

TORNEROSESLOTTET - om almen dannelse i senmoderniteten

- KLAUS RIFBJERG:** Torneroseslottet 5
- LARS QVORTRUP:** Kroppens dannelse og omdannelse 9
- IBEN CLACES:** Hvad jeg (husker at jeg) lærte 22
- SVEND ERIK LARSEN:** Dannelsen (på) retur 25
- SØREN ULRIK THOMSEN:** Den salte smag af dit kys 38
- STEEN BECK:** Dannelse i en reformtid 39
- JOHN THORUP:** Alle vil ind i mediebranchen 53
- NASER KHADER:** På Rysensteen blev jeg demokrat ... 59
- PERNILLE TØNNESEN:** Frihed 66
- ASTRID LÆSSØ CHRISTENSEN:** Kære lillesøster 69
- PETER-CLEMENT WOETMANN:** du finder mine hænder 76
- BERTEL HAARDER:** Almendannelse og viden 77

Rysensteen Gymnasium fylder 125 år.

Almendannelse er den røde tråd, der går gennem historien om Laura Engelhardts modige pigeskole fra 1881 til det, der i 2006 er vores moderne storbygymnasium. Som en markering af vort jubilæum vil vi kaste et blik tilbage over tidens skulder og reflektere over den udvikling, der er sket, med fokus på almindannelsen i det hyperkomplekse samfund og i den senmodernitet, som er vores virkelighed i dag. Vi har bedt 12 meget forskellige mennesker med tilknytning til Rysensteen om at bidrage med deres billede af almen dannelse.

Klaus Rifbjerg bruger meget betegnende “Torneroseslottet” som en eventyrlig metafor for lige præcis vores vedbendsmykkede bygning, der i hans ungdom var en pigeskole, som drengene sværmede omkring. Men “Torneroseslottet” er også et billede på den forvandling af gymnasieskolen, som den nye reform står for. Almindannelsens rammer er med gymnasireformen blevet sprængt – og nye muligheder er frigjort. Den er ikke længere en elitær disciplin for de udvalgte. Med reformen skærpes kravene til at skabe sammenhæng mellem faglighed og tværfaglighed og kravene til den enkelte elevs evne til at reflektere over den komplekse virkelighed. Almindannelse er med reformen blevet refleksiv dannelse.

Vi befinder os stadig i en overgangsfase, hvor begreber skal afklares, læseplaner skal justeres, ideer skal udvikles – og det er vort ønske at dette skrift vil bidrage til afklaring, give anledning til diskussioner og inspirere til nye tanker.

Tak til alle skribenterne, fordi I gav os og mange andre kloge ord med på vejen ind i en udfordrende og spændende fremtid.



Gitte Harding Transbøl
Rektor

Rysenstein Gymnasium 125 år



Klaus Rifbjerg, forfatter med mere end 100 udgivelser bag sig. Student fra drengeskolen Vestre Borgerdyd – nabo til pigeskolen Rysensteen Gymnasium. Udgav i 1958 romanen "Den kroniske uskyld", hvor centrale scener udspilles på og omkring Rysensteen.

Af Klaus Rifbjerg

Torneroseslottet

Når man kom fra Tietgensbroen gik det nedad, når man kom fra Halm-torvet gik det opad, men uanset hvor man hang og trampede på cyklen eller ligefrem susede nedad, var der ingen tvivl om, at derinde lå skolen, Rysensteen Gymnasium, der var ligeså mystisk og vedbendovergroet som et eventyrslot og ligeså uindtageligt. For der var tale om et gymnasium for piger, og selv var man kun en dreng.

Følelsen af som ungt maskulinum at være konfronteret med det modsatte køn eller bare drømmen om det, kan sikkert skabe samme usikkerhed i 2006 som i 1940erne og 50erne, alligevel gør man sig i dag næppe forestilling om, hvor lang afstanden var fra drømmen til virkeliggørelsen, der var i den grad afstand mellem parrene, at det kan være vanskeligt at sætte sig ind i, hvor lang den var, hvis man ikke selv har prøvet det.

Min egen skole, Vestre Borgerdyd, som lå i Helgolandsgade, var en ren drengeskole. Eleverne rekrutteredes fra nærmere og fjernere kvarterer i byen, nogle kom fra Glostrup og Taastrup, vi var flere fra Amager, bl.a. denne artikels forfatter. Meget få om ingen kom fra Charlottenlund, Gentofte, Klampenborg og Hellerup, vi var afgjort middel- og undermiddelklasse. Når jeg tænker tilbage, har jeg en halv ubekræftet fornemmelse af, at de, der færdedes længst nede i det sociale hierarki, havde lettere adgang til det modsatte køn end os fra middelklassens midte og øvre sfære.

Der var åbenbart ikke så mange omveje, og tonen var mere åben og ligefrem end hos os andre, der afstod fra vulgariteter i omgangstonen og opfattede kærligheden og alt, hvad man forbandt med den, som noget, der hørte hjemme i de højere, åndelige luftlag. Ja, jeg har ligefrem en fornemmelse af, at der skete en forandring i min egen opfattelse, da jeg kom på V.B., og at den gik fra den rå og ligefremme drengeseksualitet hjemme på den flade ø til noget langt mere ophøjet i drengeskolesammenhængen, hvor flid og dannelse rangerede på et andet niveau – også mellem eleverne – end dér hvor man tør bekende sig til sine længsler, hvor kødelige de end måtte være.

Seksualiteten forsvandt vel ikke, men den sublimeredes, liderligheden konverteredes til åndelighed og rædsomme vers.

Konkret var vi i syv år udspændt følelsesmæssigt mellem en håndfuld poler og helt distinkte kulisser i skolen i Helgolandsgade. Hinsides Halmtorvet lå eventyrslottet, hvor de ubesmittede og uantastelige jomfruer færdedes bag Tornerosemurene. Overfor skolen lå diverse “artisthoteller”, hvor man både gennem de filerede gardiner og når rullegardinet var trukket op kunne få del i meget spændende og varierede “kunstneriske” og “akrobatiske” manøvrer. Bag skolegården soledede i forårsmånederne yndigheder fra “Frk. Barners Hjem for unge Piger” sig på de sorttjærede skurtages skrå eller flade tage, og sådan så billedet ud, men mest forjættende var Rysensteen, for dér gik vores jævnaldrende – måske! – for vi så dem næsten aldrig, thi pige-gymnasiets rektor havde vedtaget, at ingen jomfru måtte gå gennem Helgolandsgade, for så kunne det ske, at de i utide “ville få strøget støvet af sommerfuglevingerne”.

Vi tyggede meget på det billede og grinede skummelt, men det gjorde naturligvis ikke længslen efter udfrielse mindre. På den anden side var tiden sådan, at alle mulige mere eller mindre fornuftige konventioner accepteredes som nærmest naturgivne. Mens vi gik i mellemskolen, sagde lærerne du” til os, da vi kom i gymnasiet, sagde man “De.” Så var man nemlig voksen, og de krav om akademisk modenhed og overblik, der allerede lå og lurede i mellemskoletiden, blev nu skærpet. Var man ikke med på holdet, var man afgjort ikke med på holdet, og som rektor på et tidspunkt ved en translokation henrivende formulerede det: “fuks i skolen/fuks i livet.” Man er lige ved at genkende tonen i den aktuelle situation, men så drastisk tør vel ikke engang Bertel Haarder formulere sig.

Vi var artige – i hvert fald på overfladen – og nogle var mere artige end andre. Dem i klassen ovenover var ekstremt artige og flittige og akademisk modne og skrev rædsomme digte. Vi var knap så artige, alligevel skrækkeligt artige, hvis man ser nærmere efter. Men grænsen til det forbudte område, hvor det andet køn færdedes i kød og blod, var lige skrap for begge hold, og skønt de ældre af og til lod sig se hånd i hånd med en pige, var det selv på hundrede kilometers afstand ikke til at tage fejl af, at det blev ved håndholderiet og aldrig kom videre.

Jeg har en sær fornemmelse af, at det spirende, seksuelle frisind, som i det mindste i bestemte kredse havde en vis udbredelse i trediverne, og som også foldede sig ud gedulgt under besættelsen, fordampede næsten totalt i slutningen af fyrrerne og op gennem halvtredserne. Det har selvfølgelig været et eller andet sted, der blev jo født børn og en del endda uden for ægteskabet. Men man snakkede ikke om det, og når der udkom bøger af Henry Miller talte man om forbud, og da Jean Genet dukkede op, blev der skrevet, at hans bøger hørte hjemme i en montre på Kriminalmuseet.

Det var ikke bare på Vestre Borgerdyd, der var gået ånd i seksualiteten, helt op i "Heretica" steg fromhedens og åndelighedens tåger, og det var en mindre sensation, da der pludselig i tidsskriftet dukkede et digt af Schade op, som handlede om en tur i biografen og forbudt, amourøs håndspålæggelse i de vinrøde plyssæder. Schade havde vi i øvrigt dyrket i smug i min mere rå klasse og læst op for hinanden af "Mennesker mødes og sød musik opstår i hjertet", hvor gangsterne sang "Bær mig tilbage til gamle Virginia", og der ikke var ret megen tvivl om, hvad der gik i svang dér.

Endelig, endelig en skøn dag blev vi inviteret til skolebal på Rysenstein! Jeg ved ikke, hvad der udløste dette mirakel, om det var selve tiden, der ændrede sig, eller vi bare var ekstremt heldige. Så vidt jeg husker, var det en tredje g-sag, og vi har sikkert været ekstra velpudsede og med slips og brillantine og nerverne udenpå og svedige hænder. Men det gik, og efterhånden blev vi større i munden og lagde armen fastere om de dejlige midjer, og måske var der en Tore, der faldt for en Helle, og en Janus, der så det hele på afstand og tænkte sit, men det tilhører nu fiktionen, selvom kulissen var ægte nok.

Det er mere end halvtreds år siden, og verden er meget, meget, meget anderledes, end den var dengang. Herregud, der kørte damptog under Tietgensbroen, Tampax var ikke opfundet endsige p-pillen, ja knap nok fjernsynet. Plus hundrede sytten andre ting, vi tager for givet. Men et eller andet sted tror jeg, der er en konstans, som på tværs af pornografi og almindelig forsimpling og det generelle alt for høje støjniveau lever en forventning og en længsel, der bedst forløses i det stille, mellem to mennesker, mellem en læser og en bog, mellem en lyttende og musikken, mellem mennesker.

Viden, modenhed, dannelse – ingen grund til at kimse her. Betonrock og Madonna, ok. Hver ting til sin tid. Vild sex, hvem ville være foruden? Jazz, naturligvis. Og så en lille smule uskyld. Bare den ikke bliver kronisk.





Lars Qvortrup, professor i medievidenskab ved Syddansk Universitet og leder af Knowledge Lab. Har bl.a. skrevet trilogien "Det hyperkomplekse samfund", "Det lærende samfund" og "Det vidende samfund".

Af Lars Qvortrup

Kroppens dannelse og omdannelse

Hvor sidder dannelsen? Ikke kun og måske ikke engang først og fremmest i hovedet. Nej, dannelsen sidder i kroppen. For dannet er ikke noget, man "gør" sig gennem en intellektuel indsats. Dannet er noget, man er. Og man "er" sin krop.

Den oprindelige europæiske dannelse – det europæiske menneskes civilisering – skete, som den tyske sociolog Norbert Elias så vidunderligt har eksemplificeret og dokumenteret, i udviklingen af høflighedsforestillinger, dvs. forestillinger om hvordan man bærer sig ad ved hoffet: Hvordan spiser man med kniv og gaffel? Tørrer man munden i ærmet, i dugen eller i en serviet? Hvilke dele af kroppen kan man blotte i fremmedes nærvær? Hvilke kropsfunktioner er private? Hvordan står og går man? Spytter man på gulvet, i en spytbakke – eller slet ikke?

I spidsen gik Erasmus af Rotterdam, der i 1530 udgav sin tids "takt og tone", *De civilitate morum puerilium*: "At sutte den fedtede finger af eller at tørre den i frakken er uciviliseret. Man skal hellere bruge dugen eller servietten." Sådan lyder blot én af en lang række anvisninger fra den praktiske humanist. Bogen blev en bestseller.

Herhjemme stod vi ikke tilbage. For nylig har Torben Weinreich i sin gennemgang og dokumentation af børnelitteratur gennem 400 år givet os Niels Bredals *Børne Speigel* fra 1568 tilbage. Heri formaner forfatteren blandt meget andet barnet som følger: “Tidligt om Morgen skal du opstaa/ Og straks tage dine Klæder paa./ Red dit Haar og vask Hænder og Mund,/ Og tjen siden Gud af Hjertens Grund.”

Den basale opdragelse er med andre ord knyttet til kroppen, hvorfra der tilsyneladende går en lige linje til Vorherre. Kroppen vejer tungere end ordene. For meget kan man slippe af sted med at sige. Uhøfligheder kan man slå hen, uforskammetheder kan tolkes som ironi eller bevidst grænseoverskridelse. Frækheder kan være charmerende. Men at miste kontrol over kropsfunktionerne kan ikke bortforklares. Det er ret og slet pinligt, og det kan alene undskyldes med sygdom, barnlighed eller alderdomssvækkelse. Det, der regulerer kroppens dannelse, er skammen og pinligheden. At danne et menneske er derfor at udstyre det med krops-skam. De tidligste opdragelsesredskaber er skeen, kniven, gafflen, hagesmækken og potten. Ja, blefabrikanterne har, fordi baby-bleer efterhånden er blevet for effektive og derfor fjerner ubehaget, udviklet en 3-års ble, der ikke absorberer afføringen, og derfor får barnet til at skamme sig.

Men kropsdannelsen har ikke kun en negativ, skamfuld side. Den har også en positiv. En god kropsholdning er det sikreste tegn på god dannelse. For munden kan man kontrollere, men kroppen afslører sin bærer. “Løft hovedet”, “se mig i øjnene”, “ret ryggen”, “gå ordentligt”. Det er det, det kommer an på. Konversationen kan glide, handelen kan falde på plads; hvis ikke det efterfølgende håndtryk bekræfter det gode indtryk, er alt spildt.

Her er grænsen hårfin. At blotte barmen, maven eller læggen er pikant – indtil det pludselig bliver vulgært. At sjoske hiphop-agtigt af sted er charmerende, indtil det lige så pludseligt fremkalder løftede øjenbryn eller øretæver. At gå med lav talje er hipt. Men glider den bare en centimeter for langt ned, er det latterligt eller pinligt. Og at øve sig på at føre sig og klæde sig – af eller på – er en afgørende del af opdragelsen og selvopdragelsen.

Lige så vigtigt er det, at dannelsen – også kropsdannelsen – ændrer sig over tid og fra sted til sted. Mange af os husker, hvordan kindkysset afløste håndtrykket. Først var det noget, man gjorde i de toneangivende kredse i København. Dernæst studerede vi andre det i tv-udsendelser som “Her er dit liv” og prøvede at tage ved lære: Ghita Nørby og de andre kendte stak hovedet frem, og straks lagde den, hun hilste på, kinden til kinden og gav hende et luftkys. Snart efter stod alle vi andre ude i vores provins-

entreer og forsøgte at gøre det samme med familie og naboer, der kom på besøg i den naive tro, at de bare skulle have et par snitter og en øl.

Hurtigt fik kindkysset en social dimension. Nogle gjorde det fimset og småborgerligt med spids mund og fnuglet berøring. Andre udtrykte deres venstreorienterede politiske korrekthed med et kraftigt kram. Først var kindkysset heteroseksuelt. Mænd kindkysede kvinder og udførte hilsenen galant, dvs. med et fint doseret erotisk smagstilskud. Så gjorde kvinder det indbyrdes. Jo, egentlig havde de måske altid gjort det, tante-til-tante-agtigt. Men nu skulle det foregå anderledes, nemlig søstersolidarisk og dermed med umisforståelige signaler om kvindekønnets overlegne sociale kompetencer. Siden fulgte mændene op. For norges vedkommende foregik det med en klar ryg-dunkende markering af mandighed og kammerateri. For andre fik det en ny og spændende metroseksuel flavour. Hele tiden måtte vi i provinsen studere, kopiere og følge trop, så godt som vores kejtede manerer og kropshæmninger nu tillod.

Et andet eksempel finder man i vindrikningens dannelse. I 1970'erne var glasset støbt og kraftigt, og man greb om det med hele labben. Men i dag tager man med to fingre om stilken af glasset, som i mellemtiden er blevet af krystal, og cirkler vinen rundt mens man dufter, snuser og nipper. Glemmer man lektien, må man umærkeligt – mens man ud af øjenkrogen checker, om nogen mon har opdaget det – lade hånden krybe ned ad stilken, indtil positionen er rigtig.

Men forestil dig, at mændene foran pejsen holdt om cognac-glasset på samme måde. Skandale! Her varmer man endnu ballonen, som væskebeholderen vist nok hedder, i den hule hånd med pege- og langefinger på hver sin side af stilken, selv om jeg dog har set, at man kan holde selve foden af glasset mellem tommel- og pegefinger, mens man cirkler og skvulper.

Eller tænk på sushi-kulturen. Vi er nogle, som stadigvæk er lidt motorisk usikre, når spisepindene skal anbringes i højre hånd og med to eller tre fingre skødesløst vippes op og ned, mens man nipper ris og små stykker rå laks. Men løse problemet ved at gribe til kniv og gaffel går ikke an, mærker man nok.

Så jo, dannelsen knytter sig til kroppen og de kropslige funktioner, længe før den når til den verbale adfærd. Men hvor er uddannelsesinstitutionerne henne i dette spørgsmål? Mange siger, at skolen og gymnasiet er almindendannende, og det skal sikkert også være rigtigt. Men hvor indøves den kropslige dannelse? Hvor lærer man at spise civiliseret, føre sig og klæde sig af og på? I gymnastiktimerne? Nej! Man kan læse "Forførerens

Dagbog” i dansktimerne. Men øve sig på det i gymnastik? Under ingen omstændigheder. Her spiller man bold, løber om kap og styrker legemet.

Det må der gøres noget ved. Dansk og historie har fået deres kanoner. Hvor bliver krops-kanonen af? For som jeg skal vise, har den kropslige dannelse igennem de seneste halvtreds år ændret sig lige så meget som alle de andre former for dannelse. Men nogen kanon har den endnu ikke fået. Her må enhver prøve sig frem.

Det kan ikke gå. Hvordan får vi genindført det ægte danske, faste håndtryk, som altid har karakteriseret os der har rødderne plantet i mulden mellem Grenen og Gedser, Blåvandshuk og Bornholm? Hvordan oprettholder vi forskellen mellem muslimske og kristne omfavnelser? Skal ungdommen ikke kende de mest markante hilseformer og deres historiske udtryk og sammenhæng? Hvordan gouterer man et stykke ægte dansk blottet maveskind – for ikke at tale om bodegamaven – hvis man tror, at det er slør og gevandter, der er smarte?

Samtidig vil jeg demonstrere, at heller ikke den kropslige dannelse udvikler sig tilfældigt. Den følger et større mønster. For halvtreds år siden var vi, også i kropslig forstand, normativt dannede. Vi dannede os ved at se på de andre. I dag er vi snarere reflektivt dannede. Stadigvæk skal vi selvfølgelig scanne, hvordan de andre gør. Men først og fremmest skal vi studere os selv og sammenligne os med de andre. Dannelse er blevet til selv-dannelse. Vor tids dannelse handler om at markere en forskel, dvs. være en lillebitte smule anderledes. Et dannet menneske er under stadig omdannelse. Dannelse er blevet reflektiv.

Men da den egentlige dannelse altså netop er et kropsligt og ikke et intellektuelt projekt, er dannelse og omdannelse svære at teoretisere over. Dannelsens og omdannelsens historie må skildres gennem eksempler. Den kræver en fortælling om kroppens dannelse og omdannelse. I dette tilfælde en personlig kropshistorie, nemlig fodboldens kropshistorie.



I 1960'erne spirede en ny krop frem. Den ranke krop blev gradvist afløst af en mobil og fleksibel krop. Set i den store sammenhæng var dette et udtryk for, at verden spaltede sig i to: I modernitet og hyperkompleksitet. I den verden der holdt fast i rationalitet, fornuft og gode manerer. Og i en ny, fræk og selvdesignet verden.

Anledningen var en fodboldkamp – eller rettere: To.

Den ene fodboldkamp var det danske landsholds semifinalenkamp mod Ungarn under De Olympiske Lege i Rom. Den anden var Real Madrids sejr i Europa Cup finalen over Eintracht Frankfurt i Glasgow.

Semifinalekampen mod Ungarn blev spillet tirsdag 6. september 1960 på Stadio Flaminio i Rom. Danmark vandt 2-0, og kampen blev transmitteret på TV.

Jeg husker det tydeligt. Jeg var ti år og sad de fleste eftermiddage under De Olympiske Lege inde hos nabodrengen Finn, min to år ældre legekammerat, og så fjernsyn. For som akademikerbarn – min far var adjunkt i historie på Marselisborg Gymnasium og min mor sygeplejerske – var der ikke fjernsyn derhjemme. Radio og grammofon, jo, så vi kunne høre Torsdagskoncert og spille LP-plader. Men ikke fjernsyn. Avanceret rytmask musik blev leveret af Stravinsky og Bela Bartok.

Men naboen var håndværker. Og for dem var fjernsynsapparatet en juvel i dagligstuen. Der tilbragte jeg mine eftermiddage og aftener i september 1960.

