

Humanioras fødekæde – bedaget metafor eller videnspolitisk projekt?

Introduktionsartikel ved Jesper Eckhardt Larsen

Denne artikel er et forsøg på at tage temperaturen på begrebet humanioras fødekæde ved både at definere, hvad der menes med humaniora og se hvordan begrebet fødekæde bruges i debatten om disse discipliner. Den tredeler humanioras historie ud fra dets tjenerroller hhv. beskyttelsesmagter – som i rækkefølge er kirken, nationalstaten og kapitalen/markedet. Dette greb er taget fra flere af de andre artikler i antologien og udgør en forståelsesramme for de aktuelle problemer og krisetegn inden for humaniora. Det diskuteres om det moderne samfund skal acceptere sin fragmentering eller kæmpe imod den ved at stræbe imod en ny sammenhængskraft.

En fødekæde udgør et sødt billede uanset, at den handler om noget så brutalt som at spise og blive spist. Filosofen Fernando Savater kalder sig i en bog for *kannibal* fordi han som en kannibal spiser af andre folks hjerner (eller indholdet i det mindste) for at blive klogere.¹ Fødekæden er en organisk metafor – og det implicite argument er naturligvis, at noget levende, en biotop og et økosystem med en særligt fin sammenhæng ikke må ødelægges. Når det drejer sig om humaniora er denne metafor blevet brugt til at forsvare den sammenhæng, der er eller bør være imellem vidensproduk-



¹ Savater (1993)

tionen til højeste niveau og formidlingen af denne nye viden ud i alle grene af uddannelses- og formidlingssystemet. At så mange som muligt får lov at spise af de bedste hjerner. Eller med den engelske humanist Matthew Arnolds ord – at så mange som muligt skal få kendskab til “det bedste, der er sagt og tænkt i verden.”²

Humaniora er et begreb fra renæssancen med den oprindelige betydning af at være *de mere menneskelige studier*. I denne sammenhæng benyttes begrebet som tidløs kategori. Det defineres som tænkning om og studier af menneskelige forhold. Det afgrænses historisk set i forhold til tænkning om naturen og om det guddommelige. Afgrænsningen over for social- og samfundstænkning er senere rent historisk og indholdsmæssigt flydende og må ofte drages ad hoc. Der opstår således ofte tvivl om fag som historie og psykologi – visse dele af disse fag falder tydeligt inden for *humaniora* mens andre sider lægger sig op af samfundsvidenskaberne. I tvivlsspørgsmål er grænsedragningen over for teologi også ad hoc, f.eks. når teologi i nyeste tid bliver underlagt et humanistisk forskningsråd, og ved universiteterne indeholder mange rent historisk-sociale analyser af kirkenes liv. *Humaniora* er også at skelne fra *humanisme* som ideologi, idet der kan bedrives *humaniora* på både biologisk og religiøst fundament, som ikke kan knyttes til humanismen. Alligevel er slægtskabet imellem *humaniora* og *humanisme* en historisk realitet. Sprogbrugen vælges altså primært ud fra brugen i den forsknings- og uddannelsespolitiske organisering, der har været gængs igennem den moderne periode. Dog må man konstatere, at for Danmarks vedkommende forlod forskningsrådet denne betegnelse til fordel for begreberne “kultur” og “kommunikation” i februar 2005. Dette afspejler et skift fra en disciplinorienteret argumentation til en problemorienteret. De store universiteter, det naturlige hjemsted for *humaniora* (endnu), har dog stadig fakultetsnavne efter den disciplinære logik. Der er “humanistiske” fakulteter i Århus og København. Langt op i tiden var der tale om de “historisk filosofiske” i Norge, men nu også de “humanistiske.” Nye institutnavne følger den problemorienterede linje. Mere i Danmark end i Norge. Sprogbrugen i denne artikel er altså pragmatisk frem for etymologisk korrekt. I moderne dansk benyttes begrebet *humaniora* om et felt af videnskabelige discipliner.

I Danmark har professor i antropologi Kirsten Hastrup argumenteret for en bred formidling af *humaniora* som en del af løsningen på *humanioras* krise. “Det, *humaniora* har leveret siden renæssancen, er begreber og selvforståelse. Vi tager i dag begreber som *sprog, kultur, psyke* og *samfund* for givet, men disse begreber er genereret inden for humanvidenskaberne bredt forstået. Der er sket en

² “culture being a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best that has been thought and said in the world.” Arnold (1932 (1869)), s. 6

form for nedsænkning af begreber så de er blevet en del af daglig tale... Der er en debat om, at humanister ikke formidler nok. Dette er helt forkert. Humanister publicerer og skriver som aldrig før. Og skriver på et sprog som er umiddelbart tilgængeligt. Kritikken beror på en fejlslutning om, at humanister taler et hemmeligt sprog, som ingen andre kan forstå, og at de bare sidder og bekræfter hinanden." Hastrup er tilhænger af en arbejdsdeling imellem de forskere, som skriver store monografier, som jo endda ofte er på et forståeligt sprog, og så "hele hoben af formidlere" på folkeuniversiteter og aftenskoler og biblioteker, der sørger for næste led i "fødekæden."³

Humanioras fødekæde har også fundet vej ind i den officielle danske forsknings- og uddannelsespolitik i hvert fald i visse dele af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK), som er afløseren for det gamle humanistiske forskningsråd (SHF). I en rapport fra FKK om humanistisk viden i et videnssamfund nævnes fødekæden som et oplagt emne for et dyberegående vidensregnskab på det humanistiske område. Formidlingsopgaven karakteriseres som "humanioras klassiske felt." "Oplysning, kulturformidling og offentlig debat er naturlige dele af et virke som humanist." Et nationalt vidensregnskab kunne iflg. rapporten svare på følgende spørgsmål: "I hvilket omfang spiller humanistisk viden en rolle i en fødekæde, der strækker sig fra universiteter til seminarier, gymnasier, grundskole, samt højskole, aftenskole, folkeoplysning, presse, medier osv."⁴

I norsk sammenhæng har den forskningspolitiske aktive historiker Francis Sejersted ført dette argument frem i debatten om humaniora. Han kalder formidlingsammenhængen for en "humanistisk fødekæde" og for "det store almen-dannelsesprojekt." Det Sejersted vælger at kalde det store almen-dannelsesprojekt omfatter skolesystemet, videregående skoler og universitetet med både undervisning og forskning. Dette udgør iflg. Sejersted en helt nødvendig fødekæde for en bred kulturel viden og særligt for viden om egne traditioner og national kultur.⁵ Begrebet hænger for Sejersted tæt sammen med ideen om formidlende forskning. Også den norske universitetshistoriker Fredrik Thue udtaler sig positivt om ideen om en humanistisk fødekæde. Han argumenterer i et interview i denne årbog ud fra, at en form for økosystem er en passende metafor for humanioras rolle i samfundet. Humaniora "bruges" ikke af aftagergrupper, men former nogle personer, som har visse funktioner i samfundet.

