

**Abe & Søko**  
**uddannelsesdebat 1969-2001**

Finn Hauberg Mortensen

Gymnasiepædagogik nr. 33  
2002



# Indhold

Forord	5
Bort med studenternes privilegier (1969)	7
Om de almene fag (1975)	11
Hvem sagde humaniora? (1976)	21
Er lyset for de lærde blot til ret og galt at stave? (1985)	29
Humaniora og Det Store Stygge Erhvervsliv (1986)	41
Velkommen til Rustenborg (1987)	51
At leve er at vælge (1988)	57
Tegnebog og kalender er uegnet styreredskab (1988)	63
Forsøm ikke forårets valg (1989)	69
Universitetsforlig – trehjulet cykel med defekte hjul (1992)	75
Den næste kulturpolitik: Hvad er litteraturens rolle i dannelses-tænknin-gen? (1992)	79
Danskernes dannelse (1994)	95
Studenterbrød (1994)	111
Det hjertelige oprør (1994)	117
Humanioras formidling (1995)	121
Evaluerin- g af dansk humanistisk forskning (1997)	129
Hvad skal det nytte? (1997)	139
Ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (1999)	147
Skal man lære så længe? (1999)	151
Danmarks Pædagogiske Universitet (2000)	157
Humaniora ved årtusindskiftet (1999)	163
Egnetheds-aben ingen kastebold (1999)	169
Demokrati og uddannelse (1999)	173
Gymnasielæreruddannelse. Gymnasielærernes efter- og videreuddannelse (1999)	179
Gør gymnasieforskning en forskel? (1999)	189
Øvelse gør ikke Master (2001)	195
Globalisering-faglighed-kompetence (2001)	201
<i>Kilder</i>	245



# Forord

Dansk uddannelsespolitik har bevæget sig langt gennem de sidste 30 år. Eller? Givet er det, at den har været et vigtigt element i udviklingen af videnssamfundet, og at der er sket en integration af uddannelsespolitikken i forsknings-, kultur- og erhvervs politikken. Nogle spørgsmål har fundet rimelige svar, selv om de umiddelbart kunne tage sig vanskelige ud, således at det i situationen var rimeligt at råbe op. Andre har været på dagsordenen så længe, at man knap kan huske, at de har været stillet tidligere. For at støtte hukkommelsen, har jeg til dette hefte valgt en række bidrag fra side-linjen til den løbende debat siden 1969 om gymnasiet og universitetet. De er optrykt i kronologisk rækkefølge, men grupperer sig som antydet i indholdsfortegnelsen mht. vinkel og/eller tema. Artiklerne vedrører de humanistiske universitetsstudier og uddannelsen af lærere, specielt til de gymnasiale uddannelser. Jeg håber, at læseren vil kunne finde et engagement i humaniora og i mere menneskelige studier.

Man kan grine meget af gamle kronikker, og bliver der lejlighed til det, har heftet ikke været helt forgæves. Det er vigtigt at stå ved, både at der er et spænd fra at være ung danskstuderende til at være midaldrende institutleder med nu fire børnebørn, og at der bag denne omdannelse og på tværs af de enkelte sager findes en kontinuitet i holdninger. Nogle vil kalde det konstant forblændelse. Indlæggene har med enkelte undtagelser været trykt i dagblade, tidskrifter eller artikelsamlinger.

*Finn Hauberg Mortensen  
18. oktober 2002*



# Bort med studenternes privilegier

*JEG ER student. Jeg skal købe et køleskab, en seng eller en natpote. Jeg skal have studenterrabat, tak.*

*Jeg er student. Jeg skal have et sted at bo. Jeg får et kollegieværelse med statstilskud. Bolignøden giver også studenterrabat.*

*Jeg er student. Jeg hedder Jens Marius William Shake Petersen og nedstammer i lige linje fra Wolfgang Amadeus Peddersen, præst til St. Udby sogn 1755-68, der dyrkede persille i sin kones køkkenhave. Derfor skal jeg have et legat. Renterne stammer fra persilleavlen og tilfalder en flittig, værdig, trængende, kysk og ugift studiosus, der interesserer sig levende for persille og som er efterkommer af Peddersen.*

*Jeg er student. Jeg skal ind til militæret for at forsvare Gud, konge og fædreland. Militæret uddeler heldigvis også studenterrabatter, således at jeg ikke skal ase som de simple bønder. Jeg er glad for alle de specialordninger man har oprettet for studenter, således at de får mindre at bestille, kortere tjenestetid og bedre betaling for deres tid i forsvaret.*

*Jeg er glad for at de studerendes organisationer i mange år har set det som deres fornemste opgave at skabe fordele for de studerende på de øvrige befolkningsgruppers bekostning. Bliv ved med det!*

Venligst

*J. M. W. S. Petersen.*

Problemet hedder: studenterprivilegierne. I en tid, hvor man tilstræber en stadig udbygning af demokratiseringen i samfundet, må det i høj grad også være på sin plads at diskutere de privilegier, som enkelte befolkningsgrupper har af historiske og andre grunde.

Næsten alle grupper i samfundet kan få rabat på sæbepulver og den slags billigere konsumvarer. Nogle opnår også prisreduktioner på de dyrere varer som køleskabe, fjernsyn m.v. ved at benytte sig af udsalg og billige tilbud. Studenterne har foruden disse mulighe-

der for prisreduktion *studerabatten*, som sikrer dem en prisnedsættelse på ca. 15% i gennemsnit. Studenterrabatten omfatter næsten alle det moderne samfunds forbrugsgoder.

Det synes som om disse rabatter rummer store fordele for studenterne, men det reelle i sagen er, at rabatterne gavner producenterne mere end studenterne. For det første repræsenterer studenterne en meget fast defineret køberskare. Derved bliver det nemt for producenten at påvirke den. Han kan erobre Minervas sønner og døtre for sine varer, men endnu vigtigere er det, at han kan håbe på, at de efter vel overstået tid som socialt proletariat vil vedblive med at købe hans varer, når de rangerer i direktør- og advokatklassen. Det gælder om at vande radiserne, når de er små, så skal de nok blive tørstige, når de er vokset op.

Studerne skal ikke vise nogen form for taknemmelighed over for den slags reklametricks. Hvad der imidlertid skulle kunne få studenterne til at arbejde effektivt for disse rabatordningers bortfald, er det faktum, at disse rabatter er med til at manifestere det skel, der stadig eksisterer mellem akademiker og ikke-akademiker. De giver det indtryk, at studenterne er en befolkningsgruppe, der kun ønsker at rage til sig. Rabatordningerne er et levn fra en svunden tid – et levn, der tilmed er blevet udnyttet kommercielt. Det ville give studenterne og deres organisationer sympati i befolkningen, hvis de effektivt arbejdede på afskaffelse af disse rabatter.

Det næste privilegium er kollegierne. Det er måske lidt af en tilsnigelse at påstå, at disse er forbeholdt studenterne, når der dog er oprettet lærlingekollegier og kollektivsamfund for samfundets ældre. Men den store majoritet af kollegier bebos dog af studenter. Dette har historisk betonedede årsager: så længe den lærde skole og universitetet har eksisteret her i landet, har man haft kollegier for disciplene. Nogle af disse kollegier eksisterer som bekendt endnu, og de nyere fungerer principielt efter samme retningslinjer, fordi de favoriserer en bestemt befolkningsgruppe i boligmæssig henseende. Det var rimeligt at have kollegier i middelalderen og fremover, hvor studenten levede meget afsondret fra det samfund, han var en del af. Det er stadig rimeligt at have kollegier i det omfang man anser det for at være en fornuftig boligform. Det er derimod ikke rimeligt, at man som nu har kollegier, som er reserveret en



enkelt gruppe af unge uddannelsessøgende, der stadig hovedsagelig udgøres af de riges børn, og at man giver disse kollegier 60% i statsstøtte, medens den øvrige befolkning lider under bolignød, og ikke engang (p.g.a. den skæve sociale rekruttering til de højere uddannelser) kan forvente, at deres efterkommere har chancer for engang at komme til at få del i dette privilegium. Denne skæve fordeling synes så meget desto mere urimelig, som studenterne set fra en arbejdersynsvinkel har en ganske god indtægt. En måde at klare problemet på ville være at holde op med at give de uddannelsessøgende almisser i form af tilskud til kollegier og andet, og i stedet gav dem en rimelig løn for det arbejde, de udfører, således at de ville være i stand til at klare deres forpligtelser over for familie og samfund på samme måde som andre.

Det kunne måske lyde som om studenterne herved afgav et lille gode for så til gengæld at kræve et større og derved skabe endnu større sociale skel i befolkningen. Dette er imidlertid ikke tilfældet. Studenternes boligprivilegium er et gode, der skaber distance mellem studenter og ikke-studenter, fordi det giver studenterne en ufortjent fordel. Dette gode opretholder og udbygger skellet, fordi tilgangen til de boglige uddannelser er skævt socialt fordelt. Uddannelseslønnen vil derimod være et fuldt fortjent gode, fordi den vil være en reel løn for et reelt stykke arbejde. Den vil, navnlig hvis den kombineres med andre foranstaltninger som enhedsskolen, udjævne den skæve sociale rekruttering.

Jeg nævnte problemet om de private legater. Det er klart, at disse oprindeligt sikkert er opstået af god vilje til at bidrage til uddannelsen af landets unge. Lige så klart er det, at ideen forlængst har levet sin tid. Legaterne har ringe økonomisk betydning for studenternes budgetter, de fleste er ret små målt med en nutidig økonomis alen, de kan ikke administreres på socialt retfærdig måde p.g.a. deres ofte meget specielle fundatser, og de bidrager i befolkningens øjne til at opfatte studenten som den privilegerede i samfundet. Desuden bidrager de til at give uddannelseslønnens modstandere blandt de bevilgende myndigheder argumenter for ikke at gå ind for en tidssvarende økonomisk dækning af udgifterne. Man bør indse, at tiderne har skiftet, og arbejde for at alle de private legater bliver uddelt i samme pulje som samfundets øvrige uddannelsesløn.

Vi er alle lige over for militæret! Denne påstand skulle man tro kunne holde, da alle våbenføre danske mænd er undergivet samme forpligtelse til enten at være i militæret eller i civilt statsarbejde et fast antal måneder. Studenterne er imidlertid på mange måder mere fordelagtigt stillet end andre, hvilket fremgår af pjecen »De studerende og værnepligten«. Her bliver foruden de specielle videreuddannelser til befalingsmand og officer omtalt specielt fagligt relevante og økonomisk givende værnepligtsordninger for læger, tandlæger, teologer, jurister og ingeniører. Det er ikke kun studenter, der kan komme til at udføre noget for dem fagrelevant arbejde i deres værnepligt, men det er kun for dem, at værnepligtstiden gøres så økonomisk attraktiv. Dette gælder naturligvis kun, hvis den studerende går ind i militæret. Hvis han skulle vælge at blive militærnægter, har staten pludselig ingen brug for hans specielle kvalifikationer og giver som følge deraf hverken løn eller fagligt relevant arbejde.

Man lokker studenterne ind i militærsystemet på samme måde som man lokker dem til at købe visse varer ved hjælp af 'studenter-rabat'. Hverken når det drejer sig om forbrugsgoder eller om militæret tilfalder den egentlige fordel den studerende, men den, der lokkede.

Studenterne kan ikke være interesserede i denne eller nogen anden form for 'privilegium', der skiller dem som gruppe fra den øvrige befolkning.

Vi må håbe, at de studerendes organisationer vil indse dette og arbejde på nedbrydningen af studenterrabatterne, ikke på forøgelsen af dem som det hidtil har været tilfældet.

# Om de almene fag

## Den »almene« dannelselse

I midten af forrige århundrede mente 'man', at dannelse ikke nødvendigvis havde noget med uddannelse at gøre; snarere med den personlighedsudvikling, som kan blive resultatet fx af en undervisningsproces. Denne formning af personligheden sættes i gang ved menneskets møde med en fortidig kulturarv. Hverken kulturen, der opfattes som skabt af frie individer, eller bevidstheden, ses som økonomisk politisk påvirket – snarere som det, der påvirker økonomiske og politiske faktorer i samfundsudviklingen. Karakteristisk for opfattelsen af de humanistiske fag, som formidlede denne kulturarv, er den *historiske* dimension. Mere præcist drejer det sig om en *pragmatisk*, *dualistisk* og *idealistisk* historieopfattelse, som gennemtrænger de humanistiske fag, som indtil da overvejende var ahistoriske. Pragmatisk, fordi fortidens kultur bevidst er udgangspunkt for at socialisere individet. Dualistisk, fordi dobbeltheden mellem konkret og abstrakt (legeme/sjæl) opfattes som styringsprincip for både individ og samfund. Endelig idealistisk, fordi ideen eller sjælen opfattes som det i sidste instans styrende.

Efter denne opfattelse udvikles ideen, samfundets økonomiske og politiske forhold samt det individ, der skal dannes på samme måde: *Elevens bevidsthed* skal afklares med det formål at opnå en stadig dybere erkendelse af sin egen oprindelse (sjæl). Fra barndommens harmoni over ungdommens splittelse – hvori netop undervisning spiller en stor rolle – til manddommens kvalificerede overtagelse af kravet om individuelt ansvar. Samme udviklingsstruktur karakteriserer tidens dominerende romantype, dannelsesromanen (jf. fx Goethes *Wilhelm Meister*). Også den enkelte *nationalstat* og det *enkelte folk* udvikler sig på samme vis, idet folket som én stor organisme bevæger sig fra fortidig harmoni (guldalderen, paradis) over en samtidig kamp og splittelse mod en fremtidig utopi, hvori de borgerlige frihedsideal er realiseret.

Eleven bærer således nationens historie i sin individuelle løbebane, hvorfor han efter denne idealistiske opfattelse kan gennemløbe stadier i sin dannelse ved at blive konfronteret med nationens guldalder og dens folkeånd, således som den blev genskabt af tidens kunst og historieskrivning (jf. Ingemanns historiske romancer). Målet for både personligheden og nationen er modsætningsløsheden, etableringen af en harmoni mellem sjæl og legeme. På det samfundsmæssige plan altså en harmoni i folket, dvs. mellem de enkelte klasser.

Undervisningssituationen opfattes ideologisk som et privat mellemværende mellem eleven og læreren, der placeres i rollen som majeutiker (fødselshjælper). Hans undervisning består i højere grad af en afdækning af de egentlige, 'af Gud givne' lag i elevens bevidsthed end i at lære denne ny viden. Konsekvensen heraf er, at læreren tilkendes udstrakt *metodefrihed*. Dette er en af de ideologiske grunde til at uddannelsessektoren ind til for få år siden har kunnet opretholdes som et relativt autonomt, privat område inden for statsmagten.

Kan denne borgerlige frihed udnyttes, så den kommer til at tjene andre interesser end borgerskabets?

Borgerskabets dannelse blev dengang af denne herskende klasse sammensat af embedsmænd og handelsbourgeosi gjort til den herskende dannelse. Den, der blev fastholdt som almen norm for, hvad dannelse var overhovedet. *Den almene dannelse* blev en vigtig bestanddel af den borgerlige ideologi, og kulturarven kunne uproblematisk institutionaliseres som selve grundlaget for den materielle udvikling i det tidlige kapitalistiske samfund. De litterære værker opfattes fx uden videre som kilden til den højeste *almen* menneskelige erkendelse (jf. den vægt gymnasiet har tillagt den litterære tradition romantik-symbolisme-modernisme). *Almengørelsen* sker netop på grund af at disse værker overvejende handler om *borgerskabets* privatliv, at de anvendes som bestanddel af samme via teater og oplæsning omkring thémaskinen, samt på grund af at de hverken opfatter samfundets produktionsforhold eller dets klassemodsigelser som væsentlige.

På samme måde isolerede det borgerlige samfund dannelsesprocessen fra samfundets produktionsprocesser. Men for eftertiden fremtræder den som en specifik borgerlig foreteelse, ophævet til almen norm. Dette skyldes bl.a., at forestillingen om én fælles dan-

nelse i folket støtter de magthavendes interesse i at fremhæve samfundet som et hele: En organisme, hvori alle dele er lige nødvendige, hvori alle principielt er ligestillede over for samme politiske, økonomiske og kulturelle mål og hvori en evt. uenighed henvises til afgørelse ved hjælp af stemmesedlen *inden for* det borgerlige demokratis rammer.

Trods dét at gymnasiet gennem hundrede år er blevet angrebet for ensidigt at tjene borgerlige klasseinteresser, er dette forhold uændret i dag. Dette viser tydeligt uddannelsessektorens vigtighed som kampplads for den ideologiske klassekamp. Selv om man nu læser Marx i samfundsfagstimerne og laver ideologikritiske analyser i dansktimerne, så er dette kun udtryk for at gymnasiet indholdsmæssigt har ændret sig i overensstemmelse med borgerskabets nuværende behov for kvalifikation. Gymnasiet er stadig skolen for embedsmænd og ledere inden for det liberale erhvervsliv; og det er en af pointerne i denne artikel, at hverken Marx eller ideologikritik indgår i den undervisning, der tilbydes efg-lærlingene. Disse havde nok ellers ud fra en politisk vurdering mere brug herfor end embedsmændene i centraladministrationen.

## **Fra gymnasium til efg**

I den nuværende situation, hvor uddannelsessektoren for de 16-19-årige har været og fortsat er under kraftig ekspansion, er det væsentligt at etablere en kritisk debat af den holdningspåvirkning, som foregår netop her. Det er relevant nu, fordi ekspansionen ikke længere primært vil forme sig som en udbygning af de eksisterende institutioner (gymnasiet og hf), men snarest fremover vil bestå i, at staten overtager uddannelsen af de faglærte arbejdere og specialarbejdere via efg (De Erhvervsfaglige Grunduddannelser). Hermed er der tale om et radikalt brud med traditionen for de gymnasiale uddannelser, idet disse vil ændre funktion fra alene at have været grundlag for uddannelsen af offentligt ansatte og ledere i det private erhvervsliv til nu også at blive grundlag for uddannelse af de lønarbejdere, som direkte deltager i merværdiproduktionen.

Tidligere har enhver tale om almen dannelse i forbindelse med gymnasiet været mistænkeliggjort af, at det var klart for alle, at gymnasiet netop ikke var tilgængeligt for alle, men kun for efter-

kommere af de rige og tænksomme (jf. de mange undersøgelser om uddannelsesbarrierer). Vil den almene dannelse så i virkelig forstand kunne blive almen, hvis eller når der gennemføres en 12-årig enhedsskole? Dette bestemmes både af uddannelsernes længde og deres indhold.

Forholdet mellem efg og de hidtidige gymnasiale uddannelser er nok vigtigt, idet disse institutioner tilsammen skal fostre en sådan enhedsskole. De tendenser til fastlæggelse af indholdet, som findes i de foreløbige læreplaner for efg er vigtige pejlemærker. For det første fordi det er de nyeste, for det andet fordi denne institution via sin fremtidige store kapacitet må formodes at have afgørende indflydelse på en evt. kommende 12-årig enhedsskole. Derfor skal indholdsdiskussionen føres med udgangspunkt i de gældende betænkninger, undervisningsvejledninger m.v. for gymnasiet/hf på den ene side og for efg på den anden side.

Den omfattende ekspansion af den gymnasiale uddannelsessektor gennem 1960'erne og 70'erne og den dermed følgende stigning i udgifterne hertil har medført, at denne sektor i stigende grad er blevet samfundsmæssiggjort, dvs. underlagt samfundets økonomiske og politiske modsætningsforhold. Disse ændringer er begrundet i kapitalens krav om ændrede og højere kvalifikationer hos arbejdskraften. Diskussionen om den gymnasiale uddannelsessektor har næsten udelukkende været *strukturel* og *kvantitativ*, i og med at den har gået på *øget koordinering* af alle uddannelserne for denne aldersgruppe og *øget kapacitet*.

## Lighed som uddannelsespolitisk mål

Socialdemokratisk og socialliberalistisk uddannelsespolitik i 1960'erne baseredes på to principielle krav: *lighed for uddannelse* og *lighed gennem uddannelse* (jf. *Kravet om lighed*, 1973 og E.J. Hansen: *Lighed gennem uddannelse?*, 1972). Det første krav forstås her som alle samfundsgruppers ligelige mulige eller faktiske adgang til gymnasium eller universitet.

Det andet bygger på forestillingen om, at øget uddannelse uden videre er vejen til øget indtægt og dermed indkomstnivellering samt 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.

Socialforskningsinstituttet iværksatte på grundlag af den positivistiske sociologi en række undersøgelser af forhold, som formodedes at være barrierer over for det daværende uddannelsessystem (specielt undersøgte man geografiske, økonomiske, kønsspecifikke og holdningsmæssige forhold). Løsningen på problemet var ikke kvalitativ, idet man hverken reviderede de eksisterende uddannelser indholdsmæssigt med hensyn til stof, metode, pædagogik m.v. eller analyserede deres kvalifikationsfunktion i forhold til produktionsmidlerne. Snarere søgte man en kvantitativ løsning: fordeling af den forhåndenværende gymnasie- og universitetsuddannelse til flere. Midlerne var *øgede økonomiske ressourcer*: oprettelse af Dansk Studiefond / Statens Uddannelsesstøtte, tilskud til kollegiebyggeri, opførelse og udvidelse af universiteter og højere læreanstalter. Men også *pædagogiske*: øget anvendelse af positivistisk funderet undervisningsteknologi på gymnasie- og universitetsniveau via oprettelse af teoretisk pædagogikum og kurser i anvendt universitetspædagogik. Desuden blev hf oprettet, og denne uddannelse viste sig at være langt mere egnet til at rekruttere ligeligt fra socialgrupperne end gymnasiet, og det til trods for at de almene fag i den første udformning indholdsmæssigt var en fortynding af den suppe, som blev eller var blevet serveret i gymnasiet.

## Lighedens begrænsning

I disse kvantitative lighedsbestræbelser havde man udeladt i hvert fald to væsentlige kvalitative overvejelser:

- 1) Eftersom de almindennende fags objekter, metoder og teorier ikke væsentligt er blevet ændret før 1971, er de arbejderbørn, der trods alt er kommet i gymnasiet blevet ideologisk påvirkede *mod* deres oprindelige bevidsthed eller i hvert fald ikke blevet oplært i at bringe deres og forældrenes situation i mere bevidst sammenhæng med de sociale og økonomiske forhold. Snarere har gymnasiet været *vejen væk fra arbejdsforholdene* via individuel, social mobilitet.
- 2) Ligheden opfattes som en ligelig fordeling fra statens side af en given kvantitet af forbrugsgoder, her uddannelse, som det så overlades til enhvers frie initiativ (evner) at erobre ud fra den forestilling at uddannelse uanset faglige og holdningsmæssige kvaliteter er et gode. Når ligheden således knyttes til distribu-

tionen, cementeres den borgerlige ideologi om *frihed og lighed*. Denne er netop i isoleret forstand opfyldt i markedssfæren fordi de parter, der bytter på markedet er ligeberettigede og ikke kan bytte sig frem til merværdi. Dermed sættes den egentlige ulighed *uden for* diskussion. Den består ikke i forskellen mellem mange eller få forbrugsgoder, men den opstår i det kapitalistiske samfunds produktionsproces.

Socialdemokratiet har fejlagtigt anskuet denne lighed som underlagt de påvirkningsmekanismer, socialstaten råder over gennem fordelingspolitikken. Dette kommer her konkret til udtryk i forestillingen om, at man kan uddanne sig frem til større lighed og social retfærdighed. Dette ville forudsætte at staten kan træde ud af sin rolle som den, der på den ene side er undergivet kapitalens interesser og på den anden side er hævet over de enkelte kapitalers interesse, idet den varetager disses langsigtede interesser fx via opdragelse til flexibilitet, samarbejde, loyalitet m.v.

### Lighedspolitikken i praksis

Lighedspolitikken lykkedes faktisk kun i ringe grad. Det er E.J. Hansens konklusion på en undersøgelse af den sociale rekruttering til gymnasiet i perioden 1965-71, at denne kvantitative ekspansion overvejende er kommet de socialgrupper til gode, hvis børn i forvejen optog de fleste pladser. 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. (*Uddannelse*, 1973). Dette tyder på, at uddannelsessektorens udvikling i højere grad påvirkes af kapitalens kvalifikationskrav end af socialstaten.

Endvidere foregik søgningen til de videregående uddannelser efter andre retningslinier end forventet fra politikernes side: det pres på de teknisk-naturfaglige uddannelser, som stat og kapital ønskede (og som lå bag oprettelsen af Risø og udflytningen af Danmarks Tekniske Højskole) udeblev og erstattedes af overbelægning på studierne inden for de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag. Denne anarkistiske vækst, som er betinget af at det er overladt den enkelte at træffe valg om, hvorledes hun/han vil kvalificere sin arbejdskraft, foregik i en sektor af samfundssystemet, der



traditionelt har været relativt autonom. Dette betyder for kapitalen, at det ikke er sikkert, at det fradrag i merværdien, som repræsenteres af uddannelsesomkostningerne, kan underlægges dennes interesser. For arbejdssælgeren kan det betyde, at hun/han risikerer at skaffe sig kvalifikationer, som ikke kan sælges på markedet. Kvalifikationerne 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 er i besiddelse af en brugsværdi, 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 betænkninger og undervisningsvejledninger for den gymnasiale uddannelsessektor lader de individuelle mål, fx personlighedsdannelsen fremstå som den egentlige baggrund for det forøgede undervisningstilbud. Ligeledes, når man spiller på den enkeltes ønske om individuel mobilitet og bedre ansættelsesforhold via øget uddannelse. Den borgerlige uddannelsesøkonomi opfatter uddannelse som en investering, den enkelte kan foretage i sin egen arbejdskraft for derved at opspare en kapital, der forrenter sig som øget løn. Det er rigtigt, at vedkommende lønarbejder investerer den tid han bruger på uddannelsen. Men hans arbejdskraft kan, hvad enten den er kvalificeret eller ej, først give ham løn, hvis han lader sig ansætte af en kapitalejer for hvilken han kan producere merværdi eller de nødvendige forudsætninger for en sådan produktion.

Den øgede kvalifikation kommer da også kapitalejeren til gode i form af højere merværdi, men kun altså hvis kapitaludlægget er anvendt hensigtsmæssigt i forhold til denne produktion. I stedet for at tale om øget uddannelse som en nådegave fra staten (skatteyderne) til de uddannede, var det rimeligt at se det som et tilskud til erhvervslivet.

Kapitalejeren og lønarbejderen har fælles interesser i at kvalifikationerne – også de almene kvalifikationer – er relevante. De er begge afhængige af at merværdiproduktionen opretholdes. Trods dette gør netop deres ulige placering i produktionsforholdet, at klasserne ikke ellers har grundlæggende interessefællesskab, hvor-

for de altså heller ikke kan have interesse i at udvikle en almen dannelse.

## Selvstyrende og centralstyrede gymnasiale uddannelser

Med henblik på at styre den omtalte anarkistiske vækst på grundlag af modsætningerne mellem lønarbejderne og kapitalejerne og mellem disse indbyrdes søgte staten at etablere en samlet planlægning: *Perspektivplanlægning 1970-1985*, 1971, *Perspektivplan-redegørelse 1972-1987*, 1973, *Helhedsplanlægning for de videregående uddannelser 1974-1987*, 1974.

Den fremadskridende samfundsmæssiggørelse gennem 1960'erne, som planerne udtrykker, er med til at etablere et skel i den gymnasiale uddannelsessektor mellem gamle og nye institutioner.

På den ene side står den type (gymnasiet/hf), som *fagligt og pædagogisk overvejende har været selvstyrende* i forhold til statsmagten, dvs. styret af et akademisk uddannet lærerpersonel. Denne type er i overensstemmelse med den danske tradition for en indholdsmæssig frihed i undervisningen, som giver elever og lærere mulighed for at tilrettelægge den i overensstemmelse med deres interesser og med den videnskabelige udvikling på området. På den anden side står den type (efg), *der indholdsbestemmes* centralt af embedsmænd og erhvervsorganisationer ud fra hensynet til den kommende erhvervsfunktion. Selv om der således er større offentlig indflydelse her, afskæres disse unge fra at have mulighed for at styre undervisningen. Desuden hindres de mere kritiske dele af fagene i at få indflydelse her.

Som udviklingen må skønnes at gå, vil alle dele af den gymnasiale uddannelsessektor uheldigvis blive underlagt lige stor binding i forhold til kapitalejerne og statsmagten. Indtil da er det urimeligt at eleverne fra de lavere socialgrupper, som overvejende søger korte videreuddannelser er henvist til »centralstyrede« institutioner, mens eleverne fra de øverste socialgrupper, som overvejende søger lange videreuddannelser, fortsat kan nyde godt af undervisning i en »selvstyrende« institution. Det er urimeligt, fordi der i undervisningsplanerne for de almene fag på efg ikke blot er dikteret en kurs, men en kurs som er afpolitiserende.

## Afpolitiserende arbejderundervisning

Det dokumenteres i min artikel »Litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser«, *Meddelelser fra Dansk lærerforening* nr. 3-4, 1975, hvordan ikke blot de litterære fag, men almenfagene som sådan i efg-undervisningen fremstår næsten ensidigt i en *legitimerende udgave*, egnet til at dække over samfundets grundlæggende konflikter. Videnskabsteoretisk er fagene her baseret på *positivismen*. Det teoretiske grundlag er kommunikationsmodellen, der enten forbigår grundlæggende konflikter eller tager disse som udtryk for kommunikationssvigt: Forholdet mellem arbejdskraften og kapitalejerne antages at bygge udelukkende på fællesinteresser og ikke på antagonistiske klasseinteresser. Samfundet ses på tilsvarende afpolitiserende måde som et spil mellem parter, hvis magt er den samme, og hvis indbyrdes konflikter løses ved forhandling eller stemmeafgivelse.

Det klassesamfund – der i læreplanerne fremtræder som klasseløst og i sin grundvold rimeligt og bestandigt – har imidlertid sat skel også i den almene undervisning, der bibringes eleverne i de gymnasiale uddannelser. 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*.

Når også gymnasiet bliver underlagt centralstyring vil der efter koordineringen stadig være en differentiering mellem dem, hvis uddannelse svarer til et mellemniveau hos Bloom, og dem, hvis uddannelse inddrager vurdering af mål og opstilling af alternativer. Netop i og med at den almene uddannelse bliver almen i den forstand, at den bliver tilgængelig for alle, vil den via sit forskelligartede indhold vise, at den stadig er opdragelse til forskellige positioner i klasser og lag. Efter kapitalens fornuft er det således ikke urimeligt, at der i dag er et skel mellem en mulighed for frigørende, kritisk undervisning og en oplysende, men tilpassende. Forklaringen er, at kapitalen på lang sigt har brug for forskellige kvalifikationer for-

skellige steder i virksomhedshierarkiet. Når der nu gives alle almen undervisning, er det fordi den også har brug for et generelt højt kvalifikationsniveau, som sikrer stabil, flexibel og loyal arbejdskraft – og fordi statsborgerfunktionerne nødvendigvis må opretholdes.

## Konklusion

En strukturel reform, som gennem en konsekvent gennemførelse af efg ville give alle 16-19 årige uddannelse i almene fag, vil kun blive en betinget sejr. For det første fordi *omfanget af den almene undervisning* vil svinge meget selv inden for efg-området, for slet ikke at tale om den store forskel mellem efg og gymnasium. For det andet fordi den kulturpolitiske strid om *indholdet og metoderne* i de kommende lærlingeuddannelser hverken er rejst, endsiges vundet af arbejderne endnu. Uddannelse som sådan er ikke en gevinst for arbejderklassen. Derfor må den strukturelle reform kun ses som en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for at arbejderklassen får en gymnasial uddannelse, der i lige så høj grad er i overensstemmelse med deres klassespecifikke krav som gymnasiet/hf er i overensstemmelse med mellemlagenes.

I takt med samfundsmæssiggørelsen af den gymnasiale uddannelsessektor vil beslutningsprocesserne vedrørende undervisningens faglige og pædagogiske mål blive trukket bort fra institutionerne. Det er vigtigt, at der i denne politiserede situation bliver etableret et samarbejde mellem grupper af fagkyndige lærere og repræsentanter for arbejderbevægelsen på socialistisk basis.

Formålet 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,
- 3) at der i overensstemmelse hermed stilles krav om en faglig kvalifikation af lærerkræfterne på efg, der kommer på højde med kravene til hf- og gymnasielærerne.

# Hvem sagde humaniora?

Med stor effektivitet har Undervisningsministeriet på det sidste 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 nu 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 faglig-politisk disciplinering af de humanistiske fag, idet man søger at knægte de kritiske elementer og opprioritere de afpolitiserede kommunikationsfærdigheder.

Udgangspunktet for den betænkning, det faglige landsudvalg for humaniora har skrevet vedrørende akademikerens 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, dels over perspektivet i de langsigtede perspektiver, dels over at disse først fremlægges til offentlig debat efter at de kortsigtede løsninger er sat i værk, skjult under så fint klingende ord som »dimensionering« og andet godt.

Præmisserne for udvalgets udvikling af de langsigtede perspektiver er, at akademikerarbejdsløsheden for en stor del må opfattes som udtryk for »problemer i samspillet mellem uddannelsesmønstre og erhvervsmønstre, og at en løsning ikke kan eller ikke bør opnås alene ved tilpasning af uddannelsesmønstret til erhvervsmønstret.« 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. Meningen med Direktoratet for de videregående uddannelser og rådene under det er jo, at de skal dirigere, så det er ikke rimeligt at feje betænkningen af bordet ud fra den synsvinkel, at dirigenterne alligevel aldrig vil kunne få orkestret til at spille efter deres taktstok.

Betænkningens faste forankring i socialdemokratisk uddannelsespolitik er givet på forhånd i og med dens mål er øget centralstyring fra socialstatens side. I betænkningen går dette igen i den første begrundelse for, at erhvervslivet ikke direkte skal styre uddannelsesplanlægningen: Den enkelte kapitalist kan med sine kortsigtede krav ikke på længere sigt forudse, hvilke kvalifikationer, der er relevante for – ja for hvem? Derfor må socialstaten planlægge. Ikke for at tilgodese »uddannelsesmønstrets« krav i forhold til »erhvervsmønstret«, men for at tilgodese opretholdelsen af det kapitalistiske samfund på langt sigt gennem krav om fleksible 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 erhvervsmønstret som de størrelser, hvis interne samspil er baggrund for arbejdsløsheden, spiller med en skjult makker: Det gæl-

dende 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. Jeg skal blot nævne et par stykker, man kunne have opfordret politikerne til at arbejde for:

I en situation, hvor man fra Undervisningsministeriets side søger at legitimere nedskæringerne på de lange uddannelser med, at de mellemlange uddannelser nu i demokratiseringens navn skal tilgodeses, og med at det nu ikke *blot* skal være akademikere, som skal have ret til at styre de forskningsmæssige bevillinger, så ville det dokumentere, at disse gode hensigter er alvorligt ment, hvis man fjernede adgangsbegrænsningerne på de mellemlange uddannelser, og hvis man gav lærerne på disse uddannelser forskningsfaciliteter eller på anden vis hævdede kvaliteten på disse uddannelser. I en situation, hvor man erkender, at der er et arbejdsløshedsproblem af store dimensioner blandt humanisterne, ville det være rimeligt at forbyde overarbejde/bengnaveri og nedsætte klassekvotienterne. Vi ved alle, at dette ikke er sket.

Der er kun to ting i vente: *Nedskæringer*, hvor besparelserne ikke havner i andre dele af social- eller undervisningssektoren, men i Arbejdsgiverforeningen. *Faglig-politisk disciplinering*, fordi nedskæringerne først og fremmest rammer de aktiviteter i uddannelsessektoren, som ville have bidraget til en *reel* demokratisering via uddannelsessystemet. I det omfang en sådan overhovedet er mulig. Når udvalget ikke har foreslået nogle af de løsninger på arbejdsløshedsproblemet, som reelt kunne have været demokratiske, er det selvfølgelig, fordi udvalget ikke tager sine egne ideologiske forestillinger alvorligt – om staten som den instans, der benytter uddannelsessystemet som middel til demokratisering af samfundet.

I stedet erkender man stiltiende, at det er konjunkturerne i produktionen og de deraf følgende politiske strømninger, som styrer, hvorefter man lægger de langsigtede perspektiver i forlængelse af de forhåndenværende realpolitiske muligheder (mandattal i Folketinget).

Socialdemokratiet har ikke stemt for en nedlæggelse af RUC og en afskaffelse af lærerlønningen til efg-lærleringene, men partiet og regeringen har – godt dækket ind bag besparelseskravene – passivt

tilsluttet sig den borgerlige hetz, idet man 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 uddannelsespolitik 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 studier, hvor fagene og institutionerne af forskellige årsager faktisk har udviklet væsentlig nytænkning, har dette ikke 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 i København, læreruddannelsen ved RUC, Det nødvendige Seminarium m.fl.). 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, landsfaglige udvalg 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 i realiteten er udvalget 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. Bare rolig!

Begge dele dokumenteres af, at udvalget forudser og støtter »en væsentlig ekspansion af de humanistiske forsknings- og uddannelsesområders anvendelse inden for erhvervs- og samfundsmønstret«. Dette sker imidlertid ikke hverken fordi disse humanistiske aktiviteter har værdi i sig selv, eller fordi de skønnes at kunne påvirke erhvervs- og samfundsmønstret på en heldig måde, men fordi be-



tingelsen 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.

Dette ligger helt klart i udvalgets grundlæggende definition af humaniora, at formålet med humanistiske aktiviteter er at rense kommunikationen i et samfundssystem, som – udover 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 uproblematisk færdighedstræning bliver hævet op til at udgøre modellen for de humanistiske fag. Ud over at lægge vægt på fremmedsprogsektoren prioriteres også dansk (her i betydningen dansk sprog) højt.

I den helt konkrete forklaring af, hvad der skal forstås ved dansk dokumenteres det tydeligt, at dette 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 det kommunikationsteknologiske og færdighederne i: »Sproglig kommunikation, fortolkningsproblemer og tekstforståelse, tekstformer i sag- og faglitteratur, argumentationsanalyse, skriftlig og mundtlig fremstilling med stilistik 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 pseudodemokratiske 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 dansklærer og humanist må jeg på grundlag af denne fortolkning af faget konkludere, dels at det tilsyneladende efter ud-

valgets mening alligevel ikke har nogen »værdi i sig selv«, da man her uargumenteret har set bort fra dets evt. kritiske muligheder. Dels må jeg konkludere, at det udvalget kalder humaniora snarere af de fleste humanister vil blive kaldt humanioras pensionering – omend 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 dels for 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.

Den statslige uddannelsesplanlægning har tradition for at reservere den idealistiske almene dannelse af 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 generations modsætningerne, ikke et ord om klasse modsætningerne).

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 andre humanister vil mene, at udvalget med disse formuleringer udelukkende satser på at anvende kunst og filosofi som redskaber til at tilsløre de givne 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 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 og derfor også er repræsenteret i udvalget. 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 p.g.a. dens placering i hierarkiet på de enkelte institutioner. Derimod rammer nedskæringerne tendentielt de grupperinger inden for fagene, som har prøvet at udvikle disse i samfundsrelevant retning.

Det faglige landsudvalg for humaniora nu er på vej med et led i afskaffelsen af 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 kan anbefales alle nuværende og vordende humanister som erhvervsvejledning. Der er kun serveret én 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.

## Note

Betænkningen er delvis optrykt i *Magisterbladet* 7/76.



# Er lyset for de lærde blot til ret og galt at stove?

Sorø er stedet for store visioner og store flop. Akademiet blev oprettet i 1623 af Christian IV og måtte fornys, da Holberg skænkede institutionen jordegods og blev baron. Københavns Universitet var da mest en præsteskoie, og ideen med Sorø Akademi var, at adelens sønner her skulle kunne annamme de nødvendige forudsætninger for at styre land og rige uden at rejse udenlands. Det aristokratiske uddannelsesprogram blev moderne, praktisk og bredt, men klientellet søgte fortsat andre græsgange, selv da man i 1782 åbnede også for borgerlige kneb det, og undervisningen måtte indstilles. Københavns Universitet blev i samme periode omdannet til et moderniseret embedsstudiernes universitet.

Efter lange diskussioner oprettedes skolen i Sorø igen i 1822, og fem år efter Akademiet, hvor eleverne efter studentereksamen kunne følge en grundlæggende uddannelse i de filosofisk-filologiske fag, svarende til universitetets. Øvelserne i ridning, fægtning m.v. var ikke afskaffet, de klassiske sprog blev bibeholdt, men det centrale var de moderne sprog og naturvidenskaberne. En stribe lærere, prominente i dansk kulturhistorie og videnskab blev knyttet til stedet (bl.a. Carsten Hauch, B.S. Ingemann og Chr. Wilster). Institutionen var et af den sene enevældes initiativer, det skulle sikre arbejdsro for yngre digtere og videnskabsmænd. Som sådan fungerede det. Men det egentlige mål, at etablere en basisuddannelse for embedsborgerskabet, blev ikke nået: Antallet af elever kom stort set til at svare til lærernes. Og den kulturpolitiske linie, disse stod for, havde for dybe rødder i den tidlige danske romantik og i nationalromantikken til at komme i dialog med samtiden.

I den danske kritiker P.L. Møllers artikel »Et Besøg i Sorø« fra 1846 findes en serie portrætter af de flittige og kyndige lektorer fra Akademiet for hvem den københavnske Hegel-bølge stod fjernt. Den europæiske romantisme var Møllers platform, men den var endnu ikke engang nået til hovedstaden. Sorøartiklen førte til den

berømte konfrontation med Kierkegaard, der for Møllers vedkommende blev medvirkende årsag til et livsvarigt eksil i det franske. Hvad han kunne have bragt, måtte vente til Georg Brandes' hovedstrømninger.

Akademiet måtte nedlægges igen, og nye forestillinger opstod om, hvad institutionens rige faciliteter skulle udnyttes til. Havde hverken aristokratiet eller embedsborgerskabet kunnet bruge det, så kunne måske den del af danskerne, der ikke havde frekventeret latinskolen.

Grundtvig skrev i 1840 »Bøn og Begreb om en dansk Høiskole i Soer« og peger her på to forhold: Dels at »Modersmaalet i det Mindste bør have *een* Plet i Fædrelandet, hvor det dyrkes for sin egen skyld, og for de Værkers, som har gjort det navnkundigt ...«. Dels at »Naar det skal være andet end Spas, at hos os sidde 'Haandværksmænd og Bønder' i Stats-Raadet, da maa der dog i det Mindste være *et* Sted i Danmark, hvor de, der ikke kan andet Sprog end deres Modersmaal, paa det kan oplyse om Alt hvad man behøver at vide, for ikke blot at have Sæde men Stemme i Folke-Raadet, og til ei blot at kunne afgive Stemme, men gjøre den giældende«. En luftig plan var det, Grundtvig lagde frem, men relevant – for den rummede et krav om et center for dannelse, og herunder politisk dannelse, af en samfundsgruppe, som var ved at komme til magten økonomisk, men som politisk og kulturelt endnu blev holdt tilbage.

Det spørgsmål, der er denne artikels overskrift, stammer fra Grundtvigs digt »Oplysning« fra 1839. Og med en noget bastant udnyttelse af billedet giver han straks selv svaret:

Nei, Himlen under Flere godt,  
 Og Lys er Himlens Gave,  
 Og Solen staaer med Bonden op,  
 Slet ikke med de Lærde,  
 Oplyser bedst fra Taa til Top  
 Hvem der er mest paafærde.

Christian VIII var interesseret i demokratisering, men inden planen kunne føres ud i livet, døde han; og trods sin forståelse for reformer i uddannelsessystemet afviste den latinkyndige kulturminister Madvig enhver tanke om »En Karakteren af Danskhed mo-

nopoliserende Anstalt«. Tilsvarende blev senere det 'nordiske' gymnasium afvist, og Grundtvigs højskoletanker måtte realiseres på langt mere ydmyge steder end i Sorø. Ingen tvivl om, at disse skoler fik den største betydning for bønder, håndværkere og husmænd, men med Sorø-planen faldt også for lange tider en af betingelserne for at disse kunne placere sig i den samfundsmæssige magts centrum.

Blev Grundtvig holdt ude af sin skole i Soer i midten af forrige århundrede, så vendte han tilbage i de tre første augustdage i 1985, hvor Bertel Haarder havde inviteret ca. 100 forståsigpå'ere til diskussion af humaniora i gymnasiet. To officielle strukturforslag for det fremtidige gymnasium er lagt frem det seneste år, og undervisningsministeren havde noteret sig, at humaniora står svagt i elevernes bevidsthed. Derfor nedsatte han i 1984 den arbejdsgruppe, der i foråret barslede med sin lille gule rapport *De humanistiske fag i gymnasiet*, og som i august stod for tilrettelæggelsen af Sorø-mødet.

I kommissoriet peges der på nødvendigheden af »at få gennemdiskuteret de humanistiske fags grundlag og muligheder« og gruppen bedes om at »overveje, hvad der bør være det centrale indhold i de humanistiske fag i gymnasiet«. Ministeren peger selv på muligheden for at arbejde med humanistisk stof i nye kombinationer (et evt. filosofikum for gymnasiaster), og i denne forbindelse »efter Grundtvigs 200 – år (...) at overveje såvel det nordiske som det mytiske islæt i historie, dansk, engelsk og måske flere af de sprogområder, som har været bærere af den vesteuropæiske kultur og derved givet særpræg til det at være dansker«. Iøvrigt blev udvalget givet frie hænder.

Initiativet fra undervisningsministeren var usædvanligt og modigt: Hvem kan huske en tidligere minister, der har sat lignende ressourcer af til en indholdsdiskussion af grundlaget for uddannelsessystemet? Historiens vingesus gik endnu en gang over den traditionsrige stationsby i det vestsjællandske, hvor intercitytoget karakteristisk nok ikke standser.

Og denne gang blev Grundtvig tilsyneladende ikke snydt: Hans sangskat forenede i den antikiserende mødesal de stridende parter til én (næsten énstemmig) malmfuld røst før hvert af de mundtlige oplæg, og på den obligate festaften blev hans liv opført som musical af en gruppe teologistuderende. Måske en salonfæhig reminiscens fra studenteroprøret?

Men just forinden havde den gennem hele mødet velbespiste forsamling givet sig hen i afsyngelse af et nummer fra Undervisningsministeriets julerevy, hvor der med stor realitetssans peges på et vigtigt udgangspunkt for den hele misere for uddannelsessystemet:

Det er det faldende børnetal  
 der er mangel på yngel  
 følger jeg ikke mit embedskald  
 er jeg så afgjort en slyngel  
 for ministeriets store projekt  
 det bli'r at lave den kommende slægt  
 før det faldende børnetal  
 bringer os alle i gyngen.

Gymnasieskolens problemer med de kære små er imidlertid ikke blot, at der er for få, fordi forældrene har været for dovne, og fordi rekrutteringen stagnerer. Problemet er også, at flere og flere af dem, der søger ind hedder Brian og Connie og kommer fra Vestegnen. Og herfra til de veldækkede borde, de traditionsmættede omgivelser og til mange af de smukke døde og levende ord i Sorø var der langt. Så langt at den gamle med føje kunne gentage sit spørgsmål i overskriften. Holberg, den glade godsgiver, kunne supplere: Hvor var den kritiske tanke, på hvilken han grundlagde den danske litteratur, og som løftede ham ud af samtidens videnskabelighed? Den blev fornyet af Brandes og det moderne gennembrud, af kulturradikalisterne og såmænd også af studenteroprøret, der nu er blevet fyord. Mens Det moderne gennembrud ikke kunne anfægte mødets karske danskhed og fællessang, var Postmodernismen et centralt tema. Venstre vil videre.

Havde Grundtvig været til stede, er det ikke usandsynligt, at han havde skrevet en sang om Brian og Connie, og Holberg ville sikkert – efter at fællessangen havde lagt sig – over en kop kaffe have anført sin tradition i dansk kulturhistorie, som en mulighed også for dem.

Bertel Haarders mod til at give bolden op til en grundlagsdiskussion bør roses. Men i min eufori var jeg lige ved at glemme, at Ritt Bjerregaard som undervisningsminister i forlængelse af arbejdet med U-90 lod Det Centrale Uddannelsesråd gennemarbejde danskfagets



problemer indenfor en fremtidshorisont på 15 år. Resultatet af dette 'Modersmålsprojekt' blev 10 bind, hvor elever, sprogbrugere, lærere og forskere søgte at diagnosticere problemer og foreslå løsninger. Denne kortlægning af indhold af og grundlag for uddannelsessystemets største fag havde den svaghed, at det fokuserede snævert i forhold til humaniora som helhed. Men til gengæld den styrke, at det omfattede samtlige brugergrupper i modsætning til Bertel Haarders, der på ganske traditionel vis afgrænser humaniora og definerer dannelse snævert i forhold til gymnasieskolen.

Jeg var også lige ved at glemme, at det var én af Bertel Haarders første handlinger som minister at arkivere de 10 bøger lodret. Efter passende tid fik Det Centrale Uddannelsesråd samme skæbne. Mod er flere ting.

Men det er konsekvent af Haarder at tage de enkelte dele af skolesystemet op til diskussion stykkevis og delt, og at undlade at forpligte sig på eller i forhold til de to fremlagte strukturforslag. Det er en elegant måde at bevæge sig ud af den opslidende debat om tilnærmelsen til en enhedsskole, som har stået på siden århundredets start. Og en måde, der gør det muligt at manøvrere uden at blive hængt op på Socialdemokratiets formodning om, at CD's krav er at gymnasiet nu skal gøres mere elitært (*Gymnasieskolen* nr. 14, 1985).

Ministeren har allerede før sin tiltræden proklameret, at kampen om gymnasiet er en af samfundets vigtigste kulturkampe; herfra rekrutteres lederne, og hertil rekrutteres de vælgere, der først og fremmest skal betjenes. Mens Socialdemokratiet har stukket hovedet i busken, og kun har formuleret nogle generelle retningslinier for en revision af gymnasieloven og iøvrigt søger at trække tiden ud under pres fra LO (jf. bl.a. *Gymnasieskolen* nr. 14, 1985), kunne Haarder på mødet i Sorø tale klart sprog: Hvis en lovændring ikke kunne komme gennem tinget, kunne de centrale humanistiske fag omprofilere gennem bekendtgørelser m.v.:

- 1) Den nedlæggelse af faget oldtidskundskab og oprettelse af et nyt religion/filosofifag, udvalget foreslår i den lille gule, og som inden mødet er blevet udsat for kraftig kritik både i pressen og i Klassikerforeningens *Her kan vi se vores egne Vindøer* skulle efter Haarders mening gøres til et forsøg, hvorigennem de to fag så i liberalismens navn kunne indgå i ædel kappestrid.

- 2) Med henblik på at nyprofilere fagene dansk og historie skulle der allerede dette efterår nedsættes et udvalg. Hvorvidt de faglige foreninger i denne sammenhæng vil være lige så fraværende som i forbindelse med udformningen af *Dansk 84* for folkeskolen – og som direktøren for gymnasie- og hf-direktoratet var det i Sorø – kan kun fremtiden vise.

Rektor Jens Anker Jørgensen, formand for udvalget bag *De humanistiske fag i gymnasiet*, erklærede dets arbejde for afsluttet med rapporten og sammenkomsten: Rapporten havde først og fremmest til hensigt at skabe debat. I den henseende har den vist sig at være vellykket, omend en stor del heraf har drejet sig om forholdene omkring oldtidskundskab, der med al respekt må opfattes som en mindre del af den samlede helhed.

Udvalget havde til mødet indforskrevet mundtlige oplæg af Peter Harder (om Historie og dannelse), Jan Lindhardt (om Undervisningssituationen ud fra Dola Bonfils' film *Gymnasiet – en skoleform*), Torben Brostrøm (om Litteratur, myte, sprog), Else Marie Bukdahl (om Den æstetiske oplevelse), Peter Kemp (om Filosofi), Ebbe Reich (om Humanisme og dannelse) og endelig af Jesper Hoffmeyer (om Naturvidenskab og dannelse). Selvom disse indlæg for en dels vedkommende udfyldte huller i udvalgsrapporten, står de dog som samlet hele englevagt om den. Sammen med Per Øhrgaards Opsamling vil de blive optrykt i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse*. Klassikerforeningens repræsentant i Sorø, Henrik Bolt-Jørgensen, peger i foreningens *meddelelser* nr. 99 på, at Øhrgaards Opsamling »snarere gav en ræsonnerende redegørelse for målet med rapporten »De humanistiske fag i gymnasiet« end en konklusion på mødet«. Måske fordi den blev afleveret inden den rituelle afslutningsrunde, »hvor de fag og interesser, som var glemt eller ilde behandlet undervejs, fik lejlighed til hver at fremsige deres Credo«. Den afsluttende diskussion havde således efter Bolt-Jørgensens mening »nærmest karakter af psykoterapi, der skulle forhindre, at skeptikere og kritikere vendte alt for frustrerede hjem til den sidste rest af sommerferien«.

Men situationen var nok mere speget end som så, for en del af kritikerne og skeptikerne forholdt sig strategisk på Sorø-mødet, for ikke at spille sig en evt. plads i de kommende udvalg af hænde. Og

andre anså det for at være ret formålsløst at blande sig i den interne debat om *det restaurerede gymnasium*.

Den holdning er tilsyneladende heller ikke ukendt blandt gymnasielærere, måske som Jørgen Sørensen anførte på mødet under bifaldsmumlen, fordi humanistrappen er harmonisøgende og konfliktfryende. »Det er, som om man dels kryber sammen og venter på at uvejret nok driver over, dels ikke orker at beskæftige sig med noget, der ligger så langt fra den hidtidige gymnasiepædagogiske debat«, skrev en gruppe lærere fra Nakskov Gymnasium efter en kollegial debat om strukturforslagene fra direktoratet og Uffe Gravers Pedersen-udvalget. Nakskov-lærerne mente, at begge forslag ville låse gymnasiet fast i »en meget stiv og konservativ fagopfattelse« (*Gymnasieskolen* nr. 15, 1985). Et synspunkt, som de pågældende ikke fik lejlighed til at argumentere for i Sorø, hvad der for så vidt også var overflødigt som det fremgik af mødets hele karakter og iøvrigt blev understreget af Tom Høyem, der havde valgt gymnasieskolen for grønlænderne i de tre august-dage.

I *Jyllands-Posten* (20. marts 1985) havde Høyem taget afstand fra GL's angivelige fornærmelse over at hverken fagforeningen eller direktoratet var repræsenteret i Gravers Pedersen-udvalget, og han fortalte her, hvem der skal bestemme, hvor skabet skal stå: »Skulle der være noget forkert i, at fire regeringspartier nedsætter et udvalg af erfarne gymnasiefolk, der arbejder med et udkast til en gymnasireform, som de fire partier kan enes om at lægge frem«. For så vidt er han helt enig med Nakskov-lærerne i titlen på deres artikel: »Et er forsøg – noget helt andet er reformer«. Men på Sorø-mødet understregede han, at gymnasiet alene skal være for de bogligt interesserede, at dansk ikke må være et samfundsorienteret fag. Endelig betonedede han lærerens forkyndende rolle.

Hvordan end nu de to kommende læseplansudvalgs arbejder vil forløbe, så foreligger der p.t. som resultat af ministerens initiativ ud over udvalgsrapporten og konferencens officielle oplæg, Klassikerforeningens debatskrift og en bred pressedebat, der er opsummeret af Bolt-Jørgensen i *Klassikerforeningens meddelelser*. Og nu altså også nærværende debatskrift, hvor kritikere og skeptikere har ført pennen. Som Nakskov-lærerne skrev »bør nogen fremføre de banale indvendinger«.

Sorø-mødets sidste lancier er danset. Til dets nachspiel vil jeg bidrage med nogle enfoldige spørgsmål:

Udvalgets kommissorium er, som undervisningsministeren bemærker, »åbent«. Men ville det ikke i højere grad kunne have levet op til denne åbenhed, hvis det havde rummet krav om sideblik til den del af uddannelsessystemet, som gymnasiet umiddelbart står i rapport til? Er det ikke nødvendigt, når opgaven er at reflektere over »det centrale indhold i de humanistiske fag«? Hvordan forholder de faglige krav og dannelsesprocessen sig til de konkrete forudsætninger og erfaringer, de unge møder med fra folkeskolen og deres liv i det såkaldt postmoderne samfund? Hvad betyder det nye for folkeskolen – og for 'de andre', dvs. de unge der kommer i efg – eller som forlader uddannelsessystemet efter 9.-10. klasse. Er man ikke allerede i sammensætningen af udvalget som et internt gymnasie-universitetsforetagende på vej mod et restaureret gymnasium for de unge, der kan og vil videre? Rapportens forfattere er for så vidt i deres gode ret til i deres tekst at forholde sig abstrakt-idealistisk til uddannelsessystemet som samlet hele, men hvilke kulturpolitiske konsekvenser har det ikke, at ministeren har lagt sagen sådan op?

Også åbenhed af en faglig art kunne efterlyses: Kommissoriet peger som nævnt på, at humaniora står svagere i elevernes bevidsthed end de matematiske og de naturvidenskabelige fag, og forudsiger en fortsættelse af denne tendens som konsekvens af indførelse af edb. Ville Haarder ikke i højere grad have lagt op til en afklaring af denne situation, hvis han havde bedt om at få samspillet mellem humaniora og de øvrige faggrupper taget op?

Forfatterkollektivet medgiver kommissoriet, at de humanistiske fag står eller har stået svagere i elevernes bevidsthed og mener skylden ikke er humanioras, men nok en del humanisters. Dem, nemlig som repræsenterer »forskellige former for vildfarende idealitet«: De videnskabsfikserede, de redskabsfikserede – og endelig dem, som troede på »at der var genvej til en kritisk bevidsthed«. Som Børge Ebbesen skriver i *Gymnasieskolen* nr. 15, 1985, har det uvidenskabelige ingen eksistensberettigelse i gymnasiet, og redskabssiden – arbejdet med sproget – er fundamentalt. Men ok, alt kan overdrives. Det gælder også rapportens angreb på genvejstilhængere al den stund der ikke gives adresse eller dokumentation.

En tilgivelig flothed? Hvordan ville rapporten ikke have set ud, hvis begrebet kritisk bevidsthed ikke var gået tabt allerede i indgangsbønnen?

Heri forudskikkes også konklusionen på det omfattende forsøg på at restaurere 1800-tallets borgerlige dannelsesbegreb: »de afgørende elementer i den almene dannelse, gymnasiet skal give, er selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed.« Lutter plusord, men mest fra en synsvinkel, der fundamentalt skelner mellem enkeltindividet og den omverden, det skal erobre i konkurrence med andre med større eller mindre myndighed. Mennesket opfattes i rapporten som et forstående, erkendende og handlende individ, hvis aktiviteter i den historiske proces er undergivet foreløbighedens betingelse og derfor må ændres. For at optimere den enkeltes situation i striden om omverdenen (natur og samfund)? Ordet 'solidaritet' fører en larmende tavs eksistens i denne sammenhæng. Hvordan ville dannelsesbegrebet have været formuleret, hvis de sociale netværk for forståelsen, erkendelsen og handlingen havde været diskuteret? Måske som i *Politikens* leder den 4. august 1985, hvor kritikken af rapporten slutter med følgende statement om dannelsen: »Det er hverken noget fint eller fornemt, men evnen til at leve med i nutiden og tilrettelægge fremtiden i bevidstheden om, både hvor vi kommer fra, og hvor vi skal hen. Dannelse er noget særdeles nærværende og væsentligt for alle mennesker. Ikke kun for en udsøgt skare«.

Rapportens forfattere har med baggrund i kommissoriet været i deres gode ret til snævert at beskæftige sig med de humanistiske fag i gymnasiet og tillige til at fokusere på »de fælles fag og det fælles stof«. Humaniora defineres i denne sammenhæng på tre måder: Dels fagligt som »fællesbetegnelsen for de sprogligt-historisk-litterære fag«, dels ved sit genstandsområde som er »kulturen i bred forstand, opfattet som udtryk for eller manifestation af mennesket som talende, tænkende, sansende, følede, skabende og handlende væsen«. Endelig defineres humaniora ved at det »står dels i modsætning til teologi, dels til naturvidenskab, medicin og de eksakte videnskaber. Tilgrænsende videnskaber er samfundsfagene, som vi dog hverken opfatter som en del af humaniora eller omvendt«.

Den sidste sætning har det været svært for historielærerne at se morskaben i; de har i et notat – fremlagt på Sorø-mødet – insisteret

på, at deres fag på én gang er humanistisk »eftersom det beskæftiger sig med menneskers liv, tænkning og traditioner« og samfundsvidenskabeligt »fordi det beskriver og forklarer samfundsstrukturer, samfundsforhold og samfundsforandringer«. Omend på en noget anden vis gælder det samme for faget dansk. Det er mange år siden skodderne var vandtætte mellem de positivistiske samfundsvidenskaber og de humanistiske fag.

Men er der ikke også noget andet, der halter? Er ikke »kultur« som det defineres, en forudsætning for og et resultat af også teologi, naturvidenskab, medicin og de eksakte videnskaber? Giver det overhovedet mening at karakterisere humaniora, ved at det står i modsætningsforhold til teologi og naturvidenskab m.v.? Som Olaf Pedersen, der er professor i de eksakte videnskabers historie, bemærker, forudsætter det, at »disse to fagområder er klart og korrekt opfattet«. Hans konklusion er, at forfatterne har sat sig mellem to stole: Om teologien er der påfaldende tavshed – og »hvad naturvidenskaben angår, skorter det unægteligt på begge dele«. (*Her kan vi se vores egne Vindver...*).