Vores helt var Harald Nielsen. Det afgjorde Finn, som ikke blot var ældre, men som også som fjernsyns-indehaver havde sine særrettigheder. Og Guld-Harald levede op til sin rolle i kampen mod Ungarn. Allerede i det 18. minut bragte han Danmark foran, den unge, pomadiserede, smarte fyr, som vi frygtede skulle blive solgt til italiensk fodbold. For blev han det, var han jo tabt for de danske amatører. Næsten lige så god var Henning Enoksen, der i det 80. minut scorede til 2-0. Enoksen med det kolde højreben, der havde et perfekt samspil med den unge Tommy Troelsen, skolelæreren fra Vejle. Skidt så med at vi tabte nogle dage senere til Jugoslavien. Sejren over Ungarn, på Stadio Flaminio i Rom og med Gunnar Nu Hansen som kommentator, var højdepunktet.

Men *min* helt var målmanden, Henry From. Ingen, der har set kampen, glemmer at han i første halvleg reddede et straffespark fra Pal Varhidi. Lige da Varhidi skulle skyde, gik From sindigt ud og satte sit tyggegummi fast på siden af den ene målstolpe. Som en magnet sugede dette stykke tyggegummi bolden til sig. Og From vidste det. Han var allerede nede og reddede skuddet, ja, han holdt faktisk fast i bolden. Varhidi var blevet grebet ud. Ungarn var slået.

Både Henry From og den danske forstopper, Hans Christian Nielsen, kom fra min yndlingsklub, AGF. Vi udflytterdrengene i de nye tæt-lave boligkvarterer med udsigt over Brabrand Sø – som med andre ord flyttede ud i forstædernes almene boligbyggeri som et udtryk for socialt overskud og ikke, som i dag, som et resultat af socialt underskud – forgudede AGF'er-

ne med de hvide trøjer, marineblå shorts og strømper og det snørklede, gotiske "AGF" på blusen. Jo, selvfølgelig kunne Poul Pedersen fra AIA også gå an, en gudsbenådet dribler på højre wing. Men AIA, byens arbejderklub, var nu alligevel ikke rigtig værd at samle på for os forstads-knægte, der var flyttet ud som resultat af samfundets velstandsstigning. Det var ikke arbejderklubben, der trak, men klubben fra Terp Skovvej i Fredensvang.

For os var 1960 et gyldent år. Først vandt AGF pokalfinalen over Frem Saksøbing. Den blev som altid spillet Kristi Himmelfartsdag i Idrætsparken i København, det år foran 17.500 tilskuere. Dernæst vandt de det danske mesterskab. Og så tog de bedste af de bedste altså ned til Italien og erobrede sølvmedaljer.

Bare navnene kalder billeder frem: John Amdisen, Aage Rou Jensen og gamle Jørgen Olesen. Og så altså: Henry From. I 1960 var han 34 år gammel. Så vidt jeg husker var han ansat som funktionær eller banearbejder ved DSB. Så kunne han få tidligt fri og passe sin træning om eftermiddagen. Ligesom Amdisen, Rou og Jørgen Olesen var han rank i ryggen, amatør om en hals og raske drenges ideal.

Først lidt senere blev det skolelærernes tur: Henning Enoksen kom til klubben i 1962, Tommy Troelsen fik de lov til at beholde i Vejle. Især Enoksen var OK, ikke mindst når han skød sine fantastiske frispark. Ikke noget med at skrue bolden. Det var både fimset og affekteret. Bolden skulle rammes klokkerent og præcist. Følelsesytringer eller kropskontakt mellem mænd skulle undgås, hvis der da ikke var tale om boksning, brydning eller rene kropstacklinger. Vi var helt enige, da Gunnar Nu Hansen under en fodboldreportage tog afstand fra omfavnelser efter en scoring. Et kort nik, eventuelt et anerkendende klap i målscorerens hånd bør være rigeligt, udtalte han, mens vi samtykkede og væmmedes ved de overdrevne scenerier, der for vores øjne udspillede sig blandt spillerne på et så vidt jeg erindrer sydeuropæisk hold.

Jeg husker stadig fornemmelsen, eller rettere: Jeg kan mærke den i kroppen. Rankheden. Det fremskudte bryst. De korte bukser. Disciplinen og omtanken. Amatørismen. Fair play, præcision og rene negle var de idealer, vi dyrkede. Der blev kæmpet med åben pande, ligesom vores tegneseriehelt, Prins Valiant, eller den ædle indianer, Læderstrømpe, gjorde. Penge i fodbold var noget snavs. Man skulle være en hædersmand. Galant – uden bagtanke – over for kvinderne. Hjælpsom mod de ældre. Frisk og ærlig. Vi drenge læste Jan-bøger, pigerne Puk-bøger, som for begges vedkommende (jvf. Torben Weinreich) siden begyndelsen af 1940'erne havde dyrket spejderidealene.

Det var det samme, jeg følte, når jeg som medlem af de grønne spejdere i Århus Kristi Himmelfartsdag i geledder af fire rækker marcherede fra Dalgas Avenue via Kystvejen ud til Blommehaven, hvor der først var friluftsgudstjeneste og dernæst tæveøvelse. Det var altid isnende koldt, og korte bukser var påbudt.

At der samtidig var pokalfinale i København var ikke noget problem. For dengang så man fodbold i avisen. Kunsten var at undgå at høre resultatet i radioen eller fra kammeraterne. Dagen efter læste jeg de vidunderligt lange reportager i Politiken og Aarhus Stiftstidende. Jeg svælgede i "langsomme gentagelser", før de var opfundet, ved at repetere den samme passage igen og igen, og ved samtidig at slå den indre billedskærm til. Jeg læste kamp-referaterne langsomt og forsigtigt, smagte først på det ene mål, før jeg gik videre til det næste. Og når jeg så havde forestillet mig kampen, havde visualiseret hvordan bølgebryderen Jørgen Olesen igen havde været en uovervindelig forsvarsklippe, kunne jeg kaste mig over Politiken og se den navnkundige stjerne-sportsjournalist Magnus Simonsen sætte billeder på: "Kold som en brøndgravers røv" var et af mine yndlingsbilleder: Illustrativt og antydningvist grænseoverskridende. Ganske vist havde "Simon" brugt det ved en anden og tidligere lejlighed, men det var det billede, jeg trak frem igen og igen. For netop sådan havde Henry From ageret, da det for alvor brændte på. Og netop sådan bør ethvert ordentligt menneske reagere.

Men tilbage til de grønne spejdere i Blommehaven. "Tæveøvelse" er en enkel idræt. Vi fik bundet et stykke farvet garn om anklen – det ene holds bånd var blå, det andets var rødt – og så gjaldt det ellers om at tæve de andre og erobre deres bånd. Jeg var isnende ræd, for det kunne sagtens gøre ondt, hvis man kom i klemme over for en fjendtlig gruppe. Men så tænkte jeg på From eller Amdisen, som måske ikke var verdens hurtigste, men som forstod at placere sig med omtanke, som Gunnar Nu sagde. Selv om de altid holdt reglerne, kunne man slå sig på dem. Min fortolkning af princippet var, hvad man med lidt underdrivelse kan kalde "forsigtig." Jeg fandt et sikkert skjul i skovbunden, hvorfra jeg eventuelt kunne blande mig, hvis "vi" var i overtal og faren for tæv derfor ikke så overhængende. Som regel afsluttede jeg øvelsen uden den store hæder, for det var ikke mange fjendtlige bånd, jeg kunne bidrage med, når resultatet skulle gøres op. Til gengæld havde jeg sjældent mistet mit eget.

*

Men netop i 1960 løb en forvandling gennem kroppen. Ud af den ranke, stive amatørkrop, klubkroppen og landsholdskroppen spirede en ny, globaliseret, professionel og plastisk krop frem. Jan- og Puk-bøgerne forsvandt så at sige fra den ene dag til den anden

Den personlige anledning var hverken Elvis Presley, rockmusik, ungdomsbøger eller turistrejser til Spanien, men fodbold og fjernsyn. En af milepælene var en anden tv-transmission, nemlig Real Madrids historiske sejr på 7-3 over Eintracht Frankfurt i Europa Cup finalen d. 18. maj 1960 på Hampden Park i Glasgow. Næsten samtidig med AGF's pokalfinale mod Frem Saksøbing, med andre ord. Men samtidig noget helt, helt andet.

Jeg husker ikke, om jeg så det i fjernsynet hos naboen, eller om jeg læste reportagerne i avisen. Som sagt kunne det også være det samme. Men minderne – om AGF, Henry From, kampen mod Ungarn og så den der uklare fornemmelse af at lægge krop til en global transformation, som ingen dengang kunne sætte ord på – dukkede op, da jeg for nylig læste Bo Kampmann Walthers herlige bog om Real Madrid og fik bekræftet, at kampen faktisk blev sendt på tv. Inklusive tre minutters sort skærm midt i kampen og uden det mindste tilløb til close ups eller langsomme gentagelser.

Faktisk kom Eintracht Frankfurt foran i det 10. minut. Men så satte de to superstjerner, den tids *Galacticos*, Alfredo Di Stéfano fra Argentina og Ferenc Puskas fra Ungarn ellers turboen på. Tre gangede scorede Di Stéfano, og Puskas tegnede sig for de resterende fire mål. Hvad gjorde det så, at tyskerne fik lov til at pynte på resultatet? For her var idealet ikke den ranke krop, fire geledder og tysk disciplin, men syd-europæisk fodbold-kunst og æstetisk elegance. Alle mine amatør-idealiser smuldrede, da jeg hørte at spillerne fra Real Madrid modtog 60.000 pesetas for sejren. For jeg kunne jo godt se, at penge slet ikke var snavsede, men tværtimod var det synlige bevis på kvalitet. Pludselig var det smerteligt indlysende, at Jørgen Olesen var en klamhugger og at de gamle AGF'ere tilhørte fortiden.

Real Madrid var globaliseringens og den nye plastiske krops fortrøp. Min nye helt blev Puskas. Siden den russiske invasion i 1956 havde sympati-ligget hos ungarerne, og Puskas var den tids Ronaldo. Altid var han på kanten af overvægt, og altid scorede han alligevel de afgørende og spektakulære mål. Hertil kom generalen, boldfordeleren og balletmesteren Di Stéfano, for ikke at tale om Gento, Francisco Gento López, som nogle år senere fik kælenavnet Ye-yé, fordi han var Spaniens svar på The Beatles.

I forhold til Real Madrid kom de danske amatører til kort. Her blev det ubarmhjertigt udstillet, at den olympiske fodboldturnering langsomt, men sikkert var ved at blive et sekunda-produkt. Her indså vi – ikke på én gang, men gradvist og umærkeligt – at den nye tids krop er plastisk, at bonus-sommer er et kvalitetsstempel, og at det lokale stjernehold ikke er endemålet for byens talenter, men er et globalt brand med spillere fra hele verden. Jo, det enkelte holds spil skal designes, så man kan se, at dette er Real Madrid, *espectáculo*, og ikke Liverpool med de lange, snor-

lige afleveringer og det disciplinerede fløjspil. Men spillerne kommer alle steder fra.

*

I dag er alt dette tydeligt. Men i 1960 forstod vi det ikke. Det dæmrede, da Harald Nielsen i 1961 blev solgt til Bologna og i 1963 blev gift med Mie fra Far til fire-filmene, skuespilleren Rudi Hansen. Ikke alene var de den tids Beckham family, men med forlovelsen og det glamourøse forhold blev Far til fire-idyllen unægtelig stillet i et andet lys. Væk var den selvopofrende, asekuelle og spejderpigeagtige storesøster. Frem tonede den fascinerende og spændende Rudi. Hvem kunne læse *Jan på eventyr*, som den *skulle* læses, med den erfaring i bagagen?

Alt dette spirede frem i foråret, sommeren og efteråret 1960, da en stiv, rank amatørkrop tøvende forvandlede sig til en usikkert famlende, mobil og rytmisk designerkrop. I dag er forvandlingen en realitet uden returknop. Da jeg i den tidlige sommer 2006 ringede til min 12-årige nevø i Brabrand, Andreas, for at vi sammen kunne græde over AGF's ultimative nedtur og nedrykning fra superligaen, vidste han dårligt, hvad jeg talte om. For han havde haft travlt med at indøve Zidanes pirouette og kunne i øvrigt, før jeg selv havde hørt om det, fortælle at selvsamme Zizou netop havde spillet sin sidste kamp på Bernabéu stadion i Madrid.

At Barcelona havde vundet over Arsenal i Champions League finalen, havde han noteret. Men nu var blikket rettet mod næste begivenhed. Nu gjaldt det fodbold World Cup i Tyskland. Hvem han holdt med: Brasilien, Tyskland eller Frankrig? Håbløst gammeldags spørgsmål! Det han satse på var Robinho, som endnu ikke rigtigt er slået igennem, og et ærefuldt afdansningsbal for "Becks", Larsson og Zizou. Og så, bedst af alt, at der skulle dukke en ny detalje op, et vip eller en kropsfinte som efterfølgende kunne aflæses og indøves resten af sommeren.

*

Den dannede krop har forvandlet sig fra 1950'erne til i dag. Tilsvarende er vor tids gymnasieelever også helt igennem anderledes, end eleverne var for halvtreds år siden. Dengang jeg gik i gymnasiet – i slutningen af 1960'erne – var vi for fuld fart ud af det klassiske gymnasiums normative dannelsesideal. Selv gik jeg på Viby Amtsgymnasium, som var splintrende nyt, og som derfor blandt lærerne havde mange ungdommelige, progressive folk, der "forstod" os elever – undertiden, følte vi, bedre end vi selv gjorde og måske derfor næsten alt for godt. Vi gjorde vrøvl over alt og alle og gik med langt hår og fik at vide, at det skam var helt i orden.

For os var det ikke Scherfigs "Forsømte forår", men Rifbjergs "Kroniske uskyld", der brændte igennem. For lektor Blomme fandtes ikke i vores er-

faringsverden, og gjorde han, kunne man jo klage over ham eller chikanere ham ud af klassen. Men den dér forbandede uskyld, hvordan kom man dog af med den blandt alle de progressive kammerater og endnu mere progressive lærere, der så åbenlyst alle for længst havde klaret *deres* problemer? Tilsyneladende havde Henry From, de grønne spejdere og Gunnar Nu Hansen alligevel sat sig bedre fast i kroppen, end man ville vide af. Skammen og kropsdisciplinen befandt sig lige under overfladen. Når vi sloges mod lærerne, forældrene og “samfundet”, sloges vi i lige så høj grad med os selv, dvs. mod den indre selvdisciplinering og uovervindelige skamfølelse. Med alt det der forhindrede en i at komme af med uskylden. Hvis man ikke var med forrest i fortroppen, blev det fortolket som mangel på mod, også af én selv.

Det samme gjaldt gymnasieskolen. For ganske vist var mange af lærerne unge og progressive, men skolen, undervisningen og læseplanerne tilhørte tydeligvis industrisamfundet og velfærdsstaten. Det var en selvfølge, at skolen ikke dyrkede den gamle, borgerlige dannelse. Nej, på filmvalgholdet, som blev ledet af direktøren for Århus’ eksperimenterende og progressive teater, *Svalegangen*, den unge Henrik Bering Liisberg, så vi Truffaut og Godard. Men hele skoleformen, undervisningen, planlægningsoptimismen, masseproduktionen (Viby Amtsgymnasium fremstod som en fabrik, og en helt identisk kopi blev samtidig bygget i Svendborg) og lektierne handlede om paratviden og individualiserede arbejdsformer, som vi elever med en sandsynligvis fuldstændig utålelig selvtilid gjorde oprør mod. Igen, som sagt, for manges vedkommende i lige så høj grad som en indre kamp for at “turde” være med i forreste række. Det var indlysende, at skurken kom fra det såkaldt “borgerlige” samfund. Men om målet og idealet var individualistisk frigørelse, seksuel frihed, massebevægelse, arbejderklasse eller planøkonomi var ikke så klart.

De modsætningsfyldte idealer, vi – også individuelt – måtte forsøge at forvalte i 1960’erne, var modsætningerne mellem normativitet og frigørelse, regler og selvforvaltning. Derfor blev oprøret – det såkaldte ungdomsoprør – da også så tvetydigt. På den ene side dyrkede det individualismen, på den anden side identificerede det sig med massen, dvs. industrialderens ideal om den forskelsløse mængde. På den ene side var idealet utilpassede flippere som *The Doors*, på den anden side læste vi *Das Kapital*. Nogle blev anarkister, flippere og bz’ere, andre foretrak leninismen, stalinismen og maoismen. Realiteten var ikke et enten-eller, men et både-og. Den var på én gang en hyldest til og et opgør med industrisamfundet. Alt var OK, bare det gik til yderligheder.

I 1960’erne var vi med andre ord på vej ud af det fængsel, som forældregenerationen repræsenterede, og som mange af os også fandt i os selv som en mangel på mod til at være anderledes og få bugt med den forbandede

uskyld. Man måtte, hvis man turde, kæmpe sig fri af kirkebrylluppet, det traditionelle parforhold og den patriarkalske kernefamilie. I dag går bevægelsen tilsyneladende den modsatte vej. For mange er problemet ikke, at de må for lidt, men for meget. Deres projekt er ikke at finde frihed og udvide muligheder, men at skabe regler og *indskrænke* antallet af mulige valg. Hvis *Det forsømte forår* var 1940'ernes dannelsesroman, og *Den kroniske uskyld* var 1960'ernes, er det måske *Nordkraft*, der er århundredskiftets pejlemærke. For her kæmper personerne ikke *for* deres frihed, men *imod* al den frihed der gør, at de ikke kan finde en form at leve i.

*

Ligesom i 1960'erne kommer gymnasieskolen også i dag haltende en smule bagefter, for først med gymnasireformen har man ikke blot indset, men også draget konsekvenserne af, at vor tids samfund ikke er et industri-, men et videnssamfund.

Omsider har man forstået, at viden ikke længere blot er paratviden, og at undervisningen derfor ikke alene skal styrke tilegnelsen af faktuel viden eller det, jeg andre steder har kaldt første ordens viden. Men samtidig har man også indset, at den hensigtsmæssige reaktion på paratvidens-idealet ikke er at smide den overbord, dvs. at *erstatte* den gamle faktaviden med de tilsyneladende så moderne kompetencer. Indlæring og videnstilegnelse skal ikke udskiftes med selvtilegnelse og projektarbejde, men disse videns-, undervisnings- og læringsformer skal støtte og supplere hinanden. Den elev, der kan genfinde sig selv i kaoset i *Nordkraft*, bliver ikke hjulpet af en lærer, der nægter at levere autoritet og i stedet hylder projektets selvorganiserende principper.

Nej, vor tids pædagogiske svar er, at de forskellige vidensformer supplerer og understøtter hinanden. Det er, at kompetencer – anden ordens viden – forudsætter, at der findes en grundlæggende viden at være kompetent med, og at også kreativitet og innovationsevne – tredje ordens viden eller evnen til at tænke ud over grænserne af det, man umiddelbart ved og finder selvfølgelig – forudsætter, at der er noget at forholde sig kritisk og omtænkende til. Vidensformerne forudsætter hinanden, og den gode gymnasiepædagogik forudsætter, at man som lærer og som elev er i stand til at spille på alle kategorierne i videnssystemet.

Det er det, gymnasireformen så udmærket artikulerer: At udgangspunktet er sagen, dvs. det specifikke fænomen, der skal stilles skarpt på. At faget repræsenterer en tilgang til sagen, en tilgang der også kunne vælges anderledes og i så fald give andre resultater. Og at faget igen kan gribes an på forskellige vidensniveauer, fra første ordens videns empiri (“Hvad har vi med at gøre, og hvad ved vi allerede om det?”) over anden ordens videns metode (“Hvordan griber vi det an, dvs. hvordan bruger vi vores

viden hensigtsmæssigt?") til tredje ordens videns teori ("Hvorfor ved vi, hvad vi ved, på denne og ikke på en anden måde, og hvad ville der ske med vores viden, hvis vi anlagde en anden teoretisk tilgang?").

Hertil kommer, at reformen også giver mulighed for at reflektere over, at hele dette videnssystem udgør en samlet, struktureret verdensviden, som også kunne være anderledes, og som altid nødvendigvis afgrænser sig fra det, vi ikke kan vide. Det er det, man forsøger at reflektere i det enkelte fags metafysik, i erkendelsesteoriens overvejelser af, hvordan viden kommer i stand og hvor den stammer fra, eller i religionsundervisningens forsøg på at præsentere og vurdere en sammenhængende semantik for den indsigt, at der er grænser for, hvad vi kan, og hvad vi kan vide.

Her har vi altså en tilgang, der ikke stiller paratviden og kompetence op som hinandens modsætninger, men lader dem indgå som elementer i et system af gensidigt supplerende vidensformer. Her har vi en tilgang, der på den ene side ikke lader hånt om mange elevers søgen efter struktur, men som på den anden side heller ikke vender tilbage til en rigid og skolelastisk paratvidens-dogmatik. Her er en systematik, der giver svar på videnssamfundets krav om kompetencer og innovationsevne uden at lade fem og syv være lige.

*

Men hvad med dannelsen, ikke mindst kroppens dannelse? Også her er det nødvendigt at gå mindst ét skridt videre end i 1960'erne og 1970'erne. Den periode var, som jeg har forsøgt at skildre, karakteriseret ved at der blev gjort op med den gamle, normative kropsdannelse. Kroppens dannelsespanser blev sprængt. Det bagvedliggende ideal var, at alting skulle være tilladt. I 1960'erne blev der, efter lyst og mod, gjort op med alle de snærende bånd, fra BH'er over kernefamilie til heteroseksualitet.

I dag er situationen næsten den modsatte. Ungdommens dannelsesrejse består af en ubrudt serie af frie valg. Bøsse, lesbisk eller hetero? Single, par eller kollektiv? Liberal, konservativ eller socialist? Verdensomrejse med eller mod uret? Ofte er problemet ikke, at der er for få, men for mange muligheder, og at der ikke er nogen, der stritter imod eller tvinger én til at foretage bindende valg. Dannelse er blevet et stil-problem.

