



## Anders Thyrring Andersens foredrag på dannelsesmødet 6.10. 2012

Nedenstående tekst er holdt som foredrag på Rønshoved Højskole lørdag d. 6. oktober 2012. Fordi genren er foredrag, er der ikke anført præcise kildeanvisninger til mere eller mindre skjulte citater. Hvis der citeres fra foredraget, eller man på anden måde ønsker at gøre brug af definitioner, eksempler med videre, skal det **klart** fremgå, at teksten stammer fra et foredrag.

### Anders Thyrring Andersen: Hvad er dannelse? Rønshoved Højskole 6.10. 2012

Først og fremmest vil jeg gerne sige mange tak for opfordringen til at holde oplæg her i dag. Det er sådant et fint initiativ med Rønshovedgruppen og dens yderst tiltrængte fokus på dannelsen, og eftersom det er et emne, som længe har ligget mig på sinde, er det en fornøjelse at blive bedt om at sige noget om det. Imidlertid er det også et meget stort emne, som jeg hverken helt eller halvt vil kunne nå at komme rundt om i løbet af den times tid, jeg har til rådighed.

Hvis man i al hast skal se på emnet dannelse i historisk belysning, var dannelse et svar på det problem, der opstod med skiftet fra eneherskerens suverænitæt til folkestyre. Man måtte finde frem til en ny form for samspil mellem den enkelte og samfundet, mellem individ og fællesskab. I den nye forståelse af verden var man i højere grad end tidligere frigjort fra kongemagtens og kirkens bånd, men til gengæld måtte borgerne selv opstille nye måder at indrette sig og omgås hinanden på. Man taler idehistorisk om 'Det borgerlige dannelsesideal', som tog udgangspunkt i selvbestemmelse, autonomi og individualisme for at erstatte formynderskab med individuel og kollektiv selvstyring og selvdannelse.

At gennemgå en dannelsesproces var at erkende en orden, som enhver var underlagt. Ved at bringe sig selv i overensstemmelse med denne orden, kunne man – uden at give afkald på sin individualitet – føle sig som udtryk for det almene. Dannelsen var altså ikke kun et ideal om kundskaber og takt, men om personlighedens udfoldelse i et samspil med resten af samfundet. Denne udfoldelse krævede opdragelse, dannelse. Man skaber selv sin identitet, men gør det i mødet med sin omverden. Dannelse var at dannes til sit egentlige, sande jeg – og dermed samtidig at dannes til at sameksistere med de andre jeger, i samfund. Forstået således er dannelse på én gang en proces og et resultat, og dannelsesmidlerne er opdragelse, uddannelse og selverkendelse.

Jeg vil mene, at denne bestemmelse af, hvad dannelse er, i ret stort omfang har ligget under eller endog været lig med opfattelse af dannelse lige siden. Men i forbifarten vil jeg nævne, at allerede samtidig med, at dette dannelsesbegreb formuleredes, blev det også kritiseret. Bl.a. af H.C. Andersen, hvis forfatterskab udviser en længsel efter denne dannelse, men også i en række tilfælde underminerer den ved at hævde, at den sande og egentlige dannelse ikke er noget, man selv kan skaffe til veje, men er det, man har med sig fra fødslen eller har modtaget fra Gud. En anden kritik af dannelsen kom fra Søren Kierkegaard, ifølge hvem mennesket ikke kan danne sig selv, men kun kan dannes ved at tro sig dannet af Gud – og hvor dannelsesopgaven således består i at gøre sig disponibel for Guds dannelse: igennem troen at få sig skænket i sin gudsskabthed. Men denne vinkel på emnet har jeg valgt at se bort fra her i dag.

Hvad er dannelse? Ja, det er i hvert fald viden og sociale færdigheder. Det er en åndelig udviklethed og en kultiveret, velopdragen adfærd. Det er gode manerer, takt, uddannelse, kundskaber, åndfuldhed. Altså på én gang en social norm, der drejer sig om fremtræden over for og interaktion med andre, og en pædagogisk norm, som handler om tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger. Men er dannelse et tilvalg i henseende til optræden og viden, er dannelse samtidig et fravalg, nemlig af det, man ikke nødvendigvis bør vide eller gøre. Med andre ord en evne til at træffe kvalificerede valg og til at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt. Jf. at det ikke nødvendigvis er den, der vinder et spil Trivial Pursuit, som er selskabets mest dannede person.

Det er vigtigt at understrege, at dannelse vender såvel indad som udad. Dannelse drejer sig om at inkarnere værdier og holdninger, som har med andre mennesker og med omgangsformer at gøre, men dannelse er også en almen viden, der sætter i stand til at forstå den omgivende verden på så differentieret og kompleks en måde som muligt. Dannelse er mere end kundskaber, nemlig tilegnelse af en større virkelighed, der bliver personligt forpligtende ved at gøre én selv til part i sagen. Dannelse er med andre ord et samspil mellem indre og ydre, mellem det subjektive og det almene, mellem det, man selv skaber, det, man skaber i fællesskab med de andre, og det, man får givet udefra. Men det betyder videre, at dannelse indebærer evne og vilje til at lytte til andre og at sameksistere med andre, være parthaver i et samfund.



