

# Læselist

Artikler om dansk litteratur i gymnasiet, 1975-2003

Bind 2

Finn Hauberg Mortensen

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik  
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik  
Nr. 42. 2003

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 42

September, 2003

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Telefon: (+45) 65 50 31 30

E-mail: [erik.damberg@dig.sdu.dk](mailto: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](http://www.dig.sdu.dk)

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-044-1

# Indhold

'Den litterære institution' .....	5
Funderinger over faget dansk .....	33
Kernen i dansk .....	127
Fremtidig litteraturpædagogik? .....	143
Utopier .....	183
Fag og fontange .....	199
Universel dannelse .....	213
Noter .....	227

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

## Kilder

- »Den litterære institution«, *Historie. Tolkning. Tekst – Tekst. Tolkning. Historie*. Jørgen Dines Johansen, Finn Hauberg Mortensen og Horst Nägele, red. Odense Universitetsforlag 1990.
- Funderinger over faget dansk. Synsvinkler*, særnummer, Center for Nordiske Studier, Odense Universitet 1993.
- »Kernen i dansk«, *Uddannelsesredegørelse 2000*. Uddannelsesstyrelsen 2000.
- »Fremtidig litteraturpædagogik?« Dele af dette bidrag er trykt i *Vandfanget* 4, 2001; i notatet »Litteratur i fremtiden«, *Fremtidens Danskfag*, 1. delrapport, delvis som netpublikation 2002;
- »Utopier«, *Nordica*, 2002.
- »Fag og fontange«, *Uddannelse* 10, 2002.
- »Universel dannelse«, utrykt, 2003.

## ‘Den litterære institution’

Når direktør Knud W. Jensen i en kronik i *Politiken* anmoder om øgede offentlige tilskud til sin museumsvirksomhed på Louisiana, taler han fra en styrkens position.<sup>1</sup> Han fremstiller sin sag kultiveret og lavmælt og behøver ikke skjule, at formuen bag hans mange kulturaktiviteter er skabt af noget så prosaisk som en mellemstor supermarkedskæde, der ikke kunne klare giganterne, og en engrosforretning, som blandt venner gav ham navnet Oste-Jensen. På det rigtige tidspunkt just før politikerne skulle tage stilling til museumsstøtte fremlagde Jensen fakta fra den prominente talerstol for at dokumentere Louisianas afgørende rolle ikke blot for formidlingen af moderne billedkunst, men også for vores adgang til fremmede kulturer og mulighed for at tage del i den aktuelle politisk-kulturelle debat. Uden at det nævnes, forudsætter kronikken det samspil mellem de politiske beslutningstagere og den kritiske debat, som var Viggo Kampmanns og Villy Sørensens utopi og baggrunden for velfærdssamfundets mere aktive kulturstøtte. Ikke noget ondt om den eller om kronikkens ærinde. Det vigtige i denne sammenhæng er, at den i et glimt viser den litterære institution, der gennem de sidste 30 år har opslugt talentet og sat smagsnormen her i landet: ‘Bermudatrekanten’ hedder det økonomiske og personelle netværk, der forbinder forlaget Gyldendal (der også har været ejet af Jensen) med Louisiana og *Politiken*. De tre foretagender er solide og private, men samtidig en umistelig del af offentligheden og nært knyttet til den kulturproduktion, der direkte er offentligt støttet. Det være sig kunstneres, mediefolkenes eller universitetshumanisternes. Taget som helhed har dette netværk på et frit marked været i besiddelse af magten til at initiere og konkludere, hvad angår periodens konflikttemaer.

Måske i øjeblikket under forskydning: Det er ved at gå op for os, at vi er komsset ind i EF, også i kulturel henseende, hvorfor forholdet mellem den nationale kultur, den nordiske og strømningerne i Vesteuropa er sat på dagsordenen,

også i form af modsætningerne mellem den internationale mediekapital og det hjemlige. Forholdet mellem privat og offentligt er under neddroslingen af velfærdssamfundet af højeste relevans også for det kulturelle felt. Her registrerede man allerede under kunstfonddebatten, at kulturarbejdernes oprindelige bekymring for at skulle spille en narre-rolle på offentlig løn blev afløst af det tavse flertals bekymring for en alliance mellem narren og den stat, han skulle kritisere. I dét perspektiv blev kulturdebatten og kunsten i dens mange udtryksformer oplevet som en hævvelse af elitens interesser – en del af den umyndiggørelse, som velfærdssamfundet er blevet beskyldt for (ironisk nok først af kunstnerne). Den aktuelle situation er, at den internationale mediekapitals indflydelse vokser, at kulturlivet synes mere acceptabelt, hvis det kan sponsoreres af de producenter, som står bag vores stimulerende og dulmende stoffer (Augustinus- og Carlsbergfondene), at Danmarks Radios mediemonopol er brudt, at bogbranchen har problemer med et øget konsumpres på de auditive og visuelle medier, at de offentligt ansatte – ‘Bermudatrekantens’ kernepublikum – har mistet realløn. Alt dette og mere til medfører, at den litterære institution er under opbrud og har vanskeligt ved at hævde den type kvalitet, den har stået for i efterkrigstiden.

Det ligger uden for denne artikel at gå nærmere ind på disse forhold. Mit ærinde er at belyse, hvorledes termen ‘den litterære institution’ kom ind i den danske litteraturvidenskabelige debat, hvorledes den er søgt defineret og derefter er gledet ud igen efter at have åbnet en række nye felter for det litteraturstudium, der har fundet sted i Danmark i 70’erne og 80’erne. Denne proces kan opfattes som et led i den udvikling og problematisering af den litterære institution som samfundsmæssig magtfaktor, der er skitseret ovenfor. Efter et udblik til den tilsvarende svenske og norske debat, som har trukket på det danske terminologiarbejde, sluttes med et nyt forsøg på at definere ‘den litterære institution’. Det sker tillige ud fra arbejdet med *Dansk litteraturhistorie*.<sup>2</sup> Værket er den foreløbigt sidste, samlede fortolkning af vor nationale litteraturs udvikling. Værket er marxistisk funderet (eller blødere: social-historisk). Til trods for sin genrekarakter, der placerede det centralt blandt Gyldendals forpligtelser i forhold til den danske offentlighed, blev det bl.a. pga. sit litteratursyn hurtigt fragtet ud af ‘Bermudatrekanten’. Diskret,

förstås. Selv om værket blandt sine forfattere talte dem, der i den nyere debat havde introduceret termen den 'litterære institution' som afgørende for en social-historisk tilgang til litteraturen, er det kun indirekte styret heraf. Begge disse forskydninger hører med til 80'ernes kulturkamp. Men lad os træde et skridt tilbage og se på begrebet 'institution' i normalsproget og som led i sociologisk hhv. litteraturvidenskabelig terminologi.

'Institution' kan if. *Ordbog over det danske Sprog* bruges i to grundbetydninger: 1) »indretning af offentlig eller almen karakter, som hviler paa lov, vedtægt eller sædvane; foranstaltning; anordning; anstalt« og 2) »mere konkret: d.s.s. Anstalt«. I moderne normalsprog kan man uden besvær tale om universitetet som institution i samme abstrakte forstand som retsvæsenet eller mere konkret om et enkelt universitet som en blandt flere uddannelsesinstitutioner i en region. Hvor det, mest konkret, gælder den enkelte persons forhold til fx retsvæsenet, skolen og universitetet, sætter normalsproget imidlertid skel:

I sætningen, »han er på/i institution«, impliceres, at det pågældende sted er forbeholdt de marginaliserede typisk kriminelle og sindssyge, men derefter også gamle og børn under skolealderen. 'Institution' er her en pæn omskrivning for en af de anstalter, der fx sorterer under institutionen retsvæsenet. Og den bruges ikke, hvis der er tale om en skole eller et universitet. Når svenske akademikere er 'på institutionen', er danske derfor 'på instituttet'.<sup>3</sup> Den distinktion, der i vort modersmål har udviklet sig mellem 'institution' og 'institut', spejler situationen i 1700- og 1800-tallet, hvor samfundets centrale magt blev styrket gennem institutionsetableringen. Samfundets magthavere skelnede her mellem de opbevaringsanstalter, de skabte for de andre, marginale samfundsgrupper, og dem, de indrettede for sig selv, hvad enten de var mere formelle, som den lærde skole, eller mere normstyrede, som socialiseringsprocessen i den borgerlige kernefamilie.<sup>4</sup> Det er først i en senere tid blevet almindeligt at kalde ikke blot anstalterne, men også fristeredene for den borgerlige erkendelse, oplevelse og bevidsthedsudvikling for 'institutioner'. Skellet mellem centrum og periferi i samfundslegemet reflekteres dog stadig i vor sprogfornemmelse, idet dagligsproget står uforstående over for et greb som fx 'den litterære institution'.

Tilsvarende gælder det, hvis familien omtales som en 'institution', at der opstår et ubehag og en distance, som fra normalsproget viser hen til fagsprog. Det er sociologien, der har æren af at have indført den betydningsforskydning, som normalsproget endnu vægrer sig ved at godtage.

Sociologien bruger 'institution' som et tilsyneladende mere værdi-neutralt begreb for et eller flere sæt af regler / normer, som rammesætter en opgave eller funktion i samfundet.<sup>5</sup> I den forstand har man kunnet tale om økonomien, politikken – ja, endog om fritiden og familien som 'institutioner'. I moderne mediesprog har denne praksis smittet af, fx i udtryk som 'institutionaliseret adfærd'.<sup>6</sup> Fordelen ved et sådant institutionsbegreb er, at det giver adgang til at hæve sig over enkelttilfældet til en samlet beskrivelse, fx af en sektor i samfundet. Det udpeger en overfladestruktur, der gør de isolerede data begribelige, og giver derved sociologien mulighed for at overskride sit positivistiske videnskabssyn.

Tilsyneladende, for problemerne er mange: For det første er de pågældende sektorer af så uensartet beskaffenhed, at det ikke er specielt oplysende at bruge samme begreb for dem. For det andet åbner begrebet ikke for en forståelse af samspillet mellem dem, hvorfor sektorerne ofte beskrives i isolation som et overskueligt spil. Den primære distinktion bliver den mellem in- og eksterne faktorer, mens en problematisering af det foretagne valg af mønster bliver vanskelig med det resultat, at det låner autoritet. For det tredje har denne begrebsforståelse i forlængelse heraf tendens til at fungere ahistorisk. Under et: Det er kun ud fra en overfladisk betragtning, at begrebet hæver sig over positivismen, selv om det i denne forståelse giver signal om en cool, systematisk-videnskabelig virkelighedserkendelse. 'Institutionen familie' kan konkretisere problematikken: Hvordan indfanger institutionsbegrebet familiens særlige karakter i forhold til andre samfundsmæssige helheder, der i samme sprogbrug kaldes 'institutioner', fx forsvaret og økonomien, der indbyrdes også er uensartede? Hvordan undgår man en meget intern betragtning af familien, som kun på et meget generelt plan gør rede for de relationer, der sættes i parentes ved at blive betragtet som 'ydre'? Hvordan indreflekteres det, at familien gennem tiderne har været defineret forskelligt og har opfyldt forskellige behov? Bidrager



det – efter besvarelsen af sådanne spørgsmål – til kvalifikationen af familien som begreb at kalde den en 'institution'?

Det positivistisk funderede institutionsbegreb kan være mere forvirrende end erkendelsesskabende, også fordi det på uklar måde både er en videnskabelig tolkningskategori, der altså dækker et multiplum af forskelligartede fænomener og strukturer og modsvarer en dagliglivsoplevelse af sociale fænomeners og strukturers styring via skrevne og uskrevne regler. Hvis man går historisk til værks og taler om 'institutionalisering', tydeliggøres den proces, gennem hvilken det borgerlige samfund udvikles, i og med at institutionerne gradvis overtager mange af de opgaver, der tidligere blev varetaget af den enkelte eller i private netværk – fx opdragelse og uddannelse, men også kreativ produktion og den medskabende oplevelse af kulturelle udtryk, bl.a. litteraturens. Vores identitet bliver herigennem i stigende grad afhængig af netværk, der ikke blot er offentlige, men også knyttet til produktionen eller statsmagten som dennes almene agent.

Selv om sociologerne ikke har gjort krav på at arbejde med en totalvidenskab, der også opsuger etikken, skaber institutionssynsvinklen ikke blot en vigtig pointe, men også et problem: Den reproducerer relativt smertefrit den samfundsfordrejning, den beskriver. Til trods for at den kan dynamiseres og historiseres, beskriver den vore aktiviteter ikke blot fra et generaliseret, men også fra et totaliserende synspunkt, der tendentielt fremstiller det typiske som determineret og har vanskeligt ved at bidrage til en diskussion om det ønskværdige. Hvis man vender billedet om og går ned i et supermarked for at spørge de travle fædre og mødre, om de opfatter deres familie som en 'institution', vil de fleste formentlig være forargede. Ikke blot pga. manglende evne til at generalisere, men også fordi de netop opfatter det som et mål for deres knoklen at holde sig selv og ungerne *ude* af institutionerne. De har stadig dagligsprogets bevidsthed om, at institutioner er magtstrukturer. Det skal man ikke bebrejde dem. Snarere kunne det være relevant at påtale, at sociologiens institutionsbegreb ikke ekspliciterer magtforholdet, og i øvrigt hverken er præcist i synkron eller diakron henseende.<sup>7</sup>

Sociologiens institutionsbegreb er – i forskellige modifikationer – blevet ført over i litteraturvidenskaben, først og fremmest i

litteratursociologien og i den brede drejning mod en historisk-sociologisk (eller socialhistorisk) tilgang til teksterne, der har fundet sted i 70'erne og 80'erne. Her har begrebet 'den litterære institution' stået centralt, om end det ofte har været anvendt uden eksplicit diskussion. I det følgende skal de vigtigste danske og nogle svenske og norske definitionsforslag kommenteres. Forudskikkes må det dog, at kunstnerne ofte har det på samme måde med opfattelsen af kunsten som 'institution', som vi alle kan have det med familien: Selve begrebet virker fremmedgørende i sin autorisering af magten som natur, selv om det i og for sig kun konstaterer en fremmedgjorthed. Kunstnerne ved, at de arbejder i en institution, men det væsentlige er for dem oftest kampen mod den. Man skal ikke bebrejde dem, når de søger ud over de faktorer, der ligger i 'institutionen kunst'. Men en sådan forståelse af skabelsesprocessen som unik og original formulering af ny virkelighed forudsætter en tærskel at overskride og har i øvrigt været karakteristisk for de krav, det borgerlige samfund har stillet til kunstnerne. Begrebet har vi altså brug for. Derfor de følgende overvejelser over dets specifikation i litteraturvidenskaben.

I 1969-udgaven af Gero von Wilperts autoritative *Sachwörterbuch der Literatur* leder man forgæves efter 'den litterære institution' eller fx 'det litterære system' ikke blot som selvstændigt opslag, men tillige som forklarende term i artikler om litteratursociologi og reception.<sup>8</sup> I den grundlæggende, danske litteratursociologiske tradition anvendes »den litterære institution« heller ikke: Sven Møller Kristensens *Digteren og samfundet i Danmark i det 19. århundrede*, 1942, og hans *Litteratursociologiske essays*, 1971, forbinder analysen af teksternes former og motiver med deres samfundsmæssige tilhør og reception, men tager begrebsmæssigt afsæt i diskussion af bl.a. publikums- og acceptbegrebet.<sup>9</sup> Hans Hertels udgivelse af Robert Escarpit: *Bogen og læseren*, 1971, er forsynet med et stort tillæg om 'Det litterære system i Danmark', mens 'den litterære institution' ikke anvendes som term. Blandt den gruppe af forskere med tilknytning til Københavns Universitets Institut for Nordisk Filologi, der under anførelse af de to nævnte dels virkede i en Afdeling for litteratursociologi, dels stod bag en række udgivelser i Reitzels serie *Litteratur og samfund*, er 'den litterære institution' som term altså ikke central til trods for analysen af mange fænomener, der kunne have været anskuet ud fra den.<sup>10</sup> *Gyldendals Litteraturlleksikon*, 1974 – det

mest omfattende værk af sin art i Danmark – bruger heller ikke en selvstændig artikel på termen.

Men i den ganske diskuterende artikel om »Litteratursociologi«, hvor denne disciplin endnu svage videnskabelige position pointeres, skelner Niels Erik Wille mellem to forskningsretninger: 1) studiet af litteraturen »som en social institution, herunder forfatterens sociale rolle til forskellige tider i forskellige samfund, deres baggrund og uddannelse, produktions-, og reproduktions- og distributionsforhold, læsergruppernes sammensætning, samt de litterære produkters funktion i samfundslivet.« Denne retning, der omfatter en part af Møller Kristensens og Hertels undersøgelser, kan kaldes litteratursociologi, hvis man sætter skel mellem en sådan snævrere forståelse og sociologisk litteraturforskning, dvs. forskningsretning. 2) der fokuserer på »de litterære værker som afspejling af samfundet«. Wille gør opmærksom på det forhold, som også Møller Kristensens og Hertels arbejder dokumenterer, at skellet mellem de to retninger er svært at opretholde i praksis.<sup>11</sup> Litteratursociologen kan have interesse i at pege ud i samfundet eller ind i de litterære tekster, men vil i praksis ofte forbinde disse bestræbelser, hvorved tilgangen nærmer sig til den socialhistorisk funderede litteraturhistorie, der i 70'ernes Danmark blev fornyet gennem et videnskabsteoretisk paradigmeskift fra idealisme og positivisme til marxisme.

Dette skift bragte med et slag 'den litterære institution' i centrum for den teoretiske og analytiske interesse. Kortfattet ser historikken ud som følger: 'Institutionen Kunst' introduceres som omdrejningspunkt i Søren Kjærups *Æstetiske problemer*, 1971. Peer E. Sørensen publicerede »Uddrag af arbejdsrapport om litteratursociologi« i *Poetik* 20, 1973, hvor »den litterære institution« ud fra en alternativ forståelse spiller en tilsvarende markant rolle. Samme år fremlægges kritikken af Kjærups institutionsforståelse eksplicit i Sørensens *Elementær litteratursociologi*, ligesom den analytisk bringes i brug i hans *H. C. Andersen og Herskabet*. Peter Madsen kritiserer Sørensens begrebsforståelse i *Poetik* 24, 1975, efter at Niels Ole Finnemann havde berørt emnet i *Kontext* 23, 1974, og derved udvidet sin teoretiske forståelsesramme i forhold til en tilsvarende artikel i *Kontext* 3-5, 1973. Povl Schmidt og Jørgen Glee-rup benyttede termen uden videre diskussion i *Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920. Introduktion*, 1975, mens de tager

terminologidebatten op i den supplerede genudgivelse heraf fra 1982, *Rids af offentlighedsformernes udvikling i Danmark 1660-1901 fra enevældens til parlamentarismens indførelse* ved at kommentere begrebsbru- gen hos Kjørerup, Sørensen samt i Thomas Bredsdorffs disputats *Digternes natur*, 1975. Endvidere tager Hertel institutionsbegrebet op i artiklen »Romanens krise (?) og det episke behov«, *Romanteori og romananalyse*, 1977.

Empirisk er den svenske litteratursociologi grundigere gennem- arbejdet end den danske, takket være Avdelingen för litteraturso- ciologi vid Litteraturvetenskapliga Institutionen i Uppsala, der har udgivet en lang række afhandlinger om fænomener, der hører analysen af den litterære institution til. Som eksempler kan nævnes Victor Svanbergs *Romantikens Samhälle* fra slutningen af 40'erne, men først udgivet 1980; Bo Bennich-Björkmans *Termen litteratur i svenskan 1750-1850* og hans disputats *Författaren i ämbetet. Studier i funktion och organisation av författarämbeten vid svenska hovet och kansliet 1550-1850*, begge 1970; blandt yngre forskeres disputatser kan flg. danne eksempel: Karen Monie: *Den etablerade vetenskapsmannen. Gustaf Ljunggren - svensk litteraturhistoriker*, 1985; Johan Svedjedal: *Almqvist berättaren på bokmarknaden*, 1987, og Gunnar Sahlin: *Författarrollens förändring och det litterära systemet, 1770-1795*, 1989. Så oplysende værker som disse er om forholdet mellem litteratur og samfund - og så forskellige de indbyrdes er i deres prioriteringer af hhv. analysen af teksterne og deres produktions-, distributions- og receptionsforhold - så ens er de dog i deres manglende teoretiske diskussion af et overbegreb som 'den litterære institution'. Hvor 'det litterære system' benyttes, sker det som sammenfattende betegnelse for mere eller mindre omfattende dele af teksternes baggrundsforhold, oftest forstået helt konkret som forfatterrolle/ -forudsætninger, markedsforhold etc.

En anden linje i svensk litteratursociologi, der er mindre historisk interesseret, men nært knyttet til hårddatasociologien, repræsenteres af Karl Erik Rosengren, Peter Hallberg, Gunnar Hansson og Jan Thavenius, der alle står bag *Litteraturvetenskap*, 1966, hvori der udstikkes retningslinjer for en kvantitativ undersøgelse af både tekster og deres sociologi. Herfra går linjer til bl.a. Hanssons eksperimen- talpsykologiske *Dikten och läsaren*, 1959; til Rosengrens *Sociologi-*

*cal aspects of the literary system*, 1968, og til Rosengren og Thavenius: *Litteratursociologi*, 1970. I Rosengrens bidrag til denne sidstnævnte antologi, »Sociologiska aspekter på det litterära systemet« lægges den teoretiske diskussion til side, og »det litterära systemet« opfattes som den samlekategori, hvortil de empirisk-sociologiske studier af produktions-, distributions og receptionsforhold adderende kan bidrage, men som i sig selv først kan gribes i en fjern fremtid, når positivisterne har regnet færdig. Synspunktet svarer til det, Rosengren anlægger i sit ovennævnte hovedværk. Heller ikke i denne mere metodeorienterede hovedlinje i svensk litteratursociologi findes der således bidrag til en nærmere afklaring af 'den litterære institution'. Videnskabsynet sørger herfor.

Den svenske debat om termen er da, tyngden i den litteratursociologiske forskning til trods, overvejende indskrænket til at bestå i reflekser af de danske definitionsforsøg – eller nærmere bestemt af Sørensens. Grundteksterne er tilsvarende få: Dels Arne Melbergs antologi *Den litterära institutionen*, 1975, dels Lars Lönnroths to introduktioner til dansk litteraturvidenskab i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2-3, 1976. En gennemgang af tidsskriftets tidligere årgange viser, at det sene gennemslag af terminologi-diskussionen blev udspillet inden for rammerne af en mere omfattende debat om, hvorvidt litteratursociologiens og den historisk-sociologiske tilgang til teksterne egentlig kunne kaldes litteraturvidenskab. Senere døde denne noget personbundne udveksling hurtigt hen, men afsatte dog i Lönnroths *Den dubbla scenen. Mundtlig diktning från eddan til ABBA*, 1978, et vigtigt resultat, der – forfattet i Danmark – demonstrerer, hvorledes analysen af teksterne og deres opførelsessituation kan integreres. En tilsvarende analyseform er tillige udviklet af Den litteraturpedagogiska gruppen i Lund omkring Thavenius, hvor man i en omfattende række undersøgelser og udviklingsarbejder har sammentænkt tekstanalysen med afdækningen og udnyttelsen af den opførelse, der finder sted i undervisningssystemet. Denne gruppe har tydeligvis hentet inspiration i Danmark og herigennem tillige i tysk litteraturpedagogik.<sup>12</sup> Hverken her eller i Lönnroths arbejde gives der dog eksplikation af termen 'den litterære institution'. Jeg skal derfor efter disse strejftog senere blot vende tilbage til Melbergs antologi og Lönnroths introduktioner. Desuden til to norske bidrag,

begge af Idar Stegane og begge knyttet nært til den danske terminologidiskussion: *Det nynorske skriftlivet. Ny norsk heimstaddikning og den litterære institusjonen*, 1987, samt til artiklen »Barnelitteraturen i den nynorske litterære institusjonen«, *Edda* 3, 1988. Altså, tilbage til kilderne.

Den historiske litteraturbetragtning er led i det tidligt-borgerlige samfunds behov for en dynamisk selvforståelse, som fandt udtryk i en generel historisering af videnskaberne; sproghistorie, naturhistorie mv. er børn af det tidlige 1800-tal. På det litteraturvidenskabelige område blev forfattermonografien og litteraturhistorien de idealtypiske genrer. De er tvillinger og bygger hhv. på den onto- og fylogenetiske dimension; i Danmark findes de begge udfoldet hos Vilhelm Andersen – i monografien *Poul Martin Møller. Hans Liv og Skrifter*, 1894, hhv. i *Tider og Typer af dansk Aands Historie*, 1907-16, fulgt op af bidragene til *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, 1924-34.<sup>13</sup>

På baggrund både af sin prominente position i det parisiske åndsliv og sin internationale orientering udgav Madame de Staël *De la Littérature considérée dans ses Rapports avec les Institutions sociales*, 1800. Dette værk blev af afgørende betydning både for den tidlige romantik og for udviklingen af en historisk-sociologisk tilgang til litteraturen. Den anskues i sin sammenhæng med samfundet, der igen opfattes som en samling af institutioner. Programmet, at undersøge indflydelse fra love, sæder og religion på litteraturen og vice versa, er roden til den senere litteratursociologi og socialhistoriske litteraturforskning i Europa. Værket peger bagud mod oplysningstiden i sin udviklingsoptimisme, men også fremad ved sin klimalære, der sætter skel mellem litteraturen i det nordlige og det sydlige Europa. Derved er en del af grundlaget lagt for Hippolyte Taines arbejde med race, miljø og moment som betydende kulturelle faktorer. Den positivistiske tradition herfra har i Sverige via Henrik Schück haft større indflydelse, bl.a. som rod for den moderne litteratursociologi, end tilfældet var i Danmark. Her blev allerede Taines tilgang modificeret af Georg Brandes, således at interessen for den kritiske kulturkamp og individualiteten blev fremherskende. Linjen fra ham blev i dansk litteraturvidenskab fulgt op først af Harald Rue og Sven Møller Kristensen, derefter i ideologikritikken og i den social-

historiske forskning, der i slutningen af 70'erne og begyndelsen af 80'erne samlede en stor del af fagets venstrefløj om udarbejdelsen af *Dansk litteraturhistorie*.<sup>14</sup> Den positivistiske linje blev i øvrigt i dansk sammenhæng ikke blot bøjet af Det moderne gennembrud, men tillige af dets modspil, den idealistiske historisme i Vilhelm Andersens mere nationalistiske aftapning. Deraf forskellen mellem Sverige og Danmark, da diskussionen om 'den litterære institution' blev aktuel i starten af 70'erne. Madame de Staël og mange litteratursociologer efter hende havde beskrevet litteraturens samspil med samfundet, opfattet som institutioner. Selv om Rue og Møller Kristensen havde beskrevet litteraturen som institution, brugte de ikke termen.

70'ernes profilering af termen tog imidlertid ikke afsæt i de hjemlige teoritraditioner. Hos Kjørup skete det snarere i en kritisk diskussion med nykritikernes afgørende skel mellem extrinsic og intrinsic criticism. I René Wellek og Austin Warrens *Theory of Literature*, 1949, skelnes basalt mellem det »egentlige« litteraturstudium (plananalyse mv.) og den »udadvendte« metode, som betjener sig af referencerammer som biografi, psykologi, samfund, ideer og andre kunstarter. Som del af denne sidste tilgang afhandles i kapitel 9 »Litteratur og samfund«, hvis optakt hævder, at »Litteraturen er en samfundsinstitution, der som medium bruger sproget, der er skabt af samfundet.« Forfatterne tilslutter sig A.S. Tomars' synspunkt, at kunsten selv er en samfundsinstitution, og lægger luft til studiet af litteraturen i samspil med samfundets institutioner.<sup>15</sup> En sådan tilgang karakteriseres som »mere snæver og udvendig« og afvises sammen med det marxistiske grundlag, den ofte er tilknyttet. Det skyldes først og fremmest, at en sådan kritik har svært ved at holde sig til det æstetiske og til en faktuel kortlægning af baggrundsforholdene, men i stedet udøver vurdering »baseret på ikke-litterære politiske og etiske kriterier.« Kapitlet igennem reflekteres således bogens generelle skel mellem indre og ydre kritik; i dets konklusion afvises kunstens sociale sandhed som et gyldigt kriterium, bundet til opfattelsen af den som efterligning: »litteraturen er ikke nogen erstatning for sociologi eller politik. Den har sin egen berettigelse og sit eget mål.«

I sit essay »Baumgarten og æstetikens grundlæggelse« redegør

Kjørup for, hvorledes denne i sit habilitationsskrift fra 1735, *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*, grundlægger æstetikken som en videnskab om kunsten, der fra et meta-synspunkt udstikker retningslinjerne for de forskellige kunstvidenskaber, altså som en filosofisk disciplin, der er overgribende i forhold til fx poetikken, som er videnskaben om digtet.<sup>16</sup> Linjen går herfra, dels til titlen på tidsskriftet *Poetik*, hvor den københavnske part af debatten om 'den litterære institution' blev ført, dels til Kjørups afhandling *Æstetiske problemer. En indføring i kunstens filosofi*, der gav udspillet til diskussionen, og hvis generelle mål er at undersøge de begreber, kunstvidenskaberne betjener sig af.

»Hvad er kunst?«, spørger Kjørup i det første kapitel, og efter at have afvist, at det skulle være muligt at indkredse svaret ud fra indre kriterier, satser han på de ydre, dvs. anskuelsen af kunsten som del af et socialt system. Derved overskrider han den modernistiske kunsts selvforståelse og nykritikkens tilgang, jf. Wellek og Warren. Løftestangen for dette projekt bliver »institutionen Kunst«, forstået som et socialt system, der indgår i større sociale systemer. Institutionsbegrebet hentes som i den positivistiske sociologi ved en parallelisering med en anden institutionstype, retssystemet, og defineres formelt:

En institution er et *system af regler* der styrer visse *personer* i deres valg af *aktiviteter* i forbindelse med visse andre personer eller visse *genstande*, og hele institutionen indeholder ofte visse *underinstitutioner*. (s. 26)

Personerne i institutionen kunst kan være kunstnere, kritikere, publikum, embedsmænd; aktiviteterne at skabe, opleve, vurdere osv. styret af regler, og underinstitutionerne kan være teatre, forlag, udstillinger, fonde mv. Kriteriet for, om en genstand kan regnes for kunst, bliver da if. Kjørup (i modsætning til nykritikken) ikke træk ved genstanden selv, men at den »er skabt af kunstnere i overensstemmelse med visse traditioner og med fremvisning eller fremføring for et publikum for øje, eventuelt inden for særlige underinstitutioner, at de bliver bedømt af kritikere og analyseret af kunstvidenskabsmænd osv.« Hermed mener Kjørup ikke selv at have defineret begrebet »et kunstværk«, men at have skitseret,



hvad kunst er. Hertil føjes en historisk konkretisering; overgangen fra forståelsen af kunst som håndværk, der bestilles, til produktion af original kunst for et 'frit' marked og den dertil hørende, moderne forståelse af »kunst«, »æstetik« mv., som ikke rækker længere tilbage end 1700-tallet.

Kjørups definitionsforsøg kunne, på egne præmisser, være tjent med at blive gjort mere klart, idet »institution« optræder i tre forskellige betydningssammenhænge: 1) »Institutionen Kunst« eller »den samlede kunstinstitution«, der er en fortolkningsstruktur på metaniveau i forhold til 2) »underinstitutioner« som fx »teatre, forlag, udstillinger, fonds osv.«, som igen er abstrakte begreber til forståelse af 3) fremtrædelsesformerne, som impliceres i definitionen, og som har karakter af konkrete 'huse', fx forlag og teatre, der har navn og adresse. Ved at betjene sig af udtryk som »den samlede kunstinstitution« og »underinstitutioner«, fremkalder definitionen indtryk af en additionsmodel: Institutioner i betydning 3) (fx forskellige forlag) kan adderes til 2) forlag, der sammen med lignende kan adderes til 1) – »den samlede kunstinstitution«. En sådan model skelner ikke tydeligt mellem fænomen og begreb – og heller ikke mellem begreber af forskellig status.

I overensstemmelse med skellet mellem æstetik og kunstvidenskaber i Baumgarten-essayet udpeger Kjørup reglerne som det, hvorom den æstetiske afhandling handler. Men han belyser ikke i definitionen springet fra de æstetiske regler til dem, der formuleres af enkeltvidenskaberne. De æstetiske regler, der kun træder frem gennem det underordnede niveau, gør han til styringselement for institutionen som sådan. Konsekvensen heraf er, at denne fremstår som et indrestyret, lukket system.

Kjørups arbejde med institutionsproblematikken viste sin relevans gennem den kritik, det rejste blandt forskere, der ikke delte hans tilgang. Peer E. Sørensen trådte i sin artikel i *Poetik* 20, 1973, endnu et skridt tilbage i forhold til den nyere kunsts krav på at være autonom, idet han på baggrund af marxistisk økonomikritik lod samfundsstotaliteten være rammesættende for institutionen, der igen ansues som ramme for den kunstneriske produktion. Samtidig med denne udvidelse i forhold til Kjørup afgrænser han analysen, dels systematisk ved kun at beskæftige sig med 'den

litterære institution', dels kronologisk ved specifikt at knytte den til det borgerlige samfund. Her er litteraturen karakteriseret ved sin vareform, kritikken og publikum ved organiseringen i forhold til den borgerlige offentlighed. Med baggrund hos Marx og Habermas hedder det:

I det borgerlige samfund produceres en litterær institution sammenhængende med det borgerlige samfunds tilblivelsesproces. Denne institutions definerende instans er dens regelsystem. Dette regelsystem er til enhver tid til stede som et givet og historisk fænomen. Det foranderlige er ikke sat af institutionen selv men gennem institutionens rolle og funktioner i det borgerlige samfunds topologi, i snævraste forstand er det sat gennem den borgerlige offentligheds udviklingsniveau, som igen er bestemt gennem borgerklassens politøkonomiske potenser. (s. 61)

Skiftet fra Kjørups til Sørensens begribelse af 'institution' er et spring fra en indre til en ydre analyse, fra en angelsaksisk til en tysk teoretisk tradition. Denne sidste fik i form af den såkaldte kapitallogik særlig betydning for den humanistiske forskning ved Aarhus Universitet, således at litteraturvidenskaben der blev mere formlogisk, men i første omgang mindre empirisk-historisk orienteret end i København. I Sørensens institutionskonception indgår to vigtige styringsforhold, der er niveauadskilte, men dialektisk forbundne: 1) Institutionens placering i samfundstotaliteten som en relativt autonom størrelse i forhold til kapitalforholdet. Den fungerer kapitalaffirmativt, men er dog kapitalekstern. Den balance, der følger heraf, mellem bekræftelse og frihed, viser sig historisk konkret gennem 2) institutionens »historisk variable sæt af regler, der regulerer forholdet mellem kunstner, kritiker og publikum. Dette sæt af regler garanterer sammenhængen mellem de forskellige individuelle læsninger af de kunstneriske produkter.« (s. 60)

Arbejdet med 'den litterære institution' blev af Sørensens videreført i afhandlingen om H.C. Andersen, hvor der efter introduktion af teorier fra økonomikritikken og bevidsthedssociologien gives oversigter både over den litterære institutions udvikling i Danmark i 1800-tallet og forfatterskabet. Derefter følger analysen af

eventyrteksterne, der grupperes efter den fremlagte teori. Ved siden af denne konkretiserende bevægelse fra kategorierne og ned i empirien står *Elementær litteratursociologi*, der anvender samme grundformel som Andersen-bogen (den litterære produktion, cirkulation og konsumtion), men som fremstiller den borgerlige litteratur ud fra dens basale elementer. Efter at modsætningen mellem den positivistiske og marxistiske litteratursociologi er ridset op – og sidstnævnte relateret til kapitallogikken – tager selve analysen afsæt i den litterære cirkulation, hvor 'den litterære institution' er omdrejningspunkt, for at slutte med produktions- og receptionsforhold. Baggrunden for overvejelserne over cirkulationsforholdene er en kritisk afstandtagen til kommunikationsmodellen, der opfattes som reproduktiv i forhold til det borgerlige samfunds tingsliggørelse.

Efter at have vist, at bogen – i modsætning til teksten – er en vare i dette samfund, rejser Sørensen krav om en historisk konkretisering både af produktionen, dens formbestemmelser og teksternes erfaringspotentiale, i og med at 'den litterære institution' er bestemt som et kapitaleksternt område, hvis fænomener ikke kan afledes logisk, således som tilfældet er i de kapitalsubsummerede sektorer. Argumentationen for denne relative autonomi efterlader dog kun få retningslinjer for behandlingen af den historiske empiri. Karakteristisk for begge afhandlinger er det, at forfatteren, så langt det er muligt, deducerer sig logisk og dialektisk fra trindhøjere til trinlavere niveauer i en konsekvent fastholdelse af, at kategorierne er set udefra. En sådan tekstanalyse placerer systematisk litteratursociologien og 'den litterære institution' i den marxistiske litteraturvidenskab, men efterlader dog to typer af problemer: 1) I Andersen-bogens oversigter og analyser ses, at de således inddæmmede empiriske fænomener er hårdt begrebsligt selekterede, hvorfor de virker 'tynde', sammenholdt med det myldrende og modsigelsesfyldte bevidsthedsliv, som både positivismen og den idealistiske litteraturhistorie kan lægge frem. Problemet er ikke så stort i denne bog som i de forsøg, mange andre gjorde i dens spor; de mange kategoribestemmelser førte her frem til meget lidt om teksterne, og modsigelserne blev glattet ud af de overgribende kategorier. 2) For begge afhandlinger gælder det, at selektionen snarere tager hensyn til generelle, økonomiske magtstrukturer end til deres gennemslag i politiske, kulturpolitiske, erfaringsmæssige og specifikt litterære

forhold. Trods de velbegrundede krav om historisering savnes endnu den særligt litterært-historiske sensitivitet, hvorfor den borgerlige og idealistiske litteraturvidenskab afviste tilgangen som sådan.

Kampen om magten til at bestemme litteraturvidenskabens karakter ligger eksplicit i Sørensens litteratursociologiske afhandling, der er tænkt som »en lærebog i kritisk litteraturvidenskab« (s. 14), som søger at sammenknytte den æstetiske og den emancipatoriske interesse og logisk at placere litteratursociologien i en mere almen bevidsthedssociologi ved at give »et grundrids til en reformulering af de litteraturvidenskabelige problemstillinger.« (s. 12). Med rødder i strukturalisme og semiologi, altså snarere orienteret mod det franske end det tyske, havde der ved udgivelsen af Sørensens afhandlinger gennem længere tid også været en grundlagsdiskussion i gang på Institut for Litteraturvidenskab ved Københavns Universitet. Dens indre linjer og ydre grænsedragninger kan følges gennem *Poetik*, senere *Kultur og Klasse*.<sup>17</sup>

Peter Madsen publicerede i *Poetik* 17, 1972, en anmeldelse af John Chr. Jørgensens *Litterær metodelære*, 1971 - en bog, der var skrevet som grundlag for den nyindførte metodedisciplin ved danskstudiet. Under overskriften »Advarsel mod en institution« kritiserer Madsen specielt forfatterens fremstilling af den strukturalistiske og den marxistisk-sociologiske litteraturforskning og generelt det hele projekt, at give et fugleflugtsbillede af de indbyrdes konkurrerende teorier og metoder. På den baggrund måtte der advares, specielt fordi bogen som led i de mange danskstuderendes uddannelse kunne blive en »institution«, et begreb som her endnu af Madsen bruges i den dagligsproglige betydning: magtfaktor.

I sin anmeldelse i *Poetik* 24, 1975, af Sørensens litteratursociologi trak Madsen en anden grænse, idet han under overskriften »Abstrakt-almen litteratursociologi« lagde distance til den kapitallogisk funderede institutionsforståelse og sociologiske tilgang til litteraturen. Som det fremgår af disse årgange af tidsskriftet, var dets hovedskikkelser på vej ned gennem den borgerlige og småborgerlige litteratur ud fra et kulturpolitisk perspektiv med to interesser »på den ene side analysen af dens funktion som led i den ideologiske reproduktion i uddannelsessystemet, og hvor den i øvrigt er virksom, på den anden side udnyttelsen af den som kilde til konkret anskuelig historisk

indsigt i såvel den virkelige historie som i de forskellige klassers reaktion på denne historie.« (s. 5 f.) Så vidt programmet for de kommende »socialistiske kulturarbejdere« fra *Poetiks* redaktion.<sup>18</sup>

På baggrund heraf – og med henvisning til Habermas og Hauser udpeger Peter Madsen det som den største svaghed i *Elementær litteratursociologi*, »at den forsøger sig med en abstrakt-almene analyse af sit emne, ligesom Marx giver en abstrakt-almene analyse af kapitalforholdet.« (s. 60) Selve den abstrakt-almene tilgang kommer i konflikt med forfatterens konkrete, historiske indsigt, demonstreret også i H.C. Andersen-bogen. Den direkte overtagelse af Marx' analysestrategi sker, som anmelderen påviser, ud fra en forestilling om, at det kapitalistiske samfund generelt er totaliserende gennem sine institutionaliseringer, hvorfor det påfører logikken fra kapitalforholdet hertil. 'Den litterære institution' bestemmes i analogi, dels til retssystemet, dels til pengene, som instituerer hhv. staten og økonomien. Men analogien halter if. anmelderen: Retssystemet må beskrives i forhold til statsdannelsen, som i Sørensens tilgang spiller en ringe rolle, og pengene i forhold til de kapitalsubsumerede sektorer. Alternativt foreslås på baggrund af Habermas, at den borgerlige offentlighed ses som et formidlingsled, der befinder sig uden for økonomi og stat, samt at litteraturen betragtes i forhold til intimsfæren. Den overordnede tendens i det kapitalistiske samfund til at etablere institutioner siger if. Madsen ikke noget om indholdet i de styrende normsystemer, fx i den litterære institution, hvorfor norm- og institutionsbegreberne i bogen gensidigt kommer til at definere hinanden.

Anmeldelsen tjener til at blotlægge 'den litterære institutions' karakter i samfundshelheden og til at tematisere det problemfelt, som var centralt i forholdet mellem ' århusianerne' og 'københavnerne': modsætningen mellem økonomikritikken og Frankfurterskolen, mellem den fra kapitalforholdet styrende logik (og tvang) og de modstandspotentialer, der findes i de ikke-subsumerede sektorer, som humaniora beskæftiger sig med. I denne konfrontation spiller 'den litterære institution' en vigtig rolle som en historisk konkretiserbar kategori, der både kan føre udad mod overordnede størrelser som intimsfære, offentlighed mv. og indad mod bestemmelsen af normer for produktion og reception af tekster.

Specifikationen af 'den litterære institution' føres et skridt videre

af Povl Schmidt og Jørgen Gleerup i deres omfattende projekt *Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920*, hvor termen forstås som »et hjælpemiddel til begribelse af skønlitteraturen som bevidsthedssociologisk fænomen«. <sup>19</sup> Kjørups tilgang afvises som ahistorisk og kun funktionelt interesseret, mens Sørensens fastholdelse af funktionsaspektet og den historiske forankring får tilslutning, og Madsens kritik ikke omtales. I forhold til Sørensen foretages to kritiske manøvrer. Den første består i at erstatte dennes »sæt af regler« med det mindre formaliserede »sæt af normsystemer«. <sup>20</sup> Den anden – mere afgørende – går ud på at synliggøre, at der i det borgerlige samfund ofte vil være tale om flere sådanne sæt, hvoraf et er dominerende, mens andre er underordnede eller udgrænsede. Mens Sørensen fokuserer på den dominerende litterære institution, søger dette projekt i sin forskning at opspore de tavse, overtalte eller på anden vis marginaliserede litteraturer med 'den litterære institution' som redskab,

for på et litterært ideologisk analyseniveau at kunne forklare nogle af de styringer, skønlitteraturen er underkastet i dens sociale væren, for at kunne begribe skønlitterære teksters modsætningsfyldte bevidsthedsdannelse som inkorporeret i socialt og materielt betingede værdihierarkier. (s. 97)

Hensigten er altså at begribe først styringerne, derigennem teksternes brudfyldte univers og endelig dette ud fra de værdihierarkier, der er overordnet både styringerne og teksterne, hvis potentialer ikke derved postuleres udtømt, idet der alene tales om (en del af) deres samfundsmæssige væren. Denne begrebsforståelse specificerer de foreliggende definitionsforsøg med sin påpegning, dels af at der eksisterer flere, samtidige og hierarkisk forbundne institutioner for litteratur, dels af at modsætningen mellem borgerlig og ikke-borgerlig litteratur navnlig bliver interessant som brydninger i de enkelte teksters univers. Bragt på formel lyder Schmidts og Gleerups revisionsforslag: »den skønlitterære institution kan da defineres som *de historisk variable sæt af normsystemer, der er retningsgivende for og styrer forholdet mellem forfattere, kritikere og læsere i det borgerlige samfund.*« (s. 99 f.). På baggrund heraf har projektet særligt lagt vægt på indholdsanalyse af skønlitteratur og andre bevidsthedsudtryk.

Ligesom det i dette projekt har været en nødvendighed, tilbage-skuen, at bidrage til afklaringen af 'den litterære institution', har det været det for Hans Hertel i hans omfattende beskæftigelse med litteratursociologi. I artiklen »Romanens krise (?) og det episke behov«, 1977, henvises i noterne til de nævnte bud på begrebet samt til Melbergs og Lönnroths, jf. nedenfor. Hertel anfører det nu som udgangspunktet for den litteratursociologiske analyse – »både på tekstens niveau og det generelle historiske niveau« – at opfatte »litteraturen som en *institution* af dobbelt karakter: Den står i vekselvirkning med samfundets øvrige institutioner; men fungerer også i *relativ autonomi*, fordi den som kunst er betinget af sine særlige produktionsforhold og sine egne regler.« (s. 323) Til disse regnes to typer: Dels de »*immaterielle produktionsforhold*«, dvs. æstetisk-litterære teknikker, koder og greb, svarende til hvad de russiske formalister kaldte 'det litterære system', dels de »*materielle produktions- og cirkulationsforhold*«, dvs. forfatterens baggrund og vilkår, markeds- og formidlingsforhold (herunder bogvæsen og kritik) samt publikums forudsætninger og forventninger. Til dette »kompleks af underinstitutioner« svarer, »hvad moderne litteratursociologi definerer som 'det litterære system'« (s. 233). Idealet for Hertel, som for Schmidt og Gleerup, er, at analysen både går ned i værkernes form og indhold samt ud i dets eksterne relationer til samfundstotaliteten; men den forståelse, som fremlægges på baggrund af de tidligere definitionsforslag, er ikke den samme.

Hertels overvejelser skal naturligvis forstås i deres sammenhæng som en kortfattet indgang til analysen af romangenren. Men da de vedrører litteratursociologien generelt, og da de signalerer en del problemer, som er typiske for sammenstødet mellem en marxistisk begrundet terminologi og en positivistisk orienteret forskningspraksis, skal de her kommenteres: Den såkaldte vekselvirkning med samfundets øvrige institutioner er tidligere berørt i forbindelse med positivismens institutionsbegreb. Den relative autonomi er derimod hentet fra den marxistiske teori, hvor den som hos Sørensen nærmest betegner den rest, der bliver tilbage, hvor den deduktive logik må give op. Men hos Hertel er termen vendt på hovedet, idet den relative autonomi her - i modsætning til i den marxistiske sammenhæng - er begrundet i institutionens interne forhold. Begrebet »underinstitutioner« er overtaget fra Kjørup og dækker,

på området »litteraturen« (som i sig selv kaldes »institution«), de tidligere nævnte to betydningsniveauer.

Hertels konkretisering af den relative autonomi har grund i hans skelnen mellem de »immaterielle« og »materielle« forhold, som ikke har baggrund i de tidligere definitionsforslag, men som dog modsvarer de fænomenområder, der if. nykritikken er genstand for hhv. intrinsic og extrinsic criticism, jf. Wellek og Warren. Bortset fra den kritik, som i almindelighed kan rejses i denne forbindelse, må betegnelsen immateriel i denne sammenhæng siges at være uklar på Hertels egne præmisser, idet han formentlig ikke vil skrive under på, at de litterære teknikker og greb er faldet ned fra den blå himmel. Snarere er de tæt sammenvævede med de forhold, der her kaldes materielle, både fordi de er bærende i forfatterens arbejde med en given genre i en bestemt situation, og fordi de samtidig indgår i det pågældende publikums forventninger. Hvis man endelig skal skelne mellem fænomener, der er mere eller mindre materielt styret, hvilket kan have megen rimelighed for sig, vender begrebet »relativ autonomi« tilbage med krav om at blive forklaret på et trinlavere niveau.

Sammenlignet med konceptionen hos Schmidt og Gleerup placeres anskuelsen af litteraturen som institution på et metaplan hos Hertel: Hvor disse opfatter den som historisk specifikke normsystemer i indbyrdes hierarki, anvendes den hos Hertel som udgangspunkt for litteratursociologien som helhed. Trods sit ønske om helhedsforståelse kan terminologien ved sin sammenbringelse af elementer fra forskellige teoritraditioner lægge op til en ustyret analysepraksis: Efterhånden som man bevæger sig ned gennem trinrækken i de »immaterielle« og »materielle« faktorer, ændres både fokuseringen og synsvinklen, således at centralperspektivet opløses, samtidig med at det ene vidensområde efter det andet udpeges for litteratursociologien. Den kan da levere data om alt fra stilistik over genrenormer og forfatterroller til bogtryksteknik og kapitalbevægelser i forlagsbranchen, således som det ses i den svenske forskning og tillige i Hertels egne tillæg til Escarpit.

Så oplysende alt dette kan være, består dog en risiko for at styringsmekanismerne – strukturen – bliver skjult af sine fremtrædelsesformer. Dette kan som konsekvens få, at litteratursociologien bliver overladt litteraturens udenværker, hvorved det bliver legitimt for andre repræsentanter for den litterære institution – fx litterater



af idealistisk-biografisk, af formalæstetisk eller af psykoanalytisk observans – at forholde sig til det egentlige, det 'rå kød'. Hverken Hertel eller andre, kritiske litteratursociologer vil naturligvis, at det skal gå sådan, men litteratursociologien er som bemærket af dens nestor i Sverige, Lars Furuland, endnu en ung disciplin.<sup>21</sup> Den organiske sammenhæng mellem forudsætningerne og værkernes helhed af form og indhold er ingen selvfølge, hverken i den positivistiske eller marxistiske variant.

På baggrund af den foregående gennemgang af de danske definitionsforsøg kan den lovede tilbagevenden til den svenske og norske debats kernesteder gøres kort, idet disse tungt hviler på forudsætninger især hos Sørensen og Schmidt/Gleerup.

I *Den litterära institutionen* med undertitlen *Studier i den borgerlige litteraturens sociala historia* findes artikler om udenlandske og svenske litterære forhold, der kronologisk spænder fra Shakespeare til moderne kulturindustri efter en teoretisk indføring, som dels består af et afsnit fra Peer E. Sørensens litteratursociologi, dels af en perspektiverende indledning ved redaktøren, Arne Melberg. Melberg tager afstand fra den positivistiske litteratursociologi og fra marxismens traditionelle basis-overbygningsmodel og argumenterer frugtbart for, at litteraturen ikke som hos Madame de Staël skal sættes i forhold til samfundets institutioner, men selv er en institution i samfundet – »dess egenart bestäms av dess säregna institutionella förhållanden, men institutionen bestämmer också litteraturens plats i den samhälleliga helheten.« (s. 9)

Lars Lönnroth har i sine to introduktioner, »Från nykritik till kapitallogik« og »I den 'litterära institutionens' verktyglåda«, to bestræbelser: Dels at bringe den svenske teoridebat, der stod midt i et opgør om positivismen,<sup>22</sup> videre ved at formidle danske tendenser, dels at kritisere disse. I den sidstnævnte artikel gennemgås således med henblik herpå kritisk Sørensens litteratursociologi, Peter Madsens anmeldelse heraf og Melbergs antologi. Herefter foreslår Lönnroth den, der vil skrive den litterære institutions historie, at »försöka hålla kurs någonstans mitemellan Henrik Schück og Peer E. Sørensen – eller, om man så vill, mellan Escarpit og Marx, Bennich-Björkman och Melberg – utan att bli vare sig galen eller förnumstigt eklektisk.« (s. 145) Lönnroth spiller selv ud med et forslag til en periodeopdeling

i nordens litteratur efter de afgørende forandringer i institutionens »struktur och sociala vilkor.« (s. 145).<sup>23</sup> Denne overgribende strukturering skal så kompletteres med strukturel tekstanalyse, der har udgangspunkt i »kommunikationsformen i den specifika miljö för vilken texten producerats.« (s. 149)

Denne nedbrydning af institutionen i institutioner eller produktions- og receptions miljøer svarer til den tendens, der samtidig, men uafhængigt heraf, var i gang i forbindelse både med etableringen af *Dansk litteraturhistorie* og i Schmidt og Glerups projekt. Dette sidste blev i Norge inspirationskilde til Idar Steganes' arbejder med den særlige nynorske litterære institution. I artiklen om børnelitteraturen bestemmes det norske bygdesamfund som udgrænset, som rammen om en minoritetskultur, der bl.a. afgrænser sig sprogligt, og hvis særlige litterære institution specielt i mellemkrigstiden var rammen om en rig produktion af børne- og ungdomsbøger. Ungdomsbøgerne skulle være opdragende ved at leve op til flg. krav: »– Litteraturen skal helst stø og iallfall ikkje kritisere autoritetsbestemt kristendom; – litteraturen skal helst vise heilstøypte personlegdommar utan moralske brestar eller lyte; – litteraturen skal formidle positive bondeverdiar og ha eit heimleg preg i miljø og haldningar / bodskap.« (s. 246)

Steganes' undersøgelse af den nynorske litterære institution som led i en udgrænset kultur og med 'den litterære institution' som bærende begreb har som nævnt i teoretisk henseende danske forudsætninger, mens tilsvarende svenske undersøgelser, der overskrider den dominerende institutions tekster (fx Furulands arbejder om Startardigtningen), har andre rødder. Fælles for udviklingen i de tre nordiske lande har imidlertid i slutningen af 70'erne og begyndelsen af 80'erne været gennemslaget af ny-historismen, der på bevidstheds sociologisk baggrund søgte at placere litteraturen i bred forstand i forhold til sine socialhistoriske rødder.

Perioden har været præget af de store historiske værker. *Dansk litteraturhistorie* har fået modspil og paralleller i det litteraturhistorieteoretiske projekt i Norge, i en ny svensk litteraturhistorie, i nationale og nordiske kvindelitteraturhistorier og i en verdenslitteraturhistorie, skrevet af nordiske forskere.<sup>24</sup> Det fører for vidt at komme ind på betydningen af 'den litterære institution' i denne

sammenhæng. Blot skal det fastholdes, at diskussionerne herom har været et vigtigt redskab for denne generations gennemarbejdning af historien. Videre, at begrebet i løbet af processen synes at have overflødiggjort sig selv som eksplicit term. Således rummer *Dansk litteraturhistorie*, bd. 5, om perioden 1807-48 et afsnit med titlen 'Den litterære institution', der er rammen om skildringen af de litterære produktions- og receptions miljøer, professionaliseringen af digter- og kritikerrollen, digterfejderne og etableringen af en centralt legitimeret smagsnorm. Placeringen af afsnittet skyldes, at det er i denne periode, institutionen etableres som en del af et kulturelt hegemoni og i tilknytning til fremvæksten af det frie marked for litteratur. Men terminologisk er afsnittets titel ikke konsekvent, i og med at mange andre fænomener i bindet kunne have været afhandlet under denne, fx prosagennembruddet, teatret og den nye, borgerlige familiestruktur.

'Den litterære institution' bliver da i denne sene ende af historiseringsprocessen næsten identisk med 'produktions- og receptions miljø', inkl. deres normsystemer og de roller, som forfattere, kritikere og publikum her tillægges eller tager i besiddelse. I det terminologiske register til det samlede værk leder man da også forgæves efter 'Den litterære institution' – den er parcelleret ud i sine historisk konkrete bestanddele, fx »Bogvæsen«, »Litterære miljøer / kredse«, »Massekultur / Masselitteratur«, »Offentlighed«, »Publikum«, »Selskaber«, »Trykkefrihed«, »Ytringsfrihed«. At dømme herudfra synes termen at have været et erkendelsesredskab, der var nødvendigt for at hæve sig over en fænomenverden, hvis uoverskuelighed voksede med tekstbegrebets bredde samt med gennembrydningen af den autonome tekstforståelse og den idealistisk-historiske legitimation for den historiske tilgang.

Efter at have haft sin funktion netop i en samtidig professionalisering og gennemlysning af den litterære institution kunne 'den litterære institution' fjernes som et stillads, der var blevet overflødig, da huset var bygget.

På baggrund af det ovenstående kan nu flg. konkluderes vedrørende 'den litterære institution':

1) Der er modsætninger mellem normalsprogets institutions-begreb

- og den opfattelse, der findes i sociologisk præget fagsprog, idet normalsproget tydeligere fastholder magtproblematikken, mens dette fagsprog snarere præsenterer sit begreb som værdineutralt.
- 2) Anvendelsen af institutionsbegrebet i forbindelse med litteraturstudiet rækker kronologisk tilbage til etableringen af den historiske synsvinkel på humaniora og andre videnskabsområder omkring 1800 og er herefter forbundet med en sociologisk præget opfattelse af termen igennem positivistisk orienteret litteraturhistorie og litteratursociologi.
  - 3) Begrebet har ikke gennemslag i Norden før i begyndelsen af 70'erne og da uden tydelig kontinuitet i forhold til tidligere historiske og sociologiske litteraturstudier. På baggrund af arbejdet i Vesttyskland med marxistisk økonomikritik og Frankfurterskolens deltagelse i positivisme debatten, herunder etableringen af offentlighedsteorien mv., rejste den nordiske debat sig først i Danmark, siden i Sverige og Norge.
  - 4) Nybruddet i Danmark omfattede fire trin: Først var det (med inspiration i angelsaksisk, positivistisk orienteret sociologi) et led i overskridelsen af det autonome kunstsyn og dermed i en meta-diskussion i forhold til de enkelte kunstvidenskaber i en situation, hvor denne kunstopfattelse (manifesteret i modernisme og nykritik) tydeligt var demeteret af kulturindustriens udbredelse og indflydelse. Derefter gik diskussionen af 'den litterære institution' ind som omdrejningspunkt i litteraturfagets forsøg på at reetablere sig som videnskab på marxistisk grundlag. Fra denne fase stammer de mest givende definitionsforsøg, der som tendens peger på historisering. Denne fandt sted i udviklingens tredje fase i form af en analytisk praksis, der bevægede sig fra en strukturel til en historisk-sociologisk tilgang og fra studiet af enkelttekster til arbejdet med omfattende, historisk anlagte fremstillinger. Det sidste led synes – i erkendelse af, at termens pointer er udtømt – at være karakteriseret ved en manglende eksplicitering af det betydningsindhold, der forbindes med 'den litterære institution'.
  - 5) Afslutningsvis må man konstatere, at 'den litterære institution' gennem 70'erne ikke på noget tidspunkt har haft et alment accepteret betydningsindhold; Kjørups, Sørensens, Madsens,

Schmidt/Gleerups og Hertels definitionsforslag har forskellige præmisser og fører ikke til konsensus.

- 6) Hvis jeg for egen regning på baggrund af de kritiske kommentarer til de nævnte forslag skulle rejse krav til en fastlæggelse af betydningsindholdet og rækkevidden af begrebet, måtte det blive flg.:
  - det bør være begrundet i en materielt funderet bevidsthedsteoretisk helhedsforståelse, der overskrider positivismen, og således have et og samme centralperspektiv på både teksten og konteksten.
  - det bør være sensitivt over for historiens dynamik og åbent for antagelsen af flere, hierarkisk eller evt. af hinanden uafhængige delinstitutioner. Disse bør dog ses i deres indbyrdes magtforhold i forhold til samfundets økonomisk-politiske styring samt til dets hegemonisering og institutionaliseringstendenser i stedet for at bliver betragtet som lukkede systemer.
  - det bør forbeholdes studiet af litteraturen i det borgerlige samfund med dets specielle markedsforhold, kunstnerroller, kritikerpositioner og publikumsforhold. Her bør det således omfatte tekstens niveau, produktions-, distributions- og receptionsforhold samt institutionens funktion i samfundets overgribende magtstrukturer.
  - det bør ikke gøres identisk med litteratursociologiens interesseområde som sådan, således som de bredt og ustyret findes i den positivistiske analysepraksis, men forbeholdes de samfundsmæssigt signifikante relationer mellem producenten, den kritiske instans og recipienterne samt disse relationers nedslag i teksterne samt affirmative eller fordrejede imødekommer af forventningerne til det litterære værk.
- 7) Til trods for at definitionsiveren af rimelige årsager er overstået og til trods for, at det karakteriserer humanistiske undersøgelser ikke at kumulere indsigt i begreber, men at anvende disse ad hoc, mener jeg, at 'den litterære institution' fortsat kan være en erkendelsesskabende kategori, ikke mindst i lyset af 80'ernes gen-betoning af subjektivisme og æsteticisme. En alment accepteret forståelse af termen kan måske derfor være af værdi. På baggrund af diskussionen i denne artikel må mit forslag ligge nærmest ved Schmidts og Gleerups, idet jeg dog finder det

nødvendigt tydeligere at understrege forholdet til samfundets overordnede økonomisk-politisk begrundede hegemonisering og institutionalisering og dermed magtforholdet mellem »de historiske variable sæt af normsystemer«. Ellers risikerer man, at deres vigtige påpegning af skellet mellem den dominerende og de på forskellig vis dominerede normer glider af hænde, således at fx 'den kvindelitterære institution', 'den arbejderlitterære institution', 'den børnelitterære institution' etc. kan betragtes ud fra en lukket systemopfattelse, der ikke eller kun i ringe grad tager hensyn til det normsæt, disse står i kritisk eller bekræftende forhold til. En tilsvarende tendens har været tydelig i forbindelse med kategorien 'offentlighed', som under nedbrydningen til en række del-offentligheder har mistet sit historisk konkrete betydningsindhold. Mit forslag (til videre revision) bliver derfor:

'Den litterære institution' er en litteraturvidenskabelig term, der indgår i en materielt funderet bevidsthedsteori, og som benyttes som betegnelse for de historisk konkrete, samfundsmæssigt dominerende og signifikante relationer og normer, der i det borgerlige samfund forbinder producenten, kritikken og recipienterne, og som manifesteres i litterære værker. I forhold hertil kan tilsvarende men underlagte, udgrænsede eller oppositionelle – sæt af relationer og normer beskrives og analyseres.

Det er, som just demonstreret, vanskeligt at skrive kort og definatorisk om noget, der pr. definition er under forandring. Storm-P. er ophavsmand til den – vist nok – korteste, danske definition af kunst: »Kunst er det, man ikke kan!«, skrev han og tilføjede: »Hvis man kunde, var det jo ingen Kunst.« Her frigøres kunstbegrebet fra sin etymologiske binding til verbet 'at kunne', hvorved den borgerlige kunstopfattelses satsning på det geniale og grænseoverskridende tematiseres. Samtidig fastholdes etymologien – og dermed implicit det feudale samfunds syn på kunst som håndværk – idet den kombineres med et 'man' med dobbelt betydning: Det henviser til kunstneren, hvorved kunsten bliver hans overskridelse af sig selv, men også til institutionen, hvorved overskridelsen går på det, som

andre – fx kritikere og publikum – forventer eller selv kan. Den koncentrerede klarhed, der tilsyneladende opstår som resultat af dette dobbelte perspektivsammenstød, kan gouteres i kunst, men ikke i definitioner.

Til sidst, tilbage til 'Bermudatrekanten': Mens denne artikel er blevet skrevet, har Kulturudvalget besluttet sig. Mindre end to uger efter kronikken i *Politiken* modtog Knud W. Jensen den ønskede, offentlige støtte til Louisiana. Snart blev det første millionbidrag til en udvidelse af museet indbetalt.<sup>25</sup> Stadig ikke et bevis på, at 'institutionen' eksisterer som social realitet. Men alligevel.

PS: Med ovenstående er intet sagt om »Den Litterære Institution u.s.s«. Den noget uigennemskuelige forkortelse skyldes den tidligere formand for Dansk Forfatterforening, Peter Seeberg, og bør udlægges: »under stadig skælven«. Sammen med en række fremtrædende biblioteksfolk, universitetslitterater og kolleger etablerede han i 1983 denne arbejdsgruppe, som havde til opgave at fremme bogens og litteraturens vilkår i både æstetisk, teknisk og formidlingsmæssig sammenhæng. Siden har man regelmæssigt holdt seminarer med deltagelse af udøvende sprogkunstnere, men også med repræsentanter for bogbranchen, den offentlige kultur- og undervisningsforvaltning, biblioteksverdenen, pressens kulturredaktioner samt undervisnings- og forskningssektoren.





# Funderinger over faget dansk

## Forord

Modersmålsfaget stifter vi alle bekendtskab med. Ganske mange vælger endog at studere det sprog, den litteratur og den kultur, der i særlig grad er 'vores'. Men netop den centrale placering i uddannelsessystemet og forvaltningen af arvegodset gør faget til bestandig medspiller i den (kultur)politiske, kunstneriske og pædagogiske debat.

Fremstillingen søger at forbinde fagets med dagens kultur- og uddannelsespolitiske diskussioner, og i sin brug af eksempler fra de sidste års tidsskrifts- og avisdebat kommer *Funderinger* tæt på en del ømme tæer: Er vaner kultur, kulturpolitikken fremtids- og indholdsfjendsk, virkeligheden en tekst, digtningen dannelse, læseren digter, filologien fremtiden, tekstanalysen selvbetjening, massemedier passe, kulturradikalismen død, fagets nationalitetsforestilling ubærlig? Og hvordan hænger det hele sammen for og med den berømte Brian?

Disse spørgsmål behandles naturligvis ikke for at blive udtømt, men for at blive sat i sammenhæng med fagets traditioner, med dets aktuelle funktioner i undervisningen, ikke mindst i lyset af generationsmodsætninger mellem halvgamle formidlere og unge uddannelsessøgende. Undervejs diskuteres bl.a. forholdet mellem æstetik og etik ud fra kulturbegrebet, forholdene mellem talt og skrevet sprog og mellem 'smalle' og 'brede' udtryksformer ud fra kanoniseringstendenserne, brydninger og alliancer mellem litteraturanalytiske metoder de sidste 25 år, national identitet og internationalisme i en unionstid samt øget samspil mellem 'dansk' på universitetet og i de fortsatte skoleuddannelser.

Faget vil både i de fortsatte skoleuddannelser og på bachelorniveau fremover henvende sig til en langt større del af ungdommen end tidligere, samtidig med at dets genstandsområder og metoder

er trængt fra flere sider. Skal det fortsat kunne fungere centralt i uddannelsessystemets formidling af viden og færdigheder og i dets dannelsestilbud, må fagdebatten holdes levende ikke blot i, men også mellem de enkelte sektorer. Dansk lærerforeningen er, og har traditionelt været, fagudviklingens vigtigste forum. Derfor takker jeg foreningen, fordi den har villet udsende *Funderinger* til sine medlemmer. Ved 'funderinger' forstår jeg en proces og et oplæg til samtale, også mellem forskellige fagsyn. Trods sine markeringer og forsøg på at skabe overblik står *Funderinger* for det modsatte af 'fundament'.

Min synsvinkel medfører, at 'dansk' her først og fremmest betragtes som et litteratur-, medie- og kulturanalytisk fag, mens dets sproglige dimension kun indgår, hvor det er relevant i sammenhængen. Kulturjournalistik er både skrevet i sand, som man kan få i øjnene, og på papir, som fisk kan pakkes ud af. Til de fristende i denne sammenhæng hører den nye socialdemokratiske regerings kultur- og uddannelsespolitik, den radikale kulturtradition og 'den litterære institution'. Da *Politiken* står disse fænomener nær, har jeg blandt dagbladene valgt dette som hovedleverandør. Bogen er forsynet med et noteapparat, hvor der ud over henvisninger og selektive litteraturlister også findes en del supplerende debatstof.

Arbejdet med faget forudsætter en stringent omgang med materialet, som bestandig udfordres af den enkeltes teoretiske overvejelser, også over formidlingsproblemer. At fundere er nødvendigt på begge sider af katedret. Jeg håber naturligvis, at mine funderinger både som oversigt og debatoplæg kan bidrage til andres.<sup>26</sup>

17. august 1993

Finn Hauberg Mortensen

## Fiktiv ondskab

### Tid og rum

De endags-dagbøger, som Nationalmuseet har bedt danskerne skrive, vil blive et vigtigt materiale til belysning af læsningens døende kultur, hvis man skal tro skeptikerne. Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* har behandlet temaet »Efter bogen... – om skriften, skolen og de nye medier« i artikler, der maner den rette eskatologiske stemning frem i titler som: »Efter bogalderen – om læsningens fremtid«, »De døde bøger« og »Bogens korte regeringstid«. *Politikens* computerjournalist Claus Sølvsteen skriver her om en verden, der druknes i information, og begrundet, hvorfor han har solgt sine bøger: Deres største fordel er, at de hygger i stuen – »Papir er da den mest oldnordiske måde at formidle ord på.« Bortset fra, at papiret først kom til på et sent tidspunkt, har han ret i, at det kan forekomme gammeldags i dag, hvor man udgiver bøger som *Biblen* både på prent og diskette og nogle endog kun til skærmbrug.<sup>27</sup> Konklusionen på diskussionen i *Uddannelse* er dog, at der ud over de elektroniske medier også vil blive plads til bøger. Dermed kan enhver beroliget give sig i kast med den prisopgave om »Bogens fremtid i Danmark«, der er udskrevet af Gads fond. Spådomme om noget så vanskeligt må belønnes med gedigne præmier – 200.000 og 100.000 kr. for de bedste bud.<sup>28</sup>

Hvis det kan diskuteres, om det danske folk i øvrigt beskæftiger sig med bøger, så står det klart, at vi danskfolk i hvert fald gør det. Vi kan aldrig få nok. Men tiden er knap, så det kan være begrænset, hvad vi får læst af den årlige høst. Med sort samvittighed ønsker vi os ind imellem langt bort fra, hvad der med børnenes udtryk er på bog. Den 24. februar 1993, hvor de nævnte udspil nåede postkassen, var for mit vedkommende en dag fyldt med litteratur, men ikke med læsning. Den gav end ikke tid til at overveje, hvorfor bøgerne hindrede den.

Dagbogsnotat: Om formiddagen gennemgang af *Tine* på et overbygningsskolehold – ikke et ord om 1864 i en unionstid. I frokostpausen jagt på bogudsalgets snart forsvundne titler. Eftermiddagen blev brugt til at fastlægge efterårets undervisning på instituttet – i alt 3598 katedertimer om kultur- og mediastudier, men mest om dansk og udenlandsk litteratur. Om aftenen skulle min mac debutere med

første bidrag til nedenstående, hvilket er grunden til at nævne denne tilfældige dag.

Universitetet havde venligt stillet vidunderet til min rådighed i det, man kalder fritiden, som en hjælp i kampen mod klokken, men også som en dominerende arbejdsgiver og en dannelsesmaskine, der pointerer, at vi alle er producenter snarere end recipienter. Vi ser os terapeutisk i dens blålige skærmspejl, mens den belejrer tiden med de ord, vi taster på en flade snarere end skriver i lineær orden. Også opfattelsen af teksten ændrer sig med de redskaber, hvormed den skrives – kan jeg føje til under en af de mange redaktionsprocesser, som mac'en mulig- og nødvendiggør. Man bliver aldrig færdig, selv om det skrevne fra starten grafisk bærer illusionen om at være afsluttet, hvilket sikkert er grund til kærlighed og ulykkelige optrin mand og mac imellem. Teksten opløser sig ubesværet i en række betydningsflader, der er selvynglende som bladlus, men samtidig råber på skriftens linearitet. Når den skrivende vælger at være færdig, har resultatet for ham den kedelige egenskab, at det er dødt som en sild.

Er der nogen, som læser i denne sproggenstand, har vedkommende til gengæld den mulighed fra starten at kunne gribe fat i linearitetens køreledning, forudsat at den er monteret. Dermed konfronteres han også med tekstens første illusion, fordi det færdige produkt er skabt af et redaktionelt kludetæppe, hvad mac'en mere ubarmhjertigt end skrivemaskinen allerede har fortalt afsenderen. Den anden illusion består i, at hvis det er lykkedes for skribenten at få produktet til at se lineært ud, så bekæmper denne linearitet sig selv, hvis der da ikke er tale om fx en matematisk eller juridisk sagsfremstilling. Ved nøjere eftersyn opløser en roman sig således i baggrundsbeskrivelser, scener og refleksioner med hver deres karakteristika, og i læseprocessen kan modtageren hvert øjeblik forvente at blive slynget ud i sit associationsrum på vingerne af et symbol, en stemning eller måske blot en i konteksten uvæsentlig detalje, som får ham på krogen af helt private grunde.<sup>29</sup> Men så kommer tekstens tredje illusion: I modsætning til i vores drømme og frie associationer på strand eller under brusertvinger den os bort fra virkelighedens tid og sted og hen gennem linjerne på jagt efter de helheder og den mening, som fletværket lægger frem. Det skyldes både sprogets umiddelbare linearitet og

tekstens mange indlejrede konstruktioner, fx kompositions-mønstre, symbolstrukturer og ledeord.

Selv om bøger lægger beslag på lang oplevelsestid sammenlignet med andre kunstværker, er det svært at slippe bort, hvis de er velskrevne. Den skrivende har det i den henseende langt nemmere, ikke mindst med en mac. Zap til et spille- eller maleprogram! Inden man bliver garvet, har man til gengæld en permanent mistillid til, at teksten forbliver i kassen. Man tvivler på, at den er virkelig, fordi den ikke kan ses. Når det problem er gennemlevet, bliver det vigtigste at se læseren gennem den akvarieblå skærm.