Det betyder, at spørgsmålet om dannelse er blevet et spørgsmål om refleksivitet. Dannelsen er ikke normativ. "Jeg" skal ikke være som den foregående generation forlanger, dvs. anderledes end "de andre". Dannelse er ikke ekskluderende. Men det korte eksperiment med at alting er tilladt og kan være lige godt, dvs. den inkluderende dannelse, har også spillet fallit.

Dannelse i dag handler om at forholde sig til sin omverden, opsøge sine idealer og danne sig selv i forhold dertil. Sådan har det måske altid været. For kronede den gode, gamle Erasmus af Rotterdam ikke sit dannelsesleksikon med følgende anbefaling: “Man skal undlade at blotte de lemmer, som naturen forbinder med skam”. Men “... hvis nødvendigheden (alligevel) tvinger én dertil, må man gøre det med diskretion og reservation, selv i de tilfælde hvor der ingen vidner er. *Thi altid er der en engel til stede.*” (Citeret fra Elias s. 175)

Dette må siges at være den ultimative installering af skammen som refleksionskrav. Du er aldrig alene. Du bliver altid iagttaget. Om ikke af andre, så af din egen skamfølelse.

I dag hedder refleksionskravet, at man skal danne sig selv, sådan at man kan stille sig til skue for den generaliserede anden. Det betyder, at man ikke bør gøre samfundets værdier og ens egen dannelse til modsætninger, men til to sider af en samfundsmæssig selvdannelse. På den ene side lever vi i et samfund, der leverer værdier, som man kan overtage og gøre til sine egne værdier. På den anden side lever vi i et samfund, som hele tiden også præsenterer *andre* muligheder. Dette samfund stiller ikke forholdet mellem “os” og “de andre” op som nogen absolut forskel, men som en forskel der også kunne være anderledes. Man kan være som “os”. Det vil sige ikke som de andre. Men man kan også overtage de tilbud, som “de andre” kommer med. Derfor må et moderne, dannet menneske hele tiden kunne teste forskellen mellem “os” og “dem”: Er den forskel så selvfølgelig, som man umiddelbart synes? Er valget mellem det ene og det andet så indlysende, som den giver sig ud for? Moderne dannelse er, som jeg skriver i *Det vidende samfund*, at kunne reflektere over og overskride sin egen dannelse, samtidig med at man er intolerant over for dem, der ikke tillader en sådan tolerance.

Litteratur

Norbert Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation*. Bd. 1-2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1978 [oprindelig udgave 1969]

Lars Qvortrup: *Mellem kedsomhed og dannelse*. Odense Universitetsforlag, Odense 1996.

Lars Qvortrup: *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendal, København 1998.

Lars Qvortrup: *Det vidende samfund*. Unge Pædagoger, København 2004.

Bo Kampmann Walther: *Madridismo. En bog om Real Madrid*. People's Press, København 2006.

Torben Weinreich: *Historien om børnelitteratur. Dansk børnelitteratur gennem 400 år*. Branner og Korch, København 2006.

*Iben Claces, student fra Rysensteen Gymnasium
1992. Forfatterskolen 1992-1994. Debuterede
1994 med "Tilbage bliver". Senere har hun udgivet
"En fremmed selv" 1995, "Stjernehavet" 1999,
"Akikos Ammehjerne" 2004.*

Af Iben Claces

Hvad jeg (husker at jeg) lærte

"Det som er direkte citater skal i gåseøjne." (Dansklæreren)
 Var det sådan han sagde det? Måske var det sådan han sagde det, men
 hvis det ikke var sådan, er det sådan jeg husker det:
 Resten er genfortællingen om, hvad vi lærte.
 Jeg står i en forvasket sort Nørgaard til festen.
 "Hvem er du?" spørger jeg.
 "Jeg er fjerde-g'er. Og du er en rigtig drama-pige. Ikke?" svarer han.
 Hvem ventede vi på?
 På Godot. På Søren Ulrik:
På kaffebar med cigaret og cola. Vi venter på nogen. I årevis, i aften.
 I det skærende lys fra toiletterne og med vodka & juice i maven ser
 tysklæreren pludselig følsom ud. Hvad vi lærte:
 "fishblutig, adjektiv: koldblodig." En fisk er ikke varmblodig.
It's okay to eat fish, 'cause they don't have any feelings (Nirvana)
 Smagen af letmælk gennem plasticsugerør. DeLa Soul:
You've got my body, now you want my soul. Say no go.
 Kælderaften. Morgenen efter åbner jeg døren med et:
 "Excuse moi d'être en retard". Fransk overgangsordning.
 Fahrenheit XXX. Og naturfag:

“Den eksperimenterende har altid indflydelse på eksperimentet.” Eller også var det omvendt?

“lacrimula, substantiv, lille tåre.” Jeg vælger latin og får nye briller.

Homer: “Den rosenfingrede dagning.”

Jeg har en offday og står på kontoret med min stil i hånden:

“Strunge raser her mod de der lider af hamster-angst.”

Hvis det ikke er et direkte citat, må det ikke komme i gåseøjne.

Strunge raser mod de der lider af en lillebitte, klaustrofobisk, kontrolleret og tryghedsnarkomanisk hamster-angst.

Fuck det, fuck dem, fuck alt. Når jeg er færdig rejser jeg til Paris.

“Sidste år regnede det hele læseferien, og alle bestod...!” (Rektor)

Og nogen brækker sig af glæde over livet i det nærmeste havnebassin (TV-2)

Jeg stod og råbte Spike Le-replikker ud over Krasnapolsky. Det kom med i min

Blå Bog, fordi alle andre drak kaffe den nat.

Vi gik i Grand hver mandag, billigdag.

NWA: Niggers With Attitude. Vi lærte noget om rap fra de eneste drenge i klassen. Vi lærte noget om opera:

(Studie-)Turen går til Wien. Og vi spiste BigMac's i Budapest.

Vi lærte noget om semikolon'er af HCA:

;

Dette smukke, oversete tegn, der som en skovsnegl kæmper sig op mod Sort Sol.

Berlinmurens fald.

De sataniske vers.

Jeg står i mine sorte jeans og min sorte forvaskede Nørgaard på Strøget-t-shirt.

Det er blevet halvfemserne, men de sortklædte firsere overhaler indenom.

Jeg spiser koffeinpiller og lakridskonfekt. Jeg skriver oversættelser, stile, rapporter. Falder i søvn

hvor som helst, når som helst, hele tiden. Jeg sætter Max Ernst *Europa efter regnen* op på væggen med tegnestifter og læser Bo Green:

Og der er ingen her som ikke længes efter mening eller Gud.

Ordstolt vil jeg rejse mig og synge angsten ud.

Jeg går fra festen med en følelse af at have talt over mig, igen. Skråler Lars H.U.G. mens jeg cykler:

Jeg kysser himlen

farvel

og vender hjeeeeem.

Go'nat. Go'nat måne.

Dedidudididu.



*Svend Erik Larsen, dr.phil og professor ved
Institut for Æstetiske Studier, afdeling for
litteraturhistorie ved Århus Universitet.*

Af Svend Erik Larsen

Dannelsen (på) retur?

Dannelse er dynamisk

Den nye gymnasiereform har både sat almindannelsen på programmet og sindene i bevægelse. Er almindannelsen kommet retur med reformens betoning af bred viden på tværs og af at alle fag har en dannelsesdimension, også de naturvidenskabelige? Eller er almindannelsen på retur til fordel for de kompetencer som nogle kalder udvendige og skolefremmede? – Den debat er ikke kun en del af skolens hverdag, men drejer sig om grundlæggende spørgsmål i den kulturelle hverdag som skolen er en aktiv del af.

Lad mig straks bekende kulør: Ja, jeg mener at almindannelsen har en mere forpligtende placering i den ny reform end tidligere. Nej, jeg mener ikke dannelses-tænkning og kompetencetænkning nødvendigvis udelukker hinanden. For en gangs skyld er et samtidigt *ja* og *nej* ikke vankelmødighed, men entydig bekræftelse. Begge svar er til gavn for forholdet mellem uddannelsen og den kultur der er dens forudsætning.

Til gengæld mener jeg ikke at de positive muligheder af sig selv bliver til virkelighed. De kan modarbejdes, sygne hen ved iltfattigt engagement eller dø af økonomisk underernæring. De skal udfoldes aktivt for at blive til noget. Det betyder at almindelse som levende kulturel faktor i og

uden for uddannelsen er en dimension vi selv er med til at ændre ved at bruge den, afhængig af den kulturelle sammenhæng den virker i, af den viden vi bruger for at forme vores kultur, og af de menneskelige kvaliteter vi udvikler.

Dannelsen er, nu som før, en åben forpligtelse, ikke en lukket kanonliste for relevant viden og sand menneskelighed. Dannelsens indhold og funktion har derfor ændret sig gennem historien, blandt andet fordi vi har dannet os gennem uddannelse og skal blive ved med det. Den nye gymnasireform er et element i den udvikling.

Danmark i verden

Redaktør Mikael Lindholm fra "Huset Mandag Morgen" skriver i *Politiken* den 6. februar 2005, mens den seneste valgkamp stod skarpt i erindringer, og før globaliseringsråd og velfærdskommission havde spillet ud:

"Den danske valgkamp leverede aldrig svaret på, hvad Danmark skal leve af i en verden, hvor Kina sætter prisen. [...] Resultatet er, at hverken uddannelser, forskning, arbejdsmarked, offentlige systemer eller mange virksomheder i dag for alvor er forberedt på *kravene i den globale tidsalder*. [...] Mere end noget andet handler det nu om at blive meget præcise på, hvad det er vi kan, som andre ikke kan. [Den amerikanske cheføkonom Gail Fosler udtaler] "Det bliver umuligt for et land som Danmark at konkurrere på de faglige kompetencer. Jeg mener jeres muligheder ligger i *soft skills* – det, der får mennesker og maskiner til at *fungere sammen* og skabe resultater. Der har I en komparativ kompetence, som I skal dyrke og udnytte på den globale markedsplads." [...] Vi er bedre til at *bruge hinanden* end de fleste og til at bruge ny teknologi på måder, som har værdi for brugerne og kunderne. [...] Den lille smule vi ved om vores reelle nationale kernekompetencer tyder på, at de *hænger sammen med vores kulturelle værdier og holdninger, som igen er indbyggede i vigtige samfundsinstitutioner*. [...] Den frygtelige tanke er, at de internationalt standardiserede PISA-undersøgelser rent faktisk har lokaliseret en af mekanismerne, der skaber de danske *soft skills* – og hvis [statsministerens] internationale strategigruppe derfor når frem til, at de danske elever skal recalibreres til at kunne præcis det samme som alle andre [...]" (min kursiv)

Det er denne komplicerede situation og disse sammensatte kulturbetingelser som uddannelser skal ruste elever til *både* at udvikle og til at udvikle sig selv i. Lindholm fremhæver to ting: 1) uddannelserne skal svare på kravene i den kultur vi lever i og af, og 2) uddannelserne skal fremme

evnen til at 'fungere sammen', dvs. til at erhverve og bruge viden i samarbejde og på tværs af fag. Disse to elementer er afgørende for hvordan dannelse bliver en del af skolen.

Væsentlige forandringer i vores viden sker i dag så hurtigt og så radikalt at de traditioner, der sikrer enkelte fag deres nødvendige kontinuitet kun vanskeligt kan bearbejde dem. Hvad der er nødvendig viden eller frugtbare kombinationer af videnselementer, kan ikke rummes endsige forudses fra de enkelte fags synsvinkel. Fagligt samarbejde skal træne elevernes evne til tilegne sig og bruge viden på disse kulturelle betingelser.

Det er derfor fagligt samarbejde ikke blot er et moderigtigt krav fra embedsmænd og politikere eller fra rundkredspædagogiske nostalgikere. Det er et svar på skolens aktuelle kulturbetingelser og derfor et omdrejningspunkt for almindannelsens placering i en moderne skole.

Et projekt fra oplysningstiden

At uddannelser først og fremmest skal forholde sig til kulturelle udfordringer, og at fagligt samarbejde er et adækvat svar, er ikke, som mange hævder, en ny opfindelse der tager tid fra fagene og unødigt komplicerer læreres og skolers hverdag til skade for ethvert forsøg på at arbejde fagligt forsvarligt i et sammenhængende dannelsesperspektiv. Det er en meget gammel opfattelse som vi nu genopdager, men på nye betingelser.

Den danske reformator Jens Schelderup Sneedorff foreslog i sit tidskrift *Den patriotiske Tilskuere* (nr. 235 og 236 den 18. og 22. april 1763) reformer af de lærde eller gymnasiale skoler for at de kunne svare på den tids kulturelle udfordringer. Det er det første sted jeg kender til, hvor netop dette argument, som Mikael Lindholm genoptager i 2005, bruges om udvikling og ændringer af de gymnasiale uddannelser. Ellers har argumentet for uddannelsernes indretning alene været deres evne til at fastholde den videnstradition de selv har etableret.

Men, skriver Sneedorff, "lige saa vidt som det er, at man til Handelen og andre borgerlige Forretninger behøver mange Videnskaber, saa vidt er det og, at man i de Stænder kuns har saare liden Nytte af det, som læres i en latinsk Skole." Og han spørger, helt moderne, "1) hvordan saadanne Skoler bedst kunne indrettes, og 2) hvordan det lod sig gjøre uden alt for store Bekostninger?" Eleverne skal ikke som i hans, ganske vist polemisk karikerede, latinskolebeskrivelse i 5 til 6 klasser kun høre begyndelsen til et eneste sprog, nemlig latin, hvorpå én lærer i sidste klasse underviser alle i alt det han ikke ved noget om.

Nej, eleverne skal lære "Modersmaalet, det Tydske og Franske Sprog [...] og de vigtigste Grund-Sandheder af saadanne Videnskaber, som kunne komme dem til Nytte i de fleste borgerlige Forretninger, af Religionen, Historien, Geographien, af Philosophien, fornemmelig Sædelæren og Mathematiken." Børn skal lege til de er 9-10 år for at udvikle sig, der-

på gå i klasser med højst 10 elever på samme niveau, uanset alder, og de skal behandles med lige dele “Kielenskab og Haardhed”, have kreative fag og afveksle mellem fagene og have flere lærere. Ledelsen skal mest lægge vægt “paa Læremaaden og paa de bevægende Grunde”, dvs. motiveringen. På moderne dansk betyder det at ledelsen primært skal være en pædagogisk og ikke en administrativ ledelse.

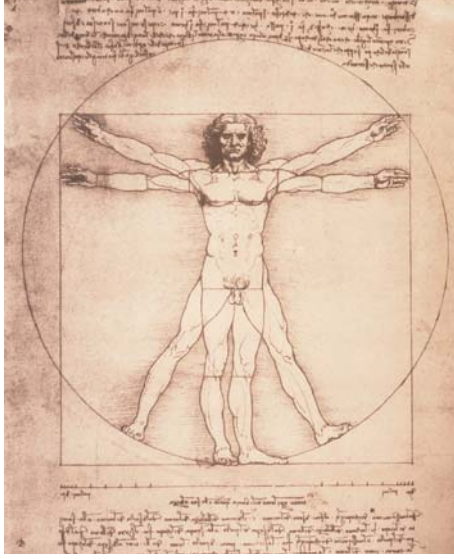
Den skole, Sneedorff ser for sig som en parallel til den gamle latin-skole, er altså ikke en snæver købmandsskole, men en skole der åbner sig mod en international verden på den tids såkaldte kosmopolitiske betingelser, hvad vi i dag vil kalde globaliserede betingelser. På den måde udvikles moderne børn og unge til en moderne verden. Hans ideer afspejler også at Danmark på det tidspunkt ikke blot var en integreret del af en sådan verden, men selv som dobbeltmonarki og kolonimagt eksempelvisrede den.

Det tog ca. 150 år før 1903-reformen realiserede disse tanker. Den indførte moderne sprog, kemi og en række andre fag og reducerede græsk, latin og oldnordisk betragteligt. Den fastlagde de grendelinger i matematisk og sproglige retninger der langtidsholdbart dominerede vores gymnasietænkning i det 20. århundrede. Og den medførte omkring forrige århundredskifte en ny gymnasielæreruddannelse, de såkaldte skoleembedsfag, der var tilpasset gymnasiets faglige struktur.

Sneedorff er med andre ord ca. 150 år foran, *både* i selve sit argument for at uddannelsesreformer er svar på en moderne verdens udfordringer, og i det konkrete didaktiske indhold og den fagrække han foreslår. Men det betyder jo også at de der realiserer det samme indhold 150 år senere, er en hel del tiår bagefter, hvis de kun gentager hans ideer til indholdet uden at forny det argument der bærer det: hvordan skal uddannelserne se ud *nu* for at være svar på de kulturelle udfordringer vi har *nu*? Det spørgsmål må vi også stille os, inden vi tager stilling til forholdet mellem kompetence og dannelse i 2005-reformen. Det gør jeg om lidt.

Fagligt samarbejde

Heller ikke ideen om fagligt samarbejde er ny. Jeg tager tre eksempler frem spredt over historien. Først den romerske arkitekt Vitruvius fra omkring det 1. århundrede af vor tidsregning og med kolossal betydning for renæssancens urbanisering og hele menneskeopfattelse, som igen lagde grunden til det moderne menneskebillede og dets dannelsesforestillinger. Vitruvius er nok bedst kendt fra Leonardo da Vinci med titlen “Vitruviusmanden” fra ca. 1493. Det afbilder en misundelsesværdigt atletisk mand indskrevet i et kvadrat og en cirkel.



Men Vitruvius selv skrev om arkitektens uddannelse på kejser Augustus' tid i sine såkaldte *10 bøger om arkitektur* (New York: Dover 1960, s. 10):

“... [arkitekten] skal være uddannet, dygtig med en blyant, udlært i geometri, godt hjemme i historie, velbevandret i filosofi, forstå musik, have noget kendskab til medicin, kende til jura, være fortrolig med astronomi og med kosmologi. Grunden er følgende: en professionel arkitekt bør være en dannet mand *for at efterlade varige virkninger af sine værker.*” (min kursiv)

Og han fortsætter fortrøstningsfuldt:

“... den iagttagelse at alle studier hænger sammen og forholder sig til hinanden, viser at dette ideal nemt kan nås. For frie uddannelser danner så at sige *én krop af de enkelte lemmer.*” (min kursiv)

Begrundelsen for vigtigheden af denne fagligt sammensatte viden er, som hos Lindholm og Sneedorff, hensynet til den virkelighed hvori arkitektens viden skal efterlade varige virkninger, om end Vitruvius, noget naivt set med vore dages øjne, forestiller sig at det nødvendige samarbejde mellem fagene er et intuitivt enmandsforetagende der går helt af sig selv.

Ludvig Holberg er mindre naiv og mere aktuel når han i sine *Moraliske Tanker* i 1746 foreslår uddannelsesreformer, primært af universitetet (*Værker i 12 bind*, bind 10, Rosenkilde og Bagger 1971, s. 227-233):

“Lærere skulle communicere deres Arbeide og Skrifter til deres Medbrødre, og intet lade komme for Lyset, førend det *af samtlige Societet var examineret og driftet, saavel i Henseende til Materien som Stilen.* Naar dette skeede, kunde man være forvissed om, at ikke uden *gode Bøger bleve publicerede.* Af de aarlige Dissertationer derimod, som skrives paa egen Haand og paa visse Tider [...], kan ikke ventes nogen Fuldkommenhed.” (min kursiv)

Her er det klart lærernes samarbejde der er i fokus, og som orienterer vidensdannelsen i retning af viden der er offentligt relevant og ikke bare nørdet navlepilleri. Igen er fagligt samarbejde et svar på et krav om relevant viden.

I 1889 anlægger litteraturprofessor Julius Paludan elevernes perspektiv. Han var medlem af en tremandskomite der skulle evaluere gymnasireformen af 1871, hvor man indførte det grendelte gymnasium med to grene som optakt til 1903-reformen med tre grene. Han foreslog følgende:

“Det forekommer mig nemlig, at det rette Middel til at komme bort fra den i og for sig uheldige Tvedeling i Skolen og erstatte den med en Enhedsskole, vilde være Gjennemførelsen af en almindennende 2den Examen, til hvilken *Valgfriheden i Faggrupper* mere passende kunde henlægges, og dermed forbindes *et rimeligt Hensyn til Livets Krav*” (fra H. Haue: *Almindannelsen som ledestjerne*. Syddansk Universitetsforlag 2003, s. 246)

Her ser vi det første forslag til Almen Studieforbereelse formuleret. Paludan var i mindretal, så forslaget kom ikke med i 1903-reformen. Men det er logisk tænkt som en konsekvens af fagspecialiseringen, et nødvendigt supplement, men ikke et modstykke til den: deler vi op af hensyn til indlæringen i skolen, må vi samtidig lære eleverne fagligt samarbejde for at tage ‘et rimeligt Hensyn til Livets Krav’ uden for skolen. I 2005-reformen er denne logiske konsekvens blevet realiseret med nogenlunde samme forsinkelseeffekt som 1903-reformen i forhold til Sneedorff.

Fagligt samarbejde dukker altså op igen og igen i forskellige historisk bestemte former og på forskellige niveauer, når man i et uddannelsessystem skal finde et svar på aktuelle kulturelle udfordringer.

Kompetencer og valg

Denne opfattelse betyder også at faglig kompetence ikke kun kan tilknyttes den traditionelle opfattelse af kernefaglighed. Når fagligt samarbejde bliver en integreret del af hvad et fag kan, bliver færdigheder og kompetencer også omdefinert. Nogle vender sig bort med væmmelse når de hører ordet ‘kompetence’, andre tager det op som smart buzzword. Der er ikke grund til nogen af delene. Vi skal i stedet nydefinere begrebet så det bliver relevant netop for uddannelser og ikke for alt muligt andet.