Udfra ideen om en humanistisk fødekæde er humanistisk viden grundlæggende af pædagogisk karakter. Pædagogisk i den forstand, at den ikke alene beskæftiger sig med mennesker, men også *vil* noget med mennesker. Idéhistorikeren Lars-Henrik Schmidt definerer pædagogik som et *mellemværende*. Og når

³ Larsen (2003)

⁴ Fink et al. (2004), s. 55

⁵ Sejersted (2000), Larsen (2004)

indholdet i dette mellemværende er en udlægning af det menneskelige – så røres, afklares, stødes, forages eller flyttes oftest begge parter i dette mellemværende. Hermed forstås humaniora grundlæggende ud fra en dannelsesfunktion – at forme videnssamfundets mennesker – og derfor er dannelsesbegrebet en tilbagevendende topos, det ikke er nemt at slippe udenom i denne diskussion. Filosofen Immanuel Kant skelnede imellem *esoterisk* og *eksoterisk* viden, imellem viden for de få og viden, der skulle ud til mange og potentielt set alle. Den tyske filosof Gunter Scholtz argumenterer ud fra dette synspunkt for en bred formidling af humaniora. Hvor det moderne menneske med teknologiens og samfundssystemernes mange tjenester kan overlade store dele af videns-ansvaret til andre, der består iflg. Scholtz en række områder, hvor den enkelte ikke kan fralægge sig et vidensansvar. Den enkelte må selv tage moralske, sociale og politiske beslutninger og sådanne beslutninger, der angår hans egen lykke og må derfor have orienterende viden inden for etik, politik, historie, sociologi, økonomi osv. Han må forholde sig til sig selv og det presserende spørgsmål om grundlaget for hans tilværelse og henvises da til religion, teologi og filosofi. Han må have et forhold til de fællesskaber, hun tilhører, for at leve i disse og tage beslutninger i dem, og derfor behøver han viden om historie. Han må informere sig selv og deltage i samfundets kommunikationsprocesser for at leve i samfundet og være i stand til at tage beslutninger, og derfor behøver han en sproglig kompetence, opnået gennem de sproglige videnskaber.⁶ I stedet for at antage et monopol på disse former for viden, kan man skelne imellem den spontant opståede førvidenskabelige og usystematiske viden inden for alle disse områder, og en videnskabelig og systematisk tilgang til de samme områder. Og dernæst kan ønskes, at den sidste informerer den første igennem en levende fødekæde. En fødekæde i videnssamfundet, men ikke for denne videns egen skyld, men for menneskeformningens skyld. Hermed menes ikke en totalitær folkeopdragelse eller andre entydige opdragelsesmålestokke – men derimod et større og større *tag selv bord* af udkast, fortællinger, kritik, tolkninger og oversættelseshjælp imellem fortid og nutid, imellem vores og andres kulturer og af udlægninger af den aktuelle samfunds- og kulturudvikling. Kanontanken bygger på en ide om, måske et form for kondensat, af en sådan opdragende vidensformidling. Tanken om, at det bedste, der er tænkt og sagt og skabt skal være tilgængeligt for alle. Trods denne tankes centrale betydning som fortælleteknisk greb er der dog tale om en indsnævring af båndbredden. Som modsætning til kanontanken er det postmoderne tagselvbord en realitet ved et moderne universitet, hvilket i praksis er en enorm udvidelse af båndbredden. Dette er ideen om, at alt muligt kan være centralt – hvilket spejler sig i den realitet, at der aldrig har eksisteret to humanister uddannet på moderne humboldtsk måde, der vidste helt det samme.

⁶ Scholtz (1991)

Er denne form for bredt humanistisk tagselvord for menigmand at finde i det danske landskab? Ja – Grundtvigs idé om livsoplysning har allerede sat sig spor i det danske dannelseslandskab – “Er lyset for de lærde blot – til ret og galt at stavve?” Nej, mente han – Netop ideen om, at alle skulle have ånden vækket blev en kongstanke for højskolerne. Og denne bør ikke undervurderes i formidlingen af humaniora, men tværtimod omfavnes også af det moderne universitet. Humanistiske udbud der tjener disse funktioner bør være en naturlig del af et tagselvord for alle – alle studerende såvel som ikke-studerende. Dertil kommer andre aspekter af denne vidensfødekæde. Hvem er lærernes lærere? Alle er enige om skolelærernes væsentlige rolle i formidlingen af kulturel viden til kommende generationer i folkeskolerne og gymnasierne. Men hvem skal være disse frontlinjelæreres lærere? Her taler vi om en kerneydelse fra seminarier og universiteter, der alt for ofte overses når diskussionen om universitetshumaniora raser. For at holde dette vidensfelt levende er der behov for vidensudvikling og vidensformidling på alle niveauer og ikke mindst “indtil højeste niveau” som det så flot hedder i universiteternes formålsparagraf.

