde specielle klassers bevidsthedsmaessige former og konfronteres med en bevidsthedssociologi, der også beskæftiger sig med ikke-litterære bevidsthedsudtryk. Strukturalismen udvikles til kritisk semiologi (jf. *Poetik og Analyser af dansk kortprosa*, J. Dines Johansen, red.) bd. 1, 1971. Den immanente lingvistik udvikles til sociolingvistik (jf. *Klassesprog*, Fr. Gregersen et al., red., 1974). Pragmatikken og litteratursociologien udvikles til bevidsthedsociologi (jf. bl.a. artikler i *Kontext*)
10. Jf. bl.a. artikler i *Kontext*; *Kritik* 27; *Humaniora – pensioneret afkapitalen?* H. Salling Olesen, red., F. Huisken: *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*, 1973.
11. jf. at Sv.Aa. Hansen i *Økonomisk vækst i Danmark*, bd. 2, 1974, placerer Danmarks anden industrielle revolution så sent som omkring 1960.
12. Jf. fx Gunnar Hansson: *Dikten och läsaren*, Sthlm., 1959, det statslige LiGru-projekt om litteraturundervisningen i grundskolen, udarbejdet ved Göteborgs Universitet og Lärerhögskola samt de to udredninger:

- Litteraturen i skolan*, Skolöverstyrelsen, Sthlm., 1973; Gunnar Hansson: *Litteraturläsning i gymnasiet*. Skolöverstyrelsen, Sthlm., 1974.
13. Jf. *Kontext* 22.
 14. Jf. CUR bilag nr. 48 af 8. november 1974 og *Information* fra 4. november 1974.
 15. E. Altvater i *Kontext* 19-20, februar 1974.
 16. *Folketingstidende*, 373, sp. 1951 f., 1971-72.
 17. Jf. sp. 6049, 1972.
 18. Jf. sp. 3582, 1972.
 19. Jf. *Timeplaner og læreplaner for fællesfag ved efg*, s. 8.
 20. Jf. *Klassesprog*, F. Gregersen e.a., red.

Litteratur og socialisation

21. Artiklen er skrevet i forlængelse af overbygningskurset »Den almene dannelse, 1825-65« på Odense Universitet og af min konferensforelæsning fra efteråret 1975 på Københavns Universitet om dannelsesbegrebet hos Vilhelm Andersen. Endelig stammer inspirationen fra samarbejdet med Søren Baggesen, RUC, hvor vi inden for rammerne af »Projekt dansk litteraturhistorie« havde som opgave at reformulere en litteraturhistorisk forståelse af perioden umiddelbart efter 1800.
22. Beskrivelsen vedrører placeringen af de to studiefag før udflytningen til universitetsbyggeriet på Amager.
23. Eksemplarisk viser det sig bl.a. ved, at man først nu kan indlede arbejdet med at udvikle en teksthistorie, der kan danne alternativ til Carl S. Petersens og Vilhelm Andersens monumentalværk: *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, 1924 ff.
24. Citatet er en del af konklusionen på min artikel »Om de almene fag«, *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 7, 1975.
25. Jf. de eksisterende læreplaner for efg, jeg kort har analyseret i *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3-4, 1975.
26. Her benyttes optryk fra 1970.
27. Ang. hæmme/fremme-forestillingen: Bent Bøgh Andersen har i sin *Aspekter af den kulturelle barriere mod uddannelsessøgning*, Socialforskningsinstituttet, 1972, vist, at netop elever, der har internaliseret denne forestilling, klarer sig godt i det nuværende uddannelsessystem. Disse elever forholder sig oftest positivt til »udskudt behovstilfredsstillelse«, idet de accepterer lav løn og akkumulation af viden gennem en årrække mod forventning om høj løn og prestige senere.
28. Jf. Finn Hauberg Mortensen: *Symbolnorm og litteraturfunktion*, bd. 1, s. 144 ff., 1973.
29. Jf. yderligere dokumentation i min analyse af »Ellehøien«, trykt som