Ordet ‘kompetence’ har flyttet sig gennem tiden: ‘com-petere’ betyder på latin egentlig ‘at stræbe mod det samme’, men jo ikke nødvendigvis i skøn samdrægtighed. Derfor er det blevet til ‘competition’ på engelsk og fransk, ligesom en ‘kompetent’ på ældre dansk er en konkurrent til et job. ‘Kompetence’ har i nyere tid betydet ‘formel besluttende myndighed’.

Men isolationen af udtrykket til 'kompetencegivende uddannelse' der uddanner folk til at få 'formel besluttende myndighed', afspejler jo mest den snævre og traditionelle opfattelse af klare professionsrettede uddannelser. I et mobilt samfund som vores er de imidlertid ikke mere ene om at sætte standarden, hverken for en afsluttet eller en forberedende uddannelse.

Når vi i dag også, og især, om kompetence bruger den moderne betydning 'individuel baseret evne til at træffe rigtige beslutninger', kommer vi meget tættere på et begreb der er relevant for dagens uddannelser. Og det kommer da i familie med det begreb om myndighed og dannelse som er indskrevet i de gymnasiale uddannelsers formålsparagraf §2 stk. 4: "Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed."

Kompetence i forbindelse med uddannelse knytter sig alene til viden, nemlig evnen til at *vælge* den viden man skal bruge i en given situation, og ikke bare sætte automatpiloten til. Da min udenlandske ven havde lært at sige: 'Jeg hedder Zoran, dette er et hus, himlen er blå, røgede ørreder, overkirurg fra Rungsted' (og de sidste to er sværere end den med rødgrøden), så havde han nogle sprogfærdigheder, men ingen kompetence. Den fik han da han på den baggrund kunne bestille en togbillet til Randers og ankomme i god behold. Den kompetence, der ikke er knyttet til evne til at vælge viden og dermed bygger på refleksion, er ikke kompetence i en uddannelsessammenhæng.

Kompetence og uddannelse

Når kompetence forbindes med viden, som i uddannelsessystemet, indgår begrebet i en bredere sammenhæng, hvori også dannelse er en del. I uddannelse integreres disse fire elementer:

- 1) *forudsat viden* – hermed mener jeg *det vi har med os fra* forudgående uddannelsestrin og vores almindelige liv. Og da vi i en multikulturel kultur ikke længere blot kan tage viden og kulturbaggrund for givet eller for at være kendt, kræver det selvstændige overvejelser i tilrettelæggelse af enhver uddannelse.
- 2) *indlærte færdigheder* – hermed mener jeg en *professionel kunnen* i forskellige fag på det område hvor man nu bliver uddannet. Det er færdigheder som fx engelsk grammatik eller betjening af en PC. Dem kan vi pr. automatik gentage, stort set uafhængigt af de situationer hvor vi bruger dem, og ofte knyttet til situationer der svarer til dem hvor vi har lært dem. Færdigheder er det vi oftest, men for snævert kalder kompetence.
- 3) *kompetence* – hermed mener jeg evnen til at forankre forudsat viden og færdigheder i forhold til situationer vi ikke kender og ikke kan

forudse på forhånd, dvs. evnen til at *vælge* hvordan forudsat viden og færdigheder anvendes.

- 4) *dannelse* – hermed mener jeg evnen til at kunne sætte *mål for* og dermed tage *medansvar for* hvordan viden, færdigheder og kompetencer anvendes og udvikles i forhold til det samfund og den kultur vi lever i. Den side af sagen vender jeg tilbage til.

På andre kulturbetingelser end vores behøver man slet ikke fire adskilte begreber. For dem der har statiske funktioner i et samfund, også selv om samfundet måske som helhed er foranderligt, er færdigheder identisk med kompetencer og identisk med dannelse, og den forudsatte viden er givet og kendt og derfor ikke genstand for særlig refleksion. For der knytter sig ingen valg til brug af viden på de betingelser. Vi anvender den blot som vi altid har gjort. I rigtig gamle dage kaldte man denne sammenhæng for *røgt*. Røgt er den praksis der rummer en række konkrete færdigheder, som både angiver rammen for hvad man kan vælge at gøre, og målet for hvad der er rigtig og forkert anvendelse. Læreren og præsten *røgtede* deres kald, år ud og år ind, og bonden sit kvæg. Og forskellen var ofte ens.

Men når kulturen som vores bliver mobil for *alle* – bliver hvad nogle kalder hyperkompleks – skilles de fire elementer fra hinanden som forskellige, men indbyrdes forbundne funktioner. Færdigheder dækker da kun over de ting vi rutinemæssigt kan gentage i alle situationer, den banale betydning af paratviden. Den er nyttig, for vi skal jo ikke opfinde eller tænke over alt hvad vi gør. Men den sætter ikke principper og standarder for vidensindlæring. Fordelen ved at indføre kompetencebegreber er på den baggrund at de tillader sammenligninger mellem forskellige fag, niveauer og institutioner i forhold til evne til at kunne vælge, hvilken viden vi anvender og hvordan i skiftende og ofte uforudsete situationer. Det er altså ikke et hvilket som helst moderigtigt og alment kompetencebegreb vi har brug for. Dét, der er relevant for uddannelser i dag, skal indfri to krav:

- 1) Uddannelser skal skabe en evne til at *forankre* viden i en situation som hverken faget eller vi selv har bestemt. Dette krav kunne man kalde *kompetencernes kulturkrav* – sådan er det at leve i en mobil kultur, hvor færre uddannelser end før retter sig mod en fast profession og flere mod et fleksibelt arbejdsmarked.
- 2) Uddannelser skal skabe en evne til at forankre viden i sådanne situationer så vi selv kan vælge om og hvordan vi *gentager* brugen af vores viden. Et skud i bøssen er ikke kompetence, men held. Dette krav kunne man kalde *kompetencernes faglighedskrav* – vi skal sørge for at faglig viden beherskes på varierende betingelser, så vi har et principielt og metodisk greb om dem og kan vurdere deres gyldighed og rækkevidde på forskellige betingelser.

Derudover har kompetencebegrebet tre grundlæggende indholdsaspekter som er forudsætninger for at vi kan indfri de to krav:

- 1) *selv-kompetence*, dvs. kompetence til at udtrykke og forstå sig selv i forhold til den viden man erhverver
- 2) *fælles-kompetence*, dvs. kompetence til at udvikle sin viden sammen med andre
- 3) *genstands-kompetence*, dvs. kompetence til at erhverve viden om det der er forskelligt fra mig selv – verden omkring mig, andre kulturer osv.

For det meste har vi kun fokuseret på genstandskompetencerne, som jo bestemmer fagrækken. De andre betragtes ofte som sekundære, og nogle vil måske ikke engang kalde dem en uddannelsesopgave, men et anliggende for privatliv eller fritid. Nogle kalder dem endda tidsrøvere.

Men hvis man ikke behersker en selvevaluering eller kan udvikle viden i et samarbejde med andre, bliver genstandskompetencer aldrig til brugbar viden i et samfund i forandring. Her flytter genstandene for viden sig, og her er arbejdsprocesser for det meste samarbejdsprocesser overalt hvor viden anvendes. Man får aldrig skaffet sig en billet til et godt job, næppe engang en billet til Randers. Det er perspektivet i kompetencernes kulturkrav.

Derfor kræver brugen af kompetencebegreber en anden opfattelse af de enkelte fag end vi traditionelt går rundt med, og kræver et samarbejde mellem dem. Det er perspektivet i kompetencernes faglighedskrav.

Dannelse i 1913

Gymnasireformen har med forstærket vægt accepteret dannelse som en del af sin målsætning sammen med studieforberedelsen. Jeg har omtalt dannelse ovenfor uden at specificere om det er et specielt begreb for det almene gymnasium, og om det hér kun eller primært gælder for de traditionelle dannelsesbærende fag, overvejende de humanistiske. Manglen på denne specifikation er ikke en forglemmelse, men skyldes at den ikke er gyldig længere, hvis den nogensinde har været det. Når gymnasiebegrebet gøres bredere, og når man betoner nødvendigheden af naturvidenskabelig dannelse, bevirker det jo også at dannelse for at blive relevant ikke kan forstås i sin traditionelle form. Også her kan en historisk reference få begrebsdannelsen til at lette.

Allerede i kølvandet på 1903-reformens grendeling opstod debatten om naturvidenskabelig dannelse. Ved Studentersamfundets modtagelse af de nye studerende i 1913 var der to foredrag. Et om klassisk dannelse ved professor i græsk og latin J.L. Heiberg. Han hadede reformen af et godt hjerte, fordi græsk som fællesfag for alle grene var afskaffet. Ikke

fordi han troede alle studerende kunne lære græsk, men selve læreprocessen var en sund stroppeur, ligesom at samle roer i regnvej. Og desuden kunne moderne sprog og naturvidenskab slet ikke rumme dannelse. Helt fra de tidlige forberedelser til reformen havde han hævet sin utvetydige røst (f.eks. *Tilskueren* 1884).

Debatten om reformen gik således i gang årtier før den blev gennemført (bl.a. i netop *Tilskueren*), og den rasede stort set indtil 1. verdenskrig satte vigtigere sager på dagsordenen. Reformen var en nødvendig tilpasning til en moderne verden og Danmarks plads i den, hævdede tilhængerne, også de der, som den dengang navnkundige klassiker rektor Georg Bruhn i Kolding, egentligt helst ikke ville have en reform, men indså at det måtte til. Den ødelagde faglighed og substans og skabte ringere studerende uden nødvendig rod i de klassiske fag og dermed i forudsætningerne for al viden og menneskelig almendannelse, hævdede modstanderne.

Faktisk ligner argumentationen i store dele af debatten så forbløffende meget debatten om den seneste gymnasireform af 2005, at man bliver tilhænger af troen på historiens evige genkomst. Om debatten i dag kan holdes i kog lige så længe som dengang, må vi se i 2015.

Det andet foredrag var om naturvidenskabelig dannelse. Det blev holdt af universitetets rektor Carl Julius Salomonsen, mediciner og biolog. Han elskede heller ikke den skarpe grendeling. Så fagligt samarbejde var nødvendigt for at nå det mål, når nu grendelingen for Salomonsen var en beklagelig, men nok i det store og hele nødvendig realitet. Han mente at gode naturvidenskabsfolk skulle have solide humanistiske indsigter for ikke at give efter for følgagtig teknokratisk tjenstivrighed, og at gode humanister skulle modvirke indadvendthed ved kendskab til empiriske videnskaber. Overhovedet syntes han – kender vi ekkoet i dag? – at unge mennesker var alt for optagede af ny teknologi og af sport og var alt for eksamensfikserede. Her skulle der dannelse til. Ganske vist brugte gymnasieskolen på landsplan kun ca. 600 studenterhuer om året i 1913, så ret mange personer vedrørte dannelsen i virkeligheden ikke. Men alligevel.

Lidt dannelseshistorie

Et faktum er det at dannelsesbegrebet i det danske gymnasium bygger på tysk idealisme fra 1700-tallets slutning, der lægger vægt på at den enkelte gennem uddannelse gennemgår en indre selvudvikling. Den er forudsætning for et socialt liv og fremmes især af historie og litteratur. Dette dannelsesbegreb er en helt særegen tysk-dansk konstruktion som ikke kendes andre steder. Ordet findes ikke engang på engelsk, hvor man siger *Bildung*. På fransk siger man højst *Et alors*? Så en anden kulturel virkelighed med betydeligt flere studerende end ved 1800-tallets slutning og 1900-tallets begyndelse og med turbo på global mobilitet, kræver natur-

ligvis et andet dannelsesbegreb for det samlede uddannelsessystem, ikke kun gymnasiet.

Man kan faktisk finde bredere dannelsesbegreber i vores kulturhistorie før den fagopdeling vi kender i dag, og derfor uden dagens arbejdsdeling mellem humaniora der tager sig af dannelsen, og naturvidenskaben der slipper for at tage stilling til den.

Dannelse drejer sig under forskellige betegnelser altid om at definere forholdet mellem uddannelse og samfund med udgangspunkt ikke i uddannelsessystemet, men i de mennesker der uddanner sig, og som på basis af viden modtager eller vælger en plads i samfundet. Og den refleksion er naturligvis ikke ny, om end den har set forskellig ud gennem tiden. Det grundlæggende er altså at dannelse bliver vigtig, når man fastholder at *personligt erhvervet viden er vigtigere end givne magtstrukturer*, for at mennesker kan blive del af samfundet.

Det første sted jeg støder på dannelse er hos Aristoteles i oldtidens Athen. Han beskriver hvad viden er, i sin bog om etikken, fordi viden og etik for ham er tvillinger. De drejer sig begge om at træffe valg, den ene mellem falsk og sandt, den anden mellem skidt og kanel. Eftersom viden er til for at fremme menneskets lykke, mener Aristoteles, så er *det vidensbaserede og det værdibaserede valg to sider af samme sag*. Det er i kort begreb en definition på dannelse der stadig er gyldig. I hvert fald er denne opfattelse grundlaget i det athenske demokrati, selv om Aristoteles ikke samler den op i ét begreb. Her er dannelsen dog kun almen i sit indhold, men hverken i sin virkning eller med hensyn til den begrænsede gruppe den omfattede.

Det næste sted jeg støder på dannelsesstærkning er i middelalderens videreførelse af senantikkenes begreb om de syv frie kunster på grænsen til den fagspecialisering som vi kender i nyere tid – *Trivium*: dialektik, grammatik, retorik og *quadrivium*: astronomi, geometri, musik, aritmetik. Det var som bekendt ikke kun fagene der var frie ved ikke at være professionsrettede. Det gjaldt også dem der blev undervist. De var rige nok til at være arbejdsfrie og skulle have almene kundskaber til at lede det religiøse og verdslige fællesskab.

Middelalderskolernes syv frie kunster og deres dannelseseffekt etableres via en udvikling af Karl den Stores uddannelsessystem med fagrække, prøveformer, didaktik, trindeling og det hele, det første jeg kender i Europa hvor dannelsen skyldes indsatsen fra et uddannelsessystem. Også den dannelse er almen i sit indhold, ja universel, men igen et indhold der kun skal læres af de få der skulle kunne vælge noget som helst i samfundet, om end valget nu har virkning for alle – kirken omfattede alle direkte.

Den tredje gang jeg støder på dannelse er i renæssancen og ind i 1600-tallet. Og jeg tænker ikke på de kunstneriske sager eller interessen for klassikken, men på den moderne naturvidenskabs begyndelse. Dens afgørende nybrud er at viden hænger sammen med *iagttagelse* som enhver

i princippet kan gøre, løsrevet fra dogmatiske forudsætninger, og med *eksperimenter* der i princippet kan kontrolleres af alle. Og sidst men ikke mindst hænger viden sammen med en *formidling* der kan forstås af alle. Royal Society, Europas første moderne videnskabelige selskab, krævede engelsk som videnssprog, og Newton skrev afhandlinger både på latin og engelsk. Hans banebrydende bog om optikken er på engelsk, *Opticks* fra 1704, mens *Principia mathematica* fra 1687 er på latin.

Denne formidlingsforpligtelse betyder at opnåelse af viden og ansvaret for hvordan den bruges, rykker tæt på det enkelte menneske. Her gjorde videnskaben fælles sag med protestantismen, der med bibeloversættelserne sørgede for at opfattelsen af Guds ord kunne blive enhvers anliggende og ansvar. Og selvfølgelig gav den moderne bog baseret på Gutenbergs trykkes teknologi i praksis mulighed for trykke- og læsefrihed. Naturvidenskab og teknologi var altså afgørende faktorer i den moderne udvikling af et alment dannelsesbegreb knyttet til det enkelte individ. Men desværre løb humaniora senere med dannelsen, og naturvidenskaberne løb væk lige så stærkt som deres uanede hestekræfter kunne rende.

Den fjerde gang jeg støder på dannelsesbegreber er i nyere tid, nemlig i slutningen af 1700-tallet og 1800-tallet med direkte tilknytning til de almene skoleuddannelsers begyndende forestilling om at uddannelse er for alle. Her er dannelsen primært en indre dannelse hos den enkelte, ideelt set hver enkelt og ikke kun nogle få, og formålet er at gøre individet, individuelt set, til samfundsborger, først og fremmest i det nationale fællesskab. Det er det farvand Sneedorff svømmer i. Dette borgerlige dannelsesbegreb er også primært knyttet til et alment indhold af klassisk, litterær og historisk viden. Også dét omfatter alle, men er lærestof for de få, der skulle bruge denne viden til som embedsmænd at lede de mange inden for et homogent nationalt fællesskab.

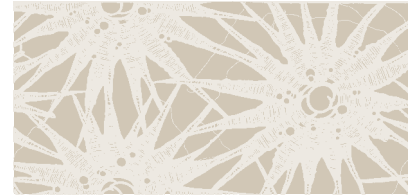
Et moderne dannelsesbegreb

Alle disse betydninger er afhængige af den kultur de er opstået i, men ingen kan uden videre bruges i dag. Men det fjerde og sidste af de nævnte dannelsesbegreber har også en *funktion* der er mere omfattende end dets indhold og anderledes end i de tidligere dannelsesforestillinger. Og dén funktion er fortsat relevant. Denne opfattelse af dannelse sigter på at udvikle evnen til *selvrefleksion* og *selvkritik* hos mennesker, baseret på viden om det der ligger uden for deres egen næsetip, om det der er større end dem selv – primært historie, natur og kultur.

Denne selvrefleksion skal sætte mennesker i stand til selv at tage ansvar for deres liv, selv sætte mål og normer for deres egen udvikling. Dannelse forudsætter altså at mennesker kan forandre sig ved egen kraft. Modsat ved de to første dannelsesbegreber er skæbne, arvesynd og social

oprindelse ikke længere hele historien, og modsat det tredje dannelsesbegreb er systematisk individuel uddannelse en integreret del af udviklingen af det enkelte menneskes evner. En konstatering af medfødte evner til at kunne iagttage verden og bruge et modersmål er ikke nok.

Og netop uddannelse skulle, som hos Sneedorff, give grundlag for det oplysningstiden kaldte *det myndige menneske*, og som der henvises til i § 2.4 i gymnasireformens målsætning for det almene gymnasium. Det er det menneske der har selverhvervet *viden* til at træffe valg for sig selv, har selvkritik til at ændre sig selv og samtidig har *værdibevidsthed* til at gøre valg af viden gældende i et socialt fællesskab. Viden og værdi er to sider af samme sag, som Aristoteles sagde. Dannelse er på den baggrund en ide om menneskets evne til, ud fra indre styrke og selverhvervet viden, at kunne sætte mål for sit virke i en foranderlig verden sammen med andre. *Dannelse er værdiorienteret social praksis på basis af viden*. Dette projekt arbejder vi stadig på.



Litteratur

Fink, Hans m.fl.: *Universitet og videnskab. Universiteternes idehistorie, videnskabsteori og etik*. København: Hans Reitzel 2003.

Hansen, Finn Thorbjørn *Kunsten at navigere i kaos – om dannelse og identitet i en multikulturel verden*. Vejle: Kroghs forlag 2001.

Hansen, Mogens (ed.): *Almen studieforberedelse. Videnskabernes temaer og historie*. København: Gyldendal 2005.

Haue, Harry: *Almendannelsen som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2003.

Jensen, Carsten Nejst (ed.): *Voksnes læringsrum*. København: Billesøe & Baltzer 2005.

Johansen, Martin Blok (ed.): *Dannelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag 2002.

Kemp, Vilhelm og Karin-Ann Madsen (eds.): *Horisont og pejling – en debatbog om dannelsen i 90'erne*. Århus: Slagmark 1994.

Sjøberg, Svein: *Naturfag som allmenndannelse. En kritisk fagdidaktik*. Oslo: Gyldendal 1999.

Uddannelse. Temanumre: *Almindannelse 1-2*. København: Undervisningsministeriet april-maj 2003.

Vesterdal, Ida og Kirsten Delholm (eds.): *Om dannelse*. København: Information 2002.

Søren Ulrik Thomsen, tidl. elev på Rysensteen Gymnasium. Forfatter. Debuterede i 1981 med digtsamlingen "Cityslang", som kredser om bevidsthed og eksistens i storbyen.

Af Søren Ulrik Thomsen

Den salte smag af dit kys kan jeg tydeligt huske
skønt den forsvandt for tredive år siden,
men døden kender jeg kun fra frygten for den
Guds ord fra oversættelser
og stilheden kun fra de lyde der høres
når man vågner en vinternat 05.30:
Bagtrappens knagen
 en tonstung lastvogns langsomme nedbremsen
et sted derude i mørket.



Steen Beck, forsker i ungdomskultur og pædagogik på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet.

Af Steen Beck

Dannelse i en reformtid

Tidens tegn

For tiden tales der meget om behovet for kvalitetsforbedringer i det danske uddannelsessystem. Fagligheden skal forbedres i såvel folkeskole som på de gymnasiale uddannelser. Problemer påpeges og løsninger foreslås.

Politikerne synes at gå rundt med en permanent nervøsitet i forhold til uddannelsessystemet, og det skyldes sandsynligvis ikke kun, at der er problemer i skolen, men også, at det postmoderne samfund som sådan befinder sig i en permanent nervøsitetsstilstand i forhold til fremtiden med dens intensiverede globale konkurrence, multikulturelle tendenser og individualisering. Der tales med en blanding af håb og frygt om fremtidens videnssamfund, og det kan tilsyneladende kun gå for langsomt med at skabe det kvalitetsløft og den kompetenceudvikling af fremtidens arbejdskraft, der skal sikre Danmark i den intensiverede konkurrence.