Med de trådløse kommunikationsmaskiner er enhver altid i kontakt med alt og alle. Skuespillerinden Lisbeth Lundquist har brugt udtrykket 'synkeøjne' om det særligt private blik, vi bruger, mens vi synker. Det benyttes stadig hyppigere i sociale sammenhænge, når vi taler i trådløs telefon, hører vandreman eller kaldes til orden af ure og personsøgere.<sup>30</sup> Alt er tilgængeligt for alle afbrydelser. Man bliver ringet op undervejs i bilen og modtager påtrængende faxer, når man ankommer. Der ligger en magt i at blive afbrudt, så hvis ikke andre er betænksomme, afbryder vi os selv. Eller som *Politikens* J.B. Holmgaard udtrykker det i sin »Sket i ugen«-spalte, der kan afbryde søndagsmorgenmaden med et tilbageskuende og igenkommende grin over de seneste optrin i medie- og politikerverdenens multipejlende kabinetter: »Enhver politiker med respekt for sig selv har i dag som Birte Weiss både fax, laptop-pc, printer og mobiltelefon i det skur ved sommerhuset, hvor man før havde cykler, plæneklipper, snorkel og kolde pilsnere.«<sup>31</sup>

Selv mens man skriver på mac'en, kan man være heldig at blive distraheret af en blinkende e-mail. Informationerne i det indskrænkede privatliv bliver en støj, som både afsenderen selv og modtagerne må holde sig fra livet. Skellet mellem de to roller er mindre skarpt end før, men opmærksomheden og evnen til at lytte måske også ringere. Tiden rækker ofte kun til skrålæsning, evt. fulgt af gensynets dovne glæde. Dekonstruktivismen indebærer en tilsvarende frigørelse af læseren til producent og er formentlig forbundet med en mere omfattende kedsomhed ved at recipere og dertil svarende utålmodighed med den tekst, der ligger klar til læsning. Irriterende kan den være, hvis den insisterer på at hænge sammen som en veldrejet kronik. Trods det ønsker vi både at opleve

suget i linjerne og at få noget med hjem. Georg Kovács bemærker med rette, at enhver med positiv verdensanskuelse gerne vil læse noget om det gode, det sande og det skønne – hvis det da ikke er en roman af Zola eller en kronik, der helst skal vække os ved sin fremvisning af »falskhed, dårskab og hæslighed.«<sup>32</sup>

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. Svært at se litteraturen for meddelelser. 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. Hvorfor skal de unge uddannes til kvalificerede læsere, hvis de senere blot skal kæmpe mod distraktionerne – også fra en massekultur, som i arbejdsløshedssamfundet tilbyder erstatning for den identitet, som de fleste i mellemgenerationen endnu får via arbejdet? Bl.a. derfor!

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

### **Vaner og kultur**

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

Kultur er vaner, hævdede hendes berømte partifælle Hartvig Frisch.<sup>33</sup> Slagordet må i dag opfattes som dobbelttydigt: Dets pluralistiske kulturbegreb giver enhver legitim rodfasthed i sit – en væsentlig forudsætning for dannelse. Men det udtrykker også, at vaner kan ændres via kultur og omvendt.

Hvis kultur er vaner, er vaner så nødvendigvis kultur? I vores del af verden har kultur i hvert fald siden romantikken netop snarest brudt dem ned. Det 'nye' har været højt vurderet – det være sig som original æstetisk indsats eller som: afdækning 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 en vej til at overvinde dagliglivets tryk. I den snævrere betydning – kunst, kritik og videnskab – er den både mere aktiv og anstrengende. Her gives først, når der er taget. Mens vanen forlader nuet til fordel for det iterative, absenterer de 'smalle' kulturformer sig for at koble erindring og utopi. Formentlig er begge dele nødvendige og ingen af dem tilstrækkelige for identitetsdannelsen i samfund præget af den dynamik, som kapitalismen satte på skinner.

Spændet mellem bajere og mågestel peger på en kulturforståelse, der i henseende til klassebaggrund og livsstil er bred. Men alternativerne er begge del af vaner, som afskyer det bevidsthedsarbejde, der nødvendigvis er forbundet med kulturen i 'smal' forstand. Problemet bliver da at inddrage dens mangeartede udtryk i en livsstil, der bæres af helhedsforståelse, som både er identitet og overskridelse af identitet – både vane og anfægtelse. Den må have rødder og samtidig bidrage til, at jorden flytter sig.

Efter den selvpålagte tavshed, der fulgte bajerne og mågestellet, signalerede den nye minister, at kulturpolitik i virkeligheden drejer sig om kold kasse. »Hvis jeg ikke kunne placere kulturen bedre, så var der ingen grund til at jeg sad i Kulturministeriet, siger Jytte Hilden« – sagde »At Tænke Sigs« tillæg. Planen for en forøgelse af bevillingerne hviler på en forestilling om, at kultur kan bruges. Det er i dannelsesmæssig sammenhæng indtil videre noget uklart, hvad der skal ske.<sup>34</sup> Ministerens programkronik havde som grundlæggende præmis, at politikernes opgave er at skabe rammer, kunstneres at fylde dem ud – »Det bliver hverken kunsten eller politikken dårligere af.« Sagen er formentlig mere kompliceret end denne positivistiske tilgang lader ane, da rammer også er indhold – og omvendt. »Rammens Kant er Billedets stærkeste Virkning«, skrev Harald Giersing.<sup>35</sup>

Alligevel er der det principielt rigtige i ministerens grænsedragning mellem politik og kunst, at den er klar, og at den giver frihedsrettigheder til begge sider, således at statsstøtte ikke fører til partirigtig

propaganda. Virkeligheden er mere mudret. Ministeren bliver nødt til at overvære allehånde kulturelle manifestationer som en begejstret amatør, der repræsenterer publikum, men også som en flue på væggen, der ikke kan flyve bort for at formulere en egentlig kunstpolitik. Der er gode grunde til, at institutionen kunst er selvstyrende i højere grad end andre, offentligt støttede netværk, men det kan også få mimoserne til at gro op i den tomme luft. Ministerens største problem er dog, helt korrekt, at være i besiddelse af en kasse, der er mikroskopisk sammenlignet med kollegernes. Ud over på længere sigt at skabe større opbakning blandt vælgerne til kulturbevillinger er løsningen at gå på strandhugst hos andre kassestre ved at binde ydelser til kultur sammen med ditto til andre formål.

Derfor vil store dele af de øgede bevillinger, der skal bygge kultur – udefra, 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 skal være kulturby i 1996.<sup>36</sup> Fælles for projekterne er de store facadearealer og de få, dyre kvadratmeter. Kultur fungerer her som imageskabende foranstaltning, men også bjerne har fået deres i form af en videreførelse af Højlundfonden. Hviler det hele på forestillingen om øl- og 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 – og de er ikke blot værdifri rammer, men også potentielt indhold. Disse yuppietidens krampetrækninger overført til statslig institutionalitis er funderet på ledernes bestræbelser på at skaffe kunder i butikken og sponsorships. Markedets kræfter hyldes, men kun på overfladen. Hvem betaler sponsorerne? Politikerne vil have mere kultur, end publikum direkte er villig til at betale, fordi kultur også er magtens velordnede facade. Dens delvise autonomi er svaret til de, der erklærer sig selv 'autonome'. Men når kultur betragtes som en dynamisk faktor på linje med forskningen – det andet mantra, der er blevet opvurderet, i takt med at yuppiernes og gulddrengenes aktier er faldet – skyldes det, at politikernes afmagt ligger bag facaden. For dem er det stadig vanskeligere at opretholde samfundets legitimitet og sam-



menhængskraft. Kultur er uforlignelig til at skabe sammenhæng i tomrummet, idet de forskellige udtryksformer gør det muligt at forvalte modsætninger ved at forskyde dem til mere tilforladelige scener. I stedet for svenskekrigene har vi dem på grønsværen. Kultur og forskning smøres ud over det hele for at erobre fremtiden – men måske navnlig for at besværges den. Heldigvis ved narrene at se deres snit til at sætte sig på bagbenene.

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. Selv om man hævder, at kulturen netop kan blive andet end en social magtfaktor, når samfundet er rigt nok til at give så mange fri tid, må man erkende, at det vil tage generationer at udbrede arten 'homo ludens'. Forudsætningerne for at bruge mulighederne og selv bidrage til at skabe dem er unægtelig stadig højst uens. Et mindre spektakulært projekt end facademageriet kunne have været at starte med betingelserne på gulvene: Er vilkårene for de gulnæbbede tilfredsstillende, når de er kommet over problemerne med sort dagpleje og lange køer til institutionerne? Et af midlerne til at få bedre kultur(brugere) er at give dem flere kvadratmeter. I Norge skal børnehavebørn have 3-4 og vuggestuebørn 5-6 af disse, mens de herhjemme tildeles 2 hhv. 3 efter retningslinjer, der endda længst er overskredet som følge af en merindskrivning på 20.000 børn.<sup>37</sup> Rimelig plads gør det ikke alene – der må naturligvis også flere uddannede pædagoger til, men de er et blandt mange tegn på, at kultur i for høj grad opfattes som en vane og i for ringe som selvaktivitet og fordybelse.

Listen over eksempler af den type kan fortsættes fra folkeskolen til og med den omfattende indskrivning af humaniorastuderende på universiteterne i disse år: Hvorfor koster en folkeskoleelev pr. år 40.806 kr. i Brøndby og 21.396 i Vinderup? Hvorfor yder Københavns Kommune 540 kr. p.a. til efteruddannelse af en gymnasielærer, mens tallet i Frederiksborg Amt er 2109? Hvorfor er udgifterne til undervisningsmateriale pr. elev 1455 om året i skoler drevet af Nordjyllands Amt, men 2049 i Ringkøbing Amt? I en vis udstrækning skyldes det forskellig byrdefordeling, men ellers er det en politisk prioritering. Man kan håbe, at de langsigtede

konsekvenser for vort eneste råstof har været overvejet. Og hvad angår universiteterne, kan én nok undre sig over, at staten ikke følger op med faste stillinger, som det sker i andre dele af systemet, når der kommer flere uddannelsessøgende. Det drejer sig dog på papiret om forskningsbaseret undervisning. Er det for dyrt? En Humaniorastuderende koster i øjeblikket 20.000 pr. år og en studerende ved et lærerseminarium 35.000 (der er sikkert grunde til, at dyrlæge- og jordmoderstuderende ligger så langt over det niveau, at man blot kan ønske de firbenede og nyfødte til lykke). Men bevillingshaverne må vel skønne, at der er humanistisk forskning nok, og så meget råderum til småbørnene, at fagfolk kan gå ledige.<sup>38</sup>

### **Inferno eller kaos**

Publikum vil ikke se kunstværker, men gerne temaudstillinger, så samlinger nedprioriteres til fordel for sammenhæng. Tendensen genkendes fra danskfagets tema- og periodelæsning. Den er principet også i radiokanalernes musikprogrammer, som orienterer opmærksomheden fra det enkelte værk til pladevenderens kommentar og miks i en oftest rudimentær form for sammenlignende musikpædagogik, der er vanebekræftende og koncentrationsnedbrydende alene ved sin form – som friløbsessays om intertekstuelle fænomener. Nedprioriteringen af det enkelte værk til fordel for et sådant – oftest indholdsbestemt – metaværk har skolens elever lært i massekulturen, før de ankommer til den 'smalle' kultur. De ønsker en oplevelse, der sætter af fra værket for at forankre sig i deres eget sociale rum, så trangt det end kan være. De universitetsstuderende er mere sofistikerede, men kan få meget fragtet ind under betegnelsen 'tematisk læsning'.

I museumspædagogikken er øvelsen endelig i 1993 lykkedes for Statens Museum for Kunst med udstillingen »Inferno – det onde«, der blev sekunderet af Louisianas »På kanten af kaos« – mindre, og yngre, historier kan ikke gøre det. Man har »ramt noget i tiden«, hævdede kulturministeren i sin programkronik om tidsånden, der ikke har været fredet siden idealismens genkomst i begyndelsen af fattigfirserne. Få fluer er blevet ofret så megen spaltepads som de, der med offentligt sukker-drug som energikilde tullede rundt i inferno, udformet som en glaskasse.<sup>39</sup> Sjovt nok indfangede de 25.000 fluer

et menneskepublikum så tæt omkring onskabens sted som netop fluer. Også museumsøkonomi har noget at gøre med kvadratmeter; at dømme efter tilstrømningen ved åbningen af de to udstillinger sejrede inferno over kaos i den fine portion.

Om så mennesker eller dyr var lukket inde som objekter for beskuelse, er et spørgsmål, som H.C. Andersen rejste i *Dryaden* med fiskenes beskrivelse af verdensudstillingens publikum. Kunstkyndige kommentatorer krævede, at fluerne skulle slippes 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. 'Almindelige' avislæsere havde mindre til overs for institutionen kunst end for fluerne, som jf. læserbreve skulle have en human død i fri natur. Begge reaktioner har noget at gøre med forhold mellem kunst og virkelighed. Der er vel den forskel mellem fluerne og de besøgende, at de sidstnævnte havde frihed til at komme og gå. Men hvor stor var den sociale frihed, når så mange, samtidig, valgte en tur i det fiktive inferno? Det er kun kunst og inferno, fordi kunstinstitutionens meningsdannere har haft lejlighed og mod til at betegne det således.

Også den gamle cobramaler Ejler Bille, der har set mange fabeldyr i øjnene, 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 Cambodja.«<sup>40</sup> Ja, det har man valgt. Som metaværk har udstillingen samme slags strategi som det enkelte værk: 'Noget' bliver gennem kunstigheden synligt og anvendeligt. Brugeren gøres til voyeur både for at kunne betragte sig selv og sin rolle, men også for over hovedet at kunne have med det ækle eller onde at gøre. Ellers medfører vanen hurtigt afvisning. Der er ikke nødvendigvis en modsætning mellem at engagere sig i fluernes færden og i virkelighedens rædsler, men når et fænomen eller objekt er stiliseret, udstillet eller organiseret som kunst, er det moralsk lettere at løfte sig ved.

I litteraturformidlingen kan teksten benyttes som afsæt for en diskussion af spørgsmål, der er så personligt brændende for eleverne, at de uden denne kim kan have svært ved at sætte ord på og tillige en forståelig modstand mod at gøre det private offentligt i klassen. Netop mødet med teksten som 'det fremmede' kan få gnister til at springe

og forestillinger til at blive brudt op eller kvalificeret. Provokationen er vigtig, men hvis dannelsesprocessen skal komme i skred, må den være indlejret i en korrespondance mellem tekst og læser.

Den æstetisk gode kunst ved det godt. Den har hyppigt betjent sig af, hvad der moralsk havde en tanke. Det ses fx hos Oehlenschläger. I hans *Digte* fra 1803 findes det skræksomme og ækle rigeligt i roman- cer som »Harald i Offerlunden«, men det er indføjet i en harmonisk struktur, der lader det gode sejre planmæssigt og sikrede samtiden læsere en voyeuristisk position.<sup>41</sup> Således skjult kunne man legitimt lade sig kildre. Men hvis læserne var tilfredse med gysset alene, havde de ikke forstået eller accepteret det dannelsesperspektiv, der var dets *raison d'être*. De satsede i givet fald på lutter lokkemad som en kierkegaardsk æstetiker. Den æstetiske forms fortegn synes at kunne omkode det etisk betænkelige. Ud over at demonstrere, at form og indhold ikke kan adskilles, rejser eksemplet spørgsmålet om resultat og proces: Er det, vi søger i fluernes inferno så vel som i Oehlenschlägers skrækromantiske scener, målets forudsigelige beroligelse, eller snarest retten til at bevæge os på forbudne stier undervejs? Oehlenschläger faldt snart til ro i embedsborgerens forvisning om, at den gode kunstner også var et godt menneske, men den opfattelse blev anfægtet af J.L. Heiberg, som flirtede med det 'interessante' og romantismen ved at lade en ond digter tage ordet i *En Sjæl efter Døden* fra *Nye Digte*, 1841 og ved at betone sådanne træk i sin anmeldelse af Oehlenschlägers *Dina* fra 1842.

I dag er virkemidlerne kraftigere end på Adams tid 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, fordi de er form- og moralafsikrede af medieindustrien. Måske kan de give os motionsfattig plastikudløsning for dagliglivets stress, men problemet er, om de samtidig etablerer de oplevelsesmåder, normer og forventninger, som vi på godt og ondt overfører til afkodningen af hverdagslivet. Er virkelighedens ondskab så omfattende og ubærlig, at vi – risikoen til trods – må flokkes som fluer om dens symbolske fremstillinger, både fordi vi er magtesløse, og fordi vi ønsker at blive lettet på en mere socialt acceptabel måde end de, der fiktioniserer deres kærlighedsliv i S/M-relationer? Ondskab og død sælger for godt i medierne til, at

det kan bortforklares som et smart underholdningspåhit. Fra tiden under og efter de to infernalske udstillinger har jeg i *Politiken* klippet en række, stort opsatte bidrag til dyrkningen af det grufulde:

5. februar videreførte Benetton sin aggressive og indbringende reklamekampagne, der har omfattet flotte fotos af døende børn, bådflugtninge, kirkegårde og AIDS-ofre, med et helsidesbillede af firmaets direktør, Luciano Benetton, i Adamskostume. Hans krop dækkes kun af en figenbladstekst, som opfordrer de rige forbrugere til at sende deres gamle tøj til verdens nødlidende via hans mærkevarerforretninger. Kampagnen er støttet af internationalt Røde Kors og af Caritas. Man kan diskutere længe, om den er udtryk for en naiv bestræbelse for at hjælpe eller for kynisk spekulation, men ikke at den bevidst søger at konfrontere sig med publikums moral for at vække opmærksomhed. Samme dag bragte avisen en helsidesartikel med overskriften »Kunst i dødens klæder«, der d. 13. februar blev fulgt op af »Dødens grusomme skønhed« om den amerikanske fotograf Andres Serrano, som gjorde sig kendt ved at udstille et krucifiks nedsænket i selvproduceret urin, og som i 1993 er aktuel med portrætter fra lighuse. Overskriften »Inspirationens paradys« prydede d. 16. juni fredeligt nok præsentationen af Venedigs Biennale, men billederne viser martrede kroppe og broderparten af teksten fremhæver Jean-Pierre Raynauds udsmykning af et stort udstillingstempel med 13.125 kakler, som alle forestiller et dødningshoved. Temaet videreføres d. 18. juli i en stort opsat og smukt illustreret artikel, hvis overskrift, »De dødes By i et hav af kaos«, synes mere moderigtig end ramt. Noget tilsvarende gælder den endnu mere pumpede artikel d. 1. august ligeledes i *Politikens* prominente søndagstillæg, »Magasinet« – om Erica Jong, hvis nye bog *Fanden er løs* leverede overskriften. Fanden viser sig at være den uhæmmede overklaseseksualitet, som kvinder i højere grad besidder jf. Jong, der villigt har stillet en afmålt stribe lår og lange støvler til rådighed for en forsidebasker, der ellers prydes af hendes pænt malede ansigt. Hvis fanden så sådan ud, ville mange slå en handel af med deres avis.

Langt mere dækning for overskrifternes dødsbesyngelse var der dog andetsteds i samme nr. af »Magasinet«: Artiklen »Dødsjov lørdag« diverterer med horror-sceneshowet *Nekromantix*, hvis kors på ligkistebassen afspænder de unges dødsdrift, så de kan leve videre

nok en uge. Selv om der er meget overflade i ungdomskulturen, så er dens publikum tyndhudet og beskæftiget med de store spørgsmål, alderen efterhånden forlader som ubeboelige øer. I »Magasinet« ugen før fortæller musikeren Bono fra U2 om at markedsføre legal narko via musikken og om sit bevidste rollespil à la Madonna i Zooropa-turnéen, hvor han optræder som McPhisto. Her kunne man også denne 25. juli meget à propos få nogle forklaringer i beretningen »Filips forunderlige værksted« om Filip V. Jensen, som efter en barndom i Aalborg og en overlevet gang russisk roulette nu færdes i et københavnsk kunstnermiljø. Han skaber skulpturer ved at kombinere dele af dukker og udstoppede dyr for at gøre opmærksom på forbindelsen mellem os og dem. For ham er den indre død i samfundets systemtvang væsentligere end den fysiske. Han opfatter figurerne som sine børn og rædslen som del af et mysterium, man må lære at leve med. Den helsides farvereklame for Film Net d. 28. marts handler om det samme, men den henvender sig mere kommercielt med sin lækre gengivelse af en gigantisk edderkop og spørgsmålet: »Hvor kan du mærke det løbe koldt ned ad ryggen?« Svar: »Vi gør noget ved dig.«

Er denne massive interesse for døden i den blåstemplede kulturformidling i »den levende avis« (blot) et rollespil, som de udøvende kunstnere og deres publikum trænes i at tage del i og droppe som et udvendigt outfit? Eller er der også her en forbindelse mellem form og indhold, der gør kunstens symbolske fremstillinger til nutidens katedraler, hvor vi lærer at omgås det eneste sikre, der står tilbage? Jf. J. William Saxtorph er vi som publikum stadig lige så naive som skjaldenes Adam i vor antagelse af, at den gode digter også er et godt menneske.<sup>42</sup> Måske har han ret. Hvorfor skulle vi ellers elske at se dem på scenen. Og dog. Hvorfor skulle det i givet fald være nødvendigt at gøre dem til idoler forinden? Kødets skal være fiktion for at løfte.

Aristoteles diskuterede som den første, for 2000 år siden, fænomenet 'katharsis' i sin *Poetik*.<sup>43</sup> De athenske tragedier, han brugte som eksempler, handlede om personer, der ligesom deres historier var kendt af publikum i forvejen. Derfor kunne det hverken være virkelighedsstoffet eller spændingen om resultatet, der afstedkom publikums løftelse over katastroferne. Den måtte derimod skyldes forbindelsen mellem indhold og form, der bl.a. indebærer, at be-

tragteren først erkender årsagen til tragediernes skæbnesvangre omslag efter, at dette har fundet sted for hans øjne. Renselsen og løftelsen kan da forstås som den proces, der for et øjeblik gør det muligt for os at få styr på vores eget indre kaos. Aristoteles' fundamentale opdagelse var sammenhængen mellem indhold og form.

Er mediet meddelelsen? Slagordet synes bekræftet af det verdensomspændende tv-net, som simultant lader os være til stede hvor som helst, når som helst (hvis ønsket, på 12 kanaler i et skærmbillede) – og som kun her fint skelner mellem krigsfilm og den stærkt fikcionaliserede reportage fra virkelighedens blodbad? Da amerikanerne skulle invadere Somalia, blev soldaterne holdt tilbage til mediefolkene var på plads for at modtage dem. Krigen er et anliggende for marketingafdelingen, som Rifbjerg skrev i sin digtsamling om Golfkrigen.<sup>44</sup> Billederne fra de amerikanske bombetogter over Irak er ikke det sidste eksempel på forlovelse mellem kamera og destruktionsmaskineri, men indtil videre det mest intime. Her var tv-kameraet i visse tilfælde placeret i raketternes spids med det dobbelte formål, dels at søge ødelæggelsen, dels være vores – det globale publikums – øje i sigtet. Ville bombningerne have fundet sted, hvis de ikke kunne have vist os (i) den 'kliniske' udøvelse af rollen som verdens politibetjent? Blev vi informeret eller medskyldige, ophidset eller blot berøvet endnu nogle bits i vores sans- og følelsesliv? Styresystemerne var efter sigende udarbejdet af folk, opdraget pr. hjemmecomputer. Forskellen på at se fjernsyn og at blive trænet til en fjernkrig er blevet minimal. Er mediets meddelelse også en opfordring til at stå af?

Kultur kan bl.a. afsløre uvaner og åbne rum, vi ikke kender. Men hvis vi som danskfolk opfatter Den Store Kunst som dominerende faktor i dannelsesprocessen, 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 i hjem, på uddannelsessteder og arbejde eller i fritiden. De ændres ikke, fordi filosofi og kunst proklamerer en ny -isme eller en overskridelse af dem alle. Men de er forankret i roller.

Naturligvis er det en ny situation, når vores mulighed som massemediepublikum synes at være et valg mellem enten passivt at

underlægge os strømmen eller aktivt at udleve fiktionsrollerne. Begge dele er en livsstil. Den sidstnævnte indebærer, at eksistentialismens og individualismens påpegning af enhvers absolutte ansvar for sit eget liv snævres ind til en påstand om, at man (i mangel af bedres havelse?) først og fremmest er sit eget livs kunstner. I den forbindelse erstattes kunstværket og kunstneren af en direkte overtagelse af eller eksperiment med en rolle, der er skabt af et idol. Kunstnerne må og kan leve med således at blive transformeret og derefter sat til side af de mange skabende. At publikum tendentielt forsvinder for lutter skabere er en konsekvens af den moderne informationsteknologi, og det er for så vidt fint, at det er vanskeligere end på Henrik Ibsens tid at udpege de meningsberettigede.

Men spørgsmålet er, om de mange kreative ikke snyder sig selv ved at se bort fra, at fiktionsværket er en selvstændig gestaltning, der først kan bruges, hvis den overtages på en mere kompliceret måde end ved at blive gentaget som fragment. Når dette sker, anerkendes forbindelsen mellem indhold og form ikke. I al sin sanselighed og følelsespirring er idolet netop ved denne reduktion en kommerciel konstruktion, som i sin mangel på menneskelig modsætningsfylde er egnet til at sætte skel i publikum mellem efterfølgere og udenforstående.

For at få et absolut sikkert udgangspunkt for sin filosofi begyndte Descartes med at tvivle. »Cogito, ergo sum«, lyder de berømte ord. Netop tvivlen fik ham til at tro på, at han var til, hvorefter han kunne bestemme både omverdenen og Gud som noget 'andet'. Til det, Francis Bacon tvivlede på, hørte også de indre idoler, der søgte at hindre ham i at forstå, hvad han sansede. Hvis man blot bruger det kunstneriske værk stykkevis og delt – eller evt. et idol fra medicinindustrien – som en i øvrigt uforpligtende model i sin eksistentielle garderobe, hvordan kan man da i sit rollespil skelne mellem sig selv og omverdenen? Nogle vil svare, at det ikke heller er muligt eller ønskeligt, da det hele er én, stor fiktion. Men en sådan antagelse – så velbegrunder den end kan synes i den moderne, kaotiske virkelighed – indebærer en total underlæggelse, der ikke gør det muligt at forestille sig alternativer eller årsager, der kan forandres. I stedet for at udleve en rolle, kan man bruge kunstens tilbud om at se den i en kontekst og i et modspil, der etableres af værkets samlede, modsætningsfyldte univers. Friktionen mellem



identifikation og distance er en anstrengelse værd, fordi den i mødet med værkets symbolske virkelighed kan bruges til at undersøge forblændelser i forhold til den virkelighed, hvortil den refererer. Den er ikke skabt som et kunstværk, men måske heller ikke for slet og ret at være kaos. Mennesker bruger sprog til at fylde i det vakuum af mening, hvori de er nødt til at fungere – som en dør ud af ensomheden og en udskydelse af døden lig Sheherezade. Den mulige udsættelse af destruktoren er samtalen, som Gottfried Benn minder os om. Den forudsætter, at vi er til, er forskellige, men også forbundne, fordi vi ikke er ét fedt med verden omkring os:<sup>45</sup>

Kom, lad os tale sammen,  
tale kan ingen død,  
dog stadig slikker flammen  
omkring os, luerød.

## Af læsehestenes liv

### At læse

»Det er de saakaldte Læsehestes aandløse Virken i Livet, der føder og nærer Pedanteriet«, skrev Poul Martin Møller, hvis digtning og filosofi gjorde fragmentet til en kvalitet. Hans besked kan stadig kontrastneres af mange, de ofte repeterede bekymringer om bogdroppere, funktionelle analfabeter og bogdød.<sup>46</sup> Den litterære institutions aktører ved imidlertid, at læseheste ikke nødvendigvis har pedanteriet i stald, og at bøger kan give sansningen stærkere briller samt tankerne udfordring og retning. Enkelte dyrker 'bogen' som religion. Selv om publikations- og udlånstallene er høje, fjerner det ikke panderynkerne.

Etymologisk har verbet 'at læse' rødder i fællesgermansk. På oldnordisk betød 'lesa' 'samle' eller 'gribe'. Men den nuværende betydning går tilbage til det latinske 'legere', der kunne betyde 'samle', men også 'læse' i den nu dagligsproglige betydning. Når barnet har lært at skelne mellem bogstaverne, kunne man forestille sig, at det samler dem til ord, der igen bruges til at konstruere sætninger osv. Men denne simple addition til stadig større betydningsenheder er en positivistisk opfindelse. Vi kan alle fra første

klynk udtrykke de vigtigste behov gennem protest eller accept. I de tidligste eksperimenter med talesproget tilegner vi os verden gennem distinktion og kombination – i en proces, der genfindes på stadigt mere sofistikerede niveauer til og med den videnskabelige praksis, som skiller og samler ud fra definerede præmisser.<sup>47</sup> Selv om vores viden om sprogets basale tegn udvikler evnen til at omgås dets mest komplekse betydningsuniverser, så opfatter vi dog allerede fra begyndelsen signalerne ud fra den helhed, de indgår i. Børn er i tale-sproget i stand til at fastholde en historie, en stemning eller et livsbillede, før de må lære skriften som en ny slags sprog. De indser med undren, at lyd og bogstaver ikke svarer entydigt til hinanden, at ord kan have mange betydninger. Efterhånden åbner begrebs sproget sig, og de betydninger, der skal have mange ord, viser hen til abstrakte sammenhænge mellem det, der kan sanses. Møller peger på, at man bør tilegne sig »Livet« direkte snarere end gennem modellerne i det bogsprog, som Grundtvig kaldte sort – en karakteristik, der via grundtvigianerne er blevet så udbredt, at vi fristes til at tage den for gode varer. Den bygger på iagttagelsen af, at talen er kilde både til vores individuelle tilegnelse af sproget og til dets udvikling i form af nydannelse og nedslidning. Men den er udialektisk, fordi talen igen påvirkes af skriften, så vi kommer ikke uden om bøgernes sprog.

Møllers ord er, ironisk nok, citeret i læsehestenes bindstærke bibel, *Ordbog over det danske Sprog*, hvoraf det fremgår, at læsning rummer både et receptivt og et produktivt aspekt – det betyder både at tilegne sig eller forstå og at fremsige noget. Når man læser, omsætter man tegn – især dem, som opfattes med øjet, og særlig skriftegn – til et forestillingsindhold, mens man enten i højt læsningen frembringer de dertil svarende forestillinger i ord og sætninger eller tavst lader dem passere revy i den indre biograf. Læsning spiller altså sammen med sprogbrug i øvrigt.

Umiddelbart opfattes læsning og skrivning som knyttet til det skrevne sprog, mens det at lytte og tale forbindes med det mundtlige. Tilsvarende forstås læsning og lytning som reception i modsætning til produktion af skrift og tale. Denne skelnen holder imidlertid ikke stik. Alle fire slags omgang med sproget er egentlig aktive og nært forbundne: læsning og skrivning påvirkes af lytning og tale – og vice versa. Produktionen rummer et element af reception,

der igen indebærer ny betydningsdannelse. Processen kendes fra enhver dialog, idet deltagerne her ikke blot skiftevis reciperer og producerer talesprog. Receptionen foregår på baggrund af bl.a. et erfaringsberedskab og en motivation en bestemt person lytter til en anden i en bestemt situation, på særlige forudsætninger og måske med en speciel forventning. Disse præmisser er allerede indeholdt i henvendelsen.

Den læsendes reception er en proces, hvor den pågældende ud fra sine forudsætninger og øjeblikkelige parathed aktiveres af fænomener i teksten, som den skrivende mere eller mindre bevidst har placeret der, måske ud fra en forestilling om én eller flere slags intenderede læsere. Andersens eventyr er kendt for samtidig at henvende sig forskelligt til to modtagergrupper, som adskiller sig i henseende til alder. Også i nyere digtning er læseren indskrevet som en intention i værket.<sup>48</sup> Novelle- og romanforfatterne har måske droppet dannelses- og individualitetsforestillingerne fra oldeforældrenes tid, men de kender litteraturens sociologi og psykologi og ved ret præcist, hvem de henvender sig til hvorfor og i hvilken situation. Umberto Ecos refleksioner over sin succes med *Rosens navn* viser, at han ikke er nogen undtagelse.<sup>49</sup> Skellet mellem skrevet og talt sprog er ligeledes mindre klart, end det umiddelbart forekommer. Talesproget er det primære – også i digtningen, hvis rødder i det mundtlige bærer den folkelige traditionskulturs mange genrer, fx ordsprog, folkeviser, og eventyr. Denne overlevering blev skrevet ned i den periode, hvor de feudale samfunds- og bevidsthedsformer blev afløst af kapitalismens og borgerskabets, og netop den overgang var også baggrund for teksternes funktionsforvandling: Hvor de havde udtrykt sædvaner og livsfortolkninger i et stabilt samfund, blev de i 1800-tallet benyttet som stof til ny kunstdigtning, skrevet af og til et dynamisk embedsborgerskab. Senere tiders digtning er normalt konciperet som skrift og derfor 'litteratur' også i den brede betydning af begrebet. Her har mundtligheden ændret status – den bliver 'iboende' og finder udtryk i skriftens illudering af det talte, direkte i replikker og indirekte i fortællerstemmen.

Mundtligheden kan tillige manifestere sig socialt i 'genopførelsen' af teksten som drama eller højtlæsning. Den mundtlige fremførelse har spillet en stor rolle i litteraturbenyttelsens historie. Almuekulturens fortællere kunne variere, aktualisere og pointere deres viser

og eventyr og dog holde sig på sporet ved hjælp af fortælleformlerne, mens de antikke talere benyttede kompositions mønstre, billeder, eksempler og velanskrevne sandheder til samme formål. Fortællernes improvisation, som vi i dag kender fra den rytmiske musik, var imidlertid ikke den borgerlige oplæser beskåret. Når han læste højt i salon og familiecircle – og det skete ikke kun for børnene – forløste han, hvad der svarer til et stykke partiturmusik. Bortset fra, at han ikke havde skrevet teksten selv og ikke først skulle lære den udenad, svarede hans rolle til de antikke taleres.

Forældre og lærere bør støtte læsefærdighed og motivation ved at læse op – og det bør ske, indtil poderne foretrækker at gå på værtshus fordi de ellers ikke får et tilstrækkeligt passivt tekstforråd til at overveje muligheden af selv at åbne en bog. I skolen har fortællingen og højt læsningen hørt til de basale metoder i litteraturformidlingen, og de anbefales bl.a. af den idealistiske litteraturforsknings og -pædagogiks koryfæ Vilhelm Andersen i programskriftet *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*, 1912.<sup>50</sup> Mens rødderne til lærerens historier fra historien, herunder optrin fra *Biblen*, findes i almuefortællerens tekstligt ubundne virksomhed, har oplæsningen af litteratur baggrund i den antikke retorik, hvor kriteriet på den egentlige forståelse af teksten lå i den mundtlige fremførelse. Her krævede hver tekststart, hver tekst og hver tekstdel talerens forløsning af hensigt, betydning, holdning og følelse bag de ord, der var skrevet med henblik på først at blive memoreret og derpå fremført i talen.<sup>51</sup> Oplæsningen har – som enkeltbillet til kanon – en tradition, der omfatter den patriarkalske faders bibellæsning for familie og tyende som privatens stedfortræder for præsten så vel som den udenadslære af moralregler og salmevers, som har præget børnenes skolegang fra Luthers tid og endnu fungerede, da jeg gik i skole. Men meget vand er løbet ud af ørerne siden da, og oplæsningssituationen er nu blevet (mere) aktiv, set fra barnehøjde. Det skyldes formentlig, at den direkte overtagelse af forfædrenes dogmer og skrifter er u hensigtsmæssig som socialisationsinstrument i modernitetens dynamik, hvor kald og stand ikke står til troende. Her må litteraturtilegnelsen bidrage til en mere sofistikeret indrestyring end da Skriften var lov for den konkrete tilværelse, mens præst og fader fungerede som dens fundamentalistiske forvalter. Også oplæsningen er blevet en mere dialogisk situation som følge deraf.

Læsning er en fornøjelse. At det kniber med at indse det, fremgår af de kampagner, der er nødvendige. I april 1993 holdt EF og Europarådet et kulturministermøde om 'Reading for pleasure', hvor bogfolket let kunne nå til enighed om, at 'A book a day keeps unemployment away', men også måtte konstatere, at goderne er højest ulige fordelt på kontinentet: Schweizerne læser tre gange så mange bøger som italienerne, der læser dobbelt så mange som portugiserne. Konkret betyder det, at 62 % voksne af de i alt 18 mio. italienerne ikke læser en bog om året til trods for, at der p.a. udgives 40.000 titler på 2.800 italienske forlag. Danmark befinder sig mellem Schweiz og Portugal, hvilket bl.a. betyder, at *Politiken* trods omfattende satsning på kulturstoffet må leve med, at kun 20 % af læserne stifter bekendtskab med det. Med sine 10 ugentlige litteratursider gør magasinet *Le Nouvel Observateur* en endnu mere markant figur, men kulturredaktøren gav på mødet udtryk for, at man endnu manglede at opfinde det vigtigste – læseren.<sup>52</sup> Til den ende blev der i februar 1993 afholdt oplæsningsfestival i alle større byer med deltagelse af forfattere, skuespillere, sangere og politikere. I sin præsentation fremhævede *Politikens* litteraturredaktør, Søren Vinterberg, bogen som barnets vej til sproget, identiteten og personligheden. Oplæsningssituationen er af stor betydning, også fordi barn og voksen mødes om noget helt tredje: »Samværet, den fælles fordybelse, udvekslingen af forskellige oplevelser ved samme bog. Anledningen til samtale«. <sup>53</sup>

Når vi deltager i en sådan, oplever vi sproget som sansning. Som et sprogligt kunstværk er digtningen sanselig allerede i dens betydning, som viser sig i højtlesningen. Men den er det også på en middelbar måde, for når vi lytter til oplæsning eller selv læser, kan den give sanseindtryk – og her ikke blot auditive – fordi den taler konkret. De indtryk, den kan give, er imidlertid ikke enkeltstående stimuli, de er indføjet i helheder og mønstre, såvel af konkret som af abstrakt karakter. I lykkelige tilfælde genopstår teksten da som sanselige indtryk, multidimensionale billeder og forståelsesmønstre, fordi den ad receptionens kringledede veje kobles til oplevelser, erfaringer og forestillinger, der vel foreligger som spor i bevidstheden, men som aktiveres, ekspanderes og udfordres. Det, man normalt opfatter som litterære tekster, kan derfor rumme nogle af de mest komplekse betydningsuniverser. I modsætning

til hvad der ellers foreligger på skrift, og således er 'litteratur' i bred forstand, er der tale om fiktion, ordkunst eller digtning, hvis reference til virkeligheden bæres af en særegen blanding af løgn og sandhed. Digtningen kan skabe illusion om virkelighedsgengivelse, virkelige illusioner og tillige ny virkelighed i og ved illusionen. Den kan være løgn og latin på forskellige måder, og dens gøglebilleder af »Livet« kan også give en egentlig indsigt i, hvad vi umiddelbart sanser, fordi dens symbolsk ordnede univers gør krav på ikke blot at være i virkeligheden, således som bogen er en genstand, der kan støves af, men tillige på at sige noget om den. Ellers var den ikke gjort af sprog.

### Digtning og forventning

'Litterær læsning', vedrører nu til dags andet og mere end litteratur: Semiotikere, billed- og kulturanalytikere har kastet sig over samfundslivets tegn, billedmediernes produkter eller endog standerlamper og køleskabe. I den forstand er hele vor omverden blevet en tekst, og det kan være svært at udpege det, som skulle gøre digtning til centrum for den hele redelighed. Når specialisterne udøver 'litterær læsning' på tegnene i samfundslivet, bygger de imidlertid på metoder til analyse og fortolkning af digtning. Ikke mærkeligt, for disse har lange traditioner, der igen på mere eller mindre raffineret måde er reflekser af greb, som vi dagen lang anvender til at forstå, hvad der foregår omkring os.

Vores muligheder for at opleve og tilegne os litterære tekster bygger på det beredskab i forhold til omverdenen, som vi allerede har, ligesom det dialektisk virker tilbage på dette. De fagligt velbeskrevne sæt af redskaber til tekstlæsning – de litterære metoder – er ligesom vores brug af dem både en frugt af en indre, videnskabelig historik og af en mere omfattende historie. Da Herman Bang med sin 'realisme' gav sit bud på det moderne, blev hans romaner sceniske; de korte replikker fylder det meste, fordi han forudsatte, at læserne fra det, Møller kaldte »Livet«, havde erfaring i at afkode dem.<sup>54</sup> Ved således at aktivere ville han naturligvis yderligere træne læsehestene, som han langt fra opfattede som pedanter.

Grænsen mellem fiktion og nonfiktion er kun helt skarp på papiret. Fra teksthistorien kender vi talrige former og eksperimenter, der går på tværs eller ironisk spiller på den – det gælder for så indbyrdes

forskellige sager som essayet, dokumentarromanen, den konkrete lyrik og faktionen. Referencen mellem tekst og virkelighed er ikke i alle tilfælde et sikkert kriterium, når man skal afgrænse 'det litterære' i snæver forstand fra det skrevne i øvrigt. Et andet vigtigt karakteristikum er den kunstneriske bearbejdning – jf. begrebet 'det sproglige kunstværk'.<sup>55</sup> Også her kan man komme i vanskeligheder, bl.a. fordi såvel antikkens prominente talere som den europæiske traditions digtere til og med klassicismen betjente sig af den samme retorik og stilkonvention.<sup>56</sup> Både den historiske roman og historikerens fremstilling af virkeligheden, både litteraturhistorien og dens konventionelle tekstmateriale kan være resultater af et arbejde med sproget, som kan kaldes 'kunst', uden at man derfor vil kalde det 'litteratur' i betydningen 'fiktion'.

I 1800-tallet havde man endnu en forestilling om, at specialisternes videnskabelige erkendelse efterhånden lod sig meddele i en sådan almenhed, at den kunne glide ind i den 'almene dannelse', hvis medie var den 'skønne Litteratur'. Den erfaringsopsamlende og fortolkende proces skulle altså føre fra sprog og sagprosa til den fiktionelle skønlitteratur, der blev anset for kulturens ædleste smykke.<sup>57</sup> Sådan, inden videnskaben definerede sig via positivismen, og den naturalistiske litteratur inspireret heraf gav sig til at afsøge modernitetens og de glemte, forladte eller fortrængte kulturrums ofte hæslige afkroge i bestræbelsen på at få hele virkeligheden med.<sup>58</sup> Derefter fremstillede positivismen sig som den virkelighedsteori, der var i stand til efterhånden at underlægge sig alle videnskaber og enhver erkendelse. Her stod så litteraturen og humanisterne til gengæld af fra makkerskabet. Førstnævnte blev 'dyb' i 1890'ernes symbolisme, og inspireret heraf i perioder til og med 1980'erne, mens humanisterne gav sig i kast med *De Store Historier*, hvormed mere siden.

Nu er positivismen også anfægtet i dele af naturvidenskaben, som i sin diskussion af kaos- og fraktalteori finder, at naturen ikke som man før troede, (altid) agerer ifølge love, men snarere i overensstemmelse med vaner, som kan fraviges. Hvis man deraf udleder, at mennesker så har ret til at vælge arbitrært i deres omgang med verden, anerkender man dem udelukkende som naturvæsner, hvilket af mange grunde er utilstrækkeligt, som det vil fremgå. De nyere videnskabers tilnærmelser til et 'holistisk' synspunkt henviser

til de universalromantiske digteres anelser om en altomfattende sammenhæng. Den fik sit gennemslag, da den fundamentalistiske Bibel-læsning led skibbrud omkring 1800, og Guds ord i skriften ikke længere stod til troende. Som fortolkningsværn mod en tilsvarende mangel på mening i kaos, der kan gøre det muligt at forstå både virkelighed og ordene om den som fiktion, har den aktuelt haft publikum i Danmark, da Tor Nørretranders udgav *Mærk verden*, hvor han på grundlag af informationsteori forbandt en række af naturvidenskabens og humanioras domæner – fx fysik og psykologi. Ikke i digtning, men i nonfiktion. Det karakteriserer imidlertid mange videnskabelige arbejder i denne tradition, at deres erkendelsesredskaber er billeder og greb, hentet fra kunstens verden.<sup>59</sup>

Selv hvis man lægger en række af de hver især problematiske afgrænsninger ved siden af hinanden, må det konstateres, at skiftende epoker og sociale grupperinger har haft uens opfattelser af, hvad 'litteratur' er i betydningen 'digtning'. Sammenligner man den folkelitterære, den klassicistiske, den romantiske, den realistiske og den modernistiske, er det åbenlyst, at svaret ikke blot skal søges i de foreliggende tekster, men måske nok så meget i publikums konventioner, således som disse er søgt formuleret af den pågældende periodes kulturdebat og litteraturkritik.<sup>60</sup>

Derfor er vi i praksis ikke usikre på, hvad vi – som medlemmer af et kulturelt fællesskab – kan kalde 'digtning'. Alle ved, hvad en roman er. Selv om romanteoretikerne har haft ringe held til at definere genren, findes de i boghandel og på bibliotek, nydeligt udvalgt og kategoriseret, så enhver er orienteret på herrens mark. Bogmassen er groft delt op i fagbøger og skønlitteratur, og hovedgrupperne er igen sorteret fx ved hjælp af bibliotekernes decimalklassesystem. Om end man siden præromantikken har eksperimenteret med, problematiseret og overskredet de oprindelige storgenrer i den 'skønne Litteratur' – lyrik, epik og drama – så har nutidens læsere altså en pragmatisk og forholdsvis præcis fornemmelse af de forventninger, de kan stille til en given tryksag – også, når forfatteren er 'ukendt'. Det gælder grænser mellem de fiktive eller egentligt litterære former og skellet mellem disse og nonfiktionen.

Ligesom vi kender bruddet på normalsproget via kendskabet til en konvention, således oplever vi eksperimentet med den litterære



form gennem forventningen til den. Forventningen er en pagt, vi opretter for at komme i samtale med bogen, og den afhænger af den kategori, vi tror, den hører til. Vi regner således med, at madporno – kogebøger, hvor sproget og billederne har stor oplevelsesfylde og lægger op til lysten læsning – rummer anvisninger på fremstilling af noget spiseligt. Et sådant værk er ikke blot til øjelyst og sansesparring under læseakten, men giver også adgang til dennes anden halvleg i virkeligheden, selv om vi – måske – bliver mætte af før-lysten under læsningen. Vi stoler også på, at en køreplan, hvis læsning måske er noget af det mindst lystfyldte, rummer en tilsvarende realitetsforankring. Tænk, hvis den bestod af skeletter til sentimentale rejseromaner, som man selv skulle fylde kød og blod på – og dog er det måske netop sådan, vi oplever den – ikke ved at læse, men ved at følge opskriften. Selv rammeløse af den for mange uspiselige slags som traktaten om den europæiske union tillægger vi en virkelighedsforankring. Om end unionen endnu ikke eksisterer eller er gennemprøvet som kogebogens retter, så er den udtryk for en realitet i form af økonomi, fortolket af politisk vilje. Utopien er her af en anden art end den, vi finder i utopisk digtning, hvor modelbyggeriet er legende og virkelighedsproducerende på en anderledes uforpligtende, men også dristig måde. Til gengæld skal utopien om unionen stå sin prøve i sammenhænge, der ikke blot lader sig skrive sammen ved at blive fremstillet lineært.

Digtningens virkelighed er if. tidlig, borgerlig æstetik et magtfrit rum, hvor skismaet mellem frihed og nødvendighed, følelse og intellekt er forsonet i harmoni:

Men netop derigennem er der opnået noget uendeligt. Thi såsnart vi erindrer os, at mennesket blev berøvet netop denne frihed på grund af naturens ensidige tvang i fornemmelsen og fornuftens udelukkende lovgivning i tænkningen – så må vi betragte den evne, som tilbagegives det i den æstetiske stemning, som den største af alle gaver, som humanitetens gave.

Så vidt *Menneskets æstetiske opdragelse*, skrevet af Schiller i 1795 på basis af Kant.<sup>61</sup> Allerede i 1700-tallets begyndelse havde Leibniz formuleret de to tanker, der blev ledende i senere, europæisk æste-

tik: At betragtningen af det skønne er behagelig i sig selv og ikke underlagt nyttehensyn – og at den kunstneriske oplevelse er en kompleks og forvirret erkendelse af, hvad logikken kunne gribe i stringent form.

Det sidste blev pointeret af Hegel, der opfattede kunsten som et lavere stadium i den dialektiske udvikling, hvis sidste led var filosofiens erkendelse af den absolutte ånd i adækvate, rene begreber. Herefter blev det en del af baggrunden for kritikkers arbejde med at afdække den 'egentlige' mening bag tekstens fremtrædelsesformer og selvforståelse. Materialister og marxister strøg den mod hårene ud fra en principiel skepsis, fordi digtningen stod som et ideologisk og fordrejet udtryk for den magt og forvrængede bevidsthed, som de basale, økonomiske relationer afstedkom. For at komme frem til den 'virkelige' virkelighed måtte tekstens fordrejninger afsløres, ligesom samfundets politisk-ideologiske fremtrædelsesformer kunne blive det via blotlæggelsen af dets bærende, materielle strukturer. Materialisterne er idealister ved at søge bag om den empiriske virkelighed, som positivisternes antager er den eneste diskuterbare, og fordi de har en utopi. Når de alligevel ikke er idealister, skyldes det, at deres forklaringer på fordrejningen af det sansede ikke hentes i himlen eller andre metafysiske lokaliteter. Eksempler på denne, principielt skeptiske, læsning findes bl.a. hos Georg Lukács, Theodor Adorno og Lucien Goldmann. Disse gav sammen med Marx selv og en række andre inspiration til 70'ernes nu så forkætrede ideologikritik. Den har dog tillige en ældre tradition og findes i dansk sammenhæng allerede hos Holberg og Brandes.

Leibniz' første synspunkt, som genbruges i Schiller-citatet, blev baggrund for den medlevende læsning, der stod centralt i 1800-tallets idealistiske tradition, og som ideologikritikkens inspiratorer gjorde op med. Mens de reagerede på den sociale tvang, gør Schiller op med den indre naturs tvang og fornuftens ensidige regimenter i tænkningen. Friheden gives ikke i og af digtningen. Den er en fundamental, gudgivet, stemning i os, som det skønne kan genforene os med.

I nærværende sammenhæng indebærer dette, at kreativiteten kan opfattes som noget oprindeligt i os, som bl.a. litteraturformidlingen kan slå ihjel med sin metodik, men også bringe os til at 'erindre' i Platons forstand og få os til at udvikle. Schillers æstetik er indføjet

i dannelsesstærkning ligesom nutidens litteraturundervisning, men de fordringer, der i dag stilles til dannelse via litteraturlæsning, kan bidrage til at invadere friheden. Hvis det overhovedet skal lykkes, må man som lærer tale til elevernes æstetiske sans og betjene sig af udtryk, som de anser for skønne, også selv om de gennem dem er blevet vænnet til en passiv kulturbrug, der peger tilbage til indterpningen af *Biblen* og salmeversene. Løsningen er at bryde passiviteten ikke ved at lade dem leve roller, men ved at konfrontere deres fascinationer med det sproglige kunstværk. I forbindelse med skriftsproget er det ikke nok at indøve den danske skolestils blanding af sagsfremstilling og erfaringsfattig essayistik. For at få frihed i skriftsproget må eleverne i langt større grad end nu bringes til at mestre forskellige udtryksformer, også dem, der samles i betegnelsen 'Creative Writing'. Men målet er ikke at uddanne kommunikatorer. Den skriftsproglige kompetence får først sin betydning i dannelsesprocessen, når den indebærer, at den skrivende finder sin indre stemme og så udfordrer sine grænser via mødet med de betingelser, som stilles af genren og sprogets logik.<sup>62</sup>

Retur til de faktiske forhold i bogindustrien fra de to, principielt forskellige, tilgange til det litterære værk, der har præget debatten fra opkomsten af den nyere æstetik i slutningen af 1700-tallet og frem til vor tid: Ved siden af diskussionen mellem digtere og kritikere om sådanne højere materier føres der en løbende, nok så støjende, men kontant og nødvendig, debat mellem branchens folk: Forfattere, formidlere, forlæggere, boghandlere, bibliotekarere og deres organisationer slås for og om royalty, kunststøtte, oplag, bibliotekspenge osv. Det har ført til en hidsig biblioteksdebat og etablering af en ny forening for skønlitterære forfattere ved siden af Dansk Forfatterforening. Den skjulte dagsorden har siden rindalismens reaktion på den 'uforståelige' og indadvendte modernisme været skellet mellem den 'brede' og den 'smalle' bog – og i videre forstand mellem bogen som medium og den øvrige, stærkt ekspanderende medieindustri.

Hvor meget vi end undervejs ønsker at blive belært og gavnet af åndelige vitaminer, så ønsker vi dog også at blive underholdt. Det kan lyde nedvurderende, men sådan skal det ikke forstås: Det er helt legitimt at søge de oplevelser, som vi ellers ikke ville kunne finde, i digtningens illusioner om et frirum. Bibliotekarerne har

efterhånden accepteret at inkludere og kategorisere remedierne hertil i de offentlige bogsamlinger, også de, der før gav dem anledning til næserynken. Med baggrund i daglige erfaringer og litteratursociologernes undersøgelser ved de, hvilke segmenter af lånerne – og det vil stort set sige dele af befolkningen som helhed – der foretrækker porno, krimi, kærlighed, erindring osv. Tilsammen kaldes det ikke længere 'trivallitteratur' men 'kvantitetslitteratur' – eller helst 'bred' litteratur – og bibliotekarerne søger at skelne mellem kvalitet og det modsatte i hver af dens undergrupper. Således søger de at opheve modsigelsen mellem lødighed og betjeningen af de mange.<sup>63</sup>

De mange kvalitetskriterier kan give et uklart billede. Fra og med guldalderen – hvor formidlingen af litteratur som vare blev påbegyndt og vel frem til og med 1960'erne kunne man meningsfuldt tale om en litterær institution og om en enhedskultur, dvs. om en dominant, litterær tradition.<sup>64</sup> Til trods for, at der også i det tidsrum var forskellige slags litteratur, litterære kredsløb, publikum og læsemåder, var det karakteristisk, at samfundsgrupper, der trådte frem med krav på at tage del i magten måtte skrive sig op mod eller lade sig definere i forhold til den borgerlige kulturs normer. Det var betingelsen for bønder, arbejdere, kvinder og børn. Imens sad de embedsborgerlige normer som repræsentanter for det 'almene' i kulturel og dannelsesmæssig henseende.

Et sådant fikspunkt eksisterer stadig. Og dog. Da DR's tv-monopol blev brudt, ændredes udsendelsernes status i offentligheden fra at være omdrejningspunkt for noget, som familiemedlemmer og arbejdskammerater havde været fælles om at se, til at være et tilbud blandt en uoverskuelig mængde. Samtidig udvikledes dagbladenes tv-anmeldelser til nutidens essayistik par excellence. Her kan avisernes dygtigste stilister boltre sig og meddele sig om hvad som helst. Morten Sabroe foretrækker at beskrive sin lede ved mediet i sit gonzosprog, som kan gøre de få linjer til en større oplevelse end en hel aften tv. Han og andre tv-anmeldere åbner nødigt for husaltret uden at få kroner, skriver de. Der er gode grunde til at holde sig væk, men tillige en del prestige.

Kunsten er at få udsendelsesfladernes flimmer bragt ind i en associativ eller logisk sammenhæng, der tilsyneladende er fællesnævner for kiggere og ikke-kiggere. Midlet kan være en enkelt replik fra

en udsendelse, et dyk ned i anmelderens privatliv eller en ikke-nyhed, der endnu ikke er sket. Det sidste leverer Peer Sibast et eksempel på d. 4. august 1993, hvor Tom Kristensen ville have fyldt 100.<sup>65</sup> Begenheden sammenkæder indtrykkene fra gårsdagens tv selv om den ikke endnu havde fundet sted. Overskriften »Hærværk« og de mange skjulte citater kan endnu bruges som fælles gods, må han skønne i sin hilsen til den gamle. Den type tv-anmeldelser skrives for belæste folk, der helst ikke skal have set udsendelserne, men som gerne nyder et kort, veldrejet essay i forbifarten. Objektet er væk eller underspillet både for dets forfatter og publikum.

Betyder tilsvarende den begrænsede interesse for litteraturlæsning, at anmeldelserne primært henvender sig til ikke-læsere, hvorfor de selv satser på at blive show og ser stort ikke blot på vejledningen af skribenterne men tillige af publikum? Som forfatter kæmper man forgæves med anmelderne. Disse har den fordel, at de ved at skrive om noget andet, altid kan klare problemet om den manglende læsning af de bøger, de har til opskæring. Løsningen klarer dagen og vejen i rejsestalden, men den kan som en ond spiral føre bort fra det arbejde, forfatteren har præsteret for at smelte sammen med den øvrige kulturdebats forskelsløse meningsproduktion. Skidt eller kanel, så afspecificeres anmeldelserne, og på længere sigt bøgerne, derved. Det fremmer også kritikkers tendens til at overvurdere sig selv. Hvis den ikke formår at interessere publikum nok ved sine synspunkter på bøgerne, kan redaktionen spille kritikerne ud mod hinanden. Fx kan man starte en live-diskussion om, hvorvidt de nu er onde nok mod deres ofre og hinanden. Klimaks: Man sætter *Berlingske Tidendes* Jens Kistrup, der bl.a. havde betegnet Carsten Jensen som »en selvstraffende flagellant«, op til hanekamp mod selv samme, der i egenskab af vred, ung mand udpegede barnligheden som karakteristisk for den samlede, danske kulturdebat.<sup>66</sup> Hvem han skældte ud på, er i denne sammenhæng underordnet. Spørgsmålet er, om det hele røre ikke befinder sig i en andedam fyldt med så mange grønalger, at både fisk og fiskere har forladt den. Aktørerne kunne ikke engang være enige om at spille rollerne seriøst. I stedet legede de uenighed-og-sympati. Tilsvarende pseudo-hanekampe i offentligheden kendes fra talrige, mislykkede forsøg på litterære programmer i tv herunder Kistrups.<sup>67</sup>

Selv om 'den litterære institution' stadig er til, er den som-om-

agtig, og de, der har udnævnt sig selv til dens medlemmer, har ironi nok til med Peter Seebergs udtryk at kalde den »u.s.s.«, dvs. under stadig skælven. Dagsordenen sættes af elektronmedierne. Ikke blot fordi en bogomtale i tv er bedre for salget end samtlige avisskriverier, men fordi de enkelte mediers engagement er bundet til, hvad der gør sig i netop deres udtryk og for deres publikum. Det gør bøger normalt ikke, men ofte forfattere, især hvis de lanceres som vise mænd og kvinder. De enkelte dele af kulturformidlingen fungerer ikke kongenialt som hinandens forlængede arm, bortset fra serviceringen af den personlige gossip. Årsagen ligger i, at massemedierne egentlig er i samme situation som den litterære institution. Ungdomskulturen har som den første særkultur formået at rokke præmisserne, så det samtidig har givet genlyd i Los Angeles, Berlin og Tokyo. På baggrund af de unges stigende økonomiske frigørelse og den samtidige udvikling af medierne har de kunnet etablere kulturformer, som på tværs af de tidligere generationers markante skel mellem klasser, køn og nationer har kunnet give dem identitet netop som unge.

Tilbage står spørgsmålet om – og i så fald på hvis præmisser – de skal integreres. Det sker løbende kommercielt som en opsugning af de unges særkulturer i mainstream og denne igen i den popkultur, der henvender sig til hele befolkningen. Men det sker også i kulturformidling og undervisning. Processen kan få både elektronmedierne og skolen til at skælve. Imens kommer rockrytmerne i stigende grad til at fungere som en anakronistisk henvisning til et industrisamfund, der er afviklet. Men så kommer der nye toner, der signalerer, at ungdomskulturen ikke vil gå over, så længe de unge holdes udenfor. Den vil formentlig ændre udtryk, efterhånden som dens bærere kommer til fadet som forældre, undervisere, kritikere og digtere. Mange vil have lært at være 'autonome' i en vigtig del af deres liv. Kan litteraturundervisningen på længere sigt opretholdes ved hjælp af magthavernes kvotientkrav? Eller vil den, når arbejdsbegrebet er blevet ændret, blive nok så relevant, fordi den er et tilbud om kontekst til legende mennesker?

### Skidt for sig

'Biedermeier' er blevet en accepteret betegnelse for en del af 1800-tallets litteratur og tilværelsessyn, selv om begrebet oprindeligt blev

brugt til at karakterisere møbeldesign og billedkunst. 'Postmodernismen' er herhjemme tilsvarende overført fra arkitektverdenen til den samlede kulturdebat.<sup>68</sup> Det er nu en del år siden, de arkitektstuderende begyndte at høre på åndfulde, filosofiske foredrag og konstruere skulpturelt flotte papmodeller af huse, der aldrig ville kunne bebos. Postmodernismens markante gennemslag blev begrundet i opgøret med den formfuldendthedens tristesse i funktionalisme og 'danish design', der blev skabt for folket og distribueret af Brugsen, men som nu pryder de toneangivende kontorlandskaber i Tokyo. Det nuværende modelbyggeri synes ikke uden sammenhæng med den krise i byggeriet, der for altid vil udelukke de unge fra praksis. Men bl.a. derfor er det heller ikke uden betydning.

Boligens rum blev specialiseret, da deres radikalistiske forgængere lagde den under funktionalismens lup. De huse og lejligheder, som blev bygget i 60'erne og 70'erne, var totalplanlagte. Indflytterne havde blot tilbage at lægge bestikket i skuffen og sætte bord og seng på plads i de standardiserede elementer. Er der noget at sige til, at mange gjorde kassen med den æterbårne fiktion til deres frirum? Kan man omvendt bebrejde arkitekterne, når de for eget vedkommende ofte unddrog sig planlægningen ved at vælge boliger med værelser, de selv kunne definere som privatpersoner? I 80'erne tog Carsten Hoff og Susanne Ussing på en Louisiana-udstilling den professionelle konsekvens at bygge huse som skure, hvis krummelurer og knopskydninger refererede til kolonihavernes fantasi og 'Kitsch'. Mens hensynet til funktionaliteten blev nedprioriteret, blev huset til frihed. Eller rettere: Til fiktionen om frihed. Totalindretningen blev endnu strammere, fordi der skulle være råd til glastårne og gesvejsninger, mens økonomien til at indrette sig efter lyst blev begrænset ligesom de håndværksmæssige forudsætninger. Alligevel er der mange gør-det-selv folk, der fusker med deres fysiske omgivelser. En sund protest. Måske kan de postmoderne form- og materialeeksperimenter ad den vej blive brugt til en åbning for fantasien. »Hjælp Danmark« hed en fond, som Christiania oprettede én af de gange, fristaden var ved at blive lukket.

Mens 'Biedermeier' regerede, blev den borgerlige litteraturs genrer underkastet en voldsom funktionsforvandling, fordi digtningen blev forvandlet fra et schillersk frirum til en vare, underkastet publikums 'frie valg'. Den nye litteraturkritik blev bærer af en

forståelse af digtningen fra modtagerens synspunkt. Den førhen lavt agtede prosa satte verset på porten; det fik sin særlige niche i centrallyrikken, men sygnede hen i drama og epik. Samtidig fik roman- og novelleprosaen vind i sejlene. Prosagennembruddet var en tilnærmelse til det dannede, men daglige (tale)sprog. Epik, og efterhånden også drama, skulle nu tage samtidsproblemer op, hvor romantikkens første digtergeneration i tragedier og romancer havde forklædt de litterære aktører i gevandter fra vikingetid og middelalder. B.S. Ingemann indførte endog de gamle i romanen, men forgæves. Epikkens udvikling mod 'den poetiske realisme' blev vejen frem, som det ses hos forfattere som St. St. Blicher, den nævnte Møller og hos Thomasine Gyllembourg, der – selv anonym – gav navn til en helt ny genre, 'Hverdagshistorien'.<sup>69</sup>

Alle forskelle til trods er der paralleller mellem prosagennembruddet og det, der er sket i forholdet mellem de audiovisuelle elektroniske medier og litteraturen i de sidste 30 år. Disse medier har overtaget en række af de opgaver som følelses- og identitetsbærere, som litteraturen tidligere løftede for et langt mindre publikum. Massemedierne er vigtige i egen ret. Men de har også betydning ved at give moderne kunst nye udtryksmuligheder og problemer ved at bidrage til afgrænsningen af dens nye, specifikke opgaver.

Skriftkulturens repræsentanter hæfter sig oftest ved elektronmediernes fladhed. Selv om det er en konsekvens af deres tunge og kostbare grej at jage hele befolkningen, er tendensen måske først og fremmest begrundet i, at disse udtryksformer først er ved at finde deres egne ben, ligesom vi først er ved at finde ud af at bruge dem. Radioen er forandret, efter at tv har overtaget en del af dens funktioner. Efter monopolbrud og video er forestillingen som nævnt tillige bristet om tv som det fælles samlingspunkt for familien Danmark. Kravet om mere tv er blevet afløst af krav om flere slags fora, der i procent af den samlede befolkning er små, men dog betydelige sammenlignet med publikum til andre typer af kulturformidling. Omnibusfjernsynet keder og er på vej til at blive en lampe, der reflekterer familielivet, mens det udøves. Man kan smile under besøg i amerikanske hjem, hvor den tændes sammen med den øvrige belysning. Men derefter må man hæfte sig ved, at familiens opmærksomhed er yderst begrænset, hvis den hører til i middelklassen. Her har man erfaret, at de store tv-nets udsendelser



satser på en så lav fællesnævner, at opmærksomheden hellere må investeres i en specialkanal. Tv for alle er lavstatus, og med publikums ringe engagement har det som reklamemedie mere begrænset interesse, end forudset under debatten om reklamefinansiering.<sup>70</sup>

I slutningen af 50'erne, da Radio Mercur startede sin piratvirksomhed, var det svært at se. Villy Sørensen skrev med rette bekymret om trivialisering, underholdningsbehov, fordummelse mv. i *Vindrosen*.<sup>71</sup> Hans frontale afvisning af massekulturen kan dog næppe fastholdes nu, hvor kulturforbruget er steget eksponentielt, og hvor skellet mellem avantgarde og hær er blevet mere mudret, fordi de 'brede' kunstudtryk indgår sære forbindelser med de 'smalle'.

Bogen har stadig en højere status end andre medier til trods for, at den relativt er på retræte i kampen med og om tiden. I bøgernes verden har digtningen en tilsvarende stjernerolle. Det er velbegrunderet, for så vidt digterne tilbyder os nogle af de mest komplekse betydnings- og oplevelsesuniverser. De litterære tekster giver os et nødvendigt produktivt bevidstheds- og oplevelsesarbejde, uden at det består i følelsemassage. De sansesbesættende billed- og lydmedier lader kun sjældent modtageren så meget i fred, at de indre rum får tid og lov til at blive befolket med konkret forankrede erfaringer. Hvis tv-fiktionen kunne udløse en selvvirksomhed på linje med digtningen, ville den uden tvivl være for farlig til at være tilladt.

Dette frakender ikke tv betydning som det første globale kommunikationsmiddel, der som sådan har overordentlig stor – og ofte utilsigtet – politisk indflydelse. Var østtyskernes mulighed for at kigge over hegnet ikke medvirkende til opløsningen af DDR, og har det ikke haft en tilsvarende grænsesprængende virkning for de øvrige kommunistiske regimers fald til trods for, at disse selv havde satset på at bruge det både oplysende og som propaganda? Tilsyneladende virker tv i sådanne sammenhænge afspændende og forskelsudjævnende, men det kan i så henseende være et problem, hvis publikum tager dets varer for virkelighed. Tv kan fælde en politiker på et øjeblik, men det kan også lære politikere skærmtække og bringe tv-journalisterne på taburetterne.

At ethvert stykke litteratur æstetisk og som element i en dannelsesproces skulle være bedre end elektronmediernes produkter, er en hård påstand, som dog ofte fremsættes. Grænsen er ikke skarp, og det er mere interessant at undersøge energien i dens opløsning

end at gentage en religiøs besyngelse af digtningen som sådan. Massekulturen kommer kun tilsyneladende ud af den blå luft; dens plot og æstetik suger også næring af den 'smalle' kulturs eksperimenter. Samtidig med forsøget på at opsuge subkulturer af enhver art virker massemedierne tilbage på digtningen. Udvekslingsforholdet mellem David og Goliat er ikke jævnbyrdigt, men dog gensidigt, ligesom det var tilfældet mellem vers og prosa i 1800-tallet. Massekulturen fortrænger ikke digtningen slet og ret; den bidrager til dens funktionsforvandling, der medfører en undersøgelse og specifikation af grundlag, temaer og udtryk. Ligesom skriften har talen som bærebølge, således bruger medierne sproget og dets logik, hvad enten de som tv-fiktionen, tegneserierne og rockmusikken formidler tekster, eller de alene meddeler sig visuelt og auditivt.

Frem til 60'erne skelnede bogens forvaltere og sociologer mellem 'Kitsch', – en litteratur, der vel var 'let', men hvorfra man kunne læse sig op til den 'høje', seriøse og egentlige digtning, – og 'Schund', som med sin mangel på smag, stil og med sine emner fra samfundets og menneskets underliv ikke gav tilsvarende muligheder. Kun 'Kitsch' gik an som pædagogisk løftestang, når der skulle vælges bøger til bibliotekets hylder. Siden er man blevet mere liberal pga. skælven i den litterære institution – men ikke mindst pga. indflydelsen fra de elektroniske medier i himlen, såvel som i videokiosken. Mod-sætningen mellem de to kategorier er blevet gennemhullet, fordi enhver kan hente noget langt værre bemeldte steder end på bibliotekerne.

Også den 'smalle' digtning er blevet påvirket af de elektroniske medier. Lyrik indgår i dag også i musikindustriens mange udtryk, fx cd'er og musikvideoer, mens epik og drama har fundet sammen i filmatisering, tv-serier, doku-drama og forskellige typer af faktion. Udviklingen på markedets præmisser har medført en voldsom kvantitativ ekspansion, der tegner billedet af et fritidsliv, hvis underholdnings- og erkendelsesbehov vi knap har lært at kende. Men der er også nye kvaliteter på færde: Nogle af medie-eksperimenterne vil afprøve grænser og har originalitetens ret på deres side, også hvis de søger at realisere den drøm om et gesamtkunstwerk, som digtningen længe har stræbt efter, bl.a. i scenekunsten. De må vurderes på egne og ikke på litteraturens forudsætninger.

Den ulige magtfordeling mellem de kunstneriske udtryk kræver

imidlertid, at det sproglige kunstværk finder nye roller – også sådanne, som kan give underholdning og erkendelse. Både digtning og medieudtryk må indgå i skolens kulturfag – allerede af den grund, at de bruges og befinder sig i et gensidigt påvirkningsforhold. Massekulturen og dens afkodnings- og oplevelsesformer har rejst kunstneriske problemer, som modernismen i billedkunst, musik og ordkunst har taget livtag med århundredet igennem for at finde 'det egentlige'. Resultatet er i digtningen blevet både en opfattelse af den som erstatningsreligion, en undersøgelse af dens specifikke formsprog, men også reformuleringen af realismens mimesisproblematik.<sup>72</sup> Digtningen er klynget op i himlen og holdt fast på jorden, og forbindelsen mellem sfærerne kan være tåget i poetikkernes proklamationer.<sup>73</sup>

Den Store Litteratur er blevet til mange litteraturer. Hvordan man end vurderer udviklingen, kan det formodes, at medierne tillige forsyner specielt den yngste generation med et nyt beredskab for læsning både af den komplicerede og eksperimenterende nye og af ældre, estimeret digtning. Deri er der intet underligt, for så vidt som særlige læsergruppers forudsætninger og beskæftigelse med konkrete typer af digtning tidligere har været forudsætning for udvikling af formaliserede metoder til læsning af flere slags litteratur. Nykritikkens rødder i anglo-amerikansk modernisme er et oplagt eksempel.

De nye forudsætninger viser sig bl.a. i tidsoplevelsen og den samtidige påvirkning af mange dele af sansesystemet, således som det rendyrkes i musik- og kunstvideoen. Sådanne udtryksformer har selv den mest suggestive digtning svært ved at hamle op med til trods for, at eksperimenterne med rytme og synæstesi traditionelt hører lyrikken til. Skal den ikke hovedbøjende forlade banen, må den erkende, at andre nu har været med til at kridte den op, ligesom da maleriet fik problematiseret sit realistiske motiv, fordi H.C. Andersen og kronhjorten kunne fotograferes.

Arbejdslivet, det moderne samfunds fragmentering og medierne i forening har vænnet os til at være mere karrige med ressourcen tid, som vi i stigende grad ønsker at bruge på noget, vi selv opfatter som meningsfyldt. Samlet har vi fået mere fritid i det post-industrielle samfund, men den er som bekendt ulige fordelt ligesom kvalifikationerne. Det tidspres, som både føles af arbejdende og le-

dige, får os til at opleve i punkter og øjeblikke svarende til billedernes ikke-lineære fremstilling – altså i korte forløb snarere end i de lange, som fx 1800-tallets romaner blev skrevet på. Tendensen kan udstilles, når værket bremser tempoet, som Joyce gjorde i romanen og Warhol og Bille August hver på deres måde i filmen. Den kan også opmuntres ved betoning af action og en hæsblesende fortællerytme. Meget tyder på, at det ikke er tekstens længde, der er afgørende for dens brede accept, men dens fortælletempo. Murstensromaner er højeste mode, fordi de i lang tid evner hurtigt at slå vores læsetid ihjel. Det skyldes bl.a., at bøger bruges til at udfylde braklagte eller marginale dele af dagen, hvor de skal indgå i andre gøremål. Transportprosa er romaner eller noveller, som er indrettet til læsning, mens vi befinder os i offentlige trafikmidler til og fra arbejde. Sikker er det, at man i dag ikke kan skrive litteratur uden også at tage stilling til oplevelsen af tid og af de intervaller, hvori læserne forudsættes at træde i aktion. Der går i disse år et generationsskel mellem læsere i den uforstyrrede lænestol og dem, der fra og med lektielæsningen er vænnet til ikke at kunne læse uden interferens fra en tændt radio.

Medieudviklingen indebærer ikke, at teksten bliver borte, eller at den marginaliseres. Ligesom teksten har en iboende mundtlighed, er den igen indlejret i medieproduktet som en betydningsstruktur, der både har organiseret strømmen af lyd og billeder og gjort det muligt at afkode resultatet. Mens digtningen kan simulere talen, kan medierne tilsyneladende også henvende sig uden sprog. Det kan virke bedøvende. Men selv hvor sproget er fraværende, er det dog autors stemme, vi hører bag sansebombardementet, hvis det ikke blot fremtræder som støj, fordi det er skabt, oplevet, analyseret og fortolket i sprog. Billede og lyd giver noget andet og mere end tekst, men sproget er en forudsætning, selv om vi ikke meddeler os til nogen anden recipient, men blot – ene og alene er del af et indenadskiggende tv-publikum.

Hver gang man filmatiserer en gammel roman, refilmatiserer en gammel film eller skaber en ny serie over en af de eksisterende læster, bekræftes postmodernismens pointe, at antallet af historier er begrænset og allerede synes brugt op. Vi kender konflikterne, plottene og mønstrene så godt, så godt. Men i samme omgang understreges tillige betydningen af den tekst, der herigennem indlejres i billedmediet. De stammer ofte fra teksten – det er ikke

uden grund, at man regner romanen for den litterære genre, som lettest kan oversættes ikke blot til andre sprog, men også til andre udtryksformer. Med kendskab til skriften i og bag billederne kan vi, der ikke er vokset op foran skærmen, blive feinschmeckere som entusiasten på fodboldarenaen, idet vi får sans for detalje og variation og lynhurtigt kan gribe endog meget komplekse betydningsuniverser i deres kerne og helhed. Det vigtigste bliver i så tilfælde – ligesom i Oehlschlägers skrækromancer – ikke plottet som resultat, men som svinkeærinder. For kenderen træder tonerækkerne i den klassiske koncert tilsvarende i baggrunden til fordel for opmærksomheden på den konkrete fortolkning. Måske tangerer vi her de oplevelsesmåder, som børn og unge er kommet i besiddelse af uden om teksten. De har på nogle områder fået trænet deres sanser på en langt mere mangfoldig måde end os, og litteraturformidlingen må tage højde for, at de ubesværet kan bevæge sig i et multidimensionalt billed- og lydunivers, som kun med besvær er tilgængeligt for de midaldrende. Ellers kan den ikke medvirke til at give digtningen den plads, der tilkommer den, hos et nyt publikum.

