



University of Southern Denmark

**Én at bli' som**  
**dannelsesromaner i det 20. århundrede**  
Jensen, Kamilla

*Publication date:*  
2011

*Citation for published version (APA):*  
Jensen, K. (2011). Én at bli' som: dannelsesromaner i det 20. århundrede. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

**Terms of use**

This work is brought to you by the University of Southern Denmark through the SDU Research Portal. Unless otherwise specified it has been shared according to the terms for self-archiving. If no other license is stated, these terms apply:

- You may download this work for personal use only.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying this open access version

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details and we will investigate your claim. Please direct all enquiries to [puresupport@bib.sdu.dk](mailto:puresupport@bib.sdu.dk)

## Indholdsfortegnelse

<b>Indholdsfortegnelse</b>	<b>1</b>
<b>Forord</b>	<b>3</b>
<b>1. "Én at bli' som" - indledning</b>	<b>4</b>
<i>Opbygning og enkelte kommentarer</i>	5
<b>2. Beverly Hills</b>	<b>8</b>
<i>Tv-seriens familiestruktur</i>	9
<i>Teen soapen – en ikke uendelig historie</i>	11
<i>Hjem – ude – hjem og Beverly Hills 90210</i>	13
<i>Overgangsriter og familieformer</i>	17
Overgangsriter – fra konfirmationen til et besøg hos gynækologen	18
<i>En variation over temaet (kerne)familie</i>	21
<i>Fra Los Angeles til 'Capeside'</i>	24
<i>Moralprædiken og tømmermænd</i>	26
<b>3. Metodiske overvejelser</b>	<b>28</b>
<b>4. Fornuften – oplysningstiden</b>	<b>35</b>
<i>Fornuftens eksempel (John Locke)</i>	35
<i>"At danne et menneske eller et samfundsmedlem" (J.-J. Rousseau)</i>	37
<i>Fornuft, oplysning og dannelse (Immanuel Kant)</i>	42
<i>Fra oplysningstid til romantik</i>	47
<b>5. Følelserne – romantikken</b>	<b>49</b>
<i>Opgøret med den absolutte sandhed (Johann Gottfried Herder)</i>	49
<i>Et litterært sidespring (Johann Wolfgang von Goethe)</i>	54
Midlet	57
Målet	62
Wilhelm og Werther	64
Hvornår slutter dannelsen?	65
"Fornuften er grusom"	67

<b>6. En engelsk-amerikansk vinkel</b>	<b>71</b>
<i>Engelsk romantik og dannelse</i>	71
Dannelse på engelsk?	71
Charles Dickens – <i>Store Forventninger</i> og <i>Bleak House</i>	73
<i>Forsøg på en genredefinition</i>	77
<i>Dannelse set fra en pragmatisk vinkel (John Dewey)</i>	80
Erfaring og vækst	81
<b>7. Dannelsesromanens videre forløb</b>	<b>84</b>
<i>Abstrakt idealisme og lidt om Pelle Erobreren</i>	85
<i>Ungdommens dannelse efter 2. verdenskrig</i>	87
Opbrud i 1980'erne – pigerne på banen	90
<i>Silas – at blive voksen er at tage ansvar for andre</i>	93
<i>Harry Potter – drengen som ikke kunne slås ihjel</i>	97
Seriens opbygning	98
Traditionelt dannelsesstruktur i en magisk verden	99
<b>8. Opsummering og perspektivering</b>	<b>102</b>
<b>9. Litteraturliste</b>	<b>105</b>
<b>Resumé</b>	<b>109</b>
<i>Dansk resumé</i>	109
<i>English Summary</i>	111
<b>Bilag 1.</b>	<b>114</b>

## Forord

Dette speciale har været længe undervejs og jeg skylder en del mennesker tak for hjælp og støtte gennem processen. Disse mennesker er (i absolut uprioriteret rækkefølge):

Anna Vibeke Lindø – medvejleder på magister/kandidatstudiet og en uvurderlig sparringspartner gennem mange år

Anna og Marie – mine to søde unger, som har været både inspiration og til tider en distraktion – men interessen for *Harry Potter* kom med Anna på skødet ☺

Peter – for at give mig den ro, som skulle til for at nå i mål – og for at udholde mine frustrationer og distræte manerer

Slyngelstuen med alle beboere – uden kaffe i store mængder kan specialer ikke skrives!

*Synsvinklers* redaktion – med tak for mange hyggelige stunder

Samtlige undervisere på Dansk/nordisk i Odense – for altid at være villige til spændende diskussioner og hjælp til at finde litteratur

Syddansk Universitetsbibliotek – for hjælp med et utal af bøger og for at give mig et job, da jeg havde allermest brug for det

Min familie – som nu kan ånde lettet op – jeg er kommet i mål! Og tak for al støtte og børnepasning mm.

Af slynglerne har Sylle og Rylle en helt særlig plads – vi var ikke de første, men bliver de sidste – dinosaurerne takker af...

Sidst men ikke mindst

**Bo Hakon Jørgensen** – vejleder, samtalepartner, redaktør og meget andet. Jeg er stolt af at være en af Bos piger!

April 2011

Kamilla Jensen

## 1. "Én at bli' som" - indledning

Overskriften og specialets titel "Én at bli' som" er hentet fra Hobo Ekspressens nummer fra 1989 "Én at bli' som" – en dansk version af The Traveling Wilburys nummer "Handle With Care" (1988), og i sin helhed lyder omkvædets sidste linjer således: "Ev'rybody / got somebody / to lean on / og i drømme / er der altid / én at bli' som". Citatet indfanger på flere måder temaet for dette speciale; dels ved at "én at bli' som" peger på litteraturens (og især dannelsesromanernes) funktion som spejl og forbillede for læseren. De viser et eksempel til efterfølgelse, eller i forfaldsromanerne det modsatte. Men når jeg ser citatet i sin helhed med de sammenhængende linjer "og i drømme / er der altid / én at bli' som" peger det også mod den anden retning, jeg læser frem i dannelsesforestillingen, som især stammer fra Goethe, nemlig at det drejer sig om den personlige udvikling og om at finde sin egen plads i livet. På denne måde bliver "i drømme" et udtryk for den mangfoldighed, som også ses i tv-serier som *Beverly Hills 90210*, nemlig at det ikke er et ideal ens for alle, men et spørgsmål om at se sit eget potentiale og realisere det.

Udvikling, dannelse, individuationsproces – kært barn har mange navne og når ordet dannelsesroman får mange til at tænke på ældre værker som Goldschmidts *Hjemløs* og Goethes *Wilhelm Meister*, kan man spørge, om denne type litteratur overhovedet har en berettigelse i dag? Når mediebilledet præges af hurtige berømtheder i diverse talent- og realityshows på tv, og når regeringens initiativer på uddannelsesområdet på alle niveauer bærer præg af hurtigere, billigere, tidligere, synes den klassiske dannelsesforestilling fra litteraturen at være gammeldags og ikke længere relevant for ungdommen. Men dannelsesromanen som struktur og forestilling er ikke forsvundet ved overgangen til det 21. århundrede – den har blot iklædt sig nye gevandter. Den lever i bedste velgående i mediebilledet – i tv-mediet især ved de mangfoldige ungdomstv-serier og i børne- og ungdomslitteraturen, hvor mange serier er bygget op omkring hovedpersonens udvikling fra barn til voksen, fx i *Harry Potter*-bøgerne; og det bliver derfor interessant at

undersøge, dels hvordan den oprindelige dannelsesforestilling er opstået, og dels på hvilken måde den viser sig i nyere værker. I den sammenhæng har det ført mig frem til et to-leddet spørgsmål: 1. Hvad er idealet for dannelsen/udviklingen? Hvornår ender en roman lykkeligt og hvornår gør den ikke? Dette spørgsmål rækker for så vidt ud over litteraturens sider og ind i fortolkningerne, hvilket fx kan ses i diskussioner omkring *Lykke-Per*. Dette spørgsmål involverer også en diskussion af genrerne dannelsesroman og udviklingsroman. Og 2. Hvordan fremstilles dannelsesprocessen? Hvilke faktorer indvirker på personernes udvikling og dannelse – og hvad sker der, hvis disse faktorer udebliver?

Man kan spørge sig selv, hvorfor det er nødvendigt med en tour de force gennem engelsk, tysk og fransk dannelses-tænkning for at analysere ungdomslitteratur, og til det må mit svar blive, at jeg finder det vigtigt at have en fornemmelse af, hvilken oprindelse de forskellige dannelses-traditioner har, og hvilke litterære og filosofiske traditioner vores litteratur er forbundet til – et genrehistorisk perspektiv om man vil. Litteraturen i slutningen af det 20. århundrede op står ikke ud af det blå, men trækker i vidt omfang på tidligere tiders litteratur, hvilket også gælder for børne- og ungdomslitteratur, og i den forbindelse er det relevant at se på, hvorledes en genre som dannelsesromanen både bliver genbrugt og omformet, så indholdet (idealerne) passer til et mere moderne syn på udviklingsprocessen.

### **Opbygning og enkelte kommentarer**

Dette speciale er afslutningen på et længere studieforbånd om dannelses- og udviklingslitteratur og har til formål dels at opsummere baggrunden for dannelses-tænkning, hvilket ses i kapitlerne 4, 5 og 6, dels at fremhæve nogle analyser af dansk og udenlandsk litteratur (kap. 7) og nyere amerikanske tv-serier (kap. 2). Kapitel 2 har tidligere været udgivet selvstændigt i tidsskriftet *Synsvinkler*.

Specialet er skrevet ud fra en grundidé om, at litteraturen (og medierne i det hele taget/fiktionen) virker som et spejl for læseren/seeren på to måder; for det første ved at fremhæve visse karakteristika ved hovedpersonerne som særligt positive eller negative, og på den måde give et ideal for den samtidige læser til at efterstræbe, og for det andet ved at spejle samtidens forståelse af dannelse for

senere læsere – en art kulturhistorie. Fokus i denne afhandling er at redegøre for og diskutere, hvad jeg har vurderet som nogle af de vigtigste dannelses-tænkere, og samtidig referere dem til litteratur skrevet omkring deres levetidspunkter. Kapitel 4 omhandler således oplysningstiden med en fremhævelse af John Locke, Jean-Jacques Rousseau (med dennes roman *Emile eller Om Opdragelsen*) og Immanuel Kant, der samtidig markerer overgangen til romantikken. Kapitlet koncentrerer sig om de pædagogiske tanker i denne periode, hvor empiricismen er fremherskende ved fx John Lockes 'tabula rasa'-forestilling, hvor alle træk ved personlighed og udvikling kan tilskrives opdragelsen og erfaringen af reaktioner på ens handlinger. Overgangen til romantikken betyder ved Kants mellemkomst også en indsættelse af den personlige samvittighed og derved et øget fokus på en medfødt personlighed.

Kapitel 5 er centreret omkring den tyske romantik med de herrer Herder og Goethe, førstnævnte ved sin historiefilosofi, og sidstnævnte ved sin litterære produktion, først og fremmest naturligvis dannelsesromanen par excellence *Wilhelm Meister*, men også *Den unge Werthers lidelser* og *Valgslægtskaberne* – de to sidste værker uddyber forskellige temaer i *Wilhelm Meister*, som forholdet mellem følelser og fornuft, samfund og individ. Her må fremhæves fremstillingen af personlige anlæg som afgørende for ens livsvalg sammen med den ydre påvirkning, hvilket diskuteres i analysen af Abbedens rolle som pædagog i *Wilhelm Meister*. Læsningen af *Wilhelm Meister* har også dannet grundlag for den læsning af Pontoppidans *Lykke-Per*, som omtales i kapitel 8, og som findes i sin helhed i artiklen "Dannelsesroman eller udviklingsroman? En genrediskussion ud fra *Lykke-Per* og *Jørgen Stein*".<sup>1</sup>

I kapitel 6 rettes blikket mod den anglo-amerikanske tradition ved Charles Dickens som litterær forfatter og den amerikanske pædagog og filosof John Dewey, ligesom kapitlet også indeholder en afsluttende genrediskussion. Gennem hele specialet er der et gentagende spørgsmål til alle teksterne, både de fiktions-

---

<sup>1</sup> Artiklen findes sidst i specialet som bilag, da der gennem hele specialet vil blive refereret løbende til denne.

prægede og de mere filosofiske, nemlig et forsøg på at afkræve svar om "dannelsens 'hvordan' og 'til hvad'", ligesom jeg også må fremhæve det skel, som sker med Kant, nemlig at dannelsesforestillingen splittes i to – den almene og den personlige dannelse, hvor det er den sidste, som er fikspunktet for denne afhandling.

Kapitel 2 indeholder som indledning til specialet en eksemplarisk analyse af tv-serien *Beverly Hills 90210* set i forhold til tidligere dannelsesformer, og ud fra ovenstående grundlag om fiktionen som indeholdende idealer for 'læseren' viser jeg, hvilke idealer serien så fremhæver for seeren. I kapitel 7 vil jeg kæde specialets grundlæggende tanker om dannelses- og udviklingsromaner sammen med både nyere og ældre værker i dansk litteratur, især ungdomslitteraturen, og i den forbindelse har jeg også inddraget septologien om Harry Potter, da det er min opfattelse, at denne serieform har mange lighedstræk med dannelsesromanen. De to kapitler tegner samtidig også en linje fra 1800-tallet over starten af det 20. århundrede og frem til 1990'erne, hvorved det bliver tydeligt, at dannelsesforestillingen, her forstået som den personlige dannelses- og udviklingshistorie bestemt ikke kun hører tidligere tider til, men netop er et grundvilkår i vores forståelse af vores liv.



## 2. Beverly Hills<sup>2</sup>

For tidligere generationer er *Lykke-Per*, *Jørgen Stein*, *Niels Lyhne* og ikke mindst Goldschmidts *Hjemløs* kendte (om ikke altid læste) referencepunkter, når talen falder på den genre, som betegnes dannelsesroman, udviklingsroman og sågar forfaldsroman/afviklingsroman – alt efter hvornår de er skrevet. For generation X og Y er disse romanfigurer skiftet ud med Brenda, Brandon, Steve, Kelly og alle de andre personer fra tv's ungdomsserier – først og størst af dem alle var *Beverly Hills 90210*, som første gang blev sendt på dansk tv i 1992 og hurtigt efter opnåede en hidtil uset succes. De næste sider skal handle om netop ungdomstv-serien – eller teen soapen, som den også kaldes – og dens forbindelse til den traditionelle dannelsesroman med hjem-ude-hjem-formlen, som er med til at give teen soapen en særstatus i forhold til andre tv-serietyper. I modsætning til de fleste andre serier har teen soapen og dens beslægtede typer (især serier ala *Friends* og *Sex and the City*) nemlig et naturligt stoppunkt ved det, som i 'gamle dage' kunne kaldes hjemme igen – når man er voksen nok til at tage ansvaret for andet end sit eget liv, stopper bogen, serien (og livet?) også. Denne sammenhæng og idealerne, som serien sætter op i kraft af karakterernes udviklingsforløb, hvor confirmationen er erstattet af en tur til gynækologen, og en familie måske ikke længere består af far, mor og to børn, vil blive belyst gennem dette kapitel, som dermed forbinder speci-alets hovedkapitler med de nyere medieformer i slutningen af det 20. århundrede.

En anden inspirationskilde til denne fremstilling er medieforskeren Thomas de Zengotita, som med sin bog *Mediated – How the Media Shape Your world* (2005/2007) viser, hvordan vores måde at opleve og erfare verden på har ændret sig igennem det 20. århundrede. Det drejer sig ikke længere om en opdeling mellem virkelighed og repræsentation, for den umedierede virkelighed findes ikke længere: "But there is no going back to reality just as there is no going back to vir-

---

<sup>2</sup> Dette kapitel har i en let omarbejdet form tidligere været trykt i *Synsvinkler* 41 (2010) under titlen "Teen soap som den nye dannelsesroman – om *Beverly Hills 90210*, familieformer og overgangsrater".

ginity. We have been consigned til at new plane of being engendered by mediating representations of fabulous quality [...]” (De Zengotita 2007:11). I denne sammenhæng bliver det interessant at undersøge, hvilke idealer den medierede virkelighed præsenterer os for. Men først et par ord om tv-seriernes struktur og opbygning.

### **Tv-seriens familiestruktur**

Tv-seriens historie går næsten helt tilbage til fjernsynets start omkring 2. Verdenskrig. De første 'sæbe-operaer' blev bragt i radioen og var møntet på de hjemmegående kvinder; og med fjernsynets fremvækst blev de overført hertil – et direkte eksempel er serien *The Guiding Light*, som startede på amerikansk radio i 1937, blev overført til tv i 1952, hvor den kørte synkront med radioudgaven, indtil 1956, hvorefter den kun blev bragt på tv. Den blev først taget af programmet i september 2009 og har derved status som den længst løbende tv-serie i mediehistorien med i alt 15762 afsnit på over 50 år. Tv-serierne opdeles typisk i to overordnede genrer, episodeserien og føljetonen, der fungerer som yderpunkter i et spektrum, hvori forskellige serier placerer sig.

*Episodeserier* er karakteriseret ved en i teorien uendelig struktur – da der ikke er de store udviklingslinjer i personernes liv, er der heller ingen indlysende afslutning på serien. Der er sågar eksempler, der nærmer sig et for karakterernes vedkommende fuldstændigt tidsløst univers, som i animationsserien *The Simpsons*, hvor børnene efter ti år stadig går i hhv. 2. og 3. klasse – en formel der minder om fx børneserien om *De Fem*, hvor hovedpersonerne også forbliver i alderen 9, 11 og 13.

Den typiske føljeton er derimod præget af fremadskridende fortælling – det som Ib Bondebjerg kalder "den kontinuerte serialitet", hvilket kommer til udtryk ved, at genren har til formål "at sammenfatte vores *historier* med *historien*" (Bondebjerg 1993:146) – med andre ord: at fortælle en del af national- eller verdenshistorien gennem personer, som såkaldt almindelige mennesker kan identificere sig med, som det er tilfældet med depressionen og den tyske besættelse i fx *Mata-dor* (1978-81) eller den amerikanske borgerkrig i tv-serien *North and South*

(1985).<sup>3</sup> Den typiske føljeton er ”det lange episke stræk og i familie med romanen, romanserien og fortællekredsen.” (Bondebjerg 1993:146). For den ’ægte’ føljeton i *Matador*-stilen er sammenhængen mellem den lille og den store historie en vigtig del af fortællingen, i modsætning til mellemgenren (føljetonserien), hvor den store historie ikke på samme måde er fremtrædende. Føljetonen har derfor en del træk til fælles med de store, populærlitterære fremstillinger, især inden for genren ’historiske romaner’, og historiske perioder som de ovenfor nævnte er ofte hovedtemaer for føljetonerne – af andre kan nævnes *Gøngehøvdingen* (1992) (om Svenskekrigene) og *Bryggeren* (1996) (især om brygger J.C. Jacobsen, men også en skildring af Danmarks historie gennem 1800-tallet).<sup>4</sup>

I modsætning til den episodiske serie har føljetonen altså en tydelig slutning, som seriens struktur til en vis grad bygger op til. Pga. den indbyggede dobbelthed med fokus på både den lille og den store historie er der også mulighed for forlængelse, om man så kan sige, idet både den enkeltes historie og den store historie som bekendt fortsætter, men det er også en del af karakteristikken for en føljeton, at den netop bidrager til konstruktionen af historien som noget, der kan afgrænses i tydelige perioder, og at tv-serien får en slutning – i modsætning til føljetonserien, der i sin mest rendyrkede soapform netop synes at kunne fortsætte i det uendelige.<sup>5</sup>

I en dansk sammenhæng har de to overordnede typer, episodeserien og føljetonen været mest fremtrædende i en relativt rendyrket form; gode eksempler er fx *Huset på Christianshavn* og *Matador*,<sup>6</sup> men op igennem 1990’erne og 2000’erne er en hybridform, som kombinerer føljetonen med episodeserien, kommet frem, især inden for krimigenren med bl.a. *Rejseholdet* og *Anna Pihl*. Den-

---

<sup>3</sup> På engelsk betegnes denne type serie ofte ”television mini serie”, mens ”serial” dækker over et større spektrum af tv-serier, herunder især hybridformerne mellem episodeserier og føljetoner.

<sup>4</sup> Bondebjergs *Elektroniske fiktioner* er udkommet i 1993 og har derfor ikke mange af de nyere produktioner med i gennemgangen.

<sup>5</sup> Derfor vil teen soapen også vise sig at have en grundlæggende lighed med føljetonen, da den har dannelsesromanstrukturen som udgangspunkt, hvori indgåelsen af ægteskab og familieetablering spiller en afgørende rolle for afslutningen af dannelsen, i hvert fald set fra et traditionelt perspektiv.

<sup>6</sup> En omhyggelig analyse af *Matador* som tv-føljeton findes i Ib Bondebjerg: *Elektroniske fiktioner*, s. 188-243.

ne særlige udgave af føljetonserien har et omdrejningspunkt i det enkelte episodeplot (dilemma), men har samtidig et løbende fokus på de gennemgående personers udvikling og familieliv. Denne form kan igen deles op i hhv. soaps og serials, hvor serials betegner den mere plotstyrede serie, som fx krimiserien, mens soapen har et større fokus på personerne. Serials ligger i struktur altså tættere på den episodiske serie. Soapens personer har i modsætning til føljetonens typiske fremhævelse af det individuelle ofte karakter af arketyper, de gode og onde; og de kan derfor uden større problemer skiftes ud med nye karakterer, hvilket er med til at understøtte soapens karakter af uendelig. Denne hybridform er også kendetegnende for det, der kaldes teen soap eller teen dramas, som kommer frem i starten af 1990'erne med *Beverly Hills 90210* (1990-2000<sup>7</sup>), med efterfølgere såsom *Dawson's Creek* (1998-2003), *Orange County* (2003-2007), *One Tree Hill* (2003-), *Party of Five* (1994-2000) og mange, mange andre, af hvilke kun et fåtal har været vist på dansk fjernsyn.<sup>8</sup>

### Teen soapen – en ikke uendelig historie

Den potentielle uendelighed er som nævnt et karakteristisk træk for soapen, hvilket også bliver nævnt af Karen Klitgaard Povlsen i hendes omfattende arbejde omkring *Beverly Hills 90210*: "I den sammenhæng [soapens historie, KJ] har *Beverly Hills 90210* kun lige trådt sine barnesko: Hvem ved, om vi får Brandon at se som bedstefar? Vi ved det ikke, og det er en ikke uvigtig pointe." (Klitgaard Povlsen 1999:62). Set på afstand af serien og især dens slutning<sup>9</sup> tegner der sig et andet mønster end det typiske soap-mønster, nemlig et afsluttet forløb, der strækker sig fra karakterernes første møder med voksenverdenen til de har fundet meningen med deres liv – i dette tilfælde: har fundet det menneske, de vil dele resten af livet med. En formel, der mimer den typiske dannelsesroman, som netop også handler

---

<sup>7</sup> Årstallene refererer til seriens levetid i forhold til første visning ('original run'). En serie som *Beverly Hills 90210* har været genudsendt på dansk TV2 et utal af gange og vises stadig hverdage 16.15.

<sup>8</sup> Teen soap er i denne sammenhæng misvisende, da den netop peger på uendelighedsfaktoren, jf. Klitgaard Povlsen nedenfor, men det er valgt som udtryk for gængs sprogbrug.

<sup>9</sup> Klitgaard Povlsens undersøgelser er lavet i tidsrummet 1995-99, og hun har derfor ikke haft mulighed for at se afslutningen på serien – hvilket i denne sammenhæng er en ikke uvigtig pointe.

om det unge menneskes vej fra barndom/ungdom til social integration og en mening med livet, og som bestemt ikke kan siges at være uendelig.

Klitgaard Povlsen fremhæver teen soapen som en ny genre indenfor tv-serier, bl.a. fordi den har teenagere og yngre voksne som sin primære målgruppe, hvilket ikke før har været tilfældet – tidligere serier har haft yngre børn som primære seere – men der ligger også en særlig nyhed i på denne måde at fremstille de traditionelle dannelsesforløb, sågar samtidig med at seerne gennemgår en lignende fase. Det mest nyskabende ved denne genre er, at den overtager dannelsesromanens udformning og på den måde viser unge mennesker (seerne), hvad de kan forvente at møde og gennemgå på deres vej mod det at være voksen.

Klitgaard Povlsens analyser har til formål at påvise den ironiske distance i teen soapen – og især i receptionen af denne hos de unge seere. Hun opstiller tre 'læse'-måder, hvoraf den mindst refleksive bliver regnet som tilhørende den yngste seergruppe (9-12 år), hvori man umiddelbart tror på det relativt realistiske univers og personernes problemer – en indleven uden distance, som de bruger til at forberede sig på den næste fase i deres liv (Klitgaard Povlsen 1999:14-20). Jeg vil ikke som sådan anfægte hendes fremstilling, men blot gøre opmærksom på et par punkter, hvori mit udgangspunkt adskiller sig fra hendes. Klitgaard Povlsen fremhæver selvrefleksiviteten som et typisk karaktertræk hos 1990'ernes ungdom, men påpeger samtidig, at denne refleksivitet ikke altid fører til *kritisk refleksion*: "Den ironiske blikvinkel er en reflekteret læsemåde, men den er ikke nødvendigvis kritisk eller oppositionel" (26). Denne refleksivitet fører til, at ironien bliver udgangspunktet for teenagernes læsning af serien, således at de fx forholder sig dobbelt til hele serieformen, som også er tydelig i *Beverly Hills 90210*, men det forhindrer ikke (især) kvinderne i at identificere sig med personerne. Denne identifikation og indlevelse er ikke målet for Klitgaards analyser, og der er derfor ikke lagt vægt på indholdet af de enkelte episoder. Hun fremhæver, at serien har forskellige moralske pointer, men kommer ikke nærmere ind på, hvad den overordnede konceptidé for de større plotlinjer (eller seriebuer, som Harms Larsen kalder dem (Harms Larsen 2005:356)) er, og hvordan den tegner sig gennem seriens forskellige sæsoner. Mit udgangspunkt for at analysere *Beverly Hills 90210* og andre

teen soaps er netop et forsøg på at fremdrage disse overordnede linjer, som bl.a. via identifikationsprocesserne er med til at danne de unges billeder af verden. Klitgaard Povlsen peger også på, at serierne tjener som en form for manual over, hvordan man begår sig (eller ikke begår sig) i den voksne verden: "Både Emma Gad og *Beverly Hills 90210* ekspliciterer, hvordan man kan og bør opføre sig, hvordan man kan vise, at man er godt menneske" eller med et udtryk lånt fra Peter Brooks: "melodrama of manners" (Klitgaard 1999:59).<sup>10</sup> Det er netop dette "melodrama of manners", jeg ønsker at undersøge.

Det særligt interessante ved analysen af *Beverly Hills 90210* sammen med en perspektivering til andre tv-serier er undersøgelsen af, hvilke 'subjektspositioneringer' de forskellige tv-serier tilbyder. Med subjektspositioneringer menes, hvilke karakteregenskaber og udviklingsmuligheder, der gennem 'teksten/serien' fremstilles som positive – hvad er idealet for kvinderne fx? Hvordan forholder serien sig til forskellige minoriteter, såsom homoseksuelle? Her kan allerede peges på en udvikling fra *Beverly Hills 90210* til *Dawson's Creek*, der netop har en homoseksuel karakter som en af de bærende personer. Idet serierne fungerer som udviklings/dannelsesromanens afløser, er det også interessant, hvilke verdensbilleder de så fremviser som særligt attraktive for seerne.

### **Hjem – ude – hjem og *Beverly Hills 90210***

Den klassiske dannelsesroman har en struktur, som i meget grove træk også genkendes fra eventyret, altså den klassiske hjemme-ude-hjem-formel. Set på det overordnede strukturelle plan mimer visse tv-serier tydeligt denne formel, og dette gælder i særdeleshed teen soapen, som netop har hele sin plotstruktur funderet i denne 'coming-of-age'-problematik. 'Coming-of-age' er et mere uformelt udtryk for dannelses/udviklingsfortællinger, som peger på den mere pragmatiske opfattelse af forløbet, og især de første sæsoner kredser om mange af de store problemer, som unge mennesker bliver konfronteret med i deres opvækst. Det overord-

---

<sup>10</sup> Peter Brooks bruger udtrykket om bl.a. Charles Dickens, hvilket også er med til at pege på dannelses/udviklingsromanen som genre. Det hænger på denne måde også sammen med de yngste seeres 'læsemåde', som netop er en praktisk brug af denne 'manual'.

nede plot for første sæson er, hvordan man lærer at begå sig blandt nye mennesker, eksemplificeret ved hovedpersonerne Brandon og Brendas integrationsproces, da de flytter til Beverly Hills fra Minnesota. I anden sæson skifter synsvinklen så at sige, da Brenda og Brandon er blevet fuldgældige medlemmer af 'kliquen', og et par af afsnittene fokuserer i stedet på David og hans ven, Scott. I det tilfælde er det David, som kæmper for at blive 'in' og en del af den seje klike, mens Scott ikke kan følge hans begejstring og ikke er i stand til at omstille sig til de nye krav – han kan ikke blive 'cool'. De afsnit fremstiller den pris, som David skal betale for at transformere sig fra nørd til sej in-crowder (90210:2.08, 2.14).<sup>11</sup> Det overordnede tema er altså en fortælling om at være indenfor eller udenfor.

Et andet overordnet forløb er fra familie til venner som primære omgangskreds – et tema som er kendetegnende for mange tv-serier med start i 1990'erne. De viser således en frigørelsesproces, som igen er typisk for unge mennesker. I *Beverly Hills 90210* er udviklingen dobbelttydig, da serien på den ene side fremhæver vennerne frem for familien, fx ved at de større højtidere holdes sammen med vennerne, men på den anden side kommer familien Walsh til at stå som et ideal og et modbillede til de andre (til tider lettere dysfunktionelle) familier.

Seriens struktur og temaer minder altså om dannelsesromanen, og hvis man ser på seriens indhold over alle ti år, bliver denne lighed endnu tydeligere. Brandon og Brenda bliver skrevet ud og erstattet af andre, mindre interessante karakterer, men serien viser sig at indeholde mindst tre udviklings- eller dannelsesfortællinger. **Steve**, der starter serien med at være "the man with a plan" – altid smart (ofte lidt for smart) og aldrig helt heldig med piger, måske af samme årsag, ender tiende sæson med at være en engageret og ansvarlig familiefar, selvom det naturligvis ikke er let at opgive Corvetten for en stationcar. Han har hele vejen igennem et kompliceret forhold til sin mor og far, bl.a. fordi det viser sig, at han er adopteret, men forstår til sidst at samle sin egen familie – endda som delvist hjemmegående husfar. **David og Donna** begynder deres forhold i midten af 2. sæson og deres kærlighedsforhold fortsætter med op og nedture, indtil de bliver gift i

---

<sup>11</sup> Tallene refererer til hhv. sæson og episode. 2.08 er altså 2. sæson, 8. afsnit.

det sidste afsnit af serien. **Kellys** historie er i den sammenligning mindre fremtrædende og ofte overskygget af mere soap-agtige elementer, som narkomisbrug og medlemskab af en sekt, men hun gennemgår også en udvikling fra at være en overfladisk, selvcentreret pige til en klog og smuk pige med en stor trang til at hjælpe andre.

Serien slutter med Donna og Davids bryllup og mimer derved den klassiske slutning på både eventyr og dannelsesromaner, ligesom Steves udvikling, der har haft en lidt anden drejning ved, at hans kæreste først blev gravid og de dernæst skulle giftes og have et 'seriøst' forhold til at fungere, også afsluttes i de sidste afsnit: Han får afprøvet rollen som hjemmegående husfar og beslutter sammen med kæresten Janet at starte sit eget firma igen. Steves modenhed viser sig også, da han i et afsnit (90210:10.19) har besøg af sin lillebror, Ryan, som forsøger at leve op til Steves rygte som ham, der altid festede på college. Afsnittet efter ender (naturligvis) med en morale om, at Steve fortryder, at han ikke fik en bedre eksamen. Dette modsiges dog delvist på det overordnede plan ved Steves glæde ved at have fået familie og eget firma. Det er ikke gået, som han drømte om i collegetiden, men han har fundet sit eget ståsted i livet – en udvikling, som ikke har været ganske indlysende fra starten, hverken for ham eller for seerne, men familielivet viser sig at være Steves mening med livet. Hvis David og Donnas kærlighedshistorie mimer eventyret og dannelsesromanen, så er Steves individuationsproces en moderne udgave af udviklingsromanen – ligesom Pontoppidans *Lykke-Per*, der tror, han skal være en stor ingeniør og ender som eneboer ved Jammerbugten, tror Steve, at han skal være den næste entertainmentguru i Hollywood og ender som hjemmegående husfar og ejer af en lille avis.<sup>12</sup>

Her viser kollektivseriens fordele sig ved, at den kan tilbyde forskellige udviklingsmønstre for de enkelte personer – den binder sig ikke fast til én bestemt

---

<sup>12</sup> Her kan diskussionen naturligvis fortsættes, om hvorvidt det så er ønskværdigt at blive til 'mindre' end man drømte om, men grundlaget for min tilgang til dannelsesromaner og udviklingsromaner er, at dannelsesromanernes grundlæggende skisma handler om at opfylde sit potentiale (entelechia, som det hedder med et lån fra Aristoteles – det frø, som er i individet) – i denne sammenhæng er der ikke nødvendigvis tale om at blive til noget stort, men som *Lykke-Per* at finde sig selv. Dette vil blive uddybet nærmere i de følgende kapitler.



holdning i modsætning til de 'gammeldags' romaner, som ofte er bundet til en person. Når Karen Klitgaard Povlsen kalder 1990'erne for teen soapens årti: "The nineties could thus be described as the decade of teen soaps" (Klitgaard Povlsen 1996b:9), ses det netop også i denne kollektive mangfoldighed – 1990'erne bliver i tv-seriens univers kendetegnet ved, at der ikke findes én rigtig løsning for alle, men forskellige løsninger for det enkelte menneske. I den forstand bliver Steve og Janets løsning med, at hun fravælger karrierejobbet, ikke til et mantra gældende for alle kvinder, men et budskab om at vi alle skal føle efter og gøre, hvad der er rigtigt for hver enkelt.

