



DANSKE
GYMNASIER



GYMNASIESKOLERNES LÆRERFORENING

LAD OS TALE OM ALMENDANNELSE

Et oplæg til debat og dialog

August 2020



Indhold

Lad os tale om almendannelse	4
Er almendannelse svaret på fremtidens behov? <i>Lars Geer Hammershøj</i>	6
Almendannelse skal vække elevernes mod <i>Bjørn Hansen</i>	7
Det opdaterede dannelsesideal <i>Rasmus Meyer</i>	8
Almendannelse i en antropocæn verden <i>Michael Paulsen</i>	12
Dannelsens didaktiske grundpositioner <i>Ellen Krogh</i>	16
Didaktisk udviklingsledelse <i>Peter Henrik Raae</i>	19
Dannelse og dialog <i>Steen Beck</i>	20
Almendannelse – gymnasiets genopstandne Helligånd <i>Jens Erik Kristensen</i>	22



Lad os tale om almindannelse

Vi er fælles om dannelsesopgaven. Den kræver både ledernes, lærernes og elevernes deltagelse og engagement. Almindannelse er og skal være gymnasiets ledestjerne, og derfor arbejder vi med den hver dag. Spørgsmålet er, om vi kan blive bedre til at fortælle og forklare, hvad almindannelse er, og hvorfor det er så vigtigt?

Ofte taler vi om, *hvor* almindannelse er. At den er stærkt forankret i fagene på de almengymnasiale uddannelser, i samspillet mellem fagene og på tværs af – og rundt om fagene – fx i elevråd, festudvalg, musicals, på studierejser osv.

Vi taler om, hvad *formålet* med almindannelse er. At det er eleverne, der skal almindannes. De skal overskride sig selv i faglige fællesskaber, og de skal åbne sig selv over for fagene og omverdenens sammenhænge og udfordringer. De skal vende tilbage til sig selv som mere vidende, kompetente, reflekterede og kritiske mennesker. Eleverne skal udvikle personlig myndighed, udvikle sig til hele mennesker, der forstår at deltage i vores små og store fællesskaber og blive aktive borgere i samfundet.

Men har vi et godt bud på, hvad almindannelse er *svaret* på? Hvilke påtrængende spørgsmål kan almindannelse besvare?

Kan almindannelse være svaret på, hvordan vi sikrer en stærk faglighed i gymnasiet? Hvordan vi lærer unge at håndtere en usund præstationskultur og uendelige, daglige informationsstrømme? Eller hvordan vi klæder unge på til at møde hele verden og dens grænseoverskridende og overvældende problemstillinger?

Denne folder præsenterer en række bud på, hvordan og hvorfor almindannelse rent faktisk er en del af svaret på de store spørgsmål. Perspektiverne antyder samtidig, hvorfor det til stadighed er vigtigt at diskutere, udvikle og værne om almindannelsen.

Vi ønsker at bidrage til samtalen – både hos ledelsen, i lærerværelset og i klasselokalet, og derfor håber vi, at I vil tage godt imod folderen. Vores håb er, at de forskellige perspektiver vil være med til at understøtte livlige diskussioner og inspirere det fremtidige arbejde med almindannelse på gymnasierne.

Med venlig hilsen

Birgitte Vedersø, formand for Danske Gymnasier, og Tomas Kepler, formand for Gymnasieskolernes Lærerforening



HVORDAN KAN MATERIALET BRUGES?

Folderen indeholder otte korte indlæg fra forskellige videnspersoner, der på den ene eller anden måde beskæftiger sig med almindannelse. Forfatterne har hver især sammenfattet udvalgte, centrale pointer og en række arbejdsspørgsmål, der kan bruges som grundlag for refleksioner og diskussioner.

Indlæggene spænder fra overordnede betragtninger til praksisnære indspark, og de kan fungere som udgangspunkt for fælles pædagogiske drøftelser – fx på en pædagogisk dag eller i forbindelse med tema-diskussioner i teams, faggrupper eller andre fora på skolen. Det er håbet, at perspektiverne bliver læst, delt, drøftet, kritiseret og brugt – helt i almindannelsens ånd.