Visualiteten kan udnyttes som nøgle i litteraturpædagogikken, således som det sker programmatisk i Hans Hertels *Se på litteraturen! En billedbog om det litterære liv fra Homer til Sartre*, 1982 og eksemplificeres i hans redaktion af *Verdens litteraturhistorie*, bd. 1-7, 1985-93. John Chr. Jørgensen har advaret mod, at den postmodernistiske 'layoutisme' i disse år breder sig på bøgernes og tidsskrifternes sider som en salmonella, der medfører, at den grafiske fremstilling ikke blot begrænser tekstmængden, men tillige nedsætter oversigten og læsbarheden.<sup>74</sup> Denne i sig selv uniformerede sprælskhed er der grund til at lægge på hylden, når den, som grafikerens Erik Ellegaard Frederiksen gør opmærksom på, ikke tjener, men vanskeliggør læsningen.<sup>75</sup> Hvad enten de bruges fornuftigt eller ej, er visuelle greb blot et skridt på vejen til den yngre generation af læsere, der er kommet tidligere og tættere til billeder og musik end til de tekster, der tilbyder dem muligheden for selv at danne forestillingsbilleder. Det vigtige er her ikke blot overgangen fra tale- til skriftsprog, men overgangen fra en række kunstners visuelle og auditive henvendelse til sprogets arbejde med billede og lyd. Børne- og ungdomskulturen har med massemediernes hjælp etableret en ny rækkefølge for påvirkningen af sanser og æstetik. Heri ligger den erkendelse, at

digtningen er – og tidligere har været – et sublimt udtryk, som man ikke direkte kan gå til. Men det betyder ikke, at den derfor er mindre væsentlig. Tværtimod.

I slutningen af 50'erne ville et angreb på det nye omnibus-tv have stået som et indlæg til fordel for kommerzialisme og forfladigelse, jf. 80'ernes diskussion om reklame-tv. Lieberkinds dyreudsendelser, Danstrups udenrigspolitiske orienteringer og Panduros teater kunne lægge gaderne øde. Nu må de fortyndede udgaver af dette koncept ses som en fossil i forhold til, hvad der går for sig i gaderne og verden omkring os – og som et kulturpolitisk problem for dem, der bliver hængende ved kaffebordene, salige i tilliden til fjernsynets barndom. Løsningen er smallere kanaler og udsendelser – 'small is beautiful' – men dertil også en teknologisk udvikling af tv, som ikke blot gør det bedre til at gengive virkeligheden med opfindelser som stereo- og HI-FI og HDTV, men som frem for alt gør det mindre passivt at anvende.

Radiomediet har med sine telefonprogrammer – og specielt med udnyttelsen af mulighederne i lokalradiosammenhæng – taget skridt mod en interaktivitet, der ikke behøvede at være tandløs. For et par år siden hed slagordet 'funktionsradio', og aktuelt diskuterer DR-folk i fortsættelse heraf muligheden for at nedbryde den autoritative radioavis – der engang havde kælenavnet 'præstens radioavis' – ved at bringe nyheder til målgrupper med forskellige forudsætninger og behov.<sup>76</sup> Nakkehårene kan rejse sig ved ethvert forslag af den slags, men differentieringen af nyhedsudsendelserne vil sikkert blive gennemført ud fra det synspunkt, at folk også læser forskellige aviser og mange slet ingen. Tv er ligeledes på vej til en differentiering, som længe har været kendt i litteraturen: Video indebærer, at man kan få sin egen kanal, og imens de voksne forsøger sig med det, er de unge allerede kommet meget længere via computerspil og cyberspace. Begge parter vil snart blive overhalet af det interaktive tv der allerede testes som fuldt udviklet teknologi i USA.<sup>77</sup> Det er en lettelse at få flyttet flimmerkassen fra dagligstuen ud i boligens værelser, men jo tillige en tilskyndelse til yderligere opløsning af familielivet i de cirkler, hvortil det enkelte medlem i øvrigt hører.

Mens guldalderens borgerlige enhedskultur efterhånden blev anfægtet af grupper på vej til økonomisk-politisk magt, så er 'individer' nu det centrale argument. I forhold til tidligere er der som

nævnt også den økonomiske frigørelse af ungdommen og styrken i deres kultur til forskel, og angrebet er nu rettet mod radikalismen, som i Skandinavien har båret det kulturelle hegemoni, siden dets rødder i den genuint borgerlige klasse blev kappet. Selv om radikalismens ideologer ville humanitet og frigørelse af den enkelte, kan de for unge stå som de voksne repræsentanter for den samlede traditionalitet, som symboliseres af privatens omnibus-tv, og som kan indebære uddannelsernes mulige nederlag i dannelsesmæssig henseende.<sup>78</sup> Eksperimenterne med tv-mediet kan forstås som en aktuel og kritisk prøvelse af radikalismens forestillinger om forvaltning af 'de andres' oplevelsesrum. Betyder det så frigørelse, eller får gølebillederne blot friere betingelser?

Når romanforfattere kombinerer motiver og plotstrukturer, der allerede ligger i computerprogrammet – eller skriver epik, hvor læserne kan vælge sig frem som i et spil, giver det så dem/os en frihed mere, eller underlægges de/vi nok en logik?<sup>79</sup> En belgisk kunstner har brugt Virtual Reality til at genskabe vore sexobjekter i lyd og tre dimensioner. Får publikum derved nye muligheder på offentlige steder, hvor han forestiller sig maskinerne opstillet, er det et plat projekt eller udstiller det netop vores jammer? Man kan diskutere de enkelte eksempler på brugen af cyberspace, men givet er det, at hver og én af de tekniske muligheder er eller vil blive undersøgt af nysgerrige kunstnere. Selv om de vil have andre interesser i at arbejde med fx interaktivt tv og Virtual Reality end teknikere og investorer, så vil deres arbejde før eller siden kunne have indflydelse også på den kommercielle udnyttelse. Om ikke andet så ved at afsløre, hvad den ikke magter at gabe over.

Til trods for at litteraturen og læsningen ikke blot er i forfald, men først og fremmest i forandring, vil jeg et eller andet sted give den kulturradikale bekymring ret. Er det ikke for let blot at sige 'selv formynder'? Er der ikke værre formynderi, virkelighedsfordrejning osv. i medie-industrien? Har markedet ikke behov for modspil, hvis vi skal i undgå den fordummelse, der består i, at 'Livet' glider os af hænde, mens vi er besat af at se på gølebilleder på en skærm. Måske kan kulturindustriens forsøg på at totalisere de mange subkulturer og på at invadere vore sanser provokere os til at følge modernismen i forestillingen om, at kunsten skal holdes på arms afstand, hvis den

skal kunne afstedkomme dannelse.<sup>80</sup> Det er i den forbindelse en trøst, at digtning, der dur til noget, også allerede er interaktiv.

Det er ikke blot 'Kitsch', der kendes til bunds af børnene, endnu mens de læser moderne varianter af abc'en og de minimale historier om Søren og Mette, isen og hunden. Den lette adgang til skærmen vænner dem hurtigt til at betjene sig af vidt forskellige udtryks- og oplevelsesfelter, der godt kan være niveauforskellige, alt efter som det drejer sig om tale, skrift eller afkodning af farvealteret. Det stiller store krav til deres egen bearbejdning. Lærere og forældre må bistå, så de små vil kunne blive i stand til at færdes både i fagsprogenes begrebsdannelse, i den litterære institutions Klareboder og i den globale landsby. Forbindelsen mellem niveauerne kan lettes, når der på hvert af dem opbygges såvel et aktivt som et passivt forråd af ord, begreber og anskuelsesformer. Et udbygget talesprog, og megen oplæsning, er en god støtte i den primære læsetræning, ligesom evnen til dybtgående læsning senere i skoleforløbet ikke blot er påvirket af mediebrugen, men tillige af betydning for den.

Ungerne har ved skolestarten stor parathed og motivation for læsning. Når nogle af dem skal erhverve en af skolesystemets egnethedskasketter, hører deres evne til at analysere og fortolke til blandt de afgørende forudsætninger. Både tale og skrift bør være aktive kommunikationsredskaber. Litteraturlæsning kan være en eminent adgang til betagelsen, men også til dens overskridelse i skærpelsen af opmærksomheden i forhold såvel til det konkret sanselige, der trænges tilbage af historien, som i forhold til historien selv.

Også derfor er det urimeligt, at måske kun halvdelen af den danske befolkning får mulighed for at tilegne sig evnen til fordybet læsning, idet de som læsere bliver på et niveau, der svarer til 6.-7. klasse i grundskolen.<sup>81</sup> De har lært at læse i basal forstand, men er hverken i stand til at gå ind i en dybtgående, veldokumenteret dialog med fiktive eller nonfiktive tekster. De er som regel heller ikke i stand til at variere deres læsning efter tekstens art og genre, og systemet har opgivet at lære dem et skriftsprog, der rækker længere end til udfyldelse af blanketter og girokort.<sup>82</sup> Udstyret med systemets kassationsbetegnelse, 'ikke boglig', ekspederes de derfor videre til korte arbejdsmarkedsuddannelser og/eller arbejdsløshed.

Uddannelsesøkonomer og -politikere kan anlægge en kynisk vurdering, som kun sjældent luftes offentligt: Denne selektion



er nu som før netop meningen med systemet. Lærere kan støtte synspunktet med deres erfaringer for, at det på de givne præmisser ikke er muligt at komme længere. Deri har de ret; ingen underviser for at skabe øget ulighed. Men alle gør det på politiske præmisser, der må revideres, når virkeligheden ikke mere er som tilforn. Set fra den kyniske vinkel er der nu penge i at gøre mere for de unges uddannelse, dels fordi de om nogle år vil være for få, dels fordi det er dyrt – og dårligt for deres arbejdsmotivation – hvis de i stedet parkeres på bistand og ligegyldige arbejdstilbud. Beslutningstagerne kan sende en venlig tanke til de 25-30årige, der uden skånsel blev sorteret ud på sidesporene, blot fordi de var for mange.

Men hva' ka' det nytte? I de kommende år vil det af de nævnte grunde ikke være utopi at forestille sig en øget indsats, også i 'dansk'. Politikerne ved godt, at informationssamfundet fordrer folk, der i tale og på skrift kan analysere og fortolke, fordi det er basale færdigheder i omgangen med informationsstrømmen. De ved også, at det kan ske, ved at gøre dem til bedre læsere af digtning og brugere af medierne i øvrigt. De unge må kunne forholde sig til gøglebillederne – og til det, disse ikke handler om. Om end politikernes argumentation oftest er etisk efter mange års tavshed, mens der var for mange unge – så er det fremover problematisk at bruge liberalismen som argument for at efterlade de måske mindre initiativrige børn og unge i hjørnesofaen med colaflasken.

Ole Vig Jensen har udsendt en opfordring til uddannelsesstederne om at sørge for at minimere frafaldet. Godt nok, men der mangler praktikpladser til de unge på arbejdsmarkedsuddannelserne og studiepladser til studenterne og hf'erne på uddannelser, de selv kan se mening i at gennemføre. Denne hurdle er formentlig vigtigere end det, som den enkelte skole kan gøre for sin kvalitetsudvikling. Ministeren trækker straks i T-shirt for at lede kampagnen for flere praktikpladser. Godt nok, men uddannelsessystemet hænger endnu ikke sammen og styres stadig, dels via sine forskellige sektors historisk set ganske forskellige selvforståelse, dels af ydre, svært påvirkelige markeds kræfter. Set fra de unges synspunkt er det uhensigtsmæssigt, også fordi de skal bruge så mange mulighedsrige år på at stå i kø og kiosk.

Koblingen mellem litteratur og dannelse i uddannelsessystemet har faktisk den funktion at sætte skel, der både er kulturelt og socialt

afgørende. Eleverne vurderes på deres evne til at skille og samle – og danskfaget indgår som part i spillet. Træningen i den fordybende litteraturlæsning i slutningen af folkeskolen og i de fortsatte skoleuddannelser er ikke blot et mål i sig selv. Litteraturen giver derfor ikke kun muligheder for omverdens- og selvfortolkning; for mange potentielle læsere betyder mødet med den snarere nederlag og fremmedhed – uden at dette er villet fra hverken digternes, lærernes eller planlæggernes side. Den afmægtige løsning på det problem er at kalde de pågældende 'ikke boglige' – en betegnelse, enhver politiker burde være sig for at benytte, fordi den afslører, at han ikke har kunnet få rygdækning til at gøre den overflødig. Ligesom man i de sidste tiår har erkendt, at det var nødvendigt at bruge den intelligensreserve, der fandtes hos pigerne, således må man nu hæve uddannelsesniveaue hos den tredjedel af befolkningen, der har ringest, basal skolebaggrund. Blandt meget andet er det også et spørgsmål om nationaløkonomi. Lande som USA, Tyskland, Frankrig og Japan har alle langt højere rekruttering både til de gymnasiale og videregående uddannelser, så fremover bør man i Danmark ikke satse på at få færre end 60-70 % med studentereksamenslignende papirer og 50 % med bachelorbevis. Det vil give bulder og brag, og det er ikke nok, at visse politikere som udtryk for velvillighed ytrer, at adgangen til de videregående uddannelser nu bør gøres fri. Flere præmisser bør ændres.

Skellet mellem 'Kitsch' og 'Schund' og især mellem disse og det 'seriøse' er for tiden problematiseret af kulturudviklingen, fordi den 'smalle' kunst, mediernes og modens i forening har 'Kitsch' som fascination, jf. fluerne. Den berømte Brian kender pr. definition knap andet, og han kan hurtigt blive efterladt i samme kvide, som fulgte ideologikritikken: Den strøg i 70'erne ældre tekster mod hårene for at afsløre deres borgerlige ideologi. Men tilgangen viste sig som pædagogik at have en rækkevidde, der paradoksalt nok blev begrænset af den samtidige åbning af uddannelserne for elever med ikke-borgerlig baggrund. Når de hverken havde de hår på, som lærerne strøg imod, eller et forhåndskendskab til de tekster, der blev brugt til demonstration, blev en sådan adgang til litteraturen ofte en omvej og den dannelsesmæssige effekt minimal. Selv om Brian af i dag kender 'Kitsch', så gør han det netop som sin egen inderlomme, hvorfor man ikke blot i skolen

kan præsentere ham for den, set gennem en optik af ironisk distance, der forandrer 'Kitsch' fra en uanfægtet vane til en stil, der lynhurtigt kan skiftes ud.

Kan de unge ikke lige så godt opnå dannelse ved at spille fodbold og musik? Det har sikkert stor indflydelse på deres selv- og omverdensoplevelse, og måske er fodbold og musik deres morgenbajere og mågestel. Når disse vanemæssige fortrinligheder ikke kan stå alene, skyldes det bl.a. nødvendigheden af de abstrakte kvalifikationer, hvormed den unge til sin tid skal kunne administrere og forandre de voksnes verden. Spørgsmålet er i denne sammenhæng, hvordan deres særlige erfaringer og oplevelsesformer kan bruges som adgang til de modeller heraf, som findes i ny og ældre digtning, skrevet af og for voksne. Det kan hverken ske ved at tage den postmoderne ironis gemmeleg eller den medbragte inderlomme-'Kitsch' for gode varer. Den første bevæger sig uforpligtet i og uden retningsans, den anden forbliver i vanens manglende progression.

At Brians eksamen gerne skulle være for 'Livet', dvs. et redskab til en erkendelse af den hele redelighed også hinsides inderlommen, gør ikke litteraturpædagogernes job nemmere. De skal give nøgler til med og modspil, men spredningen mellem elevernes forståelses-horisonter bliver stadig mere markant med den stigende rekruttering til de fortsatte skoleuddannelser. På den baggrund er det svært at finde en generel strategi, der kan føre til orientering i de mængder af faktisk virkelighedsfordrejning, der produceres hver dag. Givet er det imidlertid, at det også er her, der skal tages fat.

Antallet af unge daler for tiden. Men på landsplan øges rekrutteringen til de fortsatte skoleuddannelser, en ny, stor generation af skolebørn er på vej, og et stigende antal voksne søger ind på VUC. Presset i retning af øget uddannelse er ikke stoppet, bl.a. fordi de lavtuddannedes arbejdsløshed er kommet for at blive. Men uddannelsessystemet er, med 'Døgnbrænderens' (redaktør, folketingsmedlem Jens Peter Jensens) udtryk om sin søn, for meget Ellemann og for lidt Jensen. Undervisningsminister Ole Vig Jensen, der er blevet lanceret som »de svages minister«, har i den situation velgørende igen løftet partifællen K. Helveg Petersens bekymring for de 'ikke-boglige' frem i lyset:

For når det kommer til stykket, er der desværre ikke 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.<sup>83</sup>

På Sorø-mødet, 1993, gav den radikale undervisningsminister udtryk for, at skolen i højere grad end nu skal lade undervisningen tage afsæt i elevernes krop og sanser. Begge hjernehalvdele skal med i en undervisning, som også satser på det musiske.

Programmet, der først og fremmest er nyt ved at se uddannelsessystemet nedefra, og fra 'Livet', giver også danskfaget gode muligheder. Sprog forudsætter også sanser, og digtning er som nævnt sanselig på sin middelbare måde. Men selv om man kan bruge kunst til at aktivere og udvikle sine sanser, er det værd at bemærke, at den måske specielt er egnet til at bringe kundskab om, hvad der kan komme ud af at arbejde bevidst med at beskære dem. En kunstart, en udtryksform, en genre og en stil taler først til sanserne, hvis man erkender, at den henvender sig indirekte og på de forudsætninger, som det pågældende arbejde selv stræber efter at gøre sig bevidst. Løsningen er derfor ikke bare at aktivere flere sanser. Uden analytisk træning bliver det endnu en gang som om.

Programmet kan dog forstås positivt som et modspil til den tidligere ministers harpen på faktaindlæringen, fordi det betoner selvvirkomheden som krumtap for forståelsen af den kaotiske og abstrakte nutid. Den nødvendige eksperimenteren kan benytte sig af den stoflighed og de udtryk, de forskellige kunstarter stiller til rådighed for den øgede fritid. Kunst er kunnen, og kultur er også det, man ofte noget nedladende betegner som hobby. Amatørens selvvirkomhed er ikke en sofistikeret måde at slå tiden ihjel på, men i et afgrænset univers hans mulighed for at fastholde det konkrete. Også arbejdet med sproget kan være en spændende hobby, hvis den drives ud fra det aktive synspunkt, digterne lægger til grund. Litteraturundervisningens mål er stadig som hævdet af Vilhelm Andersen at uddanne gode læsere (amatører i egentlig forstand) for derigennem at forme mennesker.<sup>84</sup> Denne forpligtelse er samfundsmæssigt afgørende, fordi amatørernes evne til at bringe sig ind

i teksternes univers og ud over dem er fundamental både i fritiden og i arbejdslivet. Derfor er den både en demokratisk rettighed og en nødvendighed for demokratiet.

Når programmet præsenterer sig som et opgør med 'bogskolen', er det imidlertid et spørgsmål, om man ikke er for sent ude. Skolen bruger bøger og mange andre slags materiale i en situation, hvor landsbylærerens fortællinger og oplæsninger med benene dinglende fra katederet ikke længere rækker. Er der mening i specielt at lægge bøgerne for had, eller ville det ikke have været mere præcist at satse store summer på at få udviklet og anskaffet tidssvarende undervisningsmateriale?

Stillet over for den udvikling, som Ole Vig Jensen har taget op, må danskfaget overveje, hvad det har gjort ved sit genstandsområde og sine metoder de sidste 25 år. Også fordi det er et centralt og magtfuldt fag i et uddannelsessystem, hvor 'restgruppen' pr. ungdomsårgang stadig er ca. 20.000, og hvor frafaldet blandt de rekrutterede er markant. Desværre har det nok været for lidt, for meget fra oven og i for høj grad præget af sektortænkning. Men der har ellers været kæmpet bravt og mere end i andre skolefag.

### **Filologisk western**

Under studenteroprøret blev Institut for almen og sammenlignende litteratur ved Københavns Universitet omdøbt til Institut for litteraturvidenskab som tegn på det nye, der var i gryden. Nu er fusionsbølgen nået universiteterne, og i sommeren 1993 sammensluttes faget organisatorisk med kunst- og teaterhistorie, hvorved et skel understreges i forhold både til massekulturen og til de tidligere skoleembedseksamensfag.

Også på Københavns Universitets Institut for Nordisk Filologi havde man under studenteroprøret en diskussion om institutnavnet. Efter stor ståhej endte man med status quo. Venstrefløjen slog sig til tåls med, at 'filologi' var uforpligtende, da betydningen jo alligevel var ukendt. Det gælder tilsyneladende ikke længere i 90'erne, hvor enkelte studerende har fortalt mig, at de nu via postmodernismen er på vej tilbage til filologiens beskæftigelse med teksternes lokale mindstedele. Er litteraturstudiet ved at tabe erindringen og vinde en besindighed, der baner vejen for et historisk kompromis?

Danskfagets ældste høvding, F.J. Billeskov Jansen, mindedes på sin 85-årsdag i efteråret 1992 – i et fyldt auditorium på Institut for Nordisk Filologi – studenteroprøret som et Ragnarok, hvis mørke nu heldigvis endelig var blevet spredt, så man igen kunne hellige sig det egentlige: filologien, dyrkelsen af ordets skønhed.<sup>85</sup> Dermed lagde han luft til den selvbiografi, som instituttet samme forår havde publiceret under titlen *Palmehaven. Levned og meninger*.<sup>86</sup> Her havde Poul Behrendt og Frans Gregersen glemt ham for til gengæld at fremhæve de stammer, de selv tilhørte, Aage Henriksens og pragmatikkens.

Før jublen breder sig over den efterhånden rituelle forbandelse af '68, er der grund til at huske, at opgøret bragte en nødvendig turbulens i humaniora. I danskfaget var studiet af sprog og litteratur endnu ikke kommet til det moderne, hverken som studiets genstand eller teoridannelse. Nykritikken var slået igennem hos yngre universitetslærere, men filologiske eller ældre litteraturhistoriske positioner stod stærkt. Set herfra kunne brydningerne mellem oprørets forskellige litteratursyn tage sig ud som kaos. Man kan imidlertid hverken fratage '68'erne alvoren i bestræbelsen på at trænge ned i 'De Store Historier' (marxismen, dybdepsykologien, strukturalismen og semiotikken var formentlig de største syndere) eller i forsøgene på at bruge teorierne til tolkning af såvel den tidligere kanons tekster som de mange, der blev aktuelle pga. det 'brede tekstbegreb'. Kanonen blev kørt bort, metoden blev til metoder.

Metodedebatten – og dermed metasynspunktet på teksterne – er lige som interessen for receptionen kommet for at blive, hvorfor den fornyede interesse for filologi og retorik ikke blot kan dreje faghistoriens hjul tilbage til udgangspunktet. Disse tilgange kan kun blive frugtbare, hvis de integreres i overordnede og nye helhedsforståelser, således som det allerede skete, da den klassiske filologi blev til nationale filologier. Den proces var et udtryk for det tidlige 1800-tals historisering af videnskaberne, hvor fag som natur- og sproghistorie opstod, men først 100 år senere blev den fuldbragt i dansk litteraturhistorie med Vilhelm Andersen, der selv var uddannet som klassisk filolog. Før reformen af gymnasieundervisningen i 1903-06 havde sådanne monopoler på at være rektorer ved de lærde skoler.

På Nordisk var Marx' og Henriksens stammer i indbyrdes

strid i årene omkring 1970, men den forvandlede sig til en urban ikke-indblanding, da de danskstuderendes eventyr var slut og historismen blev fællesnævner. I 1983 præsenterede Gyldendal sin *Dansk litteraturhistorie* for fagets folk, men forlaget var allerede selv stået af i forhold til værkets materialhistoriske, ja marxistiske inspiration.<sup>87</sup> Aage Henriksen talte principielt kritisk fra sin vinkel, men fair – og indforstået for så vidt som også han ville historicitet. Allerede under debatten var nogle af litteraturhistoriens forfattere og repræsentanter fra den formodet fjendtlige lejr ved at enes om historisk litteraturlæsning som Det Store, Lokalvidenskabelige Kompromis.<sup>88</sup> Med sine indbyggede modsætninger blev denne mainstream pædagogisk velfungerende og dertil videnskabeligt frugtbar. Uddannelsesplanlæggerne omsatte historismen til mål for faget på dets forskellige niveauer. Begge parter fik således ligesom pragmatikerne – rum at folde sig ud i.

Som modspil til samfundsvidenskab – den store, positivistiske fremmede – kunne man enes om at holde fast i humanioras særlige evne til at skabe synteser og forstå nutid og fremtid gennem fortolkningen af fortid. Forudsætningen for genhistoriseringen var en nydannelses-tænkning, om end den havde lagt bort de bestemte former af tunge begreber som litteraturen, metoden og dannelses-tænkningen. Efter 10 års Haarderisme har de stukket hovedet frem igen.

Aage Henriksen opfattede læsningen som en kontemplativ, selv-refleksiv proces. Om Zacharias-legenden i *Kongens Fald* har han bemærket, at den kan læses naivt som af et barn, men tillige reflekteret gennem den bevidstgjorte seksualitets erfaring. Teksten er en skildring af en munks vandring i et landskab på vej mod Jerusalem, og den tegner samtidig linjen fra pande til skød på en liggende kvinde. Hvor traditionen havde holdt de to slags fortællinger adskilt, har teksten tvunget dem sammen. Henriksens pointe er, at en læsning, der er baseret på sprogiagttagelse ikke rækker. Teksten henviser til noget, der findes i læserens bevidsthed, eller netop ikke findes. Heraf følger et spørgsmålstegn og en konklusion.<sup>89</sup>

I samleværket *Den erindrende Faun* fra 1968 satte Henriksen og hans 'skole' spørgsmålstegn ved den litteraturpædagogik, som med bl.a. Erik Hansen som ankermand, tog afsæt i den 'sproglige åbning af teksten'.<sup>90</sup> Gennembruddet for denne sprogiagttagelseslæsning

skete i *Askov rapport. Litterære læseøvelser*, 1965 og blev videreført dels i den nykritisk orienterede metode, som bl.a. Finn Brandt-Petersen pædagogisk førte til sejr, dels i den pragmatiske analyse, der søgte at analysere og fortolke såvel litterære som ikke-litterære tekster ved ensartede greb og formler, der i sidste instans stammede fra kommunikationsmodellen.<sup>91</sup>

Roman Jacobsen definerer således alle tekster som sproglige meddelelser, idet den poetiske tekst dog skiller sig ud ved at være styret af opmærksomheden på sig selv som meddelelse.<sup>92</sup> På den baggrund fik sprogundervisningen et løft bort fra indlæringen af de gældende normer. Den nye pragmatiske analyse stod for en tæt opmærksomhed på det moderne sprog i sine konkrete brugssammenhænge, jf. Erik Hansens og Harald Steensigs genembrudsarbejde: *Dansk er mange ting* fra 1968. Det mere aktive og uimponerede forhold til sproget søgte at fjerne 'støjen' i kommunikationen. Resultatet blev et mere mundret skriftsprog også til brug i sagprosa og officøs kommunikation. Sprogagttagelsen førte til skrivepædagogik. Christian Kocks og Birthe Tandrup's *Skriv kreativt*, 1989 bygger på den opfattelse, at man lærer mest om at skrive, når man gør det selv, og at denne træning er vigtig også for udviklingen af læseevnen. Altså retur til teksten.

Med 1971-bestemmelserne for gymnasieundervisningen satte de nye immanente og ahistoriske metoder punktum for den lange, idealistisk historiske tradition fra Vilhelm Andersen. De havde væsentlige, pædagogiske fortrin:<sup>93</sup> Dels anviste de en operationel vej til iagttagelse af tekstens forskellige planer, dels gjorde de det oplagt at anvende moderne tekster. Endelig gik de demokratisk ind i spillet mellem lærer og elev; begge parter kunne jo iagttage, hvad der stod i teksten.

Her kommer så Henriksens konklusion: Hvis det hele ikke står i teksten, men i læserens beredskab, så må eleven sættes i stand til at forstå forfatterens politiske, religiøse, moralske og udviklingsmæssige ståsted – heri ligger de »uundværlige forudsætninger for at forstå deres sprog«. Eller, som han skriver andetsteds, »Sproget skal mades, før det bliver synligt, eleven skal oplyses om virkelighed, før han kan iagttage den sprogligt.«

Den store forsoning mellem sprog- og litteraturforskning, som trak på Paul Diderichsens prosahistorie og søgte at koble nykritikken



til 'den sproglige åbning', blev aldrig en realitet. Undersøgelsen af sprogbrugen og af digtningen førte hver sin vej, men forsøget på at give faget en platform, der kunne erstatte idealismens kombination af sprog- og litteraturhistorie, levede videre i skolesystemet – ofte i varianter, som trænede eleverne i at tjekke tekstens planer igennem og omdanne dem til sære figurer på tavlen.<sup>94</sup> Det skyldtes imidlertid ikke blot Henriksen, at litteraturlæsningen igen blev historiseret. Den ideologikritik, han stod fjernt, arbejdede nu på materialistiske præmisser og med inspiration i strukturalisme og semiologi.<sup>95</sup>

Hvad enten man som Henriksen strøg teksterne med hårene i forsøg på selvrefleksion eller som materialisterne opfattede både teksten og læseren som interessestyrede, lå der her et brud med forestillingen om et skarpt skel mellem det private og det offentlige i læseprocessen. Mens Erik Hansen hævdede, at læsningens afsæt var privat oplevelse og først derefter analyse, dokumentation og evt. revision af det intuitive førstegangs billede, mente Henriksen, at man derved blot objektiviserede og formaliserede det i teksten, som man tidligere havde projiceret ind i den. For ham må det have taget sig ud som en historieløs, men sofistikeret form for narcissisme, hvis skel mellem intuition og rationalitet stammede fra positivismen.

Hverken Henriksen eller materialisterne forlod den nykritiske nærlæsnings teknikker til afdækning af fx fortælle teknik, billedsprog, tematik og komposition. Så forskellige disse retninger end er, har de det tilfælles, at de forstår sådanne fænomener i den enkelte litterære tekst ud fra kategorier, som overskrider dens grænser, det være sig livssynet eller den sociale strukturs karaktermasker. Bevidsthedsexperimentariets grænser måtte sprænges for at afdække det anderledes i den individuelle eller kollektive bevidstheds historie.

Med års bagklogskab kan man mene, at 70'ernes fælles øvelse i at arve blev for friktionsløs. Det gælder i forhold til den enkelte tekst, som i nogen grad blev stillet i skyggen af jagten på nye kontekster og synteser, hvorfor det kunne knibe med at komme retur til det 'egentligt' litterære. Både Henriksen-folkene og materialisterne var interesserede i at forstå de foreliggende litterære tekster som manifestationer af idealtypiske modeller for menneskelig bevidsthed til forskellige tider. Faren lå i at reducere teksten til illustration. Forskellen lå i modellernes art; de henviste hhv. til det alment menneskelige og til det socialhistorisk specifikke. Men den lå tillige i

tekstgrundlagets bredde: Fra et æstetisk synspunkt kunne det være svært at forholde sig kritisk til teksterne. 'Kvalitet' blev differentieret af den brede tekstforståelse. Begrebet blev måske også uklart, fordi det for materialisterne – med inspiration i kommunikationstæknikken – i højere grad knyttede an til teksternes funktion end til deres indre univers, og fordi det hos Henriksen blev koblet til transhistoriske fænomener af dybdepsykologisk art.

Tilsvarende blev nutiden tilsyneladende forladt i marchen bagud, hvor man kunne identificere sig med historiske skikkelser, miljøer og andre 'forformer' som en refleks af den samtidige fortidsdyrkelse i romanen, i filmen, i tv-serierne og i andre medieprodukter. Grænsen mellem nostalgi og historisk sans blev sløret. Nutiden gik af mode.

De gamle historier blev aktualiseret i mere end én forstand – og i god overensstemmelse med litteraturundervisningens tradition for at være fortids- og voksendt i sin litteraturformidling. Men så kom kavalieriet. Anført af ældre herrer fra USA og Frankrig satte postmodernister og dekonstruktivister punktum for at placere sig i en nutid, afgrænset fra historien: Først lanceredes postmodernismen som signal om historiens – eller i hvert fald modernitetens – endelige afslutning. Dernæst blev den anskuet som en måde at have litteraturen og de øvrige kulturudtryk på.<sup>96</sup> »Jeg skriver 'jeg'«, skriver den nye generations litteraturanalytikere med en insisteren på læserjeget, på oplevelsen og på nuet, som var oprørsgenerationen fremmed. Det glitrende sprog og de nye 'læsninger' kan tage kegler netop ved at have friheden som præmis både i forhold til metode og tekstmasse.

Kavalieriets aktioner kan ses som et forsøg på at skaffe sig af med kulturens byrde, men dens kulturtræthed er i sin oprydningssiver nykonstruerende – og den er traditionsbundet ligesom – renæssancen, barokken, romantikken, Nietzsche og futuristerne var det. '68'ernes nye og møjsommeligt konstruerede historicitet blev pludseligt en gammel historie, hvis litterære tekster i al deres forskellighed lod sig betragte som en citatsamling til fri rådighed for den læsende og derved for identitetsdannelsen. Dette førtidspensionerede tekstmuseum konfronteres altså i disse år med et oplevelses- og erkendelsesorienteret jeg, som hævder at kunne gå direkte til sagen, internt i teksterne så vel som i deres hele arkiv. Synspunktet kendes i store træk

fra indførelsen af nykritikken og 'den sproglige åbning' af teksterne.<sup>97</sup> Det betyder ikke, at det nødvendigvis er forkert. Men måske bør de fanfarer, der proklamerer den endelige – og fundamentalt nye læsning – erstattes af en omsorg for, at litteraturanalsen ikke i praksis falder tilbage til en impressionistisk beskæftigelse med en snæver og traditionel kanon.

*Dansk litteraturhistorie* var vendt såvel mod nykritikkens manglende historicitet som mod idealismen og kanondyrkelsen i den vilhelmandersenske historicitet. Bogudsalget i februar 1993 fjernede på et par dage værket fra markedet. Godt nok, også for Jens Kistrup, der ved udgivelsen af det første bind betegnede forsøget på at inddrage det 'brede' i den nationale litteraturhistorie som en skamstøtte. Så kan han, vi eller andre begynde på ny. Tendensen i disse år synes at være et kompromis mellem tidligere Henriksen-elever og dekonstruktionsfolk om etableringen af en ny kanon.<sup>98</sup>

Trods slagordet om historiens afslutning mangler postmodernismen hverken historiske rødder eller patetiske reformuleringer af de gamle tunge begreber i bestemt form. Også her findes dannelses-tænkningen. Det har været hævdet, at først kavaleristerne 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 liv. I kombination med det vilde tab af kulturel erindring kan en sådan frisættelse af publikum imidlertid bidrage til en betænkelig udvikling:

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 ifølge de postmoderne karakteriserer modernismen. 'Sorgen' har så til gengæld kunnet manifestere sig i nostalgisk dyrkelse af kulturelle minder omdannet til dekoration og konsum i fritidssamfundet. Humanioras kulturkritik har derpå indkapslet og legitimeret det læsende eller oplevende jeg som en romantisk opfattet éner. Denne 'seers' fri valg på teksthistoriens og metodernes hylder udstråler manøvredygtighed, men indebærer tillige en modstand mod at tage 'det fremmede' i tid og rum alvorligt i sin egen ret. De essayistiske 'læsninger' mister modstand fra både

teksterne og de teoretisk begrundede begrebsdannelse, mens modernismens problematisering af jeget afløses af en omsorg for dette. Tilsyneladende er jeget sammen med liberalismen – den eneste, overlevende 'Store fortælling'. I stedet for en verden får vi én verden til hver. Er det nok?

Carsten Jensen har i *Af en astmatisk kritikers bekendelser*, 1992, leveret et begavet eksempel. Han har klart set nødvendigheden af at fastholde sin individuelle dannelse som fikspunkt. Dét har imidlertid slynget ham i en lang bevægelse gennem litteraturen bort fra den institutionelle præsentation af dannelsen under universitetsstudiets ørkenvandring. I sin efterfølgende essaysamling, *Forsømmelsernes bog*, 1993, gør han rede for, at iscenesættelsen af læserjeget i astmatikerens bekendelsesskrift er hyklerisk, men også led i en selvdannelse: »Jeg gør mig bedre end jeg er: for at blive det« I 1993-samlingen konfronterer han sig med virkeligheden i form af krigen i det tidligere Jugoslavien, hvor han som en ny Tom Kristensen fandt sine skibskatastrofer, sit hærværk – og den tidlige død. Herefter kunne han rejse verden rundt.<sup>99</sup>

Litteraturopfattelsens udviklingsfaser 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 kulturtræthed er æblet i striden mellem 'les anciens' og 'les modernes' om forvaltningen af antikken, mellem klassicisme og universalromantik, mellem filologi og idealistisk historisme, mellem nykritik og materialistisk historisme – samt mellem denne og kavalieret. Begrundelsen er, at skismaet mellem 'an sich' og 'für sich' bestandig må reformuleres uden at kunne fjernes, da traditionen både foreligger – og gør det i en konstruktion. Den er ikke bare, men må stadig underkastes spørgsmålet om, hvad vi vil med den – og hvorfor.

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 adskiller sig fra tidligere litterater ved at være vokset op i en international massekultur og livsstil, der først og fremmest er 'Made in USA'. I metodisk henseende er danskfaget ikke nationalt. Snarere har det siden gennemslaget af

den nordiske filologi været præget af nationale forudsætninger for overtagelse af udenlandske strømninger.

Den danske folkeligheds yppersteguru, Niels Højlund, har nu trukket sig fra skærmalteret for at hellige sig en dybere visdom. Men som led i sine offentlighedshandlinger udnævnte han '68 til de privilegeredes og Glistrup til de upriviligeredes oprør, idet han fandt, at begge dele afsluttede den periode, hvor man troede på »fremskridtets Store Historie«, herunder specielt på forestillingen om uddannelse som løsning på »samfundets store problemer«, således som denne tro kom til udtryk i 70'ernes omfattende uddannelsesplanlægning.<sup>100</sup> Svært, så han og andre meningsfabrikanter bruger store ord som epoke og tror på, at vi netop nu står ved dét radikale brud i historien. De er gentaget så ofte af folk i generationen før oprøret, bl.a. af Henrik Stangerup, at de næsten er blevet bevingede.

En ydmyg bemærkning: Det var nu socialdemokraterne, der troede. De havde ret så langt, at en samlet kortlægning af uddannelsessystemets rekruttering og økonomi endnu ikke eksisterede i dronningeriget – og fordi de omfattende investeringskrav gjorde en sådan nødvendig. Uret havde de, dels fordi der ikke var, og stadig ikke er, tale om et koordineret system, dels fordi de talte om rammer og struktur, men ikke om indhold – og endelig, fordi de troede på det politiske niveaus evne til at styre samfundsøkonomien bl.a. via uddannelsessystemet. Hvilke vantro pegede på dette? Hverken Højlund eller andre Grundtvigianske højskolefolk, men de '68-indianere, der, inspireret af tysk uddannelsesøkonomi, blev skældt ud for at være munkemarxister. Med al respekt for kritikken af deres germanerdansk, så havde de ret, længe inden bølgen tog land i Forsamlingshuset.

Trods anfægtelsen af socialdemokraternes basale analyse, og selvom den praktiske politik ikke har kunnet fjerne 'restgruppen', er det gennemsnitlige uddannelsesniveau dog hævet betydeligt ide sidste 30 år. Denne lokomotiveffekt bærer danskfaget sin del af ansvaret for. De store årgange fra afslutningen af Anden verdenskrig havde gennem hele deres opvækst været en udfordring for uddannelsessystemet. Da nogle af dem blev 68'ere, var de med til at demonstrere, at systemets store problem var at medvirke til fortsat demokratisering. Siden er rekrutteringen steget markant

og fagenes vaner rystet. Gymnasiet og hf har gennem en årrække øvet sig i at åbne sig for alle, men alligevel har de haft den sikkerhedsventil, at de ikke-egnede kunne sorteres fra. Med bachelor-systemet er de videregående uddannelser nu inde i en tilsvarende udvikling.

For de involverede lærere har den på begge trin umiddelbart været til ringe lykke. Man skal ikke sidde længe over madpakkerne, før snakken går om ringere forudsætninger, nedskæringer i pensum, reduktion af studietiden, øget kontrol, adskillelse af forskning og undervisning. I den situation er det nemt at søge de gamle dyder og sigte på indianerne. Der ingen tvivl om, at lærerne under udviklingen af masseuddannelserne er bragt i klemme mellem politikernes abstrakte krav om kvalitet og deres konkrete, økonomiske beslutninger.<sup>101</sup> De er, som forudset af munkemarxisterne, blevet konfronteret med deres rolle som 'statslønarbejdere' – vellønnede, men i bur.

Bortset fra det stærkt stigende antal studerende pr. fastansat lærer har universiteternes omdannelse til masseuddannelsesinstitutioner måske mest markant vist sig i adskillelsen mellem forskning og undervisning og i den øgede programstyring af forskningen. De ansattes frie forskning er blevet begrænset, og de er nu henvist til at søge forskningsmuligheder ved at deltage i fælles projekter, der er vedtaget af ikke-forskere og styret fra oven, ofte på vegne af forskningsrådene. Forskning er derved blevet et lønarbejde, hvis frihedsgrad nu markant skiller sig ud fra betingelserne for kunstnernes virksomhed. Situationen er tidligere kendt fra natur-, læge- og samfundsvidenskabelig forskning, men den strider mod den erfaring, at den største og væsentlige del af humanistisk forskning (på nær ordbøger, udgivelser, oversigtsværker mv.) udføres af en enkelt person. Derfor har humanisterne også været mest kritiske over for en styret forskning, der kun når forudsigelige resultater.<sup>102</sup>

Forskningen må ikke adskilles fra universitetsundervisningen, skriver således Bredsdorff, fordi den kun holdes levende, hvis studenterne får lejlighed til at stille spørgsmål. Forskning er, fortsætter han, ikke blot et spørgsmål om at komme i mål med et resultat, men nok så meget et spørgsmål om hvorledes en stafet overdrages næste generation. Med programforskningen opstår systemets behov for forskningskontrol, skriver Fjord Jensen. Men nye erkendelser kan ikke planlægges for derpå at blive omsat i forskning. Den

styrede forskning er da både en konsekvens og en underminering af masseuddannelserne:

Det er da min opfattelse, at vi endnu ikke har skabt os en bæredygtig filosofi for overgangen til den masseforskning, vi er nødt til at producere i det postindustrielle samfund. Dette samfund har behov for bestandig fornyelse af sin viden. Det har derfor også behov for at uddanne sine borgere i dels at skabe fornyelserne, dels at omstille sig til dem, når andre har skabt dem. Det har i den situation opbygget et system af højere uddannelser, der ikke kan uddanne til den pågældende viden, hvis ikke de, der uddanner, selv er i stand til at producere den. Derfor ikke blot masseuddannelserne, men også masseforskningen.

Viggo Kampmann opfordrede som statsminister sin tids kunstnere og intellektuelle til at yde deres kritiske bidrag til samfundsudviklingen. Regeret bliver der alligevel, og sikkert ringere uden, meddelte han Villy Sørensen og samtidens andre kritiske radikalister. I forbindelse med og den aktuelle universitetsudvikling kan man med de to studerende Jacob Thommesen og Peter Kjærsgaard stille det spørgsmål, »om ikke samfundet ville være bedst tjent med også at give de mange en uddannelse, hvor der er plads til personlig udvikling og kritisk stillingtagen.»<sup>103</sup>

Mens vi venter på at få besvaret spørgsmålet, om øget kvantitet i humaniora fortsat skal betales ved ringere kvalitet, er det i danskfaget nødvendigt at finde ud af, om indianere og kavalerister kan mødes om litteraturformidlingens opgaver som del af en fremadvendt kultur- og uddannelsespolitik. Umiddelbart er det enkelt. Hvem skulle gøre det andre end de, der formulerer det aktuelle kaos? Men krig er som bekendt for farlig til at blive overladt generalerne.

## **Digter, lærer, læser**

Elever i den sidste del af skoleforløbet finder ofte, at deres førstegangslæsning slås i stykker af de analytiske greb, skemaer og formler, som læreren kræver anvendt i forbindelse med analyse og

fortolkning. Reaktionen kan skyldes en almindelig overfladiskhed, der ikke vil erkende nødvendigheden af at gøre et arbejde for at komme i samtale med teksten. Den kan også skyldes den narcissisme, som måske blot vil beskytte en værdifuld oplevelse, men som derved afgrænser sig mod 'det andet' – dvs. uvante æstetiske udtryk og bevidsthedsformer, som er karakteristiske for et individ, en tid, en klasse, et køn eller en kultursfære.

Ser man bort fra sådanne årsager, kan holdningen imidlertid siges at være i overensstemmelse med store dele af den digtning, der lægges frem i klasserummet – ikke mindst med den, der er skrevet på Schillers præmisser. Forfatterne har ikke forestillet sig, at deres arbejder skulle leve ved at få hårene plejet af pædagoger i en dialog med elever, der er underlagt et ofte benhårdt karakterjageri. Sådan er det imidlertid, også. Og om end opfattelsen af digtningen som en hellig erkendelsesakt genfindes i 1980'ernes danske poetikker, så optræder den generations forfattere ofte som del af showet – det være sig som oplæsere eller mediefigurer.

Døde eller levende må digterne finde sig i dansklærerne, der så til gengæld bør vide, hvad de gør som medspillere både i fortolknings- og i dannelsesprocessen. Eleverne kan have ret i deres vægring ved at lade deres umiddelbare tekstoplevelse indgå i en systematisk analyse, idet der heri kan ligge en beskyttelse af noget 'privat' og en modstand mod at lade sig institutionalisere. Den ideelle situation for litteraturlæsning er i mange henseender helt anderledes end institutionernes tekstlæsning. Ud over lys, tid og lænestol fordrer den som nævnt et individuelt behov for at være alene med sig selv i en kontemplativ proces, der i situationen er asocial, og hvor teksten spiller en rolle som katalysator. Uden et sådant bevidsthedseksperimentarium for sansning, følelse og refleksion kan læsningen højst blive af pligt og for skolen. Læseren er imidlertid selv en historisk størrelse. Ikke bare på den måde, at referencerummet er forskelligt, men også fordi læsningen som situation har forandret sig. Glidningen i 1800-tallet fra fortælling via højtlesning til den stillesiddende læsning i lænestolen frem mod borgerskabets dannelse, præget af indretyring og individualitet.

Alligevel har eleverne ikke ret, i den udstrækning deres læsning foregår som led i en offentligt organiseret dannelsesproces, der har definerede færdigheds- og dannelsesmål. Hvis betingelserne bliver



klarlagt, og hvis læsningen ikke giver sig ud for at være den eneste mulige, kan eleverne komme derfra både med hjerteblodet i behold og med en indsigt i, at det må med også i den læsning, der skal kunne forklares og forsvares for andre. Muskler styrkes ved flittig brug, og det hører til litteraturundervisningens vigtige opgaver at få samspillet mellem den private og institutionelle læsning til at fungere.

Når teksten indgår i en undervisningssammenhæng eller i en offentlig debat, er den del af samfundets kulturudveksling. Det er ikke tilfældigt, at forskningens interesse for dens indre univers er blevet suppleret med og efterhånden indlejret i en receptions-synsvinkel, hvor læsernes opfattelse af teksten er afsæt. Undersøgelser af litteraturens brug og funktion synes at vise, at teksten har lige så mange receptioner som læserkategorier – eller måske som antallet af læsere – hvorfor den kan siges at være så mange tekster, eller så flertydig, som disse. Men konstateringen af, at der findes en 'kvindelig', en 'mandlig', en 'barnlig', en 'europæisk' osv. læsning er jo blot en dokumentation af, at vore forudsætninger på en række måder er forskellige.<sup>104</sup>

Pointen er vigtig, men problemet er, om den som præmis skal lades uanfægtet. Kan og bør læsningen ikke bringe os til at tale sammen, netop fordi vi har forskellige forudsætninger, fx biologisk, etnisk, kulturelt eller økonomisk? Valget står mellem determination eller opfattelsen af både tekst, læser og mødet mellem dem som en mulighed. Hvis hver læser drager af sted med sin forståelse, kan hverken den litterære analyse eller læsningen i princippet kvalificeres. Det er klart nok utilfredsstillende. I stedet bør man stille det krav, at læseren både skal kunne sætte sig ind i og ud over de litterære tekster, der intenderer at henvende sig til ham. Han må tilsvarende kunne forholde sig til digtning fra andre tidsaldre, køn, klasser og kulturer. Selv om det er vanskeligere end indlæring af fremmedsprog, fordi digtning er formsprog og erfaringer, som ikke kan sættes på grammatik, så bør intet menneskeligt være fremmed for en humanist, hvad enten hans radio er slukket eller tændt, mens han læser.

I litteratursociologien kan man skelne mellem en kritisk, normativ og bevidst værdiladet tendens og en registrerende, der opfatter sig selv som værdifri.<sup>105</sup> De beskæftiger sig begge med forholdet mellem tekst og socialitet, anskuet som en dimension både i værkets produktion, i værket selv og i dets reception. Mens den normative er tæt knyttet til

diskussionen af litterære analysemetoder og til overvejelser over det litterære og kulturelles særegenhed, er den deskriptive tendens ofte baseret på en positivistisk videnskabsopfattelse, der gør det muligt at anvende samfundsvidenskabelige metoder.

Den kritisk-normative litteratursociologi vender sig i sin undersøgelse af værkernes produktionsforhold mod biografismen i den idealistiske historisme for at søge det karakteristiske i en given periodes smag, mentalitet eller bevidsthedsdannelse. Her danner litteratursociologien afsæt for den materialistisk begrundede tekst-historie. Også den positivistiske peger den vej. Men den undgår de store synteser og dokumenterer i stedet fx forfatternes sociale herkomst og produktionsforhold, bogproduktionens tekniske betingelser mv.

De to tendenser kan ligge bag studiet af det litterære værk i sig selv. Her står den kritisk-normative tendens mest markant med sin interesse for de billeder af det sociale liv, der direkte og indirekte formidles af teksten. Den positivistiske litteratursociologi forvandler derimod typisk værket til et kildeskrift, som på linje med andre – også nonfiktive – kan – illustrere en given samfundsmæssig virkelighed. Sådan kan – eller snarere kunne – historikere læse litteratur, men de fleste litterater vil opfatte det som en 'ikke-litterær' læsning, der tager alt for meget i teksten for pålydende.

Den litterære reception stiller dog langt flere spørgsmål end dem, der vedrører læsergrupperinger. De basale er: Hvad der læses, hvem der gør det, hvorfor de gør det, hvorledes de gør det, og hvilket resultat der kommer ud af det. De to typer af litteratursociologi giver svar af forskellig art. Den kritisk-normative kan bruge iagttagelsen af flere segmenter af læsere til at stille krav til læsningen af indholds- og holdningsmæssig karakter. Den positivistiske vil derimod typisk kortlægge litterære kredsløb (kombinationen af 'hvad' og 'hvem'), og den vil kulturhistorisk beskrive bogmarked, bibliotekssystem, uddannelsessystem mv. i et forsøg på at indkredse typiske brugs-situationer. Spørgsmålet 'hvorfor' vil den med vanskelighed søge at besvare ved interview- eller spørgeskemaundersøgelser. Endnu mere drilagtige er de spørgsmål, som vedrører metoden og de faktiske resultater af læseprocesserne. Hvor den kritisk-normative litteratursociologi i samarbejde med fagdidaktikken vil benytte deltagerobservation og aktionsforskning til at belyse forskellige

metoder til læsning af konkrete digterværker, vil den positivistiske ofte ved hjælp af kontrollerede eksperimenter søge at foretage empiriske undersøgelser af læseprocesserne.

De to typer kan bidrage til at øge vores viden om, hvad læsning er, og til at udvikle krav til læsning. De kan i en vis udstrækning samarbejde, men kommer klart nok også i konflikt med hinanden af årsager, der både har med mål og metode at gøre. Desuden har begge litteratursociologiens tendenser en indbygget erkendelseskonflikt.

Den første forholder sig kvalitativt og søger utopisk at åbne muligheder ud fra præmisser, der kan minde om digtningens egne, men som dog ofte har deres begrundelse i kulturpolitik, æstetik eller metodedebat. Problemet er, hvad digtning er, hvad digtning i samfundsmæssig forstand bør være, og hvordan den skal læses, så kravene opfyldes. Det kvalitative synspunkt er en styrke, men den åbne interesse for det foreliggende erstattes måske for hastigt af ønsket om alternativer, der hurtigt kan blive til normer både for det skønne og det sande. Stalinismens forkærlighed for socialrealismen er et oplagt eksempel.

Den positivistiske tendens insisterer på at beskæftige sig med 'det faktiske'. Men hvad man kan sige ud fra denne vinkel om det 'egentlige' i digtningen, opfattes med god grund som magert og udvendigt – det slipper mellem maskerne, så fintvævet nettet end er i de sindrigt udformede undersøgelser.

Når planlæggerne skal udforme officielle begrundelser og rammeplaner for læsning fx i skolen, står de da ofte tilbage med digternes og teoretikernes normer samt deres egne erfaringer for, hvordan digtning 'virker' på den anden side af katederet. I den situation formuleres målene derfor ofte i pædagogiske termer, som kun slet skjuler den positivistiske pædagogiks taksonomi. Kodeordene bliver: viden, færdigheder, indsigt – og, som det 'private' element – oplevelse. Man kan så håbe, at resultatet bliver søgende og samtalende læseheste, der kan virke i 'Livet'.

I kølvandet på '68-oprøret interesserede litteraturforskningen – herunder litteratursociologien og -pædagogikken – sig især for individet i dets tilhørsforhold til grupper, defineret af køn, alder og klasse, eller for dets placering i forhold til institutionernes forvaltning af den samfundsmæssige magt. Den ideologikritiske tilgang havde

som nævnt sine begrænsninger, men – når den var bedst – var dens hensigt med at betragte litterære karakterer og produkter som bærere af ideologier at gøre disse synlige og dermed påvirkelige gennem menneskelig handling, det være sig via kulturkampen eller ændringen af de samfundsforhold, der var årsag til ideologierne. Fra velfærdsstatens Gladsaxe kom først Erhard Jacobsen, som brød med Socialdemokratiet og erklærede klassekampen for død. Derefter fulgte hans tidligere viceborgmester, der inden han fik for meget under gulvtæppet – blev populær som statsminister ved at erklære, at ideologier er noget bras. Det kunne ideologikritikerne godt have skrevet under på, men de holdt sig til at analysere deres faktiske fremtrædelsesformer.

I det sidste tiårs borgerlige restaurationsperiode har 'afideologisering' været et nøglebegreb også i litteraturforskningen, hvor dekonstruktivisterne har anlagt et individualistisk synspunkt, som får den sociale kontekst til at tage sig fragmentarisk ud. Den tidligere receptionsforsknings opdagelse af de mange læsninger er i den forbindelse udviklet til den nye pointe, at hver af disse er en tekst af samme slags som den læste. Derved bliver 'tekst' brugt i endnu bredere betydning end begrebet 'kommunikation', som er uhåndterligt nok endda. Det skyldes, at enhver meddelelse bliver identisk med antallet af modtageres opfattelse af den. Synspunktet er imidlertid diskutabelt. Det sætter spørgsmålstegn ved diskussionen mellem forskellige slags tilgang til tekster og derigennem også ved overhovedet at bruge tekster som del af kulturformidlingen, men det forudsætter tillige en angribelig opfattelse af det litterære værk. Da dette er en færdig genstand, som derfor kan hævde sin autonomi både i forhold til forfatter og læser, er det i princippet muligt for enhver at læse forfra ud fra sine forudsætninger. Den enkeltes læse- og dannelsesproces er derimod på de afgørende punkter irreversibel og, under de rette betingelser, ikke til at afslutte.<sup>106</sup>

Når vi producerer betydning under læsningen, gør det os altså ikke til digtere, selv om læsning kan være en kunst, der udøves med talent. Både læsning og digterværk er ganske vist konstruerede fortolkninger. Men fiktionen er prøvesten for diskussionen af læsningen, hvor virkeligheden i en eller anden forstand er det for diskussionen af fiktionen. De to instanser har forskellige sandhedskriterier. 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 i udgangspunktet have så meget tillid til dette, at vi betragter det som en afgrænset, symbolbåret og gennemstruktureret modelvirkelighed, der er skabt ud fra et helhedssyn. For den vantro står værket netop i al sin kunstighed i modsætning til den virkelighed, det refererer til, hvorfor det fra det synspunkt forekommer som tågesnak, når det hævdes, at verden som helhed eller i sine fragmenter er en tekst. Der er en principiel forskel i gennemskuelighed mellem værkets autonome helhed og den verden, det henviser til. I værket må man antage, at der er en mening (i vid forstand), mens noget sådant kun af den religiøse kan tillægges verden. For andre fortolkere bliver opgaven at forholde sig til skismaet mellem de meninger, mennesker har skabt, og det vakuum, hvori de lever. Ligesom læseren ikke er digter, er digteren ikke Gud.

Digter og læser er forskelligt placeret i forhold til det autonome værk, og har dermed også forskelligt ansvar for det. Der er derfor grund til at være opmærksom på forskellen mellem digternes, lærernes og læsernes arbejde. Undervisning kan også være en kunst, der som sådan forudsætter viden og talent. Litteraturlærerens virksomhed har dog både en anden målsætning og andre virkemidler end forfatterens. Han skal bidrage til, at receptionen bliver en fortolkende og betydningsdannende proces med elevernes erfaringer som perspektiveringsrum og det litterære værk som den særlige, og kunstige, virkelighed, der står på dagsordenen. Han skal derefter bidrage til, at begge dele stilles på prøve. Efter at værket selv er gledet ud af deres opmærksomhedsfelt, kan processen have frilagt nye sider i deres selv- og omverdensforståelse. Hertil hører evner til at forstå og bearbejde komplicerede meddelelser, til at forholde sig kritisk både til andre betydningskonstruktioner og til den virkelighed, de refererer til.

Evnen til at kvalificere sin henrykkelse til erfaring af, hvad der i særlig grad er ens eget, er forbundet med denne glidning fra den umiddelbare oplevelse af omverdenen som det uinteressante eller uflyttelige 'andet' til den middelbare opfattelse af den som vedkommende og påvirkelig – fordi den også har sin egen ret. Kunsten minder os bestandig om, at det kan være svært nok at bevare åbenheden i et gennemrationaliseret samfund. Men den kan være underlagt denne rationalitet og optræde som magtens evt. fjendtlige

repræsentant i undervisningens rollespilsagtige afprøvninger af den voksne verden.

De fleste skoleelever identificerer sig umiddelbart med helte eller heltinder fra sports- og medieverdenen. I stedet for at tage denne spejlingskult for pålydende i sine ofte særegne udtryk, bør den tages alvorligt som en søgen efter selvidentitet. Her kan lærerne så efterhånden tilbyde alternativer, der har den fordel, at de er – eller illuderer – direkte meddelelser til den person, som kan og vil lytte. Dannelse i betydningen frigørelse af eleverne bør – også selv om den er skjult – være dagsordenen for lærerens arbejde, hver gang han sætter kridtet til tavlen.

Digtningen rejser en forventning – ofte via en illusion, arrangeret af forfatteren – om at vi i og bag teksten møder en som os selv, hvis sprog og bevidsthed vi bringer os i dialog med og opposition til. Læserens oplevelse af en direkte, konkret og personlig kontakt med denne 'anden' er i det moderne kommunikationssamfund et eksklusivt og dragende fænomen, der er en vigtig kim i litteraturundervisningen. Til trods for at biografismen er blevet slået ihjel nogle gange, synes det begær efter forfatteren, som Roland Barthes taler om, at være permanent.<sup>107</sup> Hvad 'vi' begærer er måske et udsagn fra én, som ligner os selv både ved at befinde sig uden for fiktionsrummet og ved at være i en dannelsesproces.

I forskningen er biografismen i de senere år blevet relanceret, i visse tilfælde med en frihed i tolkningen, der bringer biografier om digterne tæt på deres fiktion. Tilsvarende har nutidige digtere selv brugt biografien som adgang til historismen, hvad enten hovedpersonen er hentet fra den 'virkelige' historie eller ej. Digtere er i de senere år blevet lærde historikere for at give værkerne autoritet, mens nogle af litteraturforskerne i ny-biografismens navn næsten er blevet fiktionsskrivere. Samtidig kræves det af de kropsmodernistiske lyrikere, at deres kroppe læser op. Fiktion eller ej – uden kød og blod ingen autenticitet.<sup>108</sup> Det er, som om publikum frygter fiktionen, selv om den besynges som en individualistisk religionserstatning. Påvirket af mediernes 'human interest'-synsvinkel vil det tilsyneladende egentlig hellere læse private breve og bekendelser over skulderen.

Hvis kunstneren – ofte af gode grunde – ikke kan være til stede, kan dette umiddelbare krav rettes til formidleren. Hvad enten han er udstillingsarrangør, dansklærer eller DJ, tilbyder show-

pædagogikken sig som fejltrin, når den biografiske tilgang til værket kanaliseres til interesse for formidleren. Eleverne bliver specialister i at kortlægge lærerens personlighed længe inden, de kommer til det, han underviser i. Det nødvendiggør evner langt ud over de faglige – først og fremmest den at være autentisk. Men han skal på samme tid være åbnende, så han ikke skygger for oplevelsen af værket som en kunstnerisk skabt helhed. Målet for hans arbejde må være at udvikle amatørernes fri bevægelighed som læsekunstnere.<sup>109</sup>

Forfatteren Carsten Jensens tak til systemet i den anledning kan ligge på et meget lille sted. Som en af hans efterfølgere blandt kulturlivets lynskrivere, Bjørn Bredal, har gjort opmærksom på, er den patos, hvormed han taler om tilværelsens store problemer og forkaster det hele kulturliv som børneteater i *Forsømmelsernes bog* typisk for hans generation og dens forhold til digtningen. Klaus Rifbjerg har i *Karakterbogen* ikke forsømt chancen for – som gammel hanelefant og med 'unge Jensen' som eksempel – at udnævne det patetiske til tidens ånd, som det er ham en smal sag at frakende det glimt af humor, som hans generation har haft i øjet, selv i alvorlige anliggender. Den endnu yngre Bredal hævder, at Rifbjerg har dømt 'patos' mod alt, hvad der har rørt sig i kulturlivet, siden man i 1955 kunne kvalificere sig som radikal ved at være 25. Er det tilladt at bryde »Fjanteloven«, spørger han. Trods rækken af højtidelige digtere fra Kingo til Stangerup forekommer det patetiske udansk.

17. august – dagen, hvor redaktionen af disse *Funderinger* sluttede – var imidlertid historisk og patetisk. Avisernes forsider bragte billeder af skæbnetyngede ministre foran billedet af den grundlovgivende forsamling, og *Jyllands-Posten* satte trumf på med overskriften »Danmark klar til krig«. Bombningen af serberne havde fået grønt lys, så den kunne besluttes andetsteds. Samtidig raslede regeringens galluptal ned til en tredjedel.<sup>110</sup>

## Den ubærlige nationalitet

### Det nationale kompromis

Om aftenen den 22. oktober 1992 blev det nationale kompromis forkyndt. Aviserne belyste det dagen derpå fra mange vinkler: SF

– på alder med Jesus ved korsfæstelsen – var endelig blevet voksen og havde fået fingrene tilbørligt svinet til.<sup>111</sup> Holger K. Nielsen havde bestået svendepróven 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, hvilket holdt stik. Initiativet til at tolke folkeviljen havde Schlüter-regeringen behændigt, men for eget vedkommende fatalt, overladt oppositionens tre forligspartier.

Den daværende udenrigsminister spandt som en kat i kulissen; sommeren igennem havde han lignet en våd hund, og således foreviget af Tine Harden blev han årets pressebillede. Forliget skulle kodificere en folkelig-national bevidsthed, båret frem både af 2. juni-afstemningen og af EM-sejren i fodbold. »If you can't join them, then beat them«, som den aldrig mundlamme Uffe sagde.

Det må indrømmes, at begge de heroiske afgørelser i nogen grad havde karakter af tilfælde. Afstemningen drejede sig bl.a. om modsætningen mellem parathed til internationalt samarbejde og modvilje mod en begrænsning af demokratiet og af det, man engang med stolthed kaldte den skandinaviske model – altså om balance mellem solidaritet og selvtilstrækkelighed, konkurrence og subsidiering. Kort sagt om holdninger til internationalisering. Kompromis'ets ord om den besværlige nationalidentitet var magiske i den forstand, at de på samme tid skulle være afgørende og tomme. Politikernes psykologiske diagnose af folkeviljen har formentlig lært af H.C. Andersens dobbeltsprog: Vi – de splittede danskere – er åbne for det fremmede, men samtidig repræsenterer det en agrund og en angst, der kan forene. Endnu til og med afstemningen 18. maj 1993 skændtes meningsdannere og vælgere om, hvorvidt aftalen fra Edinburgh ændrede en tøndel i traktaten.<sup>112</sup> Siden har der været tavshed om de danske politikeres kollektive nederlag. Derimod har Maastricht-processen fået borgerlige politikere til at tvivle på, om den nu egentlig var en sejr for liberalismen. Måske var det snarere den internationale socialdemokratisme, der løb med den, efter at toppen havde brugt de tyve år på at få bunden med. I forbindelse med det danske EF-formandskab i foråret 1993 skrev hjemlige kommentatorer om 'Nyrup-Delors-aksen'. Udtrykket er gungrende som musens bevægelser, men tendensen til at opfatte Maastricht som en gevinst for den europæiske socialdemokratisme synes at



genspejle sig i valutaspekulanternes slagtning af EMS-slangen i august 1993. Det kan være en politisk-ideologisk overfortolkning af deres kortsigtede grådighed, men det kan også være korrekt, når økonomer i deres særlige psykologiske analyser har pointeret, at slagtningen var signal om, at kapitalen ikke var tryk ved udviklingen mod unionen.<sup>113</sup> Nu var, med hiv og sving, ellers en kneben majoritet af danskerne lige hoppet på vognen. Mange, formentlig, for ikke at være ud til bens.

Gennem en del år har postmodernisterne fortalt, at De Store Historier er døde. Måske er storheden et resultat af døden, der betyder, at man kan begrebsliggøre dem – eller måske skyldes den det uoverskuelige i den europæiske historie, der skrives nu, hvor verdensdelen samles for at blive truet af indre opløsning. Vil vi som sædvanlig helst hygge os i smug efter at have sendt Jydske Dragonregiment af sted som en slags fodboldhold til det tidligere Jugoslavien på et (for) sent tidspunkt? Man kan i hvert fald konstatere, at de væsentligste politiske debatter direkte eller indirekte handler om forholdet til 'de andre', jf. skattetrykket – tamilerne, sommerhusene. De kan få mere end en regering til at glide.

Som noget nyt kodificerer Maastricht-traktaten den inddragelse af kultur- og undervisningsspørgsmål, som længe har fundet sted i EF. Hvad der før var basis for det 'nationale', skal nu også være grundlag for det 'internationale' – dvs. det europæisk overnationale, således som det forstås i EF. Denne forskydning leder til en finurlig formulering i artikel 128: »Fællesskabet bidrager til, at medlemsstaternes kulturer kan udfolde sig, idet det respekterer den nationale og regionale mangfoldighed og samtidig fremhæver den fælles kulturarv.«<sup>114</sup>

Teksten signalerer, at forestillingen om en 'national enhedskultur' på den ene side kommer ud for øget konkurrence fra en identitetsstiftelse, knyttet til region og verdensdel. På den anden side synes internationaliseringen i form af begrænsning af den nationale økonomisk-politiske autonomi og afslørede magtstrukturer at betinge en satsning på kultur, ikke mindst på den nationale. Noget tilsvarende kendes fra industrialiseringsprocessen, der tømte arbejdet for sansel og indholdsmæssige kvaliteter og gjorde nye organisations- og kulturformer nødvendige. Under det aktuelle gennemslag af den økonomiske og politiske internationalisering har den nationale

selvbevidsthed i Danmark haft gode kår. Det daværende DKP fik større succes end den internationalistiske venstrefløj, da det i 1972 agiterede mod EF med en plakat, der med et billede af dronningrigeriget og påskriften »Her går grænsen« sendte en tydelig hilsen til vore sydlige naboer. De er nok årsag til mange danskeres forbehold, hvad internationalisering angår. Kun få glemmer, at det også betyder magtforskydning. Det spinkle flertal for unionen i 1993 kan skyldes, at en del har valgt samarbejdet med naboerne til fordel for den større usikkerhed mod øst og på Balkan.

Siden 1972 er nationalsangen, flaget og danskheden genfundet på fodboldarenaerne, og de indgår i EF-debatten som symbolske bærere af de følelser, der udvikles i det vakuum, som den økonomisk-politiske indholdstømning af begrebet 'nation' har efterladt. Forskerne har på det seneste fulgt op med bindstærke redegørelser for det særligt danske og har her naturligvis også søgt at give svar på det intrikate spørgsmål, om en sådan størrelse kan indkredses i et land, der altid har været præget af en vis folkeblending og en markant import af kultur og kvalifikationer.

Under udviklingen af velstandssamfundet i 50'erne og 60'erne var danskhedens aktier lavt noterede. Klaus Rifbjerg, Jesper Jensen og Leif Panduro kunne enes om at stikke gafflen i grisen, om at udstille selvgodheden i dette lorteland og om at krænke ligusterhækkene i et samfund, styret af Erhard Jacobsens kernevælgere. Denne kærlige satire over det parcelhus, der var rejst, blev spredt fra studenter-revyerne til weekendernes tv-underholdning.

De intellektuelle orienterede sig i forhold til de kulturrum, som åbnede sig ved krigens afslutning – Rifbjerg rettede blikket mod det amerikanske, Peter Seeberg mod det tyske og franske og Villy Sørensen især mod det centraleuropæiske. Sidstnævnte havde store forventninger, som det fremgår af dagbogen fra februar, 1958: »Europa. Skrev forvirrede noter til det europæiske. Så meget står fast: i et fællesskab kunne de store nationer modvirke de smås provinsialisme og de små de stores nationalisme.«<sup>115</sup> I digtning, kritik og filosofi slog Sørensen vinduerne op til en række centrale europæiske traditioner som i sin tid Holberg og Brandes. Men hans håb blev ikke indfriet.

Set med europæiske øjne er netop provinsialismen blomstret op, både i form af den nationalfølelse, der findes bl.a. i Danmark,

og i form af en regionalisme, som kendes fra de store, europæiske lande, specielt fra Frankrig og Tyskland. Begge dele sidestilles i traktatteksten – og de søges her underlagt forestillingen om en europæisk identitet, som bevidsthedshistorikere med flid har søgt at kortlægge gennem det sidste tiår.<sup>116</sup> Mens nogle lægger vægt på den fælleseuropæiske arv, søger andre at påvise det forkerte eller begrænsede i de hidtidige nationale kategorier for identifikation. Ligesom da købmandsforretningerne blev overtaget af supermarkeder og disse igen af varehuse og discount, skal vores bevidsthed forskydes et trin bort fra det nære for at rense støjen i kontinentets generelle vareudveksling. Processen efterlader mange følelser, der er dybere begrundet end ramaskriget i den københavnske presse, da FDB i vinteren 1992-93 besluttede at droppe Irma. Men den lufter også ud på en måde, der er nødvendig, hvis flere slags skal bo tættere sammen. Resultatet vil formentlig blive øget spænding i et større, men stadig afgrænset rum, hvor koldkrigen er slut, mens Europa forlades af et USA, der har nok af indre problemer, i en situation, hvor de gamle spændinger mellem Frankrig, Tyskland og England endnu ikke er opløst.

Et af de mest besværlige 'støj'-problemer for EF er fænomenet 'nationalitet'. Det giver sig ikke blot til kende i relationen mellem landene, men tillige mellem disse og nabosamfund, der i stigende omfang forsyner disse med 'fremmede', flygtninge såvel som fremmedarbejdere. Som et forsøg på venlig integration og camouflage omdøbte man de sidstnævnte til gæstearbejdere, men det var blot en nødtørftig forklædning af spørgsmålet om, hvor længe man kan være gæst. Den nationalisme, der er vokset op i magttomrummet efter de kommunistiske regimers fald, har tvunget mange på flugt og gjort det nødvendigt at diskutere integrationsspørgsmål. Hvis man vender dem om, retter de sig til sammenhængskraften både i de lokalområ-der og i de lande, der er på vej til at blive multietniske og multikulturelle. Samtidig med at der rejses grænser både kommuner imellem og om de enkelte lande i det nye Fort Europa, lægger det en større og større del af sin produktionsvirksomhed og afsætning i Europa uden for EF og i Østen. Den europæiske bevidsthed er allerede, globalt set, et regionalt og velbjærget skjul for en verdensomspændende udveksling af råvarer, produkter og information.<sup>117</sup>

Koblingen mellem magtstruktur, sprog og historie bliver løst. Digtningens betydning ændres, når den i stedet for at fungere i forhold til (forestillingen om) en enhedskultur stiller sig til rådighed for fora, defineret nationalt, kulturelt – og i visse tilfælde etnisk og religiøst. I den situation kan sprog, digtning og de nationale kulturformer blive kollektivt identitetsdannende, som det er sket både i EF og i de postkommunistiske lande. Situationerne i det vestlige og østlige Europa har været så forskellige som de kulturelle resultater. Alligevel ligner folkloren og regionalismen mod vest nynationalismen mod øst, bl.a. ved at bære skyklapper, når det gælder den faktiske internationalisering i produktion, handel og politik. De nævnte tendenser bevæger sig baglæns ind i fremtiden med blikket rettet på tabet i modsætning både til den underholdningsindustri, som begge steder fortrænger fortid og fremtid, og til den kulturkamp, der begge steder også er en mulighed for at orientere sig i fremtiden uden at sætte historien i pulterkammeret.