I denne årbog bliver der dog også rejst kritik af fødekædemetaforen. Det er nemt at se en romantisk inspireret historisme i denne organiske tankegang om, at viden produceres, og pænt og loyalt i små stykker formidles videre ud i alle samfundets porer. Den romanske filolog Julio Jensen rejser spørgsmålet om ikke denne sammenhæng er forældet i det postmoderne virvar? I stedet taler Jensen om en fragmentering af den humanistiske fødekæde. En fragmentering der er fulgt af opløsningen af givne historiske sammenhænge. Han opstiller en form for universalhistorisk rækkefølge for humanioras rolle i forskellige samfundsmæssige former. Først er der universitetet som kirkens tjener, siden som nationalstatens tjener og nu – ja hvad nu? Måske en rolle som fornuftens pladsholder. Denne triade minder om en udtalelse fra en tysk iagttagelse af humanioras roller. Den tyske filosof Reinhard Brandt beskriver humanioras nuværende problem som en mangel på beskyttelsesmagt. “Først var det kirken, siden var det nationalstaten. Den nuværende forvaltningsstat forstår sig som pladsholder for firmaer af vilkårlig herkomst: Universiteterne regnes kun som leverandører af kvalificeret arbejdskraft. De indbyrdes konkurrerende firmaer der kun tænker på deres egeninteresser, hverken kan eller vil erstatte den statslige beskyttelse af de humanistiske videnskaber. Hvorfor skulle de?”⁷ Udviklingen af universiteterne, og dermed humaniora, fra at være kirkens barn til nationalstatens tjener og endelig til leverandør af arbejdskraft for vilkårlige firmaer underbygges også af Gritt Bykjærholm Niensens og Natalia Brichets historiske oversigt her i årbogen. Her til må man spørge: er denne histories afslutning da alene fragmentering og erhvervslivets (manglende) interesse?

⁷ Greiner (2004)

Jensens påpegning af den postmoderne fragmentering rammer også nationalstaten. Et citat af Hans Magnus Enzenberger underbygger denne diagnose til fulde. Hvad er der tilbage af national fælles viden og kultur i disse postmoderne indvandringssamfund? Som svar på disse spørgsmål er et modspørgsmål også kommet på dagsorden: er der slet ingen integrative mekanismer i det (post) moderne samfund? Og hvad med integrative mekanismer i videnssamfundet?

Som svar på disse spørgsmål er begrebet *sammenhængskraft* igen kommet på den politiske dagsorden som et varmt emne. Højresiden argumenterer for en humanistisk (national) kanon som integrationsredskab – og venstresiden taler om multikulturelle dagsordner på alle niveauer af skolesystemet. Begge ønsker at styrke sammenhængskraften, som siden den franske sociolog Emile Durkheim har været et omdiskuteret emne i de moderne samfund. Ikke mindst uddannelse skulle ifølge Durkheim skabe sammenhæng i et splittet samfund. Begreberne social sammenhængskraft, solidaritet og integration indgik centralt i den sociologiske tænkning netop i en historisk situation i slutningen af det 19. århundrede, hvor denne sammenhængskraft var truet og havde været det i et stykke tid. Durkheim skrev i 1893 om overgangen fra en *mekanisk* til en *organisk* solidaritet. Fra at bygge solidariteten på enshed – vi er alle bønder og derfor solidariske, måtte vi gå over til at bygge på komplementaritet, vi er alle nødvendige samfundsmedlemmer og derfor solidariske. Og i denne sammenhæng spillede opdragelse til solidaritet en afgørende rolle.⁸ I historisk perspektiv er dette behov for en fornyelse af solidariteten ofte blevet sammenkædet med konstruktionen af nationale identiteter i overgangen fra standssamfund til funktionelt uddifferentierede borgerlige samfund. Altså er ikke staten, men *nationalstaten* et barn af de sociale opløsningstendenser i den gryende kapitalisme i overgangen til det 19. århundrede. Men hvad med vores nye fase – hvor nationalstaten lader til blot at overleve som pladsholder for vilkårlige firmaer? Ja, politisk set er nationalstaten ikke død. I det mindste ikke i den politiske retorik som i skåltaler priser den nationale kanon og den nationale besindelse som væsentlige også for det moderne menneske.

Durkheim holdt i år 1900 et foredrag om universitetets rolle i den sociale opdragelse af nationen. Heri fastslog han, at universiteterne langt fra var en unødvendig luksus fjernt fra demokratiets behov. Det var netop demokratiske samfund, der havde aller mest behov for universiteterne og en højere videnskabelig kultur. Han anså universiteterne for at være hævede over klassekonflikter, idet de rekrutterede studerende fra alle sociale lag. Men det var deres rolle som nationale opdragelsesinstitutioner, der var deres centrale funktion. Han sagde, at “however essential the scientific and scholarly work of universities, they must never lose sight of the fact that they are also, and above all, educational institutions. They have therefore to play a role in the moral life of the country and they must not

⁸ Durkheim (2000)

try to avoid it. Just as the universities in Germany contributed to the formation of German unity, the universities of France must strive to form French moral beliefs... This is also the best way to demonstrate clearly their utility to the mass of the population. For if the ordinary people have constant dealings with universities, they will not even dream of asking themselves what purpose they serve and whether they are not a sort of luxury with which, if necessary, it is possible to dispense.”⁹ Der er ikke tvivl om, at Durkheims tanker netop var rodfæstede i nationalstatsæraens samfundsopfattelse i den ovennævnte universalhistoriske triade. Der er tydeligvis sket et skift i forventningerne til universiteterne. At de skulle forme nationens moralske overbevisninger og sørge for nationens sammenhængskraft er blevet afløst af, at de blot skal uddanne til konkurrencedygtighed i det globale videnssamfund. Men før diskussionen af den humanistiske fødekæde i dag skal der kastes et blik på fødekædens storhedstid – den anden fase i ovenstående triade. I denne artikel kastes der både et historisk og et komparativt blik på humanioras fødekæde. Erfaringer fra to nabolande, Norge og Tyskland, skal supplere billedet af den danske udvikling, og dernæst skal en væsentlig kontrast imellem den europæiske og den amerikanske udvikling på dette område skitseres.¹⁰

Den tabte sammenhæng?

I den nævnte historiske oversigt udgør nationalstatens æra en blomstringstid for den humanistiske fødekæde. Universitetshistorikeren Fredrik Thue beskriver denne humanioras anden fase som den filologiske lærdomskulturs storhedstid. Den opstod ifølge reformer af universitetsuddannelserne i slutningen af 1800-tallet, som sørgede for en national gendannelse af den nyhumanistiske arv i et kompromis imellem humanisterne og realisterne. Realisterne fik de nye sprog ind i stedet for de gamle, mens humanisterne til gengæld fik råderum til at definere en ny humanistisk filologisk dannelseskultur. På trods af tendensen til en kraftigere teoretisering af de humanistiske fag trivedes den filologiske lærdomskultur fra mellemkrigstiden og frem i efterkrigstiden. Denne kultur varetog så at sige den fødekæde af nationale dannelsesfag, der blev etableret efter de klassiske fags tilbagetog i slutningen af 1800-tallet. På dette tidspunkt blev der både i Tyskland, Norge og Danmark etableret nationalfilologiske eksaminer på universiteterne i alle de store sprog, der gav adgang til undervisningsstillinger ved gymnasierne. Sammenhængen imellem universitetsuddannelse og lærervirke i gymnasiet blev genoprettet i ny national ånd omkring århundredskiftet. En skov af filologer underviste derefter på gymnasierne med den filologiske lærdomskultur fra universitetet i ryggen. I Prøjsen blev det først i 1870 muligt at komme på universite-