De otte videnspersoner deltog som oplægs- og workshopholdere på en fælles temadag om almindannelse, som Danske Gymnasier og Gymnasieskolernes Lærerforening afholdt i november 2019.

Er almindannelse svaret på fremtidens behov?

Lars Geer Hammershøj, lektor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet

Dannelse bliver vigtigere i fremtiden, fordi samfundets forandringshastighed accelererer. Almindannelse handler om at blive menneske ved at overskride sig selv og involvere sig med større menneskelige verdener. Det åbner for at erfare, at det er muligt at forholde sig på nye måder til sig selv, andre og verden.

I dag er der ikke længere noget almen-gyldigt ideal for, hvilket menneske vi bør blive. Vi er mere frie til at danne os samtidig med, at vi er tvunget til at være i en konstant dannelsesproces for heri-gennem at erfare, hvad der faktisk er muligt for os, og hvad der ikke er.

Uden almengyldige dannelsesidealer er det ikke længere bestemte fag, som er almindannende, men 'alle fag der dan-ner', som det hedder med den nye re-form. Om et fag faktisk danner eller ej, kommer dog an på, i hvor høj grad lære-ren formår at åbne fagets verden for ele-ven. Det gør en lærer typisk gennem sin begejstring for faget og ved at gøre faget til en interessant fortælling om, hvordan eleven er del af noget større.

Endelig bliver dannelse også afgørende på fremtidens arbejdsmarked, da det

kræver unikke menneskelige kapaciteter at håndtere og skabe forandring, og da dannelse præcis handler om at udvikle det menneskelige i form af dømmekraft, vilje, kreativitet og innovation.

Arbejdsspørgsmål:

- Hvad er tegnene på, at dine elever gennemgår en dannelsesproces og får erfaring med, at de kan forholde sig anderledes til faget, verden eller sig selv?
- Hvad karakteriserer din under-visning, når denne i høj grad synes at danne eleverne?

Almindannelse skal vække elevernes mod

Bjørn Hansen, direktør i DeltagerDanmark med mere end 20 års erfaring i at forme og lede fællesskaber

Danske unge ved meget om samfundet, men deres tro på, at de selv kan være med til at forandre samfundet, er om- vendt lav. Valgretscommissionen konklu- derede endda i 2011: *»Den demokratiske selvtillid har det rigtig svært blandt dem, der har en høj grad af viden om demokratiet«.*

Det er en demokratisk udfordring, og vi bør se den i sammenhæng med den om- diskuterede trivselskrise blandt unge, som har ondt i livet. Hvis unge kigger i spejlet, frem for at se ud ad vinduet mod det fælles samfund, er det selvsagt en udfordring for det demokratiske med- borgerskab. Men det er også hårdt for den enkelte unge, der gør sit eget livs succes til altings målestok.

Gymnasiet skal være med til at løfte den demokratiske dannelsesopgave, der be- står i at skabe rum for en selvforblem- melse ved at sætte fokus på forpligtelsen over for det fælles bedste. Resultatet af en sådan læreproces bliver ofte, at ele- ven ser sig selv på en ny måde – opda- ger, at hun også kan gøre en forskel – og får øget sit mod og virkelyst.

Udfordringen er, at sådanne læreproces- ser bedst sker gennem konkrete handle-

erfaringer, hvor elevens manglende tro på deres egen betydning i fællesskabet konfronteres praktisk og aktivt ved at lade eleverne gå i clinch med vigtige samfundsudfordringer. Derfor må sam- fundet gøres til klasseværelse gennem offentlig aktionslæring.

Arbejdsspørgsmål:

- Hvilken sammenhæng ser du mellem boglig viden, handleerfaringer og ud- vikling af værdier i forhold til særligt dannelsen til medborgerskab?
- Oplever du en sammenhæng mellem demokratisk resignation og mistriivsel blandt eleverne? Og hvilken vej går kausaliteten?
- Hvordan kan du i din undervisning gøre samfundet til klasseværelse – altså skabe betingelser, hvor eleverne helt konkret får handleerfaringer?