Det at tv-serien definitivt afsluttes med "og de levede lykkeligt til deres dages ende" har også en indbygget forståelse af individuationsprocessen som noget, der kan og skal afsluttes – det 'virkelige' liv venter forude.<sup>13</sup> Dette ligger også indbygget i dannelsesromanens 'hjemme – ude – hjem", der netop forudsætter en re-etablering af tingenes orden. At det ikke altid går så let, ses fx i slutningen af Jacob Paludans *Jørgen Stein*, hvor Jørgen er nået 'hjem' til konen Marie, som venter deres fælles barn – og alligevel er han ikke helt sikker på, at han er skabt til dette liv: "Gravning kunne være baade sund og nyttig – men kedede ham. Han havde jo ikke Bondeslægternes uendelige Taalmod" (Paludan 1970 II:357). Hjem er ikke så endegyldigt, som eventyrene lader forstå.<sup>14</sup>

I denne forbindelse er det også værd at henlede opmærksomheden på produktionsforholdene i tv-serierne. Ifølge Klitgaard Povlsens redegørelse skrives seriens handling for et halvt år ad gangen med overordnede plotlinjer, der så efterfølgende uddybes til enkelte afsnit. Afsnittene skrives af flere forskellige forfattere, og der skiftes ofte ud mellem sæsonerne, men de overordnede linjer styres af et fast sæt af forfattere (executive producers), som dog også kan skiftes ud. Der er således ingen forfattere, der synes at have været med hele vejen gennem de ti år,

---

<sup>13</sup> Det definitive ved denne type afslutning bliver dog efterfølgende modereret gennem tv-serier som *Desperate Housewives*, som netop har det modne voksenliv og alle de medfølgende udfordringer med.

<sup>14</sup> Til referencerne til *Lykke-Per* og *Jørgen Stein* skal siges, at begge romaner er skrevet efter det moderne gennembrud og er således ikke helt typiske for den helt traditionelle dannelsesroman-genre. Dette uddybes nærmere i kapitel 7 om bl.a. disse romaner.

bortset fra hovedproduceren Aaron Spelling, og der er ingen tegn på, at der har været en masterplan for alle sæsonerne på forhånd (Klitgaard Povlsen 1999:85-7). Lighederne med dannelsesromanens struktur synes således at stamme fra en arketyrisk forståelse af et ungdomsforløb, snarere end fra en forfatterintention.

Teen soapen og dens 'voksne' udgaver er oftest centreret om et kollektiv af personligheder, hvilket giver et større rum for forskellige udlægninger af individuationsprocessen. Her er mange eksempler, men jeg har især serierne *Friends* og *Sex and the City* i tankerne. Disse to serier viser på hver deres måde også en form for dannelsesfortælling, idet der i *Friends* også er en gennemgående kærlighedshistorie (Ross og Rachel), som først løses til sidst (efter ti sæsoner), og en afslutning – ikke med bryllup, men med at Monica og Chandler får deres adoptivbørn og flytter til forstæderne. Endnu en markering af overgangen fra ungdom til voksenliv; fra det uafhængige ungdomsliv med ansvar for sig selv til forælderrollen, som indebærer et ansvar for andres liv. I *Sex and the City* ses, udover den traditionelle eventyrfortælling om Carrie og Mr. Big, også hendes tre veninder, som kan fremvise anderledes veje til 'sig selv'. Karrierekvinden Miranda gennemgår samme udvikling som Steve i *Beverly Hills 90210*, hvor hun må erkende, at hendes plads nok er som advokat i et stort firma, men den er lige så meget hos familie og børn – og ikke mindst med en mand, som 'kun' er bartender. Mirandas erkendelse (og derved seriens budskab til seerne) er, at karriere, penge og uddannelse ikke er altafgørende for, hvem man kan tilbringe resten af livet sammen med.

På den måde kan tv-serien forene den klassiske dannelsesromansstruktur med den enkeltes (ofte en biperson, som Steve eller Miranda) erkendelse af, at deres 'selv' måske ønsker noget andet af livet, end hvad de først havde planlagt.

### **Overgangsriter og familieformer**

Et af de store temaer i ungdomsserier er naturligvis transformationen fra barn til voksen, ofte med hovedvægten lagt på løsrivelsen fra forældrene og etableringen af nye tætte forbindelser til andre, ikke-familiære mennesker. I denne proces er det et tilbagevendende emne, hvornår man egentlig er voksen – her forstået som i stand til at tage ansvar for sit eget liv? Og hvor langt rækker forældrenes indfly-

delse på deres børns liv – og hvor længe kan forældre prøve at påvirke børnene? Som Brenda siger til sin far, da han (endnu engang) forsøger at bestemme over hende: "Maybe we're done being raised?!" (*Beverly Hills 90210*, 2.03). Denne løsrivelsesproces er et hovedomdrejningspunkt i seriens anden sæson, sammen med en konstant kredsen om, hvad en familie er for en størrelse? Anden sæson er desuden også kendetegnet ved, at flere af hovedpersonerne kommer igennem et syndefald i forhold til deres forældre – altså en erkendelse af, at de (forældrene) også kun er mennesker med ret til at fejle – en erkendelse, som er nødvendig for at gennemgå processen fra barn til voksen.

Serien synes at mime et moderne samfund med mange forskellige familietyper, hvilket også kan skyldes hensynet til det brede publikum og seertallene (jf. Klitgaard Povlsen 1996b:8), men en nærmere analyse viser, at visse familietyper måske alligevel er at foretrække frem for andre – i hvert fald i starten af serien. Samtidig med en gennemgang af, hvad serien fremhæver som vigtige overgangsritter, vil analysen også kaste et kritisk blik (jf. CDA) på et par af de overordnede entiteter, som udgør en del af seriens verdensbillede – i denne omgang familien og seksualiteten, den sidste ved en perspektivering til *Dawson's Creek*, som udmærker sig ved en forskel i tid og sted (starten af 1990'erne <-> slutningen af 1990'erne og Beverly Hills vs. "Capeside", Massachusetts<sup>15</sup>), og derved giver et godt grundlag for en sammenligning.

### **Overgangsritter – fra konfirmationen til et besøg hos gynækologen**

I 'gamle' dage var konfirmationen og ægteskabet overgangsritterne, som markerede væsentlige punkter i ens liv – overgangen fra barn til selvstændigt individ blev markeret ved konfirmationen, hvor mange fx blev sendt ud for at tjene, mens overgangen fra ung voksen til ansvarlig voksen blev markeret ved ægteskabets indgåelse, hvorved manden fik overdraget ansvaret for kvinden. Disse overgangsritter spejles også i dannelsesromanen, der, som tidligere nævnt, er indrammet af

---

<sup>15</sup> *Dawson's Creek* foregår i en fiktiv by, kaldet Capeside, som skal forestille at ligge i Massachusetts, New England. Serien har netop fremhævet sig som værende mere realistisk end *Beverly Hills 90210*, men det er min påstand, at de generelle problemstillinger er ret ens for begge serier.

puberteten og ægteskabet. Tv-serier som *Beverly Hills 90210* kommer med en anden udlægning af, hvilke ritualer det unge individ skal igennem for at blive voksen – på ganske samme vis som de tidligere dannelsesromaner også fremstillede fx (dannelses)rejsen som et middel til selvstændiggørelse af det enkelte menneske.

I første sæson af *Beverly Hills 90210* er adskillige afsnit centreret omkring den største og vigtigste overgangsrite for en teenager: at have sex med et andet menneske for første gang. Fra Brenda og Dylan bliver kærester i afsnit 10 og frem til afsnit 21, hvor de går i seng med hinanden, er emnet gennemgående i flere afsnit, især afsnit 15 "A Fling in Palm Springs", hvori en del af hovedpersonerne tager på tur til Palm Springs, og hvor Brenda og Dylan har planlagt at tilbringe natten sammen på et hotel = Brendas første gang. Af forskellige årsager ender det hele galt, og de mødes først den næste dag. Afsnittets tema er, hvordan man kan afgøre, om man er klar til et så stort skridt? At det er et stort skridt ses ved, at der går så mange afsnit (faktisk en halv sæson), før det endelig sker, og at det i starten af sæson 2 følges op med en episode om 'pregnancy scare' – altså det at være nervøs for at være blevet gravid.<sup>16</sup> Hele tematikken omkring 'den første gang' indledes dog allerede i 4. afsnit "The First Time", hvor Brandon har besøg af sin kæreste 'hjemmefra'. Han håber på, at de kan gå seng sammen for første gang, men da det sker, viser det sig, at det ikke er første gang for Sheryl (kæresten) – hun har haft det svært i Minnesota, efter at Brandon er flyttet, og hun affærdiger hans følelser omkring det at gå i seng sammen med kommentaren: "Sex doesn't make people closer, it only tears them apart [...] It's no big deal – it just happened". Hun har allerede prøvet det og det er ikke noget særligt. Men Sheryls første gang har ikke været særlig for hende, fordi det ikke var med en, som hun havde seriøse følelser for. I hendes tilfælde kædes sex uden følelser sammen med psykisk ustabilitet og problemer på hjemmefronten – langt fra den rosenrøde drøm, som Brandon har, og som også er seriens ideal.

---

<sup>16</sup> Ifølge Klitgaard Povlsen er netop det afsnit blevet sat ind for at tækkes det amerikanske forældre-tv-råd, som var i oprør over, at en ungdomsserie tillod sig at vise teenagere, som gik i seng med hinanden – og endda fremstille det som en positiv ting.

I forhold til Brenda og Dylans forhold kredser serien meget om, at sex er noget man skal være klar til – det skal være med den rigtige og ikke noget, man skal presses til, hvilket er en problematik, som især ses i afsnit 15, hvor Dylan presser en smule på i forhold til Brenda. Afsnittet slutter med, at hun presser ham og derved viser, hvorledes mændenes seksualisering af kvinderne påvirker dem. I overensstemmelse med seriens budskab indser Dylan, hvordan han har forsøgt at presse Brenda, og moralen bliver endnu engang slået fast: Man skal vente til man er klar! I det næstsidste afsnit af første sæson får Brenda så endelig sin seksuelle debut på et tidspunkt hun selv har valgt og med en kæreste, som hun er forelsket i – og som netop gennem et halvt år har vist, at han respekterer hende. Sheryls historie i 4. afsnit har også som indbygget morale, at sex er forbundet med følelser – at have sex med en fyr, hun ikke elsker, har ikke dæmpet smerten ved Brandons forsvinden og i slutningen af afsnittet fremhæver hun selv, at den første gang med Brandon er den første *rigtige* gang – fordi de har følelser for hinanden. Ligeledes i afsnit 13 "Slumber Party",<sup>17</sup> hvor Kellys 'hengivelse' til en football-spiller fra en ældre klasse ikke har gjort hende populær, men tværtimod har givet hende et rygte som en nem tøs. En gennemgående morale i alle disse afsnit er altså den ovenstående: Sex skal være rart; det skal være med en, du holder af og som respekterer dig; og det skal ikke være før, du selv er parat til det. Første sæson har derved en markering af *sex for første gang* som en underliggende tematik, der er med til at understrege begivenhedens status som overgangsrite. En rite, som helst skal gennemgås på en god måde, da det ellers får betydning for ens efterfølgende position, hvilket ses i Kellys forhold til sin egen første gang: Hun lyver i første omgang om det og skaber en fortælling om hendes forhold til Steve som en god første gang, men afsløres af 'skurken' i dette afsnit, hendes veninde Amanda. Det er altså vigtigt både for individet selv og for hendes omdømme.

---

<sup>17</sup> Se også Klitgaard Povlsens analyse af dette afsnit i Klitgaard Povlsen 1999:101-107. Kelly afslører i dette afsnit, at hun mistede sin mødom til en football-spiller fra skolen. Samlejet havde mere karakter af voldtægt end af gensidig fornøjelse, og han har efterfølgende givet hende et rygte som én, der er nem at få med i seng.

Som en afslutning på dette tema får Brenda i 2. sæsons første afsnit sin første undersøgelse ved en gynækolog, da hun er bange for, at hun er gravid. Dette fremhæves af Kelly som et ritual på linje med det at få sin menstruation første gang, og hun er meget overrasket over, at Brenda ikke har været hos en gynækolog før: "You've never seen a pair of stirrups before?" udbryder hun, da Brenda udtrykker overraskelse over gynækologens briks med de såkaldte stighbøjler. Overgangsriterne er altså i *Beverly Hills 90210* også forbundet med seksualitet og en kropslig fysisk oplevelse af dette, som ikke stemmer helt overens med den fremhævelse af det følelsesmæssige, som er kernen i første sæsons kredsen om 'den første gang': "I did ev'rything right and now I'm not sure it's worth it" som Brenda siger. Bekymringerne ved voksenlivet melder sig også på banen, og det handler ikke om de følelsesmæssige konsekvenser af sex, som Brenda netop har oplevet som positivt – det er de fysiske omstændigheder ved risikoen for graviditet osv., der er årsagen. I anden sæson kommer der en mere realistisk vinkel på problemstillingen ved at vise, at der også er fysiske konsekvenser af sex – det gælder både graviditeter og risikoen for HIV-smitte.<sup>18</sup> Samtidig bliver dette afsnit begyndelsen på en ny tematik, nemlig familien og dens mange udformninger i det (post)moderne samfund.

### **En variation over temaet (kerne)familie**

Som tidligere nævnt er et gennemgående tema i 2. sæson *familien* og dens forskellige udformninger. Det foregår på flere niveauer, både som generationskonflikter, især mellem Brenda og hendes far, og som en mere overordnet tematisering af familien som begreb – hvornår er en familie en familie? Er det et biologisk forhold, som afgør, hvem der er forældre eller er det et spørgsmål om, hvad man med Benedict Anderssons ord kunne kalde et 'forestillet fællesskab'? Gennem seriens forskellige personer vises et bredt udvalg af familietyper: *Kernefamilien* Walsh

---

<sup>18</sup> Graviditetstemaet har været en del af serien før, da Brandon dater en klassekammerat, som viser sig at have et barn (1.12), men problematikken bliver fremhævet og gjort mere nærværende for seerne ved, at det er en af hovedpersonerne, Brenda, som går igennem det. HIV/AIDS-temaet er tilstede allerede i første sæson, både i forbindelse med Brenda og Dylan, og da Steve møder en hivsmittet kvinde (1.10 – i øvrigt samme afsnit, hvori Brenda har sin første date med Dylan).

(Brenda og Brandon), *Enlig mor med mange kærester* (Kellys mor), *Katolsk kernefamilie, men med utroskab* (Donna, som får sit syndefald, da hun ser sin mor med en anden mand), *Familie i opløsning* (David, hvis far samtidig bliver kærester med Kellys mor, hvilket resulterer i *Sammenbragt familie med fælles barn*), *Enlig mor med adopteret barn* (Steve, som får sit syndefald ved at opdage, at han har adopteret), og endelig *Den helt fraværende familie* (Dylan, hvis far kommer i fængsel, og hvis mor siden skilsmissen fra faderen har boet på Hawaii). I denne forbindelse skal det også bemærkes, at hovedparten af problemerne står mellem mødre og børn, undtagen Brendas konflikter med sin far, og Davids problemer med forældrenes skilsmisse, der i kun vises gennem hans forhold til faderen. Familien bliver altså i høj grad defineret ved moderens rolle, ligesom den fraværende fader i fx Kellys og Steves tilfælde ikke på dette tidspunkt<sup>19</sup> problematiseres på samme måde. Anden sæson handler om familien på et overordnet plan, men med moderrollen i centrum, ligesom den også viser Brendas oplevelse af 'graviditetsforskrækkelsen' udelukkende fra hendes synspunkt. Trods Dylans ord om at han vil gøre alt for at hjælpe hende gennem det, er det stadig Brendas ansvar og beslutning.<sup>20</sup>

De to hovedhistorier i forhold til familieroller og ansvar i denne anden sæson handler om Steve og Dylan. Steve er adopteret, men har først for nyligt fået sandheden at vide. Da han føler sig svigtet af sin mor i forbindelse med en gammel rivals opdukken,<sup>21</sup> begynder han at fundere over, hvem hans rigtige mor er, og tager til New Mexico for at finde hende. Her erfarer han, at hun er død for adskillige år siden, men møder sin morfar og får derigennem en forklaring på, hvorfor hun bortadopterede ham. Han når frem til den erkendelse, at hans *rigtige* mor er hans adoptivmor, da det er hende, som hele tiden har været der for ham – også

---

<sup>19</sup> Senere kommer fædrene til at spille en større rolle, bl.a. for Steve i hans liv på college, hvor han skal leve op til sin fars forventninger, og hvor det også afsløres, at hans adoptivfar også er hans biologiske far. Ligeledes kommer Kellys far til at spille en rolle i forbindelse med nogle økonomiske intriger i slutningen af collegetiden, hvor det også bliver nærliggende at lave en psykologisk tolkning af hendes problemer med mændene (det evige valg mellem Brandon og Dylan og det, at hun tilsyneladende er ude af stand til at være alene) som et udslag af faderens svigt, da hun var yngre.

<sup>20</sup> Dylan har således ikke en eksplicit holdning til, hvad løsningen eventuelt skulle være, hvis han nu var gravid – abort eller at beholde barnet.

<sup>21</sup> Chuckie, som har spillet hans mors søn i en tv-serie – endnu et twist af familietemaet.

selvom han til tider har følt sig svigtet af hende. Her er konklusionen altså, at det vigtigste i forhold til forældre og børn er nærvær og tilstedeværelse.

I Dylans tilfælde er budskabet mere eller mindre det samme – hans mor vender hjem fra Hawaii for at tage sig af ham, da hans far kommer i fængsel, men det viser sig hurtigt, at Dylan ikke har brug for hendes hjælp. Deres mor-sønforhold er tæt på at være ikke eksisterende, og moderen, som forlod en søn på ti år, skal nu forsøge at genopbygge et forhold til en næsten voksen mand. Han modsætter sig hendes forsøg på at tage ansvar for ham, og hun ender med at rejse hjem i erkendelse af, at hun ikke kan være 'rigtig mor' for ham. I dette tilfælde er omdrejningspunktet ligesom i Brendas bemærkning til sin far, at der kommer et tidspunkt, hvor forældrene er nødt til at give slip, hvor ansvaret tilhører det enkelte unge menneske, og hvor opdragelse ikke længere er en mulighed. Dylans mors eksklusion af fællesskabet ses også ved, at hun som den eneste ikke møder op hjemme hos familien Walsh juleaften, hvor alle andre ellers efter mange forviklinger kommer til stede – derimod kommer Dylan en smule for sent, fordi han først skal besøge sin far i fængslet, hvilket er en klar markering af, at det er faderen, som han har størst tilhørsforhold til. Ligeledes er dette juleafsnit kulminationen på Steves tur til New Mexico, idet han kæmper sig hjem gennem storm for at være sammen med sin rigtige mor på denne aften.

Serien fremhæver altså det at have været tilstede gennem opvæksten som et vigtigt kriterium for at være en god moder. Samtidig bliver afslutningen af lige præcis dette afsnit kendetegnende for mange afsnit, der foregår i højtiderne – det ender altid med en middag i Casa Walsh! Brenda og Brandons hjem og familie bliver på denne måde fremhævet som et positivt særeksempel, der er med til at underbygge seriens udsagn om kernefamilien som et særdeles positivt fænomen – det er også her, de andre unge søger råd og vejledning, hvis der er problemer hjemme.<sup>22</sup> Dette bliver dog nuanceret gennem de senere sæsoner, bl.a. gennem

---

<sup>22</sup> Af andre eksempler kan også nævnes lettere komiske scener, da Kelly og hendes mor skal lave mad til julemiddagen. Kelly aner ikke, hvordan æggehvider opføres sig, når de bliver pisket – i modsætning hertil står scener i praktisk talt hvert afsnit, hvor Cindy Walsh er i gang med at lave



Steves historie, som viser, at der sker en udvikling gennem generationerne, idet de første sæsoner fremhæver kernefamilien med hjemmegående husmor som det mest positive, mens det i slutningen har været direkte problematiseret gennem Steve og Janets forhold, hvordan man får et moderne forhold til at fungere med plads til både børn og karriere.

Som svar på dette afsnits indledende spørgsmål, kan det konstateres, at ifølge *Beverly Hills 90210*, er det ikke et genetisk tilhørsforhold, som er afgørende for, om man hører sammen i en familie – det handler om, hvor meget tid man har tilbragt sammen. Og i den forstand bliver kernefamilien Walsh også et mere positivt billede på familien end de andre former, hvor der er sket forskellige former for svigt, som Dylans forældre, Kellys mors tidligere stofmisbrug, og Steves mor, der har tilbragt (for) meget tid i tv-studierne.

### **Fra Los Angeles til 'Capeside'**

Tv-serien *Dawson's Creek* (1998-2003) afviger på flere måder fra *Beverly Hills 90210*, bl.a. ved at den foregår i New England (Massachusetts), og at dens hovedpersoner ikke alle tilhører den økonomisk velstillede del af samfundet – tværtimod er det fx en kamp for den vigtigste kvindelige figur, Joey (Josephine) Potter, at få den uddannelse, hun har talent for, men ikke råd til selv at betale. Det er heller ikke en selvfølge, at alle hovedpersonerne fortsætter på college efter high school, og serien kan derfor siges at have en bredere målgruppe og vise et mere 'realistisk' billede af, hvordan unge menneskers liv kan forme sig.<sup>23</sup>

Udover at påvise lighederne mellem teen soaps og den traditionelle dannelsesroman, er det også et mål med denne analyse at undersøge, hvilke idealer serierne stiller op for deres publikum og i den forbindelse er der sket en iøjnefaldende udvikling fra *Beverly Hills 90210* til *Dawson's Creek*. En markant anderledes

---

mad, og gentagne gange bliver der også udtrykt jubel fra vennernes side, hvis de skal spise i Casa Walsh. Madlavning er altså en positiv værdi i dette univers.

<sup>23</sup> På den anden side har de to serier også store temaer tilfælles. Begge kredser i lange perioder om familiens status, ligesom de store højtider også i *Dawson's Creek* ender med at blive en manifestation af venners betydning som vigtigere end familien. I og med at *Dawson's Creek* også er en teen soap, har den naturligvis også alle teenagelivets problemer som omdrejningspunkt.

ting ved *Dawson's Creek* er især, at den har en homoseksuel karakter som gennemgående, nemlig 'Jack McPhee', som medvirker fra seriens anden sæson og frem til den afsluttende sjette sæson. Serien er også den første til at vise et homoseksuelt mandligt kys på tv, og den markerer derved en tydelig udvikling i forhold til *Beverly Hills 90210*. I *Beverly Hills 90210* fremstår homoseksuelle typisk som ofre, der enten er blevet smidt ud hjemmefra, dødssyge af AIDS (7.2), blevet overfaldet (10.8) eller også bliver de fremstillet som en morsom sidehistorie, som i "Crimes and Misdemeanors" (8.19), hvor Steve og Brandon bliver antaget for at være et bøssepar. Imod slutningen af serien bliver fremstillingen dog mere nuanceret, bl.a. ved at Steves mor springer ud som lesbisk, og ved at et medlem af Steves 'fraternity' på college viser sig at være homoseksuel, hvilket Steve forsvarer over for de andre medlemmer, som vil ekskludere ham. De homoseksuelle er altså ikke fuldstændigt fraværende i *Beverly Hills 90210*, men de bliver oftest fremstillet i en marginaliseret position.

I *Dawson's Creek* er situationen som nævnt anderledes. Seriens overordnede hovedpersoner er Dawson, Joey og Pacey, men Jack McPhee optræder på niveau med de to øvrige hovedpersoner, Jennifer (Jen) Lindley og Andie McPhee. Hans udvikling gennem serien er ikke uden problemer, fx bliver han i slutningen af anden sæson mere eller mindre smidt ud af sin far, som ikke kan klare at have en homoseksuel søn, og tredje sæson har Jacks seksualitet som gennemgående tema, hvilket især er fremtrædende, da han kommer med på skolens football-hold (afsnit 3.1-5). Ved netop at vise Jack i en sammenhæng, som i høj grad konnoterer maskulinitet og 'male bonding' uden nogen form for seksuelle undertoner, er serien således med til at nuancere synet på homoseksuelle, ligesom Jack heller ikke lever op til de gængse fordomme omkring bøsser (som det fx ses i indretnings- og modeprogrammer på tv).

Senere i samme sæson bliver Jacks seksualitet mere håndgribelig, da han møder en anden homoseksuel fyr, Ethan, som han forelsker sig i. Følelserne er ikke gengældte, men sæsonen bliver alligevel afsluttet med, at Jack kysser Ethan – det første homoseksuelle mandlige kys i en ungdomsserie. Selvom Jacks liv ikke bliver fremstillet som værende problemløst, er det fremstillet som 'normalt' i for-

hold til andre unge. Det er ikke let at være teenager, det er ikke let at være homoseksuel og kombinationen af disse to elementer gør det mere end dobbelt så svært, men i modsætning til fx *Beverly Hills 90210* er Jack ikke fremstillet som et offer. Han har særlige problemer at slås imod, men hans problemer med forældre og kærester fremstår ikke som værende 'specielle' i forhold til de andre hovedpersoner. Alle er de i besiddelse af dysfunktionelle familier på forskellige niveauer (Jen er fx blevet sendt væk hjemmefra, fordi hendes mor ikke kunne acceptere hendes adfærd), alle har de problemer med kærester, og i modsætning til fx Pacey, så klarer Jack sig udmærket i skolen. Serien er på denne måde solidarisk med Jack og hans problemer, som ikke negligeres eller ignoreres, men som bliver fremstillet som værende normale i forhold til livet som teenager.

### **Moralprædiken og tømmermænd**

En sammenligning af de to serier viser, at der er forskel på, hvilke subjektspositioneringer de tilbyder for den enkelte teenager. Når *Beverly Hills 90210* kun viser homoseksuelle i udsatte positioner, er serien med til at underbygge et billede af homoseksuelle som ofre, hvorimod *Dawson's Creeks* mere nuancerede fremstilling af problematikken viser en solidaritet med homoseksuelle teenagere på linjer med de andre hovedpersoner. Ved at have en homoseksuel hovedperson giver serien seerne en mulighed for at spejle sig i Jack også.

At udviklingen ikke kun afhænger af producenterne, ses ved at den nye udgave af *Beverly Hills*, kaldet *90210*, har forladt den mere moraliserende tendens fra den oprindelige serie, hvilket fx i et afsnit, hvor en af hovedpersonerne drikker sig meget fuld og må hentes af sin far. Episoden samtale med forældrene, men ikke kraftige sanktioner og moraliseren, som det ellers ses i *Beverly Hills*, hvor Brands første erfaringer med spiritus ender med spritkørsel og efterfølgende tur i detentionen, afsluttende med et besøg hos Anonyme Alkoholikere.<sup>24</sup> Konsekvenserne er altså langt mere omfattende i den tidlige serie end i de senere – også i

---

<sup>24</sup> Den generelle tendens i *Beverly Hills 90210* synes at være, at en enkelt tår øl er nok til at gøre en teenager beruset, og at beruselse er ensbetydende med afhængighed.

*Dawson's Creek* ses gentagne eksempler på teenage-druk, som ikke har andre konsekvenser end en tur i gulvet.

Skal man sige noget afsluttende i forhold til teen soaps og dannelsesromaner, må det være, at serierne har tydelige lighedstræk med den traditionelle struktur, som kendes både fra dannelsesromanerne og eventyrene. Deres omdrejningspunkt bliver typisk udviklingen af en kærlighedshistorie, gerne eksemplificeret af en trekant, samtidig med at det kollektive persongalleri giver muligheden for at fortælle de andre historier, som fx Steves udvikling fra spradebasse til seriøs familiefar. Derudover er deres funktion stadig at vise den medierede virkelighed for os – og gennem udviklingen i serierne bliver det også muligt at se, hvilke idealer, der stilles op for seerne i de forskellige perioder – men de kan ikke fortolkes alene. Tv-serierne indgår i et mediekredsløb, et element som denne fremstilling ikke har beskæftiget sig med, og de indgår i forskellige sociale kontekster, ligesom de også bliver 'læst' forskelligt i USA og Europa, hvilket kan ses i de forskellige receptionsanalyser (fx Klitgaard Povlsen og McKinley). Samtidig bliver tv-mediet udfordret af forskellige tjenester på internettet, men det ændrer ikke på dels, at 'min' generation (altså os, der er født fra 1970-80) har *Beverly Hills 90210* med som en del af vores forestilling om teenagelivet – ironisk distancerende eller ej – dels at fortællinger om udviklingen fra barn til voksen stadig er en del af den medierede virkelighed, senest i forbindelse med både *Harry Potter*-bøgerne (og filmene) og den storsælgende *Twilight*-serie, der i ly af et vampyrunivers kredser om de store overgangsriter fra barn til voksen – en første gang forklædt som et kys med skarpe tænder – og disse beskrivelser er altid værd at kaste et kritisk blik på.

### 3. Metodiske overvejelser

Dette speciale har sit metodiske fundament i to forskellige traditioner, dels den litterære nykritiske nærlæsning, dels en sprogteoretisk diskursanalytisk retning, funderet omkring Norman Fairclough og M. A. Halliday. Den nykritiske inspiration stammer især fra René Wellek og Austin Warrens stratum-teorier, som oprindeligt er udviklet i Roman Ingardens *Das Literarische Kunstwerk* (1931), hvori han beskriver sammenhængen mellem et litterært værks forskellige lag, såsom ordvalget, sætningernes opbygning og hele værkets konstruktion. Dette videreudvikles af Wellek og Warren i *Theory of Literature* (1942 (*Litteraturteori*, 1964)), som også peger på, hvorledes de forskellige dele i en litterær tekst kan underbygge eller fremhæve særlige træk på andre planer, de såkaldte strata. Wellek og Warrens strata består af fire lag: 1. "the sound-stratum" (de enkelte ord), 2. "The units of meaning" (ordene sat sammen til sætninger, som derved bliver nye enheder i sammenhæng med andre sætninger); 3. "that of the objects represented" ("the 'world' of a novelist, the characters, the setting") (Wellek og Warren 1942:151); og endeligt det fjerde lag: "the stratum of the 'world' is seen from a particular viewpoint, which is not necessarily stated but is implied", som betegner det at den fremstillede verden ses fra et bestemt synspunkt, som ikke nødvendigvis er eksplicit i teksten – dette kan ses som en pendant til diskursanalysens begreb om den ideationelle funktion (se nedenstående). Dette fjerde lag kaldes oftest for aspektlaget på dansk og betegner i fænomenologisk litteraturanalyse traditionelt den vinkel under hvilken værkets verden anskues.<sup>25</sup> I dette speciale vil sammenkædningen med den ideationelle funktion betyde, at dette aspekt bliver gældende for hele tekstens verdensbillede sammenholdt med det udvalgte emne for diskursanalysens opmærksomhed (her dannelsesprocesser og idealer), altså hvorledes anskuer teksten et valgt emne. Hvorvidt denne funktion i teksten er bevidst fra forfatterens side, er et spørgsmål til evig diskussion. Visse pædagogiske værker, fx fabler og tidlige børnebøger såsom *Ulykkes-Historier til Advarsel for Børn* indehol-

---

<sup>25</sup> Jf Bo Hakon Jørgensen: *Intentionalitet*, s. 57-63

der let identificerbare moralske pointer, mens senere børnelitteratur har mere 'skjulte' budskaber.<sup>26</sup> Dette veksler gennem tid og sted, fx har 1970'ernes socialrealistiske børnebøger ofte også et tydeligt politisk indigneret budskab, som også tidligere er set hos bl.a. Henrik Pontoppidan og Martin Andersen Nexø. Det er dog en del af dette speciales pointe, at disse aspekter eller verdensbilleder med holdninger til forskellige emner også kan findes i værker uden et udtalt pædagogisk formål.

I forhold til den nykritiske strata-model har Ingarden også et femte lag, det metafysiske lag, men Wellek og Warren anser ikke dette lag for en nødvendighed og anfører samtidig, at det kan være en del af verdenslaget: "This stratum is not indispensable, and may be missing in some works of literature. Possibly the two last strata can be included in the 'world', in the realm of represented objects." (152). Wellek og Warrens fremstilling af Ingardens lag er lettere uklar, hvilket især skyldes, at de tillægger både genstandslaget (Ingarden i engelsk oversættelse: "The stratum of represented objects") og aspektlaget (Ingarden: "Stratum of schematized aspects") næsten samme funktion og anfører, at de ikke nødvendigvis skal skilles ad, men samles i det, som de kalder "verdenslaget" ("the stratum of the 'world'" (Wellek & Warren 1942:151)). Wellek og Warren gør altså Ingardens tre sidste lag til halvandet lag i den nykritiske udgave. I forhold til min brug af lagene som pendant til sprogets ideationelle funktion passer denne sammenkobling godt, men jeg kunne samtidig vove et øje og kalde de forskellige holdninger til dannelsesprocessen for disse værkers metafysiske lag.