- ekskurs i artiklen om Piet Hein i *Analyser af moderne dansk lyrik*, bd. 1, 1976.
30. Jf. Erik Lunding: »Biedermeier og romantismen«, *Kritik* 7, 1968.
 31. Jf. diskussionen heraf på grundlag af E. Lundings: »Biedermeier og romantismen«, *Kritik* 7, 1968, jf. desuden S. Baggesen: *Himmelbjerget og andre noveller*, s. 195 f., 1975.
 32. Jf. pengebeskatning efter 1791 og overgang til selveje, dvs. et primært økonomisk afhængighedsforhold mellem gårdmand og godsejer.
 33. Jf. Povl Bagge: »Akademikerne i dansk politik i det 19. århundrede«, *Historisk Tidsskrift*, 12. rk., bd. 5, hft. 3, 1970.
 34. Jf. fx Peter Madsen: »Litteraturvidenskab og socialvidenskab«, *Poetik* 19, s. 188 ff., 1973.
 35. Jf. Edv. Holm: *Den offentlige Mening og Statsmagten i den dansk-norske Stat i Slutningen af det 18de Aarhundrede*, *Festskrift for Københavns Universitet*, 1888 og samme: *Om det Syn paa Kongemagt, Folk og borgerlig Frihed, der udviklede sig i den dansk-norske Stat i Midten af det 18de Aarhundrede (1746-1770)*, *Festskrift for Københavns Universitet*, 1883.
 36. Jf. Th. Rothe »Thronerne ere byggede ved frie Hænder, paa det at Selskabets ypperste og bedste Lem skulle sidde der paa. Vi kræve store ting af dennem, der have den øverste Magt i Staten. Vi tage end ikke i Betænkning at sige, at vi adlyde, paa det at vores Lydighed skulle blive os til Fordel.« (citeret fra sidstnævnte værk af Edv. Holm, s. 77).
 37. Jf. »Bidrag til den sociale menneskevurderings historie i Danmark under Enevælden«, *Historisk Tidsskrift*, 11. rk., bd. 3, s. 649 ff., 1950-52.
 38. Jf. »Merkantilismen som Samfundsopfattelse«, *Historisk Tidsskrift* 9. rk., bd. 5, s.1 ff., 1926-27.
 39. Jf. Sybille von Flatow og Freerk Huisken: »Den borgerlige stats afledningsproblem«, *Kurasje* 9-10, 1974. (Oprindeligt trykt i *ProKla* 7, 1973). En kritisk gennemgang af Gerstenbergers og Flatow / Huiskens statsteorier findes i Inger Bonnesen og Anne Thøger: *Den kapitalistiske stat og dens funktioner*, s. 47 ff. og 42 ff., 1975.
 40. Citat fra et arbejdsrapport til »Projekt dansk litteraturhistorie« af Søren Baggesen.
 41. Ang. oversigt over danskfagets historie og funktion i det gymnasiale uddannelsessystem henvises bl.a. til artiklerne i *Kritik* 27, 1973, *Litteratur og samfund* 14-15, 1976, div. artikler i *Kontext*, *Svenskännets Kris*, Svensk-läraryrket, Lund 1976 (udarbejdet af litteraturforskere ved Lunds Universitet) samt min artikel i *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3-4, 1975.
 42. Optrykt i *Kontext* 22, 1974.

43. En sådan undersøgelse af eksamensopgivelserne så sent som i 1972 blev publiceret i *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, 1972, af Tom Høyem. Forfatteren konstaterer her, at »man vover sig vist ikke for langt ud ved at konstatere, at dansklærerne i høj grad synes at føle en forpligtelse over for den ældre dansk-norske litteratur« (s. 275) og konkluderer, at »Dansklærerforeningens udgivelsespolitik har særdeles stor indflydelse på eksamensopgivelser« (s. 277). Opgivelsestallene viser en meget stærk førerstilling for de øverstplacerede værker af forfatterne Blicher, Holberg, Bang, M.A. Hansen og Ibsen. Hvad der er mere bemærkelsesværdigt, er dels den moderne skønlitteraturs ringe placering, dels den teksttypemæssige konservatisme: kun 1 ud af 491 klasser har opgivet triviallitteratur.