Forfatterne bekender sig bestemt ikke til erfaringspædagogikken, men erkender »at fagene først får betydning, når de relateres til det subjekt, der skal bruge dem i sin personlige og sociale udvikling«. De humanistiske fag skal »være traditionsbevidste – men på nutidens betingelser« – er det derfor forfatterne med hjælp fra Jan Lindhardt genetablerer det forrige århundredes borgerlige dannelsesbegreb, endda i bestemt form og uden at præcisere hverken dets baggrund eller mulige konsekvenser for nutidens subjekter af forskellig klasse, gruppe og køn? Ja, »hver ny generation (må) foretage sin fortolkning af historien og kultursammenhængen«, som rapporten bemærker. Fortolkningen foretages ikke primært ud fra »en bestemt metode eller videnskabelig teori«, men grundlaget »må være den nutid vi lever i og de spørgsmål den rejser«. Foreligger da disse størrelser an sich uafhængigt af teorier, begreber og normer? Er dette ikke et eksempel på vildfarende idealitet efter de sidste 50 års bevidsthedssociologiske forskning?

Projektgruppen beskriver, hvad den kalder (man bemærker den bestemte form, en ny myndig stil, der dog har sine traditioner) »de fire dimensioner i humaniora, nemlig den religiøst-filosofiske, den historiske, den sproglige og den kreativt æstetiske dimension«.

Disse indgår som aspekter af samtlige humanistiske fag, måske også af andre uden for kommissoriets rammer kunne man tilføje. Helge Kastrup Olsen, matematik- og fysiklærer på Kildegårds Gymnasium, har argumenteret overbevisende for at de i hvert fald også ligger til grund for hans fag. Om absoluteringen af de fire dimensioner bliver man mindre overbevist. De tre genkendes fra *Til glæden*, 1979, mens det er vanskeligt at følge udskiftningen af dennes psykologiske dimension med rapportens religiøst-filosofiske, der tillige foreslås ophævet til et selvstændigt fag.

»I dannelsessammenhæng unddrager intet sig historien«, overhovedet er alt i proces, helst ledet af det myndige menneske, dog med én undtagelse: »Religion er ikke selv et historisk fænomen, uanset at det nok tager sig sådan ud, set fra den historiske dimensions side. Den virkelighed, den handler om, er ikke historisk bundet og berøres ikke af historiske forandringer«. Selvom det medgives at de forskellige religioner er opstået i historien, udnævnes religion til en selvstændig erkendelsesform, der i al undervisning kan »bidrage til at belyse det, der som K.E. Løgstrup siger »er unddraget vor indsigt«, det »som vi ikke har i vor magt««.

Hvad videnskaberne så i øvrigt beskæftiger sig med, hvorfor vi stadig oplever, sanser og erkender nye sammenhænge, hvilken rolle humaniora har i forbindelse med oplysningens dialektik, er spørgsmål, der fortøner sig i de nyreligiøse tåger. Men ved myndighedens grænser, der hvor de blinde pletter findes, vil der efter gymnasiets restaurering måske kun være porten til?





# Humaniora og Det Store Stygge Erhvervsliv

Hvor går humanisten hen efter at have forladt drømmen om at blive forfatter, fri intellektuel eller kulturelredaktør ved *Politiken*? Trods høje klassekvotienter har det politiske flertal lukket den hidtil sikre havn, gymnasieskolen. Foran den offentlige sektor har ministeren sat et adgang-forbudt-skilt, for trafikken skal i overensstemmelse med Regeringens generelle politik ledes til Det store stygge Erhvervsliv. Argumentet hentes nemt i arbejdsløshedstallene: I juni 1985 var den samlede arbejdsløshed i forhold til året før faldet fra 10,1 til 9,1 %, mens arbejdsløsheden for medlemmerne af Magistrenes Arbejdsløhedskasse steg fra 24 til 26 %. Medregner man folk i arbejdstilbud og på erhvervsintroducerende kurser var ialt 4400 medlemmer arbejdsløse. Alvoren ses af, at mellem 50 og 60 % af de kandidater, der er uddannet siden 1982, stadig er arbejdsløse. Selvom tilgangen er dalet, er mange endnu på vej, trods talrige advarsler og tårnhøje lånebyrder.

Der er tegn på ændring af situationen, flere end 1000 medlemmer af arbejdsløhedskassen har fundet beskæftigelse i det private erhvervsliv, og til en god løn. Men humanisterne er den tungeste gruppe, og meget tyder på, at trafikomlægningen vil få omfattende konsekvenser ikke blot for den enkelte kandidat, men også for humaniorafagene. Og måske også for det erhvervsliv, der skal tage imod strømmen.

## Embedsstudiernes universitet

I slutningen af 1700-tallet blev Københavns Universitet omdannet til et embedsstudiernes universitet. Teologi, filologi, jura og medicin blev knyttet til det offentlige embede. Studierne blev samfundsmæssiggjort: Den økonomiske autonomi blev relativiseret af centraladministrationen og den faglige via indførelse af censorer, der skulle sikre også den praktiske anvendelighed. Man skulle herefter demonstrere evne til at operere, før man blev læge.

Reformen var et led i overgangen fra det feudale til det borgerlige samfund: Adelsprivilegier på de øverste stillinger i embedsværket blev erstattet af liberale forestillinger om den bedst egnedes fortrin, og der var brug for at give vinkelskriverne og badskæerne en bedre uddannelse. Den nye professionelle identitet blev tæt knyttet til den personlige: På tværs af fag fik de nye præster, latin-skolelærere, administratorer og læger en fælles baggrund dels i den borgerlige familie, dels i den frodige guldalderkultur. Uddannelse og dannelse blev for embedsborgerne to sider af samme sag. Til en fest på Regensen skrev Chr. Winther en sang til de selvbevidste studenter med optakten *Herrer vi ere i Aandernes Rige/ Vi er den Stamme, som evigt skal staa*.

Generation efter generation af højtuddannede kunne herefter sende deres børn via dette (ud)dannelsesystem til embeder, der var rimeligt trygge og velaflagte, og som gav muligheder for en selvudfoldelse i forlængelse af den embedsborgerlige livsstil. Embederne var i mere end 100 år efter indførelsen af demokratiet knyttet til magtens centre, og samtidig var de tilsyneladende hævet over særinteresserne ude i samfundet. Universitetet skulle forberede til styring ud fra 'det almene bedste'.

Om end akademikerne blev rekrutteret fra noget bredere dele af befolkningen, blev selvrekrutteringen et problem for de samfundsgrupper, der efter 1850 kom i økonomiske magtpositioner (handelsborgerskab, gårdmænd, arbejdere). Kombinationen af opdragelse, livsstil, ideologi og uddannelse var svær at anfægte, og embederne var i deres fundament uændrede. Først da velfærdsstaten som ideelt mål led skibbrud i begyndelsen af 1970'erne og den offentlige sektors ekspansion stoppet, blev situationen væsentligt forandret.

Et led i forandringen var også, at studenteroprøret i Europa og USA havde rejst tvivl om embedsstudiernes og videnskabernes værdifrihed. Man påviste, at 'fornuften' allerede var interessebestemt, og krævede, at forskning og uddannelse skulle tage parti for folket – den ene af de to parter, embederne pr. definition var hævet over. Men samtidig var studenteroprørets forståelsesramme stadig socialstatens. Den lange vej gennem institutionerne var et forsøg på at forlænge levetiden for 'den skandinaviske model', der havde bragt os så vidt i social og økonomisk henseende. Et forsøg på endnu engang at fordele sig uden om den basale strid mellem lønarbej-

de og kapital, der paradoksalt nok netop havde en erkendelse af dette skisma som grundlag for en ny fornuft.

Repræsentanterne for den ny højrebølge har forladt socialstaten til fordel for minimalstaten. Den enkelte skal have mere ansvar, bureaukratiet skal brydes ned og skatterne sænkes. En smuk tanke, hvis den ikke gemte det paradoks i sig, at den netop medfører en begrænsning af den del af samfundet, der er underkastet muligheder for demokratisk indflydelse. I den nuværende, borgerlige regering ses tydeligt et skel mellem liberalismen (specielt formuleret af Venstre-politikere) og det tilsyneladende mere besindige forsøg på at omfordele via statsmagten under dække af at genanvende det socialdemokratiske slagord om folkehjemmet. Men også denne strategi, der af brushovederne i Konservativ Ungdom hånlige kaldes statskonservatisme, gør det nødvendigt at bringe de akademiske uddannelser i erhvervslivets tjeneste.

Endnu er man ikke kommet til teologien, selvom det måske lod sig gøre at samfundsmæssiggøre den i denne nye betydning, ligesom man i 1800-tallet som påpeget af Søren Kierkegaard kunne gøre religion til et statsanliggende og sjælesørgerne til embedsborgere. Men turen er kommet til humaniora til trods for, at disse – de mere menneskelige – studier hverken i deres hidtidige embedsborgelige former eller i de kritiske egentlig står nærmere erhvervslivets krav. Signalet til humanisterne er, at embedsstudiernes universitet er ophævet til fordel for erhvervslivets.

## Billige generalister

Erhvervslivet er interesseret i at ansætte humanister, men naturligvis ikke for deres blå øjnes skyld. Generelt er baggrunden, at virksomhederne i de ekspanderende sektorer kommer til at mangle veluddannede medarbejdere for at kunne udnytte det forventede opsving, bl.a. på grund af den stadig store offentlige sektor og det faldende børnetal<sup>1</sup>. Specielt er interessen begrundet i, at den type arbejdskraft, humanisterne besidder, bliver stadig mere nødvendig i den privatejede produktion og i organisationerne. Konkurrencen går nu snarere på øget innovation, på forbedret kommunikation og på udvidet eksport end på produktionssiden. Humanisterne finder især ansættelse inden for information og personaleuddannelse/ledelse, inden for dokumentation, ved salgsarbejde i ud-

landet og inden for edb-sektoren. Selv om kandidaterne i en del af deres funktioner kan udnytte deres faglige viden, er generalistkvalifikationerne de vigtigste, som det også er understreget af vicedirektør i Dansk Arbejdsgiverforening, Erik Tøttrup. Men humanisterne må have deres kvalifikationer omprofileret: Dels må de acceptere det private erhvervsliv som arbejdsfelt, dels må de have viden om edb og erhvervsøkonomi, og endelig må de have branche- og jobspecifik videreuddannelse. Med offentlig støtte drives der i disse år mange kurser med det formål at sætte skub i den proces, som arbejdsløsheden gør kandidaterne motiverede for at gå ind i. Som altid, når der er tale om en forskydning i kvalifikationsmønsteret, er det de brancher og firmaer, der er længst fremme i innovation, rationalisering og produktudvikling, som stryger gevinsten.

Humanisterne går ud på et købers marked, hvor der er tale om flere typer af gøgeungeeffekt: Dels den vertikale, idet de går ind i jobs, der tidligere blev besat med folk uden formel uddannelse eller med en lavere uddannelse. Det gælder tydeligvis i edb-sektoren, i handels- og kontorområdet – og i bankerne, hvor humanister, psykologer, sociologer eller arkitekter er blevet en slagvare under betegnelsen 'bløde bankfolk'. Dels er der tale om en horisontal gøgeungeeffekt, idet de nævnte fag breder sig i dele af den administrative sektor, som ellers var domineret af jurister. Det gælder fx i en organisation som Håndværksrådet, hvor den administrerende direktør siger: »Jeg har bidt mærke i, at når der bliver oprettet en 'tænketank' 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«<sup>2</sup>. Lovlighed og administrerbarhed er nødvendige, men ikke længere tilstrækkelige betingelser, derfor er der brug for humanisternes evner som kreative problemløser. Og det medfører også en ændring af de humanistiske studier fremover. Den bekendtgørelse for de humanistiske kandidatstudier, der trådte i kraft i efteråret 1985, lægger da også øget vægt på faglig bredde og på styrkelse af en række generalistkvalifikationer samtidig med, at den samlede studietid skæres ned.

Men med denne vægtforskydning skærpes konfrontationen mellem humaniora og Det store, stygge Erhvervsliv og flyttes fra 'omprofileringskurserne' ind i studiernes centrale dele. For generalist-

kvalifikationerne er – tydeligere end den faglige viden, fx sprogfærdighed – uløseligt forbundet med holdninger og evne til kritisk refleksion. Dermed er disse kvalifikationer også nødvendigvis forbundet med en holdning til det at være humanist.

## **Aberne og medindflydelsen**

Vil humanisterne nødvendigvis blive smarte lurendrejere, der først manipulerer de ansatte til at samarbejde og øge effektiviteten for derefter af manipulere dem endnu en gang til at købe de produkter, de egentlig ikke har interesse i? Det er et aktuelt spørgsmål for mange studerende og kandidater fra de humanistiske fag, men også et spørgsmål til de humanistiske fag, som det er nødvendigt at diskutere i overgangen fra embedsstudiernes til erhvervslivets universitet.

Fra kapitalens synsvinkel er det væsentlige skel i samfundet det mellem den profitproducerende og den ikke-profitproducerende del. Mere urbant skelnes der mellem erhvervslivet og den offentlige sektor. Der ses her bort fra, at der i en blandingsøkonomi som vor knap er en enkelt branche eller virksomhed, der drives upåvirket af lønmodtagernes skattekrone. Der ses bort fra, at kapitalen med stor behændighed skyder ikke-profitgivende, men nødvendige, aktiviteter over i offentligt regi som fx uddannelse, forsorg og pension. Skellet tjener altså til at sløre den dybe sammenvævning, og det tjener samtidig til at bortlede opmærksomheden fra, at der overalt i dette kludetæppe gør sig modsatte interesser gældende mellem lønarbejde og kapital. Når man taler om et erhvervslivets universitet, beror det derfor på en politisk fortolkning, hvis man glemmer, at lønarbejderne i denne sammenhæng har lige så legitime krav at stille som deres modspillere i erhvervslivet. Denne fortolkning er desværre den almindelige; indtil videre har det været erhvervslivets ledelsesside, der har haft patent på at opstille præmisserne for humanister i den private sektor. Humanisterne kan ikke i den offentlige sektor tro, at de på basis af viden, fornuft og humanitet fungerer i et værdifrit rum. Men den erkendelse kom sent på grund af bindingen til embedsstandens ideologi. Når de kommer ud i erhvervslivet, er konflikten principielt den samme, men den vil blive skærpet, fordi humaniora direkte må definere sig i forhold til samfundets basale magtkonflikt.

Humanisterne stiller som andre lønarbejdere – men med en særlig baggrund i deres uddannelse – krav om kvalificeret, engageret og selvstændigt arbejde, og de har oplevet, at den offentlige sektor under ekspansionen i vid udstrækning kunne leve op til dem. Men disse kvaliteter er ikke pr. definition udelukket fra det private erhvervsliv allerede af den grund, at den teknologiske og organisatoriske udvikling er afhængig deraf. Betingelsen for, at humanisterne ikke blot bliver kapitalens abekatte, er dog, at demokratiseringsprocessen udstrækkes fra at gælde de traditionelle politiske sammenhænge til også at omfatte ejendomsretten og indflydelsen på produktionen. Denne nærliggende konsekvens af spredningen af ejendomsretten indebærer, at humanister og andre lønarbejdere får øget indflydelse på deres arbejde, og at de kollektivt kan rejse krav til fremtidens humaniora. Humanisterne kan bidrage til at humanisere erhvervslivet, men de kan ikke gøre det alene.

Fremtidsmusik! Er det overhovedet muligt at få indflydelse i situationer, hvor fx økologiske hensyn og rentabilitetskrav konfronteres? Nej, for så vidt som humanisten er lønarbejder og derfor som andre indplaceret i et hierarki. Men ja, for så vidt som vedkommende besidder tilstrækkelig viden til at løse et problem på flere måder og til at overskue ikke blot de umiddelbare, men også de langsigtede konsekvenser. En tilsidesættelse af økologiske hensyn kan kombineret med forbrugeroplysning give varerne lav prestige og sænke rentabiliteten. Og ja, fordi humanisten som civil og politisk person kan gå ind i organisationer og græsrodsbevægelser. Ikke tilfældigt er mange miljøforkæmpere naturvidenskabsfolk og mange deltagere i mediedebatten humanister.

### **Hvad sker der på universiteterne?**

Udgangspunktet for den nye humanistbekendtgørelse er, at de studerende efter det politiske flertals opfattelse har for stort frafald eller for lange studietider, at uddannelserne er for snævre og rummer for få elementer af edb, kommunikation og økonomi til direkte at være anvendelige i erhvervslivet. Fortalerne for ordningen, der snarere findes i ministeriet end blandt universitetslærerne, peger på de styrkede generalistkvalifikationer, den større tværfaglighed, den øgede effektivitet og de mange udslusningsmuligheder som fordele. Modstanderne anker over den økonomiske stramning,

nedsettelsen af studietiden og udvandingen af den faglige identitet. Humanistbekendtgørelsen er udpræget en reform fra oven. Gennem økonomisk styring og faglig prioritering er det lykkedes ministeriet at ave de fem humanistiske hovedområder med pisken, samtidig med at de skal konkurrere om gulerødderne. Derfor er der ingen samlet strategi i forhold til bekendtgørelsen fra universiteternes side, men nok forskellige holdninger blandt lærerne.

Den første går ud på, at humaniora skal være, som det er, og blive, som det var, ud fra det synspunkt at – krise eller ikke-krise – består opgaven i at viderebringe og bearbejde kulturtraditionerne. Universitetet opfattes som en moderne variant af de irske klostre i middelalderen, som det lykkedes at bringe dele af den kristent-humane kultur gennem middelalderen. Problemet ved denne strategi er, at universitetet er fundamentalt afhængigt af ydelser ude fra, og at kandidaterne svigtes, når de forlader det grønne bord for at træde ud på arbejdsmarkedet. Hvis kustodefunktionen bliver humanioras væsentlige, har vi direktoratets ord for, at ét humanistisk hovedområde er nok her i landet. Den konservative regering i England nedlægger, hvad der svarer til ét middelstort universitet pr. år. Så det er nok ikke tom snak.

Den anden holdning går ud på, at humaniora, i takt med at kandidatuddannelserne nedtrappes, skal overleve ved at henvende sig til nye grupper af uddannelsesøgende. Der har i tilknytning til arbejdslivet været drevet efteruddannelsesvirksomhed for gymnasielærere, men forsøgene er stoppet af ministeriet. De sporadiske forsøg på at gennemføre forskning og undervisning i tilknytning til betalt frihed til uddannelse har heller ikke kunnet udfolde sig trods det åbenlyse behov for at gøre noget ved den klart ulige fordeling af uddannelsesgoderne mellem ældre og unge. Universiteterne kunne også spille en rolle i forbindelse med en øget prioritering af de almene fag i efg-uddannelserne, men også her ligger de politiske magthaveres interesse på et lille sted. Områder som disse kan humanisterne kun styrke, hvis den anden stemme fra erhvervslivet bliver hørt.

Universiteternes henvendelse til det såkaldte fritidsliv har haft større bevågenhed fra bevillingshaverne. Bedst kendt er Jysk Åbent Universitet, hvor der er afholdt kurser og bifagsstudier, men lignende undervisning er afholdt ved de øvrige universiteter. En

rapport fra et udvalg under Rektorkollegiet har nylig plæderet for en oprettelse af et landsdækkende åbent universitet. Erfaringerne tyder på, at der i befolkningen er en levende interesse for humanioras traditionelt stærke og centrale fag, men også for mere specielle, interessebetonede udpluk heraf, som rækker på tværs. Omlægningen af humaniora består derfor ud fra denne strategi i første omgang i at ændre den pædagogiske tilrettelæggelse og organisation, så fagene kan blive et tilbud til dem, der ikke har uddannelsesmæssige, tidsmæssige, sociale eller geografiske muligheder for at studere på traditionel vis.

Den tredje holdning til humanioras fremtid – og den eneste, der reelt bakkes økonomisk op af ministeriet – går ud på, at de eksisterende fag skal nyprofileres, og at nye studieelementer skal udvikles. Nyprofileringen gælder i første omgang fremmedsprogfagene, hvor den mere traditionelle sprogundervisning og dele af den ældre litteratur skal prioriteres ned til fordel for det pågældende sprogområdes kultur- og samfundsforhold. De nye erhvervsproglige kombinationsuddannelser, der har meget stor studentertilgang, omfatter tillige teknisk sprog, handelssprog, erhvervsøkonomi m.v. Hensigten er at uddanne internationale købmænd, der kan stille den såkaldte 5. kompetence til rådighed for erhvervslivet.

Nogle af de nye studieelementer skal udbygge den formidlingsdimension, der nu obligatorisk skal indgå i samtlige studieforløb: Fremmedsprogspædagogik, video, informationsformidling. Andre er knyttet til den nye teknologi: Humaniorarelateret datalogi, kvinder og teknik samt teknologikonsekvensvurdering. En tredje gruppe viderefører tværfaglige studier, udviklet i de humanistiske fag, fx kvindestudier og kulturarbejderstudier.

Studieelementer som disse kommer i den nye uddannelsesstruktur til at optræde som tilbygninger til det humanistiske grundstudium. Måske bliver det derved muligt at bringe humaniora i forhold til den teknologiske udvikling og til det øgede fritidsliv, der afsættes heraf.

Som skitseret er humaniora på universiteterne under udvikling i mangfoldige retninger, men en kvalificeret diskussion mellem de tre forskellige holdninger har endnu i den hektiske løben foran pissen og efter guleroden haft dårlige betingelser. Det gælder også forskningsudviklingen, der endnu kun marginalt har optaget plads i



ministeriets ping-pong med institutionerne. Uden denne debat og uden øget grundforskning, risikerer vi, at humanisterne kan vælge mellem at blive terapeutiske pauseklovne i fritidssektoren eller den olie, der får en i øvrigt upåvirket produktion til at fungere.

Vejen frem må være at genetablere dialogen mellem humaniora og de teknisk-naturvidenskabelige fag, for de store erkendelses-spring gennem videnskabshistorien siden renæssancen er netop sket i dette samspil. H. C. Ørsteds og Niels Bohrs indsats er nyere nationale eksempler på dets vigtighed. Og man skal overse psykiatridebatten, økologidebatten, forsvarsdebatten og diskussionerne om den nye teknologi og det forandrede arbejdsbegreb for at benægte humanioras betydning også for fremtidens uddannelse af læger, naturvidenskabsmænd og teknikere. Men vejen frem er også, at humanisterne samtidig bringer sig i dialog også med den anden af erhvervslivets to parter, for det er jo til syvende og sidst lønarbejderne, der betaler gildet, som derfor skal have glæde af at gå til det.

Embedslivet er slut, foran ligger både oprejsningen og fornedrelsen som mulighed.

## Noter

1. Jf. formanden for Jernets Arbejdsgiverforening, direktør Vagn-Aage Jensen, *Børsen* 17. september 1985.
2. *Magisterbladet* 16, 1985.



# Velkommen til Rustenborg

Det er nu lykkedes Jer at foretage tre fundamentale, fornuftige og forhåbentlig også fornøjelige valg:

- På den parkvej, der kaldes en allé, og som har navn efter en ikke ukendt, dansk atomfysiker, der døde i 1962, har I valgt Odense Universitet frem for Bilka.
- Selv om de øvrige numre ikke eksisterer, har I på Campusvej fundet frem til nr. 55, også kaldet Rustenborg. Karakterræsets nåleøje er gjort mindre i de senere år, og også Campusvej er ved at blive gjort smallere. I Rustenborg, der af nogle betragtes som en kold institutionsmastodont, af andre som det smukkeste universitetsbyggeri i Danmark, har I identificeret »Gydehytten«, der også er blevet kaldt »Gudehytten«, fordi det er her, de humanistiske, dvs. de mere menneskelige, studier er placeret.
- Til trods for at disse studier i øvrigt er samlet i den anden ende af centergaden »Gudehytten«, har I valgt den rigtige ende, Nordisk Institut – det sted, hvor det mest ophøjede humane dyrkes, nemlig modernismefaget. Her er det med Hostrups udtryk muligt at »se sine egne Vindver«. Man skal ikke lade sig forvirre af, at udsigten fra undervisningslokalerne ved arkitektonisk skarp-sind er begrænset til det tomme rum, lejlighedsvis camoufleret af skyer. Både rummet, skyerne og det, der begrænser udsigten til samfundet og naturen i øvrigt, hører til de emner, der bearbejdes hernede på bunden af betonkasserne gennem de til tider fascinerende kombinationer, man har fået ud af alfabetets 28 små tegn.

Til lykke, altså med valget af universitetet, af humaniora og af faget nordisk. Velkommen til instituttet. Og velkommen tilbage til alle andre. Jeg håber, at vi sammen får et inspirerende og udfordrende studieår. I instituttets historie er det nr. 21, men kærligheden til sproget og sprogkunsten strækker sig som bekendt langt tilbage.

Efter et helt uvidenskabeligt, men solidt materielt synspunkt kan man skelne mellem to typer litteratur: Den, der er skrevet på kaffe, og den der skyldes sprit og andre deslige flygtige væsker. I dansk litteratur har de to linier udspring hos Holberg og Ewald. Her til morgen står den på kaffe, som i 1700-tallets oplyste borgerlige tidskriftsmilieuer. Holberg, den første og fremmeste blandt danske (og norske) kaffelitterater, formåede ene mand ved siden af sine mange andre gøremål at gøre dansk sprog anvendeligt i fag- og skønlitteratur, han grundlagde de fleste af vore genrer og nåede tillige at give mange af dem en fortolkende kommentar med på vejen. Med sin kaffekop var han den danske litteraturs fader: Hvad var danskfaget uden dansk sprog og litteratur, identitetsproblemet uden Jeppe, essayistikken uden *Moralske Tanker* og studenten uden Erasmus? Hvad var vi uden kaffe?

Det er passende, at vi med Holbergs sorte drik, der efter sigende er så giftig, at den ville være blevet forbudt, om den var blevet opfundet i nutiden, hengiver os til, hvad den gamle måske ville have kaldt en nærmere eksamination af de tre valg, I har foretaget som russer.

I har valgt universitetet frem for Bilka. Klart nok er der tale om et alternativ mellem det langsigtede, dybt engagerende og teoretisk reflekterede og det nære livs umiddelbare behov. Modsætningsforholdet afspejles æstetisk i bruddet mellem den krasse reklame, der springer én i øjnene fra vægge og lofter og underlægges med sød muzak i Bilka, og universitetets klassisk-harmoniske formsprog i grå og røde flader, der brydes af billedkunstens mange udtryk.

På universitetet skal man ikke bare tage ned af hylderne og kan ikke forskelsløst kombinere hvad som helst. Man må selv sætte noget på dagsordenen, fx fantasien og den kritiske sans. Studierne bæres af stoflige og teoretiske helheder og af det liv i fagene, som i bedste tilfælde fører til viden, bemestring af redskaber til problemløsning, men også til en dannelse, der omfatter verdenserfaring, selvindsigt og en udvidelse af oplevelses- og erkendelsesrummet. Studiet som proces står og falder med den enkeltes kritiske og selvstændige arbejde, engagementet i forhold til fagets stof, problemer og tilgange. Det karakteristiske for universiteterne er, at institutterne både er undervisningssteder og værksteder for produktion af

ny viden. Disse værkstedsskoler er placeret langs centergaderne ligesom håndværkernes i gamle bysamfund, således som man endnu kan se det i medinaen i de muhamedanske lande. De studerende skal ikke blot kritisk tilegne sig fagtraditionerne, men også selv ind i besværlige og udfordrende forskningsprocesser. Det drejer sig ikke bare om at lære, eller om at lære at lære, men også om at lære at bryde igennem til noget nyt.

Disse dyre krav har tilsyneladende ikke meget med Bilka at gøre. Og dog, for fagene beskæftiger sig også med det nære liv og skal stå deres prøve der. Jagten må vurderes i forhold til de problemer, der manifesteres i Bilka og i det øvrige samfund uden for universitetets mure.

I har valgt humaniora frem for de andre akademiske fagområder. Dermed har I valgt at beskæftige Jer med det menneskelige, således som det bevidst eller ubevidst kommer til udtryk i historien, sproget og kunsten. Grænsen til medicinens, økonomiens og teknikkens fagområder kan synes skarp. Spørgsmålet er, om det ikke er skarpere end det egentlig er rimeligt. Det hele drejer sig jo i virkeligheden om de samme individer og deres samfundsmæssige organisering.

I de senere år har den erkendelse af sammenhængen mellem humaniora og de teknisk-naturvidenskabelige fag, som Niels Bohr var eksponent for, ført til et intensivt og internationalt arbejde med at udvikle nye forståelsesrammer, der netop understreger helheden. Det er nødvendigt. Hverken lægevidenskaben, økonomien eller teknologien kan i den nuværende hastige udvikling af samfundet undvære et humanistisk perspektiv. Debatterne om økologi, gen-manipulation, kommunikationsteknologi og økonomisk styring kan ikke føres uden at omfatte også bevidsthedsdannelse, historisk viden, indsigt i sprog, kultur og livsstil.

Her har de humanistiske fag en stor opgave, der ikke kan løftes gennem en kortsigtet beskæring og erhvervsretning. I de senere år har uddannelsesplanlæggerne gjort meget for at jage studerende væk fra de humanistiske fag og for at begrænse deres muligheder. Det er glædeligt, at der dette til trods er mange, som er klogere, når de skal vælge. De truende beskæftigelsesprognoser til trods har søgningen til de humanistiske fag været stigende, formentlig dels

fordi de faktisk forekommer mange interessante i sig selv, dels fordi de sidste par år har dokumenteret, at kandidaterne faktisk kan finde beskæftigelse.

Baggrunden for, at flere tusinde allerede er blevet ansat i såkaldt utraditionelle jobs, er netop humanisternes kommunikative kompetence, deres evne til selvstændig problemanalyse og problemløsning, overhovedet alt det, jeg før kaldte dannelse og som altså er andet og mere end middagskonversation.

Under udviklingen af det højteknologiske samfund vil der uden tvivl fortsat blive stigende efterspørgsel både på det private og offentlige arbejdsmarked efter disse kvalifikationer.

De humanistiske studier er i dag organiseret, således at de studerende vil blive rustet til både at bringe humaniora i forhold til den teknologiske udvikling og til det øgede fritidsliv, der følger som konsekvens heraf: Fagene omfatter emner som videnskabsteori og formidling, der giver en bred forståelse for humanioras udvikling og baggrund og for formidlingen af indsigterne i disse fag. De nye muligheder for at tilkoble de gamle fag til emner som fx datalogi, teknologikonsekvensvurdering, video, kvindestudier og kulturarbejde giver adgang til forskellige dele af det kommende arbejdsmarked. Vel at mærke uden at det indebærer, at humaniora erhvervsrettes i flad forstand.

Humanioras kobling til erhvervslivet *kan* også betyde en humanisering af dette, for i sproget, litteraturen, kunsten og historien ligger et liv, der er større end det. Humanioras diskussion med andre fagområder betyder ikke nødvendigvis en overtagelse af deres videnskabssyn, som positivisterne forsøgte, men at vort problemområde udvides. Der er nok at gøre, og det er vigtigt at stadig flere vælger at tage del i dette arbejde.

Som russer har I ikke valgt den mindst spændende ende af »Gudehytten«, og I har ikke dermed bortvalgt kontakten med det øvrige humaniora. Holberg var centrum i sin tids kulturkamp som Grundtvig blev det i sin. Fx da han i 1840 argumenterede for oprettelsen af en dansk højskole i Sorø og påpegede vendt mod den latinske tradition, at »Modersmålet i det mindste bør have *een* Plet i Fædrelandet, hvor det dyrkes for sin egen skyld, og for de Værkers, der har gjort det navnkundigt...«. Året før havde han spurgt i et digt:

»Er Lyset for de Lærde blot/Til ret og galt at stave?« Hans svar lyder:

»Nei, Himlen under Flere godt,  
Og Lys er Himlens Gave,  
Og Solen staaer med Bonden op,  
Slet ikke med de Lærde,  
Oplyser bedst fra Taa til Top  
Hvem der er mest paafærde.«

Nu har vi kaffen foran os; vi er på en sådan plet, Grundtvig efterlyste; det skulle være fremgået, at kunsten med Oehlenschlägers ord ikke blot er en »Luxus for Lediggjængere«. Hvad er da opgaven? Filosofen Harald Høffding skrev om Georg Brandes, at hans hele værk havde søgt at »frigøre den Enkelte i sin Ejendommelighed«. Det er også vores opgave at bidrage hertil, og den er som man siger med en moderne sprogforvrængning og cool distancering, rimeligt god. Til lykke med den.





# At leve er at vælge

»Gud er død«, konstaterede den tyske filosof Friedrich Nietzsche i slutningen af 1880'erne. Men hans forsøg på at sætte overmennesket i Guds sted var udtryk for den verdsliggørelse, der havde sine rødder helt tilbage i renæssancens udspaltning af videnskaben og kunsten fra troen. I slutningen af 1700-tallet blev der stillet spørgsmålstejn ved den ortodokse kristendoms fundamentalistiske tro på bibelteksten som et historisk sandt, direkte bud fra Gud. Den efterfølgende generation af romantikere kunne nok se Gud overalt i naturen, men ikke længere tage kirkens dogmer alvorligt eller bibelteksterne på ordet. Den fælles opgave for Danmarks to mest betydelige religiøse skribenter, Grundtvig og Kierkegaard, blev i dette tomrum, at finde det genuine i kristendommen.

Grundtvigs svar var »det levende Ord« og fællesskabet i menigheden. Kierkegaard pegede på den enkeltes eksistens og selvindsigt. Det meningstab, de begge forholdt sig til, var imidlertid ikke blot et religiøst fænomen. Det havde at gøre med at forstå den personlige og samfundsmæssige frihed, som kunne skimtes i deres samtid, og som det moderne menneske siden har levet med som sin forpligtelse og forbandelse: Friheden er et problem, når meningen ikke er givet på forhånd.

I 1988 fejrer vi 200 året for Stavnsbåndets ophævelse, men det er også 175 år siden, staten gik bankerot. De to jubilæer har forbindelse med hinanden og med Kierkegaard, som blev født et par måneder efter bankerotten.

Sammen med de øvrige store landbrugsreformer var løsningen af Stavnsbåndet forudsætningen for at vende den langvarige og dybe økonomiske krise, der havde ramt Danmark efter afslutningen af Napoleonskrigene. Krisetidens reformer var omfattende og førte fra 1830'erne til en ny velstand. De havde vendt op og ned på både produktion og politik og erstattet feudaltidens snærende

bånd med en uset frihed: Bønderne blev selvejere, håndværk og handel liberaliseret, folkestyret udviklet.

Baggrunden for denne liberalisering var et opbrud i kunst og filosofi, som er uden sidestykke i dansk kulturhistorie. Med henvisning til det store antal begavelser, der flokkedes inden for hovedstadens volde i første halvdel af 1800-tallet, kaldes perioden *guldalderen*. Ligesom de økonomisk-politiske reformer indledte en ny, borgerlig æra under krisen, var det de dannede embedslags opgave at komme med bud på en ny forståelse af individet og samfundet i en situation, hvor kirkens magtapparat var svækket. Kunst og personlighedsfilosofi hjalp den enkelte til en dybere forståelse af sit følelsesliv, sin fornuft og sine udviklingsmuligheder i lyset af de nye roller i familien, i produktionen og i det politiske liv. Men samtidig blev også den nye friheds problemer blotlagt, bl.a. af digtere som Blicher, Aarestrup, Andersen – og Kierkegaard.

Kierkegaard beskæftigede sig ikke meget med den økonomisk-politiske proces i direkte forstand. Når det sker, hævder han – tilsyneladende forbenet konservativt – Gud, konge og fædreland som sine pejlemærker. Alligevel havde han sin vigtige part i det nye, idet han pegede på det farlige i, at demokratiets afgørelser ved hjælp af stemmeflerhed kunne gribe ind i den enkeltes ansvar for sit liv ved at reducere det til del af en masse.

I sin analyse af de forskellige eksistensformer demonstrerede han de personlighedskonflikter, det moderne frisatte individ stod overfor. Kierkegaard tog afstand fra den regerende dannelseskulturs forestilling om en harmonisk personlighedsvækst. Han hævdede, at et bevidst valg er nødvendigt – og dermed et spring fra én eksistensposition til en anden. I kampen mod kirkens levebrøds-kristendom, hans sidste store indsats, tog han til genmæle over for dens forsøg på at overleve ved at sammenblende de tre stadier, således at kunst, morallære og religion skulle fratage den enkelte svaret for sin frihed.

Med sin eksistensfilosofi lagde Kierkegaard en bombe under samtidens forsøg på harmonisering, men han rakte også langt ud over denne. Han er individualitetens digter og tænker frem for nogen og læses i dag jorden over på grund af sine diagnoser af individets identitetstab og -konflikter i det moderne samfund. De problemer, han slog ned på, har siden vokset sig store. Hans alternativ

står stadig med sine stringens, bekæmpelse af mystik og sit krav om, at mennesket kommer før institutionen og systemet som et modstykke til vore dages modeprægede forsøg på at finde identitet, det være sig i healer-bevægelser, i østlig mystik eller i videnskabelig holisme. Tilslutningen hertil er tegn på, at de mange rammer, som slettes af de anonyme organisationer mv. i det moderne, effektive samfund, ikke giver indhold. Men også på at mennesker i den situation søger mening ved at slutte sig til overindividuelle livsfortolkninger.

Mens samfundets magtfulde organisationer 'melder ud', som det kaldes på toppen af pyramiderne, melder mange, ikke mindst de unge og dem i bunden, sig ud i protest mod opløsningen af familien og de andre nære fællesskaber. Denne modstand kan have kollektiv form og være begrundet i en ny solidaritet, fx mellem græsrodder eller inden for en generation som den, der kaldte sig *no future*. De unge er i dag i højere grad end tidligere vænnet til at fungere forpligtet i et fællesskab af jævnaldrende, men også til at leve i et polariseret samfund præget af den enkeltes og smågruppens dyrkelse af egne krav. Kan Kierkegaard sige os noget i den situation? Lad os rette blikket mod det, der var hans skelsættende indsats og som lå bag hans mange provokationer: Hans opgør på individets vegne mod Hegels systemtænkning, som i samtiden havde nok så konkret indflydelse på fastlæggelsen af de rammer, vi endnu lever i ruinerne af. I forhold til kunsten kom det fx til udtryk i Heibergs litterære kritik, der indordnede værkerne under på forhånd fastlagte normer. I forholdet mellem individ og samfund i statsteorien, hvor Madvig i Grundloven satte staten over den enkelte. Og i teologien, hvor Martensen satte logikken over religiøsitet. Den konservative provo vendte sig mod grundlaget for alt dette.

Hegel anså menneskets frigørelse for historiens mål. Han understregede den logiske tankes og de rene, filosofiske begrebers overlegenhed i forhold til subjektive erkendelses- og oplevelsesformer, som de findes f.eks. i kunsten. Historien styres efter hans antagelse af en idé – fornuften – som i historiens løb med nødvendighed og uden menneskers indgriben sætter sig igennem ved dialektisk at ophæve virkelighedens modsigelser i en højere enhed: menneskets frihed, forstået som fornuft.

Marx vendte systemet på hovedet. Han lagde de materielle behov, udtrykt i de sociale klassers kampe, til grund for den historiske proces og erstattede tanken om historiens nødvendighed med kravet om solidarisk organisering. Kierkegaards opgør er samtidig med Marx' og bevarer som han læremesterens dialektik. Men i øvrigt er det helt anderledes. Han tog afstand fra forestillingen om, at den logiske erkendelse skulle kunne omfatte alt og fra muligheden af at konstruere et altomfattende system som det hegelske. Stik mod dennes objektive sandhed hævdede han, at sandheden er subjektiv. Heri lå, at Kierkegaard i lighed med Marx benægtede, at historien skulle have et fastlagt mål. Mens Marx på baggrund af Hegel analyserede nødvendighedens problem, viste Kierkegaard i sine mange eksperimenter med eksistensstadierne, at frihedens ikke var mindre omfattende.

Den psykologiske afhandling *Begrebet Angest* fra 1944 tillægges et pseudonym, der kalder sig Madsen – en almindelig mand, der står uden for tidens hegelske systemtænkning. Han skelner mellem frygten, der har ydre årsager, og angsten, som viser sig som skyld, når mennesket svimmelt skuer ned i sin frihed. Han må foretage et spring ud over den logiske erkendelses grænser for at kunne forstå sig selv som et frit individ, men bliver så også sin skyld i kristen forstand bevidst. Det sker i »Øieblikket«, hvor det timelige og evige berører hinanden og mennesket river sig ud af den normale tidsfølge for at placere sig i forhold til »Tidens Fylde«. Med »Springet« ændrer angsten da karakter fra at rette sig mod et tomt intet, som er dæmonisk destruktivt, til at forholde sig til skismaet mellem godt og ondt – og dermed til den kristne frelse gennem troen. Angsten er således udgangspunktet for individets erkendelse af at være guddommeligt.

Den tro, angsten kan føre til, lod Kierkegaard pseudonymet Johannes Climacus analysere i *Philosofiske Smuler* fra 1844. I tanken søger dette pseudonym, der ligger Kierkegaard nær, at klatre op ad stigen mod troen uden selv at være kristen: Han afviser, at det skulle være muligt at bygge sin salighed på en videnskabelig betragtning af kristendommen, således som man havde forsøgt for at udfylde fortolknings-tomrummet.

To år efter fulgte Climacus *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift til de Filosofiske Smuler*, der leverede det endelige opgør med Hegel.

Her kritiseres dennes forsøg på at gøre kristendommen til et overgangsstadium i udviklingen mod fornuften samt tanken om at skellet mellem godt og ondt lod sig fjerne ved at ophøve modsigelsen til en højere forening.

Hegels system kan ikke være afsluttet og er ikke et system, hævder Climacus, fordi det beskriver en tilværelse, der ikke er det, hvis mennesket er frit. Kun for paradokset »Gud-Menneske«, der både er i eksistensen og uden for, er et sådant system muligt. Men det indebærer, at både individets eksistens og den uerkendelige Gud må falde uden for et system som Hegels.

Ifølge Kierkegaard er den logiske erkendelse begrænset, videre kommer man med troen – det paradoks, at Gud hverken viser sig før eller over den konkrete eksisten, fordi han som »Gud-Menneske« er samtidig.

I sit afsluttende opgør med kirken forlod Kierkegaard den indirekte meddelelsesform til fordel for en direkte agitation, hvor han i sit tidsskrift *Øieblikket* stiller institutionen og dens embedsbrødre over for valget mellem indrømmelse eller efterfølgelse: Enten skulle kirken komme med den indrømmelse, at dens forvaltning af kristendommen i realiteten var en kombination af dannelse, levebrød, ære og doceren uden eksistentiel forpligtelse. Eller også måtte den bekende sig til i lidelse og afkald at efterfølge Kristus, som apostlene og martyrerne havde gjort. Den bestående situation, hvor man om søndagen prædikede efterfølgelse og resten af ugen praktiserede indrømmelse, var ham et vederstykkeligt forræderi. Kampen mod den mægtige statskirke drejede sig for ham om personlig sandhed og den enkeltes ansvar for sit liv.

Bl.a. dette kan man lære af Kierkegaard, også selv om man ikke er kristen. Han underminerer det synspunkt, at alt er muligt på samme tid – men også de magtsystemer, gruppedannelser og helhedsfortolkninger, der så venligt tilbyder at tage ansvaret fra os. Selv giver han naturligvis ikke patentløsninger. Hvad han kan tilbyde er en demonstration af frihedens personlige konsekvenser.



# Tegnebog og kalender er uegnet styreredskab

Mens bogen mørkner og sommerudsalgene afløses af det, reklamekulturen kalder »Back to School-perioden«, er en stor samfundsgruppe i skærsilden. Jeg tænker her på den del af befolkningen – i år var det 41.800, svarende til en pæn stor provinsby – som efter mange års ræs mod en på forhånd ukendt karakterkvotient har givet sig i lag med *kot*.

Ordet har bestemt ikke oprindelse tilfælles med hverken 'kotellet' eller 'kotillon', hvis oprindelige betydning på fransk var under-skørt, men som under Ludvig XIV blev brugt om en selskabsdans, hvorunder der kunne uddeles smågaver, blomsterbuketter og ordener. Nej, *kot* er meget mere barsk: det er Undervisningsministeriets forkortelse for Den koordinerede tilmelding, dvs. det nåleøje, som de 41.800 søgte at komme igennem for at få en videregående uddannelse, men som kun gav adgang for 27.600, enten til deres mest brændende studieønske, eller til et mere lunkent. Resten er blevet sat på sidelinien. I år skulle de have haft 9,4 for at komme ind i Århus, 9,1 i København og 8,5 her i Odense, hvis de ville være humanister.

Der er al mulig grund til at ønske Jer til lykke med, at I kom gennem skærsilden. Der er imidlertid også grund til at stille spørgsmålstegn ved den fornuft, som ligger bag sorteringen. Ministeriets overvejelser, der i år har ført til oprettelse af 185 studiepladser ved de humanistiske studier på Odense Universitet – en beskæring fra sidste års optag på 240 – er tilsyneladende baseret på saglige bekymringer over fremtidig arbejdsløshed blandt humanister. Den nuværende ledighedsprocent på ca. 17 er da også alvorlig nok. Men lige meget hvor store fristelser uddannelsesplanlæggerne gennem de sidste 20 år har søgt at tilbyde de unge, der ville gå ind i teknisk-naturvidenskabelige uddannelser, så er søgningen til humaniora ikke faldet i den ønskede takt.

Noget tyder på, at der faktisk er noget interessant ved huma-

niora, når det kan overleve og udvikle sig trods de mange advarselssignaler. Noget tyder også på, at ansøgenes mangel på fornuft ikke blot er forankret i den blå luft, men i de øgede beskæftigelsesmuligheder for humanistiske kandidater, som har vist sig de senere år, hvor flere tusinde kandidater har fundet arbejde uden for den gymnasieskole, som humaniora indtil da fortrinsvis har afsat sine færdiguddannede til.

Den seneste kortlægning af arbejdsmarkedet, foretaget af Dansk Magisterforening, dokumenterer da også, at denne positive udvikling må forventes at fortsætte: Evnen til at analysere, kommunikere og planlægge – kritisk, selvstændigt og på basis af solid viden – synes at blive mere og mere efterspurgt. Det er netop, hvad man lærer som humaniorastuderende, godt hjulpet af den modernisering af studieprogrammerne, der blev gennemført i 1985. Herefter kan man kombinere den solide indføring i det valgte studiefag med utraditionelle tilbygninger, der kan give adgang til beskæftigelse i den private eller offentlige sektor. Her i Odense kan man således som alternativ til en tilbygning i ét af de øvrige humanistiske grundfag, hvor man f.eks. kan vælge en mere teoretisk specialisering i litteraturvidenskab eller filosofi eller et fremmedsprogfag, også vælge mere utraditionelt mellem områder som edb, kulturarbejde, audiovisuel kommunikation, fremmedsprogspædagogik og kvindestudier.

Det er mit råd til jer, at I ikke skal lade jeg skræmme væk af de kampagner, der kommer som såkaldte 'udmeldinger' fra planlæggerne. Det har vist sig gang på gang, at deres kurver har fejlet, når det gjaldt om at peje fremtidens behov. Der er ingen grund til at melde sig ud af den grund.

Om jeres valg af studium er fornuftigt eller ej, afhænger af jeres egen evne til at få noget ud af det. Et universitetstudium stiller et større rum af frihed til rådighed og kræver derfor mere selvstændighed og ansvar end det uddannelsessystem, I just har forladt. Derfor er det ikke bare »back to school«, men forhåbentlig vejen ind i et interessefelt, der bliver stadig mere uddybet gennem arbejdet, og til et liv som studerende, der ikke bare har til formål at komme ud, men også i høj grad at være noget i sig selv.

Udannelsesplanlæggerne taler om 'gennemstrømningstiden', som de gerne ser øget ved hjælp af stramninger af studieordningerne,



adskillelse af den forbindelse mellem forskning og undervisning, som karakteriserer universiteterne og – hvad der måske er mest føleligt for jer som studerende – gennem stramning af SU. Om det sidste har Undervisningsministeriet bl.a. sagt disse fyndige ord: »Det nye SU-system, hvor vi smækker pengekassen i, når fem år er gået, vil yderligere medvirke til, at folk tager sig sammen. Så er de studerende færdige, når de er 24-25 år, og deres beskæftigelsesmuligheder er bedre, end hvis de først er færdige, når de er 30«. Argumentet er besnærende, men spørgsmålet er, *hvad* de pågældende kan blive færdige med på disse betingelser.

De positive erfaringer med at afsætte humanister til utraditionelle områder drejer sig indtil videre om kandidater med en mere omfattende uddannelse. Man kan tvivle på, om de aktuelle tanker om at indføre korte bachelor-studier uden det selvstændige arbejde, der ligger i specialestudiet, vil kunne føre til meget andet end de veluddannede taxa-chauffører, der er resultatet af tilsvarende bestræbelser i udlandet. I modsætning til denne fokusering på 'gennemstrømningstiden' som et abstrakt mål for effektivitet bør vi rette bekymringen mod studiet som indhold og proces. Der er ikke tale om en fabrikation, men om et tilbud, der drejer sig om seriøst at arbejde med et fags problemer på en måde, som før eller siden gør det til en erkendelse, at man selv har part i dem. Derfor kan man ikke blot studere ved at indlære et bestemt pensum eller en fast mængde fakta.

Planlæggernes tankegang er led i vort højeffektive samfunds styring ved hjælp af to bøger: tegnebogen og kalenderen. »Time is Money«, skrev Benjamin Franklin i sin *Advice to a Young Tradesman* allerede i 1748. Ingen tvivl om, at han fik ret. Men heller ikke om, at både pengene og tiden er blevet underligt u håndgribelige og løst fra de egentlige værdier, de indebærer. Hvis man overhovedet har nogle, så ser man først og fremmest pengene som abstrakte informationer på dataskærmene. Tiden er ikke længere bundet til repetitive tidsrytmer som livsløbet, årstiderne og døgnrytmen, hvis kvaliteter er, at de kan sanses. I stedet har vi fået stillet en linær tid til rådighed, som kalder denne uge nr. 35, og hvis dele næsten forskelsløst lader sig udskifte med hinanden. Kalenderen er et instrument til at gøre denne lige-gyldige tid optimalt økonomisk. Det er moderne, at

have 'tjek på tingene' og selv være 'tjekket'. Og ikke tilfældigt er den danskproducerede »Time-Manager« blevet en international succes, som har kunnet afsættes også i Kremles bureaukrati: Den rummer anvendt personlighedspsykologi og ydrestyring for det moderne trækdyr.

Problemet er så, hvordan vi som humanister, der selv må leve med denne form for fornuft i form af planer, stramninger og styringer, kan videreføre den kritiske tænkning, som har været dette fagområdes særkende og magtens udfordring. Kan vi stadig bruge Franklins kobling af tid og penge i en situation, hvor vi har brug for nye forståelser af, hvad arbejde er, og hvilken identitet vi kan forbinde med det. Arbejdet bliver jo som pengene og tiden i stadig ringere grad konkret, og skellet i forhold til, hvad man traditionelt kalder fritid, bliver sløret. Kan legen, dovenskaben, nydelsen, kontemplationen og erkendelsen i fremtiden spille en rolle i de aktiviteter, vi får penge for at udføre? Er det ikke både nødvendigt og ønskeligt, at det går sådan? Har humaniora ikke her – både ved sin viden og sin evne til at tænke det muligt anderledes – et tilbud at give, ikke blot til de kalkulerende trækdyr i erhvervslivet, hvis modebranche allerede har planlagt, hvordan vi skal se ud de næste 2-3 år, men også til de natur- og samfundsvidenskabelige fag, der i høj grad har behov for hele, kritiske og sansekongkrete billeder af det liv, de skal tjene, hvis den teknologiske udvikling skal undgå at blive mål i sig selv.

Humaniora er de mere menneskelige studier, der ikke blot skal henvises til efter lukketid. Her bliver – når det altså lykkes – viden til indsigt og minutiøse detaljestudier til krav om helhedsperspektiv. Her bliver kritisk sans kombineret med en utopi, der ikke er flugt, men ligesom i kunst og kærlighed den mest fornuftige omgang med virkeligheden. Tænk blot på Ludvig Holberg, hvis kærlighedsliv jeg skal forbigå, men som ene mand formåede at blive fader ikke blot til de fleste af den danske litteraturs genrer, men tillige til flere humanistiske videnskaber. Han gjorde dansk anvendelse til digtning og tænkning og realiserede derved tanker med rod hos renaissancehumanisterne. Hans utopiske modbilleder til samtidens magthavere i den satiriske rejsebog *Niels Klims underjordiske Reise* fra 1741 viser tilbage til Thomas Mores *Utopia* fra 1516. Selv om begge romaner oprindeligt var på latin, blev de i talrige

oversættelser en del af den bevægelse, som frigjorde litteraturen fra latintraditionen og satte oplysningen og den kritiske nedbrydning af videnskabens forbenede tanker på dagsordenen.

Flere af de kvaliteter, som karakteriserer renæssancehumanismen, findes samlet i et maleri af Hans Holbein d. yngre fra 1523: Det skildrer et individualiseret menneske, en mand, som er dybt koncentreret om at skrive, som bruger tiden på at meddele sig om væsentlige sager. Manden er Erasmus fra Rotterdam, en humanist, som bl.a. med sine oversættelser af *Det nye testamente* fik afgørende indflydelse på Luthers reformation, men som ikke blot gjorde op med katolicismens munkevæsen og skolastik. Året efter billedet er malet rettede han i sit skrift *Den frie vilje* et frontalt angreb på hovedpunktet i Luthers lære, forestillingen om, at menneskets vilje var bundet af synd. Derved undsagde Erasmus den tugt af den enkelte og af de underste i samfundet, som fulgte med Luther, og som i dansk sammenhæng har ført til, at den formentlig af børn mest læste bog er Luthers lille katekismus, der århundrede efter århundrede er blevet banket ind i skallen på de sagesløse små af de sikkert velmenende degne.

Som et moderne, dansk eksempel på humanistens afstandtagende holdning til totaliserede systemer vil jeg nævne Villy Sørensen, der jo som Holberg er både kunstner og videnskabsmand, forfatter bl.a. til både *Formynderfortællinger* og *Hverken-eller*. Fra hans essaysamling *Uden mål og med* går der forbindelseslinier tilbage til *Moralske Tanker*, den bog, hvormed Holberg grundlagde dansk essayistik. De begge knytter an til den stoiske tradition, der råder til tankeklarhed, mådehold, men ikke til ufølsomhed. Den tradition har Villy Sørensen præsenteret i sine værker om den romerske filosof Seneca, og søgt at føre ud i politisk praksis gennem det såkaldte midteroprør. Man kan diskutere, om man vil følge ham på det, han i en bogtitel har kaldt *Den gyldne middelvej*, og det er da også blevet gjort både fra borgerlig og socialistisk side. Derimod kan man ikke anfægte, at denne diskussion er væsentlig i den nuværende situation, hvor ideologerne både råber på synliggørelse af lederskikkelserne og iklæder også de kvindelige ledere *powersuits*, hentet fra mappemændenes garderobe og samtidig proklamerer, at vi i denne postmoderne tid befinder os hinsides enhver tradition og værdibestemmelse.

Der er behov nok for at kende den kulturtradition, vi er en del af og gerne skulle bidrage til som humanister i dag. Da I nu gennem de kommende års mange hverdage skal studere de sprog, litteraturer og kulturformer, der fra og med renæssancen voksede til i Norden, må det være på sin plads at citere fra forordet til Villy Sørensens måske mest hudløse bog, *Vejrdage* fra 1980: »Måske kan man blive så optaget af den herskende umenneskelighed, at man efterhånden glemmer sin egen menneskelighed, naturligvis på godt og ondt. Kan man på den anden side få ro til den personlige virkelighedsoplevelse, som er betingelsen for et virkeligt personligt engagement – uden at afsondre sig fra den verdensuro, som er vilkåret?« Det er den konflikt, bogen er skrevet på, og også den, studietiden må leves på.

#### Note

*Information* 29/7 88.

# Forsøm ikke forårets valg

Scherfigs roman om konflikten mellem forårets hormoner og eksaminer kender vi alle. Ikke mindst de mange gymnasie- og hf-elever, der i denne uge skal i gang ved de grønne borde. De glæder sig naturligvis til at komme ud, efter 12-13 år bag pulsten. Men de har allerede gennem flere år måttet være opmærksomme på det karaktergennemsnit, som gør det muligt at komme ud på den rigtige måde. Inden de damper af på Inter-rail, er der et par spørgsmål, som de må afklare. Og de er af fundamental betydning for deres videre liv: Er det nyserhvervede eksamenspapir overhovedet noget værd? Skal det bruges til videregående uddannelse? Hvad skal i så fald styre valget?

Ud over at give *studiekvalifikationer* skal gymnasiet og hf også give *almene* kvalifikationer. Disse består ikke i evnen til beleven konversation ved nystrøgne damaskduge, men er af største betydning også som forudsætning for evnen til at deltage i de livslange læreprocesser, der er et krav til de fleste i et højteknologisk samfund. En udbygget, konkret viden skal kombineres med en kommunikationsfærdighed (på flere sprog, skriftligt såvel som mundtligt, i en række medier og genrer) og med en modning og bevidsthedsudvikling. Denne helhed skulle gerne omfatte en kritisk og historisk sans, der aktiverer talenter for oplevelse og problemløsning.

Sådanne almene kvalifikationer har betydning allerede, fordi de giver mulighed for en mere menneskeværdig tilværelse. Derfor er eksamenspapiret i alle tilfælde noget værd. Der er et liv ud over erhvervslivets, men også i den senere jobkarriere er de overordentlig vigtige. Tænk på, hvad indsigt i sprog, historie og samfundsforhold betyder, allerede når vi rejser privat. Og desuden når vi på arbejdet eller som samfundsborgere skal tage stilling til, hvad vi vil med det internationale samfund, vi stadig hurtigere bliver en del af. Tænk også på mulighederne for at bidrage til diskussionen af de teknologiske landvindinger, vi bliver velsignet med. Eller på det

ikke helt uvæsentlige forhold, at det i dag kun er gymnasiaster og hf'ere, der får trænet deres evner til at udtrykke sig på modersmålet ud over det helt elementære. Resten er i praksis overvejende henvist til at modtage de billedbårne meddelelser i de elektroniske medier eller i tabloidpressens vitaminfattige artikler, der gør omverdenen til nyheder og nyhederne til underholdning.

Man skal ikke opfatte uddannelse som en religion, eller tro på, at den i sig selv gør nogen lykkeligere eller bedre. Men den kan give et beredskab til at involvere sig. Også i samfundets demokratiske beslutningsprocesser, fra de lokale til de internationale. Dette beredskab burde være alles selvfølgeligelige ret. Men der er i Danmark stadig et betydeligt uddannelsesgab mellem den unge og den ældre generation. Og blandt de unge er det stadig kun godt en trediedel, som vi mener at have råd til at uddanne på gymnasie- og hf-niveau. Uddannelse er langt fra den eneste lykke, men denne satsning er for ringe sammenlignet med de ledende lande i EF og med vore nordiske broderfolk.

En studenter- eller hf-eksamen er altså værdifuld i alle tilfælde, men dertil kommer dens evt. betydning som billet til videre uddannelse. Mange afholder sig fra at søge ind, fordi deres karakterkvotient er for lav – i hvert fald til det, de ønsker. I stedet vælger de (når nu systemet har valgt betingelserne således) ét eller flere sabbatår, hvor der kan samles points – uden at det i sig selv giver sikkerhed for adgang. I de senere år har køen blandt de registrerede ansøgere været på 12-14.000, og mange har ventet i flere år. Denne nødsituation må i nationaløkonomisk henseende siges at være noget af en luksus, hvis omkostninger uddannelsesplanlæggerne kun sjældent beregner. Sikker er det, at der i et land med vores erhvervsstruktur ikke er råd til meget talenttab i hver ungdomsårgang. Et nyt sæt af adgangskriterier er på vej. Meldingen til de unge er: Nul svinkeærinder, direkte fra eksamensbordet til videregående uddannelse og hurtigt ud igen, inden I når at blive for dybt engagerede. Derimod bliver den samlede kapacitet ikke øget, så køens længde bevares og vil måske til sommer blive yderligere forlænget, fordi mange vil søge ind, nu når præmisserne forandres.

Set fra de videregående uddannelsers synsvinkel *kan* en studenter- eller hf-eksamen pr. definition bruges, hvis kvotienten er til-

strækkelig. På nær marginaltilfælde er der ingen anden vej. Det betyder imidlertid ikke, at overgangen er problemløs for dem, der slipper ind. Indtil for ca. 20 år siden, hvor rekrutteringen til gymnasiet endnu lå på 5-10% af en årgang, var det almindeligt, at en stor part af denne blomst af Danmarks ungdom søgte videregående uddannelse, at de gjorde det hurtigt og at de først og fremmest orienterede sig mod de lange kandidatuddannelser på universiteterne eller de højere læreanstalter. Nu, hvor rekrutteringen til gymnasie/hf-systemet er væsentligt bredere ligesom undervisningsplanerne, er billedet mere kompliceret: Mange er – ofte tvunget af systemet selv – nødt til at udsætte uddannelsesvalget, en del dropper helt ud. Og blandt dem, der søger ind, finder mange vej til kortere uddannelser – fx på pædagog-, sundheds-, eller kontorfunktionærområdet – som realeksamen tidligere var den karakteristiske billet til. Studenter- og hf-eksamen skal således forberede til et meget bredt spektrum af uddannelsesforløb, hvoraf universiteternes og læreanstaltnes lange og dybtgående, egentlige studier kun udgør en mindre part.

