

Almendannelse som ledestjerne

**Tekster fra Harry Haues disputatsforsvar
28. februar 2003**

Gymnasiepædagogik
Nr. 38. 2003

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 38

Juni, 2003

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Telefon: (+45) 65 50 31 30

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

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Telefon: (+45) 65 50 3131

Telefax: (+45) 65 50 2830

www.dig.sdu.dk

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-040-9

Indhold

| | |
|--|----|
| Forord | 5 |
| Forelæsning i forbindelse med forsvaret af Almendannelse som ledestjerne, ved lektor, mag.art. Harry Haue | 7 |
| Opposition ved professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen | 13 |
| Opposition ved professor, mag.art., lic.phil. Finn Hauberg Mortensen | 77 |
| Noter | 46 |

Forord

Den 28. februar 2003 forsvarede lektor, mag.art. Harry Haue afhandlingen *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000* for den filosofiske doktorgrad. Dette hæfte indeholder de officielle opponenteres indlæg i overensstemmelse med deres talemanuskript. Første opponert var professor emeritus, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen og anden opponert var professor, lic.phil. Finn Hauberg Mortensen fra Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Opponent ex auditorio var professor Lars Qvortrup, Center for aktive Medier, Syddansk Universitet. Hovedpunkterne i Qvortrups opposition er trykt i Information den 4. marts 2003, og er derfor ikke medtaget i denne udgivelse.

Forsvarshandlingen varede ca. fem timer og blev overværet af omkring 400 tilhørere.

Forelæsning i forbindelse med forsvaret af Almendannelse som ledestjerne, ved lektor, mag.art. Harry Haue

Højtærede dekan, ærede opponenter, professorer og lektorer, mine damer og herrer.

Jer er glad for her over for et så stort og oplyst publikum at få lejlighed til at præsentere hovedresultaterne af min undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning.

Jeg håber, at forsvarshandlingen kan bidrage til at styrke bevidstheden om almindannelsens betydning også for fremtidens gymnasieundervisning.

Hvis blot min afhandling kunne medvirke hertil, sådan at skolehverdagen måtte blive lidt mere engagerende og udviklende for de 100.000 elever og lærere, der hver morgen begynder arbejdet i de danske gymnasier, så ville mit arbejde med denne bog have været alle anstrengelser værd.

Jeg er kommet i den helt særlige situation, hvor en grundforskning umiddelbart bliver efterspurgt i den uddannelsespolitiske debat og indgår som eksempelmateriale i lovgivernes overvejelser over, hvordan det nye gymnasium anno 2005 skal se ud. Det er dejligt at opleve som forsker, og jeg er glad for, at både Undervisningsministeriet, Syddansk Universitet og ikke mindst Dansk Institut for Gymnasiepædagogik har givet mig så gode arbejdsvilkår, at det har været muligt at få kortlagt almindannelses funktion over de mange år.

Grundforskningen er grundlaget for udviklingen af den fødekæde, der betinger videnssamfundets vækst. Jeg har måttet vælge den form for grundforskning, der tematiserer en lang udvikling i stedet for at gå i dybden med en punktundersøgelse. Begge former er nødvendige, men jeg har ment, at det er påkrævet i

forbindelse med den første forskning i begrebet almindannelse i dansk sammenhæng at interessere mig for den lange linje. Dansk dannelsesforskning har på det gymnasiale niveau været et forsømt område, og jeg håber med den foreliggende undersøgelse at have skabt et grundlag for og en inspiration til at andre tager fat.

Hvad er almindannelse?

Et væsentligt resultat af min forskning er bestemmelsen af, hvad almindannelse er for noget. Når først definitionen står på tryk ser det enkelt ud, men forud er der gået mange overvejelser. Mit udgangspunkt var, at det for det første er nødvendigt at skelne mellem dannelse og almindannelse. Dannelse er et ubegrænset livsprojekt. Her kan vi læse Dostojevskis samlede værker og verdenshistorien i 20 bind. Anderledes er det med almindannelsen, som i sin natur er begrænset både i sin rummelighed og sin varighed. Gymnasiet er treårigt og derfor må de mest almene elementer af videnskabsfagene udvælges og præsenteres på en sådan måde, at de unge i det forholdsvis korte tidsrum kan erhverve sig indblik heri. Almindannelse kan lignedes ved et kærlighedsforhold, hvor elev møder fag og i bedste fald får en oplevelse for livet. Det almene kan ikke være noget erhvervs-specifikt, det ville jo være et fornuftsægteskab.

Almindannelse kan således udvikles i en højere undervisning, der indeholder det almene af de videnskaber og fag, som samfundet har adgang til og brug for med henblik på at modne eleverne og sætte dem i stand til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker og omverden.

Derfor er studieforberedelse en del af almindannelse. De to begreber kan ikke skilles ad uden at forplumre debatten. Naturligvis måtte denne opfattelse af begreberne have hypotesens karakter, og i løbet af undersøgelsen enten kunne falsificeres eller verificeres. I min konklusion må jeg konstatere, at uden en adskillelse af dannelse og almindannelse ville det have været vanskeligt at nå nogen vegne, og uden at opfatte almindannelse og studieforberedelse som hinandens forudsætning, ville det ikke have været muligt at fore-

tage en hensigtsmæssig analyse af almindannelsens funktion over tid. Jeg mener derfor, at min undersøgelse har haft en begrebsafklarende funktion.

Almindannelse som et symbolsk generaliseret medie

En så kompliceret begrebsarkæologisk undersøgelse, som jeg har gennemført, må nødvendigvis have et afklaret forhold til teori, metode og empiri. Jeg har valgt at anvende Niklas Luhmanns system- og kommunikationsteori, hvor gymnasiet kan opfattes som et afgrænset system, der for at overleve må kommunikere med både sine egne subsystemer og sine omverdener. Den mest sofistikerede kommunikation kan ske ved hjælp af de symbolsk generaliserede medier, dvs. et sprog i sproget som sammenfatter en række forestillinger i et begreb. Da begrebet almindannelse hele tiden må optræde i nye sammenhænge, vil det ændre indhold, men stadig være funktionsdygtigt, da det både kan karakterisere en ret fast kobling af elementer, nemlig en fagkreds, men også være konditioneret til at åbne sig for krav fra omverdenen, og dermed ændre fagkreds og fagindhold. Det er det der er ved at ske i disse måneder.

Almindannelse har kunnet bruges i både et tidligt moderne, et moderne og et senmoderne samfund, fordi det som medie har kunnet både lukke og åbne det gymnasiale system på en til enhver tid hensigtsmæssig måde.

Metode betyder vejen ad hvilken: og for at fastholde et så flygtigt medie, som almindannelse pr. definition må være, var det nødvendigt at skabe et koordinatsystem af begrebslige målestokke og fænomenkriterier. Jeg endte med at opstille fem målestokke for almindannelse, for til enhver tid at kunne måle hvilket indhold det blev tillagt i debatten. Var alle videnskaber repræsenteret i fagkredsen, blev alle fag i gymnasiet opfattet som forpligtet på almindannelse, tilgodeså begrebet både elevernes kundskabstilegnelse og deres erkendelsesmuligheder, blev begrebet opfattet i en dynamisk ånd og var det i overensstemmelse med samfundets fremherskende værdier? Over for disse fem målestokke opstillede jeg fem samfundsmæssige kriterier, der skulle kunne måle hvilke forventninger, der til enhver tid var til gymnasiet. Det blev forestillinger

om gymnasiets enhed, kompleksitet, behandling af det almene, det nationale og hensynet til elevinteresser.

Teorien og metoden definerede empirien, nemlig at det kun kunne være den i skrift offentliggjorte kommunikation. Derfor måtte kildematerialet udvælges ud fra dets tilgængelighed for uddannelsesdebatten. Dermed blev det ikke relevant i forbindelse med undersøgelsen af almindannelsens begrebsfunktion at opsøge Rigsarkivet, som jo også ligger langt fra Odense, men det ville naturligvis være nødvendigt, hvis det var almindelse som fænomen, der skulle gøres til genstand for en undersøgelse. Her er en opgave for den fremtidige forskning at tage fat på.

Resultaterne

Da jeg skulle forklare mine franske venner, at jeg havde fået en million af den danske stat med henblik på at reflektere over almindannelsens funktion i gymnasiet, forstod de det ikke, heller ikke dem, der var gymnasielærere. Almindelse er nemlig kun et begreb, der bruges i den germanske kulturkreds, inklusiv Skandinavien. Jeg har for det første i afhandlingen påvist den nære forbindelse mellem tysk og dansk på skole og uddannelsesområdet. Herder, Kant, Humboldt og Herbart var forudsætninger for, at almindelig dannelse kunne blive et virksomt begreb i den danske helstat i løbet af 1830erne.

En af pointerne med at blive bevidst om det danske gymnasiums rodnet er, at det er anderledes end i den romanske og angelsaksiske verden. Det er en god pointe at have med i dagens overvejelser, når vi i EU, OECD og UNESCO hele tiden bliver sammenlignet med lande, hvor almindelse er et ukendt begreb. Dermed har vi formodentlig en anden opfattelse af helhed, fælles værdier og måden de bliver målt på. Vi mangler en komparativ undersøgelse af dette store spørgsmål.

Begrebsafklaringen må være det første resultat af min undersøgelse. Det andet resultat må være det hensigtsmæssige i at være bevidst om almindannelsens tidsmæssige og geografiske afgrænsning.

For det tredje: at almindelse både er et følsomt og et robust

begreb. Siden begrebet blev introduceret i Danmark i 1830erne, da den samfundsmæssige og videnskabelige verden blev mere kompleks, har det i tre perioder være underdrejet og ude af brug. 1871-89, i mellemkrigstiden og i 1970erne. I 1871 blev gymnasiet delt en matematik-natuvidenskabelig og en sproglig-historisk linje. Det var et udtryk for at forestillingen om enhedskulturen ikke kunne opretholdes, og den havde man indtil da betragtet som forudsætning for almindelse. Der gik mange år, inden drømmen om enheden kunne overlejres af forestillingen om, at begrebet kunne være mere rummeligt, og at en students almindelse godt kunne være sammensat af forskellige faglige elementer, blot det drejede sig om disse fags almene dele. I 1930erne havde begrebet mistet sin dynamik, og blev lammet af divergerende opfattelse af, hvordan gymnasieeleven skulle undervises. Var målet at overtage traditionen eller var opgaven at tilskynde eleven til at udvikle sin egen livsanskuelse? Konkurrerende begreber blev karakterdannelse og livsanskuelse. Men da gymnasiet efter 2. Verdenskrig skulle reformeres, blev det hensigtsmæssigt igen at bruge almindelse, for nu skulle der ændres på loven fra 1903. I 1970erne tabte begrebet igen indflydelse. Den stærke økonomiske vækst, påvirkningen fra USA, og studenteroprøret stillede store krav til omstilling af gymnasiet og ungdomsuddannelserne i det hele taget. Uddannelsesøkonomiske overvejelser førte til et ønske om at skabe en samordning af ungdomsuddannelserne. Det ville betyde indførelse af praktiske fag i gymnasiet, og dermed en specifik professionsorienteret undervisning. Derfor indeholdt Højbykitsen fra 1973 heller ikke almindelse som mål for de samordnede ungdomsuddannelser. Her blev begrebets rummelighed overskredet. Først da disse planer i begyndelsen af 1980erne blev skrinlagt, kunne almindelse igen blive en ledestjerne for gymnasieundervisningen.