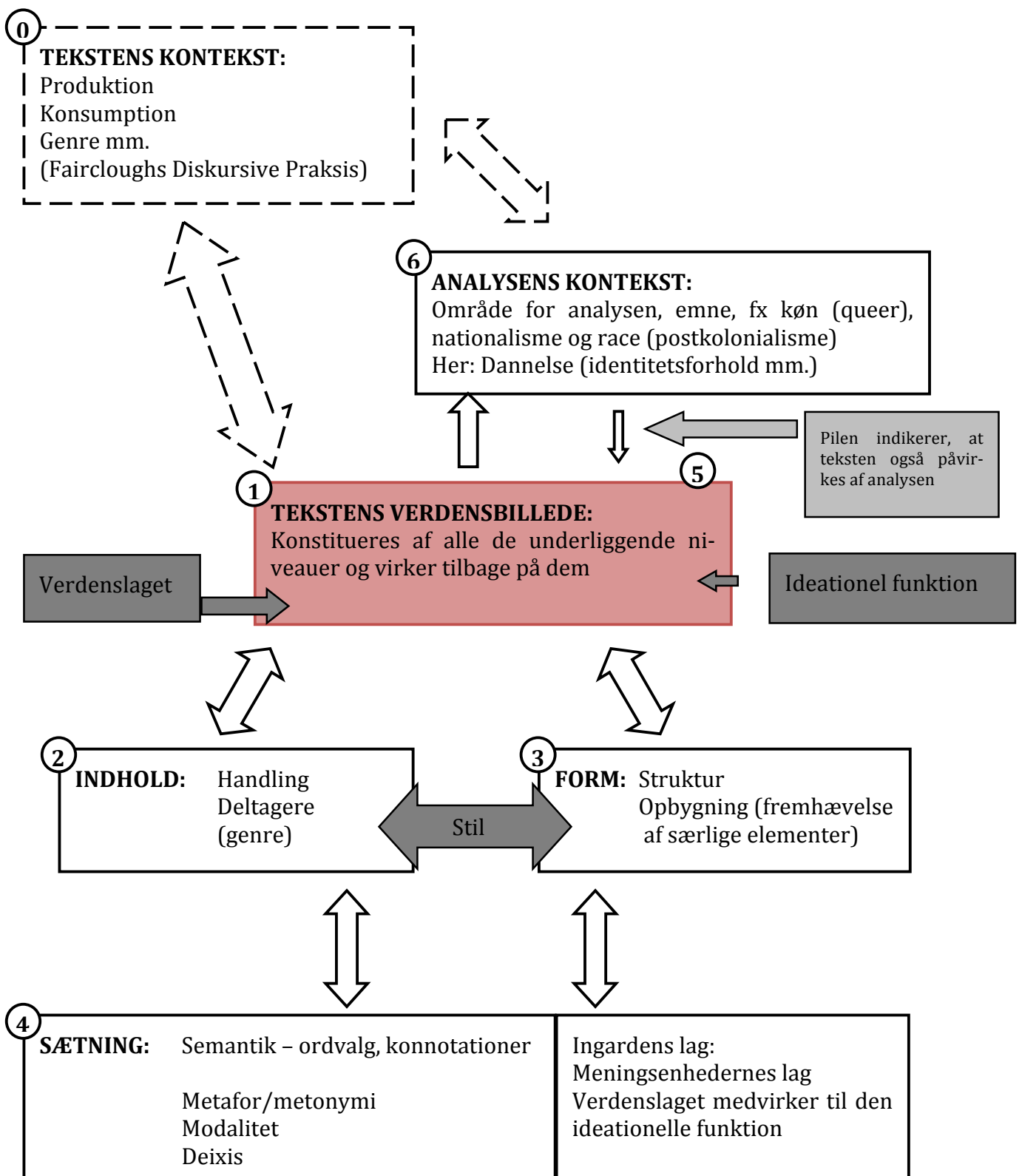
Fra den kritiske diskursanalyse som præsenteret af Norman Fairclough i *Discourse and Social Change* har jeg hentet to væsentlige elementer: For det første hele tanken om at undersøge grundlæggende forestillinger i vores verdensforståelse (her dannelsesforestillingen) og kaste et kritisk blik på dem, og for det andet en underliggende tankegang om, at vores sproglige repræsentation af verden (i dette tilfælde gennem litteraturen og andre medier) er med til at præge vores forståelse af samme. Denne tankegang afspejles i det, som den britiske lingvist Mi-

---

<sup>26</sup> For de meget pædagogiske værker, se Torben Weinreichs *Historien om børnelitteratur*.

chael A. K. Halliday kalder sprogets ideationelle funktion, altså hvilket verdensbillede teksten og sproget viser frem.

Nykritikken og diskursanalysen kan umiddelbart synes svære at forene, især hvis man lægger stor vægt på T.S. Eliots insisteren på kunstværkets autonomi og afvisning af biografiske læsninger, men jeg har med udgangspunkt i den mere strukturelle version repræsenteret ved ovennævnte Wellek og Warren alligevel været forsøget. Wellek og Warrens stratummodel kan med fordel kobles sammen med Faircloughs "three-dimensional conception of discourse", som fremhæver tekstens sammenhæng med det omgivende samfund, illustreret ved tre kasser inden i hinanden (Fairclough 1992:73). På nedenstående model har jeg forsøgt at illustrere denne sammenkobling.





Sådan læses figuren:

**1:** selve teksten – her en roman. Det er den tekst, man læser, og verdensbilledet er det, som står tilbage efter endt læsning. Indtrykket, om man vil. Har en vis lighed med "det æstetiske objekt" fra fænomenologien. Denne model er i modsætning til den oprindelige nykritik og også fænomenologiske læsninger, som det præsenteres i Jørn Vosmars "Værkets verden, værkets holdning" (Kritik 12, 1969:76-107), ikke fokuseret på kunstværket som digt, men på prosa og især på romanformen.

**2:** Indholdet i bogen, handling og deltagere. I prosa vil det oftest være disse detaljer, som huskes.

**3:** Form: Struktur og opbygning, som fx kan fremhæve særlige elementer. Denne funktions rolle afhænger ofte af, hvor markant den afviger i forhold til en triviell romanstruktur. Forholdet mellem 2 og 3 afhænger også af genreforhold og forbindelse til andre værker, som fx hvorvidt værket indgår i en serie eller handler om en bestemt problemstilling. Fx påvirkes opfattelsen af det første bind i Ejersbos Afrika-trilogi, *Eksil*, ved fremkomsten af de efterfølgende værker.

**4:** De enkelte detaljer, sætninger, ordvalget, konnotationer mm. Ingardens "stratum of the meaning units". Ikke bevidstgjort ved en ikke-analytisk læsning, men er med til at påvirke den opfattelse, som står tilbage efter endt læsning. Denne funktion peger op mod

**5:** som er en kvalificeret/argumenteret udgave af 1. Heri kan gennem de forskellige lag argumenteres for udlægningen af teksten. Både 1 og 5 er samtidig også påvirket af 0, mens 5 naturligvis også vil være præget af 6, analysens kontekst – den professionelle læsers forudsætning for og interesse i at analysere og fortolke teksten.

**6:** Analysens kontekst: Hvilken sammenhæng analysen indgår i og hvilke områder, den professionelle læser vælger at trække frem som væsentlige. Disse valg er afgørende for udfaldet af 5, idet samme tekst kan fortolkes i mange forskellige retninger. Det er således ikke mit formål at nå frem til en fuldstændig fyldestgørende analyse af hvert enkelt værk, men at fremhæve de elementer, som er væsentlige for mit formål med specialet, nemlig at se på dannelsesforestillinger i litteraturen.

**0:** dækker over Faircloughs omkringliggende kasser, som også vil være med til at skabe læserens forudindstilling til teksten, herunder bl.a. omslaget, anbefalinger fra andre læsere, reklamer, kendskab til forfatter osv. Den professionelle læser vil for at objektivere sin læsning forsøge at sætte epoché (parenteser) omkring disse forhåndspåvirkninger, men i den kritiske diskursanalyse er der ikke på samme måde som i den nykritiske tradition en forestilling om objektivitet i forhold til læsningen. Alene det at det kaldes 'kritisk' peger væk fra en fuldstændig objektivitet, hvilket dog ikke er ensbetydende med, at analytikeren kan påstå hvad som helst om teksten – den enkelte fortolkning skal stadig have bund i en gennemgående analyse af de underliggende niveauer, **2, 3 og 4**.

De forskellige lag i stratummodellen kan ses inden i Faircloughs tekstuelle funktion (den inderste kasse (1)), mens de også peger ud mod de ydre lag, fx gennem den ideationelle funktion, som er med til at opbygge og vise tekstens verdensbillede ved bl.a. ordvalg og fremhævelser af særlige aspekter. Faircloughs midterste kasse, den diskursive praksis (0),<sup>27</sup> kan i sammenhæng med litterære værker ses i fx forskellige former for referencer til en genre, i dette tilfælde, hvorledes forskellige typer værker forholder sig til og bruger den traditionelle dannelsesromangener. Dette ses ganske godt i kapitlet om *Beverly Hills 90210*, hvor det fremgår, at serien ubevidst følger en meget traditionel skabelon (s. X).

I tilfældet med litterære tekster, vil Faircloughs to yderste niveauer, diskursiv og social praksis, ofte falde sammen, men den sociale praksis kan også siges at spille ind i forhold til (5) og (6), da teksterne indgår i et nyt system, når de bliver genstand for professionel læsning.

Den kritiske diskursanalyse er også med til at fremhæve specialets underliggende forestilling om, at vores verdensopfattelse præges af, hvordan vi oplever den repræsenteret i litteratur og andre medier. Den diskursive praksis vil også sammen med den sociale praksis i forhold til litteraturen pege på, hvor og hvordan litteraturen er blevet brugt, fx som pædagogisk materiale i undervisningssituationer eller som lystlæsning. Dette område vil ikke blive nærmere berørt her, men jeg vil blot henlede opmærksomheden på Mette Wings disputats om børnelitteratur fra 1976, *Dansk Børnelitteratur 1900-1945*, som netop redegør for de forskellige økonomiske og sociale kredsløb, som børnebøgerne indgår i. Heri fremhæver hun bl.a. økonomien og de pædagogiske overvejelser bag udgivelserne af bøger som *Flemming-serien*, *Tarzan* og Torry Gredsteds populære drengbøger (alle udgivet på Hasselbachs Forlag), og beskriver også, hvorledes de forskellige forlag havde forskellige profiler og pædagogiske holdninger til deres udgivelser – til eksempel

---

<sup>27</sup> Disse kasser kan gradueres i betydning, men vigtigst er det at fremhæve at Fairclough anerkender, at der eksisterer referencepunkter uden for kassen. Diskursanalysen er som udgangspunkt konstruktivistisk i sin verdensforestilling, men dette veksler fra retning til retning – et eksempel er indenfor kønsforskningen med Judith Butler og Judith Halberstam, hvor det biologiske køn (sex) i meget høj grad underordnes det socialt og gennem sproget konstruerede køn (gender). Fairclough tilhører en i denne sammenhæng tilbageholdende fløj, som stadig holder fast i en objektivt eksisterende virkelighed – dermed ikke være sagt, at det er muligt at beskrive denne i objektive termer.

kan nævnes ovenstående bøger, som alle (især *Flemming* og *Tarzan*) var genstande for stor debat om det billede, som de viste af og for den danske ungdom, og ikke mindst deres forhold til autoriteterne. Flemmings gentagne oprør mod uretfærdige lærere og hans rektor Hallings uortodokse tilgang til pædagogikken var ikke noget for den sorte skoles lærerstab (se Winge 1976:95-216 "Det litterære kredsløb"). Denne fremstilling vil dog hovedsageligt beskæftige sig med de 'rene' tekster, ligesom eksemplerne fra nyere litteratur vil bestå af nedslag i de forskellige tekster for at fremhæve deres særlige eller generelle holdninger til idealet for de unge mennesker, samt relationen til dannelsesromanen som genre. Til dette formål rummer kapitel 5 også en eksemplarisk analyse af Goethes *Wilhelm Meisters Læreaar*.

## 4. Fornuften – oplysningstiden

### Fornuftens eksempel (John Locke)

John Locke (1632-1704) nævnes ofte som empirismens fader og som en af de filosoffer, der har haft størst indflydelse på børnelitteraturen. Torben Weinreich nævner ham også i *Historien om børnelitteratur* (2006), men fremhæver her i højere grad Jean-Jacques Rousseaus indflydelse på den danske litteratur (Weinreich 2006:88).<sup>28</sup> Før en gennemgang af Rousseaus tanker vil det dog være på sin plads at fremhæve enkelte træk ved John Lockes opdragelsesfilosofi, der har betydning for denne afhandling.

John Locke er som nævnt empirist, hvilket betyder, at han tager udgangspunkt i, at erfaring kun kan ske gennem sanserne.<sup>29</sup> Denne erfaringsfilosofi er også en del af grundlaget for hans pædagogiske tænkning, hvor han især fremhæver eksemplets magt i forhold til børnenes udvikling, ligesom den giver sig udslag i *tabula rasa*-ideen: at et menneske er født med en bevidsthed, der "er tom for ideer og tillige passiv" (Favrholt 1965:24). Bevidstheden bliver først fyldt gennem en sansning af fænomenerne, og dette fører så til en yderligere bearbejdning af de sansede erfaringer gennem den nu aktive bevidsthed – dette kalder Locke for refleksion.

I denne sammenhæng er det ikke Lockes pædagogiske anvisninger, der er vigtige fremhæve, men derimod dels hans fokus på eksemplets magt og dels hans fremhævelse af det fornuftige valg som målet for opdragelsen. Fremhævelsen af eksemplet er en følge af empirismen; man kan kun nå til en erkendelse af tingene gennem sanserne, dvs. gennem det oplevede, og derved bliver ens oplevelse af,

---

<sup>28</sup> Weinreichs afskrivning af Lockes indflydelse i Danmark skyldes blandt andet Weinreichs eget udgangspunkt, der så at sige er modsat af mit. Han ser på forfatternes holdning – altså den klare intention med de meget pædagogiske tekster fra det 18. århundrede, og derved også på Lockes pædagogiske filosofi, som den kommer til udtryk i *Some Thoughts Concerning Education* (1693), hvorimod mit fokus ligger på den holdning, der ligger mere immanent i teksten.

<sup>29</sup> For en mere detaljeret gennemgang af Lockes empirisme, se fx Skirbekk og Gilje: *Filosofiens Historie*, bind 1 og David Favrholt's indledning til *John Locke: Et Essay om den menneskelige forstand* (1965).

hvad der er rigtig og forkert også præget af, hvordan man oplever, at andre opfører sig: "Children (nay, and men too) do most by example" (Locke 1969:95). Samtidig er målet for opdragelsen at gøre barnet i stand til at træffe det rigtige og fornuftige valg og ikke lade sig styre af sine drifter: "a man is able to deny himself his own desires, cross his own inclinations purely follow what reason directs as best, though the appetite lean the other way" (40). Fornuften stilles altså over lysten i bestemmelsen af, hvad der er rigtigt og forkert. Trods den store vægt på fornuften og eksemplet skriver Locke også flere steder, at der findes visse medfødte træk ved mennesket, som ikke kan ændres fuldstændigt, for eksempel i følgende citat: "God has stamped certain characters upon men's minds which like their shapes, may perhaps be a little mended but can hardly be totally altered and transformed into the contrary" (92). Disse medfødte træk ses også implicit i den "appetite", som fornuften skal kontrollere, men forholdet mellem arv og miljø bliver aldrig helt tydeligt hos Locke. Formålet med opdragelsen bliver netop at bekæmpe de naturlige tilbøjeligheder og lære barnet at bruge fornuften som redskab til at træffe de rette valg. Heraf følger, at naturligt ikke er lig med godt, ofte snarere tværtimod, men samtidig er det opdragerens opgave at finde balancen mellem det naturlige potentiale og en 'normal' opførelse: "[...] Locke wants both to impose a conventional pattern of behaviour on the child and at the same time to allow him freedom to develop his own potentialities." (Locke 1969:8 (Editor's introduction)). Et litterært eksempel på denne holdning kan ses i Jacob Paludans *Jørgen Stein*, hvor Jørgen netop får friheden til at forfølge sine 'tilbøjeligheder'.<sup>30</sup> Lockes fremhævelse af det 'normale' – "conventional" – bliver her startskuddet til diskussionen om, hvad dannelse egentlig betyder? Er det en form for socialiseringsproces, der skal ende med individets optagelse i samfundet eller er det en udvikling af individets medfødte potentiale – entelechia, som det kaldes med et lån fra Aristoteles?<sup>31</sup> Locke

---

<sup>30</sup> At det mislykkes for Jørgen at nå sine mål, er en helt anden historie. John Lockes pædagogiske filosofi forudsætter et individ, der kan tøjles af fornuften, og denne individopfattelse udmøntes i starten af d. 20. århundrede i en generationskonflikt.

<sup>31</sup> Se fx også *Udviklingsromanen – en genres historie* (Jensen og Nicolaisen, red. 1982), hvori de forskellige typer af dannelses- og udviklingsromaner diskuteres, samt min egen artikel "Dannelsesroman eller udviklingsroman? En genrediskussion ud fra *Lykke-Per* og *Jørgen Stein*".

synes at tale for en blanding af disse, men helst en blanding, der er funderet i fornuften, ligesom han trods sin anerkendelse af de naturlige egenskaber lægger størst vægt på opdragelsens betydning: "The difference to be found in the manners and abilities of men is owing more to their education than to anything else [...]" (40).

Som følge af denne afhandlings mål om at afdække forskellige dannelses- og udviklingsidealer i litteraturen, kan man sige, at Lockes ideal er et fornuftsstyret individ, der kan udfolde sit naturlige potentiale i overensstemmelse med samfundets krav.

### **"At danne et menneske eller et samfundsmedlem" (J.-J. Rousseau)**

Tankerne om det menneskelige individs mulighed for udvikling, som John Locke fremstiller i *An Essay Concerning Human Understanding* og *Some Thoughts Concerning Education*, videreudvikles af Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) i midten af det 18. århundrede, især i værkerne *Du Contrat social* (1762, da. *Samfundspagten*, 1889, 1987) og *Émile ou de l'éducation* (1762) (da. *Emile eller Om opdragelsen*, 1796-99, 1962), hvori han beskriver dels individets forhold til samfundet og det rolle heri (*Samfundspagten*), dels den ideelle opdragelse af et ungt menneske (i *Emile*). Emile er ikke et virkeligt barn, men "en tænkt elev" (Rousseau 1962, I:32).<sup>32</sup> Rousseaus tanker om individets udvikling vil her blive gennemgået ud fra *Emile*.

Rousseaus første udgangspunkt er, at mennesket er født naturligt godt, hvilket er et opgør med den kristne tanke om arvesynden, som bl.a. repræsenteres af Augustin i hans 'dannelsesfortælling' *Confessiones*.<sup>33</sup> Det er mennesket, der er skyld i ødelæggelsen af det naturligt gode: "Alt er godt, som det udgår fra skaberens hænder; i menneskets hænder udarter alt." (13). Men det naturlige menneske

---

<sup>32</sup> Skønt Rousseau gør sig umage med at kritisere andres opdragelsesanvisninger som urealistiske og umulige (Rousseau 1962, I:32), er hans egne metoders realistiske holdbarhed nok også tvivlsom – han indrømmer selv, at Emile er et tankeeksperiment, men argumenterer samtidig for sine metoders holdbarhed, med at han "har anvendt dem alle på min Emile eller på andre [...]" (33).

<sup>33</sup> For en gennemgang og diskussion af *Confessiones* status som dannelsesroman/udviklingsroman, se Carsten Nicolaisens artikel "Augustins *Confessiones*. Ved genrens tærskel. Menneskebilledet på vej til udviklingsromanen." (in Jensen og Nicolaisen 1982:15-36).

er på den anden side en umulighed i forhold til den verden, mennesket eksisterer i, så derfor er dannelse (éducation) nødvendig.

Man må vælge mellem et menneske eller et samfundsmedlem, men man kan så forsøge at danne samfundsmedlemmet hen imod det gode menneske – fra l'homme de la nature, som ikke længere findes og ikke *kan* findes i et samfund, til l'homme vertueux, og netop ikke til le citoyen,<sup>34</sup> der er Rousseaus betegnelse for det ødelagte samfundsmedlem, som er resultatet af den 'offentlige opdragelse' (l'éducation publique, jf. Rousseau 1962, I:18), der ikke længere kan eksistere, idet den er tæt forbundet med eksistensen af et 'ægte' fædreland, såsom Romerriget, hvor borgerne følte sig som en del af helheden, og hvor individet var fuldstændigt underlagt fællesskabet: "Kulturmennesket [le citoyen] er kun en brøk som går op i en fællesnævner, og hvis værdi består i dets forhold til det hele tal som er samfundet." (17). Man kan uden større problemer sætte spørgsmålstegn ved Rousseaus definition af Romerriget som et 'fædrelandsfællesskab', idet Romerriget bestod af en samling af mange forskellige byer og provinser, alt afhængig af hvilket tidspunkt af Romerrigets historie, man tænker på. Men Rousseaus tanker refererer til et nationsfællesskab, som netop ikke baserer sig på stammetilhørsforhold, men på et tilvalg af nationalitetstilhørsforhold, jf. også titlen på det andet værk *Samfundspagten*, der netop understreger, at det er en pagt/kontrakt, man indgår ved at være del af et fællesskab, og ikke et sammenhold, der er givet fra naturens side.<sup>35</sup> Rousseau skelner altså mellem tre typer af individer: l'homme de la nature (naturmennesket), le citoyen (kulturmennesket), og l'homme vertueux (det gode menneske), hvor den sidste type er idealet at stræbe efter og fungerer som overordnet type i forhold til de andre.

---

<sup>34</sup> Jørn Schøsler skriver i sin artikel "Den sækulariserede perfektibilitet: Rousseau og den pædagogiske udviklingsroman", at "der er ikke [...] to idealer i *Emile* "l'homme de la nature" (p. 332) og "le citoyen" (p. 39). De to betegnelser dækker samme mennesketype: "l'homme vertueux" (p. 583)." (Schøsler in Jensen og Nicolaisen 1982:85). Jeg mener dog, at der også er grundlag for at læse 'le citoyen' som netop den ødelagte samfundsbürger – netop fordi at Rousseau synes at mene, at der er meget langt mellem de steder, hvor den offentlige opdragelse frembringer gode individer.

<sup>35</sup> For en nærmere udredning af forskellige former for statsborgerskabsideer, se fx Benedict Andersons *Imagined Communities* (1983) og Søren Mørchs *Den Sidste Danmarkshistorie* (1996).

Forståelsen af disse tre typer er ofte blevet tolket som Rousseaus lovprisning af naturen og det naturlige overfor hans voldsomme samfundskritik; en lovprisning af følelserne over for en kritik af oplysningstidens dyrkelse af fornuften,<sup>36</sup> og at Rousseau ser naturen som det ideale mål, er der næppe nogen tvivl om, men det kommer i konflikt med hans samtidige erkendelse af, at samfundet er en nødvendig præmis for, at det moderne menneske kan eksistere.

For Rousseau drejer det sig derfor om at lede barnet frem mod dets bestemmelse, jf. følgende citater:<sup>37</sup> "[...] han alene går frem mod sin bestemmelse [...]" (Rousseau 1962, I:15); "Denne[huslæreren] videreudvikler derefter de kunstige spirer, [...] og lærer barnet alt undtagen dette: at kende sig selv, at udvikle sine evner, at leve efter naturen [...]" (29) og "Enhver sjæl har sine særprægede anlæg og i overensstemmelse med dem bør barnet ledes." (91), i overensstemmelse med samfundets krav. Uoverensstemmelserne i forholdet mellem natur og samfund er dog ikke til at overse, som det også fremhæves af Peter Jimack i *Rousseau: Emile*: "There can be no denying that Rousseau's declared aim in *Emile* was to form a natural man to live in society; but it is equally difficult to ignore the ambivalence of this aim. The conflict between Rousseau's love of nature and his enthusiasm for society, between his intense individualism and his idea of selfless devotion to the state, is not, of course, confined to *Emile*." (Jimack 1983:27). En årsag til at denne ambivalens kunne være, at man forsøger at placere elementerne natur og samfund på samme niveau i teksten, i stedet for at se dem som værende på forskellige niveauer – Rousseaus fremhævelse af naturen som det gode er samtidig

---

<sup>36</sup> Se fx Skirbekk og Gilje: *Filosofiens historie*, kap. 16, hvori afsnittet om Rousseau netop bærer titlen "Rousseau – reaktion mod oplysningen" (Skirbekk og Gilje 1995, II:25-32), især side 27, hvor der står: "Hvor mange af oplysningsfilosofferne ensidigt dyrkede fornuften, dér opstiller Rousseau en dyrkelse af følelserne. [...] Hvor oplysningsfilosofferne talte om fremskridt, dér forkynder Rousseau et "tilbage til naturen"."

<sup>37</sup> Citaterne er revet ud af deres sammenhæng med det formål at vise hvorledes ordvalget afspejler en pegning imod en idé om en iboende bestemmelse for individet, en bestemmelse som vel at mærke samtidig er særlig for det enkelte individ. Jeg vender senere tilbage til dette, både i forhold til Rousseau, og særligt i forhold til de tyske dannelsesfilosoffer og ideen om *entelechia*. "De kunstige spirer" i citatet fra s. 29 kan netop tolkes som en henvisning til Aristoteles' *entelechia*, der bl.a. er ideen om en kim i mennesket, som kan udvikles. Denne kim peger også på en dobbelt opfattelse af udvikling og potentiale som noget, der på én gang er iboende i mennesket og kræver påvirkning for at udvikles.



en hævde af det fortidige og ideale i naturen, forstået som det, der aldrig kan vendes tilbage til, hvorimod samfundet befinder sig på et samtidigt niveau; som en apriori, der ikke kan ses bort fra, men som man kan forholde sig kritisk til: "Uden en sådan dressur ville alt gå meget værre, [...]. Alle de samfundsinstitutioner [...] ville kvæle naturen i det uden at sætte noget andet i stedet." (Rousseau 1962:11). Samfundet og det dannede (dresserede) menneske hænger uløseligt sammen. Samtidig taler Rousseau på et andet niveau om det naturlige i mennesket (jf. ovenstående citater), som helst skal realiseres – det naturlige menneske og det naturlige i mennesket er således to forskellige niveauer at betragte verden ud fra.

Rousseaus opgør med den statiske menneskeopfattelse og arvesynden (jf. Augustin og John Locke) danner grobund for en helt ny menneskeopfattelse, der især inden for pædagogikken danner skole.<sup>38</sup> Hans udviklingsteorier kan kort fortalt deles op i to overordnede dele: en, der beskriver hvorledes den menneskelige 'psyke' udvikler sig i forskellige stadier fra spædbarnet til det voksne menneske, og en, der omhandler, hvordan denne udvikling sker i forhold til de ydre påvirkninger af individet. Hvad angår den første del, kan det selvfølgelig diskuteres, hvorvidt Rousseaus 'stadier' er tidssvarende, men den vigtigste effekt af den opdeling er fremhævelsen af, at pædagogikken nødvendigvis må tilpasses barnets forskellige stadier. Rousseau taler om fire stadier, hvori først legemet, så sanserne, fornuften og til sidst følelserne udvikles, hvilket stemmer overens med de første fire bøger i *Emile* (Schøsler in Jensen og Nicolaisen 1982:81).

Den anden del handler om, hvordan omgivelserne påvirker individet – og ikke mindst, hvordan denne påvirkning bør foregå. Ideerne er en videreudvikling fra Locke's *An Essay Concerning Human Understanding*, hvori han fremstiller tanker om, at menneskets ideer i bevidstheden ikke er medfødte, men stammer fra erfaringen – her blot sat ind i en mere konkretiseret pædagogik. Hvor Locke nøjes med at fremhæve, hvorledes børn lærer af deres omgivers (dårlige) eksempler, kommer Rousseau med anvisningerne på, hvordan man bør tilrettelægge opdra-

---

<sup>38</sup> Se fx Espen Jerlangs artikel/kapitel "Reformpædagogik, herunder "vækstpædagogik" i *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis* (red. Espen Jerlang m.fl., 1988) og Sofie Rifbjergs *Træk af den moderne opdragelses historie* (1966).

gelsen af barnet. Ordet 'tilrettelægge' skal i denne sammenhæng forstås meget bogstaveligt, idet der netop er tale om, at opdrageren tilrettelægger alle oplevelser, som skal til for at bibringe barnet de rette erfaringer, som fører til det 'gode' menneske, der kan integreres i det etablerede samfund. Med 'gode' menes her et menneske, som er i stand til at indrette sig under samfundets krav og regler, og som ikke gør oprør mod sit standstilhør fx. Der er, som Jørn Schøsler beskriver det, "tale om en kulturel manipulation af udviklingen frem mod dette mål" (Schøsler in Jensen og Nicolaisen 1982:85), og han kalder videre *Emile* for "opskriften på en konsekvent og detaljeret moralsk manipulation af individets udvikling [...]." (85).

Det er dog vigtigt at fremhæve (hvad Schøsler også gør), at denne manipulation eller *dannelse*, om man vil, skal ske med den yderste respekt for individets udvikling, herunder de forskellige stadier. Jørn Schøsler læser *Emile* ind i den klassiske dannelsesromans mønster med definitionen fra Wilhelm Dilthey: "et individs udvikling forstået primært som en af erfaringen *udløst* lovmæssig organisk udfoldelse af et indre potentiale mod et fastsat mål: den sande humanitet ("personligheden")." (80), hvilket også ses i forhold til de tidligere nævnte citater, der netop peger hen imod den organiske tanke med reference tilbage til Aristoteles (note 37). Hvad der ikke umiddelbart fremgår tydeligt, hverken af Rousseaus tekst eller af Schøslers henvisninger til Dilthey, er vægtningen mellem individ og generalitet i denne sammenhæng. Rousseau underordner ganske vist tydeligt individet i forhold til samfundet, jf. starten af *Emilie*, da samfundet er en nødvendighed for det 'moderne' menneskes eksistens, men hvorvidt det iboende potentiale er særligt for det enkelte menneske eller 'blot' et eksistensvilkår for alle individer, ses ikke i teksten.

I forståelsen af Rousseau er det mest indlysende, at potentialet *ikke* er særegent for det enkelte individ, da hele hans tankegang synes at bygge på en underordning af det individuelle til fordel for et større system, men at strukturen i det (potentialet) er generel for hele menneskeheden. Denne potentiale-struktur er dog ikke mere generel og fast, end at den i meget høj grad kan påvirkes udefra. Kort opsummeret ser Rousseaus model således ud: barnet gennemgår forskellige

faser i sin opvækst, og det er vigtigt at tilrettelægge barnets opdragelse i forhold til disse faser. Barnet har samtidig i sig et potentiale til at udvikle sig til et godt og moralsk menneske, og dette potentiale kan realiseres ved den rette opdragelse. Der er ikke tale om et særligt skæbnepotentiale i forhold til det enkelte individ, men derimod om en overindividuel egenskab. Ansvar for barnets udvikling ligger i meget høj grad hos opdrageren, idet grundholdningen hos Rousseau er, at barnet udvikler sin bevidsthed gennem erfaringer – det er ikke nok at belære barnet om, hvordan verden er – det skal selv føle smerten ved at slå sig for at forstå at noget er farligt; erkendelsen er således direkte sammenhængende med erfaringen. Af samme årsag var Rousseau også kraftig modstander af, at børn skulle læse bøger, da de netop fremstiller en fiktiv verden, som man ikke kan erfare noget direkte af: ”Jeg hader bøger. De lærer os kun at tale om det, som man ikke ved noget om.” (Rousseau citeret i Weinreich 2006:90).

De vigtigste punkter i forhold til denne afhandling er først og fremmest opdragerens rolle i forhold til barnet – hans magt til at påvirke barnet ved at bibringe det erfaringer, og dernæst ideerne om det iboende potentiale, der på den ene side minder om, hvad vi senere ser hos de tyske romantikere, og på den anden side bestemt ikke gør, idet det ikke indeholder en forestilling om individuation og skæbne.<sup>39</sup>

### **Fornuft, oplysning og dannelse (Immanuel Kant)**

”Mennesket er den eneste skabning, der behøver opdragelse” (Kant 2000:21). Med disse ord indledes Immanuel Kants skrift *Om Pædagogik*, hvori han forsøger at sammenfatte sine tanker omkring pædagogiske muligheder og behov.<sup>40</sup> Kant (1724-1804) indleder med at slå fast, at mennesket adskiller sig fra dyrene ved

---

<sup>39</sup> Carsten Nicolaisen påpeger i diskussionen af Schøslers artikel, at forskellen på den franske (og delvist engelske repræsenteret af Locke) og den tyske tilgang kunne skyldes, at den franske tradition mangler det metafysiske aspekt (Schøslers in Jensen og Nicolaisen 1982:87). Jeg vender senere tilbage til denne diskussion.

<sup>40</sup> *Om Pædagogik* er ikke nedskrevet af Kant selv, men af hans elev F. T. Rink ud fra Kants egne forelæsningsnoter. For en gennemgang af de samtidige pædagogiske strømninger, der tjente til inspiration for Kant, se Vagn Lyhne: *Læremesteren – Kant og Oplysningstidens Pædagogik*, forlaget Klim 2000.

ikke at være i besiddelse af et instinkt til at styre sin udvikling, og derfor må andre træde til for at hjælpe barnet på vej. Instinktet betegnes som at være "forsynet med det fornødne" af "en fremmed fornuft" (21), hvorimod "mennesket behøver [...] en fornuft, som er dets egen." (ibid.). Opdragelse er altså at lede mennesket til at danne og bruge sin egen fornuft.

"Mennesket kan kun blive til menneske gennem opdragelsen. Det er intet andet end det, som opdragelsen gør det til." (23). I dette citat ses en videreførelse af tankerne fra John Locke og Rousseau, ligesom Kant også har perfektibilitetstanken som grundlag for sine pædagogiske overvejelser – hans opdragelsesideer bevæger sig således mellem det enkelte individs muligheder og hele menneskeheds potentiale. Ligesom Locke og Rousseau lægger han også stor vægt på eksemplets magt, om end i en mere 'overført' udgave, idet han anfører, at "mennesker kun bliver opdraget af mennesker, der ligeledes er opdraget" (23-24), men samtidig er der også de naturlige anlæg at tage hensyn til. Opdragelse/dannelse er således igen en udvikling af det iboende naturlige potentiale med et mål om at kunne udvikle hele menneskeheden. Som også de tidligere filosoffer drager Kant en sammenligning mellem menneskets udviklingspotentiale og planters kim (25) og har således et dobbelt 'perspektiv' – på den ene side menneskets iboende potentiale og på den anden side opdragernes (pædagogernes) rolle i udviklingen af dette potentiale. I Kants udgave er det opdragelsen, der spiller den største rolle, idet der ikke nævnes meget om muligheden for et 'dårligt' potentiale, hvorimod muligheden for dårlig opdragelse klart er til stede (24).