Det medfører en ændring i indholdet af de studieforberevende kvalifikationer. Og når mange udskyder uddannelsesvalget, medfører det, at de videregående uddannelser ikke kan regne med, at den faktuelle viden fra eksamensbordet er intakt.

Til gengæld kan dem, der har valgt en 'omvej' være bedre motiverede og mere parate til at tage hånd om deres egen studiesituation. Selvstændighed og lyst er nøgleord, hvis man skal overleve som studerende, specielt på de lange studier. I den henseende virker den pointtænkning, som adgangssystemet har sænket ned over gymnasiet og hf ikke produktiv. Man kender det endnu mere udpræget fra det japanske uddannelsessystem, hvor de unge kæmper for at komme ind på de enkelte institutioner fra børnehaven til universitet, men har færre ressourcer til at *være* der. Uddannelse tager tid, og den har de danske politikere glemt at lægge til, når de videregående uddannelser skal tage afsæt i andre forudsætninger end dem, gymnasiet leverede i forne tider.

I grove træk giver studenter- og hf-eksamen adgang til de samme uddannelsesmuligheder, formelt set. Men reelt er der den forskel, at studenterne relativt oftere og med større studiesucces har søgt ind på de lange studier, mens hf'erne snarere satser på de

korte og mellemlange. Det er der flere grunde til, bl.a., at hf'erne er langt bredere socialt rekrutteret, at gennemsnitsalderen er højere og at der er langt flere kvinder (70-75%) – sammenlignet med gymnasiasterne. Det giver en forskel i uddannelseskultur. Men ikke nødvendigvis i forudsætninger for at læse videre, hvis man sammenligner de længere og kortere uddannelser. Det er et tegn på hf's berettigelse, at den har kunnet rekruttere så bredt gennem sin større fleksibilitet og selvstændighed. Og videre, at 80% af de færdige senere har formået at tage en eksamen med erhvervskompetence. På de humanistiske universitetsfag, hvor jeg arbejder, er de modne hf'ere ikke de ringeste, hverken hvad motivation eller kvalifikation angår. Det kan tænkes, at der i visse fag kan være problemer for de hf'ere, der kommer direkte fra 10. klasse i folkeskolen, således som det nyligt er blevet berørt i en betænkning om hf. Den lægger ikke op til større, umiddelbare ændringer, men forudser en opdeling mellem en voksen- og en ungdomsuddannelse på gymnasie/hf-niveauet.

På universiteterne er man ved at forberede fremtiden ved at indføre afsluttede eksaminer både i naturvidenskabene og i humaniora efter tre år – de såkaldte bacheloruddannelser. Problemerne i denne reform er naturligvis mange. Særligt vigtigt er det at fastholde de studerendes ret til at gå videre i en kandidatuddannelse, hvis deres lyst og arbejdssituation tilsiger det. En sådan fleksibilitet får studieparathed til at stige, og de studerendes tidligere adgang til arbejdsmarkedet kan give deres afsluttende og mere selvstændige studier nye vinkler.

Men i forbindelse med de nedskæringer, der for tiden hænger også universiteterne, kan den også medføre, at de bliver fanget med en uddannelse, de ikke kan anvende, og at den sammenhæng mellem forskning og undervisning, der har karakteriseret universiteterne og de højere læreanstalter bliver brudt. En sådan underminering vil ikke bare give dem en kort, men også en skolepræget uddannelse, der ikke giver dem den nødvendige evne til problemløsning til selv at kunne bearbejde informationer på selvstændig vis. I dette perspektiv bliver det væsentlige spørgsmål ikke, om de videregående uddannelser kan bruge de unge, men om de unge kan bruge de videregående uddannelser. Trods SU er det stadig dem, der stiller deres tid og økonomi på højkant. At henvise dem til



studier i udlandet som en del af deres uddannelse er fint, men generelt skal vi ikke forvente hjælp. Det ville være for billigt, desuden har man her nøjagtig de samme problemer med at finansiere de videregående uddannelser som herhjemme.

For en del år siden forudsagde statistikken, at en hær af arbejdsløse folkeskolelærere ville opstå. Kapaciteten blev skåret ned, men det var først og fremmest fordi en stor del af de yngre med denne brede uddannelsesbaggrund blev ansat i det private erhvervsliv, at forudsigelsen ikke holdt stik. På sammen vis med universiteternes humanistiske kandidater: Selv om der stadig er en ret høj arbejdsløshed, er de i et antal af ca. 5000 blevet ansat i stillinger, som kun få for 10 år siden troede ville kunne etableres. Heri ligger ikke et argument for at vælge uddannelse på tværs af enhver prognose. Snarere for at erkende, at de er svært tilbageskuende. Og for at satse på studier, præget af dybde og kvalitet, det modsatte af snæverhed. Lyst, viden og talent bør råde. Det er kun det, der kan bruges til noget, hvis foråret ikke skal forsømmes.



# Universitetsforlig – trehjulet cykel med defekte hjul

Hvad kan være mere vederkvægende end solide politiske forlig oven på den tvedeling af befolkningen, der fandt sted ved unionsafstemningen? Det kan solide politiske forlig, der fremmer den fortsatte udvikling af demokratiet, som traktaten stillede spørgsmålstegn ved!

Efter langvarige udvalgsdrøftelser er Forsknings- og Undervisningsministeriet nu ved at præsentere den trehjulede cykel, der skal bringe universiteter og højere læresteder ind i fremtiden. Det sker stykkevis og delt.

Et af baghjulene er just afsløret – et forlig, som på sigt indebærer afskaffelse af køen til de videregående uddannelser. Fint nok, selv om der her er tale om en alt for begrænset reparation på den kynisme, hvormed de politiske magthavere har ladet store grupper af unge i stikken. Det vil formentlig vise sig at være udtryk for en dumdristig mangel på investeringslyst. Efter kapgangen om kvotienterne og kø-tilværelsen må man prise de unge for det ansvar, de har vist ved at insistere på at få en fremtid. Men nu drejer indslusningens hjul fremad, godt hjulpet af de vigende årgange. Eller rettere sagt, for dem, der måtte have tid til at vente, begynder det at dreje i 1993.

Det andet baghjul er netop poleret, så det kan funkke i offentlig trafik, men dette element i forliget har med udslusningen af de studerende at gøre. Efter at man hurtigere og mere massivt end selv optimistiske planlæggere ventede har fået bragt potentielt arbejdsløse akademikere i 'utraditionelle' job, har man gennem de sidste år satset på at intensivere forskeruddannelsen. Anstrengelserne har givet pote, idet antallet af ph.d.ere og forskeruddannelsesstuderende er steget markant. Tilbage står imidlertid de økonomiske problemer – antallet af stipendier for de nybagte kandidater er alt for ringe, og dén hurdle skal hjulet nu passere. Indtil videre må man håbe, at det ikke er for klejnt.

Forhjulet er forligsparternes forslag til en ny lov om de højere uddannelsesinstitutioner. Her skal kraftens arm virke og kursen fastlægges, så vi undgår stænksprøjtet fra konkurrenterne. Endnu kender man kun udkast til lovforslaget, men skal man tro dem, så kommer forhjulet til at bevæge køretøjet baglæns, mens organerne på en række centrale områder mister besluttende kompetence. Kort fortalt lider udkastet af demokratisk underskud i forhold til de eksisterende regler for styring af institutionernes forskning og undervisning.

Gennem årene har der været talrige forslag til afskaffelse af den styrelseslov, som var ét af studenteroprørets prominente og siden forkætrede resultater. Til trods for at loven har været ramme om det mest omfattende hjemlige eksperiment med virksomhedsdemokrati, synes nu også det alternative flertal at kunne gå ind for at afskaffe den.

Har den da virket så dårligt? Har den ikke givet studenterne muligheder for at øve indflydelse på egne forhold og at forberede dem til senere at tage del i kvalificerede beslutningsprocesser? Har de grupper på institutionerne ikke haft et engagement, som var nødvendigt for at øge produktiviteten med 20 pct. på få år? Hvorfor skal forskere og lærere umyndiggøres? Har man ikke indført virksomhedsdemokrati andetsteds i løbet af de 20 år, loven har fungeret? Er det overhovedet muligt at få så store institutioner til at virke i dag, hvis man skal vende tilbage til et fåmandsvælde? Er der ikke snarere brug for visioner og samarbejde i og mellem grupperne på de højere læresteder end for magtudøvelse?

Afskaffelsen af styrelsesloven indebærer ikke en total afskaffelse af demokratiet på de højere uddannelsesinstitutioner – et system som udenlandske forskere har skottet misundeligt til. Det er velbegrundet, at man har opfattet de danske universiteter som verdens mest demokratiske. Det nye udkast medfører imidlertid, at indflydelsen kommer til at ligge på et lille sted: I hænderne på rektorer, dekaner, institut- og studieledere, der vælges nedefra, men skal godkendes og kan fyres af den nærmeste foresatte i det nye hierarki. Disse lus mellem flere negle skal for en længere årrække træde ud af deres forskning og nære kontakt med de studerende. Siddende på ryggen af hinanden skal de trampe og styre.

Studenterne vil stadig efter forslaget have halvdelen af stemmer-

ne i studienævnene, men nævnenes beføjelser bliver minimale. De er underkastet studielederen, der på rektors vegne forestår tilrettelæggelsen af undervisningen og sidder på pengekasen. Det teknisk-administrative personale vil få én plads i bestyrelsen for de kommende institutter, hvortil studenterne er forment adgang.

Der er mange kuriøse detaljer i forslaget, bl.a. adjunkternes og stipendiaternes specielle umyndiggørelse og de administrative leders mulighed for at have sæde i institutionernes øverste organ, konsistorium. En række småting vil formentlig blive forhandlet, inden det endelige lovforslag fremlægges. Men tilbage står det generelle sigte, at samle magten hos de få som en modydelse for at slippe de jerngreb, som ministeriet i de seneste år med vekslende held har holdt institutionerne i. Er der ikke andre alternativer end at tvinge forhjulet baglæns?

Den skjulte dagsorden er at skaffe ro på de bagerste rækker. Politikerne burde være de første til at standse den slags nytårsløjer. Det drejer sig ikke blot om det indre demokrati på vore største arbejdspladser, men tillige om væsentlige afsmitningseffekter. Ledere er ledere, men de skulle nødtigt blive ledere og ledere.



# Den næste kulturpolitik: Hvad er litteraturens rolle i dannelsesstækningen?

## **Det nationale kompromis**

Om aftenen den 22. oktober 1992 blev det nationale kompromis forkyndt. Aviserne belyste det dagen derpå fra mange vinkler: SF, der nu er så gammel som Jesus ved korsfæstelsen, var endelig blevet voksen og havde fået fingrene tilbørligt svinet til.<sup>1</sup> Holger K. Nielsen havde bestået svendepøven og Poul Nyrup Rasmussen sejret over den tyveårige splittelse hos socialdemokraterne. Jens Bilgrav Nielsen ville efter de radikales festmåltid godt røbe, at trepartialliancen kunne have videre konsekvenser. Udenrigsministeren spandt som en kat i kulissen efter sommeren igennem at have lignet en en våd hund. I sandhed en historisk situation, at samtlige politiske partier, Fremskridtspartiet undtaget, kunne enes om dét, der skulle få modstandere og tilhængere af Maastrichtaftalen til at blive lige lykkelige. Forliget skal kodificere en folkeligt-national bevidsthed, der i lige grad blev båret frem af 2. juni-afstemningen og af EM-sejren. »If you can't follow them, then beat them«, som den aldrig mundlamme Uffe sagde, da bolden lå død.

Begge de heroiske afgørelser havde, må det indrømmes, i nogen grad karakter af tilfælde. Omsat til ideologi drejede afstemningen sig om identitet, om modsætningen mellem parathed til internationalt samarbejde og modvilje mod en begrænsning af demokratiet og af dét, man engang med stolthed kaldte den skandinaviske model. Men den drejede sig også om balance mellem solidaritet og selvtillid, mellem konkurrence og subsidiering osv. Regeringen havde behændigt overladt de tre forligspartier at tolke folkeviljen, hvorefter den så håber på ef-partners forståelse. Forligets ord er magiske i den forstand, at de på samme tid skal være afgørende og det modsatte, så H. C. Andersens evne til at give voksne og børn forskellig besked har ikke været uden betydning for politikernes psykologiske analyse af nationen: Vi – de splittede danskere – er åbne for det fremmede, men samtidig repræsenterer det en afgrund og en angst, der kan forene.

Gennem en del år har postmodernisterne fortalt os, at De Store Historier er døde. Måske er storheden et resultat af døden. Alligevel skrives der i Europa stor historie, og altså også i Danmark. Vi står midt i den, og vil som sædvanlig helst hygge os i smug. Nationalsangen, flaget og danskheden er blevet genfundet på fodboldarenaerne og har været elementer i EF-debatten siden 1972. De forrige tider ere forbi, hvor Rifbjerg, Panduro, Jensen og andre stak gaffen i grisen, udstillede velfærdsstatens selvgodhed og forholdt sig uærbødigt til ligusterhækkene. Er vi nu faktisk kommet længere i doku-dramaet, eller har vi blot fået præsenteret et nyt afkog af en historisk roman à la Ingemann, en ny variant af romantikkens nord/syd-tema? Består besindelsen i at tabe erindringen om de betydelige frihedskrav, der blev formuleret under højkonjunkturen i 60'erne og 70'erne – altså i at hylde den nye restaurationstids sagslighed, moralitet og hægen om idyllen i de hjemlige haver? Skal vi igen have Biedermeier og se bort fra opgørene med den koldkrigstænkning, der stadig præger mange magthavere, herunder forfatterne til Maastrichttraktaten? Svaret er nej.

### Filologi – en western

Under studenteroprøret blev Institut for almen og sammenlignende litteratur omdøbt til Institut for litteraturvidenskab som en legitimation af det nye, der var i gryden. Under en tilsvarende diskussion på Institut for nordisk filologi, ligeledes på Københavns Universitet, endte man med status quo. Venstrefløjen slog sig til tåls med det synspunkt, at der jo alligevel ikke var nogen, som vidste, hvad »filologi« betød. For nogle uger siden forklarede nogle studerende mig, at de nu via postmodernismen var på vej tilbage til filologiens beskæftigelse med teksternes lokale mindste dele. Er litteraturstudiet ved at tabe erindringen og genvinde fornuften, så vejen er banet til endnu et historisk kompromis?

Danskfagets nestor, F. J. Billeskov Jansen, mindedes for nyligt på sin 85-årsdag – i et fyldt auditorium på sit gamle institut – studenteroprøret som et Ragnarok, hvis mørke nu heldigvis endelig var blevet spredt, så man igen kunne hellige sig det egentlige i filologien, dyrkelsen af ordets skønhed.<sup>2</sup> Dermed lagde indianerhøvdningen luft til den selvbiografi, som instituttet tidligere på året har lagt frem under titlen *Palmehaven. Levned og meninger*, hvor Poul Behrendt



og Frans Gregersen havde glemt ham for til gengæld at fremhæve de stammer, de selv hørte til, Henriksens og pragmatikkens.<sup>3</sup> Billeskov Jansen brød i 40'erne dristigt med den historisk-idealistske tradition fra Vilhelm Andersen og i sidste instans fra nationalromantikken. Dermed var dele af strukturalismens og nykritikkens opgør med 1800-tallets litteratursyn og dannelsesstænkning foregrebet. Men Billeskov Jansen hentede en stor del af sin inspiration fra den præ-romantiske og præ-historiske æstetik, der forstår digtningen som åndens sejr over natur og materialitet og dens univers som et magtfuldt rum af skønhed og humanitet.<sup>4</sup> Er det sådanne programmer i ny klædning, der har sejret?

Før jubelen breder sig, er der grund til at erindre, at opgøret bragte en nødvendig turbulens i humaniora – i danskfaget, hvor studiet af sprog og litteratur endnu ikke var kommet til det moderne, hverken som studiets genstand eller som teoridannelse. Hvis man betragter brydningerne mellem oprørsgenerationens forskelligartede litteratursyn som kaos, kan man ikke fratage den en alvorlig stræben efter at trænge ned i de store historier, hvorigennem litteraturen kunne tolkes – marxismen, dybdepsykologien, strukturalismen og semiologien var formentlig de største syndere. Man kan heller ikke frakende den seriøse forsøg på ud fra sådanne vinkler at gennemtolke omfattende, og tildels ubeskrevne, dele af teksthistorien inden for rammerne af det 'brede tekstbegreb'. Kanon blev kørt bort, metode blev til metoder. Det var nødvendigt for at forvandle truslen om et raritetskabinet til arbejdet på at finde rødder i et pædagogisk velfungerende museum for dansk tekst- og bevidsthedshistorie.

To stammer var i indbyrdes strid, men det synes, som om den forvandlede sig til en urban ikke-indblanding, da de danskstuderendes eventyr var slut, og man udnævnte historismen til fællesnævner. En aften i 1983, hvor Gyldendal præsenterede sin *Dansk litteraturhistorie*, var forlaget allerede selv stået af i forhold til værkets materialhistoriske, ja marxistiske inspiration. Aage Henriksen talte fair, men også principielt kritisk fra sin vinkel. Men debatten viste, at nogle af litteraturhistoriens forfattere allerede var i gang med at nå til enighed med repræsentanter for den formodet fjendtlige stamme om historisk litteraturlæsning som Det Store, lokalvidenskabelige Kompromis.<sup>5</sup> Denne mainstream blev med sine

indbyggede modsætninger pædagogisk velfungerende og dertil videnskabeligt frugtbar, også fordi den evnede at bryde biografismens og andre traditionelle synspunkter på litteraturhistorien for at sætte dens genstandsområde ind i sin social-, bevidstheds-, mentalitets- og identitetshistoriske sammenhæng. Planlæggerne omsatte historismen til mål for faget på dets forskellige niveauer. Både pragmatikerne, Henriksenfløjen og materialhistorikerne fik rum at folde sig ud i.

Den fælles modstand gjaldt humaniora som et ahistorisk foretagende. Som modspil til samfundsvidenskab – den store, positivistiske fremmede – kunne litteraterne blive enige om at holde fast i humanioras særlige evne til at skabe synteser og til at forholde sig til nutiden og fremtiden gennem fortolkningen af fortiden. Trods indbyrdes uenighed hævdede man endnu engang som præmis for gen-historiseringen, at litteratur ikke blot var udtryk for men også en forudsætning for bevidsthedsdannelse og identitetsstiftelse. Altså en ny dannelsesstænkning, om end den havde lagt bort de bestemte former af tunge begreber, fx litteraturen, metoden, dannelsesstænkningen.

På nogen afstand kan det være vigtigt at spørge, om den fælles øvelse i at arve var for friktionsløs. Dels i forhold til teksterne, hvorom man kan hævde, at de i nogen grad blev forladt i jagten på nye kontekster, således at man ikke kom frem til det 'egentligt' litterære. Dels i forhold til nutiden, som tilsvarende kunne synes forladt i marchen bagud i tekst- og bevidsthedsteorien. Og endelig i forhold til den intensive dyrkelse af historiske skikkelser og miljøer, der siden ikke blot har været karakteristisk for dele af den nye fiktionslitteratur men tillige for en lang række medieprodukter, henvendt til bredere fora. Grænsen mellem nostalgi og historisk sans blev sløret. Det kan i denne mainstream være svært at forholde sig kritisk både til teksterne, for så vidt som ordet kvalitet blev differentieret for derpå at blive indholdstømt, og til nutiden, herunder det læsende jeg, uden hvem det klart nok er futilt at forestille sig, at litteraturen fortsat spiller en rolle i dannelsesstænkningen.

Hvad oprørets indianerstammer gjorde, var rigtignok at styrke sig ved gamle historier i mere end én forstand. Men nu er kavaleriet kommet. Anført af ældre herrer fra USA og Frankrig har post-modernisterne sat punktum og placeret sig i en nutid, der opfattes

som afgrænset fra historien på to måder: Først opfattedes postmodernismen som betegnelse for den periode, der markerer historiens – eller i hvertfald modernitetens – endelige overskridelse. Dernæst blev postmodernismen anskuet som en måde at have litteraturen og de øvrige kulturudtryk på, som både havde lange traditioner og væsentlige gevinster for erkendelsen af ikke blot nye men også ældre tekster. Også dette tilsyneladende kaos har sit frugtbare kosmos. »Jeg skriver 'jeg'«, skriver den nye generations litteraturanalytikere med en insisteren på læserjeg'et, på oplevelsen og på nu'et, som var oprørsgenerationen fremmed. Det glitrende sprog og de nye læsninger kunne tage kegler netop ved at have friheden som præmis – både i forhold til metoden og til tekstmassen. Den møjsommeligt nykonstruerede historicitet og dens synteser blev pludseligt en gammel historie, hvis mængde af litterære tekster nu lod sig betragte som en gigantisk citatsamling, der var til fri rådighed for den læsende og derved for identitetsdannelsen.

Man kan forstå kavaleriets aktioner som et forsøg på at gøre sig fri i forhold til kulturens byrde og i dén forstand som et sidestykke til renæssancens, barokkens, romantikkens, Nietzsches og futuristernes. Det pædagogisk og analytisk velfungerende museum er konfronteret med det oplevelses- og erkendelsesorienterede jeg, som hævder at kunne gå direkte til det historisk specifikke, internt i teksterne så vel som i deres hele arkiv. Historiske rødder mangler postmodernismen ikke, ej heller patetiske formuleringer af de tunge begreber i bestemt form, trods slagordet om, at historien er slut. Også her findes dannelséstænkningen, og det har været hævdet, at først dekonstruktionen har taget konsekvensen af romantikkens drøm om individets frihed i sin opfattelse af 'læsninger' som en videreskabende aktivitet i forhold til det litterære forlæg. Omvendt kan man mene, at frigørelsens vilde tab af kulturel erindring fører til en tredeling, der er betænkelig:

- 1) I USA, Japan og andre samfund, der har været økonomisk stærkt ekspansive siden anden verdenskrig, har flade eller fortrængte historiske profiler frigjort pengene fra kulturens ubehag, altså for den 'sorg' over tabet, som iflg. de postmoderne karakteriserer modernismen.
- 2) 'Sorgen' har så til gengæld kunnet manifestere sig i en ligeså

overfladisk nostalgi i dyrkelsen af kulturelle minder, således at kultur bliver dekoration og konsum i fritidssamfundet.

- 3) Humanioras kulturkritik, indkapsler og legitimerer derpå det læsende eller oplevende jeg som en romantisk opfattet og selvtilstrækkelig ener. Denne 'seers' frie valg på teksthistoriens og metodernes hylder kan indebære manøvredugtighed men tillige en modstand mod at tage 'det fremmede' i tid og rum alvorligt i egen ret, fordi både tekster og tilgange mister friktion i 'læsninger', opfattet som fri essayistik. Carsten Jensen har i *Af en asmatisk kritikers bekendelser*, 1992 leveret et eksempel. Men han har også klart set nødvendigheden af at fastholde dannelsen som synspunkt.

Faserne i litteraturopfattelsens historie gentager sig lige så lidt som i historiens i øvrigt. Alligevel er det fristende at se modsætningen mellem ahistorisme og historisme som karakteristisk for vestlig kulturopfattelse siden etableringen af oplysningens projekt. Den findes mellem 'de gamles' og 'de modernes' strid om forvaltningen af antikken, mellem klassicisme og universalromantik, mellem filologi og idealistisk historisme, mellem nykritik og materialistisk historisme – samt mellem denne og dekonstruktionen. Skismaet mellem 'an sich' og 'für sich' må bestandig reformuleres, men det er ikke til at komme uden om, da traditionen både foreligger og gør det i en konstruktion, der stadig stiller det prekære krav til os om rekonstruktion ud fra spørgsmålet om, hvad vi vil med den – og hvorfor.

Litteraturens rolle i dannelsesstænkningen er ikke kun afhængig af de delinger og fællesforvaltninger af arv og gæld, som indianere og kavalerister kan blive enige om. Men som lærere og litteraturformidlere har vi det praktiske livs skidt på fingrene. Dansk er kendt for at have mere indre strid end andre undervisningsfag. Det er nødvendigt, under den forudsætning at parterne ikke reagerer med rygmarven, fordi det handler om sprog, litteratur og kultur – om dét vi i særlig grad opfatter som vores nationale identitet.

Sat meget hårdt op forholder historismens og ahistorismens tilgange i de seneste varianter sig først og fremmest til hinanden som produktionens hhv. receptionens blik på de litterære tekster. I den forstand er de som kvalifikation af forudsætninger og afkodning

gensidigt berigende, formentlig uden at ville det. Spørgsmålet er, om de kan bidrage til formuleringen af spørgsmål til en fremtidig kulturpolitik. Det korte svar er, at det bliver de nødt til, for kampen mellem dem formulerer det aktuelle kaos, og »regeret bliver der alligevel«, som Viggo Kampmann sagde. Det længere svar, som jeg nu kommer til, må blive mere søgende og fragmentarisk. Hvor jeg står, kan jeg ikke gøre andet end at løfte min bøsse og sigte.<sup>6</sup> For fribytteren og filologen Tom Kristensen skabtes skønhedens stjerne i sprængningen.

### Om litterær læsning

»Det er de saakaldte Læsehestes aandløse Virken i Livet, der føder og nærer Pedanteriet«, skrev Poul Martin Møller, og den besked kan formentlig kontrasigneret af mange.<sup>7</sup> Trods høje publikations- og udlånstal er bekymrede ord om bogdroppere, funktionelle analfabeter og bogdød ikke sjældne i den offentlige debat mellem den litterære institutions aktører. Man kan betragte det som et sundhedstegn, at folk i Grundtvigs fædreland har skepsis over for det stive skriftsprog og en tiltro til selv at kunne sanse og samle. Man kan også se det som tegn på en fejlslagen – eller endnu ikke gennemført – kultur- og uddannelsespolitik, hvis man ikke vil tage det som udtryk for at litteraturpædagoger og andre formidlere ikke har været gode nok. De véd jo, om ikke andet så af egen erfaring, at læseheste ikke nødvendigvis er pedanter, og at bøger kan give sansningen stærkere briller. Bøger kan rumme løgn og latin på forskellige måder, og digterværkerne har den evne, at de både kan skabe illusion om virkelighedsgengivelse, virkelige illusioner og tillige ny virkelighed ved illusionernes hjælp.

’At læse’ betød oprindeligt både ’at samle’ og ’at læse’. Processen er fra starten dobbelt: på den ene side at skelne mellem og kombinere sig frem til stadigt mere omfattende betydningsenheder i sproget, på den anden side at kunne betjene sig af helhederne før delene – på den ene side at forstå, på den anden side at have forstået. Barnet kan meddele sig om vitale sager inden det kan tale. Når det kommer til den basale læsetræning, kan det allerede mundtligt fastholde en historie, en stemning og en scene fra virkeligheden. At det mundtlige sprog er primært, betyder ikke, at det er færdigt og upåvirkeligt af skriften, ligesom afsættet i helhedsforestillinger ikke

betyder, at de skal lades uantastet af de nye, som læsningen kan samle.

De fire former for omgang med sproget er nært forbundne i bevidsthedsdannelsen: læsning og skrivning påvirkes af lytning og tale – og vice versa, og der gælder et tilsvarende dialektisk forhold mellem de receptive og de produktive aspekter. Både i skrevet og i talt sprog rummer receptionen et element af produktion og produktionen et element af reception. Den trykssvære, som vi får læst højt eller selv læser, genopstår i lykkelige tilfælde som sanselige indtryk, multidimensionale billeder og forståelsesmønstre, fordi de direkte eller ad kringlede veje kobles til oplevelser, erfaringer og forestillinger, der vel foreligger som spor i bevidstheden, men som aktiveres, udfordres og ekspanderes. Allerede derfor har litteraturen en nødvendig rolle i dannelsesprocessen. Det har den også, fordi mange, nye medieprodukter fattes den egenskab at lade modtageren så meget i fred, at de indre rum får tid og lov til at blive befolket med konkret forankrede erfaringer. Digtningen kræver mere, først og fremmest mere meddigtning, hvorfor den er langt farligere. Hvis tv-fiktionen havde en tilsvarende effekt, ville den uden tvivl være forbudt, hvis der overhovedet var kulturpolitik til.

Hvad enten det formuleres eller ej, spiller koblingen mellem digtning og dannelse en stor rolle for denne aktive læsning, der kan gå i dialektisk samspil med omverdens- og selvforståelsen. Digtningen skaber en forventning – der ofte skyldes en illusion, arrangeret af forfatteren – om at vi i og bag teksten møder én som os selv – en person, hvis sprog og bevidsthed vi kan bringe os i dialog med og opposition til. Denne situation er eksklusiv i kommunikationssamfundet: Trods mange forsøg på at slå biografismen i litteraturforståelsen ihjel, begærer vi forfatteren, som Roland Barthes har gjort opmærksom på, fordi han eller hans alter ego, fortælleren, er en person i en dannelsesproces.<sup>8</sup> Tilsvarende har den samtidige digtnings manøvrer i historismen været formuleret via den historiske biografi, hvad enten så hovedpersonen er relateret til en skikkelse fra den såkaldt virkelige historie eller ej. I litteraturforskningen er biografismen i de senere år blevet reformuleret med fuld styrke og i visse tilfælde med en frihed i tolkningen, der bringer disse forfatterbiografier nær til digternes fiktion. Ligesom digtere er blevet lærde, er forskerne blevet poeter. Nogle er, ihvertfald. Og

nogle læsere kræver, at digtere skal være oplæsere af egne ord. Uden kød og blod ingen autenticitet.

Det er lettere at karakterisere dannelsesestænkningens rolle i litteraturen end litteraturens rolle i dannelsesestænkningen, ligesom denne rolle var mere entydig før den borgerlige enhedskultur brød sammen end efter. Skal man tro den endnu ikke skælvende litterære institution i guldalderen, eller rettere vores billeder af den, lagde forfatterne dannelsesforestillingen til grund for deres værker – i romanen både som tema og struktur – og således, at den individuelle og den kollektive, nationale udvikling spejlede hinanden.<sup>9</sup> Herefter kunne læseren ud fra et kongenialt synspunkt benytte dem i sin dannelsesproces, hvadenten den blev opfattet som en kontinuert vækst eller som formidlet af brud og spring.

Festtaler om det litterære rummer ofte ligesom poetikker forhåbninger om litteraturens rolle i dannelsesestænkningen. I målbeskrivelser for den del af litteraturlæsningen, som finder sted i uddannelsessammenhæng, specificeres håbet, så det kan testes, om det bliver opfyldt. Men deri ligger ikke, at vi har nogen særlig omfattende viden om, hvilke bevidsthedsdannende konsekvenser litteraturlæsning egentlig har. Dansk litteraturpædagogisk forskning har i modsætning til fx svensk og tysk spillet en tilbagetrukket rolle.

Alligevel kan man konstatere, at håbet har en høj samfundsmæssig status, at forestillingen om enhedskulturen har haft et langt liv efter døden, at en stor del af litteraturforskningen er baseret på koblingen til dannelsesforestillingen (i traditionelle litteraturhistorier, der er komponeret som en addition af digtermonografier, og andetsteds i og med fokuseringen på gennembrud af perioder, -ismer, grupperinger og på de unge digtere), at også de tendenser, der just er strejft i denne miniwestern føler sig forpligtet på dannelsesbegrebet – og endelig, at de således overleverede kombinationer af digtning og dannelse med uddannelsessystemets hjælp har den samfundsmæssige funktion at sætte skel, der ikke blot er kulturelt men også socialt markante. Digtning indebærer ikke blot erkendelse og oplevelse men for mange potentielle læsere snarere nederlag og fremmedhed uden at dette er villet fra hverken digterens, lærernes eller planlæggerens side. Jeg skal i det følgende søge at belyse nogle af årsagerne.

## **Materialet – formidlingen oplevelsen**

Digtningen og bogen som medie har som nævnt en høj status. Intet andet kunstnerisk udtryk kommer på niveau med sprogets, trods det, at andre nu varetager nogle af digtningens oprindelige funktioner. Tv-fiktion og tegneserier varetager fx den at fortælle historier og rockmusikken den at levere gruppetilhørsforhold og identitet. Dette skyldes ikke blot efterslæb. Kvalitativt er det vel begrundet, fordi digterne stadig stiller nogle af de mest komplekse betydnings- og oplevelsesuniverser til rådighed for os. Men der er andre grunde, fx at de nye massekulturelle udtryk ikke blot indebærer en fortrængning men snarere en funktionsforvandling af sproget. Ligesom skriften har talen som latent bærebølge, således har de nye udtryk, hvadenten de består i billeder eller lyd, indoptaget sproget og dets logik. Selv om de indebærer nye erkendelses- og sansedimensioner, er de ikke forståelige adskilt fra sprogets. Dertil kommer, at de i stor udstrækning formidler tekster, – tv-fiktionen, tegneserierne og rockmusikken kan igen tjene som eksempler – ligesom de suger næring af den seriøse digtningens eksperimenter. Massekulturens udtryk kommer kun tilsyneladende ud af den blå luft. Uden trendsætternes snusen omkring i globale subkulturer af enhver art og uden den homogeniserende bearbejdning af disse ville den ikke fungere.

Dét gør den imidlertid, og på en måde, der virker tilbage på den eksperimenterende kunst. Også litteraturens dagsorden reformuleres: Da Herman Bang skulle give sit bud på det moderne, blev hans romaner sceniske, fordi han forudsatte, at læserne havde erfaring fra dagligdagen i at afkode replikker. Nu er forholdet mere kompliceret: På basis af tekstanalysen har semiologer, billed- og kulturanalytikere i en centrifugalbevægelse kastet sig over alle fænomener i tilværelsen – køleskabe, standerlamper og sygdomsbilletter inclusive. Det hele kan opfattes som tekst, men dette synspunkt er med til at gøre det uklart, hvori det specifikke i digtningen består. Grænsen mellem fiktion og nonfiktion flyder.

Naturligvis forventer vi, at en køreplan fra DSB er virkelighedsforankret i banal forstand og at togene går. Teksten er altså ikke synopsis til en sentimental rejseroman. Det samme gælder Maastricht-traktaten, som formodes at være udtryk for en realitet i form af en politisk vilje, en utopi af en anden art end den, vi finder



i digtning. Når det gælder vold, krig og anden destruktion på skærmen, er vi normalt også velorienterede: Det meste er blot eventyr, der tjener til at pirre vor moral eller underliv. Alligevel er grænsen til virkelighedens blodbad kun hårfin, hvilket reportagerne fra de amerikanske bombetogter over Iran viste. Her var tv-kameraet i visse tilfælde placeret i raketternes spids med det dobbelte formål at søge ødelæggelsen og at være vores – det globale publikums – øje i sigtet. Blev vi informeret eller medskyldige, ophidset eller blot berøvet nogle bits i sans- og følelsesliv? Var denne forestilling arrangeret af og for folk, der ellers skyder til måls på deres hjemme-computer? Vigtigt er det, at nye læsere kommer til sådanne semi-fiktionelle virkelighedsfremstillinger og til massekulturen længe inden de møder egentlig fiktion og den digtning, der tillægges høj status. De kan ikke undgå at indlære andre afkodnings- og oplevelsesvaner.

Her spiller tidsoplevelse og sansesbesættelse ind. Moderne, tekstbundne udtryksformer kan udstille tiden, fx ved at bremse den som Joyce i romanen om Warhol og Bille August i filmen. Men det kan ikke undgås, at digtningen må finde nye funktionsmåder og formsprog, stillet over for fænomener som musik- og kunstvideo, hvor hastigheden og den samtidige besættelse af mange dele af sansesapparatet rendyrkes. Selv om litteraturen fandt på synæsthesien, må den definere sig i forhold til gennem brud i massekulturen på samme måde som maleriet måtte nedbryde sit realistiske motiv, da H.C. Andersen og kronhjorten kunne fotograferes. Det skal ikke begrædes, for mange af de nye massekulturelle eksperimenter bærer på digternes gamle drøm om at realisere et gesamt kunstværk. Forestillingen om avantgarde og hær er forandret og publikum forsynet med nye tilbud. Digtere skriver computertekster, hvor læserne kan vælge sig frem gennem historien som i et computerspil. Giver det ham en frihed mere, eller underlægges han nok en logik? En belgisk kunstner har brugt Virtual Reality til at genskabe vore sexobjekter i lyd og tre dimensioner. Giver det os nye muligheder på offentlige steder, hvor han forestiller sig maskinerne opstillet, eller er det et jammerligt projekt? Skal man med modernismen holde kunsten på arms afstand, hvis den skal afstedkomme dannelse?

Massekulturen og dens afkodnings- og oplevelsesformer rejser kunstneriske problemer, som modernismen har taget livtag med

århundredet igennem. Skismaet mellem dannelse og kunst har været frugtbar, fordi det er blevet fastholdt. Resultatet er blevet både hævdelser af digtningen som et alternativ til religion og erkendelse, undersøgelsen af de specifikt digteriske formsprog men også reformuleringen af realismen. Den Store Litteratur er blevet til mange litteraturer. [...] <sup>10</sup>

## Hvad kan man gøre?

På det kulturpolitiske område skal jeg nævne nogle vigtige områder, som Den litterære Institution, uss. har taget op: Styrkelsen af vilkårene for forfatterne og det fortsatte arbejde med udgivelse af dansk digtning fra ældre og nyere perioder. Heri ligger en afgørende betingelse for, at vi skal kunne have mulighed for at opbygge identitet som individer og grupper ved at orientere os lokalt, nationalt og historisk fra vores hjørne af hegnet. Vi mangler stadig kritiske udgaver og dybtgående undersøgelser af en række vigtige danske forfatterskaber – og en refleksion over kategorien ‘forfatterskab’.

Også arbejdet med at formidle udenlandsk litteratur er af overordentlig stor betydning. Den hastigt forandrede virkelighed hinders det nationale er et anliggende, der nu er mere påtrængende end nogen sinde før. Vi er indskrevet ikke blot i det europæiske projekt, men tillige i en udvikling, hvor der kommer stadig flere udlændinge til landet. Procentuelt er der ikke tale om de store forskydninger, men psykologisk og kulturelt er de væsentlige. Mens den internationale massekultur stiller spørgsmålstegn ved forestillingen om en national enhedskultur fra den ene side, stilles der fra den anden af de etniske minoriteter, som danskerne skal lære at leve sammen med i inspirerende udveksling, samtidig med at vi skal placere os som minoritet i Europa. Den hele proces skulle gerne kunne gennemføres uden gentagelse af historiens mareridt.

Hvor 60'erne og 70'erne forskød vægten fra individ til kollektiv, og dermed fra eksistens til solidaritet, kræves der nu mere dybtgående overvejelser over både individernes og kollektivernes habitus. Hvad det første angår, står ny-moralismen på spring, men uden besindelse på det fælles er den en relancering af gamle skyklapper, stuk og tapetmønstre. Staten kan mange have svært ved at identificere sig med, men det er for nemt blot at være solidarisk i

forhold til det helt lokale og det abstrakt globale. Den nation, vi lever i, står i med- og modspil ikke blot til det inter-, men tillige til det multi- og overnationale. Samtidig hermed er der til gamle skel i nationerne som dem mellem klasserne, mellem land og by og mellem køn og generationer, kommet nye til af regional, etnisk og religiøs art. Alle disse instanser har deres handlingsmønstre, kultur og litteratur. Det må erkendes, at den individuelle identitetsdannelse – nu hvor fædrelandenes Europa er under afvikling – snarere synes forbundet med modersmålet og de sproglige kunstværker, der er skabt eller tilgængelige på dette, end med nationen. Det rejser krav af mange slags, ikke mindst til digtningen og modersmålsfaget.

Hvad litteraturen angår, er der behov for mere import og eksport – og dermed for bedre forhold for oversættelse og publikation. For litteraturundervisningen sætter det den grundlæggende nationalitets forestilling til debat. Løsningen ligger ikke i at genopdage nationalromantikken og dens forestilling om individets dannelsesproces som paradigme for nationens Store Historie. Vi kan arve koblingen mellem individets selv- og omverdenserkendelse og dermed tage afstand fra en spaltning mellem 'jeg' og 'tradition'. Dansk sprog og digtning er i særlig grad 'vores', men vi har som enkeltpersoner og kollektiver identiteter, der forpligter langt videre end til Kruså. Digtning er på samme tid national og international, den kan lære os både om rødder og om at rive os løs i tid og rum.

Til disse opgaver kan føjes nogle, der bør løses af de miljøer, som beskæftiger sig med forskning og undervisning i litteratur, ikke mindst i modersmålsfaget. Her er de økonomiske forudsætninger ringe. Blandt årsagerne er, at de relevante dele af humaniora står uden de kontakt- og ekspansionsmuligheder, der i form af universitetseksterne forskningsmiljøer er til rådighed for de fleste andre videnskabsgrene, at mange institutter ikke har fået nye forskere i dene tidsrum, hvorfor man nu kan konstatere, at de ansatte er (for) gamle og i for høj grad er mænd, at den generelle arbejdsløshed har medført et meget stort studentertal og en deraf følgende nedskæring af forskningstiden. Den femte grund – og den sidste jeg vil nævne – er at den specielle arbejdsløshed for humanistiske kandidater har udhulet deres faglige kvalifikationer, både fordi studie-

tiderne er blevet presset ned og fordi interessen for de centrale dele af studierne er blevet forskubbet til fordel for erhvervelsen af generalistkvalifikationer, der kunne afsættes på nye områder af det offentlige og private arbejdsmarked. Det er nu betingelserne. Også dé er udtryk for en kulturpolitik, der bør ændres. Det vil være at overskride decorum at kræve flere forskerstillinger. Men prøv selv at tælle op, hvor få der i dag har offentligt betalt forskningstid til at beskæftige sig med dansk litteratur.

Efter den omfattende reformulering af humanioras opgaver, der har stået på dagsordenen i det sidste 10-år i forbindelse med placeringen af humanister uden for embedsværket, er der nye i horisonten. Som konklusion vil jeg nævne fire forskningsområder, der burde støttes med målrettede bevillinger, hvis litteratur fortsat skal spille en rolle i dannelses-tænkning:

- 1) I litteraturteorien savnes fortsat refleksion over forholdet mellem den historiske og den ahistoriske tilgang. Der er ingen grund til at tro, at postmodernisterne har skrevet det sidste ord om dén sag.
- 2) I litteraturpædagogikken bør udvikles læsemåder, der er egnede til at aktivere de unges aktuelle forudsætninger, til at fastholde dannelsesaspektet og til at nedbryde traditionelle kløfter i uddannelsessystemet, specielt mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne.
- 3) I receptionsforskningen bør der arbejdes empirisk og teoretisk med forholdet mellem litteraturlæsning og identitetsdannelse i lyset af massekulturen.
- 4) I kultur- og teksthistorien bør der arbejdes analytisk og teoretisk med forholdene mellem lokalt, nationalt og internationalt i det aktuelle kulturskred samt med litteraturens tematisering af individets og nationens dannelse i lyset af et multikulturelt og kulturelt internationaliseret samfund.

Der er humanistiske kandidater nok til at udgive, oversætte og forske. Kultur-, uddannelses-, forsknings- og arbejdsmarkedspolitik-

ken bør koordineres for at få opgaverne løst. Det ville være ønskeligt, hvis politikerne tænkte på tværs af lovgivningsområder og cigarkasser. Det kunne helt praktisk ske f.eks. ved at samtænke den kommende litteraturlov med nogle af de nye klippekort-stipendier til ph.d.-studerende og andre af disse med det faktiske behov for og viden om litteratur som element i fremtidens uddannelse. Har vi fortsat råd til ikke at koordinere kulturarbejdet?

## Noter

1. Jf. Claes Kastholm, *Politiken*, d. 23/10 1992.
2. Jf. *Politiken* d.1/10 1992.
3. Poul Behrendt og Frans Gregersen: »25 år der fik verden til at ryste – på hovedet« *Palmehaven*, Amanda 1992.
4. F. J. Billeskov Jansen: *Poetik*, bd.1-2, Munksgaard 1941-45 og *Danmarks Digtekunst*, bd.1-3, Munksgaard 1944-58.
5. Jf. *Historien i dansk*, Dansk lærerforeningen 1978. *Kultur & Klasse 35 / Kritik* (særnummer: »Litteratur og historie«), Dansk lærerforeningen 1979 samt *Kritik* nr. 67, Fremad 1984.
6. »Landet Atlantis«, *Fribytterdrømme*, 1920.
7. Citeret i Ordbog over det danske Sprog, Gyldendal. *Det danske Sprog- og Litteraturselskab*, 1966 ff. 2.
8. Begæret efter forfatteren diskuteres ud fra nykritik, strukturalisme, psykoanalyse og dekonstruktion i *Historie. Tolkning. Tekst. og Tekst. Tolkning. Historie*, red. Jørgen Dines Johansen og Finn Hauberg Mortensen. Odense Universitetsforlag 1990.
9. Jf. Aage Henriksen: *Organismetanken* og Johan Fjord Jensen: *Efter Guldalderkonstruktionens sammenbrud*, bd.1-3, Modtryk 1980.
10. Der henvises til afsnittet »Digtning og medier« i artiklen »Danskerne's dannelse«.



# Danskernes dannelse

## Tid og rum

Det elektriske lys blev vigtigt for læsningen. Nu er de elektroniske signaler så mangeartede, lokkende og larmende, at man næsten skal gøre vold på sine omgivelser, hvis man insisterer på at læse. Mellemgenerationen har mere tid til litteratur end alle sine forgængere. Men det kan knibe med at gøre sig samtidig med bøgernes rytme og forsvare den sarte margin af opmærksomhed, der er nødvendig. Svært at se litteraturen for meddelelser. Hvorfor skal de unge uddannes til kvalificerede læsere, hvis de senere blot skal kæmpe mod distraktionerne – også fra en massekultur, som i arbejdsledsløshedssamfundet tilbyder en erstatning for den identitet, som flertallet i mellemgenerationen får via arbejdet? Bl.a. derfor.

Skal læsning føre til dannelse, må den finde sted i et socialt rum. Men læsning er mistænkeligt usamtidig, asocial og kontemplativ – fordrer tavs tid, hvor man kan lytte til teksten og til sig selv. Koncentrationen må veksle med modet til at lade barrierer falde og associationer flyve – i, men også fra fiktionen. Mødet mellem dagliglivets og litteraturens tid kræver omsorg af hver enkelt – og endog kultur- og uddannelsespolitik. Så svær tavsheden er at opnå i informationssamfundet, er den ikke et mål i sig selv. Udfordringer er nødvendige, hvis tiden ikke blot skal blive tom.

## Vaner og opbrud

Jytte Hilden blev hurtigt og kærligt af *At Tænke Sig* døbt »porno- og kulturminister«. Måske afløser hun den tidligere regerings »tragikminister«, der i nævnte organ har publiceret mange muntre dagbogsblade. Indgangsreplikken om morgenbajere og mågestel var i den henseende ikke ueffen.

Kultur er vaner, hævdede hendes berømte partifælle Hartvig Frisch. Udsagnet kan forstås på to modstridende måder. Det rummer et pluralistisk kulturbegreb, der giver enhver ret til rødder i sit

eget – en væsentlig forudsætning for dannelse. Men det giver også udtryk for, at vaner kan ændres via kultur- og vice versa.

Er vaner nødvendigvis kultur? Til et bekræftende svar må hurtigt tilføjes, at kultur ikke nødvendigvis er vaner. I vores del af verden har kultur i hvertfald siden romantikken snarest brudt dem ned. Det 'nye' har været højt vurderet – det være sig som original, æstetisk indsats eller som erkendelse af det tilvante. Kulturen har været den konkrete uvanes og forstokketheds kritikus, men også en fornægtelse af selve det vanemæssige. I betydningen vane er kulturen én vej til at overvinde dagliglivets tryk. I den snævrere betydning – kunst, kritik og videnskab – er den mere aktiv, anstrengende og utopisk. Mens vanen forlader nu'et til fordel for det iterative, absenterer de 'smalle' kulturformer sig for at koble nu'et til erindring og utopi. Formentlig er begge typer nødvendige – og ingen af dem tilstrækkelige – for identitetsdannelsen i samfund, præget af den dynamik, som kapitalismen satte på skinner. Her må enhver både have rodnet, spirer og selvrefleksion.

Spændet mellem bajere og mågestel peger på en kulturforståelse, der i henseende til klassebaggrund er bred. Men begge alternativer er del af vaner og afskyer det oplevelses- og bevidsthedsarbejde, der er forudsætning for at bruge kultur forstået i 'smal' forstand. Kunst giver først, når den har taget, ligesom kritik og videnskab. Problemet bliver da, hvorledes sådanne kulturformer kan bidrage til at skabe en identitet, der også er overskridelse af sig selv. Den må have rødder og samtidig bidrage til, at jorden flytter sig.

Kulturpolitik drejer sig i virkeligheden om kold kasse, hævdede Jytte Hilden i sin programerklæring, hvor hun også pointerede, at det er politikernes opgave at skabe rammer, og kunstneres at fylde dem ud. Men sagen er formentlig mere kompliceret end dette positivistiske synspunkt lader ane, da rammer også er indhold – og omvendt. »Rammens Kant er Billedets stærkeste Virkning«, skrev Harald Giersing.

I praksis vil store dele af de øgede bevillinger blive nært knyttet til beskæftigelsespolitikken. To fluer med ét smæk: Resultatet vil blive både arbejde i byggebranchen og markante tilbygninger til hæderkronede institutioner ikke mindst i hovedstaden, som vi alle skal være stolte af, og som snart skal være kulturby. Fælles for projekterne er de store facadearealer og de få, dyre kvadratmeter. Kul-



tur fungerer her som imageskabende foranstaltning, men også bjerne har fået deres i form af en videreførelse af Højlundfonden. Hviler det hele på forestillingen om en række sandkasser, hvorfra de udøvende og publikum kan vokse op til mågestellet?

Iveren efter at klippe kulturhusenes snore har længe oversteget Kulturministeriets lyst til at diskutere, hvad der skal puttes i dem – og hvorfor. Svært, så vi bygger facader – men de er potentielt indhold og ikke blot værdifri rammer. Disse yuppietidens krampe-trækninger overført til statslig institutionalitis er funderet på ledernes bestræbelser for at skaffe kunder i butikken og sponsorships. Markedets kræfter hyldes, men kun på overfladen. Hvem betaler sponsorerne? Politikerne vil have mere kultur, end publikum er villig til at betale direkte, fordi kultur også er magtens velordnede facade. Men når kultur på linie med forskningen benyttes som et mantra, der opvurderes i takt med at yuppiernes og gulddrengenes aktier er faldet, skyldes det, at politikernes afmagt ligger bag facaden. Det bliver stadig vanskeligere at opretholde samfundsmæssig legitimitet og identitet. Kultur og forskning smøres da ud over det hele for at bevæge fremtiden – men måske navnlig, for at besværgе den. Det er godt, at kultur benyttes som det integrerende led i management og i social- og beskæftigelsespolitik, men det er ikke godt nok. Kultur risikerer på den vis at blive opfattet som et værn mod den skræmmende nutid og mod det ukendte – en trøst i en kold tid. Den positive vinkel på den historie er, at kultur kan komme til at spille en rolle som andet end en social magtfaktor, når samfundet er rigt nok til at give flere fri tid. Det vil tage flere generationer at blive *homo ludens*, og forudsætningerne for at bruge tilbuddene og selv bidrage til at skabe dem bør unægtelig revideres.

Et mindre spektakulært projekt end facademageriet kunne have været at starte forfra: Er vilkårene for de mindste tilfredsstillende? Et af midlerne til at få bedre kultur(brugere) er at give dem flere kvm. I Norge skal børnehavebørn have 3-4 og vuggestuebørn 5-6 kvm., mens de herhjemme tildeles 2 hhv. 3 efter retningslinier, der endda længst er overskredet af en merindskrivning på 20.000 børn. Kvadratmeter gør det ikke alene – der må naturligvis også flere uddannede pædagoger til – men de er kun ét blandt mange tegn på, at kultur i for høj grad opfattes som vane og i for ringe som selvaktivitet og -fordybelse.

## Inferno eller kaos

Publikum vil ikke se kunstværker, men gerne temaudstillinger, så samlinger nedprioriteres til fordel for sammenhæng. Tendensen kendes fra danskfagets tema- og periodelæsning. Og fra radioens musikprogrammer, der orienterer opmærksomheden fra det enkelte nummer til pladevenderens kommentar og mix i en oftest rudimentær form for sammenlignende musikpædagogik, der som friløbsessays om intertekstuelle fænomener er vanebekræftende og koncentrationsnedbrydende alene ved sin associative form. Tendensen er, at det enkelte værks autonomi nedprioriteres til fordel for en overgribende, oftest indholdsbestemt, sammenhæng. Skolens elever har i massekulturen lært at anlægge en sådan synsvinkel, før de ankommer til den 'smalle' kultur. De ønsker en oplevelse, der tager afsæt i værket for at forankre sig i deres eget sociale rum, så trangt end dets vaner kan være.

Overskridelsen tager ofte udgangspunkt i publikums interesse for at finde mennesket – en autentisk og forpligtet størrelse – uden for fiktionsrummet. Til trods for at biografismen er blevet slået ihjel nogle gange, synes det begær efter forfatteren, som Roland Barthes taler om, at være fundamentalt. Digtere er i de senere år blevet lærde historikere for at give deres værker autoritet, mens nogle af litteraturforskerne i ny-biografismens navn næsten er blevet poeter. Samtidig kræves det af de kropsmodernistiske lyrikere, at deres kroppe læser op. Fiktion eller ej – uden kød og blod ingen autencitet. Men *tricot-iscenesættelserne* er blot nye fiktioner.

Hvis kunstneren ikke kan være tilstede, så overføres kravet til formidleren, som må besidde evner langt ud over det faglige. Formidlingen forskyder interessen til sig selv – og ofte til formidlerens person, hvadenten han er udstillingsarrangør, dansklærer eller DJ. Her, hvor den biografiske tilgang til værket kanaliseres til en interesse for formidleren, tilbyder show-pædagogikken sig som fejltrin.

Øvelsen kendes fra museumspædagogikken og er i 1993 endelig lykkedes for Statens Museum for Kunst med udstillingen »Inferno – det onde«, der blev sekunderet af Lousianas »På kanten af kaos« – mindre, og yngre, historier kan ikke gøre det. Man har »ramt noget i tiden«, hævdede kulturministeren i sin kronik om tidsånden, der ikke har været fredet siden idealismens genkomst i begyndelse

af fattigfirserne. Få fluer er blevet ofret så megen spaltepads som de, der svævede rundt i en glaskasse med offentligt sukkerdrug som energikilde. Kommentatorer krævede, at fluerne skulle slippe løs på det afstøvede museum, uden at fange pointen i at have 'det onde' på et veldefineret sted – i fiktionens forskudte univers, såsom i et eventyr.

Den gamle cobra-maler Ejler Bille vovede at besøge fluerne og skrev bl.a.: »Det værste er det voyeuragtige forhold til grusomheden. Har man valgt at se helt bort fra den virkelighed, som findes. Jeg tænker på krigens rædsler i Kroatien, i Somalia, i Cambodia.« Ja, det har man valgt. Som udstillingen har sin formidlingsstrategi, har det enkelte værk det også. Det må isolere noget i et specielt sprog for gennem kunstigheden at gøre det synligt og anvendeligt. Brugeren gøres til voyeur både for at kunne reflektere over denne position og for overhovedet at kunne have med det ækle eller onde at gøre. Ellers medfører vanen hurtigt afvisning.

I litteraturformidlingen kan teksten benyttes som afsæt for en diskussion af spørgsmål, der er så personligt brændende for eleverne, at de uden denne kim både kan have svært ved at sætte ord på og en forståelig modstand mod at gøre det private offentligt i klassen. Netop mødet med udtrykket for 'det fremmede' kan få gnister til at springe og forestillinger til at blive brudt op eller kvalificeret. Provokationen er en vigtig kim, men hvis dannelsesprocessen skal komme i skred, må modsætningen være baseret på en korrespondance mellem tekst og læser.

Den æstetisk gode kunst har viden herom, og den har hyppigt betjent sig af dét, som moralsk havde en tanke. Det ses fx hos Oehlenschläger. I hans *Digte, 1803* findes det skræksomme og ækle rigeligt i romancer som *Harald i Offerlunden*, indlejret i en harmonisk struktur, der lader det gode sejre planmæssigt, og som sikrede samtidens læsere en voyeuristisk position. Den æstetiske forms fortegn synes at kunne omkode det etisk betænkelige. Således skjult kunne man legitimt lade sig fornøje. Men hvis publikum var tilfreds med gysset alene, havde det ikke grebet eller accepteret det dannelsesperspektiv, der var gysets raison d'être. Det satsede i givet fald på lutter lokkemad som en kierkegaardsk æstetiker.

I dag er virkemidlerne kraftigere og chancerne for blot at blive kildret er legio, men alligevel er forholdet mellem form og etik

uændret: Hver weekend tilbydes mord, vold og porno fra alle kanaler. Disse rituelle forløb – nutidens mest massive bud på fiktion – er underholdende, da de er form- og moralafsikrede. Samtidig med at de kan give os motionsfattig plastikudløsning for dagliglivets stress, etablerer de oplevelsesmåder, normer og forventninger, som vi på godt og ondt overfører til afkodningen både af hverdagslivet og af dét, der kaldes seriøs kultur.

Dannelsesfunktionen er bl.a. at aflære uvaner og at åbne rum, vi ikke kender. Men hvis vi i den sammenhæng opfatter den store kunst som dominerende, har vi undervurderet vanen. Brugen af kunstneriske udtryk indgår i samspil med andre og socialiseringsmæssigt kraftigere faktorer i hverdagen, specielt i livsstilen, der bæres af de personlige relationer på arbejdet/i skolen, i hjemmet og i fritiden. De ændres ikke, fordi filosofi og kunst proklamerer en ny -isme – eller en overskridelse af dem alle.

### »Jeg skriver 'jeg' «

For den danske folkeligheds yppersteguru, Niels Højlund, står '68 som de privilegeredes og Glistrup som de upriviligeredes oprør – og begge dele som afslutning af den periode, hvor man troede på »fremskridtets Store Historie«. Den gik specielt på forestillingen om uddannelse som løsning på »samfundets store problemer«, således som den fandt udtryk i 70'ernes omfattende uddannelsesplanlægning. Svært, så han og andre meningsfabrikanter bruger store ord til at proklamere, at vi netop nu står ved dét radikale, epokale brud i historien. Man har råbt så ofte om ulven fra '68, at den er ved at blive et symbol på enhver fortidig dårlighed, der på behagelig vis lader koldkrigstidens ditto glide ud af den kollektive bevidsthed. En ondskabens kasse, som det er for let at flikke sammen.

»Jeg skriver 'jeg'«, skriver den nye generations litteraturanalytikere med en insisteren på læserjeg'et, på oplevelsen og på nu'et, som var oprørsgenerationen fremmed. Det glitrende sprog og de nye 'læsninger' kan tage kegler netop ved at have friheden som præmis.

Aktionen er et forsøg på at frigøre sig fra kulturens byrde, men dens kulturtræthed er i sin oprydningssiver nykonstruerende – og den er traditionsbundet ligesom renæssancen, barokken, romanikken, Nietzsche og futuristerne. Den nybagte, møjsommeligt

konstruerede historicitet blev pludselig en gammel historie, hvis litterære udtryk lod sig betragte som en citatsamling til fri rådighed for den læsende og derved for identitetsdannelsen. Det førtidspensionerede tekstmuseum er altså nu konfronteret med et oplevelses- og erkendelsesorienteret 'jeg', som hævder at kunne gå direkte til sagen, internt i teksterne så vel som i deres hele arkiv. Argumenterne kendes dog i store træk fra indførelsen af nykritikken og 'den sproglige åbning' af teksterne.

Trods slagordet om historiens afslutning mangler dekonstruktivismen hverken historiske rødder eller patetiske reformuleringer af de gamles tunge begreber i bestemt form. Også her findes dannelses-tænkningen. Det har været hævdet, at først den har taget konsekvensen af romantikkens drøm om individets frihed i sin opfattelse af 'læsninger' som en videreskabende aktivitet i forhold til det litterære forlæg – altså om en direkte, næsten terapeutisk, tolkning ud fra recipientens erfaringer. Denne frigørelses vilde tab af kulturel erindring kan imidlertid bidrage til en proces, der er betænkelig.

I USA, Japan og andre samfund, der har været økonomisk stærkt ekspansive siden anden verdenskrig, har flade eller fortrængte historiske profiler frigjort pengene fra kulturens ubehag, altså fra den 'sorg' over tabet, som iflg. de postmoderne karakteriserer modernismen. 'Sorgen' har så fået afløb i nostalgisk dyrkelse af kulturelle minder som dekoration og konsum i fritidssamfundet, mens de højpendede har relanceret det læsende eller oplevende jeg som en isoleret ener. Denne 'seers' frie valg på teksthistoriens og metoderne hylder er manøvreduktigt, men indebærer tillige en modstand mod at tage 'det fremmede' i tid og rum alvorligt i egen ret. De essayistiske 'læsninger' mister modstand fra både teksterne og de teoretisk begrundede begrebsdannelser. Modernismens problematiseringer af jeg'et afløses af en omsorg for denne – tilsyneladende eneste, overlevende Store fortælling.