For det fjerde: hvad var det begrebet kunne i de lange perioder, hvor det var et afgørende argument i debatten om gymnasieundervisningen. Hvad var dets styrke, hvad var dets konstans? Afhandlingens problemstilling sigter jo netop på at kunne svare på disse spørgsmål. Brugen af begrebet tilskyndede til samlede overvejelser over, hvad gymnasieeleverne skulle kunne i livet. Hvilken helhedsopfattelse skulle de være i besiddelse af? Hvilket

fornuftens stempel skulle kundskaberne have? Almendannelse kunne i bedste fald udgøre summen af forventningerne til elevernes livs- og erhvervsfunktion. Det kan også udtrykkes på den måde, at en almindannet student skal være studieforbereget på en sådan måde, at han eller hun kan håndtere sine kundskaber og kompetencer med ansvarlighed. Det som gennem alle årene er blevet kaldt personlig myndighed.

For det femte: I de perioder, hvor almindannelsen blev livligt brugt, var i perioder, hvor gymnasiet var inde i en dynamisk udvikling. I de statiske perioder var begrebet måske en grundlæggende, ikke artikuleret antagelse, og når skolen kom under pres, så kunne almindannelse bruges til at vise nye veje, artikulere behov for nye fag og danne grundlag for, at disse nye forestillinger blev vejret og målt inden de blev implementeret. Dermed sikrede begrebet også dialogen med fortiden, med traditionen, og kunne mediere mellem løsninger, der havde karakter af brud og stagnation.

For det sjette: Mener jeg, at min afhandling vil kunne inspirere til bestandig at give uddannelsesdebatten dybde og perspektiv. Og det er måske det væsentligste resultat, når I nu i de kommende uger får læst alle 603 sider. Spring de eventuelle små fejl over og husk, at de gamle håndværkere anså småfejl som et udtryk for menneskelig begrænsning i modsætning til guddommelig fuldkommenhed.

Tak

Opposition ved professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen

Højtærede dekan, ærede auditorium, kære præses,

En disputats på 600 sider, fyldt med interessant viden, oftest relevant viden. Hvad forfatteren dog har gennempløjet af tekster – trykte tekster. Når de utrykte ikke er med, skyldes det, at det er den offentlige fortolkning af almindannelsen, der er genstand for analysen: almindannelsen som begreb, ikke som praksis – som det ofte understreges: ingen konfrontationer med selve undervisningen. I realiteten er her tale om en fremstilling af vigtige sider af det danske gymnasiums historie fra 1775 til i dag.

Jeg vil kort præsentere bogen og begrunde, at det efter udvalgets mening er en god bog og en lødig disputats, der bringer vor videnskab væsentligt videre. Derefter vil jeg drøfte styrke og svagheder, diskutere undersøgelsens brug af dannelse og almindannelse; kildeproblemer; almindannelse i et massegymnasium. Tal i parentes henviser til sider i bogen.

I. Forundring

Et stort og flot emne. Det er blevet god skik, at historiske disputatser ikke kun dyrker små spørgsmål, men sigter mod sammenhæng, mening, perspektiv – dannelse, om man vil! Gode disputatser tager udgangspunkt i en stor og elementær forundring, fortsætter i spørgsmål og ender i troværdige svar med kontrollabel systematik. Udgangspunktet i bogen her lyder: »min forundring over, at almindannelse i meget forskellige samfund har kunnet opretholdes som mål for undervisningen« (19). Hvad var den indre sammenhængskraft? »I sidste instans: var og er almindannelse en god ledestjerne?« (19). – Efter min mening bør en disputats ikke overskride 500 sider. Den vinder ved stramning; teser og argumenter skærpes derved. Denne kunne skrives på godt 400 sider.

Harry Haue har sat sig for at gøre almindelse til et tydeligere, mere veldefineret historisk brugsbegreb, knyttet til undervisning og til institutionen skole; finde ud af begrebets indhold og funktion over tid, dvs. i de forskellige faser af det danske samfunds udvikling – altsammen i en forundring over, at begrebet har haft substans og kontinuitet nok til at være fællesnævner for undervisningen i det almene gymnasium fra 1775 til i dag. Han hævder, at »almendannelse« i dette forløb har været noget helt forskelligt fra »dannelse«, hvad der logisk set virker overraskende. Men det hævder han.

Problemstilling og model (14 og 19) vender jeg tilbage til. Jeg vil hellere citere de afsluttende linjer i doktorandens solide gennemgang af hidtidig forskning på området. Han hævder, at der ikke findes nogen grundlæggende behandling af almindannelsens betydning for den boglige ungdomsuddannelse, »og at der i de foreliggende bidrag ikke gøres meget ud af en definatorisk afklaring af, hvad almindelse er i forhold til dannelse. Det er derfor opgaven i min undersøgelse at afhjælpe disse mangler med henblik på at tilvejebringe et historisk funderet udgangspunkt for debatten om [overflødig: målsætningen for] den danske gymnasieskoles fremtidige opgave med almindelse som ledestjerne« (47). Det er et flot program.

Først to spørgsmål til bogens apparition, idet jeg sender en kompliment til Syddansk Universitetsforlag og Narayana Press, der har gjort et stort arbejde på kort tid. De kan ikke gøres ansvarlige for korrekturføjlene, og dem er der rigeligt af; lidt skævt fordelt ganske vist – i sidste halvdel af bogen er f.eks. både Borgerdydskolerne og Efterslægtsselskabets Skole rigtigt stavet. Det er tradition i dette land, at noterne i en disputats anbringes som fodnoter; de skal være et lettilgængeligt værktøj for videlystne læsere. Tak, fordi denne skik er fortsat her. Illustrationernes proveniens er anført i en billedfortegnelse sidst i bogen; det gælder dog ikke omslagsbilledet. De to spørgsmål:

1. Hvorfor prydes værket af Rafaels berømte billede? – for at demonstrere en dannelse? Eller fordi billedet udtrykker en

forbindelse til græsk paideia og Ciceros humanitas? De er ikke centrale emner i bogen!

2. Hvorfor indgår i titlen Grundtvigs stærke bibelord: »ledestjerne«? Det er sikkert gået mange i auditoriet, som det gik mig: jeg begyndte at synge Dejlige er den Himmel blå – og kunne glæde mig over, at ledestjernen dukkede op, dog først i strofe 28. De fleste doktorander ville have valgt en saglige-re, men så også en fattigere glose, »ledetråd« f.eks. Kommentarer eller svar?

Fremstillingen er inddelt i 14 kapitler i kronologisk orden. Jeg vil ikke bruge tid på at referere dem, men kommer ind på flere sider af indholdet både i min positiv- og min negativliste. I de historiske afsnit er sproget normalt enkelt og forståeligt – hist og her pustet op med krukkerier, »italesættelser« f.eks. (239 m.fl., tilmed »genitaletsætte«, 548) og manieret brug af ordet »medie«. Teoretiske referencer har ofte en underlig indforstået udtryksform; eksempel: »Almendannelse som medie kan medvirke til at gøre dobbeltkontingensten transparent« (23). Det kræver øjensynligt en note, der lidt kryptisk oplyser, at »Dobbelkontingensten kan kort defineres sådan: ethvert valg kunne lige så godt have været et andet, og i en kommunikation vil personerne dermed give udtryk for deres gensidige usikkerhed«. Jeg har ikke haft det let med den tilbagevendende, vistnok dybt tænkte formulering: »almendannelse som et symbolsk generaliserede kommunikationsmedie« (eks.: 538). Den sproglige akribi overlader jeg herefter til næste officielle opponent.

II. Positivlisten

Det er en god bog, også som disputats. Den vurdering har flere grunde.

1. Bogen behandler centrale spørgsmål i gymnasiets historie: begrebet almindelse og dets kriterier for valg af indhold, fag og fagligt stof; men altså ikke undervisningens praksis. Over for det givne pensum i autoritær forstand

- møder vi det stof- og emnevalg, der fordrer argumenter; de retningslinjer, efter hvilke enhver nutidig lærer må foretage og begrunde sine valg, ville jeg – men vistnok ikke forfatteren – kalde en kanon, forskelligt fra det autoriserede pensum, der længe kendetegnede det danske gymnasium. – Almendannelsen som historisk begreb er et emne, der ikke tidligere er gjort til genstand for systematisk undersøgelse. I valget af emne og i undersøgelsens gennemførelse indgår efter bedømmelsesudvalgets mening omhu, overblik og originalitet – på et niveau, der bringer videnskaben videre;
2. Bogen indeholder et interessant forsøg på at sondre mellem dannelse og almindannelse med opstilling af mulige konsekvenser af en sådan sondring;
 3. Doktoranden har indsamlet en stort og væsentligt kilde-materiale til belysning af gymnasiets historie over en lang periode. Selve indsamlingen med indsigtfulde kommentarer er et konstruktivt bidrag til videre forskning i samfundets gymnasiehistorie.

Til disse positive punkter vil jeg gerne føje:

4. Citaterne er talrige og gennemgående velvalgte. Som eksempel nævner jeg hertug Frederik Christian af Augustenborg, der i *Minerva* i 1795 nærmede sig en fælles dannelse fra aristokratisk vinkel – som formand for kommissionen om de lærde skolars reform: »At de høiere Skolars Underviisning maae, foruden saadanne Kundskaber, der umiddelbar gaae ud paa at forberede Lærlingen til den lærde Stand, tillige indbefatte slige, som efter Oplysningens nuværende Høide, intet velopdraget og cultiveret Menneske i det selskabelig Liv kan undvære ... vil man let indrømme« (67). Det selskabelige liv betyder naturligvis samfundslivet. (»Ideer, vort lærde Skolevæsens Indretning vedkommende ...«). Her antydes for første gang, at fagkundskaber indgår i en større sammenhæng, en almindannelse, et alment og studieforberedende dobbeltformål. – Resultatet af den kommission, hvor hertugen var formand, blev reformen 1809 – med et mylder af nye fag, nogle dog frivillige for skolerne, bl.a. naturfag, der

alligevel indførtes på flere skoler, bl.a. Herlufsholm; Haue har brugt Børge Riis Larsens vigtige ph.d.-afhandling *Naturvidenskab og dannelse* fra 1991. Fra første halvdel af dagens disputats vil jeg også nævne forsøgsundervisningen på Vor Frue Latinske Skole omkring år 1800; afsnittet bygger i høj grad på rektor P.G. Langes førstehåndsstudier; de blev til under tilskyndelse af doktoranden, nedfældet i årbogen *Uddannelseshistorie* 1995.

5. Til doktorandens dyder hører billedsiden. Med fornøjelse genkender jeg dejlige gengangere fra den bog, som Haue, Erik Nørr og jeg udsendte 1998, *Kvalitetens Vogter*, i forbindelse med gymnasieinspektionens 150 års jubilæum. Men der er også kommet nye billeder til. Flot opsat står s. 226 Odense Katedralskoles nye bygninger fra 1894 med mottoet ud mod gaden: *Literis et humanitati* (Til ære for boglig dannelse) – stillet over for s. 227 Øvelseshuset på Vallekilde med indskriften: *Dag og Daad er Kæmpe-Riim*. Man kan naturligvis undre sig over, at billedteksten lader Ernst Trier indvie Øvelseshuset i 1903, ti år efter hans død. Faktisk blev Øvelseshuset indviet af Trier i 1884 – bygget af læreren og håndværkeren Andreas Bentsen og af Martin Nyrop: i dette øvelseshus, opført af træ og i nordisk stil, blev den svenske lingske gymnastik introduceret som en del af den folkelige dannelse i Danmark; den kaldte sig ikke almen!

III. Dannelse og almendannelse

»Almendannelse er i min begrebsverden ikke det samme som dannelse«, står der med henvisning til tyske teoretikere og som indledning til et lille vigtigt afsnit, *Den overordnede almendannelse* (21 f.).

Her siges, at der med samfundets modernisering omkring år 1800 opstod behov for en differentiering af videnskaber og snart også af skolefag, især naturvidenskabelige fag og moderne sprog. Hvilket medførte, at dannelsen blev opdelt i »bindestregs dannelser, nemlig klassisk, human, teknisk, ånds- og videnskabelig dannelse. På et tidspunkt skabte det forvirring om skolens mål, og det blev hensigtsmæssigt at samle disse mange specialdannelser i ét

begreb: almindannelse«; den betydning har begrebet opretholdt lige siden 1830'erne, hævdes det.