Torben Frische har i en specialeafhandling fra Aarhus Universitet, »Gymnasiets forvaltning af den lærde skoles dannelse«, undersøgt den statistiske forskydning i tekstgrundlaget for undervisningen fra 1910-71. (Udgivet 1977 under titlen *Dansk litteratur i gymnasiet 1919-1971*). En af konklusionerne bliver: »Humanitetsidealet fra Humboldts tid blev fastholdt som almindannelsens læst, det begreb om mennesket og dets muligheder, som kom til at forme akademikernes ideologiske bevidsthed. Men det kom under gymnasiets forvaltning til at fremstå som et mere og mere håbløst ideal. Alligevel blev det fastholdt. Intet nyt menneskebillede, ingen anden dannelsesideologi anfægtede den lærde skoles«. (s. 80)

Da jeg først efter udarbejdelsen af artiklen har fået lejlighed til at læse Frisches speciale, vil jeg ikke detaljeret kunne inddrage det. Blot vil jeg bemærke, at hans grundlæggende tese om, at humanismen føres videre fra latinskolen til den højere alment skole, svarer til min. Vores metode til dokumentation betinger, at vi har forskellige måder at forklare forholdet. Frische får efter min mening svært ved at forklare, hvorfor traditionen kunne opretholdes så længe, idet denne ikke knyttes an til fraktioner i borgerskabet/embedslaget, hverken til disse gruppers familiale socialisation eller de kvalifikationskrav, disse skulle indløse i arbejdssituationen. Trods dette er analysen af specialets store statistiske materiale et væsentligt tilskud til beskrivelsen af litteraturens historie i skolen.

44. Jf. Vilhelm Andersens beskrivelse af Faust som den, der udvikler sig selv i helhedens interesse.
45. Om denne fordrøjning handler det flg. citat fra et interview med Rudi Dutschke:
- »For det andet eksisterer de borgerlige rettigheder ikke, som da de blev til i borgerskabets kamp i koalition med arbejderklassen mod feudalismen.

Da borgerskabet selv blev den herskende klasse, indskrænkedes disse rettigheder mere og mere og de vil efterhånden blive reduceret til et minimum, ja helt udslettet. Stadigvæk under forudsætning af, at arbejderklassen ikke forhindrer denne udvikling.« (*Information* d. 11.-12. april 1976)

46. Baggrunden for skolelovenes gennemførelse gives detaljeret i *Rigsdagstidende*, tillæg A, 190243, sp. 2919 ff., 1903. Jf. desuden Vagn Skovgaard Petersen: *Dannelse og demokrati*, 1976. Denne disputats om skolelovene i 1903 er udgivet efter udarbejdelsen af dette manuskript, hvorfor jeg ikke har kunnet tage det med ind i behandlingen og her kun kortfattet kan komme ind på det. Forfatteren tager i konklusionen afstand fra flg. analyse af omvæltningen fra latin- til højere almenskole i 1903: »Efter det politiske systemskifte aflivede de nye magthavere i misforstået demokratisme den klassiske embedsmandsskole. I denne nederdrægtighed fik de bistand af nogle københavnske skolebestyrere, der nærrede en begrundet frygt for, at de private latinskolers i hovedstaden var ved at gå fallit, og derfor gerne så en folkeligere skole med flere elever afløse den gamle, eksklusive eliteskole« (s. 314). Skovgaard Petersens tese er i stedet, at »latinskolen magtede ved århundredskiftet ikke længere sin opgave, ikke fordi den gav dårligere undervisning end forhen – tværtimod havde den fået dygtigere faglærere i de ikke-klassiske fag med de nye cand.mag.'er. – men fordi det mere komplicerede samfund stillede nye fordringer til flere mennesker. Øjensynlig var der ikke længere en rimelige balance mellem skolens tilbud og samfundets behov, mellem dannelse og demokrati« (s. 315). Skovgaard Petersens værk er skolehistorisk og tager udgangspunkt i de overordnede strukturelle ændringer i skoleplanen (fx fra latin til dansksprogede tekster) og knytter dem an dels til skoleformernes indbyrdes brydningsforhold dels til den parlamentariske debat om skoleloven af 1903. Undersøgelsen er naturligvis meget veldokumenteret og bringer en mængde arkivstof for dagen, men spørgsmålet er alligevel, om den ikke kommer til at lide af en skævhed: Ved ikke at gå tilstrækkeligt ind på fagenes indholdsmæssige sider, deres metodeudvikling og holdningsdannende funktioner kommer overgangen fra latinskole til højere almenskole til at tage sig mere afgørende ud end den måske var (jf. ovenfor). Skovgaard Petersens kraftige betoning af et brud bliver da bekræftet af den selvforståelse, der ligger til grund for den parlamentariske debat, han knyttede an til: det var væsentligt for Venstre og for Socialdemokratiet at opfatte lovændringen som en progressiv konsekvens af systemskiftet. Overhovedet er det problematisk at knytte an til den parlamentariske politiske debat og kun i yderst sparsomt mål at inddrage produktionsforholdene