# Rønshovedgruppen

Identiteten er altså ikke noget, man udelukkende selv danner eller overhovedet selv kan danne, men noget, som dannes i samvær og dialog med de andre og det andet. I form af forældre, søskende, uddannelsessystem, omgangskreds, arbejde, samfundssystem, kultur, religion. Selvdannelse i absolut forstand er således en meningsløshed; der er og skal være tale om et samspil med noget andet: dannelse og identitet er ikke noget, man selv kan forskafe sig, men noget, der kun kan opnås ved, at jeget spiller sig eller bliver spillet ud i det andet, og får sig selv tilbage i en ny form. En dialektisk proces, som ideelt set ikke kan eller skal afsluttes – man er aldrig færdigdannet, men i en stadig udveksling med det andet på vej mod sig selv.

Men det betyder tillige, at dannelsesprocessen er et udtryk for en erkendelse af, at alting hænger sammen, at alle delene for det ret indstillede, dannede blik udgør en helhed, og at erkendelsen af dette forhold er en del af en identitetsdannelse, der sker gennem samkvemmet med de andre og det andet. At blive dannet er at forstå sig selv – men vel at mærke også som en del af det hele. At forstå de andre og det andet i dets relation til mig og alt det andet værende. Dannelse kan dermed også bestemmes som evne og vilje til værdsættelse og anerkendelse af den anden, de andre og det andet. Og dermed som ansvarsfølelse for såvel sig selv som for relationen til fællesskabet og for fællesskabet som sådant. Dannelse er i lige grad til gavn for det fælles og den enkelte, fordi dén, der ikke kun kender eller søger sit eget, får et rigere liv. Dannelse er således det sted, hvor den enkeltes og de manges interesser er sammenfaldende.

Heri ligger så også, at en meget væsentlig del af dannelse er evnen og viljen til at leve sig ind i, forstå og forholde sig til et andet menneskes oplevelsesunivers, således som det tager sig ud fra vedkommendes perspektiv. Og at dette igen hænger uløseligt sammen med at have et kendskab til sig selv, sin situation, sine behov og følelser, sin kapacitet. For kun ved selv at have og være bevidst om en identitet, kan man anerkende og forholde sig til andre identiteter. Dannelse drejer sig på denne måde ikke mindst om formningen af identiteten og dermed også af empatien i forhold til de andre. Først ved at være et selv og sig selv kan man være noget for de andre. Dannelse af identitet forudsætter således en udveksling mellem individualisering og socialisering. Sig selv bliver man aldrig for sig selv eller kun gennem de andre, sig selv bliver man takket være mellemværender mellem det sociale og det individuelle. Man kunne derfor sige, at hvad dannelse angår, er inter-subjektiviteten sandheden: i mødet mellem samtalepartnere sker dannelsen. Nemlig i og med evnen til at kunne samtale, leve sig ind i andres verdener, hinandens synsvinkler, sætte sig i den andens sted.

I alt dette ligger også en påstand om, at dannelse er en uafsluttelig, tidslig proces. Dannelse er en forandring i et forløb over tid. Men dannelse forudsætter samtidig, at processen rummer en form for kontinuitet, altså en vis sammenhæng i et forløb over tid. Man kunne sige det på en anden måde, nemlig at dannelse er et fænomen, som bliver til noget sammenhængende i kraft af en historisk proces. Mennesket er et historisk væsen, der er indlejret i tid, og som forstår sig selv gennem historien og de fortalte historier. Dannelse er at forstå sig selv i historisk kontekst, indfældet i tiden og traditionen. Og alene deri det fatale ved modernitetens og størsteparten af moderne pædagogiks anskuelse af historie som noget unyttigt og traditionen som en dødvægt, eftersom det her kun drejer sig om at se fremad og/eller gribe nuet. Hermed fornægtes selve menneskets historicitet, og følgerne har været og er fortfarande fatale.

Lad mig give et konkret eksempel, erfaret i mit eget litteraturhistoriske arbejde. Martin A. Hansens novelle "Midsommerfesten" (1946) begynder på denne måde: "Sommer var det. Hen mod Middag. Paa en asfalteret Hovedvej. Dækkene summede under Cyklen, en ung Mand kom kørende, Georg hed han – maaske.[']". Når jeg underviser i eller holder foredrag om denne tekst, spørger jeg altid forsamlingen, om man genkender det citat, som gemmer sig heri. På universitetshold har jeg én gang oplevet, at en studerende vidste det. Til sogneaftener, hvor de fremmødte sandt at sige langt overvejende er ældre end mig selv, véd hver gang en stor del af de tilstedeværende det. Det drejer sig jo om en udfordrende hentydning til den tekst, man betragter som naturalismens indtog i dansk litteratur, J.P. Jacobsens novelle "Mogens" (1872). Hvis man er tilstrækkeligt alment og litterært dannet til at genkende henvisningen, er man lige fra begyndelsen sporet ind på, hvad det er, Hansen sigter imod med sin novelle: nemlig et opgør med naturalismen som livssyn og litterær retning, og da er man langt bedre klædt på til at påskønne tekstens store litterære kvalitet, fordi man kan godte sig over den subtile dybde i at afvige så eftertrykkeligt fra naturalismen, at forfatteren ikke véd, hvad hans hovedperson hedder. Og man er dermed straks sporet ind på baggrunden for det mulige navn, Georg, som en hentydning til naturalismens danske bagmand, Georg Brandes.