Behovet for forandringer og den sitrende nervøsitet i forhold til fremtiden kommer bl.a. til udtryk i tidens linde strøm af evalueringer. Politikerne laver reformer, reformerne evalueres, der justeres og laves nye reformer. Uroen er sandsynligvis kommet for at blive, for dybest set er evalueringskulturen ikke kun udtryk for, at skatteborgerne skal have kvalitet for pengene, men at vi er på vej ind i et samfund præget af kontin-

gens. Hermed menes, at der ikke længere er 'rigtige', dvs. af traditionen retfærdiggjorte måder at gøre tingene på. Man kan forestille sig alting anderledes i en mere og mere formbar verden, hvor valg har afløst skæbne og forestillinger om tilværelsens formbarhed har afløst troen på, at der er naturlige måder at gøre tingene på. Refleksivitet er således et både fascinerende og hovedpineskabende vilkår, både på enkeltindividets identitetsniveau og på institutionernes organisationsniveau.

Noget skal der ske, men hvad? Hvordan bliver fx fagligheden bedre? De fleste kan vel blive enige om, at det er vigtigt at vide noget substantielt om fx matematik, historiske begivenheder og grammatiske regler. Og vi kan sikkert også blive enige om, at det er vigtigt at have en viden om, hvordan man anvender viden og tilegner sig ny viden. Kundskaber og kompetencer er vigtige. Det er imidlertid ikke kun vigtigt at vide noget. Man skal også kunne vurdere konsekvenserne af den måde, viden bruges på. Man skal kunne forholde sig kritisk og refleksivt til viden. Det skyldes helt grundlæggende, at viden og kundskaber kan bruges på mange måder, hvoraf nogle tjener mennesket og livet, mens andre tjener diverse manipulatoriske magthavere og døden. Det er ikke nok at vide og at kunne. Man kan – for nu blot at tage et enkelt og makabert eksempel – være en kompetent bøddel, der ved hvordan man håndterer en økse, sliber den skarp og rammer det rigtige sted på ofrets hals. Men kan man være en dannet bøddel? Nej, vel!

Traditionelt er den form for refleksion, som forbinder viden med fænomener som etisk dømmekraft og æstetisk smag – altså individets selvforhold og omverdensforhold i bred forstand – blevet kaldt dannelse. Dannelsesbegrebet hører til i den bløde afdeling af kulturens store plusord, i samme afdeling som 'kultur' og 'etik'. Traditionelt har dannelsesbegrebet været tæt forbundet med uddannelsessystemet, for det har i snart flere århundreder været en erklæret opgave for skolen ikke bare at skabe vidende unge mennesker, men også at skabe dannelsesprocesser, som gjorde eleverne til reflekterende, kritiske og myndige borgere, der kunne tage del i demokratiet og bidrage til kultur og civilisation. Når vi taler om, at skolen har et dannelsesformål, hænger det bl.a. sammen med, at skolen ikke bare har til formål at skabe vidende barbarer, men vidende mennesker, der konstruktivt og med kritisk sans kan medvirke til at udvikle samfundet i en human retning.

Den danske forfatter Meir Goldschmidt har givet en dannelsesdefinition, som nok er bred, men samtidig får fat i noget helt centralt: "Ved dannelse forstår jeg den udviklede evne til at være opmærksom, opfatte og tilegne sig en tanke, være selvstændig i sin dom, ville noget". Det er ikke nogen tosset formulering, for den lægger vægt på, at mennesket er et væsen, som udvikler sig og dermed også former sig selv, og på at det, vi i dag kalder refleksivitet både i forhold til sig selv og omverdenen er et helt afgørende element i selvformningen. Man kaldte engang dette for menneskets åndelige kapacitet, mens man i dag bruger ord som selv- og

omverdensrefleksion. Men meningen er i sin substans den samme: Mennesket er ikke, som eksistentialisterne siger, en 'essens' men et eksistentielt væsen, som former sig i forhold til og formes af et fællesskab, hvor der findes normer og værdier.

Dannelsesbegrebet har – som jeg senere skal vise – været udsat for heftig kritik siden 1970'erne. Det er blevet anklaget for at være elitært, romantisk, irrationelt og noget borgerligt bras, som rationelt indstillede mennesker da ikke kunne tage helt alvorligt. Sagen er efter min mening meget mere kompliceret, end de ofte primitive og forenkede angreb på begrebet lader ane, og jeg vil vove den påstand, at dannelsesbegrebet fortsat fortjener en plads blandt de 'store' meningsdannende begreber i gymnasiet. Ja, jeg vil ligefrem påstå, at i takt med at vidensmængden forøges, forøges også behovet for at indtænke de lærendes dannelsesprocesser. Den moderne verden, som blev skabt ud fra forestillingen om viden som adgang til civilisation, rummer mange eksempler på, at viden ikke blot skaber frigørelse, men også nye undertrykkelsesmekanismer, manipulationer, menneskeskabte ulykker og generel usikkerhed (for hvad skal man tro på, hvis det, der var sikker viden i går, i dag anfægtes af nye undersøgelser?), hvilket bl.a. sociologer som Anthony Giddens og Ulrich Beck har gjort opmærksom på. Konsekvensen af disse betragtninger behøver naturligvis ikke at være, at man går til angreb på viden ud fra en primitiv tilbage-til-naturen-position, men at man reflekterer fx forholdet mellem viden på den ene side og magt og etik på den anden.

I det følgende vil jeg diskutere gymnasiet og dannelsen ud fra et meget bredt dannelsesbegreb, som på den ene side kan indkredse vigtige elementer i dannelsesprocesser i en skolesammenhæng, og som på den anden side gør det muligt at diskutere historiske og aktuelle udviklingstendenser. Den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Klafki skelner mellem tre former for dannelse, som med fordel kan bruges til at angive de former for dannelsesforestillinger, der historisk har været og fortsat er på spil. Han taler om material dannelse, formal dannelse og kategorial dannelse – og jeg vil ved at prøve at aktualisere Klafkis overvejelser i forhold til tidens begreber og diskussioner vise, hvorledes disse tre dannelsesforestillinger har været og fortsat er i spil i kampen om gymnasiet.

Material dannelse

Man kan mene, at den rette udvikling af menneskers åndsevner tilvejebringes ved at den lærende får kendskab til kulturens vigtigste og betydeligste bedrifter. Sindet stemmes, som man sagde engang, gennem mødet med det bedste, menneskeheden har frembragt indenfor tænkning og kunst. Derfor er det skolens opgave at sørge for, at den opvoksende generation får mulighed for at stifte bekendtskab med det ypperligste i kulturen.

Et sådant synspunkt bygger på en forestilling om, at det er i mødet mellem eleven og særligt betydningsfulde tanker og tekster, at dannelsesprocessen bliver mulig. Klafki taler i denne forbindelse om material dannelse. Denne dannelsesstanke har spillet en stor rolle i den lærde skole – det moderne gymnasiums forløber – og også i gymnasiet i det 20. århundrede. 1800-tallets nyhumanister, som satte deres afgørende præg på dannelsesstænkningen i Tyskland og Danmark, mente således, at man bliver dannet ved at tilegne sig det største og bedste, menneskeheden har skabt, nemlig den græsk-romerske kulturs største værker. I den græsk-romerske kulturform havde menneskeheden skabt et niveau, som samtiden kun kunne gøre sig håb om at nærme sig eller overgå, hvis den tog ved lære af den store fortidige kultur. Individets åndsudvikling var med andre ord en konsekvens af evnen til at tilegne sig kunst og kultur på det høje kulturniveau.

Man kan sige meget pænt om denne dannelsesstradition, men demokratisk var den ikke. Den var først og fremmest elitær, for det var kun en meget lille del af en ungdomsårgang, helt op i 1950'erne ikke mere end omkring 5 procent, der fik mulighed for at træde ind i det åndens og visdommens rige, hvor man kunne få byggesten til at opfatte sig selv som national elite. Dannelsesstænkningen havde dermed fra første færd noget eksklusivt over sig og kan således, som den franske sociolog Pierre Bourdieu gør opmærksom på, ses som en måde, hvorpå en gruppe i samfundet indsamlede kulturel kapital, som sikrede dens magt og selvforståelse. Dannelse er ikke bare det, man selv har, men også det, de andre – pøblen, de primitive – ikke har.



De tider, hvor dannelsen forbandt sig med en lille gruppes kulturelle selvforståelse, er imidlertid for længst forbi, nedbrudt af samfundets demokratisering og nye kvalificeringsbehov i samfundet. I dag er det ikke mindre end ca. 65 procent af en ungdomsårgang, som går i gymnasiet, heraf omkring 35 procent i det almene gymnasium.

Når 1800-tallets dannelsesstænkning ikke længere fungerer, skyldes det bl.a., at nyhumanismens tilbageskuende blik på den store klassiske fortid ikke mere er et bæredygtigt grundlag for dannelsen. Dels fremstår den klassiske oldtid i dag som mindre ideal end den gjorde for nyhumanisterne, dels udfordres hele spørgsmålet om kulturelle værdier nu om stunder af fænomener som kulturrelativisme, et kritisk videnskabeligt paradigme, som også har fundet vej til de humane videnskaber og nationalstatens hensmuldren som meningsfuld ramme om dannelsen.

En tredje grund til at den klassiske dannelsesstænkning er gerådet i krise er, at individualiseringen af identitetsdannelsen har sat spørgsmålstegn ved et uddannelsessystem, hvor den lærende skal tilegne sig et givent indhold, som læreren – repræsentanten for kulturens højeste vær-

dier – formidler. Den autoritet, læreren tidligere fik ved at agere som repræsentant for den kulturelle tradition, der skulle formidles til den lærende, som således fik byggesten til sin personlighedsudvikling, har været i krise siden 1960'erne. I nutidens samfund, hvor kontingensen, dvs. det sociale og individuelle livs formbarhed, er i centrum, råder tvivlen og relativismen i et helt andet omfang end tidligere – smag og værdi skal fleksivt tilegnes og kan dermed også anfægtes og betvivles. Hvorfor skal man lære det ene frem for det andet? Og hvor kommer egentlig lærerens autoritet til at bestemme fra? Lars-Henrik Schmidt, idehistoriker og rektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, har således slået til lyd for, at selvdannelsesprocesser i stigende grad afløser dannelsesprocesser, i og med at individualiseringen skaber en lind strøm af påvirkninger, som det bliver den enkeltes opgave at sortere imellem og danne sig en personlig smag i forhold til.

Kanondiskussionen

Forestillingen om, at man dannes i kraft af at lære noget bestemt, har været anfægtet op gennem det 20. århundrede, men det tomrum, som afskeden med skolens forholdsvis sikre kulturgrundlag har efterladt, har ikke været uproblematisk. For hvad skal eleverne lære, hvis de ikke skal lære noget bestemt? Hvad skal de dannes til, hvis ikke de skal dannes til noget, som lærere og forældre og politikere er nogenlunde enige om er godt at kunne? Hvad skal man stille op med faglighedsbegrebet, hvis ikke det forbinder sig med et stof, som tilkendes værdi? Kan man undervise i hvad som helst uden at true faglighed og dannelse til kulturelle værdier?

Specielt 1970'erne har i debatten om folkeskole og gymnasiet fremstået som en epoke, hvor den form for faglighed, der forbandt sig med et nogenlunde stramt defineret kernestof, blev truet. For hvis ikke der eksisterer en forestilling om, hvad der er vigtigt at lære noget om og udvikle sin dømmekraft i forhold til, så smuldrer den faglige diskurs. Onde tunger vil mene, at nutidens snak om kompetencer, ansvar for egen læring osv. er symptomer på bevægelsen ud i et iltfattigt fagligt rum – men den kritik er nok for enkel.

Det er på denne baggrund interessant, at kanon-begrebet aktuelt er blevet så centralt. Der er tale om intet mindre end den materiale dannelsesstærknings genkomst på den politiske og pædagogiske scene. Hvad kan man politisk forlange, at de unge mennesker ved noget om? Hvilke danske forfattere bør enhver dansker, ny- som gammel-, vide noget om? Hvilke historiske kernepunkter bør enhver folkeskoleelev vide noget om?

Efter denne forfatters mening er det vanskeligt at forestille sig en skole, hvis fag ikke er forpligtet i forhold til et kernestof, for ethvert fag må have en intern videnssystematik, som må kunne begrundes i faget

selv. Selvfølgelig skal eleverne lære noget, og selvfølgelig skal der i samfundet være en levende debat om, hvad de skal lære. Aktuelt synes kanondiskussionen imidlertid at være knyttet til en værdikamp, som ikke forekommer synderlig fremsynet og offensiv, men snarere bagudvendt og defensiv. Man kan frygte, at en for tilbageskuende forestilling om en rehabiliteret national dannelse i dansk- og historiefaget kan forhindre en nutidig refleksion over dannelsen. Fx kan man med den danske filosof Peter Kemp spørge, om det i dag er nok at fastholde danske værdier – eller om det ikke snarere handler om at uddanne og danne verdensborgere. I den forstand må dannelsesbegrebet ikke forveksles med det hedengangne nationale dannelsesbegreb – som i nutidens globaliserede samfund ikke bare er politisk farligt og kontraproduktivt, men også (og heldigvis, kunne man lidt kynisk sige) vil prelle af på unge mennesker, hvis selvdannelsesprocesser er alt for påvirkede af internationale orienteringer, både i forhold til fin- og massekulturen, til at de vil købe denne model.

I det hele taget er kanonbegrebet med dets sakrale overtoner et uheldigt begreb (traditionelt har det først og fremmest været religiøse tekster, der hører til i en kanon). Kernestof i et uddannelsessystem besluttet af fagfolk og politikere og er i sagens natur noget, der kan ændres – en kanon udmærker sig derimod pr. definition ved ikke at kunne laves om. Når man herefter, som det sker for øjeblikket, taler om en dynamisk kanon slår man så mange knuder på sproget, at det nærmer sig sproglig misrøgt. Det er at bilde elever og befolkning noget ind at påstå, at der findes værker og “begivenheder”, hvis vigtighed er hævet over diskussion – og som statsmagten ved hjælp af såkaldte eksperter kan definere. Som selskabsleg kan det da være sjovt at diskutere, om Karen Blixen er en bedre forfatter end Tom Kristensen, men man ved jo godt, at vurderingerne er subjektive, og at det er som at diskutere hvad der er højst: Rundetårn eller et tordenskrald. Der er tale om underholdende hitlister, som hører til i menneskenes livsverden og dermed det levende kulturelle liv, og som derfor ikke skal sanktioneres af staten. Hvis eleverne i folkeskole og gymnasium skal lære et kernestof, så lad os dog få det ind i læreplanerne og drag omsorg for, at lærerne har en uddannelse, som gør at de kan tage myndigt og fagligt forsvarligt hånd om disse.

Men naturligvis er det med størrelser som kanonen sådan, at sådan nogle får det liv, lærere og elever vælger at give dem. Og selve forestillingen om, at eleverne får mulighed for at stifte bekendtskab med fx værker, som er blevet udvalgt for deres æstetiske kvaliteters skyld, er måske ikke det værste udgangspunkt for diskussioner om, hvad æstetisk smag og god kunst er. Om dét lykkes, afhænger af lærernes pædagogiske og didaktiske evner og dermed ikke mindst kvaliteten af deres uddannelse for ikke at sige dannelse – moderne dannelse, tak – ikke af den juleleg, det er at lave en officiel kanonliste.

Formal dannelse

Et menneske udvikler sig ikke blot ved at lære noget, men også ved at lære, hvordan man metodisk kan forholde sig til problemstillinger, der skal løses eller emner, som man gerne vil studere nærmere. Til at karakterisere dannelsesprocesser, som skal styrke eleverns evne til videnshåndtering, bruger Klafki begrebet formal dannelse, som i modsætning til material dannelse ikke omhandler det objektive indhold, der skal læres, men udviklingen af individets mentale evner i forhold til at tænke. Inden for en sådan forståelse dannes individet ikke ved at lære noget bestemt, men ved at lære at tænke godt og fx gribe læringen metodisk an.

Den formale dannelsesforståelse har fået sit afgørende gennembrud i de seneste 20 år, i og med at læringsbegrebet med dets betoning af meta-kognition, ansvar for egen læring, evnen til at lære at lære osv. har fået en fremtrædende placering i den pædagogiske debat. Også det kompetencebegreb, som det seneste års tid har sat sit markante præg på de pædagogiske og uddannelsespolitiske diskussioner, kan siges at forbinde sig med et formalt dannelsessyn, idet kompetencebegrebet i højere grad fokuserer på den lærendes evne til at håndtere viden end på den eksakte viden, som skal læres.

At der er et delvist sammenfald mellem dannelses termen og kompetencetermen, er begrebsterminologisk ikke særlig smart. Det havde været ulige lettere, hvis der var tale om to begreber, der dækkede noget ganske forskelligt. Man må blot konstatere, at sådan er det ikke, hvilket bl.a. skyldes, at dannelsesbegrebet primært hører hjemme i en tysk åndsvidenskabelig tradition (Bildung), mens kompetencebegrebet overvejende hører hjemme i en angelsaksisk tradition. Det må man være opmærksom på, når man bruger ordene – men det er der mange deltagere i den aktuelle debat, der ikke er.

Det formale dannelsesbegreb kan ses som et muligt svar på en situation, hvor det materiale dannelsesbegreb blev problematisk, dels fordi vidensmængderne i det moderne samfund er blevet så omfattende (og hvad er så vigtigere end hvad?), dels fordi den nationale dannelses tradition som tidligere nævnt gerådede i krise op gennem det 20. århundrede. I denne situation popper ord som innovation og kreativitet op, og inden for pædagogikkens verden bliver spørgsmålet, hvordan man omsætter kravene om en formal dannelse i en undervisningsmæssig sammenhæng.

Mens den materiale dannelse traditionelt har været forbundet med en lærerstyret klasseundervisning, hvor læreren formidler det, som eleverne skal lære, forbinder forestillingen om formale dannelsesprocesser sig med arbejdsformer og vidensprocesser, hvor eleverne i højere grad lærer at tænke konsistent og at tage hånd om deres læring. Hvordan kan man gøre elever til mere professionelt lærende? Kan man fx lære dem noget om, hvad viden er? Giv dem ideer til, hvordan man abstraherer?

Hjælpe dem til at gennemskue de socialpsykologiske mekanismer i et gruppearbejde? Introducere dem for humanvidenskabelige, samfundsvi-
denskabelige og naturvidenskabelige videnskabsforståelser og metodiske
paradigmer 'over' fagene? Kan man med andre ord gøre elever mere pro-
fessionelle i deres arbejde med vidensprocesser?

At lære elever at håndtere komplicerede vidensprocesser forekommer
mig at være en meget nyttig ting inden for studieforberedende gymnasia-
le uddannelser. Man skal imidlertid også være opmærksom på flere pro-
blemer i denne forbindelse. For det første skal man ikke overdrive gevin-
sterne ved at fokusere på sådanne vidensværktøjer – for en stor del af
vores erkendelse er ikke funderet i processer, som vi rationelt kan øve os
på, men i intuition og pludselige erkendelsesryk, som vi har svært ved at
redegøre for.

Hertil kommer, at det stort set er umuligt at fundere læreprocesser på
det formale dannelsesbegreb. For hvad vil det egentlig sige at lære, uden
at man klargør, hvad det er man lærer noget om? Det formale dannelses-
begreb rummer ikke kriterier for fagenes indhold – i og med at der ikke
opstilles kriterier for, hvad der er vigtigt at lære.

Et tredje problem er, at hvis ikke den ydre tvang skal være midlet, så-
dan som det var i fortidens skole, må den lærendes indre ressourcer, dvs.
bevidste strategier, være det. Men er det ikke naivt at tro, at den lærende
altid har en stærk indre motivation for at lære? Det har eleven vel kun,
hvis vedkommende mener at kunne erobre en kulturel kapital i kraft af
at klare sig godt. Men hvad nu, hvis eleven på grund af sociale eller per-
sonlige forudsætninger ikke værdsætter den kulturelle kapital, man kan
få i skolen? Hvad er det så lige, der sker med vedkommende, når læreren
sender eleverne ud i projektarbejdet, hvor de skal arbejde med deres re-
fleksive processer? Bliver de dagdrømmere, undervisningssabotører, sko-
ledropperere? Er det godt for elever med et kognitivt underskud, at man
skaber så fleksible strukturer?

Kategorial dannelse

Klafki mener, at både det materiale og det formale dannelsesbegreb rum-
mer noget rigtigt og noget problematisk, og han forsøger med begrebet
kategorial dannelse – som nærmer sig aktuelle diskussioner om det, der
andre steder kaldes almen dannelse – at overvinde ensidighederne i både
den objektivistiske og den subjektivistiske tilgang til dannelsesproces-
ser.

Klafki foreslår, at undervisningen skal tage udgangspunkt i epokale
nøgleproblemer og ad den vej på samme tid udvikle elevernes viden om
det, der er vigtigt og deres mentale ressourcer. Han nævner emner som
fred, miljø, ulighed og jeg-du-forholdet mellem mennesker som emner,

der kan danne udgangspunkt for en kategorial dannelse. Pointen er, at en lærer må kunne redegøre for, hvorfor det er relevant at undervise i bestemte emner, og samtidig skal eleverne gennem arbejdet med disse emner lære noget mere generelt om, hvordan man erkender og lærer.

Med en sådan tilgang til dannelsesprocesser lægges der op til et moderne dannelsesbegreb, som rummer både faglige relevansdiskussioner og overvejelser omkring at lære at lære – og dermed nærmer Klafki sig en forståelses- og begrebsramme, som er nyttig, hvis man vil forstå dannelse som en dynamisk størrelse, som knytter sig til reflekterende moderne elevers læreprocesser.