bagved. Det dokumenteres af Skovgaard Petersens egne tabeller (s. 304 f.), at selv om studentereksamensfrekvensen (antal eksaminer pr. 100 19-årige) stiger fra 0,8 i 1901 til 2,6 i 1930, så er den sociale rekruttering nogenlunde den samme gennem perioden 1910-26: ca. 1/3 af dimittenderne gennem denne periode har forældre med akademisk eller anden højere uddannelse, hvilket er mange gruppens størrelse taget i betragtning. Herudover er der tendens til, at de større næringsdrivende går tilbage og funktionærerne frem. Understøtter det ikke teorien om, at gymnasiet fortsat efter 1903 er tilknyttet primært uddannelsen af mellemlag og embedsmænd og ikke det økonomiske borgerskab? Skovgaard Petersen dokumenterer i hvert fald med tydelighed, at denne tendens gør sig gældende før 1903 (s. 94 f.): »Der var øjensynlig en tendens til, at initiativrige grupper i handel, industri og landbrug søgte fremgang uden om latinskolen. Alternative opdriftsmuligheder var ved at reducere latinskolens betydning som samfundsinstitution« (s. 95). Min anke mod at betone bruddet så stærkt, som Skovgaard Petersen gør, må ikke tages til indtægt for det synspunkt, at der ikke er tale om en afgørende modernisering af den gymnasiale uddannelse i 1903. Spørgsmålet bliver blot, om den skal opfattes snarest som en egentlig demokratisering – eller som en effektivisering af den uddannelse, der var nødvendig for de samme fraktioner af embedsborgerskab og mellemlag. Hvis det sidste er rigtigt, og det synes dokumenteret både af Frische og nærværende undersøgelse, bliver det et spørgsmål, om man ikke burde fokusere på, hvorledes både dannelse og demokrati er funktioner af kapitalismens udvikling. Når forfatteren i citatet ovenfor uden videre sætter lighedstegn mellem samfundets behov og demokratiet, er det problematisk, idet ikke alle behov i samfundet formidles gennem demokratiet, og ikke alle behov er lige legitime osv. I forlængelse heraf må dannelsesbegrebet konkretiseres historisk og klasse-mæssigt: Dannelse bliver da en mulig indløsning af specifikke kvalifikationskrav, kapitalen i en given produktionssammenhæng stiller til specifikke klasser og klassefraktioner. Forfatteren vil nok ikke være enig med mig i, at man på denne baggrund og med støtte i den indholdsmæssige analyse kan opfatte ændringen af skoleloven netop som et led i statens etablering som funktion af kapitalkravene og derfor ikke som demokratisk i alle betydninger af dette ord.

47. I den oprindelige artikel var herefter indsat en tekst, som tidligere var trykt som kronik i *Information* 7. maj 1976. Et optryk heraf findes i min *Abe & Søko*, GYMNASIEPÆDAGOGIK 33, 2002.
48. Betænkningen er delvis optrykt i *Magisterbladet* 7, 1976.
49. Jf. *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, 1975.

50. Karl Marx: *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt 1970, (1857-58).

Lyrisk i gymnasiet

51. Teksten er et foredragsmanuskript fra Dansk lærerforeningens efteruddannelseskursus d. 23. september 1979 på Århus Statsgymnasium, optrykt i *Dansk-noter*, december 1979, tilføjet et efterskrift om temaer i diskussionen af oplægget.
52. Peter Madsen: »Litteraturvidenskab og socialvidenskab«, *Poetik* 19, s. 112 f., 1973.
53. Tekstudvalg af denne type er udeladt, hvis de kun er opgivet 1 eller 2 gange. Blev disse inddraget, ville summen blive 1168 tekstsamlinger.
54. Til billedet hører, at skillingsviser her er placeret med én opgivel se.
55. Helge Rode og »Arbejdersange« (uden nærmere præcisering) er hver placeret med en enkelt opgivelse.
56. Lyrikere, som kun er opgivet en enkelt gang er her strøget – der er her bl.a. tale om Leif Varmark, Dan Turéll og årets danske supergruppe, Shubidua. Medregnes disse bliver den totale sum 804 tekster.

Kan man få at vide, hvad der sker?