Det tankevækkende og foruroligende er, at ældre mennesker besidder en langt højere grad af litterær og almen dannelse end de unge universitetsstuderende, som ellers formelt i de fleste tilfælde er uddannet



# Rønshovedgruppen

langt højere. Hvad er det, de unge mister ved ikke at fange tekstens dybde? Altså udover ikke at kunne fortolke, forstå og værdsætte et stykke litteratur af denne beskaffenhed, hvad der jo er slemt nok. Ja, de mister sansen for det multidimensionelle i kunsten og tilværelsen, altså at noget eksisterer og kommunikerer på flere niveauer samtidig. Samtalen med kunsten og tilværelsen bliver på dén måde ulig fattigere. Men man mister også sansen for historien og traditionen, alle dens lærerige spor, uden hvilke man er såvel uvidende som erfaringsblank: man lærer ikke noget af alle de forudgående problematikker og diskussioner, som man ikke kender og derfor ubevidst repeterer fra et nulpunkt hver gang. Og dermed mister man simpelthen sansen for, at andre kan lære én noget, man mister viden om, at man ikke er den første eller er alene, man mister efterhånden evnen til at anerkende den anden som noget betydningsfuldt og som en samtalepartner, og til sidst mister man evnen til at sætte sig i den andens og det andets sted. Alt andet end én selv og, hvis det går højt, éns umiddelbare omgivelse og samtid bliver noget fremmed.

Modsat er dannelse netop et kendskab til historien og traditionen, samt sansen for, at andre kan lære én noget og for tilværelsens mange dimensioner. Dannelse må forene historisk bevidsthed med lidenskabeligt engagement i nutiden. Dannelse er evnen til at kunne sætte sig i andres sted og til at samtale med andre. Dannelse er med andre ord en udvidet referenceramme, en udviklet sans for såvel sammenhænge som forskelle, og en overskridelse af jeget og nuet. For uden dannelse projicerer man sin egen bevidsthed ud på det andet og nivellerer alt. Modsætningen til dannelse er således egocentrisme, relativisme og nihilisme.

Det er indlysende, at dannelse er udvidelse, af åndelig kapacitet, viden og sociale færdigheder – men det er også vigtigt at erkende, at dannelse samtidig er en begrænsning eller indskrænkning, nemlig af den selvskhed, som er udannet alene derved, at man har vanskeligere ved at fungere i og at anerkende den sociale sammenhæng, man indgår i, og de andre mennesker, man må og skal interagere med. Dannelse er med andre ord ikke lig med viden – selv om den ikke er tilstedeværende uden viden – men heller ikke uden videre lig med selvudfoldelse. Langt snarere end som leksikalsk omfattende viden må dannelse bestemmes som den harmoniske udfoldelse af de individuelle anlæg i retning af det hele menneske – og samtidig hermed en begrænsning og selv begrænsning af det individualistiske i henseende til at indgå i det fælles. Altså et dialektisk forhold mellem udvidelse og begrænsning. Hvorfor dannelse er noget, som ikke udelukkende kan opnås gennem opdragelse og uddannelse, selv om dette ikke kan undværes, men noget, som tillige fordrer selvvirksomhed, en erkendelsesmæssig indsats af det enkelte menneske. Dannelse er at blive selvstændig nok til at kunne indgå i det fælles. At blive dannet til inter-subjektivitet uden at sætte sin personlighed over styr, men tværtimod at få denne styrket i interaktionen.

Men herved er jeg i en vis forstand gået en længere vej for at komme tilbage til begyndelsepunktet, idet denne bestemmelse af, hvad dannelse er, langt hen harmonerer med synspunktet i 1800-tallets dannelsestænkning. Sådan som det ikke mindst kom til udtryk i dannelsesromanen, hvor det individuelle og det almene gennem en dannelsesproces skal bringes til harmoni, idet dannelse angår den bedst mulige udfoldelse af individets evner i fællesskabet.

Også et andet karakteristisk træk i dannelsesromanen er stadigvæk en uundværlig del af forståelsen af, hvad dannelse er. Dannelsen kan nemlig ikke lykkes uden evne og vilje til overvindelse af modstand og vanskeligheder. Ja, man kunne ligefrem sige, at i en dannelsesroman opstår dannelse som et dialektisk resultat af mødet mellem modsætninger. På denne måde er dannelse den stadige afprøvning af individet stillet over for udfordringer, og dannelse er således forstået en erfaringsproces, hvor erfaringen ikke blot er indsigt og viden, men også krise og skuffelse. Det negative er med andre ord ikke bare vigtigt, men uundværligt. Ligesom modstanden og modsigelsen fra læremesteren ér det, altså fra den anden person, der véd mere, end man selv gør. Et element i dannelse er anerkendelsen af de andre og det andet som éns læremestre, at forstå sig selv som en del af relationer, at man sættes og udvikles af andet end sig selv.

Men er det ikke præcis den modstand, der danner individet til at finde sig selv i det andet, som mangler i det moderne dannelsesbegreb, der isoleret fra historiens og traditionens sammenhæng enten opfatter barnet som det naturligt gode, har ungdommens udfoldelser som udtalt eller underforstået ideal, taler negativt om at være erfaringsramt, og/eller går ud fra, at mennesket egentlig véd det hele, blot enhver modstand fjernes? Og som samtidig repræsenterer det synspunkt, at alle mennesker er ens, eller at det i det mindste drejer sig om at arbejde hen imod, at de bliver det – hvorfor ingen på nogen afgørende eller autoritativ vis må være læremestre for hinanden. Og hvoraf følger, at dannelse først og fremmest består i at forholde sig kritisk til institutioner og traditioner – i hvilken proces de formelle færdigheder underprioriteres og efterhånden minimeres.