Læs mere:

B. Hansen & R. Baastrup (2009): *»Aktionslæring og medborgerskab – inspiration til udvikling af samfunds- fagets didaktik«.* Samfundsfagsnyt.

Det opdaterede dannelsesideal

Rasmus Meyer, forstander, Krogerup Højskole

Et moderne dannelsesideal, skrev Ole Wivel tilbage i 1961, må have som mål at udvikle »et menneskes selvagtelse, dets retsindighed og frygtløshed.« Beskrivelsen er ikke helt dum, og befriende forståelig i forhold til de dannelsesstærkere, der dominerer debatten i dag, men det er alligevel for tyndt blot at overlade ordet til Ole Wivel, så lad mig forsøge mig med et opdateret dannelsesideal med remtræk til virkeligheden i dag.

Et opdateret ideal må forholde sig til samfund og samtid, og gør man det, træder tre udfordringer frem: Det manglende demokratiske engagement, ubehaget i tiden og klima- og biodiversitetskrisen. I det perspektiv – og for overskuelighedens skyld – kan et moderne dannelsesideal (måske) formuleres i fem bevægelser:

Fra objekt til subjekt. Erkendelse af, at det er dig, der lever livet, og ikke livet, der lever dig. »Ånd er«, skrev den tidligere Askov-forstander Knud Hansen, »at forholde sig til ting og mennesker som selvgyldige realiteter, ikke som udslag af adfærdsmønstre og naturlove«. Med en let omskrivning kunne man sige, at dannelse kan beskrives som et

ansvarligt selvforhold; et valg om at tage livet (og samfundslivet) på sig, på trods.

Fra blind passager til blik for livsunderet, skønheden og tilværelsens dybde. Det lyder måske højtravende, ja måske åndssvagt, men et moderne dannelsesideal må have som mål at kaste lys på underet og plante frø af taknemmelighed. Det skal inspirere mennesker til at beskæftige sig med det egentlige. Det moderne menneske er uden gudsforhold, døren er lukket bag os og det er nok meget godt, men den metafysiske længsel bliver vi ikke kvit, blot fordi vi lader være at gå i kirke.

Fra rastløs og urolig til herre over egen opmærksomhed. »Ved Dannelse forstaar jeg den udviklede Evne til at være opmærksom«, sådan sagde M.A. Goldschmidt 170 år før iPhone og internettets kolonisering. Og aldrig har dannelsesidealet været mere relevant end nu. Den demokratiske samtale og menneskers selvforhold lider under tempoet og det evige online tilstedevær. Et nutidigt dannelsesideal må have den udviklede opmærksomhed som kerne og omdrejningspunkt.

Fra indkroget i sig selv til horisont af betydelige spørgsmål. Det fritsvævende individ, fri af tro, traditioner, familieband, martres, fordi det netop er frit svævende. Men vi ved også, at mennesker, der før var bastet og bundet af traditionerne, led frygteligt. I det lys bliver den moderne dannelsesopgave at bygge bro mellem friheden og forpligtelsen – den selvvalgte forpligtelse vel at mærke. Mening i tilværelsen forudsætter en grad af forbundet-hed, ansvar og selvforglemmelse, noget uden for os selv, som vi brænder for og er forpligtet på – det dannede menneske ved, at det ikke er altings målestok.

Fra forbruger til forbandet ansvarlig. Krogerup var med Hal Koch først i højskolebevægelsen med udviklingen af et demokratisk dannelsesbegreb. Den vision er den dag i dag relevant, demokratiet kan, mindes vi dagligt om, ikke tages for givet. Det skal vindes på ny for hver generation. Men – og det er et vigtigt men – den demokratiske dannelse kan ikke længere stå alene: Klima-, miljø- og biodiversitetskrisen kalder på udviklingen af et grønt dannelsesbegreb, der sætter viden, kærlighed til naturen og handlekompetencer i centrum.

Arbejdsspørgsmål:

- Beskriv for dig selv skriftligt på en side, hvad du forstår ved almen-dannelse?
- Beskriv for en kollega mundtligt, hvad du forstår ved almindelse?
- Er du – din beskrivelse af almen-dannelse in mente – tilfreds med den fylde almindelse får i din undervisning/ledelse?