Fællesskabet mellem kunstnerne i de østeuropæiske lande har i de seneste år givet kraft til den politiske frigørelse, bl.a. fordi man havde censuren og statsmagten som konkrete modstandere. Det vestlige Europas kulturkamp synes i samme periode at have manglet såvel indre mål som ydre identifikations- eller skræmmebilleder. Måske kan man give postmodernisterne ret i, at afskaffelsen af sorgen over det tabte og de ydre og højt konkrete modstandere er noget afgørende nyt og den egentlige udfordring for kulturen. Men er det nødvendigt bestandigt at gentage denne i sig selv fortidsfikserede erkendelse samt den abstrakt idealistiske henvisning af kunsten til en frihed og en ubekymret traditionssammenblanding, som allerede præromantikerne fandt på? Er der andre muligheder?

Litteraturen har haft mellemnationale forbindelser af mange slags længe inden de europæiske nationalstater blev til. Den er imidlertid også rodfæstet i sprogene og i de specielle livs- og bevidsthedsformer, som har medvirket til deres etablering og identitet – inspireret af, men ofte på tværs af det regionale og det internationale. Litteraturfagene er stadig organiseret ud fra det nationale synspunkt. Spørgsmålet er, hvor længe det er holdbart for modersmålsfaget at bære nationalstaten.

I tiden efter romerrigets fald vurderede man 'fædrelandet' og 'modersmålet' højest forskelligt: I modsætning til de vulgære, dvs.

folkelige, modersmål, stod latin ligesom fædrelandet, for det tidligere imperiums fælles højkultur, den religiøse såvel som den verdslige.<sup>118</sup> Når Danmark omtales som en 'nation', og når begrebet knyttes til modersmålet, glemmes det ofte, at først Holberg og skribenterne efter ham gjorde dansk til et skriftsprog, der utvungent lod sig anvende i såvel digtningens som i nonfiktions forskellige genrer. Ellers talte man fransk i internationale politiske anliggender, tysk i administrationen, latin i de lærde skoler og på universitetet – og dansk, som bekendt, til sin hund. Danerne levede endnu i 1700-tallet i resterne af denne fire-sprogs kultur, hvis lærde fællessprog Grundtvig på folkelighedens vegne foretog et sent opgør med.<sup>119</sup>

Begrebet 'nation' er en logisk forudsætning for begrebet 'international', der betegner forbindelser mellem nationer, forstået som folk eller indbyggere i et land for så vidt de har fælles oprindelse, historie, sprog samt vilje til at udgøre en enhed. 'Internationalisering' er tilsvarende den proces, hvorigennem sådanne forbindelser udbygges. Udvekslingen af varer, værdier og kultur mellem indbyggere i forskellige lande er imidlertid et langt tidligere fænomen end 'nationalstaten', der blev skabt i ly af den døende enevælde som en legitimerende ramme om det tidligt borgerlige samfund. Mange af de nuværende nationale og mellemnationale spændinger er begrundet i, at der findes 'nationer' uden fælles sprog, kultur, landområde eller historie.

Det adskiller europæisk fra amerikansk 'nation building', at sproget forener klasser og andre grupper, hvis vilkår og erfaringsdannelse ellers er vidt forskellig, hvorimod det ofte adskiller disse fra lige-stillede hinsides landegrænsen. At den dominerende forestilling om 'internationalisering' rummer en sådan fortolkning fremgår allerede af, at det siden 70'erne i den offentlige debat har fortrængt et begreb som 'international solidaritet', der har rødder i de første internationale organiseringer af arbejderklassen i 1840'erne. Den første internationale blev stiftet i London, 1864, med et program udarbejdet af Marx. I den forbindelse henviser 'international' ikke til forbindelser mellem nationer, men mellem klasser på tværs af grænser i det fædrelandenes Europa, der var vokset frem, og som nu er i færd med at blive opløst.<sup>120</sup>

Oprindelig har internationale relationer ikke bestået mellem nationer, men mellem personer og grupperinger i disse folk. De

var – og er – bestemt af interesser, som blev og bliver søgt gjort overordnede i samfundet. De transithandlende købmænd blev således i 1700-tallet et vigtigt element i udenrigspolitikken, jf. det bevingede ord »What is true of a shopkeeper, is true of a shopkeeping nation«. Formuleringen stammer fra stiftprovst Josiah Tuckers *Tract Against Going to War for the Sake of Trade*, 1763. De blev citeret af nationaløkonomen Adam Smith i hovedværket *Welth of Nations*, 1776, hvorefter bl.a. tyskere kunne karakterisere englænderne som et kræmmerfolk. Her er vi så ude på det overdrev af folkepsykologi, der spiller en større rolle, end vi vil være ved, og som man kun ugerne taler om i pænere selskab.

Den merkantilistisk organiserede transithandel brød klart med en udveksling af varer og kultur mellem enkeltpersoner. Alternativet var en 'internationalisme', hvor statsligt kontrollerede og legitimerede handelsvirksomheder agerede på tværs af grænserne. Senere blev denne type internationalisering, der ofte var på den ene parts præmisser, udviklet til europæisk imperialisme. Den merkantilistiske handel i den florissante periode, var således transnational forud for liberalismen og den private ejendomsrets gennemslag. Bl.a. som følge af internationaliseringen i Marx' forstand blev liberalismen igen imødegået af socialisterne med nationaliseringer, altså indførelsen af forskellige typer af kollektiv ejendomsret og produktion.

Også i dag er det varerne, som styrer forløbet, og det politiske niveau, der følger formidlende bagefter. Den udveksling af varer og informationer, der har sat sig igennem siden anden verdenskrig, sker ikke mellem befolkningerne, men fra transnationalt opererende, ofte amerikanske, producenter til disse. Mærkevarefænomenet og udviklingen i medieindustrien er eksempler på denne tendens: »Coca-Cola, Levi's og McDonald's i alle lande forener eder.«<sup>121</sup> Til den anden side viser det internationale sig at være overnationalt, som fx de kampstyrker, der sættes ind for at tøjle konflikter i de politiske brændpunkter, og de organisationer, der oprettes til at styre stort og småt, inklusive nogle af de forhold for arbejderklassen, som Marx fokuserede på, og som reflekteres i Maastricht-traktatens 'sociale dimension'. Bag det overnationale skjuler sig dog ofte transnationale interesser, jf. fx USA's og Ruslands stillingtagen til indsættelse af FN-tropper i det tidligere Jugoslavien. Det gamle krav bag Folkeforbundet og FN om én verden, én ret er endnu utopi.

Internationalisering er et fundamentalt fænomen i informations-samfundet, idet processen er baseret på en tilsyneladende ædel kappestrid mellem frit udvekslede informationer og kvalifikationer. Derfor ligger den til grund også for udvikling af forskning og undervisning på alle niveauer. Processen er i øvrigt selv en vare – eller snarere tjenesteydelse, der qua strukturbygning befinder sig på et metaniveau i forhold til produktionen i øvrigt, og som ekspanderer hurtigere end denne (jf. transport- og turistsektorerens betydning i EF-regi). Dens økonomisk politiske sejr udvikler kulturelle modstrømme i form af nationalisme og regionalisme – og har som kulturfænomen i dag ikke blot – og måske mindst – at gøre med forbindelser mellem nationer, mens de transnationale og overnationale forbindelser derimod er betydningsfulde. I de rige lande spiller klasse modsætningerne umiddelbart en mindre markant rolle for de undernationale kræfter. De indgår her imidlertid – formidlet bl.a. via uddannelsessystemet – som bærere af modsætninger mellem arbejdende og arbejdsløse samt i struktureringen af det multikulturelle samfund.

Ligesom fænomenet nationalitet er også internationalitet en import af økonomiske og politiske tiltag, som kun få har indflydelse på. Den resulterer imidlertid i identitets- og bevidsthedsmæssige problemer, som alle nødvendigvis må forholde sig til for ikke at blive underkastet dem. Den enkelte og gruppen (hvad enten den konstitueres af køn, klasse, religion eller race) må både i relation til det nationale og til det internationale definere forskellen og ligheden mellem 'sig selv' og 'de andre' – identitetsstiftelsen opstår i mødet med 'det andet'. Men det er ikke ligegyldigt, hvad eller hvem der udfylder denne rolle.

### Hjemgang

Guldalderlitteraturen, der blev skrevet samtidig med etableringen af nationalstaten, opererede i den nye romanprosa med et paradigme, som siden har kunnet identificeres og benævnes 'organismetanken'. Den indebærer en opfattelse af den enkeltes (personligheds)udvikling, 'ontogenesen', som ligedannet med nationens historiske udvikling, 'fylogenesen'.<sup>122</sup> Tidens dannelsesromaner skildrede på baggrund heraf et forløb, der – med M.A. Goldschmidts betegnelser – førte helt fra 'hjemme' via situationen som 'hjemløs' til sit eget 'hjem'.<sup>123</sup>

Dannelsesromanens helt kastes fra en lykkelig barndom, der min-

der om Eden, ud i en turbulent og splittelsesfyldt ungdom for i slutfasen at integrere, 'det andet' i en helstøbt og handlekraftig manddom, som omfatter ægteskab, embede osv. – altså embedsborgerskabets utopi. De tre trin forholder sig til hinanden som fortid-nutid-fremtid, ikke blot i hovedpersonens 'lille' men også i nationens 'store' historie. Men det næsten trylleagtige middel, der forvandler hovedpersonens splittelsesfyldte ungdom til en erfaringsdannelsesproces, er kulturudtryk, hentet fra 'nationens' guldalder, dvs. fra det paradis, hvor 'nationen' blev skabt.

Nationalromantikerne indsamlede, udgav og gendigtede den litterære overlevering fra den nationale barndom i oldtid og middelalder pga. denne krydskobling mellem de to ensdannede udviklinger. Hensigten var gennem det i historisk henseende 'fremmede' at skabe identitet for individet og i sidste instans herigennem at realisere den nationale utopi. Både før og efter dannelsesromanens storhedstid har det været romanens opgave at formidle et danmarksbillede. Som utopi findes det i Holbergs *Niels Klim*, 1741, og som nederlag i Smærup Sørensens *Mit danske kød*, 1981.

Midterfasen i dannelsesromanen er ofte den mest interessevækkende, idet den stiller førstefasens skildringer af det ubekymrede liv på landet og i Danmark i kontrast til heltens kamp i byen eller under fremmede himmelstrøg. Læserens løftelse betinges af hjemløshedens 'interessante' fremvisning af det kaos eller inferno, der nødvendiggør kampen mod ondskaben – den ydre, hvor skurkene har overtaget dragernes roller, såvel som de indre dæmoner. Hvis romanerne ikke bliver stående i romantisme-spleen, integreres det hele forudsigeligt som erfaring i romanens sidste fase.

Er det hertil vi nu er nået efter det sidste halvårs dødsbesyngelse, eller er vi endnu ikke kommet til det punkt, hvor midterfasen dramatisk bryder med barndommen? Carsten Jensen har fundet, at den danske kultur lider af infantilisme – og Søren Vinterberg, at den afvigte bogsæson kan betegnes som Biedermeier – »en restaurerings- og genbrugsperiode 'med forsigtige blikke ud ad egne vinduer... hvor man holder på det sikre, hanker op i bankkonto og begrebsapparat og fordyber sig i fortiden for overblikkets skyld'«. <sup>124</sup> Givet er det, at vi prøver ikke at være hjemløse. 'Tiden' synes rede til genopdagelse af klunketiden i 1890'erne og af en arkitekt som Vilhelm Dahlerup, der var mester for Statens Museum for Kunst,



opført 1889-96 og andre, markante bygningsværker som Glyptoteket og Ny Carlsberg, inspireret af fjerne traditioner, men indføjjet i en hjemlig sammenhæng.<sup>125</sup> IKEA, der indtil for et par år siden var nøgtern i sit skandinaviske design for folket, sælger nu blonder og stuk i metermål. Feltråbet i IKEA's 1994-katalog er afskaffelsen af hightech og andre henvisninger til funktionalismen til fordel for træet, hyggen og de øvrige kvaliteter, der forbindes med 1800-tallets hjem, sådan som de findes på malerier af L.A. Ring og Vilhelm Hammershøi samt på tegninger af Carl Larsson. Stilen er nordisk natur. Selv om den sælges i forskellige profileringer i de 17 lande, kataloget henvender sig til med sine 72 mio. eks., så er budskabet klart nok: Back to basics, Back to Nature – frem for alt 'back' til alt, hvad PH og de andre radikale før og efter forkastede. Fremtiden skræmmer, og nutiden er ikke moderne.<sup>126</sup> Tendensen genfindes i den tøjmode som Carli Gry designer i Danmark, mest afsætter i udlandet og får syet i Italien, Tyrkiet og Hong Kong: Signalet i 1994-udgaven af Jackpot og Cottonfield er et opgør med det sorte til fordel for sundt bondepigetøj fra bedstemors tid. Som altid tog designerne på årets modemesse i Bella Centret også andre aktuelle temaer op i tendenser som det romantiske, det brutale, det multietniske, det halvfjerdsernostalgiske – og, ikke at forglemme, 'som-om-stilen': arbejdstøj uden at man behøver arbejde, og sejler-tøj uden at man behøver sejle.<sup>127</sup>

Hvad skal vi i det nye som-om-hjem, der er tømt for funktioner af maskinerne og for personer af livet på arbejdsmarkedet eller i institutionerne? Vi skal med eller uden kommunikationsmaskinernes og kulturlivets hjælp fyldes af de følelser, der blev tilbage, efter at stofligheden i den faktiske, virkelighed blev til tegn i en symbolsk. Den udvikling tog fart i 1800-tallets borgerhjem, som vi nu skal genopføre, og hvor ægteskabet blev lettet for det praktiske – den gang ved hjælp af tyendet – for til gengæld at blive baseret på noget så skrøbeligt og fint som de følelser, der i den biologiske familie binder både de voksne og generationerne sammen i et kærlighedsfællesskab.

Javel, men tiderne ere ikke længere som tilforn, Arendse. De voksne er blevet stadig mere usynlige i hjemmet; relationen mellem dem og børnene har fået konkurrence af børne- og ungdomskulturen samt 'peer-group'en til den ene side og af forholdet mellem de

'professionelle' voksne i institutionerne og børnene til den anden. Det er blind idealisme at ville se bort fra disse forhold. De må med, når man vil have kirkebryllupper, stuk og gamle tapetmønstre, hvis resultatet ikke skal blive en nostalgisk relancering af gamle skyklapper. Endog koldkrigstidens familie vil man næppe for alvor have igen, hvis man husker dens kuede børn, frustrerede kvinder og ægteskaberne i indre opløsning. I stedet vil man 'det hele', som kvindebevægelsen utopisk udtrykte det – ikke i holismens betydning – men karriere, familie, nydelse og oplevelse, alt sammen her og nu. OK, men facaderne kan vise sig blot at være kalkede. Netop fordi de kan være svært skuffende i deres illusoriske lighed, kan de også blive det som virkelighed.

Det er lettere at karakterisere dannelsestænkningens rolle i litteraturen end litteraturens rolle i dannelsestænkningen, ligesom denne rolle var mere entydig i guldalderen end efter. Skal man tro vores billede af denne periode, lagde forfatterne dannelsesforestillingen til grund for deres værker – i romanen både som tema og struktur – og således, at den 'lille' individuelle og den 'store' nationale udvikling spejlede hinanden. Den kanoniserede tekstrække stillede sig til rådighed for dannelsesprocessen med sine udtryk for stadier i udviklingen af den nationale identitet. Læseren kunne så, konfronteret med den kollektive erindring, gennemføre den individuelle søgen efter sit 'egentlige jeg'. Hvad enten dannelsesprocessen blev opfattet som en kontinuert vækst eller som brud og spring, forestillede man sig, at den afdækkede noget allerede foreliggende såvel i traditionen som hos den enkelte. Strukturen er allerede foregrebet i folkeeventyrene, hvor helten kastes ud i det fremmede, besejrer det og kommer tilbage til kommoden med ny erfaringsbagage. Konstruktionen reflekteres i litteraturforskningens interesse for det biografiske i digtermonografien (livet som den egentlige fortælling bag værkerne).<sup>128</sup> Den findes tillige i den idealistiske litteraturhistorie – både i dens konstruktion som en addition af digtmonografier og i dens interesse for alle håndte gennembruds-fænomener, de personlige, som begrunder karakteristikken af den enkelte forfatter, men tillige periodernes, -ismernes og gruppernes.

Modens og kulturlivets kamp mellem det 'interessante' kaos og bondepigerne i de nye klunker peger langt tilbage i den europæiske kulturforvaltnings historie. Den kan forstås som en vekslen mellem

destruktionen, som ved at bekæmpe arven eller smide den på porten satser på at skabe nyt gennem diskontinuiteten, og besindelsen, der indfører den i en kontinuert udvikling. Traditionsbekæmpelsen har som bemærket også sin tradition. Hvor radikalt man er gået til værks, har man dog ikke kunnet overskride en stærk binding til det forkastede 'andet', som også postmodernismens flittige interesse for modernismen viser. Hvor langt man end er taget bort, er der tendens til, at man har fundet sit eget under en hjemkomst, der hele tiden har været afsikret så godt som hos Oehlschlager, der hurtigt fandt sig til rette efter sit tyskinspirerede opgør med kulturarven.

Den første danske digter, som rejste til Østen var Poul Martin Møller, der kom til Kina allerede i 1819, og som på det Sydkinesiske hav skrev den uforlignelige nationalsang »Rosen blusser alt i Danas Have, / Liflig fløjter vist den sorte Stær / «.<sup>129</sup>

Et senere eksempel er Tom Kristensen, der i sin ungdom længtes efter skibskatastrofer, hærværk og pludselig død. Inspireret af ekspressionismen i Tyskland ville han hinsides den indelukthed i periferiens hygge, som prægede Danmark i tiden omkring første verdenskrig og den russiske revolution. Efter fantasierne om det 'fremmede' i *Fribytterdrømme*, skrevet i København i 1920, rejste han til Østen. Hans fascination slog rødder i Kina, hvor han oplevede en æstetik og opfattelse af individet, som for ham kom til at stå for det afgørende anderledes.

Oplevelsen af mennesket forvandlet til del af en masse fik ham dog til at forkaste den revolutionære marxisme, han ellers flirtede med, til fordel for den europæiske individualisme, således som han forstod den gennem dybdepsykologiens briller. Folkehavet førte altså som erfaring til hjemlige strande – sidst til Thurø, hvor han blev æresborger ligesom i Svendborg. Mens han i *Fribytterdrømme* havde løftet sin bøsse for i kaos at skabe skønhed gennem destruktionen, brugte han den ifølge lokal sladder i sin alderdom konsekvent nok til at advisere købmanden om, at han manglede øl.<sup>130</sup>

Johannes V. Jensen kom til Japan under sin jordomrejse 1902-03 og blev her i bogstaveligste forstand bjergtaget af Fujiyama:

Det underfulde Bjærg ragede ovenud af Alverden, syntes slet ikke at Jorden, for Bjærgtet var saa langt borte, at dets Fod gik i et med den blaa Tykning, der dannede Himlen over

Japan. Men over selve Himlen brød Bjergets hvide Snekegle gennem Atmosfæren, saa luftigt, saa skylet, at jeg i et Nu fattede baade Jordens uhyre Masse og dens Vægtløse Flugt i Himmelrummet.<sup>131</sup>

Mytens smukke, skarptsansede vision af elementerne i et ellers tomt rum er kun tilsyneladende en gengivelse af den japanske opfattelse. Den oprindelige japanske naturreligion, shintoismen, som hovedparten af befolkningen stadig bekender sig til, skelner ikke mellem bjergene og de ånder, der befolker dem. I dette – det helligste af de mange bjerge, der kaldes 'Fujiyama' – forenes ånd og materie til en æstetisk totaloplevelse, der samtidig er en tanke – et 'intet', der fylder det hele ud.

Japan har forstået internationalisering på sin egen måde. Gennem historien har landet konstant modtaget og integreret kultur udefra fx skriftsproget, konfucianismen og buddhismen – uden at levere noget videre. Hvor europæeren analyserer og skelner, søger japaneren foreningen. Prototypen på denne harmonisme er netop billedet af bjergene, som er adskilt i toppe, men forenet i grunden. Ved hjælp heraf forstår de også religionerne som udsprunget af en urfølelse, der er historisk udviklet forskelligt, mens europæerne opstiller en fundamental modsætning mellem deres egen kristendom og alle andre, hedenske, religioner.

Afstanden mellem den europæiske sans for logisk og begrebsmæssig differentiering og Østens integrerende helhedstænkning fremgår af en anekdote: I 1966 besøgte to af de mest berømte japanske filosoffer Tyskland, hvis idealisme mere end nogen anden vestlig tradition har inspireret moderne, japansk tænkning. Under en diskussion med Heidegger hævdede de to japanere nødvendigheden af at antage en position mellem religionsfilosofi og religion – altså mellem hvad vi adskiller som videnskab og tro. Heideggers svar lød: Hvad betyder så for Dem 'religionsfilosofi', 'religion' og 'mellem'. Den japanske oversætter måtte konstatere, at den hjemlige tankegang ikke gav mening på tysk og den tyske ikke på japansk. Derved lærte denne unge filosof, at diskussioner med europæiske kolleger måtte indledes med spørgsmålet om, hvad 'betyder' betyder.

Selv om japanerne hævder, at det hele er udtryk for samme religiøse følelse, vil europæerne holde fast i, at fundamentale re-

ligionsfilosofiske begreber som religion, tro, synd, nåde osv. må have et andet indhold i et samfund som det japanske, hvor der er mindst 200.000 forskellige religiøse grupperinger, hvor den enkelte i gennemsnit er medlem af 2,7 af disse, og hvor 'synd' snarest svarer til, hvad vi ville kalde 'skam'. Konkrete kulturmøder kan udpege 'hjemgangen' som en vane; problematiseringen kan gøre en egentlig forståelse vanskelig, men også give perspektiv.<sup>132</sup>

Problemer i den interkulturelle kommunikation genfindes i mere dagligdags anliggender, også inden for det EF, der skal have udviklet sin kulturelle egenart.<sup>133</sup> Mens danskerne tænker på sundhed og hygge, når de ser en ost på frokostbordet, associerer spanierne til landlivets idyl og til en spiritualitet i forbindelse med samværet. Forskelle i vaner kan føre til overvejelser over nødvendigheden af at indhulle salget af internationale produkter – dvs. de, der distribueres multinationalt – i nationalt tilpassede marketingkampagner og -kostumer. Disse varer må ikke støde mod vanens barrierer, og de skal samtidig dekorerer med en kultur, der giver associationer, så de kan gå hjem hvor som helst til hvem som helst. Barriererne reflekterer imidlertid den forestilling, som de enkelte EF-landes befolkninger har om at være i besiddelse af en specifik national egenart, således som det er blevet fortalt os siden Rousseau og nationalromantikken. Om end medierne og kulturindustrien udtrykker sig via det transnationale, er der langt til en international identitet. Afstanden til en mellemnational forståelse er ikke meget kortere. Måske ligger muligheden på et mere konkret plan.

### **Internationalisering af dansk**

Forskning og uddannelse skal i de kommende år bidrage til øget omverdensorientering og international forståelse. Internationaliseringen er også her i fuld gang. Optakten var bi- og multilateral udveksling af lærere og studerende. Gymnasieekskursioner til Prag og andre festlige og traditionsrige hovedstæder blev siden fulgt af speciallinjer på engelsk, formskåret undervisning efter internationale forbilleder og indførelse af sprog, der før forekom eksotiske.<sup>134</sup> Vigtigt er det dog, at fremmedsprogskravene i de fortsatte skoleuddannelser generelt er hævet, samtidig med at fagene er blevet revideret. Deres arbejde med sprogtilegnelse og digtning forsømmes naturligvis ikke, men der er tyndet ud i det ældre stof, så der er blevet

plads til en bredere tilegnelse af det pågældende områdes særlige tankesæt, samfundsforhold og hverdagsliv. Både på gymnasiet og universitetet er filologierne i højere grad blevet kulturfag, fordi det er forudsætningen for, at de kan bruges i informationsudvekslingen på tværs af landegrænserne.<sup>135</sup>

De unge er betydeligt mere orienteret mod det internationale samfund end deres forældre, også fordi der måske her ligger bedre jobmuligheder end i Danmark. Det ses bl.a. af deres iver efter at tage på studieophold udenlands. En del gymnasieelever indbygger et sådant i forløbet eller bruger som nybagte studenter en del af 'fjumreåret'. Selv om det stadig kun er en mindre del af de universitetsstuderende, der drager af sted i længere tid, er antallet på det seneste næsten fordoblet hvert år.

I universitetsundervisningen spores to konsekvenser af internationaliseringen: Dels må sammenlignelige uddannelser tilnærme sig hinanden mht. længde og struktur for at lette udveksling og meritoverførsel, dels sker der indholdsmæssige ændringer. De centrifugale bestræbelser på at styrke fremmedsprogsundervisningen vil vise sig blot at være indledningen til centripetale bevægelser, der kræver nyvurdering også af andre fag. Det er ikke tilfældigt, når man i de gymnasiale uddannelser – og tillige på universitetet – ser tendenser til en gensidig tilnærmelse mellem filologierne, betragtet som 'kulturfag', og når også fag som i fx geografi, historie, religion og dansk delvis lader sig bringe på samme fællesnævner. I gymnasiesammenhæng er skellet mellem historikernes kilder og danskfolkenes tekster således nu mindre skarpt end før.<sup>136</sup> Selv om der naturligvis stadig vil være afgrænsede genstandsområder, vil fagene som helhed blive presset i retning af ens relevans uanset nationalt tilhørssted, dvs. af en tendentiell indholdstømning på stofsiden og af skærpede krav til generalistkvalifikationerne. Det skyldes, at de unge skal have et internationalt fungibelt beredskab, både arbejdsmæssigt og personligt, og tendensen styrkes af, at en stadig større del af kulturudbuddet er transnationalt produceret og internationalt reciperet. Risikoen ved fællesnævneren er, at de enkelte nationale kulturer, herunder hjemlandets bliver spøjs folklore.

Forudsætningen for at forstå det 'fremmede' er at forstå det kendte, men mange unge er i den situation, at den transnationale medieverdens produkter for dem er mere velkendte end deres eget

lands – i hvert fald, hvis disse er ‘smalle’ og/eller ‘gamle’. Derfor er det mere oplagt at hævde, at forudsætningen for at forstå det fælles, er at begribe det ‘fremmede’ ikke som et spejl, man ved passende lejligheder kan reflektere sig i, men som noget, der først og fremmest er interessant i sin egen ret. Uden dette møde kan vi ikke få mod og evne til at kigge kritisk ind ad egne vindver, hvad enten de består af en borgerligt-individualistisk dannelsesforestilling eller en ukrænket tro på den nationale identitet.

Uddannelsessystemet må altså overskride fagenes hævdvundne selvopfattelser, således at elever og studerende bliver i stand til at bevæge sig kritisk og med historisk sans både i tid og rum. Ellers bliver beskæftigelsen med tidens dimension spaltet i en historievidenskab og dens kildetekniske problemer til den ene side og til den anden en nostalgisk narcissisme. På samme vis med rummets dimension, der risikerer at blive spaltet i bøjningsregler og litteraturhistoriske facts på den ene side og en eskapistisk turistholdning på den anden. ‘Interrail’ har givet en ny generation blik for den nære omverden, men det lægger snarest op til, at unge af mange folkeslag møder hinanden i en permanent transitsituation, som bekræfter internationaliseringen forstået som multinationalt forbrugs- og oplevelsesmønster fra den ene McDonald’s til den anden. ‘Det fremmede’ er – underligt nok også her og nu, bl.a. i form af alle problemer og muligheder, som står på dagsordenen i forbindelse med EF, Nord-Sydproblematikken, den tredje verden og flygtningene. Gennem den indsigt kan man komme til det, der forbinder.

I 1600- og 1700-tallet var det adelssønner, der frekventerede de internationale lærdomssæder og fik et internationalt beredskab. Senere gik håndværkerne på valsen af samme grund. Nu er internationaliseringen i realiteten forbeholdt den gruppe, der efter studenter- eller hf-eksamen får en akademisk uddannelse på bachelor-, kandidat- eller forskerniveau. Endnu er bølgen ikke nået hverken til de faglige uddannelser eller til mellemuddannelserne. Resultatet kan blive en gruppe af højtuddannede ledere, der friktionsløst kan glide ind i administrationen, såvel af de transnationale firmaer som af de over- og mellemnationale organisationer.<sup>137</sup> Konsekvensen for dem, der bliver forladt i det nationale, er, at de på endnu en måde bliver underlagt, såvel økonomisk som politisk og kulturelt. Internationaliseringen af uddannelserne er på den måde med-

virkende til at flytte grænser mellem befolkningsgrupper også i de enkelte lande.

De, der gennem uddannelsesforløbet har fået ringest sprogligt og alment-kulturelt beredskab, er imidlertid både på arbejdsmarkedet, i boligområderne og i børnenes skole konfronteret mest direkte med 'de andre' – fremmedarbejderne og flygtningene. For os, der ikke konkurrerer med de tilkommende, er det let at forkaste B- og C-holdenes til tider hadefulde reaktioner, der burde medføre en bedre opgavefordeling, jf. bl.a. debatten om placering af flygtningene.<sup>138</sup> Men det bør også føre til, at beredskabet i forhold til det – og de – fremmede prioriteres højere i hele uddannelsessystemet. Internationaliseringen kræver ikke blot bedre forudsætninger for gensidig udveksling af studerende, lærere og fortolkningsresultater samt uddannelsesnicher med særlig international toning. Den rejser også spørgsmål om, hvem der får adgang til – og muligheder for – at benytte sig af herlighederne i dette nye aspekt af den 'almene dannelse'.<sup>139</sup>

Søjlerne i rekonstruktionen af gymnasieskolen 1903-06 var fællesfagene for sproglige og matematikere: religion og gymnastik – en sund sjæl i et sundt legeme. Og desuden historie og dansk, der tilsammen skulle belyse, hvad vi som folk var blevet til, og hvorfor. Disse fag er nationale på flere måder. Hvad angår stoffet, har historiefaget været grænseoverskridende, om end danmarkshistorien spiller en betydelig rolle. Metodologisk har faget indtil for få år siden haft sine rødder næsten uflytteligt plantet i Kristian Erslevs positivisme, der har åbnet for mange slags kilder, men som i sin behandling af dem også har lukket for mange perspektiver bl.a. med det resultat, at historie som videnskabsfag er blevet afgrænset fra de historier, som umiddelbart kunne tjene udviklingen af en historisk sans. I de senere år har faget udviklet interesser, som ligger tæt ved danskfagets arbejde med bevidstheds- og kulturhistorie. På disse blødere områder er det lettere at forbinde videnskabsfaget med undervisningsfaget.<sup>140</sup>

Sammenholdt med historie har danskfaget været mere nationalt i sit stofvalg. Det kommer sig af, at det også er et sprogfag. Men den grund er ikke tilstrækkelig, når det angår de litterære og kulturhistoriske aspekter. I Sverige skelner man fx på universitetet mellem 'nordiska språk' og 'litteraturvetenskap', der ikke blot om-



fatter svensk litteratur, men også litteraturteori samt almen og sammenlignende litteratur.

Mens 'historie' blev konstrueret ved hjælp af et positivistisk paradigme, blev 'dansk' med 100 års forsinkelse – da Johannes V. Jensen skrev sine modernistiske *Digte*, 1906 – indlejret i et nationalromantisk. Samtidig med udviklingen af nationalstaten blev som nævnt også videnskaberne omkalfatret, således at de blev forstået historisk og benyttet til at karakterisere det særlige ved de enkelte nationer. Dette nationalromantiske begrundede paradigme blev lagt til grund for modersmålsfaget ved reformen i 1903-06. Konceptet fik ballast med Vilhelm Andersens program fra 1912 og hans litteratur- og åndshistoriske produktion. Kort fortalt kombinerede det en opfattelse af, at sproget gennem en række udviklingstrin havde differentieret sig til de enkelte nationalsprog, med et idealistisk-historisk syn på den finere portion af digtningen på dette sprog. Herefter ophøjes så den romantiske digtning og kultur, hvori borgerskabet udviklede sin bevidsthed, til den guldalder, som folk i det 20. århundrede skulle søge tilbage til for at finde sig selv.<sup>141</sup>

På litteraturhistoriens udviklingslinje fandt Vilhelm Andersen guldalderens forberedelser inden Oehlenschläger og efter sin helt Poul Martin Møller – der repræsenterer det genuint danske – de opløsningstendenser, som med Georg Brandes endelig fik den embedsborgerlige enhedskultur til at bryde sammen i Det moderne Gennembrud. Brandes anskues som den 'fremmede', der med sin jødiske baggrund og sine inspirationer fra nyere europæisk videnskab (bl.a. fra positivisten Taine) og digtning (fx fra romantister som Byron) effektuerer opløsningen af den nationale sammenhæng, som skulle restaureres. Derved blev 'det fremmede' og det moderne forbundet – og afvist. Midlet var en urokkelig fagkanon, men også et særligt blik på materialet. Hensigten var ud fra 'organismetanken' at demonstrere, hvorledes 'vi' er blevet til som folk gennem portrætstudier af digtere, der er kommet til sig selv som individualiteter. Vilhelm Andersen bruger det regionale som sit undernationale afsæt, og svarende til skellet mellem onto- og fylogenesi rummer hans produktion både det idealtypiske digterportræt af Poul Martin Møller og de ånds- og litteraturhistoriske billeder af nationen.<sup>142</sup>

Programmet kom – stort set uanfægtet – til at bestå helt frem til begyndelsen af 60'erne, hvor det internationale trængte sig på, dels

i form af udenlandsk digtning, dels i form af den modernistiske tradition, som på forhånd var udelukket – og endelig i form af den nykritiske nærlæsning, der var kongenial med modernismen, men som førte til store landvindinger også for studiet og formidlingen af ældre tekster. På det officielle plan fandt sammenbruddet først sted med gymnasiebekendtgørelsen af 1971. Sent nok. Georg Brandes hævdede, at den kulturelle restauration kan have sin berettigelse som besindelse på et nybrud, men tilføjede så dialektisk, at også restaurationen må overskrides, så snart den har tabt sin historiske berettigelse.<sup>143</sup>

I 1971-bekendtgørelsen blev det ikke så meget forbindelserne mellem den nationale og den fremmede litteratur, der satte sig igennem i form af sammenlignende, mellemnational, litteraturlæsning, der interesserer sig for påvirkninger mellem ligesindede på tværs af sprog- og kulturgrænser.<sup>144</sup> Det 'brede tekstbegreb' kom på dagsordenen og det importerede kommunikationssynspunkt, der som nævnt skulle koble fagets sproglige og litterære aspekter på nye præmisser.<sup>145</sup> Derfor blev fagets kanon og dets implicite værdiforestillinger anfægtet. Det skyldtes også ideologikritikken og den materialistiske teksthistorie, der fra arkiverne gravede tekster frem, som i deres store genremæssige, æstetiske og ideologiske spredning var egnet til at belyse de forskellige indre brudfænomener i og mod den officielle nationale selvforståelse. Den nationale enhedskultur blev derved afsløret som helhedsdannende kulturel magtfaktor, der med større eller mindre held havde søgt at underlægge sig de samfundsgrupper, der efterhånden var kommet til indflydelse og orde. Den kanoniserende, idealistiske litteraturhistorie forstået som en samlet bevægelse frem mod 'os' som en national enhed blev erstattet af periode- og temalæsning, der kunne demonstrere modsætningerne mellem borgerskabets dominerende digtning og de litterære tendenser, som havde rod i andre sociale erfaringer – fx i bøndernes, arbejderne, kvindernes og børnenes. Genren kom, frustrerende for nogle, til at handle om, hvorfor 'vi' er forskellige.

Samtidig blev massemedier et nyt arbejdsfelt – til moro og spot i samtiden, der stillede sig ret uforstående over for nødvendigheden af at læse *Anders And* i skoletimerne. Men udvidelsen af genstandsområdet gjorde det muligt for eleverne at få bearbejdet deres vaner som brugere af den transnationale kulturindustri produkter.

Mange elever syntes selvsagt ikke, at det var behageligt, netop fordi de havde et mere hjemmevant forhold til materialet end deres lærere. Det var deres særkultur, som lærerne – der aldrig selv havde været del af en ungdomskultur – måtte betragte hovedkrystende, radikalistisk afvisende eller måske pædagogisk strategisk som et 'Kitsch'-fænomen, det drejede sig om at vokse ud af. Det samlede resultat af 1971-kampen, der fik mange danskklærere til at trække sig tilbage: Nationalitetsforestillingen i 70'erne blev trængt tilbage via beskæftigelsen med samfundsgruppernes 'underationale' identitetsstiftelse, mens det 'mellemlationale' blev nedprioriteret til fordel for det 'transationale'.

Selv det mest nationale fag behøver altså hverken i henseende til stof eller metode at være defineret ud fra et nationalistisk eller fra et nationalromantisk synspunkt. Det ses, at 'dansk' metodisk set har været et importfænomen gennem hele århundredet, og at dets genstandsområde gennem de sidste 25 år har været kraftigt under indflydelse af ændringer på den internationale scene. Dette til trods for, at fagets western tog sig såre lokal ud. Til begrundelserne for, at det har udviklet sig således langt tidligere end den aktuelle internationaliseringsbølge, hører ironisk nok, at 'dansk' er modersmålsfaget. Derfor må det ud over sine særlige forpligtelser i forhold til sproget og digtningen på dansk også have et recipientsynspunkt indbygget. Det betyder, at det også må beskæftige sig med de tekster, der i forskellige tidsrum har været brugt i Danmark. Og det må gøre dette med henblik på at danne danskerne både individuelt, som medlem af grupper og som folk ud fra de aktuelle forudsætninger. Når kulturmønstret ændres er 'dansk' derfor mere labilt end så mange andre fag, men det indebærer, at det konstant må forholde sig – gerne kritisk – til det beredskab, som kræves af samfundets unge.

De skal kende den danske – og i videre forstand den nordiske – kulturarv, fordi den rummer særlige muligheder for at give forståelse af verden, set fra det hjørne af hegnet, hvor de nu er. Redaktørerne af *Danmarks Nationalleksikon* blev under planlægningen af værket overraskede over, hvor mange af de 200.000 artikler, der måtte være specielle eller have en særlig, dansk toning. Værket vil måske således ad åre blive en operationaliseret overvejelse over, hvori det nationale kan bestå i nutidens Danmark.

En anden, og mere undervisningsnær, definition af det nationale,

som med fuld styrke er vendt tilbage under de senere års politiske og kulturelle restoration, findes i diskussionen om den kanon, som kræfter også i danskfaget ønsker tilbage. I praksis har lærerne efter åbningen af tekstbegrebet i 1971 betjent sig af en tekstrække, der kun i ringe omfang afspejlede de mangfoldige muligheder, de ved den lejlighed fik hjemmel til at benytte sig af. En kanondiskussion kan i den situation rumme den pointe, at den blotlægger de valg, der faktisk foretages, så man kan diskutere grundlaget. Men den risikerer ikke blot at afskære de undertrykte tekster, men også éndimensionalt at gentage de sejrendes fortælling om sig selv som en narcissisme ophøjet til videnskabelig og pædagogisk handling. I så tilfælde vil genetableringen af en kanon føre bort fra en mulighed for at give eleverne et kritisk blik på fortiden og en historisk sans, der også kan bruges i deres selv- og omverdensorientering.

Fremstående fagfolk i gymnasiet er allerede ved at afskrive den bredde i tekstbegrebet, der både har gjort de under- og de transnationale bevidsthedsudtryk synlige i undervisningen. Hvem er denne kanons pave, spurgte Thomas Bredsdorff med god grund. Måske er det 'tidsånden', der, med daværende undervisningsminister Bertel Haarder som talerør og nogle fagfolk som håndlangere, var så angst for fremtiden, at den ligesom i 1800-tallet ærbødigt burde spise af fortidens præsenterbakke, inden den trådte i kraft. Bredsdorff har rimeligt nok bemærket, at kanonisering er en sikker metode til at slå klassikerne ihjel.<sup>146</sup> Kanonisering kræver et arkimedisk punkt, og det bedste ved den danske debat har til nu været, at den har understreget dette behov.

Hvis den skitserede reduktion bliver resultatet, har man bragt sig bort fra en internationalisering af faget, fordi forståelsen af det nationale er beklippet og kompleksiteten gået fløjten med bredden i tekstudvalget. Men også metoderne vil falde tilbage til en kombination af idealisme og et sæt af tilsyneladende almengyldige æstetiske udsagn om moderne kultur, leveret af postmodernismen, der ligesom nykritikken anfægter en egentlig historisk litteratur- og kulturopfattelse. I øvrigt er det uheldigt, at kanondiskussionen føres internt i de enkelte sprog- og litteraturfag, således at de hver især dyrker deres forskellighed, mens forbindelser mellem arvelodderne lades ude af syne. Fagudviklingen sker for ofte ud fra lærernes synspunkt. Det er deres styrke at være specialister i et fag

og at have erfaringer fra en given institution. Men det kan også gøre det vanskeligt både at kaste blikke på tilgrænsende områder og at se hen over sektorskel, ikke mindst hvor disse er cementeret af forskellige uddannelses- og ansættelsesforhold. I det spil bliver eleverne tabere.

Inspireres den hjemlige kanon-diskussion af den amerikanske, så vil resultatet måske blive et andet, idet man i USA har brugt den til at kritisere snæverheden. I første omgang fremhævede man det særligt amerikanske på bekostning af den victorianske tradition fra England, som eleverne i USA indtil for 30-40 år siden fik udleveret som deres specifikke arv, fordi den blev anset for mest værdifuld. Den forskydning var nært forbundet med postmodernismens gennemslag i litteratur- og kulturkritikken. Men herefter har debatten drejet sig om integration eller rendyrkning af de højst forskellige traditionsdannelse fra områder på det europæiske og afrikanske kontinent, som har bidraget til amerikansk litteratur. Det indebærer, at en ny historicitet er på vej.

I artiklen »Den store 'equalizer'« diskuterer Poul Houe, hvorfor så mange unge amerikanere har større tillid til skydevåben end til uddannelsessystemet. Begge dele opfattes som midler til ligestilling, men som 'the great equalizer' har uddannelsessystemet det ikke for godt, selv om det længe har opretholdt sit ry som det sekulariserede samfunds folkekirke – formen omkring den berømte 'melting pot'.<sup>147</sup> Problemet er, at denne ved nærmere eftersyn rummer så uegale bestanddele, at det civilisatoriske og 'almene' element i uddannelserne har vanskeligt ved at slå igennem: »en hård kerne af europæiske normer, nogle blødere dele såsom huggede hæle og klippede tæer fra mindre tilpasningsdygtige grupper – og helt uden for diglen nationens sorte befolkningselement. »Man skelner derfor mellem kulturel 'inkludivitet' og 'eksklusivitet' og diskuterer mindstekriterier, fx om det er nødvendigt at kunne tale amerikansk-engelsk, hvad store dele af befolkningen ikke er i stand til. Efter et par århundreders erfaring i etnisk, kulturel og religiøs integration, er der først og fremmest spændingerne inden for det amerikanske kulturfællesskab, der markerer sig i en grad, så dette selv er på vej til at forsvinde eller til væsentligt at blive forandret. Vurderingen afhænger af synsvinklen.

Mens den ene fløj i debatten slås for en traditionel, europæisk

humanisme, går den anden i felten for en ekstrem multikulturalisme, der giver særrettigheder til minoriteterne og særkulturerne, hvad enten de er baseret på race, køn, kultur eller religion. Heri ligger der ikke en afskaffelse af kultur som magt, men en undsigelse af den kulturmagt, der på nationens vegne har fungeret undertrykkende, til fordel for en organisation af netværk på forskellige præmisser inden for en nation, hvis kulturelle fællesskab kan komme til at være prisen. Noget sådant kunne imidlertid ikke slå igennem, hvis dette kulturfællesskab faktisk havde fungeret. Kanondebatten er imidlertid i sig selv et udtryk for, at det ikke blot har været et ideal, opretholdt ved pistolens hjælp. For formuleringen af de nye kulturmønstre er ikke blot et nederlag for europæisk humanisme. De kan også ses som en konsekvens af det demokrati, europæerne førte med sig, fordi de udtrykker identiteter, som befolkningsgrupperne kan give politisk magt ved stemmesedlen. Videre er de udtryk for, at uddannelsessystemet, med eller mod hensigten, har sat et tilstrækkeligt antal i stand til at finde deres civilisation.

Problemerne i USA genfindes i forskellige varianter i klodens andre økonomisk-politiske centre. Anfægtelsen af 'W.A.S.P.' – eller 'the white, anglo-saxon american, protestant' – kulturen fra den amerikanske østkyst er et opgør med det velstillede og veluddannede mindretals forret til at definere kultur og identitet. Nu viser disse præmisser bag integrationen sig som stigende legitimitetsproblemer. En lignende hegemonisering har russerne i ly af parti og administration foretaget i det tidligere USSR. Da magtapparatet brød sammen, kom geværene frem til den velkendte kamp om nationale, religiøse og etniske identiteter. Der er netop de demokratiske traditioner til forskel mellem den og udviklingen i USA. I Japan har man bevaret en stærk nationalisme, der indtil 1945 var garanteret af selveste solguden via kejseren, men som nu er anfægtet fra to sider: Varerne skal gerere sig på et liberalistisk verdensmarked, og ungdommen er stærkt påvirket af en individualisme, der ikke har rødder i den traditionelle, japanske kultur.

Tilbage står fædrelandenes Europa i opbrud. Har man her mulighed for at realisere den humanistiske drøm om en individuel bevidsthed uden egoisme og en national bevidsthed uden nationalisme? Modsætningen mellem nationaliteterne kan drejes til en

fordel sammenlignet med udviklingen i USA, det tidligere USSR og Japan. Balancen er hårfin, men dens traditioner er lange og genfindes i radikalisterne projekt fra Det moderne gennembrud og frem: en etik, begrundet i det humane.<sup>148</sup>

I de danske kommuneskoler, hvor de fremmede elever findes i stort antal, er problemerne åbenbare. Mens det er forholdsvis let at enes om, at de skal lære dansk og orientere sig i vores kultur og historie, bliver det straks vanskeligere at udpege de fag på skoleskemaet, hvor de kan henvende sig, hvis de skal bruge kulturfagene til at finde identitet? Hvad kan vi til gengæld lære af dem? Er vi villige til den udveksling, som er forudsætning for reel internationalisme? Måske kan det indebære, at den vestlige materialisme og overforbruget kommer til diskussion, fordi systemet ikke lader sig anvende i global skala. Kravet om, at den enkeltes handlinger skal kunne bruges som norm for alle andre, har i den individuelle etik været fundamentalt i europæisk tænkning siden Kant. Forholdet mellem nationerne er det blevet brugt som baggrund for imperialistisk underlæggelse. Men de begrænsede ressourcer gør det nu tydeligt, at det ikke kan danne grundlag for en jævnbyrdig udveksling mellem de postindustrielle centre og deres subkontinenter. Inden Kant lægges til side, kunne man overveje at ændre handlingsmønstre.

Kulturmødeproblemer er markante i indvandrerundervisning og i folkeskolen, men de er også på vej i gymnasiesammenhæng. Hvis det er rigtigt at sammenligne den nuværende situation i Europa med folkevandringerne, så kan de ikke fejles ind under gulvtæppet. I humaniora, og ikke mindst i modersmålsfaget vil internationaliseringen fordre mod til at diskutere paradigmet og til at foretage ændringer i både stofvalg og metoder.

Både det, der her er kaldt det ndernationale, det mellemnationale, det overnationale og det transnationale, ses oftest som afledninger og i modsætning til det nationale. Ofte gør vi os ikke klart, at disse begreber ligesom det nationale i virkeligheden er generalsubjekter, som tilbyder den individuelle identitet en identifikationssammenhæng ved at formulere 'det andet'. Når vi taler om internationalisering, bør vi være opmærksomme på, hvilket begreb, vi betjener os af. Ellers vælger vi alligevel, og det har konsekvenser.

De 'brede' kulturudtryk er spaltet i en transnational underholdning og en national folkløse. Fagets strategi må være at tage åbenheden

alvorligt. Det kan kun ske, hvis man bygger på både 'vores' og de 'andres' konkrete kulturerfaringer. Breddekulturen bør derfor ikke ekskluderes, men det må lige så lidt den kritik af dens tryghedsnarkomani, som andre og mere eksperimenterende kunstneriske udtryk står for. Set herfra suppleres den nationalt kodede modsætning mellem 'vores' og de 'andres' af en erkendelse af de ligheder, der gør sig gældende mellem undernationale med tilsvarende livsvilkår. De 'fremmede' bliver derved synlige som individer, der er medlem af klasser, køn, organisationer mv. og bliver derved partnere eller modstandere, som vanerne ikke så let magter at holde stangen. Faget bør da holde fast i det undernationale, netop af hensyn til internationalisering.

Uddannelsessystemets internationalisering vil indebære en både strukturel og indholdsmæssig homogenisering. Hvilke værdier og kvalifikationer vil vi tilbyde – og til hvem? Hvad har vi brug for? For det første internationalismen selv. Om end vi gerne vil holde den på afstand både fra sommerhusene, som vi dog gerne udlejer, og fra 'dansk kultur', der dog i 'smal' udgave helst henvises til de sene sendetider i medierne, så er internationalisme i mere omfattende betydning end fremmedsprogsfærdigheder et nødvendigt beredskab for den generation, der i øjeblikket er under uddannelse.

Ligesom danskerne nu lærer internationalisme, har vi tidligere lært nationalisme af de 'andre'. Kan brydningerne i den nuværende kulturblanding bidrage til andet end distancering i forhold til de fremmede på pengepungens vegne? Med afsæt i det undernationale, kan vi måske få en del at vide om tab og fordele ved den udvikling, der har tømt størrelser som familien, gruppen og det lokale for betydning og identifikationsmuligheder. Mange herboende udlændinge er bekymret for de ensomme danskere.

Som økonomisk-politisk størrelse er nationen ved at være betydningstømt, og det kan være vanskeligt at identificere sig med den som kulturbærende.<sup>149</sup> Det er imidlertid for nemt udelukkende at være politisk engageret i forhold til det helt lokale og det abstrakt globale. Grænserne går også mellem os inden for hegnet – og i os. Til dem mellem i klasserne, mellem land og by og mellem køn og generationer, som danskfaget i de senere år har bearbejdet historisk er der kommet nye. Også de har handlingsmønstre, kultur og litteratur, som må have plads. Kulturlivet må følge trop, hvis det ikke



skal blive dekorativt. For litteraturundervisningen sætter det den grundlæggende nationalitetsforestilling til debat.

Løsningen ligger ikke i at genopdage nationalromantikens forestilling om forbindelsen mellem individets dannelsesproces og nationens Store Historie. Vi kan arve kravet om, at selv- og omverdenserkendelse er forbundet, da det rummer en protest mod en principiel spaltning mellem jeget og traditionen. Dansk sprog og digtning er i særlig grad 'vores', men vi har som enkeltpersoner og medlem af diverse grupper en selvforståelse og et ansvar, 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, såvel i tid som i rum. Formidlingen af udenlandsk litteratur er derfor også af overordentlig stor betydning – og det gælder ikke blot den, der er skrevet i EF.

Mens den transnationale massekultur stiller spørgsmålstegn ved forestillingen om en national enhedskultur fra den ene side, stilles det fra den anden af de etniske minoriteter, som danskerne skal lære at leve sammen med i inspirerende udveksling, hvad enten de er naboer eller nabofolk. Samtidig skal vi finde ud af at fungere som minoritet i Europa og at formulere vores position på dansk. Det hele skulle gerne kunne ske uden gentagelse af historiens mareridt, der ikke er længere væk, end de strande, vi plejer at gæste som turister, trygt guidet på præstens og psykologens evige charter.

Man kan fravælge generalsubjekterne konsekvent, ud fra det synspunkt, at de hører til historiens vraggods, som efterhånden vil blive brudt ned, så det enkelte individ bliver tilbage som den eneste mulige platform.<sup>150</sup> Derved bliver alle lige forskellige – og lige ens. Enhver vil kunne møde sit medmenneske i øjenhøjde. Problemet ved denne smukke forestilling er, at generalsubjekterne ikke blot er magt, de tilbyder tillige et muligt fællesskab. Ser vi bort fra forskellene, handler vi abstrakt, fordi de faktisk eksisterer, og vi anerkender ikke, at der er forskelle mellem dem også – det er ikke ligegyldigt, om de består i køn, nationalitet eller i etnisk og religiøs baggrund. Derved bidrager vi til afspecificeringen af 'det andet' og dermed til, at det bliver svært at se andet end sig selv. Individualisme uden solidaritet fører let til egocentrisme, og den blomstrende terapibranche et af mange tegn på, at heller ikke egoet er urørligt.

Hvis man ud fra etnologers rigtige iagttagelse af, at alle mennesker

i en række vigtige henseender er ens, bruger individualiteten som eneste nøgle til konfliktløsningen, ser man bort fra, at ikke alle er frie og lige, og fra den gamle pædagogiske erfaring, at man ikke skaber lighed ved at behandle alle ens, men ved at tage udgangspunkt i deres forskellighed. Dertil kommer, at begrebet 'kultur' ændrer betydning fra at være ramme om et muligt fællesskab til at blive en individuel særegenhed eller selvspjeling uden korrektiv. Samtalen med det 'fremmede' må opretholdes, hvis vi skal undlade at gå til grunde i os selv og/eller arbitrært leve os selv ud i verden.

## Efter-skrift

### Après nous le deluge

Et kort spand af år omkring 2010 bliver af afgørende betydning: Det nuværende baby-boom vil da være blevet en flot flok unge, der allerede af hensyn til konkurrencen med jævnaldrende i stort tal vil søge uddannelse af høj kvalitet. I de gymnasiale uddannelser vil den nuværende generation af lærere gå af, mens de jævnaldrende fagkolleger på universiteterne vil have haft uddannelsen af deres efterfølgere som deres sidste og ikke mindst væsentlige opgave. Den gør et intensiveret samarbejde mellem de fortsatte skoleuddannelser og universitetet nødvendig.<sup>151</sup>

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 politiske og administrative åbninger. I skolernes bestyrelser sidder aftagerrepræsentanter også fra universiteterne, herfra 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 fagdebatten 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 – fx lærere, der også arbejder i de gymnasiale uddannelser.

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.<sup>152</sup> De humanistiske fakulteter vil formentlig i højere grad end tidligere satse på at blive regionale centre også for efter- og videreuddannelse. Til brug for forskeruddannelsen skal universitetsinstitutterne i 1993-94 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 så tæt på træerne i humaniora som i natur- og lægevidenskab.<sup>153</sup>

Selv om det smager af sektorforskning, vil et antal af de humanistiske Ph.D.-studerende have glæde af en praksisrelatering til skolen. Ansvar for deres studier skal ligge på institutterne, men skolens styrelser og organisationer kunne – gerne via Dansk Lærerforeningen – bidrage til udviklingen af institutternes generelle Ph.D.-studieprogrammer og til afgrænsningen af enkeltprojekter. Med inddragelse af vejlederne kunne der så skabes et praktisk, regionalt samarbejde med interesserede lærere, hvis erfaringer på den måde ville kunne komme uddannelsen af efterfølgerne til gode. Samtidig ville de selv kunne deltage i kurser og udviklingsopgaver, herunder i arbejdet med nye lærebøger. Et sådant samarbejde ville dynamisere på begge sider af sektorskellet, det ville sikre begge parter større indsigt i hinandens behov, og det ville herigennem bidrage til både på kort og langt sigt at forbedre fagets undervisning. Hvorfor skulle et vigtigt fag som vores ikke knytte den fagpædagogiske udvikling til et sådant samarbejde? Det kræver samtænkning i toppen af Kultur- og Undervisnings- og Forskningsministerierne og formentlig mellem stat og amter, men det burde ikke være en forhindring.<sup>154</sup>

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 studentrekruttering og evne til at knopskyde med nye fag som resultat.<sup>155</sup> Tilgangen af forskere til de gamle jordemoderfag 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 hoveder, der i dag har offentligt

betalt forskningstid til at beskæftige sig med dansk litteratur). 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 for skubbet til fordel for erhvervelsen af generalistkvalifikationer. De var nødvendige for åbningen mod nye jobtyper på det offentlige og private arbejdsmarked, og de kan tillige vise sig relevante i fremtidens læreruddannelse.

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.<sup>156</sup> Det skaber store problemer både for undervisningen og forskningen, men også nye muligheder for samarbejde, fx 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.<sup>157</sup> Hvis en fremadrettet, 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 belyse forholdet mellem den historiske og den ahistoriske tilgang. Der er ingen grund til at tro, at dekonstruktivisterne har skrevet det sidste ord om den 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 forudsætninger (herunder deres hverdags- og medieerfaringer), til at fastholde dannelsesaspektet og til at nedbryde traditionelle kløfter i uddannelsessystemet, specielt mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne.
- I kultur- og teksthistorien at undersøge forholdene mellem lokalt, regionalt, nationalt og internationalt i forbindelse med udviklingen af et multikulturelt og multietnisk samfund.

- I forlængelse heraf må det diskuteres, hvorledes 'dansk' kan bidrage til den samling af humanistiske fag, der fra uddannelsessystemets bund til dets top kan gøre dannelsen almen.
- I øvrigt er der nok at gøre for et aktivt fagmiljø, også mere konkret: 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 kritiske, velkommenterede og prisbillige udgaver af væsentlige værker og tillige dybtgående undersøgelser af centrale danske forfatterskaber. Der er tillige behov for at oversætte udenlandsk litteratur – både europæisk og den fra andre kontinenter – og for at overveje, hvorledes den skal indgå i undervisningen.

Ny forskning, flere udviklingsarbejder, nye undervisningsmaterialer må der til – og i visse amter store bevillinger til efteruddannelse og bøger. Frem for alt kræver det energi af lærere og andre studerende.

Tiden er ikke til fundament, men til funderinger og forsøg.



# Kernen i dansk

'Core' – kernen eller kernehuset i visse frugter, herunder æbler – henviser til den centrale del af en genstand eller et fænomen. Tilsvarende har vi på dansk 'kerne' både i konkret og i overført betydning om det, der er vigtigst og af særlig værdi. Da pudlen under sine besværgelser omdannes til Mephistopheles, siger Faust i J.W. Goethes *Faust* 1, 1808: »Das also war des Pudels Kern!« Herfra har vi på dansk udtrykket 'Pudlens kerne', dvs. sagens kerne eller mest væsentlige egenskaber, som pludselig afsløres. Disse egenskaber kan da være væsentlige af to årsager, som naturligvis har indre forbindelse, men som ikke er identiske. Kernen opfattes som spiren til eller kimformen for det nye. Men kernen kan også være udtryk for fuld udvikling, kraft, styrke eller essens.

Æblets kerne er forudsætning for et nyt træ og dermed for fx et nyt æble. Dets frugtkød er altså et resultat af kernens vækst, men når æblet er faldet til jorden, så er det rådne frugtkød næring for den spire, som kernen kan levere. I videnssamfundet udvikler de humanistiske fag sig ikke blot lineært og videnskumulerende. De må bestandig spørge til deres grundlag og bliver derved også erfaringsbearbejdende og indsigtsgivende. De handler om den menneskelige dimension af fænomener, som andre videnskabsgrene i mange tilfælde også tager op fra deres vinkel, og de henvender sig til mennesker i bevidsthed om at være konciperet af mennesker. Heri ligger også, at 'kerne', både i betydningen det egentlige eller det vigtigste og i betydningen det potentielle eller mulighedsrige må have sådanne egenskaber for et subjekt. Dette indebærer, at en velkendt problemstilling i humaniora samtidig normalt også er ny, idet den er ny 'for nogen', fx for unge, som gennem læsning og undervisning kan få ny erkendelse af at læse klassikere fra antikken og frem. Humaniora udbreder sig ikke (alene) gennem en stadig omsiggribende bemestring af nye erkendelsesobjekter, men (også) subjektivt gennem de enkelte individers erkendelsesprocesser,

som i det moderne samfund kun i ringe grad videregives i familiesammenhæng fra generation til generation, mens betydningen af institutionelle kulturoverførelser stiger.

Der har gennem mange år udviklet sig et modsætningsforhold mellem politikere og planlæggere på den ene side og på den anden forskerne, idet de førstnævnte har holdt på, at vidensproduktion fremmes mest gennem tværfaglighed (af onde tunger kaldt bindestreksvidenskab), mens de sidstnævnte meget ofte har holdt fast i fagligheden, idet de dog i mange sammenhænge kan se nytten af flerfaglighed, dvs. samarbejde mellem flere fag med egen identitet eller kerne. Dette spil mellem generalister og specialister er særdeles vigtigt for den potentielle og faktiske udvikling af ny viden, og det har gennem de senere år fx fundet sted som en kamp for og imod ofte snævert temastyrede og politisk initierede forskningstiltag. Forskernes synspunkt synes i forbindelse med den formentlig kommende flerårsaftale om finansiering af forskningen at vinde gehør. Fint nok, men de mest overgribende prioriteringer af forskning bør nok ikke alene overlades til forskerne.

‘Forskning’ er et begreb med høj status, når det gælder om at fjerne personlig og samfundsmæssig fremtidsangst, og det er en erfaring, at man gennem et samarbejde mellem dygtige fagfolk kan nå langt, når problemer skal løses fx i sundhedssektoren. Selv om det er tydeligt, at de akademiske fag må øve sig i at arbejde bedre sammen, er det ikke sikkert, at man når længst ved at afspecialisere dem, således som det fx er sket i håndværksfagene. Det er altså stadig et åbent spørgsmål, om vidensproduktionen optimeres ved at udvikle de akademiske fag fra kernen (i betydningen de centrale problemstillinger, metoder, kategorier, begreber), ved at forskellige fag mødes, eller ved at man satser på at styrke generalistkvalifikationerne. Formentlig bør ingen af delene stå alene. I forbindelse med udformningen af sin strategiplan for perioden 1998-2002, *Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision*, 1996, konstaterede Statens Humanistiske Forskningsråd, at humaniorafagene efter 30-40 år med ofte heftige diskussioner om nydannelser i randen af og mellem de traditionelle fag (fx medieforskning, kulturstudier, kønsforskning) nu en stund havde brug for at vende tilbage til kernen i de velkendte fag som sprog, historie, litteratur, filosofi. I perioden siden slutningen af 1960’erne er interessen for humaniorafagene eksploderet, ligesom der er sket



en betydelig vækst i den viden, som er genereret via humanistisk forskning og formidlet gennem den tilsvarende undervisning. Man kunne da ikke forvente, at humaniorafagene var upåvirket af de nye frugter, lige så lidt som man kunne forvente, at de uden teoretisk-metodologisk næring kunne forventes bestandigt at ville kunne være produktive.

Et eksempel for at konkretisere: fra tekstanalysen var udsprunget en billed- og medieanalyse, som efterhånden blev udviklet til at begribe de særlige karakteristika i de medier, den beskæftigede sig med. Hvor langt kan man forudsætte, at overførelsesværdien bevares? Og hvad sker der med udgangspunktet, den teoretisk-metodisk bevidste og dybtgående tekstanalyse i en situation, hvor teksterne bliver samfundsmæssigt marginaliserede af andre udtryk? Kommer litterære tekster og tekstanalyse til at dele skæbne med græsk og latin, de 'døde sprog', som måtte forlades som basis for den gymnasiale bogskoles virke i forbindelse med skolereformen i 1903-06?

I lyset af sådanne spørgsmål og med henvisning til den parallelle bestræbelse i dele af forskningen er det højst tiltrængt at søge en afklaring af, hvad der kan opfattes som kernen i de akademiske fag, som både findes på universitetsniveau og i gymnasial sammenhæng. Det gælder ikke mindst i forbindelse med faget dansk, som sammen med historie, oldtidskundskab og idræt ved reformen i 1903-06 blev bærende elementer den gymnasiale uddannelse.<sup>158</sup>

Hensigten med dette arbejdsblad er at give oversigt over danskfagets kernefaglighed, forstået både som den faktiske og den potentielle faglighed. Hovedvægten lægges på centrale problemstillinger, metoder, kategorier, begreber i universitetsfaget, da dette som både forskningsbaseret og -formidlende må formodes at være den vigtigste, men ikke den eneste, faglige energikilde i undervisningsfaget dansk.

## Fag som konstruktioner?

'Konstruktion' er et begreb der nu benyttes så ofte i forbindelse med humaniora (og til dels samfundsvidenskab) som 'dekonstruktion' for ikke så få år siden. I lighed med metodebetegnelser som 'konstruktionisme' og 'konstruktivisme' betoner begrebet menneskers

muligheder for at skabe, vælge eller styre deres omverden, inkl. den videnskabelige undersøgelse af den. I henseende til en sådan aktivisme er der ingen modsætning til 'dekonstruktionen', der kan forstås som det næstsidste opgør med identiske eller tilsvarende bindinger af fx historisk, økonomisk eller strukturel karakter, som humaniora og samfundsvidenskab har været involveret i siden det store opgør, der var rettet mod den daværende hovedfjende og repræsentant for den tilsyneladende uflyttelige virkelighed, positivismen.

'Pragmatisme' er en hovedretning i amerikansk filosofi i det 20. århundrede, grundlagt af C.S. Pierce i 1870'erne og af hans elever, bl.a. William James og John Dewey. Denne skole forstår ikke erkendelse som virkelighedsgengivelse, men som et redskab, hvis kvalitet er at vise sin hensigtsmæssighed for den erkendende i dennes praksis.

Ritt Bjerregaard tilsluttede sig som undervisningsminister i midten af 1970'erne denne tradition, da hun vendte op og ned på den hævdevundne, traditionalistiske argumentation for diverse skolefags indhold med sit spørgsmål, 'hvad skal vi bruge det til?' Spørgsmålet er repeteret ofte af elever med demokratisk ret til medindflydelse på pensum. Inden da var skolefag som historie tilsyneladende 'bare', og uden videre formodedes de at afspejle virkeligheden. En tilsvarende omvendning af begrebet kunst mødte man i den senere filosofiprofessor Søren Kjærups magisterafhandling *Æstetiske problemer*, 1971, hvor det overlades 'kunstinstitutionen' at træffe afgørelse om, hvorvidt specifikke objekter mv. kan kaldes 'kunst'. Det er altså ikke fortrinsvis egenskaber i disse objekter, der berettiger en sådan betegnelse. I stedet 'konstrueres' kunstværket gennem en social overenskomst. Fortrinsvis, for Kjærup er ikke blind for de indre værdier, som værket også bør besidde. En sådan blindhed har man senere – både under betegnelsen 'dekonstruktion' og 'konstruktion' – kunnet finde blandt forskere, som uden videre begrundelse eller diskussion af implikationer kan skrive, at de 'vælger' den og den teoritilgang eller det og det miks af teorier og metoder.

Pragmatismen har lange traditioner. Da William James hævdede, at spørgsmålet om religion måtte besvares ud fra det hensigtsmæssige for mennesker i at tro på Guds eksistens, placerede han sig i forlængelse af venstrehegeliansk religionsfilosofi. Helt fra renessancen kan man i forvaltningen af den antikke tradition følge

modsætningen mellem de trofaste filologer og de efterhånden geniøse litteraturer – ‘les anciens’ og ‘les modernes’, som de hed i det franske før 1800, hvor romantikken (oprindeligt et skældsord) endelig knæsatte den geniøse og individualisme, som vi stadig lever med. Samtidig brød den fundamentalistiske bibeltro kristendomsforståelse sammen, således at det i Danmark blev nødvendigt for bl.a. Mynster, Grundtvig og Kierkegaard at finde hver deres sandhed bag den bibeltekst, hvis uomtvistelige sandhed nu var pensioneret.

Subjektiveringens kendes også fra udviklingen af målsætninger i uddannelsessystemet, hvor man har bevæget sig fra at betone positivismens paratviden via metaniveauet metode til at få viden (at lære at lære) til mere subjektive begreber som ‘læring’ og ‘kompetence’. Der er et fælles træk mellem denne subjektorientering og den trang til at forhandle, vælge og kombinere, som ofte bruges til at karakterisere nutiden. Det er velkendt, at man kan tale om sådanne aktiviteter inden for et givet videnskabs- og undervisningsfag (eller inden for en gruppe af sådanne fag). Men giver det også mening at tale om fag som konstruktioner, der i en given situation lader sig erstatte af eller afgørende forandre af andre tilsvarende? Svaret er ikke enkelt.

Et akademisk fag er en foranderlig størrelse, der kan udvikles som følge af indre pres (ny erkendelse) eller ydre krav, således at genstandsområder, problemer, teorier og metoder ændres eller forskydes. Forandringen kan i kumulative videnskaber være begrundet netop i kumulationen, som gør problemstillinger trivielle, hvorfor nye kan sættes på dagsordenen. Den kan også skyldes det modsatte: erkendelsesspring og -brud, herunder manglende konsensus om det væsentlige. Rationalet bag og forløbet af sådanne kontinuerte eller diskontinuerte processer analyseres af forskningshistorikere og videnssociologer.

Dansk er ‘mange ting’ i undervisningssystemet. Dets indhold og metoder kan i nogen grad variere institutionelt med den pågældende institutions opgave og holdning til løsningen af denne. Faget dansk er således forskelligt i folkeskolen og i de gymnasiale uddannelser, ligesom det varierer mellem de fire gymnasiale uddannelser. På universitetsniveau er faget oplagt forskelligt i Danmark og i resten af verden, hvor man ikke dyrker det som modersmålsfag, men som

et småfag, der kan have relation til ens forfædre, men som ofte antager eksotisk skikkelse. Også danske universiteters danskfag kan variere som følge af studienævnenes forskellige udfyldning af rammebestemmelserne, men i den sammenhæng lægger fagkonsulenternes godkendelse af undervisningskompetencen if. gymnasiet en dæmper på opfindsomheden, således at resultatet i store træk bliver ret homogent, hvis man sammenligner studieplanerne for universiteterne i København, Århus og Odense, der ikke opererer med indgang via basisuddannelse.

Nogle fag vil globalt formentlig have ret ens status og indhold, men et fag som 'dansk' er yderst variabelt og i den forstand en formentlig hensigtsmæssig konstruktion i tid og rum. På den baggrund kan man hefte sig ved, at en del forhold kun vanskeligt lader sig forandre. Et fag er altså ikke en konstruktion af hvad som helst, der kan foretages af hvem som helst, hvornår det ønskes.

Danskfaget i Danmark er et modersmålsfag med de rettigheder og forpligtelser, det giver. Dem skal jeg vende tilbage til. Det findes bl.a. i skolesystemet som kernefaget frem for alle andre, idet det med betydeligt timetal udøves i hele skoleforløbet til og med sidste trin i de gymnasiale uddannelser. I de videregående uddannelser findes det i flere sammenhænge, men indgår mest centralt, dels i uddannelsen af de kommende lærere til grundskolen (lærereksamen), dels i universiteternes cand.mag.-studier, der ofte fører til ansættelse som lærer i de gymnasiale uddannelser.

Om end jeg i nærværende papir vil lægge vægten på at finde fagets kerne i universitetsfaget, er det i relation til fagets brede funktion i uddannelsessektoren interessant at inddrage dobbeltheden mellem studieforløb og lærerfunktion i dette tosporede system. I lande, vi sammenligner os med, vil man normalt have meget tættere forbindelse mellem uddannelsen af lærere til grundskolen og til de gymnasiale uddannelser, end i Danmark. Alt andet lige vil noget sådant optimere muligheden for at etablere en faglig kerne og en progression i undervisningsfaget og dermed også for at fokusere forskningsindsatsen.

Det er altså interessant at undersøge hvem, som har haft, og har, mulighed for at bidrage til konstruktionen af danskfaget, hvordan og hvorfor. Som faget foreligger synes det forskelligt profileret i forskellige institutionelle sammenhænge, hvor det anvendes til

formål, som kun er ens på et højt generaliseringsniveau. Bag variationerne i tid og institutionelt rum har danskfaget nogle fælles træk i Danmark. Disse træk har speciel profil i de videregående uddannelser og kan formentlig tillægges forholdsvis stor stabilitet. Samtidig med at vi identificerer kernefagligheden i betydningen det mest centrale, vigtigste og invariante i faget, kan vi vente at have udpeget kernefagligheden i betydningen den potentielle faglighed. De to betydninger af 'kernefaglighed' indfanger en række væsentlige problemstillinger knyttet til faget dansk. Dermed vil en identifikation af 'kernefagligheden' formentlig kunne lede videre til faglige felter, hvor det vil være muligt og nødvendigt at agere både i den overordnede planlægning og i de enkelte undervisningstimer.

## To karakteristika

Søgningen efter 'kernefagligheden' kan tage afsæt i en udpegning af de nødvendige og tilstrækkelige fælles træk, der karakteriserer faget dansk i Danmark. Skåret til benet mener jeg, der er to sådanne karakteristika:

- 1) Dansk er et akademisk fag.
- 2) Dansk er et modersmålsfag.

Dansk er som undervisningsfag i de videregående uddannelser potentielt forskningsbaseret. Dette indebærer, at det kan stille teoretisk og analytisk kvalificerede muligheder samt i visse tilfælde mange års forskningsbaseret viden og indsigt til rådighed for undervisningen.

Begrundelsen for og afgrænsningen af faget viser tydeligt, at dets rødder findes i undervisning og formidling snarere end i specifikke teoretisk-metodologiske problemstillinger, selv om humaniora meget vel kan udfolde sig som grundvidenskab i forhold til dele af danskfagets genstandsområde. Jeg skal nævne et par af de problemer, som gør sig gældende i forbindelse med skæringen mellem forskning og undervisning:

Universiteter og seminarier uddanner lærere med uens erfaringer, og de vil ofte i deres praksis opfatte hinanden som 'fremmede' eller

'de andre' med deraf følgende problemer for eleverne, der jo som oftest skal frekventere begge sektorer (jf. ungdomsuddannelsesreformen). De to grupper af lærere rammesætter typisk faget forskelligt, hvorfor elever, som passerer gennem skolens lange danskforløb, må opleve en uheldig diskontinuitet, der gør det vanskeligt at forstå fagets indre sammenhænge og overordnede mål.

Universitetskandidaterne finder oftest beskæftigelse som undervisere eller forskere, men uddannes først til disse funktioner efter afslutning af fagstudiet, således at man ikke i egentlig forstand kan tale om en læreruddannelse. Dette indebærer en manglende forskning i fagets didaktik, til trods for fagets betydning i undervisningen. I seminarieresammenhæng anvendes den forskningsbaserede undervisning i bedste tilfælde kun indirekte, ligesom de særlige fagområder, der er relevante i grundskolen, kun er forskningsdækket på usystematisk vis.

Forskningsbehov og undervisningsbehov svarer ikke altid til hinanden. En del vigtige områder bl.a. i sammenhæng med modersmålsfunktionen er kun dækket sporadisk. I de gymnasiale uddannelser har man i den forbindelse specielt haft fokus på undervisningen i skriftlig fremstilling, som man har kvalificeret teoretisk og praktisk via udnyttelse af udenlandske erfaringer i efteruddannelsessystemet, men hvor lærerne kun i få tilfælde havde forskningsbaseret viden fra deres universitetsstudier.