Man hører ofte, at mangel på dannelse efterlader et hul, og det er sandt nok. Det er imidlertid meget vigtigt at gøre sig klart, at dette hul ikke forbliver et tomrum, men fyldes af noget andet. I stedet for



# Rønshovedgruppen

dannelsesstænkningens ideal om samspillet mellem den enkelte og det fælles indfinder sig en jegcentrering af en særlig pragmatisk beskaffenhed. Det på overfladen tilpasningsdygtige individ, der i bestandigt nye, skiftende sammenhænge søger at få mest muligt ud af enhver situation. Hvorfor dannelsesbegrebet udskiftes med kompetence-begrebet: befriet fra ballasten af historisk viden, fælles idealer og anerkendelsen af det andet og de andre gælder det om at være maximalt pragmatisk-kompetent i enhver situation, utyngtet af erfaring og tradition, for at kunne agere så gnidningsløst effektivt som muligt. Livet ses som en række opgaver, det kræver redskaber at løse, og menneskelig stræben er reduceret til kompetencen til at løse specifikke opgaver på en måde, som bringer en selv den størst mulige gevinst. I kompetence-idealet er der ikke som i dannelsesidealet noget normativt, altså en hævde af det gyldige i forhold til det ikke-gyldige, men kun noget deskriptivt: øjeblikkelige, subjektive og relative værdier.

At redegøre detaljeret for årsagerne til dette skift fra dannelse til selvisk kompetence er der slet ikke mulighed for her og nu. Det er en omfattende og kompliceret problematik, og når jeg i det følgende sammenfatter årsagen til 68-generationens kulturradikale og marxistiske ideologi og livssyn, er det en grov forenkling, alene af den grund, at sagen har langt dybere historiske rødder. Men i en dansk sammenhæng kan alligevel 68 med en vis ret fungere som en kortfattet betegnelse for det sted, hvor dannelsen endegyldigt blev skudt i sænk som ideal.

Hvis man nemlig hævder, som jeg her har gjort det, at dannelse er såvel proces som resultat, så lagde ideologien og pædagogikken fra og med 68 al vægten på processen, og ingen på resultatet. Forstået således, at viden og velopdragen optræden nedprioriteredes til fordel for oplæring af det kritiske individ: kritisk med hensyn til det lærte, resultatet, men tillige kritisk i henseende til selve dette at lære, som ikke burde eller kunne være noget, der meddeles fra en kyndig til en mindre kyndig, men skulle være en rent diskuterende proces. Dette synspunkt bygger udtalt eller ubevidst på den holdning, at alle mennesker er eller skal være fuldstændig ligestillede i forudsætninger, evner og omstændigheder – hvilket turde være det 20. århundredes måske største masseideologiske narresut.

Ligesom man kun effektivt kan forholde sig kritisk til traditionen, når man kender den, kan man kun forholde sig kritisk til resultatet af viden, når man i et stort omfang selv har opnået viden. Der er intet frigørende eller reelt kritisk potentiale i at være uvidende. Det er en illusion, at alle fra begyndelsen er lige rustede og er ens i henseende til mulighederne for at forholde sig kritisk. Ved at nedprioritere vidensmængden har 68-ideologien reelt undermineret muligheden for at være kritisk, for hvordan være kritisk i forhold til noget, man hverken kender eller forstår? Kritisk indstilling *kan* være et resultat af oplysthed, men går bevægelsen den modsatte vej, altså har kritik som udgangspunkt, bliver det sandsynlige resultat uvidenhed, mangel på evne til reel kritisk stillingtagen, uunderbyggede subjektive og relativistiske meningsudladninger, et overvurderet selvbillede, og en mistænksomhed eller endog fjendtlighed over for andre og andet. 68-ideologien har paradoksalt nok frembragt et uhørt selvisk befolkningssegment, fokuseret på opfyldelsen af egne behov og med en udtalt mangel på social samvittighed og til en vis grad social evne. Og er fræsende egoisme ikke den mest udtalte modsætning til dannelse?

I post68-pædagogikken skal barnet tage ansvaret for egen læring. Men problemet er jo, at mennesket bliver til efterhånden, og ikke foreligger på forhånd eller fra begyndelsen. Den voksende fortrolighed med kulturen er nødvendig og sker gradvist under indtryk af undervisning og vejledning. Identitet er ikke noget, man blot skal bevidstgøres om, sådan at man selv kan forme sin skæbne. Det væsentlige er at lære det indhold at kende, hvori man kan få sin identitet. Hvortil kommer, at nutiden altid er betinget af historien og traditionen, hvad enten man er bevidst om det eller ej. Er man ikke bevidst om det, sætter betingetheden sig alligevel igennem, men da uden mulighed for at man kan lære af forudsætningerne, gentagelserne, erfaringen. Og uden mulighed for at man kan se sig selv som en del af en sammenhæng og et fællesskab.

Bag Nietzsche, livsfilosofien, kulturradikalismen og megen moderne pædagogik ligger vildmandshurraet: at dannelse er hæmning af det naturlige, oprindelige, umiddelbare og spontane. Men dette ideal om det naturlige og uhæmmede menneske er en fiktion som noget socialt integrerbart i en moderne refleksiv virkelighed, og har på det ideologiske, pædagogiske og psykologiske plan gjort ubodelig skade. Naturen kan begribeligvis ikke tillægges dydighed, for dyd forudsætter ikke bare, at man er dydig i sin adfærd, men også at man har kendskab til det, som ikke er dydigt, altså at man kan reflektere over dyd og træffe sine valg.