Almendannelse i en antropocæn verden

Michael Paulsen, lektor, Uddannelsesvidenskab, Institut for Kulturvidenskaber, SDU. Forsker i dannelse i det antropocæne

Almendannelse omhandler forholdet mellem elever og verden. Den verden, som elever i dag vokser op i, rummer *klimakrise, global opvarmning, faldende biodiversitet, dystopisk fremtid og øko-angst*. Alt dette betegner, at vi nu lever i en antropocæn verden. Hermed menes især to ting.

For det første, at vi er indtrådt i en ny geologisk tidsalder, den antropocæne. Denne er kendetegnet ved at være klimatisk ustabil. Dette til forskel fra den forrige epoke, den holocæne, der var usædvanlig klimatisk stabil, hvorfor da også al menneskelig civilisation, inkl. udviklingen af skoler og almindelig opstod her. Hovedgrunden til den nye kaotiske tidsalder er mennesket; heraf navnet. Kort fortalt har den måde, vi som mennesker har tænkt og levet i det holocæne, ført os ind i det begyndende ragnarok, vi står ved foden af i dag. Dette kalder os til at omgøre vores hidtidige levevis og tænkning, herunder vores skoler og måder at tænke dannelse på.

For det andet betegner det antropocæne en ny verdensforståelse. Samtidig med at vi står med benene forankret i senholocæne levevis (fx: det kunne være åh så dejligt med en flyvetur sydpå), så aner vi også, at jordens liv er ekstremt presset af selvsamme. Vi har hidtil opfattet »naturen« som blot ressource, baggrund eller scene for menneskelig udfoldelse, hvorimod vi nu (gen)opdager, måske for sent, at det øvrige liv også har værdi i sig selv, samtidig med at det både er skrøbeligt og kan mere, end vi troede. Således kalder det antropocæne os til at begynde at orientere os ud fra en ny verdensforståelse.

Hvad har det nu med dannelse at gøre? Alt. Dannelse og skolens fag opnår deres mening i sammenhæng med den verden, som elever skal dannes i og til. Og når verden ændrer sig, ligesom vores forståelse af den, så må skolen og dannelsen også omgøres og omtænkes mere radikalt end blot, at der skal mere klima og lignende på skoleskemaet. Ikke mindst

fordi den måde, vi tidligere har tænkt skole og dannelse på, også er medskyldig i den aktuelle katastrofe, eftersom også skolen og dannelsen har bygget på en human-centreret og scenisk/teknisk verdensforståelse. Hvis skolen og dannelsen i dag skal opnå mening, må begge derfor nytænkes.

Det indebærer, at »det almene« i dag må forstås som *det samlede liv i den livskritiske jordzone*. Videre må almindelig dannelse handle om at *udfordre, støtte og opfordre elever til at blive klogere på, udforske og øve sig i at realisere måder at være tilstede i den livskritiske zone på – dog ikke blot omkring menneskelige aktiviteter, men dialogisk sammen med ikke-mennesker med henblik på fælles interartsligt samarbejde omkring et fælles godt liv*. Tilsvarende må fagrækken og fagene nyudvikles, hvilket muligvis også er i fuld gang. I designfaget har man fx tidligere haft fokus på at lære om, hvordan design skal laves til og for mennesker. I dag skal man i design derimod lære om, hvordan

mennesker og ikke-mennesker kan leve godt sammen. Således er det interartslige samspil kommet i fokus, ligesom begreber som restorativt design og naturen som designpartner.

Arbejdsspørgsmål:

- Hvordan kan fremtidens generationer bedst støttes til at udvikle et bedre tilstedevær i verden?
- Hvilke vitale opgaver for gymnasiet kalder den antropocæne verden på?
- Hvilke roller skal gymnasiets fag spille i det antropocæne? Er der behov for at gentænke fagene? Anderledes fag eller nye fag og fagligheder? Nye fagsamspil?