Litteraturopfattelsens udviklingsfaser gentager sig lige så lidt som historiens iøvrigt. Alligevel er det fristende at se modsætningen mellem ahistorisme og historisme som karakteristisk for vestlig kulturopfattelse siden etableringen af oplysningens projekt. Den findes i striden mellem 'les anciens' og 'les modernes' om forvaltningen af antikken, mellem klassicisme og universalromantik, mellem filologi og idealistisk historisme, mellem nykritik og mate-

rialistisk historisme – samt mellem denne og dekonstruktivismen. Skismaet mellem 'an sich' og 'für sich' må bestandig reformuleres; det er nødvendigt, da traditionen både foreligger – og er konstrueret. Det sidste indebærer, at traditionen ikke bare er, men stadig må underkastes spørgsmålet om, hvad vi vil med den.

De seneste varianter af historismens og ahistorismens tilgange forholder sig først og fremmest til hinanden som produktionens hhv. receptionens blik. I den forstand er de som kvalifikation af forudsætninger og afkodning gensidigt berigende – formentlig uden at ville det. Skriverkarlene i begge lejre skiller sig ud fra forgængerne ved at være vokset op i en international massekultur og livsstil, der først og fremmest er Made in USA.

Digtningen er ikke skabt som materiale til dannelse i institutionernes halvoffentlige sammenhæng. Den kan bruges, men vi må være opmærksom på forskellen mellem kunstnerens og pædagogens arbejde. Når dekonstruktivisterne opfatter 'læsningen' som en tekst af samme slags som den læste, bliver 'tekst' opfattet endnu bredere end 'kommunikation', som er uhåndterligt nok endda. Forskellen mellem reception og værk er imidlertid, at værket er afsluttet, således at det er muligt for enhver at læse forfra, mens den enkeltes læse- og dannelsesproces på de afgørende punkter er irreversibel og i øvrigt ikke kan afsluttes. Når vi producerer betydning under læsningen, gør vi det ikke som digtere. Både læsning og værk er ganske vist konstruerende fortolkninger. Men fiktionen er læsningens instans, hvor virkeligheden er fiktionens. Det indebærer to forskellige sandhedskriterier og tillige en principiel forskel i gennemskuelighed. Vi kan diskutere læsningernes kvalitet ud fra deres evne til at udtrykke noget relevant og modsigelsesfrit om det, vi opfatter som centralt i værket. Men vi må betragte dette som en afgrænset og gennemstruktureret modelvirkelighed, der er skabt ud fra et helhedssyn – for den vantro står kunstværket derved i modsætning til den virkelighed, det refererer til.

## Digtning og medier

Både digtningen og medieudtrykkene hører til i skolens kulturfag, fordi de indgår i kulturbilledet, men også fordi de befinder sig i et gensidigt påvirkningsforhold, som kaster lys til begge sider. Mas-

sekulturen og dens afkodnings- og oplevelsesformer har rejst kunstneriske problemer, som modernismen har taget livtag med århundredet igennem for at finde 'det egentlige'. Resultatet er blevet både dyrkningen af digtningen som en form for religion og erkendelse, undersøgelsen af de specifikt digteriske formsprog, men også reformuleringen af realismen. Digtningen er klynget op i himlen og holdt fast på jorden, mens forbindelsen mellem sfærerne kan være mere tåget i poetikkernes proklamationer.

Den Store Litteratur er blevet til mange litteraturer. De er blevet specificeret, ligesom den versificerede fremstilling blev det, da prosaen kom til magten og derved indirekte styrkede centrallyrikken. Eller som boligens rum blev det, da de funktionalistiske arkitekter havde gennemanalyseret den. De huse og lejligheder, der blev bygget i 60'erne og 70'erne, var forudbestemt i en grad, så de indflyttende blot havde tilbage at lægge bestikket på plads og sætte bord og seng, hvor de skulle være. Er der noget at sige til, at mange gjorde kassen med den æterbårne fiktion til deres frirum? Kan man bebrejde arkitekterne, når de for eget vedkommende ofte unddrog sig planlægningen ved at vælge boliger med rum, de selv kunne definere som privatpersoner? Senere tog de konsekvensen og byggede huse som skure, hvis krummelurer og knopskydninger refererede til kolonihavernes fantasi og *Kitsch*. Huset blev da til fiktionen om et hus.

Postmodernisme og dekonstruktion har sat kulturradikalismens forestillinger om forvaltning af 'de andres' oplevelsesrum på prøve. Netop de kulturradikale har i Skandinavien været bærere af det kulturelle hegemoni, siden rødderne i den genuint borgerlige klasse visnede. Mens guldalderens borgerlige hegemoni blev anfægtet af grupper på vej til økonomisk-politisk magt (bønder, arbejdere, kvinder), så betjener det nye angreb på radikalismens formyndere sig i højere grad af individet som instans. Medfører det så frigørelse, eller får gøglebillederne blot friere betingelser?

Den frontale afvisning af massekulturen, som Villy Sørensen i slutningen af 50'erne formulerede i *Vindrosen* kan næppe repeteres; dertil er skellene både mellem avantgarde og hær og mellem afsender og modtager for uklare. Det skal ikke begrædes, for mange af de nye massekulturelle eksperimenter bærer på velkendte drømme om kunstværket, om end de som følge af nye meddelelsetek-

nikker tager sig helt anderledes ud. Digtere udfylder plotstrukturer, der allerede ligger i computerprogrammet – eller tekster, hvor læserne kan vælge sig frem gennem historien som i et spil. Giver det os en frihed mere, eller underlægges vi nok en logik? En belgisk kunstner har brugt Virtual Reality til at genskabe vore sexobjekter i lyd og tre dimensioner. Giver det os nye muligheder på offentlige steder, hvor han forestiller sig maskinerne opstillet, er det et plat projekt, eller udstiller det netop vores jammer? Måske kan sådanne tiltag alligevel provokere til at følge modernismen i forestillingen om, at kunsten skal holdes på arms afstand, hvis den skal kunne afstedkomme dannelse.

Den tidligere skelnen mellem litteraturens *Kitsch* og *Schund* er nu vanskeligt anvendelig, når den seriøse kunst, ligesom medier og mode, har Kitsch som fascination. Den berømte Brian, der knap kender andet, har derfor svært ved at værdsætte den eventuelle ironi. Af hensyn til ham og til landets konkurrenceevne skal han alligevel have sin eksamen.

Han efterlades her i samme kvide, som begrænsede ideologikritikkens pædagogiske strategi: Hvis en bevidst strygen teksten mod hårene skal have dannelsesmæssig pointe, forudsætter det, at de også sidder på egen krop. At Brians eksamen gerne skulle være for livet, dvs. redskab til en erkendelse af den hele redelighed, gør ikke litteraturpædagogernes job nemmere. De skal give nøgler til med- og modspil, men spredningen mellem elevernes forståelseshorisonter bliver stadig mere markant med den stigende rekruttering til de fortsatte skoleuddannelser.

På den baggrund er det svært at finde en generel kulturstrategi. De mængder af faktisk virkelighedsfordrejning, der produceres hver dag, betinger, at det er for nemt at råbe 'formynder' efter kulturradikalismen. Den beskæftigede sig faktisk på et tidligt tidspunkt med de nye medieudtryk, og trods bekymringen for forholdet mellem det 'brede' og det 'smalle' var den opmærksom på, at begge dele udvikles i mødet for at blive til moderne kultur.

Mere problematisk stiller det sig med den fløj i faget, som efter årelang træthed ved det brede tekstbegreb nu bruger deres kanon til at skyde medier med – en strategi, der i al sin bedagethed går fint i spænd med de dekonstruktivistiske fornøjelser ved at påvise intertekstuelle forbindelser mellem et begrænset antal tekster fra



den fine portion. Hermed overlades de unge til gøglebillederne på en skærm, som i visse tilfælde kun skelner hårfint mellem krigsfilmene og den stærkt fikcionaliserede reportage fra virkelighedens blodbad. Billederne fra de amerikanske bombetogter over Iran er ikke de sidste, vi har set af den slags. Her var tv-kameraet i visse tilfælde placeret i raketternes spids med det dobbelte formål, dels at søge ødelæggelsen dels at være vores – det globale publikums – øje i søgeren. Blev vi informeret eller medskyldige, ophidsede eller blot berøvet endnu nogle bits i vores sans- og følelsesliv. Styresystemerne var efter sigende udarbejdet af folk, opdraget pr. hjemmecomputer. Forskellen mellem at se fjernsyn og at blive trænet i fjern ørkenkrig er blevet minimal.

Antallet af unge daler for tiden. Men en ny, stor generation af skolebørn er på vej, og allerede nu mærkes en stigende tendens til at søge gymnasiet og hf. De unge har set rigtigt; de lavtuddannedes arbejdsløshed er kommet for at blive. Undervisningsminister Ole Vig Jensen har igen løftet partifællen K. Helveg Petersens bekymring for de ikke-boglige frem i lyset: »For når det kommer til stykket, er der desværre næppe ændret afgørende på billedet af de mange unge, der ikke får en uddannelse ud over folkeskolen: Tiden er derfor inde til at præcisere, at målsætningen for vore ungdomsuddannelser er, at de tilsammen skal være et reelt tilbud til alle unge.« Hvad gør vi ved den udfordring, at 'restgruppen' pr. årgang stadig er ca. 20.000, og at den kø, der er parkeret mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser er tilsvarende lang?

Kan de unge da ikke lige så godt opnå dannelse ved at spille fodbold og musik? Måske er det deres morgenbajere og mågestel. Når disse fortrinligheder ikke kan stå alene, skyldes det bl.a. nødvendigheden af abstrakte kvalifikationer, hvormed de skal kunne tilegne sig og vurdere de voksnes verden. Spørgsmålet er, hvordan de unges erfaringer kan bruges som tilgang til de voksnes. Litteraturlæsning kan være en eminent adgang til historisk sans og kritisk bevidsthed. Derfor må vi undersøge de blokeringer, der er årsag til, at måske kun halvdelen af befolkningen tilegner sig evnen til fordybet læsning, idet de bliver på et niveau, der svarer til 6.-7. klasse i grundskolen. Tilsvarende må der gøres en indsats for skriftsproget, der i øjeblikket opgives som selvstændigt udtryksmiddel for

en stor del af befolkningen. Disse problemer synes at ligge i grundskolens ældste klasser, men en bro bør bygges fra to sider med det formål at gøre danskfaget til et adækvat færdigheds- og dannelsesredskab for alle snarere end til en magtfaktor, der fortsat befordrer den sociale selektion.

## Den ubærlige nationalitet

Familien er som arbejdsmæssig relation mellem voksne og børn blevet tømt for indhold, og tomrummet er – som det også var tilfældet med forholdet mellem de voksne i ægteskabet – blevet udfyldt med følelse. Den bærer socialiseringen men har fået konkurrence af peer-group'en og ungdomskulturen til den ene side og af de 'professionelle' voksne i institutionerne til den anden. Processen havde 68'erne som medansvarlige, men at benægte dens generelle samfundsmæssige årsager er blind idealisme. Nu er familien igen på mode blandt de unge. Ny-moralismen står på spring, men uden besindelse på det fælles er den en relancering af gamle skyklapper, stuk og tapeter, som selv IKEA sælger i metermål. Koldkrigstidens familie vil man næppe have igen, men nok nostalgien. Facaden er tilbage men næppe som bærende konstruktion.

Også i internationaliseringsprocessen er det varerne, der styrer forløbet, og det politiske niveau, som udvikles i forlængelse deraf. Med Maastricht-traktaten kodificeres den inddragelse af kultur- og undervisningsspørgsmål, som længe har fundet sted i EF-regi. Nationalstaterne i fædrelandenes Europa er ved at blive tømt for økonomisk og politisk betydning og skal nu holdes på benene ved hjælp af kulturen, idet den fælleseuropæiske arv skal fremhæves og de nationale og regionale forskelligheder respekteres. Målsætningerne indebærer imidlertid en profilering i modsætning til folk uden for EF og en tilsvarende markering i forhold til 'de fremmede' inden for EF-området, det være sig flygtninge eller gæstearbejdere. Samtidig tjener akse mellem den fælleseuropæiske og den nationale kultur til at lægge en dæmper på et oprindeligt og basalt aspekt ved internationalismen: forbindelsen mellem ligestillede grupper på tværs af grænserne.

Internationaliseringen af undervisningssystemet er i fuld gang og vil få mere gennemgribende konsekvenser end muntre besøg i Prag. Den centrifugale tendens er der mange eksempler på: To-

sprogede speciallinier er indført, fremmedsprogsundervisningen er intensiveret, og eleverne i gymnasiet og hf forberedes overhovedet til at deltage i spillet om det internationale arbejdsmarked, mens restgruppen endnu engang lades tilbage. Internationaliseringen har imidlertid også en centripetal tendens, der peger indad i fagene: Fremmedsprogsundervisningen lægger derfor mere vægt på det moderne og på kulturforståelsen. Da de humanistiske fag i deres grundlag er defineret ud fra nationalitetssynspunktet, kan tendensen ikke undgå at påvirke dem fundamentalt.

Mens efterkrigstiden var præget af overgangen fra faktisk til metodisk viden og derefter af prioriteringen af generalistkvalifikationer, vil vi formentlig se en tendens til sammenkobling af de humanistiske fags stof og metoder. Påvirkningen vil også, og ikke mindst, berøre det bredtfaavnende modersmålsfag, der kan komme under pres for enten at glide ind i det fælleshumanistiske eller for at profilere sine kerneområder. Det sidste kan indebære en nedprioritering dels af den internationale medieverden i den udstrækning, den ikke er 'europæisk', dels af det brede tekstbegrebs formulering af de kulturelt marginale gruppers bevidsthed og endelig af det forhold, at i hvertfald visse dele af Danmark er på vej til at blive et multietnisk og dermed også multikulturelt samfund. Netop disse tre aspekter må der imidlertid holdes fast i, både fordi de kaster kritiske blikke på forestillingen om en national enhedskultur og fordi de indgår i billedet af den kultur, der faktisk bruges. Hvis vi lydigt fører faget tilbage til tilstanden før '68, ender vi med en ingemannsk roman og et kulturbillede, der er lige så fladt som den nationalisme, der siden '72 har udviklet sig på fodboldbanerne og i dele af flygtningedebatten. Derfor er det vigtigt for danskfaget at tage stilling til sin ubærlige nationalitet i lyset af internationaliseringen.

### **Après nous le déluge**

Et kort spand af år omkring 2010 bliver af afgørende betydning: Det aktuelle baby-boom vil være unge, der allerede af hensyn til konkurrencen med jævnaldrende i stort tal vil søge uddannelse af høj kvalitet. I de fortsatte skoleuddannelser vil den nuværende generation af lærere gå af, mens deres jævnaldrende fagkolleger på universiteterne vil have haft uddannelsen af næste lærergeneration

som deres sidste og ikke mindst væsentlige opgave. Den handler om de nu midaldrendes børne- og oldebørn og gør et intensiveret samarbejde mellem de fortsatte skoleuddannelser og universitetet nødvendig. Et sådant samarbejde skulle det nu være muligt at få i stand. Efter at de to dele af uddannelsessystemet har haft mere end nok at gøre i en årrække med at røgte egne fortove, er der begge steder administrative åbninger: I skolernes bestyrelser sidder aftagerrepræsentanter også fra universiteterne, fra disse er det tillige muligt at rekruttere censorer til skriftlig eksamen, lærere og ledelse diskuterer målsætning og kvalitet og udvikler ikke mindst almen- og fagpædagogiske dimensioner efter placeringen i amtsregi. Også på universiteterne er der sket en del, der kan bidrage til at sætte skub i fagdebatterne på tværs af sektorskillet: Den nye universitetslov har medført aftagerrepræsentation i fakultetsrådene, censorkorpset skal organiseres på landsplan, det bliver muligt at ansætte deltidsmedarbejdere på langtidsbasis.

De to vigtigste brikker er dog, dels ønsket om at udvikle en forskningsbaseret faglig og fagpædagogisk efteruddannelse for lærerne på skoler og kurser, dels etableringen af ph.d.-systemet på universiteterne. Til brug herfor skal landets universitetsinstitutter i 93-94 formulere forskningsprogrammer, og det er ikke utænkeligt, at en del af danskfaget kunne knytte an til behovene på efteruddannelsesområdet Specielt ikke, hvis eksterne samarbejdspartnere ville gå ind i en delfinansiering af de nødvendige SU-klippekort, for de hænger ikke på træerne i humaniora i samme grad som i natur- og lægevidenskab.

Selv om det smager af sektorforskning, vil et antal af de humanistiske ph.d.-studerende have glæde af en praksisrelateret til skolen. Ansvar for deres studier skal ligge på institutterne, men skolens styrelser og organisationer kunne – i dette tilfælde via Dansk Lærerforeningen – bidrage til udviklingen af institutternes generelle ph.d.-studieprogrammer og til afgrænsningen af enkeltprojekter. Der kunne så med inddragelse af vejlederne skabes et praktisk samarbejde med interesserede lærere fra områdets skoler og kurser. Deres erfaringer ville på den måde komme uddannelsen af den kommende lærergeneration tilgode – og selv ville de kunne deltage i kurser i forbindelse med relevante udviklingsopgaver, herunder arbejdet med nye lærebøger. Et sådant samarbejde ville dy-

namisere på begge sider af sektorskillet, det ville sikre begge parter større indsigt i hinandens behov og det ville herigennem bidrage til også på kort sigt at forbedre fagets undervisning. De humanistiske fakulteter vil formentlig i højere grad end tidligere satse på at blive regionale centre også for efter- og videreuddannelse. Hvorfor skulle et vigtigt fag som vores ikke kræve den fagpædagogiske udvikling knyttet til et sådant samarbejde? Det forudsætter samtænkning i toppen af Kultur- og Undervisnings- og Forskningsministerierne og formentlig mellem stat og amter, men det burde ikke være en forhindring.

Når universiteterne ikke kan løse generationsskifteproblemet alene, har det flere årsager: Forskningspotentialet er blevet udhulet gennem længere tid ikke mindst i de gamle skoleembedsfag, der både har (haft) stor studenterrekruttering og evne til at knopskyde med nye fag som resultat. Tilgangen af forskere til de gamle jordmoderfag har været meget lille, hvorfor man nu kan konstatere, at de ansatte er (for) gamle, i for høj grad er mænd – og i øvrigt er for få (prøv at foretage en konkret optælling af de personer, der i øjeblikket har offentligt betalt forskningstid til at beskæftige sig med dansk litteratur og tænk derefter på student/lærerratioen). Hertil kommer, at den store arbejdsløshed for humanistiske kandidater i de sidste år har nedskrevet de faglige kvalifikationer, både fordi studietiderne er blevet presset ned, og fordi interessen for de centrale dele af studierne er blevet forskubbet til fordel for erhvervelsen af generalistkvalifikationer, der kunne afsættes på nye områder af det offentlige og private arbejdsmarked.

Den type universitet, som de fleste gymnasielærere kender fra deres studietid, er gennem de senere år blevet forandret i retning af en institution for masseuddannelse – som den, de kender fra eget job. Det skaber store problemer både for undervisningen og forskningen, men også nye muligheder for samarbejde, f.eks. om et område som litteraturpædagogik. I dansk sammenhæng har der her kun været foretaget begrænsede investeringer, og aktiviteten har været tilsvarende lav, specielt i de senere år, hvor universitet og skole har skuet hver sin vej. I Sverige og Tyskland har man derimod udviklet området både teoretisk og praktisk, og det er sket i projekter med deltagelse af både skolens og universitetets folk. Hvis en dansk litteraturpædagogik ikke findes, gør udviklingen

både i de fortsatte skoleuddannelser og på universiteterne det nødvendigt at udvikle den. I forbindelse med de problemer, jeg har berørt, kunne bl.a. følgende opgaver være oplagte:

- I litteraturteorien at overveje forholdet mellem den historiske og den ahistoriske tilgang. Der er ingen grund til at tro, at dekonstruktivisterne har skrevet det sidste ord om dén sag – i USA er bølgen allerede vendt igen til ny historicitet. I den forbindelse bør overtekstlige begreber som forfatterskab, genre, tema og periode diskuteres.
- I litteraturpædagogikken at udvikle læsemåder, der er egnede til at aktivere de unges aktuelle forudsætninger, til at fastholde dannelsesaspektet og til at nedbryde traditionelle kløfter i uddannelsessystemet, specielt mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne. Området bør ses i lyset af de unges erfaringer i hverdagsliv og via medierne.
- I kultur- og teksthistorien at undersøge forholdene mellem lokalt, regionalt, nationalt og internationalt i det aktuelle kulturskred. Det bør ske under indtryk af udviklingen af et multikulturelt og kulturelt internationaliseret samfund.

I øvrigt er der nok at gøre for et aktivt fagmiljø: En øget indsats for udgivelse af både ny og ældre dansk digtning er nødvendig, hvis vi skal kunne orientere os fra vores hjørne af hegnet. Vi mangler stadig kritiske, velkommenterede og prisbillige udgaver af væsentlige værker og tillige dybtgående undersøgelser af centrale danske forfatterskaber. I forlængelse heraf er der et stigende behov for at publicere udenlandsk litteratur i dansk oversættelse – både europæisk og den fra andre kontinenter.

Arbejdet med den danske og den udenlandske litteratur vil direkte eller indirekte være af betydning også for adgangen til nye undervisningsmaterialer.

# Studenterbrød

I slutningen af juli brister spændingen. Nogle får klippekort til ønskestudiet, mens håbet brister for andre. Situationen har med rette stor pressedækning. Det er et fast sensommerritual at stille spørgsmålstegn ved, om det er rimeligt at behandle vor vigtigste ressource med kvotientgrønthøsteren.

Uden tvivl godt hjulpet af udsigten til mangel på ny, kvalificeret arbejdskraft som følge af mindre ungdomsårgange har debatten de sidste år fået politikerne til at løbe om kap med hinanden for at skaffe mere fleksible adgangskriterier og flere pladser. Disse ændringer slår for alvor igennem nu. Det vil tage en årrække at få bugt med køen, selv om det er nødvendigt både af hensyn til nationaløkonomien og til ansøgere.

I midten af marts sås imidlertid kornet i uddannelsessystemet. Eleverne i folkeskolens afgangsklasser søger i stigende antal gymnasier og hf-kurser. Flere og flere af de ældste elever herfra stiller op som studerende.

Studenter omtaler ofte sig selv som 'elever', holdet som 'klassen' og deres højere læreanstalt som 'skolen'. Det kan skyldes færdigheder i engelsk, men er nok snarere et uskyldigt tegn på, at skolen har præget dem i bredere forstand. Efter at have tilbragt en god del af deres vågne liv sammen med pædagoger, har de solide erfaringer med elev-rollen.

Det viser sig hurtigt, at 'student' ikke blot er et dyrere ord for 'elev'. Det hører til en anden virksomhedskultur. De forskellige institutionstyper i uddannelsessystemet har hver deres historiske forudsætninger og samfundsmæssige opgaver. Lærerne, planlæggerne og oftest også de politiske beslutningstagere trives ofte godt med denne sektortænkning. Fra folkeskolen og opad kan man skabe profiler og mål.

Det kan bidrage til at give børnene og de unge tryk og identitet, men sektortænkningen volder dem også kval. Hvis noget bin-

der systemet sammen til en helhed, er det hierarkiet, som de uddannelsessøgende sorteres af. Naturligvis oplever de det som barskt, når systemets fanden tager de bagerste ved hver kløft. Mange giver op på forhånd, nogle fordi de lytter til myter om, hvordan det ser ud på den anden side. Hvad end årsagen er, så spilder de deres tid ved at stå i kø, mens de serverer på en café.

Fremtidens opgaver kan ikke løses via fortidens indsigter. Når USA, Frankrig, Tyskland, Japan og andre lande, vi fremover skal leve af at konkurrere med, har satset på uddannelse, så skal mange flere danske unge over kløfterne. Mere end 50% af en årgang skal i en ikke fjern fremtid have en studentereksamen eller tilsvarende og formentlig 30-40% en bachelor-uddannelse på et universitet eller en højere læreanstalt.

Der er stadig forbundet en del myter med dét at studere. 'Herrer vi ere i Aandernes Rige...' og Hostrups mere muntre *Gjenboerne* er gammelt gods. Tættere på er den nuværende voksengenerations minder om dengang, de blev – eller ikke-blev – en del af den lille skare på 5-10% af en årgang, som fik den eftertragtede hue. Siden har gymnasier og hf-kurser udviklet sig pædagogisk og fagligt, så de nu kan give et tilbud til en stor del af hver årgang. Nogle taler om forfladigelse uden hensyn til de anderledes kvalifikationskrav i informationssamfundet. Mange har allerede nydt godt af at kunne opfylde dem.

De højere læreanstalter har de senere år ændret sig på samme måde efter at de i århundreder har uddannet offentligt ansatte – fx læger, administratorer, præster og gymnasielærere. Nu ender kandidaterne også i private jobs. Det er muligt at stige af undervejs på forskellige niveauer i uddannelsen, og de enkelte studieforbøb har både bredde og specialisering. Det er nødvendigt. I takt med at forskningens viden om os selv og vores omverden er øget, udvikles der nye opgaver, som denne viden må bidrage til at løse. Dermed vokser også behovet for højtuddannede problemløser i alle dele af samfundet.

Vejledning kan give de unge indtryk af, hvordan det vil være at gå over broen til en videregående uddannelse. Det vigtigste er formentlig selve valget af at gå, derefter valget af stedet og af faget. Personlige relationer – kæresten, vennerne og familien – spiller en



afgørende rolle for valgene. Selv, når de vælger et fag, de kender fra skolen, viser det sig tit som en overraskelse.

De lærere, som modtager dem på universiteter og højere læreanstalter, er blevet mere opmærksomme på pædagogik. Men forskellen mellem deres og de studerendes erfaringshorisont øges for hvert år. Og det kan være svært at komme i dialog med de store hold, der starter i disse år. Alene det forhold, at universiteter og de andre højere læreanstalter er store institutioner, som gennem en år-række er blevet udsultet for nyansættelser af fastansatte lærere og forskere, er årsag til, at de unge må tage et betydeligt ansvar, nu de er studenter og ikke længere elever.

Overgangen til studieforløbet søges naturligvis blødgjort ved introduktionsuger, ved studievejledning – og først og fremmest ved tilrettelæggelsen af undervisningen, som i begyndelsen er ret 'gymnasieagtig'.

Nogle studiemiljøer mener den er det i for høj grad, andre arbejder bevidst med overgangsfasen for at gelejde frem til det egentlige studium. For at nå dertil, er det nødvendigt selv at kunne styre sagerne. Der er ikke mødepligt, og hver undervisningstime kræver så lang forberedelsestid, at studierne viser sig at være et heltidsjob – oftest uden den kontante tilbagemelding, man får i både skolen og det 'virkelige' arbejdsliv.

Godt og vel, for man kan aldrig læse for meget. Fra ethvert sted i pensum åbner sig det egentlige – dét, der afslører, at pensum blot er en forudsætning for studium. Den bedste metode til at undgå enten at undervurdere opgaven ved blot at 'læse lektier', at fejlvurdere den ved at bevæge sig ud ad for mange tangenter eller stresset at overvurdere den, er at gå ind i studiegrupper med kammeraterne. Løsningen synes oplagt for unge, der har fungeret i kammeratskabssammenhænge i årevis. Alligevel er der en del, som ikke benytter den. Den, der overlever de første måneder og giver den nye situation tid til at sætte sig, er allerede godt på vej.

Når underviserne trækker på smilebåndet af 'eleverne' og deres 'lektielæsning', kan det ikke blot affærdiges som udtryk for en elitær holdning, næret af en måske svigtende hukommelse om egne studenterdage. Begrundelsen er ønsket om at udvikle de kvaliteter

i studiet, som gør det til andet og mere end undervisning. Her er både de og studenterne ofre for mange års misforstået discountpolitik.

Når de videregående uddannelser skal henvende sig til en stor del af den kommende arbejdsstyrke, kræver det nye pædagogiske strategier, men også et større medansvar fra de studerendes side. Ellers opfattes studiemiljøet fra begge sider af katederet som en fabrikk, hvor der arbejdes efter reglerne. Studiefagene lever i mødet mellem gode traditioner og kritiske eftersyn af disse, bestemt af de opgaver, de skal varetage eller evner at opfatte. De studerende er uundværlige i denne dynamik – og den er vigtig, også for deres senere arbejde.

De faglige miljøer sætter personlige processer i gang og er centre for nysgerrig kappestrid om en ny indsigt, der udvikles i samspillet mellem forskning og undervisning. Selv om nye studerende ikke kan gå ind i forskningsprojekter, så er det vigtigt, at de udvikler en glubende nysgerrighed. De må også prøve at mætte den.

Der er mange tilbud i form af gæsteforelæsninger og seminarer. Fra starten må studenten skrotte den opfattelse, at lektielæsning er godt nok. Det faglige miljø må i stedet opfattes som et værksted og et vækststed.

De fleste studenter arbejder ved siden af studierne. Det er nødvendigt for deres økonomi, og det åbner i nogle tilfælde også en vej til et job hinsides eksamen. Man kan diskutere den højere visdom i, at de optager en ganske stor mængde jobs i et arbejdsløshedssamfund. I forhold til uddannelsen røver det tid, og ikke kun det.

De studerende har i mange tilfælde allerede som elever vænnet sig til at skelne skarpt mellem uddannelse, erhvervsarbejde og privatliv. Resultatet kan blive en livsstil, hvor erhvervsarbejdet stjæler ikke bare tiden men også engagementet, bl.a. fordi de unge her får hurtige og direkte reaktioner på deres indsats. Tilbage bliver ofte en mere passiv holdning til studiet. Det fremstår som et forbrugstilbud og ikke som en livsfase, der omfatter og udvikler faglige, sociale og holdningsmæssige aspekter til en helhed.

Bag kvotientræset er det officielle mål for gymnasiet og hf almindelse og studieforberedelse. Studentens faglige forudsætninger skal være i orden, men lige så vigtig er holdningen, lysten og energien. Erkendelsestrangen har børnene allerede, før de bli-

ver 'elever', så opgaven for uddannelsespolitikken må være at søge at udvikle og ikke at spolere. Studenterne må selv melde sig ud af den uhellige alliance mellem lønarbejder- og klientroller. Og universiteterne må stadig øve sig i at være en skole for livet.

Studenterbrød er resterne fra de riges bord. Det er ikke sundt at spise – og ikke nødvendigt at servere, fordi flere vil sidde hos.



# Det hjertelige oprør

Kære kandidater, mine damer og herrer!

Måske skulle jeg sige kammerater eller citoyens! Vi befinder os i beskyttet zone i slutningen af revolutions-uge 1.

Røret har både med økonomisk-organisatoriske betingelser og med faglighed at gøre. Bagved ses en protest mod den klientgørelse, der de senere år har huseret i de overfyldte lokaler, og en opfordring til at tage studiet på sig som en del af tilværelsen og ikke kun som en marginal aktivitet. Så blidt og humoristisk aktionen har fundet sted, så har den allerede før start vakt stor opmærksomhed, endog i de landsdækkende medier, der brugte overskrifter som 'Universitetsoprør i lys lue' med henvisning til forholdene på nordisk i Odense.

Det er ingen nyhed, at der holdes timer og uddannes kandidater. Det er heller ingen nyhed, at der er for dårlig plads, for få lærere og for ringe vilkår for den forskning, som skal ligge bag undervisningen. Det har universiteterne gjort opmærksom på gennem en år-række – ligesom man har protesteret mod de generelle og selektive beskæringer af uddannelserne, som har fundet sted under Haarders regime. Derimod er det en nyhed, at græsrodderne protesterer højlydt. Tidligere har protesten været tavs: Mange studerende har stemt med fødderne. Nogle har bidraget til de høje frafaldstal ved at sløve hen og andre ved at være utålmodige over de discount-forhold, man har budt humaniorastuderende i årevis. Hvis den tidligere regerings nedskæringer skal følges op af den nyes fine målsætning om at give flere unge en bedre uddannelse, så må der andet og mere til end flere stole i lokalene.

Røret er velkomment. Det har afsæt i en situation, som kan få 68'erne til at huske de masseforelæsninger og den topstyring af fagene, som var konkret baggrund for, at studenteroprøret også fik en dansk aflægger. Den gang fik studenterne en betydelig indflydelse på deres arbejdsforhold, som man misundte os i andre lande,

men som nu gennem bl.a. Universitetsloven afgørende er blevet beskåret. Man kaldte denne håndsrekning fra magthaverne 'repressiv tolerance'.

Det aktuelle, hjertelige oprør er dog først og fremmest sit eget. Det er blevet mødt af magthaverne med to slags forslag til problemløsning. De humanistiske dekaner vil skære optaget ned i 1995, mens undervisningsministeren beder om, at man finder andre veje. Bag det synspunkt ligger den velkendte politiske realitet, at der hvert år er lange køer, mange afviste og høj ungdomsarbejdsløshed. Kunsten er at løfte den opgave uden at kvaliteten forsvinder. Det betyder, at universiteterne skal have mulighed for at drive forskningsbaseret undervisning, og at de studerende skal have mulighed for at studere. De skal fordybe sig, ikke gå i skole.

Under nedskæringsperioden har ord skiftet betydning: 'Reform' betyder reduktion og 'kvalitet' karakterræs og 'fremskridt' ofte det modsatte. Alligevel går tiden fremad i den forstand, at fortiden ikke vender tilbage.

Oprøret er en fremadrettet kommentar til et samfund, hvor hensynet til solidariteten og velfærdsmodellen tilsyneladende udfordres af hensynet til skatteyderne. Men blandt dem kræver stadig flere ordentlig uddannelse. Der er bred erkendelse af, at konkurrencen på det internationale marked gør øget satsning på uddannelse og forskning nødvendig.

Det gælder ikke blot inden for de hårde og umiddelbart madnyttige dele af videnskaben, men også i humaniora, forstået som en afsluttet diskussion med os selv og hinanden om det liv, vi vil have. Når lederne her i virkelighedens hårde erhvervsliv diskuterer grundlagsproblemer, bruger de Kierkegaard og Grundtvig. Enhver udvikling af ny teknologi er afhængig af det humane aspekt, af etiske og økologiske overvejelser. Fader Holberg og Søren Sok er på vej tilbage i folkeskolen. VUC-området og udlændingeundervisningen er gennem det seneste 10-år ekspanderet voldsomt, og de næste 10 år vil gymnasiet og hf få brug for mange nye lærere. Trods al snak om bogdropperi bruger flere end nogensinde deres fritid på læsning og kultur.

Der er altså brug for mange veluddannede kandidater, også i det fag, som tager vare på det sprog, den litteratur og de medie- og kulturudtryk, som har rod i Danmark. Derimod er der grund til at

pege på tre svage led i den fødekæde, som gør dansk til et fag for alle: Mange lærere i folkeskolen underviser i dens mest centrale fag på baggrund af kun ét års seminarieuddannelse. Undervisningen i de erhvervsfaglige uddannelser står svagt. Universiteternes sidefagsuddannelser er beskåret til 1,5 år, hvilket er en absurd forudsætning for undervisning på højt niveau i fx gymnasiet.

Frank Jensen betegnede ved sin tiltræden Forskningsministeriet som 'fremtidens'. Den karakteristisk gælder også Undervisningsministeriet. Hvis målsætningen skal opfyldes, må oprørets krav om beskyttelse indebære det perspektiv, at også andre har krav på samme fordele. Beskyttelse er ikke et mål i sig selv, men en nødvendig forudsætning for en befrielse – en stadig kritisk diskussion af de akademiske fags betingelser, praksis og udvikling. Vi må have bevidsthed om den nationale arv. Men vi må også se den som del af en international kultur. I fremtiden vil samspil og modsætninger mellem lokal, regional, national og international kultur stille særlige opgaver til modersmålsfaget. I den forbindelse vil det internationale ikke blot vise sig som global kulturindustri made in Hollywood, men også som multi-etniske og -kulturelle blandformer i et samfund, der selv er en minoritet i Europa.

I dag er vi sammen for at fejre de kandidater, som gennem det sidste år har afsluttet deres uddannelse ved Center for Nordiske Studier. Det er ingen nyhed, at mange vælger dette studiested og forlader det med velpakket randsel. Så meget mere er der grund til at kippe med flaget for de 21, som det sidste år har forladt vores beskyttede zone. Jeg håber I tager en befrielse med på turen. Jeres indsigter, viden og færdigheder er fremtiden. Ikke blot den fremtid, som faget skal leve af, men også den fremtid, som jeres elever skal leve for.

Det vil være en misforstået og overdreven tro på danskfagets velsignelser at antage, at en dansklærer er ene om den opgave. En råkold mandag morgen er en flok htx-drenge eller en flok sproglige gymnasiepigter fjernt fra dansk. Hvor man end kommer i fagets heterogene virkefelt, så spiller man alligevel som formidler af modersmålets sprog, litteratur og kultur en særlig rolle ved både at præsentere det kendte som mærk-værdigt i egentlig forstand og ved at vise det i tid og bevidsthedsform fremmede som vedkommende.

Faget giver en historisk bevidsthed om kontinuitet og energiskabende omtolkninger og nedbrydninger i bevidsthedsdannelse og litteratur gennem århundreder; et blik, på Danmark som del af det øvrige Norden; en kritisk sans, som skiller det væsentlige fra det blot faktisk foreliggende samt teorier og begrebsdannelser, der gør det muligt at diskutere i et veldefineret sprog. Vigtigst er det imidlertid, at denne platform også er åben for en selvrefleksion, hvor alt dette kan efterprøves og skærpes til ny forståelse og nye problemløsninger.

Erfaringen er prøvesten. Både formidlerens egen, elevernes – og dem begge parter konfronteres med i teksterne. Faget lever af erfaringer og i overskridelsen af dem. Projektet er at gøre *det andet* synligt eller gribeligt i et rum, hvor den enkelte får mulighed for at befri sig selv i sin ejendommelighed. Giv jeres tilhørere noget andet og bedre end det, de venter.

Som fagmennesker har I viden, redskaber og færdigheder. Men verden består ikke af fag, og dem, I henvender jer til, har hver deres forudsætninger, der skal tages alvorligt – også ved at blive udfordret. De tider er forbi, hvor faget kunne opfatte sig som en mængde af fakta om forfatteres liv og værk, som det drejede sig om at putte ind i tomme tønder. I vil møde mennesker, der er utålmodige med forfattere og deres tekster og som insisterer på selv at være kreative både som problemløser og som fiktionsmagere.

I har en fælles opgave. Den er forpligtende. Siden Hippokrates' lægeskole på Kos omkring 400 f.Kr. har det været skik, at læger af lagde et løfte, inden de kunne praktisere. Løftet er naturligvis blevet reformuleret siden, men vi har alle grund til at være om end ikke trygge så dog tryggere, fordi det stadig eksisterer. Det går ud på, at lægen efter bedste skøn forpligter sig til at anvende sine kundskaber med flid og omhu til samfundets og sine medmenneskers gavn. På Center for Nordiske Studier mener vi ikke, at vore kandidaters arbejde er mindre væsentligt end lægernes. Derfor har det gennem de senere år været skik, at kandidaterne gav hånd på, at de som humanister vil anvende deres viden, kunnen og færdigheder til gavn for det enkelte menneske og samfundet.

Jeg vil ønske jer tillykke med en rose og bede jer give håndslag på humanistløftet.



# Humanioras formidling

Evalueringsrapportens enkelte vurderinger og forslag vil jeg ikke kommentere.<sup>1</sup> Vi skrev, hvad vi skrev, og det er nu lagt frem til debat. Hvad jeg vil sige, må ikke forstås som forsøg på at lede den væk fra sin genstand, men som et bidrag til at sætte den i gang. Mine bemærkninger vedrører nogle overvejelser over formidling af humaniora, som har ligget bag min medvirken i evalueringen. Også dét kunne føre vidt. Og da disse materier er en daglig opgave for den samlede mængde af humanistiske forskere på Lærerhøjskolen, er det som at prøve at give bagerbørn hvedebrød, hvad man ikke skal. Når jeg alligevel vover et øje, skyldes det, at nogle blandt rapportens aktører måske deler Tom Kristensens synspunkt, at man må kunne skrive et dårligt digt, hvis man vil kritisere et godt.

Humaniora kan ikke hældes fra din flaske i en andens glas. Hverken flaske eller glas kan være tomt eller kan tømmes. Glas og flaske er krystallinske, flydende eller atmosfæriske tilstandsformer, der som sådan allerede er indhold. Om end vi selv mest består af vand, har 'humor' og 'human' forskellig rod. Hvis humaniora er en virkning på det menneskelige i retning af det ædelt menneskelige, så må man undre sig over, hvorfor humanister ikke nødvendigvis er præget af humanitet. De må forstås – i tidens, rummets, kønnets, og kulturens dimensioner – med sig selv som prøvekaniner og kan derfor være hårdt hjemsøgte.

Humaniora er altså selvrefleksiv og selvkritisk. Forrige århundredes idealister – som vi endnu tillægger væsentligt ansvar for vores tænkning, og som genopdagede humaniora for at gøre det til institution – opfattede fænomenet som menneskets kontakt med sit 'egentlige jeg'. Senere tider har ikke kunnet kalde humaniora natur endsige 'højere natur'. Ligesom barndommen er fænomenet opfundet, og har siden antikken haft skiftende betydninger. Ker-

nen er dog at prioritere udviklingen af ethvert menneskes evner og muligheder højest. De historiske forskelle viser sig i det, som derved er blevet sat lavere. Det være sig Gud, konge, fædreland eller institutions- og informationssamfundet.

Humaniora kan således forstås som det møde mellem et beredskab og en oplevelse eller tradition, der afsætter erfaring, og som måske bidrager til udviklingen af en livsanskuelse, forstået som en dynamisk, uafsluttet proces altså det modsatte af disparate oplevelser, dogmer og aflukkede helhedsforståelser. Herom skrev Kierkegaard:

En Livs-Anskuelse er nemlig mere end et Indbegreb eller en Sum af Sætninger, fastholdt i sin abstrakte Hverkenhed; den er mere end Erfaringen, der som saadan altid er atomistisk, den er nemlig Erfaringens Transsubstantiation, den er en tilkæmpet af al Empirie urokkelig Sikkerhed i sig selv, hvad enten den saa blot har orienteret sig i alle verdenslige Forhold (et blot humant Standpunkt, Stoicisme f.Ex.), der derved holder sig uden for Berøring med en dybere Empirie – eller den har sin Retning mod Himlen (det Religieuse) deri fundet det Centrale, saavel for sin himmelske som sin jordiske Existents (...)

I disse guddommeligt knudrede sætninger slår den unge, vordende filosof hovedet på sømmet i sin bog-lange anklage mod H.C. Andersen for at mangle livsanskuelse. Katastrofalt, fordi det drejede sig om en roman, og fordi en roman ifølge Kierkegaards og samtidens forventning måtte være båret af en livsanskuelse for at kunne hænge sammen. Den inddragelse af det himmelske, som Kierkegaard placerer højest, indgår ikke længere i den livsanskuelse, man beskæftiger sig med i uddannelsessystemet, skønt kristendommen længe spillede en afgørende rolle i folkeskolen. Dette viser, at livsanskuelsesgrundlaget i sig selv er mindre historisk uforanderligt end kravet om livsanskuelse. Men også, at en given helhedsforståelse kan spaltes i et videnselement, som forbliver i skolen, og et element, der udgrænses som privat og henvises til andre sammenhænge.

Humaniora er nu sækulariseret, men stadig forpligtet på erfa-

ringsdannelse – og dermed også på arbejdet med ideologiske produkter som romaner. Man kræver ikke en 'højere' mening, men en 'dybere'. Af humaniora skal man ikke blot lære at læse indenad, men især mellem linjerne for at få etableret den mening og sikkerhed i sig selv, som vi stadig med Kierkegaard mener, det er enhvers opgave at tilkæmpe sig.

Det er visselig ingen let opgave, når 'meningen' hævdes at være pensioneret sammen med de gamle, store historier. Men det har gennem flere århundreder karakteriseret humaniora, at enhver – på sit sted i den kollektive historie – må træde ind for at begynde forfra på kollektivets historier – af hensyn til sin selvforståelse. Kannerne må sætte af fra deres højholtske nulhuller med samt deres sanser og sprog for bestandig at reflektere over sig selv og deres virksomhed. Afskalningen af gamle elementer og indoptagelsen af nye kan – og må – ske igen, hvis humaniora skal være levende. Det bidrager til, at humaniora kun på visse felter kan leve op til de 'hårde' videnskabers krav om videnskumulation. Men ellers går humaniora i stå, og så har vi ingen andre forståelsesstrategier at sætte ind.

Humaniora kan ikke reduceres til formidling, og ikke alle humanister formidler humaniora. Men humanioras formidling er på sin vis allerede humaniora, forudsat at den kritiske dialog med stoffet og selvrefleksionen aves af respekten for dialogen med eleven. Humanioras formidling er ikke spredning af human hygge, men tilrettelæggelse af konfrontationer med tilværelsens gru og glæde. Tages paratheden på ordet, må man beskytte den kærligt under forførelsen og bringe den hen, hvor den kan bunde i egen erfaring.

Mens kunstens midler altid helliger målet, så er dette ikke i samme grad tilfældet med de humanistiske fag, der formidler kunsten. Trods de etiske krav, der her gør sig gældende, er enhver lærer imidlertid også en performer, der – badet i blikkene – næppe kan frasige sig retten eller lysten til at chokere på tynd is.

Den industrielle kulturformidling har anderledes kyniske forførelser, som indebærer vanedannelse og bekræftelse snarere end overskridelse. Læreren må tage sig af både den eksperimenterende kunst, som levner modtageren åbne huller, og af de kulturprodukter, som dogmatisk søger at fylde alle sanser i en grad, så resultatet

kan blive handlingslammelse – bortset fra zapperiet. Modsætningen mellem højde og bredde er med god grund bestandig på kulturpolitikens dagsorden. Men blandt de nye medieprodukter findes også nogle, som synes at overskride modsætningen, fx dataprogrammer med rollespil, hvor brugerne kan gå ind og ud af de agerende skikkelser og bestemme deres skæbne. Nye medier kan give et skærpet blik for de gamles dyder – lige som da novelle- og romanprosaen brød igennem og gav verset nye funktioner som blomstrende centrallyrik.

Enhver kan i informationssamfundet boltre sig æstetisk, og netop det giver paradoksalt nok et legitimeringsproblem: Hvilke legitime erfaringsrum findes i en åbenhed, hvor ikke blot betonmure brydes ned, men også kunstens institutioner og det modernistiske, autonome værk spaltes under afgivelse af æstetisk energi, som stammer fra æstetiske konventioner med rod i klassicisme og romantik? Eller hvor værket allerede, som postmodernismen hævder, er spaltet og overladt til en bruger, som har fået frihed fra det hele, og kan bruge det til hvad som helst. Måske stopper vi en halv i erkendelse af, at vi trods alt midt i det hele også antager, at virkeligheden er til – sådan rent praktisk i form af forhaver, forvaltninger, forlovelser og forsvindingsnumre – selv om vi ved, at det hele er arrangementer – virtualitet in spe.

Kunst og kultur har ingen på forhånd legitimeret placering med mindre man griber til tvangsforanstaltninger i form af kanonlister. Alligevel bruger stadig flere deres tid på at leve i gennemæstetiserede universer, hvad enten det sker i modens eller Mozarts. Ud fra et kommunikativt synspunkt kan det hele beskrives som information, og høj civilisation karakteriseres ved mængden heraf. Nu, hvor kornet er en selvfølge og brødene bagt, kan vi fordrive tiden med flere skuespil. Flere kan lege med mere i længere tid end nogensinde tidligere. Det kreative samfund står for døren. Men unægtelig også spørgsmålene om, hvad det er, vi bruger vores energi på. At vælge i informationsstrømmen og at forstå, hvad vi har valgt, kan ikke blot forklares med fortidens viden.

Humaniora har traditionelt tilsyneladende lært folk at gå baglæns med blikket rettet stift mod en fortid, der køres på museum. Ryd lageret, råbte futuristerne. Nu har enhver mulighed for at

stoppe det ned på pc, illustreret og med stereolyd, hvorved det både bevares og skrottes. Selv om eksperimentets radikalitet fremtvinger begrundelser af ethvert valg, som var det det første og sidste i historien, så viser selve eksperimentet sig at være så gammelt som humaniora selv, jf. antikkens overvejelser over formidlingen og brugen af kulturarven. Alle kan begynde hvorsomhelst i den uvejsomme labyrint uden centrum og udgange. Selv *den* historie er skrevet på forhånd, bl.a. af Umberto Eco. Men, hvor skulle vi vide det fra, hvis humaniora ikke også var hukommelse?

Humaniora er mange fag. De kan metodisk være meget forskellige, men også have arbitrære grænser, som er til besvær, fordi megen forskningsenergi investeres i demarkationer, som i virkeligheden handler om ressourcer og ikke om de problemer, der i den virkelige virkelighed trænger til at blive løst. Ud over helhedsforståelse og erfaringsdannelse er de karakteriseret ved at være et mix af viden og færdigheder, der kan være forskelligt vægtet, men ofte skyldes en tradition, som kunne trænge til diskussion. Mens fremmedsprog-fagene satser på grammatisk viden med henblik på at opøve udtryksfærdighed, anses samme på modersmålet med urette som så høj, at grammatisk og historisk viden om sproget hastigt kan dropes og kravet til skrivefærdighed underprioriteres.

Mens fag som musik ofte er forbundet med udøvelse, har analysen af litterære tekster normalt ikke til hensigt at skrive sådanne, højst at læse dem – og ikke sjældent blot at lære at foretage analyser, som så kan bruges til andre formål. Fx at orientere sig i virkeligheden, hvad der endda ikke er så galt.

For de humanistiske fag, der beskæftiger sig med kunst, kan resultatet dog blive en fraspaltning af lysten og legen med deres materiale – for litteraturens vedkommende sproget. Derved forsvinder det æstetiske ikke, men bliver afskallet som en privatsag. Når nu de humanistiske fags genstandsområder har mistet deres på forhånd givne legitimitet, kunne vi bruge lejligheden til at spørge, om kunsten nødvendigvis vil det, som de akademiske fag og institutioner har villet den? Er det kunst vi kommer frem til, eller blot teknik?

Alternativet til at se litteratur og kunst fra dets egne steder og

institutioner som en forfaldshistorie er at anvende et brugerperspektiv. Det betyder ikke at man skal acceptere, hvad markedet tilbyder af ligegyldig underholdning, men at lære brugerne at stille mere ambitiøse krav. Hvis man kan tvinge landbruget til at lave økomælk, skulle det ikke være umuligt.

Humaniora er at høre græsset gro, at kende mange slags udtryk, men humaniora er ikke selv en kunst. Det er rent pjat, hvis man kalder virkeligheden en tekst og den videnskabelige undersøgelse en fiktion. Humaniora er i modsætningen til kunstens illusionsmageri forpligtet på argumenter og på kritisk og historisk at undersøge det fortrængte. Den afgørende kvalitet ved en tekstanalyse er derfor, at den fastholder kravet til sig selv om at være forpligtet på virkeligheden i to henseender: Den må kunne etablere en produktiv friktion eller samtale med teksten som en faktisk foreliggende æstetisk helhed, og den må tilsvarende kunne bringe sig i forhold til brugerens erfaringsdannelse. Ingen af de to krav er i sig selv tilstrækkelige.

Mens man langt op i dette århundrede i de litterære studier og den tilsvarende skoleundervisning lagde vægten på viden om forfatterne og siden med inspiration i nykritikken på færdigheden i nærlæsning af teksten, er opmærksomheden i dagens forskning rettet mod modtageren. Deri ligger en befrielse, men også det problem, at denne modtager bliver stadig mindre lydhør. Til gengæld insisterer han på at producere uden egentlig at forvente svar og dermed et modspil, som kan bidrage til at holde de arbitrære udsagn fast i forhold til kriterier, der lader sig diskutere. Lige som de usorterede mængder af information er den vilde trang til at kommunikere et godt argument for vigtigheden af humanioras forsøg på at søge orden og sammenhæng.

Forsøget foregår hver dag i skolestuen, hvor mange forhold er vendt op og ned. Børnene får hurtigt voksne forbrugerroller, mens læreren må varetage forælderroller. Det sidste er et argument for fælærerprincippet og indgår derfor i diskussionen om forholdet mellem fag og pædagogik. Spørgsmålet om mere skole griber afgørende ind i forhold til den omtalte privathedsgrense, ligesom en sænkning af sektorbarrierer mellem de enkelte dele af det samlede skoleforløb til og med ungdomsuddannelserne vil minimere de kultursammenstød, eleverne skal igennem.

I udviklingen mod et mere enstrengt og indholdsmæssigt bedre koordineret skoleforløb, vil de humanistiske fag blive en vigtig krumtap, og der ville blive stillet store krav til viden, færdigheder og erfaringsudvikling. At dømme efter udviklingen i Tyskland, USA og Japan er der lang vej igen, før vi har fået uddannet tilstrækkeligt mange godt nok i skolesystemet – bl.a. til det helt elementære, men besværlige, at kunne læse bedre end i midten af folkeskoleforløbet.

Billedet, jeg har ridset op, forestiller humanioras formidling. Det ses, at der i humaniora er en række problemer, også af skolereløvs karakter, som ikke blot lader sig løse via en pædagogisk indsigt, så nødvendig den end i øvrigt kan være. Billedet viser også, at den fagpædagogiske forskning i relation til humaniorafagene bør udbygges og bringes i forhold til børnene snarere end til uddannelsessystemets sektorer.

Vi har under besøgene set stærke miljøer, der satsede på både faglig og faglig-pædagogisk forskning, vi har set mange fortrinlige enkeltprojekter, og vi har hørt om forskellen mellem videnskabsfag og skolefag. Det har dog ikke kunnet fjerne det indtryk hos mig, at en samlet strategisk plan for humaniora på DLH bør gøres mere synlig og fagligt langt mere markant.

Her på falderebet vil jeg efterlyse et samlet bud på forskningsprojekter i de centrale dele af de humanistiske skolefag, som sætter ungerne i stand til at kunne, hvad de skal, og som demonstrerer, hvorfor de skal lære, hvad de bør. Perspektivet bør række langt ind i det næste århundrede, og såvel den fagpædagogiske som den faglige forskning bør afgørende styrkes. En sådan plan for DLH's humanistiske forskning må efter min opfattelse være proaktiv og pensionere en del spøgelse. Den må desuden være tværsektorielt orienteret, således at den løfter DLH-forskningen gennem et samspil både med ungdomsuddannelserne og med forskningen på de øvrige videregående uddannelsesinstitutioner. Jeg håber, at forslagene i evalueringsrapporten kan bruges som et skridt på vejen.

## Note

1. Teksten er skrevet som oplæg til møde på Danmarks Lærerhøjskole i forbindelse med fremlæggelse af evalueringsrapporten.





# Evaluering af dansk humanistisk forskning

*Dyrisk gåde*

*Hvad er det, som kunne være 10 m langt, levede i havet uden at være en fisk, lignede en hval, men snarest var i slægt med elefanterne?*

Skal humaniora evalueres? Det korte svar er, at det sker allerede og på mange måder: Rygtet om læsningens og den kulturelle interesse død har længe været stærkt overdrevet. Forskerkolleger vurderer hinanden såvel formelt som informelt. Det hører til institutlederpligterne at påse forskningsaktiviteten. Uden alt dette kan forskerens og dermed forskningens frihed ikke opretholdes. Heri er der intet nyt, bortset fra at universitetsloven understregede, at videnskabeligt arbejde når alt kommer til alt er lønarbejde, undergivet en arbejdsgiver. Han griber ikke ind i emner og metoder, men er en repræsentant for et samfund, der er – så vanskeligt det end kan måles – berettiget til at kræve en vis aktivitet for den løn, der udbetales.

De forsknings-, undervisnings- og formidlingsaktiviteter, man forbinder med humaniora, finder altid sted i en offentlighed. Hvad enten rammen er en disputatshandling, en undervisningssituation eller et folkeligt foredrag, er der mulighed for en udveksling, der ideelt set gør det muligt at lære af processen, samtidig med at den søger sit mål. Selv, hvor en sådan feedback ikke finder sted, bliver der vurderet.

Undervisere er genstand for en skarp iagttagelse, mens de udøver deres gerning, og der er næppe mange dele af deres kropssprog, som er ukendte, når de er færdige. Om end humanister således fra mange vinkler er under intensiv overvågning og vurdering, så sker det i lukkede fora. Det kan give deltagerne i den konkrete situation indsigt, men den kan i visse tilfælde kun vanskeligt formidles til andre brugergrupper eller til de myndigheder med ansvar for at bevilge midler til den pågældende aktivitet. Hvad 'man'

ønsker, er derfor, at den kvalitetsudvikling, som snævert er bundet til situationen, kobles til en sammenlignelighed og sikkerhed, som gør det muligt at se den udefra.

'Man' søger legitimitet, ligesom de mange forbrugere, der går på varemarkedet for at købe mærkevarer. Til trods for, at humaniora altså allerede vurderes, synes det politisk-administrative system at have behov for mere systematiske og personafhængige evalueringer af disse sysler med de mere menneskelige studier.

Overvejelser over, hvorfor det er sådan, kan give anledning til udredninger om 'det moderne', som kunstnere og intellektuelle med god grund har haft svært ved at finde sig tilrette i, så længe det har haft navn, dvs. fra den strid mellem 'les anciens' og 'les modernes', som stod i det franske 1700-tal og egentlig drejede sig om menneskets mulighed, ret og pligt til at vurdere traditionen og bruge den til nye mål frem for at reproducere den. Tendensen var naturligvis ældre, den ses f.eks. i renæssancen, og den fik først sit markante gennemslag i romantikkens forestilling om kunstneren, som seer og skaber, men lad det nu ligge.

Det vigtige er selve det at stille sig uden for kulturarven med sine spørgsmål. Dermed har man identificeret den som noget menneskeskabt, som vi qua mennesker har til opgave at forstå, udvikle og omtolke. Den forskydning river kulturen ud af troens domæne, men den sætter også en vigtig grænse mellem natur og kultur.

Konsekvensen af denne insisteren på at alt kunne (og burde) skabes, samtidig med at alt kunne (og burde) betvivles, har naturligvis været en usikkerhed, der for humanioras vedkommende har været fatal, fordi humanioras opgave jo ikke blot er at levere ny viden og ny kritik, men tillige at give udspil til identitet, både til den individuelle og til den, der er forbundet med familien, gruppen, nationen osv. I det lys er det givet, at humaniora har behov for evaluering, og at samfundet har behov for, at humaniora evalueres.

Hvis man taler om kvalitetsudvikling, lyder det som teknik og bogholderi, men den hyppige brug af dette begreb er et signal om et forskningssystem, der er under hastig udvikling fra det feudale håndværk, som blev styret af de involverede selv gennem personlige kontakter og lavsforpligtelser, til en uoverskuelig mængde af centre, prioritetsområder, netværk osv., som holdes sammen af entreprenørernes bud på markedet for den viden, som samfundet ak-

tuelt anser for relevant, det være sig ældreforskning eller grammatik for nu at nævne to felter, der findes på den brede vifte af humanistiske projekter. Bag dette ligger en forestilling om forskning som lønarbejde, som er fjern for de fleste forskere. De betragter typisk deres opgave som et kald og ved nøje, at en lønarbejderattitude ikke holder en meter, når det virkelig gælder og løfter i en forskningsproces. Alligevel ved forskeren naturligvis, at han af andre opfattes som lønarbejder og må kunne legitimere sin virksomhed ud fra det synspunkt og ikke fx som fri intellektuel.

Relationen mellem arbejdsgiver og lønmodtager kan nok sikre kvaliteten af det enkelte produkt samt en vis kvantitativ kontrol. Men ansvaret for overvejelsen over de sammenhænge, hvori forskningen indgår, kan glippe ligesom den egentlige, kvalitative forskningsdebat – ikke mindst i en situation, hvor forskningen har til huse på masseuniversiteter, der har flere andre opgaver, og hvor alle er presset i en grad, at det ikke kan forudsættes, at kolleger vurderer og diskuterer hinandens arbejder, med mindre de *skal* som led i en formaliseret bedømmelsesproces. Publish or perish. Opretholdelsen af den faglige, kollegiale og almentkulturelle offentlighed er ligesom formidlingen af de humanistiske fag til den kommende generation en opgave, der ikke bør nedprioriteres til fordel for hurtige, kortfristede points.

Vil man ikke bruge kvalitetsbegrebet, kan man tale om en selvrefleksion, der både viser sig i den enkelte forskers pligt til at være sin egen skrappeste kritiker og i fagenes og institutionernes pligt til at forholde deres praksis til de krav om kvalitet og relevans, som skatteyderne stiller gennem politikerne.

De tider ere længst forbi, Arendse, hvor noget så rodfæstet, smukt og tilsyneladende selvgroet og i schillersk forstand interesseløst som humaniora blot kunne hævde at være til. I foråret 1997 søgte Undervisningsministeriets hæderkronede tidsskrift *Uddannelse* svar på det provokatoriske spørgsmål: »Hvad skal vi med humanister?« Pointen er, at det på to forskellige måder er humanisterne selv, som har gjort det muligt og nødvendigt at stille spørgsmålet. Humaniora har trykket kulturen ud af myterne og krævet begrundelser. Men humaniora konfronteres ikke sjældent med et krav om at lade sig forstå enten ud fra synspunktet madnytte eller som en dannet, harmløs fritidsfor nøjelse. Humaniora er begge dele, men egentlig meget andet og mere.