Jeg har noteret iagttagelsen, at almindannelsen afløste bindestregs dannelserne. Den er overbevisende, selvom jeg slet ikke kan lide ordet kompleksitet – efter min mening er det uklart og mystificerende; jeg foretrækker de empiriske, mere nøgterne: specialisering og differentiering. Sådanne var karakteristiske i oplysnings-tidens kølvand: vi fik faglærere i stedet for hørere; vi fik en reform af universitetet i 1788, hvor eksterne fagfolk for første gang kom ind i systemet – som censorer. I begyndelsen af 1800-tallet fik vi også tilløb til nyttig sondring mellem fag- og skønlitteratur. Ny viden og specialisering, men desto større behov for ordening og struktur.

Trods statsbankerotten kom der forsøg med enkle helheder: klassicistiske bygninger, f.eks. C.F. Hansens Metropolitanskole og Peder Mallings fine genopbygning af Sorø Akademi og af Københavns Universitet. – ismerne blev ideologiske udtryk for overblik og sammenhæng; nationalromantikken ligeså – Bildung, snart også almindannelse. Tidens viden satte spor også i de lærde skoler, der opbyggede lærde biblioteker i henhold til Høegh-Guldbergs latinskolelov 1775. Den franske Encyklopædi stod på katedralskolernes reoler i rigets provinser.

Pædagogiske kredse foreslog bl.a. forstandsøvelser, tanketræning og formaldannelse. Nyhumanisterne dyrkede nok antikkens Grækenland som forbillede (»Edle Einfach, stille Grösse«), men nogle af dem idealiserede også de klassiske sprog som intellektuel træning. De anbefalede at gå i dybden med få centrale fag, ikke sprede sig over en fagrække: multum, non multa; derfor er det ikke så lykkeligt, når der på side 172 står prentet, at »Multa, non multum var netop nyhumanisternes slogan«. Det var omvendt! Men stort set et skildringen af almindannelsens baggrund i det danske, dansk-tyske, samfund et smukt kapitel i dette opus magnum.

Begreberne

Almindannelsens fagindhold er efter doktorandens mening (han udtrykker den også i en »model«, 19) det almene i de videnskaber,

som et samfund har adgang til og brug for – udvalgt med henblik på elevernes udvikling (22). Her er vi tæt på en definition. »Midlet i skolen er almindannelse, og målet er livets dannelse«, hedder det programmatisk og lidt patetisk. I forhold til de nyeste agenter på det internationale pædagogiske marked, kvalifikationer og kompetencer, fungerer almindannelse i følge Haue som et metabegreb. Det er tillige grundlag for elevens refleksion over sit forhold til sig selv og sin omverden, samfundet.

»Dannelse er derimod noget«, hævder Haue, »som den enkelte selv må erhverve, og det er en proces, der foregår uden for den organiserede undervisnings rammer. Der kan naturligvis godt foregå en dannelsesproces i undervisningstiden, når eleven kobler af fra undervisningen og beskæftiger sig med sine private overvejelser. Almindannelse er, fordi den er bundet til den gymnasiale undervisning, en terminal proces, hvorimod dannelse er et livslangt projekt« (24 f.). Forstod jeg det rigtigt? der kan nok foregå en dannelsesproces, når blot eleven kobler af fra undervisningen og beskæftiger sig med sine private overvejelser! Her er sondringen vistnok blevet til dogmatik! Måske burde skoletiden afkortes!

Dannelse, almindannelse eller universaldannelse! For mig er det vigtigt at få nævnt almindannelsens første store fortalere i europæisk kulturhistorie – præst og pædagogisk pioner J.A. Comenius; under 30-års-krigen i 1600-tallet ville han ved hjælp af skoler for alle livsaldre skabe en blanding af oplysning og almindannelse, der skulle lære folk, alle mennesker, at opføre sig ordentligt over for hinanden (»omnes omnia omnino«). Universaldannelsen skulle forbedre verden. En ledestjerne midt i det rene barbari. Jeg går ud fra, at doktoranden kan inddrage det eksistentielle i forestillingen om det almene?

Jeg er glad for henvisningen (47) til Thyge Winther-Jensens artikel om dannelse i Encyklopædien; her skelnes mellem dannelse som pædagogisk og som social norm. Men jeg savner i litteraturlisten Winther-Jensens disputats om fire skelsættende pædagoger i vestlig kultur: *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* (1989; 1998).

Læsningen har overbevist mig om, at almindannelse er og siden 1830'erne har været et centralt gymnasialt begreb, der gav sammenhæng og kontinuitet. Det argumenteres der for med formuleringer

fra debatten om gymnasium og realundervisning gennem 170 år; her indgår tanker om, at studieforbereelse og almindennelse slet ikke er hinandens modsætninger, udtrykt af bl.a. Uffe Gravers: skodderne er kunstige; begge begreber rummer bred viden, meto-disk træning og skolet fantasi.

Ingen tvivl om almindennelsens betydning som gymnasial ledestjerne; men jeg har spørgsmål til denne almindennelse. Et af dem lyder: Er folkeskolen ikke en almindennende skole? Er begrebet blevet så eksklusivt gymnasialt, at overvejelser over fag og faglige stofvalg i andre skoleformer og i andre uddannelser, f.eks. læreruddannelserne, slet ikke tæller med? Hvorfor skulle folkeskolens undervisning ikke være almindennende? Jeg bemærkede, at der i modellen (19) står »Almindennelse udvikles i en højere undervisning«. Jeg studsede over udtrykket »en højere undervisning«, der er uklart; og jeg undrede mig over, at en almindennelse »udvikles«, et underligt organisk-romantisk synspunkt. Et menneske udvikles; almindennelsen ændrer måske indhold. Jeg ville foreslå formuleringen: *En videregående almindennende undervisning inddrager almene kundskaber og metoder fra samtidens videnskaber og fag – med henblik på elevernes modning og refleksion over deres forhold til medmennesker og samfund.* Forslaget stilles hermed til rådighed for næste oplag af bogen!

Helte og skurke

Doktoranden jubler, hver gang han i det historiske forløb møder mennesker, der taler om almindennelse, ganske særligt hvis de anvender hans model med det skarpe skel i forholdet til dannelsen. Hvis citaterne ikke kan fortolkes ind på plads i Harry Haues skema – så er de citerede personer bare regressive og lidt enfoldige, Julius Paludan f.eks. Facitlisten ligger klar, tegnet af fem målestokke gange fem kriterier. J.C. Lütken, J.N. Madvig og Sigurd Højby hører til heltene i bogen, hver med et fornyende syn på almindennelse. Haue konkluderer, at almindennelse blev et begreb med retnings-givende effekt fra 1830 til 1870, fra 1889 til 1920'erne, ca. 1940-1968 og igen fra 1978 til i dag (553).

Det resultat vil jeg ikke anfægte. Men jeg vil hævde, at præses

tager for lidt hensyn til den usikkerhed, der øjensynligt er knyttet til brugen af begrebet almindannelse. I alle perioderne, også de nævnte, møder vi et udtalt behov for at præcisere, hvad der menes med ordene »almindelig dannelse« – f.eks. ved tilføjelser som: højere videnskabelig dannelse (104), statsborgerlig dannelse (114 – jf. den tyske pædagog Georg Kerschensteiners undsigelse af enhver boglig-borgerlig almindannelse – modsat »statsborgerlig dannelse«), højere dannelse (118), grundig og omfattende (132), forberedende (139), sand videnskabelig (146). Selv i Madvigs skolereform af 13. Maj 1850 står almindelig ikke alene, men styrkes af ordene sand og grundig. Professor M.Cl. Gertz, hovedmanden bag gymnasiereformen i 1903, brugte ikke udtrykket »almindelig dannelse«, men talte om »en højere human dannelse«, f.eks. i den berømte Reformationstale på Københavns Universitet i 1898.

Doktoranden forsøger at finde formildende forklaringer og undskyldninger for nogle af dem, der ikke passer ind i hans model og skema. Han bemærker rigtignok usikkerheden i brugen af begrebet, men især i de perioder, hvor almindannelse ikke opviste »retningsgivende funktion« (14 oa.). Jeg havde gerne set, at doktoranden mere myndigt havde spurgt sig selv, hvorfor mon så mange blev så vage i mælet, når de talte om almindannelse – og jævnlige gjorde det under anråbelse af det umulige i begrebets definering.

Når jeg understreger denne usikkerhed, kunne det tolkes som et selvforsvar! Det er nu ikke kun derfor! I indledningen til min egen disputats om dannelse og demokrati, skrevet i første halvdel af 1970'erne, har jeg nemlig været så letsindig at nedfælde følgende bemærkning:

»I slutningen af forrige århundrede og begyndelsen af dette blev der talt meget om »almindannelse«. Begrebet var mindre eksklusivt end »dannelse«, det var en bro mellem elite og masse; i hvert fald hos nogle rummede det en ægte forestilling om, at dannelse skulle skabe fællesskab og ikke markere skel. Ordet blev dog svækket af slid og for lidt præcision, men det havde endnu kraft til at optræde i let forklædning som »en fortsat almindannende undervisning« i lov om gymnasieskolerne af 7.juni 1958«.

Jeg havde brug for at rejse problemet om spændinger mellem

dannelse og demokrati – og udnævnte almindelig dannelses til et kompromis, der snart blev slidt. Dagens doktorand har helt loyalt refereret mine synspunkter. Men det er da provokerende at læse overskriften på det konkluderende kapitel i præses' værk: »almendannelsens slidstærke funktion 1775-2000«! En tankevækkende replik. Hvorfor skrev jeg, at den ofte citerede almindelige dannelses virkede så slidt og præcis?

Jeg vil forklare mit letsind ved at bringe et citat fra omkring år 1900; jeg har citeret det tidligere – også i min undervisning på den nu hedengangne Danmarks Lærerhøjskole. Citatet har en pædagogisk pointe. Teksten først, siden følger forfatternavnet:

»Der gives i vore dage en overtro på såkaldt almindelig dannelses – et ord, jeg er lidt bange for. Man læser for at opnå almindelig dannelses. Den bliver let så almindelig, at der slet ingen dannelses bliver af. Man læser snart om hvaler, snart om Kongostaten, snart om skuespilkunst, snart om tænder, snart om socialismen i Baiern, snart om folkeviserne i Serbien, snart om revolution i 1830 – mellem hverandre for at dannes almindeligt.

Men alle mennesker, der kan noget, kan noget særligt. Fra det særlige åbner sig vinduer ud mod det almene. Men der fører langt færre veje fra det rent almindelige til særkunds-kaben.

Bliver altså det spørgsmål stillet: hvad skal man læse? Så svarer jeg: Læs langt hellere ti bøger om én ting eller om én mand end hundrede bøger om hundrede forskellige ting«.

Forfatteren er Georg Brandes. Synspunktet er hentet i hans essay om læsning fra 1899, så vidt jeg ved oprindeligt et foredrag for dansklærere. (Georg Brandes: *Samlede Skrifter*, 12. bd., Kbh. 1902, 29-48; citat: 38 f.).

Fra det særlige til det almene er et pædagogisk princip, der udnytter det overraskende moment til at hidkalde engagerede refleksioner hos eleven. Reaktionen mod det almindelige kan tolkes som et opgør med pædagogisk tradition.