## Dansk er et modersmålsfag

Dansk er et modersmålsfag og omfatter i de videregående uddannelser en professionaliseret udvikling af sprogkompetence på basis af modersmålet dansk. Lærerne i grundskolen og de gymnasiale uddannelser varetager således vigtige opgaver i forbindelse med elevernes individuelle og sociale identitetsdannelse. Et modersmålsfag indebærer ideelt bl.a. at eleverne får træning i at bearbejde deres oplevelser og følelser samt sprog til en modningsproces, som også omfatter langt mere end dem selv. Globalisering, multietnicitet og -kulturalitet komplicerer opgaven. Men den bliver ikke mere enkel af, at man i universitetssammenhæng hverken har haft tradition for at beskæftige sig forskningsmæssigt med fagets rolle i

identitetsdannelsen eller med inddragelse af den hverdagskultur, der især i grundskolen gør det naturligt, dels at faget optager områder som færdsels- og sexuallære, dels at dansklæreren fungerer som klasselærer.<sup>159</sup>

Som afsæt for en identifikation af kernefagligheden karakteriseres faget dansk altså, dels som et potentielt forskningsbaseret akademisk fag, hvis begrundelse og afgrænsninger ofte er relateret til undervisningsbehov, dels som et modersmålsfag, der blandt meget andet især på lavere klassetrin har medinddraget dele af aktuell hverdagskultur i genstandsfeltet.

## Paradigmernes kamp

At dansk er et modersmålsfag synes som bemærket at kunne stå i modsætning til, at det også er et akademisk fag. I sidstnævnte sammenhæng har det været defineret bl.a. som et litterært fag, et kulturfag, et kommunikationsfag og et sprogfag.<sup>160</sup>

Den akademisk afsikrede helhedsforståelse af faget gik tabt, da man i midten af 1960'erne forlod det filologiske paradigme, hvor man med den klassiske filologis greb overført på den nordiske filologi byggede studiet på viden om sprogets udviklingstrin fra og med runerne, og med henvisning til gotisk og sanskrit, til og med nyere dansk, idet vægten dog blev lagt på udviklingen til og med reformationen. Som sidestykke hertil fulgte man den nationale litteraturs udvikling frem til begyndelsen af det 20. århundrede. Dette helhedsprogram blev formuleret af Vilhelm Andersen i 1912 og var fungerende frem til midten af 1960'erne<sup>161</sup>. På det tidspunkt søgte Paul Diderichsen med sit prosahistoriske projekt uden held at etablere et nyt videnskabeligt greb om faget som helhed ved at sammentænke sprog- og litteraturhistorie, og ved at udvikle en sprogligt-stilistisk tekstkarakteristik som alternativ både til filologernes real- og verbalkommentar og til litteraternes paratviden om relationer mellem liv og værk.

Ligesom den klassiske filologis paradigme oprindeligt var pædagogisk eller i hvert fald formidlingsmæssigt begrundet, således var Vilhelm Andersens reformulering heraf det også. Dertil var det led i en 'nation building' hvor individet og folket skulle dannes

gennem mødet med tekster fra dets oprindelige og særegne kultur. Et sideblik på vore nordiske broderlande viser, at man i den 'unge' stat Norge har valgt at fastholde og styrke faget som vehikel for nation building, mens man i den tidligere stormagt Sverige har en litteraturundervisning med langt videre internationalt udblik. Denne forskel, som også afspejles i universitetsstudierne placerer inden for rammerne af det idealistisk-historiske paradigme vægten på hhv. nationens og individets dannelse.

Også det hjemlige opgør med dette paradigme blev begrundet og befordret af pædagogiske overvejelser. Et tidligt kildeskrift er *Askov-rapport*, 1965, fra et af gymnasiefagets formentlig vigtigste efteruddannelsesmøder, afholdt i 1963. Inspireret af den angelsaksiske nykritik diskuterede man den såkaldt sproglige åbning af tekster, og man satte moderne litteratur på dagsordenen. Pointen var bl.a., at elev og lærer var ligestillet i den pædagogisk-analytiske situation, når man arbejdede med ny litteratur og koncentrerede sig om det, der stod i teksten på det fælles modersmål. I de mange senere diskussioner deltog bl.a. Aage Henriksen, som hævdede, at det hverken var muligt eller hensigtsmæssigt for læreren under sådanne læsninger at se bort fra sin faglige viden og sine personlige erfaringer. Hvorom alting er, så gik 'nærlæsningen' (af skeptikere kaldt 'nærsynet læsning') sin sejrsgang i uddannelsessystemet også med konsekvenser for andre beslægtede fag.

Problemet var, at denne strategi nok bestod i nær iagttagelse af sproglige fænomener, men at denne opmærksomhed ikke lod sig anvende til et samlet greb om den således stedmoderligt stillede sproglige side af faget. Efter filologiens sammenbrud i halen på studenteroprøret og fagets betydelige kvantitative vækst i starten af 1970'erne kom sprogfolket tilbage, nu støttet af en kommunikationsteori, som hævdede, at alle tekster, de 'litterære inklusive', i grunden bare var tekster, og fagets hele genstands- og problemfelt kommunikation. I forbindelse med gymnasireformen i 1971 sejrede den i faget netop introducerede kommunikationsmodel, idet den reddede dansk fra splittelse i en sproglig og en litterær del. Siden er problemet dukket op flere gange, men faget er dog forblevet samlet ikke blot i seminarie- og grundskolesammenhæng, men også på universitetet og i de gymnasiale uddannelser, hvor splittelsestendensen har været stærkest.



I grundskolen inkluderer faget bl.a. de tidligere nævnte fagligt fremmede elementer. Trods nedskæring af timetallet har faget i hvert fald i begyndelsen af skoleforløbet så mange konkrete, faglige opgaver, at dets kerneydelser, herunder læsetræningen, ikke er blevet anfægtet. Anderledes forholdt det sig, dels i de gymnasiale uddannelser, hvor kommunikationsparadigmet i al indholds- og værditømthed åbnede mange porte, også for medier og ungdomskultur, dels i universitetsfaget, hvis forskellige forskningsområder udviklede sig mod stadigt større spredthed både mht. interesser og teoretisk-metodisk grundlag. Det nationale projekt bag faget dansk kunne ikke længere holde, hverken ideologisk eller videnskabeligt, og forbindelsen mellem moderne lingvistik og tekstteori synes stadig mere spinkel. Siden 1970'erne har man som nævnt i mangel på et af samtidens videnskab begrundet helhedssyn søgt at begrunde faget ved at lade forskellige dele af det være overordnet de øvrige. Jeg skal her berøre tendensen til at gøre dansk til et i sit grundlag hverdagslivskulturelt/medieorienteret fag, et litterært fag og et sprogligt fag.

Man har ikke i Danmark meget aktivt søgt at inddrage en bred dagliglivskultur i gymnasial sammenhæng, således som det sporadisk er sket i folkeskolen. I gymnasiets danskfag har man (en kort periode) inddraget triviallitterære tekster, man har (uden stor begejstring fra lærere, der kunne føle sig fremmede, og elever, der kunne føle sig trådt for nær) inddraget prøver på elevernes 'egen, private' ungdomskultur, endelig har man interesseret sig for medieanalyse, en opgave som efterhånden er blevet spredt over flere fag. Ligesom faget altså ikke har kunnet finde en identitet ved at centrere sig om elevernes brede kultur- og medieforbrug, således har det også kun marginalt inddraget kulturprodukter, henvendt til unge med 'anden etnisk baggrund end dansk'. Begge dele har baggrund i, at faget skal fungere som del af samfundets kulturelle hegemoni og dermed som del af en integration, som forbereder til voksenlivet og tilpasser minoriteter til majoritetskulturen.

At den litterære side af danskfaget i dag er svækket, handler ikke blot om kommunikationsmodellens svækkelse af kvalitetsovervejelser mv. Vi er vidne til en udlicitering af de tidligere litterære domæner (fx dele af den mere realistisk orienterede epik) til de elektroniske medier, som undervisningen oprindeligt inddrog især for på god,

kulturradikal/-ideologikritisk vis at beskytte de unge. Dette projekt blev som led i danskfaget nedtonet sammen med nedbrydningen af DR-monopolet. Frygten for de elektroniske medier var begrundet i et ønske om at beskytte både borgere og bøger.

Hvad sidstnævnte angår: Det kendte fortilfælde, prosaens erobring af versets domæner, skal man naturligvis ikke forudsætte gentaget, men 'prosagennembruddet' i Danmark fra 1824 fik ikke til følge, at verset forsvandt. Det fandt sine særlige specialfunktioner i centrallyrik og i sangskatten. Med henvisning til en bogproduktion på 10-15.000 bd. pr. år, et stærkt biblioteksvæsen og en ny litteratur, som læses og oversættes, er der grund til at tro, at bøger og litteratur nok skal klare sig. Begge dele vil imidlertid få forandrede opgaver og karakteristika som følge af medieudviklingen.

Man kan gætte på, at den succes som de unge digteres oplæsninger har opnået, dels er begrundet i et opgør med mediernes kød-og-blod-fjerne fremvisning af kultur for et passivt publikum af tv-kiggere, dels er produkt af samme mediers personfiksering. Resultatet er den gamle relation liv/værk på få meters afstand og til at tale med. Man vil være 'på' selv, og aktiv, ikke blot skjult i en anonym lænestol og modtagende. Den nye rolle befordrer en ny læsemåde, hvor det vigtige bliver, hvad man kan stoppe ind på tekstens tomme pladser, mens den tekst, der befinder sig mellem disse, fungerer katalytisk for processen. Denne i sin grund romantisk orienterede tekstlæsning gør læseren til geniet og dramatiserer tekstanvendelsen, og blandt de tre hovedgenrer synes dramaet at være mest i overensstemmelse med nutiden. Således betragtet bliver tekstlæsningen altså ikke erstattet af medieforbruget, men påvirket deraf, ligesom evnen til at afkode tekster også påvirker udformningen af medieprodukterne.

Trods de unges klart manifesterede litterære interesse i danskfaget, fx udtrykt i tilvalgs- og specialestudier på universitetsniveau, har det blandt politikere og planlæggere klart nok snarest sin styrke og begrundelse som sprogfag. Nævnt er allerede, at man med sprogkrav som et fremskudt, legitimeret dige har prøvet at holde andre kulturer ude eller borte. I Kulturministeriets notat *Udkast til en politik for det danske sprog* fremlægges en række seriøse og konkrete forslag som svar på den mere diffuse bekymring for det danske sprogs status og udviklingsmuligheder, anfægtet som det synes at være af en blanding

af engelske låneord, massemedier, begrænset kvalitet i folkeskolen, forældrenes ringe tid til og interesse for podernes sprogudvikling og, igen: de fremmede.

Notatets argumenter for en politik for det danske sprog med konsekvenser for kulturformidling, medier, undervisning, forskning, erhvervsliv og den offentlige sektor indebærer naturligvis en styrkelse af opmærksomheden for det sproglige bl.a. i forbindelse med uddannelsen af lærere på seminarier og universiteter. Hvis man, trods blandet succes, opfatter kultur, medier og litteratur som de tre felter, der i øvrigt er potentielt fagbærende, udpeger satsningen på sproget klart nok litteraturen som vinder. Selv om sproget spiller ind i forbindelse med kultur og medier, er litteratur »den kunst, der laves ved hjælp af ord«, som Pil Dahlerup skriver i forordet til sit store værk, *Dansk litteratur 1*, s. 21, 1998. Den gamle akse i det filologiske fag mellem sprog og digtning er altså, de mange mellemliggende videnskabelige tiltag, hele medieudviklingen og demokratiseringen til trods, langt overlegen sammenlignet med en kommunikationssynsvinkel, der ensliggør ved at gøre alt til informationsudveksling uden at tage højde for de specielle kvaliteter, sproglige og erkendelsesmæssige, som litteraturen har mulighed for at skabe. Som Pil Dahlerup udtrykker det, »Litteratur er eksistentielle problemstillinger udtrykt i et fiktivt univers og i et kunstnerisk udarbejdet sprog.« (s. 21)

Heri ligger også en mulighed for at tilnærme sig en forening af de forskellige krav, som opfattelsen af dansk som hhv. et akademisk fag og som et modersmålsfag kan afstedkomme. Pil Dahlerup fortsætter sin definition ved mere teknisk at kalde litteratur for »en diskurs, hvis niveauer primært er eksistentielle, fiktive og kunstneriske.« (s. 21) Dette åbner til den ene side en række teoretisk/ metodologiske overvejelser i det akademiske fag, hvoraf nogle går på filosofi, æstetik og fiktitivitet, mens andre holder sig mere konkret til tekstanalysens metodik. Til den anden side åbner der sig overvejelser, som kan forbindes med danskfaget som modersmålsfag, herunder med et modersmålsfags særlige eksistentielle forpligtelser, også (og måske specielt) hvis man lægger hele nationalitetsproblematikken til side: Vi har hver især kun et modersmål, og hvad skulle vi ellers lære at opleve, føle, tænke og fantasere i? Dansk som et fuldgyldigt litterært og videnskabeligt sprog var nyt, da Holberg og andre sprogbevidste

oplysningsfolk skabte det, men det er individuelt nyt for hver og en, der skal vokse op i det og bidrage til dets udvikling. Hvis den ældre og nyere litteratur ikke skulle indgå i den proces, hvad skulle så?

Delkonklusion: I forlængelse af den tidligere indkredsning af dansk som et akademisk undervisningsforankret og potentielt forskningsbaseret modersmålsfag er en basering af faget på begreber som kultur, medier og kommunikation blevet afvist til fordel for en primær satsning på en tæt kobling mellem sprog og litteratur med en mere perifer inddragelse af kultur, medier og kommunikation.

## Genstandsområder og tilgange

Kan det på baggrund af ovenstående lade sig gøre at finde en eller flere helhedsforståelser, der kan afløse filologiens og den idealistisk-historiske tilgang, idet man erindrer sig disses pædagogiske kvaliteter (og dermed blandede herkomst)? Jeg skal vende tilbage til spørgsmålet efter en nærmere bestemmelse af fagets genstandsområder og tilgange. I fortsættelse af udpegningen af sprog og litteratur som fagets centralfelter byder den videre søgning efter 'kernefagligheden' at udpege de problem- og genstandsfelter i sprog og litteratur, som skal prioriteres, fordi de på baggrund af drøftelsen synes centrale og mulighedsrige. Videre skal udpeges de analytiske greb, som har tilsvarende kvaliteter.

Fagets aktiviteter kan være både produktive og receptive, og de kan anskues både historisk og systematisk: I fagets primære genstandsfelt, sprog og litteratur, kan man skelne mellem de kendte fire aktiviteter, hvoraf to er produktive og to er receptive, mens to er knyttet til talesproget og to til skriftsproget: tale, skrive, lytte, læse. En analyse af problemstillinger inden for disse genstandsfelter kan som udgangspunkt foregå diakront eller synkront, dvs. der kan foretages både historiske og systematiske snit. I tillæg til talen og skrivningen kan man på metaniveau i forhold til disse tilføje tænkningen eller refleksionen, som ofte implicit eller 'tavst' benytter sig af sproget. Også den kan være både receptiv og produktiv samt anskues både historisk og systematisk karakter.

Fagets bærende dimensioner: Danskfaget er et humanistisk fag. Heri ligger, at de enkelte dele af det faglige felt er mødested for flere

af de dimensioner, som strategiplanen fra Statens Humanistiske Forskningsråd karakteriserer således:

*den historiske*, som beskæftiger sig med kulturarven og historien set som en dynamisk og kritisk faktor i al forandring og udvikling, *den kulturelle* som beskæftiger sig med de kulturmønstre, livsformer, kulturelle institutioner, kulturelle normer og værdier, *den kommunikative*, som omfatter sproget, men også andre kommunikations-, medie- og formidlingsaspekter, *den æstetiske*, der omfatter hele den kunstneriske og kreative mangfoldighed, knyttet til æstetikken både i traditionelle og moderne udtryksformer, *den erkendelsesmæssige*, som beskæftiger sig dels med videnskabernes teoridannelser og metoder, dels med de psykologiske og mentale processer, gennem hvilke mennesket skaffer sig færdigheder, viden, erkendelse og erfaring, *den kritiske*, som rummer de etiske og kritiske aspekter, der er årsag til, at man kan opfatte humaniora som et sted for formuleringen og formidlingen af samfundets kritiske bevidsthed om sig selv (s. 20).

Vedr. beskrivelsen af den erkendelsesmæssige dimension kan man spørge, hvad der i særlig grad karakteriserer eller burde karakterisere faget dansk i henseende til viden, færdigheder og indsigt.

På vidensniveauet bør fagets kerneområder stille krav om basal viden om især sprog og litteratur, men også om kultur, medier og kommunikation. Man kan her på de enkelte delområder definere en minimal mængde af paratviden om fakta og begreber på sprogsiden om fx grammatik og fonetik, på litteratursiden om kendskab til fx perioder, temaer og genre.

På færdighedsniveauet kan man fastlægge de funktioner, som skal kunne håndteres, de områder, de skal kunne udøves på, og den detaljeringsgrad eller kvalitet, der skal gælde – fx kan man stille krav om bemyndelse af en given argumentation eller af en sproglig eller litterær analyse på et givet eksempelmateriale med en given kompleksitet og inddragelse af definerede perspektiver.

Indsigten er nært knyttet til erfaringsdannelsen og de mere sofistikerede færdigheder. Det må være et generelt krav, at fagets kerneområder er i stand til at udvikle disse størrelser hos dets

udøvere. Det gælder evne til at vurdere, at løse problemer, at sætte sig ind i og ud over en given problematik, at fastholde/udvikle personlige, sociale og professionelle idealer. Faget dansk bør være forrest, når det gælder om at provokere nysgerrigheden, udfordre analyseevnen, invitere til dialog med det anderledes i tid og rum, forholde sig både kritisk og konstruktivt, identificere sig, frigøre sig fra bindinger (dertil hører evnen til at musealisere traditioner), etablere fællesskab.

Når faget i første række er konstitueret som et sprog- og litteraturfag, vil nogle af Statens Humanistiske Forskningsråds seks dimensioner og nogle kombinationer mellem dem normalt være mere vigtige end andre, skønt kombinationerne vil veksle en del fra område til område. Man kan rejse spørgsmålet om disse dimensioner i forhold til faget dansk kan anskues som sidestillede, eller om de, uden at det nævnes i rådets tekst, kan opfattes som hierarkiserede. Jeg vil mene, at det sidstnævnte er tilfældet.

Afsnittet søger en bestemmelse af fagets genstandsområder og tilgange efter at dets centrale felter er afgrænset som sprog og litteratur. Spørgsmålet er, hvilke problem- og genstandsfelter i sprog og litteratur og hvilke analytiske greb, som skal prioriteres, fordi de på baggrund af drøftelsen synes centrale og mulighedsrige. I fagets primære genstandsområde, sprog og litteratur, skelnes mellem talesprog, skriftsprog og refleksion, som kan forekomme produktivt, receptivt eller som oftest i form af en produktiv reception eller receptiv produktion. Disse aktiviteter kan studeres synkront og diakront. Da dansk er et humanistisk fag, må en fortegnelse over typiske dimensioner i sådanne fag være relevant for en forståelse af fagets kerne. I den forbindelse drøftes det, hvilke former for viden, færdigheder og indsigt, faget kan og bør stå for.

Det er min opfattelse, at både fagets udøvere, studerende og det selv ville vinde, hvis man profilerede det mere klart i forhold til dets 'kernefaglighed'.

# Fremtidig litteraturpædagogik?

## Mellem spørgsmål og svar

»Har danskfaget en fremtid?« Spørgsmålet kan måske forekomme fagets udøvere uendeligt stort og dets brugere næsten tilsvarende småt. Deraf kommer måske begrundelsen for at stille det. Det lyder som et stød i dommedagstrompeten med henvisning til jordens og værdiernes undergang – samt mere diskret til fagfolks mangel på løn. Det er selvfølgelig vigtigt hver morgen at tage stilling til 'bæredygtigheden' af det, man er i gang med som forsker, lærer eller studerende. Men alt for generelle svar i den anledning kan risikere at føre til patetiske svar, ja til trosbekendelser. Vi har tit nok hørt, at danskfaget var i krise. Men sådan må det være når et fag er relevant i konkrete sammenhænge. Krisen er et tegn på, at faget lever og er en succes. Modersmålsfag må permanent være til debat og under forandring i et samfund præget af dynamik.

I svundne tider stod 'danskfaget' i bestemt form, og man behøvede ikke at tage stilling til spørgsmålet om fremtiden, for faget havde en indre sammenhæng mellem genstandsfelter, metoder og funktioner, der ikke var til diskussion. Aktuelt må man anerkende, at 'dansk' er betegnelse for en række forskellige fagligheder, der kan være udtryk for forskellige fagopfattelser og modsvare behov i de enkelte dele af uddannelsessystemet. Trods fælles karakteristika har de udviklet sig ret ukoordineret. Hensynet til relevans i de konkrete sammenhænge, altså den institutionelt formidlede ydrestyring, har i de sidste 20-30 år været overordnet kravet om at holde sig til 'kernen'. Denne omverdenssensitivitet i mange sammenhænge har måske etableret nye kerner og forbindelser mellem disse i fagets konkrete versioner. En kritisk overvejelse over sammenhængen mellem disse nydannelser og over deres placering i forhold til traditionelle kerneområder må være oplagt i forbindelse med Undervisningsministeriets projekt 'Fremtidens danskfag'.

Mit grundlæggende synspunkt for deltagelse i dette arbejde er, at faget som samlet hele må opfattes som lukningstruet i særdeles ringe grad, for at sige det på jysk. Men dets succes rummer en del problemer, der tydeligt træder frem i lyset af globalisering og videnssamfund. Denne kontekst indebærer, at fremtiden ikke tilhører fortidens danskfag. Deri ligger ikke, at de velkendte danskfag pensioneres, men at de må vurderes i en aktuel og fremtidsrettet sammenhæng. Det sker på samme måde, som når kultur i øvrigt leveres videre fra generation til generation i moderne samfund. Lad falde, hvad ikke kan stå, er en central forestilling i oplysning og videnskab, men før noget efterlades eller omvurderes, må det gøres til genstand for grundig granskning.

Et kort bud på en del af fremtiden for især gymnasiefaget dansk har jeg givet i artiklen om kernefaglighed i *Uddannelsesredegørelse 2000*. I forbindelse med 'Fremtidens danskfag' vil jeg prøve at give konkrete svar på, hvorledes jeg ser udviklingsmulighederne for fagets forskellige profiler. I den første fase af arbejdet har jeg prioriteret aktiv lytning – det er nødvendigt at vide, hvor græsset gror, før man kommer med forslag. Derfor vil jeg for nærværende begrænse mig til at reformulere 'Det store spørgsmål': Hvilke spørgsmål kan vi forestille os, at faget dansk i dets forskellige varianter er svar på og i de kommende år vil være svar på? Således vendt har vi taget afsæt i behovene og ikke i mere eller mindre metafysiske begrundelser for fagets egenart eller særlige erkendelsesform. Jeg skal bestemt ikke nægte, at disse størrelser er væsentlige, men hvis de alene lægges til grund, risikerer man repetition af et bagudvendt og standsspecifikt mantra.

Altså, hvilke spørgsmål er de forskellige versioner af faget 'dansk' svar på? Det korte svar er, at varianterne er fælles om at svare spørgsmål både fra samfund og individer, og at disse fordringer sammenfattes i fænomenet modersmål. Vores oplevelsesformer, udtryksmuligheder og tænkning kan vanskeligt adskilles fra modersmålet, der altså henviser til noget langt mere omfattende end 'dansk som sprogfag' i mere snæver forstand – bl.a. er 'dansk som et litterært-æstetisk' fag og dansk som kultur- og mediefag' indlejret i 'dansk som modersmål'.

De spørgsmål, som danskfagene er svar på, må nuanceres ved at



erkende disse spørgsmåls paradoks-karakter. De rejser krav, som kan vise sig væsentlige og erkendelseskabende bag formuleringernes selvmodsigelser. Der er ikke tale om sidestykker til japanernes 'koan' (offentlige spørgsmål), dvs. de paradokser, som den zenbuddhistiske lærer stiller eleven over for, så han kan meditere, til han når den 'rene væren' i 'satori'. Refleksionen er en nødvendighed, men der må også handling til. Klog handling, som vi kender det fra kongedatteren Aslog, som – skjult og opdraget hos en bonde og gjort grim og grå som en krage – ifølge sagaen hidkaldes af Regnar Lodbrog, der nok vidste om hendes skønhed, men nu ville vide, om hun også besad kløgt som kragen. Derfor krævede han, at hun skulle komme hverken påklædt eller nøgen, hverken mæt eller fastende, hverken alene eller ledsaget. Det lykkedes som bekendt Kraka at give møde iført fiskenet over det udslåede hår, efter at have bidt i et løg, i følgeskab med en hund. Først efter brylluppet skal hun have afsløret sin egentlige identitet.

Danskfagets klogskab kan tilsvarende vurderes på kvaliteten af sine svar på en række modsigelsesfyldte behov. Blandt disse skal jeg fremhæve flg. fem, som jeg efter at have lyttet og tiet må forholde mig til inden for rammerne af projekt 'Fremtidens dansk-fag':

- *Modersmål og fædrelande:* 'Dansk' må komme til os som et modersmålsfag, og det må alligevel kunne medvirke til at løfte dannelses- og uddannelsesopgaver i et multikulturelt, multietnisk og globaliseret samfund.
- *Subjekt, objekt og meta:* 'Dansk' handler om alt, hvad vi ser og forholder os til gennem 'modersmålet' (mundtligt/skriftligt – receptivt/produktivt), og især om dette mål selv, som dog kun er til i vores seen og forholden os til noget.
- *Kerne og koblinger:* 'Dansk' må være et centralt fag, der knytter folkeskole og gymnasial uddannelse sammen, og dog har det forskellige opgaver og karakteristika i de forskellige dele af uddannelsessystemet.

- *Vertikalt og horisontalt:* 'Dansk' må have en klar faglig kerne, og det må klart nok omfatte problemer og genstandsområder af både sproglig, litterær og kulturel art, ligesom det må åbne sig i forhold til tværfagligt samarbejde.
- *At vide og kunne, at gøre og at kunne vide og gøre:* 'Dansk' må bidrage til, at uddannelserne kan give generelle kompetencer, personlige så vel som sociale, og det må også levere faglig viden, færdigheder og forudsætninger.

Der synes at være enighed blandt politikere, brugere og fagfolk om, at danskfaget er væsentligt og bør have en fremtid. Hvordan den skal se ud, er der dog ikke enighed om. Måske skal det 'område', som faget aktuelt bestyrer, evt. i fremtiden på visse trin varetages af flere fag, idet der fx oprettes et selvstændigt mediefag. Til den diskussion vil jeg her blot i forbifarten bemærke, at jeg opfatter faget dansk som en helhed, og at den karakteriseres ved analytisk-pædagogisk arbejde med sproglige, litterære og kulturelle fænomener, hvis indbyrdes relationer gør faget forskelligt fra andre 'sprogfag' (inkl. engelsk), fra andre historiske fag og fra andre æstetiske fag, men hvis status som modersmålsfag giver det lighedstræk med andre tilsvarende i andre sprogfællesskaber.

Der synes videre blandt de tre nævnte 'meningsberettigede' parter at være enighed om, at danskfaget skal sættes sammen af tre dele: en sproglig, en kulturel eller medierelateret og en litterær. Hensigten i det flg. er at fokusere på den litterære del, men det kan og skal ikke undgås, at der herfra kastes lys over de to andre og over faget som helhed. Ingen af delene kan blot opfattes som komponenter (faget bygget af tre LEGO-klodser) eller som dimensioner (i et fag uden indre og ydre grænser). For at holde muligheder åbne, kan man give de tre dele indfødsret, fordi de netop ikke er dele, men i forskellige sammenhænge lader sig bruge og opfatte i forskellige funktioner, fx som komponenter og dimensioner. Det flg. skal altså ikke forstås som et forsøg på at erobre eller forhandle dele af en sproglig eller kulturelt/medierelateret LEGO-klods. Ambitionen er at finde 'det litteræres' centrale funktioner. Siden kan det så belyses, hvordan et samspil kan finde sted med 'det sproglige' og 'det kulturelt/mediale'.

## Litteratur

*Encyklopædien* definerer 'sprog' som »tegnsystemer, hvormed mennesker meddeler sig til hinanden ved at tale, skrive eller bruge håndbevægelser eller mimik«. Det tilføjes, at betegnelsen også kan bruges om »andre former for kommunikationssystemer, fx dyresprog og maskinsprog.« Man skelner mellem mennesket, som evner at bruge tegn i form af symboler, og dyret, der alene er henvist til at betjene sig af signaler. Hvis man med Pil Dahlerup definerer litteratur som »den kunst, der laves ved hjælp af ord«<sup>162</sup>, så må der være tale om en udtryksform, som er forbeholdt mennesker. Selv om fx et ekspressionistisk digt kan bestå af lyde eller 'dyresignaler', er en addition af sådanne tegn først et digt, når de styres eller citeres af en kunstnerisk formvilje. Tilsvarende: Selv om maskiner kan frembringe litteratur, så kan det først ske under forudsætning af, at 'nogen' har lært dem spillereglerne for at producere tekst, hvad enten det skal ligne litteratur eller maskinfremstillet litteratur.

Måske kan man således opfatte 'litteratur' (forstået ud fra den nævnte definition) som noget, alene mennesker kan frembringe, men deraf følger ikke nødvendigvis, at en sådan frembringelse er specielt væsentlig som udtryk for 'det menneskelige'. Det mener jeg nu nok er tilfældet. Men inden jeg vender tilbage med begrundelserne, må vi igen rundt om, hvad litteratur er – det problem, som også Pil Dahlerup strejfer, når hun refererer litteraturteoretikeren David Lodge for at sige, at vi ved alle sammen, hvad 'litteratur' er, men vi kan ikke definere det. Det er, som Pil Dahlerup bemærker, svært at finde træk, »som kun findes i en særlig type tekster og ikke i andre.«

Søger man fast grund under fødderne i *Encyklopædien*, bliver man skuffet. Det fremgår her, at »Ved litteratur forstod man til at begynde med alt skrevet, efter bogtrykkerkunstens opfindelse særlig alt trykt.« Efter 1800, får man at vide af artikelforfatteren Lars Peter Rømhild, besatte især den kunstnerisk udformede litteratur (poesie) og senere den ekspanderende prosadigtning (fiktion) begrebet, som da også kunne bruges om mundtlig litteratur og fra ca. 1970 også om sagprosa, dvs. om tekster, der ikke har kunstnerisk anlæg. Man taler om 'faglitteratur', og mellem denne og 'skønlitteraturen' (som nu i modsætning til i begyndelsen af 1800-tallet omfatter både vers og prosa) anbringer Rømhild den moralsk og religiøst opbyggelige litteratur. Såvidt et kort blik på mangfoldigheden i

det, Rømhild i titlen på en glimrende bog har kaldt *Slags*, og som mere almindeligt kaldes genrer og/eller teksttyper. Jeg bemærker, at det naturligvis er en vanskelighed for udformningen af både en litteraturhistorie og for overvejelsen af 'det litterære' i danskfaget, at kernebegrebet 'litteratur' har haft og stadig har så mange betydninger. En diskussion om det litteræres status er permanent i fare for at blive futile, fordi parterne forbinder noget forskelligt med 'litteratur'. Man bør altså gøre rede for den betydning af begrebet, man anvender. I den forbindelse bør kriterierne overvejes: Skal man forpligte sig på et systematisk, synkront synspunkt: 'hvad er litteratur, egentlig', eller på et historiserende, diakront: hvad har litteratur egentlig været? De to synspunkter forudsætter hinanden gensidigt, så det må blive et spørgsmål om prioritering snarere end om valg. Hvad den synkrone tilgang angår, er litteraturteoriene de rette kildekrifter.<sup>163</sup> I forbindelse med diakronien bliver det spørgsmålet, om man skal relativere, idet man prioriterer den opfattelse af litteratur, som karakteriserer de faktiske trin af dens udvikling, eller man proskriptivt bør prioritere forhistorien til det, vi nu opfatter som litteratur?

### **Synkront/diakront og relativere/prospektivt**

De to valg mellem et synkront og et diakront synspunkt hhv. et relativere og et proskriptivt synspunkt kan pege på forskellige funktioner og interessefelter for litteraturundervisning og -læsning. Der kan være tale om forståelser af litteratur, som kan supplere hinanden, fordi de er forskellige. Mangfoldigheden, som altså delvis er begrundet i de mange betydninger af 'litteratur', er imidlertid ikke egnet til at begrunde, at man overhovedet inddrager litteratur i undervisningen. For at komme videre i diskussionen, må man vælge, hvad der skal gives højst prioritet i sammenhængen, og hvad der dermed må antage rollen som afhængig variabel. Bag de to slags modsætninger ligger den mellem objekt og subjekt – i forhold til det diakrone synspunkt er det synkrone på tekstens (objektets) præmisser, ligesom tilfældet er det for den relativere historicitet sammenlignet med den proskriptive.

Modsatningen synkron/diakron: Den konkrete hensigt med at inddrage litteratur i skoleundervisningen har siden gennembruddet af nykritikken først og fremmest været at dygtiggøre eleverne i

forhold til teksternes immanente universer, mens Vilhelm Andersen og den idealistiske historisme søgte at give kulturel og historisk forankret horisont, herunder psykologisk indsigt via fokuseringen på forholdet mellem forfatterliv og værk. I det historiske stræk, som karakteriseres ved nykritik og nærlæsning, har altså objektet og synkroniciteten primat i forhold til den diakroni, som i form af danskfagets oprindelige 'filologiske paradigme' holdt sprog og litteratur sammen og endnu ikke havde problematiseret forholdet mellem dem.

Modsætningen relativ/proskriptiv: På den ene side står en historicitet, der mest er på materialets præmisser, på den anden en historicitet, som vel anerkender materialets historiske beskaffenhed, men mest er på fortolkerens præmisser. Set fra sidstnævnte position er det ikke interessant nok, at noget 'har været', hvis dette 'noget' ikke uformidlet kan bruges af den 'nogen', som først og fremmest er interesseret i at høre sin egen forhistorie: 'Hvordan blev jeg mig?' Den relativiserende historisme var, forankret i materialhistorie og institutionsteori, part i opgøret med (men også videreførelsen af) den immanente tekstlæsning. Resultatet blev bl.a. det brede, historisk perspektiverede litteratur-/tekstbegreb. Problemet i forhold til 'det litterære' i mere snæver forstand er, at dette kun vanskeligt lader sig legitimere som andet end én slags kulturelle levn blandt mange andre – og ofte mere udbredte. Gennem de sidste 10-år synes den relativiserende historisme på vej til at blive afløst af en mere pragmatisk, proskriptiv tilgang til historien, herunder litteraturhistorien. Denne udvikling afspejles i interessen for postmodernisme, dekonstruktion, readerresponse mv. Resultatet er en prioritering af læseren som instans for læsningen, altså en subjektivisme, som kan forekomme så påtrængende, at det vel er nødvendigt at pege på, at subjektinstansen har spillet en rolle hele vejen fra Vilhelm Andersen-modellen trådte på scenen med reformen i 1903-06. Det nye er, at subjektet har flyttet sig.

### Subjektets positionsforskydning

Den faghistoriske udvikling gennem de sidste 100 år kan opfattes som en forskydning fra forfatter via værk til læser. Der sker en overgang fra en *interesse for forfatteren* konkretiseret i en ret overfladisk, reproduktiv læsning af teksten<sup>164</sup> via en *interesse for tekster, genrer, strukturer*

mv. med marginal inddragelse af ekstratekstuelle oplysninger, men med læreren som den 'store tekstlæsningsmester' til læserens interesse for *læseren*, i nærværende tilfælde: elevens interesse for sin identitetsetablering. Her har eleven langt mindre at lære af den skarpsindigt læsende, (halv)gamle dansklærer end tilfældet var en generation tidligere. Modstanden mod at læse Ribbjerg på Vestre Borgerdyd kan blot ses som en etnisk relateret variant af samme sag. Denne form for avanceret læsetræning kan ikke ret godt adskilles fra dannelsesprocessen, og selv i faser med nedtoning af historiciteten er den stadig koblet til de interpersonelle relationer.

Man kan gennem dette århundrede iagttage en interessant forskydning i litteraternes prioritering. Hvor Georg Brandes og Vilhelm 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 med forskydningen i retning af at fokusere 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.

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 J.P. Mynster, N.F.S. Grundtvig og Søren 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.

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 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 ideer? 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 friktion og samtale mellem teksten og 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 etablerer i forhold til (den del af) teksten.

Til det andet spørgsmål kan man svare, at en sådan selvindespærring er i modsætning til selve ideen i *humaniora*, som jo søger at bringe individet til at kende sig selv ved at gennembyrde og forstå sine erkendelsesgrænser. Det er hårdt arbejde, men *humaniora* må bestandig – i tid og rum – 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.

Der har i hvert fald 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.

Når den vilhelmandersenske relation liv-værk erstattes med poststrukturalismens relation tekst-læsertilværelse får vi eksponeret læseren, der modsat de fleste forfattere er levende og til stede 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 kombination af en tekst, en læsesituation og et læserliv, som måske er forvirret og i hvert fald uden konklusion.

Dansk bør efter min opfattelse fortsat være et sprogligt og litterært fag. I den undervisningsmæssige omgang med litteratur må man agere på den præmis, at en forskydning til fordel for relationen mellem tekst og læser har fundet sted, men at man ikke med henvisning dertil bør opfatte avanceret tekstlæsning som litterær, kunstnerisk produktion. Videre 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. Klienter er der nok af.

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 – alt det man også forbinder med humaniora i brug, tekstlæsning inklusive.<sup>165</sup>

Gennem alle tre faser i faghistorien har litteraturlæsningen haft subjektet og 'det menneskelige' i centrum, og i alle tilfælde har den pædagogiske formidling været det afgørende for succes: hos Vilhelm Andersen den direkte læseoplevelse og perspektivering ind i de individual- og nationalhistoriske rum; hos nykritikerne overskridelsen af den direkte læseoplevelse til fordel for en 'demokratisk' systematisk diskussion mellem elever og læreren om 'sandheden i teksten'; aktuelt drejer det sig om identitetskonstruktion med teksten som redskab. Selv om tekstens art og kvalitet spiller en rolle i alle tilfælde, er forhold af den slags altså underkastet de betingelser og funktioner, teksten gives af den institutionelle sammenhæng, hvori den forbruges. Teksten ændrer ufrivilligt funktion, for ordkunst skabes i modsætning til didaktiske læsestykker ikke med henblik på litteraturpædagogiske aktiviteter. En undtagelse kan være de egne strofer, som A. Arnholtz anførte i verslæren som eksempler på ellers yderst sjældne versformer; en anden, mere aktuel, kan være den såkaldte Ritter-Sport-Digtning.

I forbindelse med nykritikken og senere dermed beslægtede teknisk orienterede læsestrategier finder vi den højeste grad af objektorientering. I den sammenhæng var elevernes reaktion klar: Hvorfor skal danskundervisningen ødelægge litteraturen, dvs. stille sig på siden af den umiddelbare og ofte identifikationsorienterede læsning. Det skal jeg komme ind på i forbindelse med det fænomen, som Ortega y Gasset har kaldt 'menneskets fordrivelse fra kunsten'. Først et par ord om den subjektorientering, som hele vejen gennem faghistorien siden 1903-06 har været dominerende under forskellige former. Vilhelm Andersens bevidsthed var ikke forankret i samtidens tidlige industrisamfund og storby. Hans helt var Poul Martin Møller, som han gjorde til individual- og nationalhistorisk paradigmefigur (jf. hans brug af genrerne monografi og litteraturhistorie). Med dette valg blev en linje lagt, som var mere harmonisøgende, end hvis fx Georg Brandes' samtidige forbilleder fra *Hovedstrømninger*, de 'unge' europæiske digtere og deres danske sidestykker, havde været udpeget til rollen.

Siden præromantikken insisterer på originalitet og nybrud ('lamp') og dermed opgør med kulturen forstået som efterligning ('mirror')<sup>166</sup>, har digtning og dannelse imidlertid været tæt forbundne, også hvis digtningen var oprørske i social eller psykologisk betydning. Teksten ændrer tjenestested, når den bruges i skolestuen. At der har været tale om et aspekt vedr. etablering af nationalstaten er vigtigt, men det har at gøre med forestillingen om de særlige livsbetingelser (jf. J.J. Rousseau og senere H. Taines teori om race, miljø og moment). Man kan ikke aflive litteraturundervisningen med henvisning til, at nationalstaten er i opløsning. Litteratur har sandt nok været i tjeneste i projekt 'nation building', men det udtømmer ikke de muligheder, den rummer. Desuden er både kanon og nationalstat udsprunget af noget tredje: en søgen efter paradigmatisk dannelsesmønstre på det tidspunkt, hvor den ortodokse tro på bibelteksten måtte melde pas, dementeret som den var af arkæologi, sprogvidenskab og historie.

Det man kan kalde 'nyere litteratur' (fra og med Johs. Ewald) har at gøre med denne udkastethed og orienteringsløshed, som nutidens unge bestemt ikke har som specielt vilkår, selv om det er blevet en myte. Med brug af Aage Henriksens udtryk kan man tale om en søgen efter 'generalsubjekter' – til dem regnede han bl.a. nation, folk og historie. Man kan spørge, om eleverne nu bør have lov til at reducere et par tusind års litteratur (og andre kulturfrembringelser) til potentiel – og oftest ubrugt – dieselolie til brug i egen lille LUPO-motor. Findes der en 'større motor' – et 'højere' formål eller generalsubjekt – eller er alt gået på gulvet med indlemmelsen i EU etc.? Hvor er lærerne og traditionen henne? Ville det ikke være sundt, at glemme egoprojektet et øjeblik, selv om det kan være svært, når man har været så længe på institution – for begrundelsen for at være der er jo netop, at man ikke kan være del af den 'voksne' cirkulation, man længes efter. Hører det ikke også med til egoprojektet at opleve modstanden fra det anderledes? Før jeg (halvgamle) stiller flere spørgsmål og forarges for meget over de unges smalle reception af de foreliggende kulturelle tilbud, må jeg konstatere, dels at dette projekt har omkring 250 år på bagen, dels at det har været vanskeligt at gøre litteraturlæsningen i skolen 'moderne' i den forstand, som nykantianeren José Ortega y Gasset skrev om i *Menneskets Fordrivelse fra Kunsten*.

### Menneskets fordrivelse

Ortega y Gassets berømte bog fra 1925 (da. overs., 1945) behandler først og fremmest samtidig musik og malerkunst, hvis modernitet den spanske kulturanalytiker forbandt med evnen til at fjerne det menneskelige fra kunsten, således at mennesket kun ved at udvikle en ny, middelbar reception kunne gøre sig modtagelig eller følsom i fht. værket. Projekt simpel indlevelse eller efterfølgelse af forbilleder var slut. Mennesket og dets daglige identifikationsobjekter, inkl. Kronhjorten, var væk fra lærredet, ligesom de medrivende melodier fra wienerklassikken var det fra koncertsalene. Den nye kunst karakteriseres som »letvægt«, fordi den sammenlignet med den gamle, er kommet væk fra »livscentrummet«:

kunsten, der tidligere – ligesom videnskaben og politikken – stod livsaksen meget nær, er vandret ud i periferien. Den har ikke mistet nogle af sine ejendommelige attributter, men den har distanceret sig, den er blevet mere uvæsentlig, af ringere specifik vægt. At stræbe efter 'ren' kunst er ikke, som man for det meste tror, hovmod, men derimod beskedenhed. (s. 81 f.)

I en senere verden, hvis globalisering består af billedkommunikation og musik, kan disse to kunstarters søgen efter det rene udtryk i indadvendte, publikumsfjendtlige laboratorier umiddelbart synes underlig. Ikke desto mindre er det en rigtig iagttagelse, at den abstrakte kunst vendte sig mod den umiddelbare indlevelse. Også, at de billed- og tonesprog, som blev skabt i fravendtheden sammen med inspirationer fra 'primitiv' kunst (som også tidligt blev dyrket af modernisterne) blev ophav bl.a. til de formudtryk, som de mere populære billed- og musikmagere betjener sig af. Der er sket noget i vores hoved med Eckersberg og Mozart, som gør vores nydelse af dem anderledes end umiddelbar. Historien står imellem. Hvad auktionscentre nu kalder 'klassisk moderne', er ligesom masseproduceret moderne design i fx IKEA en del af fordrivelsen af den menneskelige følsomhed fra kunsten. Vi har i ét langt opgør med klunketiden vænnet os til at vandre fra hjemmet – der ideelt set skal se ud som på Vilh. Hammershøis lærreder fra Strandgade i København med 1600-talsstuernes stramme, hvide og grå paneler og

vindueslysninger, hvor en kvinde står med ryggen mod beskueren – til kontorer med så gennemført minimalisme, at deres indehavere til sidst overlades til den bærbare i et multifunktionelt, identitetsløst rum. Imens investeres »den menneskelige følsomhed«, som seriøs billedkunst og musik længe har afvist, husdyr, som nu meget praktisk kan købes i form af multisensorudstyrede robotter. »Man kan putte lorten ind igen«, lød teksten (citeret efter hukommelsen) til *Politikens* vittighedstegning af en sådan robothund, fremstillet som julegave, 2001. Folk, som for ikke længe siden var forargede over syltede hundehvalpe, guldfisk i blender o.l., kunne få noget at tænke over. Fx ville det være nærliggende at koble noget i human forstand væsentligt til den fordrevne »menneskelige følsomhed«, som Ortega y Gasset identificerede.

### Behov og genrer

Følsomheden er der. Massemedierne, trykte som elektroniske, tilbyder os daglig masser af muligheder for at kildre den uden at det bliver farligt for alvor. Det hele kan skæres efter fastlagte formmønstre og netop derfor nå os worldwide. Journalister og andre mediefolk kalder sådanne kommunikationsenheder 'historier'. Hans Hertel har skrevet om menneskets behov for historier, og den fiktive eller fiktiviserede beretning kan blive en læsersucces, uanset hvad den handler om, hvis den bæres af 'human interest' – »menneskelig følsomhed«. Selv om man her kan se samme tendens til dyrkelse af 'renhed', som Ortega y Gasset fandt hos malere og komponister, så kunne denne ikke have skrevet en bog med samme klarhed om samtidens litteratur, endog ikke om den kunstnerisk bevidste modernistiske litteratur. Vel har man også her drevet eksperimenter af betydelig vægt, men romanen har overlevet, trods mange forsøg på at erklære denne genre for død. Historietrangen er for stor, og den kan, som vi ved nu tilgodeses i mange medier, men den har i litteraturen været så vigtig en faktor, at selv alverdens Hollywood-produkter har måttet dele kampen om publikums gunst og ofte har måttet formidle, hvad litteraturen tidligere havde præsenteret.

Romanen er som bekendt en ung genre, som har suget træk til sig fra de tre klassiske skønlitterære genrer: epik, lyrik og drama. Det episke er 'historien', plottet eller den spænding, som driver læseren mod 'den lille død', der ligger i at få det overstået. Lyrikken

er de passager af stemning, der ofte ligger indfoldet i skildring af landskaber, vejrlig, personer, påklædning etc. Ældre romaner af den lange slags er ofte forkortet de steder, hvor tidens læsere kunne drømme videre. Forestillingen om 'tekstens huller' er bestemt ikke noget, nutidens receptionsforskere som W. Iser mfl. har fundet på. Moderne læsere foretrækker huller i plottet og ikke mindst i det dramatiske, opførelsen af plottet i form af replikskifter, som i dansk litteratur siden Herman Bang har kunnet rumme mere mellem end på linjerne.

Det er min påstand, som jeg yderligere skal begrunde, at dramaet er den litteraturform, som har størst bevågenhed i nutiden. I lighed med romanen kan den indoptage momenter fra de to andre fiktionelle hovedgenrer. Det er den litteraturform, som i ringest grad fordriver det menneskelige, i og med at det normalt kræver mennesker på scenen, her og nu, mens det opleves. Dramaet er et personaletungt litterært udtryk, som også af andre grunde end økonomiske er mere resistent i forhold til kunstneriske eksperimenter end andre. Men dramaet er også den litterære genre, som har den største medietransport – først og fremmest gennem de elektroniske medier, hvor selv musikken må gengives i billeder som sceneperformance. Selv om drama i snæver forstand læses mindre i gymnasiet end lyrik og epik, så kan man hævde, at dramaet dominerer en ungdomskultur, hvor det gælder om selv at være på, helst hele tiden.

Dominansen skyldes generelt, at undervisningssituationen (ikke mindst klasseundervisning med lærer / elevdialogen som bærebølge) kan anskues som et drama, hvor en given problemstilling 'opføres'. Hvis eleverne lærer noget i deres lange institutionstilværelse, er det at afkode dette drama. Mere specifikt indebærer dette, at den øvrige litteratur eksisterer i klasserummet som en tekstuel forankring for denne dramatisering, som derved griber ind på metaniveau med sine genrekarakteristika i den analyse og fortolkning, som er på undervisningens eksplicite dagsorden.

Menneskets fordrivelse fra kunsten har været et svært projekt i forbindelse med litteraturen, ligesom det vil være yderligere vanskeligt i forbindelse med undervisning i litteratur. Det er på tide at nuancere på baggrund af de just nævnte eksempler på det næsten alt for menneskelige i forbindelse med litteraturen. I anvendelsen af et sprog, der refererer til vort dagligsprog og dermed til vore

erfaringer og udtryksmuligheder, ligger der en præmis, som gør litteratur mindre abstrakt end fx brugen af toner og farver, og som også gør det vanskeligere at fremstille kunstværker, der primært virker på baggrund af deres undersøgelse af egne kunstneriske virkemidler, formsprog etc., således som det er kendt i fx musik og billedkunst. Vi har historisk haft lettere ved at acceptere et læred uden kronhjort end en roman uden handling eller beskrivelse af genkendelige steder, personer, følelser, handlinger etc. Noget sådant bliver ikke en skildring af absurditet, men absurd i sig selv.

At 'litteratur' består af ord, som illuderer og på anden måde refererer til liv, forekommer at medvirke til, at denne kunstform ligesom 'dannelse' og 'dannelse ved læsning af litteratur' i særlig grad synes at være tæt knyttet til 'det menneskelige'. Det må jeg her nøjes med at postulere. Hvis det er rigtigt, indebærer det imidlertid ikke, at litteraturen så kun skulle være leveringsdygtig i 'forbilleder', som skal annammes ved identifikatorisk læsning. Litteraturen var faktisk tidligere end maleriet og musikken kommet langt i retning af at udstille det menneskeliges fortrængning, jf. de dårskeer, splittelser, antihelteberetninger osv., som den har rummet siden begyndelsen af 1700-tallet. Det splittede, uafsluttede osv. var netop karakteristisk for det opgør med klassikkens reproducerende litteraturforståelse, og hvis litteraturen kunne vise forbilleder i etisk henseende, var det i form af negativer. Man har altså i princippet den samme overgang til moderniteten, som kendes fra andre kunstarter, men den foregår med en brydsomhed, der signalerer litteraturens særlige relation til 'det menneskelige' på godt og ondt, og som derfor kan give argumenter for at prioritere 'litteratur' højere end andre kunstformer i forbindelse med den formaliserede dannelses- og uddannelsesproces, også uanset at de unge i deres fritid fx bruger mere tid på musik.

Jeg udnævnte dramaet til vor tids prægnante litterære form og nævnte, at det er den af hovedgenrerne, hvori det menneskelige i ringest grad er fortrængt. Man kan nu vende synspunktet. Det hævdes, at de unge kun i ringe grad beskæftiger sig med læsning, men det er formentlig ikke korrekt, for børn og unge læser ganske meget, ligesom de også bruger tekstrelaterede medier en del. Når synspunktet alligevel har relevans, skyldes det, at læsningen ikke altid er forpligtet på tekstens præmisser, men måske snarere på

institution og situation. De unge er ikke først og fremmest publikum. De forbruger og skaber selv i samme bevægelse, idet de selv spiller rollerne på arenaer, hvor konsekvenserne af fejlvalg o.l. ikke viser sig. Arenaerne kan være elektroniske spil med identitetsbærende roller og en elektronisk død som eneste konsekvens. Det kan også være arbejdet i uddannelsessammenhænge, hvor de unge afkoder deres omgivelser og eksperimenterer med deres identitet – og bl.a. ved hjælp af litteratur – men hvor de egentlig ikke er forpligtet på interessen for i andet end metafortolkningen af det spil, som teksterne indgår i, og hvor de selv har en magt, som de ville være foruden hinsides skolens beskyttende mure og præmisser. Hvis dette har noget på sig, er brugen af litteratur i undervisningen systematisk set kommet nærmere på brugen af litteratur i andre sammenhænge, i og med at den tydeligt er led i et socialt og psykologisk spil, som også drives af erkendelsestrang på mange planer. Inden en uddybning af dette, skal vi tilbage til selve definitionen af 'litteratur'.

### **Hvad er så litteratur?**

Nu er der givet eksempler på inklusiv forståelse af 'litteratur', fx som den fællesmængde, der afgrænses ved sammenstykning af mange tidsaldres forståelse af fænomenet. Dette kan være brugbart i visse sammenhænge fx i forbindelse med en kulturhistorisk orienteret litteraturhistorie eller en tilsvarende anlagt litteraturundervisning. I nærværende anledning, hvor subjektorienteringen ikke lader sig tage af dagsordenen, er det imidlertid nødvendigt at kunne argumentere for en mere afgrænset mængde litteratur, som i særlig grad er væsentlig, mens andre former så kan være beslægtet i større eller mindre grad.

Jeg har nævnt Møller Kristensens og Billeskov Jansens bud på litterær teori. Pil Dahlerup ligger nærmest ved Billeskov Jansen og fremlægger sin systematik i optakten til litteraturhistorien som en udbygning af den korte definition, der pointerer 'ordets kunst'. Udbygningen sker ved inddragelse af tre kriterier, som alle kan være mere eller mindre tilgodeset, således at tekster kan have 'litterære træk' uden at falde ind under den centrale gruppe. Definitionen lyder: »Litteratur er eksistentielle problemstillinger udtrykt i et fiktivt univers og i et kunstnerisk udarbejdet sprog« – eller mere teknisk: »Litteratur er en diskurs, hvis niveauer primært er eksistentielle,

fiktive og kunstneriske.« (s. 21) Pil Dahlerup diskuterer den nærmere forståelse af de tre kriterier, både hver især og som grundlag for en samlet forståelse af dansk litteraturhistorie. Det sidste kan sammen med Møller Kristensens og Billeskov Jansens tilsvarende overvejelser, tages frem til videre diskussion i udvalget, for vores opgave i forbindelse med litteratur minder på visse punkter om disse autores.

Den lange definition differentierer ikke mellem skrift og tale og således lægger den ikke vægt på den etymologisk baserede forståelse af 'litteratur'. Videre kan der opstå en del problemer for den såkaldte centrallyrik, hvorom man kan sige, at der upåtvivlelig er tale om eksistentielle problemer og kunstnerisk udarbejdet sprog, men ikke om fiktion. Endelig står det tilbage i nogen uklarhed, hvad man skal forstå ved 'kunstnerisk' udarbejdet – her starter en diskussion om diakroni/synkroni mv. af samme slags som i forbindelse med 'litteratur', men Pil Dahlerup søger længe at holde sig til den førromantiske opfattelse af kunst som en raffineret variant af håndværket og kommer derfor ikke umiddelbart ind i romantikkens problemstillinger knyttet til selvrealiseringen via det unikke, genuine og evt. geniale udtryk. Hvorom alting er, så er 'fiktivitet' og dermed forestillingen om det, der ikke er (svarende til fx konjunktiv, kontrafaktisk historie etc.), et væsentligt træk ved især epik og drama, ligesom det gælder for samtlige tre skønlitterære hovedgenrer, at de kvalificerer sig gennem en sprogbrug og genreanvendelse, som forholder sig opmærksomt til sig selv.

Det er ikke det smukke og helstøbte, der er afgørende, for formmønstre er gennem flere hundrede år blevet destrueret for at afgive æstetisk kraft. Det vigtige er den indbyggede forestilling om formen og evt. om dens destruktion, altså refleksiviteten. Blandt Pil Dahlerups tre kriterier står uden tvivl det eksistentielle som det overordnede. Det kan ikke stå alene, men det er herfra kaldet på formsproget og/eller fiktiviteten udgår. Hvis man på baggrund af disse bemærkninger skulle foreslå en ny version af Pil Dahlerups lange definition på 'litteratur', kunne det være: »Litteratur er eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende (skrift)sprog og ofte henlagt i et fiktivt univers«.

Jeg nærer ingen illusioner om dermed at have etableret en modsigelsesfri definition, men jeg håber at have udpeget et centrum



for 'det litterære', som bl.a. danskundervisningen bør prioritere. To præciseringer kan her være relevante: For det første, at undervisningen i litteratur må medreflektere, at både teksten og dens genopførelse i klassen – og samspillet dem imellem – kan være genstand for den eksistentielle virkelighedsforankring og -afprøvning. For det andet, at min forståelse af det kunstneriske arbejde forholder sig inklusivt til, hvad jeg senere vil kalde den æstetiske fase eller epoke, dvs. til romantisk kunstopfattelse. Det er vigtigt for i det hele taget at kunne historisere opfattelsen af kunst, men også fordi de moderne unges arbejde med deres identitet på flere måder minder om den, som karakteriserer romantik og efterromantik.

### 'Det menneskelige'

At 'det eksistentielle' eller 'det menneskelige' formentlig er et væsentligt træk ved 'litteratur', måske det mest væsentlige, skal jeg belyse lidt nærmere for at søge at etablere en bevidstheds- og litteraturhistorisk trinrække i det litterære materiale, som umiddelbart må anses for danskfagets centrale, og for at opstille systematiske basisbegreber for de 'måder', som denne litteratur kan have 'det eksistentielle' på. Den mest basale eksistentielle problemstilling, som mennesker har forholdt sig til i 'litteratur', vedrører formentlig spørgsmålet om 'det heles' oprindelse. Kosmologier kendes fra enhver højkultur, hvor de som oftest er skriftfæstet tradition.<sup>167</sup> Der synes at være tale om variationer over samme tema. En anden genre i samme sammenhæng er mytologierne, der som fx Villy Sørensen har gjort det med den nordiske i *Ragnarok* og den græske i *Apollons oprør*, kan kobles til den enkeltes drømme og psyke via Jungs forestillinger om det kollektivt ubevidste. Noget tilsvarende gælder de store kulturbærende myter, hævdes det på samme præmisser. Uden at lade sig tvinge ind i en metafysisk tåge, kan man hævde, at disse episke forløb i hvert fald afspejler de i virkeligheden ganske få kendte grundtyper af historier, som den menneskelige fantasi har kunnet frembringe og søge at orientere sig i sin omverden gennem. Med eller uden Jung er der grund til at stifte bekendtskab med sådanne beretninger, der altså ikke handler om, hvordan menneskene blev skabt, men om hvilke historier menneskene kunne skabe for at forstå. Til sådanne episke grundformer findes der også dramatisk-lyriske i form af rituelle påkaldelser, ofte udført til musik og dans. Sven Møller

Kristensen lagde i *Digtningens teori* netop vægt på digtningens rytme og andre lydlige aspekter som de primært konstituerende, hvorved han understregede vigtigheden af at inddrage den eksplícitte og iboende mundtlighed i forståelsen af 'det litterære'. Sammenlignet med den kultiske, kollektive og højtlydende affære, som litteraturanvendelse kunne være, og som vi kan følge frem til nutidens rockkoncerter, kan man fristes til at tro, at 'litteraturlæsning', forstået som den enkelte læsers tavse syssel, er en ret ny foreteelse, knyttet til protestantisk indadvendthed og borgerlig arbejdsomhed. Sådan er en del af sandheden, men ikke den hele, for allerede i oldtiden havde man tavs læsning.<sup>168</sup> Den stillesiddende læsning har bestemt sine erkendelsespointer og traditioner, men der har allerede i oldtiden været flere måder at bruge litteratur på. Også den, som man kan benævne 'genopførelsen', har nær forankring i det forhold, at litteratur er eksistentielt forankret og forpligtet. Den findes nu i form af det sociale og psykiske spil i klasserummene med litteraturen som vehikel, men har traditioner, der rækker tilbage til oldtidens anråbelser og rapsodernes fremførelser af de ældste episke beretninger, som vi siden har fået skriftfæstet.

Dansk litteraturhistorie er som bekendt kort. Grænsen bagud afhænger af kriteriet, men hovedforløbene ligger under alle omstændigheder mellem Holberg og os. Det religiøse tilsnit langt op mod vor tid er prægnant. Fra slutningen af 1700-tallet udfyldes de tilsvarende psykiske rum som hørende til mennesket, processen er i høj litteraturen fortsat med modernismen, der i museal form skabte de andre, hvor mennesket kunne beundre sin skaberkraft. Måske røg 'det menneskelige' ud eller blev udstillet som mærkværdigt, men mennesket kom tilsyneladende paradoksalt i centrum for kunsten, både som motiv og mål, og det fik realiseret sin frihed i og med muligheden for som Skaberens stedfortrædere at agere i det nye domæne, 'det æstetiske'. I en proces, som udspringer af kunstens emancipation fra religion og samfundsnytte fra slutningen af 1700-tallet, vikler den sig ud af det sande (religionen og senere videnskaben) og det gode (etikken og samfundsnytten etc.) for at etablere sig i det skønne. I den sammenhæng udvikler æstetikken sig som teori og del af filosofien, jf. også A.G. Baumgartens skelsættende afhandling: *Filosofiske betragtninger over forskellige træk ved digtet*, 1735, da. overs. 1968.

For Imanuel Kant, som gennemarbejder spørgsmålet grundigt, og Fr. Schiller var netop 'det æstetiske' tegn på 'det menneskelige' etablering i egen ret. Sidstnævnte skriver i ét af de breve, som er udgivet med titlen *Menneskets æstetiske opdragelse*, 1795, (da. overs., 1970):

Derfor må man give *dem* fuldstændig ret, som med henblik på *erkendelse* og *holdning* erklærer det skønne og den stemning, det hensætter vort sind i, for ganske indifferent og ufrugtbar. De har fuldkommen ret, thi skønheden leverer simpelt hen intet enkelt resultat, hverken for forstanden eller for viljen, den tjener intet enkelt, intellektuelt eller moralsk, formål, hjælper os ikke til at opfylde en eneste pligt og er, med ét ord, lige uskikket til at begrunde karakteren og til at oplyse forstanden. Den æstetiske kultur bestemmer således overhovedet ikke et menneskes personlige værdi eller dets værdighed, for så vidt denne kun kan afhænge af det selv, og der er ikke opnået andet end, at det nu *ad naturlig vej* er blevet muligt for dette menneske at gøre sig selv til det, det vil – at friheden til at være, hvad det bør være, er givet det fuldstændig tilbage. (s. 90)

Ovenstående punktnedslag synes at bekræfte, at 'det menneskelige' er centralbegrebet i 'det litterære' og dermed overordnet de to begreber, som her kort kan kaldes 'det reflekterede sprog' og 'fiktiviteten'. Derfra kan man gå videre til konklusioner vedr. historiske og systematiske basisbegreber forstået som begreber, der minimalt bør være strukturerende for og resultat af litteraturundervisningen. Inden da må jeg forudskikke, at kronologiske og systematiske begreber altid i æstetikken har stået i et forhold til hinanden, som ikke var skarpt afgrænset. Hvor en sådan skarpt skåret indbyrdes relation er søgt etableret, som hos Heiberg og Hegel, passede det æstetiskes historiske virkelighed ikke til systemet. Når jeg alligevel vover forsøget, sker det i erkendelse af systemets blinde pletter, og fordi det har langt lavere ambitionsniveau end at postulere at kunne dække de æstetiske formers konkrete, historiske udvikling.

For det første er der kun tale om vores litteraturs korte historie, for det andet er der som nævnt tale om basisbegreber, der i alle tilfælde må nuanceres før de gøres operationelle i den analytiske og

pædagogiske praksis. Vedr. kronologien foreslår jeg et skel mellem tre faser eller epoker:

- 1) *Den føræstetiske*, hvor 'det litterære' – mere end andre kunstformer – er i tjeneste hos 'det sande' og 'det gode'. De bevidsthedsmæssige bevægelser og psykiske rum er her ofte forskudt til erkendelsesprocesser, hvis eksplicite mål er religiøst. Menneskeligheden har altså et formål og har endnu ikke sit ' eget' frirum, det æstetiske, til trods for at mennesket skaber kunst, religiøs eller ej, med højt sofistikerede æstetiske hjælpemidler.
- 2) *Den æstetiske*, hvor store dele af kunstarterne netop erobrer 'det kunstske' , og hvor vi i visse dele af litteraturen ser noget tilsvarende (ofte under benævnelsen 'Poesie'), men hvor det litteræres særligt snævre kobling til det 'sande' og 'gode' viser sig i, at litteraturen ikke gestaltes som kunstske sprogbjækkter eller fantasistyrede fiktionsverdener. Det æstetiske findes sandt nok som autonomi, men oftest kun som elementer, motiver, sansninger etc. altså som indlejringer i værkerne. Dette gælder tydeligst i den 'urene' og dengang nye genre romanen, hvor enkelt personer o.l. kunne være 'det æstetiske' bærere.
- 3) *Den moderne*. Fordrivelsen af denne autonome menneskelighed gennem destruktion af skønhed, nydelse, harmoni osv. findes som tendens i modernistisk litteratur fra og med naturalismens dyrkelse af det hæslige, af problemer og af anden tristesse, som trænger sig ind i den såkaldt skønhed litteratur. Det er imidlertid fremgået, at fordrivelsen har sin egen art i litteraturen, lige som 'det æstetiske'. Det rum, hvori 'det menneskelige' isolerede sig (og hvori det partielt slap for at måtte opfatte sig som skabt af og underkastet en guddom) udvides i fase 3, hvor 'det menneskelige' drives ud af sin hule – og måske af kunsten – for selv at agere, så enhver nu er sin egen guddommelige skaber. Man har ikke længere behov for en eftersøgning af forbilleder i digterværkerne, man kan selv opføre rollerne og antage identiteter, der afprøves og udskiftes i et magtfrit rum, som Habermas kan henlægge til samfundet i mere bred forstand, men Schiller måtte holde på plads i teksten som dens kunstske eller det kunstske.

De tre epoker skal have bedre navne og hver især specificeres i perioder, i forfatterskaber af prototypisk art, i tætte læsninger af enkelttekster etc. På den vis vil de formentlig kunne bruges som kronologiske basisbegreber, fordi de tager afsæt i 'det menneskelige' og inddrager både det sproglige og det fiktionelle på en måde, der kan være øjenåbnende. I den sidste fase med rollespil, nyskrivning etc. får fx 'TEKSTEN' og 'SPROGET' en helt anden status.

Vedr. de systematiske basisbegreber vil jeg ligeledes foreslå en tredeling med henvisning til måden at forvalte 'det menneskelige', 'sproget' og 'fiktiviteten'. På baggrund af det ovenstående kan det ikke være overraskende, at jeg foreslår de tre hovedgenrer (epik, lyrik, drama), fordi man på baggrund af dem kan udskrive en slags kontrakter (normer for læserens forventninger), som er overgribende i forhold til værker, forfatterskaber, perioder etc.<sup>169</sup>

Umiddelbart kan jeg se tre indvendinger mod at anvende en genresystematik:

Man kan opfatte den som nærmere knyttet til skriftlig end til mundtlig litteratur. Den indvending holder ikke for en nærmere prøvelse, og der vil desuden i mange typer af litteratur være indlejret skriftlighed og mundtlighed i flere lag, hvad enten denne litteratur fremtræder skriftligt eller mundtligt. Tænk på en skreven sang, der synges på en scene efter det komedie-manuskript, som den indgår i ...

Man kan videre opfatte genrekategoriseringen som en kamufleret kronologi. At der er tale om koblinger mellem systematik og diakroni, vil Heiberg, Hegel og andre skrive under på, uden at de ville tale om identitet. De mente, at visse genrer var stærke og karakteristiske i visse trin af kronologien, men havde som nævnt svært ved at få pengene til at passe. De kunne heller ikke enes om, hvorvidt det lyriske kom før det episke eller omvendt – i forfatterens og verdenskulturens udvikling – to niveauer, som de opfattede som ensdannede. Selv om det formentlig er rigtigt, at der ikke kan skelnes helt skarpt mellem de to betragtningsmåder, så vil jeg mene, at man bør anvende genresynspunktet som ét af flere relevante synspunkter alene af den simple grund, at der ikke er andre med større forklaringskraft. Endog i perioder, hvor formmønstre som i den sene modernisme kun er til stede i form af negation, må man arbejde med et genrebegreb for at se, hvilke normer, som brydes med hvilken effekt.

Endelig kan man opfatte genrekategorien som en forskydning af diskussionen om den foreliggende litterære tekst til et ukontrollabelt, psykisk niveau. Billeskov Jansen skriver således i sin *Poetik* om motiv som en sådan prætekst modsat realisation og måler ikke blot den æstetiske kvalitet af en given tekst på dens overensstemmelse med på forhånd eksisterende genrekrav (som Heiberg), men især på dens realisering af det skabende individs motiv. Således finder han ofte flere tekster hos en given forfatter, hvori dennes motiv er realiseret mere eller mindre fuldendt. Til den type indvending, som bl.a. har været aktualiseret, da Billeskov Jansen udgav *Danmarks Digtekunst* (jf. Ernst Frandsen i *Orbis Litterarum*), kan man anføre, at genresynspunktet ganske rigtigt forudsætter noget 'før' teksten, men dette 'noget' kan jo være erfaringsbaseret som forløbet i en Holberg-komedie. Det behøver således ikke at unddrage sig diskussion.

### Litteraturlæsning

Jeg har nu prøvet at forholde mig til, hvad kernen egentlig er i 'det litterære' – systematisk og historisk – eller hvad 'det litteræres' ydre afgrænsninger er. Resultatet blev en bestemmelse af 'det litterære' ved primært 'det eksistentielle', sekundært 'den sproglige refleksion' og tertiært 'fiktionaliteten'. Desuden har jeg forholdt mig til etableringen af en 'indre' ordning af det stof, som fjernt eller tæt står i relation til 'det litterære' og som derved får dette til at fremstå som en mangfoldighed af forskellige normer. Formentlig er vi langt hen enige om, hvilke ordnende overbegreber, vi kan lægge hen over mængderne af skriftlig og mundtlig litteratur. Her er argumenteret for to sæt begreber: Det diakrone skel mellem: prææstetisk, æstetisk og moderne litteratur, og det synkrone mellem: episk, lyrisk og dramatisk litteratur. Vi må gå et trin videre, for problemstillingen vedrører ikke litteratur, men litteraturbetragtning eller anvendelse af litteratur, mere specifikt anvendelsen af litteratur i pædagogiske sammenhænge.

Det fænomen, vi i udvalget skal mene noget fornuftigt om, er ikke litteratur 'an sich', men ditto 'für uns'. Her kan man både have brug for en faganalyse og for en litteraturanalyse. Ved førstnævnte forstår jeg en analyse af litteraturanvendelsen, som ofte vil finde sted inden for rammerne af et fag. Vi skal altså (også) forholde os til det metaob-

jekt, som man kunne kalde 'teksten i sin opførelsessammenhæng i undervisningen'. Jeg har her tidligere nævnt, at den faghistoriske udvikling har bevæget sig fra forfatterorientering via tekstorientering til læserorientering i beskæftigelsen med litteratur. Man kan naturligvis – også nu – bryde med tendensen, men det er rimeligt nok at være opmærksom på de tre typer af tilgange og dermed at indlemme de tre begreber i vores mini-vokabularium. Gør man det, kan man på bevidst måde øve sig i at orientere sig på de tre måder i forhold til en given tekst – som del af den forholden sig til tekster, der sker i undervisningssituationen.

Vi har også brug for at mene noget om analyse af litteratur. Smukt, om det kunne ske i forlængelse af de øvrige overvejelser. Ligeledes, om vi kunne bevare den pædagogiske styrke, som førte såvel Vilhelm Andersen som nykritikerne til sejr (og som beroede på, at de tænkte og handlede ud fra metaniveauet), men således at vi udnytter den eksisterende viden om, hvordan unge lærer i dag – uden dermed at forpligte sig på at stryge dem med hårene. Endelig ville det være godt, hvis vi kunne udvikle et sæt af arbejdsredskaber og begrebsligt forpligtede tilgange, som eleverne kunne annamme gennem skoleforløbet, og som kunne styrke og frugtbar gøre læsningen ved at bære hen over det 'hul' i denne, som befinder sig mellem dens to eksisterende styrkeområder: den tidlige læsetræning og det almene gymnasiums særlige, 'akademiske' læsning.

Siden man opgav formlen 'faderen var præst, moderen sindssyg, ergo skrev sønnen ...' – har litteraturen været leveringsdygtig i sindrige analyser, hvor tekster læses via analoge strukturer skabt til forståelse af fænomener af fx social eller psykisk art. Det kan være særdeles øjenåbnende at sparre én betydningsstruktur med en anden, som er anderledes, men spørgsmålet er, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at næsten enhver analytiker (eller gruppe af sådanne) har sit/deres analogisystem til at reducere teksternes kompleksitet. Det kan synes, som om litteraturanalytikerne søger plads blandt romantikkens genier med deres iver efter et analytisk særsprog. Ville man ikke kunne øge progressionen ved i det mindste at søge enighed om basale forhold? Tilsvarende i skolen: hvis lærerne i dens forskellige dele havde blot tilnærmelsesvis samme forestillinger, kunne man måske som elev komme længere end til hver gang at standse op ved de samme modeller, hentet fra Freud,

Jung eller sommerfugleverdenen. Det må på en fælles basis være muligt at definere en række acceptable mål for læsning og anden beskæftigelse med en række forskellige tekstformer, så der er altså tale om en stræben efter det modsatte af ensretning.

Hensigten er at etablere nogle grundlæggende konventioner om, hvad man kan diskutere på hvilke måder og med den forudsætning, at vi skal bidrage til at sikre de lærende, hvad de har krav på: viden, færdigheder og måske dannelse og studiekompetence (man kunne kalde det: oplysning og erfaring). Sådanne konventioner findes også i kemi og endog i filosofi. Jeg er vel vidende om, at man ikke kan fange alt på den måde, som man kan beskrive en genstand i en kemisk formel, men fordi det er fornuftigt at afprøve, hvor man evt. kan være enige, og hvor langt enigheden rækker. En sådan øvelse for litteraturanalytikere svarer helt til den, underviserne må igennem, når de skal opgave billedet af sig selv som privatpraktiserende til fordel for et billede af sig selv som professionelle.

Romeren Terents (ca. 190-160 f.Kr.), som skrev komedier med rod hos grækerne og foregribelse af nyere, europæisk drama, tillægges udtrykket »homo sum; humani nihil a me alieum (esse) puto« (jeg er et menneske og anser intet menneskeligt for mig uvedkommende). En sådan tilgang til virkelighed, erkendelse og den erkendendes placering i virkeligheden kan også i vores nutid opfatte som et karakteristisk ideal for humanisten.