Dannelsens didaktiske grundpositioner

Ellen Krogh, professor emeritus, Uddannelsesvidenskab, Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Inden for den danske didaktiske tradition er formålet med uddannelse, at eleven dannes til at blive en kulturel og social kraft ved at blive socialiseret ind i sin kultur gennem uddannelse og ved at blive i stand til at hæve sig kritisk og kreativt ud over kulturen gennem individuering og studier. Dannelsesmål og dannelsesprocesser er langsigtede. De kan initieres i undervisningen, men deres udkomme kan ikke forudsiges, eftersom det afhænger af elevernes engagement og indsats.

Den didaktiske litteratur udpeger to grundelementer i faglige dannelsesprocesser. Det ene er lærerens didaktiske valg af fagligt indhold og strukturering af indholdet, sådan at det subjektiveres og åbnes for eleverne. Det andet er tilrettelæggelsen af undervisningen på måder, der sigter på at åbne eleverne for den faglige kundskab og skabe frugtbare rammer for individuelle og kollektive studier.

De centrale dannelsesprocesser i gymnasieskolen er dem, der udspringer af elevernes arbejde med fagenes kundskaber og måder at producere kundskab på. Ingen fag har særligt privilegerede muligheder for at initiere dannelsesprocesser – tværtimod er der brug for, at eleverne får erfaringer med forskellige veje til identitetsarbejde, socialitet og handlemuligheder i verden.

De didaktiske grundpositioner, der skitseres i skemaet på næste side, kan være et redskab i det praktiske arbejde med at konkretisere dannelsesmål i fagundervisningen, både for den enkelte underviser, i faggrupper og i tværfagligt ar-

bejde. Grundpositionerne udpeger forskellige udgangspunkter og begrundelser for didaktiske valg af indhold, af tilrettelæggelse og af progression.

Med et *basisfagdidaktisk* udgangspunkt bygger valgene på strukturer og logikker i videnskabsfagene, og dannelsesprocesser tænkes initieret i og med, at eleverne bliver indført i videnskabens eget hus. Det *etnodidaktiske* projekt sigter på at aktualisere dannelsesprocesser ved at tage udgangspunkt i elevernes subjektive erfaringsverden. *Udfordringsdidaktikkens* dannelsesforestilling bygger på, at det faglige indhold skal kunne perspektiveres til aktuelle samfunds- og verdensproblemer. Det *eksistensdidaktiske* udgangspunkt positionerer eleverne som mennesker, der søger mening gennem store livsspørgsmål og æstetiske, kunstneriske, symbolske udtryk.

De to sidste didaktiske positioner har metakarakter. De udfordrer og supplerer på forskellige måder de klassiske dannelsesforestillinger. Den *utilitaristiske* position oversætter dannelse til kompetence med sit sigte på at kvalificere de unge bedst muligt til eksamen og til at møde de krav, som samfundet måtte stille. *Refleksionsdidaktik* bygger på en forestilling om dannelsesprocesser som refleksivitet. I det aftraditioniserede forbrugersamfund er det frie valg et vilkår, der konstant aktualiserer ikke bare stil og forbrug, men også selv, identitet og det sociale, og fra et refleksionsdidaktisk perspektiv er det en dannelsesopgave at skabe rammer for kritisk refleksion over valgene så vel som over de designs, der ligger bag markedets æstetik og kommunikationsformer.

<p>Basisfagsdidaktik Indhold og tilrettelæggelser der følger den faglige logik og systematik</p>	<p>Eksistensdidaktik Indhold og tilrettelæggelser der initierer spørgende og menings-søgende processer rettet mod fællesmenneskelige vilkår</p>
<p>Etnodidaktik Indhold og tilrettelæggelser der giver eleverne mulighed for at tematisere egne erfaringer og interesser</p>	<p>Utilitaristiskdidaktik Indhold og tilrettelæggelser der sigter på, at elever klarer sig godt og kan blive velfungerende mennesker</p>
<p>Udfordringsdidaktik Indhold og tilrettelæggelser der har eksemplarisk værdi i forhold til epokale samfundsspørgsmål og problemstillinger</p>	<p>Refleksionsdidaktik Indhold og tilrettelæggelser der tematiserer og understøtter refleksion over valg og identifikationer</p>