Paradoksalt nok har 68-ideologiens og -pædagogikkens selvbedrag om alles enshed suspenderet grundlaget for den dialog, samme pædagogik så lidenskabeligt plæderer for. Samtalende sandhedssøgen kræver jo vidensmæssige forudsætninger, som kan kaldes dannelse, og som fordrer erkendelsen af, at nogen véd mere end andre, at noget er mere værdifuldt end andet, at ingen er dannet fra fødsel eller af natur, og at





# Rønshovedgruppen

en dannelsesproces under vejledning af en kyndigere person ikke blot er noget ønskeligt, men en nødvendighed. Men ét er at gøre denne i vort nuværende samfund så kontroversielle erkendelse, det er kun problemets første led. Det næste led er, at nivelleringen har stået på så længe, at vort uddannelsessystem, lige fra folkeskole til universitet, har oplevet et gigantisk kvalitetsfald. 68'erne afskaffede dannelsen som gammelmodigt og forældet snobberi, småborgerlighed og ligegyldig viden. Og nu er skaden sket, ikke mindst i uddannelsessystemet, hvor de udannede 68'ere i mere end 40 år har anti-uddannet elever og studerende. Og problemet er paradoksalt nok ikke blevet mindre af, at 68-regimet i hvert fald på universiteterne er ved at blive afløst, for modstemmen har langt hen været bundet op på en ligeså åndløs og anti-dannende erhvervstankegang, der bedømmer alting ud fra økonomi og kvantitet frem for kvalitet.

Vel at mærke har kvalitetsfaldet ikke kun fundet sted i indholdet af undervisningen, men sandelig også blandt underviserne, hvis almene dannelse og hyppigt også faglige viden i mange tilfælde befinder sig på et for lavt niveau. Nogle gange stolt båret frem som et angiveligt positivt resultat af et ideologisk standpunkt, men for det meste uden nogen anelse om, hvad og hvor meget der er tabt. Det værste ved uvidenhed er jo egentlig, at den ikke véd, hvad den ikke véd, og derfor ikke savner eller opsøger det. Eller formuleret anderledes: hovedproblemet er ikke, som en 68-afrettet offentlighed tror, at eliten og eksperterne på en problematisk måde fører sig frem i forhold til resten af befolkningen, men at der dårligt nok længere findes nogen elite eller nogen eksperter, der kan uddanne, vejlede og danne. Og især ikke, hvis man med elite og eksperter ikke blot mener særligt veluddannede mennesker, men mener den åndfuldhed, uden hvilken elitebegrebet blot bliver et udtryk for det nyrige i åndelig og dannelsesmæssig forstand.

I det 20. århundredes danske politisk-kulturelle projekt, velfærdstænkningen, fandtes en dobbelt bestræbelse: social udjævning og folkeoplysning/almendannelse. En nøgtern konstatering her i begyndelsen af det 21. århundrede er, at den førstnævnte bestræbelse lykkedes i ret stort omfang, medens den sidstnævnte i ret stort omfang slog fejl. Det angivelige uddannelsesløft i Danmark er i de seneste 30-40 år ikke mindst realiseret ved udvanding og devaluering af indhold og karakterer. I 1978 var jeg en del af den sidste årgang, der havde mulighed for at tage en realeksamen. Det er til dato uden sammenligning mit livs sværeste eksamen: de faglige krav var højere og det almindelige sigte klarere. Det er min ærlige vurdering, at mange universitetsstuderende, som i dag får gode karakterer, ville have vanskeligt ved at bestå en realeksamen dengang. Og vel at mærke: problemet er ikke de studerende, der oftest helt af sig selv eller stimuleret af blot et minimum af krav er ivrige efter at vide mere, men et uddannelsessystem, som har givet dem stene for brød.

En geninsisteren på dannelsen står dermed over for den kæmpemæssige udfordring, at man opfordrer mindst et par akademiske og ideologiske generationer til at indrømme deres systems og tankegangs forlis. Og hvem tør råbe til et helt lands uddannelsessystem og ideologi: kejseren har intet tøj på. Men måske kunne der ligge et håb i en selvregulerende faktor: når kvalitetsreduktionen rammer én selv, kommer man på bedre tanker. Jeg kunne på egen krop i 1980'erne konstatere, at kombinationen af det faglige fald og den utidige lighedsforestilling havde den konsekvens på landets sygehuse, at man skulle være i besiddelse af et jernhelbred og en stærk psyke for ikke at blive kørt aldeles i sæk dér. Helt så galt står det ikke længere til, der er faktisk sket et løft af den faglige standard, og den erkendelse har langsomt bredt sig, at lægen kan eller burde kunne noget, som sygeplejerskerne ikke kan – og omvendt. Altså en mere udbredt forståelse og respekt for, at andre kan noget, man ikke selv kan. Og at ingen evner og kompetencer kan undværes i det fælles forehavende.

De fleste har erkendt behovet for at gå til en elektriker, når der er noget galt med installationerne. Måske en dag en tilsvarende erkendelse vil brede sig i henseende til uddannelse og dannelse: en anerkendelse af forskel og kvalitet i kompetencer. Men det forudsætter sandsynligvis modet til at genindføre et mere differentieret uddannelsessystem, hvor ikke alle med vold og magt skal det samme, men hvor alle fordeles efter evne og lyst – men bestemt ikke på baggrund af økonomi eller social status. Idealet bør ikke være, at alle uddannes lige, men at alle uddannes så meget, som evner og lyst tillader.