Spørgsmålet om, hvorvidt humaniora skal evalueres, kan ikke blot besvares med, at det allerede sker. Det kan også afføde modspørgsmålet: Hvorfor skulle humaniora ikke evalueres, når nu alt andet bliver det? Der evalueres til højre og venstre, idet begrebet som del af angloficeringen er et modeord, der bruges vel bredt i betydningen 'vurderes'. Men også, hvis begrebet opfattes mere snævert-videnskabeligt, synes vi at være midt i en evalueringebølge. De digre rapporter om forskning og videregående undervisning, som publiceres verden over, vidner om, at evaluering er et fænomen – på vej til at blive til en industri i sig selv – som er af yderste vigtighed i spillet om store ressourcer. Gennem de seneste år er evalueringer stadig oftere blevet brugt som planlægnings-, kontrol- og styringsredskab. Bølgen har rullet hastigt fra USA gennem Europa, i retning fra de 'hårde' til de 'bløde' videnskaber og i retning fra undervisnings- til forskningsevaluering.

Netop fordi så meget andet er blevet evalueret, kan det tænkes, at præmisserne ikke er hensigtsmæssige. Det bliver vigtigt at undersøge, hvorvidt det gods, bølgen har kastet af sig i form af begreber og målestokke kan bruges til evaluering af humanistisk forskning, selvom metoderne først og fremmest er samfundsvidenskabelige og kvantitative, og hensigten oprindeligt var at vurdere naturvidenskab og uddannelse. Man mindes La Fontaines fabel om ræven og storken, der serverer lækre retter for hinanden på hhv. den flade tallerken og i den høje krukke, som passede til dem selv.

Humanioras mistænksomhed i den sammenhæng skal ikke forveksles med paranoia. I de senere år har humaniora ikke blot udviklet sig fra kerneområderne og i et samspil mellem disse, men til lige som en dimension, der griber dybt ind i naturvidenskab, sundhedsvidenskab, samfundsvidenskab og teknisk videnskab, hvor fremtidens opgaver ikke blot er at levere mere viden af samme skuffe, men en viden med indbygget humaniora, fx i form af brugerkrav af etisk, økologisk og social art. Netop i denne situation, hvor humaniora og de øvrige videnskabsområder åbner sig og bryder gamle grænser, er det vigtigt, at de hver især får mulighed for at forstå sig selv uden at skulle være henvist til andres briller. Ikke desto mindre er humaniora ofte i overordnet planlægning udsat for at blive målt og vejret ud fra kriterier, som vel er objektive, men som ikke er relevante, og som kan give systematisk misvisning.

Er der særlige træk ved humanistisk forskning, som man bør tage hensyn til i forbindelse med en evaluering? Hvad indebærer fx i den sammenhæng de mange små, individuelle projekter, den store metodologiske variation og den nære forbindelse mellem forskning og formidling/undervisning? Hvad skal man stille op med internationaliseringens krav om at bringe forskningen ud på det store vidensmarked, mens der stadig også skal skrives på dansk for danskere, om hvad der især er relevant for dansk kultur? Kan man overhovedet tale om humaniora som et fælles videnskabsområde, eller bør man lægge vægt på lighedstræk mellem de enkelte humaniorafag og andre videnskabsområder?

I forbindelse med regeringens nationale forskningsstrategi blev den første overordnede belysning af dansk humanistisk forskning udarbejdet. Forfatterne bag denne såkaldte NASHU-rapport<sup>1</sup> bad som forudsætning for at udarbejde nationale strategier på området om tid til at overveje om – og i givet fald hvordan – humaniora kunne evalueres. Overvejelserne desangående er nu publiceret i en ny rapport, *Evaluering af humaniora?*<sup>2</sup>

Rapporten er baseret på et omfattende materiale af aktuelle udenlandske og transnationale evalueringer af humanistisk forskning samt de få danske eksempler på evaluering af delområder. Hensigten har været at identificere faldgruber og rejse krav til fremtidige evalueringer af humanistisk forskning for på baggrund heraf at drøfte rimeligheden i at iværksætte en evaluering af dansk humanistisk forskning – svarende til, men altså også forskellig fra dem, der er gennemført på andre videnskabsområder med samfundsvidenskab som et aktuelt eksempel.

*Evaluering af humaniora?* giver mange grunde til at være skeptisk over for et sådant projekt. Statens Humanistiske Forskningsråd (SHF) har i sin behandling af rapporten understreget, at Rådet fortsat ønsker at bruge andre virkemidler til at støtte den overordnede faglige selvrefleksion og kvalitetssikring, fx den række af faglige seminarer, hvor område for område holder status og kigger fremad. SHF har imidlertid på baggrund af rapporten og de indkomne høringssvar vedtaget, at Rådet som et fagligt og politisk uafhængigt organ skal iværksætte et forsøg med evaluering af humanistisk forskning. Hensigten er at følge rapportens overordnede krav – fx om, at evaluering bør være både frem- og bagudrettet, at en

selvevaluering bør indgå, og at der under processen må være fri og åben dialog mellem evaluatorene og evaluerede. Det er videre hensigten at følge rapportens ret detaljerede krav til retningslinier, præmisser og organisation.

Forsøget skal evaluere humaniora via en undersøgelse af udvalgte fag på landsplan. Hensigten er at give aktuel indsigt både i humaniora og i de fag, der – spredt over fagviften – vil blive taget op i løbet af forsøgsperioden. Men derudover er hensigten også at bidrage til at evaluere evalueringer, altså udpege en standard for mål, metoder og procedurer, som er relevante for evaluering af humaniora. I den sammenhæng er det særlig interessant at få afgrænset de relevante proxy-variable, dvs. de forhold, som undersøges med henblik på at afdække andre forhold, som umiddelbart er vanskeligt tilgængelige.

Dette sidste kan få evalueringer til at tage sig mere tåbelige ud, end de nødvendigvis er. Når man besvarer spørgsmål i forbindelse med en evaluering, kan man ofte have en tydelig fornemmelse af, at de vedrører forhold, som måske ikke er helt irrelevante, men dog langt fra sagens kerne. Fornemmelsen kan være rigtig, men den kan skyldes spørgsmål, der sammen med andre giver en information, som den evaluerende kan forbinde med et væsentligt træk i sammenhængen. Der er i givet fald tale om aflæsning af symptomer, og en evt. diskussion af disse bør høre sammen med det, der har afstedkommet dem. Er det relevant og fyldestgørende, i almindelighed og specielt for den humanistiske forskning? Er der her specielle forhold på spil, når man skal finde den rette »forkerte« variabel i tilfælde af, at den rigtige ikke lader sig gribe direkte?

Til metadiskussionen om gode adfældsregler i forbindelse med evaluering skal føjes overvejelser over økonomien. Ved etablering af en given evaluering og fastsættelse af dens mål og midler bør der samtidig stipuleres en økonomisk ramme, ligesom det bør afklares, hvorvidt det i det konkrete tilfælde faktisk er pengene værd. Man skal ikke evaluere blot for at kunne henvise til, at det er gjort, og man bør holde sig for øje, at evalueringer kan blive brugt til andre formål end de oprindeligt fastlagte, fx til fyringer eller nedskæringer. Det er vanskeligt at sikre sig, men misbrug kan modvirkes, hvis de evaluerende og evaluerede er enige om ret nøje fastlagte mål og midler for undersøgelsen.

Man bør erindre, at internationale evalueringer ud over de problemer, som knytter sig til det sproglige, også karakteriseres ved høje omkostninger såvel til rejser som til de evaluerendes institutionsbesøg og videre til deres læsning af materialet og udformning af rapporten. De evalueredes tidsforbrug i forbindelse med møder og udformning af materiale til evaluatorene bør tillige indgå i beregningen af den fornødne tid, ligesom tilfældet er med den administrationstid, der er nødvendig både til besvarelse af spørgsmål og til administration af evalueringsgruppens arbejde. Summa summarum er det dyrt, og det er rimeligt forinden at diskutere, hvorvidt der er »value for money«.

Evalueringsbølgen skyldes ikke blot de bevilgende myndigheters trang til tryghed og legitimitet, men mere overgribende, at et globalt videnssamfund, som det vi er på vej ind i, (meget) ideelt set drives af den kraft, der ligger i konkurrencen mellem god og mindre god viden og indsigt. Det indebærer, at internationaliseringen på mange måder bliver af afgørende betydning for evaluering: Forskningens standarder bliver i stigende grad homogeniseret, jf. udviklingen af den danske ph.d.-uddannelse. Det kræves, at der løbende foregår sammenligninger mellem individer, mellem institutioner og mellem fag på institutionelt plan, på nationalt plan og på globalt plan, idet det antages, at denne sofistikerede offentliggørelse vil øge produktiviteten såvel kvantitativt som kvalitativt. Herigennem skabes en tabellarisk synlighed, som i sidste instans gør det overflødigt at læse artikler og vigtigt at tælle dem op. På den led betyder internationalisering – ud over en neddrøsling af den videnskabelige og almene offentligheds betydning – også at der udvikles fælles konventioner om, hvad der tælles, og hvilken vægt det talte tillægges. jf. brugen af citationsindeks.

Evaluering er som nævnt en international bølge, som allerede har taget så meget land, at det kan lade sig gøre at foretage en sammenligning mellem foreliggende evalueringer af humanistisk forskning i Europa (læs: Norge, Sverige, Finland, Holland, Schweiz, Frankrig samt forskningsprogrammer i regi af Nordisk Ministerråd og EU) samt i USA. Rapporten foretager en sådan sammenligning og inddrager heri de humanistiske fag og institutioner i Danmark, som har været under evaluering. Det vigtigste resultat af undersøgelsen af det omfattende materiale er formentlig, at man bør

opfatte det som tågesnak, hvis nogen skulle kræve evaluering af humaniora alene med den begrundelse, at en sådan evaluering finder sted i udlandet. Hvad der i udlandet finder sted på dette område, er nemlig så indbyrdes forskelligt, at der ikke herigennem etableres mulighed for en sammenligning mellem dansk og international standard. Der er tankevækkende delresultater i de udenlandske undersøgelser, men ingen af dem kan levere et paradigma for en etablering af en meningsfuld evaluering af dansk humanistisk forskning. Til gengæld kan man bruge en del af undersøgelserne til at notere sig, hvad og hvordan man ikke skal gøre. På baggrund af dette er der altså behov for et forskningsarbejde, der trækker på internationale erfaringer og som i tillæg til oparbejdelsen af konkret viden om de enkelte fagområder har til hensigt at udvikle en egnet model for evaluering af humanistisk forskning.

Rapporten fremlægger en række overvejelser over en sådan model og dens afprøvning i praksis. Dem skal jeg lade ligge i denne sammenhæng. Blot vil jeg pege på det nødvendige i at insistere på, at evaluering må baseres på en sprogliggørelse af en praksis, fx i en begrundende redegørelse for et forskningsprojekt. Dette indebærer, at selvevalueringen og dialogen mellem den evaluerede og den evaluerende må have en høj prioritet. Ved siden af alle de problemer, der ligger heri, indebærer det også en befrielse fra de meget snævre og næsten privatiserede relationer, som kan hindre forskningsmiljøer i overhovedet at føre en intern faglig samtale. Blikket udefra kan være forløsende, også hvis det er ens eget, som det er enhver bekendt, der beskæftiger sig med selvbiografier.

Konflikten opstår, hvis evalueringen er led i en påtvungen omlægning af forskning til et projekt, der udføres gennem en række forskellige individers forskningsårsværk efter modellen 'x forskere løser et problem på y år'. Den model kan være fornuftig, også i humaniora, men man må også anerkende en anden: Den enkelte forskers navigering af sit livsværk gennem rækken af projekter. Kan man tænke sig noget mere genuint humanistisk end at sætte sit liv ind på en erkendelsesproces? Skrøbelig kan den være, men også det kan sættes på ord, og modellen bør holdes i hævd – bl.a. med den erfaring i ryggen, at de bedste afhandlinger og fremstillinger i humaniora er blevet til på den måde gennem dette videnskabsområdes tusindårige historie.



Evalueringer er hjemsted for mange dæmoner og forblændelser. De viser, at man får svar, som man spørger, og at man helst spørger om de forhold i forbindelse med forskning, som er konkrete, infrastrukturelle og kvantificerbare. Man spørger hellere om materielle forudsætninger og evt. om antal af produkter end om den dybe erkendelse, som forskeren anser for frugten af arbejdet. Det kan man bruge som argument for at undlade evaluering under nogen form, fordi denne aktivitet kun kommer til udenværkerne. Efter at man har vurderet, hvilke forhold af den type, der faktisk er relevante (fx som nødvendige omveje til noget mere væsentligt), kan man også vende argumentet på hovedet. Man kan insistere på, at evalueringer kun må komme til udenværkerne, og at de har til hensigt netop at sikre disse, mens det egentlige – problem, synsvinkel, empiri, teori, resultater – sorterer under forskerens faglighed og må stå sin prøve i mødet med det faglige og kulturelt interesserede publikum, det er tiltænkt. Disse foras vurdering og brug af humaniora bør suppleres med, men aldrig erstattes af evaluatoreernes.

PS Det kan ikke alene være udtryk for vildført tåbelighed, når så stor en andel af de nye studenter hvert år vælger et humanistisk fag. Det kan heller ikke alene være den danske folkeskoles skyld, for tendensen er kendt i hele den vestlige verden og har nu været ret stabil i 30 år.

## Dyrisk løsning

*Et barkdyr, som ikke er en bille, der er opkaldt efter det sted, hvor den færdes, men et væsen på over 4000 kg med en tyk hud, der lignede sprukken bark. Den kaldes også Stellers søko, fordi naturforskeren Steller var den første, som beskrev den. Han opdagede den i 1741, da han deltog i Vitus Berings anden ekspedition i Beringsstrædet. Heroppe i den passage mellem Ishavet og Stillehavet, som adskiller Asien og Amerika trivedes barkdyrene i store flokke, men 30 år efter Stellers optegnelse havde jægerne udryddet den. Det havde været bedre for dette væsen, om det aldrig var blevet indrulleret i den kumulerende naturvidenskab under eget latinske navn, Rhytina (Hydrodamalis) stelleri. Stellers registrering blev afsæt for en økonomisk vurdering af dyret. Symptomatisk er det, at man i den danske kumulation af den kumulerede positivtistiske viden, Salmonsens Konversationsleksikon, finder det i bd. 22, som rækker fra »Spekulation« til »Søøre«.*

Ud fra en økonomisk vinkel har dyrets art været underordnet, og videnskaben bestemte den først længe efter, at arten selv var udryddet. Barkdyret hører til søkøerne, der er vegeatarer, men intet har at gøre med det havkvæg, som vi finder i H.C. Andersens »Store Claus og lille Claus«. Søkøer er en orden af pattedyr, sirenia, som nedstammer fra primitive elefanter, der havde stået til søs. Trods fælles havliv og en del ydre lighedstræk viser knoglebygning og tandsæt, at de ikke er i familie med hoaler, hvilket forskerne ellers længe antog. Omvurderingen af barkdyret og andre uddøde former for søkøer havde afsæt i undersøgelser af skeletdele, som var overleveret i jorden.

Vedr. evaluering kan vi lære af barkdyrets korte historie som barkdyr: At man ikke skal skue dyret på barken, men dog er henvist til at klassificere ydre tegn. At den udefra kommende kan give navn, sprog og eksistens, men samtidig være et fatalt bekendtskab.

## Noter

1. *Forskning i Danmark: Humaniora 1996. Status og strategiske perspektiver.* Forskningsministeriet, København 1996.
2. *Evaluering af humaniora? Rapport fra arbejdsgruppen vedrørende evaluering af humanistisk forskning.* Forskningsrådene, København 1997. Den er skrevet af et udvalg nedsat af Statens Humanistiske Forskningsråd (SHF), bestående af tre dekaner udpeget af dekanekredsen på universiteterne, handelshøjskolerne og Danmarks Lærerhøjskole, én institutionsleder valgt af Kulturministeriets Forskningsudvalg samt fire medlemmer af SHF.

# Hvad skal det nytte?

Hvad skal det nytte? Dette tilsyneladende uskyldige spørgsmål blev stillet fra Folketingets talerstol i 1883 af Viggo Hørup, én af vore mest drevne stilister. Hans kritik var rettet mod fæstningsværket omkring hovedstaden, som Højre anså for at være af største vigtighed for nationens frelse og derfor brugte som forsvar for Estrup-diktaturet. Vestvolden blev etableret, men historien gav Hørup ret, den nyttede intet. Og dog. I lighed med mange andre militæranlæg blev den længe efter nyttiggjort som et rekreativt anlæg.

Det er ikke ualmindeligt at møde den opfattelse, at humaniora ligesom kunstarterne hører fritiden til, mens de tunge drenges tekniske videnskaber repræsenterer den egentlige nytte, og derfor sjældent anmodes om at begrunde sig selv. Ud fra den opfattelse er det spild, når den ene årgang af kvikke unge hoveder efter den anden hælder til de humanistiske studiefag. Man har skåret disse så meget ned, at enhver burde kunne lugte fakta i jernindustrien.

## **Dragning eller fravalg?**

Trods mange forsøg på at retlede dem forsvinder de unge som lemninger i forkert retning – så meget mere harmeligt, som der i de kommende år vil være et dalende antal nye studenter i de videregående uddannelser. Tendensen er velkendt. De unges draging mod fortabelsen er et fænomen, som siden midten af 1960'erne har karakteriseret hele den vestlige verden. Det giver ringe trøst, at vi ikke står alene med problemet. Det gør det snarere så meget mere akut. Dets omfang taler imidlertid mod forsøgene på at gøre det danske skolevæsen eller andre lokale aktører til sorteper. Er tendensen begrundet i fravalg, som i en eller anden skønsm blanding kunne have årsager som skolens ringe undervisning i matematisk-naturvidenskabelige fag, voksenverdenens dyrkelse af materielle goder osv.? Stillet over for det uforståelige og frastødende kunne de unge tænkes at vælge humaniora som et tilbud om indsigt, hel-

hed osv. Et sådant eksistentielt tilvalg er vel i en vis udstrækning et fravalg af egen rådvildhed. Selv om det forbinder sig med noget i humaniora, så abstraherer det samtidig fra de krav til viden, færdighed og indsigt, som i de humanistiske studier kan være – og bør være – lige så kontante som i andre videregående uddannelser.

Jeg skal ikke forsvare tendensen, men jeg tror, den er kommet for at blive. Til syvende og sidst er det de unge, der investerer en del af deres liv på at uddanne sig. De ved måske bedre »Hvad Klokken er slaet«, som fader Holberg skrev i sit heltedigt, *Peder Paars*. Situationen har ikke været enkel af fortolke. Trods presset for at få de unge ind på de tekniske uddannelser, så har der været ledige ingeniører. Omvendt har mange af de forkætrede humanister fået jobs af utraditionel art. Hvis man alligevel ender som generalist, hvorfor da ikke vælge efter lyst?

Og så, for igen at vende alting på hovedet: det er tydeligt for forældregenerationen, at deres afkom ikke i så høj grad har deres identitet knyttet til valget mellem forskellige længere uddannelser som de selv. De unge 'går i skole', hvis de vælger at studere, har vi ofte nok hørt. Det diskuteres sjældnere, hvorfor især så mange drenge med højtuddannede forældre helt vælger uddannelse fra.

## Alting bliver til kultur

Tilbage står, at boomet i de humanistiske studiefag formentlig har givet videregående uddannelse til mange, der aldrig som alternativ ville være draget til DTU. Videre, at denne massive tendens blandt de højtuddannede er medvirkende årsag til en forskydning af arbejdet fra den konkrete behandling af ting og personer til den abstrakte styring og udvikling ved hjælp af symboler og fortolkninger. Selv om vi hører – til trætheden melder sig – om de store historier, der er slut, så må vi konstatere, at mere og mere virkelighed bliver til historie eller til tekst. I denne kulturalisering opstår nye funktioner og manipulationer. Mens arbejdet gøres af maskiner eller i Fjernøsten, kan stadig flere af os koncentrere os om forståelse og manipulation af de abstrakte tegn.

Arbejdet bliver til vidensarbejde. Pointen er, at den nye viden kan erhverves i de humanistiske studier. Efter fyraften kan man så gå en tur på den kulturaliserede Vestvolden – eller være amatør af en art. Også disse beskæftigelser giver humaniora forudsætninger for. Måske har de unge hørt tiden gå.

»Hvad Solskin er for det sorte Muld,  
Er sand Oplysning for Muldets Frænde«

N.F.S. Grundtvig:»Højskolesang«, 1856.

## Seks dimensioner

'Humaniora' viser etymologisk tilbage til latinens 'studia humaniora', dvs. de sysler, som udvikler menneskets ædlere menneskelighed. Uden at forestille sig, at humanisten som privat person er mere ædel end andre, må man vente, at hun eller han har viden om og indsigt i menneskelige værdier og forestillinger og deres udtryk i samfund, kultur, videnskab, sprog, kunst osv.

Som videnskabsområde er humaniora ikke entydigt afgrænset. Sammensætningen af fag, men også de fag, der sættes sammen, forandres over tid. Bag mangfoldigheden findes imidlertid seks dimensioner: Den *historiske*, der ser kulturarven som en dynamisk og kritisk faktor; den *kulturelle*, der fokuserer på kulturmønstre, livsformer, institutioner, normer og værdier; den *kommunikative*, der omfatter sprog samt formidling og medier; den *æstetiske*, der vedrører kunst og kreativitet; den *erkendelsesmæssige*, der både beskæftiger sig med videnskabernes teori og metode og med de bevidste eller ubevidste processer, gennem hvilke mennesker skaffer sig færdigheder, viden, erkendelse og erfaring; den *kritiske*, der gør humaniora til det sted i videnskabernes landskab, hvor disse gives mulighed for refleksion over sig selv – og for at formulere en kritik af samfundet, herunder af dets måde at drive videnskab på, fx i etisk henseende.

De seks dimensioner etablerer ikke blot forbindelser mellem de humanistiske fag, de findes også i ethvert menneskes tilværelse. Trods deres mangfoldighed er der altså fælles træk i de humanistiske fag. Trods deres videnskabelighed er de os altså nær. De tillader os at bruge vores liv i forståelsen af den virkelighed, som omgiver os, mens denne proces igen er med til at udvide vores virkelighedstolkning og erfaringsdannelse. Når humaniorafagene ofte stilles i modsætning til de videnskaber, der mere direkte har skabt grundlag for den økonomisk-teknologiske udvikling, kan det bl.a. begrundes med bløde videnskabers tradition for at lægge vægt på dannelses- og formidlingsaspekter samt på forståelsen af de kom-

plicerede forbindelser mellem historiske, kulturelle og samfundsmæssige processer.

### **Hårde og bløde fag**

Formentlig – og forhåbentlig – vil man også i fremtiden kunne kende humaniora på at have mennesket med i sit forskningsparadigme – som nøgle og som mål. Men grænsen mellem hårde og bløde fag har flyttet sig over tid. Spaltningen fandt sted, da industrialismens ingeniørkunst, foretagsomhed og positivisme fortrængte de romantiske drømme om verden som én – og som én, der kunne forstås både af digteren og naturforskeren. De to, der nåede gennem forhindringerne i »Klokken«, er det svært ikke at forbinde med H.C. (Andersen & Ørsted). Knap halvandet hundrede års positivisme står mellem eventyret og os, og historien bevæger sig ikke baglæns, men det er ikke utænkeligt, at fremtiden vil vise nye forbindelser mellem hård og blød forskning.

Allerede i forbindelse med den aktuelle internationalisering af handel og produktion har modsætningen symbiosens karakter. Enhver ingeniør må indrømme, at humaniora også kan og bør levere den sprogfærdighed og kulturelle indsigt, der gør det muligt ikke blot at sælge produkterne, men også at udvikle dem, så de kan blive solgt.

Meget tyder på, at samlivet mellem de hårde og bløde fag vil blive endnu mere intimt. Øko-synspunktet er i løbet af en kort årrække vokset fra flipperne via græsrodsorganisationerne til parti-programmer af snart sagt enhver kulør. På samme vis med etiske synspunkter og andet, som er sat på dagsordenen ud fra en bevidsthed om det nødvendige i at se produktion, forbrug mv. ud fra et perspektiv, der stammer fra menneskers forpligtelser ikke bare over for sig selv og de nærmeste, men over for de mindre privilegerede der – fjært fra Danmark – bærer byrden for vores rigdom, og for de generationer, hvis naturressourcer, vi bruger så flittigt.

Argumenter af den type er dagligdag, så der er ikke langt til, at humaniora er et integreret led i de fleste forsknings- og udviklingsprojekter i natur- og sundhedsvidenskab. Bemærk også den kurose 'humanisering' i navneforandringerne: fra medicin til sundhedsvidenskab; fra landbrugs- til fødevareministeriet. Hvis ingen vil spise en trist gris, vil ingen føde på den. »Hvad udad tabes, det

maa indad vindes,« som Enrico Dalgas skal have begrundet hedeopdyrkingen efter tabet af Sønderjylland 1864. Dyreetik er allerede blevet del af et ekspanderende, tværvideenskabeligt forskningsområde.

I takt med, at konsumentsynspunktet griber ind i produktionen af viden og varer, sættes produkterne på prøve ud fra hensyn, de ikke selv kan kontrollere. Humaniora vil skulle humanisere produktionen, bl.a. fordi enhver kan se, at de hårde videnskaber udvikler en teknologi, hvis nytteværdi har et Janus-ansigt, og hvis evne til at skabe penge i produktledet synes underlagt loven om *diminishing returns*. Samtidig får humanistiske aspekter af produktionen i videnssamfundet stadig større vægt som konkurrenceparameter. Oehlenschläger var uhyre forudseende, da han påpegede, at humaniora ikke blot var en »Luxus for Lediggjængere«.

Ud over den højst nødvendige og madnyttige opgave at være tjenestepige i produktudvikling og -omsætning, er humaniora også partner i fler- eller tværfaglige forskningsprogrammer. I sin strategiplan for perioden 1998-2002 har Statens Humanistiske Forskningsråd i 1996 prioriteret fem sådanne programmer for samarbejde med andre forskningsråd: Sundhedsfremme; Demografi og Befolkningsstudier; Det Agrare Landskab i Danmark; Tværrådsligt Informatik Program; Polarforskning 1998-2002, Velfærd i Arktiske Egne.

*»Hvad forstaar Bønder sig paa Agurkesalat.«  
J.L.Heiberg: Recencenten og Dyret, 1826.*

Strategiplanen Det 21. Århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision er imidlertid først og fremmest et bud på, hvordan humaniora i de kommende år kan udvikle sine grundvidenskabelige kerneområder gennem projekter, som er nationalt væsentlige og/eller relevante som bidrag til den internationale forskning, som ethvert humanistisk forskningsområde er del af. Det internationale er på mode, også i forskningsverdenen – og det i en grad, så det ikke er en selvfølge, at original, dansk forskning vil blive publiceret på dansk. Vi har vænnet os til den situation i en række videnskaber. Men tendensen synes at fortsætte ind i de dele af humaniora, hvis emne, metode eller baggrund i særlig grad er international.

Dansk humanistisk forskning må inspireres og udfordres i samspillet med den internationale. Ellers kan vi hverken lære nyt, yde vores bidrag eller undlade den forblændede beundring af alt, som blot er udenlandsk. Men vores humanistiske forskning skal også kunne tage problemer op fra en specifikt dansk vinkel, ligesom der naturligvis er væsentlige emner, som kun kan påregne begrænset interesse hinsides hækken. Ikke mindst de humanistiske forskere må tillige overveje, hvorledes de i deres stræben efter at publicere på engelsk (nutidens latin) kan undgå at nedskrive det danske sprogs betydning. Vi har kun ét modersmål. Det skal vi opleve og tænke i. Trods alt gør et sprogligt båret kulturfællesskab det muligt at indstrø citater, som det er sket i nærværende artikel.

*Va mæ kulturen?*

*Poul Henningsen, 1933*

SHF's strategiplan Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision bygger på den forestilling, at humaniora er nyttig og væsentlig i fremtidens samfund, også som redskab for den enkeltes erkendelse, oplevelse og orientering. Planen, der er blevet til i samspil med forskere og fakulteter over hele landet, fås gratis ved henvendelse til Statens Humanistiske Forskningsråd, Bredgade 43, 1260 Kbh. K og rummer detaljeret begrundelse for en prioritering af flg. Fire temaer, som igen er udmøntet i konkrete indsatsområder.

- 'Kultur- og livsformer' tager afsæt i de udfordringer, som det kommende århundrede stiller industri- og velfærdssamfundet over for. Temaet omfatter projekter inden for områderne Velfærdssamfundets kultur og livsformer (undersøgelser af velfærdsstatens udvikling, mekanismer og betydning for institutioner og hverdagsliv) og Kultur og globalisering (globalisering og multikulturens prægning af dagliglivet).
- 'Videnskab og virkelighedsopfattelse' omfatter projekter inden for Videnskabshistorie – Dansk videnskab i internationalt perspektiv (dansk videnskabshistorisk forskning søges her styrket for at øge samspillet mellem dansk og udenlandsk forskning);



Kognition og bevidsthed (om samspillet mellem følelser, perception og sprog): Læreprocesforskning i human- og tværvidenskabeligt perspektiv (inddrager såvel traditionelle metoder som socialisationsforskning, kognitionens forskning, informatik og kønsforskning).

- 'Sprog og kunst' omfatter projekter inden for Sprog og erkendelse (sprogets betydning for etableringen af individets regionale, nationale, etniske og kulturelle identitet); Modernismens retorik (modernistiske udtryksformer på tværs af kunstarter og landegrænser med afsæt i litteraturen); Musik og medier (moderne teknologi som drivkraft i udviklingen af produktion og reception af musikken – ungdommens medie); Kultur og institution (forholdene mellem institutionaliseringen, formidlingen, vurderingen og brugen af kunst og kultur);
- 'Kulturarv og historisk forandring' omfatter projekter inden for områderne Civilisation og krig (konflikten som dynamisk faktor i samfundsudviklingen); Europæisk kulturhistorie (historie, national identitet og mellemfolkelige relationer).

Konklusionen er, at humanistisk forskning og formidling vil blive stadig mere nødvendig både for arbejdsliv og fritid. Selv den unyttige fæstning kan give udsigt og lystvandring.



# Velkomst ved åbningen af DIG, d. 23/4-1999

## 1.

Velkommen til undervisningsminister Margrethe Vestager!

Velkommen til de øvrige talere fra amt, organisationer og fra institutioner!

Velkommen allesammen!

Tak, fordi I har villet afse tid til at tage del i åbningen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, der blev oprettet på første konsistoriemøde i Syddansk Universitet, d. 22. oktober 1998.

Instituttets forskning og undervisning vil finde sted i et rum, der karakteriseres ved mange modsætninger. Der er næppe tvivl om, at de tolv modsætningspar, jeg nu vil nævne, hver på deres måde vil tiltrække sig opmærksomhed, når emner skal afgrænses og synsvinkler lægges fast.

– Første par har at gøre med tid og funktion: På den ene side har vi traditionerne i de studieforberevende, almindennende uddannelser, som med rødder i Saxo's tid har været forbeholdt eliten. På den anden side har vi disse uddannelsers store opgave i fremtiden, at danne ramme om så godt som hele ungdomsårgangens uddannelse.

– Det andet par vedrører forholdet mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. På den ene side står de gymnasiale uddannelser, hvis elever lægger ungdom til. På den anden side står de videregående uddannelser, der i fremtiden skal rekruttere godt halvdelen af disse således studieforberevedte og almindennede unge, og hvis opgave det er at uddanne lærerne til de gymnasiale uddannelser.

- Det tredje par findes i den gymnasiale undervisningssektor selv mellem almene og de mere erhvervsorienterede gymnasiale skoleformer, altså mellem de traditioner og mål, der forener hhv. profilerer Det almene gymnasium, hf, hhx og htx.
- Den fjerde polaritet mellem finder vi i alle de fire nævnte skoleformer mellem målsætningerne om almindannelse og om studieforberedelse – både som en balance i og mellem fagene.
- Den femte modsætning står mellem nationale og internationale prioriteringer og traditioner og i forskning og undervisning på området – Vi bør intensivere udviklingen af viden og kompetence. Vi kan lære meget af en række lande, uden at vi derfor skal forholde os ukritisk til de pædagogiske moder.
- Det sjette par konstitueres på den ene side af hensynet til grundforskningen på et stedmoderligt behandlet område og til den anden side af hensynet til en omfattende efteruddannelsesaktivitet, der nødvendigvis i stigende grad må blive videnstung og kræve mere anvendelsesorienteret forskning.
- Det syvende par vedrører læreruddannelsen, altså på den ene side forholdet mellem de videregående uddannelsers bachelor- og kandidatuddannelse og på den anden side den efterfølgende lærerprofessionalisering, der bl.a. omfatter pædagogikum samt efteruddannelse.
- Den ottende polaritet dannes af faglig formidling og pædagogik: På den ene side står de omkring 30 skolefags didaktik, som i Danmark kun i ringe grad er videnskabeligt udviklet, og på den anden side de mange områder, der i denne sammenhæng samles under termen almen pædagogik.
- Den niende polaritet vedrører arbejdsformer og læremidler – på den ene side står bogmediet og skriften, på den anden side de nye elektroniske medier og deres former for interaktivitet.
- Den tiende modsætning står mellem en fokusering på lærerens undervisning og på elevens læring, hvorved også det velkendte spørgsmål om ansvaret for de bemeldte aktiviteter er rejst.

– Den ellefte skæring går mellem en betragtning af skolen udefra og indefra, altså bl.a. modsætningen mellem enten at lægge vægten på den samfundsmæssigt nødvendige opbygning af de erhvervsmæssige, sociale og personlige kompetencer hos eleverne eller på de faktorer, som gør uddannelsesinstitutionerne tilpas sindige i forhold til krav udefra.

– Den tolvte og sidste af disse polariteter er udspændt mellem et individualistisk rettighedssamfund og en embedsbedskultur, hvor det almene bedste netop var det hensyn, de højtuddannede ideelt set blev uddannet til at varetage. Nogle siger, at vi har for meget 'mig selv' og for lidt 'mig'.

At benægte eksistensen af de nævnte modsætninger, vil være at stikke hovedet i busken.

At påpege dem er nødvendigt, men utilstrækkeligt.

Man må undersøge deres baggrund og indflydelse på uddannelsessystemet. Derved kan man punktere en del myter – fx kan det vise sig, at nogle velerhvervede konflikter fortrinsvis er udtryk for vanetænkning.

Andre modsætninger er vitterlig årsag til tunge problemer. Her må man vurdere, hvorvidt disse med rimelighed lader sig bearbejde forskningsmæssigt, og hvorvidt en således øget viden i givet fald ville kunne være relevant også for den forskningsbaserede uddannelse og efteruddannelse af undervisere, vejledere og ledere i denne sektor.

Hensigten med et sådant arbejde er ikke fortrinsvis at foretage informerede valg mellem A og B i den enkelte polære modsætning, men at undersøge modsætningen for at finde alternativer, der søger at forene det bedste i de to tilsyneladende modsatte positioner. På mange områder vil opgaven være at bringe genuine kvaliteter ind i en fremadrettet tænkning og strukturering. Sådan var det, da gymnasiet blev reformeret ved indgangen til dette århundrede. Sådan er det nu, hvor vi er ved at tage et nyt i brug.

Uddannelsesforskning består i en kritik af fejltrin og forblændelser. Men den skal også rumme en kritisk og systematisk afprøvning af det visionære – de nye handlinger, som kan tages i brug i klasserummet og andre steder, hvor læring finder sted. Videnskaben kender heller ikke på dette felt sine grænser. Den leder hele tiden efter dem i en stræben efter begreber, der kan begrundes, og som skaber snarere end skjuler erkendelse.

Instituttet vil prøve at finde sine sammenhænge og modsætninger med sans for relevans og kvalitet. Vi vil prøve at gøre en forskel – også en forskel mellem mig og DIG.

Som afslutning på velkomsten vil jeg takke for den entusiasme og velvilje, som vi på instituttet har følt fra alle sider i det forløbne halvår.

Mange gode viljer i Forskningsministeriet, Undervisningsministeriet, i amterne, i organisationerne, på institutionerne og på universitetet står bag de planer, som er lagt, og de aktiviteter, der allerede er igang på instituttet. Det er en stor ære at få overdraget en del af ansvaret for pædagogikum og for en forskeruddannelse i de gymnasiale uddannelsers fag- og almenpædagogik. Jeg henviser i øvrigt til aktivitetslisten i programmet, idet jeg bemærker, at vi vil gå ydmygt, men også problembesvidst til de enkelte opgaver vel vidende, at vi kun har sat en klejn jolle i et stort hav

Den optimisme, vi er blevet mødt med, er smittende. Den idérigdom, vi har stiftet bekendtskab med også hos mange lærere, er mere end vigtig.

Jeg tror instituttet vil blive befolket med specialister, men også at de danner et team, hvis styrke det er at lade sig inspirere af samarbejdspartnerne. Velkommen til!

Herefter vil jeg give ordet til undervisningsminister Margrethe Vestager.

# Skal man lære så længe

Mange af vore ældste ordsprog og ordsprogsprægede talemåder forbinder subjektet 'man' med et modalverb, fordi de formidler almengyldige sædvaneregler. Mundtligheden har slidt disse regulerende ytringer gennem længere tid og med større virkning end andre alment kendte udsagn. I ordsprogene foretrækkes visse modalverber: Man *må, bør, kan, skal*. Frem for alt *skal*. Reglerne stammer jo fra samfundstyper, som vi – måske narcissistisk – ynder at kalde statiske. Dér var en regel en ordre og ikke et oplæg til diskussion, mener vi at vide.

Blandt disse »man skal« ordsprog er et af de mest kendte »Man skal lære, så længe man lever«. Reglen har varianter viden om i Europa, og den kan føres tilbage til den athenske statsmand Solon (ca. 640-560 f.K.). Efter sigende skal han – dog næppe på dansk – have sagt »Man lærer, så længe man lever«.

Formuleringen med »skal« betyder det samme som den uden. Ingen af disse varianter er dog en ordre til at lære resten af sine dage. Sådanne ordrer er velkendte fra situationer, hvor forældre tiltaler deres håbefulde afkom med et: Du *skal* læse dine lektier/ skrive din stil/ lære dine bøjningsmønstre/ huske dine formler. En sådan ordre kunne man få ud af ordsproget ved at betone »skal«: »Man *skal* lære, så længe man lever«. Men sådan siger 'man' ikke, for derved ville ordsprogets karakteristiske krav på at sige noget alment underkendes.

Hvis ytringen udtales som et ordsprog, betones modalverbet svagere end »lærer« og »lever«. Den stærke betoning af de identiske konsonanter og de lange vokaler i disse hovedverbs førstestavelser understreger forbindelsen dem imellem. Den svage betoning af »skal« indebærer nemlig ikke en svækket forpligtelse. Tværtimod signalerer den et vilkår, som er langt mere urokkeligt end en ordre, der er givet af en selv nok så autoritativ person. Summa summarum: ingen kan undslå sig fra at lære resten af sine dage –

eller som det næsten dæmonisk lyder som motto for Danmarks Lærerhøjskole: »Aldrig løses mand af lære.«

Ordsproget forstår da det at lære som en forpligtelse, der gælder for enhver hele livet. Måske er den skæbnebestemt. Bestemt af mennesker er den først, når den træder konkret frem som skolelæreres og forældres krav til børnene om at lære noget bestemt. Når de overhovedet kan ikklæde sig en sådan almen fordring, skyldes det nok ikke skæbne, men snarere, at mennesket er et nysgerrigt dyr, som bestandig orienterer sig i sin omverden og sig selv med henblik på at jage indsigt i form af viden og mening, udfordring og bekræftelse. Set fra den vinkel kan ordsproget forstås som det modsatte af et pålæg om at udføre et Sisyfos-arbejde. Man kan forstå det som et løfte om en befrielse, om at leve i en stadig rejse i tid og rum, men også om at bringe det således oplevede tilbage, så det kan forstås og vurderes for at blive forkastet, tilegnet eller brugt som nyt afsæt.

»At leve er at rejse« er udtryk for en langt mindre seriøs stræben end H.C. Andersens »at reise er at leve«, fordi den nævnte selv-befrielse eller dannelse vel omfatter rejsen, men også andre bevægelser, og fordi disse processer ikke er flugt, fistren rundt eller zapperi, men hårdt arbejde med at sanse, analysere, forstå og tage stilling. Også ordsproget »Man skal lære så længe, man lever« ændrer betydning, hvis det vendes om til »Man skal leve, så længe man lærer«. Men netop denne omvendning sætter det eksistentielle på spidsen. Man kan leve på flere måder, men til det egentlige liv hører det at være lærende. Det forudsætter både en åbenhed og en mere distanceret analytisk evne. Hvor disse ikke spiller sammen, finder man træmænd og tågehorn, m/k.

Vi (de voksne) forudsætter, at de (børnene) både lærer noget og dannes derved, mens de er i skole. Interessen for uddannelse og for læring synes at stige med dalende tilgang til det råstof, som eleverne er. Der er især i en mangelsituation mange interesser, som søger at styre mål og midler, og lettere bliver det ikke, når vi er fjernt fra den samfundstype, ordsproget reflekterer. Nogle har kaldt det kommunikationssamfundet, andre informationssamfundet, nogle videnssamfundet og andre igen det postmoderne samfund, hvor endog sorgen over den hastige passage af viden og værdi flimrer sorgløst rundt mellem superindividualister, der alle er »for meget sig selv og for lidt mig«, som én af dem skal have sagt.



Mange af medieguruerne og trendsetternes påfund vil nok vise sig at være varm luft. Det vil formentlig dog også vise sig karakteristisk for situationen, at netop varm luft kan bære oppe og ikke blot langt af led. Nemt er det ikke at drive uddannelse og anden vidensbaseret aktivitet, selv om vi er i en situation, hvor vidensmængden er vokset eksplosivt, og der således skulle være nok at tage af. Samtidig er nemlig på et mere basalt plan tilliden til denne viden blevet ringere, ligesom ansvarligheden i forhold til den er aftaget. Det gælder især for den teknisk-naturvidenskabelige-medicinske viden, som jo har skabt den moderne verden og stadig fejrer triumfer.

De unge har måske en tillid til, at den teknologibaserede rigdoms-udvikling fortsætter upåvirket uden deres hjælp. Måske har de selv privilegier nok til at 'vælge' en anden virkelighed efter et kort, bed-revidende blik på Janus-hovedet, de hårde videnskaber. De har, sandt nok, ikke blot været til gavn, men også produceret ikke-viden, magt og andre problemer. Når kun få unge satser på at gøre det bedre, har det mange grunde. Til dem hører måske, at disse videnskaber i deres kumulerede kompakthed fremstår for ikke-specialister med karakter af urokkelig natur eller skæbne, der bare kører som *perpetuum mobile* til trods for, at enhver kan se de mange nye dimser og maskiner, den producerer. Nemmere er det som individ at forholde sig til humaniora, for der kan man bruge sin bevidsthed til aktivt at trænge ind i problemer, der legitimt kan rejses igen og igen med den gode begrundelse, at de kun kan diskuteres af og i forhold til individets konkrete og ikke-afsluttede dannelsesproces.

Modsætningen mellem på den ene side industrien, uddannelses-systemet og politikerne og på den anden side de unge er markant. Sådan har det været længe, trods systemets overbud af gode råd og investeringer i naturvidenskabsfestivaler, eksperimenterier og sjove fysikforsøg. Ungdommens vægring har været velkendt i hele den vestlige verden fra slutningen af 60'erne. Da genopbygningen efter krigen var ovre de fleste steder i Vesteuropa og koldkrigen afløst af varme krige i varme lande vendte de unge sig med hjerte og hjerne mod grusomhederne i Østasien. Samtidig blev det trendy at droppe ingeniørstudierne til fordel for et engagement i videnskabsteoretisk kritik af positivismen i naturforskning og samfundsvidenskab.

Systemet kan have ret i, at den ringe søgning til de hårde videnskaber giver betydelige samfundsmæssige problemer i form af tabt produktion og svækket videnskabelig status. De dengang unge kan have ret i, at vi alligevel – eller måske bl.a. p.g.a. deres valg – fik fremgang. Hvad skulle vi have gjort med alle de ingeniører, Lundtoftesletten kunne have spyet ud? Begge synspunkter forudsætter et internationalt marked, der hellere end gerne vil gå ind, der hvor vi i de rige vestlige lande har haft råd til at lade være.

Det er tankevækkende, at de hårde videnskaber tabte prestige netop på det tidspunkt, hvor det i den rige del af verden var økonomisk muligt at rebe sejlene. Hvis man skal knytte det an til det hjemlige uddannelsessystem, er det videre interessant, at overgangen fandt sted samtidig med et paradigmeskift fra indlæring af fakta, formler, bøjningsmønstre etc. til indlæring af metoder til at skaffe sig viden – at lære blev til at lære at lære.

Med betoningen af denne metatilgang er Danmark ofte blevet placeret ringe, når der testes paratviden. Det betyder ikke, at den er forkert set i et fremtidsperspektiv. Lysten og evnen til at lære er det overordentlig vigtigt at dyrke. Spørgsmålet er vel, om det ikke i højere grad kan kombineres med en indlæring af fakta og løsning af problemer. Netop den konkrete oplevelse af at kunne noget og af at kunne lære mere er vel den bedste forudsætning for at have lyst til at træne den muskel, der hedder lære at lære. »Man skal lære så længe, man lever« er et ordsprog, som også fortæller, at man aldrig kan lære nok, og at der altid vil være mere at kaste sig over. Hverken perspektivløs faktaindlæring eller metaperspektiver uden modspil fra virkeligheden er godt nok til fremtiden. At vi så kan skændes om, hvordan virkeligheden skal defineres, er en anden sag, der ej heller hindrer folk i at tage med bussen.

Problematikken vedr. de hårde videnskaber har en særlig udformning i Danmark og i andre lande med en stor offentlig sektor, der omfatter og er i tæt samspil med uddannelsessystemet. Det gælder dog både her og i de lande, hvor uddannelsesinstitutioner typisk drives som hel- eller halvprivate firmaer, at fænomenet uddannelse lægger beslag på en overordentlig stor mængde arbejdstimer hos de ansatte og ikke mindst hos brugerne. Også i Danmark er der mange tegn på en industrialisering af uddannelsessystemet. Den økonomiske styring, de nye ledelsesformer og lønstrukturer,

men også en anderledes formuleret omsorg for brugerne er en del af et management-paradigme, der på ret kort tid har slået igennem både i ministerierne, i styrelserne og på institutionerne.

Modstanden har været stor, især tæt på gulvet, men den har kun sjældent kunnet formuleres fremtidsvendt. Snarere har man argumenteret defensivt med fastholdelse af *status quo* eller tilbagevendt til tidligere trin i processen. Der findes rigtignok mange faglige, professionelle og demokratiske dyder, men de blev ofte kun synlige internt på institutionerne, mens politikere, administratorer og andre er blevet ledere og ledere ved at insistere på at se disse udefra. Et aktuelt eksempel på dette er de udviklingskontrakter, der indgås mellem samfundet i form af Forsknings- og Undervisningsministeriet og de enkelte universitetslovsinstitutioner.

Dette udefra kommende blik er begrundet i mindst to forhold: universiteter og andre uddannelsesinstitutioner hører for det første ikke blot som hospitalerne til blandt den offentlige økonomis store pengeslugere, hvilket gør afregning påtrængende. De er med deres bortskæring af arbejdskraft fra det offentlige og private arbejdsmarked og med deres produktion af faglige og personlige kvalifikationer, det mest afgørende middel til langsigtet økonomisk styring. For det andet er der i det lys tale om en overordentlig uklar situation for de politikere, der skal bevilge penge og aflægge regnskab. Hvem kan udpege den sikre viden, der skal satses på? Hvem kan fortælle, hvilke studier, der vil føre til fremtidens jobs?

Disse årsager ligger også bag udviklingskontrakterne, men bag deres facader er der stadig på den faglige side problemer med at fastsætte kriterier for relevans og kvalitet i forskning og undervisning. Der er også problemer på bruger-siden. Undervisere og forskere, som de sidste 30 år har ageret i solidaritet med arbejderklassen og naturligvis har støttet, at arbejderbørnene kom på videregående uddannelsesinstitutioner, har nu oplevet, at de selv behandles som lønarbejdere, ligesom deres undervisning og forskning ansues ud fra industrialismens kvantitative kriterier. Der sker opblødninger undervejs i form af indførelse af justerende kvalitative parametre, men basalt set er processen styret ud fra samme parametre som den moderne, videnstunge fremstillingsindustri. Der er dog bl.a. den kvantitative forskel, at danske universiteter er betydeligt større end danske virksomheder, og den kvalitative, at de

unges studievalg er drevet af helt andre kræfter end dem, der gælder for *homo economicus*. Måske får disse romantiske individualister alligevel ret til sidst? Det skete for deres forældregeneration. Men børnene er naturligvis ikke 68'ere, de har bl.a. allerede i gymnasiealderen vænnet sig til et liv som lønarbejdere med sideløbende studie- og institutionsliv og med et højt privatforbrug samt en trang til hurtig studieafslutning. De dvæler ikke så længe som forældrene, der var de første akademikere, som ikke fik en embedseksamen indrettet til direkte brugbarhed karrieren ud. I den forstand er usikkerheden om fagenes vidensområder og kravet om at lære så længe man lever, en bedaget affære.

På universiteterne oprettes i disse år flere forskningsbaserede initiativer og netværk, der skal forbedre undervisningen på fremtidens universiteter og i de gymnasiale uddannelser. Indvielsen i 1999 af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet, er led i samme proces.

# Danmarks Pædagogiske Universitet

I Folketinget ligger undervisningsministerens forslag om, at vi skal have et nyt universitet. Det er en alvorlig sag, for universiteterne hører til blandt de ældste, endnu fungerende kulturfænomener. De har siden renæssancen været kendt for en fri grundforskning, som har skabt viden, men også evne til at skabe, vurdere og bearbejde viden. De er forudsætning for den materielt-teknologiske udvikling, men tillige for det valg af faktuel viden i modsætning til myter og af indsigt i modsætning til information, der ligger i betegnelsen 'videnssamfund'. Universiteternes aktive, ubundne, men også systematiske søgen i virkeligheden langs vor videns grænser kan med fordel udbredes også til dem, som ikke ser sig selv forbundet med 'universitet'. Maseuniversitetet er på vej.

Danmarks Pædagogiske Universitet skal oprettes på rødderne af tre institutioner, hvis profiler i henseende til forskningsområder og – forpligtelse er vidt forskellige, og hvis kerneydelse har været knyttet til folkeskolen og de pædagogiske institutioner for børn og unge: Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Pædagoghøjskole. Det er glædeligt, at lovforslaget tydeligt prioriterer forskningsfrihed og -ret.

Universitetet kan ses som et bidrag til at skaffe øget viden og til at omsætte den eksisterende hurtigere på et område, som ikke generelt har været forskningsbaseret. Sygepleje-, biblioteks- og designområderne er andre områder, der bevæger sig mod universitetsmodellen, som i de senere år har integreret også fx handelshøjskolerne sprog- og samfundsvidenskabelige områder. Tendensen kendes fra Nordamerika, Japan og en række europæiske lande. Nu er den herhjemme kommet til den pædagogiske sektor.

Budgetterne for den nye institution bekræfter, at man har tænkt sig at give forskningen betydelig styrke. Forskningen skal efter forslaget ligge til grund for udviklingen af uddannelserne. Fint nok, ellers ville vi ikke få et universitet, men en sektorforskningsinsti-

tution eller en institution for videre- og efteruddannelsesvirksomhed.

Målt med antallet af arbejdstimer – for slet ikke at tale om antallet af ‘brugertimer’ – i den pædagogiske sektor er det forbavsende så få ressourcer man har satset på at skaffe og anvende forskningsbaseret viden om pædagogik. Man har naturligvis *ikke* været uden viden, men den er tilvejebragt ud fra et andet princip – ofte praksisbundet og formidlet fra mund til mund. Pædagoger og undervisere har i ‘gul stue’ hhv. klasseværelset kunnet gøre erfaringer i størrelsesforholdet 1:1, og de har i tale og skrift kunnet rapportere herfra. Typisk har praktikken indgået som et vigtigt element i deres uddannelse. Her har naturligvis også ‘teori’ haft plads, uden at denne nødvendigvis overskred den samtalende reproduktion, der kan karakterisere undervisning uden direkte forskningskontakt. I praksis har man kunnet få meget til at fungere uden pædagogisk forskning, som da også ofte har lav prestige hos praktiserende pædagoger og undervisere.

Denne type af erfaringsdannelse og -udveksling vil også fremover være særdeles fornuftig. Vi har lige så lidt brug for sygeplejersker uden patienter som for lærere uden elever, men det betyder ikke, at mere eller mindre reflekterede praksiserfaringer nødvendigvis ordner alle problemer. Mere viden, bedre analyse, større overblik, færre mytoreproduktioner – mere indsigt! Disse mål kræver, at pædagogens og lærerens umiddelbare viden og iagttagelse udfordres af en systematisk genereret viden. En hel stribe videnskaber skal der til i forbindelse med kortlægningen af den komplicerede pædagogiske situation. Ved siden af humanistiske tilgange til individerne står samfundsvidenskabelige undersøgelser af institutionerne. Over for historiske undersøgelser af fag, arbejdsformer og begreber står systematiske. Undervisningsfagene befinder sig ofte i et spændt forhold til de pædagogisk-psykologiske.

Mellem de modsætninger, der karakteriserer forskningens praksis, kan man komme langt ved at insistere på, at det *skal* være til gavn for de unger og unge, der skal bruge en del af deres spireår på uddannelsessystemet. Vi må have en forskning, der har mod til at skære gennem flosklerne, og som med solid teoretisk og en empirisk forankring kan bidrage til at løse problemer. I en række andre lande er man kommet længere. Dem bør vi have mod til at lære af.

Kritisk, så vi sparer arbejdstimer og spares for pædagogiske modebølger.

Også i de lande, hvor den politisk og økonomisk prioriteres højt, kan pædagogisk forskning dog have lav prestige. Forskerne selv er ikke uden skyld. I andre forskningsgrene kan man opfatte pædagogik som en fortyndet anvendelse af et allerede foreliggende resultat. Det kan være korrekt. Men viden kan også være processuel, således at den handler om det uafsluttede, således at den selv er undervejs, således at den opstår eller udvikles ved blive brugt. Hvad vi ved, udfordres og uddybes, når vi kommunikerer med andre. Hvorom alting er: Pædagogisk forskning kan komme i klemme i bevillingssammenhænge, fordi den i udgangspunkt er svag, og fordi pengene i overensstemmelse med Mathæus-evangeliet tilflyder de sikre fag, miljøer og forskere. På den baggrund er der grund til at glæde sig over lovforslagets 'omvendte Mathæus'.

Det nye universitet er tillagt opgaver af et ikke ringe omfang. Det skal drive forskning og undervisning »inden for *hele* det pædagogiske felt«, ligesom institutionen »skal indtage en rolle som brobygger mellem forskning, uddannelse og den praktisk-pædagogiske virkelighed på *alle* typer af institutioner for børn, unge og voksne.« Er denne bro den eneste, kunne de andre universiteter spørge? De har ganske omfattende pædagogiske behov knyttet til bestræbelserne på at minimere frafaldet og øge studieaktiviteten. Både unge og mere garvede undervisere tilbydes pædagogisk træning, og til denne universitetspædagogiske omsorg kommer investeringer i bedre studiemiljø. Lovudkastets bemærkninger nævner flere steder de eksisterende universiteter, men da der af gode grunde fokuseres på den *nye* institution, optræder de snarest i skikkelse af vandbærere klædt ud som som samarbejdspartnere.

Forslaget betoner med rette, at det planlagte universitet må udvikles ved samarbejde. Hvis samarbejdet skal kunne du, må det være interessant for begge parter. Fagdidaktikken er et vigtigt samarbejdsområde, og det kan kun udvikles i samspil med faglig forskning af høj standard. Uden et samarbejde med de eksisterende universiteter, vil det nye få svært ved at udføre fagdidaktisk forskning i stor bredde. Problemet kan ikke løses blot ved at lade de øvrige universiteter supplere det nye. Det giver hverken det for-

nødne, tætte samspil mellem fag og fagdidaktik på Danmarks Pædagogiske Universitet eller andetsteds.

De eksisterende universitetsinstitutter tænkes at bidrage med deres forskning, hvorefter det nye universitet skal udvikle den fagdidaktiske forskning også på alle »øvrige uddannelsesniveauer« end folkeskolens. Man må huske, at fag, der hedder det samme på skemaet, kan have højst forskelligt indhold på forskellige niveauer. Det er svært se, hvorfor de mange, som uddanner sig til lærer- og formidlerfunktioner på de øvrige universiteter, skulle gøre dette adskilt fra en almenpædagogisk og fagpædagogisk forskning. Den gymnasiale sektor har lærere med en uddannelse, der adskiller sig ganske meget fra den seminarieuddannedes, bl.a. m.h.t. forskningsnærhed. Disse lærere henvender sig til ca. 100.000 elever. Forslaget taler enslydende om uddannelser for børn, unge og voksne: Men eleverne befinder sig i forskellige undervisningsinstitutioner, og pædagogerne, folkeskolelærerne og de gymnasiale skolers lærere har vidt forskellig professionel identitet og uddannelsesbaggrund.

Målsætningen om, at 95% skal gennemføre ungdomsuddannelse og 50% videregående uddannelse, peger på opbygningen af en konkret forankret almenpædagogisk og fagpædagogisk kompetence på det forskningsmæssige område også i relation til de gymnasiale og de videregående uddannelser. Planen for det nye universitet lægger vægt på forskningens praksisrelevans. Fint nok, men af samme grund kan det næppe samtidig være en rimelig forpligtelse at skulle drive både almen- og fagpædagogik på vegne af institutioner med andre fagforståelser, niveauer og uddannelses typer.

‘Vugge-til-krukke’-princippet bør altså vige, mens det nye universitet gør sig bedre skikket til at løse kerneopgaverne for de fusionerede institutioner. Det kan ske, samtidig med at man styrker de forskningsområder, som forslaget udpeger som vigtige for udvikling af pædagogikken: »Pædagogisk filosofi, moderne kognitionsforskning, antropologi, ledelsesteori, uddannelsessociologi, uddannelsesøkonomi, sammenhæng mellem organisations- og institutionskultur og kompetenceudvikling.« Her vil man få mulighed for frugtbar dialog med allerede etablerede forskningsmiljøer på universiteter og handelshøjskoler.



Målet må være at gavne fremtidens uddannelser ved at styrke dansk pædagogisk forskning som helhed, idet der dertil bruges flere, nøje afstemte virkemidler. Ligesom alle andre må institutter og projekter på Danmarks Pædagogiske Universitet da i de kommende år præcisere, hvad de kan bidrage med og har brug for. En sådan kerneinstitution på det pædagogiske område er nødvendig. Men det er også nødvendigt, at den vinder styrke ved at prioritere.

Måske kunne man her skelne mellem tre typer af pædagogisk forskning: Den første vedrører specialpædagogikken samt generelle og almenpædagogiske spørgsmål. Her bør universitetet komme på internationalt niveau og blive en inspiration for andre forskningsmiljøer. Den anden vedrører sektor- og institutionsspecifikke spørgsmål. Her bør universitetet på samme høje niveau styrke forskningsarbejdet i forhold til grundskolen og institutionsområdet, mens man kan drage nytte af det arbejde, som allerede udføres på andre universiteter i forbindelse, dels med de gymnasiale- og erhvervsrettede ungdomsuddannelser, dels med universitetspædagogikken. Den tredje type af forskning er den fagdidaktiske, hvor man på det nye universitet bør satse på at nå internationalt niveau i enkelte, for grundskolen centrale fagområder, mens de øvrige tilgodeses via samarbejde med andre universiteter.

Lovforslaget vil kunne give et løft til hele uddannelsessystemet, hvis man er opmærksom på dets faktiske forskelle. Dertil bør man være åben over for udenlandsk forskning og sørge for, at de danske forskermiljøer får gode betingelser for kreativ konkurrence.

Danmarks Pædagogiske Universitet spænder fra børneinstitutioner, grundskole og seminarier på den ene side til de gymnasiale og lange videregående uddannelser på den anden. En dristig bro over selve kløften i det danske uddannelsessystem. Men den er nødvendig for demokratiseringen af uddannelserne og udviklingen af videnssamfundet. Børn skal kunne gå videre.



# Humaniora ved årtusindskiftet

## Tale ved åbningen af Humaniora ved årtusindeskiftet Aarhus Universitet 4. juli 1999

Tak for lejligheden til at tale på det nationale muddermål, som formentlig vil være 'dated' inden de første hundrede år af det nye årtusind er blevet tørt bag ørerne. Også i det dobbelt sprogede katalog til »Humaniora ved Årtusindskiftet« ser man tendensen. Johan Fjord Jensen har brugt begrebet fire-sprogs kultur om den institutionsopdelte kommunikation på latin, tysk, fransk og dansk, som var karakteristisk her i landet endnu langt op i 1700-tallet. I tiden op til krigen i midten af 1800-tallet blev vægten efterhånden lagt på dansk og tysk. Før 1864 var det tyske kulturrum tilgængeligt og attraktivt for den lille nabo, der søgte internationalt fodfæste. Efter 2. verdenskrig har vi som bekendt haft en udbredelse af engelsk som 'lingua franca'. De lærde har ikke længere et internationalt særsprog. I stedet er videns- og videnskabsudvikling en drivende kraft i den globalisering, der omfatter samtlige aspekter af samfunds- og kulturlivet, og som betjener sig af 'Global English'. I visse tilfælde kan man mindre elskværdigt oversætte dette begreb til »ingeniør-engelsk«. Sådanne minimalkoder savner de nuancer, undertekster og pointeringer, som lever i det sprog, som man længe har levet i – dvs. som man har sanset, fantaseret, diskuteret og analyseret i. Naturligvis er ikke mindst digterne opmærksomme på de særlige kvaliteter, der ligger i at bruge modersmålet. Uden at afskære sig internationalt – og uden at iføre sig nationalistisk vadmel – bør også humaniora fortsat stræbe efter at bidrage til at udvide sprogets udtryksmuligheder. Holberg og Sneedorff satte i 1700-tallet som bekendt en bevægelse i gang. Den blev fulgt op i 1800-tallet af Andersen, Blicher og Kierkegaard, men også af folk som H.C. Ørsted og Georg Brandes.