Hermed har jeg vistnok begrundet mit ønske om inddragelse også af begrebets diffuse karakter. Her vil jeg gerne tilføje, at dagens disputats har budt på indholdsrige nuancer til en bedre forståelse, hentet som bidrag fra dygtige lærere, f.eks. Chr. Flagstad og Ernst Kaper. For nu også at yde mit forslag vil jeg bede præses i en

stille stund overveje, om problemet måske primært er sprogligt, kun sekundært er pædagogisk. Dansk sprog har nemlig ikke den engelske sondring mellem ordinary og general – vi oversætter begge med almindeligt eller med en 1700-tals term: alment. Et dannet menneske: a man with an allround/general education er ikke helt det samme som a man with an ordinary education. Så vidt jeg kan se, var Madvig aldrig i tvivl: almindannelse betød an allround and general education. Gennem alsidig almindannelse lærte eleven *at tilegne sig forestillinger, at ordne dem – og selv at danne nye forestillinger*, som han udtrykte det i 1832.

Madvigs almindannelse forenede en material dannelse (fag, forestillinger, impulser) med en formal dannelse (ordningen). Næsten ordret blev den videreført af Kristian Kroman, professor i filosofi og en af positivismens fortalere. I bogen *Om Maal og Midler for den højere Skoleundervisning* (1886) definerede han almindannelsens opgave – uden at bruge ordet i citatet: »At give Barnet Anledning til at danne en Mangfoldighed af Forestillinger og Forestillingsforbindelser og at udvikle dets Evne til at ordne og beherske dette Indhold, det er ... al sjælelig Opdragelses direkte eller nærmeste Maal«. Kroman fastholdt den idé blandingen af formal og material dannelse, som Madvig havde udtrykt – og blev en ivrig fortaler for det sammenhængende skolesystem, der blev muligt efter det politiske systemskifte og realiseret for 100 år siden, i april 1903. I en dannelsesmæssig sammenhæng betød 1903-reformen, at skole og samfund fik samme målestok for almen dygtighed og dannelse. En utopi måske; men også en ledestjerne for det 20. århundrede.

Her skal kun nævnes én anden definition på almindannelsen – nævnt af Haue med nogen distance, anvendt af bl.a. Per Krarup. Det er Meir Goldschmidts definition i *Breve fra Koleratiden* (1865); heri brev 1853: »Ved Dannelse forstaar jeg den udviklede Evne til at være opmærksom, opfatte og tilegne sig en Tanke, være selvstændig i sin Dom, ville noget, om og noget ganske lidt paa Aandens Gebet« (Jf. Thorkild Bjørnvigs kronik i Politiken den 2. februar 1958: Din mening har frelst dig, din drønnert ...). Synspunktet fandt sidenhen en støtte i den (første) danske disputats om et pædagogisk emne, nemlig Axel Dam: *Om Muligheden for formel Opdragelse af de intellektuelle Evner* (1912). Denne var et op-

gør med den mere banale formaldannelse; Dam påviste, at det, der kan trænes med overførselsværdi for øje, ikke er særlige evner (grammatiske, matematiske e.a.), – derimod barnets opmærksomhed og koncentration. Den kan stimuleres og styrkes. Det lærte Goldschmidt os!

Når jeg har suppleret med en linje eller to fra den pædagogiske idéhistorie, skyldes det, at almindannelsen jo var en del af denne historie. Det ved Harry Haue naturligvis udmærket – derom vidner kyndige afsnit om Frederik Lange og Johan Victorinus Pingel. Men linjen burde tegnes tydeligere; det kunne gøres f.eks. ved hjælp af Sven Erik Nordenbos relevante pædagogiske forfatterskab; til dette er der mærkeligt nok ingen henvisning; jeg savner hans redegørelse for faget pædagogik i *Københavns Universitets Historie 1479-1979*, bd. X, 1980, s. 227-308; ligeledes savner jeg hans *Bidrag til den danske pædagogiks historie*, 1984. I litteraturlisten er også glemt Jesper Eckhardt Larsen: *J.N. Madvigs Dannelsestanker. En kritisk humanist i den danske romantik*, 2002. Her er tale om en begavet, indsigtsfuld studie, som Haue kender; han har givet en udmærket anmeldelse af den i årgang 2002 af årbogen *Uddannelseshistorie* (202 f.). En mystisk artikelforfatter, Alfred Hansen, optræder som ministeriel konsulent på side 275.

IV. Kilder og metoder

Kilderne er stort set alle normative og udtrykker forestillinger og synspunkter – om almindannelsens bestemmelse, opgave, faglighed og politik. Debatter og direktiver om fælles viden og fælles redskaber, om dannelse og dygtighed, om det almene som en fællesnævner.

Periode- og kapitelinddelingen er godt tænkt; men jeg ville stille mere åbne spørgsmål om almindannelsens funktion i de enkelte perioder – med færre bindinger af forud fastlagte forventninger og modeller. Målestokke finder jeg hensigtsmæssige, men fortrinsvis i kapitlernes konklusioner; de muliggør en komparativ vurdering af forandringer.

Derimod forstår jeg ikke de fem generelle kriterier på samfundets

krav til skolen. Nogle af dem ville måske nok være interessante som konklusioner på grundlag af empiriske iagttagelser, f. eks. forholdet til det nationale. Men hængende frit i luften begriber jeg ikke deres mening. Får vi en ny indsigt? Jeg synes det ikke. Ny indsigt får vi efter min mening heller ikke gennem brugen af de nævnte teoretikere. Jeg kan da godt se, at når Haue konstaterer perioder og personer, som stort set ikke anvender begrebet almendannelse, så studser han. Det kræver en forklaring. Så slutter han – rimeligt nok, skønt det er en slutning *e silentio* – at her var almendannelsen øjensynligt noget helt selvfølgeligt. Fornuftig snak, der slet ikke behøver en autoritær besværgelse om, at dette svarer til de »grundlæggende antagelser« i Scheins forstand. Overflødig, for den slags ændrer ikke styrken i Haues argumenter. De er normalt holdbare i sig selv.

Næppe mange kilder i den offentlige debat er overset i dette forløb; de synes loyalt refereret – et kæmpearbejde. Bl.a. dette vil gøre bogen uundværlig, når forskere skal undersøge gymnasiets udvikling i de 200 år. Referater af indkomne svar til ministeriet eller til GL er præcise. – Principielt må jeg anke over, at dagbladsdebatten i stor stil er brugt i *Gymnasieskolens* gengivelser, oftest som udpluk og citater fra kronikker o.l. Fremgangsmåden forsvares med, at »Gymnasieskolen« var det eneste organ, som var fælles for alle undervisere i gymnasiet; derfor fik en omtale af almendannelsen i dette blad nødvendigvis en central plads i kommunikationen (29). Argumentet er måske acceptabelt; men en gardering ved hjælp af den officielle indeksering af artikler og kronikker havde været fornuftig. Jeg vil tilføje, at en ordentlig gymnasielærer henter impulser vidt omkring, ikke kun fra *Gymnasieskolen* – bl.a. fra de elever, der strømmer ham eller hende i møde fra folkeskolen.

De to følgende oplysende bemærkninger er tænkt som et supplement. Jeg håber, de vil blive husket, når en kvik studerende søger et kulturhistorisk studieemne:

1. Jeg vil gerne have en systematisk viden om, hvordan skolerne præsenterede sig selv over for offentligheden, inkl. forældrene – både de offentlige og de private skoler – gennem skoleprogrammerne fra 1840. Erik Nørr har grundlæggende registreret skoleprogrammernes indhold for perioden 1840-

1958. Var almindannelse noget, der skulle tegne en lærd stand? Brugte latinskolerne selv »almendannelse« som en kvalifikation i deres promovering af sig selv over for deres omverden? Blev begrebet anvendt i de ikke så få artikler, der omtalte læreres overvejelser over materialer og metoder i undervisningen? Hvad betyder almindannelsen som nutidigt argument i de kæmpeannoncer, hvormed de enkelte gymnasier forsøger at fange elever og opmærksomhed på hinandens bekostning? – En systematisk analyse af rektortaler i forskellige perioder kunne formodentlig supplere billedet (Erik Lunds og Bülow-Hansens er f.eks. lødige i denne forbindelse).

2. Der findes i Københavns Universitets arkiv et særpræget normativt materiale, der er ukendt for de fleste forskere og mig bekendt aldrig har været systematisk udnyttet, nemlig de dimissionsattester, hvormed latinskolernes rektorer indtil 1850 indstillede deres udlærte disciple til examen artium ved Universitetet. Jeg har selv benyttet enkelte fra 18. og 19. århundrede for at danne mig et indtryk af forandringerne i kriterier. De er på latin.

I dette materiale finder vi både de traditionelle momenter i en almen dannelse, normalt betegnet eruditio (i.e. ud af den rå tilstand): memoria, imitatio, auctoritas. Men i stigende grad også begreber, der betegner nye almene forestillinger: *judicium* f.eks. (*vis judicandi*). Her opdukkes nye værdiforestillinger i spillet mellem skole, universitet og samfund just i den periode, da akademikerne blev en politisk magtfaktor. Havde man tilegnet sig systemets forestillinger og dannelse, var man accepteret. Håndværkersønnen C.C. Hall fra Christianshavn blev både konseilspræsident og kulturminister. Men han glemte almindannelsen i 1871-loven!

– Emnerne er hermed stillet til rådighed.

V. Almindannelse i masse-gymnasiet

Det hører til bogens jargon at tale om almindannelsen som et mere eller mindre »aktivt medie«. Efterhånden accepteres også andre

betegnelser, i slutningen af 1930'erne ordet »karakterdannende« – jf. folkeskolens formål fra 1937: »at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber«. Også i gymnasiet blev der i de år talt meget om karakteren og om opdragelse til personlig myndighed. Under datidens voldsomme begivenheder kunne der være brug for ordene, men de blev ikke uden videre accepteret i gymnasiekredse. Jeg vil citere en udtalelse af Højberg Christensen, fremsat 1942 i et udvalg om ændring af H.C. Ørstedes karakterskala: »Der drives Afguderi med »Karakteropdragelse« i Skolen; det staar os ældre og endnu mere de unge ud af Halsen. Det gælder, hvad man er, og ikke hvad man siger«.

Jeg synes, redegørelsen for efterkrigstidens »medborgerlige dannelse«, hele diskussionen om gymnasiet og demokratiet er en fornem beskrivelse. Sigurd Højbys og Hal Kochs indsats var på mange måder afgørende. Så tilgiver jeg gerne forfatteren, at undervisningsministeren i Knud Kristensens regering 1945-1947 pludselig hedder Mads Haarder (37), – det er næsten for meget af det gode. Han hed Mads Hartling! (andet fejlnavn (417): Ole Boserup skal være Ole Bostrup).

Også Per Krarup og Mogens Pihl blev hovedpersoner, men på det faglige felt, klassikeren og naturvidenskabsmanden; begge var ivrigt optaget af at definere gymnasiets indhold som et »studium generale« – et begreb, der efter min mening fortjener genbrug.

Den røde betænkning af 1960 sloges også med almindannelsens definering; en »almen humanisme« var just ikke nogen entydig størrelse. Grengymnasiet blev skabt, tilstrømningen voksede, det almene blev almindeligt. I de følgende år steg den gymnasiale procent af en årgang fra ca. 10 i 1960 til 38 i 1987! Der skete ændringer i de år, også de små symbolske; f.eks. at det fra 1961 var læreren, der udformede eksamensspørgsmålene, ikke censor; fra samme tid skulle læreren kunne begrunde sit stofvalg over for eleverne. Det var vistnok i 1961, departementschef Erik Ib Schmidt for første gang forkyndte, at det ville være vanskeligt at overinvestere i uddannelse. I 1967 indførtes Højere Forberedelseseksamen, uden at almindannelse dog figurerede som officielt formål. Mit retoriske spørgsmål lyder: Hvad har alt dette samt studenteroprør og styrelseslove med almindannelsen at bestille?