Et af de virkelig opmuntrende tiltag i de senere år har været den litterære undervisningskanon. Altså listen over de 15 danske forfattere, som enhver dansk skole- og gymnasieelev skal læse mindst én tekst af. Her kom omsider muligheden for at få givet de studerende en opfattelse af tingenes ikke mindst historiske og kronologiske sammenhæng: hvordan noget altid udvikler sig på baggrund af noget andet – hvilket turde være et komplet uundværligt element i dannelse. Hvortil kommer, at de unge dermed nødvendigvis vil stifte bekendtskab med kvalitetslitteratur, nemlig som et resultat af, hvad et fagkyndigt udvalg har udpeget. Og endelig minimeres dermed problemet med de kanoner, som i forvejen fandtes, nemlig dem, som tidsånden, en ideologisk gruppe eller en enkelt lærers forgodtbefindende dikterede. Kanon er der jo altid alle



# Rønshovedgruppen

vegne – fordelene ved undervisningskanonen er, at den er fælles, at den er åbenlys, og at den derfor er mulig at diskutere, hvad de skjulte kanoner netop ikke er.

Men hvad sker så? Som resultat af, at det er vanskeligt at kontrollere, om der nu også bliver undervist i de kanoniserede forfattere, undlader en ret stor del af lærerne at undervise i dem. Fordi man føler, det er en tilbagevendende til den sorte skole, og fordi man ser det som en mistillid til lærerens evne til selv at tilrettelægge undervisningen. Og, vil jeg for egen regning tilføje, fordi størstedelen af danske folkeskole- og gymnasielærere ikke selv er blevet undervist i disse forfattere og derfor enten ikke magter eller er bange for opgaven. Hvad er da reaktionen fra politikere og medier? Insisteres der på, at lærerne skal følge loven? Nej da, man slår forskrækket op i banen, og begynder at tale om, at kanonerne ikke skal være obligatoriske, men kun vejledende.

I *Kristeligt Dagblad* var der for nylig en sigende leder, "Kanoner, der skød med løst krudt". Den fremstiller ganske vist præcist problemet, og tør – hvad der er noget af en sjældenhed – slå fast, at en meget stor del af det skyldes, at årtiers pædagogik og kultur har set stort på historisk kronologi og fundamental viden om kultur og tradition. Et tab, der selvsagt også præger de lærere, som er uddannet inden for de sidste 20-30 år. Men så slutter lederen med følgende konklusion: "Tvang er ikke vejen frem". Hvormed også den leder lider af den moderne danske syge, at ingen må vide mere end andre, og at ingen derfor kan eller må fortælle andre, hvad de skal. At ordre og krav er noget fuldstændig utænkeligt. Og dermed er et reelt fremskridt endnu engang umuliggjort, for hvis ingen sagkyndige fastsætter, hvad det væsentligste er, vil det altid blive en politisk ideologi eller den laveste fællesnævner, som får det sidste ord.

Der ligger i og bag dette her en forfærdelig misforståelse af, hvad demokrati er – som om demokrati skulle betyde, at vi alle er og skal være ens, og at ingen på baggrund af deres fagmæssige, uddannelsesmæssige, menneskelige eller dannelsesmæssige overskud har lov, ja, pligt til at vejlede og fastsætte for andre. I Danmark er realiteten, at det regnes for utidigt og udannet at føre sig frem, idet demokratibegrebet er maltrakteret til ukendelighed som nivellering, forskelsløshed og laveste fællesnævner. Men demokrati er jo noget ganske andet. Forfatteren Anders Bodelsen udtrykte i en artikel fra 1959 følgende: "Man kunne hævde, at velfærdsstatens mål netop er, at give menneskene *ens* forudsætninger for at blive forskellige". På samme vis kunne man sige, at demokrati ikke mindst er den lige ret til at være forskellige.

Det er situationen og hovedproblemet for ethvert forsøg på at argumentere for såvel en højnelse af uddannelsesniveaet som et genoptaget fokus på almen dannelse: at man først skal bryde en mur ned, som er bygget op af en forestilling om enshed, der tager sig ud som demokrati, men i praksis fungerer som en behård jantelov: du skal ikke tro, du er noget – og i hvert fald ikke mere end vi andre! Man har i denne jantelovs navn afskaffet forskelle, pejlemærker og autoriteter, og de værste skældsord i dette land er derfor betegnelser som nørd, selvfed og snobbet. Men det paradoksale er immervæk, at ingen eller meget få kan holde til eller bryder sig om at befinde sig i et tomrum, og derfor søger man guides til alt mellem himmel og jord. Imidlertid må disse ikke alt for synligt udfærdiges af de hadede eksperter eller benævnes dannelse, for så er illusionen om enshed ophævet til fordel for de utilladelige forskelle, hvor nogen véd mere end andre. Heri den gordiske knude.

Men en geninsisteren på dannelse har endnu et problem. Nemlig den naturvidenskabelige erkendelse af, at et absolut objektivitetsbegreb ikke er muligt, idet man altid påvirker det, man beskæftiger sig med. Således erfares i kvantemekanikken, at det apparatur, som er nødvendigt for iagttagelse af visse af et fænomens bestemmelser, samtidig udelukker iagttagelse af andre bestemmelser, der vel at mærke hører med til en udtømmende beskrivelse af fænomenet. Altså undermineres objektivitetsbegrebet af selve iagttagelsessituationen: enhver opfattelse og ethvert resultat bærer et præg af vilkårlighed og subjektivitet. Og iagttagelser og fremstillinger er således subjektive valg blandt flere andre mulige, og er af denne grund tillige tolkninger.