⁹ Durkheim citeret i Anderson (2004), s. 287

¹⁰ Larsen (2006)

tet med andet end en eksamen fra et klassisk gymnasium. Samtidig blev gymnasiets mål ret entydigt bestemt som kvalificering til videre studier på universitetet. I Tyskland fulgte filologerne først efter en længere årrække juristerne i at etablere en såkaldt "enhedsstand," dvs. en nationalt standardiseret uddannelses- og kvalifikationsprøve som adgangskrav til undervisningsstillinger. I 1898 gennemførtes en sådan standardisering for alle filologer. Specialiseringsmulighederne i både gamle og moderne sprog var længere fremme end i Norden.¹¹

I Danmark betød en stor reform af embedseksamen i 1848 ikke et brud med de klassiske fags dominans. Den indeholdt fortrinsvis latin, og lidt dansk indgik som eneste moderne sprog. Ved latinskolereformen i 1871 styrkedes de moderne sprogs stilling i den lærde skole, hvilket førte til en reform af skoleembedseksamen i 1883. I denne reform forsøgte man en balance imellem bredde og specialisering ved at indføre et hovedfag og to bifag. Denne eksamen knyttede de filologiske studier tæt til funktionen som underviser i de lærde skoler og senere gymnasierne.¹² I Norge blev en reform af de lærde skoler gennemført i 1886 med en styrkelse af de moderne sprog og modersmålsundervisningen. Dette førte på samme måde som i Danmark til en reform af universitetsstudierne. Den "språklig-historiske embedseksamen" blev indført i 1905 og en særlig forskningsrettet studieordning for "magistergraden" i 1922. Dermed var der (gen-)etableret en ny sammenhæng mellem den lærde skole og universitetet inden for de humanistiske fag til afløsning af den klassiske dannelses hegemoni. Et institutionelt fundament var lagt for en moderniseret national humanistisk dannelse.¹³

De store kulturelandes sprog og kultur blev genstand for en sammenhængende dannende filologisk videnskab, der forenede sprogvidenskab og litteraturvidenskab med bred kulturhistorie. Fredrik Thue mener, at denne filologiske lærdomskultur var dominerende i humaniora helt frem til 1950erne og 1960erne, hvor den største udfordring blev splittelsen i specialområder (f.eks. imellem litteraturforskning og sprogvidenskab) og den stigende teoretisering (f.eks. i form af strukturalismen). Dog døde denne tradition ikke helt ud. Reminiscenser af en filologisk lærdomskultur kan siges at følge sprogfagene helt frem til i dag. Men Fredrik Thue understreger i denne årbog, at særligt den norske skole har lagt afstand til den filologiske lærdomskultur. Nu er f.eks. undervisningen i de store fremmedsprog ikke rettet imod introduktionen til europæisk kulturhistorie, men snarere rettet imod at kunne klare sig på en evt. turistrejse til de pågældende lande. Et brud imellem skolen og universitetet på dette punkt har været nedbrydende for humanioras fødekæde.

¹¹ Titze (1991), s. 346ff

¹² Slottved (1991)

¹³ Thue (1996), s. 463ff

I en anden artikel i denne Årbog kan den filologiske lærdomskultur ses i levende live i Danmark i beskrivelsen af engelskfilologen Aage Sallings virke på alle niveauer af uddannelsessystemet. Arne Juul beskriver et tæt samkvem imellem universitetets humanistiske sprogprofessorer i engelsk filologi og gymnasielærere uddannet af disse professorer og i livslang faglig udveksling med disse om udgivelser og uformelle møder – Klubben af Gale Engelsklærere – KAGE – hvor høj og lav mødtes ved samme (te og kage) bord med samme dannelsesdagsorden. Sådant en klub er da en ren inkarnation af fødekæden!

I Norge har den filologiske lærdomskultur haft et langt ekko i debatten om humaniora. Det kan derfor være interessant kort at følge udviklingen af en særlig tradition for kultur- og traditionsformidlende humaniora i Norge fra mellemkrigstiden og frem til i dag. Allerede før Anden Verdenskrig opstod der en samling omkring det, der blev opfattet som truede kulturværdier. En åndskonserverativ bevægelse kaldet “den annen front” i Norges mellemkrigstid støttede et syn på humaniora som kultur- og traditionsformidlende fag. En væsentlig figur i denne sammenhæng blev franskfilologen Peter Rokseth. Under den tyske besættelse i juni 1941 formulerede Rokseth sit syn på filologiens berettigelse i talen “Filologens kald.” Talen skulle opfattes som svar på spørgsmålet: “Hvorfor er vi filologer og humanister egentlig til?” I lyset af naturvidenskabernes uforholdsmæssige succes og i en tid med “krig og fordærvelse” stod humanisterne ansigt til ansigt med deres egen nøgenhed. Og dog kunne de gå med oprejst pande, mente Rokseth. Hans forsvar for humaniora blev farvet af situationens alvor. Rokseth henviste til den humanistiske tradition fra antikkens Grækenland, over Rom, igennem middelalderen og op til vor tid, der havde ført eksisterende humanistiske og religiøse kulturværdier levende videre i den vestlige kultur. Humanisternes funktion havde været at “bevare og gjenopvække.” Dermed havde de sikret en kultur, uden hvilken vores moderne verden ville have været langt fattigere. I lyset af modernitetens, alt for hastigt “voksende træet”, var det nu humanisternes opgave at “værne om dets rødder ved at sikre at de livgivende safter fra den årtusindegamle menneskelige humus gennem dem stiger op til de ytterste og nyest udsprungne grener og kvister.” Dette skulle ske i erkendelsen af at Norge, som hele Vesten, byggede på den græsk-kristne arv, “som i dag gør os rike og trygge.” Men mere end denne traditionsformidling skulle humanisten “være med på at skabe det nye menneske og de nye samfund; han skal så godt han kan søge at svare på dette fundamentale spørgsmål: hvad er mennesket?” Og her måtte humanistens pligt til “syntesen” opretholdes uanset hvor foreløbig denne syntese end måtte være. “Uten den blir lærdom og kundskaper bare livløs materie og ikke brød.”¹⁴ Det er tydeligt her at se slægtskabet imellem humaniora og humanisme i levende live i den filologiske lærdomskulturs selvopfattelse.