Ej heller det kategoriale dannelsesbegreb forekommer mig dog at være problemløst. Spørgsmålet er nemlig, hvilke kriterier der skal ligge til grund for en undervisning, der beskæftiger sig med det epokalt vigtige. Vi lever i dag i det, nogle har kaldt det postmoderne samfund, hvor fx marxismens og liberalismens store fortællinger om vejen til lykke og velstand ikke længere tiltrækker ret mange i deres rene former, men hvor politiske og idemæssige hybrider af mere pragmatisk art stortrives. I og med at vejen til Helvede ofte er brolagt med utopier og visioner, er det måske meget godt. Men omvendt gør tidens flagrende væsen det også svært entydigt at sige, hvad der er epokalt vigtigt. “Det skal jeg nok selv bestemme”, vil mange i denne selvrefleksivitetens æra sige. Efter denne forfatters mening betyder dette ikke, at man skal undlade at forholde sig til epokale væsentlighedskriterier, men man må være indstillet på at blive modsagt – og lige netop i diskussionerne, anfægtelserne osv. ligger måske muligheden for at udvikle en individuel smag og en sans for væsentlighed, som måske er et helt afgørende træk ved en postmoderne måde at tænke dannelsesprocesser på. Man kan derfor håbe på, at gymnasiets lærere i stigende grad vil komme med udspil i forhold til, hvad de finder det vigtigt, at eleverne lærer – og udvikler kommunikationsstrukturer på skolerne, som gør de helt afgørende diskussioner om faglighedens dannelseselementer mulig. Disse diskussioner vil for alvor kunne sætte fut i det, man nu om stunder kalder skoleudvikling – måske også mere fut end nok så mange skematekniske diskussioner og skriftlige indberetninger på bullit-sprogets forstemmende argumentationsniveau.

Almen studieforberedelse

Et af de steder, hvor gymnasireformen for alvor forholder sig til spørgsmålet om senmoderne dannelsesprocesser er – selv om man selvfølgelig ikke skal glemme de enkelte fags fortsatte bidrag til dannelsen – i forbindelse med almen studieforberedelse, som på mange måder kan ses som reformens flagskib i forhold til det almene gymnasium. Man kan diskutere placeringen (mest i 1.g og mindre i 2. og 3.g – hvorfor ikke omvendt?), og man kan diskutere størrelsen (20 procent som oprindeligt foreslået el-

ler 10 procent, som det efter den seneste revidering af reformen nu er). Men det skal ikke overskygge det forhold, at der virkelig er tale om noget nyt.

Almen studieforberedelse kan ses som et bud på, hvordan man kan arbejde systematisk med dannelsesprocesser i et perspektiv, som kombinerer den materiale og den formale dannelse. Mens man tidligere regnede med og håbede på, at eleverne gennem mødet med gymnasiets forskellige fag fik en almen dannelse, som opstod i deres hoveder gennem mødet med det forskellige, lægges der i almen studieforberedelse vægt på, at selve undervisningen skal rumme refleksioner over fagenes sammenhæng eller forklaringskraft i forhold til at forstå fænomener i verden. Det almindelige ekspliteres således – og refleksiviteten over det almene og helheden løftes op på et eksplicit reflekteret niveau.

Samtidig arbejdes der i almen studieforberedelse og i fagene mere eksplicit end tidligere med kompetencemål, dvs. med at udvikle elevernes videnshåndtering og dermed evne til at indgå i komplicerede vidensprocesser. Rundt omkring på skolerne lærer elever om taksonomier, gruppedynamiske processer, abstraktion, hvordan man bruger modeller, videnskabsteoretiske problemstillinger osv.

Og de to ting, fagsamspil og videnshåndtering, hænger sammen. For der er ikke tvivl om, at samspilsdimensionen mellem fagene stiller store krav til videnshåndtering – ikke mindst, fordi hele øvelsen i sidste instans går ud på at gøre eleverne til studerende, som ikke bare lærer det, læreren nu engang synes, de bør lære, men som er i stand til at formulere problemstillinger, som de efterfølgende svarer på ved at kunne anvende faglige metoder og faglig viden.

Som en samspilsdimension må man efter min mening hilse almen studieforberedelse velkommen. Men nye måder at gøre tingene på skaber nye problemstillinger, som må diskuteres fordomsfrit.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at almen studieforberedelse kun kan blive en succes i det omfang videnssystematikken, som der arbejdes med i de enkelte fag, ikke bliver for forstyrret af samspilsdimensionen. Eller formuleret kritisk i forhold til Klafkis kategoriale dannelse: Man kan ikke arbejde med emner og temaer på tværs af fagene, hvis ikke eleverne besidder særfaglige kompetencer og særfaglig dannelse. Det er på denne baggrund for tidligt at sige, om almen studieforberedelse har fundet en form, som er hensigtsmæssig – det har den efter denne forfatters mening ikke, hvis det viser sig, at almen studieforberedelse får høj status i 1.g, men mindre status i 2. og 3.g. For man kan med god grund påstå, at det kvalificerede tværfaglige projektarbejde kræver den personlige og faglige modenhed, som alt andet lige må formodes at være større hos en 19-årig end hos en 16-årig.



Samtidig kan det ikke understreges nok, at forudsætningen for at almen studieforberedelse kan lykkes er, at teamsamarbejdet bruges til vigtige diskussioner om emners relevans i et epokalt perspektiv og til at gennemtænke sammenhængen mellem indhold og form, ikke mindst i forhold til en progression, som både angår stoffets sværhedsgrad og vidensformernes kompleksitet. Man kan kun håbe på, at der er tid, overskud og lyst til sådanne helt afgørende og centrale diskussioner i det reformerede gymnasium – for det er i kraft af de levende diskussioner blandt de fagprofessionelle, at gymnasiets bidrag til elevernes dannelsesprocesser for alvor lever.

Dannelse og kommunikation

Dannelsesdiskussioner kan hurtigt blive noget blodfattige og abstrakte. Eleverne skal formes og forme sig, de skal udvikle deres vurderingsevne, deres kritiske sans skal styrkes, deres æstetiske smag forfines osv. Men hvem skal sørge for det?

Svaret er naturligvis: Det skal læreren. For det er ikke blot gennem mødet med det andet (faget), men også med den anden (læreren), at eleven lærer at værdsætte viden og udvikler sin smag. Gode lærere kan få fag, som elever ikke anede de kunne interessere sig for, til at lyse. Dårlige lærere kan i løbet af kort tid få elever til at hade fag, som de troede, de kunne lide. Det er en på mange måder skræmmende mekanisme – men sådan er det ikke desto mindre, hvilket enhver, der kan huske sin egen skoletid eller blot har lyttet i få minutter til unge menneskers tale om skolen, kan bevidne.

Eleven spejler sig selv i læreren som 'den anden', der formodes at vide, og hermed bliver spørgsmålet om den måde, læreren relaterer sig til eleven helt afgørende for den gode læreproces og dermed også for dannelsesprocesserne. Det faglige indhold skal tilkendes værdi, og nogen skal tilkende det denne værdi. Formuleret med den tyske ungdoms- og skoleforsker Thomas Ziehes term er læreren en relationsarbejder, hvis tilstedeværelse er helt afgørende for, at der kan finde en idealdannelse sted i en klasse – dvs. at noget bliver efterstræbelsesværdigt, fordi det anerkendes af den, man gerne vil anerkendes af. Derfor er læreren så afgørende vigtig for gode læreprocesser, og derfor skal vi værne om læreres engagement og ildhu i forhold til at undervise og sørge for, at tidens tale om fleksibilitet og skiftende skemaer ikke medfører, at muligheden for en tæt kommunikation mellem lærer og elever forsvinder. Dannelsesprocesser kræver kontinuitet i samværet, lærere, som kender deres elever godt og en undervisning, som har et vist moment af spontanitet og plads til snørklede sideveje. Og frem for alt veluddannede fagfolk.

Det bliver derfor en opgave for reformmagere og skolefolk at sikre undervisningsrammer, som ikke gør strukturerne vigtigere end den undervisningskultur, som skal styrke elevernes lære- og dannelsesprocesser. Det bliver – som man siger på politikersprog – udfordringen i de kommende år.

Fremtiden

Lad mig afslutningsvis vende tilbage til det indledende spørgsmål: Vil gymnasireformen og den omsiggribende evalueringskultur mon medvirke til at kvalitetsforbedre skolen? På nogle områder er svaret efter min mening et entydigt ja. Man kan teste nogle sider af fagligheden – og det er da vigtigt at få at vide, hvordan forskellige parter vurderer de reformer, der gerne skulle give et kvalitetsløft. På andre områder er jeg mere usikker. Almen studieforberedelse vil, hvis og når denne timeramme indholdsudfyldes af produktivt og kreativt tænkende lærere, kunne vise sig at være en fremragende ramme om den slags dannelsesprocesser, som i det foregående er diskuteret. Omvendt er jeg langt fra sikker på, at den form for refleksion, som ville kunne sætte skub på en dynamisk dannelses-tænkning i gymnasiet, hjælpes godt på vej af en kanontænkning med slagside mod national genoprustning og en evalueringskultur, som meget vel kan vise sig at rumme alt for mange blinde pletter i forhold til gymnasiets formål, og som dermed kan understøtte en instrumentaliserings af diskursen om skolens formål. Jeg siger ikke dette, fordi jeg er principiel modstander af evalueringer og tests, men fordi evalueringer og tests har en tendens til at beskæftige sig med målbare sider af skolers virke, som ikke får fat i dannelsesprocesser. Lidt højtravende kan man sige, at smag, ånd og refleksivitet ikke kan testes – men hjælper skolen ikke de unge til at udvikle disse størrelser, så får vi et samfund, som har mistet noget væsentligt. Man kan derfor håbe, at forholdet mellem dannelse, undervisning og faglighed vil blive et centralt diskussionsemne i de kommende års diskussioner om gymnasiet og undervisningens indhold. Man kan som bekendt altid frygte det værste og håbe det bedste. Jeg vælger at gøre det sidste.

Henvisninger

- Beck, Steen og Beck, Hanne Richardt: *Gyldendals Studiebog*, Gyldendals Forlag 2005
- Kemp, Peter: *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, Hans Reitzels Forlag 2005
- Klafki, Wolfgang: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 1983
- Klafki, Wolfgang: *Dannelsesteori og didaktik*, Klim 2001
- Ziehe, Thomas: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy 1983
- Ziehe, Thomas: *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Politisk Revy 2004





John Thorup, student fra Rysensteen Gymnasium 1985. Kommunikationsrådgiver i PR-firmaet LundPR. Har forsket og undervist mange år på Institut for Medier, Erkendelse og Formidling ved Københavns Universitet.

Af John Thorup

“Alle vil ind i mediebranchen”

- humanvidenskab og dannelse i informationsalderen

År efter år viser undersøgelser det samme: unge vil have arbejde i mediebranchen – allerhelst være skuespillere, og hvis det glipper, så i det mindste vært på TV2 Nyhederne.

Den typiske reaktion på denne kollektive stræben fra den satte generation er, at de unge er narcissistiske og virkelighedsfjerne. Jeg er i høj grad enig i, at det er en narcissistisk tendens, der peger på et behov for at spejle sig i andre. Men jeg er ganske uenig i, at det er virkelighedsfjernt. Jeg er nemlig sikker på, at fremtidens unge for de flestes vedkommende vil komme til at arbejde i mediebranchen – i det mindste i udvidet forstand. De kommer til at arbejde med kultur og kommunikation.

Udviklingen i mediebranchen er en oplagt indikator på denne udvikling. Ikke alene boomer underholdnings- og nyhedsindustrien – der produceres film, musik og tv-serier, der åbnes tv-kanaler, internetsites og månedsmagasiner. Og netop nu støvsuges markedet for journalister til den nye håndfuld gratisaviser. Og der er ingen tegn på, at denne udvikling vender. Så længe det globale marked vokser, og konkurrencen om opmærksomhed følgelig intensiveres, vil der være basis for nye annon-

cespækkede medier. Og enhver handelsskoleelev kan se, at det er den vej, viseren peger – vi har for første gang i verdenshistorien et ægte globalt marked, hvor ikke alene varer, men også arbejds- og produktivkraft flyder frit over landegrænser. Og derfor vil viden om kommunikation og kultur blive kernekompetencer.

Men hvad betyder det for dannelsen?

Hvilken slags dannelse vil vi have?

Almen dannelse er uden tvivl stadig et relevant mål for gymnasieuddannelsen, men der er ingen tvivl om, at betydningen af “almen” har skiftet i de senere år – under alle omstændigheder er der næppe nogen konsensus om, hvad begrebet dækker i dag. Man kunne spørge, om der overhovedet er noget alment i vores samtid. Er der noget, alle i en kultur er fælles om? Ja, vil jeg for kortheds skyld svare, blandt andet de ovennævnte globale markedsvilkår, som vi følgelig må kunne forholde os reflekteret til, hvis vi vil være dannede.

For mange er begrebet “dannelse” stadig stort set synonymt med “klassisk dannelse”, dvs. kendskab til kulturhistoriens (læs kunstens) højdepunkter. I gymnasiet udfoldes denne optik med undervisning i nationale “klassikere”. Hvor interessant og stimulerende denne type undervisning er, er den dog problematisk. For det første er den tilbageskuende og misdanner snarere end danner offeret (læs: den danske ungdom). Det, som denne art dannelse stræber efter, er at skabe et fælles kulturelt (litterært) arvegods, der kan samle nationen, minimere kulturelle spændinger og udbrede en individualistisk mellemlagsoptik.

Der er ikke nødvendigvis noget ondt i at læse “klassikerne”, det, der er ondt – eller i det mindste u-dannet – er, at en finlitterær kanon er ideologisk motiveret og ikke tager udgangspunkt i de reelle udfordringer, danske unge kommer til at møde og bør stå rustet til, hvis de skal få et godt (arbejds)liv.

Et alternativt og mere moderne syn på fænomenet dannelse, som vi for tilfældets skyld kan kalde et pragmatisk dannelsesbegreb, tager udgangspunkt i, at dannelse skal kunne bruges til noget. Dannelse skal *ruste til at møde de udfordringer, der stilles i det samfund og den kultur, man er en del af*. Denne pragmatisk vinkel har heldigvis vundet en vis styrke i de senere år.

Humanisme: informationssamfundets videnskab

I det følgende vil jeg ud fra dette dannelsesbegreb argumentere for, at humanistiske kompetencer er helt centrale for en moderne dannelse.

Humaniora har gennem århundreder levet en tilværelse i skyggen af naturvidenskaben og er ofte blevet beskrevet og forstået som en kulturel blindtarm. Noget, der egentlig ikke producerede værdi, men mest af alt havde til formål at forvalte kulturarven og sikre grundlaget for den tidligere omtalte klassiske dannelse.

Sådan er det ikke længere – på det globale marked er humanistiske kompetencer livsnødvendige:

Punkt 1: Skærpet konkurrence øger behovet for produktudvikling og erobring af nye markeder. Derfor er der behov for information. Information om markeder, prisudvikling, politiske forhold/kriser, leveringsikkerhed mv. er afgørende for, om man ønsker at investere og/eller befinde sig på et marked. Der skal produceres mængder af information, og der skal analyseres mængder af information. Og når mængden af information stiger, stiger også kompleksiteten af de valg, man skal træffe.

Der er med andre ord to kompetencer, der er centrale for at kunne navigere i informationssamfundet:

- a) research-teknikker og kildekritisk kompetence. Man skal kunne finde den relevante information. Man skal kunne optimere søgninger på internettet. Og man skal kunne vurdere kildens troværdighed, forstå dens synsvinkel, afsenderens interesser og autoritet.
- b) evne til at rumme kompleksitet, dvs. evne til nærlæsning, blik for nuancer. Der skal være gode tekstlæsere, der kan uddrage den væsentlige information og transformere den til viden. Der skal være nogle, der kan lave modtager- og brugerundersøgelser med grundige dybdeinterviews; der skal være nogle, der kan producere ny information forståeligt og relevant.

Punkt 2: Global handel skærper behovet for mennesker, der evner at forstå andre kulturer og at kommunikere med dem.

Globaliseringen gør det vigtigt at kunne forholde sig til andre kulturer. Her er der brug for generel kulturel indsigt, men også for specifik. Man skal kunne forstå kulturelle udtryk og sætte dem ind i en sammenhæng. Man skal kunne kommunikere til forskellige og hurtigt skiftende kulturer.

Men det er også helt specifikke kulturer, der skal tilvejebringes viden om, og det må nødvendigvis være de kulturer, der bliver relevante for de unge – det være sig naturligvis den amerikanske (historie og kultur) og

den tyske – den vigtigste internationale aktør og den vigtigste handelspartner. Men dannelse skal også fremtidssikre. Kina, Indien og Rusland vil i fremtiden blive stormagter og centrale handelspartnere. Disse kulturer skal man kende til.

Hvor er den engelske folkesjæl: Hos Shakespeare eller Leeds United?

Og hvordan får man så kendskab til en kultur – er det gennem den kulturelle kanon? Ja, til dels har man her et prisme, der i det mindste kan give indsigt i et bestemt (litterært) samfundslags selvforståelse og dagsorden. Men også indsigt i populærkulturen og hverdagskulturen må være integrerede dele af en moderne dannelse.

Populærkulturelle fænomener som fodbold er en genvej til forståelse af folkesjælen. Fx er fodbold kongevejen til at forstå mentaliteten i brede lag af engelsk kultur. Fodbold er så stort et fænomen i England, fordi englænderne var verdens første industrialiserede nation. Med en nation af kulmine- og fabriksarbejdere var banen allerede i midten af 1800-tallet kridtet op til en sportsgren, hvor holdindsatsen og den kontante fysiske kropskontakt stod i centrum. Her kunne det betale sig at stå sammen og bruge kroppen. Nøjagtigt de samme værdier og kompetencer, som arbejderne på datidens industrielle arbejdsmarked måtte værne om – og dyrke.

Tilsvarende kan man formodentlig måle informationsfundets fremvækst ved at registrere udbredelsen af golf. Den ultimativt individualistiske og "kropstømte" sportsgren.

Med globaliseringen sker der indlysende nok en delvis opbrydning af nationalstaten. Det resulterer i, at nationen i højere grad end tidligere brydes op i mindre delkulturer, ofte kaldet livsstilssegmenter. Disse bliver det tilsvarende vigtigt at kunne forholde sig til. Man skal kunne analysere hverdagen.

Her må et led i dannelsen f.eks. være indsigt i forskellige kulturers brug af billeder, måden, hjemmene udsmykkes på. Man skal vide, hvordan man identificerer en traditionsbunden kultur (væggene er dekoreret med fotos af familien, der bekræfter deres tilhørsforhold til det lille fællesskab), en individualistisk og moderne orienteret kultur (kunst på væggene, der afspejler det enkelte individs mentalitet og smag) og en hypermoderne (hvor man ikke hænger sin kunst op på væggen, men blot lader den stå på reolen, på gulvet etc., så man kan signalere, at man er et travlt og ukonventionelt menneske – i evig bevægelse, altid på vej).

En kernekompetence i informationsalderen er at kunne forstå, forholde sig til og kommunikere med andre kulturer. Kun sådan kan vi skabe vækst, fremskridt (og – hvilket jeg slet ikke har været inde på – fred og gensidig forståelse).

Skal den danske ungdom rustes til fremtiden, skal vi dyrke humanismen – altså i sin pragmatiske aftapning – og sikre os, at vi har de rigtige kompetencer. Kulturel indsigt, kommunikationsredskaber, næranalytiske kompetencer samt værktøjer til research og kildekritik.

Ikke alene for at værne om den danske økonomi og velfærd, men også for at give unge en følelse af at besidde relevante kompetencer – og dermed give dem et godt liv. Ligegyldig om de ender som nyhedsvært, informationsmedarbejder, personalechef eller webdesigner ...





Naser Khader, student fra Rysensteen 1983. Uddannet cand.polit., medlem af Folketinget for Det Radikale Venstre med sæde i partiets hovedbestyrelse. Initiativtager til Demokratiske Muslimer. Har bl.a. skrevet "Ære og skam" og "khader.dk".

Af Naser Khader

På Rysensteen blev jeg demokrat ...

Det var på Rysensteen Gymnasium, jeg fik min demokratiske fødsel. Det var nemlig her, at jeg i forbindelse med en gennemgang af Herman Bangs noveller i 2.g udtalte de meget lidt vise ord: "Homoseksuelle skal alle brænde i Helvede!". Jeg husker tydeligt de reaktioner, jeg fik fra mine klassekammerater. Nogle blev lidt mundlamme over en så primitiv betragtning, men de fleste reagerede med en heftighed, som gjorde indtryk på mig. Faktisk husker jeg debatten den dag, som om det var mig, der skulle en tur i Helvede. Det fik mig til at tænke, at måske var det mig, der var galt på den. Ikke lige med det samme, men sådan lidt efter lidt. Jeg havde været i Danmark i 6 år, kunne dansk og havde danske kammerater og kærester og var i det hele taget godt på vej til at blive integreret. Men holdningsmæssigt var jeg stadig i Mellemøsten. Jeg var rent ud sagt demokratisk analfabet. Mine outrerede holdninger til fx homoseksuelle supplerede jeg ofte med brokkerier i almindelighed og over samfundet i særdeleshed. Jeg kunne overhovedet ikke se værdien i at udveksle holdninger med mennesker, jeg var uenig med. Og jeg kendte stort set ikke til saglig og nuanceret argumentation – jeg kendte kun til autoriteter. Men på Rysensteen blev jeg udfordret og fik revideret mange af mine holdnin-

ger gennem diskussionerne i klassen. Jeg blev oplært i den demokratiske livsstil – og jeg lærte at tale mig frem til gensidig forståelse. Mine to yndlingslærere, historie- og dansklæreren, provokerede mig endda til at blive politisk aktiv. Jeg skulle prøve at tage ansvar i stedet for bare at brokke mig. Det gjorde jeg så, og efter nogle år meldte jeg mig ind i Det Radikale Venstre. Jeg er dem evigt taknemmelig for, at de udfordrede mig på den måde.