Arbejdet bør føres videre, for sproget bliver aldrig færdigt, aldrig godt nok.

Det handler om formidling: I et samfund og i en verden under demokratisering må det være en forudsætning at humaniora stiller sig til rådighed for andre end den snævre og dannede menighed. Det handler også om indsigt og fordybelse: Det der skal stilles til rådighed, bør være sanset, erfaret og reflekteret gennem et sprog, som det er vor fælles opgave at holde frisk og flydende. Uden at henfalde til jammer over engelsk-indflydelsen vil jeg pege på, at blandt videnskaberne har humaniora-fagene en særlig forpligtelse. De skal nå bredt ud og de skal beskæftige sig med, hvad der i særlig grad er menneskeligt, dvs. bundet til sprog, som vi individuelt og kollektivt har som forudsætning og opgave.

### **Status 1900 – status 2000**

Den erkendelsesmæssige status af begreber som århundrede og århundredeskifte kan diskuteres længe. Det vil jeg af gode grunde afstå fra, idet jeg blot bemærker det betydningsfulde i at betone undersøgelsen af, hvad der foregår, hvordan det sker og hvorfor. En sådan metarefleksion kan forfalde til festtale ved enhver rund fødselsdag, og da ikke mindst ved noget så utraditionelt og længe ventet som et årtusindskifte. Men den kan også både formidle resultater og pege fremad ved at være erkendelsesskabende og sætte nye dagsordner. I den aktuelle forsknings- og uddannelsespolitik kender vi tilsvarende processer under mange betegnelser, fx evaluering, resultatkontrakt og udviklingskontrakt. At planlægge, målsætte og vurdere sådanne aktiviteter fra planlæggerens og brugerens vinkel er blevet stadig mere almindeligt. Ofte er det ikke mere farligt end at sætte ord på, hvad man gør allerede.

Vi er på vej væk fra en situation, hvor humaniora var først og fremmest resultatet af enkelte humanisters livsværk. Hver af disse kunne med deres livsprojekt vokse stille og stædigt som et træ, der kunne brede kronen ud og sætte nye frø. Spørger man dem, hvad de kræver af samfundet som støtte, kan svaret formuleres i otte bogstaver: »fred og ro«. Så korte strategiplaner skrev man naturligvis ikke – de var underforståede. Hine enkelte fik mulighed for en individuel, paradigmatisk gennemspilning af de humanistiske grundregistre – en proces, som i visse henseender ligner kunstnerens livslange søgeproces. Resultaterne af sådanne individuelle

bottom-upforløb kunne af gode grunde ikke forudsiges, men embedskulturen, fagtraditionen og kravet om projekternes individuelle forankring begrænsede dog ofte i praksis både udviklingens hastighed og handlingsrum.

Forskningens resultater lod sig imidlertid betragte i historiens bakspejl, og et sådant findes i 34 bd. for så vidt angår indsatsen i det århundrede, som endnu er det forrige – *Det nittende Aarhundrede skildret af nordiske Videnskabsmænd* blev under redaktion af Aage Friis udgivet på Gyldendals Forlag til brug for et bredt, interesseret publikum. På godt og ondt er det digre værk præget af en positivistisk tyngde, som bl.a. mængden af information for længe siden har pensioneret. Tænk, at have den hele, nyere viden og dens vigtigste erkendelser, samlet i gedeskind. Det kan stadig fascinere. Også i vor tids pendant, *Den Store Danske Encyclopædi* standser en generation op for at huske og give videre, hvad man ved. Man kan ikke blot afvise sådanne bestræbelser på at sortere og vurdere det foreliggende med henblik på at komme videre med en henvisning til, at status er forældet allerede det øjeblik, den er nedfældet. Netop dette produktive arbejde med at kritisere, formidle og overskride traditioner har været karakteristisk for nyere humaniora siden renæssancen. Nødvendigheden af disse aktiviteter består fortsat. I parentes bemærket fik man først udgivet oversigten over 1800-tallets videnskabelige indsats 1918-28, altså efter 1. verdenskrig og på et tidspunkt, hvor futurister og andre modernister havde drømt længe om hurtige forandringer og pensioneringer af fortidens relikter. Man ville videre, drevet af drømme om den maskin- og industrikultur, der nu i videnssamfundet er 'finito'.

Skulle man i dag skildre det 20. århundredes videnskab, ville man formentlig ikke anlægge det på nordisk plan, ligesom 'state of the art' formentlig ville have større betoning på det fremadrettede end på det tilbageskuende. Tilsvarende ville de store træer blive set i et netværksperspektiv og resultaterne i lyset af processerne. Ville der overhovedet være et publikum til et sådant værk eller en tilsvarende serie i et af de moderne medier? Analyseinstitut for Forskning har undersøgt danskernes opfattelse af og forventning til forskning. Det ser ud som om, publikum håber på, at forskning vil kunne holde én lidt mere rask og i øvrigt fjerne nogle problemer i

fremtiden, eller måske endda den forandring, som fremtiden indebærer. Selv om de fænomener, humanistisk forskning og undervisning beskæftiger sig med, har fået stadig større betydning i den eksisterende verden af kulturelle tegn, og selv om næsten hele befolkningen faktisk beskæftiger sig med disse fænomener hver dag, så er forventningen til humaniora som videnskabsområde langt fra at være på højde med situationen i 1900.

Der ligger altså en vigtig opgave i – på nutidens præmisser – at identificere, forklare, begrunde og diskutere de aktuelle videnskabelige gennembrud og paradigmer i humaniora for også at pege fremad. Det er vigtigt at få fat på humanioras udvikling både i centralområderne, i det tværfaglige og som dimension i så tilsyneladende fjerne videnskabsområder som sundheds- og veterinærvidenskab. »Humaniora ved Årtusindskiftet« er et vigtigt initiativ, fordi det vil kunne bidrage til dette arbejde.

## SHF's begreber

Statens Humanistiske Forskningsråd har naturligvis jævnligt en diskussion af, hvad der karakteriserer humaniora – og i den forbindelse rejser sig også spørgsmålet, om der i dag er noget, som er fælles for de mange fag, man normalt kalder humanistiske. I deres genstandsfelt og metode fremtræder de umiddelbart som en særdeles heterogen forsamling, der endda ikke af deres egne fakulteter afgrænses på samme måde. Det har som bekendt været vanskeligt at vinde lydhørhed for en grænse mellem humaniora og samfundsvidenskab. At det er lykkedes er efter min opfattelse glædeligt, bl.a. fordi begge parter ville tabe ved at blive enslyggjort.

Har man lagt grænsetilfældene og nødvendigheden af tværvidenskabelighed tilsidevender spørgsmålet om en kerne i moderne humaniora tilbage. Forskningsrådet har, efter lytten til græsrødderne, prøvet at give et aktuelt bud ikke blot på behovet for specifikke forskningsindsatser men også på humaniorabegrebet i sin strategiplan for tidsrummet 1998-2002. Planen har den manende titel: *Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision*. Her karakteriserer man humaniora som »et bredt felt af videnskaber om menneskelig bevidsthed, kunst, kultur og kommunikation«, som rent praktisk i forskningsrådssammenhæng er delt i 13 delområ-

der. Inden for hvert af disse findes mange fag, ligesom der findes mange korrespondancer imellem delområderne. Fælles for dem er imidlertid efter rådets opfattelse seks dimensioner, som manifesterer sig i vekslende blandinger og styrker:

- den historiske, den kulturelle, den kommunikative, den æstetiske, den erkendelsesmæssige, den kritiske.

Siden strategiplanen, der blev publiceret i 1996, og endnu midt i den periode, som den har lagt rammer for, har SHF konstateret flere nye træk, der kan få ret stor indflydelse på opfattelsen af humaniora. De kan påvirke rådets opfattelse af det faglige felt, det skal give råd om, og på længere sigt muligvis også det samspil, der skal udvikles med andre fonde. Man kan tale om at de nye træk presser humaniora, eller man kan sige, at de bidrager til humanioras udvikling.

Forskningsrådet vil i efteråret 1999 holde en konference, hvor disse forhold vil blive sat på dagsordenen. Uden at foregribe noget kan jeg pege på, at presset eller udviklingen kommer fra:

- relationen mellem de akademiske humaniorafag på universiteterne og de professionsorienterede fag på mellemuddannelsesinstitutionerne, hvoraf en del søger at blive forskningsbærende og akademiserede – i nogle tilfælde som led i en tendens, der allerede er gennemført mange steder i udlandet (fx informationsvidenskab og Biblioteksskolen),
- relationen mellem anvendt forskning og grundforskning og i den sammenhæng – dels mellem den selvvalgte forskning og den institutionelt fastlagte, dels mellem frie forskningsmidler og rammeprogrammer,
- relationen mellem de erkendelsesprocesser, – kriterier og mål, der gør sig gældende i humanistisk forskning og den, der karakteriserer kunsten, idet der p.t. findes flere mellemformer, som kan samles under betegnelsen kunstnerisk udviklingsarbejde.

Jeg håber at en del af de problemstillinger, der er pakket sammen i disse tre stikord, vil blive foldet ud i længere skrift og tale i forbindelse med det flotte og ambitiøse projekt, som Aarhus Universitet nu sætter i værk.





# Egneheds-aben ingen kasterbold

Uden uddannelse ingen adgang til arbejdsmarkedet. Uden uddannelse ingen udvikling af sociale og personlige kompetencer. Uddannelse betragtes i vores samfund som en nødvendig rettighed. Det er en vigtig opgave at sikre kvaliteten, netop nu, hvor ungdomsårgangene er små, og en større del af hver årgang skal ind. Regeringens mål er, at 90-95% skal gennemføre en ungdomsuddannelse og i 50% en videregående uddannelse.

I øjeblikket anvender – eller spilder – mange som bekendt tid på vente- eller fjumreår, fejl- eller fravalg. For at sikre flere en hurtigere og bedre uddannelse, må man gøre noget for at udvikle studieegnhed. Ikke blot den studerendes, men også universiteternes og de andre uddannelsesinstitutioners. Uddannelserne må gøre sig klar til de studerende, som faktisk kommer. Massegymnasiet og masseuniversitetet betyder en opmærksomhed på studenternes tabte tid. Den er dyr og kommer ikke retur. Dette indebærer imidlertid ikke, at de uddannelsessøgende så skal undervises *en masse*.

De studieforberevende ungdomsuddannelser og de videregående uddannelser må stoppe med at kaste egnheds-aben over til hinanden. I stedet må der bygges bro mellem lærere, vejledere og studerende i de to sektorer. Der er stadig for mange universitetslærere, hvis indtryk af de gymnasiale uddannelser især stammer fra egen ungdom. De blev i det 'embedsstudiernes universitet', som blev grundlagt i 1700-tallets slutning. De humanistiske Studier havde her gymnasieembederne som mål. Fra katedrene kunne lærerne uddanne en minoritet af befolkningen, som da igen kunne levere studenter til *Alma Mater*. I det lukkede kredsløb kunne brugerne tilegne sig studieegnhed ved efterligning. Lærerne havde kun ringe grund til at drøfte værdier og prægning.

I dag forholder de unge sig afprøvende til institutionerne og un-

dervisningen. Nutidens undervisning bør derfor reflektere over egen praksis. Øget, anvendelig information kan minimere forskelle mellem studenternes faktiske niveau og de videregående uddannelsesinstitutioners forventninger. Studieegnethed handler også om kvaliteten i de studier, der faktisk gennemføres på rimelig tid.

Undervisningen på høje niveauer vil stadig forudsætte en specialiseret faglig viden, mens den på de lave niveauer kræver mere formidling. Begge dele forudsætter imidlertid forskning. Fælles er de krav om fleksibilitet, individualisering og andre former for omsorg for den uddannelsessøgende (i egenskab af arbejdstager, borger og person), der har afløst et fast pensum, bestemt af ret snævre embedsfunktioner.

I de erhvervsrettede, mellemlange videregående uddannelser, fx til skolelærer eller bibliotekar, er der klare mål, som de studerendes mere specifikke studieegnethed kan sættes i relation til. Målene for de gamle skoleembedseksamensfag på universiteterne forekommer derimod mere diffuse. Mange vælger et sådant humanistisk studium – måske fordi de selv er til diskussion, og som sådant åbent for den studerendes ønske om en eksistentielt forankret faglighed.

Kontakten mellem de gymnasiale og de videregående uddannelser må øges. Man må i en ny situation genbruge det positive i svundne tiders lukkede kredsløb – en fælles opfattelse af at arbejde med forvaltning, analyse og udvikling af kulturelle tegn, viden og indsigt. Men indholdsmæssigt er dagens ret en aktiv tilgang til virkeligheden som modsætning til en reproduktiv tilegnelse af den foreliggende og anerkendte viden og kulturtradition.

Drejningen fra passiv overtagelse til aktiv skaben er på ingen måde ny, selv om teknologien gør det muligt at nå længere end de gamle drømte om. I tidligere individualistisk orienterede tidsaldrer som renæssance og romantik var netop prioriteringen af humaniora med til at skabe fremragende naturvidenskab og kunst.

Kan sådanne kvaliteter holdes fast, når flere skal have del i dem? De humanistiske fag, som så mange vælger, har det problem, at de skal uddanne for mange studerende til for lav pris. Alene at kræve flere ressourcer, nytter ikke. Institutionerne må være kreative og

bryde med vaneforestillinger. Rusundervisningen må således have særlig opmærksomhed.

De unge skal hurtigt etablere grupper og netværk om deres faglige arbejde, og det skal hurtigt konfrontere dem med realistiske opgaver og projekter, hvor de fx med bistand af instruktører hurtigt får konkret tilbagemelding på deres indsats. I øjeblikket hendsidder for mange på store hold med lukket mund. De venter, skønt de er ankommet.

Universiteterne er ved at påtage sig et større ansvar, i forhold til studiestarten og til studiemiljøet i øvrigt. Måske kunne institutterne inddrage den erfaringsdannelse og studieegnethed, som de studerende besidder og udvikler gennem deres erhvervsarbejde, når der skal fastlægges mål og progression for studierne. Hvis de studerende ved deltidsarbejde fortsat skal have ret til at varetage en betydelig mængde arbejde i samfundet, kunne man afskaffe endnu et dogme ved at gennemføre konsekvenserne af begrebet deltidsstuderende som alternativ til nedskrivning af fordringerne. Energien må vendes fra Bilka til bøgerne i en situation, hvor mange nye studenter har flere erfaringer som lønarbejdere på timebetaling end som lystlæsere.

Studieegnethed er formentlig ikke en tidligt fikseret størrelse, men snarere en kombination af evner, der kan udvikles – en muskel, som styrkes snarere end slides gennem brug. Derfor er det betænkeligt, at der ofte savnes en klar progression p.g.a. modulopbygningen af uddannelsesforløbene. En stadig udvikling af studieegnheden bør indgå i tilrettelæggelsen, så resultatet bliver en faglig sikker og professionelt forankret nysgerrighed. Mellem de gymnasiale ungdomsuddannelser og de videregående uddannelser bør der, som nævnt, være fælles forståelse, fx af betydningen af færdigheder, viden og indsigt. Alligevel er det kompetencebegreb, den studerende skal leve op til, forskelligt i sin sammensætning på det gymnasiale og det videregående trin. Det kan der være gode grunde til, men måske var det værd at kigge nærmere på de sociale og individuelle dannelsesmål, der bør ligge i universiteternes bachelor- og kandidatuddannelser, samtidig med at man diskuterer studieegnheden i de gymnasiale uddannelser. Ellers har man jo for

vane at fokusere omvendt – på de gymnasiale uddannelsers dannelse og på de videregåendes faglighed.

Det er næppe tilfældigt, at man meningsfuldt kan forbinde »at studere« med opslagsordene i de fleste encyklopædiske artikler i *Den Store Danske Encyklopædi*. I forbindelse med »at lære« ligger en tilsvarende kobling til det eksistentielle og særligt humane ikke for. Mens der her synes at kunne være tale om noget forholdsvis passivt (jf. 'indlæring'), kræver 'studiet' nødvendigvis en drivende, aktiv og kvalificeret nysgerrighed. At være studieegnet er da også at kunne bruge sig selv og sine erfaringer, hvor brydninger og forbindelser mødes mellem historiske, kulturelle, æstetiske, erkendelsesmæssige og kritiske dimensioner. Uddannelsesinstitutionernes ansvar for studieegnetheden kan altså ikke stå alene. Hvis de har leveret deres (også i form af lokaler og IKT udstyr), vender spørgsmålet om studieegnethed tilbage til den studerende – før, under og efter studiet.

Der er naturligvis andre faktorer, som indgår i udvikling af studieegnetheden, men vigtigst er dog påvirkningen fra læreren. Det må da høre med til lærerprofessionen i de gymnasiale skoleformer at være bevidst om denne påvirkning, at orientere sig i forhold til de studerendes studieegnethed, og derefter at udvikle den i overensstemmelse med målene for den pågældende uddannelse. Disse mål kan forberedes gennem en udvikling af lærerens egen studieegnethed gennem en kandidatuddannelse fulgt op af en fagdidaktisk og almenpædagogisk uddannelse, som vi kender det fra pædagogikum. Hvad lærerne mangler indtil videre er den længerevarende, forskningsbaserede efteruddannelse i fagdidaktik og almenpædagogik. På Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet arbejder vi netop med dette område for så vidt angår lærerne i de almen- og erhvervsgymnasiale, studieforberedende uddannelser. I den sammenhæng opbygger vi et videnscenter, en række forskningsprojekter og en ph.d.-skole omkring nye masteruddannelser, som skal give de pågældende lærere kvalifikationer som ledere, vejledere og undervisere.

Afgørende for udvikling af studieegnethed er den faglige vejledningssituation. At læreren selv har gennemført et specialestudium under vejledning er afgørende for hans forudsætninger for at føre en sådan samtale. Studieegnethed kan læreren ikke holde for sig selv.

# Demokrati og uddannelse

Demokrati skal på skemaet i alle uddannelser. Elever og studerende skal have medindflydelse. Deres repræsentanter skal sidde i nationale råd for de enkelte uddannelser, og på skolerne skal elevråd udpege repræsentanter til institutionernes udvalg. Sådan lyder hovedtankerne i Undervisningsministeriets aktuelle lovgivningsinitiativ: *Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet*. Forslaget må alt i alt opfattes som en markant styrkelse af forbindelsen mellem uddannelse og demokrati som et perspektivrigt eksperiment i og for demokratiet.

Danmark kan fremhæves, når det gælder medbestemmelse. Demokratisering af vore uddannelser har været vigtig for udviklingen af både det offentlige og det private arbejdsmarked. Men traditionen har kun rødder i dele af systemet, og den går her kun 30 år tilbage. Den nuværende mellemgeneration kan stadig have gode grunde til at sætte skel mellem demokrati og uddannelse. Uddannelse indgår stadig i den sociale og kulturelle arv. Og de, der var heldige, kan have blandede erfaringer.

68'ere var allerede fra starten indlejret i demokratihistorien. Mange kan nok takke glæden over demokratiets sejr i en del af verden for deres tilstedeværelse. Vi kan huske ruiner i Tyskland før Muren, afviklingen af kolonitiden, Vietnam før, under og efter amerikanerne, Europa som demokratisk ø mellem fascisme og kommunisme. Men også, at politik lige så lidt som medbestemmelse blev opfattet som et anliggende for vores skole. Demokrati var højst et tema for fag som historie.

Min skoletid blev indledt på en kommuneskole, som af sine lavpandede, eller måske indsigtfulde elever blev kaldt Birkerød Kommunale Slaveanstalt. Jeg drog videre til Bernadotteskolen, hvis profil var internationalisme, projektorientering, tværfaglighed, praktisk-musiske fag samt en opmærksomhed både på den enkelte elevs

læring og på elevdemokratiet. Uden at vide det var vi blandt de meget få elever i Danmark, som på det tidspunkt tog stilling til egen læring i demokratiske fora, og som havde ret og pligt til at vælge projekter, i en vis udstrækning også fag.

Efter 5. klasse blev jeg flyttet til en sælsom blanding af grundtvigianisme og straf på Farum Mellem- og Realskole. De sidste to år af mumleskolen og de tre gymnasieår tilbragte jeg på Christianshavns Gymnasium. Heller ikke hér var der levnet plads til medbestemmelse og politisk bevidsthed. Skolebladet var forcensureret. Et elevforslag om at sætte en plakat op for et harmløst arrangement mødte lodret afvisning. Eleverne havde ingen opslagstavle, for skolen var ikke politisk.

Fem år efter lå den et stenkast fra Christiania. På Frue Plads var der oprør. Tilværelsen viste sig politiseret, universitetets professorvælde og fagenes indhold stod for skud. Debatten om styrelsen af universiteterne gav os stænderforsamlinger, hvor også yngre lærere og studenter havde plads. Studienævnene blev banebrydende i »verdens mest demokratiske styrelseslov«, vedtaget 28. maj 1970.

Loven byggede på det medbestemmelsesprincip, der allerede lå til grund for hf-ordningen, og som i gymnasiet fik indpas med nyordningen i 1971. Eleverne på disse uddannelser skulle deltage i valget af stof, arbejdsformer og eksamensopgivelser. Demokrati blev et eksplicit mål for folkeskolen i 1975. Herfra går en lige linie til det aktuelle lovforslag: Frihed under ansvar, tillid til argumenter, træning i demokrati er nogle af uddannelsessystemets bærende kvalifikationer. Demokrati forudsætter opmærksomhed på demokratiets mangler. Her kan vi få hjælp af tre danske forfattere, som deler en positiv opfattelse af enevælden, men også en forventning til demokratiet, som de dog fandt var for begrænset i deres samtid.

Ludvig Holberg hævdede, at lærerens vigtigste opgave var at svare på studenternes spørgsmål. Tre dage efter åbningen af teatret i Lille Grønnegade i 1722 fik han uropført *Den politiske Kandestøber*. Hovedpersonen er håndværker, hvis ophøjelse til borgmester var lige så usandsynlig, som den nu ville være for en indvandrer. Han druknes i det høje embedes pligter. Da intrigen afsløres, er han parat til selvmord, men kan vende lykkelig tilbage til sin dont, befriet

for honét ambition. Han gik efter glansen og havde ikke de rette forudsætninger. »Et er Søe-Kort at forstaae, Et andet, Skib at føre.«

Holberg forudså folkets regimente, men også dets børnesygdomme. Han havde dog tillid til den »Vittighed«, som førte Jeppe på Bjerget ud i drikkeri og despoti, men også i jagten på sin identitet. I den internationalt berømte roman *Niels Klims underjordiske Reise* fra 1741 kom han tæt på sprængfarlige emner, da han lod sin helt falde ned i et hul til jordens indre. Hans rejser i det underjordiske tager de fleste menneskelige dårskeer på kornet og viser konsekvensen af at lægge det specielle til grund for statsmagtens indretning. Holberg så som andre oplysningsmænd staten som beskytter af »det almene bedste« – rimelighed og fælles interesser.

Søren Kierkegaard huskes for kongetro konservatisme og modstand mod folkestyrets spæde skridt, som netop blev taget i hans samtid i kongens København. Én af hans æstetikere skrev provokerende i *Enten – Eller* (1843): »Menneskene ere dog urimelige. De bruge aldrig de Friheder, de har, som fordre dem, de ikke har; de har Tænkefrihed, de fordre Yttringsfrihed.«<sup>1</sup> Det er alligevel ikke let at reducere individualismens filosofi til antidemokrat; forholdet mellem »den Enkelte« og de andre spiller en afgørende rolle for hans drøftelse af temaer som sandhed, flertal, repræsentation, ansvar og valg. Gælder det publikum, mængde eller masse, afviser han ikke, at sandheden kan findes ved afstemning.

Han distancerer sig imidlertid fra politikerne, som ikke kender noget højere end »Menneske-Tallet« og derfor har begrænset indsigt<sup>2</sup>. Individualitet, inderlighed, sandhed, ansvar og valg lå uden for det politiske eller det »numeriske«, idet det havde at gøre med den »Enkelte«: »Mængden dannes jo af Enkelte; men det maa alt-saa staa i Enhvers Magt at blive hvad han er: En Enkelt; fra at være en Enkelt er Ingen, Ingen, Ingen udelukket, uden den som udelukker sig selv ved at blive Mange.«<sup>3</sup>

Forholdet mellem »den Enkelte« og »det Almene« ligger også bag Kierkegaards skelnen mellem de tre eksistensformer, den æstetiske, den etiske og den religiøse. Æstetikeren sætter sig ud over »det Almene« med sine fremragende talenter og sin øjebliksnydelse, ligesom den religiøse gør det i sin tro, der kan tilsidesætte etiske spilleregler mellem mennesker. Etikeren realiserer det almene ved

at finde den sandhed i sin individualitet og i et forpligtende forhold til andre og til samfundet. Kierkegaard forudgriber her den politisering og demokratisering af områder og institutioner, der er tæt på privat- og familielivet med tilbud om uddannelse, forsorg, pleje etc.

N. F. S. Grundtvig fandt omkring 1825 kristendommens egentlige kerne i dåbens trosbekendelse, som han via Luther kunne føre tilbage til de tidlige, kristne menigheder. Betoningen af mundtlighed og tilstedeværelse blev også af betydning for den aldrende Grundtvigs indsats som politiker. I Grundloven hedder det: »I retsplejen gennemføres offentlighed og mundtlighed i videst muligt omfang. Stk. 2. I strafferetsplejen skal lægmænd medvirke. Det fastsættes ved lov, i hvilke sager og under hvilke former denne medvirken kan finde sted, herunder i hvilke sager nævninger kan medvirke.« (§ 65). Disse bestemmelser kom ind i 1849 på forslag fra Grundtvig, der var medlem af den grundlovgivende forsamling.

Grundtvigs tillid til konge og folk forblev lige usvækket. Samtiden fandt det ikke urimeligt, at nationens hoved, det vil sige de (ud)dannede, også efter 1849 skulle repræsentere folkelegemets lemmer: bønder og arbejdere. Med baggrund i romantikkens søgen efter oprindeligheden så Grundtvig folkeoplysning som en nødvendig betingelse for en egentlig realisering af demokratiet. Resultatet blev et alternativ til samtidens akademiske dannelseskultur i form af de grundtvigiansk inspirerede høj- og friskoler.

Det er moderne at opfatte demokrati i managementsprogets spillekategorier. Derved gøres vi til aktører eller spillere. Så risikerer man, at magten gøres værdiløs i egentlig forstand. Man skjuler de værdier, som den i alle tilfælde forvandler og forvalter. Man skjuler, at vi har mulighed for at præge præmisserne for spillet, hvis vi kan, vil og gør noget. Demokrati bør derfor diskuteres ud fra et menneskesyn. Her er Holbergs 'vittighed' og 'almene bedste', så vel som 1800-tallets reformulering – Kierkegaards 'eksistens' og Grundtvigs 'folkelighed' – ikke så ringe endda.

Demokrati handler om at omgås magt. Demokrati gennembryder forståelsen af magt som statiske relationer for at etablere en dynamik mellem individ og fællesskab hvor udviklingen af forud-



sætninger for at blive en del af »demos« (folket) træder frem. Demokratiet udbreder sine konsekvenser og krav i tid og rum, så de kommer til at omfatte stadig flere livssammenhænge, for eksempel dem, der er knyttet til konkrete uddannelser. Lovforslaget er en konsekvens af dette og et tilbud om at øve sig.

## Noter

1. SKS 2, 28.
2. Pap XI, 3, s. 257.
3. Pap XII, 1, s. 114.



# Gymnasielæreruddannelse. Gymnasielærernes efter- og videreuddannelse

Hvilken viden og erfaring er eller bør være fælles gods? Er det skolen søger at bibringe eleverne faktisk forbundet med det gods, de i forvejen måtte have fælles? Konfronterer det dem faktisk konfronterer med det chokerende nye, som er mindst lige så nødvendigt? Meget kan man diskutere, men det kan vanskeligt anfægtes, at afkodningen af en lærers funktion, gebærder og udseende hører til blandt de fælles færdigheder.

Rigtigt forstået og administreret kan denne metaindsigt føre langt. Ikke blot til plat og bluff, men også til en sofistikeret social dannelse, hvis magt først holder op, når skolestuens mikrokosmos gennembrydes, fordi det lærte og erfarede forbindes og konfronteres med den 'virkelige virkelighed'. Den, der tvivler på eksistensen af en sådan, må formentlig indrømme, at skolens undervisning modelagtigt bearbejder, analyserer og begriber fænomener, som er institutionseksterne, og som netop ved i én eller anden forstand at være tilstede i virkeligheden udenfor institutionen giver denne legitimitet. Dette gælder både, når undervisningen er historisk-tilbagegende, analytisk-begribende eller udtrykt i praktisk, fremadrettet handling. Også hvis man er trendy nok til 'at vælge' at opfatte virkeligheden som en konstruktion, bliver undervisningen herom en rekonstruktion på en ny scene, i klasserummet.

Allerede 1840 havde enhver læser af det ærede organ *Corsaren* oplevet, hvordan en skolelærer så ud. Derfor var der basis for at skildre, hvordan en skolemesters kjole lod sig anvende til »Kjole, Sengetæppe, Haandklæde, Pengekasse og Bogskab«. Derfor kunne den spidse pen sammenligne skolemesteren med en anden af guldaldertidens betroede:

»Hvad er en Staldmester? – En Mand med guldbroderet Krave og Kaarde ved Siden samt Sporer og en trekantet Hat, hvis Pligt det er at opfostre Heste til Statens Gavn og Nytte.

Hvad er en Skolemester? – En Mand i en luvskidt Frakke, uden Sporer og uden Hat, med en stok i stedetfor en Kaarde, hvis Pligt det er at opfostre Mennesker til Fædrelandets Nytte og Forædling.

Hvori ligne Stald- og Skolemestre hinanden? – Deri, at de begge opfostre.

Hvori ere de forskellige? – Deri, at de Første opfostre Heste, de Andre Mennesker.« (nr. 36, 1840)

Eftertiden har leveret stadig nye eksempler på den ringe agt og løn, som samfundet yder dem, der uddanner og opdrager andre. *Corsaren* foreslår, at lærerens kjole skal forsynes med lommer »Fordi Skolemesteren stadig maa leve i Haabet om at faae Noget i dem.« Selv om vi længst er kommet bort fra aflønningen af den pauvre i naturalier, hænger det endnu ved, at lærere bør uddannes i landlige omgivelser, for derefter at leve på et tilpas modest niveau. I uddannelsessystemet er der stadig højst løn til dem, der beskæftiger sig med de ældste elever, som formentlig kan påvirkes mindst, til dem, som formelt – og måske reelt – har den ringeste pædagogiske uddannelse og den mest forskningsbaserede. Intet under, at det i dagens Danmark er yderst vanskeligt at skaffe penge til og få gennemført nødvendig almen- og fagpædagogiske forskning. Jo mere den folder sig ud, jo ringere stilles tilsyneladende dem, hvortil den formidles. Intet under, at dem der så bruger pædagogisk forskning og er stillet ringest i hierarkiet, ofte synes at opfatte både forskningen og brugen heraf ud fra et kaldssynspunkt.

I Danmark har vi lærere og læreruddannelse. Vi har også gymnasielærere. Men vi har ikke gymnasielæreruddannelse. Som bekendt skal gymnasielærerne først efter at have afsluttet deres studiefag på universitetet med en cand.mag.- eller cand.scient.-grad indlede det videre uddannelsesforløb, hvor samspillet mellem pædagogisk praksis og teori giver dem professionel kompetence som gymnasielærere. I studietiden har de arbejdet side om side med kammerater, der rekrutteres til andre sektorer end undervisning, eller til anden formidling end gymnasieskolens. Man kan af flere grunde opfatte det som en fordel, at uddannelsen fører til et bredt felt af arbejdsopgaver, omend den måske fagligt er smal: Derved udsættes det valg af en gerning som underviser i gymnasiet/hf, som kun de færreste – og måske ikke de mest egnede – er i stand til

at træffe. Samtidig indebærer denne struktur, at fagene kan fastholde forbindelsen mellem undervisningen og de nævnte funktioner 'i virkeligheden', der giver dem mening som undervisningsfag.

Danmark skiller sig ud fra en række andre lande pga. den skitse-rede dobbelthed mellem læreren og gymnasielæreren – mellem den eksisterende læreruddannelse og den ikke-eksisterende gymnasielæreruddannelse. Selv om denne har tilvejebragt ganske mange gymnasielærere de sidste 200 år og endnu tiltrækker broderparten af de nye universitetsstudenter hvert efterår, så er det langt fra sikkert, at den er 'tidssvarende'. Flere skal have mere skoleuddannelse end folkeskolen kan levere. Restgruppen skal minimeres og helst afskaffes. Det stiller krav. Ud over reklamebrølene i en elevfattig periode indebærer disse en opgradering mht. almenpædagogiske og fagpædagogiske problemstillinger, som tidligere højst har været kendt i folkeskolesammenhæng.

Det er en nærliggende tanke, at nedbygge kursuselementer og – projekter af den type i faguddannelserne, således som man også praktiserer det på RUC. Denne løsning giver allerede i studietiden mulighed for en integration mellem fag og formidling og synes således at berettige til betegnelsen gymnasielæreruddannelse. Basisuddannelsen gør det muligt at udskyde valget af studiefag, men det er et åbent spørgsmål, hvorvidt unge studerende snarere end at vælge fag er parat til at vælge den lærerrolle, de har brugt så lang tid på at iagttage, og som de kan opfatte som en stedfortrædende forældreposition. Et andet spørgsmål er det, hvorvidt RUC-modellen – forudsat den nuværende korte studietid – lader sig praktisere på et tilstrækkeligt fagligt niveau i de mange humaniorafag, som ligger fjernt fra basisprojekterne.

Alligevel synes en sådan løsning at være i tråd med det forslag, som den tidligere undervisningsminister Ole Vig Jensen fremsatte i foråret 1998, om bachelorgraden som bro mellem de lange videregående uddannelsers typisk forskningsbaserede forløb og de mellem lange uddannelsers typisk ikke-forskningsbaserede. Hver på deres side af kløften står hhv. de humaniorastuderende på universiteterne og de lærer- og pædagogstuderende. Sammen spiller de to grupper en vigtig rolle. Dels fordi de omfatter mange studerende, dels fordi fremtidens undervisere skal rekrutteres herfra – og ikke mindst fordi denne bro mellem de videregående uddannelser

er afgørende for forbindelserne, dels mellem folkeskolens ældste klasser og de fortsatte skoleuddannelser, dels mellem de fire gymnasiale skoleuddannelser, som er almindennende og studieforberevende: det 'almene' gymnasium, hf, hfh og htx.

Spørgsmålet er, hvilke krav, der skal stilles til lærerne, hvoraf nogle er uddannet på seminarierne, andre på universiteterne. Læreruddannelsen er traditionelt i Danmark opfattet som en professionsuddannelse, som gennemføres uden forskningsbaseret undervisning, men i en vekslen mellem teori og praksis, dvs. mellem bog og kateder. Ligesom designerens, bibliotekarens og sygeplejerskens uddannelse har lærerens uddannelse imidlertid i international sammenhæng gennemløbet en akademisering, som også herhjemme afsætter behov for forskningsbaserede master- og ph.d.-uddannelser. Denne tendens lægger pres på danske mellemuddannelsesinstitutioner. Kravene til vidensomsætning stiger, man kan ikke længere klare sig med learning by doing kombineret med overleveret viden sammenstykket fra andre sammenhænge. I stedet kræves langsigtet planlægning, abstrakt tænkning, målrettet forskning samt en formidling, der prioriterer projektarbejde frem for faktaindlæring.

Ole Vig Jensens forslag om at koble universiteter og mellemuddannelsesinstitutioner ved hjælp af bachelor fik sidste sommer en yderst kølig modtagelse, også fra uddannelsesrådene. Der kan være grund til at nævne det igen, fordi det er relanceret i form af en debat om stillingsstrukturen på universiteterne. Det foreslås, at man her skal kunne ansætte permanente heltidsundervisere, fordi den basale undervisning især på de humanistiske fakulteter faktisk i en vis udstrækning har været drevet af ansatte uden forskningsret.

De rådende forhold er ganske rigtigt præget af nødløsninger; nu søges disse gjort til regel. Politikere og embedsmænd skælder universitetslærerne ud for at insistere på deres forskningsret, idet de glemmer, at de ikke sørgede for bevillinger til at fastholde kvaliteten, da universiteterne blev gjort til masseuddannelsessteder. Det har ikke manglet på advarsler mod konsekvenserne af at gøre de humanistiske studiefag til de billigste steder at opbevare folk i uddannelsessystemet.

Det er tilsyneladende ikke overflødigt at argumentere for forskningsbaseret undervisning. Det er for let at kalde dem hellige køer, og at hævde, at man aldrig har kunnet bevise deres værdi. Når stu-

diefagene har kunnet fungere på et minimumsniveau, skyldes det bl.a., at de enkelte undervisningsassistenter og eksterne lektorer normalt har været ansat i korte åremål, hvorfor der har været en rimelig gennemstrømning af undervisere, der ikke havde forskningstid, men dog normalt et vel gennemført specialestudium som frisk erfaring. Hvis lærere uden forskningsret bliver ansat på heltid, vil gennemstrømningen blive nedsat, ligesom den faglige udveksling mellem lærere med og uden forskning på samme discipliner vil blive reduceret. Jeg skal ikke trætte med flere begrundelser, men henviser evt. tvivlere til svenske universiteter, hvor konsekvenserne af manglende forskningsbaserings kendes af alle.

Ligesom man altså ikke løser fremtidens problemer i skæringen mellem folkeskolens ældste klasser og de gymnasiale uddannelser ved at minimere eller fjerne forskningsbaseringen, således når man heller ingen vegne med en nedskæring af studietiden til det niveau, der kendes fra seminarierne. Den faglige kvalitet, den store mængde af studiefag og de selvstændige studieformer må hentes fra universiteterne, mens man fra seminarierne kan bruge erfaringer med at integrere fag og formidling. Det er oplagt at kræve almenpædagogik og viden om forbindelse mellem fag og pædagogik, men denne integration bør placeres som en professionsorienteret uddannelse efter et fagstudium på kandidatniveau, afsluttet med en specialeafhandling. Hvilke elever i de gymnasiale uddannelser ønsker at blive undervist af en lærer, der ikke har magtet at skrive speciale? Hvem ville ikke være tilbageholdende med at kræve en integration i den eksisterende kandidatstudietid af den nødvendige professionelle træning, som medicinske og juridiske kandidater gennemgår, før de bliver sluppet ud som læger hhv. advokater? Formentlig hverken patienter eller sagsøgte. Måske er sådanne idéer kun mulige, fordi der er tale om en lærer, der stadig kræver ringere hensyn end en staldmester.

Folkeskolelærernes uddannelse er med den sidste lov blevet lidt mere fagligt fokuseret, og pædagogikum-forløbet for gymnasie- og hf-lærere er ved at blive styrket. Så vid, så godt. Men de to slags lærere står stadig på hver side af et gab, som kun nogle af eleverne overskrider. Det handler bl.a. om opfattelse af kultur og undervisning. Hvis man skulle konstruere systemet forfra, ville man for-

mentlig ikke skabe afstand, for derefter at udspænde nødtørftige broer.

Alle med kendskab til de faktiske forhold i landets største industri kan imidlertid skrive under på, at den på godt og ondt er præget af tunge traditioner. Alligevel kan man gribes af en trang til at stille inpertinente spørgsmål ud fra en konstatering af, at samfundet underviser elever ved hjælp af lærere med henblik på at varetage langsigtede samfunds interesser. Fagforeningernes krav på at 'eje' forskellige dele af uddannelsessystemet kan være vanskelige at begrunde, om end det ofte begrundes som en frelse. Man har blandt medlemmerne ikke altid en udpræget serviceorienteret holdning til brugerne, det være sig elever eller forældre.

Tendensen til defensiv selvbeskyttelse er forståelig. Begge de nævnte slags lærere står i en overgang fra en senfeudal bevidsthed, der gør det muligt at agere som stand med sakrosante rettigheder såvel i samfundet som på skoleplan, til en lønarbejdersituation, hvor gode og mindre gode lærere konkurrerer med hinanden, og hvor alle i stigende grad styres ud fra management-teorier, og ikke ud fra forestillinger om pædagogik. Det ironiske er, at industrisamfundet i mellemtiden er pensioneret eller eksporteret. Den ny produktion af viden, færdighed og bevidsthed, vi alle skal leve af i fremtiden, har også sine specielle fordringer. Opgaven for de professionelle bliver således at gøre forældre og elever til forpligtede medarbejdere i et projekt, hvor deltagerne enes om at se de muligheder og opfylde de krav, uddannelse egentlig indebærer. Det er selvsagt en mindre kunst, når kunderne består af de få udvalgte, hvorfra det danske samfunds aktuelle beslutningstagere er rekrutteret, end af den store flok. Netop den vil give de gymnasiale uddannelser udfordringer, som svarer til folkeskolens aktuelle.

Den øgede rekruttering af unge indebærer en længere fastholdelse af dem, som for længst har lidt nederlag eller er blevet trætte af folkeskolen. Hvad indebærer kravet om, at også disse sættes under socialt pres for fx skolens åbenhed og lærernes kvalifikationer? Kunne man trække lærere ind, som vel havde en pædagogisk uddannelse, men som iøvrigt har en anden professionel baggrund, det være sig i håndværk, medier eller videnskab. Disse tre felter og mange flere indebærer en praksis, som er tiltrækkende for mange unge, ikke blot fordi den er konkret, men også fordi den ikke ser



omverdenen gennem pædagogens institutionelle briller, og fordi den ofte er tættere på videnssamfundet end skolens afspecificerede billede heraf. Tænk bare på den rigtigt-virkelige IKT-branche og genspejlingen i lærenes undervisning.

Det må altså sikres, at undervisningen i stigende grad gennem skoleforløbet bliver forankret i et praksisfelt uden for skolen. Hvadenten man skal være jurist eller elektriker, kan den udefrakommende underviser give en inspiration og en vidensformidling, der virker – formentlig først og fremmest fordi den kommer fra den verden, som venter eleverne hinsides det grønne bord.

En sådan åbning af skolen kan motivere, men overflødiggør naturligvis ikke undervisningen i 'almindelige' skolefærdigheder og således ej heller en læreruddannelse, der prioriterer disse. Skolen skal løfte store skole-faglige opgaver, bl.a. fordi flere skal gøres studieegnede, hvad enten de så skal studere i traditionel forstand eller gøre sig parat til videnssamfundets jobmarked. Skolen skal også forberede til den del af tilværelsen, som ikke hører erhvervslivet til. Men spørgsmålet er, om henvisningen til betydningen af bløde kvalifikationer og almen dannelse ikke er blevet overanstrengt i forhold til færdigheder og viden, som i mange andre lande prioriteres højere end her.

Når store, 'nye' grupper skal ind i en længerevarende skoleuddannelse, er det da rimeligt i så høj grad, som det sker, at styre efter dannelsesmål, hvis blødhed netop er særdeles socialt arvelig, og som befinder sig i et bevidsthedsrum, der er booked af en ungdomskultur, som har langt større gennemskagskraft end skolen? Hvor holder det egentlige og berettigede hensyn til indlæringsorientering, indsigt, kritisk sans og alle de andre dyder op, og hvor tager uklarhed og institutionelt selvsving over? At de gymnasiale uddannelser risikerer at producere en sådan nedsmeltet uoplyst 'dannelse', ses især i matematik og naturvidenskab, men andre kunne også nævnes.

En indsats på disse områder forudsætter en øget prioritering af forskning kombineret med uddannelse og efteruddannelse i almenpædagogik og fagdidaktik i tilknytning til de gymnasiale uddannelser. Her kommer vi tilbage til kløften. Den, der befinder sig mellem på den ene side folkeskolens, seminariernes og Danmarks Lærerhøjskoles styrke på det pædagogiske felt, men tilsvarende

svage indsats i skolefagene, og på den anden side de gymnasiale uddannelsers og universiteternes styrke i det faglige og yderst begrænsede prioritering af det pædagogiske.

Det nye i situationen er, at man på begge sider styrker fagdidaktikken. På Danmarks Lærerhøjskole sker det som del af den pædagogiske oprustning, som gennem en længere årrække har medført en nedprioritering af skolefagene. På universiteterne sker det i form af oprettelse af forskningsbaserede initiativer og netværk, der skal forbedre undervisningen på fremtidens masseuniversiteter og i de gymnasiale uddannelser. Som led i den udvikling er nyoprettet Videnscenter for Læreprocesser ved Aalborg Universitet og Dansk Center for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet, Odense Universitet. De to initiativer, som i sin tid blev søsat af Undervisningsministeriet, vil samarbejde på områder af fælles interesse. Afslutningsvis et par ord om Dansk Center for Gymnasiepædagogik, der er oprettet for at styrke videre- og efteruddannelsen af lærerne i de gymnasiale uddannelser.

Instituttets formål er at drive forskning og forskeruddannelse i fagdidaktik og almenpædagogik i relation til gymnasieområdet og i tilknytning hertil at udbyde faglig, fagdidaktisk og pædagogisk efteruddannelse for lærere og kommende lærere samt ledelsesuddannelse. Instituttet skal i den sammenhæng opbygge relevante bibliotekssamlinger.

Instituttet vil både regionalt, nationalt og internationalt indgå i relevante netværksdannelser. Det har regional forankring og opgaver på landsplan i relation til gymnasieområdet. Det indgår i Det Humanistiske Fakultet og har tætte forbindelser til de øvrige hovedområder. For at sikre tætte forbindelser til hovedområderne samt til aktørerne på gymnasieområdet nedsættes et rådgivende repræsentantskab, som udover dekanerne for de fire fakulteter ved Syddansk Universitet, Odense Universitet og institutlederen består af en repræsentant for Rektorforeningen, Forstanderforeningen, Gymnasielærerforeningen, Pædagogisk Samarbejdsudvalg, Gymnasieafdelingen og to repræsentanter for Amtsrådsforeningen. I tillæg hertil vil interesserede fra gymnasieverdenen blive opfordret til at mere uformelle arbejds- og studiegrupper, knyttet til konkrete projekter.

Instituttets formål og den nære relation til kursusvirksomheden

lægger nogle relevanskriterier for forskningsopgaverne. Institutet vil være hjemsted såvel for grundforskning som for mere anvendelsesorienteret forskning. Lektorerne vil arbejde med flerårige projekter på seniorniveau, ligesom de vil være vejledere for ph.d.-stipendiaterne og for forskerassistenterne. Ph.d.-uddannelsen vil foregå inden for rammerne af en forskerskole, som især rekrutterer gymnasielærere, og som oprettes i samarbejde mellem universitetet og amterne, støttet også af Forskerakademiet. Forskerassistenterne vil typisk være tilknyttet på kortere åremål og ansat på projektmidler, fx til følgeforskning. Et sådant følgeforskningsprojekt drejer sig om det forsøg med Årsnormen, der gennemføres på en række gymnasier. Projektet samfinansieres af instituttet og Undervisningsministeriet, kontoret for de almen-gymnasiale uddannelser. Andre projekter er på vej. Foreløbig er en aftale klar om deltagelse i en EU-undersøgelse inden for rammerne af projektet *Literary Education in Multicultural Europe*. Forskere, der arbejder med egne projekter inden for instituttets virkefelt, vil efter nærmere aftale kunne tilknyttes, hvadenten de er ansat i faste stillinger eller på projektmidler. Institutet vil i de kommende måneder tage kontakt til interesserede forskere, projekter og netværk.

Såvel senior- som juniorforskere skal bidrage til instituttets kurser og sikre den forskningsforankring, som er foreskrevet i Gymnasieafdelingens rapport om efteruddannelse. Institutets kurser forventes igangsat, således at de første starter efteråret 1999. De kan afholdes i instituttets lokaler eller efter aftale andre steder i landet. Vægten vil blive lagt på tre områder: teoretisk pædagogikum, efteruddannelse og lederuddannelse. Overførelsen af dele af pædagogikum er under forhandling med ministeriet. For efteruddannelsesområdet vil retningslinjerne i den nævnte rapport blive fulgt, idet der i hvert af gymnasiefagene vil blive søgt etableret netværk, som med støtte fra instituttet vil kunne organisere den længerevarende, universitetstilknyttede del af efteruddannelsen. Desuden vil der, som foreslået i rapporten, blive etableret en kreds af almenpædagogisk interesserede gymnasiefolk, som sammen med instituttets ansatte vil kunne udvikle tilsvarende kurser på det almenpædagogiske område. Et første udspil vedr. lederuddannelse er baseret på forslaget fra Rektorforeningen og Forstanderforeningen i efteruddannelsesrapporten er under udar-

bejdelse. Det påtænkes at etablere en modulopbygget masteruddannelse for ledere og kommende ledere i gymnasiet og hf, dvs. for rektorer, forstandere og inspektorer samt fremtidige ansøgere til sådanne stillinger.

I tilknytning til forskning og undervisning skal instituttet opbygge samlinger af bøger, tidsskrifter og andre materialer. Opgaven løses i samarbejde med Syddansk Universitetsbibliotek, der står for indkøb og pleje af samlingerne og for samarbejde med andre danske og udenlandske biblioteker. I instituttets lokaler etableres et referencebibliotek, en hovedsamling af litteratur vedr. det gymnasiale områdes fagdidaktik, almenpædagogik og ledelsesforhold, en samling af rapporter mv. fra nyere forsøgsvirksomhed i gymnasiet og hf og endelig en historisk samling af undervisningsmateriale, skoleprogrammer mv., der bl.a. kan bruges i forbindelse med undervisningen af lærerkandidater. Biblioteket kan bruges af forskere og forskerstipendiater ved instituttet og vil efter nærmere aftale blive åbent for udlån, fx til interesserede lærere i gymnasiet eller hf. Der vil blive adgang til direkte søgning i diverse internationale databaser.

Det nødvendige videoudstyr til brug for klasserumsundersøgelser og analyse af pædagogiske situationer vil blive anskaffet, og instituttet vil lægge vægt på løbende elektronisk informationsformidling til gymnasie- og universitetsverdenen, bl.a. gennem mailinglister. Generel information om instituttet og dets medarbejdere vil inden længe kunne findes på hjemmesiden, se venligst: [www.sdu.dk](http://www.sdu.dk).

# Gør gymnasieforskning en forskel?

Påstanden om, at der bør forskes i gymnasiepædagogik er langt mindre provokerende end påstanden, om at en sådan forskning ikke bør finde sted. I et videnssamfund, hvor der er for få unge mennesker, har p.t. ca. 100.000 elever, deres forældre, deres ca. 17.000 skolefolk samt de til systemet hørende beslutningstagere alle en levende interesse for de gymnasiale uddannelser. Alle unge bør have optimal opbakning til deres fremtidige projekter, der jo er helt afgørende for samfundsudviklingen. Om lærerne og lederne må man håbe, at de kan deltage aktivt i udviklingen af fag og ekspertiser, så de på den baggrund derefter på konstruktiv vis kan indgå i det omfattende generationsskifte, der vil komme. Handlet bliver der alligevel. Er de klædt bedst på med eller uden forskning?

Er der ikke viden nok allerede? Den desillusionerede uddannelsesforsker ved, at samfundet får stillet megen viden til rådighed, som aldrig findes egnet til anvendelse, fordi den kommer på tværs af økonomiske, politiske eller fagforeningsmæssige interesser. At der findes viden, som ikke umiddelbart anvendes, er imidlertid et pauvert argument for at stoppe nysgerrigheden. Også som erfaren underviser kan man tvivle på det rimelige i at forske i undervisning og læring. Nogle vil kalde det en kunst, som i tilpas tussmørke har været drevet med stor succes gennem så lang tid, at man burde kunne fortsætte.

Pædagogik har som forskningsområde ret uafklarede grænseflader til fag som psykologi, sociologi, antropologi og filosofi. Ligeledes er uddannelsesforskning metodologisk placeret i et grænsen mellem humaniora og samfundsvidenskab. På den baggrund kan det være vanskeligt at etablere et fælles grundlag og begrebsapparat, som er teoretisk-analytisk afklaret og desuden operationelt anvendeligt af forskeren. Uklarheden tvinger mange til at begynde forfra, hvor man kunne have ønsket, at de gik videre.

En stor del af den eksisterende viden om pædagogik er som be-

kendt praksisbundet og personforankret. En fastholdelse heraf kan være erkendelsesskabende, bl.a. fordi man ikke kan påstå hvad som helst om en virkelighed, som mange har viden om. Forankringen rummer imidlertid også det problem, at den eksisterende viden kan være svær både at bruge og formidle. Den kan blive udynamisk og tavs viden – en del af professionens selvlegitimation.

Stillet over for generationsskiftet på leder- og lærersiden må viden af den slags gøres dynamisk og kommunikerbar, anvendelig og kritiserbar. Det kan bl.a. ske gennem en udvikling af et fælles anerkendt sprog til at have denne viden i. For at vi kan bruge al den faktisk foreliggende, og ofte sporadisk foreliggende viden, må den altså organiseres og stille op til nøjere eftersyn gennem videnskabens briller. Alternativet er subjektive erfaringer, som rumler hos de enkelte privatpraktiserende lærere, der så fra tid til anden dukker hovedet mens en regnbyge af modeord driver over landet. Træthed breder sig. Hvad kan man gøre ved det?

DIG har udviklet en masteruddannelse med 5 specialiseringer (ledelse, IT, vejledning, almenpædagogik og fagpædagogik). Vi rekrutterer udelukkende erfarne lærere fra de gymnasiale uddannelser, og efter det første semester kan jeg lavmælt berette, at det initiativ, som blev modtaget med stor opmærksomhed i amter, på skoler og blandt lærere, nu er en dokumenteret succes: Kun få af de ca. 160, der begyndte i august 2000 er faldet fra og næsten alle har skrevet deres semesteropgave. Der er af kursisterne gjort et fremragende stykke arbejde med at anvendeliggøre almenpædagogisk forskning på de fag og den virkelighed, de har i bagagen.

Findes der overhovedet en gymnasiepædagogik? Ja, fordi både fag og pædagogik har generelle aspekter, ligesom de har aspekter, som er knyttet til en bestemt institutionel funktionssammenhæng og dermed også til en bestemt type lærer kvalifikationer og til et specifikt trin i elevernes udvikling. Det meste af den mulige gymnasiepædagogik befinder sig hos gymnasielærerne som praktiserende lærere. En egentlig forskning må – med al respekt for et omfattende forsøgsarbejde og en række delundersøgelser – nok siges at være mindre udviklet herhjemme end i vore nabolande.

Lærerrhoved eller forskerrhoved? Man kan og bør ikke videre- og efteruddanne universitetsuddannede kandidater med erhvervs erfaring i undervisningsforløb, som ikke er forskningsbaserede. Der

er krav om midler til en forskningsbaseret undervisning i forbindelse med det nye pædagogikum, fordi universiteternes og den øvrige forskningsverdens prioritering af den gymnasiepædagogiske forskning har været lav.

Vi har i Danmark en fornem tradition for akademisk kandidatuddannelse af lærerkorpset i de gymnasiale uddannelser, og det må være en vigtig opgave at bygge broer mellem universitets- og gymnasieverdenen. En forskning i gymnasiepædagogik kan med stor fordel tage afsæt i de erfaringer og interesser, som lærerne har oparbejdet. Lærere kan indgå aktivt i rollen som forskere. De har en evne til at læse spillet i undervisningssituationer, som overgår trænedede uddannelsesforskere med anden baggrund. Men hvis lærerne skal forske, må de dog erstatte deres lærerblik på praksisfeltet med et forskerblik. De må også stille deres observationer og analyser til diskussion.

På DIG har vi oprettet landets eneste forskerskole for Gymnasiepædagogik. De fleste amter og i et par tilfælde Undervisningsministeriet har været så positivt indstillet, at de har ydet løn under det 3-årige fuldtidsstudium frem til Ph.D.-graden. Vi har nu 18 og får inden længe yderligere 3 stipendiater, som arbejder med en bred vifte af relevante projekter. Ingen emner er 'overforsket' i dansk sammenhæng, så meget kan være relevant. Der er brug for begrebsanalytiske og -historiske undersøgelser, for observationsundersøgelser af hvad der foregår i klasserumsdialogen, for studier i almenpædagogiske emner og for kritisk læremiddelforskning.

Ambitiøse og centrale projekter er nødvendige. I overensstemmelse med traditionen for humanistisk grundforskning må de både udvikle forskningsspørgsmål, begrebsapparat og empirisk analyse. På DIG udfører de videnskabelige medarbejdere individuelle forskningsprojekter om bl.a. diskurskompetence i skriftlig dansk, begrebet almindelse, begrebsdannelse i matematik og fysik, tekst- og kulturanalyse, professionsbestemt selvrefleksion, kulturmødet, IT i undervisningen. Instituttets medarbejdere deltager løbende i større eksternt betalte forsknings- og udredningsprojekter. En udredning af gennemførelsen af årsnormsforsøget er afsluttet, en undersøgelse af overgangen fra at være elev i det gymnasiale system til at blive student på universitetet er ved at gå i gang ligesom en udredning af behovet for læremiddelforskning i lyset af IT.

Vi regner med at kunne give en række af vore undersøgelser en historisk og erfaringsmæssig dybde, idet vi har et arkiv med forsøgsrapporter fra de sidste 25 år under opbygning.

Målet med pædagogisk forskning må være optimering af den enkeltes uddannelsesmuligheder og af samfundets vidensomsætning. Det kan kun nås, hvis den viden, som forskningen udvikler, vurderer og forvalter indbygges i den undervisning, som foregår. Vi må kunne bruge resultaterne af de forsøg, der foregår, ligesom vi bør have adgang til at drage nytte af den forskning, som finder sted herhjemme og i de lande, vi kan lære mest af. Konkret stiller dette krav om, at undervisningen i øget grad bliver forskningsbaseret, også når det gælder den pædagogiske dimension. På DIG lægger vi meget vægt på, at uddannelsesforløb skal være baseret på forskning. De forskere vi har ansat og under uddannelse indgår således hver med deres særlige ekspertise i udviklingen og gennemførelsen af Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik.

Kanalerne er mange. På DIG har vi foreløbig valgt at satse på tre virkemidler. Vi udgiver skriftserien GYMNASIEPÆDAGOGIK, hvor vi har udgivet 18 hefter om emner som almindelse, værdier, kompetencer, læremidler etc., og hvor også institutmedarbejdernes individuelle forskningsprojekter præsenteres. I foreløbig ét af disse hefter findes et forelæsningsbibliotek, hvorfra sektorens kursusarrangører (fx amtscentraler, skoler og faglige foreninger) uden honorar kan rekvirere forelæsninger hos vore 18 Ph.D.-stipendiater, knyttet til deres projekter. GYMNASIEPÆDAGOGIK udsendes gratis til interesserede og kan også hentes på vores hjemmeside: [www.dig.sdu.dk](http://www.dig.sdu.dk). Her finder man tillige oplysninger om instituttets medarbejdere og om dets virksomhed, fx om de konferencer, der løbende afholdes om aktuelle emner – i marts om arkitektur og pædagogik, og til efteråret om psykologi.

De gymnasiale uddannelse som helhed vil kunne bruge gymnasieforskningen til at støtte, evaluere og udvikle overgribende – og dog decentraliserende – tiltag, jf. udviklingsprogrammet. Den enkelte skole vil fremover få betydelig ansvar for at udvikle sig, ligesom det vil blive tilfældet for den enkelte lærer. Ny viden er forudsætningen. Lærerne bør med deres uddannelsesbaggrund og erfaringer formulere krav om forskning, bidrage til forskningsprojekter og træne sig selv i at anvende forskning. Det kan ske i til-



knytning til deres personlige udvikling og/eller i tilknytning at udvikling af undervisningen. Har de andre muligheder? Mening giver det kun, hvis det kommer eleverne til gode. Skolen er til for deres skyld. Det gælder også for den gymnasiepædagogiske forskning.



# Øvelse gør ikke Master

»Übung macht den Meister« var engang motto for tyskundervisningen. Flid og møjsommeligt erhvervet rutine er stadig en nødvendighed. Men øvelse er næppe nok. Vi skal også vide noget mere og gøre noget andet. Artiklen handler om forskningsbaseret efter- og videreuddannelse for lærere i gymnasiet og hf – og specielt om Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik.