Arbejdsspørgsmål:

- Hvordan kommer de forskellige didaktiske positioner til udtryk i jeres faglige praksis? Didaktiske valg og tilrettelæggelser vil som oftest bygge på flere didaktiske positioner og måske ligefrem på dem alle. Hvordan bliver de synlige i jeres undervisning?
- Hvilken didaktisk position ser I som dominerende i jeres fag? Er der én didaktisk position, som I anser for at være den vigtigste i jeres undervisning? Er I enige i faggruppen? Hvilke forskelle træder frem mellem fagene?
- Har skolen en didaktisk profil, der tilgodeser samtlige didaktiske positioner, eller har de didaktiske positioner forskellig vægt i profilen?

Læs mere:

Ellen Krogh (2017). »Fagdidaktik«, i J. Dolin, G.H. Ingerslev & H.S. Jørgensen (red.): Gymnasiepædagogik. En Grundbog. 3. udgave. København: Reitzels Forlag, s. 561-576.

Ellen Krogh (2014): »Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik«. CURSIV nr. 13.



Didaktisk udviklingsledelse

Peter Henrik Raae, Ph.d. og ekstern lektor, Uddannelsesvidenskab,
Institut for Kulturvidenskaber, SDU

De senere år er det blevet særligt tydeligt, at betydningen 'at styre' kun er et begrænset aspekt af det at lede. Betydningen 'at lede efter' – at lede efter svarene på de spørgsmål, skoleorganisationen står over for – får tilsvarende øget vægt, fordi kravene og forventningerne til skolen er så tiltagende modsætningsfyldte. Dette reflekteres også i teori om strategisk udvikling af organisationer. Frem for at lægge vægt på detaljerede planer, forstås strategi her som et resultat af fælles opmærksomhed skabt blandt organisationsnetværkets aktører. For gymnasier bør opmærksomheden være didaktisk. Det forudsætter, hvad Ellen Krogh og jeg kalder didaktisk udviklingsledelse.

Didaktisk udviklingsledelse har fokus på de didaktiske praksisforandringer, der altid allerede er til stede. Aktiviteten, der er forbundet med didaktisk udviklingsledelse, består dels i analyse af disse praksisforandringer med henblik på skolens dannelsesopgave, dels i formuleringen af praksisforandringerne, sådan at deres bidrag til skolens strategi fremstår tydeligt, eller så deres potentiale for reformuleringen af samme strategi bliver tilsvarende tydeligt. Det sidste fordi en strategi altid er undervejs i en levende organisation.

I denne aktivitet er *mellemlidelse* afgørende. Vi taler her om en aktivitet, der såvel er udøvet af formelle ledere som af lærere, der påtager sig eller kollegialt tildeles ad hoc-opgaver med ledelsesmæssigt indhold. Afgørende er, at ledelsesaktiviteten sker gennem dialog med lærernes faglige praksis, sådan at be-

grundelser for lærernes didaktiske valg gøres til genstand for diskussion. Med hvilke didaktiske grundkategorier kan vi beskrive valgene? Hvordan skærpes den etablerede praksis, så hensigten med det, vi måske allerede gør i, fremstår klarere?

Fælles didaktisk opmærksomhed er ikke nødvendigvis det samme som enighed. Når det gælder almindelse, vil forskellige besvarelser af didaktikkens grundspørgsmål være væsentlige, men essensen i didaktisk udviklingsledelse er at udfordre den professionelle begrundelse med henblik på det ansvar for fag og elev, som kommer til udtryk i praksis.

Didaktik og ledelse i den betydning, vi angiver, er tæt koblede størrelser, når det gælder et skærpet fokus på almindelse, og ofte er de tættere koblede størrelser, end det er tilfældet i dagens gymnasium.

Arbejdsspørgsmål:

- Inden for hvilke didaktiske grundkategorier kan vores didaktiske valg beskrives og dermed gøres tydeligere?
- Hvordan skærper vi den aktuelle praksis, så hensigten med det, vi måske allerede gør i, fremstår didaktisk klarere?
- Hvordan kan fornuftig og didaktisk velargumenteret praksis bidrage til kalibreringen af skolens strategi i relation til den almindende opgave?