Doktoranden og jeg vil nok svare nogenlunde enstemmigt: mile-pælen i dette mylder var, at det i 1960'erne for første gang i dansk historie blev alment accepteret, at alle unge mennesker skulle have en eller anden form for faglig uddannelse. Det var skelsættende. Konsekvensen heraf (og af internationale begivenheder) blev forsøg på koordinering af skole- og ungdomsuddannelserne; Højbykitsen i 1973 var et sådant forsøg. Men i 70'ernes pædagogisk-politiske miljøer blev dannelsens dimensioner kun lidet værdsat; de druknede i revolutionær romantik. Sammenhængsforståelse fik højere prioritet i 1980'erne – i princippet med reverens for alle fag, men mest for sproglige og historiske sammenhænge. Gymnasiet havde altid haft noget at byde på – fagligt og alment, men under forudsætning af en vis koncentration hos både lærer og elev. Formaldannelsen havde stadig fortalere i gymnasiet inden for de fleste fag: at gøre sig umage, træne opmærksomheden, lære at lære var kendte begreber; almendannelse og studiekompetence blev signalord. Om gymnasireformen af 1987 med et nyt valggymnasium var det rette udtryk for forståelse af dette gymnasiale formål – signalordene som to sider af samme sag – er nok tvivlsomt.

Særligt og alment – et nødvendigt samspil i al ordentlig undervisning i folkeskole og gymnasium og på universitet. Massernes tilstrømning har øget behovet for, at samspillet bliver bevidst for både lærere og elever. Gymnasiet giver noget til dem, der ved, hvordan de skal gøre sig umage, og som medbringer et grundlag af kultur og arbejdsvaner fra folkeskolen. Dette er en del af konklusionen. Den har et politisk perspektiv.

Afhandlingen en landvinding, et vigtigt bidrag til uddannelseshistorien i Danmark. Der er kunstigheder, jeg kunne have undværet. Men substansen er stærk, resultat af et imponerende arbejde. Det tjener Syddansk Universitet, det unge Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og Gymnasieafdelingen i Undervisningsministeriet samt og især doktoranden til ære, at værket er ført til ende. Doktoranden har forbilledligt demonstreret både material og formaldannelse – såvel en indsigt i de talrige fag som en udviklet evne til at gøre sig umage. Mere almendannet kan man vistnok ikke blive!

Madvig vil glæde sig i dagens anledning.

Opposition ved professor, mag.art., lic.phil. Finn Hauberg Mortensen

Højtærede dekan, ærede publikum, kære præces,

1.

Som andenopponent er det først min opgave – om nødvendigt – at søge at overbevise salen, den lærde republik i almindelighed samt udvalget og dekanen i særdeleshed om det rimelige i at fastholde udvalgets positive indstilling til afhandlingen, hvis der ex auditorio er fremkommet en kritik, som kunne gøre det rimeligt at konkludere anderledes. At forsvaret er offentligt, og at der er mulighed for at opponere uden at være forpligtet officielt til at gøre det, er jo en væsentlig dyd ved doktordisputatsens akademiske ritual. Ved min forberedelse forestillede jeg mig ikke, at denne første talehandling kunne være tyngende. Men man kan aldrig vide. Selv om det naturligvis kun er en teoretisk mulighed, så kan et bedømmelsesudvalgs viden vise sig at komme til kort, når nye fakta eller synspunkter forelægges ex auditorio. Da er det andenopponentens opgave at forsvare udvalgets vurdering, ikke at drille doktoranden yderligere.

Hvad jeg nu har at sige, kan altså forblive usagt, hvis situationen skulle være til det. Når jeg medbringer et længere manuskript, er det dog fordi jeg i skrivende stund ikke anser det for sandsynligt, at en storm af kritik nu her i talende stund skulle have raset gennem salen og gjort det klart for de tilstedeværende, at afhandlingen i det væsentlige ikke lod sig forsvare, og at også bedømmelsesudvalget som følge heraf måtte stå for skud, fordi de havde indstillet den til forsvar. På baggrund af, hvad der er sket i dette lokale de sidste timer, finder jeg det berettiget at gå videre med at drille præces.

2.

Idet følgende har jeg rollen som 'djævelens advokat' – en betegnelse, som refererer til den katolske kirkes salig- og helgenkåringer, hvor én teolog blev udpeget til at forsvare den pågældendes hellighed, mens en anden – 'advocatus diaboli' – havde til opgave at angribe samme.

Først vil jeg foretage en eksamination af detaljerne, idet jeg spørger til, hvordan det forholder sig med afhandlingens akribi, dens nøjagtighed. Situationen er noget blandet, må man desværre konstatere. Afhandlingen er forsynet med en mængde banale småfejl, der fordeler sig over arter som forkert verbalbøjning, manglende kongruens, inkonsekvent brug af kursiv osv. – dertil kommer genuine tyrkfjel. Hvor mange er for mange? Jeg holdt op, da jeg havde talt 130 af slagsen i brødtekst og noter. Enhver må dog mene, at det i hvertfald bare er for meget, når doktoranden i to, korte Kierkegaard-citater, hentet fra *Ordbog over det danske Sprog*, dels begår fire afskrivningsfejl, dels erstatter den originale ordlyd »den der lever ethisk han udtrykker i sit Liv det Almene, han gør sig til det almene Menneske.« med den langt mindre forståelige: »den der lever etisk han udtrykker i sit Liv det almene Menneske.« (s. 16)

Disse typer af småfejl synes at have faldende frekvens gennem bogen, og de findes oftest i noterne. I de fleste tilfælde er de til at gennemskue eller se bort fra, men de sætter en plet på et værk, der i øvrigt er smukt, gennearbejdet og iklædt flot udstyr i form af bind, billeder og behageligt papir. Andre detaljer støtter dog det indtryk af hastig slutredaktion, som korrekturfejlene efterlader. Fx er småord efterladt i en del sætninger. S. 43 nævnes *Den røde betænkning* fra 1960. Om samme – dvs. om den publikation, der retteligt hedder *Betænkning nr. 269. Det nye gymnasium* – får man noget sent i note 99, s. 389 at vide, at den »herefter« vil blive omtalt som »den røde betænkning'«.

Personregistret er en stor hjælp under læsningen af denne 600-siders mursten af en afhandling, hvor navnene ikke sjældent står tæt. I de stikprøver, jeg har foretaget, har der så godt som hver gang været bid, idet personer, som er nævnt i brødteksten, samvittighedsfuldt er noteret i personregistret. Reglen gælder

dog ikke uden undtagelser. Falkenstjerne er nævnt i brødteksten uden at figurere i personregistret. Det skyldes formentlig, at registeret opfatter ham som del af en bogtitel – hvad han jo også har været for andre end doktoranden – og at personregistret helt på linje hermed så har undladt at anføre ham. Brødteksten nævner s. 303 »Falkenstjernens Litteraturudvalg« helt uden kursiveringer og s. 436 med begge ord kursiveret, hvor bogen ellers følger den normale praksis at kursivere udgivne enkelttitler og ikke navne. Som bekendt var Falkenstjerne en person med fornavnet Vagn og medudgiver af en ikke ualmindelig *Håndbog i dansk litteratur* i 3 bd.

Andre eksempler kan ses s. 303 og s. 158-59, hvor en række litterære værker nævnes. Doktoranden »Molbechs *Anthologie*« s. 158, mens han på flg. side skriver »Molbechs *Læsebog*«. Den læser, som ikke skulle have sin Molbech helt present, kunne forledes til at tro, at det drejer sig om samme bog. Jeg formoder, at det drejer sig om *Dansk poetisk Anthologie*, 1830 og om *Dansk Læsebog*, 1832. Det følger grundreglen, når kun det førstnævnte eksempel – hvor forfatteren står i ordinær og titlen i kursiv – giver adgang til optagelse i personregistret, mens det følger lex Falkenstjerne, når der ikke henvises til Molbech i forbindelse med »Molbechs *Læsebog*«, hvor brødteksten anfører både forfatter og bogtitel i kursiv. Samme falkenstjerne-lov omfatter »Mynsters *Betragtninger*«, der nævnes s. 159 og 159, og hvor både forfatter og titel er kursiveret, hvilket giver anledning til, at Mynster ikke omtales. Systemet bekræftes af, at både Oehlenschläger, Poul Martin Møller og Holberg, der ikke er kursiveret s. 159, alle optræder i personregistret med henvisning til denne side. Bedst som man tror at have forstået den sindrige logik, møder man imidlertid s. 159 »Borgens *Vejledning til Udarbejdelser i Modersmaalet*«, hvor forfatternavnet ikke er kursiveret og derfor burde optræde i personregistret, hvad det dog ikke gør. Ydermere efterlades læseren med en person uden fornavn eller initialer og med en bogtitel, der som de øvrige nysnævnte ikke er ganske korrekt.

Den manglende finish i registret genfindes desværre, dels i form af inkonsekvens i forhold til brødteksten, dels i form af skrivfejl i de registrerede navne. I forbifarten noterer jeg hele to i forbindelse med Hans-Georg Gadamer (s. 594) – desuden at sociologen Karl

Mannheim har ændret navn til Karl Mannerheim både i brødtekst og register. Videre undrer jeg på, hvorledes Johan Fjord Jensen er blevet til Johannes ditto og Bo Hakon Jørgensen til Bo Haakon Jørgensen (s. 595). Så er det straks mere forståeligt, hvorfor registret blander de to personer sammen, som begge hedder J.L. Heiberg. Med fare for at trætte forsamlingen skal jeg pege på, at den ældre af slagsen var æstetisk kritiker og teaterskrædder, levede mellem 1791 og 1860 – og ophav til mange negative forventninger til smagsdommere – mens den yngre navnebror var filolog, matematikhistoriker, levede mellem 1854 og 1928, hvor han bl.a. bidrog til skoledebatten. Lignende fejl kan findes i litteraturfortegnelsen, hvor fx Torben Kragh Grodal er blevet til J. Grodal.

Mere upraktisk er det dog, at registret ikke omfatter personer nævnt i teksterne til afhandlingens illustrationer. De er af høj kvalitet, også teknisk, og de er i samspil med billedteksterne ofte gode til at levere perspektiv på den løbende fremstilling.

Fodnoterne er mange, oplysende og veldokumenterede. Doktoranden må krediteres for de mange relevante personoplysninger, han har samlet om gymnasiedebatternes deltagere, som for en dels vedkommende ikke ellers har været 'offentlige personer'. Kun i ganske få tilfælde er der småproblemer i selve noterne – fx i form af gentagelse af allerede givne oplysninger (note 66, s. 87), manglende anførelse af initialer (note 1, s. 93), manglende anførelse af udgave (note 43, s. 166), manglende anførelse af bogtitel (note 55, s. 341). Igen savner man dog at kunne gå ind via personregistret, der fx henviser til Curt Hahn Kristensen s. 46 og 68, men ikke til s. 159, hvor han nævnes i note 30. I alle tre tilfælde drejer det sig om hans afhandling om *Seminarium Pædagogicum*.

S. 124f. hedder det om juristen Tage Algreen-Ussing: »Han indledte i 1835 en af sine artikler med at fastslå, at han ikke ønskede disciple, der skulle sidde nogle Foraar bort for at berigtige en Trykfeil i en støvet Foliant«. Sætningen, som jeg nu har citeret fra afhandlingen har det snedige ved sig, at den i sin indledning er et referat og i sin afslutning et citat fra Algreen-Ussing. Man kan se, at ortografien skifter undervejs, men der har ikke været råd til et indledende citationstegn, som kunne forberede læseren på det afsluttende ditto, der rigtignok er sat ved sætningens ophør. Herefter henvises der sjovt nok til en fodnote, der meddeler, at

Algreen-Ussings artikel fra 1835 blev trykt i avisen Dagen allerede i 1833.

Man skal kun hænge sig i småting inden for rimelighedernes grænse, så jeg vil nu tillade mig at konkludere, at der *også* med henvisning til afhandlingens teknikaliteter på mikroplanet er grund til at ønske bogen en andenudgave.