I november 1996 nedsatte Undervisningsministeriet et udvalg vedr. efteruddannelse af gymnasie- og hf-lærere under forsæde af den daværende direktør Uffe Gravers Petersen. Medlemmerne repræsenterede amter, ledere, lærere, ministerium og forskning. Opgaven var at bevare fordelene i det eksisterende efteruddannelsessystem, men først og fremmest at designe et nyt, som de kunne bevares i, samtidig med at flere betydningsfulde krav af mere praktisk karakter skulle opfyldes. Fx skulle skolernes mulighed for at langtidspanlægges lettes, ligesom lærernes mulighed for at deltage uden at reducere elevernes undervisningstid. Paradigmeskiftet bag alt dette lå nok i, at udvalget kunne stille forslag til sikring af sammenhængen mellem efteruddannelse, udviklingsarbejde og forskning.<sup>1</sup>

Udvalgets rapport bæres af enighed om, at de eksisterende kursustyper måtte suppleres med længerevarende, forskningsbaserede forløb. Spørgsmålet var, hvorledes den relevante forskning kunne tilvejebringes i samspil med udviklingsarbejder på skoler, i amter og i ministerielt regi, således at det hele kunne give efteruddannelsen ny grokraft, både set fra de ansattes og fra skolens synspunkt. I den sammenhæng var det vigtigt at undersøge, om – og i givet fald hvorledes – universiteterne kunne bidrage til efteruddannelsen af den store andel af deres kandidater, som havde fundet virke i gymnasiet og hf.

Flere af udvalgets anbefalinger vedrører forskningsbaseringen.

Særlig bør fremhæves forslaget om, at der til supplement af de velkendte kurser med deres ansvarsfordelinger mellem faglige foreninger, amter og ministerium etableres en landsdækkende så vidt muligt forskningsbaseret undervisning. Den skulle arrangeres i samarbejde mellem universiteter og faglige foreninger via et særligt kontaktorgan for hvert gymnasiefag. Det foreslås videre, at »det nyoprettede Gymnasiepædagogisk Center ved Odense Universitet« specielt skulle tage sig af at udvikle og gennemføre efteruddannelseskurser, »som kan indgå i og følge op på den teoretiske del af pædagogikum, og som løbende ajourfører lærernes almentpædagogiske og fagdidaktiske kompetence.« (s. 7)

Det nævnte center var foreslået 1997 af daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen som led i indsatsen for at styrke læreprocessforskningen og oprettet under navnet Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i oktober 1998 af Syddansk Universitet. Udvalget anbefaler i sin rapport, som blev trykt i den følgende måned, at det nye instituts kurser »er forskningsbaserede og knyttet til forskeruddannelsen på området.« (s. 7). Det foreslås, at instituttet skulle være sæde for et almenpædagogisk udvalg på linje med de faglige koordinationsudvalg, samt at det kunne medvirke til at udvikle fjernundervisning og andre særlige opgaver på området.

Til udvalgsrapporten var som bilag tilføjet et »Notat om uddannelse af skoleledere«, udarbejdet af Gymnasieskolernes Rektorforening i samarbejde med Inspektorföreningen og Forstanderforeningen for VUC. Bilaget var et signal om, at ikke blot lærere, men også ledere havde behov, og at nyordningen af området måtte overskride en mere snæver forståelse af efteruddannelse for også at berøre videreuddannelsen.

Gymnasiets omfattende forsøgsarbejde gennem de senere år er endnu ikke blevet udnyttet til at etablere en systematisk viden. Med al respekt for selve det at foretage forsøg og for de mindre undersøgelser, der er foretaget, må en gymnasiepædagogisk forskning nok siges at være mindre udviklet i Danmark end fx i Norge, Sverige og Tyskland. Hvad vi råder over er en række værdifulde praksiserfaringer i hovedet på erfarne lærere og i visse tilfælde nedfældet i forsøgsrapporter. Desuden en mere generel forskningsviden, som også i en vis udstrækning er relevant for de særlige unge og de særlige lærere, som befinder sig i den særlige institution.

Praksiserfaringer er dog i sig selv næppe fyldestgørende. Til gengæld er de gavnlige for den forskningsbaseret, der trænger sig på, dels fordi de kan bidrage til at prioritere emnerne for forskning, dels fordi lærerne med deres store træning i at aflæse spillet i klasserummet har afgørende forudsætninger for at blive gode klasserumsforskere. Her skal de blot huske, at forskerhovedet ser læring og undervisning fra en principielt anden vinkel end læreren. Med vores tradition for kandidatuddannelse af høj faglig karat har det danske system her noget at byde på, som ikke er en selvfølge, de steder, hvor aktiviteten i pædagogisk forskning er langt højere, men kløften mellem forsker og underviser til gengæld dybere.

Undervisningsbaseret forskning har vi altså rimelige forudsætninger for at udføre. Man kan se det som en fordel, at læreren sætter sig i stand til, dels at formulere forskningstemaer ud fra de problemstillinger, han kender fra undervisningen, dels at vurdere og evt. bruge de forskningsbidrag, som byder sig til både om det, han underviser i og den måde han gør det på og kunne gøre det på. Dette kan han netop bidrage til ved at deltage i forskningsbaseret efter- og videreuddannelse, hvor han imidlertid vil møde forskere, der ikke altid har samme fokuseringer.

Dette forudsætter naturligvis at der overhovedet forskes. Når der skal etableres efteruddannelse i nye områder af de etablerede skolefag, er betingelsen ikke svær at opfylde. Men når det drejer sig om fagdidaktik og almenpædagogik med relevans for gymnasieundervisning, er lærerne oftest henvist til en blanding af studierejser og: skriv selv i din dagbog! At der i den situation ikke bør forskes i gymnasiepædagogik er en provokerende påstand i et videnssamfund, hvor der er for få unge mennesker og hvor p.t. ca. 100.000 elever, deres forældre, de ca. 17.000 skolefolk samt de til systemet hørende beslutningstagere alle har en levende interesse for landets råstof.

Selv om påstanden kunne støtte sig til opfattelsen af undervisning som et privat anliggende, evt. en kunst (hvad det også, men ikke kun er), så ligger det i planlæggernes kort, at der vil blive et stærkt stigende antal forskerstuderende i de kommende år, og at en pæn del af stigningen skyldes forventningen om en ekspansion på det pædagogiske område, hvor man venter, at mange lærere på seminarierne vil tage en ph.d.-grad. I fremtiden vil det formentlig

blive mere oplagt, at udvikle ph.d.-forløb i et samarbejde mellem en given sektor og universiteterne (note 2). Holder disse forudsigelser stik, ville det være grumme kedeligt, hvis samfundets sektor for formidling af viden ikke skulle kunne trække maksimalt på sine egne potentialer. Ligeledes vil det være underligt, hvis gymnasieområdet ikke skulle få en pæn del af en sådan satsning. Betydningen af de gymnasiale uddannelser formodes ikke at aftage i de kommende år, studielektorordningen er under udfasning, vi står over for en stor generationsskifteproblematik med dertil hørende opgaver i forbindelse med faglig-pædagogisk vejledning af unge lærere, og gymnasiets undervisere er stadig underforsynet med viden på området sammenlignet med fx folkeskolens. At det er nødvendigt at forske og forskningsbasere i forbindelse med gymnasiefagene og de almenpædagogiske aspekter af den gymnasiale undervisning, kan altså ikke anfægtes.

Målet med pædagogisk forskning må være optimering af den enkeltes uddannelsesmuligheder og af samfundets vidensomsætning. Det kan kun nås, hvis den viden, som forskningen udvikler, vurderer og forvalter indbygges i den undervisning, som foregår. Vi må kunne bruge resultaterne af de forsøg, der foregår, ligesom vi bør have adgang til at drage nytte af den forskning, som finder sted herhjemme og i de lande, vi kan lære mest af. Konkret stiller dette krav om, at undervisningen i øget grad bliver forskningsbaseret, også når det gælder den pædagogiske dimension.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik søger at leve op til dette mål gennem spydspidsprojekter både af fagdidaktisk og almenpædagogisk art. De fastansatte varetager ialt 10 større, individuelle forskningsprojekter og har desuden involveret sig selv og nogle projektmedarbejdere i en stribe rekvirerede udviklings- og evalueringsarbejder samt i etableringen af en læremiddelforskning. Instituttet har siden sommeren 1999 drevet en forskerskole, som nu har 20 ph.d.-forløb i gang på fuld tid med velmeriterede gymnasielærere som forskerspirer. Desuden varetager DIG undervisningen på teoretisk pædagogikum, ligesom vi opbygger et dokumentationscenter for gymnasiepædagogik. Alle disse aktiviteter har i sidste instans til hensigt at støtte og udvikle den gymnasiale undervisning.

Det gælder naturligvis også Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik, som giver frontløbere blandt ledere og lærere fra alle fire

gymnasiale uddannelser en helt ny mulighed. Den er ikke henvendt til kommende lærere som pædagogikum, og den har ikke som ph.d.-graden til formål at uddanne forskere. Begge disse uddannelser på instituttet bidrager imidlertid til at skabe synergi i forhold til masteruddannelsen, som imidlertid har sin helt sin egen profil.

Masteruddannelsen rekrutterer kun undervisere med mindst 3 års erfaring. De kommer fra hele landet til de p.t. 10 kurser, der er spredt geografisk, så det er mest praktisk for kursisterne. Uddannelsen er professionsorienteret. Den bygger på og inddrager lærernes og ledernes professionelle erfaringer, og den tager sigte på at forberede de kommende Masters på at varetage særlige hverv og funktioner på gymnasier og hf-kurser. Dens fem grene fokuserer på: ledelse, studievejledning, IT-pædagogik, almenpædagogik og fagpædagogik. Fælles for grenene er to moduler, som bl.a. har til hensigt at forsyne de kommende ressourcepersoner på skolerne, i foreningerne og i amterne med fælles begreber og tilgang, men naturligvis ikke med fælles meninger eller standardløsninger. Vi uddanner specialister, men de skulle gerne kunne tale sammen og opfatte deres indsats som sider af samme opgave for deres skole og for gymnasieskolen. Fælles for grenene er også et ganske hårdt arbejdspress, inkl. prøver efter hvert af de ialt 6 moduler, kulminerende med Master-afhandlingen i sidste modul. Det kræver også flid at blive Master, og de fleste af vore 200 kursister gør det i deres fritid. Selv om hvert uddannelsesforløb indebærer ét års arbejde, er der hverken lagt låg over niveau eller forventninger.

Uddannelsen er forskningsbaseret. Det skyldes ikke (alene), at forskningen i dette område har været forsømt, så vi i almindelighed ved for lidt. Det kan ikke være anderledes, når det drejer sig om en postgraduat uddannelse, skræddersyet til nogle af landets højst uddannede, der er placeret i særdeles ansvarsfulde jobs. Men det kan heller ikke være anderledes, når den øvelse, som de pågældende allerede har som lærere ikke blot skal reflekteres i andre underviseres professionelle erfaringer, men også skal analyseres systematisk og udfordres af den bedste eksisterende viden. Den findes samlet i forskellige hoveder. Kravet om forskningsbaseret kommer ikke (alene) til udtryk i, at lærerne er forskere. Der er også til kurserne knyttet en række specielt sagkyndige foredragsholde-

re. Vi prøver at få de bedste i landet. Forskningsbasering indebærer imidlertid i denne sammenhæng ikke blot undervisning, der gennemføres med baggrund i rapporter, bøger og specialviden. Undervisnings- og prøveformerne lægger op til at deltagerne skal benytte både deres professionelle erfaringer og deres nysgerrighed.

Og én ting til: Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik drager i hele sit koncept nytte af den type planlægning og begejstring, der kan karakterisere fælles forskningsprojekter. I forbindelse med den indledende planlægning arbejdede grupper af specialister fra gymnasie- og universitetsverdenen med at indholdsbeskrive de enkelte undervisningsmoduler og grenvalg. Med henblik på at forberede undervisningen i IT-pædagogik søgte DIG-medarbejdere den seneste viden om undervisningsteknologi under besøg på en række amerikanske universiteter. For yderligere at kvalificere grenvalgenes problemstillinger og pege på relevant forskning havde DIG i vinteren og foråret nedsat ialt 12 arbejdsgrupper: én for hver af grenene Ledelse, Studievejledning, IT-pædagogik og Almenpædagogik – og 8 vedr. fagpædagogik. Grupperne bestod af ialt 111 personer, og var sammensat af ledere fra de faglige foreninger, fagkonsulenter, universitetsfolk og medarbejdere ved DIG. Ud over tilsammen at skulle bidrage til afklaringen af fagpædagogik i relation til de gymnasiale uddannelser, skulle hver af de 8 fagpædagogiske grupper belyse ét eller flere fags særlige behov.

Kvalitet bliver aldrig nok. Under det igangværende første gennemløb af Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik er der naturligvis en særlig opmærksomhed på forhold, der skal justeres undervejs. I øvrigt er det studienævnet og snart også censorkorpset, der har en vigtig del af det ansvar. Om det hele lykkes, ser vi, når de første MIG'er blevet færdige i sommeren 2003. Jeg tror, de får gavn af, at deres øvelse nu også er en del af at gøre noget andet.

## Noter

1. *Rapport om efteruddannelse af gymnasie- og hf-lærere*, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, november 1998.
2. Jf.: *Prognoser for forskeruddannelsen*, udarbejdet af Forskerakademiet; forslaget til ny bekendtgørelse for ph.d.-uddannelsen, tages i brug i 2002; Rapport fra regeringens Forskningskommission, 2001.



# Globalisering-faglighed-kompetence

## Oplæg til konferencen: Kompetenceudvikling – Dannelse og uddannelse i det 21. århundrede

tirsdag d. 22 maj 2001, kl. 9-10.30

Tak for invitationen til at prøve at sætte kompetenceudvikling i relation til de nye krav, som globaliseringen stiller til uddannelsessystemets faglighed. Jeg vil komme ind på kernefagligheden i forhold til humaniora, hvor jeg vil fokusere på modersmålsfaget af to grunde: Det danner den røde tråd gennem den kompetenceudvikling, som finder sted i grundskole og gymnasiale uddannelser. Det kan for en umiddelbar betragtning synes at må stå fjernt fra globaliseringen. Hvis dette holder stik, kan det medvirke til, at globaliseringen ikke medfører kompetenceudvikling gennem dette centrale fag. Og derved vil fremtidens kompetenceudvikling være afgørende påvirket. Det må derfor være vigtigt i konferencens sammenhæng at interessere sig for, om – og i så fald hvordan – humaniora generelt og specielt faget dansk påvirkes af globaliseringen.

## 1. Globalisering

### 1.1. Stjerner på jorden og krig i æteren

Jeg vil indlede med to eksempler på 'globalisering'.

Det første stammer fra forgangne fredag, hvor Berlingske Tidende havde et flot billede i hele forsídens bredde som kommentar til den aktuelle, globale energidebat. Billedets baggrund var dybblå, og globens kontinenter var foldet fladt ud i sort, dekoreret med mere eller mindre stærkt lysende prikker som en stjernehimmel projiceret ned mod landmasserne. Mælkevejen aftegnede sig tydeligt på den nordlige halvkugle fra USA via Europa til Japan, mens de mindre energiforbrugende landmasser henlå i et mørke, hvor dog større byområder lyste som enlige stjerner. Hvorfor kan dette billede gribe – og gøre begribeligt – hvor lange tekster, statistiske oplysninger og lagkagemodeller formentlig var blevet sprunget over?

Den første grund er naturligvis, at det er tydeligt i sin fremvisning af modsætningen mellem den rige og den fattige verdens forbrug af energi, men en sådan tydelig modsætning kunne – endog grundigere – være formidlet gennem tekst, tabel eller grafik. Den anden grund er, at billedet modsat disse fremstillingsformer kan fanges som en samlet helhed og forstås på et øjeblik. Den tredje grund er imidlertid, at denne forståelse efter et splitsekund suppleres med den erkendelse, at det er vores lys mod nattehimlen, som er årsag til de stjerner, der ses på jorden. Både vi i de rige lande og dem i de fattige er altså uafvidende portrætteret som en del af problemet. Dermed er vi også pr. automatik involveret i den modsætning, som artiklen så også handler om – den nemlig, som vedrører Kyoto-aftalen og som p.t. viser sig som uenighed mellem Europa og Japan på den ene side og på den anden USA. Billedets greb i os beror på, at lyset kommer fra os og fremviser os på én klode.<sup>1</sup>

Af dette kan man lære, at ligesom kloden var der før man vidste af det, så kan det – selv under forudsætning af denne opdagelse – være svært at opleve, at der er tale om noget andet end en 'flak' pandekage. I Holbergs komedie havde som bekendt den unge studiosus Erasmus sit hyr med at overbevise folket på bjerget. Deres indsigt var begrænset af flere grunde, men bl.a. af den, at de holdt sig til, hvad de kunne se og sanse. Også i dag skal der kunst- eller mediegreb til, før vi glimtvis oplever den globale sammenhæng, selv om vi dagligt eksponeres for dens udtryk. Det er en åben diskussion, om videnskaben kan skaffe nye, potente energikilder, eller om vi er henvist til at spare, men vi ved, at ingen kan melde sig ud af problemet. På den baggrund kan fænomenet 'det globale' synes at være en moderne skæbne, noget derude, som selv viljesløst, men uafvendeligt griber ind og sætter præg på og grænser for, hvad vi vil og kan.

Da denne magt i særlig grad synes at vise sig inddirekte og ikke for vore umiddelbare sanser, er der grund til at dykke ned i eksempel nr. to, der netop vedrører et sådant mediearrangement. På det sidste er danskerne kommet med på den verdensomspændende trend, der kaldes 'Reality TV' på det globale sprog. Men eksperimenterne med realitetsgrænsen går også her i landet længere tilbage.<sup>2</sup> Da fx amerikanerne invaderede Somalia, blev soldaterne også på vore skærme holdt tilbage, til mediefolkene var rede til at

modtage dem. Krigen er blevet et anliggende for marketingafdelingen, skrev Ribbjerg i sin digtcyklus om Golfkrigen: *Krigen*, 1992. CNN's billeder fra de amerikanske bombetogter over Iran var nybrydende på to måder. For det første, fordi de kunne udsendes direkte og world-wide, for det andet fordi de var – eller tog sig ud for at være – så direkte involveret i destruktionsen som vel muligt, idet TV-kameraets objektiv med sin plads i spidsen af raketterne samtidig var målsøgende. Mediet kortlægger ødelæggelsen, men er også vores – det globale publikums sigtekorn i kampen mod den 'ondskab' som den James Bondagtige globale politibetjent udfører. Man kan fundere over, om disse såkaldte kliniske eller kirurgiske bombninger ville have været udført, hvis de ikke kunne have placeret os som medspillere. Blev vi informerede eller medskyldige, ophidsede eller berøvet endnu nogle dels af vores sans- og følelsesliv? Styresystemerne var efter sigende udarbejdet af folk, opdraget pr. hjemmecomputer. Forskellen mellem at se fjernsyn og blive trænet i fjernkrig synes også for de direkte implicerede soldater at være blevet drastisk formindsket. (Fund. 18 ff.)

Jeg skal ikke gå ind i de etiske og æstetiske aspekter af de nye mediers funktion, men blot pege på, at denne særlige tilnærmelse af TV til en samtidig og i princippet verdensomspændende kortlægning af et stykke virkelighed og indgriben i samme er forbundet med en ny måde at bruge kulturprodukter på, og dermed med nye kompetencer.

Ved siden af den litterære kunst, som traditionelt er blevet introduceret i skolen og således via uddannelsen har haft til formål at bidrage til dannelsen af den individuelle og sociale identitet, får vi interessen for kultur, forstået som vaner og ikke som overskridelse af uvaner. Man interesserer sig for livsstil snarere end for kunst og er som bruger af kulturens produkter mere opmærksom på at bruge disse til at realisere sig selv end på at leve op til humanioras idealer om at danne sig til og ved øvelsen af evnen til at overskride sig selv og sit eget, hvad enten dette så forstås som køn, alder, klasse, etnicitet, religion eller tidsalder. For humanisten skal intet være fremmed, omend ikke alt skal være accepteret. I modsætning dertil står kravet om selv at være i centrum som individ, om selv at udleve fiktionsrollerne, om at bruge kulturarven som et lager af rekvisitter gennem hvilke, man frit og konsekvensløst kan vælge og

vrage. Vi bliver på den vis alle skabere, vi bliver alle vores eget kunstværk. Spørgsmålet er, om vi ikke snyder os selv ved at skrotte en trods alt flere tusind år gammel kulturel arv. Spørgsmålet er også, om vi ikke kunne have noget ud af at bevare forestillingen om det kunstneriske værk som en selvstændig gestaltning, der først kan bruges, hvis den overtages på en mere kompleks måde end ved at blive gentaget som rollespil. Som alternativ til muligheden for at danne sig selv i billedet af et idol og således gøre sig selv og sin individualitet til kunstværket, kan det være rimeligt at træne sig selv i at lytte til det skabte værks symbolske virkelighed. I mødet med værkets univers og skala man lære sig noget om dobbeltheden mellem identifikation og distance, og dermed om dobbeltheden mellem den mere affektive og den mere rationelle tilgang. Man kan også udfordre begge dele. For at få et sikkert udgangspunkt for sin filosofi begyndte Descartes med at tvivle på alt: »De omnibus dubitandum est«, 1650. Men netop tvivlen fik ham til at tro på, at han var til, hvorefter han kunne bestemme både Gud og omverdenen som 'det andet'.<sup>3</sup> I omgangen med kunstens værker kan imidlertid sanserne udfordres, anfægtes og udvikles, bl.a. fordi det sker i forhold til et minimalt stykke skabt virkelighed, hvor man nemt kan holde styr på præmisserne. Disse behøver ikke at være uden kompleksitet. Men det er dog typisk – netop fordi kunstværket er skabt til det formål at være et selvberørende stykke realitet – enklere at afkode end den virkelige sociale og kulturelle virkelighed, som det refererer til. Ved at benytte sig af modellen kan man lære noget om det, den henviser til. Kriteriet for om man siger noget sandt og relevant om kunstværket er dets kunstneriske helhed, mens kriteriet for om man taler sandt og relevant om den 'egentlige' virkelighed inkl. dens mange kunstværker og udsagn herom ikke kan forudsættes at være en velorganiseret, begribelig helhed. Begrundelsen for dette er, at med mindre man går ind for at det hele er skabt af gud eller er resultat af en uudgrundelig skæbne af en eller anden art, så står man tilbage med et umiddelbart uoverskueligt virvar af menneskelige handlinger og beslutninger, som ikke er tænkt som sammenhængende.

Det nu sagte afgiver den pointe i fht. faglighed og kompetencer i humaniorafagene, at den analytisk forpligtende beskæftigelse med kunst og kultur er særdeles væsentlig, fordi disse fænomener – u-

anset deres medieformidling – gennem årtusinder har spillet og formentlig også fremover vil komme til at spille en vigtig rolle, bl.a. p.g.r.a. disse fænomeners karakter af selvberørende, skabte værker, der modelagtigt refererer til virkeligheden i øvrigt. Lærere og andre uddannelsesfolk gør ofte en del ud af de unges adspredte mangel på sans og samling. OK, men dette bør ikke være et argument for at fratage dem de orienteringsredskaber, der trods alt står til rådighed. Nutidens kulturanalyse kan give indtryk af, enten at vi rådvilde som modernistiske lyrikere i Paris 100 år tilbage, hver morgen som Gud i Mosebogen skal til at opfinde eller konstruere den sociale virkelighed forfra, eller at vi som alternativ til denne ekstreme anstrengelse af individet må forstå det som underlagt blinde, selvvirkende kræfter, f.eks. 'globaliseringen'.

## 1.2. Homogenitet og heterogenitet

Som fænomen er 'globalisering' som bekendt ikke nyt.<sup>4</sup> I sin aktuelle form har globaliseringen at gøre med udbredelsen af en verdensomspændende markedøkonomi og informationsteknologi. Globaliseringen kan svække og destabilisere fx de nationale eller andre niveauer, som overskrides, men den kan samtidig styrke både de regionale og de globale niveauer, såvel økonomisk og politisk som kulturelt. Vi kan både spise kinesisk på familierestaurant og burgere hos McDonald i hver mellemstor flække i store dele af verden. Begrebet kendes ikke i Salmonsens Leksikon fra 1920, som dog har en del opslag om verdensomspændende fænomener så som de i den tidlige industrialisme i slutningen af 1800-tallet så populære verdensudstillinger. Mest fylder af gode grunde »Verdenskrigen«, som endnu er i ental. 'Globalisering' findes ej heller i Gyldendals tibindsleksikon fra 1978, hvilket er mere overraskende, for internationalt vandt 'globalisering' frem i 1970'erne for at give sprog til den stadigt mere betydningsfulde tendens bag de mangeartede udtryk for fænomenet. Hvad enten man taler om 'globalisering' som et økonomisk, socialt eller kulturelt fænomen, rummer begrebet en dobbelthed mellem en udvikling mod homogenitet og en udvikling mod heterogenitet.

Udviklingen mod homogenitet indebærer, at alt bliver mere ens, altså McDonald og mærkevarer overalt. De internationale lufthav-

ne er Mekka for denne tendens med deres salg af samme, dyre og globalt eftertragtede varer. De har dog som oftest også en minimal afdeling for folkløse. Både det globale og det lokale styrkes på samme tid, mens flyene uden problemer bevæger sig mellem klodens byer, ikke mellem dens lande. Det globale netværk forbinder metropoler. Denne tendens kan også overføres på uddannelsessektoren. Vi skal i Danmark ikke mange år tilbage før det man betegnede som sådan på de gymnasiale trin og i den videregående uddannelse bestod af en række af hinanden ret uafhængige subsystemer, hvor snævre institutionsinteresser og stærkt specialiserede kompetencemål var karakteristiske. Trods betegnelsen var der snarere tale om parallelleg og blindtarme end om et sammenhængende system. Et sådant synes nu at være på vej med mere samtænkning både af de fire gymnasiale retninger og af de videregående uddannelser. Hvad enten man kan lide det eller ej, så er tendensen, at de samme dannelses- og kompetencediskussioner i forskellig opbagning relaterer sig til enhver uddannelse fra gul stue til Ph.D. Denne homogenisering fremmes ved at man trækker samme krav gennem alle de hidtil disparate institutionstyper, fx kravet om profilering af værdier i undervisningen (jf. *Uddannelse* fra Sorø-mødet 1998) og om undervisning i, med og om demokrati (jf. Margrethe Vestagers initiativ, omtalt i papir af 24. aug. 1999). Den intenderede konsekvens i retning af mere enkelhed, klarhed, og overskuelighed både i de unges valg af studier og i planlæggernes styring af deres kompetenceudvikling skulle så ideelt set også give pote, dels i form af mindre ophold i ventepositioner og blindtarme, dels i form af større progression i og mellem institutionsformerne, fordi man overalt har defineret fagenes kerneydelser for undervisere og underviste og således skulle kunne opnå større fordybelse, fordi fagets logik ikke længere folkløseagtigt varierer med den institution, man nu tilfældigvis frekventerer.

Inden jeg skal vende tilbage til denne kernefaglighed, skal jeg berøre den anden tendens, udviklingen mod heterogenitet. Ligesom øget globalisering på det økonomiske område ofte er afhængig af øget regionalisering, således ser man også på det politiske og kulturelle område at de trans- og multinationale selskabers ageren i verden gennem svækkelsen af det statslige niveau giver rum for tendenser, som betoner forskelligheden. Det kan dreje sig om mar-

kering af etniske grupper, der ønsker at etablere nye nationale statsdannelser, eller om etniske, religiøse eller andre kulturelle minoriteter, som ønsker flere rettigheder. Det er overflødigt at nævne eksempler på denne tendens. Det vigtige er her den konsekvens, at heterogeniteten på alle planer synes at brede sig, således som det også skete, da den traditionelle engelsk-amerikanske kultur- og litteraturkanon skulle afløses af en mere amerikansk og resultatet blev en dyrkning af et multiplum af forskellige kombinationer af køn, race, etnicitet, kultur etc. Den spraglede mængde, der i homogeniseringens velordnede univers ville fremstå som folklore, får her betydning som det egentlige, som kulturelle rødder – og dermed som en nødvendighed for dannelsen af individuel identitet.

Man kan ud fra forestillingen om det store globale videnssamfund opfatte denne tendens som sen nationalromantik på mange parametre, men i forhold til kompetencediskussionen herhjemme indebærer den, at pejlingen af fagenes og uddannelsernes kerneydelser må forholde sig til en stigende forskellighed og stræben mod individuel identitetsdannelse på elevsiden. Øget udbredelse af et givet fag til flere grupper synes på den baggrund ikke blot at give flere mere fordybelse, men tillige – eller måske i stedet for – kan der blive tale om at give flere en mere fortyndet viden og usammenhængende indsigt. Spørgsmålet er, om en sådan øget forvirring og kompleksitet kan modvirkes på en måde, så dobbeltheden mellem homogenitet og heterogenitet bliver frugtbar. Man kan som alternativ nemt forestille sig et negativt samspil mellem en homogenitet, der kun vil stille meget generelle kompetencekrav og en heterogenitet, som håndhæver retten til at prioritere elevernes individuelle opfattelse af behov i forbindelse med deres identitetsdannelse. Den kombination kommer til at mangle faglig tydelighed og tyngde, hvorved eleverne kommer til at leve et vitaminfattigt institutionsliv i stedet for at gå i en skole, hvor de kan tilegne sig relevant viden og færdighed, visioner og fordybelse.

‘Globalisering’ synes at afgive krav til faglighed og kompetence, som peger retning af både integration og differentiering. I øvrigt synes der at være en påvirkningsfaktor, som kan sætte en række fænomener i forbindelse med forskning, undervisning og læring i proces. Det gælder ikke mindst nationalt overgribende normer for økonomi og kvalitet i uddannelsessektoren.<sup>5</sup> Uddannelsesforskning

gens fokus er i disse år flyttet fra lærerne til eleven, netop den individuelle, aktivt lærende elev, som træder ud af en stor passive modtager. Men 'globaliseringen' kan nok gøre det nødvendigt at fastholde både læreren og eleven som genstand for forskningens opmærksomhed. Det skyldes helt enkelt, at 'globaliseringen' typisk har påvirket de to generationer med helt forskellig styrke og derfor kan have indflydelse på, hvad de opfatter som kvaliteter i uddannelsesvalg, studieegnethed, fremtidigt arbejde osv. Modsætningen er stor mellem at være opvokset i efterkrigsårene med en blikmadkasse og under de senere års velstandsølge med dens fritid, rejser og internationale ungdomskultur samt med de store muligheder for brug af medier og Cyperspace. Alligevel skal lærerne både fagligt og personligt være de unges forbilleder, både på studieture til udlandet, når der skal tales engelsk og når der skal navigeres i det virtuelle med henblik på at opnå nye kompetencer i det reelle læringsrum.

## 2. Kernefagligheden på humaniora<sup>6</sup>

### 2.1. Kernefaglighed

»Du skal ikke begå metafor«, lyder Pils lov. Hvad Pil Dahlerup har ønsket at advare mod, er den blindhed, som metaforer kan være årsag til foruden – eller i stedet for – den indsigt, de også kan give. Selv garvede naturforskere må dog i udøvelsen og beskrivelsen af deres praksis ty til metaforer. Det er flere gange blevet brugt som argument for, at naturvidenskab og humaniora er hinanden nærmere, end man umiddelbart skulle tro, hvis man ellers er positivist, hvad kun få humanister og naturvidenskabsfolk er. Hvorom alting er, så er denne anvendelse af metaforer nok ikke så ringe. Ligesom den dybtgående, rationelle, formaliserede og begrebsbårne tilgang er vigtig i naturvidenskabens analyser, således er også sensitivitet, inklusivitet og intuition vigtig for naturvidenskabens både under det kreative forarbejde til analyserne og i formidlingen af resultaterne. Det gælder her som også i humaniora, at videnskaben må foretage præcise iagttagelser og snævre prioriteringer for at nå det nye og det væsentlige langs det man kalder forskningsfronterne. Denne nødvendighed er imidlertid ikke tilstrækkelig. Man når



ingen steder, hvis man mister skarpsindighed, overblik og evne til syntesedannelse.

‘Kernefaglighed’ hører til blandt de begreber, som i den senere tid har invaderet debatten om udvikling af uddannelserne. Dermed har den indbagte kernemetafor fået udbredelse og blå stempel. ‘Kernefag’ er bedre end ‘fag’, ligesom ‘kerneved’ er mere solidt til vinduer end ‘splintved’ og ‘kernevælgere’ mere attraktive for politiske partier end ‘grænsevælgere’. ‘Kerne-’ synes altså at give sidste led i diverse sammensætninger styrke. Så længe ‘kerne-’ blot forstærker det ord, som det sættes sammen med – og altså kan si-destilles med ‘knald-’, ‘super-’, ‘mægtig-’, ‘kanón-’ – så har det ikke nogen specielt skadelig virkning, men heller ikke nogen specielt meningsbærende meddelelse til os.

Begreber af den art kan afvises som modefænomener. De trækker i løbet af en begrænset cirkulationstid i offentligheden så mange betydninger til sig, at de mister kontur. De udfases af debatten, når man har hørt dem for ofte. Den konstatering bør dog næppe føre til, at et sådant begreb vurderes som tilfældigt eller ligegyldigt. Det har oftest i sit udspring en – jeg fristes til at sige ‘kerne’ – af erkendelse, som det gerne vil af med.<sup>7</sup>

Umiddelbart før kernefagligheds-debatten var uddannelsesdebatten centreret om begrebet ‘kompetence’. Denne fokusering er stadig på dagsordenen, bl.a. i forbindelse med udviklingsprogrammet for de gymnasiale uddannelser, men nu altså suppleret med diskussionen om ‘kernefaglighed’. Begreberne synes at være to sider af samme sag. ‘Kernefaglighed’ i et givet fag vedrører nærmest – og groft sagt – dets problemstillinger, genstandsfelt, begreber, metoder og viden, anskuet såvel i den historiske tilblivelse som i den aktuelle funktion. ‘Kompetence’ forudsætter ‘læring’ og har at gøre med den lærendes evner til fx at sanse, forestille sig, tænke og gøre. Debatten om ‘kernefaglighed’ kan således opfattes som kompetencediskussionens pendant, men også som dens forlængelse ind i den faglige praksis, som fagenes lærere udøver. Begge dele indgår i en dynamisering af traditionerne. Det er dem, er rokket ved, når holdningerne må holde for på modebegrebets prøvesten – det er blevet permanent nødvendigt at forholde sig til, hvad der er op og ned, hot or not i de enkelte fag.

Refleksionen (som det hedder med endnu et ‘buzz-word’) over

den mulige indsigt og blindhed i 'kernebegrebet', kan tage metaforens henvisning til planteriget som afsæt. Den kan give problemer. Man kan risikere at opfatte fagene som underkastet vækstprocesser, som de er kendt fra det organiske liv, idet man analogiserer fra natur til kultur. Man kan også i den forbindelse risikere at indblande en modsat analogi – den, nemlig, som antager, at organiske vækstprocesser ikke udtømmende kan forklares som fysisk-kemiske processer, hvorfor man (som fx H. Bergson) vitalistisk må antage eksistensen af en særlig, selvvirkende livskraft. Ud fra et humanistisk synspunkt, som opfatter mennesket som mål og som aktivt agerende, kan man ikke anerkende opfattelsen af videnskabelige fag, herunder de humanistiske, som resultat af organiske processer. Ej heller kan man lægge ansvaret på en særlig livskraft eller på en gud. Fagene er hverken guddommeligt indstiftede eller naturfænomener, men de er udtryk for menneskers valg og handlinger i givne situationer, som vi kan og bør forholde os til.

En anden kommentar kan gå på det forhold, at man i uddannelsesdebatten taler om 'kernefaglighed' i singularis, men om 'kompetencer' i pluralis. Det kan være forførende at forestille sig, at der i ethvert fag er én og kun én kerne og én og kun én kernefaglighed, som det så med passende lejligheder gælder om at finde ind til og polere op, fx når faget er presset og har brug for legitimitet, herunder for penge? Igen er vi tæt på opfattelsen af fag som organisk natur eller som spirituelt-religiøst begrundet. Vi kan også være tæt på at ophæve fagets selvforståelse til evig sandhed. Man advares mod alt dette, når man opdager, at der findes fag, der mangler kerne i hvert fald i den forstand, at det centrale indkredses forskelligt på forskellige institutioner og i forskellige funktionssammenhænge, ligesom der findes fag med mere end en kerne. Er der så overhovedet tale om et fag – eller er dette en typisk situation, hvis man undgår at kontrahere fagene til kerner i forventning om en enhedspræget orden? At søge efter kernen – eller kerner – i et givet fag kan gøres på flere måder, men det er nødvendigt for at rydde op og skabe nye sammenhænge. Det indebærer også en kritisk stillingtagen til det pågældende fags i egen selvforståelse unikke og helhedsorganiserede intellektuelle univers.

'Kernefaglighed' bør ikke blot knyttes an til 'kompetence', men også til skellet mellem 'tværfaglighed' og 'flerfaglighed'. I forsk-

ning og højere undervisning har sidstnævnte bedst presse. Mens tværfaglighed i nogle tilfælde kan have et blakket ry som produkt af den mindste fællesnævner mellem de fag, som indgår, kan flerfagligheden i lykkelige tilfælde fremhæves for sin evne til at skabe samspil mellem det egentlige i flere fag, – eller: mellem deres ‘kerneydelse’ for nu at nævne det begreb, der ligger let i munden i disse managementtider. Her opfordres individer og institutioner til kun at gøre det de er bedst til, og det gælder også for fag, der skal indgå i flerfaglige sammenhænge. Her ligger den pointe, at man i hvertfald i sådanne tilfælde står med et resultat i form af uddannelses- eller forskningsmæssige helheder, der er organiseret omkring mere end én kerne. Her ligger dog også det problem, at god forskning og undervisning ikke nødvendigvis opstår som resultat af en additiv kobling mellem snævert afgrænsede elementer, der hver for sig er centrale. Hvordan skal de bringes i dialog? Det er nødvendigt at interessere sig for, hvordan det ‘døde kød’ fungerer, afgrænset i forhold til kernen, men alligevel med sin særlige rolle i enhver undervisning og i det meste forskning?

## 2.2. Humaniora

Det skal jeg nu lade ligge for i stedet at spørge, om kernen i humaniora i stedet for at være topnoterede spidserkendelse med nyhedskarakter og patenteringsmuligheder måske snarere er noget så politisk ukorrekt som det almene i betydningen det fælles for mange og potentielt for alle mennesker, kommunikeret så det kan forstås. Hvis det skulle have noget på sig, er billedet på den kernefaglige aktivitet ikke den sylespidse alpetop, men snarere landskaber, der kan sanses og gennemvandles, mens bevidsthedsprocesser gennemløbes. Både alpetop og landskab – opdagelse og proces – kan altså rumme ‘kerneydelse’, men de er i forskellige videnskabsgrene tilsyneladende så uens, at det kan være forvirrende at slå dem i hartkorn.<sup>8</sup>

Humanioras randområder er noget flossede, fordi de tager sig lidt forskellige ud alt efter, hvilket kriterium, man lægger til grund for afgræsningsforsøget. Statens Humanistiske Forskningsråd søgte i 1996 at råde bod på dette forhold og har i den gældende strategiplan for *Humanistisk forskning, Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision* gentaget denne bestemmelse af det fælles for

humaniorafag som tilstedeværelsen af en kombination af flere blandt de flg. dimensioner: historiske, kulturelle, kommunikative, æstetiske, erkendelsesmæssige og kritiske (s. 20).

Man kan tillige bestemme humaniora som forskning og uddannelse,

- som handler om det menneskelige (genstandsfeltet er altså ikke mennesket som fysiologisk maskine eller som statistisk gennemsnit, men der kan i øvrigt være menneskelige aspekter i mange slags projekter i natur- og samfundsvidenskab),
- som handler ved det menneskelige (og derfor er opmærksom på de udfordringer og fortrin, der kan ligge i at betjene sig af menneskets sanser, fornuft, fantasi mv. i forbindelse med både forskning og formidling), og
- som har det menneskelige som mål (og derfor må være opmærksom ikke blot på at der skal være 'værdier', som det ofte noget banalt udtrykkes, men at det menneskelige etablerer grænser for, hvad der kan opfattes som værdifuldt).<sup>9</sup>

I forbindelse med forskning og undervisning er de overordnede hurra-ord kvalitet og relevans – vist nok oprindeligt formuleret som et forsøg på både at tilgodese grundforskning og anvendt forskning, og dermed allerede en indrømmelse af, at mere end ét kriterium må anvendes, når man skal finde det vigtigste. Man kan gå videre ad den vej. Noget er vigtigt som materialeindsamling, andet som analyse. Noget er vigtigt som del af en teoriudvikling, andet som afsæt for den slags væsentlige diskussioner, som vel er humanioras vigtigste funktion. Hvis man begynder på den slags, kan det være svært at holde rede på, hvad der er spidst og smalt hhv. alment, ligesom man kan fundere over, om det almene dog ikke i visse sammenhænge skulle være væsentligt end det specielle, bl.a. fordi det repræsenterer nye færdigheder og ny erkendelse for dem, som herigennem bliver sat i stand til noget så lidt specielt som fx at lære et givet fremmedsprog.

Kierkegaard gjorde gældende, at enhver kunne realisere det almene eller det etiske, mens det krævede talent at svinge sig op til de æstetiske spidsoplevelser. Mens det æstetiske menneskeliv er underkastet sansninger og oplevelser og dermed omverdenen og det religiøse må se sin menneskelighed som underlagt Gud, så er

det op til etikeren at finde sandheden i det menneskelige og i sit liv med andre.<sup>10</sup>

Hvis jeg på baggrund af det foregående skulle vove endnu et øje og komme med et hastigt bud på tre kriterier, som sammenholder de to slags 'kernefaglighed', så vil jeg tage afsæt i noget så gammeldags som det gode, det sande og det skønne. Når jeg godt tør, så skyldes det bl.a., at forestillingen om humaniora som noget, der er forpligtet på det alment menneskelige, jo implicerer, at humaniora jo på det niveau ikke forandres i takt med den hastige forandring af de humanistiske fags genstandsfelt. Altså:

- 'Det gode' – forpligtelsen på det menneskelige som mål (og dermed altså en afstandtagen til en religiøs eller naturvidenskabelig forståelse af mennesket) kan uden problemer knyttes an til et kriterium for 'kernefaglighed', som går på beskæftigelsen med det alment menneskelige og på henvendelsen herom til de mange. Til det gode svarer altså kriteriet det almene.
- 'Det skønne' finder vi ikke blot i humaniora som en videnskabelig beskæftigelse med kunstens mange arter, men også som et krav om klar fremstilling, som i en vis udstrækning deles af andre videnskaber, men som dog er drevet længere i humaniora. Til det skønne svarer altså kriteriet det klare.
- 'Det sande' findes i humaniora som et krav om dybtgående, kritisk betydningsanalyse. Til det sande svarer altså kriteriet det væsentlige, herunder kravet om forskningens frihed – udøbt fornuft, som Brandes kaldte det. Til denne sammenhæng kan altså også humanioras potentiale for ny erkendelse regnes. Til det sande svarer altså kriteriet det væsentlige.<sup>11</sup>

Jeg har her prøvet at afgrænse humaniora både som videnskabsområde og som dimension i andre videnskabsområders arbejde ved tre kriterier, som alle skal være opfyldt, og som alle har med 'det menneskelige' at gøre. Altså, det er videnskab og undervisning, der skal handle om, handle ved og være for 'det menneskelige'.

Herefter har jeg peget på, at 'kernefagligheden' inden for dette område kan have forskellig beskaffenhed, men at man i relation til treklangen det gode, det skønne og det sande kan formulere tre

kriterier: det almene, det klare, det væsentlige, som da også vil profilere forskellen mellem landskabet og bjergtoppen. Inden for denne ramme kan kernefaglighed bestå både i proces og produkt.<sup>12</sup>

### 3. Faget dansk

I det flg. vil jeg søge at belyse de historiske processer, som udviklede dansk til et institutionelt fag, fagets systematiske karakteristika (i henseende til genstandsområder, metoder, brugerflader, aktiviteter og kompetencer) samt endelig fagets fremtidige muligheder.

#### 3.1. Historie

De første jøder etablerede sig i Danmark i 1600-tallet. I 1814 blev trossamfundet ligeberettiget med den danske statskirke, og jøderne fik borgerrettigheder efter en litterær fejde i 1813, hvor bl.a. Jens Baggesen og St.St. Blicher forsvarede nydanskerne. I 1818-20 bølgede pøbeloptøjerne gennem København og en række provinsbyer, hvor underklassen var hårdt ramt af økonomisk krise og måtte holdes i skak af politi og militær. Forfatteren Meir Goldschmidt (1819-87) havde sit navn efter én af det mosaiske trossamfunds grundlæggere, men kom fra et uortodokst købmandshjem i Vordingborg. I 1840-55, altså i årene omkring etableringen af det danske demokrati, afsatte han hver uge 5000 eksemplarer af sit politisk-satiriske ugeskrift *Corsaren*. Et af disse gav regelmæssigt Hans Majestæt ondt i maven, og man har lov til at gætte på, at det nummer, som udkom juleaftensdag 1841 har hørt til blandt dem, som Kongen helst havde været foruden. Et træsnit viser her i tre snit rigets dengang nyere historiske udvikling – i 1795, i 1814 (efter tabet/befrielsen af Norge) og i 1841. Landkortene viser realpolitisk skrumpning, mens billederne af et stadig mere prangende våbenskjold og en stadig tykkere Hof- og Statskalender tyder på, at en ideologisk kompensation har været påkrævet.<sup>13</sup>

Hvad kan man så lære af det? Bl.a., at 'Danmark' til forskellig tid har været defineret som modsætning til non-Danmark, hvorfor betydningsindholdet over tid har været højst forskelligt.<sup>14</sup>

Hvad kan vi mere lære? At eftertiden, som på baggrund af sin aktuelle, ofte skrumpede, situation kaster lyskeglen tilbage i historien, således at den rammer et felt af 'danskhed'. Resultatet er en

urimelig begrænsning af den faktiske diversitet. Det gælder i evnen til at opfange de indre brydninger mellem kultur og kunst med forankring i forskellige klasser, køn og etniske baggrunde, og det gælder udadtil, hvor man af politiske årsager anvender aktuelle fjendebilleder til at gennemredigere historien baglæns. For at blive i eksemplet: Vi har haft ortodoks og assimileret jødisk kunst og kultur i Danmark i flere hundrede år. Det lykkedes dog først i 1999 med et stort bogværk at gøre den synlig i egen ret.<sup>15</sup> Jødiske forfattere har vi i dansk litteraturhistorien. Men hvad enten de har søgt bort fra deres egen kulturarv eller ind i den, er de ofte behandlet netop som fremmede.

Vilh. Andersens i øvrigt sympatiserende skildring af Georg Brandes i *Illustreret dansk Litteraturhistorie* er et eksempel, ligeledes hans behandling sammesteds af 'tyskeren' Schack Staffeldt som et efterhængt pædagogisk modstykke til den hjemvendte digterkonge Adam Oehlenschläger.<sup>16</sup> Vilh. Andersens rekonstruktion af kulturhistorien, der fik så stor betydning for etableringen af faget dansk, placerer Poul Martin Møller i hovedrollen, fordi netop hans disparate rødder hos danske bønder og i Hellas, kunne opfattes som specielt attraktive for dansk ungdom efter 1864-nederlaget til tyskerne.<sup>17</sup> Det siger formentlig tilsvarende noget om kulturhistorie som 'nationbuilding', når fx den danske litteraturhistorie fokuserer på de i samtiden overlevende traditioner, mens dem som historiens gang har placeret hinsides grænsen fortrænges og forties. Hvad får vi at vide i danske litteraturhistorier om områder, som 'det danske' engang var del af eller i tæt forbindelse med – fx det nordmændene kalder 'fælleslitteraturen' før 1814; fx hele den dansk-tyske kultur i og uden for hertugdømmerne, som 1864 tonede ned, fx de aldrig indoptagne traditioner fra tidligere danske kolonier eller nuværende medlemmer af rigsfællesskabet. Hvad får vi at vide om forfattere som Johannes Jørgensen, Karl Gjellerup og andre med stor, international reputation? At de har skrevet værker for et dansk publikum, typisk af langt ringere interesse – før de overgav sig til Moderkirken hhv Tyskland.<sup>18</sup>

Delkonklusionen må være, at et modersmålsfag udvikles fordi, der er brug for praktisk og ideologisk guidning gennem historien om, hvordan det hele blev til. Man kan formode, at faget dansk som litteratur- og kulturfag beskæftiger sig med et problem- og gen-

standsfelt i form af en retrospektiv søgning fra det sted i historien, hvor fagets bærende tradition er konstitueret. Dette indebærer en blindhed, dels indadtil i forhold til den faktiske kompleksitet i litteratur- og kulturbilledet, dels udadtil i relationen mellem, hvad vore forgængere har opfattet som 'Danmark' og 'dansk' på et givet tidspunkt og deres efterkommeres reducerede version. I begge tilfælde gøres den ikke-realiserede, men dengang måske mulige, historie tavs.<sup>19</sup> Vi skal således ikke forvente, at faget giver os et dækkende billede af, hvordan det 'egentlig' var i de skiftende perioder, selv om netop dette stilles i udsigt.

Danskfagets etablering og udvikling er tæt sammenknyttet med fænomenet 'nationbuilding', altså med den rekonstituering af Danmark som »et lidet, fattigt Land« – for at bruge Poul Møllers udtryk. Mellem decimeringen i 1814 og krigene med Tyskland omkring 1850 var der fred, fremgang, demokratisering samt en rig holdig kulturproduktion i et samfund, som sprogligt var homogent og som kulturelt lod sig opsuge i dannelsesborgerskabets hegemoni. Det er denne guldalder samt dens forudsætninger i oplysningstiden og efterspil i form af modernitetens gennembrud frem til 1. verdenskrig, som i perspektiv dels af nederlaget i 1864, dels af systemskiftet 1903 blev lagt til grund for det vilhelmandersenske danskfag, der stort set holdt sig urørt frem til midten af 1960'erne. I forskellig fortynding, og med minimale forskelle i de institutioner, hvor faget blev udøvet, herskede denne fagkonception med sin tætte forbindelse mellem genstandsområde, tekstkanon og metoder.

Udgangspunktet for det hele var ønsket om at vise, hvordan dansk sprog og litteratur havde udviklet sig. Fagets ledetråd var udviklingen af sproget. Fra sin rod i 'ursproget' kunne det følges i de tidlige udviklingstrin. Det kunne ses, for det første hvorledes det differentierede sig frem til de mere velbelyste geografiske og kronologiske karakteristika i middelalderen, for det andet, hvorledes det fra 1600-tallet til 1800-tallet udviklede sig i forbindelse med etablering af versdigting, drama, essayistik, centrallyrik, fiktionsprosa mv.

Den nationale filologi var den metode, der holdt det hele sammen. Dens afsæt var den klassiske filologi, som ved hjælp af grammatik, leksikografi, kritik, hermeneutik, arkæologi osv. havde til formål, dels at reetablere antikkens typisk kun indirekte overleve-



rede skrifter, dels at bringe eftertidens læsere i øjenhøjde med dem via grundig kommentering af sproglige forhold og realia. Som udgangspunkt var der ikke overensstemmelse mellem den antikke filologi og det filologiske arbejde med nationalsprogene. I det antikke Rom skelnede man mellem på den ene side den fædrende kulturarv, der var højt vurderet og formidlet på det internationale litteratur- og kultursprog, latin, og på den anden side de vulgære folkesprog, modersmålene, der blev talt i de erobrede lande, og som ifølge de kloge næppe egnede sig til at være kulturbærende.

Ej heller i Danmark var sproget og sprogets kunst en selvfølge-  
lighed.<sup>20</sup> Man arbejdede på sagen i 1600-tallet, men ikke mindst oplysningstiden blev vigtig. Ud over Holberg var her én af de vigtige aktører J.S. Sneedorff, som betonedede sprogudviklingens nære sammenhæng med udviklingen af den almene dannelse. I midten af 1700-tallet havde man i Danmark, hvad Fjord Jensen har kaldt en firesprogskultur:<sup>21</sup> Dansk var overvejende et mundtligt sprog for lavere lag, som sådan var det egnet til at formidle en rig mundtlig litterær tradition. I de kultiverede breve og i salon'erne foretrak aristokraterne fransk, men normalt var tysk disse indvandrede lags modersmål, som derfor var overklassens omgangssprog i hertugdømmerne, på herregårdene og ved hove, hvor dansk for mange konger var et andetsprog. Flertallet af officererne var tysktalende, og den tyske prægning blev stadigt stærkere frem mod 1772, bl.a. p.g.a. indvandring af pietister, kunstnere, embedsmænd og specialhåndværkere. På samme vis som tysk og fransk kunne trække grænser i samfundet mellem A- og B-holdet, således kunne også de lærde hindre uønsket indtrængen i deres kreds ved at fastholde deres internationale sprog, latin.

Latin blev i modsætning til fransk og tysk stærkt støttet i 1800-tallets lærde uddannelsesinstitutioner. På universitetet var Kierkegaard én af de første, som fik dispensation til at skrive sin magisterafhandling på dansk, 1841. I de lærde skoler kæmpede handelsborgerskabet for at få indført moderne, 'levende', fremmedsprog helt frem til reformen i 1903-06, hvor det blev tilladt de lærde skoler at rekruttere lærere med andre fag end klassisk filologi.

Vilh. Andersen var selv uddannet som klassisk filolog. Hans og andres arbejde i forbindelse med reformen ved forrige århundredeskifte bestod da i at indlejre det nationale stof i de kendte para-

digmer (dansk og historie) samt i at formidle det antikke stof i nationalsproget (oldtidskundskab). Sammen med idræt (en sund sjæl i et sundt legeme) blev netop disse fag den danske gymnasialeskoles dannelsesbærende kernefag gennem det meste af det just afvige sekel.<sup>22 23</sup>

Omend området havde været dyrket af lærde med andre uddannelser siden 1600-tallet fik nordisk filologi først længe efter æstetikken tillagt stillinger på universitetet. Det første professorat i dansk sprog og litteratur blev oprettet ved universitetet i Kiel, hvor man siden 1781 havde haft et lektorat, og i 1810 kaldte digteren Jens Baggesen til lærestolen. I 1848 kom det første københavnske docentur i ældre nordisk filologi, 50 år efter fulgt af et professorat – og endelig i 1908 oprettede man her et professorat i dansk litteratur, hvis indehaver blev Vilh. Andersen. Det skete som direkte konsekvens af skolereformen i 1903-06, som gav undervisningen i dansk litteratur hidtil ukendte udfoldelsesmuligheder. Et sammenhængende forslag til udfyldelse af disse publicerede Vilh. Andersen 1912 under titlen *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*.

Dette program for indhold og fagdidaktik i modersmålsfaget kom til at fungere på universitetet, hvor man i 1883 lod 'store philologikum' erstatte af skoleembedseksamen, den nuværende cand. mag./cand.scient.-grad, som i kombination med praktisk og teoretisk pædagogikum gav adgang til de lærde skoler. Programmet fik pga oprettelsen af 'mellemskolen' ved reformen i 1903-06 tillige betydning for undervisningen i børneskolens ældste klasser.

Konklusionen på dette historiske afsnit er, at undervisningsfaget dansk, så betydningsfuldt det nu er, ikke som akademisk undervisningsfag er af speciel ærværdig alder. Det er etableret som led i en national opbygningsproces og i en speciel politisk situation knyttet til systemskiftet. Når det så længe har kunnet overleve modernisme og meget andet i den skikkelse, har det flere årsager, hvoraf nogle har med funktionen i undervisningen at gøre. Forbindelsen gymnasium-universitet-gymnasium udgjorde gennem hele perioden et ganske selvberørende og selvforsynende system med basis i et homogent kultursyn. Til programmets pædagogiske styrke hører det samlende greb om sprog og litteratur, og i litteraturlæsningen den snævre forbindelse mellem den umiddelbare oplevelse af litteratur (fx i oplæsningssituationen), den sproglige opmærksom-

hed og bestræbelsen på at finde det menneskelige – via prioriteringen af forbindelsen liv-værk/ værk-liv.

Programmet rummer således andet og mere end filologi, fx en interesse for litteraturpsykologi og sociologi, som hos Vilh. Andersen ikke kan tænkes uden St. Beuve og Hippolyte Taine, men som dog hos ham blandes med den omtalte stræben efter at forbinde den enkeltes dannelse med nationens, og altså ontogenese med fylogenese. Denne stræben efter at indordne fagets funktion i en organismetænkning, som ser den nationale, kollektive bevidsthed som ensdannet med den individuelle bevidsthedsudvikling fra barndommens guldalder, via ungdommens krise til fremtidens utopi.<sup>24</sup> Ideen hos Vilh. Andersen var den samme som i nationalromantikken, at den unge kunne komme igennem identitetskriserne ved at henvende sig i modersmålsfagets afdeling for digtning og sprog fra den nationale guldalder. Nationalromantikerne placerede denne i oldtid og middelalder, mens Vilh. Andersen rykkede den helt frem i midten af 1800-tallet.

Hans konstruktion af faget er i dobbelt forstand historiserende. Den opfatter både fagets genstandsområde og de personer, der skal beskæftige sig med det som værende i proces. Denne historiske fagforståelse er således et sidestykke til den etablering af et historisk synspunkt, dels på sprogene, jf. myten om 'ursproget', dels på litteraturen, jf. myten om en national litteraturhistorie. Historismens egen historie har at gøre med den sækularisering af humanioras genstandsfelter, der har fundet sted siden renæssancen og som specielt er slået igennem i tysk historiefilosofi, fx hos J.G. Herder. Han forestillede sig historien som »en organisk udvikling, der over årtusinder gentog individets vækst fra barndom over ungdom til modenhed og derfra til alders visdom, forfald og død. Historiens krop, som bar denne udvikling, kaldte kan for *folket*. Dets individualitet kom til udtryk i *sproget*, og det var i sin oprindelighed *poesi*«. <sup>25</sup>

Man må give Aage Henriksen ret i, at det unge fags koncept ved etableringen var 100 år efter sin tid.<sup>26</sup> Den har har længe holdt stand, men det er nu 100 år efter etableringen klart, at en ny grundforståelse må til.

### 3.2. System

Som nævnt er globaliseringen det ledende synspunkt for min søgen efter det nye. Dette fænomen ville man i midten af 1960'erne

formentlig ikke være dus med qva dansklærer. På dette tidspunkt skete der dog marginale forskydninger til fordel for læsning af verdenslitteratur i dansktimerne. Siden da er det blevet stadig tydeligere, at 'globalisering' formentlig stiller og fortsat vil stille krav til uddannelsessystemet, til genstandsfeltet (dvs. til afgrænsningen af den relevante litteratur og til litteraturens rolle i fht. andre medier), til de spørgsmål, vi rejser, og til de metoder, vi bruger til at finde svar. Kan man, tænke sig et globaliseret modersmålsfag eller et modersmålsfag, der på de nævnte måder afgørende er påvirket af globalisering? Kan man tænke sig det uden denne påvirkning?

### 3.2.1. Systematiseringsprocessen

Det uddannelsesstruktur, som p.t. er under udvikling i Danmark, er netop et forsøg på at integrere en mængde relativt isolerede og autonome fag, uddannelser og institutioner i et samlet system, hvor kravet er: minimering af ventetid og frafald samt udbygning af bevægelsesmuligheden, dels vertikalt, således at ingen uddannelse er en blindtarm, dels horisontalt, således at rimelige omvalg i og mellem tilsvarende uddannelser kan foretages uden for meget spildtid.

Den politiske dagsorden for denne systematiseringsproces er, at 95% af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og 50% en videregående uddannelse. Man kan kalde denne systemdannelsesproces for DJØFicering, man kan pointere, at den er forudsætning for den nødvendige udvikling af arbejdskraften, eller man kan pege på de fordele, som den enkelte kan have af at være bruger af et masseuddannelsessystem.

Processen har været længe undervejs. Dens indledende trin var formentlig de ungdomspolitiske redegørelser, som bl.a. J.O. Krag skrev på i efterkrigsårene. Blandt de mellemliggende vil jeg nævne 1970'ernes planlægningsarbejder – *Perspektivplanerne* (PP I og PP II), *Helhedsplanen for de videregående uddannelser* (H-planen) samt *U-90*, en samlet uddannelsesplan, der skulle række frem til 1990.<sup>27</sup> Vedr. danskfaget vil jeg henvise til den omfattende modersmålsundersøgelse, som Det Centrale Uddannelsesråd gennemførte i 1970'erne.<sup>28</sup> De sidste tiltag på dette område vil være kendt for de fleste – opsplitningen mellem Forsknings- og Undervisningsministeriet, reorganiseringen af Undervisningsministeriet med opsplitning i en

uddannelses- og en institutionsstyrelse. Jeg tænker på Undervisningsministeriets redegørelser for institutionsstrukturen og på de tre lovforslag, som p.t. er under behandling som følge af ønsket om at reorganisere de videregående uddannelser, især MVU og KVU. Oprettelsen af CVU'erne og af Danmarks Pædagogiske Universitet er del af denne øvelse.<sup>29</sup>

Disse tiltag vil uden tvivl indebære forskydning fra institutionelle og faglige traditioner til en vægtning af planlægning udefra og med funktion og målbar effektivitet som legitimitetsgrundlag. 'Value for money' indebærer lavere omkostninger pr. enhed, mere evaluering, gennemsigtighed og brugerorientering, men det giver også mulighed for uddannelse og indebærer ikke nødvendigvis mere detailstyring af lærerens kateder. Til gengæld indebærer denne udvikling nødvendigvis et krav om en bedre koordination mellem de forskellige offentlige instanser, der øver indflydelse på forskning og uddannelse.