Dannelse og dialog

Steen Beck, mag.art. og lektor, Uddannelsesvidenskab,
Institut for Kulturvidenskaber, SDU

God undervisning er kendetegnet ved gode og lærerige måder at føre samtaler på. I dialogen får vi vigtige input til refleksion, ligesom vi får mulighed for at afprøve, hvad vi har forstået. Det er gennem dialogen, at vi i et dannelsesperspektiv udvikler vores dømmekraft, demokratiske engagement og indre autoritative stemme. Lærere bør derfor arbejde med forskellige læringsrum i et dialogisk perspektiv.

I *det asymmetriske dialogrum* sætter læreren dagsordenen, enten ved at forklare og formidle eller ved at føre en lærerinitieret samtale med eleverne, hvor disse får mulighed for at spørge ind og give deres bud på en forståelse. Formen er en klassiker verden over, bl.a. fordi den bygger på konsensus om, hvad lærer- og elevrollen er, og den har en vis indbygget effektivitet i og med, at eleven udvikler faglig identitet gennem imitation og modellæring inden for et afgrænset felt. Den asymmetriske dialog er blevet kritiseret for kun at give eleverne én mulighed, nemlig at tænke i lærerens retning, hvilket skaber pseudodialoger,

som ikke fremmer elevernes udvikling af argumentationskompetence og tænkning på højere niveauer. Det er derfor vigtigt at eksperimentere med lærerstyret undervisning, hvor læreren spørger ind til, hvordan eleverne tænker om et emne og indoptager elevernes respons uden at sætte sin egen dagsorden for hårdt igennem. Der er med andre ord tale om en undervisningsform, der ikke kan undværes, men som også skal bruges med lempe og finesse.

I *det symmetriske dialogrum* skal eleverne lære at føre en faglig samtale, hvor de sammen undersøger et emne eller løser opgaver. Meget tyder på, at dette er noget, man skal lære. Som lærer kan man fx arbejde med procedurestyring, fx ved at arrangere gruppearbejde som en kombination af individuel forberedelse og små indlæg med dertil hørende nysgerrige spørgsmål fra de øvrige gruppedeltagere – eller man kan træne eleverne i at føre konstruktive samtaler, hvor de udnytter hinandens pointer, og arbejdet i gruppen gives status i den almindelige klasseundervisning.

I *det indre dialogrum* arbejder eleven sig frem mod sin egen indre autoritative stemme. Vi lærer ikke bare sammen med andre, men også når vi afgrænser os fra andre, og netop derfor bliver i stand til at bidrage med noget vigtigt til den fælles samtale. God undervisning udmærker sig ved, at der er stunder, hvor den enkelte elev kan tænke sig om, enten før, under eller efter en undervisningssekvens. Elevens indre dialog kan med fordel kombineres med forskellige former for skrivning, der egner sig til at objektivere indre refleksioner og således fastholde den flygtige tanke.

Vi lærer i forskellige dialogrum, men der er ingen grund til at udvælge enten asymmetriske eller symmetriske dialogformer eller ydre kontra indre dialog. Dannende undervisning er præget af processer, hvor forskellige former for dialog supplerer hinanden, fordi de hver for sig bidrager med noget, der er uundværligt, hvis undervisningen på én gang skal være fagligt kvalificerende og personligt dannende.

Arbejdsspørgsmål:

- Hvordan kan den lærerstyrede undervisning arrangeres, så der skabes mulighed for fælles og individuel refleksion og videnskonsolidering?
- Hvordan kan læreren udvikle gruppearbejdets formelementer på måder, som styrker elevernes eksplorative dialog med hinanden og sikrer sammenhængen mellem den fælles samtale og den enkelte elevs bidrag til samtalen?
- Hvordan tilrettelægges undervisningen, så eleverne får mulighed for at føre en indre dialog med sig selv enten før, under eller efter en sekvens?