Det var dog ikke gjort med debatten i gymnasiet – jeg fik i høj grad også suppleret min demokratiske opdragelse gennem fritidsaktiviteter, som f.eks. fodbold: Her skulle jeg lære, at man spiller på et hold og ikke ene mand – en lektie, jeg ofte bliver mindet om i mit politiske liv! Jeg lærte også meget om det danske foreningsliv med bestyrelser og generalforsamlinger. Her får man indflydelse, hvis man engagerer sig. I det hele taget var mine gymnasieår – som det er for mange – de år, hvor jeg for alvor blev voksen. Men det var også de år, hvor jeg for alvor blev demokrat.

Hvert år til grundlovsdag, når jeg er ude og holder taler, tænker jeg tilbage på den tid, hvor jeg gik fra at være totalt uengageret til at engagere mig i demokratiet, til at engagere mig for alvor i Danmark. Ting tager tid – det er vores egen grundlov også et bevis på.

Det er efterhånden 155 år siden, vi fik vores første grundlov, og det er over halvtreds år siden, at den blev ændret sidst. Det kunne den såmænd godt trænge til at blive igen, den er simpelthen ikke på højde med nutidens politiske dagsorden. Men den har trods alt overlevet, det må man lade den, omend jeg synes, at den er blevet lidt slidt i kanterne. Men et er diskussionen om revision af grundloven, noget andet diskussionen om det demokratiske engagement. Hvordan står det egentlig til med det? Er vi blevet demokratiske sofakartofler, der bare brokker os, eller vil vi stadig engagere os?

I 2004 var der valg til Europa-Parlamentet. Ifølge medierne var det et hemmeligt valg, som de færreste vælgere havde opdaget. Det var påfaldende, at medierne skrev så meget om den manglende opmærksomhed og så lidt om valgets indhold, for der var da bestemt god grund til at hive sig op af sofaen og gå ned og stemme. Også selvom valget faldt sammen med EM i fodbold!

For Europa-Parlamentets indflydelse bliver stadig større. Det gør en forskel, hvem vi sender til Bruxelles og Strasbourg. Jeg læste, at der i England var flere, der deltog i afstemningen til Big Brother-finalen, end der stemte til det forrige valg til Europa-Parlamentet. Det er svært at konkurrere med intriger og skænderier, med flirten og morgentoilette for åben skærm, men vi gør det nu også meget godt i det danske parlament. Altså med hensyn til skænderierne og intrigerne.

I Folketinget omtaler vi spøgefuldt folketingssalen som det hemmelige sted. Der kan man være sikker på, at ingen udtalelser kommer videre, for der er ingen, der interesserer sig for debatten. Det er selvfølgelig en overdrivelse, men der er nu alligevel lidt om snakken. Hvem følger egentlig folketingsdebatterne på nettet eller DR2? Politikens chefredaktør Tøger Seidenfaden praler stadig af, at han som TV2 direktør indførte det mindst sete TV2-program til dato. Folkestyret arbejder, hed det, og det viste uddrag fra debatten i folketingssalen. Det blev ganske vist programsat meget sent, men seerinteressen var under alle omstændigheder til at overse.

Men er det så et demokratisk problem, at så få vælgere stemmer til EU-valg eller følger den politiske debat intenst? Både ja og nej.

Jeg tror, mange vælgere interesserer sig for emner, der berører deres dagligdag. Man engagerer sig i politik i det omfang, de politiske spørgsmål griber åbenlyst ind i ens liv. Samtidig er det jo tanken bag det repræsentative demokrati, at folket overlader beslutningsprocessen til nogle få udvalgte, til folketingsmedlemmerne, så borgerne kan leve i fred for vanskelige beslutninger om finanslove, kommunesammenlægninger og særlige pensioner. Ud fra det perspektiv er der altså ikke tale om et demokratisk problem. Vi skal ikke tvinge folk til at stemme eller være aktive i et parti. Hvis man ikke gider, overlader man blot mere indflydelse til dem, der gør.

Men set fra et andet perspektiv er den manglende deltagelse et demokratisk problem. Et velfungerende demokrati hviler på andet og mere end velfungerende institutioner. Det er en nødvendig betingelse for et demokrati, at politikerne jævnligt skal på valg, at alle kan stemme, og at alle kan stille op. Men det er ikke tilstrækkeligt. Der skal mere til. Demokratiet bliver ikke blot holdt i live, når der er Folketingsvalg hver fjerde år og Europa-Parlamentsvalg hver femte.

Som jeg ser det, skal demokratiet holdes i live hver dag. Demokrati er ikke blot en styreform, det er også en livsstil og en proces. Hvis den manglende deltagelse er udtryk for manglende interesse, er det måske, fordi vi i Danmark tager nogle meget fundamentale ting for givet. Vi tager for givet, at vi lever i et demokratisk samfund – et samfund, som store dele af verden misunder os og kun kan drømme om i dag. Demokratiet er ingen selvfølge.

Heldigvis tyder undersøgelser på, at danske elever har et godt demokratisk sindelag. Alligevel er det nok de færreste, der tænker over deres pligter og rettigheder som borgere i et demokratisk samfund. Det er i virkeligheden fuldt forståeligt, for hvad er demokrati – sådan helt konkret?

Lige efter 2. Verdenskrig skrev den danske jurist, Alf Ross, et forsvar for demokratiet med titlen: Hvorfor Demokrati? Ifølge Ross er demokrati først og fremmest en metode eller en fremgangsmåde. Det er den styreform, der bedst sikrer det åbne samfund, dvs. et samfund, hvor man frit kan ytre sig og debattere meninger og værdier. Demokrati er samtidig den metode, der bedst sikrer os mod det uomgængelige forhold, at vi kan tage fejl.

En lignende tankegang gav den tidligere engelske premierminister Winston Churchill udtryk for. Han indrømmede, at demokrati formentlig ikke er den bedste styreform. Det er ikke en garanti for, at vi vælger de bedste og mest kvalificerede ledere og beslutningstagere, at vi når de mål, vi har sat os eller indretter et retfærdigt samfund. Vi behøver blot se os omkring eller på vores egen regering for at blive bekræftet i den tese!

Men demokrati er den mindst ringe styreform, vi har prøvet, fortsatte Churchill. Det er med andre ord den bedste måde, vi kan sikre os mod dårlige ledere, omgøre forkerte beslutninger og rette op på uretfærdigheder. Bl.a. fordi vores ledere jævnligt er på valg, og fordi alle har ret til at ytre sig og deltage.

Men dette syn på demokratiet som styreform, synes jeg også, kan udvides til resten af vores liv. Demokrati er også en livsform. Her har jeg været meget inspireret af en anden stor dansk demokrati-tænkner, nemlig Hal Koch. Demokrati som livsstil er også den bedste måde at sikre sig mod fejl og udvikle sig. Ved at ytre sine synspunkter, deltage i debatten og tage et ansvar i forhold til sine omgivelser, bliver man gjort opmærksom på fordomme og fejltagelser. Man finder ud af, om ens holdninger og værdier holder vand, når man diskuterer dem med andre, og så bidrager man til et sammenhængende samfund.

Diskussion og debat er noget af det, jeg holder allermest af ved Danmark. Somme tider bliver jeg spurgt, hvordan jeg dog kan holde ud at debattere med politikere som Søren Krarup eller Pia Kjærsgaard, hvordan jeg kan holde ud at arbejde sammen med dem. Men det er netop det, der er det gode ved demokratiet: At vi kan være fundamentalt uenige og samtidig bevare en gensidig respekt. Uenigheden kommer til udtryk i argumenter, ikke i had eller vold.

Det danske samfund har i de seneste årtier gennemgået store forandringer. Mange af forandringerne gør det magtpåliggende, at alle lærer sig den demokratiske livsstil. Her tænker jeg bl.a. på de mange nye danskere, på indvandrerne, som er kommet hertil med vidt forskellig baggrund. Mange med den samme baggrund som jeg selv, som demokratiske analfabeter.

Vi oplever i dag en kulturel og etnisk mangfoldighed, vi ikke har set tidligere. Mangfoldigheden stiller krav til den demokratiske livsstil, og en demokratisk livsstil er ikke det samme som at give efter eller tolerere alt. Vi skal være værdipluralister, men ikke relativister. Vi skal ikke gå på kompromis med fundamentale frihedsrettigheder som ytringsfrihed, kønnes ligestilling eller religionsfrihed – dem skal både kristne og muslimer respektere. Religion og politik skal holdes adskilt, og så længe vi overholder den regel, er det intet problem at forene islam og demokrati eller for den sags skyld demokrati og kristendom. Muhammed-konflikten har lært os meget, og dette er netop en af de erfaringer, vi kan drage af en konflikt, hvis omfang og konsekvenser nok kom bag på de fleste. Det danske demokrati er ikke til forhandling.

Grundloven er ikke blot med til at sikre demokrati som styreform. Grundloven sikrer os også mod alt for drastiske forandringer, og den sætter grænser for, hvor stor politikernes indflydelse kan være på den enkeltes liv. Nogle rettigheder er så fundamentale, at de ikke må kunne ophæves, uanset hvem der har flertal.

Retten til at forene sig og ytre sig er en af de grundlæggende demokratiske rettigheder. Jeg har et slogan, der hedder, at vi generelt kun lovgiver om handlinger, ikke holdninger. Holdninger skal bekæmpes med oplysning og argumenter.



I nogle situationer konfronteres demokratiet med fundamentale udfordringer. En af de væsentligste er, hvordan det åbne samfund forholder sig til udemokratiske bevægelser, foreninger, der systematisk arbejder for at afskaffe demokratiet. Hvordan håndterer vi fx en forening, hvis erklærede mål er at omstyre demokratiet til fordel for en totalitær stat, baseret på muslimsk sharia-lov?

Tag fx det islamistiske parti Hizb ut-Tahrir. Hizb ut-Tahrir har skrevet, at frafaldne muslimer bør straffes med døden, hvis de ikke angrer og vender tilbage til den rette tro. Partiet har tidligere uddelt løbesedler med opfordring til drab på jøder. Det sidste førte til, at formanden blev dømt for racistiske udtalelser. Jeg synes ikke, det er tilstrækkeligt. Efter min opfattelse bør foreningens lovlighed prøves ved en domstol.

Hizb ut-Tahrir er allerede forbudt af forskellige årsager i andre europæiske lande. Men det er ikke nogen hemmelighed, at opfattelserne af Hizb ut-Tahrir er forskellige. En gruppe forskere mener fx, at det blot er et uskyldigt ungdomsoprør, en hyggelig studiekreds, selv når foreningen udtaler, at demokrati er hykleri og opfordrer til forfølgelse af jøder.

Det er hverken Folketinget eller anklagemyndigheden, der skal afgøre en forenings lovlighed i Danmark. Det er domstolene Og det er den prøvelse, jeg gerne ser gennemført. Jeg vil finde ud af, om Hizb ut-Tahrir er lovlig eller ej. Og jeg vil også gerne have afklaret, om foreningsfriheden er total i Danmark. Det var i hvert fald ikke meningen, da man skrev grundloven for 155 år siden.

Ifølge grundloven (§78, stk. 3) kan Justitsministeren faktisk forbyde en organisation midlertidigt, hvorpå afgørelsen skal prøves ved domstolene.

Men kan man overhovedet bekæmpe anti-demokratiske bevægelser og foreninger ved forbud? Og strider det ikke mod selve demokratiets og det åbne samfunds grundidé at forbyde visse personer at forene sig blot i kraft af deres holdninger og erklærede formål?

Den østrigske filosof Karl Popper har kaldt denne problemstilling for tolerance-paradokset. Skal de tolerante være tolerante over for de intolerante? Er man overhovedet bedre end de intolerante, hvis man bekæmper dem med intolerance? Eller sagt med andre ord: hvordan skal de åbne samfund forholde sig til dem, der forsøger at afskaffe det og erstatte det med et totalitært samfund i stedet?

Der er ingen lette løsninger på paradokser, så ville der ikke være tale om et paradoks. For mig at se må den bedste løsning imidlertid være, at den måde, de tolerante håndterer de intolerante på, følger den demokratiske metode. Den metode, der bedst sikrer os mod at begå fejl.

For det første vil et forbud mod en forening som Hizb-ut Tahrir ikke være udemokratisk, for et forbud skal selvfølgelig følge de procedurer og regler, vi i øvrigt har vedtaget i det danske folkestyre. Derfor er der ikke tale om at bekæmpe anti-demokraterne med udemokratiske metoder, som nogle har sagt. Og dermed er der heller ikke fare for en glidebane, for de demokratiske institutioner, domstolene, sætter jo grænserne.

Selvom vi får et forbud mod foreningen ved en domstol, vil det ikke være tilstrækkeligt. Praktisk vil det hæmme bevægelsens aktiviteter, det vil sende et klart signal, og foreningen vil ikke længere kunne reklamere med, at den skam er lovlig uden at være demokratisk. Det vil klart manifestere grænserne for vores tolerance, og for hvad der er legitim politisk aktivitet her i landet.

Men et forbud er alligevel ikke tilstrækkeligt. Vi skal stadig opruste med oplysning og argumenter.

Vi skal vise de forvirrede og oprørske, de frustrerede og dem, der føler sig forbigået, at der er plads og rum til dem i vores demokrati, og at vi kan tilbyde dem et bedre liv. Vi skal udbrede den demokratiske livsstil, ellers lader flere sig friste af totalitarismens lette løsninger.

I historiens lys kan vi ikke tillade os tidligere generationers naivitet. Det gælder både herhjemme og andre steder i verden. Der er en farlig tendens til ekstremisme i det politiske landskab i dag. En ekstremisme, som blandt andet kommer til udtryk i politisk vold og trusler, ikke mindst blandt unge.

Vores grundlov vil ikke være et bolværk mod ekstremisterne og fundamentalisterne, hvis vi blot overlader de politiske institutioner til sig selv. Den demokratiske proces skal udfoldes overalt. Demokrati skal udøves som en livsstil. Det er min vigtigste lektie fra Rysensteen, hvor vi jo som andre unge ellers mest gik op i tøjstilen.

Selv den dag, hvor jeg som nyvalgt folketingsmedlem stod i Folketingets Vandrehal foran netop glasmontren med den danske Grundlov og skrev under på, at jeg ville overholde den, sendte jeg en taknemmelig tanke til mine gamle lærere og kammerater på Rysensteen. Den dag vidste jeg nemlig, at det er nemt at brokke sig – men fornemt at engagere sig.



Pernille Tønnesen, student fra Rysensteen Gymnasium 1975. Udsendte i 1970 digtsamlingen "Snepolka", men den egentlige debut kom med romanen "Vineta – byen fra havet" i 1974. Underviser på Borups Højskole i skrivekurser og litteratur.

Af Pernille Tønnesen

Frihed

Udsigeligt, naturligvis.

Men alligevel: At jeg kan bevæge mig og faktisk få en hvid blank hjerte-banken ved den helt virkelige, egentlige uforudsigelighed: Friheden, som altid er fuldstændig virkeligt til stede, fordi ingen kender det næste øjeblik.

Frihed, dybest set at kunne trække vejret, og fra denne ene ting frihedens uendelige perspektiv – fordi den jo allerede har indfundet sig i os som de eneste vi kender, der kan føle noget vi kalder frihed og kan lide under dens fravær. Ja, vi dør hvis vi ikke er frie – også det er vi de eneste der kan erfare, som en helt virkelig ting, som en sorg, der er så stor at vi dør.

Vi drømmer om fængsler, vi bryder ud af. Vi vågner op, lettede ved at ligge frie i vores seng, hvorfra vi måske kan se ud på himlen, ét af frihedens allerstørste billeder, hvor skyerne i fuldstændig uforudsigelighed blæser, står stille eller er forsvundet og kun er et tyndt, tyndt lag under universets bundløse blinken ved hvilken alle vores tanker må give op. Så mærkeligt er det, vi kan ikke trænge ind i det, men alligevel er vi selv sådan og må nødvendigvis kunne opleve at himlen hele tiden er der, uforståelig, alt for stor, meget, meget nødvendig.

I os sættes friheden altid på en prøve. Fordi den er så nøgen, fordi den klæder os af; i visse øjeblikke må vi nødvendigvis hade den, fordi den afvæbner os. Eller elske at afvæbnes. Den tager magten fra os og får os til at opleve hvor mærkeligt vores liv er, ja, den giver os simpelthen en fornemmelse af vores eget mysterium, som vi ikke kan gøre almindeligt.

Frihed, det kan enhver jo komme og sige, men vi har en akut fysisk fornemmelse af dens fravær, åndenød; derfor er det så let at føle sig fri og så tungt at være ufri. Vi ved, når friheden er der, og vi ved når den er væk.

Friheden er fordringsfuld, selv om den ofte viser sig blomstrende og vital, som en overflod der kommer fra os selv, den er insisterende. Det er den, fordi den får os til at tænke på alting, den tvinger os til at holde af det og modsætter sig vores ligegyldighed. Den giver os kort sagt en masse at lave og ikke ret meget søvn. Den er meget glad for at leve og ikke glad for at dø.

Friheden er i sig selvfølgelig tom, den handler om alt det der skal lige til at ske, den er en blank hvid hjertebanken på tærsklen til sammenbruddet af det vi har vænnet os til. Den er at tage nogle flere skridt, og den er romantisk fordi den ikke vil sikre sig, men bevæger sig ud fra sin helt egen tørst og dens trang er en følelse.

Himlen, friheden – de er beslægtede.

Friheden er en rus, måske fordi de der lever i den har prøvet at svimle over livets muligheder og instinktivt har erkendt, at det er op til dem at prøve på noget, før det hører op. Frihed er at prøve på noget, før man hører op, hvad end det er.

Friheden er på en mærkelig måde hvid og blank; den er en hvid nerve, en tomhed, en mystisk blomstring. Den er en mutation i bevidstheden, en fuldstændig væren sig selv, en åben dør, en allergi mod alle fængsler, en bedrøvelse over at skulle dø. Nogle gange smitter den, men det går hurtigt over.

Så springer den op et andet sted, et uventet sted.





Astrid Læssø Christensen, student fra Rysensteen Gymnasium 2000. Stud. scient.pol. på Københavns Universitet.

Af Astrid Læssø Christensen

Kære lillesøster

Forleden blev jeg spurgt, om jeg ikke kunne bruge lidt af min sommerferie på at skrive nogle sider om almindannelse i det hyperkomplekse senmoderne samfund. Først tænkte jeg fedt, selvfølgelig skal jeg da det, så tænkte jeg hjælp, det er da et fuldstændigt håbløst foretagende, og så kom jeg heldigvis til at tænke på dig. Da jeg spurgte ind til baggrunden for, at netop jeg blev sat til at skrive forsinket dansk stil, var beskeden, at jeg var ung, havde gået på Rysensteen Gymnasium og forventedes at mene noget om emnet. Som du er klar over, har jeg efter min gymnasietid blandt andet befundet mig fire år på Institut for Statskundskab, og er der noget, man lærer der, er det, at intet er entydigt, og at det er umuligt at udtale sig om noget som helst, før man har taget fjorten forbehold og har hele det teoretiske apparatur kørt i stilling. Så det rent faktisk at få lov at mene og skrive noget for emnets og ens holdningers skyld, endda uden at være bundet af de evige citationskasser, er lidt af en lækkerbissen, men omvendt også en noget skræmmende udfordring. Hjernevasken eller måske universitetets egen form for almindannelse er således effektiv, og forbeholdene, den ulidelige akademiske skrivestil og det evige lille på *den anden side* sidder godt fast og gør sit til at forpurre foretagendet og sømme skriveblokaden fast. Men så var det som sagt, at jeg kom til at tænke på

dig. Du er just fyldt 15, har kun et år tilbage i den trygge folkeskole, inden gymnasieverdenen truer, og det er således i høj grad din og dine medaldrendes almindendannelse, der er til debat. På et tidspunkt proklamerede du uden begejstring, at det at have en ti år ældre storesøster, er det samme som at have to mødre, og at den yngste af dine klart er den mest emsige og konservative. Jeg er derfor lidt i tvivl om, hvorvidt du egentlig ønsker, at jeg skal holde tale til din "jeg vil ikke konfirmeres, men holde stor 15 års fødselsdagfest", men det er jo heldigvis ikke dig, der bestemmer, og jeg ville da være et skarn, hvis ikke jeg tog imod muligheden for at harcelere en anelse på ungdommens vegne. Det er selvfølgelig dødirriterende, at andre hele tiden har en masse meninger om, hvad du bør, må og kan, men du kan lige så godt vænne dig til det. Der vil altid være nogen, der mener, de har opskriften på den rette ageren, du skal bare lære hvem, det er værd at lytte til, og hvem du har lov til at ignorere med et opgivent ansigtsudtryk. Storesøstre hører bestemt ikke til den sidste kategori, og når jeg mener, at du vil have godt af at overveje, hvad det er for en tid, du befinder dig i, og hvilke krav, den stiller til dig og din almindendannelse, har du derfor bare at læne dig tilbage og lytte andægtigt!