I forbindelse med Undervisningsministeriets omstrukturering i 1998 blev de hidtidige direktørembeder for de almene gymnasiale retninger og erhvervsuddannelserne inkl. de erhvervsgymnasiale retninger slået sammen, således at man nu har to afdelinger (GYA, den almengymnasiale afdeling og GYE, den erhvervsgymnasiale afdeling), som skal samarbejde. Hvis de ikke er private, så er de almene gymnasier ejet af amterne, mens ministeriet har det faglige ansvar for kvaliteten. Da man foretog denne decentralisering, forestillede man sig, at det almenpædagogiske skulle udvikles i amtsligt regi (bl.a. på amtscentralerne), mens det faglige og fagdidaktiske udviklings- og efteruddannelsesarbejde skulle varetages af lærernes faglige foreninger med støtte fra ministeriet. Dette skel mellem stat og amter synes ikke længere glasklart, bl.a. fordi både fag og fagdidaktik nu må kvalificere sig i forhold til kompetencekrav. Dertil kommer, at det store behov for en forskningsbaseret efteruddannelse både i pædagogisk ledelse, almenpædagogik og fagpædagogik hverken kan varetages af staten eller amterne, og derfor må overdrages universiteterne.

Integrationen i et samlet uddannelsessystem indebærer, at politikerne ved siden af bestræbelsen på at få flere uddannet bedre også kan lægge nye, tværgående kvaliteter ind i uddannelserne, således som vi har set det sidste efterår med kravet om styrkelse af skole-

demokratiet og skolens undervisning i demokrati på tværs af alle sektorskel i systemet.

Integrationen indebærer en mulighed for mere klar differentiering. Fx er sammentænkningen af de fire gymnasiale, studieforberedende uddannelser medvirkende til at både deres fællestræk og indbyrdes profilforskelle. Der er tilsvarende mulighed for at udvikle nye, klare arbejdsdelinger mellem politikere og administratører, mellem forvaltning og institution, mellem institutionsledelse og medarbejdere. Denne mulige professionalisering kan muligvis føre til udvikling af en ledelse på institutionsplan, som lægger vægt på den pædagogiske ledelse, og som således skaber rum om lærerens faglige og fagpædagogiske arbejde.

Min delkonklusion er, at vi er på vej til at få et tættere sammenhængende uddannelsessystem, hvor de fleste unge forventes at uddanne sig, og hvor der vil være mere brugerstyring, således at de kan vælge mellem attraktioner i form af uddannelsesprofiler, fagtoninger, niveauer mv. Med den store gennemstrømning og den omtalte professionalisering vil mange kendte diskussioner formentlig blive taget op fra nye vinkler. Jeg tænker på den privathed, hvormed mange lærere stadig opfatter deres aktion i klasserummet, og på de traditionelle sektorstridigheder og overgangsproblemer, fx mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Endelig tænker jeg på de mange problemer, som befinder sig i skæringen mellem fag og fagdidaktik.

### 3.2.2. Modersmålsfag og kompetencer

Her nærmer vi os igen faget dansk – forhåbentlig med en konkretiseret fornemmelse af, at dets udvikling i flere henseender er influeret ikke blot af fagets indre traditionsudvikling og historik, men nok så meget af den aktuelle forvaltning som undervisningsfag. Systematiseringen viser sig bl.a. som en tendens til at indordne de kendte mål/middelformuleringer for fag, uddannelser og institutioner under institutionelt set eksterne kompetencekategorier, der ideelt er fornskåret til de enkelte uddannelsesbrugere.

Netop demokratiseringen kombineret med brugen af almene og individuelle kompetencer som platform understreger, at lærerne skal formulere faglige mål og midler. Da meget lidt er givet i den nye rammestyrt af undervisningen, skal de udvikle en fagkon-

ception, der omfatter fagets erkendelsesinteresser, genstandsområder, metoder, aktiviteter og brugerflader.

De fleste vil formentlig skrive under på, at dansk som undervisningsfag i skolen omfatter en kombination af fire aktiviteter: at læse, at skrive, at lytte og at tale. Man kan skildre denne 4-hed på forskellig vis. Den rummer bl.a. den i universitetssammenhæng mere eller mindre latente spænding mellem på den ene side sproget, som især beskæftiger sig med sprogproduktionen (at skrive og at tale), og på den anden side litteraterne, der specielt fokuserer på receptionen (at læse og at lytte).

Stiger vi ned fra institutternes specialiserede tinder, så ved vi bedre end at stor litteraturinteresse skulle indebære ringe opmærksomhed på det sproglige. Alle har brug for både-og, og hvad skulle være bedre egnet til at give fornemmelser for sprog end den kunst, som bruger ord.<sup>30</sup> En betoning af, at det hører til danskfagets store styrker, at det som undervisningsfag i skolen insisterer på sammenhængen mellem sprog og litteratur indebærer ikke en afvisning af, at de to genstandsfelter kan være forbundet med vidt forskellige interesser, metoder og funktioner. Selv om dette er tilfældet – især i videnskabsfaget – så er vekselvirkningen mellem produktion og reception, skrift og tale, det grafiske og det auditive og endelig mellem de små og store sproghelheder imidlertid et nødvendigt og pædagogisk magtfuldt grundlag for udviklingen af den enkeltes individuelle og sociale kompetence. Modersmålet, er som vi alle ved, det mest fintmærkende og skarpslebne redskab, vi har til at fatte, hvad der foregår og forholde os til det.

Det drejer sig om at kommunikere nuanceret og adækvat. I modersmålsdidaktikken har der glædeligvis gennem de senere år været stor opmærksomhed på at styrke skriftlig fremstilling, som mere direkte kan evalueres end andre af fagets aktiviteter. Det har været påkrævet, også at de danskstuderende på universitetet skal gennem kurser i den sprogvejledning, som de skal bruge det meste af deres professionelle liv på.

I de forskellige varianter af skrivepædagogikken er man opmærksom på bemestringen af genrer, som i sig kan have indbygget forestillinger om vidt forskellige modtagere og brugssituationer. Det interessante i *produktionen* af sprog er da ofte den *reception*, der inkluderes deri.

Det drejer sig imidlertid også om at kunne bruge litteraturen i sin sociale og individuelle dannelsesproces. Det er i den sammenhæng interessant, at Pil Dahlerups udbyggede definition af 'litteratur' spænder over både eksistens og sprog: »Litteratur er eksistentielle problemstillinger udtrykt i et fiktivt univers og i et kunstnerisk udarbejdet sprog.«<sup>31</sup> Det interessante i den højt kvalificerede læsning, den velkendte kombination af analyse og tolkning, er da ofte den *produktion* af betydning, der finder sted i *tekstreceptionen*, således som det fx også kendes fra den 'aktive lytning', man kan træne i forhold til talesproget. Den poststrukturalistiske teori- og metodeudvikling har bl.a. inspireret af litteratursociologi og – pædagogik og manifesteret i interessen for tekstens tomme huller fokuseret nok så meget på den reciperendes betydningsproduktion i forbindelse med læsningen som på, hvad man anderledes naivt kunne kalde 'teksten selv', dvs. det tekstlige objekt, som nykritikken interesserer sig for.

Man kan gennem dette århundrede iagttage en interessant forskydning i litteraternes prioritering. Hvor Brandes og Vilh. Andersen på baggrund af en individualistisk, idealistisk-historisk litteraturopfattelse søgte gennem teksterne til de eksistentielle problemstillinger (oftest fra værk til forfatterliv), interesserede nykritikerne og komparatisterne sig på baggrund af en ahistorisk litteraturopfattelse for den komplekse helhed i værket hhv. for dets inspiration fra og indflydelse på andre litterære værker. Den poststrukturalistiske forskning går endnu et trin videre i kommunikationsmodellen, i sin fokusering på relationen mellem værket og dets læser(e). Dermed indtræder imidlertid en mulighed for subjektivisme, hvor man ikke har nemt ved at skelne mellem gode og mindre gode læsninger, fordi læserens evt. intelligente ordleg med den foreliggende tekst da blot bliver en ny tekst, som hævder sin ret til anerkendelse på samme niveau som den forrige.<sup>32</sup>

Undervisningsbranchen har gennem de seneste 100 år set en lignende individualisering og psykologisering. I historiefaget har man fx bevæget sig fra fundamentalistisk at tale om historisk viden via noget videnskabeligt-operationelt til at tale om viden om historisk metode for så at ende med subjektiverende at fokusere på begrebet 'historisk sans'. Også den aktuelle brug af kompetencebegrebet som fællesnævner er et eksempel på samme tendens.



Dengang som nu rejser denne type af tilgang tre vigtige problemer: Hvordan kan vi afgøre, at det der lægges til grund for fortolkningen har relevans og kvalitet i forhold til den givne tekst? Hvordan kan den således læsende (elev) undgå at spærre sig selv inde i sit eget personlige, måske endda private net af forestillinger og løse idéer? Hvordan kan vi som lærere undgå at klientgøre eleven ved at gøre ham til (del)objekt for vores analyse samtidig med at vi fastholder det legitime i at bruge litteratur til at få indsigt i eksistentielle problemer.

Til det første spørgsmål, kan man svare, at prøvestenen på tekstens og tolkningens sandhed *ikke* er den samme. Den første er kunstnerisk og må vurderes ud fra den friktion og samtale, som teksten involverer sig i i fht. den del af virkeligheden, som den beskæftiger sig med. Tolkningen derimod har teksten som prøvesten, således at dens kvalitet og relevans afgøres af den friktion og samtale, som den involverer sig i i fht. den del af teksten, som den beskæftiger sig med.

Til det andet spørgsmål kan man svare, at en sådan selvinde-spærring er i modsætning til selve ideen i *humaniora*, som jo søger at bringe individet til at kende sig selv ved at gennembryde og forstå sine erkendelsesgrænser. Det er hårdt arbejde, men *humaniora* må bestå i, bestandig – i tid og rum – at ekspandere sin forståelse af det menneskelige. Man snyder sig selv, hvis man giver sig tilfreds med at plotte sine forhåndenværende fordomme ind i teksten. Efterhånden som man bliver en bedre tekstlæser, vil man opdage, at teksten stritter imod. Garantien mod at blive stående ligger altså i træningen, og dette hører med til begrundelserne for, at den på tekstens sprog og på de eksistentielle problemer forpligtede tekstlæsning er langt fra at være en overflødighed i en skole, som prioriterer personlighedsdannelsen.

Til spørgsmålet om, hvordan vi som lærere undgår at lægge eleven på briksen kan man svare, at når de eksistentielle problemer udtrykkes i et fiktivt univers og i et kunstnerisk højt forarbejdet sprog, så foreligger teksten som et *tertium comparationis* for såvel lærer som elever. Teksten er en genstand i undervisningssituationen. Begge parter kan have eksistentielt forankrede erfaringer og problemer på det pågældende område, men den foreliggende tekst fastholder problemstillingen et tredje sted og frigør således kommunikationen for begge parter.<sup>33</sup>

Når den vilhelmandersenske relation liv-værk erstattes med post-strukturalismens relation tekst-læsertilværelse får vi eksponeret læseren, der modsat de fleste forfattere er levende og tilstede i undervisningssituationen. Samtidig sker der en overgang fra et kunstnerisk objekt, som ofte består af et afsluttet og måske helhedsorganiseret livsværk, der ofte er tolket som en sammenhængende konstruktion, til en uklar kombination mellem en tekst, en læsersituation og et læserliv, som måske er forvirret og i hvertfald uden konklusion.

Min delkonklusion er her, at man må fastholde dansk som et sprogligt og litterært fag, at man i den undervisningsmæssige omgang med litteratur må agere på den præmis, at en forskydning til fordel for relationen mellem tekst og læser har fundet sted, at man *ikke* med henvisning dertil bør opfatte avanceret tekstlæsning som litterær, kunstnerisk produktion, at tekstlæsning kræver øvelse og kan bruges til andet og mere end som forberedelse til et litteraturstudium, og endelig at læreren ikke bør opfatte eleven som et stykke litteratur.

Vi hører mange begejstrede tilslutninger i disse år til kravet om, at skolen og dens aktører skal være 'reflekterende'. Ikke et ondt ord om det, men man skal nok passe på, at ikke al denne kontemplation lægger en dæmper på det handlende, det skabende, det oprørske, det kritiske – al det man forbinder med humaniora i brug, tekstlæsning inklusive.<sup>34</sup>

### 3.2.3. Modersmålsfag og globalisering

»'De forrige Tider ere forsvundne, Ewald'«, som Arendse sagde iflg. Ewald, – de tider, hvor Dansklærerforeningens gymnasiefolk alene mente at kunne definere levnet og meeninge i faget dansk.<sup>35</sup>

Allerede når man påstår, at danskfaget fundamentalt er under indflydelse af globaliseringen, bør man måske afbryde sig selv, fordi globaliseringen hører med til de faktorer, der påvirker faget til opsplnitning i en række, ret forskellige fag. Før man gør det, bør man imidlertid huske pointen i mine indledende bemærkninger, at 'globalisering' både medfører homogenitet og heterogenitet.

Vedr. sidstnævnte ganske kort: Alene, som del af Scandinavian Studies, Germanic Studies eller andre slags akademiske enheder er studiet af dansk sprog og litteratur spredt over Europa, Nordamerika og Japan med et antal aktive, der ganske stort, selvom dansk i

den sammenhæng så absolut overalt hører til de små sprog. Danskfaget på udenlandske universiteter kan variere meget mht. interesser og genstandsområder – nogle steder fungerer det på basis af dansk indvandring, andre steder er det knyttet til danske interesser, fx i eksport, men de fleste steder indgår det i store universiteters særdeles diversificerede uddannelsesstilbud. Her kan man på det lokale sprog eller på dansk opleve, at vi har forfattere, der læses som del af verdenslitteraturen – eller at man kan bruge sagaer og anden ældre nordisk digtning som led i en identitetssøgning.

Jeg nævner dette, fordi der i tilknytning til det 'globale danskfag' drives forskning, som i visse tilfælde er ved at blive ledende på verdensplan og derfor kan påvirke det fortolkningsmonopol, man hidtil har haft – og måske troet at have haft ret til – i det hjemlige. For forskere i sagaer, Andersen, Kierkegaard, Blixen er den ganske hårde konkurrence fra udlandet ikke længere en ny situation. Selv om vi har sproget som fordel, er disse forskningsområder allerede globaliseret. Man kan spørge, om vi er for følgagtige, når vi publicerer om de pågældende på engelsk, og når vi accepterer, at selv nordisk litteraturforskning på nordisk plan foregår på engelsk med finnerne som figenblad. Man kan også undre sig over, at det ikke i særlig stor grad lykkes at hæve flere koryfæer op i mesterklassen.

En anden grund til at nævne den udenlandske forskning og undervisning er, at den udover det verdenslitterære også omfatter interesse for det kulturelle samspil både på tværs i Norden og mellem Danmark og en række lande uden for Norden. De sidstnævnte forbindelser er ligeså tyndt opdyrkede i Danmark, som verdenslitteraturen er repræsenteret i det, men ikke må kalde den danske kanon. På begge områder gør svenskerne det langt bedre.

I forlængelse heraf kan man spørge, hvorfor de danskfag, som man udsætter indvandrere og flygtninge for her i landet aldrig er blevet systematisk udviklet med tilstrækkelig forskningsdækning og på baggrund af solide kultur-, litteratur- og sprogpoltiske overvejelser. Man kan også spørge, hvornår man i folkeskolen og i de gymnasiale uddannelser indretter et litterært og kulturelt pensum, som egner sig til at give nogle af nydanskerne synlighed. Dansk er her i landet et modersmålsfag, og som sådan må det afspejle de kulturelle og litterære brydninger både for at orientere og for at give identitet. Kan vi ikke give de fremmede af mange slags kultu-

rel identitet via dansktimerne, så kan vi bruge et par af dem til at orientere os om dem via deres sprogkunst, ligesom vi forventer, at de i det øvrige pensum skal finde hjælp til at kende traditionerne i det lavtliggende grænseland.

Globaliseringen har flere andre angrebsvinkler i forhold til faget dansk. Siden Berlinmurens fald 9. november 1989 har det været klart ikke blot, at det bipolære globale magtsystem var under afgørende forandring, men også at de nationale grænser måtte forstås på nye præmisser. Generalsubjektet 'nation' synes – efter amerikansk forbillede, forstås – på forholdsvis kort tid ikke mindst i de mere stabile dele af Europa at være på vej til differentiering i en *transnational* identitet knyttet til globale mærkevarer af vestlig oprindelse (fx Disney og McDonald), en *overnational* identitet knyttet til Vesten eller Europa og endelig en *regional* identitet, som efter landets størrelse og beskaffenhed kan være knyttet til den delstat eller en geografisk afgrænset enhed.

Sproget er, ligesom Dronningen og en række andre fænomener, stadig et nationalt forankringspunkt, og nogle dele af den nationale kultur får netop stærkere identitetsbærende karakter, fordi de økonomiske, politiske og produktionsmæssige konstituenten for nationalstaten mindskes. Alligevel er det på baggrund dels af den indvandrerbaserede flerkulturalitet, dels og især måske på baggrund af danskernes eget identitetsopbrud ikke soleklart, hvad der skal være pensum i et danskfag, som også i fremtiden gør krav på at være dannelsesbærende.

Jeg skal føje to aspekter til skildringen af problemstillingen, begge med baggrund i 'globaliseringen'. Det første har at gøre med teori og metode. Mens man bag den vilhelmandersenske konception finder én filologisk metode, som omfatter faget i sin helhed, må man i dag se i øjnene, at forskningen i sprog-, litteratur og kultur finder sted i adskilte og højt specialiserede internationale trends, som dansk forskning formentlig kun i marginale tilfælde kan drømme om at øve indflydelse på. Hvad vi, der arbejder med dansk litteraturforskning, først og fremmest kan gøre i den sammenhæng er kritisk at afprøve de nye teorier og metoder på det litterære stof, som er os nærmest, sprogligt og erfaringsmæssigt.

Det andet aspekt har at gøre med, at litteraturen, og dermed koblingen mellem sprog og eksistens upåtvivlelig er under funktions-

forvandling påvirket først og fremmest af den friktion, som sproget udøver. Vi kender her i landet en tidligere omlægning af det litterære, som dengang har været oplevet som voldsom, men som i dag tager sig ud som et the-selskab i det embedsborgerlige gemak. Jeg tænker på det prosagennembrud, som omkring 1825 pensionerede størstedelen af det versificerede drama og endnu mere af den versificerede epik. Tilbage til verset var så den høje centrallyrik, der siden har været dyrket som sprogkunstens ypperste udtryk, mens den nye roman- og novelleprosa tog sig af fiktionen og hverdagens eksistentielle problemer. Nu er en stor del af roman- og novelleprosaens funktion så overtaget af film og tv, mens det mere eksperimentelle stadig fås på tryk.<sup>36</sup>

Før man hælder litteraturen ud af skemaet, bør man også være opmærksom på, at der formentlig er flere, som alt inklusive læser mere nu end nogensinde før i Danmark, og at der trods alt i den vidtstrakte fritid læses og lånes meget skønlitteratur, som da også produceres i rigt mål af danske forfattere og af udenlandske i oversættelse. Vi burde lære af islændingene at være mere glade for vores digtning. Selv om nogle ser musikvideoer og porno, så går bogmarkedet ypperligt, sprogets lidenhed til trods.

Selv om det så ikke var tilfældet, ville jeg hævde, at man i skolen – både i dansk og i andre fag – fortsat bør læse meget og gerne mere litteratur. Det skyldes, at enhver uanset senere omgang med bøger, dels har gavn af at træne en sprogliggørelse af sine oplevelser, erfaringer og problemer, dels må kunne analysere og tolke de sociale og kulturelle signaler, ingen kan undgå at blive bombarderet med. Selv den, som bagefter kun læser koge- eller tegnebøger har ikke noget bedre end skønlitteraturen at henvende sig til som forberedelse. Det episke i almindelighed giver med sine modeluniverser og modelhandlinger en mulighed for at afprøve modelhandlinger og utopier, men litterær epik stiller særlige og vigtige krav til sin bruger – om at tie stille, om at generere indre billeder, om at bearbejde osv. Læsning er som bekendt en asocial affære, og det er formentlig en væsentlig årsag til den medieforvandling af fiktion og epik, som sker i disse år, hvor man prædiker 'refleksion' fra tagene og i øvrigt dyrker mange adspredelser.

En fastholdelse af et stærkt litteraturfag betyder ikke nødvendigvis, at litteraturudvalget skal være som det blev og blive som det

var. I den forbindelse kan det vække bekymring, at 1970'ernes åbning mod de hidtil fortrængte tekst- og bevidsthedsformer siden med henvisning til kvalitetskriterier er blevet pakket sammen af traditionalismen, som derved har bidraget til at gøre os fattigere både på tekster og forskelle. Så meget desto mere vil globaliseringen kunne ændre.

Modersmålsfagets litteraturundervisning omfatter den digtning vi er tættest på. Selv om den kan ligge os fjernt af mange årsager må vi indrømme, at vi typisk har sprog og kultur fælles med den (forbehold for middelalder, oldtid). Hvad mere er, vi har ingen alternativer. Det betyder ikke, at kanon er én og udelelig, men at sproget og litteraturens sprog er hinandens forudsætninger og virkninger. I den forstand er litteraturen via sproget en del af en national kultur. I den forstand er det ørkesløst at diskutere, hvorvidt sprog eller litteratur skal lægges til grund for faget dansk. For så vidt vi taler om dansk som et undervisnings- og modersmålsfag, må begge ligge til grund.

Litteraturundervisningen skal i de gymnasiale ungdomsuddannelser tjene til studieforberedelse og til selv- og omverdenserkenelse. Det er formentlig godt, at den er blevet lettet for den opgave alene – eller i meget udpræget grad – at være den nationale dannelses bærer. Hvilke tekster har bedt om det? Hvis nogle skulle kandidere, er de formentlig ikke værd at læse, jf. Harald Giersings bon mot: »God Kunst er altid national. National Kunst er altid daarlig.«<sup>37</sup> Herefter må man indrømme, at litteraturlæsningen både historisk og systematisk er et uvurderligt redskab til at blive stadig klogere på det menneskelige, på sproget og på skønheden.

Det særlige ved litteraturen er, at den giver os det menneskelige direkte, sansekongret – som oplevelse sat på sprog, men ikke på begreb. Den meddeler det ikke som resultat, men giver os rum til forestillingsbilleder, hvorved vi kan fortsætte den proces, som teksten har iværksat og derved ekspandere vores selv- og omverdensforståelse. Litteraturen på modersmålet er speciel ved at komme tættest på at ramme de sansninger og det sprog, som vi kender mest nuanceret. Kierkegaards jublende beskrivelse af sig selv som den danske sprogs lykkelige elsker skal jeg springe over for så til gengæld at fortælle, at han under et ophold i Berlin 1841 ærgrer sig over, at han ikke på tysk er i stand til at »bedrage med sproget.«

Ironi lærer man ligesom humor først sent at praktisere på fremmedsprog – og videre, som berlinerfareren mumler i din dagbog: »Man føler dog ret, hvor meget man savner, naar man ikke kan tale et Sprog som sit Modersmaal – alle Mellemtoner.«<sup>38</sup>

Afslutningsvis min konklusion, helt kort:

1. Globaliseringen kan vi ikke bortvælge, men vi kan vælge at forholde os til den. I undervisningsfaget må det være kompetencerne, som styrer modspillet til globaliseringen for derefter at blive til faglighed.
2. Forholdet mellem 'globalisering' og kompetence vil gøre et fag som dansk mere heterogent, fx ved at udvide kanon mod den faktiske kulturelle mangfoldighed, men samtidig vil faget blive mere homogent ved at man satser på dets basale, humanistiske kvaliteter og erkendelseskategorier.
3. Dette sidste gør det nødvendigt, at forholdet mellem sprog og litteratur pointeres, men desuden at man udvikler nye analytiske greb og begreber, der afledes af de kompetencer, man ønsker at bibringe fagets brugere (tid / rum).

#### 4. Utopi

Martin Heidegger inddrager jeg kun med stor ulyst pga. hans klare nazistiske bekendelse fra tidligt i 1930'erne og hele krigen igennem. Det kan imidlertid ikke nægtes, at han som en af Kierkegaards arvtagere og som forudsætning for Sartre har spillet en stor rolle for eksistentialismen i det 20. århundrede, ikke mindst med hovedværket *Sein und Zeit* (Væren og tid, 1927). Heri forberedes en undersøgelse af værensbegrebet, hvor menneskets praktiske og engagerede forholden sig til sig selv og omverdenen lægges til grund. Denne menneskets 'tilværen' adskiller Heidegger både fra de praktiske brugsting – 'det vedhåndenværende' – og fra det forhåndenværende, som ikke indgår i en brugssammenhæng, idet han kritiserer den filosofiske tradition for at betragte mennesket og alt andet som blot forhåndenværende. I stedet bestemmer han menneskets 'tilværen' ud fra de såkaldte eksistentialer, hvoraf 'væren-i-verden' og 'væren-til-døden' er de vigtigste. Uden at gå længere

ind i denne sammenhæng vil jeg foreløbig antage det som en mulighed, at vi med begreberne 'rum' og 'tid' står med noget grundmenneskeligt.

I og med at litteraturlæsning er en central humanistisk aktivitet, bør man også som alternativ kunne anvende en bestemmelse af humaniora – fx den, som er udarbejdet af Statens Humanistiske Forskningsråd, hvor man bag forskelligheden mellem de humanistiske fag har fundet det fælles for dem, at de på forskellig vis kombinerer flg. seks dimensioner: den historiske, den kulturelle, den kommunikative, den æstetiske, den erkendelsesmæssige og den kritiske. Når jeg alligevel holder mig til de to dimensioner, skyldes det dels hensynet til at fastholde minimalisme i antagelsen af det grundmenneskelige, dels at man direkte kan anvende den analytisk i forhold til teksternes univers, der konstitueres af 'rum' og 'tid', ligesom de to dimensioner, som jeg skal vende tilbage til, kan relateres til de velkendte genrer og tekstformer.

Det er som bekendt ikke uden risiko at opfatte noget som grundmenneskeligt. En påstand af den art indebærer ikke nødvendigvis, at dette formodet grundmenneskelige så er ens og fælles for alle mennesker. Jeg vil derfor opfatte sagen så lidt absoluterende som muligt, idet jeg opfatter det grundmenneskelige som karegorier, som mange mennesker – på forskellig vis – benytter sig af i deres forholden sig til virkeligheden. Men hvis man vover at antage, dels muligheden for noget grundmenneskeligt, dels relevansen af 'rum' og 'tid' i den sammenhæng, må det være muligt at etablere en fælles platform for det subjekt, som skal analysere, fortolke og erfare, og for det tekstuelle objekt. Om end det kan være af særdeles fremmed kulturel oprindelse, eller som kan komme fra et kulturtrin meget afvigende fra vores, men som skyldes en, der ligesom os orienterer sig i netop disse to dimensioner.

'Rum' og 'tid', kan med de nævnte forbehold antages at etablere en særdeles enkel basis for litterær fortolkning. Den må naturligvis overskrides i løbet af arbejdet med teksten. Både 'rum' og 'tid' har mange betydninger. Fælles for dem er, at de må være anskuet ud fra et subjekt, og videre, at dette ikke kan tænkes uden andre, rummet er således fysisk, men også eksistentielt og kommunikativt. Men hvis 'rum' og 'tid' holder mennesker sammen på tværs af de forskelle, som 'globaliseringen' er ved at forandre, må vi også via



dem være forbundet med det litterære materiale, der er skabt af andre som os. Er det rigtigt, så må man vel starte derfra, når man skal drive tekstanalyse. Det samme må gælde, når man skal virke som fagdidaktiker, fordi eleverne i givet fald også må være på plattformen. Om den holder, og i givet fald hvor langt, må komme an på analytisk gennemprøvning. Afslutningsvis vil jeg redegøre for nogle tekstanalytiske øvelser, som jeg er optaget af, og som er relateret til begreberne 'rum' og 'tid'.

#### 4.1. Rum

Omslagstegningen til min afhandling, *Kierkegaard Made in Japan* (1996) kan lede på sporet. Her ses placeringen af de karakteristiske tatami stråmåtter i et svastika-mønster omkring den arne, hvor theen tilberedes under en japansk the-ceremoni. Themesteren og gæsterne er tæt ved hinanden i den traditionelle the-hytte, og alt uvedkommen er udelukket af stram forenkling. Idealet for den fælles oplevelse er en 'samtidighed', der både omfatter rummets og tidens dimension.

Bogen søger at beskrive de forskellige spor i og begrundelser for den japanske tilegnelse af Kierkegaard gennem 100 år. Japanerne gør sig her samtidige med en kultur, som i tid og/eller rum er fremmed. De fører Kierkegaard over i moderne tid, men den modernitet, de fører ham over i, er japansk. Mens de i visse tidsrum søger ud for at forstå ham og andre vestlige tænkere og fænomener på fremmede præmisser, søger de i andre faser af receptionen at japanisere. Det styrende begreb for denne analyse er kulturens *rum*, mens tidsbegrebet er tilstedeværende, men dog underlagt. I den planlagte bog er forholdet vendt om, så begrebet *tid* er overordnet og (kultur)rummet present.

#### 4.2. Tid

Også et planlagt projekt arbejder analytisk med de to enheder, dog sådan, at tiden her er den væsentligste. Arbejdstitlen er: *Villy Sørensens Tid* og hensigten er – støttet til tidsbegrebet at udarbejde den første større afhandling om forfatterskabet som helhed.<sup>39</sup>

Villy Sørensen har som bekendt gennem mere end 50 år haft en vigtig plads i dansk kulturliv som fiktionsforfatter og som formidler af og medskriver på de 'store historier' i europæisk kultur. Gennem analyser, udgivelser og oversættelser har han – den 'sære' –

bragt flere generationer af danskere i dialog med centrale videnskabelige og kunstneriske fortolkninger fra antik til modernitet. Han har tillige videreført og fornyet radikalismens traditioner for samfunds- og kulturdebat i en periode, der rækker fra koldkrig til velfærdsstat og internationalisering, fra grundmuret positivisme og stræben mod videnskabsteoretisk entydighed til holistiske tendenser, eklekticisme og usikre paradigmer. Villy Sørensens tænkning, kritik og digtning vil måske af engang blive knyttet til den særlige overgangsfase i det moderne, vi siges at befinde os i. Nu, sidst i århundredet lever han i en periode præget af forandring af væsentlige træk i det samfund og i den kunst og videnskab, som han og andre i hans generation satte på dagsordenen. Unge vil formentlig med et typisk paradoks betegne ham som 'klassisk moderne'. For dem er hans betydning markant, men formentlig også ændret.

I bogen skelnes diakront mellem fem faser i forfatterskabet, idet disse faser dog synes underlagt de to afgørende årstal 1949 og 1979. Synkront skelnes efter en præsenterende oversigt mellem en tekstintern analyse (Tid i tekst) og en tekstekstern analyse (Tekst i tid). Hver af de to analyser underinddeles i tre afsnit. Det indledende arbejde med de enkelte deltemaer vil omfatte en nærmere bestemmelse af disse i de enkelte faser på basis af de tekster, der er skrevet/publiceret her. Om end de vil blive behandlet gennem hele forfatterskabet, vil vægningen således variere fra fase til fase.

### **Tid i tekst (tekstinternt)**

Litteratur – både fiktion og non-fiktion – har sproget som vilkår og materiale, og sprogets materiale er tid. I den forstand er tiden altid allerede i teksten som en fremdrift. Man kan skelne mellem tre slags søgen efter helhed, identitet eller erkendelse, som hver især, dels karakteriseres af et sæt kriterier for sandhed og kvalitet, dels manifesteres gennem typiske genreformer.

*Tidspunkt:* Her finder vi tiden som øjeblikket. Sandhedskriteriet er oplevelsen, æstetikken. Æstetikken kvalitetskriterium er oplevelsens dybde, kompleksitet og differentiering. Den æstetiske sandhed er stillet tilfreds i og med sansningens oplevelseskvalitet, hvad enten kunstværket så iøvrigt er kaotisk, umoralsk eller ulogisk. Man forbinder flere sansekvaliteter, man associerer på ligheder og

forskelle af enhver art. Man forbinder i symbolet det konkrete, materielle med det abstrakte, åndelige eller måske udsigelige. Den fiktionslitterære genre, der er tættest på at illudere oplevelsens øjeblik, er lyrikken, mens reklamen formentlig står forrest blandt de saglitterære.

*Tidsrum:* En anden helhedsdannelse er udstrakt i tid – eller snarere, den består af punktuelle optrin eller oplevelser, der er tilrettelagt i et mønster, som dels giver illusion af udstrakthed i tid, og som dels illuderer en forklaring gennem rækkefølge. Det drejer sig om historikerens og historiefortællerens prominente erkendelsesredskab, men tillige om rytmer og processer, enhver har oplevet og som derfor i én eller anden forstand har krav på at udtrykke noget almenmenneskeligt. Hvad enten historien stræber efter objektivitet og videnskabelighed eller er indrettet efter fiktionens regler, er dens sandhed og kvalitetskrav knyttet til sammenhæng, forklaring. Hos Villy Sørensen synes man at kunne finde genkommende mønstre, der sætter forblændelse og formynderi i forhold til frigørelse. Afhandlingen vil give detaljerede tekstnære analyser af disse processer især i de episke tekster og placere disse i forhold til Villy Sørensens essayistik om dannelse og uddannelse.

*Altid:* En tredje helhedsdannelse står i modsætning til illusionerne om tidens som punkt og som udstrækning ved at antage dens permanens, dvs. uforanderlighed – hvilket egentlig indebærer dens fravær eller 'ophævelse' (jf. 'præsens altid'). Man kan her skelne mellem to hovedformer, knyttet til hhv. argument og tro. I den første styres forklaring og erkendelse af den klassiske logik, som ganske langt op mod vor tid kunne hævde at være altid gældende og derfor et gyldigt grundlag for at skelne mellem sandt og falsk. Blandt de non-fiktive hovedgenrer står her det kritisk-analytiske essay centralt, mens man blandt fiktionsgenrerne finder argumentetshovedform udtrykt i dramaets (og epikkens) replikudveksling. Den anden hovedform ophæver tidsbindingen – og dermed i en vis udstrækning også realitetsbindingen – ved at henvise til tro, jf. genrer som kosmologi, myte, legende. Visse af disse tekster fremtræder umiddelbart som historier, men de hævder en særlig form for almengyldighed, der forudsætter en transcendens. Visse tekster

omfunktioneres, fx fra guddommelig tale, der skal adlydes (og altså ikke er fiktion) til mytiske beretninger, som skal forstås gennem en tolkning. Visse omfunktioneres fra myter til historier, der 'kun' gør krav på at udtrykke noget almenmenneskeligt eller fælles.

### **Tekst i tid (teksteksternt)**

*Fortid:* Tradition og tolkning indgår hos Villy Sørensen i en kulturformidling, hvor fortid gøres samtidig. Man kan skelne mellem teksternes indoptagelse af litterært-kulturelt stof og af videnskabelig teori. Undersøgelsen vægter især, dels inspirationen fra og formidlingen af fortrinsvis dansk litteratur med folkeviserne og forfattere som Holberg, Kierkegaard, Andersen og Brandes som hovedeksempler, dels de europæiske tænkere fra de seneste 150 år, fx Marx og Jung, som giver Sørensen afsæt for en nytolkning af traditionsstoffet. Samme dobbelthed mellem på den ene side emnet eller stoffet og på den anden de teoretisk begrundede analytiske greb kan ses i Villy Sørensens behandling af samfundsvidenskabelige emner som fx velfærdsstaten set fra nyere sociologisk teori.

*Samtid:* Som kilder til behandlingen af forfatterskabet i et samtidsperspektiv finder vi, dels forfatterskabet som autors udspil til den samtidige offentlighed gennem rækken af tekster, dels de interviews mv., der på metaplanet beretter om forfatterskabet, om tiden og om samtidens reception af forfatterskabet, og endelig de udgivne dagbøger, som selekterende reflekterer over teksterne i et samtidspekspektiv.

*Nutid:* Som en yderligere tidsdimension indgår her Villy Sørensens 'eftersyn', dvs. kritisk-analytiske tilbageblik anno 2000 på forfatter-skabets enkelte faser og disses samspil med samtiden. Villy Sørensens nutidsrefleksion, formidlet gennem dialoger med undertegnede, supplerer således bogens undersøgelse af forfatterskabet som en fremadrettet bevægelse gennem faserne. 90'ernes ungdom er den skjulte dialogpartner for både den interviewede og intervieweren. For alle tre er tiden en eksistentielt betingelse, formentlig den vigtigste.

## Noter

1. Det ville ikke have været så stærkt, hvis de lysende prikker havde været resultat af computerflid, men kan vi nu være sikre på, at det ikke er tilfældet. Den fantastiske skarphed, der gør det muligt at identificere fx Reykjavík og Nuuk kan gøre én skeptisk. Givet er det i hvertfald, at der er tale om arrangement. Ikke blot fordi globen er omdannet til et trods alt lille stykke, fladt avispapir. Men også fordi den samtidig i sin helhed henligger i det samme mørke. Uden dét ingen stjerner.
2. Om Vietnamkrigen fik vi både stærkt fikionaliserede reportager fra virkelighedens blodbad og en stribe virkelighedsforankrede spillefilm, henvendt til især de amerikanske sår og sorger i krigens følge.
3. Til det, som hans kollega i filosofien Francis Bacon tvivlede på hørte også de såkaldt indre idoler, fordi de hindrede ham i at forstå, hvad han sansede.
4. Spredningen af vækster, dyrearter og fortidsmennesker over kontinenterne er endnu ikke globalisering. Men den intenderede overskridelse af politiske og regionale grænser, som fandt sted fx i forbindelse med den spanske indtagelse af Latinamerika i 1500-tallet er udtryk for globalisering, ligesom den senere engelske og franske imperialisme. Om end Danmark også har været koloniherre, så har dette trods alt lille kongerige gennem sin historie ofte måttet sætte globaliseringen på hovedet ved at søge at sikre sig mod fremmed indflydelse fra og med oprettelsen af Dannevirke som et flere gange udbygget effektivt værn mod indtrængere fra syd i perioden mellem 600- og 1200-tallet (Danmark i syv sind).
5. (jf. Universiteter i fremtiden om økonomi). Udviklingen indenfor IKT er af den fremtrædende uddannelsesforsker prof. Martin Trow fra University of California, Berkeley betegnet som et lignende fænomen. Han har således nævnt 5 områder, hvor IKT-udviklingen afgørende vil ændre universiteternes måde at fungere på:
  1. Hastigheden i udviklingen af ny teknologi
  2. Informations- og kommunikationsteknologiens tendens til at sløre og svække institutionelle og teknologiske grænser
  3. Den demokratiserende effekt på højere uddannelse gennem udvidet tilgang og hævet institutionel status
  4. Den forskelligartede indflydelse på forskellige uddannelsesområder og -typer
  5. De forskellige – og nye – måder, som studenter vil bruge IKT på.  
Når jeg her har inddraget IKT, så skyldes det ikke alene, at dette område som påvirkningsfaktor kan ses som parallel til 'globalisering',

det er også bærer af dele af denne 'globalisering'. Det ses, hvis man kigger på forholdet lærer / elev.

6. Hvad jeg vil sige lægger sig i forlængelse af min artikel om kernen i dansk fra *Uddannelsesredegørelse 2000*. Var der her en stræben efter at finde kerner i dansk, anskuet som som et akademisk modersmålsfag, vil jeg i dag prøve at lægge op til en diskussion, dels af begrebet kernefaglighed, dels af humaniora-begrebet. Selv om jeg vil tage begreberne op hver for sig, så vil jeg også søge at gøre opmærksom på deres indbyrdes forbindelser, for det kan ikke udelukkes, at 'kernefaglighed' kan have forskellige betydninger for forskellige videnskabstyper, ligesom forskellige opfattelser af humaniora formentlig kunne føre til forskellige opfattelser af, hvad humanioras 'kernefaglighed' er og bør være.
7. Man kan grine af, at debatten om uddannelse og forskning ofte finder sted som en kamp om at give betydning til sådanne brede begreber. Ofte hviler de på metaforer, de vokser sig stærke, folder sig ud, udvandes og dør, mens debatten selv fortsætter, ofte ret uanfægtet af, at man nu diskuterer et nyt modebegreb. Man kan også fremhæve, at begreber af den type netop har den fordel, at deres bredde og ofte metaforiske anlæg gør det muligt at formulere forskellige holdninger til samme problematik. Disse holdninger træder under debatten ikke frem i forhold til begrebet, men i forhold til hinanden.
8. Betoner man modsætningen mellem på den ene side humaniora og på den anden side samfundsvidenskab og naturvidenskab, synes en søgen efter humanioras kernefaglighed at kunne føre til opmærksomhed på fælles træk i humanistiske fag, mens det omvendt vil kunne være mindre frugtbart for en etablering af forbindelser til de andre videnskabsområder. Det vil føre for vidt i denne sammenhæng at inspicere de traditionelle grænser, men jeg vil blot i forbifarten nævne, at flere velkonsoliderede områder som psykologi, antropologi og uddannelsesforskning i praksis kan kategoriseres og her i landet også bliver kategoriseret både som humaniora og samfundsvidenskab, mens en række områder i sundhedsforskningen er tæt knyttet til humaniora. Også i rækken af fag, som upåtvivleligt betragtes som humanistiske, er der som bekendt store metodologiske forskelle, således at nogle i deres apparattinghed og målinger snarest minder om naturvidenskab.
9. Jeg skal ikke påstå, at dette definitionsforsøg er hug-og-stikfast, men de aktiviteter, der lever op til de tre kriterier, vil formentlig omfatte det meste af, hvad vi i den vestlige kulturkreds opfatter som humaniora, og forsøget synes at resultere i et noget mindre flimrende og noget mere forpligtet billede end et arbitrært antal kombinationer af nogle indbyrdes noget strittende dimensioner.

I stedet for at uddybe, vil jeg gå videre til de valg, som må gøres for at finde frem til 'kernefagligheden' inden for det afgrænsede. I forbindelse med den nyttige skelnen mellem det yderst vigtige, det vigtige og det mindre vigtige er det for let at repetere managementfolkets mantra om, at det hele blot er et spørgsmål om at vælge, eller om at prioritere. En sådan anvisning rejser blot spørgsmålet om, hvilke principper, der så skal gøre sig gældende for valg og prioritering.

10. I sit alderdomsværk *Den store Humor* formulerede Harald Høffding i 1916 sin holdning som en human etik på basis af Kierkegaard, men altså i modsætning til hans religiøsitet. Humor hedder confinet hos Kierkegaard mellem det etiske og det religiøse, og der finder vi Høffding. Citat s. 176-77.

Man behøver ikke at være enig med Høffding i dette syn på humaniora, men det korresponderer meget vel med de tre krav, jeg har formuleret til humanioras relation til det menneskelige. Jeg har trukket Høffding frem for at pege på en opfattelse, der afsætter kriterier for 'kernefaglighed', der er brede, selvrefleksive og anderledes end dem, vi umiddelbart kan overtage fra moderne natur- og samfundsvidenskab. Spørgsmålet er, om vi skal tilpasse os eller insistere på at blive målt med egne alen.

Nu kunne Høffdings insisteren på den store humor jo være udtryk for almindelig forældelse, ligesom korrespondencen med mine kriterier kunne være udtryk for vores fælles forblændelse. Det kan meget vel være. Tiden tillader ikke at grave dybere lige nu, så indtil videre vil jeg holde på, at der i tillæg til den forvirring, som selve afgrænsningen af humaniora kan volde, også gør sig en dobbelthed gældende mellem den humanistiske kernefaglighed af model alpetop og model bakke-dal, alias resultat og proces. Begge dele er relevante, men deres relevans vil formentlig afhænge af fagområde og metodologi.

11. 'Svarer' siger jeg, for der er ikke tale om nogen entydig sammenhæng. Jeg har som mange andre måttet hjælpe tankerne afsted med en på forhånd kendt figur. Idet jeg erkender dens blinde pletter, håber jeg dog at den også har produceret lidt indsigt. Hvad pletterne angår, må jeg vedgå, at jeg har drejet den religiøst orienterede forståelse af treklangen, som man kan finde hos fx Kierkegaard, til en humanistisk. Derfor henviser 'det sande' ikke til noget gudgivet, men til noget menneskeskabt (Jf. PAP IV C 95).
12. I en konkret analyse af kernefagligheden i en given sammenhæng kunne man desuden inddrage flg. momenter, således som jeg her søgt at gøre i mit bidrag til Uddannelsesredegørelse 2000 om kernefagligheden i dansk:

- Genstand: Er der kerner? Af hvilken art (top eller landskab)? Hvor mange er der? Hvilket niveau befinder vi os på (skole, videregående uddannelse, forskning)? Hvad er i denne sammenhæng det særlige i et universitetsfag? (demokrati og eksperter)?
- Fortolkning: Fra beskrivelsen – hvad gør sig gældende – kan man bevæge sig, dels til analysen og forståelsen heraf, dels til de bagvedliggende værdier, herunder kriterier for at vælge disse.
- Fokus på: magtforhold: Hvem har midler og indflydelse til at definere fagets kerne? Hvad er begrundelse for dette? Hvilke medspillere/modstandere er der? Kan der skabes alliancer og strategier? Hvordan er forholdet mellem de institutioner, der selv mener, at de har fortolkningsnøglen, de andre institutioner og offentligheden?
- Fokus på faglighed/kompetence: Hvorfra kommer 'kernerne'? Hvad skal vi med dem?

Kilder: FUR: Forskerskolepapir. Harry Haue: Almendannelse – et medie i dansk gymnasial historie 1775-2000, ms. Finn Hauberg Mortensen: »Kernen i dansk«, Uddannelsesredegørelse 2000.

13. Illustrationen fra *Corsaren*, 24.12.1841 er trykt op i *Antologi af Nordisk Litteratur* 6, 1825-65, red. af K. Sonne Jakobsen, F. Hauberg Mortensen og I.L. Nordsborg, Kbh. 1973.
14. På dansk grund kendes ordet tidligst fra den lille Jellingesten, ca. 950. Stednavnet kendes dog allerede fra kong Alfreds oldengelske oversættelse af Orosius' verdenshistorie sidst i 800-tallet, mens man allerede omkr. 800 har frankiske kilder, der taler om daner (formentlig i betydningen 'folkene i det flade land'). De har levet i et grænseland, som det fremgår af den oprindelige betydning af 'mark' – men hvor? Måske i Slesvig, hvorfra befolkningsbetegnelsen i givet fald har bredt sig til at omfatte hele det nuværende Danmark, hvor man så skelnede mellem syddaner i Jylland og måske også på Fyn – og norddaner på Sjælland, øerne og i Skåne. Måske i det nuværende Sverige. På baggrund af en kilde fra 500-tallet hævdes det, at danerne skal være indvandret fra Uppsverige og have fordrevet erulerne, hvorefter de anses for at have hersket over det sydlige Danmark, dvs. Skåne, øerne og Sydjylland, mens de øvrige dele af Jylland har været beboet af bl.a. jyder. Hvad enten den ene eller den anden teori holder vand, er det let at forstå, dels baggrunden for den nuværende grænse mellem Vest- og Østdanmark, dels mange københavnernes kvart beundrende og halvt nedvurderende betegnelse af de bestandigt tilrejsende nykøbenhavnere som 'jyder'.
15. *Jødisk kunst i Danmark*, red. af Mirjam Gelfer-Jørgensen e.a., Kbh. 1999.
16. Jf. Carl S. Petersen og Vilhelm Andersen: *Illustreret dansk Litteraturhistorie*



rie bd. 4, Kbh. 1925, s. 157 ff. Vilh. Andersen skriver indledende om Brandes, at han er »Søn af den danske Kulturaand fra Holberg, Baggesen og Heiberg, hvis Væsen er Klarhed«, mens han afviser, at han skulle være »en dansk Naturaand [...] i hvem ligesom i Grundtvig ikke blot en Tid, men et Folk kommer til Bevidsthed.« Vilh. Andersen nævner, at Brandes selv følte sig som en »moderne Europæer med Udspring i det Hellas, der henrev ham som ung« (s. 158 f.). Alligevel bruges dobbelt-heden mellem det jødiske og det danske som det grundlæggende analytiske greb (s. 158 f.), som afsætter mange detaillomme undervejs i det iøvrigt blændende portræt. Hovedstrømninger er skrevet imod »Kristendom og Danskhed« (s. 172); Brandes håner den danske romantik »fordi den ikke er tysk nok, nemlig dansk« (s. 173); Brandes skriver indfølelse om »Danskheden i Sønderjylland« (1899), men er alligevel mere »Patriot end national« (s. 194); Brandes' prosastil hyldes, men »man vil i Fremtiden ikke kunne faa Hjemve ved at læse Brandes som nu ved at læse Grundtvig og Kierkegaard.« (s. 187); bogen om Jesus kritiseres for ikke at fange den afgørende forskel mellem kristendom og jødedom. Konklusion: »Man ser af det, han har skrevet om dansk Nationalkarakter, at han ikke forstaa det danske Folk som en oprindelig Natur, kende-ligst i dets Almue, endnu mindre en dansk Kristendom som Form for en særegen Kultur; han kalder den Teologi.« (s. 203) I bd. III, Kbh. 1924 findes afsnittet om Staffeldt, der omfatter 10 s. mod Oehlsenschlägers 77 s. I sidstnævnte skilders digterens hjemgang fra det tyske detaljeret.

17. Vilh. Andersens monografi *Poul Møller*, Kbh. 1894 (her læst efter 3. udg., Kbh. 1944) regnes for idealtypisk. Efter en gennemgang af Møllers slægtsbaggrund hedder det konkluderende: »Saaledes, idet den kraftige jyske Familie med fast Fod paa sin naturlige Jordbund vokser ind i nye Dannelsesformer, som den tilegner sig med Friskhed, drages Grundlinierne til den Poul Møllerske Aandsform, en af de dygtigste og ejendommeligste Frembringelser af vor nationale Kultur.« (s. 11). Sidst i bogen kan Vilh. Andersen igen understrege sit vigtigste resultat: »Poul Møller er [...] dansk. Ingen af de andre er det paa samme Maade som han.« (s. 397) »...saaledes er Poul Møller den danske Type, den Form, hvori vi er støbte. Hans blivende Betydning ligger deri, at han – ikke 'betyder' eller 'repræsenterer' – men er, i klassisk Klarhed, det blivende i det danske Væsen.« (s. 397).
18. Marx mente, at historien skrives af sejrherrene. Måske burde snarere efterkommerne opfattes som de sejrende. For hvadenten de er sejrherre eller besejrede har de det sidste ord, når historien rekonstrueres retrospektivt.
19. Jf. Søren Baggesens oversættelse af og introduktion til Ernest Bloch:

- »Tendens latens væsentligt i transmission« (fra *Experimentum Mundi*. Frankfurt a. M. 1975) i *Tekst/Historie*, red. af F. Hauberg Mortensen, Kbh. 1980).
20. Jf. pkt. 2.2.
  21. Jf. *Dansk litteraturhistorie* 4. Patriotismens tid 1746-1807, Kbh. 1983. s. 254-56.
  22. Danskfagets institutionelle historie i universitetssammenhæng kan på baggrund af det nu nævnte ikke ventes at være lang. I oversigten over professorer ved Københavns Universitet, 1785 finder man ingen i modersmålsfaget, men det var dog siden 1732 blevet praksis, at bibliotekaren fik et tillæg for at læse over litteraturhistorien. Den nye fundats for universitetet i 1788 medførte en etablering af 'embedsstudiernes universitet', hvor man praksisorienterede undervisningen, så den egnede sig til at forberede de kommende jurister, læger, præster og latinskolelærere. I den forbindelse blev et professorat i æstetik oprettet. Knud Lyne Rahbek, som i lighed med P.A. Heiberg havde bestået den nyindrettede eksamen 'store philologicum', 1777, blev udnævnt 1790. Embedet gav mulighed for både at dyrke æstetikken og den danske litteraturhistorie. Rahbek forlod det 1799, men han nåede med flere omfattende arbejder i samarbejde med Rasmus Nyerup at grundlægge traditionen for et samarbejde mellem en æstetiker og en bibliotekar. Denne første og for faget så vigtige stilling blev frem gennem 1800-tallet varetaget af Adam Oehlenschläger, Carsten Hauch og Julius Paludan, der frem gennem 1900-tallet blev fulgt af Valdemar Vedel, Paul V. Rubow, Hans Sørensens og Peter Madsen.
  23. Jf. vedr. de ledende skikkelser i fagudviklingen på Københavns Universitet Mogens Brøndsted i *Københavns Universitet 1479-1979*, bd. IX, Kbh. 1979 (afsnittene »Æstetik og almindelig litteraturvidenskab« samt »Dansk og nordisk litteraturhistorie«).
  24. F. Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik*, Kbh. 1979, bd. 1, s. 123 ff.
  25. Søren Baggesen i *Dansk litteraturhistorie* 5. Borgerlig enhedskultur 1807-48, Kbh. 1984, s. 501.
  26. Jf. Aage Henriksen: »Beskrivelse af faget dansk«, *Kritik* 27, 1973, s. 91ff.
  27. Jf. *Perspektivplanlægning 1970-1985*. Redegørelse fra den af regeringen i 1968 nedsatte arbejdsgruppe, Kbh. 1971 (PP I); *Perspektivplan-redegørelse 1972-1987*. Udarbejdet af den af regeringen i december 1971 nedsatte styringsgruppe, Kbh. 1973 (PP II); *Helhedsplanlægning af de videregående uddannelser i 1974-87*. Problemer og løsningsforslag. Planlægningsrådet for de højere uddannelser, Kbh. 1974 (H-planen); *U-90*. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. I-II, Kbh. 1978.
  28. Modersmålsopgaven var serietitel på 2 forskningsrapporter, 7 arbejds-

- papirer, og en afsluttende udredning udgivet af Det Centrale Uddannelsesråd, Kbh. 1981-82.
29. Jf. lovforslagene om mellemlange uddannelser (L 186), om Centre for Videregående Uddannelser (L 187) og om Danmarks Pædagogiske Universitet (L 188). Disse ventes færdigbehandlet af Folketinget i foråret 2000.
  30. Netop sådan lyder Pil Dahlerups præliminære definition af 'litteratur' i det store litteraturhistoriske værk, hun har under udgivelse.
  31. I *Dansk litteratur. Middelalder 1. Religiøs litteratur*, Kbh. 1998 indleder Pil Dahlerup med en række vigtige definitioner. Hun tager afsæt i flg. foreløbige bestemmelse: »Litteratur er den kunst, der laves ved hjælp af ord«. Den udbygges straks som citeret (s. 21) Herefter følger en række yderligere specifikationer.
  32. Denne form for tilgang til det litterære har en lang forhistorie. Siden renæssancens genopdagelse af antikken har der været to holdninger til denne erobring. Den første søger trofast mod det foreliggende kulturelle mindesmærke at restaurere det i egen ret. Den anden søger at benytte det som inspiration til egne formål. I Frankrig krydsede de to holdninger klinger under partibetegnelserne 'les anciens' og 'les modernes', den første dominerede i oplysningstiden, den anden i romantikken med dens betoning af originaliteten. Det er også her, i første halvdel af 1800-tallet, at vi finder den tilsvarende psykologisering af kristendommen, i Danmark med store konsekvenser hos de ledende teologer som Mynster, Grundtvig og Kierkegaard, der alle for sig selv måtte begrunde kristendommens inderste kerne i forhold til 'religionsbrugerne', nu da det guddommelige ikke længere kunne formodes at bestå i eller finde udtryk i Bibelteksten.
  33. Der har i hvertfald siden litteraternes hyppige brug af Freud været uskarpe grænser mellem analyse af personer og tekster. Når jeg advarer mod sammenblanding, er det ikke ment som en vits, men fordi den omkodning som på skolens makroplan ses i forskydningen fra undervisning til 'læring' genfindes i dansktimernes litteraturlæsning som en læserorienteret læsning. Man er ideelt set aktiv, ansvarstagende, men nogle – især måske de i forvejen utilpassede drenge – kan mene, at man kommer tæt på, hvis man som lærer ikke skelner ret principfast mellem tekst og samtalepartner.
  34. Jf. den senere omtale af kategoriseringen af humaniora i Statens Humanistiske Forskningsråds strategiplan *Humanistisk forskning. Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision. Strategiplan 1998-2002*. Kbh. 1996, s. 19-21, hvor humaniora søges bestemt som et samspil mellem 6 dimensioner: den historiske, den kulturelle, den kommunikative, den

- æstetiske, den erkendelsesmæssige og den kritiske. Rådet fulgte problemstillingen op i rapporten *Evaluering af humaniora?*, Kbh. 1997.
35. Johannes Ewald: *Levnet og Meeningen*, udg. af Jens Aage Doctor, Kbh. 1969, s. 74.
  36. Netop sproget har medvirket til, at litteraturen fungerer ringe i de elektroniske massemedier. De har deres egne fremstillingskoder, som afviser langt mere fra prosaen end den i sin tid fra versdigtningen. Billed- og musikmedier har derimod uden store transformationsproblemer international adgang og dermed mulighed for ret friktionsløst at hæve sig op i gruppen af transnationale varer. Her kommer kun få eksempler på sprog-kunst med. Når man har konstateret disse udviklingstræk, bør man ikke styrte hen og gøre danskfaget til et medie-fag. Selvfølgelig skal børn og unge i skolen lære at forholde sig til de medier og medieprodukter, som allerede fra begyndelsen er en generation nærmere end læreren. At medierne er en vigtig del af virkeligheden, indebærer imidlertid ikke, at danskfaget skal styres af 'kommunikation'. Man skal ikke underkende, at medier selv er med til at skabe betydning, men den pointe skal ikke fordunkle det forhold, at medier frem for alt er formidlingsveje for allerede foreliggende betydning, herunder de færdigheder, den viden, og de indsigter, som det må være skolens fornemste opgave at forvalte. Der er i øvrigt ikke på nogen måde tale om et skarpt skel mellem fx de audiovisuelle medier på den ene side og på den anden sprog og litteratur. Snarere kan man tale om en indlejret litteraritet i mange medieprodukter, svarende til skriftens indlejrede mundtlighed. Bag den umiddelbare fremtrædelse i lys og billeder er medierne i øvrigt ofte styret af og forståelige gennem greb, der er særdeles velkendte fra litteraturen.
  37. Harald Giering: »Aforismer«, *Klingen*, 1917, her citeres *Klingen. En antologi*, red. af F. Hauberg Mortensen, Kbh. 1980, s. 36.
  38. Jf. *Søren Kierkegaards Papirer*, bd. III, 2. udg., red. af N. Thulstrup e.a., Kbh. 1968, A 155 og 156.
  39. Arbejdet udføres i forlængelse af den tekstanalytiske artikel »Dele hele: Villy Sørensens 'Sære historier'«, *Læsninger af dansk litteratur*, bd. 4, red. af P. Schmidt, A.-M. Mai, F. Hauberg Mortensen, I.-L. Hjordt-Vetlesen, Odense 1997 samt af den biografiske forfatterskabsgennemgang i *Dictionary of Literary Biography*, vol. 214, Twentieth Century Danish Writers, Marianne Stecher-Hansen ed., Detroit, San Francisco m.fl. 1999, s. 399-414. Et foredrag om forfatterskabet er desuden holdt i Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, Kbh., februar 1999.

## Kilder

- Bort med studenternes privilegier (Informations kronik, 8. august 1969)
- Om de almene fag (*Dansk pædagogisk tidsskrift* 7, 1975)
- Hvem sagde humaniora? (Informations kronik, 7. maj 1976)
- Er lyset for de lærde blot til ret og galt at stave? (*Er lyset for de lærde*, 1985)
- Humaniora og Det Store Stygge Erhvervsliv (*Uddannelse* 3, 1986)
- Velkommen til Rustenborg (Fyens Stiftstidendes kronik, 2. september 1987)
- At leve er at vælge (Fyens Stiftstidendes kronik, 24. maj 1988)
- Tegnebog og kalender er uegnet styreledelse (Fyens Stiftstidendes kronik, 1. september 1988)
- Forsøm ikke forårets valg (Fyens Stiftstidendes kronik, 4. april 1989)
- Universitetsforlig – trehjulet cykel med defekte hjul (Politiken, 14. juni 1992)
- Den næste kulturpolitik: Hvad er litteraturens rolle i dannelses-tænkningen? (*Bogens Verden* 6, 1992)
- Danskernes dannelse (*Mellem Skylla og Charybdis*, 1994)
- Studenterbrød (Fyens Stiftstidendes kronik, 21. marts 1994)
- Det hjertelige oprør (Fyens Stiftstidendes kronik, 1. november 1994)
- Humanioras formidling (*Forskningsberetning*, Danmarks Lærerhøjskole, 1995)
- Evaluering af dansk humanistisk forskning (*Imod en ny videnskabelig dannelse*, 1997)
- Hvad skal det nytte? (*Uddannelse* 6, 1997)
- Ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (1999)
- Skal man lære så længe? (*Årsberetning 1998*, Syddansk Universitet)
- Danmarks Pædagogiske Universitet (Fyens Stiftstidendes kronik, 6. april 2000)
- Humaniora ved årtusindskiftet (1999)
- Egnehedsaben ingen kasterbold (Fyens Stiftstidendes kronik, 20. juni 1999)
- Demokrati og uddannelse (Fyens Stiftstidendes kronik, 15. december 1999)

Gymnasielæreruddannelse: Gymnasielærernes efter- og videreuddannelse (*Humanisters uddannelse og beskæftigelse*, Det Humanistiske Uddannelsesråd, 1999)

Gør gymnasieforskning en forskel? (*Kraka 13*, 2001)

Øvelse gør ikke master (*Uddannelse 1*, 2001)

Globalisering-faglighed-kompetence (2001)