Skellet mellem opdragelse og dannelse kan være svært at definere i forhold til Kants brug af ordene. Han sætter opdragelse som en overordnet ramme for forskellige underordnede praksisser, hvoraf dannelse er en af dem (Kant 2000:36 ff.), men der er en inkonsekvens i hans brug af de forskellige ord; denne inkonsekvens kan muligvis skyldes, at det ikke er Kant selv, der har bearbejdet forelæsningsnoterne, men netop hans elev. I det følgende vil jeg bruge ordet opdragelse om den indflydelse, som forældre og andre 'læremestre' har på barnet, mens dannelse vil være en del af resultatet, da det forekommer som en underliggende tanke, at det, der i størstedelen af det 20. århundrede har været forstået ved et dannet menne-

ske, netop er et menneske, som rummer alle elementerne beskrevet af Kant: en nøje afbalancering af kundskaber og generel viden om grundlæggende emner og evnen til at bruge disse i en større sammenhæng, og derudover en viden om, hvordan man opfører sig i givne situationer (Kant 2000:32). Dette er naturligvis en meget forenklet version. Kants definition af den moralske opdragelse hænger derudover også tæt sammen med hans moralfilosofi, idet den moralske opdragelse netop skal gøre mennesket i stand til at handle efter de moralske maksimer (73).<sup>41</sup>

De pædagogiske overvejelser er dog kun et sideprojekt i Kants filosofiske arbejde, der først og fremmest er koncentreret om erkendelsesteori og dernæst om moral og æstetik (de tre *Kritikker*). Samtidig med at han tillægger opdragelsen (og opdrageren) en stor rolle i udviklingen af det enkelte menneske, fremfører han også en teori om, hvorledes der er visse betingelser for den menneskelige erkendelse, som er givne på forhånd. Inden for denne afhandling er det ikke kun Kants pædagogiske ideer, der har interesse, men også hans udredninger af, hvorledes menneskets erkendelse hænger sammen, idet hans indsættelse af fornuften som den styrende instans er kulminationen på den frigørelse fra den "overmenneskelige" styring, som har bund i den førreformerte kristendom (jf. også tidligere afsnit om arvesynden). I den sammenhæng er det vigtigt at ridse Kants overordnede kritik af den menneskelige erkendelse op.

Kant fremhæver på den ene side erfaringen som vigtig kilde til viden, men i *Kritik af den rene fornuft* (1781) beskriver han også, hvorledes der er viden, som vi har uafhængigt af erfaringen – den foreligger a priori. Ifølge Kant findes der tre nødvendige betingelser for erkendelse: 1. modtagne sanseindtryk (som altså er givet gennem den 'direkte' erfaring), 2. anskuelsesformer (især tid og rum) og 3. Kategorier. Den første er en *a posteriori* betingelse (den foreligger gennem erfaringen), mens de to sidste er *a priori* betingelser (de er altså nødvendige for at vi kan tale om erkendelse overhovedet) (Hartnack 1996:19; Kant 1996:83-84). Tid og rum er altså nødvendige betingelser for vores erkendelse. Som eksempel på

---

<sup>41</sup> For en nærmere udredning af Kants moralfilosofi, se fx Justus Hartnack: *Immanuel Kant* (C.A. Reitzels Forlag 1994)

dette anføres også geometriens særstatus i forhold til videnskaberne, idet den "syntetisk fastlægger rummets egenskaber" (Hartnack 1996:22).<sup>42</sup> Den 'rene' naturvidenskab (her menes matematikken og fysikken) har en særlig status, fordi den "indeholder principper der er syntetiske a priori domme" (Kant 1996:69) – det, som senere kaldes for 'naturlove', er altså også for Kant en forudsætning for vores erkendelse.<sup>43</sup> Kategorierne er ligesom tid og rum nødvendige for vores erkendelse. Kategorierne er, i kantiansk forstand, de grundbegreber, som den menneskelige erkendelse ordnes efter – det er begreber som kvantitet, kvalitet, relation og modalitet, der optræder som overordnede kategorier, som igen kan inddeles i underkategorier (Hartnack 1994:32-40, Kant 1996:110-112). Ifølge Kant er der i alt 12 kategorier.

Disse erkendelsesbetingelser er som nævnt a priori-betingelser – de kommer før erfaringen – og er derved erkendelsesbetingelser, som er indlejret i mennesket fra fødslen. Man kan ikke tænke sig erkendelse, der ikke er indlejret i disse rammer. Modsat fx John Lockes *tabula rasa*-forestilling om den menneskelige bevidsthed, har Kant altså en idé om, at der er visse almene 'forforståelser', som på forhånd determinerer vores måde at tænke på.

Alle disse erkendelsesbetingelser kan dog kun sammenfattes i bevidstheden via det, som Kant kalder *den transcendentale apperception* – at "erkendelse er betinget af en sammenfatten af forskellige elementer [...], betinget af en syntese." (Hartnack 1996:27). Apperception er ifølge Leibniz bevidstheden om at være bevidst, altså selvbevidsthed, og er hos Kant en betingelse for, at man kan tale om

---

<sup>42</sup> At en påstand (sætning) er syntetisk betyder, at prædikatet ikke kan udledes direkte af subjektet (Hartnack 1996:15).

<sup>43</sup> Det skal hertil siges, at Kants system nok er afhængigt af en euklidisk geometri, men at indførelsen af en ikke-euklidisk geometri ikke vil føre til en omvæltning af Kants anskuelsesformer, idet formerne ikke skal forstås som beviselige eksistenser, men netop som anskuelsesformer i vores bevidsthed. En delvis understøttelse af hans teori er netop menneskets problemer med at forstå et ikke-euklidisk verdensbillede, hvor tid og rum er relative størrelser, som det fx ses i Einsteins relativitetsteori. Sammenhængen mellem filosofien og naturvidenskaben er på Kants tid meget større end den forekommer nu, men netop på dette tidspunkt begynder der at ske en opsplnitning af videnskaberne. Alligevel er det muligt at se en sammenhæng mellem naturvidenskabens udvikling og den humanistiske videnskabs forhold til individets eksistens igennem det 20. århundrede, hvor eksempelvis socialkonstruktivismen og det relative forhold til individet kan ses i forhold til fysikkens relative opfattelse af tid og rum.

erkendelse overhovedet, samtidig med at det er umuligt at gøre den til genstand for erkendelse – den får derved status af transcendental. Den transcendentale apperception har igen som *sin* betingelse, at der er et subjekt, der kan erkende (kan foretage apperceptionen), og dette subjekt kan ikke gøres til genstand for erkendelse – det er transcendentalt (Hartnack 1996:38).<sup>44</sup>

For Kant er det vigtige ved menneskets udvikling, at det bliver i stand til at bruge sin fornuft på den bedst tænkelige måde. Opdragelsen skal i sidste ende tjene til at udvikle "forstandens højere kræfter" (Kant 2000:68), som er "forstanden, dømmekraften og **fornuften** [...] en praktisk fornuft"<sup>45</sup> (ibid. Min fremhævelse). Udviklingen af disse kræfter skal gøre mennesket i stand til at handle moralsk, hvilket ifølge Kant betyder, at det ikke skal handle efter følelsesmæssige lyster, men efter moralske maksimer, hvoraf det vigtigste er 'det kategoriske imperativ' – at man altid skal handle således, at alle ens handlinger skal kunne ophæves til en almen lov. Samtidig har individet en række pligter over for sig selv, især en pligt til at hævde sin indre værdighed, hvilket betyder, at både barnet og den voksne skal respektere det enkelte menneskes værdi som menneske. Barnet (og kvinden) er nok deres forældres besiddelse, men de er samtidig også individer begavet med frihed. Denne frihed og værdighed bør aldrig krænkes.<sup>46</sup>

Den moralske opdragelse leder således frem til grundlæggelse af en god karakter, hvis hovedtræk er, at individet er i stand til at undertrykke sine følelsesmæssige indskydelser og i stedet handle fornuftigt (og moralsk rigtigt). Den moralske opdragelse er nødvendig, fordi mennesket fra naturens side hverken er godt eller ondt. Det er først ved at erkende begreberne om pligt og lov via fornuf-

---

<sup>44</sup> For en mere udførlig forklaring af, hvorledes sammenhængen er mellem det betingede, det ubetingede, de transcendentale illusioner og de metafysiske ideer, se afsnittet "Den transcendentale dialektik" i *Kritik af den rene fornuft*, eller Hartnack 1996:35-49.

<sup>45</sup> Med "praktisk fornuft" menes der "refleksion over det, som foregår, og over dens årsager og virkninger" (Kant 2000:68)

<sup>46</sup> For en uddybning af dette og en forklaring af forskellen på besiddelse og ejendom, se Vagn Lyhne: *Læremesteren*, s. 27-33.

ten, at det bliver i stand til at opføre sig moralsk.<sup>47</sup> Fornuften bliver derved et mål for opdragelsen og dannelsen.<sup>48</sup>

Denne fornuft er menneskets eneste vej ud af "dets selvforskyldte umyndighed" (Kant 1976:7), som det fremhæves i *Hvad er oplysning?* (1784). Hvis man sammenlæser *Hvad er oplysning?* og *Om Pædagogik*, vil det betyde, at dannelsesprojektet har til formål at skabe mennesker, der er i stand til at agere selvstændigt og fornuftigt, således at dannelsen/opdragelsen bliver grundlaget for oplysningen og fornuften. Hvis svaret på "hvad er oplysning?" er "menneskets udtræden af dets selvforskyldte umyndighed" (Kant:7), må svaret på "hvad er dannelse?" (med en let omskrivning) blive "dannelse er *grundlaget* for menneskets udtræden af dets selvforskyldte umyndighed". Den kantianske opfattelse af pædagogik og opdragelse er, at det skal give grundlaget for det voksne menneskes mulighed for at være et helt menneske.

### **Fra oplysningstid til romantik**

Det foregående kapitel har haft tre af oplysningstidens markante tænkere som omdrejningspunkt; John Locke, Jean-Jacques Rousseau og Immanuel Kant. Trods deres mange forskelle er der også lighedspunkter så som deres prisning af fornuften som det endegyldige mål for menneskets udvikling, deres vægtning af erfaringen som grundlaget for erkendelse og udgangspunktet i perfektibilitetstanken – at menneskets udvikling går mod et stadigt højere stade, og at det ikke kun drejer sig om det enkelte individs udvikling, men om hele menneskeheden. Deres fokus på erfaringen som kilde til udvikling og prægning af karakteren er med til at sætte fokus på opdragelsens betydning, ligesom opgøret med arvesynden (jf. Jørn Schøslers førømtalte artikel om Rousseaus *Émile*) medfører, at omgivelserne til-

---

<sup>47</sup> Her ses et indirekte opgør med Rousseau, der fremhæver, at mennesket er født godt, mens Kant her fremhæver, at mennesket er hverken eller, men først bliver moralsk gennem opdragelsen.

<sup>48</sup> Som en lille krølle kan nævnes, at Kant anslår opdragelsen til at vare, indtil barnet (manden) er blevet kønsmoden og selv kan få børn (Kant 2000:37). Dette peger hen imod dannelsesromanerne, der meget ofte slutter med, at protagonisten vender hjem og stifter familie eller vedkender sig et familieforhold (se min artikel "Dannelsesroman eller udviklingsroman" for en påvisning af netop dette i forhold til genrebestemmelsen).



lægges større betydning – mennesket er født godt, men kan ved uhensigtsmæssig påvirkning ledes i dårlig (umoralsk) retning.

Kant sætter på den ene side fornuften som altafgørende for den menneskelige udvikling (jf. *Hvad er oplysning?*), mens hans erkendelsesteoretiske arbejder på den anden side peger på, at der er visse elementer, som ligger uden for den menneskelige erkendelses formåen – tids- og rumkategorierne, der er en forudsætning for erkendelse og et element som det transcendentale subjekt, der ligeledes er grundlaget for erkendelse, men aldrig kan gøres til genstand for erkendelse selv.<sup>49</sup>

Kant markerer afslutningen på oplysningstiden, fordi han påpeger, at der er noget, der ligger uden for fornuftens rækkevidde, men samtidig får hans tænkning afgørende betydning for eftertiden, idet den indsætter en indre, styrende instans (fornuften), der skal regulere menneskets opførsel. Oplysningstidens opgør med den kirkelige regulering af menneskets adfærd resulterer altså i en indre subjektiv styrelse, der dog stadig ifølge Kant er bundet af et overordnet moralsk mål – maksimerne.

Med indstiftelsen af den indre styring overgives en større magt til det enkelte individ (til trods for den vægt alle tre filosoffer lægger på eksemplets magt til at præge barnet i en god eller dårlig retning), en udvikling som fortsættes op igennem det 19. og 20. århundrede. Det næste afsnit vil fokusere på den tyske romantiks filosofi, repræsenteret af Herder og Goethe, hvor udviklingen vender sig fra en almen dyrkelse af fornuften til en dyrkelse af den nationale særegenhed og individuelle karakter. Følelserne kommer i centrum frem for fornuften.

---

<sup>49</sup> Kants opsplittelse af subjektet i de to instanser peger frem mod den franske poststrukturalistiske psykoanalytiker Jacques Lacans subjektmodel, hvor han med reference til Descartes' *cogito ergo sum* anfører, at der er et subjekt, der tænker, at det tænker – der er altså to subjekter tilstede i sætningen, og det førstnævnte hører til i den ubevidste del af mennesket – det kan ikke nås igennem almindelig erkendelse (se også Hartnack 1996:37-38).

## 5. Følelserne – romantikken

### Opgøret med den absolutte sandhed (Johann Gottfried Herder)

Johann Gottfried Herder (1744-1803) levede omtrent samtidig med Immanuel Kant og blev foregangsmand i opgøret med oplysningstiden. Hvor Kant markerede afslutningen på oplysningstiden, markerer Herder begyndelsen på en ny strømning – romantikken med dens følge i *Sturm und Drang*-perioden, nyhumanismen og historismen.<sup>50</sup> Det vigtigste i Herders ideer er opgøret med oplysningstidens fornuftsdyrkelse og dens generaliseringsprincipper – i stedet satte Herder det enkelte individ og dets særegenheder i centrum, ligesom han hævdede, at det enkelte folk, den enkelte kultur(kreds), nation og æra måtte forstås på deres særlige præmisser og ikke underlægges en almenmenneskelig fornuft, der kunne bestemme, hvorledes mennesket burde opføre sig. Han gør således op med især Voltaires (og generelt hele oplysningstidens) forståelse (og fordømmelse) af tidligere kulturer (fx det romerske imperium) som 'dårligere' end det nuværende niveau (indledningen til Herder 2002:11-16). Man kan ikke dømme en anden tid eller nation ud fra egne standarder (som man gør til alment gældende love), men må ifølge Herder forsøge at forstå den på dens egne præmisser, som han skriver det i *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse*: "[...] just fordi vi ikke længere er i stand til at forstå dem! føle dem! for slet ikke at tale om at nå dem – da spotter, benægter og mistyder vi!" (Herder 2002:35) og videre: " – hvor sørgelige fremstår da ikke >>mange af vort århundredes moderigtige domme over fortrin, dyder, lyksalighed i så fjerntliggende, så afvekslende nationer, som blot er opstået på baggrund af skolens almene begreber." (54, Herders kursiv). Han taler på den ene side om menneskehedens udvikling ("[...] hele menneskeslægten i sin barndom." (34)), men an-

---

<sup>50</sup> Romantikken skal her forstås i den bredest mulige betydning, som dækkende både den danske og den tyske forståelse af perioden. De væsentlige forskelle i forhold til området dannelse vil blive trukket frem løbende. Herder var naturligvis ikke ene om at udvikle dette tankesæt, men er her valgt sammen med Goethe til at belyse romantikkens tankerække. En filosofisk tankerække, der har dybe rødder i Herders ideer, som igen rækker tilbage mod både J.-J. Rousseau, Gottfried Wilhelm Leibniz og J. G. Hamann.

fører samtidig, at hver nation eller kultur har sit eget 'livsforløb' ganske som et menneske – en nation har sin barndom, storhedstid og forfald. Ifølge Herder kan der altså ske en 'udvikling' på flere forskellige plan: det enkelte menneskes udvikling, den enkelte nations udvikling eller tidsepoke og hele menneskeheden.

Når Herder skriver om udvikling, menes der ikke udvikling på samme måde som i oplysningstiden, selvom det kan være svært at skelne mellem de forskellige typer, især fordi Herder ikke altid er helt klar i sin brug af ordet. Johan Fjord Jensen skriver i afsnittet om historismen i *Den ny Kritik*, at der i løbet af det 18. århundrede sker en forandring i synet på udvikling: "[...]det var denne bevægelse fra en statisk, normsøgende kulturopfattelse til en dynamisk relativiserende, der udgør hovedbevægelsen i århundredets åndshistoriske udvikling[...]" (Fjord Jensen 1966:24). Herder er i slutningen af denne proces og beskriver udviklingen som "[...] samlet og organisk udviklingsforløb." (27) i modsætning til den mekaniske successionstanke, som ifølge Fjord Jensen ses bag den tidligere udviklingstanke. Perfektibilitetstanken fra oplysningsfilosofien kan forstås i denne sammenhæng, da deres mål for udviklingen er "menneskehedens bedste" (jf. afsnittet om Rousseau), men inden for en på forhånd fastlagt plan – Fjord Jensen skriver "[...] en succession inden for en fastlagt successionsplan." (23). Set fra historismens tid er der altså ikke på samme måde noget nyskabende og frigørende i perfektibilitetstanken, som det er blevet opfattet i samtiden. Herders udviklingsmodel bygger på en organisk og cyklisk model, der kan rumme både storhed og fald, samtidig med at den indeholder flere niveauer – både individ, kultur/nation og bredere endnu tidsaldre. Hans tænkning er generelt præget af denne tredeling, der også gør sig gældende i forhold til individets udvikling.

Den største forskel på perfektibilitetstanken og humanitetstanken er humanitetens benægtelse af den absolutte sandhed. I perfektibilitetstankens udviklingsbegreb er målet universelt (og fastlagt på forhånd), mens målet i humaniteten er relativiseret inden for de forskellige tider. Ganske som Herder benægter eksistensen af en absolut og universel fornuft, benægter han også et på forhånd fastlagt mål for den menneskelige eksistens. Tværtimod bærer ethvert menneske, enhver nation og enhver tid målet i sig selv: "enhver menneskelig fuldkommenhed

[er] altid *national, sekulær* og ret beset *individuel*." (Herder 2002:54) og " – enhver nation har sin lyksaligheds *midtpunkt i sig selv* [...]" (58). Dette gør også, at målet for den menneskelige udvikling på et mere overordnet plan bliver umuligt at nå – forstået på den måde, at hvis målet ændrer sig afhængigt af den tidslige epoke, må overgangen til en ny tid også betyde overgangen til et nyt ideal for menneskeligheden – målet bliver altså idealt i den enkelte tid, men relativiseret i forhold til andre tider.

Herders holdning til empiristernes opfattelse af den menneskelige bevidsthed, som den er beskrevet her i *Om Samspillet mellem Erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl* (1778, dansk udgave 1955) er tydelig: "[...] jeg synes det er den platteste Mening, der nogensinde er opstaaet i en Papirhjerne, at alle menneskelige Sjæle kommer ens og som ubeskrevne falde Tavler til Verden." (Herder 1955:74).<sup>51</sup> Tværtimod gælder det, at "et Barn medbringer Legemets og Ansigtets skikkelse saavel som Hovedtrækkene i dets Maade at tænke og føle paa." (ibid.). Barnet har altså nogle medfødte træk, som kan anes af det menneske, som forstå at se igennem "Taagen" (ibid.). Disse træk stammer i høj grad indirekte fra forældrene, idet Herders forklaring på personlighedens skabelse er som undfangelsen af den 'fysiske' eksistens:<sup>52</sup>

"Har Hjertet Magt til at forene de Følelser [...] saadan at der *opstår een Drift, eet Begær*, har Hovedet Magt til at sammenfatte de Følelser[...] i *een* Forestilling og styre Følelserne med Forstanden, [...] skulde der da ikke [...] kunne fremspringe en Gnist af Liv, som baade skulde kunne være et Afbillede af to for hinanden skabte Væsner og de Kræfter, der er levende i dem, og desuden blive til et første Grundlag for et Liv af højere Orden?" (20).

I dette citat er det vigtigt at fremhæve ordet "Grundlag", idet Herders pointe netop er, at "Gnisten" eller "Frøet", som han skriver andetsteds, organisk som en plante

---

<sup>51</sup> Adam Paulsen skriver i indledningen til den nyeste danske udgave af *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse*, at "teksten er præget af en mildt sagt kaotisk fremstillingsform[...]" (Herder 2002:23). Dette gælder også *Om Samspillet...* Pointerne i forhold til forgængerne (i dette citat empiristerne) er tydelige, mens Herders egne tanker er mere svævende fremstillet.

<sup>52</sup> Med fysisk mener jeg den rent biologiske eksistens, som er ens for alle levende væsener uden hensyntagen til deres eventuelle kognitive formåen.

vokser og gror – delvist uafhængigt af de 'planter', det stammer fra – og som det egetræ han senere sammenligner mennesket med, skal barnets evner have tid til at gro og udvikle sig.<sup>53</sup> En forcering af udviklingen ødelægger barnet og giver en skæv fordeling af evnerne (75). Selvom grundlaget i barnet er givet på forhånd, er det ikke ensbetydende med en deterministisk tankegang – tværtimod har omgivelsernes pleje stor indflydelse på barnet, ganske som en god gartner kan få planter til at trives. I Herders udgave er der tale om en ikke helt gennemsigtig sammenhæng mellem de to elementer, der senere har været et tydeligt omdrejningspunkt i diskussionen af dannelsesromaner og udviklingsromaner: arv (Frøet) og miljø (indflydelsen fra mennesker omkring/gartneren).

Selvom plantemetaforikken kan antyde, at det hovedsageligt gælder den fysiske fremtrædelse, er det dog ikke tilfældet. Herder mener også, at vi overtager tankeformer fra de mennesker, der omgiver os: "[...] vi tænker ganske vist selv, men kun i Former, som de andre tænkte, [...]" (45). I det hele taget tildeles sproget en stor rolle – både i forhold til det enkelte individs adgang til erkendelse og identitet og i forhold til en nations eksistens som selvstændig kultur.<sup>54</sup> Sproget har hos Herder status af at være det medium, der gør, at "Sjælen erkender, at den fornemmer" (39), altså *apperception*: "[...]dette Medium for vor Fornemmelse af os selv og vores aandelige bevidsthed er – *Sproget*." (43), og videre: "Vor Erkendelse er altsaa, selvom den rigtignok er identisk med *vort dybeste Selv*, ikke saa egenmægtig, vilkaarlig og løs [...]. Genstanden må komme til os gennem *hemmelige Baand*, gennem et *Vink*, der kan *lære* os at erkende. [...] denne Vejledning, Spro-

---

<sup>53</sup> At senere tider (eksempelvis Aage Henriksen-skolen) taler om 'organismetænkningen' i forbindelse med romantikken til forskel fra en tidligere mere mekanisk opfattelse af den menneskelige bevidsthed (tavle vs. et frø) er bestemt ikke nogen tilfældighed. Plantemetaforikken i Herders tekster er massivt tilstedeværende – en metaforik, der bliver kendetegnende for hele romantikken som sådan.

<sup>54</sup> Herders kulturteorier er ikke det vigtigste område i denne forbindelse, men det kan nævnes, at i forhold til eksempelvis Rousseaus ideer omkring nationsdannelsen, der byggede på pagt mellem borger og samfund som grundlag for statsdannelse, er Herder talsmand for den modsatte holdning: Ens kulturelle og nationale tilhørsforhold afhænger i meget høj grad af, hvor man er født og opvokset (at dette kan ske forskellige steder er ikke tydeligt problematiseret), og ens geografiske placering afspejles også ofte i folkets udseende og sindelag (jf. Herder 1955:54 ff.). Trods dette fremhæver Herder også til stadighed både det enkelte individ og hvert folkeslags særegenhed.

get[...].” (44).<sup>55</sup> Apperceptionen er det, som gør, at sjælen føles som ”en Enhed, *et Selv*” (40) og derved bliver sproget som medium for apperceptionen afgørende for individets status af individuel og subjektiv eksistens.

Dannelse er for Herder en ligelig udvikling af alle menneskets evner, ikke blot overdreven udvikling af én; jf. Herder 1955:71-72, hvor han beskriver, hvorledes det *ikke* er geni at have én evne, der er overudviklet. Denne passage er på samme måde som mange andre i teksten præget af en negativ konstatering af, hvad den gode menneskelige udvikling er, og det er således min tolkning, at det positive må være en jævn fordeling af alle evner. For Herder er ordet ’geni’ ikke kun det menneske, som er noget fremtrædende, tværtimod skriver han: ”Hvert eneste Menneske, der i Besiddelse af ædle levende kræfter, er et Geni på *sit* Sted, i *sit* værk, til *sin* bestemmelse [...]. (70). Essensen af dannelsen bliver at finde *sin* bestemmelse i livet og udnytte sit potentiale fuldt ud. Til dette kan det unge menneske have brug for føring eller hjælp fra en ældre person: ”Ofte er det en erfaren, stilfærdig, misundelsesfri Olding, som bemærker Ynglingen, [...] taler et Ord til ham, som for hele Livet kan blive ved med at tone i hans Sjæl.” (76).

Denne forståelse af dannelse danner grundlaget for en dobbelt udgave af dannelsen – på den ene side det, som også Immanuel Kant taler om (jf. s. 9, note 13) som grundlaget for almindelsen, nemlig det brede kendskab til relevante emner, tilegnelse af visse færdigheder og en ordentlig opførsel, og på den anden side det at finde sig selv og sin plads i livet. Dannelsesbegrebet spalter sig altså i to, den almene dannelse og den personlige dannelse, hvor det er den personlige dannelse og de litterære beskrivelser heraf, der er omdrejningspunktet for denne afhandling.

Almindelsen bliver i løbet af det 19. århundrede institutionaliseret gennem forskellige samfundsinstitutioner, især skolen og gymnasiet (se fx Harry Haues *Almindelse som ledestjerne*, Syddansk Universitetsforlag 2003, om almindelsen i den danske gymnasieskole), til tider sat kraftigt under debat og

---

<sup>55</sup> Som der var antydninger af hos Kant, ser vi også her hos Herder en markering af en todeling af subjektet – ”Vor Erkendelse” og ”vort dybeste Selv”, som er identiske, men som alligevel ikke kan forbindes uden sproget.

opfattet som udtryk for en elitær, borgerlig standard, mens den personlige dannelse finder vej ind i litteraturen som grundlag for udviklingsromanen/dannelsesromanen. Forskellen på dannelse eller udvikling kan i denne sammenhæng ses som en forskel i styringen og andres indflydelse på forløbet; 'udvikling' tenderer imod manglende indflydelse fra omgivelserne – direkte 'dannelse' mod en meget kraftig indflydelse som i tilfældet *Émile*.

### Et litterært sidespring (Johann Wolfgang von Goethe)

"Ofte er det en erfaren, stilfærdig, misundelsesfri Olding, som bemærker Ynglingen [...]" (Herder 1955:70). Dette citat fra Herders *Om Samspillet mellem Erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl* kunne have været møntet på Goethes roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-6), selvom det er skrevet 20 år tidligere. Centralt i romanen om den unge Wilhelms vej til at finde en mening med sit liv står nemlig det såkaldte 'Tårnselskab' og Abbeden, som har "[...] det skarpe og frie Blik [...] over en hver Evne, der bor i Mennesket[...]" (Goethe 1904:409).<sup>56</sup>

Den første egentlige dannelsesroman er *Wilhelm Meisters Læreaar* blevet kaldt, selvom Goethe aldrig selv brugte den betegnelse, og i dette afsnit vil jeg ud fra en analyse af denne roman forsøge at udlede Goethes ideer om, hvordan et menneskes muligheder for at udvikle/danne sig ser ud. Samtidig vil jeg også trække linjer til to andre romaner af Goethe, *Den unge Werthers lidelser* (*Die Leiden des jungen Werthers* (1774)) og *Valgslægtskaberne* (*Die Wahlverwandtschaften* (1809)), som hver især giver flere aspekter til forståelse af konteksten omkring og visse af ideerne i *Wilhelm Meister*. *Den unge Werthers lidelser* sætter sammenholdt med *Wilhelm Meister* fokus på forholdet mellem det enkelte menneske og samfundet, forholdet mellem følelser og pragmatisme; mens *Valgslægtskaber* viser tydeligere end *Wilhelm Meister*, hvorledes der hos Goethe kan findes ideer om naturens

---

<sup>56</sup> Udgangspunktet for gennemgangen af *Wilhelm Meister* er Oscar Madsens danske oversættelse fra 1904, der dog lider af to væsentlige mangler: For det første er den kun en oversættelse af 1. del af Goethes roman (*Wilhelm Meisters Læreaar*) og for det andet har han udeladt en hel bog, nemlig 6. bog, "En Skøn Sjæls Bekendelser", der handler om Natalies tante. *Wilhelm Meisters Læreaar* og efterfølgeren *Wilhelm Meisters Vandreaar* findes samlet (inkl. 6. bog) i *Goethes Værker* ved P.A. Rosenberg, udgivet 1927-28. For nemheds skyld citeres her fra Madsens udgave af *Læreaar*, mens referencer til andre dele af værket er til Rosenbergs udgave.

uafvendelige krav, som i sidste ende kun kan opfyldes i døden (også jf. den idealistiske romantiske<sup>57</sup> kærlighed, hvor forening i døden er lige så god (hvis ikke bedre) end forening i levende live – her præsenteret som en naturlov, som ikke kan holdes nede af borgerlige konventioner).

I de kommende analyser af skønlitterære værker fra d. 20. århundrede vil spørgsmålene til teksterne hele tiden være dobbeltrettede – det drejer sig både om dannelsens 'hvordan' og 'til hvad'; altså både *hvordan* mennesket bliver til det individ, det er ved romanernes slutning, og *hvad* dette individ så er, om det er positivt eller negativt valoriseret i slutningen. Som vi har set hos de førømtalte filosoffer, har de også hver deres bud på, hvordan dannelsen (eller udviklingen) foregår, og hvad man skal forsøge at påvirke barnet til at blive, samtidig med at det er et gennemgående spørgsmål, hvorvidt det overhovedet er muligt at påvirke de på forhånd givne anlæg. Den følgende analyse af *Wilhelm Meister* vil give Goethes bud på dannelsens *hvad* og *hvordan*.

*Wilhelm Meisters Læreaar* er fortællingen om Wilhelms vej til at finde sin mening med livet. Han føler sig ikke helt hjemme i det borgerhjem, han er født ind i, og forlader efter en ulykkelig kærlighedsaffære hjembyen på en forretningsrejse for sin far. Undervejs stifter han bekendtskab med en omrejsende skuespillertrup, som han slutter sig til, og i lang tid tror han, at skuespillet er hans skæbne. Det viser sig dog til slut, at hans fremtid ligger hos det såkaldte 'Tårnselskab', der har overvåget og delvist tilrettelagt hans (dannelses)rejse, ligesom de har kendt hans bedstefar. Udover skuespillerne kommer Wilhelm i kontakt med forskellige personer, hvoraf de vigtigste er den forældrelose pige Mignon og en ældre harpespiller. Disse to drages forunderligt af hinanden og i slutningen af romanen undslår Mignon sig yderligere uddannelse og beder kun om at blive sendt til harpespilleren: ""Send mig saa til Harpespilleren; [...] jeg længes hver Time efter ham," ved-

---

<sup>57</sup> Romantisk skal her forstås på to måder. Ordet fører dels tilbage til ridderromancernes tid, romantisk kærlighed er altså det, der skrives om i romanerne, og dels refererer det frem mod især Richard Wagners romantiske (altså knyttet til den historiske periode) 'Liebestod', der er tydeligt inspireret af middelalderens romancer. Mest fremtrædende i begge forståelser er fortællingen om Tristan og Isolde, som der refereres kraftigt til i *Valgslægtskaber*, og som Wagner lavede en opera over.



blev Barnet.” (Goethe 1904:353). Deres forbindelse viser sig at være en (unatur- lig) far og datterforbindelse, da harpespilleren (til slut åbenbares hans navn, Au- gustin) har haft et forhold til sin egen søster, der har resulteret i undfangelsen af Mignon. Wilhelm bliver også konfronteret med sin egen tidligere affære i form af drengen Felix, der viser sig at være Wilhelms søn med Mariane.

I første omgang tegner *Wilhelm Meister* umiddelbart et helt klassisk billede af en dannelsesroman, som den senere ses i den danske tradition: Han bryder op fra hjemmet, gennemgår forskellige oplevelser, som alle skal vise ham den rette vej, og finder til slut sin mening med livet, her også ved at anerkende Felix som sin søn og lægge an til at indgå ægteskab med den skønne ”Amazone” Natalie. Roman- strukturen ligner på et meget overordnet plan også den klassiske eventyrformel, men der er visse klare forskelle, som er grundlæggende for *Wilhelm Meisters* ’funktion’ (genrebestemmelse) som dannelsesroman. Ifølge Johan de Mylius’ arti- kel ”Dannelsesromanen i Danmark – en traditionshistorisk skitse” er Wilhelms dannelsesprojekt ikke på forhånd fastlagt – han søger efter noget, men ved ikke selv hvad (de Mylius in Jensen og Nicolaisen 1982:160) – i modsætning til et even- tyr er slutningen ikke på forhånd givet, selvom den helt konkret i romanen ender med at være ganske traditionel med barn og kommende hustru. Den tyske dannel- sesroman er altså ifølge de Mylius karakteriseret ved en ’åben projektbeskrivelse’, om man så må sige, hvilket ses tydeligt i *Wilhelm Meister*, hvorimod de senere danske ’dannelsesromaner’ ligner deres tyske forlæg ”ikke i ånd, men i konkrete ingredienser” (se noten) (de Mylius in Jensen og Nicolaisen 1982:157) – altså på det strukturelle plan, men ikke på det idémæssige, et forhold, som skyldes den danske tilegnelse af Goethe og universalromantikken i samlet udgave (161).

I artiklen ”Dannelsesroman eller udviklingsroman – om *Lykke-Per* og *Jør- gen Stein*” (in *Synsvinkler* 37, 2008) har jeg tidligere diskuteret forholdet mellem forskellige definitioner på dannelses- og udviklingsromaner, og forskellighederne til den tyske tradition. Den senere danske tradition vender på det nærmest op og ned på det tyske forhold til determinering og åbne/lukkede dannelsesprojekter, da de danske romaner, især eksemplificeret ved Meir Aron Goldschmidts romaner, har en konservativ (i betydningen bevarende) tilgang til dannelsesprojektet. Det

overordnede plot er som regel heltens generobring af tabte værdier, og ikke som det er tilfældet hos Goethe, en tilegnelse af nye værdier (de Mylius in Jensen og Nicolaisen 1982:160), hvorfor jeg også her vil foreslå en omskrivning af 'hjemme – ude – hjem'-formlen for dannelsesromaner til 'rodfæstet – rodløs – ny rod', hvor det væsentlige altså bliver heltens bevægelse fra det sikre over det usikre til noget sikkert igen, men netop ikke nødvendigvis en tilbagevenden til tidligere værdier, jf. Wilhelms udvikling. Hvis vi fastholder den tyske 'åndelige' eller idealistiske tilgang til definitionen af dannelsesromanen, får det også betydning for senere værker, som fx Pontoppidans *Lykke-Per* (jf. min artikel).