Almendannelse – gymnasiets genopstandne Helligånd

Jens Erik Kristensen, lektor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet

Det er velgørende, at der igen er kommet fokus på gymnasiets almindelse efter årtier, hvor alt har handlet om 'uddannelsesforberedelse' båret af ideen om et »uddannelseskontinuum 0-18« – dvs. den fortsatte kvalificering til arbejdsmarkedet, der starter allerede i vuggestue og børnehave og ikke har den almene dannelse, men derimod den almene 'employability' eller beskæftigelsesduelighed som pejlingspunkt.

Gymnasieskolen er ret beset ikke en uddannelse, selv om den omtales som en 'ungdomsuddannelse'. Gymnasiet *uddanner* ikke til noget som helst, men det *forbereder* derimod til at tage en uddannelse i et bestemt fag eller til en specifik profession. Gymnasiet er *studieforberedende*, men det er frem for alt *almendannende* og har været det siden 1850. Gymnasiet er kort sagt en dannelsesanstalt og ikke en uddannelsesinstitution. Hvor uddannelser er sagligt og fagligt specialiserende og erhvervskompetencegivende, da er gymnasiet almindendannende i kraft af sin samlede, brede fagvifte, der åbner verden for individuelle dannelsesprocesser.

Almendannelse er noget andet og mere end uddannelse, men begrebet er flertydigt. Det danske begreb om almindelse har sit udspring i Wilhelm von Humboldts idé om en *almen menneskedannelse*, der ikke blot hentydede til alle

menneskers dannelse som mennesker hinsides stand, klasse og herkomst, men også til den alsidige udvikling og indre formning af alle menneskelige anlæg, *kræfter* og evner til en harmonisk helhed – til forskel fra den ensidige uddannelse af specifikke *færdigheder* til et bestemt erhverv. Dannelse forstås her som 'Bildung', som den indre formning af individualiteten i humanitetens billede, som individets selvdannelse gennem den intellektuelle tilegnelse af verden. Det er dannelse som erfaringsbegreb, hvor individualiteten erfarer at være indfældet i noget større og alment – en kultur, historie, nation, et samfund, et fællesskab.

Det almene har på skift været forbundet med kristendommen, oplysningen, humaniteten, det nationale eller de almene videnskabsområder (humaniora, samfunds- og naturvidenskab). Almindelse forbindes i dag mestendels med en almen viden om kulturelle områder som kunst, sprog, litteratur, musik og historie – altså med en bred humanistisk almindelse (der aldrig rigtig har fundet plads i den naturvidenskabelige dannelse). Vejen til det almene går gennem det faglige, men det tilbagevendende spørgsmål fra 1850 til i dag har været: Hvilken almenhed eller hvilken faglighed eller tværfaglighed?

Almindelse og viden kan ikke skilles ad i de gymnasiale uddannelser. Viden

skal give almindelse et indhold, og almindelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver. Det kan så ske med støtte i almindendannende gymnasiale metafag som idéhistorie, filosofi eller 'kulturfag' i alliance med studieforberedende videnskabsteori og det tidligere almen studieforberedelse. Det er sansen for sammenhæng mellem vidensområder og vidensformer, der i dag formidler mellem gymnasiets almindelse og studieforberedelse.

Arbejdsspørgsmål:

- Vejen til almindelse går bl.a. gennem det faglige. Men hvad taler vi egentlig om, når vi taler om 'det almene'? Og hvilken faglighed og/eller tværfaglighed giver almindelsen indhold?
- Er der grund til at genoverveje vores forestillinger om almenhed, faglighed og tværfaglighed for at fremtidssikre gymnasiernes rolle som dannelsesanstalter?





DANSKE
GYMNASIER

Ny Vestergade 13, st.
1471 København K

danskegymnasier.dk
mail@danskegymnasier.dk

+45 3318 8260



GYMNASIESKOLERNES LÆRERFORENING

Gymnasieskolernes Lærereforening
Vesterbrogade 16, 1620 København V

gl.org
gl@gl.org

+45 3329 0900

Layout | Tina Zaremba/ZAREMBADESIGN
Tryk | Frederiksberg Bogtryk A/S