Dertil bør imidlertid føjes, at man allerede som læser af dens førsteudgave er godt hjulpet af dens effektive fremstillingsgreb på makroplanet: Doktoranden har sørget for et godt flow i hvert af de 14 kapitler, hvor problemformuleringer og opsummeringer på aristotelisk og forudsigelig vis omkranser afhandlingen af stoffet. Også som helhed er afhandlingen velkomponeret med sine indledende teori- og metodeovervejelser og sine afsluttende afsnit uden for kapitelfølgen til konklusion og resumé. Som læser af denne afhandling er man tryk. Skulle man ønske sig noget, var det måske færre reformuleringer og – i slutfasen på det historiske forløb – færre referater af færre detaljer i brydningerne mellem de stridende fraktioner af gymnasielærere. Fremstillingen bevæger sig her i retning af grænsen til en generel institutionshistorie uden dog at miste sit blik på almindannelsen.

Jeg skal nu spørge, om præces har kommentarer til det, der nu er lagt frem.

Min delkonklusion er, at jeg har reservationer i forhold til fremstillingens akribi, men også konstaterer, at doktoranden har leveret de gode organisatoriske rammer, som læseren kunne ønske om en stofmættet og omfattende studie. Det bør stå klart, at det langt fra har været ukompliceret at skulle styre afhandlingens problemstilling gennem dens heterogene materiale. Organisationen og fremlæggelsen af materialet har krævet en betydelig arbejdsindsats og bidrager til afhandlingens kvaliteter.

3.

Efter turen i udenværkerne er tiden kommet til at gå til værks og i dialog. Jeg vil nu berøre syv emner, som jeg finder giver anledning til at stille spørgsmål:

Første emne: Dannelse, almendannelse og studieforbereelse

Den ledestjerne-metafor, som med pædagogisk sans er monteret ikke blot på bogens omslag, men i finalen på dens konklusion og resumé (s. 549 og 561) udpeger den hovedlinje, som ifølge af-handlingen går gennem den gymnasiale undervisning i Danmark de sidste knap 200 år. Uden almendannelse ingen genuin gymnasial uddannelse, jf. også af resuméets titel, »Almendannelse som gymnasiets ledestjerne«. En overordentlig høj forventningshorisont er altså knyttet til begrebet almendannelse, men at det også selv er set fra et højt og formentlig mindre klart belyst sted, forstår læseren, når den ellers refererende og ræsonnerende fremstilling pludselig kammer over i en hård dom over de formastelige aktører i diskussionen, som ikke har fattet, hvad der er op og ned i forholdet mellem dannelse, studieforbereelse og almendannelse. Disse vankundige har den fælles undskyldning, at de ikke har læst disputatsen, men det får ikke hjælpe. Julius Paludan – ham, der fik den lærestol, som Georg Brandes ikke fik – får fx s. 557 får følgende skudsmål:

»Hans opfattelse må have været, at kunne almendannelse ikke værne om det bestående, måtte begrebet miskrediteres. Altså et regressivt brug af begrebet, der som forudsætning havde en falsk distinktion mellem skolens almendannende og studieforbereende opgave.«

Baggrunden for dette udsagn findes allerede s. 25, hvor doktoranden kort meddeler, at det er hans »udgangspunkt, at det ikke er muligt at skelne mellem studieforbereende og almendannende elementer.«

I den senere del af det skildrede historiske forløb træder fx den norske professor i naturvidenskabernes didaktik Svein Sjøberg ligeledes ved siden af:

»Det nærmeste han kommer på en definition af almendannelse, er, at det er noget fælles, og som skal ud til alle, ikke blot til en elite.

Sjøbergs brug af almindannelse er således helt anderledes end min, og efter min opfattelse mangler han den i min undersøgelse helt afgørende distinktion mellem dannelse og almindannelse.« (s. 34)

Heller ikke professor Jan Thavenius, der gennem mange år har opbygget et forskningsmiljø vedr. kultur- og litteraturpædagogik ved Lunds Universitet er for heldig:

»Imidlertid eksisterer der en anden modsigelse i Thavenius' dannelsesbegreb, og det skyldes efter min opfattelse, at han ikke skelner mellem almindannelse og dannelse.« (s. 35)

Når doktorandens således eksplicit fremlægger af sit synspunkt bør det roses. Problemet er, at hans markante skel mellem dannelse og almindannelse er yderst kort begrundet s. 21-22 og ikke synes at kunne anfægtes.¹ Tilbage står spørgsmålet om konsekvenserne af, at undersøgelsen er afvisende eller negativ i forhold til faktisk formulerede begrebsforståelser, som ikke lever op til dens egen begrebsdifferentiering. Det kunne jo være, at de pågældende havde ret, således at deres begrebsforståelse burde ændre den basale forståelse, som nærværende begrebshistorik bygger på. Det kunne i hvert fald være en rimelig forventning, at ingen af de i det historiske forløb forekommende anvendelser af kernebegrebet og dets umiddelbart tilliggende begreber forvises fra analysen. I stedet bør kvaliteten i afhandlingens basale model vise sig i evnen til at omfatte sådanne anvendelser. Jeg går ud fra, at doktoranden vil kunne være enig i dette krav, som er langt nemmere at stille end at leve op til.²

Den unge Søren Kierkegaard drømte ofte på papir om et »archimedisk Punct«, som ville kunne give ham mulighed for at flytte rundt på universet. I sommeren 1835 skrev han begejstret om naturvidenskabsmændene, »som ved deres Speculation have fundet eller stræbt efter at finde hiint archimediske Punct, som er intetsteds i Verden, og nu derfra have betragtet det Hele og seet Enkelthederne i det rette Lys.« (Pap, bd. 1, s. 49). Han var ved at gennemføre en vigtig fase i sin individuelle dannelsesproces, og der foregik på stor distance af den formelt organiserede almindannelse, som han hav-

de mødt i skolen og på universitetet. Kierkegaards notat dokumenterer således, at doktorandens skel mellem dannelse og almindelse fungerer. Den unge student var i gang med at gennemse alle videnskabsområder for at finde deres basale erkendelsesformer og -områder, idet hensigten var at finde en sandhed, han kunne leve for og forholde sig akademisk professionelt til. Allerede en halv side længere fremme i teksten var han kommet et skridt videre i sin dannelsesproces. Han skriver: »Mig har altid Livet i Kraft af Fornuft og Frihed interesseret mest, at klare og løse Livets Gaade har bestandig været mig Ønske.«(samme, s. 49) Intet mindre kunne gøre det. Men at bruge 40 år i de naturvidenskabelige iagttagelsers ørken som forudsætning for at løse naturens gåde, forekom ham nu for kostbart, og dertil unødvendigt, for han havde fundet ud af, at alle naturfænomener havde en side, der ikke krævede indsigt i naturen så meget som i den menneskelige eksistens. Som andre romantikere formulerede han det da som sin specielle opgave at finde sit såkaldt 'bedre' eller 'egentlige jeg'. Han skriver:

»Jeg vil nu forsøge rolig at fæste Blikket paa mig selv og begynde inderlig at handle; thi kun derved bliver jeg istand til, ligesom Barnet ved sin første med Bevidsthed foretagne Handling kalder sig: 'jeg', saaledes istand til i dybere Betydning at kalde mig: 'jeg'.« (samme, s. 59)

Det første ord i brødteksten til kapitel 1 i dagens afhandling er »Jeg« (s. 13). I lighed med de gamle mestre træder doktoranden også eksplicit frem som et 'jeg' flere steder i den tekstur, han har vævet. Dertil kommer, at han kan bese på bogens afsluttende bilde (s. 531). Hvad der nu er ridset op, skal hverken bruges som baggrund for at spørge præces om hans 'jeg', hans private værdiorientering eller om hans professionelle identitet som humanist og historiker. Mit spørgsmål vedrører afhandlingens arkimediske punkt – og dermed også grænseflader og skæringer i din egen konstruktion af det basale begreb om almindelse i forhold til begreber som dannelse og studieforberedelse. Helt konkret vil jeg spørge til s. 538 for oven, hvor du taler om »et fuldt udfoldet almindelsesbegreb.« Hvad er det? Hvorfor? Hvornår? For hvem?

Andet emne: Ontogenese og fylogenese

Kierkegaard forsvarede i 1841 sin eneste én formelt kvalificerende akademiske afhandling, magisterafhandlingen *Om Begrebet Ironi med stadigt Hensyn til Sokrates*. Projektet havde stort vingefang. I oversættelse fra latin til dansk lyder en af de teser, han ville forsvare, at: »Ligesom filosofien begynder med tvivl, således begynder et liv, der skal kaldes menneskeværdigt, med ironi.« (SV 3, bd. 1, s. 342) Når han senere kaldte sig »Ironiens Magister«, var det fordi, han placerede sig selv, Jesus og Sokrates i samme altomfattende bevidsthedshistoriske forløb. Sokrates så han som »det Intet, med hvilket der dog maa begyndes« (SV 3, bd. 1, s. 226), altså som den der med sin ironi afslører oldtidens hedenskab, men som ikke selv bringer noget fremadrettet. Det kom med Jesus, men herefter fulgte en ny hedenskab i kristendommen, som hr. Søren kunne tage sig af. Afhandlingens anden del følger den bevidsthedshistoriske udvikling frem til denne samtidige romantisme, hvor ironien nihilistisk kunne gælde alt og alle og således kunde kaldes ubehersket. Det alternativ, som Kierkegaard selv bekender sig til i afhandlingen, er ironien forstået »som behersket Moment« (s. 326). Som forbilleder nævner han Goethe og Heiberg, som i deres liv og værk gør ironien til redskab i stedet for at være behersket af den. Ironien blev for Kierkegaard begyndelsen til den personlige dannelsesproces (ontogenesen), og dermed for den enkelte side-stykke til, hvad Kierkegaard forstod som Sokrates' indsats i menneskeartens bevidsthedshistorie (fylogenesen).

Når jeg nævner netop denne forståelse af ontogenese/fylogenese, er det fordi der i det danske 1800-tal, hvor forestillingen om almendannelse invaderer uddannelserne, også er andre dannelsesforestillinger end den, som repræsenteres af dannelsesromanens allerede i det tidlige 1800-tal velkendte model: hjemme-ude-hjem, hvis tre trin ofte betegnes med deltitlerne i M.A. Goldschmidts roman *Hjemløs* fra 1853-57. Netop til hans forståelse af 'dannelse' refererer autor flere gange med tilslutning (jf. s. 44).

F.C. Sibbern, Poul Martin Møller og Kierkegaard omtales kort s. 83 som eksponenter for en dansk personlighedsfilosofisk tradition, der holdt fast i konkrete eksistensformer og bevidsthedsudtryk.³ Derved stillede de sig kritisk i forhold til tidens ledende viden-

skabsfilosofi, hegelianismen og dens danske fortalere, fx den allerede nævnte ældre Johan Ludvig Heiberg. Denne brudflade vedrørte i høj grad forestillingen om udvikling, herunder personlighedsudvikling. Fx diskuterede man, hvorvidt en sådan udvikling burde opfattes som kontinuert eller diskontinuert, subjektivt eller objektivt idealistisk, afsluttelig eller ej, religiøst eller humant begrundet. Med afhandlingens terminologi må disse debatter anses som den snævre skoledebats nærmeste omverden, og kan man vanskeligt forestille sig dem som konsekvensløse for samtidens debat om og praktiseren af dannelse og almendannelse, forstået på afhandlingens præmisser. At begge dele var til almen debat, før det blev en skoledebat, viser afhandlingen ved i sine første kapitler at have bredere perspektiv. Men fra kapitel 5, der dækker perioden 1830-45, tabes imidlertid en stor del af interessen for den samtidige debat, der måske også kunne have bidraget til afhandlingens egen basale begrebsafklaring. Denne efterlysning skal ikke forstås som en anke over, at det her undersøgte felt har været for småt, men som et spørgsmål til konsekvenserne af den bortskæring, der er foretaget.