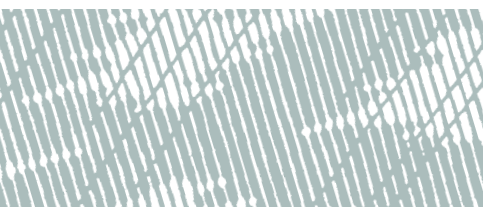
Hvis vi tager det med tiden først, har du nok allerede helt af dig selv fundet ud af, at verden ikke altid er lige let at hitte rede i, og du vil garanteret mene, at jeg er ved at være for gammel til at belære dig om noget som helst angående nutiden, da de ti år, der er gået, siden jeg fyldte femten, allerede synes at være evigheder. Jeg kan da også godt høre, at ordene fragmentarisk, kompleksitet, foranderlighed og uforudsigelighed, og forsøget på at bruge dem til at præcisere en upræciserbar tid, let kommer til at lyde en anelse fraseagtigt. Du er garanteret rimeligt ligeglad med valget af betegnelser – om det kaldes senmoderniteten, globaliseringens tidsalder, det hyperkomplekse samfund, risikosamfundet eller noget helt femte ændrer ikke meget ud fra dit perspektiv. Det, der er interessant for dig, er, hvilke krav og udfordringer senmoderniteten, som vi vælger som betegnelse i denne omgang, vil udsætte dig for. Jeg håber, at du generelt er optimistisk, og at din fremtid tegner lyst i dit hoved, men jeg kan fortælle dig, at det er fælles for diverse teoretikere og debattører, at de ofte fremhæver skyggesiden af det senmoderne, og de problemer det skaber på både samfunds- og individplan. Det er ikke altid opmuntrende læsning, og man kan godt blive lidt bekymret over den tid, du skal blive dig i. Vi kan mere, vil mere, formår mere, og det sker hurtigere, højere og mere effektivt, men i det mister man noget af sammenhængen, inderligheden og ægtheden. Jeg skal skåne dig for udtrykket, vi lever i et kaos uden faste holdepunkter, hvor man kan stille spørgsmål ved alt, men du slipper ikke for det med, at uforudsigeligheden skaber muligheder og bevægelse, men også låser fast og skaber angst og meningsløshed.

Dit ansigtsudtryk afslører, at du øjner risikoen for en umådelig lang smøre, og at du overvejer, om jeg har glemt, at det egentlig var en moralprædiken om almindendannelse, jeg lovede dig. Men bare rolig, jeg har ikke

glemte almindelsen – tværtimod er det den, der skal være din redningsplanke i dette morads, da det er din opskrift på, hvilken ballast du skal samle og udvikle for at klare dig gennem denne senmoderne verden. Problemet er så bare lige, at heller ikke almindelse er en særlig veldefineret størrelse. Du har med garanti hørt ordet før, men hvis jeg gætter rigtigt, er det ikke noget, der siger dig specielt meget, og du vil nok – med god grund – have vanskeligt ved at definere begrebets væsen. Med lidt god gammeldags sprogeksersits vil du let komme frem til, at der er tale om en slags mindstemål af dannelse, alle bør være udstyret med, men det afdækker ikke, *hvad* dannelse er, og det siger for den sags skyld heller ikke noget om, hvorvidt denne er specielt almen. Mit gæt er, at du hovedsageligt har hørt begrebet anvendt negativt, altså som noget du og din generation netop ikke er, og at det således oftest er, når I udviser manglende viden eller handlen, at begrebet er kommet på banen fulgt af et suk og en rysten på hovedet, som en ældre generations dom over en yngre. Du hænger altså på tidligere generationers definition af almindelse, og selvom du godt kan have en ide om, at de såkaldt voksne, som eksempelvis din storesøster, mangler viden eller indsigt, har du ikke år eller position nok på bagen til at karakterisere dette som et udslag af manglende almindelse. En ting er dog, hvordan du oplever, at begrebet bruges, noget andet er diskussionen om, hvad der bør være alment og dermed, hvordan almindelsesbegrebet kan gøres anvendeligt og spiseligt i dine øjne. Hvis du ser dig lidt omkring, vil du opdage, at det er en meget aktuel diskussion, om end det ikke altid fremstår helt klart, om deltagerne er klar over, at det rent faktisk er almindelse, de diskuterer. Tag nu bare forsøget på at sætte kultur, historie og værdier lidt i system. Først kom der en kanon for kultur, nu er der lige kommet en for historie i folkeskolen, og så er der selvfølgelig også den for danskhed, der vist nok ikke kan få betydning for dig, selvom der var noget med en svensk oldefar. Der er stor opmærksomhed om det lille begreb, men hvis du skal have nogen glæde af det, skal du ud over forestillingen om almindelse som 29 historisk vigtige begivenheder eller ti bestemte bøger. Der, hvor almindelse bliver interessant, er i diskussionen af remsernes indhold, hvordan man anvender dem og sætter dem ind i en sammenhæng.

Du siger, at du ikke forstår, hvorfor du skulle trækkes Barcelona rundt på vores sommerferie for at se Miró, Gaudi og alle de andre, når det ikke siger dig noget. Og det har du egentlig ret i. Jeg tror sagtens, du kan nå langt og blive et lykkeligt menneske uden at kende en eneste af de gamle travere, men så alligevel ikke. Der er en grund til, at nogle af disse ting hænger fast, en grund til at man stadig læser visse bøger, kigger på bestemte billeder og synger visse sange, og det var således ikke ren chikane, at du ikke bare fik lov til at sole på tagterrassen, men også skulle belemres med lidt kultur. Du siger måske nok, at du vil fortrænge det hele igen, men du kan ikke afvise, at det vil gøre indtryk, før du har set det, og du skal kende og forstå for at kunne vurdere, om det er noget, det er værd

at bruge mere tid på. Almendannelse går ud over form og paratviden, det er indsigt og ageren, og det kan rent faktisk også være din nøgle til succes. Det er et fælles sprog, og at lære det er som at lære alle andre sprog. Kan du det, tænker du ikke over det, men bruger det til din fordel og lægger ikke mærke til, hvor uundværligt det er. Kan du det ikke, er en masse døre vanskelige at åbne, mål at nå. Almendannelse er derfor også en måde at opnå noget – gode karakterer, ønskejobbet såvel som indflydelse. Billederne er flygtige og flimrende, alt er bevægeligt og foranderligt og så alligevel, mere uforudsigeligt er det ikke, og mere anderledes end tidligere heller ikke, det har fået en lille ny twist og nogle andre betegnelser, men det handler fortsat om, at du skal fortælle din historie succesfuldt og overbevisende. Hvor end jeg gerne ville sige noget andet, kommer jeg ikke uden om, at det, der i mange sammenhænge betyder noget, er at sige de korrekte ting, kende de rette sammenhænge og kunne namedroppe på de rigtige tidspunkter. Du skal kunne bevæge dig i mange verdener og situationer, og tilpasningsevne er et mantra for succes. Du ved det allerede, der er forskel på, hvad der giver point hos veninderne og lærerne. Det giver prestige at skrive knus med Q blandt de første, men din dansklærer vil nok mene, at det er af større betydning, at du henkastet kan nævne, at du da egentlig synes, at Høghs nyeste var ganske interessant. Der er ikke en sjæl, der har læst Ulysses, men det forhindrer dem ikke i at tale om den. Tricket er at kunne jonglere mellem flere arenaer og at signalere, at du ved, hvad du taler om.



Men almindendannelse er mere end en navigationsmekanisme og en vej til point. Det er også en måde at betragte din omverden, og noget der kan hjælpe dig med at se og skabe sammenhæng og mening. Om godt et år indtræder du i den i hvert fald i princippet almindendannende gymnasieverden, der, ud over at

udstyre dig med en række faglige færdigheder og kompetencer, også skal "danne" dig i en samfundsmæssig ønskelig retning. Du kan se det som den proces, der skal gøre dig i stand til at handle fornuftigt og moralsk rigtigt både i forhold til dig selv, din familie, venner, fremtidige kærester, arbejdsmarkedet, samfundet og andre medmennesker. Almendannelse spænder altså bredere end din intellektuelle udvikling, retter sig mod flere sider af din personlighed og angår også dine evner til at begå dig i sociale sammenhænge og i et demokratisk samfund. Jeg ved godt, at jeg er pinlig, hvis jeg siger, at almindendannelse forbindes med det at blive et helt menneske, men måske hjælper det lidt, hvis jeg samtidigt tilføjer, at det, der er så vanskeligt, er, at du vil blive bedt om at være mange mennesker i mange sammenhænge. Det spændende, men også forvirrende, i det her hyperkomplekse, hurtigt foranderlige, flydende og vanskeligt definerbare senmoderne samfund er, at der ikke er en fast håndterbar liste med krav og ønskelige karaktertræk. Der var måske en gang, selvom man ga-

ranteret heller ikke var enige der, hvor almendannelse var veldefineret, men så let slipper du ikke. Du skal være en masse ord – innovativ, kreativ, nytænkende, udviklende, omstillingsparat, villig til at lade dig uddanne, klar til at håndtere uventede situationer osv., osv. – samtidigt med, at du præsenteres for en verden, hvor nogle fortæller dig, at nationalstaten er den centrale kerne, andre at den er på vej til at uddø. Hvor nogen hævder, at klimaproblemer er de mest centrale spørgsmål, andre at de er ligegyldige. Hvor du på den ene side skal være social og samarbejdende, på den anden side kun måles på, hvordan du agerer alene i et eksamensrum. Og hvor du får at vide, at du skal tænke selvstændigt og være dig selv, men samtidig at du skal fokusere på at komme så hurtigt gennem dine måske mest udviklende år som muligt. At finde en almendannelse, der kan rumme, samle og gå på tværs af alt dette, er ikke ligefrem enkelt, og det er store krav at stille både til dig og dit kommende gymnasium, at I skal klare alt det på tre år. Men hvorfor bruge så meget krudt på indholdet, hvis formen kan bringe dig langt i sig selv, kan du så spørge.

Da jeg var mindre, plejede jeg at tænke, at hvis man bare spillede "Kringsatt af fiender" tilpas højt og oversat til alle sprog, så måtte alt da blive godt – den som med højre arm bærer en byrde, dyr og umistelig, kan ikke myrde. Men så læste jeg et andet sted, at netop dem, der forsvarer noget, kan drives til mest. Et skud af den traditionelle almendannelse kan ikke give dig mening til det meningsløse, såsom tab og ugerninger, og gør ikke nødvendigvis ting lettere at acceptere, men måske lettere at forstå. Det kan ikke løse de store spørgsmål for dig, men det skulle gerne få dig til at tænke over dem, og hvis du arbejder hårdt med dig selv, vil du måske endda en dag finde dem interessante. Det handler om samfundsindretning – hvorfor er det vigtigt med demokrati, ligestilling og menneskerettigheder? Om sociale kompetencer og vigtigheden af samarbejde, tolerance og empati. Og om den mærkelige skabning mennesket – hvem er vi, hvad er meningen med livet, og hvorfor bruger vi vores små korte liv på at skade og ødelægge? I forsøget på at formilde dit opgivende udtryk, vil jeg give dig en indrømmelse. Jeg forstår godt, hvis du ikke fik alt det ud af Gaudi og Miró, og mellem os to finder jeg det egentlig mere befriende, hvis du siger, at de ikke siger dig noget som helst, end hvis du affirer en remse om, hvad de ifølge lærebøgerne bør sige dig, men giv dem lige en chance til, også selvom de hører under kategorien ting, voksne vil have mig til at synes om.

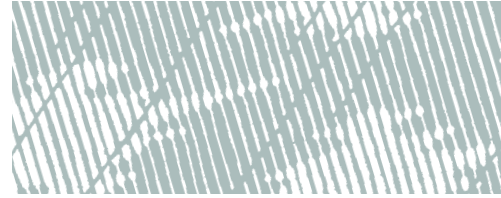
Det er vigtigt at holde fast i den gode gamle form for almendannelse, men jeg kan godt have lidt vanskeligheder med at få den til at harmonere med det, din tid kræver af dig, og de signaler du mødes af. Uden at være ekspert i hvad der sker på gymnasierne i øjeblikket, virker det, hvis jeg tager mine egne erfaringer fra universitetet med, som om, der sker en forskubning mod at uddanne gode karrierefolk frem for gode mennesker. De karaktertræk, der opdyrkes og efterspørges i dagens senmodernitet, er således ofte et stykke fra de ord, jeg umiddelbart forbinder med al-

mendannelse – diskussion, velafprøvede argumenter, eftertænksomhed, samfundsmæssig og social indsigt, sammenhæng og debat. Det er kompetencer, paratviden og konkrete færdigheder, der er i centrum, hvilket selvfølgelig også er vigtigt og rimer godt på effektivitet og fart. Der kan være mange grunde til, at det er sådanne ting, der er i fokus. Kompetencer kan f.eks. præciseres og omsættes til krav, bestemte undervisningsformer, prøver og karakterskalaer og er dermed lettere at have med at gøre end den mere flyvske og uhåndterbare almindelse. Og hvad er der så galt i det? Tja med fare for at ende med mærkatet rundkredspædagog, så er det opskriften på individualister og ensretning, mens selvudviklingen, det sociale instinkt og måske også selvkritikken og empatien har mindre kronede dage. Hvor almindelse giver dig evner til at deltage i et samfund og sociale sammenhænge, giver kompetencer dig sten til din karrierevej. Og du må da give mig ret i, at det er deprimerende, hvis så hurtigt, effektivt og individuelt som muligt er ved at blive idealet. Jeg nægter med den portion barnlig trods, man fortsat kan være udstyret med som 25 årig, at tro på, at det, der giver dygtige, innovative, kreative, samarbejdsvillige og for dens sags skyld konkurrencedygtige mennesker, er at blive puttet igennem et uddannelsessystem, hvis største guder hedder Pisa og Citius, Altius, Fortius.

Du har været beundringsværdig stille noget tid nu. Om det er fordi, du lytter eller overvejer, hvad der matcher bedst til din nye bluse, behøver du ikke at sige højt, men for nu at fastholde lidt af den berømte tvetydighed, synes jeg, at det er på tide, at du begynder at sige mig lidt imod og påpege mine selvmodsigelser. Som nævnt er jeg tilpas miljøskadet til ikke at mene noget klokkeklart. Nogen vil kalde det evnen til at se ting fra flere sider, så er det en positiv egenskab – der skal være frihed for både Loke og Thor, eller hvad det nu hedder – men det ville vel heller ikke være helt forkert at kalde det en anelse vattet. Du er i hvert fald for ung til at give efter, gå på kompromis og til at tale om på den anden side. Du skal tænke stort og lade være med at lade gamle mænd eller storesøstre for den sags skyld diktere, hvad der skal være almindelse. Men på den anden side – se, der kom det igen – vil jeg insistere på, at der er nogle ting, du skal være enig med mig i. Du skal sgu sige, at der er noget, der er værd at kæmpe for, at man skal tro på det bedste i folk, at starthjælp udspringer af et deprimerende menneskesyn, og at det ikke er karaktererne, der betyder noget, men om du lærer og udvikler dig. Og du må gerne blive gal, når du gang på gang skal lægge øre til, at ungdommen er doven, sløset og uden almindelse. Det er da sikkert rigtigt i nogle sammenhænge, men vi er også dygtige, arbejdsomme, kreative og selvstændige, og det endda på trods af at vi ofte mødes af modsatrettede beskeder fra de ældre og klogere generationer.

Men er det så kun skidt det hele – håber jeg, du spørger, når min ordstrøm er til ende. Når jeg læser mine egne ord igen, kan jeg godt høre, at jeg tenderer til betegnelsen en sur gammel tante snarere end en ung vi-

sionær storesøster. Så nej selvfølgelig er det ikke bare negativt. Jeg er egentlig ikke nervøs for dig, jeg er mere bekymret for de mindre stærke af dine generationskammerater. Du skal nok klare dig, om ikke andet vil jeg trække dig skrigende gennem alle Europas museer for at åbne dine øjne og gøre dig til et dannet menneske. Det hele ligger foran dig – det er jo også mulighedernes land, og hvis du kan spille spillet, når du langt, meget langt er jeg sikker på. Spørgsmålet er blot, hvilken retning du vil langt af. Jeg håber, at du, uanset hvad du vælger, gemmer rum for den lille pladderhumanist, men også at du bevarer en bid af den ugidelige teenager, der går sine egne veje og mener, at alt over tyve er fandens værk, der skal bekæmpes og modstås. Men nu skal du få lov at få fred for denne gang – jeg glæder mig allerede til, at du bliver 18 og for alvor skal bydes velkommen til og belæres om de voksnes rækker ...



Peter-Clement Woetmann, student fra Rysensteen Gymnasium 2004. Forfatterskolen 2004-2006. Debuterede i 2005 med digtsamlingen "Heldigvis er skoven blevet væk".

Af Peter-Clement Woetmann

du finder mine hænder
bundet til havet (det bølgende hav)
og finder sandet der brænder
imellem mine øjne træerne
kaster vilkårligt med skygger
og du finder dage
hvor vi kan mødes om natten

du finder fuglene frem
og jeg elsker dit hår og dit smil
du finder skovene og du finder
mig liggende blandt stjerner
vi aldrig kan nå og jeg elsker
din latter og den forvirrede ørken
jeg har i mit blik

du finder tomheden over os
og over tomheden stjerner
vi aldrig kan nå
du finder min hånd i din hånd
og du griner som om jorden var alt

Af Undervisningsminister Bertel Haarder

Almendannelse og viden

Tillykke til Rysensteen Gymnasium med de 125 år og med det foreliggende værk om intet ringere end almindannelsen i “det hyperkomplekse senmoderne samfund”. Jeg vil i det følgende se på, hvordan almindannelsen har det i gymnasiet – og specielt det, som ligger mig særligt på sinde: naturvidenskabens rolle i det almene gymnasium.

Med gymnasiereformen er der sat fokus på styrket faglighed, samarbejde mellem fagene og et udvidet dannelsesbegreb. Almindelse og viden kan ikke skilles ad i de gymnasiale uddannelser. Viden skal give almindelse et indhold, og almindelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden inden for de enkelte fagområder ikke giver. Traditionelt er almindelsen overvejende humanistisk og samfundsvidenskabelig i sin orientering, og begge tilgange skal fastholdes og uddybes. Men nutidsmennesket har ikke mindst brug for indsigt i og forståelse for den naturvidenskabelige og teknologiske udvikling. Derfor bør denne vinkel have en styrket rolle i almindelsen i de gymnasiale uddannelser.

Den naturvidenskabelige almindelse spænder fra forståelsen af hverdagsfænomener som årstidernes skiften og regnbuens opståen til politiske og etiske beslutningsprocesser, hvor man som borger fx skal tage stilling til, i hvilket omfang vi skal tillade brugen af genmanipulerede afgrøder på de danske marker, eller overveje, om vi skal tillade forskning i

stamceller. Naturvidenskabelig almindannelse er vejen til personlig berigelse og til personlig myndighed som borger i et demokrati.

Men naturvidenskabelig almindannelse er mere end det:

For at være et almindeligt menneske skal man blandt andet have kendskab til det moderne verdensbillede – og dermed have kendskab til menneskets bedste bud på besvarelse af spørgsmål som:

Hvordan er strukturen i verdensrummet?

Hvordan er jorden kommet til at se ud, som den gør?

Hvordan kan livet være opstået?

Hvilke egenskaber har de byggesten, hvoraf alt i og omkring os består?

Det er også en del af almindannelsen, at man kender eksempler på centrale historiske forløb, der viser, hvordan det moderne verdensbillede er opstået. Man skal således stifte bekendtskab med tidligere tiders besvarelse af ovenstående spørgsmål.

Det er måske lidt overraskende, men når man kender centrale dele af det moderne verdensbillede og af tidligere tiders verdensbilleder, bliver man bedre i stand til at forstå kunsten – det gælder både litteratur, billedkunst og teater, hvor menneskets forståelse af eller forhold til naturen ofte spiller en væsentlig rolle.

Sidst, men ikke mindst, er den moderne almindannelse også vejen, som kan føre til et mere specialiseret engagement og til øget fordybelse. Ethvert moderne samfund har brug for ingeniører, læger, tandlæger, sygeplejersker, dyrlæger, farmaceuter, laboranter, optikere, miljøeksperter osv. – foruden lærere i tekniske og naturvidenskabelige fag. Der er brug for at rekruttere unge mennesker, som brænder for at bruge en årrække af deres liv på at gennemføre studier med et større eller mindre indhold af naturvidenskab. Det er derfor nødvendigt, at mange i deres uddannelsesforløb frem mod valget af videregående studium møder en række naturvidenskabelige fag. Men dette alene gør det ikke. Mere af det samme hjælper sjældent i uddannelsessystemet. Hvis ikke "elevernes nysgerrighed og engagement inden for det naturfaglige område understøttes og fremmes", som der står i formålsparagraffen for naturvidenskabeligt grundforløb, så lykkes projektet ikke. Udviklingen af den naturvidenskabelige fagdidaktik bliver et af de afgørende indsatsområder i de kommende år.

Gymnasieverdenen er sat i bevægelse, og reformen har både tilhængere og modstandere. Med en så omfattende reform er det imidlertid kun naturligt, at der løbende må foretages justeringer. Men det er helt afgørende, at disse justeringer sker på baggrund af dokumenteret viden i form af professionelle evalueringer og forskning. Vi har brug for en evalueringskultur, hvor der er åbenhed omkring mål og succeskriterier, så de kan

drøftes og anfægtes og forbedres. Bl.a. med det formål at finde frem til og dokumentere god praksis.

Den kommende tids justeringer kommer ikke til at genetablere gamle væner i en tro på, at alt det gamle var godt og alt det nye forkert. Ansvar for at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem fagene og en helhed i uddannelsesforløbet for alle elever i gymnasiet ligger hos uddannelsesinstitutionerne og de ansvarlige lærere. Det er ikke mere noget, vi bare håber på vil ske for særligt privilegerede elever i læseferien i 3.g. Gymnasielærernes faglige viden og stolthed og glæde over lærerarbejdet er den bedste byggesten i dette arbejde. De har de bedste forudsætninger for at tage tingene i den rigtige rækkefølge: faglighed før tværfaglighed.

TORNEROSESLOTTET - om almen dannelse i senmoderniteten

© Rysensteen Gymnasium og forfatterne

Redaktion: Gitte Transbøl, Mads Laursen Vig, Torben Emil Hansen, Anne McClymont

Grafisk tilrettelæggelse: Anne von Holck, Tegnestuen Trojka

Foto: side 29 Scanpix, øvrige fotos: Stig Nørhald

Trykkeri: P.J. Schmidt Grafisk A/S

Udgivet september 2006 i anledning af Rysensteen Gymnasiums 125 års jubilæum