57. Teksten er – bortset fra de indledende bemærkninger – manuskriptet til min licentiatforelæsning d. 15. maj 1979 på Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet. Den oprindelige titel lød: I sammenhæng med den foreliggende afhandling om »Danskfagets didaktik« og med den materialeindsamling fra danskundervisningens praksis, som har fundet sted under arbejdet med projektet, ønskes en redegørelse for de *Metodologiske overvejelser over klasserumsundersøgelser af gymnasiets litteraturformidling*.
58. Jf. fx Birte Sørensen: »Fiktionens funktion i folkeskolens danskundervisning«, *Meddelelser fra Dansk lærerforening* 4, s. 360, 1978.
59. *Danskfagets didaktik, litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthistorisk undersøgelse*, bd. 1-2, 1979. Et resumé af undersøgelsen findes i *Uddannelse* 2, 1980.
60. Jf. fx Gunnar Hansson: *Dikten och läsaren*, Sthlm., 1959.
61. Jf. fx Gunnar Hansson: *Läsning och litteratur. Svensk skola i international belysning*, bd. 2, Sthlm., 1975. Denne undersøgelse af litteraturundervisningen i det svenske skolesystem er foretaget af IEA = International Association for the Evaluation of Educational udført

- under ledelse af Alan C. Purves, James N. Britton, Arthur W. Forshay, Gunnar Hansson og Gilbert de Landshere. For denne undersøgelse rejser det sig som et problem at konstruere et enkelt tekstsystem, som skal kunne give objektive og sammenlignelige resultater fra en række lande, hvilket allerede viser situationsuafhængigheden. Løsningen var at indsamle en række baggrundsdata om elever, lærere og skoler for derefter at beregne korrelationer mellem disse samt på den ene side en test i læseforståelse (der omfattede en forståelses-, en hastigheds- og en ordkundskabsprøve) og på den anden side en test i litteraturlæsning (der omfattede en afprøvning af forståelsesgrad, analyseevne og holdning til læsning).
62. Jf. fx Projekt skolesprog: *Skoledage*, bd. 1-2, 1979; Charlotte Bloch, Henriette Christrup og Lisbet Roepstorff: *Samfundet, skolen og eleverne – om sortering og bevidsthedsdannelse i folkeskolen*, Københavns Universitet og RUC, 1978, samt artikler i *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, 1977 (temanummer om klasserumsforskning red. af Peter Harms Larsen).
 63. At aktionsforskning ikke nødvendigvis er en god løsning, ses af de begrænsninger, der er sat for den traditionelle aktionsforskning, jf. Martin Strømnes: *Klasseromsforskning*, Oslo 1967.
 64. Om terminologien, jf. Finn Rasborg: *Pædagogisk proces- og produktanalyse*, s. 22, 1969. Metoden anvendes ofte i aktionsforskning og bygger bl.a. på Kurt Lewins »spiral of steps«, »circle of planning, action and fact-finding-model« fra slutningen af 1940'erne og på Robert Bales analyser af den videnskabelige erkendelsesproces fra begyndelsen af 1950'erne.
 65. Sådanne antagelser henter støtte bl.a. i Otto Schäfer: »Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse« og C. Wayne Gordon: »Die Schulklasse als eine soziale System«, begge i *Soziologie der Schule*, P. Heintz (ed.), 9. Aufl. s. 124 ff. hhv. s. 131 ff., 1971. Gordons artikel opsummerer dele af hans bog *The Social System of the High School, A Study in the Sociology of Adolescence*, Glencoe, Illinois, 1957.
 66. Jf. Peter Harms Larsen: »Snak i klassen«, *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, s. 208, 1977. Den komplekse – ofte ikke-sproglige kommunikation – i klasserummet gennemanalyseres i Thomas Heinze: *Unterricht als soziale Situation, Zur Interaktion von Schülern und Lehrern*, München, 1967. Grundlaget for denne tilgang har været Erving Goffmans studier, bl.a. *Relations in Public, Microstudies of the Public Order*, N.Y., 1971.
 67. Th. Adorno: *Kritiske modeller*, 1972.
 68. Jf. fx diskussionen af holdningsmålinger i Bent Bøgh Andersen: *Aspekter af den »kulturelle« barriere mod uddannelsessøgning*, Socialforskningsinstituttets studie 21, 1971 og desuden W. J. McGurire: *The Nature of*