### Midlet

Hvad er det så, der sker for og med Wilhelm i løbet af romanen? Han går fra sit borgerlige ophav gennem oplevelser med en skuespillertrup, før han endelig finder sin bestemmelse som medlem af 'Tårnselskabet', en frimureragtig loge, der har tilrettelagt en stor del af de hændelser, han møder undervejs. Markant i fortællingen står de to sidste bøger,<sup>58</sup> hvor hele sammenhængen afsløres og alle forviklingerne udredes. Det er også i de to sidste bøger, at pædagogikken bag Wilhelms dannelse viser sig sammen med "Den skønne sjæls bekendelser" i 6. bog. Goethe holder således læseren i samme spænding som Wilhelm, da fortælleren aldrig afslører mere overfor læseren, end Wilhelm lader til at vide, ligesom der selv i slutningen af romanen er enkelte uafklarede spørgsmål, som fx hvem der helt reelt er far til Felix, hvem spillede egentlig Hamlets far, og hvem besøgte egentlig Wilhelm på hans værelse efter opførelsen af *Hamlet*? Disse steder bliver sammen med den udviklede forklaring på personernes indbyrdes forhold (Lothario og hans to søstre fx) fremhævet af Per Øhrgaard i essayet "Wilhelm Meister – romanen om tiden før og efter 1789" som afgørende for Goethes forhold til dannelsen: "Beretningen om Wilhelms dannelse kræver den slags usandsynligheder, for dannelsen kan ikke bare "gå op". Den kan ikke finde sted alene efter en plan – heller ikke efter tårnselskabets – men kræver også held, lykke – nåde." (Øhrgaard 1999:246).

---

<sup>58</sup> 7. og 8. bog, når man følger den originale nummerering, hvilket jeg her gør, trods afvigelserne i Oscar Madsens oversættelse.

Den plan, som Øhrgaard refererer til, er Abbedens plan for Wilhelms dannelse. En pædagogisk praksis, som i høj grad mimer, hvad vi tidligere har hørt om Herders ideer.

Abbeden har nemlig (jf. ovenstående citat) en særlig evne til at se det enkelte menneskes potentiale, og dette potentiale er vigtigt at fremelske i alle mennesker. Det er ikke kun kunstnere, der på forhånd er bestemt til noget særligt – det gælder for alle mennesker, at de har særlige anlæg for dette eller hint: ”Man indrømmer,” plejede han at sige, ”at man fødes til Digter, og samme indrømmer man, hvad alle Former for Kunst angaar, [...]. Men sér man nøjere til, saa er enhver, selv den ringeste Evne os medfødt, og der gives ingen ubestemte Evner.” (Abbeden citeret af Natalie) (Goethe 1904:383). Ifølge abbeden er der altså en mening med alle evner, mennesket er i besiddelse af – det svære er at finde ud af, hvordan man bedst bruger sine evner – hvad ens bestemmelse er, og den gængse form for opdragelse nærmere ødelæggende for det projekt end det er en hjælp hertil: ”Kun vor tvetydige, planløse Opdragelse gør Menneskene usikre; [...] og i Stedet for at fremhjelpe de virkelige Anlæg, retter den Menneskets Stræben efter Ting, som ofte slet ikke stemmer overéns med dets Natur.” (383). Abbedens grundlæggende holdning til det menneskelige potentiale, som ikke er særegent for nogle, men er indeholdt i alle, spejler også Herders ord i *Om Samspillet mellem Erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl*, hvori han skriver: ”Hvert eneste Menneske, der i Besiddelse af ædle levende kræfter, er et Geni på *sit* Sted, i *sit* værk, til *sin* bestemmelse [...]” (Herder 1955:70).

I romanen præsenteres læseren for tre mulige opdragelsesmetoder: *Abbedens*, som mest er eksemplificeret ved de fire søskende Lothario, Natalie, Frederik og ”Grevinden”; *Thereses*, som ses i forhold til de unge piger, hun opdrager, jf. Jarnos bemærkning, som hun selv citerer i et brev til Natalie: ”Therese dresserer sine Plejebørn, ” (392), men som ekspliciteres tydeligst i hendes omgang med en forvalter, der dirigeres rundt: ”Therese viste overalt Forvalteren til Rette, hun kunne give ham Besked om enhver Enkelthed, og Wilhelm fik Grund nok til at undre sig over hendes Kyndighed, hendes Bestemthed og den Sikkerhed, hvormed hun i et-

hvert givet Tilfælde forstod at anvise, hvad der skulde gøres." (314).<sup>59</sup> Endelig er der også *Natalies* opdragelsesmetoder, der har samme udgangspunkt som abbedens, men en noget anden praksis. De tror begge på, at mennesket skal dannes i overensstemmelse med dets potentiale, men hvor abbeden mener, at det gøres bedst ved at lade mennesket fare vild "ad sine egne Veje" (383), mener Natalie, at "den, der ikke hjælper straks, slet ikke hjælper, og at den, der ikke raader straks, slet ikke giver Raad. Lige saa nødvendigt forekommer det mig at forklare og indprente Børnene visse Regler og Love, som giver Livet Hold. [...] det er bedre at fejle efter Metode end at fejle, eftersom vor Naturs Vilkaar driver os hid eller did." (388). Natalie repræsenterer den gyldne middelvej i forhold til Abbeden og Therese, ligesom hendes pædagogik kan siges at tage højde for de risici, som Herder anfører omkring ynglingens svære vej gennem puberteten: "Ofte slaar allerede midt i Morgenrøden Storme ind over Ynglingens Baad. Han slaas ud af Kurs [...] Heldigt for ham, hvis Gudinden snart viser sig for ham med Sandheds Spejl, saa han kan se sig selv og igen tage sig sammen. [...] Men hvilken Jammer, hvis Ynglingen bukker under, [...] paa den Maade gaar mange gode Mennesker halvt eller helt til Grunde." (Herder 1955:76-77). En genklang af Herders ord høres også hos Natalie, da hun omtaler sin bror Frederik; hans dannelse er endnu ikke fuldendt og om han har fundet sin bestemmelse i livet, er ikke helt åbenbart: "Hvad der skal blive af Broder Frederik, lader sig slet ikke beregne; jeg er bange for, at han bliver et Offer for dette pædagogiske eksperiment." (Goethe 1904:383-4). Hun har altså en idealistisk, men ikke utopisk holdning til opdragelsen, idet hun også fremhæver, hvorledes der er "visse Regler og Love", som er nødvendige her i livet.

Alligevel er det Abbedens pædagogik, der ved hjælp af Wilhelms udvikling fremhæves i romanen – i hvert fald, hvis man ser på overfladen af fortællingen – hvor det er Wilhelms skæbne at ende hos Tårnselskabet og finde sit virke der, kun svagt ledet af andres indgriben. Abbedens pædagogik har en underliggende tro på

---

<sup>59</sup> At Wilhelm, som på dette sted i romanen netop er ved at tage afsked med sit omflakkende liv som skuespiller og derfor må træffe beslutninger angående sin fremtid, forelsker sig i Therese og ønsker at gifte sig med hende, er ikke overraskende. I Therese ser han den styring, som han på dette tidspunkt mangler i sit liv.

menneskets evne til at lede sig selv – Wilhelm får netop lov til at fare vild og flakke omkring med teatret, indtil han indser, hvor hans rette plads er, men man ser også, at den praktiske udførelse af pædagogikken fordrer meget store ressourcer fra 'pædagogernes' side (her altså Tårnselskabet), idet de trods den grundlæggende idé vælger at gribe ind på strategiske tidspunkter.<sup>60</sup> Selvom de ikke direkte preser Wilhelm i den ene eller den anden retning, forsøger de at øve en vis indflydelse på hans valg. Ligesom man kunne indvende mod Rousseaus opdragelse af Émile, at den var vanskelig at udføre i praksis, kan det samme siges her, og det fremgår ikke tydeligt, hvorfor Wilhelm er så særlig, at han har gjort sig fortjent til denne omsorg. Denne manglende særlighed ved Wilhelm gør, at den dannelsesmetode, som eksemplificeres her, får en almen karakter – alle mennesker er noget særligt og skal ledes i overensstemmelse med deres evner, hvilket også stemmer overens med de tidligere omtalte tekster af både Kant og Herder. Individet er ved at blive centrum for dannelsen.

Samtidig viser de andre personer i romanen, at det ikke er alle mennesker, der som Wilhelm har svært ved at finde deres plads i verden. Wilhelms ven Werner sætter ikke spørgsmålstegn ved sin vej gennem livet, og skuespillerne i truppen er også uden større refleksion, hvilket ifølge Bent Algot Sørensen (i artiklen "*Wilhelm Meisters Lehrjahre*") skyldes, at de (skuespillerne) har fundet deres bestemmelse i livet – de lever "i overensstemmelse med sig selv og [deres] natur." (Algot Sørensen in Jensen og Nicolaisen 1982:98), hvilket også betyder, at påpegelsen af, at teatret ikke er Wilhelms vej, ikke er ensbetydende med "en generel moralsk fordømmelse" (98). Trods dette er der ingen tvivl om, at beskrivelserne af Wilhelm og Werner i slutningen af romanen hælder til Wilhelms fordel:

Werner paastod, at hans Ven var bleven større, stærkere, mere dannet i sit Væsen og mere indtagende i sin Fremtræden.[...] Det var langt fra, at Werner havde gjort et lige saa fordelagtigt Indtryk på Wilhelm. [...] Han var endnu langt magrere end tidligere; hans spidse Ansigt tog sig skarpere,

---

<sup>60</sup> Forskellige steder i romanen (Goethe 1904:35 og 79) dukker der ukendte personer op, som senere viser sig at være udsendinge fra Tårnselskabet, ligesom også Philines tjener og senere kæreste, Frederik, til slut viser sig at være bror til Lothario. Desuden er der episoden under opførelsen af *Hamlet*, hvor det er Abbeden eller Abbedens bror, der i sidste øjeblik spiller faderens spøgelse (258-60 og 359).

hans Næse længere ud end før; han var bleven stærkt skaldet; hans Stemme var høj, heftig og skrigende, og hans indfaldne Bryst, hans fremspringende Skuldre, hans farveløse Kinder [...]. (Goethe 1904:366).

Hvorfor har Werner ikke samme behov for dannelse som Wilhelm? Eller rettere, hvorfor stiller han ikke på samme måde spørgsmål ved sit formål med livet? Svarerne er ikke entydige. Den ene mulighed er, at han bedre end Wilhelm er blevet ledet i en bestemt retning så kraftigt, at han ikke nærer nogen tvivl, mens den anden er, at han simpelthen har været 'heldig' og er landet det rette sted ved fødslen. Tårnselskabet bliver derved til en instans, der samler de vildfarne op – når de ser en, der som Wilhelm ikke føler sig anbragt det rette sted, griber de ind og hjælper ham på rette vej. Det særlige ved Wilhelm bliver altså, at han i modsætning til Werner har reflekteret over sit eget liv og er kommet til en erkendelse af, at den skæbne, som umiddelbart er blevet ham givet ved fødslen, ikke er den rigtige. Men som det også er tilfældet med mange senere romaner, deriblandt Pontoppidans *Lykke-Per*, gives der ingen forklaringer på, hvorfor netop Wilhelm spekulerer og fx Werner ikke gør. Enerens særstatus bliver aldrig direkte forklaret.

De forskellige pædagogiske metoder vægtes kvantitativt i romanen, i og med at Abbedens metoder fylder langt størstedelen af romanen, men det er ikke ensbetydende med en entydig positiv vurdering af denne. Natalie har visse svage indvendinger mod deres praksis, ligesom Wilhelm har en instinktiv modstand mod de skjulte dagsordner, der langsomt åbenbares: "Det er første Gang i mit Liv, at jeg fører et Menneske saaledes bag Lyset. Thi jeg har altid mént, at det let kunde føre os altfor vidt, naar vi først gav os til at bedrage for det Godes og Nyttiges Skyld." (309). Wilhelm siger denne replik, da han bliver bedt om at føre Lydia, som er forelsket i Lothario, bort, da hun står i vejen for hans helbredelse efter en duel; og også da en markis ankommer, og abbeden foreslår, at Wilhelm rejser væk sammen med ham, føler Wilhelm, at der er skjulte motiver bag deres handlinger: "Han havde en kun alt for klar Fornemmelse af, at der bag det hele stod en Aftale om hurtigst muligt at skaffe sig af med ham[...]"(422). Abbedens pædagogik med at føre så lidt som muligt og gøre det i det skjulte har den utilsigtede virkning på

Wilhelm, at det underminerer hans tillid til Tårnselskabet, da han finder ud, hvorledes tingene hænger sammen. Det kan på den anden side også anføres, at Wilhelm ikke just gennem romanen har vist sig modtagelig over for de hentydninger, han har fået – først ved mødet med en fremmed, som viser sig at være medlem af Tårnselskabet (35) og senere under en samtale med en "Gejstlig" (79-82), ligeledes 'spion', ja rent faktisk abbeden i egen person (296) – og metoden derfor har været nødvendig over for ham. Ligesom den grundlæggende idé er, at alle mennesker har særlige anlæg for et eller andet, kan den grundlæggende pædagogiske holdning også udlægges som, at hvert menneske skal opdrages på den måde, der passer sig for denne eller hin.

### Målet

Hvad er så målet for Wilhelms dannelse – eller idealet om man vil? Tårnselskabet giver lærebrev til "[...] dem [...], der selv tydeligt følte og erkendte, hvortil de var fødte, og som havde øvet sig tilstrækkeligt til med en vis Lethed og Sindsligevægt at kunne følge deres Bane." (407). At erkende og følge sin bane er, hvad målet for dannelsen er ifølge Jarno, der her taler på hele selskabets vegne. Dette ligger i direkte forlængelse af Herders tanker og er heller ikke fjernt fra ideerne om entelechia, som bl.a. ses hos Leibniz (se også Algot Sørensen in Jensen og Nicolaisen 1982:105-6). Begrebet stammer fra Aristoteles og betegner "den proces, hvorved noget virkeliggør sin mulighed, eller som betegnelse for selve slutproduktet ved en virkeliggørelsesproces" (*Den Store Danske Encyklopædi*). I *Wilhelm Meister* drejer det sig i høj grad om den menneskelige erkendelse af, hvad man er bestemt for, og Wilhelms problem er således ikke, at det ikke 'fint nok' at være skuespiller, men at det slet ikke er det, han er bestemt til. Ifølge Algot Sørensens læsning af romanen ligger der ikke nogen bestemt valorisering af de forskellige stænder i henhold til entelekibegrebet i romanens fordømmelse af Wilhelms teaterlidenskab, men udelukkende en vurdering af, hvorvidt det enkelte individ har fundet sin rette plads: "Alting anskues og vurderes i relation til Wilhelms udviklingsmuligheder. En født skuespiller som Serlo, [...], fordømmes lige så lidt som Philine, [...] fordi disse personer realiserer det, Wilhelm tøvende og usikkert bevæger sig henimod:

at leve i overensstemmelse med sig selv og sin natur." (Algot Sørensen in Jensen og Nicolaisen 1982:98), hvilket også kan siges at gælde for Werner. Overordnet set stemmer dette overens med romanens grundlæggende pædagogiske holdning om, at alle skal opdrages og ledes i den retning, de har anlæg for, men der er samtidig som tidligere nævnt en klar fremhævnning af Wilhelm i forhold til Werner, ligesom det også er påfaldende, at der ikke er mange positive beskrivelser af skuespillerne, bortset fra Philine, der også i slutningen forlader skuespillertilværelsen for at leve sammen med Frederik, Lotharios bror.

Dannelse går i Tårnselskabets forstand ud på at finde sig selv og sin bestemmelse, hvilket naturligvis er særegent for det enkelte individ, men der er samtidig også en klar holdning til, hvorledes man efterfølgende bør forvalte sin eksistens. Det er ikke nok at tage vare på sig selv og sine nærmeste, som det er tilfældet med "Den Skønne Sjæl" og Werner, der på hver sin vis hytter sit eget skind så at sige. Som det bliver sagt ved Wilhelms indvielse til 'logen':<sup>61</sup> "Men naar hans Uddannelse er naaet til et vist Punkt, da tjener det til hans Fordel, at han lærer at gaa op i en større Enhed, at han lærer at leve for andres Skyld og at glemme sig selv i pligtmæssig Virksomhed." (357). Det drejer sig om finde en måde at virke for almenvellet, samtidig med at man er tro mod sin egen natur. Tårnselskabets<sup>62</sup> idealer for samfundet og mennesket kommer frem i Lotharios diskussion med Werner,<sup>63</sup> hvori Lothario argumenterer for, at alle skal være lige for staten – både adel og bønder skal betale skatter – mod til gengæld at få fred til at bestemme selv: "naar Staten mod en billig, regelmæssig Afgift blot vilde lade det Lens-Hokus-

---

<sup>61</sup> Brugen af ordet 'loge' her kan skabe visse associationer til eksempelvis frimurerlogen, der da også mange gange er nævnt i forbindelse med *Wilhelm Meister*. Det vil føre for vidt her at komme nærmere ind på dette område, men selskabets loge-agtige fremtræden bør nævnes, idet den delvis bruges som begrundelse for den skjulte styring af Wilhelm – hemmeligheden kan ikke åbenbares, før han er parat (moden) til den. Jarno affejer senere det kultiske omkring selskabet og indvielsesritualet som "Levninger af et ungdommeligt Foretagende" (406), som alle nu kun "har et Smil tilovers for" (ibid.), men indrømmer, at der stadig er hold i tankerne – blot skyldes det ikke magi, men menneskelig erfaring. Det er således et ambivalent forhold til Tårnselskabet, der skrives frem i den sidste del af romanen, hvilket er på linje med holdningen til de forskellige opdragelsesmetoder.

<sup>62</sup> Det er en bevidst fremhævelse af idealet som *Tårnselskabets* og ikke Wilhelms, da han selv i slutningen af romanen ikke helt tilslutter sig deres ideer – han underkaster sig (jf. s. 445: "Jeg retter mig fuldstændigt efter mine Venner og Deres Førelse,") og lader sig føre.

<sup>63</sup> Da de er ved at afslutte et fælles opkøb af nabogodset.



Pokus fare og tillade os at skalte og valte efter Behag med vore Godser [...]” (Goethe 1904:373). Lothario taler ikke for en afskaffelse af staten, men for en afskaffelse af lensvæsenet, hvilket Werner ikke er helt enig i, da det for ham drejer sig om størst mulig profit – han mener ikke at skyldes staten noget. Til Lotharios tøven omkring retmæssigheden af ejendommen, svarer Werner: ””Betaler vi den da ikke med rede Penge?” [...] ”Vilde De da hellere have, at vore frikøbte Godser skulde være skattepligtige?” (ibid.). For Werner ligger friheden i, at de med rede penge har betalt for godset, mens det for Lothario også handler om den større sammenhæng i samfundet.

Tårnselskabets virke betegnes som filantropisk (Algot Sørensen in Jensen og Nicolaisen 1982:104), men hvis man læser både Lotharios og Jarnos argumenter for skattebetalingen og Tårnselskabets dannelse, fremgår det tydeligt, at hovedformålet er at beskytte egne aktiver: Lotharios argumenter for skatten er således også: ”Thi jeg mener, at ene og alene ved at have lige Kaar med alle andres Besiddelser opnaar man fuld Sikkerhed for sin egen.” (Goethe 1904:373), mens Jarno forklarer Wilhelm om selskabets fremtid: ”Det er i Øjeblikket alt andet end tilraadeligt at have alle sine Ejendomme paa ét Sted [...] Fra vort gamle Taarn skal der udgaa et Selskab [...]. Vi assurerer indbyrdes hverandre vor Eksistens [...]” (419).

Trods den umiddelbare og overordnede holdning 'at alle er lige gode' (jf. Algot Sørensen), er der altså en dybereliggende forestilling om, hvordan man alligevel bør være. Denne hører ganske vist hjemme i romanens mere utopiske del, idet hele konstruktionen af Tårnselskabet er en utopi (også jf. Algot Sørensens artikel og Jensen in *Synsvinkler* 37, 2008), men den eksisterer ikke desto mindre på det overordnede plan som et ideal at stræbe efter. Samtidig modsiges idealet om (filantropisk) aktivitet til gavn for andre både direkte og indirekte af Lothario og Jarno, der som nævnt først og fremmest har Tårnselskabets bedste i tankerne. Idealisme med måde om man vil.

### **Wilhelm og Werther**

Før Goethe skrev *Wilhelm Meister*, havde han leveret et af Sturm und Drang-periodens mest kendte værker, nemlig *Den unge Werthers lidelser* (*Die Leiden des*

*jungen Werthers* (1774)), der som bekendt handler om Werther, som forelsker sig i den uopnåelige Lotte og til sidst tager livet af sig selv i fortvivlelse. Werther kommer lige som Werner til at stå som modsætning til Wilhelm; han forstår heller ikke at finde den rette balance mellem individ og samfund, mellem følelser og fornuft. Hvor Werner bliver for meget fornuft og helt forkrøblet deraf, men samtidig uden en samfundsmæssig ansvarlighed, bliver Werther besat af sine følelser og kan ikke slippe ud af dem. Som Herder beskriver den vildfarne yngling: "Men hvilken Jammer, hvis Ynglingen bukker under, hvis han dvæler for nær ved det, som blot virker tyngende eller er forbigående!" (Herder 1955:76-77).<sup>64</sup> Werther kan eller vil ikke finde sig til rette i verden og må forlade den – som Per Øhrgaard udtrykker det: "at det ekstrem, han [Werther] repræsenterer, altid er gemt i konflikten mellem individ og omverden, og at den konflikt ikke blot kan løses med krav om at tage sig sammen og at finde sin plads i tilværelsen. Nogle har ingen plads og må forlade verden." (Øhrgaard 1999:46). Men i modsætning til fx Mignon, der heller ikke kan rummes i den kulturelle verden, gives den ingen umiddelbar årsag til Werthers udskydelse. Han er ikke et 'nødvendigt offer' på samme måde som Mignon, men han bliver et offer for sig selv, for sin egen uligevægtighed. Idealet i *Wilhelm Meister* er en balance mellem følelser og fornuft, hvor individet tilpasser sig omverdenens krav, samtidig med at det finder sin egen plads i den, og det er ikke muligt for Werther. Han kan ikke være andet end individ.

### Hvornår slutter dannelsen?

Et andet aspekt af Abbedens virke som 'pædagog' er, at han også gerne medvirker til at føre de rette mennesker sammen til ægteskab.<sup>65</sup> Ægteskabet eller forholdet mellem mænd og kvinder bliver et kraftigt omdrejningspunkt i romanen, da Wilhelms krise i første omgang udløses direkte af Marianes (formodede) svigt og ved

---

<sup>64</sup> Herders tekst stammer fra 1776 og udkom altså to år efter *Den unge Werthers lidelser*.

<sup>65</sup> Igen et forhold, der byder Wilhelm imod på samme vis, som han tidligere har udtrykt modvilje mod de forskellige rænkespil. Hans kommentar til Abbedens rolle som Kirsten Giftekniv er "ikke uden Bitterhed: "jeg troede, man overlod den Passion at stifte Ægteskaber til Folk, der holder af hinanden."" (Goethe 1904:411).

at han ved romanens slutning har "fundet en Lykke" med Natalie,<sup>66</sup> ligesom hele kabalen går op: Lothario kan endelig blive gift med Therese, Philine er sammen med Frederik i et boheme-agtigt forhold og Jarno frier til Lydia, som ellers er ladt alene, efter at Lothario alligevel kunne få Therese. Dette er et af de elementer, som er ført videre i den senere danske dannelsesroman (fx i Schacks *Phantasterne*, der også ender med et ægteskab med mystiske elementer), ligesom Wilhelms anerkendelse af faderskabet til Felix også hører til blandt de senere konstituerende elementer (fx i Goldschmidts *Arvingen*, hvor Aksel adopterer sin elskedes børn og derved påtager sig faderrollen). Netop forælderrollen som et afsluttende dannelses- eller opdragelsesmiddel fremhæves også af Lothario: "Hvad Kvinderne har ladet ufuldendt i vor Uddannelse, det udvikler Børnene, naar vi giver os af med dem." (Goethe 1904:335). Dette gentages også på en anden måde af Jarno i det foromtalte citat om at leve for andres skyld (356). Det at tage ansvar for andres liv gælder således både på det overordnede samfundsmæssige plan og på det helt nære familiære plan.

For at få kabalen til at gå op, er det dog også nødvendigt at skille sig af med visse af personerne: De kvinder, som har krydset Wilhelms vej og som ikke finder kærligheden andetsteds, afgang alle ved døden. Mariane dør kort efter Felix' fødsel, Aurelia dør efter et skænderi med sin bror, og endelig er der Mignon, der på det nærmeste svinder hen. Jo tættere Wilhelm kommer på lykken, jo mere æterisk bliver Mignon.

Romanens struktur, hvor Wilhelms søgen efter kærligheden bliver et gennemgående motiv, er med til at fremhæve ægteskabet og forældreskabet som konstituerende element for dannelsen, men tabet af (især) Mignon undervejs i processen er også med til at fremhæve, at dannelse og socialisering har omkostninger for

---

<sup>66</sup> I efterfølgeren *Vandreaar* viser det sig imidlertid, at Wilhelm aldrig bliver gift med Natalie, som tværtimod udvandrer til USA med Lothario. Dette er igen med til at rokke ved grundlaget for de danske dannelsesromaner, der som nævnt netop har indgåelsen af ægteskab som et afgørende kriterium for afslutningen af dannelsesprocessen. Hertil må det dog også bemærkes, at der er ca 30 år mellem to udgaver, og at *Vandreaar* aldrig fik samme status som *Læreaar*.

det enkelte individ.<sup>67</sup> Hun bliver beskrevet som en person, der ikke kan udtrykke sig gennem sproget, og hendes eksistens som det oprindelige (jf. noten) kan samtidig læses i retning af den franske poststrukturalistiske psykoanalytiker Jacques Lacan, der peger på dobbeltheden i Descartes' cogito: Der er ikke ét, men to subjekter – det ene eksisterer som sprogligt subjekt i sætningen, det andet er det, der så at sige siger sætningen gennem det første, og dette subjekt kan ikke nås gennem bevidstheden, gennem sproget. Mignon benytter sig af en anden kommunikationsform, en mere kunstnerisk udfoldelse gennem sang og dans, hvilket er med til at understrege hendes 'umenneskelighed' – hendes uoprindelighed.<sup>68</sup> Da Wilhelm ønsker at tage hånd om hendes videre uddannelse ved at sende hende til Therese, nægter hun med ordene: "Jeg er dannet nok til at elske og til at sørge." (Goethe 1904:353). Hendes eksistens er kun bundet til disse to elementer, der begge peger i retning af en umiddelbarhed i tilgangen til verden. "At elske og at sørge" har fokus rette mod de helt nære følelsesmæssige forbindelser mellem mennesker, og ikke som abbedens pædagogik, der er rettet mod en balance mellem individ og samfund. Mignon er som individ et rent subjekt uden et objektivt filter.<sup>69</sup>

### "Fornuften er grusom"

Mignon har en 'søsterfigur', om man vil, i Goethes senere roman *Valgslægtskaberne* (1809), nemlig den unge pige Othilie, som på visse punkter har træk til fælles med Mignon.<sup>70</sup> Hun beskrives også som æterisk og ender især som det, da hun

---

<sup>67</sup> Denne iagttagelse skylder jeg i høj grad Per Øhrgaard, der i *Goethe – et essay* peger på Mignons rolle som "erindringen om en oprindelighed, som uundgåeligt går tabt i dannelse og civilisation; hun er "das Ubehagen in der Kultur" (Freud), den evige påmindelse om, at kultur ikke kun er udvikling og fremskridt og opfyldelse, men altid tillige fortrængning og tab og savn." (Øhrgaard 1999:248).

<sup>68</sup> Mignon er som nævnt også frugten af et 'unaturligt' forhold mellem to søskende. Hele hendes eksistens strider således mod et kultursamfunds normer.

<sup>69</sup> Jf. igen Øhrgaard, der netop beskriver dannelsen (hos Goethe) som "at finde den rette balance mellem subjektiv og objektivt [...]" (Øhrgaard 1999:236).

<sup>70</sup> *Valgslægtskaberne* handler meget kort fortalt om det modne ægtepar Charlotte og Eduard, der inviterer Charlottes myndling Othilie og Eduards ven, Kaptajnen, til at bo hos sig i en periode. Tanken er, at Charlotte har Othilie som selskab, når mændene er beskæftigede, men det går hverken værre eller bedre end, at de forelsker sig i hinanden på kryds – Eduard stormende i Othilie, der gengælder hans kærlighed, og Charlotte og Kaptajnen på mere adstadig vis. Forholdene er dømt til at mislykkes, og da Othilie (efter at have været medvirkende til Charlottes søns død) sulter sig ihjel,

sulter sig ihjel efter bruddet med Eduard, ligesom hun umiddelbart undviger almindelig dannelse og undervisning. Othilies forhold til Eduard bærer også præg af en kraftig ubalance, især sammenlignet med Charlotte og Kaptajnens forhold, der på ganske anden vis mimer det voksne, ansvarlige forhold, som også er idealet i *Wilhelm Meister*.

Begrebet 'valgslægtskaber' henviser til naturvidenskabens verden, hvor det bruges om visse stoffers affinitet over for hinanden. I romanen bliver denne tiltrækningskraft på tværs af de allerede etablerede relationer til stor skade for alle de involverede, fordi samfundets konventioner står i vejen for, at de naturlige tilbøjeligheder kan realiseres. Hvor *Wilhelm Meister* viser, hvorledes individet skal indgå i den rette balance mellem natur og samfund, viser *Valgslægtskaberne*, hvordan en ubalance mellem samfund og natur fører til tragedien. Den romantiske 'Liebestod' bliver resultatet, når samfundet (eller dannelsen) får for stor magt – når ægteskaber og forhold netop ikke (med Wilhelms ord) er overladt "til folk, der holder af hinanden."

Ottilie kommer til at fungere som Mignons 'søster' ved at hun dels modsætter sig indlæring, jf. brevet fra den pigeskole/pensionat, hvor hun opholder sig ved romanens start, dels ved at hun også indgår i et umuligt forhold til en ældre mand. Ottilie kan ikke uddannes, fordi hun ikke passer ind i 'den almindelige' måde at bedrive uddannelse af unge piger på, hvilket er med til at understrege forandringen fra *Wilhelm Meister*, hvor idealet er at enhver skal dannes med den pædagogik, der passer sig bedst. Hvor abbeden netop fremhæver den rette balance mellem individ og samfundsstrukturer, herunder også pædagogiske institutioner, er uddannelsessystemets manglende accept af Othilies evner med til at understrege, hvordan magtbalancen er tippet til samfundets side. Othilies forhold til Eduard er også gjort umuligt af samfundskonventionerne, og hun bukker til sidst under. Hun er ikke en umulighed i samme 'oprindelige' forstand som Mignon, der ikke kan eksistere i nogen form for samfund, fordi hun så at sige står uden for enhver form

---

dør Eduard også hurtigt derefter. De bliver stedt til hvile sammen og bliver herved symbol på den senere *Liebestod*, som blandt andet ses hos Wagner.

for civilisation og dannelse, men Ottilie bliver til en samfundsmæssig umulighed og et symbol på den natur, som ikke kan undertrykkes. Først i døden undertrykker hun naturen ved at nægte at opfylde kroppens behov for føde, men det er en ubrugelig sejr, da den medfører døden for hende selv. Menneskets kamp mod naturen er således umulig at vinde, men samtidig kan naturen ikke altid rummes i samfundet – og resultatet af denne konflikt er døden.

Den samme konflikt mellem natur og kultur ses i Charlotte og Eduards store haveplaner, som også Kaptajnen deltager i. De kultiverer og omdanner hele parken omkring slottet, ja Charlotte omdanner sågar en hel kirkegård for at bringe orden i den: "Samtlige monumenter var rykket bort fra deres sted og havde fundet plads ved muren, ved kirkens sokkel. Den øvrige gravplads var jævnet ud. [...] Efter en vis orden skulle de nye grave indrettes fra den ene ende, men stedet skulle dog til enhver tid igen udjævnes og tilsås." (Goethe 1999:130). Kirkegårdens omdannelse kan ses som et forsøg på at betvinge døden og tidernes gang, ligesom flere andre episoder peger på personernes forsøg på at betvinge naturen (jf. Øhrgaard 1999:185).

Den tragiske slutning på eksperimentet kommer, da Charlotte og Eduards søn dør.<sup>71</sup> Han drukner i en nyanlagt(!) sø, da Ottilie har haft et skjult møde med Eduard, og hans død giver Ottilie skyldfølelse. Selvom Charlotte på dette tidspunkt er parat til at skilles fra Eduard for, at han kan gifte sig med Ottilie, nægter Ottilie dette med henvisning til sin forbrydelse mod barnet: "Eduards bliver jeg aldrig! På en skrækindjagende måde har Gud åbnet mine øjne for, i hvilken forbrydelse jeg er hildet. Jeg vil bøde for den: og ingen skal prøve at afholde mig fra mit forsæt." (Goethe 1999:231). Derefter sygner hun hen og dør til slut. Hendes begravelsesfølge er en forestilling på niveau med Mignons begravelse, og som hende er Ottilie blevet balsameret og forekommer end ikke død, blot sovende: "Ottilies vedvarende smukke, mere søvn- end dødlignende tilstand trak adskillige mennesker til."

---

<sup>71</sup> Sønnen er også en umulighed på samme vis som Mignon. Per Øhrgaard nævner også Wilhelm von Humboldts overvejelser omkring Mignon som hermafrodit, en unaturlighed, et misfoster (Øhrgaard 1999:249), og Charlottes søn kan anskues på samme måde. Han er søn af Charlotte og Eduard, men ligner Kaptajnen og Othilie, og er blevet til på et tidspunkt, hvor hans forældre begge var følelsesmæssigt involveret i de to (jf. også Øhrgaard 1999:83).

(259). Hun hviler i en stor kiste sammen med det døde barn. Den eneste, der ikke besøger hendes grav, er Eduard, som langsomt svinder hen i fortvivlelsen og dør. Charlotte anbringer ham sammen med Ottilie, og således ligger de begge sammen med det barn, der blev ofret i kampen mod naturen og driften.