¹⁴ Rokseth (1992 (1941))

Den anden front blev i 1950'erne videreført i det, der blev kaldt Minervakredsen, som bl.a. omfattede Sejersted og den senere statsråd Roar Langslet. Også i denne kreds blev humaniora frem for alt opfattet som kultur- og traditionsformidlende fag. Da det kom til beslutningen om et nationalt satsningsområde inden for humaniora i begyndelsen af 1980'erne sad disse personer centralt på indflydelsesrige poster på den forskningspolitiske scene. Dermed blev den store såkaldte KULT-satsning, der varede over ti år og omfattede støtte for over 150 millioner Nkr. til væsentligst en støtte af netop denne opfattelse af humaniora. Udover at være rettet imod traditionsformidling, særligt af norsk kultur til nordmænd som det hed, var en central pointe, at der skulle bedrives formidlende forskning. Ingen forskning måtte ende i en skrivebordsskuffe, men skulle ud over rampen – ud til folket – det norske folk – i form af brede TV-programmer, stort anlagte udstillinger og film.



I kraft af denne kontinuitet, i hvert fald i en del af det norske forskningspolitiske billede, kan ideen om formidling af national kultur som en af humanioras centrale opgaver siges at være ført med ind i det 21. århundrede. Ideen om nationen som beskyttelsesmagt for humaniora fik i kraft af denne satsning et forlænget liv i Norge. Og der er ikke tvivl om, at ideen om kultur- og traditionsformidling netop skulle yde et modspil til desintegrationen i det moderne samfund.

Denne dagsorden har også præget debatten om humaniora i Tyskland. Her har særligt ideen om orienteringsviden fået stor indflydelse i den tyske debat om humanioras rolle i det moderne samfund. Det er et argument, der lægger afstand til en snæver nytteforventning til al viden. Overfor en nyttig *rådighedsviden*, en viden om tekniske midler, er *orienteringsviden* et bredt felt af viden om

både hvordan, men også om hvorfor verden er skruet sammen som den er. Dermed er begrebet knyttet sammen med det brede almindelsesprojekt som beskrevet ovenfor.

To synspunkter har domineret den tyske debat om orienteringsviden – dels et mere afgrænset livsorienteringsprojekt, hvor humaniora kunne *kompensere* for orienteringsløsheden i det moderne samfund – og dels et mere omfattende, hvor selve moderniteten skulle være objektet for en kritisk orientering. Kernespørgsmålene har været: er humaniora kulturbevarende eller innovativ? og det dermed knyttede spørgsmål: skal disse videnskaber være kompensatoriske eller kritiske? Humanioras rolle ses dermed som orienterende og sammenhængsskabende. I Tyskland er både højresidens kompensationsargument og venstresidens kritiske dagsorden bygget på den faldende betydning af de traditionelle kultur- og traditionsformidlende instanser: skole og kirke. En bred formidling af humaniora er på dagsorden hos begge fløje.

Fødekædens institutionelle forankring

I denne Årbog er den væsentligste opmærksomhed rettet imod den sekundære og den tertiære del af det egentlige uddannelsessystem – gymnasierne og universiteterne. Hverken folkehøjskolernes væsentlige bidrag eller voksenuddannelsernes rolle er beskrevet her. Det er dog mere en redaktionel tilfældighed end et bevidst fravalg. Hvis man institutionelt skulle beskrive hele humanioras fødekæde kunne ikke se bort fra disse institutioner eller f.eks. se bort fra folkeskolen som en afgørende platform for formidlingen af særligt den sproglige tradition – undervisningen i modersmålet fra de mindste klasser op til niende – suppleret på de sidste år af de nærmest liggende fremmedsprog. Dette og historieundervisningen udgør tilsammen en basal formidling til hele nye generationer af kultur- og traditionsbærende viden.

Tendensen i de nyeste lovtag viser, at det fra politisk hold bliver taget meget seriøst, at denne del af humanioras fødekæde bygger på formidlingen af den nationale kulturarv. Tendensen i Danmark er til mere og mere standardiserede læseplaner – med et større og større obligatorisk indhold af nationalt defineret og kanoniseret viden om den danske kultur og tradition.

Denne bevidste satsning på (igen) at skabe sammenhæng og integration gennem uddannelsessystemet ses også på det sekundære niveau, som Harry Haue beskriver i sin artikel.

Gymnasierne skal ikke alene være studieforberedende, men skal også leve op til krav om at skabe velorienterede borgere gennem en tilpasset form for medborgerlig dannelse. Med den nye gymnasiereform bliver der argumenteret for en historieundervisning, der stræber imod helhed i stedet for fragmentering. Man kunne vove den tolkning, at man derved vender tilbage til helhedstænkningen i Madvigs skoleordning fra 1850, der blev splittet i 1871. Haue mener at kunne se en ny historisme på spil – idet historie alene bliver set som centralt fag i skabelsen

af den helhed, den almindannede borger har brug for som orientering i en fragmenteret verden. Er dette den borgerlige pædagogik i det 21. århundrede? Væk fra projekterne og tilbage med helheden. Man kan næsten høre Bertel Haarder udtale: Vi vil ikke fragmenteringen!

Men på næste niveau i uddannelsessystemet lader det til, at regeringens politiske opmærksomhed mod en styrket humanistisk dannelse er mindre oprigtig. I hvert fald opfattes de humanistiske fag på universitetet på en fundamentalt anderledes måde end som det, de (også) er – en forlængelse af og en overbygning til den påbegyndte orientering på det primære og det sekundære niveau. I stedet opfattes universitetsuddannelserne alene som kvalificerende for ansættelsen i firmaer af vilkårlig herkomst. Denne tendens er tydelig i stort set hele Europa. Et forslag fra en tysk videnskabs senator i 2004 i Hamburg gik ud på at fjerne halvdelen af alle professorer inden for humaniora ved byens universitet og reducere antallet af humanistiske studerende med 60 procent. Begrundelsen var bygget på en prognose om, at disse studier ikke var relevante for erhvervslivet i byen i år 2012. Resultatet blev en heftig debat om humanioras rolle i videnssamfundet. Reduktionen kom, men blev "kun" på ca. 25 procent. Eksemplet viser hen til en hidtil uset defensiv rolle for humaniora på universitetet både i Tyskland og i resten af Europa. I Danmark har videnskabsministeren bebudet en "omtegning" af det humanistiske landkort og en drejning af forskningen i retning af oplevelsesøkonomi. Den enorme vækst i forskningsbevillinger efter EU's *Lisabonerklæring* lader til i bedste fald at gå uden om humaniora – og i værste fald at betyde en yderligere reduktion af forskning og undervisning inden for disse områder.