- Attitudes and Attitude Change*, G. Lindzey e.a. (eds.), 1969. Vedr. den klassiske teoridannelse på dette felt jf. L. Festingers: *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, 1957.
69. Jf. Bent Bøgh Andersen op.cit. En mere dybtgående analyse af stratifikationsproblematikken er Johs. Nordhoek: *Sociale klassifikationer*, Socialforskningsinstituttets studie 17, 1969. Modellen er i sin danske version udformet af Kåre Svalastoga i: *Prestige, class and mobility*, 1959 (dansk udg. *Social rang og mobilitet*, 1961). En kritik af denne model findes fx i Adorno op.cit. og et forsøg på en alternativ klassifikation i Steen Bengtsson: »Klasserne i Danmark«, *Politisk revy*, s. 205-07, 1972.
70. Gennem sprogbrugsanalyser er det fornylig blevet sandsynliggjort, at danskundervisningen i folkeskolen har denne funktion, jf. *Projekt skolesprog*, op.cit., Bloch, Christrup og Roepstorff op.cit. samt disse forfatteres artikel: »Klasser i klassen. Om sortering af elever med forskellig social baggrund inden for klassens ramme«, *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, s. 247 ff., 1977.
71. Jf. argumentationen i *Danskfagets didaktik*, afsnit 4, 5 og 6.
72. Jf. Gunnar Hansson: *Läsning och litteratur*, 169 ff. og Peter Harms Larsen: »Introduktion«, *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, s. 204, 1977.
73. Jf. diskussionen af institutionsbegrebet og afgrænsningen af termen faglig-pædagogisk strategi i *Danskfagets didaktik*, 1979.
74. Jf. Peter Harms Larsen op.cit.
75. Jf. herom introducerende i Lars Peter Rømhild: »Bogen er læserne«, *Læsere*, s. 231 ff., 1971. Der er naturligvis tale om, at de enkelte tekster disponerer for forskellige læsninger, hvorfor teksten omfatter teksterne. Men omvendt præges denne i vid udstrækning af den sociale situation, hvori den læses. Jf. Sven Møller Kristensen: *Litteratursociologiske essays*, 1972 og Michel Charles: *Rhetorique de la lecture*, Paris, 1977.
76. Arthur Arnholtz: *Det mundtlige foredrag*, bd. 1, 4. opl., s. 8, 1963.
77. Jf. den voksende mængde af receptionsæstetisk forskning i bl.a. Vesttyskland: *Rezeptionsästhetik*, Rainer Warming (ed.), München, 1975, *Literarische Rezeption*, Hartmut Heuermann, Peter Hühn og Birgitte Röttger (eds.), Paderborn, 1975 og Hannelore Link: *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*, Stuttgart, 1976. Det er desværre ikke muligt i denne sammenhæng at belyse, hvilke perspektiver denne receptionsæstetiske forskning både i DDR og BDR kan betyde for udviklingen af klasserumsforskningen og heller ikke for den konkrete undersøgelse af klasserummet, denne artikel lægger op til.
78. Lars Lönnroth: *Den dubbla scenen, mundtlig diktning från eddan til Abba*, Sthlm., 1978.
79. Jf. Vladimir Propps analyse af eventyrets strukturelle og indholdsmæ-

sige variable i »Eventyrets morfologi«, *Tekststrukturer*, Viggo Røder e.a. red., 1974.