Ekperimentet med valgslægtskaberne ender i død og tragedie, fordi samfundets regler overtrumfer naturen, hvorefter naturen hævner sig. Barnet bliver det uskyldige offer for naturens hævn, men det skulle slet ikke have været skabt i første omgang. Per Øhrgaard fremhæver romanens tema som menneskets overmodige leg med naturkræfterne – de begår hybris og straffes af Nemesis. I dette overmod er der både en tro på, at mennesket kan betvinge naturen, og samtidig en mangel på respekt for de kræfter, man tror at have betvunget, men samtidig er samfundets regler med til at fremkalde katastrofen. Mennesket bliver offer for to kræfter, det ikke kan beherske – natur og kultur.

”Fornuften er grusom”, siger Mignon, men den er også nødvendig for, at samfundet kan eksistere. *Valgslægtskaberne* er historien om, hvad der sker, når der ikke er den rette balance mellem følelserne og fornuften – mellem naturen og kulturen.

## 6. En engelsk-amerikansk vinkel

### Engelsk romantik og dannelse

Romantikken er som periode her forstået i sin bredeste definition. Den rækker tilbage til den tyske Sturm und Drang-fase i 1770'erne og frem gennem det 19. århundrede, hvor den afløses af en naturalistisk fase omkring Det moderne gennembrud. Pointen med dette afsnit har især været at fremhæve det tyske dannelsesideal fra Herder og Goethe, der handler om at realisere sit potentiale, men det er samtidig også væsentligt at pege på andre litterære tendenser i tiden, som efterfølgende har en vis indflydelse på den danske litteratur.<sup>72</sup>

Efter 1800 blev dannelsen i Tyskland systematiseret i institutionelle sammenhænge, bl.a. ved oprettelsen af det nye universitet i Berlin under ledelse af Wilhelm von Humboldt (1767-1835), som havde fået til opgave at reformere det preussiske skolesystem. Dette blev gjort ud fra en nyhumanistisk tankegang, hvor skolen ikke kun har til formål at give eleverne viden, men også og måske især at udvikle deres personlighed, deres åndelighed.<sup>73</sup> Den institutionaliserede dannelse får en lang virkningshistorie, som blandt andet stadig ses i det danske uddannelsessystem, men det vil føre for vidt at komme nærmere ind på dette emne i denne afhandling. I stedet vil jeg vende mig mod den engelske udgave af romantikken og dennes form for dannelsesroman.

### Dannelse på engelsk?

At ordet dannelse er problematisk i forhold til en engelsk tradition viser sig allerede i forsøget på at finde et ord på engelsk, der dækker genren dannelsesroman.

---

<sup>72</sup> At den tyske idealisme således får en vis særstilling i forhold til andre romantiske retninger, skyldes ikke en undervurdering af disse, men at dannelsesbegrebet som sådan via Goethe er tæt forbundet med idealisme. Som det følgende afsnit vil vise, findes der dog andre syn på individets udvikling og idealerne herfor, som også ses i den senere danske litteratur.

<sup>73</sup> Se fx opslaget "dannelse" i *Den Store Danske Encyklopædi* (underopslag "nyhumanisme"), Søren Kjærups *Menneskevidenskaberne* (68-69) og Bent Nabe-Nielsen: *Dannelsens veje*, bd. II (234-253).



Opplagsværker som Encyklopædia Britannica<sup>74</sup> henviser til genren 'Bildungsroman' som en særskilt tysk genre og bruger derudover betegnelserne "educational novel", som er: "a genre popular in the late 18th and early 19th centuries in which a plan of education was set forth for a young person. The education **novel** was similar to the Bildungsroman but less well developed in terms of characters and plot and narrower in scope." eller "apprenticeship novel", som er "biographical **novel** that concentrates on an individual's youth and his social and moral initiation into adulthood. The class derives from Goethe's *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795–96; *Wilhelm Meister's Apprenticeship*)." Genren er altså heller ikke inden for engelsk litteratur veldefineret og afgrænset.<sup>75</sup>

Den engelske romantik er i høj grad præget af lyrikere som William Blake, William Wordsworth, Percy Shelley og Lord Byron (for bare at nævne et par navne) og Sir Walter Scotts (1771-1832) historiske romaner, mest kendt er nok *Ivanhoe* (1820). Lyrikken er præget af naturfølelse, en længsel efter de forgangne tider og også en dyrkelse af det nationale særpræg, som dog i det engelske tilfælde ikke var præget af samme nederlagsfølelse, som kunne ses i den tyske og senere danske romantik.<sup>76</sup> I Scotts romaner er det ikke den personlige udvikling, der er mest fokus på, men derimod personernes placering i den 'store historie', som derved bliver genfortalt i et mere folkeligt perspektiv. Jane Austens (1775-1817) romaner kommer tættere på en decideret dannelsesromansstruktur med deres fortællinger om unge kvinders vej fra pubertet til ægteskab, men egentlige dannelses- eller udviklingsromaner ses først i Victoriatiden eller lidt før, altså omkring 1830 (Dronning Victoria bliver kronet i 1837). Det er denne periode, som vi for en tid skal vende blikket imod.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> Her henvises til den elektroniske udgave.

<sup>75</sup> Se også næste afsnit "Forsøg på en genredefinition".

<sup>76</sup> Interessen for det nationale starter allerede i midten af 1700-tallet, bl.a. ved James MacPhersons udgivelse af Ossian-kvadet, som også læses af Werther i Goethes roman. Den gensidige påvirkning mellem den tyske og den engelske litteratur er tydelig, ligesom også især Lord Byron er inspireret af Sturm und Drang-perioden.

<sup>77</sup> Selvom victoriatiden ikke normalt regnes ind under romantikken (jf. *Verdens Litteraturhistorie*, bd. 4, s. 257-279), har jeg alligevel valgt at behandle den tids litteratur under denne overskrift, da det kan være svært at skelne romantikken fra victoriatiden – perioderne overlapper hinanden og som nævnt ovenfor skal romantik her forstås i sin absolut bredeste forstand.

Blandt victoriatidens største forfattere er Charles Dickens, og mange af hans romaner kan passes ind i genren dannelsesroman/udviklingsroman, fx *Nicholas Nickleby* (1838-39), *David Copperfield* (1848-49) og *Great Expectations* (1860-61)(da. *Store Forventninger*).<sup>78</sup> I victoriatiden sker der et skift fra den tidlige romantiks naturbeskrivelser og længsel efter fortiden til realistiske samtidsbeskrivelser, der viser samfundets mere skjulte sider, som fx børnearbejde og industrialiseringens bagside. Derved sker der også et skifte i dannelsesromanens muligheder for en lykkelig slutning: Ifølge Hegel skal en sådan roman nemlig slutte med, at helten tilpasser sig "samfundets herskende orden" (Hertel red., 1998, bind 5:125), men da dette ikke altid er muligt i en realistisk roman, kan resultatet blive et nederlag (129). Dickens' *David Copperfield* får i denne sammenhæng et lettere utopisk præg, da den netop beskriver, hvordan den forældreløse dreng til sidst finder lykke og velstand i ægteskabet med Agnes, hvorimod den senere roman *Store Forventninger* fremviser et mere differentieret syn på udviklingshistorien, bl.a. ved at den ikke ender med et ægteskab og ved at hovedpersonen Pip ikke socialiseres ind i det bestående fællesskab, men rejser bort til Ægypten for at arbejde. Et af de store problemer i forhold til at definere *Store Forventninger* som dannelsesroman eller ej, ligger netop i forlængelse af Hegels krav om social integration som også gentages i den engelske definition af en dannelsesroman, men dette kommer til at stå i modsætning til den goetheske idé om at realisere sit potentiale (jf. næste afsnit "Forsøg på en genredefinition").

### **Charles Dickens – *Store Forventninger* og *Bleak House***

At en del af Dickens' romaner kan kategoriseres i den brede udgave af dannelsesromansgenren er der ikke den store tvivl om (jf. ovenstående), men i forhold til denne afhandling er det mere interessant at se på, hvilken holdning til udvikling og opdragelse/dannelse, der ligger i værkerne. Idealet hos Dickens er som nævnt i overensstemmelse med den engelske tradition generelt, men det interessante er,

---

<sup>78</sup> Bemærk her, at to af de her nævnte værker bærer hovedpersonens navn som titel, hvilket også er kendetegnende for dannelses- og udviklingsromanen – eller den biografiske genre i det hele taget, til hvilken dannelses/udviklingsromanen i den engelske tradition regnes, jf. ovenstående citat om 'apprenticeship novel.'

også i forhold til den tyske tradition fra Goethe, hvordan synet på udviklingen er – altså dannelsens 'hvordan'. I den forbindelse vil jeg kort berøre enkelte centrale elementer fra *Store Forventninger* og *Bleak House* (1852-53).

Hovedpersonen i *Store Forventninger*, Pip, er en forældreløs dreng, som er opvokset hos sin søster og hendes mand, der er smed i en landsby. Romanen starter med at Pip møder en straffefange på flugt og bliver truet til at hjælpe ham. Kort tid efter lærer han den jævnaldrende Estella at kende hos Miss Havisham, en rig og fornem dame, som blev svigtet ved alteret af sin forlovede og siden da har levet afsondret i sit store hus, hvor alle ure er sat i stå på tidspunktet for meddelelsen om at brylluppet var aflyst. Estella er blevet opfostret af Miss Havisham og Pip bliver kaldt til huset for at lege med hende. Mødet med Estella lægger grunden til Pips ønske om socialt advancement – han vil være en gentleman: ”og det er for hendes Skyld, jeg saa gerne vil være en Gentleman.” (Dickens 1928:137) siger Pip til veninden Bidley. Da en ukendt velgører udnævner Pip til sin protegé, er han overbevist om, at det er Miss Havisham, der vil gøre ham klar til at blive gift med Estella, men velgøreren viser sig at være den straffefange, som han hjalp i starten af fortællingen.

Spørgsmålet om Estellas oprindelse er et mysterium gennem det meste af romanen, men læseren finder til sidst (sammen med Pip) ud af, at der er en indbyrdes sammenhæng mellem dem. Estella er nemlig datter af den straffefange, som viser sig at være Pips hemmelige velgører, og hendes mor er en tidligere vagabond, som blev frikendt for mord og nu er husholderske for den advokat, som hjalp hende. Samtidig er straffefangen (Abel Magwitch) blevet snydt af sin med-sammensvorne, der også var manden, som svigtede Miss Havisham ved alteret – forlovelsen viste sig at være en del af en plan for at franarre hende en del penge. Uvisheden omkring Estellas oprindelse og den endelige afsløring af hendes ophav som kriminelle vagabonder er også med til at pege på en typisk problemstilling i udviklingsromanerne, nemlig forholdet mellem arv og miljø. I denne sammenhæng vægtes miljøet højest hos Dickens, hvilket også ses i forhold til at Pip uden problemer bliver accepteret som gentleman, da han får økonomisk støtte og bliver

ført til de rette mennesker – at penge er nok til at være en gentleman kan til gengæld også læses som en kritik af det bestående system.

I modsætning til i *Wilhelm Meister*, hvor der ikke er nogen forklaring på, hvorfor Wilhelm ikke kan finde sig til rette med sit liv, er der i *Store Forventninger* en helt klar årsag til Pips længsel efter et bedre liv. Det er ikke en indre trang, men en påført ydre længsel, som er med til at forme Pips liv, og han kan derved bruges som eksempel på, hvad John Locke ville kalde et forkælet barn, der har fået de forkerte erfaringer, som fører til umulige forventninger til livet. I Pips tilfælde bliver han 'reddet' af sin velgører, men det leder ham ikke til et ægteskab med Estella – ved romanens slutning er det uvist, om de får hinanden. Samtidig viser Dickens også gennem både Pip og hans ven Herbert, der ellers har fået den rette opdragelse, at det ikke er ensbetydende med en klar fremtid. Herbert har, da Pip møder ham, ingen klar retning på sit liv, hvilket dog især skyldes hans mangel på økonomiske ressourcer. I modsætning til *Wilhelm Meister*, der ikke tematiserer de økonomiske krav til at kunne realisere sine ønsker for livet, er Dickens altså anderledes realistisk, ud fra en økonomisk/social vinkel. Set fra en anden vinkel er der til gengæld den tydelige lighed mellem *Wilhelm Meister* og *Store Forventninger*, at de begge handler om unge mænd, der må sande, at deres første og største ønske ikke er lig med lykken.<sup>79</sup>

Når det gælder diskussionen om dannelsesromaner og udviklingsromaner, spiller ægteskab og familiestiftelse ofte en stor rolle, og det er her værd at bemærke, at Pip i lighed med fx Lykke-Per ikke finder lykken i ægteskabet. Han viser også

---

<sup>79</sup> For en nærmere diskussion af *Store Forventninger* og *David Copperfields* placering inden for genre, se også Jerome Buckley: *Season of Youth – The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Harvard University Press 1974. Heri findes en mere uddybende analyse af *Store Forventninger*, der også sammenholder med den tyske tradition. Buckley fremhæver Pips udvikling som en vej fra overfladisk egoisme til ægte værdier som kærlighed og forståelse for andre mennesker – både Pip og hans velgører Magwitch tror, at penge kan gøre Pips lykke, men det handler netop om at finde frem til de ægte værdier for en gentleman: "tolerant, open to new ideas, [...] sympathetic, considerate of the feelings of others." (Buckley 1974:52). Buckley kalder Magwitch for Pips "substitute father" (49), men i forlængelse af hans egen argumentation kan romanens pointe også siges at være, at Pips ægte 'substitute father' er Joe og ikke Magwitch. Buckley påpeger også forskellen på Pip og Wilhelm: "But whereas Wilhelm's ideal was reasoned and coherent, Pip's is ill conceived and naively developed." (51). I sin rolle som gentleman på baggrund af sine økonomiske forventninger minder Pip således i sin verdensopfattelse mere om ærkerivalen Bentley Drummle end han vil være ved.

på samme vis som Lykke-Per en splittelse mellem veninden Bidy, der ville være det sikre valg, og så Estella, der er uopnåelig, men også umulig at slå ud af hovedet. Romanen bliver på den måde desuden fortaler for, at et ægteskab skal bygges på kærlighed og ikke alene indgås af praktiske årsager. Dickens fremviser her den trekant, der også er et gennemgående træk i dannelsesromanen, og som vi også så i flere udgaver i forbindelse med tv-serierne (kap. 2): den unge mand (eller kvinde, vil det også vise sig), som vakler mellem to kvinder (eller to mænd), der typisk repræsenterer det sikre valg (i dette tilfælde Bidy) over for den problematiske, umulige drømmefigur (Estella).<sup>80</sup>

Som Dickens' bidrag til en eksplicit formulering af dannelsens 'hvordan' skal også nævnes en enkelt passage fra romanen *Bleak House*, hvori den ene af romanens to fortællere siger om den unge mand Richard, der har meget svært ved at finde ud af, hvilken uddannelse han ønsker: "[...] jeg hørte aldrig noget til, at nogen havde ulejlighet sig med at finde ud af, i hvilken retning hans naturlige anlæg gik, eller hvor han havde sine svage punkter, eller i det hele taget indrette en undervisning efter ham. [...] det kunne have været mere nyttigt for Richard, hvis nogen havde studeret ham lidt, i stedet for at han havde studeret så mange vers." (Dickens 1976:166). Den omtalte Richard dør til sidst af tuberkulose og efterlader sin uforsørgede hustru med et lille barn, efter at han har afprøvet flere forskellige professioner og har sat sig op imod sin formynder.

Der er også flere engelske eksempler på kvindelige dannelsesromaner, her skal blot nævnes et par stykker, nemlig Charlotte Brontës *Jane Eyre*, der i sin opbygning mimer dannelsesstrukturen og en lykkelig slutning med heltindens integration i det lykkelige ægteskab – den bliver altså den klassiske kvindelige udviklingshistorie – og så George Eliots *The Mill on the Floss*, som er en ulykkelig dannelseshistorie, der viser, hvad der sker med de kvinder, som ikke forstår at tilpas-

---

<sup>80</sup> Den kvindelige udgave ses også beskrevet i Tove Ditlevsens digt "De Evige Tre", hvor det er beskrevet som uforenelige modsætninger: "én gang hvert hundrede år kan det ske / de smelter sammen til én." (Ditlevsen 1996:64). I Pontoppidans *Lykke-Per* er Per splittet mellem Francisca/Inger og Jakobe, og i Paludans *Jørgen Stein* står valget især mellem Ellen og Marie. Disse kvinder kommer til at symbolisere heltens vaklen mellem det sikre valg og den længsel mod noget større, som de har indeni.

se sig og underkaste sig de gængse normer – i Eliots tilfælde er der ingen utopisk slutning, men kun undergang.<sup>81</sup>

Den victorianske udgave af en dannelsesroman får betydning for denne afhandling på to måder, dels ved at den er med til at fasttømre traditionen for at fremstille levnedforløb i sammenhængende romaner, hvilket langt op i det 20. århundrede også er den gængse genre for ungdomsromanerne – ofte i en føljetonagtig udgave, og dels ved at den fremviser en anden dannelsesproces, idet individerne hos Dickens m.fl. ikke er bevidst styret af andre personer, men selv må lede efter en mening med tilværelsen (jf. Hertel red., bind 5:141).<sup>82</sup> I sin pædagogiske praksis minder den således mere om de senere romaner end fx *Wilhelm Meister*.

### Forsøg på en genredefinition

”Hvad udad tabes, skal indad vindes” [...] oprindeligt stammer slagordet fra Berlin efter den preussiske hærs nederlag til Napoleons tropper ved Jena i 1806 [...]” (Forordet til *Romantikkens Verden*). Som Lauritz B. Holm-Nielsen påpeger i sit forord til *Romantikkens Verden*, handler det oprindelige citat om at udbygge det åndelige, når nu man havde tabt i krigen, i modsætning til den danske version, der handler om at opdyrke den jyske hede efter nederlaget i 1864. På samme vis forholder det sig til dels med emnet for denne afhandling, nemlig dannelsesromanen og udviklingsromanen. Hvor den tyske udgave, her eksemplificeret ved Goethes ’prototype’ på genren dannelsesroman, *Wilhelm Meisters Læreaar*, har en klar utopisk dimension, som viser sig ved, at den fremhævelse af den personlige individualitet, som er en nødvendighed for dannelsesprojektets opfyldelse, i Wilhelms tilfælde kun kan lade sig gøre inden for rammerne af et logeagtigt Tårnselskab, bliver den danske udgave, som det fx ses hos Meir Aron Goldschmidt i *Arvingen og Hjemløs*, en strukturel efterfølger, der mangler den utopiske dimension. Den danske dannelsesroman bliver en konservativ udgave af den tyske idealisme.

---

<sup>81</sup> Se også artiklen ”Den engelske kvinderoman fra midten af det 19. århundrede: Dannelsesroman – kvinderoman” (Bækholm in Jensen og Nicolaisen 1982:296-318).

<sup>82</sup> Visse steder hos Dickens kan dog uden problemer udlægges som et ønske om større styring i retning af Goethe, jf. ovenstående citat fra *Bleak House*.

I artiklen "Litteraturrevolutionen i Jena" (Finsen in Høiris og Ledet 2008:405-416) fremlægger Hans Carl Finsen "Romantikens masterplot", som er "en basisfortælling om et historisk forløb gennem tre faser", nemlig negeret spaltning, spaltning og igen negeret spaltning (408). Denne formel passer på de fleste romaner inden for genren dannelsesroman/udviklingsroman, men det springende punkt i forhold til en endelig definition bliver, hvorledes den tredje fase udmønter sig. I den danske reception af genren er der (jf. også de Mylius' artikel som tidligere nævnt) en tendens til, at helten foretager en cirkelbevægelse og vender tilbage til sit udgangspunkt, mens det tyske forlæg netop er bestemt ved en fremadbevægelse, hvor helten overvinder sin krise og finder sig selv i et nyt miljø. Det vigtige i den Goetheske version er at erkende sit mål med livet – at realisere sit potentiale, mens det vigtige i den danske udgave bliver at bevare det allerede eksisterende – eller genvinde det tabte, som i *Arvingen*.<sup>83</sup> For at kunne rumme begge dimensioner i denne afhandling uden alt for megen forvirring, vil jeg derfor i de følgende analyser holde mig til den tidligere foreslåede definition: "rodfæstet – rodløs – ny rod" (jf. side 78), hvor 'ny rod' skal forstås som at helten finder hjem, enten i bogstavelig eller overført betydning – at han (eller hun)<sup>84</sup> har fundet retningen for resten af sit liv. Min pointe med dette er at fremføre et analytisk greb, som gør det muligt at analysere dannelses- og udviklingsromaner ud fra samme 'skabelon', og hvor en del af genrebestemmelsen afhænger af det verdensbillede, som analysen afdækker. Det er således ikke et spørgsmål om, hvorvidt værket er dannelses- eller udviklingsroman, men om hvordan det forholder sig til individets udviklingsproces – og til hvad målet – den nye rod – er.

---

<sup>83</sup> Man kan selvfølgelig lettere polemisk indvende, at det kunne være Aksels realisation af sit potentiale at være godsejer (i *Arvingen*), men Goldschmidts roman frembyder ikke på samme vis som Goethes eksistentielle overvejelser. At Wilhelms overvejelser så delvist bliver styret af abbeden er en anden side af sagen, som også er diskuteret ovenfor.

<sup>84</sup> Indtil et godt stykke ind i det 20. århundrede er det altovervejende mænd, der har hovedrollen i dannelsesromanerne, om end der findes kvindelige modstykker, som fx Charlotte Brontës *Jane Eyre* og Jane Austens romaner. Det er dog umiddelbart helt typisk, at den kvindelige dannelseslitteratur bærer præg af den engelske tradition, der fraviger fra den tyske på samme måde som den danske ved at mangle den utopiske dimension.

Min definition af genren ligger forholdsvis tæt op ad den gængse definition på en udviklingsroman (eller dannelsesroman), som vist hos bl.a. Lars Ole Sauerberg:

En roman hvis hovedfigur er et ungt menneske og som kendetegnes ved en forløbsstruktur bestående af forskellige "stationer" i i form af prøvelser af helten. Tematisk manifesterer forløbet sig som en udvikling fra uskyld til erfaring, og hovedinteressen ligger på heltens realisation af sit eget jeg stillet over for samfundsmæssige og moralske udfordringer. Dannelsesromanen afsluttes med heltens integration i det øvrige samfund med en højere erkendelse af et fælles mål. (Sauerberg in Jensen og Nicolaisen 1982:174).

Forskellen ligger igen i vurderingen af romanernes slutning, hvor Sauerbergs definition lægger vægt på netop integrationen i det omkringliggende samfund, hvilket er med at til at udelukke eksempelvis Pontoppidans *Lykke-Per* og J.P. Jacobsens *Fru Marie Grubbe*, der begge vælger et liv langt fra deres oprindelse, og som begge kan siges at fraskrive sig samfundets accept af deres handlinger.<sup>85</sup>

Udover problemet med at *definere* genren er der også et problem i forhold til *betegnelsen* af genren.<sup>86</sup> Ordet dannelsesroman stammer fra det tyske begreb 'Bildungsroman', i hvilket der ligger en klar forståelse af, at individet netop bliver formet/dannet, ganske som vi ser det i *Wilhelm Meister*, hvorimod begrebet udviklingsroman dækker en bredere vifte af romaner med varierende grad af bevidst påvirkning fra omgivelserne, som fx *Abbeden* og *Tårnselskabet*. Man kunne derfor vælge at henregne begrebet dannelsesroman til den tyske variant, hvilket vil betyde en vis forvirring i forhold til tidligere afhandlinger om emnet, der også bærer præg af nogen uklarhed omkring definitionerne. I denne afhandling vil ordene dannelsesroman og udviklingsroman derfor blive brugt i den gængse opfattelse,

---

<sup>85</sup> Sauerbergs definition er den klassiske engelske definition (jf. foregående afsnit), som bl.a. også bærer præg af Hegels 'krav' om "heltens nødvendige tilpasning til den virkelighed han havde troet han kunne forme og overvinde" (Hertel, red.:128-9), som har en afvigelse i forhold til Goethe. Kravet om tilpasning betyder netop en valorisering af heltens udvikling, som ikke umiddelbart findes i Goethes og for den sags skyld Herders tanker.

<sup>86</sup> Igen må jeg også henvise til artiklen "Dannelsesroman eller udviklingsroman – om Lykke-Per og Jørgen Stein" in *Synsvinkler* 37, 2008, Odense, der lige så vel kunne have undertitlen "Forsøg på en genredefinition".



da det alligevel bliver diskuteret i de enkelte analyser, hvorvidt værket læner sig op ad den tyske tradition eller ej.

### **Dannelse set fra en pragmatisk vinkel (John Dewey)**

Som afslutning på gennemgangen af forskellige dannelses tanker siden 1600-tallet skal vi kort vende blikket mod den amerikanske pragmatisme, her repræsenteret ved John Dewey (1859-1952), som er den af pragmatisterne, der har beskæftiget sig mest indgående med udvikling, dannelse og pædagogik. Pragmatismen har sin oprindelse hos Charles S. Peirce og William James, der begge har været store inspirationskilder for John Dewey.

Et af de vigtigste punkter i 'teorien' (her sat i '' , fordi det er næsten umuligt at tale om én teori – der er nærmere tale om en teori pr. teoretiker) er fremhævelsen af sandhed, som "det, der virker" – altså ikke en absolut opfattelse af sandheden, men en mere funktionalistisk eller instrumental, som Dewey ville kalde den. Sandheden er det, som er nyttigt for mennesket. Ligeledes står opfattelsen af erfaringen som grundlag for erkendelsen centralt i pragmatismen<sup>87</sup> både hos Peirce og Dewey, og det er dette område, som det følgende afsnit skal handle om.<sup>88</sup> Pragmatismen udvikler sig senere i en mere radikal retning, nypragmatismen, som fuldstændigt forkaster det relative sandhedsbegreb og den religiøse dimension – de mest kendte navne er Richard Rorty og inden for litteraturforskningen Stanley Fish. I modsætning til Peirce og andre 'gammel'-pragmatister, der har en vis forestilling om, at sandheden kan nås gennem langvarige videnskabelige undersøgel-

---

<sup>87</sup> Ordet "pragmatisk" skal her forstås i "den kantianske betydning af *pragmatisch*, dvs. erfaringsmæssig (experimental)." (Lübke m.fl. 2004:522).

<sup>88</sup> For en nærmere gennemgang af pragmatismen som helhed, se afsnittet "Det 20. århundredes amerikanske pragmatisme" i *Engelsk og amerikansk filosofi – videnskab og sprog* (red. Poul Lübke, Politikens Forlag 2003, her anvendt udgave: Gyldendals Bogklubber 2004).

ser,<sup>89</sup> afskriver Rorty og Fish fuldstændigt sandheden som en mulighed – den findes kun inden for fortolkningsfællesskaber.<sup>90</sup>

### Erfaring og vækst

I John Deweys tekster står to begreber helt centralt: *Erfaring* og *vækst*. Erfaringen fremhæves som grundlaget for al erkendelse og tænkning, som igen er nødvendigt for at opleve vækst, hvilket er det overordnede mål for enhver organisme.<sup>91</sup>

”Erfaringens kontinuum” er hos Dewey en sammenhængende proces, der aldrig stopper, og som hele tiden er i samspil med sig selv og omgivelserne. Dette udtryk skal forstås således, at enhver erfaring er påvirket af tidligere erfaringer og samtidig efterfølgende bidrager til at påvirke senere erfaringer, uanset kvaliteten af denne erfaring: ”Uanset om det ønskes eller tilstræbes lever enhver erfaring videre i nye erfaringer.” (Dewey 1969:198). Tidligere erfaringer får altså afgørende indvirkning på, hvorledes individet efterfølgende oplever nye erfaringer og situationer, både i positiv og negativ forstand. Det er ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt mennesket får en ’dårlig erfaring’ i stil med ”brændt barn skyr ilden”, men om hvordan hele tilgangen til verden grundlægges, som Deweys eget eksempel med forkælede børn, der ”opbygger en holdning, som virker som et automatisk krav, om at mennesker og ting i fremtiden retter sig efter dets ønsker og luner.” (206). Det understreges derfor kraftigt, at god pædagogisk skik ikke er at følge børnenes umiddelbare lyster, hverken små børn eller i skolen, men at det derimod er pædagogernes<sup>92</sup> fremmeste opgave at tilrettelægge børnenes erfaringer, således at de sikres de bedste muligheder for vækst.

---

<sup>89</sup> Peirce skrev om sandhedsbegrebet: ”Sandhed er overensstemmelse af ... [en] påstand med den ideelle grænse, imod hvilken endeløse videnskabelige undersøgelser ville tendere.” (Peirce citeret i Lübke m.fl. 2004:526).

<sup>90</sup> Se fx Hans Hauge: *Liv og litteratur i risikosamfundet*, Forlaget Modtryk, 1998, afsnittet ”Litteraturteori og pragmatisme” (s. 74-87), eller afsnittet ”Receptionsæstetik” i *Litteraturens tilgange* (red. Johannes Fibiger m.fl.) især s. 309-10.

<sup>91</sup> Grundlaget for denne gennemgang er værket *Experience and Education* ((1938) dansk *Erfaring og Opdragelse*, 1969), men John Dewey fremlagde første gang sine pædagogiske ideer i *Democracy and Education* fra 1916.

<sup>92</sup> ’Pædagog’ skal her forstås i ordets mest oprindelige betydning, som den der fører børnene, dvs. både forældre, lærere og andre med ansvar for børnenes opdragelse. Deweys tankegang læner sig

Et andet vigtigt element i forbindelse med erfaringerne er samspillet med omgivelserne, som foregår på flere forskellige niveauer. Omgivelserne indvirker på individets erfaringer, ligesom individet påvirker sine omgivelser, fx ved at menneskers tidligere erfaringer har skabt det civiliserede samfund, vi lever i i dag, hvilket også påvirker vores måder at erfare på (208). På det mere nære plan fremhæver Dewey også betydningen af, hvor og hvordan man vokser op: "[...] et barn i et slumkvarter gør sig andre erfaringer end et barn fra et akademikerhjem, at en knægt fra landet gør erfaringer af en anden art end en dreng fra byen, eller at en dreng fra kysten gør nogle erfaringer, der er forskellige fra dem, en knægt fra fastlandets sletter vil gøre." (209). Der er altså tale om både individets særlige erfaringshorisont og om hele samfundets erfaringshorisont, hvilket også betyder, at det kan være svært at overføre erfaringer fra et sted til et andet.

Hvad er så målet for disse erfaringer, når de gøres efter Deweys pædagogiske anvisninger? Først og fremmest skal individet blive i stand til at sammenkæde erfaringerne og udnytte dem videre, således at der hele tiden bygges ovenpå – det er essensen af ideen om erfaringens kontinuitet og en evne, som kendetegner mennesket som væsen; at vi er i stand til at lære af vores erfaringer. Det vigtigste for tilrettelæggelsen af opdragelsen er, at den er med til at sikre individet de bedste vækstbetingelser – "den rigeste og mest harmoniske vækst i erfaringen" (Fink 1969:30). Deweys ideer skal ikke forstås som en form for ultra-individualisme, men nærmere som det modsatte, idet 'vækst' ikke kun vedrører det enkelte individ, men hele samfundet – ud fra den forståelse, at individet netop ikke kan klare sig uden samfundet, og at den enkeltes mulighed for vækst er betinget af samfundets vækst.

Individets muligheder for personlig vækst er tæt forbundne med samfundets generelle indretning. Et vigtigt mål for opdragelsen er derfor også det sociale fællesskab, hvor underviseren er en del af gruppen og ikke en udenforstående le-

---

kraftigt op ad både John Locke og Rousseau, for hvem det også var vigtigt, at de erfaringer, som børnene gjorde sig, havde til formål at lede dem på rette vej. Det vil også her være på sin plads at genkalde Lockes tanker om, at det er eksemplets magt og ikke blot ordene, der virker. Individets erfaringer bygger også på, hvad det opfatter omkring sig.

der. Underviseren eller pædagogen har stadig en særstatus i kraft af sin "større modenhed og viden om verden" (Dewey 1969:225), og skal forsøge at tilrettelægge aktiviteterne, således at alle individer tilgodeses. Opdragelse er på den ene side et spørgsmål om den enkeltes erfaringshorisont og på den anden side om samspillet mellem individ og gruppe.

For John Dewey er det umuligt at skille individet fra fællesskabet, men samtidig anerkender han, at forskellige mennesker har forskellige forudsætninger, som enhver form for opdragelse og undervisning må tage hensyn til. Vekselvirkningen mellem individ og gruppe nødvendiggør en konstant afvejen og hensyntagen til begge instanser fra pædagogens side, samtidig med at pædagogen altid er en del af processen og derved også bliver påvirket af den.

Deweys tanker om, hvordan pædagogen skal have blik for den enkelte elev og forsøge at tage højde for hans eller hendes forudsætninger, rækker på sin vis tilbage mod Goethes abbed, der netop kunne se dybt ind i den enkeltes sjæl, men i modsætning til den underliggende tankegang hos Goethe, nemlig at det gælder om at kunne se den enkeltes forudbestemte mening – Aristoteles' entelechia – er der hos Dewey ingen metafysisk overbygning.<sup>93</sup> Ideen om vækst er til enhver tid afhængig af omgivelsernes krav og muligheder, og den sociale integration kommer således som hos Dickens til at veje tungt i forhold til individets muligheder for at realisere sig selv. Dannelse er for Dewey ikke et spørgsmål om at finde sig selv, men om at finde sin plads.

---

<sup>93</sup> Hos Goethe sker der også en vekslen mellem det ideelle og det pragmatiske. Slutningen omkring Tårnselskabets dannelse og udbredelse til resten af verden vidner om oprindelsen i den ungdommelige idealisme, jf. Jarnos ord til Wilhelm, men det endelige mål for selskabet er at beskytte egne interesser – altså sikre en fortsat vækst under optimale omstændigheder. Også Goethes eget liv vidner om den samme dobbelthed, idet han på en og samme tid var digter og hofmand – dyrkede både lidenskaberne og videnskaberne.