Bag de seks dimensioner, som SHF har udpeget som karakteristiske for humaniora (den historiske, kulturelle, kommunikative, æstetiske, erkendelsesmæssige og kritiske), anser jeg 'tid' og 'rum' for at være kernebegreber. De to begreber kan bringe dem på samme platform. Kant og Heidegger kan inddrages som vidner på, at 'tid' og 'rum' er kvalificerede i forhold til 'det menneskelige', idet vi bruger dem til at orientere os – i den ekstratekstuelle virkelighed som almindelige dødelige. Begrebet 'handling' skal forstås meget bredt, idet det omfatter både handlingen at orientere sig, at skabe, at læse, at føle, at reflektere – samt at foretage alt det, som kan udtrykkes med handleverber i 'tid' og 'rum', det være sig reale eller fiktionelle sådanne.

'Rum' og 'tid' kan altså formodes 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 der, når man skal drive tekstanalyse. Det samme må gælde, når man skal virke som fagdidaktiker, fordi eleverne i givet fald også må være på platformen. Om den holder, og i givet fald hvor langt, må komme an på analytisk gennemprøvning. To eksempler må her gøre det ud for argument.

### Rum

Omslagstegningen til min bog, *Kierkegaard Made in Japan* kan lede på sporet. Her ses placeringen af de karakteristiske tatami-stråmåtter i et svastikamønster omkring den arne, hvor teen tilberedes under en japansk teceremoni. Temesteren og gæsterne er tæt ved hinanden i den traditionelle tehytte, og alt uvedkommende 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.

### Tid

Også et planlagt Villy Sørensen-projekt anvender de to begreber. Arbejdstitlen er: „Villy Sørensens Tid« og hensigten er – støttet til tidsbegrebet - at udarbejde en større afhandling om forfatterskabet som helhed.<sup>170</sup> Villy Sørensen placeres først i sin tid. Han 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, udgivel-

ser 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 engang blive knyttet til den særlige overgangsfase i det moderne, vi siges at befinde os i. Sidst i århundredet levede 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 vægtingen således variere fra fase til fase.

### **Tid i tekst (tekstinternt)**

Litteratur – både fiktion og nonfiktion – 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. Æstetikens kvalitetskriterium er oplevelsens dybde, kompleksitet og differentiering. Den æstetiske sandhed er stillet tilfreds i og med sansningens oplevelseskvalitet, hvad enten kunstværket så i øvrigt er kaotisk, umoralsk eller ulogisk. Man forbinder flere sansekvaliteter, man associerer på lig-

heder og forskelle af enhver art. Man forbinder i symbolet det konkrete, materielle med det abstrakte, åndelige eller måske uudsigelige. 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 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 en 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 søge at 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 tiden 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 nonfiktive hovedgenrer står her det kritisk-analytiske essay centralt, mens man blandt fiktionsgenrerne finder argumentets hovedform 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. Vise af disse tekster fremtræder umiddelbart som historier, men de hævder en særlig form for almengyldighed, der forudsætter en transcendens. Vise tekster omfunktioneres, fx fra guddommeligt 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 samtidsperspektiv.

*Nutid:* Som en yderligere tidsdimension indgår her Villy Sørensens 'eftersyn', dvs. kritisk-analytiske tilbageblik anno 2000 på forfatterskabets 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. Årtusindskiftets ungdom er den skjulte dialogpartner for både den interviewede og interviewer. For alle tre er tiden en eksistentiel betingelse, formentlig den vigtigste.<sup>171</sup>

I vores 'almindelige' liv i den såkaldte virkelighed, eller i de forestillede verdener, som vi kan bebo i drømme, ønsker, håb og erindringer handler og orienterer vi os i, og vi er i stand til at forstå også disse selvskabte fiktioner ud fra kategorierne 'tid', 'rum' og

'handling'. Spørgsmålet er, om man kan professionalisere og skærpe vores omverdenserkendelse, så den kan bruges i tekstlæsning, herunder litteraturlæsning – og omvendt. Hvis det er tilfældet, er det jo en simpel konsekvens, at man (som så ofte hævdet) har mulighed for at blive klogere som menneske ved at læse og ikke blot bedre til at læse. Tilsvarende skulle man på baggrund af rigge og forståede menneskelige erfaringer kunne blive bedre til at læse. Dermed er en god spiral sat i bevægelse – uden at dette indebærer, at man så tilskyndes til at betragte liv og litteratur som ét fedt. Jeg er ikke færdig med overvejelserne, men mener at have sandsynliggjort, at man ud fra analysekategorien 'tid' kan sige noget væsentligt om: 1) relationen mellem sprog og litteratur som noget, der handler om, virker gennem og henvender sig til 'tid'. 2) relationen mellem den litterære tekst og genren, idet teksternes forløb i 'tid' og tematisering heraf er forskellig. 3) relationen mellem det gode, det sande og det skønne i teksten og dennes relation til disse tre kategorier.

### Forslag

Hensigten med dette essay har været at søge et overblik over litteraturundervisningen på hovedsporet af danskundervisningen, idet jeg især har vægtet den vanskelige fase fra og med slutningen af folkeskolen. Jeg har søgt at argumentere for muligheden af at etablere et nødvendigt og tilstrækkeligt basisberedskab for arbejdet med litteratur i undervisningen med det mål at hjælpe flere til at få mere ud af deres litteraturlæsning både i og uden for skolen. Ambitionen er at fastlægge begreber, som giver adgang til væsentlige svar på centrale spørgsmål.

Jeg opfatter danskfaget som en helhed, der beskæftiger sig med tre fænomener af forskellig skala: sprog, litteratur, kultur. Mellem de tre typer af fænomener er der flere slags forbindelser. Jeg har prioriteret at belyse danskfagets helhed ud fra litteraturen som fænomentype samt dens relation i forhold til sprog, da spørgsmål desangående tiltrækker sig speciel interesse i forbindelse med en (ny) forståelse af faget. Indtil videre har jeg søgt at argumentere for 18 begreber som udtryk for det nævnte basisberedskab i arbejdet med den litterære fænomenverden og dens relation til fagets helhed (og dermed til Sprog og Kultur):

1. Eksistens. Sprog. Fiktion
2. Prææstetisk. Æstetisk. Moderne
3. Episk. Lyrisk. Dramatisk
4. Forfatter. Tekst. Bruger
5. Tid. Handling. Rum
6. Det gode. Det sande. Det skønne

Når der er tre positioner i hver serie, skyldes det ikke hensyn til en hegeliansk logik, men forestillingen om, at man må have et ret begrænset antal basisbegreber for at kunne arbejde med relationerne mellem disse. Jeg har skelnet mellem serier af begreber og positioner i disse serier for at pege på relationer både i serierne og mellem disse. Beredskabet må kunne stå for en videre afprøvning både analytisk og pædagogisk med henblik på at afklare, om andre begreber skulle være mere frugtbare. Nærværende fremstilling giver ikke mulighed for dette, men blot for at antyde, hvad de valgte begreber kan indebære for den tekstpædagogiske øvelse.

Beredskabet leverer serier af teksteksterne og – interne instanser for en iagttagelse, analyse og vurdering af en given tekst. Man kan træne sig i at se – og formulere – teksten ud fra disse serier og deres positioner. Derefter kan man undersøge konsekvenser af at skifte serie og position og at forbinde positioner fra forskellige serier. Sådanne forskydningsøvelser kendes bl.a. fra antikkens 'progymnasmata', hvor man godt kan arbejde med lange tekster, men hvor variationerne oftest finder sted mellem positioner inden for de enkelte sætningers grænse, jf. omskrivninger fra aktiv til passiv, oversættelse mellem stilarter eller sprog. I forhold til fænomenet litteratur, kan en tilsvarende konkret øvelse bestå i at kortlægge og diskutere 'det episke' i en given novelle og novellegenreens plads i rækken af episke genrer. Derefter kan man skrive personerne ud i en dramatekst eller sammenfatte nogle af deres følelser, tanker mv. i et lyrisk digt. Disse tekster kan da opføres, læses op mv. I en sådan øvelse inddrages da: reception og produktion, skriftlighed og mundtlighed, epik og drama, ligesom en uddybning af novellens karakteristika i forhold til andre episke genrer vil kunne ske. Til analysen af teksten vil herefter de fleste af de nævnte 18 positioner kunne yde støtte. Under arbejdet ligger der en erkendelseeffekt i, at man ud over konkretiseringen af en given serie og position, kan

få etableret en fortolkning ved at hente information fra de øvrige. Det viser noget om, hvad der skal til, og hvad der er nok, for at forstå på et givet niveau. Man kan prøve (og erfare) sig frem både til givtige og mindre frugtbare veje ved at kombinere de foreslåede serier og deres positioner.

Én mulighed er at betone skellet mellem serier af tekstekstern og -intern art, hvor de sidstnævnte defineres som dem, hvis erkendelsesobjekt befinder sig inden for enkelttekstens ramme, mens de teksteksterner vedrører studier af én tekst i forhold til en anden/andre, flere tekster eller begrebslige overvejelser, som vel kan beriges og modsiges tekstanalytisk, men som ikke umiddelbart forudsætter en sådan aktivitet. Det teksteksterner niveau kan da være egnet som sted for en afgrænsning af 'litteratur' i forhold til andre typer af kultur, kunst og sproglig aktivitet.

En anden mulighed er:

- 1) først at arbejde med *historiske synsmåder*, hhv. i serie 4 og 2:
  - Produktion og brug af 'litteratur'. Positioner: Forfatter, Tekst, Bruger.
  - 'Litteratur' som historisk udtryk. Positioner: Prææstetisk, Æstetisk, Moderne.
- 2) derefter at arbejde med *systematiske synsmåder*, jf. serie 1 og 3:
  - Begrebet 'litteratur'. Positioner: Eksistens, Sprog, Fiktion.
  - 'Litteratur' som udtryk for 'Eksistens'. Positioner: Episk, Lyrisk, Dramatisk.
- 3) endelig at arbejde *tekstinternt*, idet man integrerer historiske og systematiske synsmåder og uddyber positionerne »Eksistens«, »Sprog« og »Fiktion« fra serie 1 og derefter inddrager serie 6:
  - 'Eksistens' i 'den litterære tekst'. Positioner: Tid, Handling, Rum.
  - 'Sprog' i 'den litterære tekst'. Positioner: Sætningen (ordvalg, syntaks mv.), Tekstelementerne (billeder mv.), Teksten (komposition mv.).
  - 'Fiktion' (herunder 'Handling' og 'Billeder') i 'den litterære tekst'. Positioner: Det gode, Det sande, Det skønne.

Disse forslag er hermed givet videre til overvejelse.

## Litteratur og kulturelle kompetencer

Analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering af litteratur og andre tekstformer bør som det fremgår spille en meget væsentlig rolle i faget dansk, idet disse aktiviteter på afgørende vis bidrager til elevernes bevidsthedsdannelse. Litteraturundervisningen skal således hverken svækkes eller afskaffes, men det er nødvendigt at se den som del af fagets helhed, herunder i forhold til dets mål, dets genstandsområder, dets centrale begreber og metoder og dets progression i uddannelsessystemet som helhed og i dets enkelte dele.

Opfattes dansk i udgangspunktet som et fag, der beskæftiger sig med frembringelse og forståelse af betydning, kan man identificere tre områder, som i særlig grad karakteriserer dette fag i forhold til andre lignende: sprog, litteratur, kultur.

Umiddelbart er der tale om en skalaforskel, hvor sproget (ofte underforstået som fænomener under sætningsgrænsen) opfattes som råstof for litteraturen, der igen er et delelement i kulturen. Det kan føre til, at faget som betydningsfag især anskues som et sprogfag, hvor den videre opgave bliver at klarlægge, hvorledes det i den henseende adskiller sig fra andre (specielt engelsk, der også tillægger litteraturlæsning stor vægt). Det er her vigtigt at hæfte sig ved modersmålsfunktionen, altså at faget dansk danner rum om de sansninger, oplevelser, refleksioner og erfaringer, som på samme tid bruger og ekspanderer vores førstesprog- og vores selv- og omverdensforståelse. Man kan alternativt opfatte dansk som et kulturfag, hvor dagligliv, hverdagskultur, medieforbrug etc. i Danmark er det primære genstandsfelt. Faget bliver da stærkt nutidsorienteret og vil formentlig kun tildele 'det sproglige' ringe opmærksomhed, ligesom litteratur- eller tekstbegrebet bliver meget bredt. Således orienteret vil faget delvis få genstandsområde til fælles med historiefaget, hvor vægten er lagt på mentalitets- og kulturhistorie, men danskfaget vil alligevel adskille sig ved fortrinsvis at prioritere individniveauet.

En tredje mulighed er at opfatte danskfaget primært som et litterært fag, hvor man bl.a. kan interessere sig for sproget på arbejde i forskellige typer af tekster og for disses reference til de tegn og betydningskategorier, som 'virkeligheden' fremtræder i. Det kom-



mer bl.a. til at dreje sig om den kontrakt om evt. fikcionalitet, der oprettes mellem teksten og den virkelighed, som den referer til, men også brugen af litteratur og andre teksttyper i denne virkelighed, herunder anvendelsen i medier, der bruger helt andre udtryk end verbalsprogets. Gennem arbejdet med det litterære kan det være et mål at indøve, men også at kvalificere sansen for sprog og kultur. Vejen går over træning i det at sanse, begribe, forstå og vurdere de kunstformer, som betjener sig af sprog, med afsæt i vores primærsprog, evner og erfaringer. For denne proces er målet i første omgang, at den enkelte bliver stadig bedre til at læse i bred forstand, men også at den viden, de evner og den refleksion, som er udviklet i mødet med teksternes modeluniverser (fiktive som faktive), kan bringes i anvendelse i forbindelse med andre tegnsystemer og med betydningsdannelse i ikke-tekstlige medieformer. Herigennem kan arbejdet med litteraturen bidrage til øget omverdens- og selvforståelse.

En sådan litterært orienteret forståelse af faget kan have mange udformninger, men fælles for varianterne er det, at modersmålsproblestillingen er indlejret. Man slipper ej heller her for at beskæftige sig med, hvorledes udvalget af og synspunktet på litteratur og tekster er relateret til multikulturalitet og globalisering. Der er pointer i at betone danskfagets bredde og sammensathed, som på det litterære område dels lader mange fagforståelser blomstre, dels åbner faget for samarbejde med den praktisk-musiske dimension i grundskolen og fag som billedkunst vedr. udvikling af den æstetiske sans eller med historie vedr. den historiske. Sådanne synspunkter og samarbejder har så megen erfaring og succes med sig, at de uden tvivl vil kunne videreføres. Pluraliteten er et væsentligt gode, som ikke skal sættes overstyr. Men netop litteraturformidlingens styrkeposition gør det rimeligt at efterprøve, hvor langt en øget betoning af samspillet med fagets sproglige og kulturelle elementer rækker.

Når der er mange litterært orienterede opfattelser af faget dansk, har det bl.a. årsag i, at der er mange opfattelser af begrebet litteratur. Med henvisning til diskussion har Fremtidens danskfag som projekt voget at skære igennem, idet vi (uden at prætendere at have udtømt emnet) opfatter præliminært litteratur som eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende skrift- eller talesprog og ofte henlagt i et fiktivt univers. Fiktivitet karakteriserer ikke alle typer

af litteratur, således hverken lyrik eller essayistik. Men også i disse genrer findes en fantasi, der tillader formulering i verbalsprog af det ikke blot kontrafaktiske, som kendes fra historieskrivning, men af det helt bevidst løgnagtige, som så konsekvent følges til dørs kunstnerisk. Mulighed for at stifte bekendtskab og krydse klinger med sådanne universer er særdeles vigtig, ikke mindst for børn og unge. Den nævnte tentative indkredsning af det 'litterære' ved tre karakteristika – eksistentielle problemstillinger, et sprog, som reflekterer over sig selv og evt. en fiktionskontrakt – kan videreføres og konkretiseres gennem en systematisk og en historisk afgrænsning.

Systematisk må fagets litterære genstandsområde afgrænses, dels gennem modstillingen mellem fiktion / ikke fiktion, dels i forhold til de tre hovedgenrer lyrik, epik og drama, forstået som tre formsprog og virkelighedsrelationer, som naturligvis varierer stærkt gennem historien, og som ofte, ikke mindst i moderne litteratur, fremtræder i blandformer, hvilket bidrager til at fokusere på forholdet mellem litteratur og medier. Yderligere bør der skelnes mellem en forfatterorienteret, en tekstorienteret og en læserorienteret læsning – en forskydning, der karakteriserer den faghistoriske læsning gennem de sidste 100 år. Ud over disse begreber er peget på bilaget på anvendelsen af en række begreber, som kan bruges til at rette opmærksomheden mod tekstinterne forhold, fx tid – handling – rum og det gode – det sande – det skønne.

Fagets litterære gendstandsområde må først historisk relateres til tre epoker, foreløbig benævnt den føræstetiske, den æstetiske og den moderne. En epokalisering er imidlertid kun det groveste net, man kan kaste ned over historien. Det er nødvendigt at gå videre i en specifikation af perioder, forfatterskaber og andre forløb, der danner historisk rum om 'det litterære', ligesom det er vigtigt at belyse den særlige historiske fremtrædelse af de fænomener, som de netop nævnte systematiske begreber leder til i tekstuniverserne.

Det fremgår, at det valgte litteraturbegreb både omfatter fiktion og ikke-fiktion, ligesom det både omfatter skriftlig og mundtlig litteratur. Dette valg kan diskuteres, men det er knyttet til sammenhængen og begrundet i ønsket om ikke på forhånd at udelukke nogen verbalsproglige kulturudtryk fra at indgå i 'det litterære felt'. Forslag til overordnet strukturering af dette har til hensigt ikke at udelukke opfattelser, som inkluderer 'det litterære' i en samlet fagopfattelse.

Begreber og synsvinkler er naturligvis ikke relevante i enhver sammenhæng, men gruppen finder, at de sammen kan etablere en rummelig forståelse af 'det litterære' i faget dansk.

En sådan fagforståelse må også være sensitiv i forhold til de forskellige funktioner gennem skoleforløbet, ligesom den må være opmærksom på progressionen gennem forløbet og inden for hvert af systemets enkelte dele. Opmærksomheden synes især at have været rettet mod den første og den sidste fase i arbejdet med det litterære, idet specielt den tidlige læsetræning og det almene gymnasiums højt analytiske, kvalificerede læsning har været genstand for forskning og udviklingsarbejde. Der synes således at være opmærksomhedsunderskud mht. 'det litterære' i midten og slutningen af grundskolen, hvor alle elever formodes at kunne læse, men hvor mange kun bruger og udvikler denne færdighed under hårdt pres fra de elektroniske massemedier.

Gennem grundskolen og det almene gymnasium findes en litteraturundervisning, som på et meget overordnet niveau begrundes ens, nemlig i begreberne sprog, æstetik og historie. Det er her væsentligt at være opmærksom på, at mens grundskolen taler om subjekterne – om at udvikle elevernes sprogsans, æstetiske sans og historiske sans – så har opmærksomheden i det almene gymnasium traditionelt været rettet mod objekterne – teksterne som sprog, som æstetiske fænomener eller som bærere af ideologi og historisk karakteristiske bevidsthedsformer. Der er her tale om en væsentlig og nødvendig progression, hvis betydning ikke skal underkendes i det følgende forsøg på at identificere en platform for arbejdet med 'det litterære' som led i en frembringelse og forståelse af betydning.

Litteratur – forstået som eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende skrift- eller talesprog og ofte henlagt til et fiktivt univers – er som bekendt kun sjældent blevet til ud fra den forudsætning, at den skulle fungere som råstof i pædagogiske situationer, ja endda som fremtrædende, når det gælder ansvar for ungdommens dannelse og kompetenceudvikling. Selv om forfatter og tekst er uafvendende, arbejdes der imidlertid med litteratur hver evige eneste skoledag ud fra én eller flere af danskfagets fire teknikker: tale, lytte, skrive, læse.

Alle fire teknikker anvendes, men den vigtigste er læsningen, der

som nævnt varierer meget i mål og midler gennem skoleforløbet. På det mest avancerede niveau i skolen bidrager litteraturlæsningen afgørende til elevernes almindelse og studiekompetence, de officielle mål for det almene gymnasium. Man kan her finde en træning af analytisk-systematisk greb om komplekse sproglige betydningsdannelser, som indebærer en udfordring af elevernes umiddelbare forventninger og forudsætninger, det være sig sproglige, æstetiske og eksistentielle. Samtidig kan man finde forudsætninger for en tilsvarende overskridelse af elevernes historiske horisont og af deres sans for det anderledes i tid og rum. Den systematiske og historiske bearbejdning af teksten har bevæget sig væk fra dens univers gennem analyse og fortolkning til vurdering, men samtidig må det fastholdes, at det skoleforløbet igennem er vigtigt at træne evnen til at kunne lytte til det litterære udtryk, at kunne gribes af det.

Fascinationen er et væsentligt og ikke uproblematisk fænomen, men det er kulturel tonedøvhed også. Man kan for hurtigt blive færdig og lukke sig ude fra en inspiration eller følelse under påvirkning af en ungdomskultur, hvor hast og hårdhed har prioritet. Omvendt kan empati, evnen til at lytte aktivt og medlevende til de nærmeste, styrkes gennem omgang med litteraturen. Fra de små klasser og ældre tiders litteraturpædagogik kendes dette fra oplæsningsstimerne, senere er mere komplicerede former for meddigtning og dramatisering udviklet.

Dette peger videre på **talen** og **skrivningen**, altså de produktive teknikker. Også de har deres vigtige funktion i forbindelse med det pædagogiske arbejde med litteratur. Forholdet mellem tale og skrift er et vigtigt emne for den litterære undersøgelse, ligesom talen og skrivningen om litteratur og om det litterære er en særdeles vigtig del både af danskundervisningen og af andre fag, hvori litteratur indgår. Her gennemarbejdes og reflekteres analysen og fortolkningen, ligesom den lægges frem for andre med henblik på yderligere uddybning. På den vis sættes der sprog på, og samtidig bliver de eksistentielle problemstillinger i litteraturen formuleret fx i elevernes egen offentlighedssfære, i klassen eller i kammeratskabsgruppen.

I danskfaget undervises i litteratur, om litteratur og med litteratur. Gennem grundskolen og gymnasieforløbet med dets mange priori-

teringer og arbejdsformer bør det samlede resultat være, at eleverne skal tilegne sig:

- viden (paratviden i form af relevant faglig viden: litteraturhistorie, begreber mv.)
- færdigheder (anvendelse af viden: analyse, fortolkning, perspektivering – opnåelse af historisk indsigt)
- handlingsparathed (vurdering af litteratur og af konsekvenser af egne analyser og fortolkninger)
- refleksion (rettet mod egen og andres viden, færdigheder og handlingsparathed – træning i kritisk at udvide/overskride viden, kunnen og gøren)

Vægtningen i litteraturundervisningen vil skifte gennem skoleforløbet. Arbejdet med 'det litterære' giver faget væsentlige samarbejdsflader med andre fag, det være sig de praktisk-musiske fag, historie, samfundsfag, psykologi og fremmedsprogsfag. Samtidig er danskfagets litterære dele med deres fokus på sprogliggørelse af eksistentielle problemstillinger et væsentligt grundlag for dansk-lærerens formelle eller reelle funktion som klasselærer – som den person, der på institutionens vegne er nær ved den enkelte elev.



# Utopier

Utopier er ikke love, givet fra det høje. De skyldes mennesker og rummer en forestilling om værdi.<sup>172</sup> Således også de utopier, som skyldes projekt Fremtidens danskfag.<sup>173</sup> Projektgruppen er nedsat af Undervisningsministeriet, der også – og med tilsvarende kort frist – har ønsket tilsvarende rapporter om matematik, fremmedsprog og de naturvidenskabelige fag. Opgaven har været den interessante og nye at udrede disse fags karakteristika, funktioner og problemer i det samlede uddannelsessystem med henblik på at skabe visioner for fremtiden. Hvorvidt disse vil blive gennemført, afhænger af økonomi, politik og faginteresser, men i en tid, hvor både folkeskolen og de almene gymnasiale uddannelser skal ses efter i sømmene, er der en chance, eller om man vil risiko, for at de fremlagte forslag vil blive søgt realiseret. Utopier befinder sig pr. definition et 'intetsted'. Men skønt idealet ikke realiseres, så hører det også med til utopien at udspringe af og afprøves i det konkrete. Der er ikke tale om drømmeri plantet i den blå luft. Den pointe findes i ordspillet mellem »no-where« og »now-here«, som kunstmuseet Louisiana for nogle år siden lagde til grund for en utopiudstilling.

Platon forestillede sig Atlantis som et idealsamfund, der 9000 år tidligere herskede over Europa og Afrika. Ramt af moralsk fordærv, af athenernes forsvar af Hellas og af Zeus' vrede forsvandt den store ø i havet. En lignende guldalderdrøm findes i den jødisk-kristne paradisforestilling, ligesom den ses i danskernes trang til at have en guldalderkultur, endda én som efter markedets betingelser kan flyttes lidt omkring i 1800-tallet og stadig betegnes 'Golden Days'. Også denne guldalderkultur har sin egen guldalder – en urtid, som tilsvarende frit kan forbindes med overgangen mellem hedenskab og kristendom hos Oehenschläger eller hos Ingemann knyttes til Valdemarernes samvirke mellem krone og kirke. Både den nationale guldalder og guldalderen i anden potens er en valgt overindividuel identitet, en værdi i det oprindelige, som vi hver

især kan forholde os til. Fremtidens idealbilleder ligger i svøb i kosmologiernes overvejelser over, hvordan det hele blev til. At den forvirrede nutid kan drives frem mod utopien ved hjælp af myten om fortiden forekommer umiddelbart at være ligetil, selv om vi godt ved, at det er en myte om en myte.

Myter kan gøre os blinde, og siden oplysningstiden har videnskabsfolk i de hårde-hvidevare-fag vinket farvel til de troende, til kunstnerne og til humanisterne. Gennem hele forløbet har der dog på begge sider af det stadigt dybere svælg været folk, der søgte at tænke hen over det. Efter opgøret med positivismen er der formentlig kun få, som ikke anerkender kreativiteten og evnen til at forestille sig det ideale og det anderledes som relevant også for forskerne. I det følgende vil jeg bidrage til debatten med nogle billeder af danskfaget med stadigt hensyn til det almene gymnasium og litteraturundervisningen.

Jeg kalder dem utopiske med venlig hilsen til den tilsvarende dobbelthed i den tyske filosof Ernst Blochs (1885-1977) begreb om 'den konkrete utopi', der i modsætning til ønsketænkning og myter er forbundet med manifesterede eller latente tendenser i virkeligheden og med deres materielle baggrund. I sit sene hovedværk *Das Prinzip Hoffnung* (1955-59) fremhæver Bloch 'håbet' som kilde til erkendelse af det endnu-ikke-værende, af de latente tendenser, og af det mulige, som karakteriserer historien, fordi den er uafsluttet. Blochs synspunkt svarer til Kierkegaards position under kritikken af Hegels objektive idealisme:

So far does utopia extend, so vigorously does this raw material spread to all human activities, so essentially must every anthropology and science of the world contain it. There is no realism worthy of the name if it abstracts from this strongest element of reality, as an unfinished reality.<sup>174</sup>

Fælles for de følgende stills af en verden i bevægelse – samlet som en mulig adgang til en stykkevis erkendelse<sup>175</sup> – er forståelsen af det frie, men derfor også myndige menneske som formålet med gymnasiets prægning af de unges dannelsesprocesser. I en sådan oplysningsforestilling er der intet overraskende. Der er bred tradition for at lægge den til grund for en beskrivelse af gymnasiet som negativ



utopi eller dystopi. således som i Hans Scherfigs (1905-79) roman om Metropolitanskolen.<sup>176</sup> Søger man at komme nær lektor Blommes aktuelle arvtagere med positive utopier, risikerer man imidlertid at fremtræde lige så naivistisk som maleren, der delte navn med forfatteren. Den analytisk-reflekterende søger ofte i den situation at sikre sig retten til at have ret på passende måde ved at fremlægge en ham fremmed positiv utopi, som han derefter kan afvise som naiv. Sådan vil jeg da også lægge ud.

### **Globaliseringen – eller hvorfor dansk ikke er engelsk**

På gymnasierectorernes årsmøde i november 2001 foreslog en elevrepræsentant at erstatte faget dansk med engelsk, eller måske snarere indlejre danskfaget i engelsk, hvor man jo også beskæftiger sig med sprog og tekster. En sådan utopi forlænger gymnasiets stolte traditioner – blot er fortidens *lingua franca* er skiftet ud med nutidens. Videnskabens og dermed latinskolens krav om international kommunikation har rødder i romernes skelnen mellem på den ene side de lokale og ringeagtede modersmål og på den anden side det store riges fælles højkultur, fædrenerven. Konsekvensen af det traditionssikrede og særdeles fremsynede elevforslag måtte blive at foretrække engelsk overalt i den videregående undervisning, i forskningen og i den offentlige formidling af viden i mere bred forstand. Men hvilke konsekvenser ligger der i den opfattelse af globaliseringen, der kunne være årsag til at henkaste dansk som sprog og undervisningsfag i en affaldscontainer for nationalistisk arvegods til fordel for engelsk, brugt som fælles global sprogplatform? Betyder det noget for den viden, der kan skabes og formidles her i landet?

Videnssamfundet indebærer en globalisering bl.a. i form af øget informationsudveksling. Også de humanistiske fag, inklusive danskfaget, præges af international vidensdeling, det være sig om teorier – fx fransk filosofi i amerikansk aftapning – eller om øjenåbnende perspektiver, uden rod i fagtraditionen (jf. tidligere begreber som klasse, køn og nu postcolonialism). Globaliseringen er dog ikke global, men snarere et langtrækkende synspunkt for øget hierarkisering af rollerne mellem fx rig og fattig, nord og syd, øst og vest. Globalisering er således også centralisering, og den udgrænser både de mindre, ofte nationale, kulturer og sprog som dansk og

andre større kulturer og sprog end globaliseringens (fx fransk og tysk). Dette kan indebære, at videnssamfundets undervisning og forskning kommer til at prioritere teorier, temaer og kulturformidling, der enten er transnationale (fx Disneyfication) eller subnationale (fx regionalisme), hvis de da ikke slet og ret er koblet til systemets mindste enhed, individet (fx kønsidentitet).

I Vilhelm Andersens konception har danskfaget videreført romantikkens tradition for at samtænke 'ontogenese' og 'fylogenese', dvs. individets udviklingshistorie og artens, i dette tilfælde nationens. Ideen gik ud på at udvikle og danne individet ved at lade det møde kunstneriske udtryk, og da i særlig grad litterære, fra den nationale guldalder. På den vis kunne danskfaget fungere som integreret del af en 'nation building', der gjorde det muligt på samme tid at danne den enkelte og folket. Denne generalplan bruges stadig i Norge, mens den i Sverige er forladt til fordel for en internationalisme, som i højere grad udtrykker et overskud til at tage egne grænser for givet.

Globaliseringen indebærer, at individorienteringen fremmes, samtidig med at det nationale nedprioriteres, men med denne frakobling bliver der behov for nye generalsubjekter. Jo mere generelle og 'globale' de er, jo mere får disse instanser for identitetsdannelsen (fx transnationale mærkevarer) brug for konkret forankring i livsstil og holdninger i de nære grupperdannelser, hvor den enkelte lever sit liv (reklamen skal have lokalkolorit). Den gamle bro mellem individ og nation fører nu fra individ til type, stil eller andet, der kan vælges på varemarkedet.

Den del af den globaliserede verden, som humaniora beskæftiger sig med, er dog mindre globaliseret end andre dele af videnssamfundet. Årsagen er formentlig, at humaniora beskæftiger sig med det menneskelige, bl.a. ved at lade mennesker forstå og fortolke det menneskeligt frembragte – og ved at formidle det til andre mennesker. Det forudsætter sprog – og modersmålet er i den sammenhæng normalt det mest fungible erkendelsesredskab. Såvel forskeren som formidleren tænker, kombinerer og skaber bedst i sit førstesprog. Også de er henvist til personlige, sociale og kulturelle oplevelser og erfaringer, der nok kan udredes og oversættes til andre sprog, men som vil være knyttet til den oprindelige sproglige sammenhæng. Noget tilsvarende gælder kilderne til belysning af den

danske kulturarv. I princippet kan de oversættes, men på nær enkelte undtagelser vil sådanne kilder næppe blive accepteret som relevante bidrag til en global kultur. Hvis alt blev oversat, hvilket i sig selv i praksis ville være umuligt, var det næppe tilfredsstillende at stifte bekendtskab med den danske kulturarv på engelsk. Det ville indebære tab af oplevelse, betydning og nærhed at skulle navigere på andre sprog end modersmålet.

Dansk må altså sikres sin status som et af de såkaldt 'komplette' sprog, der kan anvendes i alle fiktionelle og fagsproglige genrer.<sup>177</sup> Hvis undervisning, offentlighed og forskning nedprioriterer dansk, ville forudsætningerne for at benytte store dele af det dansksprogede kildemateriale beskæres. Det ville indebære en marginalisering af problemstillinger og emneområder af speciel relevans for mennesker med dansk som førstesprog, og det ville fjerne denne gruppes særlige personlige og sociale erfaringer fra den offentlige dagsorden. Den enkeltes erhvervelse af selv- og omverdensforståelse samt personlig, faglig og social kompetence ville få ringere kår, og disse problemer ville ramme specielt dem med svagere forudsætninger i engelsk. En sådan udvikling ville stride mod hensigten om at opretholde kulturel integration og homogenitet i et samfund, hvor et 'komplet dansk' er del af demokratiet.

I fremtidens videnssamfund må uddannelserne tage konsekvensen af, at flere skal bruge mere engelsk i et formentlig stigende antal internationale domæner. Engelsk bør derfor styrkes som det sprog, der til en vis grad er fælles for de fleste på kloden. Det svarer til dansk som udenlandsk til indenlandsk, og vores utopiske billede forestiller en sprogsituation, hvor et styrket kendskab til engelsk indebærer, at vi på de mere internationale vidensområder som medievidenskab, lingvistik og anglistik kan holde os bedre opdateret. I faget dansk gælder det samme mht. teori og metode både på sprog- og litteraturteoretiske områder – men det gælder også en række af de forskningsområder, hvor engelsk allerede har taget over. Ud over sagaerne er fx Kierkegaard, Andersen og Blixen så internationale anliggender, at centrum i forskningen er ved at flytte fra Danmark og dermed fra dansk sprog.

Sprogkravet bør imidlertid ikke begrænses til et 'både indenlandsk og udenlandsk'. Vi har brug for tysk og fransk, hvis vi ikke skal blive et halehæng til den amerikanske kultur og derved bidrage

til, at den europæiske kulturs kulturelle og sproglige diversitet svækkes. Tilsvarende ville vi minimere en nordisk dimension, som andre ofte tillægger stor værdi, mens vi i Norden underligt nok har svært ved at holde vores interesse ved lige. Hvorom alting er, så må alle elever – gymnasieeleverne ikke mindst – fokusere mere både på dansk og på fremmedsprog – også på sprog, der tydeligvis kræver løbebanetræning og regelindlæring.

Globaliseringen aktualiserer en stribe problemer for danskundervisningen, hvis fælles baggrund er, at antallet af indvandrere og efterkommere til indvandrere gennem de sidste 10 år er steget fra 239.241 til 415.331 personer, mens antallet af stemmer på stærkt indvandrerkritiske partier i samme tidsrum er steget fra 208.484 til 433.327.<sup>178</sup> Da nydanskerne samtidig i stigende grad benytter gymnasieskolen, får denne skoleform generelt – og specielt danskfaget som det praktiseres på nogle skoler i de større byer – problemer med sin egen opgave som identitetsdanner. Det vedrører den kulturelle for forståelse og de sproglige forudsætninger, men også afgrænsningen af kanon og de for faget centrale problemstillinger. Det skal jeg ikke komme ind på,<sup>179</sup> derimod skal jeg nævne fagets grundlæggende utydelighed som et problem.

I anden delrapport fra Fremtidens Danskfag hedder det, at »Ingen af de implicerede i danskfaget gør nogen hemmelighed af at det er særligt.« (s. 12). Dansk lærerne er jo ikke blot forvaltere af et fag i skolen, de føler desuden ofte forpligtelse til at forvalte en skole, eller i det mindste en skoleopfattelse, i faget. Det er forståeligt allerede af den grund, at faget er det eneste, der findes overalt i det basale uddannelsessystem. Når denne rygsøjlefunktion kombineres med stor receptivitet over for alt, der foregår på dansk og eller i Danmark, får faget andel i mange af de problemer, som kommer sig af den omfattende institutionalisering af børn og unge i dronningeriget. Det kan tillige – i hvert fald for eleverne – medføre nogen uklarhed, når dansk lærerne uden videre vrøvl påtager sig ansvaret for det historiske. Fremfor alt kan det blive et problem for de nytillkommende danskere, at faget trods sine mange interne diskussioner betjener sig af koder, der er lige så skjulte, som de er effektive til at holde folk fra andre kulturer og fra lavere socialgrupper på passende afstand af det, man har udnævnt til den fælles, nationale kultur. I et hørings svar til første delrapport om Fremtidens Danskfag skriver SiD, at »vi blandt

vore medlemmer ofte kan registrere et overordentligt ringe udbytte af folkeskolens danskundervisning og af danskundervisningen på VUC's folkeskoleniveau.«<sup>180</sup>

Der er ingen lette løsninger, men arbejdsgruppen vedr. Fremtidens Danskfag foreslår, at lærerne gør mere ud af at begrunde og diskutere valg af stof og problemstillinger – samt at de tydeliggør terminologi, krav, progression og mål. Kan man færdes på kendt territorium, er indforståethed og bløde formuleringer en gave. Men den betales af elever uden pejlemærker og handlingsberedskab. Kierkegaard skrev ikke blot en jublende forelsket og ofte citeret hyldest til det danske sprog; under et ophold i Berlin 1841 ærgrede han sig også over, at han på tysk ikke kunne »bedrage med Sproget«. Ironi og humor læres som bekendt først sent på fremmedsprog, og – som berlinerfareren mumler i sin dagbog: »Man føler dog ret, hvor meget man savner, naar man ikke kan tale et Sprog som sit Modersmaal – alle Mellemtoner.«<sup>181</sup> Konklusionen er, so far, at danske elever i fremtiden må bruge mere tid på fremmedsprog – og at de fortsat fortjener at have dansk som modersmålsfag. Spørgsmålet er så, hvordan det skal indrettes.

### **Kulturkompetencer og stofområder – eller sprog og litteratur**

Det næste utopiske billede viser et fag, der fremtræder noget forskelligt i forskellige uddannelsessektorer, men som dog er koblet til progressionen fra trin til trin gennem grundskolen og de gymnasiale uddannelser, og som yderligere i de videregående uddannelser på seminarier og universiteter er indrettet på at imødekomme behov, studenterne senere vil møde i deres karriere som lærere. Billedets ramme består af umiddelbare modsætninger mellem, hvad omverdenen forventer af lærerne, og hvad lærerne forventer, de skal yde. Mens brugerne opfatter det primært som et sprogfag, hvor der skal erhverves færdigheder i læsning og skrivning, og hvor man forventer en ret skarpt afgrænset faglighed, så prioriterer udøverne forbindelsen mellem sprog og litteratur, viden, dannelse – ligesom man opfatter fagligheden meget bredt og hellere ser sprog som en personlig ressource for refleksion end som et formelt korrekt kommunikationsredskab.

Gruppen bag Fremtidens Danskfag har taget afsæt i fagets fire velkendte kulturelle kompetencer. Af disse er to primære (tale og

lytte), mens to er sekundære (læse og skrive); to er produktive (tale og skrive), mens to er receptive (lytte og læse). Mest interessant er det at iagttage, hvorledes de fire teknikker spiller sammen, fx i produktion og reception af viden i forbindelse med den kvalificerede læsnings velkendte kombination af analyse og fortolkning.<sup>182</sup> I danskfaget arbejder de fire kulturkompetencer i forhold til sprogobjekter inden for et sprogligt stofområde, et litterært stofområde og en mediedimension. På det sproglige område arbejdes med fx både tale og skrift, med forskellige teksttyper, med sproglig variation, med funktionalitet og korrekthed men også med sprog og identitet.

Litteratur har gruppen – inspireret af bl.a. Pil Dahlerup – defineret som »eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende skrift- eller talesprog og ofte henlagt i et fiktivt univers.«<sup>183</sup> Arbejdet med det litterære bør ske både historisk og systematisk, både med vægt på det oplevelsesmæssige og på det analytiske. Bag beskrivelsen af de typiske aktivitetsformer og kompetencer findes en utopi for arbejdet med litteratur:

Gennem grundskolen og det almene gymnasium findes en litteraturundervisning som på et meget overordnet niveau begrundes ens, nemlig i begreberne sprog, æstetik og historie. Det er her væsentligt at være opmærksom på at mens grundskolen taler om subjekterne – om at udvikle elevernes sprogsans, æstetiske sans og historiske sans – så har opmærksomheden i det almene gymnasium traditionelt i første omgang været rettet mod objekterne – teksterne som sprog, som æstetiske fænomener eller som bærere af ideologi og historisk karakteristiske bevidsthedsformer. [...] Vægtningen i litteraturundervisningen vil skifte gennem skoleforløbet, men arbejdet med 'det litterære' giver dansk væsentlige samarbejdsflader med andre fag, det være sig de praktisk-musiske fag, historie, samfundsfag, psykologi eller fremmedsprogfagene, hvad der i det meste af uddannelsessystemet vil sige engelsk, men senere kan de nok så mange berøringsflader med tysk dyrkes. Samtidig er fagets litterære dele med deres fokus på sprogliggørelse af eksistentielle problemstillinger et væsentligt grundlag for

dansklærerens formelle eller reelle funktion som klasselærer – som den person der på institutionens vegne er nær ved den enkelte elev. Muligheden for at tale nært om vigtige og store spørgsmål uden at det bliver privat føleri eller terapeutisk ping-pong ligger i at det tekstlige objekt står dem imellem som en tredje instans.

Dette fører frem til følgende karakteristik:

Litteraturlæsningen skal bæres af oplevelser og udfordringer. Den skal tilrettelægges, således at lysten til at læse opretholdes og evnen til at gøre det stadig øges. Arbejdet med litteratur bør anvende alle fire kulturelle kompetencer, ligesom disse bør udvikles, således at de tjener til at fremme litteraturlæsningen. Læreren bør for hvert skoleår udarbejde en argumenteret plan for valg af tekster og tilgange. Den bør drøftes med eleverne og kan om nødvendigt justeres. Både planen og de evt. justeringer bør begrundes fagligt og fagligt-pædagogisk, ligesom den bør bygge videre på kravene til det foregående trin og føre frem til det efterfølgende. Den bør omfatte mulighed for at bruge mange arbejdsformer, ligesom den under hensyn til elevens kompetenceopbygning bør indeholde delforløb med individuelle projekter, gruppeprojekter, klasseundervisning og frilæsning. Fra og med grundskolens mellemtrin bør undervisningen hvert år rumme mindst ét eksempel på hver af de litterære teksttyper (fiktive såvel som ikke-fiktive). En del af den samlede mængde af tekster læses tæt, også med henblik på træning i historisk læsning og tekstanalyse, mens andre kan være genstand for fx dramatisering, frilæsning eller indgå i materialet for et projektarbejde. Øvrige kriterier for tekstvalg m.v. må afhænge af den valgte og begrundede plan som refererer til overordnede bestemmelser for den pågældende uddannelse og det pågældende uddannelsesstrin. Lærerne bør her have stor frihed, men til gengæld også en klar forpligtelse til at argumentere for deres valg – også i en kollegial sammenhæng. Den forpligtende og forpligtede samtale dem imellem kan være afsæt for lokale efteruddannelsesaktiviteter.<sup>184</sup>

Mediedimensionens placering i danskfaget skal her blot strejfses. Det er en lang diskussion, hvor i uddannelsessystemet der evt. skal være et selvstændigt mediefag, hvor medieområdet skal integreres i bestående fag, og hvilke fag det i givet fald skal integreres i. Om mediernes placering i faget dansk hedder det sammenfattende i rapporten, at:

Det er danskfagets opgave at anlægge en mediesynsvinkel af både sproglig, historisk og æstetisk art på de tekster og teksttyper, som udgør stoffet. Det er derimod ikke fagets opgave at redegøre i detaljer for mediernes tekniske opbygning og produktionsformer undtagen hvor det indgår i en analyseform som principielt kunne anvendes både på massemedierede tekster og på skønlitterære eller sagprosa-tekster. (s. 38)

Utopien har altså ikke været at reducere danskfaget til et sprogfag, således som nogle har villet mene. Derimod har gruppen søgt, dels at forbinde en række ofte disparate faglige aktiviteter, dels at leve op til alvoren i de tilbagemeldinger, der er kommet vedr. elevernes sprogfærdigheder. Sproget dansk opfattes som kernen af faget. Også arbejdet med det litterære er sprogligt i den forstand, at det bygger på iagttagelse i sprog og skal kunne dokumenteres og diskuteres sprogligt. Deri ligger ikke en reduktion af de nævnte eksistentielle forhold til størrelser, der kan omgås ved hjælp af sproganalytiske begreber.

### **Gymnasiet – eller bryd murene ned**

Vil løsningen af det almene gymnasiums opgaver kunne fremmes, hvis dets institutionelle grænser blev ændret? Eller mere konkret: Hvis kravet er, at flere deltager i øget udvikling og anvendelse af viden, er da grænserne mellem grundskole og gymnasium og mellem gymnasium og videregående uddannelser lagt optimalt? Skal lærernes forudsætninger og faglighed ændres, hvis fremtidens gymnasieelever skal have de rette udfordringer på rette tidspunkt, således at de får optimale betingelser for at udvikle den nødvendige personlige, sociale og faglige kompetence? Hvilke krav stiller det, at fremtidens gymnasium skal have en høj tiltrækning, gennemstrøm-



ning og funktionalitet i forhold til de videregående uddannelser? Hvordan skal valgene i det gymnasiale system sikres som kvalificerede tilvalg i stedet for at være resultat af tilfældigheder eller fravalg? Er disse valg overhovedet så væsentlige for elevernes fremtid? Spørgsmålene er legio.

I 1900 publicerede den svenske lærer Ellen Key (1849-1926) *Barnets århundrede*, som blev berømt for sit fremadrettede syn på seksualitet, på forholdet mellem forældre og børn og på barndommen. Den nyere forståelse af dette begreb kan kun føres tilbage til præromantikken, og i sidste halvdel af 1900-tallet var det allerede distanceret af interessen for ungdommen. Den fik sin egen kultur, og stadig flere unge blev lukket ind – og inde – i skolestuerne. Udviklingen af ungdomsuddannelserne er ligesom musikkulturen og it-udviklingen med til at markere ungdommens århundrede, som også stiller de voksne over for ungdomskrav som frihed, vitalitet, fleksibilitet, valgmuligheder, identitetsarbejde og anden form for personlig udvikling.

I de lande, som vi oftest sammenligner os med, er normalskoleforløbet faseopdelt, ligesom lærerne oftest er specielt uddannet til at undervise på et givet trin. I Danmark er grænsen mellem grundskole og gymnasial uddannelse særdeles skarp, understøttet som den er både af Grundtvig og af de institutioner og organisationer, der har interesser i at separere de to skoleformer. Selv om der er sporadiske tegn til samarbejde på tværs af skellet står det i princippet lige så urørt som dem mellem seminarier og universiteter. Kun sjældent bekymrer nogen sig om konsekvensen for børnene, som i stigende antal forventes at tage en gymnasial uddannelse efter grundskolen. Er de sakrosante grænser mellem institutionerne placeret heldigt i forhold til elevernes modningsproces? Hvad betyder det netop på det tidspunkt at skulle skifte normsystem og fagopfattelse? Er konsekvensen den samme for de to køn? Er det hensigtsmæssigt, at uddannelsen på de lavere trin er underlagt kommunerne, mens den på de senere sorterer under amterne?

Hvad eleverne angår, er der formentlig enighed om at anerkende betydningen af tre forhold: For det første, at gymnasiet trods mangeårig demokratisering og trods sin integrationsevne stadig rekrutterer fra samfundets top og således mod sin vilje er med til

at opretholde skævheder i samfundet. For det andet, at institutionerne vil holde stadig flere unge på skolebænken. For det tredje, at væsentlige dele af de unges udvikling og videnstilegnelse sker netop i dette institutionaliserede liv, selv om der også er tid til familie, kammerater, mediebrug og ungdomskultur.

Frem til skolereformen 1903-06 blev den gymnasiale og almene undervisning drevet i parallelle forløb uden indbyrdes forbindelse. Herefter blev der som brobygning mellem de to skoleformer oprettet 'mellem-skoler', men de blev klart nok forskellige, alt efter om de befandt sig på en kommuneskole eller på et gymnasium. Med den 'blå' og den 'røde' betænkning om de to skoleformer (fra 1958 hhv. 1960)<sup>185</sup> blev den dobbelte overlapning erstattet af et normalforløb fra børnehaveklassen til og med 3.g., hvis to etaper mht. uddannelsernes mål, lærernes uddannelser og fagsyn mv. fik lov til at forblive ret divergerende. Først nu søger de nævnte fire udredninger med nogen grundighed at følge fagene på hele turen.

Hvis man pragmatisk antager sig, at de forskellige pædagog- og lærerkategorier ikke står til at rokke, kan det stadig være et mål, at børn og unge får mere ud af forløbet. Der har længe været praktiseret samarbejde mellem pædagoger og lærere ved begyndelsen af grundskoleforløbet. Ved grænsen mellem grundskole og gymnasium arbejdes der ligeledes med brobygning mv., men her er der typisk set kun et meget tyndt samarbejde mellem lærere med forskellige uddannelser. Måske kunne dette ændres, således at der blev samarbejdet mellem seminarieuddannede lærere og universitetskandidater i grundskolens øverste klasser. Det ville have den fra mellem-skolen velkendte positive effekt, at gymnasiet på et tidligere tidspunkt i elevernes udviklingsforløb – og netop på det tidspunkt, hvor mange er mest nysgerrige – kan give eleverne et fagligt lødigt tilbud og således gøre dem motiveret for at gøre en kvalificeret indsats i gymnasieårene. Samarbejdet med de seminarieuddannede lærere og arbejdet med de helt unge elever ville ydermere påvirke flere gymnasielærere i retning af at interessere sig for udvikling af elevernes personlige og sociale kompetencer.

Tilsvarende kunne man – under forudsætning af en afskaffelse eller nedtoning af 10. klasse som adgangsvej til gymnasiet – forestille sig dette udvidet med endnu et år. Det ville man kunne reservere til de gymnasieelever, der har brug for en høj og eller mere speciel

studieforberedende profil, mens de øvrige kunne forlade gymnasiet med den egentlige studentereksamen efter i alt 12 års skolegang for at få adgang til de korte videregående uddannelser samt visse af de mellemlange. Det 13. år skulle have en særlig profil, både fagligt og mht. arbejdsformer, idet der skulle være tale om særlige studiefag, dvs. elevvalgte fag eller emner, som studeres specielt dybtgående og selvstændigt. Undervisningen kunne finde sted på specielle gymnasier, i regionale centre eller endog på de videregående uddannelser, og målet skulle være at aflaste universiteterne for en del af det elementære stof og den etablering af studievaner, som heltidsundervisere formentlig vil være langt bedre til at varetage end forskere. Undervisere kunne rekrutteres både fra universiteter og gymnasier med henblik på at samarbejde om dette store brobygningsprojekt, som er mere forpligtende end de indledende øvelser.

Ordningen ville øge den regionale spredning af en del af den videregående undervisning, den ville hæve niveauet på gymnasierne, ligesom den ville styrke orienteringen om og paratheden til at studere på de videregående uddannelser. En sideeffekt til de bedre arbejdsvaner ville formentlig blive, at antallet af sabbatår mellem studentereksamen og påbegyndelsen af studierne ville blive minimeret. Danske studerende er stadig for gamle. Alt i alt ville en virkeliggørelse af denne utopi være til gavn både i grundskolen, i gymnasiet og i de videregående uddannelser. Også faget dansk ville nyde godt af det lange stræk, bestyret af lærere med en universitetsbaggrund. Deres viden om sprog og litteratur er en god ballast, når det gælder om at holde interessen levende og sulten hos de store børn, som er ved at blive unge. Utopien tjener ikke de mere kortsigtede organisationsinteresser i undervisningens jernindustri, og det er formentlig grund nok til, at den næppe bliver realiseret.

I *Enten – Eller* søger én af Kierkegaards æstetikere efter »Den Ulykkeligste«. Skønt selve opmærksomheden måske vil kunne rive den pågældende ud af sin position som den ulykkeligste af alle, udpeger æstetikerens denne figur og karakteriserer ham bl.a. som »Erindringens ulykkelige Elsker, i sin Erindren forvirret af Haabets Lys, i sin Haaben skuffet af Erindringens Skygger.«<sup>186</sup> Denne skikkelse har ikke har nogen nutid og ingen handlingsmulighed, fordi hans

orientering i fortid og fremtid gensidigt kortsletter hinanden. Han savner tillige identitet på det overindividuelle niveau, det være sig i form af 1800-tallets guldalderdrøm og tusindårsrige eller mere moderne identifikationer. I ham har vi negativbilledet af den dannelse og myndighed, som danskfaget gerne skulle fremme.<sup>187</sup>

Fremtidens dansklærer er ikke blot forpligtet på at formidle den sproglige kunst, der lægger op til identifikation, men også den moderne kunst, hvis bestemmelser af det menneskelige den trivielle kunst og den hurtigere del af kulturindustrien giver os muligheder for at holde på distance. Derfor får de lærere, som vi uddanner nu, ikke lov til at fastholde ubekymretheden hos perspektivkassemanden fra Oehlschlagers førmoderne gennembrudssamling:

I kiere Venner! kommer hid.  
Her kan I for en ringe Hvid  
faae mange smukke Ting at see,  
igjennem disse Huller tree.  
En lille Verden underlig  
i Kassen jeg har samlet mig.  
Naar kun jeg trækker i en Snor  
bevæger sig den hele Jord,  
og bringer Folk og Stæder frem  
og atter strax forjager dem.  
I kiere Venner! kommer hid.  
Det koster kun en ringe Hvid.<sup>188</sup>

### Og så?

Udrednings- og planlægningsarbejder som det her omtalte kan affærdiges som udtryk for det selvfølgeligelige eller uopnåelige. Reaktionen af typen 'lærerne gør, hvad de altid har gjort', har vi også mødt. Men vi har stræbt efter at skabe en platform for faget, der vil kunne accepteres af de fleste lærere og elever som afsæt for en reel forbedring af faget. Fremtidens danskfag har traditionen i bagagen, men har søgt at placere sig i nutiden. Det indebærer en inddragelse af moderne erkendelsesformer og kunst, og det indebærer, at perspektivet på uddannelsessystemet må ligge hos de elever, der går igennem det. Trods de forskellige opgaver, faget skal løse i systemets enkelte dele og i de læreruddannelser, som betjener disse, fremviser projektet

dansk som ét centralt fag, der både omfatter sprog og litteratur, og som er indrettet til at give langt flere bedre færdigheder, men også mere viden og indsigt. Gennem en ny formulering af fagets kulturkompetencer, af dets sproglige og litterære stofområder samt af dets mediedimension er faget fastholdt på at udvikle og udbrede sit almentdannende – og i gymnasiet også studieforberegende – sigte. Arbejdsgruppen har stillet en række konkrete forslag til forbedring af både sprog- og litteraturundervisningen for de fagligt svage elever, men også for de stærke.

Kravene om øget tydelighed mht. kulturelle normer og overgang fra skoletrin til skoletrin kan blive af betydning, ligesom tanken om at danskfaget skal lægge fundamentet for den terminologi, som de øvrige fag skal bygge videre på i omgangen med sprog og litteratur. Forslagene fra arbejdsgruppen indebærer ikke, at én eller anden metode eller synsvinkel nu skal fremmes på andres bekostning. Men de understreger, at lærerne bør diskutere deres fagdidaktiske valg både indbyrdes og med eleverne. De nuværende læreres overvejelser over erfaringer, traditioner og problemer er tillige en forudsætning for den pædagogiske ledelse, skoleudvikling og efteruddannelsesplanlægning, som vil være nødvendig i de kommende år, hvor eleverne vil blive overladt til næste generation.

Danskfagets fremtid er naturligvis ikke beseglet med projektgruppens arbejde. Det har været drevet som en proces, hvor to delrapporter har været bragt i dialog med talrige respondenter, organisationsfolk og andre interesserede brugere og udøvere af faget. De mange debatbidrag har undervejs været publiceret elektronisk, og de er løbende inddraget i arbejdet. 1. november 2002 offentliggør projektet sin Masterplan med de vigtigste konkrete anbefalinger. Her findes en definition af fagets kerne samt en bestemmelse af arbejdet med det sproglige, litterære og mediemæssige. Desuden rummer Masterplanen 14 konkrete og ofte ret vidtgående forslag til sikre fagets kvalitet, niveau, progression og selvrefleksion ved at integrere dets stærke dele bedre, ved at klargøre den faglige identitet, ved at styrke den fagdidaktiske dimension og ved at forbedre undervisningen på seminarier og universiteter. Detaljerne og begrundelserne vil være at finde i en omfattende og afsluttende rapport, der publiceres i Undervisningsministeriets regi i februar 2003. Masterplan og slutrapport er tænkt som ramme om en proces,

hvor arbejdet udvikles gennem øget forskning og gennem den daglige undervisning i skolen, på efter- og videreuddannelsen af erfarne lærere samt på uddannelsen af nye.

Der synes at være en chance for, at utopierne ikke blot bliver reolfyldt. Projektgruppens foreløbige arbejder har fået en konstruktiv og overvejende positiv modtagelse af fagets udøvere, og forud for den aktuelle reform af folkeskolen, hf og det almene gymnasium har der vist sig en betydelig overensstemmelse mellem synspunkter og normer i Undervisningsministeriets fire projektgrupper. Dertil kommer, at faget i de kommende år står over for at skulle uddanne en meget stor mængde nye lærere og elever. Det kræver og skaber visioner.

# Fag og fontange

Hvad er den nødvendige og tilstrækkelige fagrække for elever i det 'fremtidens gymnasium', som er på tegnebrættet? Svaret afhænger af uddannelsens formål. Det foreslås, at man erstatter 'almen dannelse' og 'studiekompetence' med begreber, som er klare og kan bruges til planlægning og evaluering. Videre foreslås det, at man i gymnasiet indfører tre fagrækker, der hver kendetegnes ved deres arbejds- og evalueringsformer, og som hver giver deres bidrag til opfyldelsen af formålet.

'Fag' betyder egentlig noget, der er føjet sammen, eller et område, som er opstået ved sammenføining. Ordet blev brugt konkret, dels om bygningsdele afgrænset af regelmæssige, lodrette inddelinger (fx stolper i et bindingsværk) eller om mellemrum mellem sådanne inddelinger (fx tagspær og bropiller). Videre kunne det betegne ens bygningselementer (fx antallet af vinduer i en facade) eller bygningens hele ydre som i det juridiske udtryk 'Tag og fag'.

Fra slutningen af 1700-tallet blev ordet brugt overført om særlige fagvidenskaber svarende til de nye embedsstudier i teologi, jura, medicin, filologi på Frue Plads. Betydningen kunne nu udvides til at omfatte uddannelser og professioner, karakteriseret ved særlig indsigt, fx kunstarter, håndværk eller skolefag. Fagdannelse blev modsætning til almindannelsen, ligesom senere faghøjskolen blev folkehøjskolens modsætning. Det tyske låneord blev særdeles produktivt i dansk orddannelse, og det indebærer en positiv vurdering. Når en person kaldes fagøkonom, fagfilosof eller fagdiplomat – til forskel fra økonom, filosof eller diplomat – er der strengt taget ikke foretaget nogen vurdering af vedkommendes kvalifikationer. Men i vores arbejdsbejstrede samfund understreges kreditværdighed og seriøsitet af mediesprogets lille tilføjelse. 'Fag' kendetegnes som kvalitetsmarkør ved at opdele sin omverden i fagfolk og lægmænd. Det centrale er her ikke en mulig og i andre sammenhæng relevant

relativ forskel mellem personer med mere eller mindre indsigt i det pågældende område. Derimod etablerer ordet en modsætning mellem dem, som udøver faget, og andre, som vurderer det udefra. De kan se det fra markedet med brugerens briller eller fra det civile samfund med borgerens.

### Fagrækker

Fagrækken i gymnasiet er institutionens curriculum, dens samlede tilbud af vidensområder, der er afgrænset af de enkelte fags forståelse af egne grænser og identitet og mulighed for at bidrage til skolens 'flerfaglige rum'. En reform må dels tage afsæt i, hvad lærerne som institutionens repræsentanter stiller til rådighed for eleverne, dels i spørgsmålet om, hvad der kan formodes at være nødvendigt og tilstrækkeligt for eleverne. 'Fagrækken' kan opfattes både horisontalt og vertikalt – enten som den mængde fag, der sammen eller i kombination, kan give eleverne udsigt, eller som den mængde fag, hvis særskilte udvikling og indbyrdes samspil kan give deres læreproces progression. Begge dele er nødvendige, ingen af dem kan alene gøre krav på at være tilstrækkelige.

Gymnasiets bredde – den horisontale dimension – finder udtryk i de enkelte fags bredde, i krav om og muligheder for at eleverne vælger mellem dem samt i den række eller de rækker af fag, der tilbydes. I de gymnasiale uddannelser har fagrækken historisk hentet legitimitet dels i denne skoleforms funktion, dels i fagenes nære forbindelse med universitetsfagene og deres videnskabelige virkelighedsforståelse. De to slags legitimitet var nært forbundet, så længe videnskabsfagene rekrutterede sine studenter fra den gymnasiale uddannelse, og så længe medlemmerne af lærerkollegiet uden særlig argumentation sammen kunne gøre krav på at repræsentere et kontinuum af videnskabeligt garanteret og kumuleret viden om verden. Som bekendt er begge præmisser i dag modificeret. De universitetsstuderende rekrutteres stadig overvejende fra det almene gymnasium, men gymnasiets elever forberedes og sendes ud til videregående uddannelser af mange slags og til job, der kun har få træk fælles med de traditionelle embeder i statens tjeneste. Både de enkelte fag og den hele fagrække fremstår i langt højere grad end før positivismestriden og de øvrige af 1900-tallets paradigmekampe som måder at have dele af den i øvrigt mere



problematiserede virkelighed på. Deri ligger ikke, at fagene pr. definition er tilfældige og uanvendelige, men nok en påmindelse om, at de er resultater af valg.

De aktuelle kvalifikationer i form af fag og opfattelser af fag i gymnasiernes lærerkollegier, er nøglen til denne skoleforms succes og kvalitet. Man har gennem en årrække lagt nye fag til rækken af velkendte. Nu synes bestræbelsen at gå på en begrænsning af udbudet. Den proces kan blive hård. Men at et fag ikke længere findes på skemaet indebærer, hverken at den pågældende faglighed forsvinder ud af gymnasiet, eller at de lærere, som har studeret det, bliver overflødige. Faget kan inkluderes som element i tilgrænsende fag, i tværfaglige sammenhænge eller i den række af bredere projektføreløb, som formentlig kommer til at indgå i gymnasieundervisningen. Det ligger uden for emnet for denne artikel at belyse de løsninger i form af efter- og videreuddannelse, som for nogle lærere kan blive en konsekvens af en forkortet fagrække. Så byrdefuldt dette kan være for den enkelte, så vigtigt er det dog at holde fast i, at fagrækken kun umiddelbart består af lærernes fag. Grunden til at fagene er repræsenteret på lærerværelserne er, at de skønnes nødvendige og tilstrækkelige for eleverne. Sådan må også fremtidens gymnasium indrettes.

Hvis der skal reduceres i antallet af fag, er flere kategorier under observation. Hvis nogle af de resterende får større omfang, bliver de også så rummelige, at de igen kan indoptage en række knopskydninger, som har fået status som selvstændige småfag og måske netop derved har bidraget til at sikre moderfaget mod forandringer. Andre typer af fag kan sammenlægges til større enheder med henvisning til den succes en sådan øvelse har haft i udlandet. Endnu andre kan omklassificeres som propædeutisk undervisning, fordi de har få kunder, høj sværhedsgrad og ringe funktionalitet i forhold til gymnasiets fag i øvrigt. Endelig bør man overveje vægtning, indretning og antal af fag, som man har brugt til at gøre porten bred, men hvormed man måske har grebet uhensigtsmæssigt ind over grænsen mellem skole og fritid. Desværre er der ikke i denne artikel plads til en mere udførlig argumentation for de prioriteringer af enkelte fag, som jeg foreslår inden for disse kategorier. Derfor har jeg valgt at lægge resultatet af prioriteringerne frem som en skitseret helhed.

### Formål

For eleverne fremtræder fagene først på et sent tidspunkt side ved side som forskellige bud på organisering og forståelse af virkelighed og som mulighed for at handle i den. Gennem det samlede skoleforløb dukker de op, i visse tilfælde for atter at forsvinde, men dog generelt som en stadig differentiering i forhold til faglighederne i grundskolen. Hvert fag og fagelement har sin indre progression. Sammen med elevens forudsætninger bidrager de til den personlige og sociale modenhed og til den udvikling af viden, færdigheder og visdom, som er sammenvævet hermed. Dannelse, for nu at sige det kort – og for at erindre om, at eleverne endnu dannes biologisk, psykisk og intellektuelt, mens de befinder sig i den sekundære uddannelse.

Praktisk er det imidlertid et problem at udspænde den gymnasiale undervisning mellem to ret uskarpt beskrevne normer: på den ene side afleveringsforretningen efter grundskolen, på den anden side studiekompetencen i de videregående uddannelser. Der er således ikke konsensus om, hvorvidt 9. eller 10. klasse giver den bedste afstigning fra den primære uddannelsessektor. Vedrørende studiekompetencen må man konstatere, at de faktiske krav i den tertiære sektor er vidt forskellige, specialiseret som den er mellem korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. Nærmere bliver opgaven ikke af, at den sociale mobilitet skal øges, ligesom der – uden sammenligning i øvrigt – skal tages højde både for de to køns uens modningsproces og de mange kulturers krav på ikke at snuble over majoritetskulturen. En del af løsningen er formentlig på alle niveauer at tydeliggøre de skjulte koder, som trods større bredde stadig gør gymnasiet til en af samfundets vigtigste frasorteringsmekanismer.

Hvad er den for eleverne nødvendige og tilstrækkelige fagrække, hvis gymnasiet også fremover forstås som en treårig uddannelse efter grundskolen, der ikke udelukkende, men primært har den opgave at uddanne elever til studerende på universiteternes lange og forskningsbaserede videregående uddannelser? Traditionelt benævnes målene almendannelse og studieforberedelse.<sup>189</sup> I visse perioder har de oprådt hver for sig, men ofte er de blevet sidestillet for at indfange hver deres aspekt af det samlede mål, eller i nogle tilfælde måske hver deres delmål. Også i den aktuelle gymnasiedebat betones nødvendigheden af begge dele, såvel i Amtsrådsforeningen som i GL. De to mål kan nuancere hinanden, men de trives også,

fordi alle parter kan påkalde sig dem i tryk forvisning om, at der foreligger en betydelig fleksibilitet, hvad betydningen anbelanger.

Nogle opfatter almen dannelse som almindelig viden, mens andre forbinder begrebet med en højt kvalificeret indsigt i det fagliges humane aspekt og i en etisk position, der hævet over egeninteresse repræsenterer det almene bedste. Nogle opfatter studiekompetence som højt kvalificeret fordybelse, der står i modsætning til mere overfladisk og generel viden, mens andre ser dette mål realiseret gennem tilegnelse af den nødvendige teknik til at gennemføre studiet med succes på normeret tid. I den sammenhæng vil nogle skelne mellem almen og specifik studiekompetence, hvor andre finder det mere påkrævet at skelne mellem faglighed og studiekompetence. Mens nogle opfatter sociale kompetencer som modsætning til de faglige, mener andre, at sociale kompetencer er faglighedens nødvendige forudsætninger – uden at disse forudsætninger så anses for påvirkningsfaktorer i forhold til læringen.

Der er skrevet lærde afhandlinger om de betydninger, der gennem tiderne er tillagt de to termer, og en drøftelse overskrider mit ærinde. Et par kommentarer bør dog føjes til: Til trods for at begreberne almindelig dannelse og studiekompetence begge er udmøntet længe før videnssamfundet lå i svøb, kan de stadig godt have relevans, omend overførelsen til den aktuelle situation kalder på agtpågivenhed. De to begrebers mantra-funktion kan være praktisk, men det er alligevel et spørgsmål, om ét klart defineret mål ikke var bedre – ikke mindst i en situation, hvor Gymnasieskolernes Rektorforening både har tilsluttet sig advokaturen for at styrke såvel almindelig dannelse som studieforberedelse via den kommende gymnasireform og har ønsket en mere top-tung beskrivelse af de overliggende mål kombineret med større frihedsgrader mht. realiseringen. Det skærper pligten til at præcisere målene.

Hvilke typer af studier, er studiekompetencen knyttet til? Selv om også de forskningsbaserede studier har forskellige krav, er det her, der skal fokuseres – eller rettere, der skal fokuseres på de studieformer, som endnu ikke er udviklet på universiteterne, men som bl.a. kan blive muliggjort via de studerendes nye forudsætninger.

Fagrækken må opfattes som et middel for erhvervelsen af almindelig dannelse og studiekompetence, men det gælder ligeledes, dels de udvalgte enkeltfags bredde, dybde og rækkefølge, dels

deres samvirke i projektorganiseret, flerfagligt arbejde og endelig deres arbejds- og evalueringsformer. Det betyder, at valget af fag til fagrækken, og valget af fag til fagpakker må inddrage disse fagligt-pædagogiske parametre. Skal det hele lykkes, må der desuden inddrages en almenpædagogisk viden om eleven og tillige en organisationsteoretisk begrundet indsigt i de muligheder for at påvirke forløbet, der ligger i den pædagogiske ledelse både af organisationen som helhed og af undervisningsforløbet. Dette bredere spektrum af virkemidler peger imidlertid tilbage mod en åbning af målformuleringen. Som alternativ til at side- eller modstille begreberne almindennelse og studiekompetence kunne man kræve, at gymnasieskolen lærte eleverne at lære på tre niveauer:

- De skal kunne skaffe sig og besidde viden om noget (fx fakta, forhold og værdier).
- De skal kunne anvende, udvide og nuancere denne viden (fx ved at identificere, analysere, fremstille, diskutere).
- Endelig skal de kunne reflektere over sig selv, deres viden og deres omverden – samt relationerne derimellem.

Selvrefleksionen indebærer fx et arbejde med identifikation og kritisk distance, der indgår i analysen og bearbejdningen både af fænomenerne og af de sociale relationer og dermed i de dannelses- og identitetsdannelsesprocesser, som er så vigtige i gymnasiealderen. Her er fagenes pendulering mellem det kendte og det ukendte – mellem det i tid og rum nære og fremmede – helt central. Refleksionen over fagenes forvaltning og udvikling af viden, kan vedrøre metoder til at erhverve, organisere, forstå, bruge og glemme. I den sammenhæng kan kernebegreber defineres, ligesom der kan opstilles mål for kvalitet, progression, navigation, fornyelse mv.

Også fagrækken placerer gymnasiet mellem grundskolen og de videregående uddannelser. På alle klassetrin i den 9-årige grundskole er dansk, idræt og matematik obligatoriske fag. De øvrige fag, der tilbydes alle, falder i tre rækker (klassetrin anført i parentes):<sup>190</sup>

- *Humanistiske fag*: dansk (1.-9.), engelsk (4.-9.), historie (3.-8.), samfundsfag (9.), kristendomskundskab (1.-9., afbrudt af konfirmationsforberedelse), tysk (7.-9, kan erstattes af fransk).

- *Naturfag*: matematik (1.-9.), natur/teknik (1.-6.), fysik/kemi (7.-9.).
- *Kreative fag*: idræt (1.-9.), musik (1.-6.), billedkunst (1.-5.), håndarbejde, sløjd, hjemkundskab (placeres på ét eller flere trin mellem 4. og 7.).

I det nuværende gymnasium adskiller den sproglige og den matematiske linje sig ved rækken af obligatoriske fag. Ud over disse udbydes valgfag, der enten kan tages på mellemniveau eller på højt niveau. Hvis gymnasiefagene inddeles i de samme rækker som folkeskolens, bliver resultatet:<sup>191</sup>

- *Humanistiske fag*: dansk, engelsk, eskimologi, filosofi, fransk, græsk, historie, italiensk, japansk, latin, oldtidskundskab, psykologi, religion, retorik, russisk, samfundsfag, spansk, tysk.
- *Naturfag*: astronomi, biologi, datalogi, erhvervsøkonomi, fysik, geografi, kemi, matematik, naturfag, teknikfag.
- *Kreative fag*: billedkunst, dans, design, dramatik, film og tv, idræt, mediefag og journalistik, musik.

Gymnasiets mængde af fag er langt større end i grundskolen, men den er tillige væsentlig mindre end antallet af fag, som studenterhuen giver adgang til at studere. Hvilken faglig differentiering mellem fagene og bredde i de enkelte fag vil da bedst leve op til gymnasiets målsætning og til dets brobyggerfunktion? Der har for længst vist sig en enighed om at nedlægge det skarpe skel mellem den sproglige og den matematiske linje, fordi eleverne senere i deres uddannelses- og arbejdsliv alle vil få brug for kompetencer, der er hentet fra både sprog- og naturfag/matematik. Spørgsmålet er så i hvilken grad, der alligevel skal differentieres af hensyn til elevernes forskellige intelligenser og interesser – samt af hensyn til de forskelle, der trods alt er mellem behovene i forskellige dele af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Det skal jeg vende tilbage til under det følgende forsøg på at rekonstruere gymnasiets samlede fagrække som tre registre, der hver på deres måde bidrager til orglets samlede vellyd, men som i lighed med dets registre adskiller sig ved klangfarven. De faglige registre, der hver består af en række fag svarende til piberne i orgelregistret, adskiller sig fra hinanden ved fagenes

bredde, ved deres arbejdsformer og fagpædagogik samt ved deres progression.

### **Første register**

I første register skelnes mellem *Humanistiske fag*, *Naturfag* og *Kreative fag*. I stedet for den meget omtalte introduktionsundervisning i første semester foreslår jeg – som en del andre – at man deler aktiviteterne i og mellem de tre store faglige rum i tre forløb, som hver har deres specifikke funktion, arbejdsform og evaluering knyttet an til gymnasiets overordnede mål. Fælles for delforløbene er, dels invitationen til flerfagligt samarbejde inden for og imellem de tre slags faglighed, dels den problemorienterede og projektor organiserede arbejdsform med indlagte minikurser og plenumforelæsninger, som ikke gør det muligt for de pågældende elever samtidig at have anden undervisning. Afbrydelse af normale skemaaktiviteter er med årsnormen blevet en kendt foreteelse, og det foreslås, at projektperioderne placeres i 1.g fra skoleårets begyndelse til efterårsferien (10 uger) samt i 2. og 3.g, hvor der i hver klasse afsættes 4 uger fra ultimo maj til ultimo juni til gennemførelsen af dette afsluttende element i eksamensforløbet, hvis øvrige dele afsluttes, inden man går i gang.