80. Albert B. Lord: *The Singer of Tales*, Cambr., Mass., 1964.

Fiktion, historicitet og uddannelse

81. Nogle af disse kommenteres af Jan Thavenius i *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 4, 1981.
82. Det centrale uddannelsesråd, Arbejdsgruppen vedr. forberedelse af modersmålsopgaven: *Modersmålsundervisning*, CUR-bilag 345, august 1979.
83. 2. Dansk lærerforeningen, Fraktionen for de fortsatte skoleuddannelser: *Svar på tiltale. Debat om danskundervisningen og CUR's oplæg om modersmålsundervisningen*, 1980.
84. 3. Som et resultat af modersmålsopgaven er p.t. udgivet flg. arbejds-papirer: J. Gimbel, K. Rask og E. Trærup: *Problemstillinger i modersmålsundervisningen* (Dokumentation vedr. en række danske og fremmedsprogede udredningsarbejder og forsknings- og udviklingsprojekter med et appendiks om litteratursøgning ved Elsebeth Rise), 1981. J. Gimbel: *Debat om modersmålsundervisningen 1900-1960* (En oversigt over debatter om modersmålsundervisningen i Danmark i perioden 1900-1960), 1980. *Synspunkter på modersmålsundervisning* (Svar på henvendelse fra CUR afgivet af uddannelsesrådene for grundskolen, ungdoms- og voksenundervisningen og for de fortsatte skoleuddannelser), 1981. Rapport fra konference for lærere og uddannelsessøgende (Seminar-papirer), 1980. C. Elbro, M. Jansen og H. Löb: *Hvor godt læser og staver børn i dag?*, 1981. Dertil kommer foreløbig to forskningsrapporter: *Modersmålsundervisningen* (Skrevet af en gruppe sprog- og litteraturlærere fra Institut for nordisk filologi, Københavns Universitet), 1981. *Skønlitteratur og billedmedier. En debat om forskning og pædagogik* (J. Balslev, M. Christensen, N. Hougaard, F. Hauberg Mortensen, P. Roth og A. Østergaard, red.), 1981. Nærværende artikel knytter an til denne bog. De nævnte bøger er alle udgivet af Det centrale Uddannelsesråd.
85. Undervisningsministeriet: U90. *Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*, bd. 1-2, 1978.
86. Jf. fx OECD-eksaminatorernes bedømmelse, oversat i tidsskriftet *Uddannelse* 7, 1979.
87. Jf. Socialforskningsinstituttets undersøgelser af uddannelsesforhold, specielt ungdomsuddannelser.
88. En nærmere redegørelse findes i: *Danskfagets didaktik*, bd. 1-2, 1979.
89. I Danmark er opdelingen af resortområderne i Undervisningsministeriet

også en af hindringerne for øget koordination: Folkeskolen og folkeskolélæreruddannelsen er placeret i et direktorat, erhvervsuddannelserne for unge i et andet, gymnasiet og højere forberedelseseksamen i et tredje, mens uddannelse af de lærere, som underviser i gymnasiet og til højere forberedelseseksamen, sorterer under et fjerde.

90. Arrangørgruppen bag konferencen, der fandt sted i januar 1980, var: Anders Østergaard, Niels Hougaard, Per Roth, Marianne Christensen, Jens Balslev og Finn Hauberg Mortensen. Arrangementet blev præsenteret i min artikel: »Det er dansk, det er...« trykt i forskningsrådernes tidsskrift *Forskningen og samfundet* 5, 1980. Resultaterne af en konference af lignende karakter er publiceret i tidsskriftet *Bidrag* 11, 1980 (John Thobo-Carlsen og Finn Hauberg Mortensen, red.). *Skønlitteratur og billedmedier* har bidrag af: Torben Weinreich, Tage Skou-Hansen, Peter Kierkegaard / Arno V. Nielsen, Søren Baggesen, Aage Jørgensen, Peter Larsen, Jørgen Stigel, Niels Hougaard, Lisbet Roepstorff, Marianne Christensen / Jens Fredriksen / Per Roth, Poul Paludan samt Finn Hauberg Mortensen. Dertil kommer en række sammendrag af diskussionerne.
91. På konferencen blev oplæggene holdt under de hovedsynsvinkler, som er angivet i næste afsnit af nærværende artikel.
92. Nærmere diskussion heraf i rapportens artikel af Marianne Christensen mfl.
93. Jf. *Danskfagets didaktik*, bd. 1-2, 1979 og dens praktisk-pædagogiske supplement: *Tekst/Historie. Bidrag til historisering af tekstlæsning i gymnasiet*, 1980, Finn Hauberg Mortensen, red. Heri findes en omfattende samling artikler, der præsenterer historiseringen, og en systematiseret bibliografi om danskfagets udvikling de sidste 20 år (omhandler 1600 bøger, artikler mv.)
94. *Dansk litteraturhistorie*, bd. 1-9 blev udgivet af Gyldendal, 1984-85.
95. Jf. fx Projekt Skolesprog: *Skoledage*, bd. 1 - 2, 1979, samt Charlotte Bloch, Henriette Christrup og Lisbet Roepstorff: *Samfundet, skolen og eleverne – om sortering i folkeskolen*, temanummeret af *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, 1977. Dertil en række artikler i samme tidsskrift. Jf. herom bl.a.: »Kan man få at vide, hvad der sker – eller: Metodologiske overvejelser over klasserumsundersøgelse af gymnasiets litteraturformidling«, trykt i *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 3, 1979.