En del af moderne dannelse må være at tage udfordringen fra denne naturvidenskabelige erkendelse alvorligt. At verden ikke kan overskues fra et punkt, men nødvendigvis fremtræder forskelligt alt efter synsvinkel og situation. Til nutidig dannelse må endvidere høre historisk bevidsthed om, at alle værdier har historiske forudsætninger. Universelle og absolut gyldige værdier er udtryk for metafysik og/eller religiøs tro, og uden for åbenbarede sandheder er alting historisk erfaring i foreløbighed og synsvinkelbegrænsning.

Men er jeg nu, i modsætning til tidligere i foredraget, i gang med at argumentere for relativisme og dermed reelt umuliggøre dannelse? Nej, ingenlunde, men jeg er i færd med at argumentere for, at moderne dannelse ikke uden videre og forlods kan påberåbe sig autoritativ eller objektiv status, men må gå en nødvendig, dialektisk omvej. Som tidligere nævnt inkluderer dannelse at kunne sætte sig i det andet



# Rønshovedgruppen

menneskes sted, altså at kunne forstå verden, sådan som den ser ud for de andre – men vel at mærke uden dermed at forkaste sit eget perspektiv eller sin egen verdensforståelse. En fælles sandhed må derfor dannes af møderne mellem synsvinkler, som et resultat af drøftelse af og valg mellem de mulige sandheder. En sådan dannelse er nok perspektivistisk, men ikke relativistisk, idet den baserer diskussionerne på, at der faktisk findes en rigtig udsigelse eller teori, men at det samtidig er usikkert, om man kender den eller er nået frem til den.

Til grund for perspektivisme ligger, at ingen erkendelse er uden forudsætninger, og at man kun delvis er bekendt med disse. Med andre ord kan man ikke vide, om eens verdensforståelse er korrekt. Af dette udgangspunkt kan man drage to konsekvenser. Moderniteten har langt hen draget konsekvensen relativisme: når man aldrig kan være sikker på, at man har ret, kan man slet ikke have ret – hvilket er en fejlslutning, som besynderligvis ofte forveksles med tolerance. Men det er jo netop intolerant forlods at frakende andres opfattelse enhver mulig objektiv gyldighed. Den anden og langt rimeligere konsekvens er, at når man aldrig kan vide, om man har ret, kan og må man bestræbe sig på at undersøge erkendelsens præmisser og kritisk afprøve teorierne, og netop derfor er det nødvendigt og velmotiveret at argumentere for, at noget er bedre og mere værdifuldt end andet. At en humant begrundet sandhed ikke nødvendigvis er eviggyldig, behøver ikke at have som konsekvens, at den ikke fremsættes og diskuteres, tværtimod, idet dette er selve meningen med humane sandheder.

At alt herved er relativt, bør således kun animere til lidenskabeligt at overveje muligheder og argumentere for løsninger. På den måde fastholdes sandhedsbegrebet, samtidig med at også dialogen, inter-subjektiviteten, og dermed de andres subjektivitet, fastholdes. Den dialektiske vej fremad må således gå gennem en åben erkendelse af det subjektive præg, og dermed af dialogens nødvendighed, før provisoriske idealer besluttet i fællesskab. I løbet af hvilken proces alle efter viden og evne er forpligtede på at påpege og gøre brug af forskellenes eksistens og værdi: intet menneske véd alt eller har hele sandheden, men nogle mennesker véd mere om noget end andre.

Et nutidigt dannelsesbegreb kan næppe til en begyndelse grunde sig på en normativ autoritet. En mere farbar strategi må være den inter-subjektive dialog, som bygger på, at det individuelle og det sociale/fælles ikke er modsætninger, men hinandens forudsætninger. Den provisoriske, men ikke-relativistiske dannelse inkluderer at kunne forstå verden, sådan som den ser ud for de andre, uden at man dermed forkaster sin egen verdensforståelse: altså den gensidige anerkendelse, vel at mærke også af den faktiske forskellighed.

Den dialogiske, inter-subjektive eftersøgning af sandhed er en metode, som tilstår vanskeligheden ved herved at hævde det absolutte og eviggyldige, men uden at opgive eftersøgningen, hvis provisoriske resultater fremkommer ved fælles drøftelse. Problemet med metoden er blot, at den kræver en vis lighed i forudsætninger, uden hvilke dialogen er illusorisk, og hurtigt udarter til belærende enetale eller fælles famlen rundt på et ringere niveau.

Derfor må, især i en indledende fase, en dannelse, som betjener sig af den dialogiske metode, finde sted i og udgå fra en mindre gruppe af mennesker, der i så vidt et omfang deler forudsætninger, at en fælles, dialogisk bestræbelse giver mening. Afslutningsvis vil jeg gerne give et konkret, historisk eksempel på realiseringen af en sådan bestræbelse. I artiklen "Sæt Plove i Jorden" fra oktober 1945, formulerer forfatteren Martin A. Hansen de to kraftfelter, som modstandskampen gav indsigt i: "Det første var den enkeltes Valg. Naar det var afgjort, mødte han det andet Kraftfelt, Sammenholdet, Fællesskabet, dette rige Sted, hvor intet var umuligt, hvor Evner smittede [...]. Selv om det længe, alt for længe, skal vente med virkelig at udmønte Værdierne, vil der blive begyndt. Atter af enkelte. Det bliver enkelte, som tager det Hverv paa sig at lære de andre, hvad de egentlig ejer. Og saa maa man haabe paa det fælles."