Der skal både indholdsmæssigt og mht. arbejdsform være en progression mellem de tre forløb. Allerede i første delforløb skal eleverne arbejde studieorienteret med emner, der giver dem anledning til at afprøve egne kræfter i forhold til fagområdet, og som giver dem indblik i de aktuelle erkendelsesgrænser. Det er en særlig udfordring og opfordring at befinde sig i det område, hvortil viden og teori p.t. er kommet. Den oplevelse afviger klart fra letkøbte forestillinger om det umulige i overhovedet at skaffe og bearbejde viden. De tre delforløb afprøves ved en kombination af mappevurdering og centralt stillede skriftlige opgaver, som erstatter de store skriftlige opgaver og studentereksamensstilen. De tre opgaver besvares som led i det projektorienterede arbejde, således at der bliver tale om større rapporter gerne udarbejdet i grupper. Hensigten med disse problem- og emneorienterede arbejder er at gå på tværs af gymnasieuddannelsen for at opnå øvelse med at overføre viden og metoder til nye sammenhænge. Opgaverne skal ses som træning i at skaffe information, men frem

for alt i at analysere problemstillinger og materiale fra principielt forskellige erkendelsesvinkler med anvendelse af viden og metoder fra gymnasiefagene. Det må være en betingelse for at indstille sig til afsluttende eksamen, at et givet niveau kan dokumenteres i dette studieforberedende og almendannende arbejde.

### Andet register

Fagene i andet register er på et givet niveau (jf. parenteserne) obligatoriske for alle elever og tager fat efter efterårsferien i 1g. Andet register omfatter samme kategorier af fag som første, men den faglige differentiering er større, og arbejdsformerne anderledes. Formentlig vil klasseundervisning og teamarbejde ligesom flerfaglige tiltag kunne udfolde sig i forlængelse af de erfaringer, der er gjort bl.a. i forbindelse med »Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser«. Dette register omfatter: *Humanistiske fag*: dansk (A), engelsk (B), historie (B), filosofi (C). *Naturfag*: matematik (C), natur/teknik (C). *Kreative fag*: idræt, musik, medier samt visualitet (bedre navn ønskes!), dvs. et fag, som kombinerer billedkunst, design og arbejde med visuelle tegn. Idræt er født C-fag, og blandt de øvrige (alle B-fag) vælges mindst ét og højst to. Denne valgmulighed er indbygget af hensyn til elever med særlige evner og interesser for den æstetisk-musiske. Med den foreslåede placering er det sikret, at alle elever har mindst ét af disse fag. Til gengæld indgår de kreative fag ikke som gruppe i tredje register af fag, da det af disse grupper kræves, at de kan være tyngdepunkt for en gymnasieuddannelse.

Der er for så vidt intet overraskende i denne række på 8-9 fag, som i alle tilfælde fører eleven videre fra fag i grundskolen. Det indebærer relevante afleveringsforretninger og sørger dermed for både kontinuitet og progression fra den ene skoleform til den anden.<sup>192</sup> Imidlertid kan der også være begrundelser for, at et gymnasiefag får andre fagelementer end det tilsvarende folkeskolefag. Således vil idræt i gymnasiet (som født C-fag), dels kunne trække på første registers indledende delforløb, hvor dramatik vil være oplagt, dels gå i dialog med sider både af samfundsfags- og biologiundervisningen. Undervisningen fortsætter gennem tre år, også i dansk (født A-fag). De øvrige fire fag vil kunne suppleres gennem valgfagene på næste etage, hvorfor matematik og natur/teknik (begge på C-niveau)

– afsluttes efter første år. Førstnævnte kan suppleres til matematik på A-niveau og sidstnævnte kan suppleres i fag som fysik, kemi, biologi og geografi til enten A eller B-niveau. Undervisningen i engelsk og historie (begge på B-niveau) afsluttes efter andet år, og de kan begge suppleres til A-niveau i tredje gymnasieår.

### Tredje register

Tredje register har størst faglige differentiering – dets 14 fag er i nogle tilfælde supplementet til fag fra andet register, og de fordeler sig på fem grupper: Sprogfag, Hermeneutiske fag, Naturfag og Matematiske fag. *Sprogfagene* er: engelsk (suppleret til A-niveau) samt tysk, fransk og spansk (alle på A- eller B-niveau). Sammenholdt med den nuværende mængde af sprogfag i gymnasiet er der tale om en ganske omfattende beskæring, idet de klassiske sprog latin og græsk samt de moderne sprog italiensk, japansk og russisk glider ud. Begrundelsen er ikke blot, at søgningen er ringe, men også at disse sprog normalt vil være så vanskelige, at den almindelige og generelt studieforberedende virkning vil være begrænset. Opgaven med at varetage den specifikke studieforberedelse i disse sprog vil fremover kunne løftes enten af universiteterne som propædeutisk undervisning eller via andre typer af kursusvirksomhed, evt. afholdt af skoler med de pågældende kompetencer. *De hermeneutiske fag* er: historie (suppleret til A-niveau) og samfundsfag med dele af geografi (på A-niveau), samt filosofi (suppleret til B-niveau) og psykologi (B-niveau). Med afslutning på B-niveau etableres desuden et nyt kulturfag, der indoptager religion og oldtidskundskab, og som omhandler religioner, kosmologier, myter og fundamentale fortællinger, tidlig naturvidenskab etc. Faget skal have et globalt udsyn, et moderne perspektiv og en fokusering på udviklingen fra oldtid til og med renæssance. *Naturfagene* er: fysik/kemi (på A-niveau)<sup>193</sup>, biologi inkl. dele af geografi (på A-niveau). *De matematiske fag* er: matematik (suppleret til A-niveau) samt datalogi og erhvervsøkonomi (begge på B-niveau).

Hvordan kan disse fag placeres i det samlede gymnasieforløb? Svaret på det spørgsmål kræver mange og også ret tekniske overvejelser, så det følgende bør kun opfattes som noter vedr. konsekvenser af den skitserede struktur. Suppleringsfaget matematik (til A-niveau) må fordeles i 2. og 3.g ligesom de fag, der muliggør



opgradering af natur/teknik i fysik, kemi, biologi og geografi (til A- eller B-niveau). Tilsvarende må suppleringsfagene i engelsk og historie (til A-niveau) placeres i 3.g. Da tysk og fransk kan være fortsættersprog fra grundskolen, bør undervisningen indledes i 1.g og fortsættes til og med 2. eller 3.g (til B- hhv. A-niveau). Med henblik på at kunne afsluttes på både A- og B-niveau, må undervisningen i spansk og samfundsfag placeres på samme vis. Undervisningen i datalogi og erhvervsøkonomi til B-niveau bør placeres i 2.-3.g, således at de grundlæggende færdigheder i matematik kan benyttes. Uden direkte styring via forbindelsen mellem de tre registre kan de fire kreative fag samt filosofi, psykologi, og det nye kulturfag, der alle afsluttes på B-niveau, fordeles således, som det i øvrigt må anses som formålstjenligt.

### Vægt og valg

Ikke alle skoler skal nødvendigvis udbyde alle de nævnte fag og niveauer, og ikke alle elever kan vælge alt. Hvor meget de skal vælge, hvor meget de kan vælge, og hvad de skal kunne vælge mellem, må naturligvis drøftes detaljeret. Debatten om fagpakker har længe været i fuld gang. Uden at ville gå ind i de modsætninger, der må opstå mellem forskellige interesser, vil jeg foreslå, at man forlader et vægtsystem relateret til undervisningstimetil til fordel for et pointsystem, som interesserer sig for årsværk. Begrundelsen er, at det kan være mindst lige så forvirrende at omregne nye arbejdsformer og – roller til traditionelle konfrontationstimer, som det kan være at opgøre multimedieprodukter i normalsider. Danske universiteter anvender ETCS-systemet, hvor hvert halvår svarer til 30 point, men andre systemer kan være lige så gode. Her har jeg – blot for eksemplets skyld – valgt den helt enkle løsning at give et fag på A-niveau 3 point, et fag på B-niveau 2 point og et fag på C-niveau 1 point. Hensigten er at fremhæve indsatsen i fag på højeste niveau.

De tre fag i første register bør i overensstemmelse med antallet af arbejdsuger have en samlet vægt, der svarer til  $1/6$  af det samlede pointtal. Hvor mange point det svarer til på de præmisser, jeg har valgt, kan ikke afgøres, før relationen mellem årsværk og points er lagt fast. På de givne præmisser vil de obligatoriske fag i andet register vægte som følger: dansk (3 point), engelsk (2 point), historie (2 point), filosofi (1 point), matematik (1 point), natur/teknik (1 point),

idræt (1 point), musik/medier/visualitet (2-4 point). Disse i alt 13-15 point indgår som det stabile element sammen med pointtallet fra det mere fluktuerende tredje register som grundlag for fordelingen af vægten 5/6 af uddannelsen.

I tredje register kan man beregne faggruppernes udbud af points således: Sprogfagene vil maksimalt kunne udbyde 10 point (inkl. supplerings af engelsk fra B- til A-niveau) og minimalt 6 point (ved manglende supplerings af engelsk og udbud af øvrige sprog til B-niveau). De hermeneutiske fag vil maksimalt kunne udbyde 9 point (inkl. supplerings af historie fra B- til A-niveau og af filosofi fra C- til B-niveau) og minimalt 7 point (hvis historie fastholdes på B-niveau og filosofi på C-niveau). Naturfagene vil udbyde 6 point (da begge fag udbydes på A-niveau). De matematiske fag vil maksimalt kunne udbyde 6 og minimalt 4 point (afhængigt af om matematik suppleres fra C- til A-niveau).

Det kan fastlægges, hvor meget eleven kan vælge – og skal vælge – fra hver af de fire faggrupper. Ekstremet til den ene side ville give eleven mulighed for at bortvælge flere af disse. Man har imidlertid haft dårlige erfaringer med en sådan snæverhed i gymnasiesammenhæng. Fremover vil det også vise sig nødvendigt med en vis bredde af hensyn til elevens mulighed for at studere og klare tilværelsen på arbejdsmarkedet, i det civile liv og i privaten. Begrænses bredden i de enkelte fag og muligheden for at forbinde dem, vil det allerede kunne give problemer i forbindelse med gennemførelsen af fagene på første register. Den anden ekstreme mulighed ville være at gøre alle fag fra tredje register obligatoriske på et bestemt niveau. Det er overflødig at argumentere for det uhensigtsmæssige i et sådant valg.

Mellem ekstremerne ligger der mange muligheder for at give hver enkelt af de fire faggrupper en særlig vægtning og for at støtte den ved prioritering både mellem de øvrige faggrupper og inden for disse mellem fag og niveauer. Hvis ikke alle de fire faggrupper anses for væsentlige som bidragydere til det fælles gymnasiale projekt, bør de måske ikke alle være obligatoriske i elevens valg, men en vis bredde bør altså tilstræbes. Man kan styre den frihed, der lægges ud til den enkeltes prioritering, ved at fastsætte maksimale og minimale pointtal for både de fire faggrupper tilsammen og for den vægt de hver i sær kan og skal indgå med. Dette kan suppleres med regler om, hvor

mange fag på A-niveau, som kan og skal indgå ud over dansk. Der bør i denne sammenhæng være en vis imødekommenhed over for de elever, som i gymnasiet ønsker at forberede sig specielt til, eller som realistisk ønsker at afprøve studieformer på de lange videregående uddannelser. Som det er nu, skal hver elev have mindst fire fag på højt niveau: dansk, historie samt 2-3 valgfag og desuden op til to fag på mellemniveau. Med det her foreslåede system vil det ud over det obligatoriske dansk være muligt at vælge fag på A-niveau enten ved at supplere obligatoriske B- eller C-niveaufag eller ved at satse på A-fag fra tredje register. B-fagene vil ligeledes kunne vælges blandt de obligatoriske fag, hvis man undlader at supplere disse, eller blandt de fag, som udbydes fra tredje register. Den foreslåede ordning er således fleksibel, og hvis man vil styre i retning af fagpakker, giver den mulighed for dette gennem indførelse af ret enkle trafikregler. I stedet for at gå nærmere ind i den diskussion, vil jeg pege på et par oplagte profileringer.

Hvis den sprogligt interesserede fik mulighed for at vælge to A-niveauer, med eller uden engelsk samt et yderligere B-niveau, kunne resultatet fx. blive engelsk og tysk på A-niveau samt fransk og spansk på B-niveau. Dette kunne så oplagt kombineres med en stærk profil på nogle af de hermeneutiske fag som historie, filosofi, psykologi og kulturfag. Man kunne også tænke sig en profilering, som snarere peger mod handelshøjskolernes humanistiske studier, således at en høj sprogprofil i stedet kombineres med fx samfundsfag, matematik, datalogi og erhvervsøkonomi. Et godt udgangspunkt for at bevæge sig i retning mod de samfundsvidenskabelige studier kunne være at kombinere flere af de matematiske fag med samfundsfag, et par af hovedsprogene og evt. filosofi. Ønsker man en fremtid i den naturvidenskabelige del af uddannelsessektoren, bør man kombinere en maksimal tyngde i de matematiske og naturvidenskabelige fag med en opgradering af engelsk. Tilsvarende vil en kommende humanist formentlig kombinere et maximalt antal point i de hermeneutiske fag med et par sprog på A-niveau samt evt. biologi.

### **Fontanger på Bispebjerg**

Elskerinden, som Ludvig XIV havde ophøjet til hertuginde af Fontanges, gav navn til en hårprydelse. Rejst med lodrette stivere en halv meter over de opsatte pandelokker gjorde den det svært for

kvinderne at passere døråbninger, selv på Versailles. Ved det franske hof blev moden brat afskaffet i 1714, men danske borgerkvinder og endog tjenestepiger lod sig længe pine, skønt denne luksus var blevet beskatningsobjekt i 1710, eller måske derfor. Franskmanden Laurent Angliviel – eller de la Beaumelle, som han blev kaldt – satiriserede endnu i århundredets midte i sit ugeblad *La Spectatrice danoise ou l'Aspasie moderne* over københavnerkvindernes fontanger. Og Holberg konstaterede i 1744, at mod sådan dårskab prædikede man forgæves, for imens »voxede Fontangerne een Etage Højere, end de tilforn vare.«<sup>194</sup> Den hele stræbende konstruktion af stivere, bånd og stivede kniplingepiber, der rejste sig bag hinanden, omtaler han som »høye og 4re Fag dobbelte Fontanger.«<sup>195</sup>

Man kan le og ærgre sig med Holberg, der her bruger 'fag' i den konkrete betydning som led i sin beskrivelse af et moderæs, som flyttede kvindeansigtet til midten af kroppen. Man kan også se det visuelle trick som populærkulturens hilsen til gotiserende stilarter, der søger at løfte. I kirkerummet kendes de fra orgelregistrene, der tårner sig op i etager bag hinanden, og blandt danske kirkefacader er der næppe én, der så tydeligt og magtfuldt repeterer figuren som Grundtvigskirken på Bispebjerg, indviet så sent som i 1940. Dens første register danner en ligesidet trekant med tre symmetriske porte. Dens andet register gentager linjen fra den første, men nu parallelforskudt langt op på murstensfacaden, hvor den er indfældet som blændinger, der illuderer piberne. Det tredje register består af den kamtakkede tårnsilhuet, hvor den midterste del rejser sig som en ligesidet trekant over de to sidefløje. Selv om Grundtvig ikke er den første, man tænker på i forbindelse med gymnasiet, så har facaden til den bispehue af en kirke, som blev rejst til hans minde, inspireret til registreringen af dens fag som en fontange i tre fag.

# Universel dannelse<sup>196</sup>

## **Almendannelse og studiekompetence – hellere ét klart begreb end to uklare**

I en artikel om fagrækken i fremtidens gymnasium<sup>197</sup> foreslår jeg, at man erstatter begreberne 'almendannelse' og 'studiekompetence' med begreber, der er klare og som derfor er mere velegnede til planlægning og evaluering. Set fra elevgennemstrømningen er den gymnasiale undervisning målbestemt i forhold til hhv. normer for afleveringsforretningen efter folkeskolen og for succes i videre uddannelse. At begge dele er højst uskarpe foreteelser, behøver jeg ikke at argumentere for. Opgaven løses ved at udpege almindelse og studiekompetence som den gymnasiale undervisnings mål. I artiklen anker jeg over, dels at begge de to begreber også er løst definerede, dels at de tilsammen etablerer en uklarhed, og endelig at denne uklarhed ikke svarer til de krav, som uddannelsesplanlægning stiller i vidensamfundet.

I en tidligere fase af uddannelsesplanlægningen, hvor den overordnede styring kom til udtryk i særdeles detaljerede pensumkrav m.v. kunne de overordnede målformuleringer være af begrænset interesse, og det kunne i forbindelse med forsøg være en fordel, at der var tale om 'flydende betegnere'. Men hvis man i den nære fremtid vil gennemføre mål- og rammestyrt, lægger man detaljerne ud til ledere og lærere, og så må disse til gengæld kunne forvente forholdsvis præcise mål og rammer at forholde sig til. Derfor har jeg i artiklen foreslået, at man som alternativ til side- eller modstilling af de to uklare målbegreber definerer ét, som også gennem en række delmål fremtræder klart. De delmål, jeg har formuleret, er formentlig ikke overraskende for de tilstedeværende, så jeg skal blot henvise til s. 44-45 i artiklen. Disse delmål vedrører, hvad eleverne skal kunne og skal kunne gøre på baggrund af lærernes indsats, og som igen

kan danne afsæt for målformuleringer for de enkelte fag og for de øvrige aktiviteter i skolen.

### Efter Harry

I artiklen kom jeg ikke nærmere ind på det begreb, som kunne egne sig til at være overordnet delmålene for de gymnasiale uddannelser. Det vil jeg da prøve at råde bod på i dag. De fleste vil formentlig tænke på begrebet 'almendannelse', som (også) i de senere uger har haft stor bevågenhed i forbindelse med Harry Haues disputats *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Uden at overdrive, kan man inddele diskussionen af 'almendannelse' i tiden før og efter Harry. Jeg skal naturligvis ikke gentage min opposition ved forsvaret sidste fredag, men netop fordi afhandlingen er så egnet til at informere den aktuelle uddannelsesplanlægning, skal jeg henvise til to problemstillinger i mit indlæg, hvor jeg mener, at man – efter Harry – kan gå et par skridt videre i diskussionen af dannelsesbegrebet.<sup>198</sup>

### Almendannelse og dannelse – kan man skelne?

Hvis man skal opfatte 'almendannelse' som andet og mere end et mantra, kan man indledningsvis og noget firkantet spørge, hvorvidt det almene vedrører det, der udbredes. Her kan man skelne mellem formidling af generelt accepteret viden eller generelt accepterede normer. Der er her tale om en udbredelse af noget til nogle - altså om en overvejende kvantitativ, evt. sociologisk, synsvinkel, hvad enten der er tale om viden eller holdninger. I modsætning til dette står en kvalitativ opfattelse, som i selve forestillingen om det almene inkluderer en etisk dimension, jf. 'det almene bedste' som de almentdannede embedsborgere skulle tage hensyn til i deres forvaltning af medborgerne (jeg henviser her bl.a. til Syvende emne i mit indlæg). Disse to synsvinkler kombineres i Haues definition, s. 19:

»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.«

Harry Haue har to grundsynspunkter. For det første, at 'studieforberedelse' indgår i 'almendannelse' (jf. mit Første emne). For det andet, at der kan sættes skel mellem på den ene side 'almendannelse', der altså her opfattes som resultat af og som derfor også kan være mål for undervisning, og på den anden side 'dannelse', som han efter min opfattelse henlægger til et privat, individuelt sted uden for samfundet. Det hedder s. 25, at »Almendannelse er, fordi den er bundet til den gymnasiale undervisning, en terminal proces, hvorimod dannelse er et livslangt projekt.« Efter min opfattelse indgår både almindendannelse og dannelse i samfundets kulturelt formidlede magtstruktur. Jeg henviser her til mine argumenter i Femte emne, men også til citaterne fra to helt forskelligt orienterede litteraturprofessorer – i note 4 litteratursociologen Peer E. Sørensen fra 1973, og i note 2 litteraturpædagogen Klaus Peter Mortensen fra 2002. Trods deres forskellige referencer – til Marx hhv. Hegel – er de enige om, at 'dannelse' er en social proces, hvor individet står i relation til nogen – og til noget i form af et undervisningsfag eller et emne i det. Hegel refereres for er forestillingen om dannelse som den proces gennem hvilket mennesket træder ud af sin naturtilstand. I forlængelse heraf kan man sige, at den grundlæggende modsætning står mellem noget afsluttet, evt. naturaliseret som et ubevægeligt naturvilkår, og noget processuelt, der ofte beskrives i vækstmetaforer, også når der tales om bevidsthedsudvikling.

Dermed bliver der større kompleksitet i forholdet mellem 'almendannelse' og 'dannelse'. Sidstnævnte kan anvendes som et begreb knyttet til den lærende – eller rettere de lærende, for vi må som nævnt have det sociale med, mens 'almendannelse' i denne betydning kan reserveres til undervisningen, den undervisende eller undervisningsinstitutionen. Det bør dog stadig erindres, at 'dannelse' ikke alene er et sådant sideordnet begreb til 'almendannelse', det er samtidig et overordnet og forudsat begreb i forhold 'almendannelse'.

Resultatet af alt dette er, at man må holde med Harry, når han hævder at eleven kan dannes uden formel undervisning, hvis Harry kan gå med til, at denne proces oftest er social og afhængig af et input, fx i form af viden. Hvis så er, må man kunne bruge 'dannelse' som læringsterm, også for den læring, der finder sted som følge af undervisning, der i sit sigte er 'almendannende'. Uden at

polemisere vil jeg i modsætning til Harry hævde, at man kunne tænke sig almindennende undervisning overalt i skolesystemet, fx i folkeskolen – samt, at det er vigtigt, at begrebet ikke skjuler denne indre sammenhæng, der nu er styrket gennem udarbejdelsen af de fire aktuelle udredninger af matematik, dansk, naturfag og fremmedsprog. Når fænomenet almindennelse således tænkes udbredt, ja måske netop derfor, vil man med rimelighed kunne anvende kategorien 'almendennelse', når formålet for den gymnasiale undervisning skal formuleres.

Der er dog et problem, at det man undersøger altså er 'dannelse' og dermed hører til kategorien 'læring', når man skal finde ud af, om intentionen 'almendennelse' faktisk er realiseret af institutionen gymnasieskolen, i den enkelte skole eller hos den enkelte lærer. Dermed bliver det ikke muligt i praksis, at holde 'dannelse' ude af det almene gymnasium, selv om det, som Harry skriver, er lykkedes i debatten herom. Min delkonklusion er, at hvis vi skal være mere præcise end i festtaler og proklamationer, så er det svært at skelne skarpt mellem 'dannelse' og 'almendennelse' og videre, at skellet mellem dem snarere hører sammen med modsætningen mellem intension og realisering af mål, de være sig på sektorniveau, på institutionsniveau eller på klasseniveau.

### **Almindennelse som kategori**

I Haues disputats følges anvendelsen af 'almendennelse' i diskussionen af den gymnasiale undervisning gennem de sidste 170 år. I nogle sammenhænge bliver man som læser usikker på, hvilken slags kategori ordet 'almendennelse' hører til. Visse steder i afhandlingen fungerer det som et begreb, andre steder synes det at betegne et fænomen – og i nogle sammenhænge er der tale om en 'flydende betegner', der med de skiftende betydninger, som dokumenteres i afhandlingen, medvirker til at holde den gymnasiale uddennelse i konstant udvikling. En sådan fungerer som en termostat. der – netop fordi den kan reagere på forskellige temperaturer – kan holde kølevandens temperatur nogenlunde jævn og bilmotoren ubesværet kørende (jf. Tredie og Fjerde emne). Måske burde man kalde denne tredie og sidste kategori for et 'tema' for at pointere, at vi har overskredet grænsen for, hvad vi normalt ville kalde et begreb. Det spørgsmål vil jeg nu tage op, idet jeg da som licentiaten



hos Poul Martin Møller bliver nødt til at gå to skridt tilbage for at belyse, hvad vi forstår ved begrebet 'begreb'.

'Begreb' kan if. ODS betyde en »forestilling om noget usanseligt (abstrakt), uvirkeligt« og som sådan stå i modsætning til ting eller det konkret levende. I den sammenhæng synes altså 'almendannelse' fint at kunne indgå i en formulering af mål for uddannelse, der stiller sig over for 'dannelse' det konkret levende, dvs. som læringsterm. Der er dog to problemer i den sammenhæng. Det første er tilsyneladende enkelt og går ud på, at 'dannelse' på samme præmisser som 'almendannelse' synes at kunne fungere som begreb og således ikke kan reduceres til en læringsterm. Det andet problem er, at begreber og andre slags abstrakte forestillinger både kan siges at være knyttet til den, der har dem, og til det fænomen, de vedrører.

Den penduleren, som synes at finde sted i Harrys afhandling mellem at opfatte 'almendannelse' som et begreb og et fænomen, spejler den særdeles omfattende filosofiske debat om begrebet 'begreb'. Det er en uafsluttet diskussion, hvorvidt begreber eksisterer uafhængigt af sprog og bevidsthed (således som hævdede af begrebsrealisterne, der nævner eksempler som rødhed og retfærdighed) eller om de er resultat af navngivningen af de enkelte ting (nominalisme) eller af abstraktionsprocesser i bevidstheden (konceptualisme).

Både Platon og Aristoteles var begrebsrealister. Mens sidstnævnte hævder, at begreber forstås ved abstraktion ud fra erfaring, fordi de er i menneskene, mente Platon, at de såkaldte 'almenbegreber' foreligger før erkendelsen og danner forudsætning for denne. Ved de 'almenbegreber' – eller 'universaler' – som de begge anerkendte, forstod de og andre begrebsrealister abstrakte egenskaber eller relationer, der er fælles for en mængde af ting eller fænomener – eller udvidet og mere konkret – den betydning, der forbindes med de navne, der kan sættes efter en bestemt artikel. Fx er 'Hund', 'trekant', 'navn' og 'menneske' begreber i den betydning i modsætning til 'Jensen', der netop derfor kunne indgå i Jens Peter Døgnbrænders vits om sin søn, den senere udenrigsminister – han er for meget 'Ellemann' og for lidt 'Jensen'. Modsætningen til modsætningen er 'en Bodil', som man netop fordi man kan bruge den bestemte form, må opfatte som et begreb.

Denne udflugt håber jeg har relevans for forståelsen af et evt. skel mellem begrebet om og målet for undervisning og ditto for læring

og dermed for muligheden for at skelne mellem 'almendannelse' og 'dannelse'. Konzeptualisterne ville formentlig hævde, at det ikke lader sig gøre at definere abstrakte mål for institutionen og undervisningen, fordi disse altid og alene måtte fremtræde som læring for individet, altså som 'begrebsdannelse' og 'bevidsthedsudvikling'. Størrelser af sidstnævnte art vil realisterne formentlig kunne sidestille med 'trekant', 'hund' osv. og opfatte som universaler i den nævnte brede betydning. Spørgsmålet er altså, hvorvidt ikke blot 'dannelse' men også 'almendannelse' hører med til kategorien 'trekant' eller kategorien 'Jensen'.

I filosofihistorien efter Kant kan man finde tilslutning til en opfattelse af realisme, der betoner tingenes, fænomenernes og begrebernes relative uafhængighed af de individer, som forholder sig til dem. Ud fra en sådan kritisk-realistisk opfattelse kan man hævde, at der er visse alment accepterede karakteristika ved både 'almendannelse' og 'dannelse', som må gøre det rimeligt at kunne opfatte begge dele som begreber. Der synes imidlertid i den sammenhæng ikke at være nogen forskel, som kunne gøre det rimeligt at gøre 'almendannelse' til term i forbindelse med institutionens og undervisningens mål, mens 'dannelse' opfattes som læringsterm. Som ODS mindede om, har begge termer både et objektivt og et subjektivt aspekt. Også på den baggrund kan det forkomme mindre oplagt at have et mål for undervisningen – 'almendannelse' – som alene kan anskues og vurderes ud fra sit læringsresultat – 'dannelse', og dertil ulogisk, når tillige dette resultat er overbegreb for intentionen.

For at summere op, må man karakterisere begge ord som begreber, anerkende at de begge både har en objektiv og en subjektiv side og endelig anerkende, at de kan bruges, således at de dækker forskellige betydninger. Videre må 'dannelse' anerkendes som grundkategori for 'almendannelse' Herefter må opgaven være at finde ét begreb – kald det X –, som

- 1) kan karakterisere det overordnede mål for den gymnasiale undervisning,
- 2) hverken udelukker elevens tidligere eller samtidige bevidsthedsdannelse,
- 3) både omfatter et objektivt og subjektivt aspekt, altså både den

intenderede undervisning og den intenderede påvirkning af eleven.

- 4) Endelig kunne jeg også ønske et begreb, som ikke har en betydningsbredde, der kan gøre det rimeligt at opfatte det som et tema. Derfor skal jeg nu konsultere *Den Danske Ordbog* for at undersøge evt. specielle betydningsnuancer i den aktuelle brug af 'almendannelse' og 'dannelse'

### Den Danske Ordbog (DDO)

Om 'almendannelse' er der ikke andet at berette i denne nye ordbog baseret på sproget anno 1990, end at det (også og stadig) bruges om noget, der giver nogen baggrund for at være åndfuld, svarende til de gode manerer og politur ved middagsbordet. Mens det fremtræder som noget afsluttet, som man bør vide, hvad er, så signalerer 'dannelse' meget ofte noget processuelt. Det sker ikke blot, når man bruger ordet konkret, fx når man taler om, at en brusetablet, der »inden optagelsen opløses i vand under DANNElse af kulsyre og derved lettere optages i kroppen.« I forbindelse med den betydning af 'dannelse', som er relevant for mig, ses imidlertid ofte tendenser til betydningsoverlapning med 'almendannelse', hvilket medfører, at den processuelle nedtones uden dog at det subjektrelaterede nedtones. Eksempler på dette er:

- »Dannelse skal der til, før man er værdig at kalde sig digter«
- »Midlerne skulle gå til at indrette en læsestue og købe opbyggelig litteratur for at lære arbejderne lidt borgerlig dannelse.«
- »TV prioriterer hysterikere og ekshibitionister i stedet for mennesker med dannelse, kunnen og viden.«
- kultur defineres som bl.a.: »kultiveret optræden og levevis der bl.a. er resultat af (fin)kulturelle områder som fx kunst, litteratur og musik; dannelse«

I tilfælde som disse er 'dannelse' altså knyttet til subjektet, men dets processuelle signaler er nedtonet, fordi det opfattes som noget afsluttet, der er del af en livsstil eller afhængig af accept fra andre. Egentlig er der tale om dannethed og ikke dannelse, således også i *Jyllands-Posten* fra 3. marts 2003, hvor man i relation til gymnasireformen modstiller dannelse med et andet ord med processuelle rødder, forkælelse. Forstået på den måde som et resultat får 'dannelse' i

daglig, nutidig tale mange fælles træk med den definition af 'almen-dannelse', som Harry Haue har lagt frem. Hverken det ene eller det andet ord synes dog specielt knyttet til skolens aktiviteter og mål og da slet ikke til gymnasieskolens. Begreberne bruges altså bredere, de bruges meget ofte som synonyme, og de bruges ikke specielt i forbindelse med mål for undervisning. Et evt. skel mellem de to begreber må da evt. oprettes ved en definition.

Delkonklusionen er her, at på baggrund af aktuel sprogbrug har ingen af de to begreber tydeligt fortrin, når det gælder målsætningen for den gymnasiale undervisning. 'Dannelse' synes i modsætning til 'almendannelse' egnet til at tale om elevernes bevidsthedsudvikling og vej ind i kultur og normer. 'Almendannelse' forekommer mig for bredt og for slidt til at kunne bruges i forbindelse med målformuleringen, ikke mindst, hvis det skal stå side om side med 'studieforberedelse' eller lign. Mit forslag er da – som jeg skal vende tilbage til – at definere et andet centralbegreb, som har gamle rødder, men som ikke er belastet på samme vis som 'almendannelse'.

### Universel dannelse

Som andre begrebsrealister forestillede Johan Amos Comenius (1592-1670) sig en verden af orden og sammenhæng bag den umiddelbart fremtrædende. Den søgte han at genetablere, idet han opfattede didaktikken som middel og pansofien (alvisdommen) som en tilgang, der bestod i både analyse, syntese og sammenligning, der havde til formål at trænge ind i de skjulte verdener. Hans kernebegreb er ikke 'almendannelse', men 'universel dannelse', og det foreslår jeg, at vi bruger som erstatning for begreberne 'almendannelse' og 'studiekompetence', idet vi placerer de faglige og almene kompetencer på et trinlavere niveau.

Denne erstatning giver mulighed for at definere et ord, som ikke er belagt med støv, men er ikke i sig selv ensbetydende med en betydningsforskydning, da 'universal' eller 'universel' jo blot betyder almindelig, almen, altomfattende (jf. *Meyers Fremmedordbog*). Man kender det fra betegnelser som universalhistorie, universalleksikon o.l., som i princippet omfatter alt ligesom tilsvarende sammensætninger med 'general-'. Til forskel herfra har 'universel' dog en bibetydning svarende til 'universitet', 'univers', idet det kvantitative ses som kvalitativt koblet til den helhed, hvorunder 'det hele' er

forstået. Jeg har altså foretrukket 'universel dannelse' for generel dannelse, selvom – eller bl.a. fordi – det ligger tættere på 'General Education'.

ODS har ingen oplysninger om 'universel dannelse', men noterer naturligvis 'almindelig dannelse' svarende til 'almen dannelse', der noget uldent forklares som »dannelse, som er fælles for alle (dannede)« (I, sp. 463). Det almene er dog ikke blot det udbredte eller almindelige, men også at forstå som det fælles og som koblet til forståelsen af 'det almindelige bedste'. Her er vi igen ved det kvalitative aspekt, der altså ikke blot har noget med strukturel helhedsforståelse, men også med etik at gøre. Således har man da også i dansk tradition forstået det, jf. Ove Mallings skolebog *Store og gode Handlinger af de Danske, Norske og Holstenere* (1777). Denne dobbelthed mellem kvantitet og kvalitet mener jeg, man kan bevare i begrebet 'universel dannelse'. Den er vigtig. Vi skal ikke længere uddanne akademiske embedsborgere med henblik på at handle som hovedet på samfundets krop – på vegne af dets lemmer – som ånd i forhold til hånd. Men det er netop i den situation vigtigt, at alle forlader grundskole- og gymnasieundervisningen med helhedsforståelse, etik, indsigt i demokrati etc.

Artiklen 'Dannelse' i *Salmonsens Konversations Leksikon* (her anvendt 2. udg., 1916) er skrevet af prof. Cl. Wilkens og interessant, fordi den er kongenial med det gymnasium, som blev etableret med reformen i 1903 og med Vilhelm Andersens forestillinger om modersmålsfaget, 1912. Det hedder i artiklen bl.a., at »Et dannet Menneske i Ordets højeste Bet. vilde være det Menneske, der ved Opdragelse, Undervisning og Selvdannelse af sine Evner og Anlæg var naaet til at fremstille Menneskevæsenet i ren og fuld Udfoldelse, og dette krævede da hin spændige Ligevægt mellem alle de angivne Dannelsessider: 'en klar og dyb Erkendelse af den naturlige og hist. Virkelighed, en sikker Dom over sine egne Forhold og Opgaver, en fast, ved de højeste menneskelige Formaal bestemt Vilje, en rodfæstet Retsindighed, en fin Følelse for det sømmelige og passende og en disciplineret Sanselighed med forædlet Nydelsesdrift, der, tilbagevisende det raa og lave, er modtagelig for alt skønt og tjener som Grundlag og Resonansbund for et rigt Sindsliv.'« (V, s. 750)

Af artiklen fremgår det, at dette mål – der spænder hen over

modsætningen mellem almen- og fagpædagogik – opfattes som differentieret på mindst to måder. For det første: Selv om grundskole, mellemskole og højere skole skal have samme dannelse som mål, må de tre skoleformer realisere dette i forskellig udstrækning og fylde. Grundskolen tillægges stor betydning for etablering af dannelsesgrundlaget, men den virkelige dannelse findes først realiseret i og med den højere skoles afslutning af det samlede forløb. For det andet: Dannelsen opfattes som differentieret efter »Folk og Tid, Køn og Livsvilkaar (Stand)«. Dannelsen er altså et ideal, der også på den vis realiseres forskelligt:

Det rent almene menneske eksisterer ikke. Mennesket er for det første folkelig bestemt. Ethvert Folk og enhver Tid har sin ejendommelige Kraft, sædelige Værdighed og Skønhed og skal ikke realisere en Normaltype, den være gr. eller jødisk, men sin egen. Og da den Enkelte kun eksisterer som Led i dette nationalhistoriske Hele, kan vi nærmere bestemme D. som den ved Opdragelse, Undervisning og Selvdannelse erhvervede Evne til fuld og alsidig Deltagelse i sit Folks og sin Tids aandelig-historiske Liv. Mennesket er dernæst kønslig bestemt, og D. betyder noget andet hos Manden end hos Kvinden. Og endelig er Mennesket bestemt ved sit Livskald, sin Livsgerning. Inden for det samme Folk finder vi altid forsk. Kredse, hver med en egen Udformning af sit Livsindhold, og D. betyder noget andet for Officeren end for den Handlende, for den Lærde end for Bonden. (V, s. 750)

Tilbage til begrebet 'universel dannelse'. Naturligvis er også det en idealforestilling, der realiseres forskelligt. Om en nutidsbetragtning så vil lade forskellene følge de differentieringer, som Wilkens pegede på, er en anden sag. Begrebet har den fordel i forhold til 'almen dannelse', at det umiddelbart virker mindre støvet og er mindre belastet af uklare anvendelser. Men, hvis det ikke præciseres, vil det blot blive en ny 'flydende betegner'. Det er i den sammenhæng en betydelig fordel, at 'universel dannelse' allerede har et ganske velkonsolideret betydningsindhold i den pædagogiske teoridannelse. J.A. Comenius udgav 1657 sin *Didactica magna* (Den store undervisningslære), hvis centrale forestilling netop gik på det universelle dannelsesbegreb,

som spillede sammen med en betoning af de naturvidenskabelige fags dannelsesbidrag, med en reform af sprogundervisning og en foregribelse af enhedsskolen. Comenius' dannelsesforestilling gik på at »lære alle alt og at gøre det så grundigt og alsidigt som muligt.« (Den Store Danske Encyklopædi bd. 4, s. 597). Comenius omstøbte den eksisterende skelnen mellem de syv artes liberales til tre 'fagfamilier': sprog, videnskaber og æstetiske fag. Selv om den ikke er identisk med vores forestilling om den almene studieforberevende undervisnings hovedbestanddele (humaniora, samfundsvidenskaber og naturvidenskaber), så er der dog en betydelig lighed, ikke mindst i inddragelsen af de naturvidenskabelige fag. Skal man finde en platform for gymnasiet før nyhumanismen og latinen erobrede scenen, er Comenius, som arvtager til renæssancehumanismen og grundlægger af den moderne pædagogik, den oplagte leverandør. Hans begreb om 'universel dannelse' skal i givet fald overtages kritisk på vor tids præmisser, ligesom dets betydningsindhold nøje må præciseres. Det bliver næste opgave, i givet fald. Inden da vil flg. citat give overblik over den omfattende sammenhæng, som begrebet er placeret i:

Similarly, in his concept of *formatio hominis* (in both versions of *Didactica*) Comenius developed the idea of *cultura universalis*, a complete culture of the whole mankind. For this reason he could not separate any activity from other manifestations of man. That is why he disagreed with the separation of the investigation of nature (Bacon) or the investigation of the human mind (Descartes) from other manifestations of men. Comenius' considerations were based on the conception of man in his relations to the whole world (i.e. nature, man, and God). His idea was to make schools, and then the whole of life, a workshop of humanity. He understood the development of mankind as a stockpiling of experience in a continuing process of perfection. The process continues through creative human labor which occurs when all people recognize that there is a need to reform everything in life and that everyone has to begin this labor by himself. In his *Consultatio* (Comenius 1966) he concentrated on the reform of philosophy, politics, and religion as the areas where, in the course of historical development,

men could manifest their humanity; that is why these areas could represent human affairs (*res humanae*).<sup>199</sup>

## Konklusion

Målsætningen for den gymnasiale undervisning er, at eleverne opnår en universel dannelse, der finder udtryk gennem faglige og personlige kompetencer (af første og anden orden). De faglige kompetencer kan være knyttet til videnskabsområder (fx humaniora eller naturvidenskab) til de enkelte fag (jf. at tale, skrive, læse og lytte i dansk), til problemstillinger, der tematiseres tværfagligt, eller til transfaglige aktiviteter (fx informationsøgning). De personlige kompetencer er båret af individet, men også forpligtet på samfundet.

## Citater om dannelse

1716

Ludvig Holberg skriver i *Introduktion til Naturens og Folkerettens Kundskab*, 1716, om »den moralske Philosophie, hvor ved Sindet dyrkes, og et Menneske lige som dannes.« Dannes betyder her forædles. Citatet anføres af Vilhelm Andersen som det tidligste eksempel på denne brug af begrebet i dansk litteratur, jf. *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, bd. II, s. 11, s. 1934.

1954

Oslo Universitets Pedagogiske Forskningsinstitutt udsendte fra 1954 en skriftserie med titlen *Forskning og danning. Undersøkelser over utvikling, læring og tilpassning i barne- og ungdomsalderen*. Redaktøren, professor Johs. Sandven skriver i forordet til bd. 1 bl.a.: »Som skriftseriens navn, 'Forskning og danning' antyder, er det den pedagogiske forskning i dens relasjon til det oppdragende arbeid i vid betydning av ordet, dannelsesarbeidet i dets ulike aspekter, som blir senteringspunktet i serien. Det er vårt håp at serien vil bidra til å utdype forståelsen for de problemer som møter en i arbeidet med å legge grunnlaget for utvikling i retning av



personlighedsharmoni og livsduelighed. Med dette i sikte vil en etter hvert bringe inn undersøkelser fra alle hovedfelter under det pedagogiske forskningsområde. Særlig oppmerksomhet vil en vie spørsmål som angår den psykiske utviklingsgang hos barn og ungdom, de ulike forhold som innvirker i utviklingen, hvordan den best kan fremmes og hvordan feilutvikling kan forebygges.«

1973

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 konsumtionsforhold« 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 vidensmæssige, 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)

2002

Klaus Peter Mortensen skriver i »The Double Call: on *Bildung* in a

Literary and Reflective Perspective», *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.

2003

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 »Almendannelse«, hvori det hedder: »Almendannelse 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)

## Noter

### Den litterære institution

1. Knud W. Jensens kronik i *Politiken*, søndag d. 30. april 1989, med titlen »Beretningen om Louisiana« er skrevet som tale til Folketingets Kulturudvalg ved dets besøg på museet, umiddelbart før vedtagelsen af den nye museumslov. Knud W. Jensen redegør her for sit køb af aktiemajoriteten i Gyldendal, 1952. Han bevarede den indtil begyndelsen af 70'erne, men skænkede den så til Museumsfonden (samme bestyrelse som Louisiana) med den forpligtelse at fortsætte forlagets udgivelsespolitik, at bevare 60 % af A-aktierne og at bruge udbyttet til museets kunstkøb. Louisiana-fonden fik i 1955 overdraget den af Jensen erhvervede ejendom i Humlebæk, og dertil blev også hans øvrige erhvervsinvesteringer givet. I dag er fondens formue anbragt i Gyldendal og i obligationer. Louisiana har årligt ca. 450.000 besøgende, men havde i 1979-88 et driftsunderskud på 17 mio. kr. Konkret foreslår Knud W. Jensen, at det fremtidige, offentlige tilskud bliver på 5.5 mio. kr. pr. år fra hhv. staten og Hovedstadsrådet (Frederiksborg Amt), og at fonden så bidrager med et tilsvarende beløb. Vedr. Gyldendal som del af den litterære institution, jf. Ole Wiwels erindringsbøger, specielt *Tranedans og Kontrapunkt*, hhv. 1975 og 1989. Jf. note 25.
2. *Dansk litteraturhistorie*, bd. 1-9, 1983-85, er skrevet og redigeret af et kollektiv på 47 litteraturforskere og udgivet med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd. På forskeruddannelsens 2. session introducerede jeg til værkets metodeproblemer på baggrund af erfaringerne fra arbejdet. Jeg henviser herom til mine artikler i: *Die nordischen Literaturen als Gegenstand der Literaturgeschichtesschreibung*, Rostock 1982; *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 1, Groningen 1985; *Profiler. Nordisk Institut* 1966-86, 1986. I noterne til artiklerne findes videre henvisninger til debatten om værket, der genudgives 1990.
3. Jf. *Ordbog over det danske Sprog* om skellet mellem 'institution' og 'institut'.
4. Jf. M. Foucault, bl.a.: *Surveillir et punir*, Paris, 1975, og *L'impossible prison*, Paris, 1980, samt om danske forhold, min artikel »Om dannelsen af os og dem. Studier i dannelsens institutionalisering i Danmark 1807-48«, *Udviklingsromanen - en genres historie*, C. Nicolaisen e.a. red., 1982.
5. Jf. bl.a. *Pax Leksikon*, Oslo, 1979.
6. Jf. *Nye ord i dansk* 1955-75, 1984.
7. Jf. den tyske positivismestrids bidrag fra repræsentanter for Frank-

- furterskolen. Introduktion til problematikken gives af Th.W. Adorno i *Kritiske modeller*, s. 148 ff., dansk udg., 1972.
8. Her benyttes 5. udg., Stuttgart, 1969.
  9. I førstnævnte diskuteres begreberne 'publikum', 'underholdning' og 'succes', mens sidstnævnte tager begrebet 'accept' op. I begge bøger sker det i tilknytning til tekstanalyser.
  10. Serien var redigeret af H. Hertel og omfattede bl.a. B. Hansen: *Den marxistiske litteratursociologi*; det nævnte arbejde af Escarpit; et udvalg af L. Goldmann ved Møller Kristensen, samt *Den politiske Brandes*, et samleværk redigeret af Hertel og Møller Kristensen.
  11. Jf. H.N. Fügens diskussion af grænsen i: *Die Hauptrichtungen der Literatursoziologie und ihre Methoden*, Bonn, 1964; her benyttes 5. Aufl. Bonn 1971, s. 21-42. Videre i H.N. Fügen (Hrsg.): *Wege der Literatursoziologie*, Neuwied-Berlin, 1968.
  12. Jf. J. Thavenius (e.a. red.): *Svenskannets Kris*, Lund 1976; P.E. Ljung og J. Thavenius, red.: *Litteratur i bruk*, Stockholm 1977; J. Thavenius: *Modersmål och fadersarv*, Stockholm, 1981; J. Thavenius: *Kulturens svarta hål*, Stockholm, 1987. Denne forskningsstrategi har – i kritik af litteraturpædagogikken i positivistisk udgave – bevæget sig fra teoretisk-kulturpolitiske overvejelser til faghistoriske og -pædagogiske undersøgelser.
  13. Om Vilhelm Andersen, jf.: *Vilhelm Andersen. Valdemar Vedel. Brevveksling 1894-1939*, Per Dahl, red., 1987 og Finn Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik*, s. 166 ff., 1979.
  14. H. Rue (1895-1957) stod som marxistisk orienteret forsker isoleret i mellem krigstiden med sin litteratursociologi, jf. *Litteratur og Samfund*, 1937.
  15. Jf. den danske udg. *Litteraturteori*, s. 86, 1964 med henvisning til A.S. Tomars: *Introduction to the Sociology of Art*, Mexico City, 1940.
  16. Jf. A.G. Baumgarten: *Filosofiske betragtninger over forskellige træk ved digtet*, s. 47, 1968.
  17. *Poetik* (med undertitlen »tidsskrift for æstetik og litteraturvidenskab«, jf. Kjørups skelnen) blev udgivet fra 1967. I 1971 lød undertitlen »Litteraturvidenskab – semiotik – marxisme«. Fra nr. 27, 1976, brugtes undertitlen »Kultur og Klasse«, fra nr. 29, 1977, blev tidsskriftet døbt om til *Kultur og Klasse*. Under denne proces faldt en række oprindelige redaktører fra og nye kom til.
  18. Jf. *Tekstanalyser* (særnr. af *Poetik*, 1971), hvorom det i forordet til nr. 24 hedder, at det oprindeligt havde arbejdstitlen »Skoleeksempler, men vi fandt, at den titel, bortset fra den nyttige henvisning til skolesystemet, var for hoven, derfor blev den skiftet ud.« Den holdning til det praktiske

- kulturarbejde, der her udsættes for åben selvkritik, findes endnu i Peter Madsens kritik af John Chr. Jørgensen. Både den og anmeldelsen af Peer E. Sørensens litteratursociologi rummer dybtgående kritik og skitserer konstruktive forslag, men grundtonen i sidstnævnte artikel er langt mindre skolemesteragtig. Jævnside med tidsskriftets fortsættelse af det teoretiske arbejde blev der i begyndelsen af 70'erne udgivet en stor mængde analyser af dansk litteratur overvejende af folk med daværende – eller tidligere – tilknytning til dette. Særlig markant er de tre antologier fra Borgens Forlag: *Analyser af dansk kortprosa*, bd. 1-2, Jørgen Dines Johansen, red., 1971; *Analyser af moderne dansk lyrik*, bd. 1-2, Per Olsen, red., 1976; *Analyser af danske romaner*, bd. 1-3, Jørgen Holmgaard, red. Den nye generation af litteraturvidenskabsmænd demonstrerede således sin magt ved at benytte de nyvundne teoretiske indsigter til en praktisk-analytisk omskrivelse af 'den litterære institutions' traditionelle genstandsområde, skolesystemets kanon.
19. De to forfattere benytter termen, men diskuterer den ikke eksplicit i forbindelse med deres tilgrundliggende anvendelse af offentlighedsteorien i *Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920. Introduktion*, 1975. En sådan diskussion findes imidlertid i »Erfaring og udtryk«, et supplement til genoptrykket af denne bog, der fik titlen *Rids af offentlighedsformernes udvikling i Danmark 1660-1901 fra enevældens til parlamentarismens indførelse*, 1982.
  20. Dette revisionsforslag refererer til Thomas Bredsdorff: *Digternes natur*, s. 98, 1975.
  21. L. Furuland: »Litteratur och samhälle. Litteratursociologiska frågeställningar«, *Forskningsfält och metoder inom litteraturvetenskapen*, L. Gustafsson, red., s. 166, Stockholm, 1970.
  22. Diskussionen kan følges gennem flere årgange af *Tidskrift för litteraturvetenskap* midt i 70'erne.
  23. Periode 1 domineres af det nordiske bondesamfunds mundtlige digtning; periode 2 strækker sig fra midten af 1200-tallet til middelalderens slutning og domineres af klostrenes og de fyrstelige kancelliers håndskriftsproduktion og afgrænser lokaliserbare miljøer; 3. periode karakteriseres af bogtrykkerkunsten, mæcenatet etc.; periode 4 fra 1700-tallet til slutningen af 1800-tallet er bestemt ved opkomsten af den borgerlige offentlighed og af litteraturproduktionen for det frie marked; den 5. periode er knyttet til udviklingen af massemedier, kulturindustri mv. (s. 146 ff.).
  24. Nærmere herom i artiklerne af Asbjørn Aarseth og Lise Busk Jensen i *Historie. Tolkning. Tekst. – Tekst. Tolkning. Historie*.
  25. Jf. *Berlingske Tidende*, d. 12. maj 1989 og *Politiken*, d. 16. maj 1989.

### Funderinger over faget dansk

26. Forarbejder til »Funderinger over faget dansk« er artiklerne »Den næste kulturpolitik: Hvad er litteraturens rolle i dannelsesstænkningen?«, *Bogens Verden* 6, s. 371-478, 1992. »Danskens dannelse«, der publiceres af Daneklærerforeningen i et samleværk, efteråret 1993 samt »Om litterær læsning«, i Therese Hauge, red.: *Læseforståelse. Reading Comprehension. Psykologvistiske og litterære aspekter*. Odense Working Papers in Language and Communication 5, s. 81-104, 1993. Artiklerne er baseret på forelæsninger ved 8. arbejdskonference i »Den litterære institution, u.s.s.« på Hald Hovedgård d. 30. oktober-1. november 1992, ved Kulturkonferencen på Schäffergården, arr. af Daneklærerforeningen d. 25.-27. februar 1993 samt ved et seminar om læseforståelse, arr. af Institut for Sprog og Kommunikation, Odense Universitet d. 29. maj 1992. Som forarbejde er endvidere benyttet manus til forelæsningen »Internationalisering«, holdt ved et seminar om internationalisering, på Svendborg Conference Centre, arr. af Gymnasieskolernes Lærerforening og gymnasiets faglige foreninger d. 31. marts - 2. april 1993. Jeg takker for disse lejligheder til at deltage i fagdebatten og de pågældende redaktører for tilladelsen til at benytte de trykte artikler som råstof for en del af disse *Funderinger*. Endelig takker jeg redaktionen af *Synsvinkler*, fordi den har villet udsende dem som særnummer.
27. Jf. Claus Sølvsteen: »De døde bøger«, *Uddannelse* 2, 1993, s. 106 ff. Ole Thyssen skriver på linje hermed i *Politiken*, d. 3. juli 1993 i sin anmeldelse af computerpublikationen af den danske oversættelse af Niklas Luhmann: *Sociale systemer*, 1993: »Det kan ikke nægtes, at tv fortæller, hvad der er virkeligt og uvirkeligt i samfundet. De trykte medier dyrkes af en vigende gruppe af æggehoveder eller af sensationsvrag. Bøger og aviser går hårde tider i møde.« Det vil fremgå, at udsagn som disse må nydes med en skovl salt. Det skyldes ikke kun, at de er trykt på papir.
28. Jf. annonce i *Politiken*, d. 24. februar 1993. Forlaget ønsker besvarelser, der er veldokumenterede, selvstændige, metodiske og systematiske – »det er ikke tilstrækkeligt, at fremstillingen har karakter af en samling essays.« Uden at gøre krav på at være essayistik kan mine funderinger desværre ej heller leve op til konkurrencebetingelserne. Men måske kan de provokere en enkelt læser til at sætte tid af til formålet.
29. Jf. Erik Nielsen: »Om detaljen«, *Fantasi og fiktion*, Erik Svejgaard og John Thobo-Carlsen, red., s. 99 ff., 1989.
30. Begrebet 'synkeøjne' diskuteres af Ann Mariager i *Politiken*, d. 18. marts 1993.

31. *Politiken*, d. 20. juli 1993.
32. Georg Kovács: »Kronikøren«, kronik i *Politiken*, d. 2. august 1993.
33. Hartvig Frisch: *Europas Kulturhistorie*, bd. 1-2, 1928. Klaus Rothstein sluttede sin kronik »Kulturens socialdemokrati«, *Politiken*, d. 20. februar 1993, således: »Det er altiden, evigheden, der er pointen. Kunsten har aldrig været irrelevant, og om den har haft større bud til sin samtid i visse perioder end i andre, er nok mest et psykologisk eller sociologisk spørgsmål. Sagen er, at det er nødvendigt at stimulere kunst- og kulturlivet med statslige midler, ikke for kunstens skyld, men for almenvellets. Fremtiden vil vise om Jytte Hilden har kultur nok, altså sanser og snusfornuft, jf. hendes egen definition, til at løse sine opgaver. At drikke sin morgenbajer af mågestellet er ikke nok. Kulturens epoke som vaner er forbi«.
34. Jytte Hilden citeret fra *Politiken*, d. 23. februar 1993. *Information* brugte i sin leder af Lasse Ellegaard 28 cm tom luft på at kommentere kulturministerens program d. 4. marts, mens *Politikens* Ole Lange d. 7. marts bl.a. ytrede: »Hvad nytter det at partiet i opposition lover at forøge de kulturelle bevillinger med 50 procent, når dets leder sætter en Jytte Hilden til at administrere pengene? Fejl. Det kan kun få folk til at ønske Kulturministeriets budget reduceret med 50 procent.« Sammesteds blev d. 11. marts trykt et læserbrev, der betegnede Hildens programkronik, »I kunstens spejl« fra 8. marts, som en gymnasiestil. Kronikken vender Søren Ulrik Thomsens spørgsmål »Rager samfundet kunsten?« om til: »Rager kunsten samfundet?« Med baggrund i udstillingerne på Statens Museum for Kunst og Louisiana argumenterer Hilden – med rigeligt brug af 'trendy' henvisninger i alle retninger (inkl. henvisningen til Reagans: »ondskabens imperium er faldet«) – for det synspunkt, at kunsten kan udsende signaler, som politikerne »kan fortolke og indsætte i vore egne rammer.« Kunstens beskæftigelse med det onde forstår hun således som »en længsel efter entydighed og absolutter i en tid, hvor de store sandheder er forsvundne«. Jf. note 59. Kulturdebatten var perspektivrig i de dage. Foreløbig endte de, da Mette Winge og andre kulturpersoner på kønnets vegne krævede de personfikserede angreb på ministeren stoppet, men i agurketiden, 1993 revnede frokostaviserne igen af forargede beretninger om hendes benbeklædning. Uden sammenligning i øvrigt kan man mindes Georg Brandes' bemærkning om, at interessen for Kierkegaards bukser nåede derhen, hvor hans genialitet aldrig blev opfattet, jf. *Søren Kierkegaard*, s. 9, 1877 (optr. 1967).
35. Harald Giersing: »Aforismer«, *Klingen* november 1917. Citat fra *Klingen. En antologi*, Finn Hauberg Mortensen, red., s. 36, 1980.

36. Jf. *Politiken*, d. 8. marts 1993. Blandt de mange facadeprojekter kan nævnes Det Kgl. Biblioteks ved Christians Brygge, det kommunale musikhus sammesteds, Det Kgl. Teaters ved Kongens Nytorv, Danmarks Radios ved Forum samt det formentlig mest omfattende – Statens Museum for Kunsts ved Østre Anlæg. Vinderforslaget til dette sidste (den såkaldte Ama’rma) blev præsenteret i *Politiken*, d. 12. marts 1993, mens Danmarks Radios og Det Kgl. Biblioteks planer blev omtalt sammesteds bl.a. 10. og 25. marts. Der er til sidstnævnte afleveret et overvældende antal skitseprojekter, som i skrivende stund er til vurdering. Formanden for Dansk Komponist Forening Mogens Winkel Holm roste i *Politiken*, d. 12. august 1993 Københavns Kommune for åbenhed i forbindelse med planlægningen af den akustiske kvalitet i musikhuset om ‘Den anden Opera’, som han mener skal have hjemsted i »Onkel Toms Hytte« (opkaldt efter kulturborgmester Tom Ahlberg). Ironisk nok er denne opera i lige så høj grad et projekt som bygningen.
37. Jf. Lise Westphal: »Vi holder børn som burhøns«, *Politiken*, d. 7. marts 1993 (om småbørnsinstitutioner, hvis normtal er fastsat i 1973 i retningslinjer, der nu er ophævet men stadig benyttes); Hanne Fall Nielsen: »Borgere i alle prisklasser«, *Politiken*, d. 12. august 1993 (om udgifter til folkeskoleelever, med Indenrigsministeriets kommunale nøgletal som kilde); Undervisningsministeriet: *Tegn på kvalitet i gymnasier, på studenterkurser og på hf*, 1993 (om amternes udgifter til efteruddannelse og undervisningsmateriale, kilde: Gymnasieafdelingens undersøgelse, 1992). Vedr. institutioner for småbørn, jf. desuden Vibeke Bidstrup: »Børn og rum«, *Arkitekten* 11, s. 412 ff., august 1993 og sammes rapport *Børn og kvadratmetre*, 1993. Det fremgår heraf, at man ved samarbejde mellem planlæggere, pædagoger og myndigheder godt kunne få mere plads for samme pris, og at børnene, som er indendørs halvdelen af deres institutionstimer, både savner ro og udfoldelsesmuligheder.
38. Et supplerende eksempel: Ingerlise Koefoed redegør i *Politiken*, d. 21. februar 1993 for nødvendigheden af at oprette et Institut for børnelitteraturforskning med henvisning både til de skrantende forhold på Danmarks Lærerhøjskole, hvor danskfaget de sidste år har været decimeret, og til Danmarks Pædagogiske bibliotek, der mangler et par mio. i nogle år for at indhente, hvad der har måttet forsømmes på det seneste.
39. Om Temaudstillinger jf. Mikael Wivels anmeldelse af Poul Erik Tøjner: *Museernes bedste billeder*, 1992 i *Weekendavisen*, d. 12.-18. juni 1992. Wivel peger på, at kunstmuseerne drives som biografer



med skiftende temaudstillinger, der gør kunsten en begivenhed, som stiller de permanente samlinger i skyggen. Torben Ebbesens installation med / af 25.000 fluer var trækplaster for udstillingen, der af museumsledelsen blev opfattet som et godt bud på, hvordan man skulle nå produktionsmålet, en fordobling af besøgstallet til 200.000 pr. år. Det er stadig kun en tredjedel af Louisianas. Men – som Jens Kerte gravaltvorigt udregnede i *Politiken*, d. 10. februar 1993 – antallet af besøgende pr. m<sup>2</sup> var betydeligt større i København end i Humlebæk på de fire første udstillingsdage, idet de to udstillingsarealer på 1200 og 2300 m<sup>2</sup> var blevet besøgt af 6000 hhv. 5100 gæster. Initiativtageren til og arrangøren af Inferno-udstillingen var den nye vicedirektør Lennart Gottlieb, hvis lederevner blev hårdt angrebet af en række museumsinspektører på museet i et brev stilet til ledelsen, men lækket til pressen, jf. *Politiken*, d. 12. august 1993. Museumsdirektør Villads Villadsen bakkede dagen derpå Gottlieb op og ville kompromisse mellem kaos og inferno.

40. Læserbrev, *Politiken*, d. 23. februar 1993.
41. Jf. Finn Hauberg Mortensen: »Om Oehlenschlägers fælheder«, *Meddelelser fra dansklærerforeningen* 4, 1978.
42. Jf. J. William Saxtorphs kronik »Det gode menneske«, *Politiken*, d. 15. juli 1993 om Brecht, der efter John Fuegis film om Ruth Berlau, også i Danmark, er blevet skildret som et dumt svin. Sagen har – sammen med kommunismens fald – ført til, at man i Svendborg har afstået fra planerne om at skabe et museum for den tyske digter i hans danske eksilhjem, 1933-39.
43. Aristoteles' Poetik er genudgivet på dansk, 1993 med noter og efterskrift af Judy Gammelgaard. Det følgende værk i genren er Horats' *Ars poetica*, som er mere normativ.
44. Klaus Rifbjerg: *Krigen. En digtcyklus*, 1992.
45. Gottfried Benn: *Skygger. Sene digte* (oversat af Peter Poulsen), 1992.
46. Poul Martin Møller er citeret i *Ordbog over det danske Sprog*, udg. af Det danske Sprog- og Litteraturselskab, bd. 1-28, 2. udg., 1966 ff. Hans Hertel følger som specialist i litteratursociologi bogens liv på markedet og lægger speciel vægt på at belyse bøgernes pris og distributionsform, jf. fx hans store artikler om billigbøger i *Politiken*, d. 10. og 17. juli 1993. Torben Weinreich, specialist i børnelitteratur, er meget mere optimistisk end Gyldendals direktør, Kurt Fromberg, der for nogle år siden startede den seneste debat om bogdroppere: Det danske barn læser i snit 40-50 bøger pr. år (pigerne flere end drengene). Hverken tegneserier eller fjernsyn har formået at nedsætte deres læsning gennem

- de sidste ti år. Tværtimod. Deres brug af bøger stiger, jo flere medier de har adgang til. Jf. *Politiken*, d. 2. august 1993.
47. *Nye ord i dansk 1955-75*, Pia Riber Petersen, red. 2. opl., 1984, registrerer »læser« i den moderne betydning »optisk læser«. Betegnelsen savner det betydningsproducerende aspekt, som berettiger analogien til, hvad mennesker kan foretage sig med tekster. I sin artikel »Læsemetoder« i *Salmonsens Konversationsleksikon*, bd. 16, 2. udg., 1924, redegør Otto Jespersen for metoderne til træning af den elementære læsefærdighed. Det er også den, man normalt tester i undersøgelser af befolkningens evne til at læse. Hvad Jespersen kalder »Læsekunst«, kommer på et senere stadium og er langt mere kompliceret både at udvikle og måle. For sin part begrænser forfatteren sig her til en advarsel mod at tolerere, at børnene læser »noget op, som ikke er forstaaet, endnu mindre noget, der ikke kan forstaaes«. Eksempler på sådanne oplæsningsfejl er {man dæn} for 'manden' og {mig} med 'i' og 'g' udtalt som i 'give'. Når det gælder dagligsprogets ord, vil de fleste børn hurtigt komme om ved den slags problemer. De har talt i lange sætninger i årevis, når de skal lære at læse, og kan fastholde en historie i talesproget, længe før de kan konstruere sætninger i skriftsprog. På samme måde kan de danne betydningshelheder, inden de kan skelne mellem sætninger og ord, ja endog før de kan udtale det første ord. På dette område er det (også) vanskeligt at antage positivismens forestilling om, at de mindste enheder kommer før helheden, jf. pædagogen Benjamin Blooms taksonomi, hvor der skelnes mellem flg. trin: 1) viden, 2) forståelse, 3) anvendelse, 4) analyse, 5) syntese, 6) vurdering.
48. En grundlæggende fremstilling af litteratursociologiens historie og metoder, herunder dens placering i forhold til samfundsvidenskab og humaniora og modsætningen mellem positivisme og marxisme, findes i Hans Norben Fügen: *Die Hauptrichtungen der Literatursoziologie und ihre Methoden*, 5. udg., Bonn, 1971. For udviklingen af en dansk litteratursociologi spillede Sven Møller Kristensens *Digteren og Samfundet i Danmark i det 19. Aarhundrede*, bd. 1-2, 1940-45 og *Litteratursociologiske essays*, 1971 en stor rolle. I førstnævnte kortlægges forholdet mellem forfatter, værk og læsergrupper i 1800-tallet, og fra sidstnævnte fik skellet mellem primære og sekundære læsere og begrebet 'accept' betydning for forskning og undervisning. I modsætning til størsteparten af den marxistisk inspirerede forskning, der gør rede for den sociale baggrund for det litterære værk eller for værket som afspejling/kritik af den sociale virkelighed, fokuserer forfatteren i sine essays på den 'sociale accept', altså virkningshistorien:

- »For så vidt som en innovation, et værk eller en forfatter er blevet accepteret af en samfundsgruppe, en klasse, et publikum, kan man med rette sige at fornyelsen, værket, forfatteren er et udtryk for den pågældende gruppe«. Af andre, introducerende arbejder fra forskere i hans kreds kan nævnes: Bente Hansen: *Den marxistiske litteraturkritik*, 1967 (2. forøgede udg. 1972), der bl.a. belyser forholdet mellem litteratursociologien og marxistiske teoridannelser, og Hans Hertels udg. af: Robert Escarpit: *Bogen og læseren*, 1971 med et omfattende empirisk dokumenterende tillæg af Hertel om »Det litterære system i Danmark«. Escarpits bog udkom oprindeligt på fransk, 1958.
49. Umberto Eco: *Efterskrift til Rosens navn*, 1985.
  50. Vilhelm Andersen skelner her mellem den poetiske, den filologiske, den æstetiske og den historiske læsemåde og forankrer disse pædagogisk både i gymnasie- og universitetsundervisningen. Som svar på spørgsmålet »hvorledes skal man læse?« anbefales det at indlede med oplæsning for derefter at gå videre med den æstetiske og historiske fortolkning. Forfatteren advarer i den forbindelse mod »fagrytteri« i skolen: »Skolen skal ikke uddanne filologer eller æstetikere eller historikere, men læsere, folk, der kan tænke og føle«. (3. udg., s. 103 f., 1970). Jf. note 67.
  51. Jf. Heinrich Lausberg: *Handbuch der literarischen Rhetorik* samt Jørgen Fafner: »Retorik i vor tid« og Mogens Leisner-Jensen: »Retorikken historisk betragtet«, begge i *Interferens – om humaniora*, Finn Hauberg Mortensen, red., Odense Universitet, 3. opl. 1987. Desuden henvises til: Georg Søndergaard (red.): *Retorik*, Pjece fra Institut for Litteratur, Kultur og Medier, 7, 1993, hvori der indgår artikler af: Jørgen Fafner, Søren Kjörup, Mogens Leisner-Jensen og redaktøren.
  52. Søren Vinterberg: »Læsning for fornøjelsen eller for levebrødet«, *Politiken*, d. 25. april 1993.
  53. Søren Vinterberg: »Den højeste oplæsning«, *Politiken*, d. 13. februar 1993, jf. »Lang fest for lysten til at læse«, *Politiken*, d. 8. februar 1993 samt Ingerlise Koefoeds anmeldelse, »Læs højt for Søren«, *Politiken*, d. 8. februar 1993 af Klaus Rothstein (red.): *25 fortællinger af danske forfattere*, 1993.
  54. Herman Bang introducerede termen i *Realisme og Realister*, 1879, 2. udg. 1966, hvor han fra sit synspunkt – og før Brandes gav et overblik over det moderne gennembruds mænd. I hans kunstneriske praksis førte kravet om 'realisme' ham til den sceniske eller impressionistiske roman, hvor fortællerens analyser af personernes ydre og sjæleliv er erstattet af en tilsyneladende objektiv registrering af, hvad de siger og gør. Den stilistiske udvikling fra naturalisme til impressionisme

- er analyseret i Sven Møller Kristensen: *Impressionismen i dansk prosa 1870-1900*, 1955 – en ny udgave, med visse tilføjelser, af disputatsen *Æstetiske Studier i dansk Fiktionsprosa 1870-1900*, 1938.
55. Lars Peter Rømhild diskuterer i *Slags. Om litterære arter, genrer, motiver*, 1986 en række kriterier, som kan bruges til at sætte skel dels mellem faglitteratur og skønlitteratur, dels mellem genrer og arter af skønlitteratur. I *Digtningens teori*, 4. opl., 1966 pointerer Sven Møller Kristensen s. 18 ff., at digtning lige som andre kunstværker er sanselige, æstetiske objekter – eller rettere: De kan blive det i forbindelse med udøvelsen, læsningen. Deres materiale er sproget, og de betragtes her – nykritisk inspireret – ud fra tre aspekter af den formning, der indgår i helheden: Lyden, betydningen og livsbilledet. Tredelingen svarer til Dantes skelnen mellem den rytmske, musikalske form, det stiliserede, digteriske sprog og fiktionen – det kunstnerisk formede omverdensbillede.
56. Jf. fremstillingen af reglerne herfor i Heinrich Lausberg: *Handbuch der literarischen Rhetorik*, bd. 1-2, München, 1960.
57. Dette synspunkt ligger bag tidligere værker om dansk litteraturhistorie, således J.L. Heiberg: *Udsigt over den danske skønne Literatur*, 1831; N.M. Petersen: *Bidrag til den danske Litteraturs Historie*, bd. 1-5, 1853-61 samt Carl S. Petersen og Vilhelm Andersen: *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, bd. 1-4, 1916-34, hvor sidstnævnte i optakten til bd. 3 skriver om afgrænsningen af stoffet: »Af den danske Litteratur medtages kun den nationale, altsaa foruden Digtningen de dele af den religiøse og filosofiske, historiske og naturvidenskabelige Litteratur, der ved Form og Indhold har »folkelig Betydning«. F. J. Billeskov Jansen peger derimod i fortalen til *Danmarks Digtekunst*, bd. 1-3, 1944-58 på det nødvendige i at give en særskilt historisk fremstilling af de tre »Grundaspekter« af »Aandslivet«: videnskaben, livsanskuelsen og kunsten og tilføjer, at »Det er blandt de øvrige Kunstarters Historikere, den æstetisk sindede Poesihistoriker bør tage Stæde«. Den teoretiske baggrund for dette opgør med den identiske historisme findes i forfatterens *Poetik*, bd. 1-2, 1941-45. I udgangspunktet skelnes her mellem digternes motiver og deres motivrealisation, altså mellem to stadier i værkets tilblivelsesproces. Begge dele kan kategoriseres og kritiseres jf. Billeskov Jansen, der med god ret følte sig misforstået, da Ernst Frandsen kritiserede hans litteraturhistorie for at være baseret på genresynspunktet. Det spiller den overordnede rolle i forbindelse med organiseringen af de analyserede værker, men skal vel snarere forstås som et greb, der skal gøre det muligt at komme fri af biografismen, end som en bekendelse til en genreæstetik. Den er

klassicistisk i sit litteratursyn og indebærer, at genren forstået som ideel realisation eksisterer før de konkrete tekster. J. L. Heiberg overtog dette synspunkt og lagde det til grund for sin kritik. I Billeskov Jansens tilfælde fungerer dette greb i kompositionen af litteraturhistorien, og det er mest overbevisende, hvor det er kongenialt med materialet – dvs. i skildringen af klassicismen og af romantikkens opgør mod og spil ved genreforestillingerne. Selv om det således griber ind i fortolkningen, ønsker Billeskov Jansen imidlertid først og fremmest at belyse forholdet mellem motiv og værk, forstået som forholdet mellem en psykisk, processuel og en tekstlig definitiv størrelse: »Empirisk kan der altsaa i Digterværkets Skæbne konstateres to Stadier, det indre Stadium da Værket blev til i Digterens Sind, og det ydre da det virkeliggøres i Ordets Materiale. Først paa det andet Stadium kan vi tale om et Digterværk i egentlig Forstand, men allerede på det første er Digterværket virtuelt til Stede, allerede da har Stoffet faaet Retning, Betydning, ny Værdi. Det er dette Forstadium, Digterværkets Præeksistens i Digtersjælen, som vi vil kalde Motivstadiet; det endelige Resultat kalder vi Værkstadiet«. *Poetik*, bd. 1, s. 11. Motivet er da den størrelse, der erstatter biografismens forestilling om forfatterens liv, som den konstituerende realitet bag værket.

