

## 1.2 Didaktik og dannelse

Dannelse handler både om at danne mennesker og borgere. I en didaktisk kontekst handler dannelse om de normer, som styrer valget af indhold i opdragelse og undervisning. Hvordan ønsker man at danne mennesker? Hvilket fællesskab skal der dannes til? Hvilken slags samfundsborgere skal de blive? Dette afsnit giver en introduktion til dannelsesbegrebet, et rids af forskellige dannelsesteorier samt nogle kommentarer til selvdannelse (af mennesker) og samfundsdannelse (af borgere).

### Begrebet dannelse

Ligesom pædagogik har dannelse rødder i det antikke græske begreb *paideia*, som indeholder en tanke om at danne hele mennesker. Det europæiske dannelsesbegreb får for alvor vind i sejlene i oplysningstiden, hvor antikken på forskellig måde nytænkes i europæisk kultur. Her bryder renæssancens menneskesyn (om at det er muligt at forme og fylde mennesker) for alvor igennem. Fornuftens klare lys skal oplyse det dunkle, også den dunkle menneskelige bevidsthed. Det er desuden i oplysningstiden, at det tyske begreb *Bildung* bliver centralt, og den tyske dannelsesstradition får stor betydning for danske tanker om dannelse. Det danske dannelsesbegreb dækker (ligesom det tyske) både proces og resultat. Bibetydningerne i ordene *Bildung* og dannelse er at »opbygge« og »forme«. Den bagvedliggende tanke er, at mennesket ikke er menneske ved fødslen. Det er noget, det bliver gennem dannelse. Opfattelsen af dannelse som en proces kommer især til udtryk i romantikkens begejstring for dannelsesrejser og dannelsesromaner, hvori dannelsen optræder som en personlig, åndelig udvikling, hvorved individet opnår indsigt i tilværelsens grundlæggende orden, der ofte tænkes at være guddommeligt givet. Den romantiske tradition har spillet en stor rolle for dannelsesbegrebets indhold. Det har således indeholdt en tanke om en sublim åndelig udvikling, som var stærkt inspireret af antik græsk tankegang. Man ville danne alsidige, hele mennesker – ikke blot nyttige samfundsborgere.

### Dannelsesteorier

Wolfgang Klafki har inddelt forskellige tiders dannelsesteorier i to overordnede kategorier: *materiale* og *formale*. Derudover har han introduceret sin egen dannelsesteori, som kaldes *kategorial* dannelse.

Material dannelse	Formal dannelse
Klassiske materiale dannelsesteorier	Funktionelle formale dannelsesteorier
Objektive materiale dannelsesteorier	Metodiske formale dannelsesteorier

### *Materiale og formale dannelsesteorier*

*Materiale dannelsesteorier* er ældst. De tager udgangspunkt i undervisningsstoffet, som skal indlæres, dvs. puttes ind i den lærende. Retorikeren Quintilian anvendte krukkemetaforen om indlæring allerede i det 1. århundrede e. Kr.

De klassiske materiale dannelsesteorier favoriserer »klassikerne«. Der er i disse teorier et undervisningsstof, som danner kanon. Dette stof bør eleverne kende for at kunne indgå kvalificeret i den kultur, som har magten til at definere, hvad dannelse går ud på. På trods af nutidens kulturelle opbrud trives dannelse forstået som den herskende klasses (borgerskabets) ideologi endnu i dag, hvilket gør det vanskeligt for eksempelvis socialistiske dannelsesideologier at vinde status. »Klassikerne« er sjældent nutidigt stof, da det som regel kræver en del år at få betegnelsen »klassisk« – om end der opstår »nyklassikere« fra tid til anden.

Den populære opfattelse af, hvad dannelse er, er især inspireret af de klassiske materiale dannelsesteorier. I den populære opfattelse handler dannelse om de normer, som udstikker retningslinjerne for god opførsel og god viden. Det er typisk for den populære opfattelse, at man er et dannet menneske, hvis man kan bruge en fiskegaffel og har læst Shakespeare og Hemingway. At der i skolefaget kristendomskundskab kan tales om en kanon (i form af vægten på evangelisk-luthersk kristendomsforståelse og vægten på bibelske fortællinger) kan bl.a. ses som et udtryk for et klassisk materiale dannelses-syn (jf. Rasmussen 1996a).