På den baggrund skal jeg bede om grunde til den noget begrænsede interesse for dette felt. Desuden skal jeg bede om kommentar til forholdet mellem det analyserede felt og dets omverden således som det udfoldes gennem de perioder, der beskrives. I sammenhæng hermed kunne med fordel have været anlagt en bredere vinkel på de seneste tiår, hvor et internt gymnasiesynspunkt fastholdes, mens der ikke lægges afgørende vægt på fx ændrede forventningshorisonter hos de elever, der forlod folkeskolen for i stigende antal at støde mod eller bekræfte gymnasielærernes normer. Jeg efterlyser altså overvejelser over forholdet mellem det analyserede område og dets kontekst, som i afhandlingen kaldes omverdenen. Hvilke kriterier sætter denne omverden, og hvor kommer dynamikken i den gymnasiale uddannelse fra?

Tredie emne: funktionsbegrebet

Kierkegaard skriver i sin magisterafhandling, at en skildring af Sokrates er lige så vanskelig at gennemføre som »at fastholde Billedet af ham, ja det synes umuligt eller idetmindste lige saa besværligt

som at afbilde en Nisse med en Hat, der gjør ham usynlig.« (samme, s. 72)

Kierkegaard måtte skildre den usynlige, der ikke havde efterladt en linje og hvis væsen var negativitet, via en kritisk-filologisk gennemgang af Xenophons, Platons og Aristophanes' skrifter. Han bruger tillige en Hegel-inspireret dialektisk argumentation for at vise, hvorledes det er muligt at opfatte Sokrates' standpunkt i bevidsthedshistorien som ironi, hvorledes denne opfattelse muliggøres, og endelig hvorledes den nødvendiggøres.

Målet med dagens afhandling har ikke været at analysere almindelsen 'i sig selv'. Den findes kun i brug, og det bliver en udfordring, at både den og det overordnede begreb ændres afgørende gennem det forløb, som skildres. I stedet for Hegel har doktoranden grebet til Luhmann, Schein og andre teoretikere – han har skåret sine fem målestokke og defineret sine fem kriterier.

I forbindelse med denne konstruktion skal jeg bede doktoranden uddybe, hvad det indebærer s. 537, når konklusionen bruger modellens funktionalitet som argument for at opstille fem målestokke, idet du skriver »For at gøre denne model funktionel blev der her opstillet fem målestokke, der skulle gøre det muligt til enhver tid at bestemme almindannelsens funktion.« Her indgår begrebet funktion i to sammenhænge, der begge *kan* forstås dagligsprøgligt. I løbet af analysen og på strammere form sættes almindelsesbegrebet i imidlertid forhold til »neofunktionalisten Niklas Luhmanns kommunikationsteori« (s. 538), og modellen i kapitel 1 er kvalificeret ved samme teori (jf. s. 23).

Jeg beder hermed præces uddybe sit funktionsbegreb.

Fjerde emne: begrebsfunktion

Forsøget på at etablere en forståelsesramme for undersøgelsen på baggrund af forskellige teorier er originalt, og den opstillede model synes ofte fungibel.

Det virker overbevisende, når doktoranden hævder, at man i forbindelse med visse fag og debatter ikke taler om almindelse, netop fordi det er en selvfølge (jf. s. 538). Schein kan støtte til dette

ræsonnement, og for så vidt er alt godt. På s. 544 påpeges det imidlertid, at »undervisningen i de perioder, hvor begrebet ikke blev brugt, naturligvis også har haft en almendannende funktion.« Så vidt jeg kan forstå argumenteres her for, at almendannelse eksisterer til trods for at begrebet ikke eksisterer, netop fordi almendannelse eksisterer som fænomen.

Det tjener præces til ære, at han vurderer forholdene i de enkelte perioder og konkluderer s. 545 øverst, at virkeligheden ikke passer til teorien. Dette er et blandt flere eksempler på en empirisk afprøvning af en teoris rækkevidde.

Alligevel kan man være usikker på forståelsen af almendannelse som kategori. Det er en præmis, at almendannelse skal forstås som et begreb, eller evt. som et medie, ikke som et fænomen. Men spørgsmålet er, om almendannelse ikke alligevel har karakter af et fænomen i en række tilfælde. Der synes allerede i den centrale fastlæggelse af undersøgelsens problemstilling at være tale om en glidning fra første til anden sætning:

»Undersøgelsen har til hensigt at kortlægge almendannelsens funktion i de almene boglige ungdomsuddannelser i Danmark fra oplysningstid til nutid. Den forsøger at bestemme, hvorvidt almendannelse som begreb formåede at skabe overensstemmelse mellem... « (s. 14)

Går vi videre til modellen, og dermed undersøgelsens centrale påstand, synes den at vedrøre almendannelse som fænomen og ikke som begreb. Det hedder her:

»Almendannelse udvikles i en højere undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har adgang til og brug for med henblik på elevernes modning og refleksion over deres eget forhold til medmennesker og samfund.« (s. 19)

Bogens titel og deltitel kan umiddelbart synes at sende hvert sit signal, således at titlen vedrører begrebet og deltitlen fænomenet. Måske findes forklaringen på dobbeltheden s. 20, hvor der tales om »almendannelsens funktion som begreb«. Kan det lade sig gøre at tillægge et sådant metabegreb den samme slags funktion som en

termostat, som – netop fordi den kan reagere på forskellige temperaturer – er i stand til at holde kølevandets temperatur konstant og dermed motoren ubesværet kørende. I givet fald kunne man opfatte »almendannelsens funktion som begreb« som en tematisering, der med sin evne til at lade betydninger flyde og skifte over tid er medvirkende til at holde den gymnasiale uddannelse i konstant udvikling.

Hvis dette er en rimelig oversættelse til normalsprog, hvordan skal man da forstå s. 19 nederst, hvor de tidligere nævnte målestokke oprettes som hjælp til »karakteriseringen af almindelse« med den begrundelse, at »Almindannelsens funktion er vanskelig at iagttage«.

I *Erasmus Montanus*, bringes fænomen og begreb i så uklart forhold til hinanden, at Jakob siger til sin lærde bror: »Jeg vilde gerne vide, at naar Maansoeren vinder Disputationen, om Per Degn da strax bliver forvandlet til en Hane?« Med henblik på ikke at geråde i en sådan kvide vil jeg bede præces kommentere almindelse som begreb, som fænomen og som begreb i funktion.

Femte emne: objekt og subjekt

Med afsæt i Luhmann-præsentationen får læseren s. 23 en yderligere begrundelse for skellet mellem dannelse og almindelse: »I de sidste 170 år har det gymnasiale system brugt almindelse som sit mål og samtidig placeret dannelsen uden for systemet.« Det gymnasiale system opfattes her som en helhed, således at udsagnet også dækker de officielle formålsformuleringer i perioder, hvor debatten havde fundet andre medier. Undersøgelsen antager ubesværet en systemintern forståelse af sit sagsområde. Yderligere hedder det at: »Almindelse er, fordi den er bundet til den gymnasiale undervisning, en terminal proces, hvorimod dannelse er et livslangt projekt.« (s. 25)

Denne skelnen betyder, at dannelse synes henlagt til magtfri privatsfære, hvor den enkelte livet igennem danner sig, mens almindelsen holdes inden for gymnasieskolens mure, forvaltet af stat, amter og professionelle i rollerne som ledere og lærere. Man kunne alternativt have antaget, at begge dele var underlagt en øko-

nomisk og kulturel magtstruktur, og noget sådant ville formentlig have skærpet undersøgelsens interesse for den hegemoniforvaltning, som almindannelsen har været medspiller i.

I diskussionen indgår godt nok spørgsmålet om, hvorvidt almindannelsen er tilgængelig for alle, således at progression knyttes til stigende elevvolumen, jf. skildringen af Århus-rektoren E. Jacobæus s. 266. Tilsvarende karakteriseres opfattelsen af almindannelsen som positiv, når den er »tidsåndens fødselshjælper« (s. 295). Derimod står spørgsmålet om almindannelsens ideologiskabende funktion ret blegt. På det område adskiller den sig ikke meget fra sit referat af Lütken og Madvigs synspunkter s. 113, hvor det hedder, at de var enige om, »at almindannelse var noget, der kun kunne udvikles i en formaliseret undervisning, mens dannelse var et personligt livsprojekt, som naturligvis måtte blive meget påvirket af den grad af almindelig dannelse, som den enkelte fik i skolen. De havde begge en dynamisk indstilling til den lærde skoles udvikling.« Javel, men de samfundskræfter, som både den enkelte og skolen er i udvekslingsforhold med, bliver let usynlige i en sådan formulering, ikke mindst fordi begrebet dynamik ligeledes savner et magtaspekt, men reserveres til brug for beskrivelsen af forholdet mellem gymnasiet som institution og fagrækken (jf. s. 260 øverst). En undtagelse i den sammenhæng er referatet af venstrefløjsindlæggene i RUGU-debatten s. 429ff.⁴

Skellet mellem dannelse og almindannelse synes også at implicere et skel mellem på den ene side en elev og læringssynsvinkel og på den anden side en lærer/institutions og undervisningssynsvinkel. Billedet står dog noget sløret, bl.a. fordi nogle debattører knytter almindannelse til arbejdsmetoden, således som undervisningsminister Jørgen Jørgensen (s. 393) i 1959, eller som andre samtidige til undervisningsprocessen eller metoden (s. 394f.). I forlængelse heraf kan almindannelse i et debatindlæg fra 1982 defineres som en evne til at beherske dagligdagen (jf. s. 482), og så er vi langt ovre i helt at gøre den til en subjektbåret kategori, der er resultat af læring. Den foreløbige afslutning skildres s. 532 f. i en diskussion af almindannelsesbegrebet i forhold til kvalifikations- og kompetencebegreberne.

På baggrund af det just fremførte, ønsker jeg at bede doktoranden om at kommentere, dels sin behandling af almindannelse i

lyset af samfundets hegemoni, dels sin forståelse af begrebet i relation til skellet mellem læring og undervisning.

Sjette emne: Faget historie

Autor er historiker og har gennemført en historisk undersøgelse ved hjælp af metodegreb, hvoraf nogle er del af og andre nye for faget. Det hører til denne afhandlings dyder, at den kan have afsætt i et fag uden at lade det skygge for de øvrige, at den kan anvende og samtidig overskride dette fags metoder, således at den også i sin tilgang til stoffet bliver et pionerarbejde.

Faget historie har imidlertid også en anden rolle i afhandlingen, nemlig som et undervisningsfag i det analyserede felt. Doktoranden lægger ikke skjul på, at han har en særdeles omfattende undervisningserfaring som lærer i gymnasieskolen i fagene historie og oldtidskundskab, ligesom han har været virksom i udviklingen af disse fag i skolen. Hans arbejde med afhandlingen formår på positiv måde at trække på disse erfaringer fra og med pædagogikum på Horsens Statsskole, jf. s. 450. Det foregår på en måde, der er så afbalanceret, at historiefaget selv for en dansklærer kun i middelsvært grad forekommer at være overprioriteret.

På s. 142 kommer historie for første gang ind i diskussionen som ét af fagene i den provisoriske plan, og det har formentlig været lidt nedslående, at der ikke tales almindelse i den sammenhæng. Her må både Luhmann, diskursanalysen og Schein på banen for at forklare, at når man ikke talte om almindelse, så var det fordi dette var en trivialitet. Er den forklaring ikke igen et eksempel på en penduleren mellem begrebet (som ikke er der) og fænomenet (som gør dette rimeligt). Samme forklaringsmodel genfindes i flere næsten enslydende varianter fx s. 179 nederst.