Om dannelsen af os og dem

96. Vedr. hegemonibegrebet henvises til Antonio Gramscis analyser i bl.a. *En kollektiv intellektuel*, Uddevalla 1967, og *Politik og kultur*, 1972. Peter Madsen skriver sammenfattende herom: »Gramscis begreb

for etableringen og opretholdelsen af konsensus i en bestemt klassekonstellations interesse er hegemoni. Forudsætningen for opretholdelse af konsensus er, at en bestemt orientering, et bestemt udviklingsperspektiv, en bestemt sammenfatning af indbyrdes forskellige erfaringshorisonter bliver herskende, at det lykkes, igennem de intellektuelles aktivitet, at oprette og opretholde ideologisk hegemoni, overherredømme. For bevidsthedshistorien er det således opgaven at analysere også disse processer, som ikke kan reduceres til de af livsforholdene fremvoksende opfattelser, men netop indbefatter sammenføjningerne, tolkningerne af de forskelligartede baggrunde i et fælles perspektiv. Og disse processer forløber som sagt ikke blot i en ideologisk debat i avisernes kronikker. Der er tale om en højt institutionaliseret sammenhæng. Et eksemplarisk tilfælde kan studeres i den tidlige efterkrigstid, nemlig *Heretica*-gruppens virksomhed som efterhånden indbefattede dele af højskolerne, ikke mindst forlagsvæsenet, igennem Knud W. Jensens køb af aktiemajoriteten i Gyldendal og indsættelse af Wivel som direktør, derigennem (og igennem selve tidsskriftet) det københavnske kulturmiljø og formentlig, særlig via Martin A. Hansen, en del af seminarieverdenen. Men der er det vigtigt ikke at forfalde til en type af historieskrivning, der kun betragter de institutionelle sammenhænge: Ideologisk hegemoni kan aldrig skabes blot gennem, økonomisk eller politisk formidlet, herredømme over de institutionelle forhold, forudsætningen er til enhver tid udviklingen af de ideologiske formationer, der er i stand til at indoptage de forskellige sociale grupperingers erfaringer. Det er samspillet mellem institutioner og ideologiske formationer, der er afgørende og dermed emne for en bevidsthedshistorisk analyse sammen med realgrundlaget for de forskellige erfaringshorisonter, hvis sammenfatning er forudsætningen for ideologisk hegemoni.« (Peter Madsen: »Historie og bevidsthedshistorie«, *Litteratur og historie. Kultur og Klasse* 35, s. 51 f., 1979). En mere detaljeret udfoldelse af embedsborgerkabets dannelsesforestillinger i *Danskfagets didaktik*, 1979.

Et spørgsmål om stil

97. Jf. *Alfabet-Bouquet*, 1846.

Læsningen, listen og lysten

98. Til belysning heraf er Johan Fjord Jensens forfatterskab centralt, jf. hans introduktion, *Den ny kritik*, 1962, hans essays om radikalismen,

- Homo Manipulatus*, 1966 og hans foreløbigt sidste bog, *Det tredje. Den postmoderne udfordring*, 1987.
99. Jf. bl.a. Søren Schou: »Periodestudier – identitetssøgen eller erkendelse?«, *Tekst/Historie. Bidrag til historisering af tekstillæsning i gymnasiet*, Finn Hauberg Mortensen, red., 1980.
100. En diskussion af den nye bekendtgørelse for dansk i gymnasiet findes i Dansklærerforeningens tidsskrift *Dansk-noter* 4, 1986.
101. Jf. Torben Brostrøm: medred. og bidragyder til: *Synspunkter på danskundervisningen*, 1981 og *Du danske fag*, 1983. Brostrøm har været formand for udvalg, der har nyorganiseret danskfaget både i folkeskolen og i gymnasiet.
102. Søren Kierkegaard: »Den Ulykkeligste«, *Enten – Eller, Samlede Værker*, 3. udg., bd. 2, 1962.
103. En nærmere diskussion af humaniora og danskfaget i overgangen fra embeds- til erhvervsliv findes i min artikel »Hvor gik humaNiORA hen, da hun gik ud?«, *Interferens*, Finn Hauberg Mortensen, red., Odense Universitet, 1989.
104. En belysning af teoretiske problemer i klasserumsforskning findes i min artikel »Kan man få at vide, hvad der sker – eller metodologiske overvejelser over klasserumsundersøgelse af gymnasiets litteraturformidling«, *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 4, 1979.
105. En beskrivelse af projektet 'Litteraturundervisning i informationssamfundet' findes i *Humanistisk Forskning. Tradition og fornyelse. Strategi og handlingsplan fra Statens Humanistiske Forskningsråd*, Forskningsdirektoratet, s. 80 ff., 1989.