De objektive materiale dannelsesteorier er bredere end de klassiske. Her kan alt indhold i den herskende kultur anvendes som undervisningsstof. Det skal stadig indlæres, men her er ingen særlige kriterier for udvælgelsen af stof. Derfor kaldes disse teorier »objektive«. Så længe det hører hjemme i kulturen, kan det anvendes.

De *formale dannelsesteorier* er de yngste dannelsesteorier – affødt af et øget fokus på individet. De er for alvor kommet på banen fra 1700-tallet (med de schweiziske pædagoger Rousseau og Pestalozzi) og tager ikke udgangspunkt i undervisningsstoffet, men i den lærende. I nyere tid er de især blevet prioriteret, fordi der er opstået en stoftrængsel i uddannelsessystemerne. Mængden af stof er blevet uoverskuelig, og samfund er blevet så komplekse, at der ikke længere kan dannes til en bestemt plads som samfundsborger.

De funktionelle formale dannelseteorier lægger vægt på at udvikle den lærende i overensstemmelse med dennes egen udvikling af funktioner (heraf navnet »funktionelle« teorier). Undervisningen skal underlægges den lærendes egen udvikling, dvs. de muligheder, som ligger i den lærende. Reformpædagogikkens udgangspunkt i barnets udvikling (kropsligt og psykologisk) er et eksempel.

De metodiske formale dannelseteorier lægger vægt på at give den lærende nogle metoder (heraf navnet »metodisk«), som kan fremme tilegnelsen af viden. Metoderne bliver således værktøjer, som kan anvendes i læringsituationer – også senere i livet. Man lærer at lære. Projektarbejdsformen er et eksempel på et værktøj. Denne arbejdsform bliver i øvrigt selv undertiden kaldt en dannelseteorier. Det eksemplariske princip (se nedenfor) fungerer som udvælgelsesprincip pga. stoftrængslen. De metodiske formale dannelseteorier er fremtidsorienterede, og de er blevet kritiseret for at være ahistoriske, da de ikke nødvendigvis arbejder med historisk stof.

Teorien om *kategorial dannelse* er Klafkis eget normative ideal. Den er et forsøg på en dialektisk syntese af de tidligere teorier. Den er med andre ord ikke en sammenblanding af materiale og formale teorier, men ved at tænke dem sammen som kategorier skabes en ny, tredje teori. *Det eksemplariske princip* er centralt i kategorial dannelse. Idéen om dette princip opstod blandt tyske didaktikforskere i midten af 1900-tallet ud fra en erkendelse af, at stoftrængslen i uddannelsessystemer var blevet et problem. I stedet for at fortsætte med kronologisk undervisning i fx hele verdenshistorien, ville man plukke enkelte elementer af verdenshistorien ud, som elever kunne arbejde dybdegående med. Det indhold samt de problematikker, arbejdsmetoder etc., som eleverne stifter bekendtskab med i et sådant grundigere forløb, skal have eksemplarisk værdi. De fungerer som redskaber og skal således kunne anvendes på andre områder. Princippet kræver et pædagogisk mod til at lade eleverne få huller i deres viden (fx i deres overblik over verdenshistorien), hvilket i øvrigt også gælder for de formale dannelseteorier.

*Einstieg* er et centralt begreb i forhold til det eksemplariske princip. Den måde, man stiger ind i eller åbner det eksemplariske felt, afhænger ikke kun af det konkrete stofområdes særlige karakter. Overvejelser over deltagerforudsætningerne spiller også en væsentlig rolle. Stoffet skal tilrettelægges på en sådan måde, at der skabes mulighed for en åbning mellem stof og elev. Det eksemplariske princip kan således medvirke til at danne kategorier at tænke med for den lærende. Disse kategorier er det helt afgørende i denne dannelseteorier, hvilket da også afspejles i dens navn. Kategorierne kan anvendes som en slags dåseåbnere i forhold til indholdet. Dermed kan der opstå

læringsituationer, hvor den lærende og stoffet åbner sig gensidigt for hinanden. Det kalder Klafki den dobbeltsidige åbning. Der foregår her et samspil mellem den indre og den ydre verden.