Der er to spørgsmål man må stille til disse europæiske tendenser. Dels må man spørge om ikke universiteterne skal opfattes i forlængelse af det øvrige uddannelsessystem – med lignende forventninger om at tjene som vidensformidlende institutioner bare på et højere niveau? Og for det andet må man spørge, om universiteternes rolle som første led i fødekæden bør bevares eller afvikles?

En sammenligning med USA

Det kan være interessant at se på forskellen imellem USA og Europa gennem den optik, som ideen om en humanistisk fødekæde giver os.

Den centrale forskel på opfattelsen af universiteternes rolle i en vidensfødekæde i USA og Europa er, at universiteterne i USA i høj grad opfattes som dannelsesinstitutioner ved siden af deres funktion som forberedende til senere erhverv. I Europa ses der særligt i den helt nye udvikling inden for universitetspolitikken næsten udelukkende på erhvervs kvalifikationen. Uddannelsesforskeren Maurice Kogan m.fl. har sammenlignet universitetsdiskussioner i de tre lande Storbritannien, Norge og Sverige. De påviser en historisk udvikling i diskussionen af målet med en universitetsuddannelse i disse lande fra midt i det tyvende århundrede og frem til årtusindskiftet: "As between provision of liberal education for an elite, preparation for public service, the redistribution of welfare, cultural transmissi-

on and the advance of research and scholarship. By the end of our period there was a strong convergence towards defining the purposes of higher education primarily in terms of national competitiveness in the context of a global economy.”¹⁵ Den dannelsesfunktion, der kun tilskrives den primære og sekundære del af uddannelsessystemet i Europa udbredes derimod stadig i USA til også at omfatte store dele af den tertiære del af systemet. Dette betyder, at de pædagogiske idealer, der kun præger debatten om det sekundære niveau i Europa i høj grad indgår i debatten om såvel de sekundære institutioner som universiteterne i USA.

Den amerikanske model bygger på den velkendte skelnen imellem et bachelorniveau på college – og et masterniveau på universitetet. De fleste større universiteter råder dermed over både en undergraduate (bachelor) uddannelse og en graduate (master) uddannelse. Bacheloruddannelsen varer typisk fire år, mens masteruddannelsen varierer i længde efter valget af specialisering. Det væsentlige i denne sammenhæng er, at bacheloruddannelsen indeholder en række almindelige elementer – som for en stor dels vedkommende udgøres af humanistiske fag – men ikke kun. Der er krav om en spredning af opmærksomheden hos den studerende imellem såvel naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske fag.

Denne institutionelle platform, der ikke findes tilsvarende i Europa giver anledning til helt særlige forventninger til den vidensformidling, der forventes at ske i løbet af en collegeuddannelse. I debatten om det amerikanske college smelter de integrative ambitioner for nationalstaten sammen med de integrative ambitioner i en dannelsesfødekæde. Her skal kommende generationer modtage en medborgerlig opdragelse (citizenship education), der siden 1945 i høj grad har bygget på historisk dannelse – hvad er det en US-borger må vide og skal føle ved at være US-borger? I denne Årbog kunne man, måske lidt frækt, påstå, at den form for argumentation, der har præget den amerikanske debat om humanioras rolle i de første fire år på universitetet, kan genfindes hos Finn Collin. Han argumenterer næsten som en amerikansk collegeleder, der plæderer for en formidling af den vestlige politiske tradition og oplysningstidens store tænkere og ser disse som civilisatoriske grundlæggere. Indholdet i den traditionsformidling som Collin er fortaler for, kan i USA ses som læreplanerne for kurser af typen “Western Civilisation I & II.” Fødekæden er dermed stærkt håndhævet i USA. Her skoses humanisterne, hvis de bliver for pædagogisk irrelevante, dvs. at fødekæden er det væsentligste relevanskrav, der stilles til college- og universitetshumanisten. Der er en stærk fælles dagsorden om at formidle en fællesskabs-skabende kulturarv. Men dette udelukker ikke nødvendigvis de traditionskritiske sider af humaniora. Ved mange colleges forenes kultur- og traditionsformidling med kritiske og progressive dagsordner.

¹⁵ Kogan, Bauer, Bleiklie, & Henkel (2000), s. 164

Et pudsig træk, der kan belyse økonomien i den nyere danske debat om en national kanon er, at denne tanke i høj grad har en tydelig institutionel forankring i den amerikanske kontekst, hvor den sandsynligvis også er samlet op af den danske højrefløj. Kanontanken er tydeligvis en import fra den angelsaksiske verden. Men i dansk kontekst savner vi institutioner for en højniveau formidling af disse kanoner udover gymnasierne, der sigter til et yngre publikum på et lavere niveau. I USA er der foreninger og pædagogiske forskningsprojekter, der sigter mod at udbygge et kanon-curriculum til collegeårene af "great books."

Uanset det konkrete indhold i en collegeuddannelse er det væsentligt i denne sammenhæng at hæfte sig ved, at der i USA slet ikke er tale om den samme stigmatisering og problematisering af humaniora på universitetsniveau som i Europa. Dette skyldes uden tvivl den særlige funktion collegeårene har i en typisk amerikansk universitetsuddannelse. Universitetsuddannelsen ses som en modningstid – og en udbygget dannelsesetid – der ofte fører til en karriere langt fra den opnåede bachelor og master. Et eksamensbevis fra en førende universitetsinstitution er adgangsbilletten til et velbetalt job uanset at denne uddannelse har indeholdt store mængder af humaniora på højeste niveau. Dertil er der naturligvis en pointe i, at en bachelor i et humanistisk fag ofte suppleres med en overbygning i et mere erhvervsspecifikt fag (law school, business school). Effekten af disse år for en humanistisk vidensfødekæde er, at mange stifter mere end et overfladisk kendskab til disse former for viden, uanset at deres fremtid ligger et andet sted end i den akademiske specialisering. En højniveau formidling af humaniora på college til ikke-specialister er en særlig styrke ved den amerikanske vidensformidling i forhold til den europæiske.