Man kan imidlertid på s. 142 også lade sig nøje med autors bemærkning om, at almindelse kun i den pågældende fagbeskrivelse blev brugt i »i forbindelse med fag, der skulle flyttes fra det første universitetsår til den lærde skole.« En sådan nøgternhed er velgørende i sammenligning med de gætterier, som autor flere andre steder udfolder, når teori og virkelighed brydes. Jeg henviser fx til s. 151 og til s. 385, hvor det i en kommentar til en tale af

undervisningsminister Jørgen Jørgensen hedder med en sammenkobling af begreb og fænomen:

»Mon ikke denne sjæl var hans måde at sige almindelse på? Han nævnte, ifølge referatet, ikke almindelse, men de begreber, han anførte, var stærkt beslægtede hermed, og også fra ministeriel side var der lagt op til en bredt funderet almindelse.«

Hvis denne afhandling var blevet skrevet med en anden faglig baggrund, ville den nok være anderledes, trods autors balancegang. Hvis han havde haft dansk som fag, ville han formentlig ikke blot have overbetonet vigtigheden af dette, men tillige inddraget Flemming Conrads disputats fra 1996, som med sin titel *Smagen og det nationale. Studier i dansk litteraturhistoriskrivning 1800-1861* måske ikke signalerer den store relevans i sammenhængen, men som ikke desto mindre fremlægger et vægtigt materiale om forskningen og undervisningen i dansk litteratur, på universitetet og i en del af skolesystemet. Det belyses her, hvorledes almindelsesbegrebet spiller en vigtig rolle.⁵

Jeg skal derfor spørge, hvorvidt autor blandt sine særdeles vidtstrakte undersøgelser er stødt på den pågældende afhandling.

Syvende emne: almenhed og etik

Almindeligt kan noget som bekendt være på mere end den gode og den dårlige måde. I *Politiken*, 11. februar 2003 findes en artikel af Trine Lundager med overskriften »'Gymnasiet er for alle'«, hvori undervisningsminister Ulla Tørnæs' planer for stramning af reglerne for oprykning til næste gymnasieklasse præsenteres som led i den forestående gymnasiereform. Her siger Kristine Permild, elev i Gladsaxe Gymnasium, at

»- 'Jeg er imod, at gymnasiet bliver for eliten. Det hedder det almene gymnasium, fordi det er for alle, og det skal det blive ved med at være', siger Kristine Permild, der er overbevist om, at lysten og ikke evnerne er det væsentligste for et succesfuldt valg af ungdomsuddannelse.« (1. sektion, s. 5)

Denne klart volumenorienterede definition bør suppleres med en kvalitativ eller værdiorienteret, ligeledes fra organet for højere oplysning – 17. januar 2003, hvor Søren Vinterberg præsenterer en radioudsendelse om en ny bog af den »kulturkonservative« amerikanske litteraturforsker Harold Bloom:

»Er læsningen et bolværk mod barbariet – måske endda det sidste og eneste bolværk? Dét indtryk giver den berømte og berygtede amerikanske litteraturprofessor Harold Bloom, når han med bogen 'Hvordan man skal læse og hvorfor' synes at betragte litteraturen som (eneste) hovedvej til almindelse. Men hans eget katalog over bøger, enhver dannet amerikaner skal have læst, favoriserer hvide, mandlige, engelsksprogede forfattere – og hvor almen er dén dannelse så? Egon Clausen har læst den første af den kulturkonservative ronkedors bøger, som er blevet udgivet på dansk.«

Her vil jeg da vende tilbage til den lidt kiksede gengivelse af Kierkegaard s. 16 i afhandlingen, hvor den etiske eksistens defineres som en realisering af »det Almene«, forstået som det fælles humane. På de sidste sider i sin disputats elaborerede han på begrebet »Humor«, som han i senere værker forstod som den højeste form for etisk eksistens uden for kristendommen, og som Harald Høffding gjorde til centralbegreb i afhandlingen *Den store Humor* fra 1916. Høffding skriver her afsluttende om humor, at

»Den forholder sig humoristisk til sig selv. På virkelighedens grund ser den menneskelivet udfolde sig fra højst forskellige udgangspunkter og under højst forskellige brydningsforhold, og den forstår, at al udvikling foregår sporadisk. Derfor undrer den sig ikke over, at totalfølelserne bliver af forskellig karakter. Det er ikke underligt, at ikke alle er humorister. Og selv om de var det, ville de være det på hver sin måde.« (s. 176f.)

Med afsæt i de tre citater fra gymnasiets 'omverden', vil jeg stille doktoranden to spørgsmål. Først vil jeg bede om en uddybning af det evt. etiske aspekt i almindelse, gerne knyttet til afhandlingens undersøgelse af betoningen af karakterdannelse hos de unge under anden verdenskrig. Det andet spørgsmål kan besvares langt

kortere: Har autor i forbindelse med sit arbejde til tider opfattet sig selv som humorist i den høfdingske betydning?

Afsluttende

Min afslutning kan være kort. Først vil jeg takke doktoranden for indsigtfulde og fyldestgørende svar på de mange spørgsmål. Min foreløbigt private konklusion på vores dialog er, at afhandlingen lod sig forsvare, og at i hvertfald jeg er blevet klogere undervejs. Dernæst vil jeg takke tilhørerne for fornøden tålmodighed. Endelig vil jeg ønske os allesammen til lykke, fordi vi med dette vægtige værk har fået en ny viden om den undervisning og den læring, som vi er helt afhængige af fortsat at kunne udvikle. Det er ingen floskel at betegne det som et pionerarbejde, der på en ny måde og for første gang omfatter en central og aktuel problematik i udviklingen af de gymnasiale uddannelser. Vi fik ikke historikerens mere forudsigelige fortælling om almindannelsens 'rise and fall', men i stedet historien om en stjerne, som tilsyneladende stadig har lederkvaliteter. Tak for den til autor, som jeg herefter igen vil kalde Harry.

Noter

1. I *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget, Undervisningsministeriet 2003* findes tilslutning til et delafsnit om »faglighed og studiekompetence« og før et delafsnit om »Naturvidenskab og naturvidenskabelig dannelse« et delafsnit om »Almindelse«, hvori det hedder: »Almindelse og viden kan ikke skilles ad i gymnasiet. Viden skal give almindelse et indhold, og almindelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver. Med den hastige samfundsudvikling er der behov for at besinde sig på skolens begreb om almindelse, således at det afspejler de centrale temaer for mennesker i det 21. århundrede. Traditionelt er almindelsen overvejende humanistisk og samfundsvidenskabelig i sin orientering, og begge dele skal fastholdes og uddybes. Det er imidlertid afgørende for fremtidens demokratiske beslutningsprocesser, at borgerne får en øget forståelse for den naturvidenskabelige og

teknologiske udvikling. Derfor skal dette aspekt have en styrket position i dannelsesdimensionen i gymnasiet.« (s. 29)

2. Klaus Peter Mortensen skriver i »The Double Call: on *Bildung* in a Literary and Reflective Perspective« i *Journal of Philosophy of Education* 36/3, 2002: »Though *Bildung* is about identity, it is not an isolated and individual – particular and private – affair. Identity formation is a process in which the self is confronted with what is alien outside and inside itself, thus making change necessary.« (s. 441) KPM skriver også: »To Hegel, *Bildung* is man's counteractive response to the break with the natural, a new self-made nature that grows out of man's consciousness of himself and the natural world. *Bildung* thus signifies that man is not just what nature has made him. Rather than consuming things, man forms them, and, says Hegel, thereby raises himself above the immediacy of existence to universality. By forming things, man forms himself. In this ability of man to rise above his immediate desires, to transcend himself, lies the seed of his sense of what is 'not self' and thus his ability to limit himself.« (s.440) I artiklen argumenterer KPM for at litteraturlæsningen tilbyder et sådant materiale, læseren kan gå ind i og ud af og således forme og dermed forme sig selv.
3. Traditionen rækker tilbage til Ludvig Holberg, der skriver i *Introduktion til Naturens og Folkerettens Kundskab*, 1716, at »den moralske Philosophie, hvor ved Sindet dyrkes, og et Menneske lige som dannes.« Dannes betyder her forædles.
4. Peer E. Sørensen skelner i *Elementær litteratursociologi. Et essay om litteratursociologiske grundproblemer*, 1973 mellem produktion, cirkulation og konsumtion i relation til det litterære værk. I forbindelse med »Den borgerlige litteraturs konsumptionsforhold« hedder det bl.a. om »den institutionelle konsumtion«, der finder sted fx i gymnasiet: »At dannelsen kan begribes som spidsformuleringen af den borgerlige selvforståelse betyder, at dens ideologiske forståelse af mennesket (antropologiseret i bestemt form) og samfundet (naturaliseret til vilkår slet og ret) kolporteres i uddannelsessektoren. Denne ideologiske selvforståelse er som argumenteret ovenfor klassespecifik. Gennem dens udfoldelse i uddannelsessektoren bidrager dannelsens apologeter til at gøre den borgerlige ideologi hegemonisk.« (s. 169) Samfundet overtager som den almene kapitals repræsentant forpligtelsen til uddannelse af arbejdskraften, således at »Almendannelsen bygger videre ovenpå almenuddannelsen, der er dens videnskabsmæssige, institutionelle og samfundsmæssige forudsætning. Videre skriver Sørensen, at: »Almendannelsens institutionelle spids er gymnasiet, hvis bestemmelse det hidtil har været at producere potentielle

embedsmænd, altså personer knyttet til statens virksomhed – eller sagt anderledes: agenter for den samfundsmæssige produktionsmådes almene behov. Uddannelsessektorens hierarkisering har tjent til klasseforholdenes stabilisering og reproduktion. Mens lønarbejderen fik sin almene grunduddannelse, blev potentielle embedsmænd sluset videre i uddannelsessystemet, der i det forrige århundrede forandrer sig fra at være en klassisk-gejstlig-enevældig uddannelsesform til at blive en borgerlig og verdslig uddannelse.« (s. 171)

5. Flemming Conrad har i disputatsen *Smagen og det nationale. Studier i dansk litteraturhistorieskrivning 1800-1861*, 1996 ingen saghenvisninger til 'dannelse', men en række til 'almendannelse'.

I forbindelse med oprettelsen af en lærestol i litteraturhistorie, besat med Rasmus Nyerup, 1796 skriver Conrad: »I takt med denne forandring begynder faget litteraturhistorie så småt at henvende sig til et nyt publikum, ikke som forhen til de kommende videnskabsmænd som led i deres professionelle dannelse, men til almindeligt dannede mennesker, herunder unge lærde i denne egenskab.« (s. 41)

Om udviklingen i 1700-tallet hedder det: »Indsigt i litterære forhold er ikke længere nødvendigvis knyttet til udøvelse af det litterære håndværk men bliver uafhængigt heraf en del af den almindelige dannelse.« (s. 98) Jf. udtrykket »den dannede almenhed« (s. 112)

I bestemmelserne for reetableringen af Sorø Akademi 1822 skelnes mellem »almendannende fag så som latin og græsk, filosofi, moral, matematik, astronomi etc.« og de moderne sprog- og litteraturfag, dansk inkl. (jf. s. 122)

I forbindelse med etableringen af Den kongelige Militaire Højskole blev J.L. Heiberg ansat til at undervise i dansk litteratur og i »den almindelige skønne Litteratur«. Dette for at fremme »almindelig dannelse«. (s. 151). I den forbindelse udformede Heiberg et undervisningsmateriale, »Udsigt over den danske skønne Litteratur« (1831), hvori hovedbegrebet defineres således: »Ved Litteratur forståes Indbegrebet af alle Videnskaber, for saavidt disse ere blevne Elementer af den almindelige Dannelse, og kunne foredrages saaledes, at Sprogets Udvikling bliver en væsentlig Betingelse.« (cit fra Conrad, s. 157)

Conrad omtaler frk. Athalia Schwartz, der som én af de første underviste ved frk. Westergaards Institut 1859-62 i litteraturhistorie. I sin præsentation af undervisningen betonedede hun »Stoffets dannende Elementer«, mens hun underbetoner »den positive Kundskab«. Faget er et dannelesfag med lav prioritet til den egentlige formidling af viden.