Tanken er, at verden først bliver til for den lærende, når den tænkes i kategorier. Og den lærende bliver først til som menneske, når der er bevidsthed om kategorier.

#### Kategorial dannelse

den lærende → dobbeltsidig åbning ← stoffet

### Selvdannelse og samfunds dannelse

I folkeskolens formålparagraf findes dels et fokus på dannelse af identitet, som er knyttet til den enkelte elevs personlige udvikling (selvet), dels et fokus på dannelse af identitet, som er knyttet til et fællesskab (samfundet). Samlet kan man sige, at disse to former for dannelse udgør folkeskolens bud på en almindelig dannelse. Eftersom relationen mellem individ og samfund har ændret sig drastisk i nyere tid, må især uddannelsesinstitutioner revurdere almindelig dannelsens funktion og karakter.

#### Selvdannelse

»Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle« (Folkeskoleloven 2006 §1 stk. 1-2).

Denne del af folkeskolens formålparagraf kan ses som en vægtning af selvdannelse. Betegnelsen selvdannelse er en paraplybetegnelse for flere opfattelser af, hvad selvdannelse går ud på. En repræsentant for en nyere opfattelse er Jan Tønnesvang (tidligere Jan Tønnes Hansen), der arbejder med selvpsykologi som en psykologisk forståelsesramme for læringsforudsætninger og med en dannelsesteori, som sætter fokus på de forudsætninger, der skal være til stede, for at det enkelte menneske kan udvikle *kvalificeret selvbestemmelse*. Denne selvbestemmelse er dannelsesmålet. Begrebet lægger både vægt på udvikling af faglige kvalifikationer og personlig selvbestemmelse. Tanken er,

at begge dele skal være til stede, for at mennesket kan udfolde sit liv under de givne samfundsbetingelser. Et aspekt af kvalificeret selvbestemmelse er hos Tønnesvang den politisk-etiske tilværelseskompetence, der kan sidestilles med idealerne for samfundsdannelse (Tønnesvang i Johansen 2002: 74). Mens Tønnesvang primært fokuserer på selvdannelse som opbygning af egen identitet, taler andre om selvdannelse som en overskridelse af sig selv og et øget fokus på selvets interaktion med andre mennesker og det omgivende samfund. Et eksempel herpå er Lars-Henrik Schmidt, rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet. Schmidt påpeger, at i (post)moderne samfund kan dannelse blive et individualistisk projekt, idet (post)moderne mennesker i højere grad end tidligere forholder sig refleksiøst til sig selv. I en sådan tid bliver det en større pædagogisk udfordring for skolen at danne til fællesskaber. Schmidt betoner således vigtigheden af, at selvdannelse også åbner for muligheden for at overskride sig selv (Schmidt 1998: 16-17). Andetsteds forklarer Smith selvdannelsen således:

» Dannelse handler om at kunne overskride sig selv ved også at se et andet synspunkt. Her var det Kants påstand, at alle kunne være dannede. En dannet kolonialhandler er eksempelvis en, som samtidig med at være kolonialhandler også tænker over, hvor de varer, han handler med, kommer fra. Hvad betyder det, at han køber de varer? Det jeg prøver at illustrere, er overskridelsen«  
(<http://www.turbulens.net/temaer/dannelse/forumdynamo/dannelseifolgegrundbaumschmidtogjelved/>).

### Samfundsdannelse

»Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati«  
(Folkeskoleloven 2006 § 1 stk. 3).

Denne del af folkeskolelovens formålsparagraf drejer sig om samfundsdannelse, som også er en politisk dannelse af borgere. Folkeskolens formålsparagraf stk. 1 indeholder også aspekter af samfundsdannelse: Som ovenfor nævnt skal folkeskolen ifølge § 1 stk. 1 gøre eleverne *fortrolige med* dansk kultur og historie og give dem *forståelse for* andre lande og kulturer. Den skelnen, som jeg har fremhævet med kursiv, er ikke tilfældig. Paragraffens fadder, undervisnings- og kirkeminister Bertel Haarder, som har været med til at udforme ordlyden i folkeskoleloven i 1993 samt i 2006, har kaldt den en klar diskrimination. Og sådan skal det være, mener Haarder (Haas 2002). Formålsparagrafferne i såvel 1993 som 2006 kan ses som led i reetableringen

af et nationalt dannelsesprojekt i en tid, hvor de europæiske nationalstater opløses af indre og ydre årsager. EU og migrationer er i denne sammenhæng væsentlige aspekter.