Humanioras fødekæde i dag?

Midt i debatten om et humaniora i krise og med den defensive position, der fremgår af eksemplet fra Hamborg i 2004 er det værd at notere sig, at humanistisk dannelse og uddannelse i dag har et større omfang – rent talmæssigt – end nogensinde før. Uddannelseseksplosionen var ikke kun et fænomen i 1960erne, men er fortsat helt frem til i dag. Og i takt med den generelle stigning i antallet af elever på det almene gymnasium og i antallet af studerende på universiteterne er det absolutte omfang af humanistisk uddannede steget næsten konstant gennem anden halvdel af det 20. århundrede. Som følge af denne stigning i studentertallet er også volumen på det, man kunne kalde gymnasie- og universitetshumaniora vokset. En oversigt over det samlede antal af forskere inden for de humanistiske fag i Vesttyskland i perioden fra 1954 til 1984 viser denne enorme tilvækst. Fra ca. 400 professorer i 1954 steg antallet til ca. 2700 professorer i 1984 med den største stigning fra 1970 og frem. En syvdobling på tredivåre.¹⁶ I USA voksede

¹⁶ Weingart et al. (1991), s. 85

antallet af humanistiske universitetsansatte i perioden fra slutningen af 1950erne frem til 1970erne “at an unprecedented rate.”¹⁷ Stigningerne har været tilsvarende for Danmark og Norges vedkommende, men bemærkelsesværdigt lave i Sverige. Således er fordelingen af universitetsstuderende på de forskellige faggrupper ret ens i den vestlige verden. Med Danmarks ca. 14 % humanister ud af en årgang universitetskandidater ligger vi meget gennemsnitligt internationalt. Storbritannien har ca. 17 % og Tyskland ca. 15 %, mens Sverige udgør en undtagelse med blot 5 % humanister ud af en kandidatårgang. Man kunne sige, at den humanistiske fødekæde er hoppet helt af i Sverige. Dette skyldes højst sandsynligt den meget erhvervsrettede gymnasie­model helt fra 1960erne og frem – gymnasiet som et led i en humanistisk fødekæde er meget lavt prioriteret i Sverige.

Men hvilken betydning har denne brede internationale vækst for humanioras fødekæde? Fredrik Thue antyder en situation, hvor det, han kalder en middlebrow kulturkonsum har fået overtaget frem for den tidligere skelen imellem en dannet kulturel overklasse og en udannet masse. I stedet er den humanistiske dannelse blevet demokratiseret – og er blevet til konsum. Dette stemmer fint med Kirsten Hastrups iagttagelse om, at aldrig har humanisterne formidlet så meget som de gør i dag og rettet deres produktion imod et bredt kulturinteresseret marked. I samme åndedrag skal det nævnes, at ideologien om livs lang læring ikke kun har appel til en optimering af produktionslivet, men også i høj grad flourer som et bredt udbud af voksenundervisning og højskolekurser inden for humanistiske kernediscipliner som sprog, filosofi, historie og teologi. Dette felt er desværre ikke blevet tydeliggjort i denne årbog, men udgør traditionelt en stærk gren af fødekæden.

Man kan sige, at markedet for humaniora boomer som aldrig før, men at dette, når det drejer sig om universitetet, mere bliver opfattet som et funktionelt problem end som en styrke for videnssamfundet. Hvorfor ser man ikke positivt på det faktiske marked for humaniora på universitetet? Et fingerpeg kan være at se på den politiske diskurs om universitetshumaniora. I 2005 blev der holdt et seminar på Københavns Universitet om humanister på arbejdsmarkedet i videnssamfundet. Dekan for det humanistiske fakultet John Kuhlmann Madsen holdt ved dette arrangement en tale om de humanistiske kandidater på arbejdsmarkedet og udtalte blandt andet om et tiltag for at inddrage det private erhvervsliv mere igennem erhvervsrettede ph.d. stipendier: “the business ph.d. ... gives more ph.d.s and an extraordinary chance to strengthen collaboration between the private sectors and the universities – which is extra necessary for humanity.” Intet mindre – for menneskehedens skyld! – men der var desværre nok kun tale om en oversættelsesfejl i manuskriptet. Ikke desto mindre var det hovedbudskabet, at humaniora

¹⁷ *Report of the Commission on the Humanities. The Humanities in American Life* (1980), s. 5 og s. 85

alene skulle styrke produktionslivet. Konklusionen på dekanens tale var: "The society is undergoing a change to a dominating service sector where the humanists will have good opportunities to get a job. Here they can use their qualifications to understand different countries cultural preferences in order to know what kind of products it is possible to sell in these countries, processing in connection with development of products, innovation and "user-defined innovation" analysis, methodology, communication, language, history etc."¹⁸ Synet på humaniora var, at det alene skulle yde funktionelle bidrag til produktionslivet – helt som Finn Collin påpeger i sin artikel her i årbogen. Den appel til civilsamfundet som humaniora har på gymnasieniveau, er helt afblæst på universitetet. Hvorfor?

En ofte fremført pointe er naturligvis, at man ikke kan leve af at være almen-dannet. Fredrik Thue udtrykker det, han betragter som et kynisk standpunkt således: "vær så god – hermed er du ultimativt almindennet og så må du for øvrigt klare dig selv." Dette kan kommenteres med nogle statistiske pointer. Antallet af arbejdsløse humanistiske universitetskandidater er stadig højt – men dog faldende. Arbejdsløsheden er faldet over de sidste 30 år fra ca. 20 % til ca. 15 %. Men det er væsentligt at lægge mærke til, at humanisternes jobfunktioner har udviklet sig inden for disse 30 år. I perioden 1975 til 1997 var ca. halvdelen af alle humanistiske kandidater ansat i undervisning og forskning, mens den næststørste andel på ca. 20 % var ansat som konsulenter eller i organisationer. Disse tal var efter årtusindskiftet ændret til at kun en tredjedel var beskæftiget i undervisning og forskning, mens den ovennævnte brede kategori var steget til knap 26 %. Langt den overvejende del har dog i hele perioden fundet ansættelse inden for akademisk orienteret arbejde – helt op til 82 % af alle humanister fra KU udførte akademisk arbejde mod kun ca. 5 % i management og 5 % i mellemniveau ansættelser. Så påstanden om taxachaufføren med en humanistisk doktorgrad holder ikke i virkeligheden.¹⁹