58. Allerede naturalister som Emile Zola blev beskyldt for bevidst at op-søge det hæslige. I sine teoretiske overvejelser over naturalismen placerede Zola sig selv fjernt fra det synspunkt, at digteren skulle gengive den ydre virkelighed med såkaldt 'fotografisk' nøjagtighed. Derimod gav han den naturalistiske roman den opgave at studere psykologi på samme måde som naturvidenskabsmændene tog sig af fysiologien. I *Le Roman Expérimental*, 1880 begrundes således undersøgelsen af individer med bestemte biologiske forudsætninger i et defineret socialt miljø med henblik på at kortlægge deres udvikling, svarende til naturvidenskabens kliniske forsøg.
59. Karakteristisk for den nyere holisme er forsøget på at forbinde vestens rationalitet og østens mystik, således som det sker fx i Fritjof Capras omdiskuterede *Fysikkens tao*, 1980, oversat efter *The Tao of Physics*, 1980. Efter stort salg af denne bog i Danmark blev Capras *Vendepunktet: Videnskaben, samfundet og det nye verdensbillede* oversat 1986. Forskning ud fra sådanne synspunkter er herhjemme bl.a. introduceret af tidskriftet *Paradigma*, 1986-90, men den har forbindelser til en række forskellige områder, samlet under betegnelsen 'new age' (fx alternativ medicin og new age-musik). Tor Nørretranders' *Det udelelige*, 1985, blev fulgt af hans *Mærk verden*, 1991, som blev en salgssucces uden sidestykke i Danmark for en fremstilling af denne art. Carsten Jensen

- har betegnet den som et udtryk for kulturlivets 'infantilisering', jf. note 39. Kritik af den moderne holisme er bl.a. fremsat af naturvidenskabsmændene Niels I. Meyer og Jesper Hoffmeyer og humanisten Frederik Stjernfeldt. De har deres egne systemer, men er ikke upåvirkede af den nye dagsorden, som – rigtig eller ej – har bred indflydelse fx gennem terapibevægelser og lignende forsøg på at leve (i overensstemmelse med) erkendelser, som universalromantikerne skabte lyrik på.
60. Jf. Rømhild, note 55. Søren Kjörup argumenterer i *Æstetiske problemer. En indfordring i kunstens filosofi*, 1971 for det synspunkt, at begrebet 'kunst', men først og fremmest via receptionen og vurderingen i »Institutionen kunst«. Per Aage Brandt udgav 1968 sammen med Kjörup en dansk oversættelse af Alexander G. Baumgartens latinske disputats fra 1735, *Filosofiske betragtninger over digtet*, med et essay af Kjörup, »Baumgarten og æstetikens grundlæggelse«. I forlængelse af Leibniz og Wolff søgte Baumgarten at skabe en særlig logik for den forvirrede erkendelse, de fandt karakteristisk for kunsten. Finn Hauberg Mortensen: »Den litterære institution«, *Historie. Tolkning. Tekst og Tekst. Tolkning. Historie*, Jørgen Dines Johansen e.a., red., s. 205 ff., 1990, følger brugen af termen i dansk og nordisk litteraturvidenskab i 1970'erne og -80'erne.
  61. Den danske udg. fra 1970 er oversat efter *Briefe uber die ästhetische Erziehung des Menschen*, 1795.
  62. Jf. note 56.
  63. Mod sætningen mellem de to forfatterforeninger, som ved adskillige lejligheder har medført formandsafgang i Dansk Forfatterforening og bølgeskulp i medierne, går væsentligst på fordeling af en ringe afmålt økonomi, bl.a. indtægter fra folkebibliotekerne. Bag den ligger interessekonflikter mellem 'smal' og 'bred' litteratur, mellem fiktion og nonfiktion og mellem bøger for voksne og bøger for børn og unge. Biblioteksdebatten, der har haft tilsvarende opmærksom pressedækning i de senere år, drejer sig ligeledes om penge, men tillige om, hvad et folkebibliotek skal kunne, for hvem og med hvilke materialer. Den kan følges i tidsskrifter som *Forfatteren*, *Bogens Verden* og *Bibliotek 70*.
  64. Jf. note 34 om termen 'den litterære institution'. Konkrete belæg for denne påstand kan findes i fremstillinger af dansk litteraturs nyere historie, fx i: *Dansk litteraturhistorie*, 1983-85, specielt i bd. 6-8, mens den borgerlige enhedskultur fremstilles i bd. 5.
  65. Peter Sibast: »Hærværk«, *Politiken*, d. 4. august 1993. Tv-anmeldelsen genspejler eller følges op af andre hyldestartikler til bladets gamle

- medarbejder, fx: Per Lange: »Alle Veje førte til Tom«, d. 1. august, Johannes Johansens: »Tom 100 år« på dagen, d. 4. august samt Hans Hertel: »Mange veje til Tom«, d. 7. august. D. 17. august forelå så Jens Andersens 888-siders biografi, *Dansende stjerne*, efter (endnu en) stort opsat præsentationsartikel om biografien og dens forfatter i »Dagbladet« alias *Politiken*, d. 15. august 1993. For *Hærværks*-læsere, er det sigende, at det var Ribbjerg, der satte Andersens projekt i gang med en telefonopringning. Værket anmeldes på dagen i *Politiken* af Erik Svendsen, der roser forfatteren for en imponerende og vellykket fortælling, skrevet på rekordtid. Og tv-anmeldelsen, d. 17. august af litteraturredaktør Søren Vinterberg handler udelukkende om Tom Kristensen med afsæt i et indslag i DR-tv om biografien. Moralen er her velgørende nok, at man skal vare sig for helgendyrkelse, og at udsendelsen undgik den. Kavalkaden i *Politiken* stiller spørgsmålstegn ved hvem og hvad, der driver kulturlivet i mediernes spejlkabinet, men projektet selv demonstrerer nok engang publikums begær efter forfatteren, jf. note 63 og 64.
66. Holmgangen i den tætpakkede Salon K i Huset, hvor flipperne tidligere regerede, blev myndigt refereret og kommenteret i *Weekendavisen*, d. 12.-18. juni 1992 og sammesteds blev ugen derpå de to kritikeres indlæg optrykt. Jf. note 75.
67. Jesper Urup Jensen har med megen humor blotlagt pseudokonfrontationen i fjernsynets litteraturudsendelser i: »Bogdød for åben skærm«, *Politiken*, d. 24. juli 1993.
68. Blandt de første udgivelser af og introduktioner til postmodernismen er en række skrifter udgivet af Arkitektskolen i København, fx Else Bukdahl, red.: *Implosion og forførelse*, 1984 og *Omkring det sublime*, 1985. Standardintroduktionen er Pil Dahlerup: *Dekonstruktion*, 1991. Jf. desuden artikel af Hans Hauge i *Kritik*, 1984 samt Hans Hauge og Lars Erslev Andersen, red.: *Tekst og trope. Dekonstruktion i Amerika*, 1988.
69. 'Prosagennembruddet' fremstilles i *Dansk Litteraturhistorie*, bd. 5, s. 397 ff., 1984.
70. For sociologer er det velkendt, at massemedier hverken påvirker massivt eller dybt. Mediefolk ved tilsvarende, at tv er mindre velegnet til faktuel fremstilling end direkte at tale til publikums følelser. Det sidste er udgangspunktet for en reklamekampagne, der i forhold til tv fremhæver dagbladene og specielt *Politiken* som reklamemedie. Kampagnen for *Politiken* bringes i bladet selv, første gang d. 7. august. Som belæg for publikums ringe interesse for tv henvises til en engelsk undersøgelse, der ved hjælp af videokameraer i 100 familiers fjernsyn

- har afsløret disses færden i løbet af en sendetid på 7000 timer. De billeder, der herfra er optrykt i annoncerne, skal if. reklamefirmaet vise, at publikum bliver »revet med af alt muligt andet, også mens tv-reklamerne kører«. På baggrund af de valgte billeder kan man lige så godt konkludere, at visse engelske kvinder i dagtimerne udfører husarbejde eller dyrker gymnastik og finder denne aktivitet mere nødvendig eller inspirerende end hensiddent i sofaen. Der kan være mange årsager til, at nogle blandt dem har tændt for husaltret imens.
71. Jf. Villy Sørensen og Klaus Ribbjergs redaktion af det ledende kultur- og litteraturtidsskrift *Vindrosen*, 1959-63, hvori kritikken af massemedierne – med en foregribelse af ideologikritikken – blev udøvet i korte artikler under rubrikken »Vindhjørnet«.
  72. Erich Auerbach: *Mimesis*, 1946 er standardværket om realisme i europæisk litteratur.
  73. Jf. note 17. Litteraturvidenskabelige hovedværker er R. Ingarden: *Das literarische Kunstwerk*, 1931, og W. Kayser: *Das sprachliche Kunstwerk*, 1948. Blandt de danske må fremhæves F.J. Billeskov Jansen: *Poetik*, jf. note 57 samt Sven Møller Kristensen: *Digtningens teori*, jf. note 48. Flere af digterne i den danske 80'ergeneration har skrevet poetikker. Blandt de lidt ældre må fremhæves Per Højholt: *Cezannes metode*, 1967.
  74. John Chr. Jørgensen: »Layoutismen er over os«, *Politiken*, d. 10. juli 1993. På baggrund af en kritik af grafikken i bl.a. *Levende Billeder* konkluderer Jørgensen: »Layoutismens årsager skal vistnok søges i konkurrencen fra tv-flimmeret. Det er tragikomisk at tænke på, for layoutismens virkning vil være den, at flere siger: Nej, hvis bladene skal se sådan ud, så vil jeg hellere se rigtigt tv!« Redaktøren af *Levende Billeder*, Per Juul Carlsen, havde ikke tabt mælet i sit svar i *Politiken*, d. 2. august 1993: »På den baggrund vælger jeg at se layoutismen som en modsætning til negativismen, traditionalismen, konformismen, generationismen og ikke at forglemme: kun jeg-ved-hvad-der-er-rigtigt-ismen«.
  75. Erik Ellegaard Frederiksen svarede i *Politiken*, d. 6. august 1993 John Chr. Jørgensen og Per Juul Larsen, at de begge havde ret og uret: Typografiens hævdundne regler kan ikke brydes ustraffet – »Tekstmæssig disciplin baseret på typografisk viden, kombineret med et vist kaos om det nu er opportunt. Først da har man tjent læseren«.
  76. 'Funktionsradio' var for år siden et udsældt begreb, der sejrede i praksis, således at DR's tre kanaler er opdelt i udsendelsesflader til ret præcist definerede dele af publikum. Da Ingolf Gabold for et par år siden ville gøre noget tilsvarende ved DR-tv måtte han gå af, men



- ideen overlevede i den plan, generaldirektør Hans Jørgen Jensen lagde frem herefter. Differentieringen af nyhedsudsendelserne var en 'sommerballon', lanceret af ledelsen i august, 1993. Den blev skyndsomst jorderet af journalisterne. Lokalradioerne var genstand for omfattende kulturpolitisk diskussion i årene efter 1972, og i 1974 blev DR's program 2 omdannet til lokalradio som følge af oprettelsen af de mange, nye stationer.
77. Afprøvningen af tv om tovejsmedie i USA er så langt fremme, at millioner af husstande vil kunne komme med i 1996, hvor der i forbindelse med OL i Atlanta satses hårdt på også at få udbredt den nye HDTV-teknik, hvis billeder er i et nyt, bredere format og af en kvalitet på højde med fotografier. Udbredelsen af det interaktive tv vil omkaldfatre videbranchen og postordrefirmaerne, men for befolkningen er det mest afgørende, at alle kan ordne indkøb, afregninger og formentlig en stor del af arbejdet gennem hjemmecomputeren. Danmark har allerede en TV-SHOP, bestyret af TV 3.
  78. Frigørelsen af den enkelte i sin ejendommelighed har stået øverst på radikalismens dagsorden siden Det moderne Gennembrud. I erindringsartiklen »Synspunkt på mit forfatterskab« (titlen refererer til Kierkegaard, der var ophav til radikalismens individualitetsforestilling) skriver Villy Sørensen, at humanismen er den eneste -isme, han har bekendt sig til. Artiklen er udgivet i *Spring* 4, 1993, et tidsskrift redigeret af yngre litteraturforskere ved Københavns Universitet.
  79. Jf. *Politiken*, d. 27. marts 1993.
  80. Mens en dramatikere som Bertold Brecht brugte 'Verfremdung' som et illusionsbrud, der skulle vække publikums intellekt og fordre aktiv stillingtagen til stykket var det 'sære' hos modernistiske 50'erprosaister som Klaus Rifbjerg, Villy Sørensen og Peter Seeberg snarere – på basis af nykritikkens autonomiforestilling – en fremhævelse af det fiktive værk som sin egen verden, der hverken skulle forstås ud fra digterens liv eller via læserens indføling. Om disse prosaister jf. Thomas Bredsdorff: *Sære fortællere*, 1967.
  81. Undersøgelser foretaget af Mogens Jansen, Danmarks Pædagogiske Institut dokumenterer en høj kvalitet i folkeskolens basale læsetræning. Vedr. »Læsekunsten« er der større uenighed blandt forskerne, måske bl.a. fordi den er vanskeligere at vurdere, og fordi de pågældende er uddannet i dansk og ikke i pædagogik.
  82. Mens debatten om skriftlig dansk i arbejdsmarkedsuddannelserne er noneksistent i den bredere offentlighed, beretter aviserne trofast om dansk stil til studenter- og hf-eksamen hvert år. Der er desuden interesse for disse kommende mandariners evne til at stave og for de

- omfattende eksperimenter med undervisningen i skriftlig fremstilling, jf. fx Charlotte Bachs artikler »Det kniper med at stave i gymnasiet« (om stavetestning) og »Eksamen i dansk er håbløst forældet« (om brug af processkrivning ved eksamen), *Politiken*, hhv. d. 3. februar og 11. april 1993. Gymnasieafdelingens forsøg med skrivepædagogik er bl.a. interessant ved at gøre skrivningen til et anliggende, der overskrider faggrænserne.
83. Jf. Ole Vig Jensens kronikker »Uddannelse til alle« og »Skolen for de voksne«, *Politiken*, d. 21. februar og 8. juli 1993. Om restgruppen, der pr. år omfatter ca. 20.000 unge, udtalte ministeren sig ligeledes i interview i *Politiken*, d. 25. februar 1993. Fra årets Sorø-møde berettede Søren Vinterberg sammesteds d. 1. august 1993.
84. Jf. note 50.
85. F.J. Billeskov Jansen brød i 40'erne med den historisk-idealistiske tradition fra Vilhelm Andersen og i sidste instans fra nationalromantikken, idet han foregreb dele af nykritikkens og strukturalismens opgør med 1800-tallets litteratursyn og dannelsesestænkning, jf. note 57. Hans inspiration lå dog først og fremmest i den præromantiske og præhistoristiske æstetik, jf. også Johan Fjord Jensens kommentar i »Evaluering og fornyelse«, *Uddannelse 3*, s. 154, 1993: »Det er en højt anskreven forsker, der ser ud til at blive mere og mere respekteret, jo ældre han bliver – en mand med et stort forfatterskab bag sig og med en mangesidet kompetence, som bringer ham alle de hædersbevisninger, han sikkert fortjener. Men han er også en forsker, der efter mit skøn ikke har rokket den humanistiske forskning fra de traditioner, som havde befæstet sig langt tilbage i tiden. Selv om nogle sikkert er rede til at opfatte sig som hans elever, vil ingen med rimelighed kunne sige, at han har dannet skole, for 'skolen' var der i forvejen, nemlig igennem alle de humanistiske institutioner og hele den gammelhumanistiske forskningsform, der hører institutionerne til.« Thomas Bredsdorff diskuterer ligeledes Billeskov Jansens litteratur- og klassikeropfattelse i »Den umulige kanon«, *Uddannelse 8*, s. 434 ff., 1991.
86. Poul Behrendt og Frans Gregersen: »25 år der fik verden til at ryste – på hovedet«, Poul Behrendt e.a., red.: *Palmehaven. Institut for Nordisk Filologi – Levned og mening*, 1992.
87. Jf. forlagets sparsomme reklamemateriale, der fra starten søgte at sælge værket ved hjælp af kvantitative snarere end kvalitative argumenter. Man fokuserede her på dets omfang, ikke på dets grundlag og nytolkninger. Kritikken af værket var yderst positiv i Sverige og Norge, hvor man gik i gang med lignende projekter, mens den danske modtagelse var blandet og under indflydelse af 'afideologiseringen'.

- Selv modstanderne var dog enige om, at det havde store værdier som kulturhistorie, mens de tog forskellige forbehold i forhold til dets forsøg på at nyskrive litteraturhistorie. Jf. min artikel i note 95.
88. Aage Henriksens historisme fremhæves i *Palmehaven*, s. 20 ff. på baggrund af brevvekslingen med Erik Hansen om den 'sproglige åbning' i *Kritik* 6, 1968. Om historismen som kompromis, jf.: *Historien i dansk*, Dansk lærerforening 1978. *Kultur & Klasse* 35/*Kritik* (særnummer: »Litteratur og historie«), 1979 samt *Kritik* 67, 1984. I forlængelse af sin kommentar vedr. Billeskov Jansen (jf. note 85) nævner Fjord Jensen Per Aage Brandts og Aage Henriksens positioner som nogle, der »ved deres ensidighed og i kraft af ensidigheden« har været skoledannende. Konklusionen er, at humaniora trives »i spillet mellem de stridende og uforenelige forskningsopfattelser«. Da det ikke er muligt at anlægge et objektivt og fælles grundlag for en evaluering, må alle have plads. Men humaniora har if. Fjord Jensen endnu ikke fundet sine ben i overgangen fra ekstremistemes pluralitet til den masseforskning, som det postindustrielle samfund kræver. Forholdet mellem forskning og evaluering svarer efter hans opfattelse til forholdet mellem fornyelse og traditionsbekræftelse.
  89. Modsætningen mellem Aage Henriksens og Erik Hansens læsning er tillagt en fremtrædende rolle for danskfagets metodeudvikling af Poul Behrendt og Frans Gregersen i »25 år der fik verden til at ryste – på hovedet«, *Palmehaven*, s. 20 ff. Artiklen er i ganske stort omfang præget af forfatterens eget ståsted, mens hverken Billeskov Jansens, Sven Møller Kristensens eller de ikke-professorale læreres indsatser er tillagt væsentlig betydning. Billeskov Jansen har siden anskuet sagen fra sin vinkel, jf. fx *Universitetsavisen*, d. 15. oktober 1992, s. 16.
  90. Aage Henriksen e.a. (red.): *Den erindrende faun. Digteren og hans fantasi*, 1968.
  91. Th. Jørgensen (red.): *Askov-Rapport. Gruppearbejde og foredrag på efteruddannelses mødet for gymnasiets dansk lærere august 1963*, 1965. Heri bidrag om den 'sproglige åbning af teksten' af Hans Jørgen Schiødt, Erik Lilsig og Erik Hansen, s. 89 ff. Vedr. gymnasiedebatten, jf. min fremstilling i *Danskfagets didaktik*, 1979, bd. 2, s. 560 ff. Vedr. Finn Brandt-Pedersen henvises bl.a. til hans *Tekstlæsning*, 1967, der forstår den litterære tekst som et autonomt kunstværk, hvis planer (det grafiske, det lydlig, det syntaktiske, planstrukturenes, storelementernes og fortælleholdningens) hver især leverer nærlæseren iagttagelser, som lader sig kombinere og føre frem til livssynet, vurderingen og en overvejelse over metoden. Nykritikken blev bl.a. introduceret i Danmark af Rene Wellek og Austin Warren: *Litteraturteori*, 1964, oversat

- efter *Theory of Literature*, 1949. Her skelnes mellem »Den udadvendte litteraturvidenskabelige metode« og »Det egentlige litteraturstudium«. Til førstnævnte hører studier af digtningen i lyset af teksteksterne forhold som biografi, psykologi, samfund, idéhistorie og andre kunstarter, mens sidstnævnte i begyndelsen fokuserer på værket som et autonomt, æstetisk objekt (og interesserer sig for lydforhold, stilistik, billedsprog) for derefter at inddrage forholdet mellem tekster i perspektivering af genre og litteraturhistorie.
92. Jf. Finn Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik*, bd. 2, s. 711 ff.
  93. Om Vilhelm Andersens dannelsesbegreb, hans kanon og dens funktion i gymnasieskolen, jf. Finn Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik*, bd. 1, s. 166 ff. Jf. desuden Torben Frische: *Dansk Litteratur i Gymnasiet 1910-71*, 1977, om statistisk fordeling af tekstmassen. Endvidere Per Dahl, red.: Vilhelm Andersen: *Om at skrive den danske ånds historie*, 1985.
  94. Diderichsens projekt, der diskuteres af Pil Dahlerup og Thomas Bredsdorff, jf. note 106, blev udsendt som en række stencilerede og foreløbige hefter til undervisningsbrug – i mere afsluttet form, red. af Else Dalhoff, er dele af projektet trykt i: Paul Diderichsen: *Dansk prosahistorie*, I, 1968.
  95. Aage Henriksen e.a. red.: *Ideologihistorie*, bd. 1-4, 1975 ff. Bevægelsen fra pragmatik – delvis inspireret af prosahistorieprojektet delvis med angelsaksisk forbillede – via strukturalisme til semiologi og ideologikritik kan følges gennem de første årgange af tidsskrifter som *Nydanske Studier*, 1970 ff. og *Poetik*, 1969 ff. I sidstnævnte viser den sig også gennem afskalning af redaktører og medarbejdere. Ideologikritikken blev demonstreret i *Tekstanalyser. Ideologikritiske tekster. Poetik*, 2-3, 1971, Jørgen Holmgaard, red. Flere eksempler på ideologikritisk læsning fra denne kreds med rødder på Institut for Litteraturvidenskab, Københavns Universitet findes i tidsskriftet *Kultur og Klasse*, i *Analyser af moderne dansk lyrik*, red. af Per Olsen, bd. 1-2, 1976, i *Analyser af dansk kortprosa*, red. af Jørgen Dines Johansen, bd. 1-2, 1971 samt i *Analyser af danske romaner*, red. af Jørgen Holmgaard, bd. 1-3, 1977. Tidligere eksempler på ideologikritiske analyser af forfatterskaber er de to udgivne specialer fra Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet: Ebbe Sønderriis: *Villy Sørensen*, 1972 og Ib Bondebjerg: *Peter Seeberg*, 1972. Bondebjerg er inspireret af Lucien Goldmann, der blev introduceret af Sven Møller Kristensen i udvalget: *Lucien Goldmann: Om marxistisk metode*, 1973. Om udviklingen fra de forskellige venstrefløjstendenser til den materialistiske historisme, jf. Finn Hauberg Mortensen: »Dansk Litteraturhistorie bd. 1-9 – et

- projekt, en proces, et værk«, *Tidschrift voor Skandinavistiek* 1, s. 1 ff., Groningen, 1985.
96. Jf. fx Umberto Eco: *Efterskrift til Rosens navn*, 1985.
97. Jf. Thomas Jørgensen, red.: *Askov-rapport*, note 91. Ligheden mellem amerikansk nykritik og dekonstruktion er i foredrag ved Odense Universitet, foråret 1993, påpeget af Peter Brooks, der er professor ved Yale University og forfatter til bl.a. *Reading for the Plot*, Cambridge, Mass. / London 1984. Brooks hævdede, at dekonstruktion ofte opfattes som en reformuleret nykritik, og at dennes demokratiske ambition om at give enhver direkte adgang til teksten har rødder dels i de religiøse grupperes bibeleksegese dels i amerikanernes generelle mangel på historisk orientering. Deres traditionelt ringe tiltro til værdien af deres specifikke litterære tradition i forhold til specielt den britiske spiller også ind, jf. skellet mellem universitetsinstitutterne for 'English' og 'American Studies'. I de senere års kanondiskussion i USA er rejst krav om særlige kanoner for hver af de forskellige befolkningsgrupper. Kravet om identitet støder her mod forestillingen om koblingen mellem dannelse, kulturelt hegemoni og magtstruktur.
98. Jf. fx min artikel, nævnt i note 95 og i dens forlængelse »En historie, historien«, Finn Hauberg Mortensen og Povl Schmidt, red.: *Profiler*, 1986. Efter den i teoretiske beskæftigelse med Marx og den marxistiske traditions teoretikere proklameredes venstrefløjens nyhistorisme i *Hug!* 5, 1975, fx i Hans-Jørgen Niensens artikel »At arve historien. Om kulturarven og den socialistiske litteraturpolitik« og hans dertil knyttede citatmosaik med den signifikante titel »Kunsten at arve«. Denne tendens havde dog allerede fået gennemslag i litteraturpædagogisk sammenhæng med *Samlerens antologi af nordisk litteratur*. Arbejdet med dette kollektivprojekt i 11 bd. blev indledt i 1969, og de første forelæ 1972. Jens Kistrup skrev om *Dansk Litteraturhistorie* i sin anm., »Monument og skamstøtte«, i *Berlingske Tidende*, d. 23. september 1983 synsk om det først udgivne bd.: »I mine øjne kan 'Dansk litteraturhistorie' næppe undgå at udvikle sig til noget i retning af en forlagsmæssig og folkelig katastrofe – hvor mange rosende ord man end kan sige om den. Det er helheden, den er gal med. Efter det foreliggende at dømme. Den er et monument og en skamstøtte.« Indtil videre er litteraturhistorien blevet solgt i 8000 eks. og har i 80'erne og 90'erne, haft en betydning, der langt overgår forgængeren fra Politikens Forlag, der havde Kistrup blandt sine medarbejdere. Hermed være naturligvis ikke sagt, at *Dansk litteraturhistorie* er uden lyder, hvad dens medarbejdere har gjort opmærksom på under debatten. Den meget omtalte kanonrapport er endnu kun på trapperne. Mens vi venter,

kan vi orientere os om positionerne bl.a. i *Kritik* 100, 1992. Tidsskriftets grundlæggere, Aage Henriksen og Johan Fjord Jensen, synes her nærmere enighed end nogensinde. Peter Olivarius, den førstnævntes elev, der har spillet en markant rolle som fagkonsulent i gymnasiet, bidrager til festlighederne med et kraftigt forsvar for kanonideen og er i det stykke meget enig med den nuværende *Kritik*-redaktør Hans Hauge, der herhjemme har hørt til dens varmeste fortalere og af Bertel Haarder blev udpeget til leder af ministeriets Kanon-udvalg. Kanon-kritikken, der bl.a. er formuleret af Dansk lærerforening, får ikke mæle i jubilæumsnummeret, som er skrevet af *Kritiks* redaktører gennem tiderne.

99. Økonomen Milton Friedmann – kendt for sine ultraliberalistiske synspunkter, der har inspireret Nixon, Pinochet, Reagan og Thatcher – præsenterede overraskende i *Politiken*, d. 28. marts 1993 det synspunkt, at de kommunistiske regimers fald hverken er et tegn på planøkonomiens nederlag eller liberalismens sejr. I stedet udvikles både i de postkommunistiske og i de vestlige lande en række blandformer, således at systemerne tenderer mod ensartethed. Problemstillingen diskuteres videre i afsnittet »Hjemgang«. Vedr. Carsten Jensen, jf. note 66. I det her nævnte indlæg i debatten med Kistrup kommenterer han sin bevægelse således med udgangspunkt i sit møde med »den ideelle læser« på Cafe Ægir på Nørrebro i København: »Mit møde med den ideelle læser fandt sted nogenlunde samtidig med, at jeg begyndte på litteraturstudiet. På en måde ser jeg dette studium som en lang march bort fra det punkt, hvor jeg traf den ideelle læser, og han fortalte mig om sin oplevelse. Men på en måde er årene, der er gået siden, samtidig også en lang march henimod ham, på lignende vis som en mand, der spadserer rundt om jorden uundgåeligt må ende med at vende tilbage til sit udgangspunkt. Det er denne spadseretur, jeg har forsøgt at kortlægge i 'Af en astmatisk kritikers bekendelser'. Der er en påstand i min bog, som begrundes dens form, nemlig at også en kritiker har en selvbiografi, og at heller ikke han, når han skriver, hæver sig over sit liv. [...] Og hvilket andet liv end mit eget – for hvilket andet kender jeg? Men den, der går til bogen med samme forventninger som til et bind erindringer, bliver uvægerligt skuffet. Det er læseren, jeg har villet fortælle om, og hvad elsker, kammeraten og karrieremageren har bedrevet, afslører jeg kun i det omfang, det er relevant for læseren. [...] Valget af en selvbiografisk dimension er på en gang forpligtende og indebærer samtidig en lykkelig begrænsning: Der er ingen af mine udsagn i bogen, der kan blive til litterært program. Selv om min erfaring ganske vist også godt kan være andres, kan den

- ikke være det som norm. Man kan måle sig med et andet menneskes liv eller genfinde sig selv i det – men man kan ikke tilslutte sig det, som man tilslutter sig et manifest. Der er noget risikabelt over denne måde at ytre sig på, ikke for læseren, som jo ikke løber nogen fare for at blive forført, men for mig, ophavsmanden til bekendelserne. Jeg er nødt til at stå inde for sandheden i det, jeg har sagt. Ordene forpligter på en helt anden måde, end hvis det drejede sig om et synspunkt. Man har et standpunkt, til man tager et nyt, men ikke et liv.«
100. Niels Højlund: »Uddannelsesdebat og tidsånd 1968-93«, *Uddannelse* 1, 1993, (Jubilæumsnummer med temaet: »25 år mellem Fjällräv og stressmappe«), s. 7 ff. Her spørger Jørgen Gleerup i »Uddannelsespolitiske tilløb – om uddannelse og kultur fra 1968 til 1993«, s. 13 ff., om man efter de store strukturplaner i 70'erne og de liberalistiske ændringer i 80'erne vil finde en tredje vej i 90'erne. Hans synspunkt er, at den nuværende situation på området »dybest set handler om, hvorledes vi skal håndtere konsekvenserne af den sekularisering, demokratisering og oplysning, som blev sat i gang for 300 år siden«. Et forslag til løsning finder han hos Grundtvig og Kierkegaard, der hver især »talte på deres etiske måde om personlig og kulturel selvrefleksion som eneste styringsværktøj i et moderne, kulturelt frisat eller uddifferentieret samfund.«
  101. Problemstillingen belyses løbende bl.a. i tidsskrifter som *Gymnasieskolen*, *Dansk Magisterblad*, *Universitetslæreren* og *Uddannelse*.
  102. *Uddannelse* 10, 1992 har temaet »Universitetets forvandling« og beretter fra økonomiske, undervisnings- og forskningsmæssige vinkler om konsekvenserne af afskaffelsen af det humboldtske universitet til fordel for et markedsstyret masseuniversitet. Thomas Bredsdorffs artikel er aftrykt her s. 550 ff. Nr. 3, 1993, med temaet »Kattepotezonen: evaluering, kontrol, udvikling«. Den belyser forholdet mellem kvalitetsudvikling og -kontrol. Johan Fjord Jensens artikel er aftrykt heri s. 151 ff. Der citeres fra s. 154.
  103. Jacob Thommesen og Peter Kjærgaard: »Dannelse, kritik og nytte«, *Uddannelse* 10, 1992, s. 556. Viggo Kampmann, finansminister 1953-60 og statsminister 1960-62, var en af velfærdsstatens grundlæggere. Tidsskriftet *Vindrosen* tog dialogen op, og den blev senere videreført af bl.a. Niels I. Meyer, K. Helveg Petersen og Villy Sørensen i bevægelsen 'midteroprøret', jf. note 71.
  104. Jf. fx Charlotte Engberg: »Læsning på læsning«, *Kritik* 79/80, 1987.
  105. Vedr. danske eksempler henvises til note 21. De to retninger i litteratursociologien har deres paralleller i litteraturpædagogikken. Den svenske forskning har på begge felter langt større traditioner end den

danske. Litteratursociologien har sit forskningscentrum ved Uppsala Universitet, hvor bl.a. Lars Furuland har ydet en stor indsats. Blandt andre forskere med tilknytning til Afdelingen för litteratursociologi bør nævnes Bo Bennich-Björkman, Victor Svanberg og – blandt de yngre – Johan Svedjedal. I litteraturpædagogikken har, med et positivistisk udgangspunkt, Gunnar Hansson spillet en stor rolle, jf. *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*, 1959 og *Läsning och litteratur*, 1975. Den kritiske tendens i svensk litteraturpædagogik har haft sit forskningscentrum ved Lunds Universitet, hvor den litteraturpædagogiske gruppe brød igennem med *Svenskämnets kris*, 1976. Gruppen har gennem en årrække publiceret en lang række afhandlinger og undersøgelser, hvoraf en del er knyttet til udviklingsarbejde i skolen. De mest fremtrædende forskere er her Jan Thavenius, Lars-Göran Malmgren og Bengt Linner. Thavenius har bl.a. bidraget med faghistoriske undersøgelser som: *Modersmål och fadersarv*, 1981; *Liv och historia*, 1981; *Kulturens svarta hål*, 1987 samt *Klassbildning och Folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, 1991. Den norske forskning, der delvis har været inspireret af Lundgruppen, omfatter samleværker som Atle Kittang og Ulf Lie, red.: *Litteraturforskning og litteraturformidling*, 1982, Jon Schmidt (red.): *Litteraturens muligheder – og elevens*, 1983 og Torill Steinfeld: *På skriftens vilkår*, 1986. Den danske forskning har – med inspiration fra den vesttyske – i en vis udstrækning fungeret som teoriexportør til Lund-gruppens. For oversigt over området henvises til bibliografien i *Tekst/Historie*, Finn Hauberg Mortensen, red., 1980 og til sammes *Danskfagets didaktik*, bd. 1-2, 1979. Senere bibliografier af Aage Jørgensen findes i Dansk lærerforeningens tidsskrift *Dansk-noter*.

106. Pil Dahlerup og Thomas Bredsdorff: »Forskning i dansk litteratur – hovedstrømninger 1968-1992«, *Humaniora* 1, 1993 er skrevet som oplæg til et seminar, arr. af Statens Humanistiske Forskningsråd i november 1992. Artiklen lægger vægt på, at der trods markante forandringer i dansk litteraturforskning er tale om en betydelig kontinuitet hen over skellet i 1968. Hovedopgaverne er stadig »at udgive og kommentere tekster, at skrive litteraturhistorie, at udarbejde forfatterbiografier, at formulere teorier om, hvad litteratur er, og at analysere teksterne.« Efter en karakteristik af udviklingen på disse felter, der kan anbefales som supplement og perspektivering af nærværende redegørelse, anholder de to forfattere med afsæt i et citat fra Klaus Rifbjergs *Karakterbogen, Et essay*, 1992 »en særlig ny form for opblæsthed, der får visse litteraturforskere til at tro, at litteraturforskningen har overtaget litteraturens rolle. At litteraturteori for fremtiden vil erstatte



- digtingen. Som anden opblæsthed beror den vurdering på et mindre-værds kompleks, en lokal variant af den underlegenhed, humanister let gribes af over for naturforskere. For naturforskernes teorier kan jo bruges i praksis. På en teori om bærende konstruktioner kan man bygge broer; men man kan ikke skrive digte på grundlag af litteraturteori. Litteraturforskerne adskiller sig fra digterne ved at udforske deres emne rationelt, metodisk og stringent med det uopnåelige mål for øje at beskrive så enkelt, så modsigelsesfrit, så udtømmende som muligt. Og de adskiller sig kun fra naturforskerne ved, at deres emne er menneskeskabt kultur. Litteraturforskere er hverken digtere eller fysikere. Kun ved at vedgå deres egen identitet mellem de to, altså lytte til det sunde i en hån som Ribbjergs, kan litteraturforskerne yde samfundet, hvad de skylder det« (s. 17).
107. Begæret efter forfatteren diskuteres ud fra nykritik, strukturalisme, psykoanalyse og dekonstruktion i Jørgen Dines Johansen e.a., red.: *Historie. Tolkning. Tekst. – Tekst. Tolkning. Historie*, 1990. Jf. note 65. Vedr. den nyere biografisme henvises til: John Chr. Jørgensen: *Leif Panduro*, 1987, der gav genren et nyt gennembrud; Jens Andersen: *Dansende stjerne*, 1993, jf. note 65 samt Keld Zeruneiths store, trefløjede projekt: *Den frigjorte. Emil Aarestrup i digtning og samtid*, 1981; *Soldigteren. En biografi om Johannes Ewald*, 1985; *Fra klodens værksted. En biografi om Sophus Claussen*, 1992. Desuden henvises til Pil Dahlerup og Thomas Bredsdorffs artikel, jf. note 106.
108. Den nye fase i modernismen blev mønstret i *Transformationer. Poesi 1980-85*, Pia Tafdrup, red., 1985, ligesom den blev sat i forbindelse med romantikken fx i Oskar Bandle e.a red.: *Nordische Romantik. Akten der XVII. Studienkonferenz der IASS 1988*, s. 413 ff., 1991. Per Juul Carlsen skrev som optakt til sin kulturelle sladderspalte »Mellem linjerne«, *Politiken*, d. 3. juli 1993: »Ingen af os kan fordrage, at andre roder i vores privatliv, men til gengæld findes der ikke noget bedre end at vælte og smovse sig i kendte menneskers glæder og sorger. Det er der ikke noget nyt i. Men det er svinsk alligevel«. Jf. note 65.
109. Undervisningsministeriets gymnasieafdeling har i *Tegn på kvalitet, i gymnasier, på studenterkurser og på hf*, 1993 på baggrund af skolebesøg, foretaget af fagkonsulenter og undervisningsinspektører som led i ministeriets Indholds- og kvalitetsudviklingsprojekt (KUP), bl.a. givet en kortfattet karakteristik af »Den gode lærer« set fra elevernes position. De lægger i nævnte rækkefølge vægt på personlige egenskaber faglig dygtighed, pædagogisk opfindsomhed, forberedelse og gennemførelse af timerne, inddragelsen af andre fag og engagementet, også uden for faget. Heftet rummer desuden bl.a. en beskrivelse af gymnasieskolens

- historie, målsætningen for undervisningen, ledelsen, klimaet blandt lærerne og mellem dem og eleverne samt karakteristikkere af den »gode« skole, klasse, time og elev. Ministeriet gør opmærksom på, at det i samtlige fag er opgaven at virke både for det almentdannende og det studieforberevende, idet man overlader det til fag, skoler og lærere at finde vejene dertil. Almindannelse defineres her således: »Ved almindannelse forstås altså her den proces, hvorved eleven udvikler sig gennem sit arbejde med faglige emner og sammenhænge og i et samspil med lærere og andre elever. Ved mødet med det nye, det anderledes og de andre lærer eleven at forstå sig selv, sine forudsætninger og muligheder« (s. 11).
110. Bjørn Bredal: »Fjanteloven«, kronik i *Politiken*, d. 15. august 1993 (om udstillingen 'Pathos' på Den Frie i København). Jf. afsnittet »Inferno eller kaos« samt note 71 om Klaus Rifbjerg. Desuden henvises til *Jyllands-Posten*, d. 17. august 1993 samt, vedr. vælgerundersøgelsen, til *Politiken*, d. 22. august 1993.
111. Jf. Claes Kastholm Hansen, *Politiken*, d. 23. oktober 1992.
112. *Politiken*, d. 25. februar 1993.
113. *Politikens* leder, d. 3. august 1993 handlede om spekulatørens mod de svage valutaer i EMS-samarbejdet, den franske franc og den danske krone. Overskrift: »Åh, Europa! Ikke kun EMS'en, der er død«. Samme dag havde *Berlingske Tidendes* leder om emnet samme vurdering: »Europa tabte til spekulanterne« lød overskriften til artiklen, der argumenterer for en opgivelse af det tvetydige, danske kompromis. *Berlingske Tidende* bringer – ligeledes 3. august – i sin anden leder en opfordring til Danmarks Nationalbank om at holde fast i fastkurspolitikken samt Klaus Riskær Pedersens vurdering, at EF med sprængningen af EMS'en har givet grønt lys for spekulatøren. Han har ved redaktionens afslutning foreløbig vist sig at få ret. Kronen er gået tilbage, og ledende bankfolk mener nu, den skal have lov til at flyde, som spekulanterne ønsker. I Bella-Centret i København åbnede d. 12. august 1993, jf. *Politiken* en modemesse, hvor også den mere spøjse mode er repræsenteret, bl.a. et københavnsk firma, der har slået sig op på T-shirts med aktuelle kommentarer. En af disse viser et logo, der grafisk ligner ESSO's, men hvis bogstavværdi er EMS. De unionssocker, som tilhængerne benyttede under valgkampen, har fået modspil.
114. Forslag til Lov om ændring af lov om Danmarks tiltrædelse af de Europæiske Fællesskaber mv. (Danmarks tiltræden af Traktaten om Den Europæiske Union), 1992.
115. Villy Sørensen: *Dagbøger 1953-61. Forløb*, s. 151, 1990.

116. Markante, danske eksempler er Søren Mørch, red.: *Det europæiske hus*, bd. 1-6, 1991-92 samt Otto Steen Due og Jacob Isager, red.: *Imperium Romanum, realitet, idé, ideal*, bd. 1-3, 1993 (om arven efter cæsarerne). Bestræbelsen på at beskrive den europæiske identitet går herhjemme hånd i hånd med demonteringen af de størrelser, den skal supplere eller erstatte. Blandt mange mulige skal kun fire nævnes: Først de tre vigtigste oversigtsværker: Ole Feldbæk, red.: *Dansk Identitetshistorie*, bd. 1-4, 1991-92; Flemming Lundgreen-Nielsen (red.): *På sporet af dansk identitet*, 1992 og Thorkild Borup Jensen, red.: *Danskerne identitetshistorie*, 1993, hvis synspunkt er, at det nationale er både uundværligt og farligt. Dernæst to nålestik: Uffe Østergårds »Hvornår opstod Norden?«, *Information* d. 15. juni 1993 ligger i forlængelse af hans deltagelse i EF-debatten til fordel for unionen, idet han her påviser, at »Skandinavien« er en konstruktion fra midten af 1800-tallet, og sætter spørgsmålstegn ved begrebet 'den skandinaviske model', der ikke som en forestilling om 'folkhemmet' kan bruges som alternativ til Europa. En anden strategi er påvisningen af, at det 'danske' består af indgroet indskrænkethed, som man ikke kan bygge på. Således i Henning Silberbrandt: *Den danske syge. Kritik af den danske selvforståelse*, 1993. Her hudflettes danskernes mistænksomhed, smålighed, snæversyn, men frem for alt blandingen af usikkert mindreværd og selvtilstrækkeligt bedreværd – den danske syge. Problemet for analysen er - som Ole Lange gør opmærksom på i sin anmeldelse, *Politiken*, d. 23. juli 1993 at samme bevidsthedsform findes i mange andre samfund, fx i USA, England, Frankrig og Tyskland. Pressen har i øvrigt i 1993 været fyldt med bidrag til den debat om det nationale, der endnu kun er på vej i de andre nordiske lande. Et par eksempler: Den ungarske forfatter András Nagy, der har arbejdet med Søren Kierkegaard, og den danske FN-diplomat Povl Bang-Jensen, diskuterer i kronikken »Dæmp det nationale«, *Politiken*, d. 23. maj 1993, hvorledes Europa er ved at splittes efter kommunismens fald endnu inden Øst og Vest er forenet. Hans Lyngby Jepsen finder i kronikken »Danskerne i sneglehuset«, *Politiken*, d. 13. februar 1993, at sammenbruddet i den marxistiske ideologi kombineret med den brede befolknings hengivelse til holistiske terapiformer og kulturkritikkens nihilisme kaldet postmodernisme tegner billedet af et Europa, der er ved at bryde sammen som i 1200-tallet. Op til unionsafstemningen skrev Johannes Riis kronikken »Storhedsvanvid og mindreværd«, *Politiken*, d. 16. maj 1993, hvor han med erfaring fra sit vellykkede arbejde med at udgive skønlitteratur af ikke-europæisk oprindelse klandrer dele af den danske unionsmodstand for snæversynet navlebeskuen og

- danske politikere for aldrig at have været villige til at diskutere, hvad EF egentlig er.
117. Mens nogle lande har kørt friløb i forhold til flygtningene fra det tidligere Jugoslavien, har andre – som Tyskland og Danmark – indført stærke restriktioner. Det samme spil har i sommeren 1993 – som optakt til den kommunale valgkamp – kørt i hovedstadsområdet, provokeret af beslutningen i Hvidovre om at begrænse de fremmedes adgang til et almennyttigt boligbyggeri. »Når danskerne får det dårligere og dårligere, så får vi sværere og sværere ved at være tolerante«, sagde borgmester Britta Christensen (S) til *Det Fri Aktuelt*, jf. *Berlingske Tidende*, d. 3. august 1993. Den protest, hun stod i spidsen for, var urimelig i den forstand, at Hvidovre som helhed ikke er overbelastet sammenlignet med de kommuner, der har ydet mest. Bag opråbet om, hvad der i virkeligheden er et ghettoproblem i en bebyggelse, der er en planlagt forbier, ligger den kendsgerning, at der i toppen af hendes parti er langt større villighed til at hjælpe flygtninge end blandt partiets vælgere. Vigtigt i et valgår, hvorfor indenrigsminister Birte Weiss har måttet forklare sin fastholdelse af partilinjens. Hun peger på, at problemerne opstår i partier, der har traditioner for at tage sig af de svageste. Borgmestrene i rige hovedstadskommuner har indtil videre kunnet melde hus forbi, fordi de ikke havde meget almennyttigt boligbyggeri, jf. *Politiken*, d. 15. august 1993. Selv om det er et problem, at 73 % af de socialdemokratiske vælgere under en spørgeundersøgelse har svaret nej til et spørgsmål, om de uden videre vil give flygtninge samme ret til boliger og sociale ydelser som danskerne, er det et endnu større problem, at procenten er den samme i befolkningen som helhed, altså inkl. de grupper, som ikke har direkte grund til at føle sig 'truet', jf. *Politiken*, d. 15. august 1993. Undersøgelsen er foretaget for *Jyllands-Posten*.
  118. Begreberne 'fædreland' og 'modersmål' diskuteres i Einar Haugan: »'Modersmaal er vort hjertesprog'«, *Nordische Romantik*, s. 108 ff.
  119. Jf. Peter Meisling: »Den danske litteraturs opståen«, *Dansk-noter 2*, s. 53 ff., 1993.
  120. Den internationale socialdemokratisme blev en bygning, rejst på tre søjler: partiet, fagbevægelsen og de kooperative indkøbs- og boligforeninger. Den ideologiske og organisatoriske forbindelse mellem søjlerne er i de sidste år ved at blive løsnet.
  121. Den globale økonomi er grundlag for den politiske modsætning og dialog mellem EF, USA og Japan, hvis transnationale selskaber (80 % af det samlede antal af disse i verden) har delt den lukrative del af

den øvrige klode mellem sig. Disse selskaber har via datterselskaber i de enkelte dele af deres imperium en omsætning, der i 1990 var næsten dobbelt så stor som den samlede, globale verdenshandel. EF er med sit generelt høje uddannelsesniveau og forbrug samt sine investeringer i den postkommunistiske verden og Asien solidt placeret i treenigheden, jf. *Berlingske Tidende*, d. 10. august 1992. Et eksempel fra verdensmarkedet for læskedrikke: Gennemsnitsamerikaneren drikker pr. år 720 liter saft og sodavand (mængden overstiger forbruget af drikkevand), og dette konsummønster søger Coca-Cola og Pepsi i forening og skarp indbyrdes konkurrence at udbrede til resten af verden. De lukrative markeder er p.t. Mexico, Østeuropa og lande i Asien, jf. *Politiken*, d. 8. august 1993. Mediemarkedet udvikles efter et lignende mønster. Den amerikanske mediekonge Rupert Murdoch ejer eller kontrollerer i USA, Europa og Asien et stort antal aviser, magasiner og tv-stationer, herunder fx *New York Post*, *The Times*, *Twentieth Century Fox*. Til de nyeste anskaffelser hører investeringen i STAR TV, hvis vestligt prægede nyheds- og underholdningsudsendelser ses af den asiatiske middelklasse fra Persergolfen til Taiwan, jf. *Politiken*, d. 6. august 1993.

122. Aage Henriksen: *Organismetanken – en hovedlinje i det 19. århundredes tænkning og digtning*, 1973 fremlægger koblingen mellem onto- og fylogense samt studiet af den indre og ydre natur som en epokegørende videnskabelig erkendelse i Goethe-romantikken. Johan Fjord Jensen forholder sig kritisk til dens gennemslag i litteraturhistorien i »Efter Guldalderkonstruktionens sammenbrud«, bd. 1-3, 1980. En kritik af dens fagdidaktiske konsekvenser findes i Finn Hauberg Mortensen: *Danskfagets didaktik*. Analogien mellem samfund og organisme findes allerede hos den konservative politiker E. Burke i *Reflections of the Revolution in France*, 1790 (optrykt af W. B. Todd, 1959).
123. M.A. Goldschmidts roman *Hjemløs*, hvor de tre betegnelser er deltitler, blev først trykt som bidrag til hans tidsskrift *Nord og Syd*, 1847-59, hvor han efter salget af *Corsaren* berettede fra sit lange udlandsophold og i modsætning til de nationalliberale gik ind for en stat efter schweizisk mønster med plads til flere nationaliteter.
124. Søren Vinterberg: »Bogstavelig biedermeier«, *Politiken*, d. 19. juni 1993 med citat fra artikel sammesteds, d. 18. oktober 1992 af ham og Ole Schierbeck, hvori de før bogsæsonen gættede på dens hovedtendens.
125. Nationalmuseets klunkehjem omtales i begejstrede vendinger af Lene Møller Jørgensen i *Politiken*, d. 12. august 1993, hvor også Bo Nielsens »Fantasien fik frit løb« om Vilhelm Dahlerup blev trykt. Det fremgår

- her – noget optimistisk – at museets facade vil blive respekteret af den nye tilbygning.
126. Libbie Fjeldstrup analyserer IKEA-kataloget i »Hyggen vender tilbage«, *Politiken*, d. 15. juli 1993.
  127. Jf. artikler i *Politiken*, d. 11. og 13. august 1993.
  128. Jf. om biografisme: noterne 64 og 65 samt om F.J. Billeskov Jansens opgør 31.
  129. Jf. Ejnar Thomsen: *Omkring Oehlenschlägers tyske Quijotiadé*, 1950 og Finn Hauberg Mortensen: *Litteraturfunktion og symbolnorm 1800-1870*, bd. 1, s. 114 ff., 1973. Om Møller og Vilhelm Andersen, jf. note 142.
  130. Tom Kristensen: »Landet Atlantis«, *Fribytterdrømme*, 1920, 2. udg. 1967.
  131. Johannes V. Jensen: *Myter*, 1907.
  132. En oversigt over hhv. de historiske og aktuelle forhold i japansk religiøsitet fås i hhv. Olof G. Lidin: *Japans religioner*, 1985 og Hori Ichiro e.a., red.: *Japanese religions. A Survey by the Agency for Cultural Affairs*, Tokyo/New York, 1972 (8. udg. 1990).
  133. Eksemplet er hentet fra Katrin Hjort, Hanne Løngreen og Anne-Marie Søderberg: *Interkulturel kommunikation – spændingsfeltet mellem det globale og det lokale*, 1993.
  134. De første studenter på Rungsted Gymnasiums engelsklinje blev udklækket 1993. På en række skoler er der indført fag som japansk, og et stort antal elever vælger spansk, italiensk og russisk i stedet for de fremmedsprog, der tidligere stod centralt, først og fremmest fransk. Internationaliseringen af gymnasieundervisningen var emnet for et seminar, hvori repræsentanter for GL og en række faglige foreninger deltog, jf. bemærkning for noterne. På dette møde var også lærere fra en række ikke-filologiske fag til stede, idet internationaliseringen kan formodes at få betydning for den samlede fagrække. Seminaret blev refereret i *Gymnasieskolen* 11, 1993.
  135. På de højere læreanstalter ses tendensen i oprettelsen af uddannelser, der kombinerer samfundsfag, driftsøkonomi, alment sprog og erhvervsprog, fx SPRØK på Handelshøjskolen i København og Negot-uddannelsen ved Odense Universitet. Sådanne uddannelser placerer sig både mellem de traditionelle fakultetsgrænser og mellem de gamle filologier og erhvervsproglige uddannelser. Midlerne til de universitetsstuderendes rejser kanaliseres fra EF eller Nordisk Ministerråd, og udvekslingerne foregår i netværk mellem samarbejdende institutioner. Et problem i den forbindelse er at få etableret en gensidig udveksling. Danske universiteter er mindre

- attraktive for udenlandske studerende end andre landes for danske. Det skyldes ikke mindst sprogproblemet, som man nødtørftigt søger at råde bod på ved at afholde særlige kurser på fremmedsprog, der også kan bruges i den almindelige undervisning. Det sidste er dog mere oplagt i nogle fag end i andre – måske mest i de, som udenlandske studenter ikke har speciel årsag til at beskæftige sig med i Danmark – i humaniora gælder det fx fremmedsprogsfagene og filosofi.
136. Jf. om historiefagets metodedebat note 140.
  137. Jf. om den økonomisk-politiske verdensdeling note 121.
  138. Jf. note 117.
  139. Jf. dannelsesbegrebet som det aktuelt formuleres for så vidt angår gymnasieskolen note 109.
  140. Jens Rahbek: »Historiens historie«, *Weekendavisen*, d. 10.-16. juli 1992 redegør for en række principielle problemer i faget. Selv om han ikke mener, at det er muligt at skelne skarpt mellem historien, som den virkelig var ('res gestae'), og historikerens fortolkning ('historia rerum gestarum'), fordi den førstnævnte kun eksisterer« i form af den sidstnævnte, afviser han de »postmoderne filosoffer og litterater«, der »synes at tro, at alle påstande er lige sande eller alle forklaringer lige gode.« Midlet er historiografien, dvs. systematiske meta-undersøgelser af de kilder, teorier, modeller, fortolkningsgreb og andre forudsætninger, der er på færde. Vedr. dette, jf. om den vigtige positivisme strid i tysk forskning Christian Meiers bidrag til Jørgen Dines Johansen e.a, red.: *Historie.Tolkning.Tekst*, 1990. Fra den danske diskussion skal nævnes Christian Kvium, red.: *Historien og historikerne i Norden efter 1965*, 1991 og Søren Mørch, red.: *Danmarks historie*, bd. 10, *Historiens historie*, 1992. Sidstnævnte afslutter den af Søren Mørch, Aksel E. Christensen, Svend Ellehøj og H.P. Clausen redigerede *Danmarks historie*, bd. 1-10, 1977-92.
  141. Jf. noterne 93 og 122.
  142. Jf. Vilhelm Andersen: *Poul Møller, 1894; Tider og Typer af dansk Aands Historie*, bd. 1-6, 1907-16. I hans forfatterskabskarakteristikker i litteraturhistorien indgår det regionale som et vigtigt aspekt af beskrivelsen af den pågældendes miljø. Vilhelm Andersen skriver i programerklæringen til *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, bd. 3, 1924, s. 3: således: »Bag ved alle litterære og politiske Partier er der endnu et Parti: Generationen eller Ætten, det Kuld af Aander, der er født paa samme Tid og vokset op under samme Forudsætninger, og som i inderligste Forstand taler det samme Sprog, fordi Sproget for dem er fyldt med de samme Minder. Ætten er det dybest sammenfattende i Aandslivets Historie.« På baggrund af dette og konstateringen af, at den enkeltes

gennembrud indtræder i 30-årsalderen, organiseres fremstillingen af 1800-tallets litteratur i ti kapitler, hver svarende til et 10-år. I hver af disse er der en lederskikkelse – i 1820'ernes generation Poul Martin Møller og i 1870'ernes Georg Brandes. En sammenligning mellem de fanfareagtige optakter til karakteristikken af dem viser skellet mellem 'det danske og 'det fremmede' – det som Vilhelm Andersen opfatter som kulturelt inklusivt og eksklusivt. Om Møller hedder det i bd. 3, s. 345 f.: »Den Trang til at komme ud af Drømmene og blive hjemme i det virkelige Liv, som mærkes i Aarhundredets tredje Tiaar omkring 1825 hos saa godt som alle dem i dets andet Slægtled, der gjorde Udviklingen med, men tydeligst hos Blicher, den kendes inden for dens tredje Æt, Slægten fra Tyverne, klarest hos POUL MØLLER (1794-1838). Opdagelsen af Virkeligheden og Fædrelandet, altsaa den 'Hjemgang' som baade Grundtvig og Ingemann taler om, og som Blicher ikke havde naaet i sin 'Jyllandsrejse' (1817), fuldbyrdes ad en Omvej paa Poul Møllers Rejse til Kina 1819-1821. De faa og for størstedelen efter hans Død trykte Poesier, han bragte med hjem derfra, er den nye Digtningens første Typer. Ikke mindre typisk er han selv. Han er det allerede ved sit Navn: Poul Martin Møller; det dobbelte Fornavn – efter Apostlen Paulus og Martin Luther – bærer han som Præstesøn og Efternavnet – efter Oldefaderen, en Vandmøller i Graverslunde ved Vejle – som Bondeætling. Dernæst ved sin Skikkelse; med sine stærke Lemmer, men fine Træk lignede han efter en Ungdomsvens Vidnesbyrd et Idealbillede af en dansk Bondekarl. Men ogsaa i sit Sindelag, som til sidst var den bevægede Ro, Humoren, hvori Ungdommens Vemod og dens Kaadhed var forsonet – hans københavnske Moder var gladsindet, men til sidst sindssyg, den jyske Fader var tung og mild og Luthersk blufærdig: han gemte Ansigtet i sine Hænder, naar han lo. Typisk var ogsaa hans Kultur og Aandsform, idet den klassiske Skoledannelse hos ham selv var den græske, hos faderen den latinske, hos dem begge ikke havde udvisket, men understreget det for alle, der kendte dem, paafaldende 'ejendommelige Præg af deres Udspring'. Sidst og ikke mindst hans Forfatterskab, lille af Omfang, men stort af Indhold, fordi det holder Midten mellem Kunst og Videnskab og har over sig til Forskel fra det blot populære det klassisk-folkelige, som fremkommer, naar en Forfatter forstaar at udtrykke det almene paa en personlig Maade. Som Forfatter staar Poul Møller i Midten af den danske Litteratur i det attende og nittende Aarhundrede imellem Holberg og J.P. Jacobsen«.

I modsætning til denne portal står på alle måder skildringen af Brandes, der i bd. 4, s. 157 f. tager afsæt i 'det moderne' som skellet mellem



70'erne og den tidligere del af 1800-tallet: »Georg Brandes' Kritik vil vise sig at afspejle den hele litterære Udvikling i Aarhundredets sidste Halvdel, lige saa tydeligt som Oehlenschlägers Digtning har vist sig at afbillede Udviklingen i den første Halvdel (III, 63). Heri er der intet underligt, da han selv har virket ikke blot længere i Tiden, men mere paa Tiden end nogen anden samtidig dansk Digter. Af nordiske Digtere har Ibsen og Strindberg givet deres Værk et lignende tidstypisk Præg med dybere, men ogsaa særere Træk. Brandes fremtræder i dette Selskab som en Søn af den danske Kulturaand fra Holberg, Baggesen og Heiberg, hvis Væsen er Klarhed. At han ikke tillige er en dansk Naturaand viser Sammenligningen med Bjørnson, i hvem ligesom i Grundtvig ikke blot en Tid, men et Folk kommer til Bevidsthed.« Uddybende hedder det s. 158 f: »Det er Holbergs Aand, Viddets Element, lyrisk smedet i Baggesens Vers og kritisk hærdet i Heibergs Prosa, som er det nordiske Krystal i Georg Brandes' Genie. Han har selv i en Afhandling om J.L. Heiberg fra 1889, tyve Aar efter Goldschmidt-Afhandlingen, kaldt denne Aand, som man 'nutildags behandler som en Fremmed, en Forbryder' for 'Hjemmets yngste Søn' Man kunde sige: 'naturlige Søn' og i Brandes' østerlandske Afstamning finde Grunden til at han som andre Elskovsbørn har mere Ild i Blodet end det legitime Afkom. Selv har Brandes, frigjort fra begge Stavnsbaand: det jødiske og det danske, i den længste Tid af sit Liv følt sig som moderne Europæer med Udspring i det Hellas, der henrev ham som ung, og som han i sin høje Alderdom har gæstet som Emigrant fra Verdenskrigens Europa«.

143. Georg Brandes: »Indledning« til *Hovedstrømninger i det 19. Aarhundredes Litteratur, Samlede Værker*, bd. 4, s. 4, 1900.
144. Jf. afsnittet »Filologisk western« om afskaffelsen af 'alm. og sammenlignende litteratur' i institut- og fagbetegnelsen, den slog i de følgende tiår igennem også som en nedprioritering af påvirkningsforskningen. Med dekonstruktionen er den kommet igen som interesse for 'intertekstualitet'. Her fokuseres imidlertid på samtalen mellem tekster, ikke mellem forfattere eller litteraturer. Spørgsmålet for påvirkningsforskningen er, hvem/hvad, der påvirker og påvirkes – og hvilket niveau, det sker på. Hvis der ikke er en dybtgående forbindelse, er paralleller og ligheder ikke noget værd som dokumentation for 'påvirkning'.
145. Jf. om kommunikationsbegrebet og 'den sproglige åbning' note 91. Pil Dahlerup og Thomas Bredsdorff skriver med henvisning til Vilhelm Andersens udsagn om generationens fællesskab (citeret i note 142), at »De mest omtalte danske litteraturhistorier i vores periode er

- dem, der bryder med Vilhelm Andersens opfattelse af, at vi alle taler samme sprog og har samme minder. Lidt forenklet kan man sige, at der er blevet gjort oprør i arbejdernes, kvindernes og bøndernes navn. Samtidig er forestillingen om 'ånd' og 'inderlighed' erstattet af forestillingen om ideologi og tvang«. Jf. »Forskning i dansk litteratur – hovedstrømninger 1968-1992«, *Humaniora* 1, 1993.
146. Jf. bl.a.: *Uddannelse* 8, 1992 (med temaet »Det almene i Sorø og i skolen«) og *Bogens Verden* 4, 1991. Thomas Bredsdorffs artikel er trykt i *Uddannelse* 8, s. 433 ff., 1992. Jf. desuden noterne 85, 91 og 92.
147. Poul Houe: »Den store 'equalizer' – uddannelse eller skydevåben?«, *Uddannelse* 6, s. 267 ff., 1993. Her nævnes Mortimer Adler som fortaler for en fastholdelse af de store, europæiske klassikere og Allan Bloom som en mere letbenet og mindre demokratisk kritiker af det hidtidige systems sammenbrud. Dennes bog *The Closing of The American Mind*, har i Danmark fået begejstret modtagelse af bl.a. tidligere undervisningsminister Bertel Haarder. Houe gør opmærksom på, at The National Commission om Excellence in Education kaldte sin første rapport fra 1983, »en nation i fare«, mens en kritiker opfordrede til at bryde murene ned for i stedet at åbne »det globalt-teknologiske medborgerrum!« Jf. noterne 97 om forbindelserne mellem debatten og postmodernismen og 130 om individualiteten som platform.
148. Jf. diskussionen mellem Georg Brandes og Harald Høffding om Nietzsche i *Tilskueren*, 1889-90, hvor Brandes' 'aristokratiske radikalisme' blev imødegået af Høffdings 'demokratiske radikalisme', der også kommer til udtryk i *Etik*, 1887 og *Den store Humor*, 1916.
149. Jf. note 114.
150. Etnologen Kirstine Damsholt giver udtryk for dette karakteristiske synspunkt i *Politiken*, d. 12. august 1993. Hun advarer desuden mod at bruge indkredsningen af nationalkulturer til selvhævdelse og argumenterer for at erstatte forestillingen om disse med de ligheder, der kan være mellem mennesker, fx mht. køn og uddannelse.
151. Jf. Uffe Gravers Petersen: »Når alle gymnasielærere skal skiftes ud på en gang«, *Uddannelse* 10, s. 569 ff., 1992. På baggrund af en statistik over aldersfordelingen blandt de nuværende lærere i gymnasiet og hf (gennemsnitsalder 45) konkluderer direktøren for Undervisningsministeriets gymnasieafdeling i artiklen, at en meget stor del af de i alt 9000 lærere vil blive udskiftet over en kort årrække. Udskiftningsprocessen skal forberedes inden længe, og Gymnasieafdelingen arbejder for tiden på at opstille krav over de minimumsfærdigheder, de kommende kandidater skal være i besiddelse af, for at ledelserne på skoler og kurser kan regne dem for kompetente. I samme forbindelse har man

- forespurgt fagene på de højere læreanstalter, hvilke færdigheder, de forventer hos deres nye studerende samt udarbejdet rapporter om de enkelte fag fra folkeskoleniveauet via ungdomsuddannelserne til de videregående uddannelser. Disse og andre initiativer vil kunne skabe klarhed også i universitetsfagene og muligheder for at intensivere samarbejdet med gymnasiet som aftagerinstitution. Dansklærerforeningen har i sit temanummer af *Dansk-noter*, »Dansk på langs« belyst faget i de forskellige dele af uddannelsessystemet.
152. Forskeruddannelse, jf. Bekendtgørelse om Ph.D.-graden nr. 989 af 11. december 1992.
  153. Det er (endnu?) ikke tilladt Undervisningsministeriets andre afdelinger at gå ind i medfinansiering af Ph.D.-stipendier.
  154. Ved Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet drives et tilvalgsfag i Kulturformidling, på Aarhus Universitet samarbejder institutterne for musik, litteratur og teater om overbygningsuddannelsen Æstetisk kulturarbejde og ved Odense Universitet tilbyder Center for Kulturarbejde og formidling bl.a. en overbygningsuddannelse i Kulturarbejde.
  155. Jf. fx *Uddannelse* 10, 1992 (med temaet »Universitetets forvandling«). Her advarer Thomas Bredsdorff politikerne mod en styring af forskningen, som vil resultere i, at den kun finder, hvad den har fået besked på. Johan Fjord Jensen har fremsat tilsvarende synspunkt«, jf. note 102. Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab har 1986, 1992 og 1993 udsendt rapporter vedr. køns- og aldersprofiler i dansk forskning.
  156. Jf. note 96.
  157. *Gymnasieskolen* 11, 1993 rapporterer fra en konference 5. maj, 1993, arr. af GL, Amtsrådsforeningen og Undervisningsministeriets gymnasieafdeling vedr. fremtidens efteruddannelse af lærere i gymnasiet og på hf. Ud over oplæg herfra og en diagnose af efteruddannelsesituationen af Anette Wolthers, Forvaltningshøjskolen, var der gruppediskussioner om efteruddannelsens formål, om behovet, typerne, balancen mellem fag og pædagogik, koordinationen samt økonomien. Navnlig diskussionen mellem staten og amterne om finansiering og om forholdet mellem fag og pædagogik / fagdidaktik blev drøftet. Der blev videre fra mange sider rejst ønske om en forskningsmæssigt baseret efteruddannelse, indrettet efter gymnasielærernes behov og koordineret således, at de faglige foreninger er aktive medspillere. Uffe Gravers Petersen oplyste, at Gymnasieafdelingen har planer om udvikling af en efteruddannelsesinstitution, der fungerer på regionalt plan, fx i et samarbejde med universiteterne, jf. note 151. I samme nr. af *Gymnasieskolen* fremlagde Erik Prinds og Irene Thor Kaufmann et

forslag til en GL-finansieret institution for forskning i gymnasieskolens forskning og i andre emner af pædagogisk og fagdidaktisk relevans.

### Kernen i dansk

158. Jf. *Danskfagets didaktik*, 1979.
159. I Sverige eksperimenterer man i øjeblikket med et centralt placeret 'kulturfag', jf. Lena Aulin-Gråhamn og Jan Thavenius: *Kultur och skola*, Malmö högskola, juni 2000.
160. Jf. *Danskfagets didaktik* vedr. reformen i 1903-06 og indførelsen af kommunikationsmodellen i 1971.
161. Jf. *Studiehåndbog for Det filosofiske fakultet ved Københavns Universitet*, Kbh. 1965.

### Fremtidig litteraturpædagogik

162. *Dansk Litteratur 1*, s. 21, 1998.
163. Jf. i dansk sammenhæng så forskellige som Sven Møller Kristensen: *Digtningens teori*, 1958 og F.J. Billeskov Jansen: *Poetik* bd. 1-2, 1941-45. Den diakrone tilgang finder udtryk i litteraturhistorierne, i Billeskov Jansens tilfælde i *Danmarks Digtetekunst*, bd. 1-3, 1944 ff.
164. Evt. i form af oplæsning som foreslået af Vilhelm Andersen, jf. *Dansk Litteratur, Forskning og Undervisning*, 1912 suppleret med indlæring af litteraturhistorien.
165. Jf. den senere omtale af kategoriseringen af humaniora i Statens Humanistiske Forskningsråds strategiplan *Humanistisk forskning. Det 21. århundrede: Videnskab – Virkelighed – Vision. Strategiplan 1998-2002*, 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?*, 1997.
166. Jf. M.H. Abrams: *The Mirror and the Lamp*, 1958.
167. Jf. »Begyndelse og begrundelse«, *Læselist 1*, DIG 2003.
168. Jf. A. Manguel: *A History of Reading*, 1996.
169. Om forvaltningen af disse tre elementer har jeg nogle yderst foreløbige overvejelser (knyttet til begreberne 'kulturkontrakt' og 'fiktionkontrakt') i mit oplæg til projektet om Villy Sørensen, »Tider og Tekster. Villy Sørensen«, *Forskningsværksted 2000*, GYMNASIEPÆDAGOGIK 15, s. 74, 2000.
170. 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, 1997 samt af min biografiske forfatterskabsgennemgang i *Dictionary of Literary Biography*, vol. 214, Twentieth Century Danish Writers, Marianne Stecher-Hansen, red., s. 399-414, Detroit, San Francisco mfl. 1999. Et foredrag om forfatterskabet er desuden holdt i Det Kongelige Danske Videnskaberne Selskab, Kbh., februar 1999.
171. Jf. den senere udgivelse *Villy Sørensen: Talt, et interview ved Finn Hauberg Mortensen*, Kbh., Gyldendal 2002.

### Utopier

172. Som genre stammer utopien fra Thomas Mores (1477(78)-1535) fiktionelle samfundsbeskrivende rejseberetning *Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reip(ublicae) statu, deq(ue) nova Insula Utopia*, Louvain, Belgien, 1516. 'Utopia' er et konstrueret græsk ord med betydningen 'intetstedsland'.
173. Arbejdet er udført under ansvar over for Uddannelsesstyrelsen ved direktør Jarl Damgaard af en arbejdsgruppe under ledelse af professor Frans Gregersen, Københavns Universitet. Gruppen omfattede i øvrigt folkeskolelærer Jette Pagaard Norrild, fhv. fagkonsulent i Undervisningsministeriet, forfatteren Ursula Andkjær Olsen, folkeskolelærer Kirsten Voigt, fagkonsulent i Lyngby-Taarbæk Kommune, rektor Leif Lørring, Danmarks Biblioteksskole, seminarielæktor Helle Pia Laursen, CVU København-Nordsjælland / Zahle, studielektor Steen Lassen, Uddannelsesstyrelsen samt forfatteren af denne artikel, skrevet på egne vegne. Gruppens sekretær har været cand.mag. Nikolaj Frydensberg Elf, og som studentermedhjælper har medvirket stud.mag. Signe Østerlund. Gruppen har publiceret *Fremtidens Danskfag? Anden delrapport fra Arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag*, København 1. august 2002 samt en Masterplan for fagets udvikling, november 2002. Den endelige rapport, *Fremtidens danskfag*, blev publiceret af Uddannelsesstyrelsen, februar 2003.
174. Jf. *Utopia. The Search for the Ideal Society in the Western World*, Ed. by Roland Schaer e.a. New York/Oxford: The New York Public Library/Oxford University Press, s. 15, 2000 med citat fra den engelske oversættelse *The Principle of Hope*, 1986.
175. 1. Kor 13,12.
176. *Det forsømte Foraar*, 1940.
177. Jf. Bent Preisler på konference om »Dansk som videnssprog«, afholdt 29. august 2002 af Danmarks Humanistiske Forskningscenter, Kbh.

178. Jf. *Statistisk Tiårsoversigt 2002*, Danmarks Statistik.
179. *Faget dansk – kronologiske, systematiske og utopiske funderinger*, Skolefag, Læring & Dannelse i det 21. århundrede, Danmarks Lærerhøjskole, april 2000. Jf. også »Kernen i dansk«, *Uddannelses Redegørelse 2000*, Uddannelsesstyrelsen 2000.
180. *Fremtidens Danskfag?*, Anden delrapport, s. 55. Jf. tillige Erik Jørgen Hansens undersøgelser af den negative, sociale arv.
181. *Søren Kierkegaards Papirer*, bd. III, 2. udg. red. af N. Thulstrup e.a., A 155 og 156, 1968.
182. Jf. *Faget dansk – kronologiske, systematiske og utopiske funderinger*, Skolefag, Læring & Dannelse i det 21. århundrede, Danmarks Lærerhøjskole, april 2000, s. 16.
183. *Fremtidens Danskfag?*, anden delrapport, s. 28.
184. *Ibid*, s. 35.
185. Jf. Betænkningerne nr. 253, 1960; nr. 269, 1960 og 297, 1961.
186. S. Kierkegaard: *Enten – Eller, Samlede Værker*, 3. udg., bd. 2, s. 210, 1962.
187. En nutidig parallel til »den Ulykkeligste« findes i Henrik Nordbrandts digt „Troja« fra *Glas*, 1976, optrykt i Thomas Bredsdorff: *Med andre ord*, 1996.
188. A. Oehlenschläger: »Sanct Hansaftenspil«, *Digte 1803*, s. 235, 1966.

### Fag og fontage

189. Jf. »Bekendtgørelse af lov om gymnasiet m.v.« af 15. marts 2002, § 1: »Gymnasieskolen giver i tilslutning til grundskolens 9. klassetrin i et tre-årigt forløb en fortsat almindennende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen).«
190. Jf. »Bekendtgørelse af lov om folkeskolen« af 21. juli 2000, § 5 og 9. Der kan desuden på 8.-10. trin tilbydes fag og emner, som ikke er nævnt i oversigten.
191. Jf. »Bekendtgørelse af lov om gymnasiet m.v.« af 15. marts 2002, § 2. Der kan oprettes flere end de her nævnte fag.
192. Jf. overvejelser i »Fremtidens danskfag« og de tre øvrige tværgående faglige kvalitetsudviklingsrapporter, som er under udarbejdelse for Uddannelsesstyrelsen.
193. Jf. argumentationen for at sammentænke fagene fysik og kemi på det gymnasiale niveau i rapporten »Naturvidenskab-for-alle« fra arbejdsgruppen for fysik og kemi, april 2002 (formand: Ove Poulsen). Der må videre afventes signaler fra naturvidenskabsgruppen, nedsat

- af Uddannelsesstyrelsen med Nils O. Andersen som formand. Rapport ventes afgivet marts 2003.
194. Ludvig Holberg: *Moralske Tanker*, F.J. Billeskov Jansen, red., s. 36, 1943.
  195. Ludvig Holberg: *Epistler, Befattende Adskillige historiske, politiske, metaphysiske Materier*, bd. 1-5, 1748-54; her citeres, bd. 2, s. 409.

### Universel dannelse

196. Om dannelsesbegrebet i de gymnasiale uddannelser, set fra humaniora. Oplæg til seminar, arr. af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, 5. marts 2003.
197. »Fag og fontange«, *Uddannelse* 10, 2002.
198. Opponenternes indlæg er optrykt i *GYMNASIEPÆDAGOGIK* 38, 2003.
199. *The International Encyclopedia of Education*. Torsten Húsen og T. Neville Postlethwaite, eds. London: Pergamon. Vol. 2, s. 883. 2.ed. 1994.