§1 stk. 1 kan dog også læses som en åbning mod det flerkulturelle samfund, idet andre lande og kulturer tages i betragtning, men sådan er den ikke tænkt. Formålsparagraffen er med andre ord ikke skrevet med et pluralistisk samfund som ønske, selv om en ny fortælling om danskere som borgere i et transnationalt og flerkulturelt europæisk fællesskab ser ud til at vokse i stadig flere miljøer. Nye pædagogiske strategier som kosmopolitisme og medborgerskab som dannelsesmål skal ses i denne sammenhæng (fx Korsgaard 2004a,b, Kemp 2005 ).

I den sidste del af formålsparagraffen nævnes tre værdier, som er væsentlige for skolens dannelsesprojekt: *åndsfrihed, ligestilling og demokrati*. Disse værdier, som skolens undervisning og hele dagligliv ifølge formålsparagraffen skal bygge på, er ikke danske opfindelser. De er dog inkorporeret i det danske uddannelsessystem, ligesom de er centrale i FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder og i Den Europæiske Menneskerettighedskonvention, hvoraf sidstnævnte siden 1992 har haft status som lov i Danmark.

Begrebet *åndsfrihed* giver associationer til Grundtvig. Hvad indebærer åndsfrihed? Det gængse svar er, at åndsfrihed handler om frihed til at tænke og tro, som man vil. Det inkluderer imidlertid ikke en lighedstanke. Der er fx ikke religionslighed i Danmark (hverken i lovgrundlaget for skolefaget kristendomskundskab eller i forholdet mellem folkekirken og andre trossamfund i Danmark), men dog en religionsfrihed. Begrebet åndsfrihed indebærer i øvrigt heller ikke, at læreren har frihed til at undervise på en hvilken som helst måde, idet folkeskoleloven (§ 2 stk. 3) gør det klart, at »*elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål*«.

*Ligestilling* betyder, at det enkelte menneske er værdifuldt i sig selv. Dette menneskesyn skal ses i forhold til paragraffens ord om demokratiet, som er den sidste værdi, der nævnes i formålsparagraffen.

*Demokrati* har (ifølge Hal Koch, Holger Henriksen, Jürgen Habermas m.fl.) samtalen som sit grundprincip. Den skal være herredømmefri, talen skal være sand, alle skal høres, og mindretallet skal tilgodeses. I skolen betyder det, at eleverne ikke blot skal lære om en politisk styreform ved navn demokrati. Hele hverdagens praksis skal være præget af demokrati. Den forberedelse til *medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*, som er nævnt i formålsparagraffen, skal ske via demokrati. Men, kan man indvende, al undervisning kan ikke være præget af demokratiske processer. I så fald ville der ikke blive lært meget (Kristensen 1991: 137).

Dannelse handler om at erhverve sig en bredere og mere nuanceret forståelseshorisont. I et demokratisk perspektiv bliver dannelsens fokus således en overskridelse af eget fællesskab, så det bliver muligt at sammenligne det med andre fællesskaber og dermed få nye synsvinkler på eget fællesskab. I en sådan proces vil ens rolle som individ også komme i betragtning, da forholdet mellem individ og fællesskab er en konstruktion.

### **Dannelsesbegrebet i didaktik**

Overvejelser om undervisningens indhold og metoder hænger nøje sammen med overvejelser om dannelsesmålet. Undervisning danner altid til noget, hvad enten man er bevidst om det eller ej. Indholds- og metodevalg er således også et valg af, hvilke mennesker man ønsker at danne, og hvilke fællesskaber man ønsker at danne til. Hvis selvbestemmelse er målet, må undervisningen fx organiseres på en måde, så eleverne får medbestemmelse og dermed gør sig erfaringer med, hvad det vil sige at være et selvbestemmende individ i et fællesskab. En af fagdidaktikkens opgaver er her at overveje, hvilke typer dannelsesstærkning forskellige former for undervisning trækker på og hvilke arbejdsformer, der tænkes at fremme hvilke dannelsesmål.