Igen er der måske grund til at se over Atlanten for en løsning på denne gordiske knude: der er et bredt marked for humaniora, men der er også brug for mere erhvervsrettede studier. I USA går dette fint. Humaniora er en eftertragtet vare på uddannelsesmarkedet ligesom den er i Europa. I USA tjener brede kurser i humanistiske emner til det, den svenske universitetsforsker Björn Wittrock kalder at specialisere sig for bredde. Og der er tradition for, at erhvervslivet ansætter bredt uden snæver hensyntagen til disciplin – men måske så meget desto mere til enkelte eliteinstitutioners prestige. Overfor dette brede syn på universitetets funktioner er de europæiske universitetsuddannelser tilsyneladende alene opfattet som teknokratiske specialistuddannelser – ikke som forberedelser til et komplekst liv i videnssamfundet.

¹⁸ Madsen (2005)

¹⁹ Ibid.

En anden væsentlig pointe er, at tendensen til at opfatte den humanistiske fødekæde som national som det kunne ses i KULT-satsningen i Norge og i kanondiskussionen i Danmark virker utidssvarende. Humaniora er mere end en national besindelse i en global tid. Fødekæden kan ikke blot være national. En postkolonial forsker ved Columbia University i New York Gayatri Chakravorty Spivak taler om en global sammenhængskraft skabt gennem et kommende humanistisk dannelsesprojekt – *humanities to come*. Det hun taler om er en global forsoning gennem humanioras “uhyggelige disciplin” – humaniora skal stile imod at genvæve det brudte kulturelle tæppe.²⁰ En humanistisk fødekæde for den globale landsbys nomader kunne omfatte både kollektive og individuelle biografier gennem historiefortælling, identitetshistorier og alle de andre helt livsvigtige historier og indsigter som humaniora er leveringsdygtig i. Humaniora er andet og mere end *added value* i produktionslivet og afsætningsstudier inden for PR. Den nuværende danske regering lader til at sige til de unge – “I skal interessere jer for historie – men kom nu ikke for godt i gang” – “I skal interessere jer for sprog – men kom nu ikke for godt i gang” – “I skal interessere jer for globale kulturer – men kom nu ikke for godt i gang.” Måske tjener man humanioras fødekæde bedst ved at lade uddannelses- og kulturinteressen råde i uddannelsespolitikken i sand liberal ånd. Tør de europæiske politikere dette for alvor?

²⁰ Spivak (2003), s. 218

Jesper Eckhardt Larsen f. 1967. Cand. mag. i historie og pædagogik fra Københavns Universitet 1998, Ph.D fra Danmarks Pædagogiske Universitet 2006. Ph.d. projektet “Ikke af brød alene...” argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005 var en oversigt over diskussionen om humaniora i videnssamfundet siden Anden Verdenskrig. Nuværende ansættelse som post doc ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet. Anden væsentlig udgivelse: J.N. Madvigs Dannelses tanker – en kritisk humanist i den danske romantik, Museum Tusulanum 2002.



Litteratur

- Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Arnold, Matthew (1932 (1869)). *Culture and Anarchy*. London.
- Durkheim, Émile (2000). *Om den sociale arbejdsdeling* (Morten G. Larsen, Overs.). København: Hans Reitzel.
- Fink, Hans, Peter Harder, Poul Holm, Karen Sonne Jakobsen, Fredrik Stjernfelt, & Anne Marie Pahuus (2004). *Humanistisk viden i et videnssamfund*. København: Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation.
- Greiner, Ulrich. (2004). Es ist die Kultur, ihr Trottel! *Die Zeit*.
- Kogan, Maurice, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, & Mary Henkel (2000). *Transforming higher education: a comparative study*. London: Jessica Kingsley.
- Larsen, Jesper Eckhardt. (2003). Interview med professor Kirsten Hastrup, d.4/6-2003. København.
- Larsen, Jesper Eckhardt. (2004). Interview med Francis Sejersted, marts 2004. Oslo.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2006). "ikke af brød alene." *Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Madsen, John Kuhlmann (2005). *The Labour Market for Graduates from the Humanities in Denmark*. Paper fremlagt ved konferencen: Humanists on the labour market in the knowledge society, Københavns Universitet.
- *Report of the Commission on the Humanities. The Humanities in American Life* (1980). Berkeley/Los Angeles/London: The Regents of the University of California.
- Rokseth, Peter (1992 (1941)). Filologens kall. In Asbjørn Aarnes (red.), *Peter Rokseth, Filologens kall, Essays og studier* (s. 80-84). Oslo: Grøndal og Dreyers Forlag A/S.
- Savater, Fernando (1993). *Tanker fra en kannibal* (Annette Rosenlund, Overs. 1. udgave ed.). København: Forlaget Forum A/S.
- Scholtz, Gunter (1991). *Zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis. Zu Grundlage und Wandel der Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sejersted, Francis (2000). Hva var KULT tenkt som? In Håkon W. Andersen, Sissel Lie & Marit Melhus (red.), *KULT- i kulturforskningens tegn. En antologi*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Slottved, Ejvind (1991). Fakultetets almindelige historie. In Povl Johannes Jensen & Leif Grane (red.), *Københavns Universitet 1479-1979. Det filosofiske Fakultet - 1. del* (Vol. VIII, s. 1-68). København: G.E.C. Gads Forlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003). Righting wrongs. In Nicholas Owen (red.), *Human Rights, Human Wrongs. The Oxford Amnesty Lectures 2001*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Thue, Fredrik (1996). Det humanistiske fagfeltets historie. In *Universitetet i Bergens historie* (Vol. II). Bergen.
- Titz, Hartmut (1991). Lehrerbildung und Professionalisierung. In Christa Berg (red.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Vol. IV, s. 345-370). München: Verlag C.H.Beck.
- Weingart, Peter, Wolfgang Prinz, Maria Kastner, Sabine Maasen, & Wolfgang Walter (1991). *Die sog. Geisteswissenschaften: Aussenansichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.