## 7. Dannelsesromanens videre forløb

Det afsluttende kapitel i dette speciale slutter, hvor min interesse for emnet begyndte. Gennem mange års interesse for, hvordan unges udvikling blev skildret i litteraturen og medierne – først ved selv at læse og senere ved at få en kvalificeret indfaldsvinkel gennem studiet er mit blik blevet udvidet til at gælde de tidlige roman og genrens udspring i den tyske romantik. Bag dette ligger også en grundlæggende interesse for, hvordan mennesket skabes som selvstændigt individ – hvor meget er vi født med og hvor meget skyldes vores opvækst og omgivelser? Det spørgsmål giver dette speciale ikke svar på, men det fremviser nogle af litteraturens bud på svar. Derfor har de sidste mange sider været rettet hen imod dette sidste kapitel, der trækker trådene op igennem det 20. århundrede og binder de tidlige danske udviklingsromaner sammen med den senere ungdomslitteratur.

Specialets fokus har frem til dette afsluttende kapitel været koncentreret om de historiske forudsætninger for dannelses- og udviklingsromanerne, men det er nu tiden til at tage tråden fra kapitel 1 om tv-serierne op igen. Jeg har tidligere skrevet artiklen "Dannelsesroman eller udviklingsroman? En genrediskussion ud fra *Lykke-Per* og *Jørgen Stein*" og i dette kapitel vil jeg kort ridse hovedpunkterne i den op og perspektivere dem til andre værker i danske og udenlandske ungdomsromaner. I dansk sammenhæng drejer det sig især om Bjarne Reuters 'serie' om drengen Bjørns opvækst i Brønshøj i 1960'erne (*Zappa* (1977), *Når Snerlen Blomstrer* (1983) og *Vi der valgte Mælkevejen* (1989)), og Cecil Bødkers romaner om Silas (14 bind, udgivet 1967-2001), mens det af udenlandske værker falder naturligt at inddrage de seneste års mest succesfulde bøger for ældre børn, nemlig J.K. Rowlings septologi om Harry Potter (1998-2007). Desuden vil bl.a. bøger af Hanne-Vibeke Holst (*Louise*-trilogien (1985-90)), Gunnar Jørgensen (bøgerne om *Flemming* (11 bind, 1918-30)), Tine Bryld (*Liv og Alexander* 1-3 (1982-84)) og Martin Andersen Nexø (*Pelle Erobreren* (1906-10)) blive inddraget løbende.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Værkerne her er udvalgt blandt mange relevante bud, og udvælgelsen bunder dels i personlige præferencer (jeg skylder min mor stor tak for at vække min litterære interesse med lange oplæs-

Værkerne kan groft inddeles i tre overordnede grupper: 1) *Lykke-Per*, *Pelle Erobreren* og *Jørgen Stein*; 2) *Zappa*-serien, *Liv og Alexander* 1-3 og *Louise*-trilogien; og 3) *Silas*-bøgerne og *Harry Potter*-serien. Gruppe 1 er romaner, som er skrevet af 'rigtige' forfattere for et voksent publikum, mens gruppe 2 og 3 er tydeligere for børn og unge. Gruppe 3 kan ses som en undergruppe af 2, hvori bøger med et mere 'fantastisk' præg indgår – heri ville også hele 00'ernes stime af fantasyserier for børn og unge kunne indgå. Ligeledes adskiller grupperne 2 og 3 sig også fra 1 ved et tydeligt tidsskel, da de tre nævnte romaner i 1 er skrevet i perioden 1898-1933, mens bøgerne i 2 og 3 er skrevet fra 1967 og frem til 2007.

### **Abstrakt idealisme og lidt om *Pelle Erobreren***

I min artikel (se bilag 1) er hovedpunkterne omkring den danske dannelses- og udviklingsroman, at den typiske danske romantiske dannelsesroman, som Goldschmidts *Hjemløs*, *Arvingen* og Schacks *Phantasterne*, ligner deres tyske udgangspunkt i strukturen med den eventyragtige formel "hjem-ude-hjem", men at de samtidig adskiller ved at være grundlæggende konservative i deres budskab. Heltens hjemme i anden omgang bliver etableret ved, at han oftest genvinder slægtens tabte ære og stifter familie, hvor traditionen fra Goethe lægger større vægt på individets realisation af sit iboende potentiale (entelechia). Ligeledes lægger den danske udgave af dannelsesromanen op til, at dannelsen er et projekt, som kan afsluttes, ofte når individet har lært at tage ansvar for andre mennesker (jf. det at stifte familie), ligesom vi også ser det i forhold til teen soaps'ne. Ud fra denne betragtning er det udviklingsromaner som Pontoppidans *Lykke-Per*, der viderefører arven fra Goethes idealistiske dannelsesforestilling, og som en udvidelse af disse betragtninger er det her værd at kaste et blik på Martin Andersen Nexø's *Pelle Erobreren*, der i stil med *Lykke-Per* skildrer Pelles vej fra lille svensk daglejersøn til en hovedrolle i arbejderbevægelsens tidlige år. I den forbindelse vil jeg også knyt-

---

ninger af *Silas*, mens jeg selv snød og læste foran), dels i en vurdering af, hvilke værker der har haft størst udbredelse – herunder bl.a. *Harry Potter*. Det skal dog også nævnes at en del af forfatterne eller bøgerne kan kvalificeres i kraft af kanonlisterne, hvor bl.a. *Silas og den sorte hoppe* er nævnt.

te et par kommentarer til Georg Lukács og hans tanker om den abstrakte idealisme.<sup>95</sup>

Lukács hævder, at romanen som genre kun fungerer i kraft af Guds død – ved Guds fravær fra verden opstår der en ”mangel på transcendental orden for menneskets bestræbelser” (Lukács 1919:81) – mennesket bliver sat fri og må ligesom Lykke-Per søge efter meningen andetsteds, i modsætning til den ’typiske’ dannelsesromanhelt, hvis opgave netop var at erkende denne orden. Ved fraværet af denne orden bliver den idealistiske stræben i stedet tom, abstrakt – uden et højere mål, hvilket ses hos figurer som Lykke-Per, men også hos flere af personerne i Henrik Ibsens skuespil.

Netop denne idealisme uden opadgående transcendens kan være det, der gør det svært for nutidsmennesker at forstå figurer som Per og Ibsens Thomas Stockmann (fra *En Folkefjende*), der er villige til at ofre alt for en idé uden andet indhold end det, de selv lægger i den. Når eksempelvis Brand (i Ibsens stykke af samme navn) ofrer sit barn og sin familie for at frelse sin menighed, er det ’forståeligt’ i den forstand, at han ofrer sig for en større sag forklaret med troen på Gud, altså en instans højere end ham selv, mens Thomas Stockmann er på vej til at ofre sin families velstand pga. et princip, som er bundet til denne verden – kampen mellem økonomiske interesser og befolkningens sundhed – ikke deres sjæls frelse. På samme måde kan det forekomme uforståeligt, hvordan Per kan vælge som han gør – selvom en del af hans valg netop er begrundet i hensynet til Inger og børnene, fremstår det stadig egoistisk, og det giver indtryk af, at Per giver op overfor omverdenens krav, ligesom Per også er den eneste af de nævnte personer (og her kunne også nævnes flere af Ibsens karakterer, fx Rubek i *Når Vi Døde Vågner*), der har sig selv som målet for sin idealisme.

En person, der placerer sig mellem Pontoppidans Per og Ibsens Stockmann er Martin Andersen Nexøs Pelle, der i modsætning til Per finder ud af, at meningen med hans liv er at være tilstede for andre mennesker og kæmpe deres sag, men

---

<sup>95</sup> I den opgave, som ligger til grund for artiklen, er der også et afsnit om Lukács og den abstrakte idealisme. Dette afsnit bygger således delvist på ikke-publiceret arbejde.

samtidig plages af samvittighedskvaler over for sin kone og børn, da hans kamp for arbejdernes rettigheder er skyld i, at de må sulte. Hvor Stockmann fejler i sin kamp for at redde mennesker, som ikke *vil* reddes, sejrer Pelle til sidst i *sin* kamp, ligesom det idealistiske islæt også ses ved, at Pelle i slutningen etablerer et arbejdskollektiv, hvor alle skal yde efter evne og nyde efter behov – ganske som i *Wilhelm Meister* finder Pelle sin plads i en 'ny verdensorden'. I Andersen Nexø's udgave bliver arbejdernes vilkår til et transcendentalt mål, som giver mening til Pelles kamp – Gud dør, men mennesket indsættes i stedet, som Pelles ven Morten prædiker gennem hele romanen. "Husk at I er mennesker" – individet og humanismen overtager altså Guds plads som mål for idealismen, og i den forstand er Andersen Nexø's idealisme ikke længere tom i Lukács' forstand – og Pelle bliver en ægte helt.

### **Ungdommens dannelse efter 2. verdenskrig**

Blandt de nyere 'realistiske' værker i ungdomslitteraturen, der er betegnet som klassikere, finder vi først og fremmest Bjarne Reuters fortælling om Bjørn fra Brønshøj, og i samme ombæring vil det være naturligt at nævne Hanne-Vibeke Holst bøger om Louise og Tine Brylids om pigen Liv. De sidste adskiller sig dog fra Reuters bøger i tid, sted og køn, ligesom de også er mere komprimerede i deres fortælling.

Reuters bøger om Bjørn dækker perioden 1961-1970, *Zappa* omhandler efteråret 1961, *Når Snerlen Blomstrer* efteråret '63 og foråret '64, mens *Vi der valgte Mælkevejen* beskriver Bjørns tilværelse fra sommeren 1966 til foråret 1970. Romanserien følger Bjørn fra han er 14 til han er 23 – hvilket stemmer overens med den traditionelle dannelsesroman, således at vi følger Bjørns frigørelse fra forældrene og hans vej frem til en mening med tilværelsen. Ligesom *Jørgen Stein* og *Pelle Erobreren* foregår bøgerne i en historisk brydningstid, i dette tilfælde omkring velfærdsstatens opblomstring efter 2. Verdenskrig, mordet på Kennedy i 1963, månelandingen i 1969, og omkranset af ungdomsoprøret og blomsterbørnene. Denne brydningstid er kendetegnende for dannelsesromanerne og er med til at understrege protagonistens rodløshed, da samfundet ikke sætter særlige ram-



mer op for individets muligheder. I Bjørns tilfælde markeres dette tydeligt ved overgangen fra realskolen til gymnasiet, hvor klassen tager afsked med lærer Vissing, som har fulgt dem siden 1. klasse. Vissing omtales også i *Når Snerlen Blomstrer* som Bjørns væsentligste grund til at lære noget i skolen:

Hvilket uselvsk menneske han i grunden var, ham Vissing. Hvilken præst. Måske elskede de alle sammen hans gud, bare for at gøre ham glad.[...] Og terpede de ikke tyske verber, da den tid kom, fordi han tryglede dem om det. Jo de gjorde. [...] Det var nok, at han sagde det var vigtigt. For dem og deres fremtid. Ellers blev de aldrig ordentlige voksne i den store skråskriftkrævende logaritmeverden, hvor man kræver at folk kan gå to og to. (Reuter 1985:198-99)

I dette citat er det også tydeligt, hvordan teksten tager afstand fra skolens lærdom som forberedende til livet efter skolen i "den store skråskriftkrævende logaritmeverden". I den forstand afviser Reuters romaner dannelsesromanens forestilling om den ældre fører, som leder ungdommen på rette vej – det er ikke kun lærerne, som ikke lykkes; ej heller Bjørns eller andres forældre kan øve indflydelse på de unge. Det nævnes dog, at fx Eriks far og Karins forældre har store planer for deres børn, men det er ikke fremstillet i et positivt lys. Karins forældre er "forholdsvis velhavende, ufatteligt snobbende og hvinende ambitiøse, især på deres døtres vegne" (263), og Eriks far undertrykker moren i nærmest psykopatisk grad og slår Erik. Det er således kun i kraft af underkastelse, at de unge kan få forældrenes hjælp til styring af deres liv. Også i *Vi der valgte Mælkevejen* ses fraværet af forældrestyring i forhold til fx Ditte, hvis forældre har givet hende friheden til næsten alt – de ønsker samtidig at hun får en uddannelse, men har travlt med at 'realisere sig selv' og kan derfor ikke skabe retningen for børnene: "Lizzie [Dittes mor] var fanget på det forkerte ben, med hænderne i klumpen, med det sande liv på væggene og i striberne på kinderne. Hun gav ingen gode råd, for hun havde selv forladt historien, erfaringen og samlivet, havde ønsket den totale renselse, havde valgt askese, der bestod i at vælge fra." (Reuter 1990 II:11-2). De er overladt til sig selv og har heller ikke noget ønske om at følge de ældres forslag, som Bjørn siger til Arne, Dittes far, da han ønsker, at Bjørn skal komme videre med sit liv efter Dittes indlæggelse på et hjem for psykisk syge: "[...] jeg afskyer alle jeres talemåder. Hele

denne stivnede opfattelse af, hvad man kan og ikke kan. Hvis jeg vil leve mit liv på minder, så lad mig da for helvede gøre det." (199).

Slutningen på romanserien er ganske åben – Bjørn har fundet ro i sit liv med Nicki, som ikke er hans biologiske søn, men er det i praksis, da denne ro trues af Nickis mor, Nete, som vil have ham med til Italien. Bjørn stikker af med Nicki og på vejen tager de forbi Dittes hjem, hvor hun (næsten mirakuløst) vækkes til bevidsthed igen af deres besøg; det første hvor Bjørn har Nicki med. Dittes indlæggelse skyldes et selvmordsforsøg efter en spontan abort med deres barn, mens Bjørn var i Indien for at finde en forsvunden ven. Dittes opvågnen kan ses som en art Tornerose-søvn, som hun vækkes af – ikke ved et kys, men ved at hun mærker, at Bjørn har vedkendt sig et ansvar for et andet menneske og således endelige er i stand til at tage ansvaret for sit eget og deres liv. De forlader hjemmet sammen alle tre og rejser videre – hvorhen afsløres ikke. Denne slutning falder som også tidligere set i god tråd med den traditionelle dannelsesroman, hvor det at stifte familie er en tydelig markør på hovedpersonens afsluttede dannelsesproces. Hvorvidt familien er biologisk funderet er i denne sammenhæng underordnet, hvilket også ses i fx *Arvingen*, men det ses samtidig også i *Vi der valgte Mælkevejen*, at samfundet som helhed stadig forventer en kernefamilie bestående af biologiske forældre med børn. Fx er Bjørns forældres indvendinger mod Bjørns forhold til Nicki og Nete et tydeligt tegn på dette (Reuter 1990 II:162-5).

Fortællingen om Bjørn er på samme vis, om ikke så detaljeret, som *Jørgen Stein* også et generationsportræt via skildringen af personerne omkring Bjørn. Denne er tydeligst i *Vi der valgte Mælkevejen*, bl.a. fordi individerne her er frigjorte fra deres oprindelige 'Fællesskab', nemlig skolen og deres klasse. Efter afslutningen af realskolen ses det, hvordan personernes liv udvikler sig forskelligt, især eksemplificeret af Gudrun, der gennemgår en udvikling fra flakkende ung kvinde over husmor til rødstrømpe i et kvindehus; og Claus, som forlader realeksamen med et ordentligt trut i et waldhorn og siden ender i det kommunistisk kollektiv Gandalf, som har toner af Tvind-bevægelsen i sig. I *Reuters Verden* betegner Torben Weinreich Gudrun som en tragisk kvinde – den store taber: "Gudrun har tabt, også selvom hun formentlig selv ser opgøret med Hans-Peter [hendes mand] og

parcelhusidyllen som en sejr og hendes nye liv som en virkeliggørelse af drømmen om frihed. Men hun er blot igen kommet i en æske, bundet til et adfærdsmønster, som andre sætter rammerne for." (Weinreich 1996:99). Set i forhold til dannelsesromantraditionen fra Goethe om at finde sin egen plads i verden, er Weinreichs dom over Gudrun et klart eksempel på, hvorledes det kan være svært for udenforstående at acceptere, at (selv roman)personer træffer valg, som ikke passer ind i andres verdensforståelse – samme tendens, som gør det svært at læse *Lykke-Pers* selvvalgte eksil ved Jammerbugten som en positiv slutning.

### **Opbrud i 1980'erne – pigerne på banen**

I 1980'erne træder pigeromanerne for alvor ind på scenen med Tine Brylds serie om *Liv & Alexander* og Hanne-Vibeke Holsts *Louise*-trilogi. Begge serier handler om provinspiger, der foretager en bevægelse fra hjemegnen i Jylland (Louise er fra Ålborg, Liv fra et ikke navngivet sted i Jylland) til et liv i København og en konfrontation med ungdomskulturen der, i Livs tilfælde gennem bz'eren Alexander, og for Louises vedkommende hovedsageligt gennem hendes medstuderende Jesper, som i *Nattens Kys* viser hende bagsiderne af det københavnske natteliv i midtfirserne. De to pigeskildringer har mange lighedspunkter, som også kan ses i forhold til visse af de emner, vi har berørt i forbindelse med dannelsesromanernes fikspunkter omkring familieliv og personlig udvikling, ligesom de også derved peger på problemstillinger, som var fremtrædende på det tidspunkt, både i den store fortælling og den lille. I forhold til den store fortælling ses det tydeligst i *Liv & Alexander*, hvor anti-atombevægelsen, bz'erne og ungdomsarbejdsløsheden spiller en stor rolle, mens det er mere tilbagetrukket i *Louise*.

I forhold til den lille historie gælder det for begge serier, at de skildrer opbruddet i kernefamilierne i 1980'erne. Forældrene bliver skilt, og kvinderne bryder ud af deres vante rammer: Livs mor ved at flytte til København og få nyt arbejde og ny mand, Louises mor ved at blive skilt, få et arbejde (i det hele taget) og flytte sammen med iraneren Fahdi. Begge piger bliver betegnet som "fars pige", og begge piger har et opgør med faderen som en del af deres løsrivelsesproces, ligesom de også begge to har en veninde med seje forældre (Louise veninde Stine)

eller en frigjort, fraskilt mor (Livs veninde Dorte). Selvom veninderne har bedre forhold, set fra Louise og Livs vinkel, og mere forstående forældre, viser det sig dog også, at Louise og Liv har fået en bedre ballast til at modstå verdens fristelser med. Da Livs kæreste Alexander er på flugt fra politiet, er det Liv, som melder ham og Dorte, der tager til København med ham og går ned på det (Bryld:422), og Stine ender som narkoman og næsten prostitueret i Paris, da hun følger efter en elsker derned (Holst:261-71). Trods opbrud og skilsmisse i det, der starter som kernefamilier, er det alligevel deres fundament, som skaber et menneske, der bedst hviler i sig selv, hvilket også ses i skildringerne af mændene i Louise og Livs liv.

Anders er Louises gymnasiekæreste og kommer fra en solid bondefamilie – han taber godt nok kampen om Louises gunst, men vinder til gengæld Stine og den hele bondegård – økologisk naturligvis, og de bygger deres egen verden der, i modsætning til Jesper og Alexander, der begge kommer ud af velstående familier i hovedstadsområdet. Jesper er den rige gulddreng, som aldrig har haft en rigtig familie, men blev forladt af sin mor som tre-årig, voksede op med en far, som langsomt drak sig ihjel, hvorefter Jesper blev sendt på kostskole som 11-12-årig (228-38). Han skjuler smerten under en forklædning som ligeglad og tjekket fyr – ”Så hellere opdele verden i ludere og madonnaer og holde sig til luderne, og fylde sit liv med sex & drugs & rock & roll. Det er dejligt nemt, men også frygtelig tomt.” (238), indtil moderen en dag begår selvmord – så bryder verden sammen: ”Jeg troede, jeg var hamrende ligeglad med hende. Voksen og frigjort. [...] og så står man dér og er bare en lillebitte dreng, der skrider på sin MOR!” (414). Jesper trøstes platonisk af Louise og forvandler sig derefter til en seriøs studerende, som på den måde ender med at vinde Louises hjerte. I slutningen af romanen drager de til Paris sammen for at præsentere Jespers bidrag til en arkitekturkonkurrence, og deres fremtid sammen er uvis, på samme måde, som Wilhelm og Natalies forhold ikke er endegyldigt forseglet i slutningen af *Wilhelm Meisters Læreaar*. Hanne-Vibeke Holst venter dog ikke 25 år med at afsløre, hvordan det efterfølgende er gået, men har i sidste kapitel rykket handlingen adskillige år frem, så det kan fortælles, at Louise bor i Paris og er gift med Jesper, mens Anders og Stine bor på den fædrene gård – et træk som i øvrigt også er brugt af J.K. Rowling i den sidste Harry

Potter-bog. Den type romaner har det, trods deres ambivalente forhold til dannelsesromangenren, bedst med at ende med ægteskaber.

Louises historie dekonstruerer hele tiden dannelsesromanens struktur samtidig med at den følger den tydeligt. Louise kan ikke få både Anders og Jesper – hun må vælge, og det får konsekvenser i form af fravalg: "Tillykke, sagde Louise igen, ikke uden misundelse. Hun havde ingen børn, der havde ikke været tid." (Holst 490), så valget af livspartner er med til at afslutte fortællingen, men viser også, at børn og familiestiftelse ikke længere er en obligatorisk del af livet. På samme måde, da hun møder den amerikanske musiker, Peter, og både Louise og læseren ser en vej ud af den evige splittelse mellem Anders og Jesper – eventyrets 'kærlighed ved første blik og de levede lykkeligt til deres dages ende' – dør Peter af en blodprop i hjernen – her er ingen eventyrlig slutning. Dette ses også i gentagne referencer til netop eventyrernes verden – Jesper refererer til sine forældres ægteskab som et fejlslagent eventyr (229), ganske som Neergaard i *Lykke-Per*, der jo peger på, at det slet ikke er lykken at vinde prinsessen og det halve kongerige, og Louises møde med Peter beskrives også som nyklassikeren *Lady og Vagabonden*.

Centrum for Livs udviklingshistorie er punkeren og bz'eren Alexander (egentligt hedder han Kåre), som også kommer fra en velstillet familie i Lyngby. Han famler ligesom Bjørns Ditte også efter meningen med livet og finder den dels i bz-bevægelsen og opgøret med de velmenende '68-forældre, dels i mødet med Liv og kærligheden.

Begge bøger beskriver de svage mænd og de stærke piger, som lærer at klare sig selv, og på et sidespor deres mødre, som også har et frigørelsesprojekt at passe. Bøgerne om Louise er mere centreret om hendes forhold til Anders og Jesper og hendes svære valg mellem de to mænd, i modsætning til Liv, der ofte gentager, at hun er nødt til at finde sin egen vej og ikke blot følge Alexanders. Den sidste bog ender også åbent med, at Liv rejser til USA for at læse videre. Louise er aldrig rigtigt i tvivl om sit valg af erhverv – hun skal være arkitekt som sin far, og derved kommer Holsts romanserie til hovedsageligt at handle om kærligheden og forholdet til det andet køn som omdrejningspunkt i unges verden, mens Brylids romaner tegner et mere helt billede af Livs udviklingsproces, ligesom bøgerne hel-

ler ikke peger på en afslutning – om Liv vender tilbage til Alexander er helt åbent.<sup>96</sup>

### **Silas – at blive voksen er at tage ansvar for andre**

Som tidligere set (i bl.a. kapitlet om *Beverly Hills 90210*) er familieforhold og etablering et vigtigt omdrejningspunkt i fremstillingen af en dannelses/udviklingsproces, og dette ses endnu tydeligere i Cecil Bødgers bøger om Silas. Den første bog om Silas kom i 1967 og vandt en børnebogs konkurrence udskrevet af Det danske Akademi. I den første bog er hovedpersonen Silas 13 år og optræder fra starten som fuldstændig frigjort fra alle sociale bindinger. Han har ingen far, kun en mor, som han siger til hestehandleren Bartolin (Bødger 1967:12), og da han første gang møder den jævnaldrende Ben-Godik, går det op for ham, at det ikke er alle, som kan stikke af fra problemerne og strejfe rundt. Ben-Godik har ansvaret for sin mor og de mindre søskende (77-87). Den første roman slutter med, at Silas og Ben-Godik stikker af fra det hele og tager ind til den store by. Hele romanserien foregår i et univers, som på den ene side virker genkendeligt ved beskrivelserne af land- og byliv engang i 1700-tallet, men som ved sit totale fravær af konkrete tids- og stedsangivelser kan placeres hvor som helst læseren ønsker det. Bødger selv angiver også, at stederne i bøgerne, Sebastiansbjerget, 'den store by' osv. er hentet mange forskellige steder fra, bl.a. Sverige, Jylland, Provence og Østrig (Jakobsen 2001:72-4).<sup>97</sup>

Silas-bøgerne har mange interessante temaer – Gunnar Jakobsen peger fx på et gennemgående tema om vold især i den første bog – men her vil dannelsestemaet naturligvis være omdrejningspunktet. Dette tema træder for alvor frem i den fjerde bog i serien, som netop hedder *Silas stifter familie*. Her er Silas efter at

---

<sup>96</sup> Om Holsts romanserie kan også siges, at den uden problemer kan læses (delvist) selvbiografisk, idet HVH er datter af forfatteren Knud Holst, og har været igennem samme faderopgør, som beskrives i Louises liv. *Louise*-trilogien fik en efterfølger i bøgerne om Therese, hvor der fortælles om livet efter ægteskabet – at udviklingen netop ikke stopper, og at kærligheden og ægteskabet ikke nødvendigvis varer for evigt.

<sup>97</sup> Først i de sidste bind optræder specifikke stedsnavne udover Sebastiansbjerget, nemlig Skt. Severin (en anden bjerglandsby) og Immensted (en anden købstad, hvor Melissa kommer i lære som købmand).

have reddet en rig købmandsfamilie (i *Silas fanger et firspand*), blevet optaget næsten som en søn af huset og bliver tilbudt uddannelse og en fremtid, som det udtrykkes, men han har stadig sin egen måde at gøre tingene på – bl.a. færdes han i havnekvartererne, hvor han genser Hestekragen (plageånden fra *Silas og Ben-Godik*) og møder pigen Melissa, som bliver en vigtig person for Silas resten af romanserien. En dag finder Silas et hittebarn, hvilket får afgørende betydning for hans fremtid, da han ikke bare vil aflevere barnet på asylet, som købmanden ellers vil have ham til (Bødker 1976:18). Asylbørn bliver ifølge Silas ikke til mennesker, og da kokkepigen bruger det som argument for at den slags børn aldrig kan blive til noget godt, svarer Silas: "De er, hvad man gør dem til, [...] De kan ikke få lov til at blive andet." (18). Efter adskillige forviklinger ender Silas på Sebastiansbjerget med ikke bare ét, men to hittebørn, 'sin' bedstemor Christofine, som han har stjålet på asylet (30-45), Melissa og den gamle hyrde Sebastian, som ellers havde lagt sig til at dø på bjerget. I de efterfølgende bøger udvikler bjergsamfundet sig hurtigt med tilvækst af mange forskellige mennesker, herunder Ben-Godik og hans familie fra den første landsby, den blinde pige Maria, et par tilløbende asylbørn og ikke mindst købmandens børn og Hestekragen, som viser sig at være Sebastians forsvundne bror, Matti.<sup>98</sup> Sebastiansbjerget bliver på denne måde samlingssted for mange forskellige mennesker, som alle har det tilfælles, at de tager afstand fra eller er blevet udelukket fra det almindelige samfund. Silas fastholder hele tiden, at der skal være plads til alle – også Hestekragen, som gentagne gange har forsøgt at slå ham ihjel. På bjerget yder alle efter evne og nyder efter behov – et arbejds- og bofællesskab, som på sin vis minder om Pelles forsøg i slutningen af *Pelle Erobreren*. Også Pontoppidans romaner *Det forjættede land* (1891-95) og *De dødes rige* (1912-16) kan ses som prætekster til Silas-bøgerne og delvist til *Pelle Erobreren* (*De dødes rige* er udgivet efter *Pelle Erobreren* og kan således ikke have haft indflydelse på denne). I Pontoppidans version er der i modsætning til hos Bødker ingen positiv udgang på den utopiske forestilling om arbejds- og bofællesskabet,

---

<sup>98</sup> Hestekragen er som lille blevet solgt til en omrejsende kræmmer, fordi hun/han viste sig at være en 'tvetulle' – et gammelt udtryk for en hermafrodit eller i hvert fald et menneske med tvivlsom kønsbestemmelse.

ligesom også Martin Andersen Nexø reviderer sin utopi i efterfølgeren til *Pelle Erobreren*, *Morten hin Røde* fra 1945.

*Silas*-bøgerne er fortællingen om, hvordan Silas bliver voksen, samtidig med at de også er en utopiforestilling om et bedre samfund, hvor der er plads til alle, og hvor det er de nære værdier, som betyder mest. Som Silas siger til købmand Planke, da han ikke vil af med hittebarnet: "Du bør tænke dig om, advarede købmanden. Vil du virkelig sætte hele din fremtid overstyr på grund af sådan en tilfældighed. / Vil købmanden virkelig for alvor have at jeg skal sætte et levende barn overstyr for at sikre min fremtid? ville Silas vide." (Bødker 1976:29). Alle bøgerne er præget af en dyb skepsis over for autoriteter, det være sig landsbyens ældste i første bind, borgmesteren, Asylforstanderen, ja selv købmand Plankes gode gerninger over for Silas bliver til tvang og påbud efter kort tid, og Silas' lille kollektiv på toppen af bjergbyen er som udgangspunkt et fællesskab uden leder. Dette er dog ikke helt gennemført, hvilket ses i 13. bind, *Silas og floddrøverne*, hvor bjerget i Silas' fravær er blevet besat af røvere. Det er først ved Silas' tilbagekomst, at det lykkedes for beboerne at sætte sig op imod overmagten. På denne måde vises Silas som den egentlige lederfigur. Til dette hører også, at bøgerne er opkaldt efter ham – selvom de især i de sidste bind har andres historie i fokus, forsvinder disse andre ud af historie, når Silas forlader dem, som det sker med Melissa i Immensted; herefter overtager Juline Melissas rolle. Trods det at Melissas udvikling er mindst ligeså interessant for læseren som dannelsesprojekt, idet Melissa fra 3. bind har haft en meget fremtrædende rolle og har kæmpet en ulige kamp for at blive anerkendt for sit handelstalent, kan hun skrives ud med få linjer – og uden en afslutning.

I *Silas og floddrøverne* ytres der tvivl om, hvorvidt bjergsamfundet vil bestå, når de unge vokser op og rejser ind til den store by, men med Silas' hjemkomst som hyrden til sin flok viser det sig, at der hele tiden er mennesker, som har brug for at komme til Sebastiansbjerget i stedet for at overleve på proletariatets bund i den store by. Det fremhæves her igen, hvordan det er Silas' fortjeneste at indlemme nye medlemmer i flokken (for nu at blive i hyrdemetaforikken) – en flok hvor alle er én stor familie med Christofine som bedste for dem alle, men et frivilligt



fællesskab, hvor ingen er bundet i modsætning til beskrivelsen af købmand Planckes familie (i 3. bind). I det foreløbige sidste bind om Silas *Fortrøstningens tid* bliver Silas far og genforenes med sin mor, linedanseren Anina. I den typiske tradition ville dette være afslutningen på romanserien, men som Gunnar Jakobsen skriver i *Cecil Bødker*, lægges der op til en fortsættelse ved den tydelige fremhævelse af Asylet som et forfærdeligt sted, der medfører døden for beboerne. Samtidig betyder den konstante tilførsel af nye beboere til Sebastiansbjerget også, at selvom Cecil Bødker ikke skriver flere historier, er sidste bind så åbent, at det er let at forestille sig, at livet fortsætter på bjerget. Der sættes ikke endeligt punktum for fortællingen, hvilket er med til at adskille serien fra den typiske dannelsesroman, ligesom den som utopi også lever i kraft af, at den ikke er blevet tilintetgjort, som det er set hos Pontoppidan i *De dødes rige*, hvor Favsingholm går op i flammer.

Silas-bøgerne adskiller sig også fra den typiske dannelsesroman ved, at Silas og Melissa ikke får hinanden – eller rettere ikke vil have hinanden. Kærligheden spiller i det hele taget ikke stor rolle i romanerne – det er nærmest noget, som bare sker. Det tætteste, bøgerne kommer på en beskrivelse af kærlighed og elskov, er, da Silas og Juline 'gifter sig': "Så tænkte han på at hestene snart skulle have vand – og så holdt han op med at tænke. Senere, temmelig meget senere efter solen at dømmе [...]." (Bødker 1998:11). Der er ikke meget patos over fremstillingen, ingen hjerte og smerte igennem romanerne, der fremstiller kærligheden, som noget der mest er en praktisk detalje – og ikke noget, som skal have lov at ødelægge det gode forhold mellem venner som Melissa og Silas (jf. slutningen af *Testamentet*, hvor Melissa forlover sig med Mathias Tang). På denne måde er der også mindelser om 1970'ernes kollektiver, ligesom også bjergboernes hjemmelavede tøj og arbejdsfællesskab giver associationer til dette sammen med fortællingen om den skjulte skat i *Silas og flodrøverne*, hvor moralen er tydelig: Rigdom er roden til alt ondt. På denne måde er Bødkers bøger hele vejen igennem et forsvar for det jævne liv på landet, for ikke at bruge mere end man har og for at leve i pagt med naturen og dyrene. Skal der drages sammenligninger til andre medier, vil det være nærliggende at nævne DR2's serie om *Bonderøven* – fortællingen om det ukomplicerede liv som selvforsynende landmand, der står op med hønsene, pløjer med heste og

kan bygge næsten alt af gamle brædder. Bødkers bøger tjener som *Bonderøven* til at minde os om et simplere liv – at det ikke er materielle værdier, som gør vores liv værdifuldt, men derimod friheden til at leve livet som vi ønsker det – spille fløjte som Silas.

### **Harry Potter – drengen som ikke kunne slås ihjel**

Dannelsesromanens tradition og struktur har i dag en fremtrædende rolle i fantasy-genren, og det vil derfor være på sin plads at afslutte denne fremstilling med et blik på en af de største serier inden for genren, nemlig *Harry Potter*-serien. Den engelske forfatter Joanna K. Rowlings (f. 1965) serie om drengen Harry Potter og hans kamp mod den onde troldmand Voldemort består af syv bind, udgivet i perioden 1997-2007. Bøgerne er solgt i mere end 400 millioner eksemplarer verden over og er blevet filmatiseret af Warner Bros. fra 2001 til 2011, sidste bind delt op i to film.