Med andre ord skabte frihedskampen folkebevægelser, bygget ikke på masseideologiske forførelser, men på hiine enkelte, der efter egen politisk, eksistentiel eller religiøs tilskyndelse fandt sammen med ligesindede i fællesskaber, hvor man gensidigt inspireredes, og hvor man erfarede, at hvis hver enkelt møder frem med sin eksistens, beriges ikke bare fællesmængden, men tillige den enkelte eksistens af de andre. Derfor lød Martin A. Hansens opfordring, at modstandsbevægelsens påbegyndte kamp skulle fortsættes, nu med viden og kultur som mål, og på baggrund af den erfaring, at de mange enkelte kunne indgå i et fællesskab. En videreførelse af frihedskampen som første skridt på vejen mod skabelsen af et nyt samfund, konkret udmøntet som et arbejde for oplysning og undervisning, en kvalitativ kulturel opbygning og fornyelse baseret på, at de enkelte med deres jeg-overskridende erfaringer fra besættelsestiden ville finde sammen. Altså et dannelsesprojekt, fra den enkelte over de få til de mange.

Et par år efter blev Martin A. Hansen knyttet til den kreds af forfattere, som var i gang med at forberede det første nummer af *Heretica*. Og man må se Hansens engagement i dette tidsskrift som endnu en



# Rønshovedgruppen

kanal for idealet om et fællesskab dannet af mange hiine enkelte, nu som et kunstnerisk og livsanskuelsesmæssigt arbejde i efterkrigssamfundet. Håbet var, at modernitetens individualisme, fragmentering og alt det partikulære atter ville kunne samles til at være lig med det fælles, at de mange "hine enkelte" ville handle i overensstemmelse med det hele. Idealsituationen i dette forestillingsmønster er, at hvert enkelt menneske i fuld personlig ansvarlighed vælger for sig, og dog er indlejret i og føler sig som en del af et fællesskab. Med andre ord fællesskabet dannet af de enkelte personligheder, et kollektivt udtryk, der dog ikke udsletter selvstændigheden.

Derfor skitserede Martin A. Hansen i et brev af 5. august 1946 til sin ven fra modstandsbevægelsen, Aksel Heltoft, sin forhåbning om en ny slags munkeorden, som skulle føre en åndens guerillakrig mod den moderne civilisations refleksionssyge – rent praktisk realiseret ved at Hansen og en gruppe af unge skulle starte et tidsskrift, hvori denne kamp kunne føres: "Jeg har ligget til Sengs og fablet om adskilligt, f. Eks. om en Slags Nutidens 'Tiggermunkeorden', et aktivt Brødreskab ud over Grænserne, de konfessionsløse troende Brødres Orden, der allerede nu gjorde sig rede til den Aandens Guerillakrig og aandelige Partisanvirksomhed, der maaske en Dag bliver en Nødvendighed, om ikke Civilisationen skal stivne i noget, der er værre for Mennesket end Død. Nærmere Jorden [...] var jeg, da jeg laa og fablede om at starte et Tidsskrift, hvor jeg som Medarbejdere tænkte paa jer unge, som jeg kender,".

Gad vide, om ikke sådanne åndelige partisangrupper, dannet af hiine enkelte som små fællesskaber, er den gangbare mulighed for en genoptagelse af dannelsesbegrebet? Og er det ikke præcis sådan en partisangruppering, Rønshovedgruppen er? Et dialogisk fællesskab, som ikke nødvendigvis varer længe eller opnår revolutionerende resultater, men som virker ved den lidenskab, der er investeret i det, og som allerede ved dets eksistens er et vidne om åndens protest mod nivelleringen. En gruppering, der er en højnelse af dannelsen blot ved at være til – og ved at insistere på at diskutere modigt og have gode argumenter.

## Kort litteraturliste

- Andersen, Anders Thyrring: *Polspænding. Forførelse og dialog hos Martin A. Hansen*, Kbh. 2011.
- Andersen, Anders Thyrring: "Det dialogisk-religiøse velfærdsprincip hos Harald Høffding, Ole Sarvig, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Svend Åge Madsen", Syddansk Universitets hjemmeside, 'Aktuel forskning', november 2011.
- Andersen, Anders Thyrring: "Kristendom er nu. Om Martin A. Hansen og Sven Havsteen-Mikkelsen", *Havsteen. Sven Havsteen-Mikkelsen*, red. Malene Linell Ipsen, Kerteminde 2012.
- Bodelsen, Anders: "Bliver vi ensrettet af velfærdsstaten?", *Mennesket i nutidens samfund*, red. Bent Pihl, Kbh. 1959.
- Garff, Joakim (red.): *At komme til sig selv. 15 portrætter af danske dannelsesstænkere*, Kbh. 2008.
- Hansen, Martin A.: "Sæt Plove i Jorden", *Folk og Frihed* nr. 39, 27.10.1945.
- Hansen, Martin A.: *Tornebusken*, Kbh. 1946.
- Hansen, Martin A.: *Kætterbreve. Martin A. Hansens korrespondance med kredsen omkring Heretica*, bd. 1-3, udg. Anders Thyrring Andersen, Kbh. 2004.
- hhh: "Kanoner, der skød med løst krudt", *Kristeligt Dagblad* 4.9.2012.
- Johansen, Martin Blok (red.): *Dannelse*, Aarhus 2002.