Bøgerne følger Harry Potter og hans venner Ron(alder) Weasley og Hermione Granger fra de som 11-årige starter på troldmandsskolen Hogwarts til de i sidste bind når til det endelige opgør med Harrys dødsfjende Voldemort, en ond troldmand, som har slået Harrys forældre ihjel og forsøgt at dræbe ham som spædbarn, hvilket mislykkedes – heraf Harrys tilnavn, "Drengen som Ikke Kunne Slås Ihjel". Fra forældrenes død, da Harry er 1 år, og frem til sin 11-års fødselsdag bor han hos sin moster og onkel, Petunia og Vernon Dursley, samt deres søn Dudley. Harry er uvidende om sin troldmandsoprindelse og bliver meget dårligt behandlet af familien, indtil han bliver opsøgt af halvkæmpen Hagrid og får forklaret omstændighedernes rette sammenhæng. Herefter glider familien Dursley ud af historien, om end hvert bind indledes med Harrys ophold der i sommerferien. I denne optakt ses tydeligt genrekonventionerne fra både eventyr og fantasygenren om den grimme ælling/askepot-typen/helten (ala Kong Arthur), som er født til noget stort, men har levet i uvidenhed om sin egen historie.

### Seriens opbygning

Serien består som nævnt af syv bind, et for hver af Harrys år på Hogwarts, om end det sidste bind ikke foregår på Hogwarts. Hvert bind repræsenterer et skoleår og følger på denne måde den typiske kostskoleromangenre med en forskudt, men alligevel typisk kronologi, som kan siges at være i overensstemmelse med tankegangen hos børn og unge i uddannelsessystemet, hvor man netop bliver kategoriseret efter, hvilket klassetrin man tilhører.<sup>99</sup> Det samme mønster kan ses i enkelte danske bøger, såsom Gunnar Jørgensens *Flemming*-bøger.<sup>100</sup> De strækker sig fra slutningen af sommerferien (oftest omkring Harrys fødselsdag d. 31. Juli) og frem til begyndelsen af næste sommerferie; ferierne er i de første bind næsten fraværende, men efterhånden som Harry tilbringer mere og mere tid i ferierne hos Ron Weasley og hans familie, bliver disse også bedre beskrevet. Fokus er altså på Harrys liv i troldmandsverdenen, og hans liv hos Mugglerfamilien (troldmandsordet for almindelige mennesker uden magisk kraft) reduceres til få linjer, medmindre det fungerer som optakt til bindets hovedplot, fx i bind tre, hvor der refereres til en nyhedsudsendelse med en efterlysning af den mand, som senere viser sig at være Harrys gudfar, Sirius Black. Grænserne mellem troldmandsverdenen og almindelige menneskers verden er altså som udgangspunkt trukket skarpt op.

De første tre bind er opbygget efter samme skabelon, hvor de tre venner mødes på skolen efter sommerferien, skal finde sig tilrette med en ny lærer i faget "Forsvar mod mørkets kræfter",<sup>101</sup> og derefter finde løsningen på et 'problem' – altså en opbygning i stil med den typiske børnedetektivroman, som også findes i fx Enid Blytons *De Fem*-bøger. Bind fire, *Harry Potter og Flammernes Pokal*, markerer

---

<sup>99</sup> Dette forhold ses også i en del tv-serier, fx teen soaps af samme type som *Beverly Hills 90210* og *Dawson's Creek*, serier, som også har visse fællestræk med dannelses- og udviklingsromaner. Se fx min artikel "Teen Soap som den nye dannelsesroman – om *Beverly Hills 90210*, familieformer og overgangsriter" i *Synsvinkler* 41, kapitel 2 i dette speciale.

<sup>100</sup> Kostskolegenren er en typisk angloamerikansk genre, som oftest retter sig mod børn i alderen 10-15 år, og som beskæftiger sig med hovedpersonernes liv på og omkring deres skole. Genren har ikke samme udbredelse i Danmark, hvilket kan skyldes, at ophold på kostskoler ikke er helt så typiske her i landet. Et enkelt eksempel er dog *Puk*-bøgerne af Lisbeth Werner (pseudonym for Knud Meister, forfatter til bl.a. *Jan*-bøgerne).

<sup>101</sup> Et gennemgående element i bøgerne er, at stillingen som lærer i "Forsvar mod mørkets kræfter" aldrig bliver permanent besat, men at læreren som oftest spiller en central rolle i den enkelte binds plot.

på flere måder et skift i forhold til denne skabelon, dels ved at indledningen strækker sig over flere kapitler, hvor Harry, Ron og Hermione er til verdensmesterskaberne i Quidditch, dels ved at Hogwarts får besøg af to skoler fra hhv. Frankrig og Østeuropa – romanernes rum udvides altså – og især ved at fortællingen introducerer nye og større problemstillinger, på det personlige plan for Harry ved at han forelsker sig i en pige, og på det højere menneskelige plan ved at ondskaben i kraft af Voldemorts dødsgardister træder tydeligt frem, kulminerende med at Voldemort uden tøven dræber en af Harrys skolekammerater. Død, kærlighed, had og ondskab bliver således markante temaer, ligesom også venskab, fairness og loyalitet bliver fremhævet. Til slut bliver kærligheden som universel værdi kilden til Harrys overlevelse, da det er hans mors beskyttelse fra Voldemorts angreb på ham som et-årig (samme angreb som slog hans forældre ihjel, og hvor hans mor ofrede sit eget liv for at redde Harry), der endnu engang frelser ham fra Voldemorts had. Det fjerde bind markerer altså på flere måder en overgang til et mere alvorligt univers.

### **Traditionelt dannelsesstruktur i en magisk verden**

Serien om Harry Potter følger på mange måder et traditionelt dannelsesforløb. Harry (og hans venner) gennemgår forskellige prøvelser, både i konkret forstand ved det plot, som hvert bind er bygget op om, og i mere overført betydning ved de udfordringer, der følger med det at blive voksen: venner, kærlighed (og derved jalousi), at ansvaret for sin skæbne og at komme overens med sine forældre. I tilfældet Harry Potter er dette sidste forhold lidt anderledes, fordi Harrys forældre er døde, men som det var tilfældet i *Beverly Hills 90210*, hvor de unge ser nye sider af forældrene, bliver Harry også konfronteret med sine forældres fortid igennem deres forhold til Harrys plageånd, Professor Snape, da han opdager, at hans far spillede en stor rolle i, at Snape aldrig følte sig velkommen på skolen (jf. *Halvblodsprinsen*).

I forhold til de idealer, som serien kolportere, vil jeg her fremhæve kvindernes status. Igennem alle bøgerne beskrives kvinder som gode, intelligente (Hermione er nr. et i alle skolefag, undtagen kosteflyvning), ofte smukke og tit klo-

gere på andre mennesker end drengene, men hvis man ser bort fra lærerne på skolen, er der næsten ingen arbejdende kvinder, som beskrives positivt. Undtagelse er Auroren (en troldmand med speciale i forsvar mod ond magi) Tonks, som også ender med at miste livet i kampen mod Voldemort sammen med sin mand og derved efterlade sin lille dreng forældreløs. Den store positive kvindeskikkelse udenfor Hogwarts er Rons mor, Mrs. Weasley, som mestrer alle former for husmagi og – viser det sig – også kampmagi, hvilket hun dog kun benytter sig af, når familien er truet. Den unge heks Fleur, som Harry kæmper imod i en skolekonkurrence i 4. bind, bliver senere gift med Rons storebror, og trods det, at Fleur bliver udvalgt til konkurrencen som en af de bedste hekse og troldmænd i sin generation, optræder hun senere i bøgerne kun som hjemmegående husmor. Udover lærerne på skolen (hvoraf ingen i øvrigt har et familieliv), skildres de arbejdende kvinder i bøger som snagende, onskabsfulde, løgnagtige og villige til at ofre alt, også andre mennesker, for at nå deres mål. Den ene, Dolores Nidkjær, brillerer også særligt i sit had til såkaldt 'fremmede racer', fx kentaureer og kæmper, hvilket i sidste ende fører til hendes fald i den Forbudte Skov. Man fornemmer således et samfund, hvor kvindernes egentlige plads er i hjemmet – at ville magten og arbejdet korrupperer kvinderne.

Romanerne udgør også en løbende diskussion om, hvordan magten i et samfund bedst fordeles, både internt i befolkningsgrupper og imellem forskellige grupperinger, hvor fx bureaukratiets forhold til de andre magiske væsener kritiseres skarpt, ligesom også Dødsgardisternes tortur af almindelige mennesker fordømmes på det kraftigste. Alligevel kan det være svært at gennemskue det politiske system i bøgerne, da de samtidig kan læses som et forsvar for den klogestes magt. Professor Dumbledore har ret til (på ægte Wilhelm Meister-vis) at lede Harry frem uden at fortælle ham det endelige formål, og samme Dumbledore ved også, hvad der er rigtigt og bedst at gøre – fordi han er den største troldmand i 1000 år. Argumentet er altså for den rigtige mening og at de klogeste ved bedre.

I *Harry Potter*-bøgerne udfordres den traditionelle dannelsesforestilling ikke synderligt – de er i den forstand skrevet i en engelsk tradition, som også minder om de danske romaner fra 1800-tallet ved at deres fokus er på Harrys ind-

lemmelse i troldmandsverdenen og hans kamp mod det onde. Samtidig er der en løbende fortælling om Harrys personlige udvikling, som tydeligst ses ved hans forhold til pigerne – hans første forelskelse i pigen Cho, og senere, da han indser, at hans livs kærlighed er Rons søster Ginny. Han forlader Ginny for at skåne hende for kampen mod Voldemort, men i det afsluttende kapitel ser læseren alle personerne 19 år efter, hvor Ron og Hermione er gift, og Harry og Ginny ligeså. *Harry Potter*-serien bliver således et eksempel på, at den gammeldags eventyragtige dannelsesroman lever i bedste velgående i fantasygenren.

## 8. Opsummering og perspektivering

Dette speciale har haft til formål at kontekstualisere nyere ungdomsromaner i forhold til dannelses- og udviklingsromanens genre med særligt henblik på, hvilke idealer, der fremhæves i forhold til individets udvikling. I forhold til de tidlige romaner indenfor genren, især eksemplificeret ved Johann Wolfgang von Goethes værker, viser det sig, at der allerede i den danske romantik sker en opsplnitning i to versioner. En, der følger strukturen 'hjem-ude-hjem', men ikke den idealistiske arv fra Goethe, og en, som fokuserer stærkere på netop det idealistiske element, hvilket vil sige en realisering af det enkelte menneskes iboende potentiale. I forhold til den sidste gruppe har det ofte været svært at læse dem positivt, som jeg viser med bl.a. Pontoppidans *Lykke-Per*, der netop i sammenhæng med Goethe kan læses som en positiv udviklingshistorie, hvor Per til sidst finder sin endelige plads i livet. Men disse romaner stemmer ikke overens med den eventyrforestilling, som de mere gængse dannelsesromaner fremviser, og derved opstår en vis diskrepans mellem genrerne. Jeg foreslår derfor at ændre 'hjem-ude-hjem' til en ny version, nemlig 'rodfast-rodløs-ny rod', for at indikere, at der også er mulighed for en vis progressivitet i udviklingen, og at dannelsesprocessen ikke bliver en reaktionær, konservativ proces.

I denne sammenhæng har jeg gennem analyser af bl.a. tv-serien *Beverly Hills 90210* vist, hvorledes selve strukturen stadig er tydelig i nyere fortællinger, men at de samtidig viser flere mulige identifikationspositioner frem for seerne i kraft af deres kollektive persongalleri. Samtidig har vi også set, hvordan der i nyere ungdomslitteratur har vist sig et opgør med autoriteterne, især i forbindelse med skolesystemet, og hvordan anden halvdel af det 20. århundrede er præget af fravær af pædagogiske autoritetsfigurer. Både Bjarne Reuter, Hanne-Vibeke Holst og Tine Brylids serier viser hovedpersoner, som på deres egen måde må finde vej ind til deres plads i livet, ganske som vi ser det hos Paludans *Jørgen Stein* – den personlige udvikling og dannelse bliver altså et individuelt projekt, hvor ingen udefra kommende kan hjælpe.

Dette projekt består af en lang gennemgang af baggrunden for dannelsesforestillingen og en kortere del, hvori den nyere litteratur analyseres. Der er foretaget en skarp udvælgelse af materialet, og der er en del interessante ting, som er udeladt. Udover litteraturen og tv-serierne, som jeg berører i denne omgang, kunne det også være interessant at se, hvorledes vores liv og forventninger til samme bliver fremstillet i fx sangtekster og spillefilm. Her kan jeg nævne en gruppe som TV-2, der i mange sange netop kredser om spørgsmål om 'det almindelige liv', om at længes efter eventyret, og så alligevel have det godt, hvor man er. Også indenfor hiphop-genren findes tekster, der er med til at danne et billede af, hvordan ens liv 'burde' forme sig, fx Niarns "Årgang '79" og "Antihelt", som er en gennemført destruktion af dannelsesidealene. Hvor dannelsen ofte har social integration som mål, er hiphop-miljøet præget af afstandtagen fra samfundets normer og en hyldest til individets totale frihed, hvor forbillederne leder i fordærv frem for til frelse: "Jeg kan lær' dig at blive det du ikk' må blive" (Niarn: "Antihelt"). Her er intet håb for fremtiden og ingen 'de levede lykkeligt til deres dages ende' – der er kokain i lange baner og "Klub 27", som refererer til det at dø (helst af en overdosis) inden man er fyldt 28, så man derved følger i fodsporene på Jim Morrison, Kurt Cobain og ikke mindst Michael Strunge, hvis påvirkning også kan spores i *Louise* og *Liv*-bøgerne. Dette er eksempler på en antidannelses-'litteratur', hvor pointen er en nihilistisk håbløshed og skabelsen af en subkultur med egne normer, som det så kræver en anden dannelsesproces at blive indviet til. I den forstand handler enhver form for dannelse om integration i en samfundsorden – spørgsmålet til teksten bliver at udrede, hvilke idealer, der ligger til grund for denne orden?

Dannelsesidealernes konkrete indhold har ændret sig gennem tiden, men som struktur og som overordnet ideal om at finde sin plads i livet og realisere sit potentiale eksisterer det i bedste velgående inden for litteraturen. Den største forskel synes at være, at individet er blevet sat fuldstændigt frit i d. 20. århundrede – der findes ingen autoritet, som anerkendes som hjælp til at finde vej, men der er i de fleste romaner alligevel en tro på, at individet kan finde sit eget selv, for at citere *Lykke-Per*; at hvis man mærker efter dybt nok inde, finder man også vejen ud.



Som Kant flyttede samvittigheden ind i mennesket, har vi flyttet dannelsepædagogen ind også og derved overladt til den enkelte at finde vej.

## 9. Litteraturliste

- Andersen Nexø, Martin: *Pelle Erobreren* (1906-10), Gyldendalske Boghandel/Nordiske Forlag, Kbh. 1933
- Beverly Hills 90210*, Spelling Productions, 1990-2000
- Bindig, Lori: *Dawson's Creek – a critical understanding*, Lexington Books, Plymouth 2008
- Bondebjerg, Ib: *Elektroniske fiktioner – TV som fortællende medie*, Borgen/Medier, Kbh. 1993
- Buckley, Jerome: *Season of Youth – The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1974
- Bryld, Tine: *Liv & Alexander*, Gyldendal 2009, samlet udgave af *Pige Liv* (1982), *Befri dit Liv* (1983) og *Liv og Alexander* (1984)
- Bødker, Cecil: *Silas og den sorte hoppe* (1967), Gyldendals Børnebogklub, 1985
- Bødker, Cecil: *Silas og Ben-Godik* (1969), Gyldendals Børnebogklub, 1985
- Bødker, Cecil: *Silas fanger et firspand* (1972), Gyldendals Børnebogklub, 1986
- Bødker, Cecil: *Silas stifter familie* (1976), Gyldendals Børnebogklub, 1986
- Bødker, Cecil: *Silas på Sebastiansbjerget* (1977), Gyldendals Børnebogklub, 1986
- Bødker, Cecil: *Silas og Hestekragen mødes igen* (1978), Gyldendals Børnebogklub, 1987
- Bødker, Cecil: *Silas møder Matti* (1979), Gyldendals Børnebogklub, 1988
- Bødker, Cecil: *Silas – Livet i Bjergbyen* (1984), Gyldendals Børnebogklub, 1988
- Bødker, Cecil: *Silas – De blå heste* (1985), Gyldendals Børnebogklub, 1989
- Bødker, Cecil: *Silas – Sebastians arv* (1986), Gyldendals Børnebogklub, 1990
- Bødker, Cecil: *Silas – Ulverejsen* (1988), Gyldendals Børnebogklub, 1990
- Bødker, Cecil: *Silas – Testamentet* (1992), Gyldendal 1992
- Bødker, Cecil: *Silas og floddrøverne* (1998), Gyldendal 1998
- Bødker, Cecil: *Silas – Fortrøstningens Tid* (2001), Gyldendal 2001
- Dawsons Creek*, Sony Pictures Television, 1998-2003
- De Zengotita, Thomas: *Mediated – How the Media Shape Your World*, Bloomsbury 2005/2007
- Dewey, John: *Erfaring og Opdragelse (Experience and Education* (1938)) in Fink 1969
- Dickens, Charles: *Bleak House* (1852-53), Hernovs Forlag, Kbh. 1976
- Dickens, Charles: *Store Forventninger (Great Expectations* 1860-61), Gyldendalske Boghandel/Nordisk Forlag, Kbh. 1928-30
- Ditlevsen, Tove: *Samlede Digte*, Gyldendals Bogklubber, Kbh. 1996
- Favrholt, David: "Indledning" til John Locke: *Et essay om den menneskelige forstand* (engelsk *An Essay Concerning Human Understanding* (1689)), Berlingske Filosofi Bibliotek, Berlingske Forlag, Kbh. 1965
- Fibiger, Johannes m.fl.: *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*, Academia, Kbh. 2005
- Fink, Hans: *John Dewey*, Berlingske Filosofi Bibliotek, Berlingske Forlag, Kbh. 1969
- Fjord Jensen, Johan: *Den ny kritik* (1962), Berlingske Leksikon Bibliotek, Kbh. 1966

- Garff, Joakim, red.: *At komme til sig selv – 15 portrætter af danske dannelsestænker*, Gads Forlag, Kbh. 2008
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Den unge Werthers lidelser* (tysk *Die Leiden des jungen Werthers* (1774)), Gyldendal, Kbh. 1995
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Valgslægtskaberne* (tysk *Die Wahlverwandtschaften* (1809)), Gyldendal, Kbh. 1999
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Værker*, bind X-XII, ved P.A. Rosenberg, H. Aschehoug & Co. Dansk Forlag, Kbh. 1928
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Wilhelm Meister* (tysk *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-6)), A. Christiansens Forlag, Kbh. 1904
- Grue-Sørensen, K.: *Opdragelsens historie I-III*, Gyldendals pædagogiske bibliotek, Kbh. 1973
- Harms Larsen, Peter: *De levende billeders dramaturgi 2 – TV*, Kbh. 2005
- Hartnack, Justus: *Immanuel Kant – en indføring og fortolkning af hans erkendelsesteori, etik og æstetik*. C.A. Reitzels Forlag, Kbh., 1994
- Hartnack, Justus (red.): *Kant*, Munksgaard 1996 (1991/1964-71 – genoptryk af Berlingske Filosofi Bibliotek)
- Henriksen, Aage: *Den eneste ene – og andre essays*, Gyldendal, Kbh. 2004
- Herder, Johann Gottfried: *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse* (tysk *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774)), det lille forlag, Frederiksberg, 2002
- Herder, Johann Gottfried: *Om Samspillet mellem Erkendelse og Følelse i Menneskets Sjæl – bemærkninger og drømme* (tysk *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele* (1778)), Europæisk Kulturbibliotek, Det danske Forlag, Kbh. 1955
- Hertel, Hans, red.: *Verdens litteraturhistorie*, bd. 4-5, Gyldendal, 1994
- Holst, Hanne-Vibeke: *Louise-trilogien* (1999), Gyldendal, 2009. Samlet udgave af *Til sommer* (1985), *Nattens kys* (1986) og *Hjertets renhed* (1990)
- Høiris, Ole og Thomas Ledet, red.: *Romantikens verden – Natur, menneske, samfund, kunst og kultur*, Aarhus Universitetsforlag, 2008
- Ibsen, Henrik: *Samlede Værker I-V*, Gyldendalske Boghandel og Nordisk Forlag, 1906
- Ingarden, Roman: *The Literary Work of Art* (tysk *Das Literarische Kunstwerk* (1931)), Northwestern University Press, 1986
- Jakobsen, Gunnar: *Cecil Bødker*, Gyldendal, Kbh. 2001
- Jensen, Kamilla: "Dannelsesroman eller udviklingsroman – om *Lykke-Per* og *Jørgen Stein*" in *Synsvinkler* 37, 2008, Odense.
- Jensen, Thomas og Carsten Nicolaisen, red.: *Udviklingsromanen – en genres historie*, Odense Universitetsforlag, Odense 1982
- Jimack, Peter: *Rousseau: Emile*, Grant & Cutler Ltd., London 1983
- Jørgensen, Bo Hakon: *Intentionalitet – om litterær analyse på fænomenologisk grundlag*, Syddansk Universitetsforlag, 2003
- Kant, Immanuel: *Hvad er oplysning?* (tysk *Beantwortung das Frage: Was ist Aufklärung?* (1784)), red. Lars Aagaard-Mortensen, F. Løkkes Forlag, Nyborg, 1976

- Kant, Immanuel: *Kritik af den rene fornuft* (tysk *Kritik der reinen Vernunft* (1781)), in Hartnack 1996.
- Kant, Immanuel: *Om Pædagogik* (1923), red. Vagn Lyhne, forlaget Klim, Århus 2000
- Kjørup, Søren: *Menneskevidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag, 1996
- Klitgaard Povlsen, Karen 1996a: "Beverly Hills 90210 i Danmark" in Dortner, Kirsten og Anne Scott Sørensen: *Øjenåbnere – unge, medier, modernitet*, Dansk lærerforeningen, 1996
- Klitgaard Povlsen, Karen 1996b: "Global teen soaps go local: *Beverly Hills 90210* in Denmark" in *Young 4*, Sage Publications 1996
- Klitgaard Povlsen, Karen: *Beverly Hills 90210 – soaps, ironi og danske unge*, Forlaget Klim, Århus 1999
- Locke, John: *Some Thoughts Concerning Education* (1693), ed. by F.W. Garforth, London (1964) 1969
- Lübke, Poul (red.): *Engelsk og amerikansk filosofi – videnskab og sprog*, Politikens Forlag, 2003, (her anvendt udgave Gyldendals Bogklubber 2004)
- Lukács, Georg: *Romanens teori* (1916), Forlaget Klim 1994
- Lyhne, Vagn: *Læremesteren – Kant og Oplysningstidens pædagogik*, forlaget Klim, Århus 2000
- Marcus, Aage, red.: *Romantik. Rousseau. Herder. Blake. Kleist. Livsanskuelse gennem tiderne*. Gyldendal, 1957
- McKinley, E. Graham: *Beverly Hills 90210 – Television, Gender and Identity*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1997
- Meyer, Michaela D. E.: "'It's me. I'm it': Defining Adolescent Sexual Identity through Relational Dialectics in *Dawson's Creek*" in *Communication Quarterly*, vol. 51,3, 2003
- Nabe-Nielsen, Bent: *Dannelsens Veje I-II*, forlaget Klim, 2008
- Noddings, Nel: *Pædagogisk filosofi (Philosophy of education (1990))*, forlaget Klim, Århus 1999
- Paludan, Jacob: *Jørgen Stein I-II (1932-33)* Kbh. 1970
- Pontoppidan, Henrik: *Lykke-Per I-II (1898-1904)*, her anvendt Gyldendals Bogklubber 2003
- Reuter, Bjarne: *Zappa (1977)*, Branner og Korch 1984
- Reuter, Bjarne: *Når Snerlen Blomstrer (1983)*, Gyldendals Bogklub 1985
- Reuter, Bjarne: *Vi der valgte Mælkevejen I-II (1989)*, Gyldendals Bogklubber 1990
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile, eller om opdragelse I-III (fransk Émile ou de l'éducation (1762))*, Borgens Forlag 1962
- Rowling, J.K.: *Harry Potter og De Vises Sten (Harry Potter and the Philosopher's Stone 1997)*, Gyldendal 1998
- Rowling, J.K.: *Harry Potter og Hemmelighedernes Kammer (Harry Potter and the Chamber of Secrets, 1998)*, Gyldendal 1999
- Rowling, J.K.: *Harry Potter og Fangen fra Azkaban (Harry Potter and the Prisoner of Azkaban, 1999)*, Gyldendal 1999
- Rowling, J.K.: *Harry Potter og Flammernes Pokal (Harry Potter and the Goblet of Fire, 2000)*, Gyldendal 2000

- Rowling, J.K.: *Harry Potter og Fønixordenen (Harry Potter and the Order of the Phoenix, 2003)*, Gyldendal 2003
- Rowling, J.K.: *Harry Potter og Halvblodsprinsen (Harry Potter and the Half-Blood Prince, 2005)*, Gyldendal 2005
- Rowling, J.K.: *Harry Potter og Dødsregalierne (Harry Potter and the Deathly Hallows, 2007)* Gyldendal 2007
- Skirbekk, Gunnar og Nils Gilje: *Filosofiens Historie I-II*, Gyldendals Bogklubber, Kbh. 1995
- Weinreich, Torben: *Historien om børnelitteratur – dansk børnelitteratur gennem 400 år*, Branner og Korch, Kbh. 2006
- Weinreich, Torben: *Reuters Verden*, Branner og Korch, Kbh. 1996
- Wellek, René & Austin Warren: *Theory of Literature*, 1942
- Winge, Mette: *Dansk børnelitteratur 1900-1945 – med særligt henblik på børneromanen*, Gyldendal, Kbh. 1976
- Øhrgaard, Per: *Goethe – et essay*, Gyldendal, Kbh. 1999

## Resumé

### Dansk resumé

Specialets formål er at undersøge dannelsesforestillinger og idealer i ungdomslitteratur i det 20. århundrede. Jeg arbejder ud fra spørgsmålet "hvordan bliver et barn til et voksent menneske?" til teksterne, og undersøge, hvordan målet for denne udvikling også fremstilles positivt og negativt. Kapitel 1 er indledningen, hvori specialets formål og opbygning præsenteres.

I kapitel 2 findes en analyse af tv-serien *Beverly Hills 90210* set i forhold til dannelsesromansgenren. Heri peges på, at serien mimer det traditionelle forløb, hvori der afsluttes med ægteskab og børn, samtidig med at serien tilbyder nye muligheder for seernes identifikation med hovedpersoner ved, at det kollektive persongalleri giver rum til flere individuelle udviklingsforløb. Her ses især Steves udvikling som interessant.

Kapitel 3 indeholder specialets metodiske fundament. Her fremhæves nykritikken (repræsenteret af Wellek & Warren med et blik til Ingarden) og den kritiske diskursanalyse som grundlag for min tilgang til teksterne, og her præsenteres en model til at vise den analytiske fremgangsmåde for at komme frem til "tekstens verdensbillede" – hvor tekstens holdning til forskellige emner (i dette tilfælde dannelsesidealer) læses frem.

I kapitel 4 præsenteres oplysningstidens pædagogiske idealer hos John Locke og Jean-Jacques Rousseau. Her fremhæves, hvorledes deres ideal om, hvordan barnet skal udvikle sig, i høj grad hænger sammen med samfundsintegration. Det er således individets tilpasning til samfundets krav, som er vigtige, og ikke det enkelte menneskes potentiale. Her forefindes også en kort gennemgang af Immanuel Kants pædagogiske teorier.

Romantikken er hovedomdrejningspunktet i kapitel 5, især den tyske romantik repræsenteret af Johann Gottfried Herder og Johann Wolfgang von Goethe. Med udspring i Aristoteles' idé om entelechia – at alting i sig bærer en kim, et potentia-

le, som bør udvikles – forklares og diskuteres forestillingen om dannelse som en proces, der har til formål netop at udvikle dette potentiale hos det enkelte individ, og samtidig vises, hvordan denne udvikling er afhængig af en 'pædagog', som kan hjælpe individet på vej. Dette vises også gennem en analyse af tre vigtige værker i Goethes forfatterskab: *Wilhelm Meister*, *Den unge Werthers lidelser* og *Valgslægt-skaber*.

Kapitel 6 handler om den engelske romantik, repræsenteret af Charles Dickens. Heri ses, hvordan den engelske romantik følger en mere pragmatisk linje fra John Locke og fremhæver den sociale integration på bekostning af individets potentiale. Samtidig trækkes tråde til nyere pædagogisk teori med John Dewey, som forsøger at finde balancen mellem individ og samfund. Derudover rummer kapitlet en genrediskussion, hvori også specialets hovedpåstand underbygges. Den er at hvis der skal findes en 'formel', som kan dække de fleste af værkerne, vil det være givtigt at omformulere den gamle "hjemme – ude – hjem" til "rodfast – rodløs – ny rod", da den tyske dannelsestradition netop lægger vægt på, i modsætning til den danske, at der sker en udvikling og at helten ikke blot vender tilbage til sin hjemstav. Dannelses- og udviklingsromanen har altså i den oprindelige udgave et ønske om progressivitet frem for konservatisme.

Kapitel 7 "Dannelsesromanens videre forløb" vender sig derefter mod de forskellige udløbere i d. 20. århundrede. Først ved en kort præsentation af min artikel "Dannelsesroman eller udviklingsroman? En genrediskussion ud fra *Lykke-Per* og *Jørgen Stein*" med tråde til Martin Andersen Nexø's *Pelle Erobreren* og derefter ved gennemgangen af forskellige ungdomslitterære værker: Bjarne Reuters *Zappa*-serie, Hanne-Vibeke Holsts *Louise*-trilogi, Tine Brylids *PigeLiv* og til slut Cecil Bødgers *Silas*-bøger og J.K. Rowlings bøger om *Harry Potter*.

Kapitel 8 er specialets opsummering og perspektivering. Her fremhæves, at både strukturelle og idealistiske elementer er videreført i nyere ungdomslitteratur og andre medier. Samtidig peges også på, at der inden for andre genrer, så som musik og sangtekster findes eksempler på dannelsesforestillinger – bl.a. via hiphoppen, der viser en destruktion af den traditionelle dannelsesforestilling og i stedet fremstiller en nihilistisk håbløshed. Konklusionen er, at dannelsesforestillinger stadig

lever i litteraturen, men at det for det 20. århundrede er en klar tendens, at der ikke kan findes en ydre styring – individet er overladt til selv at finde sit eget selv.

### **English Summary**

The purpose of the present thesis is to investigate the ideas of formation (*Bildung*) in youth literature in the 20th century. The main question of this thesis is: 'how is a child transformed into an adult human being?', and, moreover, to investigate how the aim of this process is described both positively and negatively in literature. Chapter 1 is the introduction in which the purpose and composition of the thesis is presented.

In chapter 2 an analysis of the tv-teen soap *Beverly Hills 90210* in comparison with the genre of the *Bildungsroman* (coming-of-age-novel) is presented. Here I show how the teen soap mimes the traditional course of this genre, which ends with marriage and children. At the same time the teen soap offers new possibilities for the viewers to identify themselves with main characters due to the different type of characters, which gives room for more than one process of formation. Particularly Steve's process is interesting.

Chapter 3 contains the methodical basis of the thesis. Here New Criticism (represented by Wellek & Warren, with a slight look at Ingarden) and the Critical Discourse Analysis are emphasized as the basis for my textual approach. I present a model of the analytical way to the 'scheme of the text' – where the textual attitude towards different subjects are stated.

In chapter 4 the Enlightenment and the pedagogical ideas of John Locke and Jean-Jacques Rousseau are presented. It is emphasized how their idealism of a child's development is closely connected to integration into society. The importance lies within the individual's adaption to society's demands and not within the potential of a single human being. In this chapter there is also a short analysis of the pedagogical ideas of Immanuel Kant.

Romanticism is the main center of chapter 5, especially the German Romantic Movement represented by Johann Gottfried Herder and Johann Wolfgang von



Goethe. With an origin in Aristotle's idea of *entelechia* – that everything has in itself a seed, a potential, which should be elaborated – the idea of formation (Bildung) is explained and discussed as a process, which has its purpose in elaborating this potential in the individual person; and at the same time it is shown, how this development is dependent of an 'educator' who can show the way to the individual. This is also shown in an analysis of three important works of Goethe: *Wilhelm Meister's Apprenticeship*, *The Sorrows of Young Werther* and *Elective Affinities*.

Chapter 6 is about the English Romantic Movement, represented by Charles Dickens. In this we see how the English Romanticism follows a more pragmatic line originating from John Locke, and how it emphasizes the social integration at the expense of the potential of the individual. At the same time I draw a line to newer educational theory by John Dewey, who is trying to find a balance between the individual and the society. In addition, the chapter contains a genre discussion, in which the main argument of the thesis is substantiated. The main argument is: If there is a 'formula' to cover most of the works described, it would be rewarding to rephrase the old 'at home – away – home' to 'rooted – rootless – new root', as the German tradition of formation (Bildung), in contrast to the Danish, emphasizes a personal development of the hero, and not just the hero returning to his homestead. The Bildungsroman and the novel of formation have in their original version a desire for progressiveness rather than conservatism.

Chapter 7 'The further developments of the Bildungsroman' turns to the different ramifications in the 20th century. First, by a short presentation of my article 'Bildungsroman or novel of formation? A discussion of genre from *Lykke-Per* and *Jørgen Stein*' with a view to Martin Andersen Nexø's *Pelle the Conqueror*, and thereafter through the readings of different works of literature of youth: the *Zappa*-series by Bjarne Reuter, Hanne-Vibeke Holst's trilogy *Louise*, Tine Bryld's *GirlLife*, and in the end *the Silas*-books by Cecil Bødker and J.K. Rowling's *Harry Potter*.

Chapter 8 is the summary of the thesis and perspectival part where I extrapolate my ideas. Here it is emphasized that both structural and idealistic elements are carried on by the newer literature of youth and other media. At the same time I

state that examples of ideal of Bildung (formation) are also found in other genres, such as music and lyrics – as seen in hiphop, which shows a destruction of traditional understanding of Bildung, and a nihilistic hopelessness. The conclusion is that the ideals of Bildung (formation) still exist in literature, but there is also a clear tendency that states no outer control – the individual is on its own to find one's self.

## **Bilag 1.**

Artikel trykt i *Synsvinkler* 37, 2008