

Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme

En replik

Artiklen er en replik til professor Palle Rasmussens artikel "Dannelse, kompetence og evaluering" i CEPRA-sriben 24, april 2019, hvor han forsøger at give en historisk forklaring på, hvorfor kompetencebegrebet i så høj grad har afløst dannelsesbegrebet i danske uddannelser. Men at kompetencer har afløst dannelsesbegrebet, er kun rigtigt, for så vidt som dannelse forstås som en helt bestemt type tankegods. Vi læser de samme historiske referencer som Palle Rasmussen, men vi når især gennem en anden læsning af Wolfgang Klafki til en anden konklusion, nemlig at humanistisk dannelse ikke alene har stor betydning for befolkningen, men at dannelse er forudsætningen, for at kompetencer kan anvendes af det uddannede menneske.

Om betegnelsen dannelse

Dannelse er et omdiskuteret og vanskeligt definerbart begreb, som ofte er forbundet med en tabsfortælling. Både uddannelsesansvarlige, lærere og politikere har i tidens løb været bekymrede for, om vi var ved at miste dannelse i et uddannelsessystem, der tidligere og tidligere rettede sig mere og mere direkte mod arbejdsmarkedet.

Palle Rasmussen (PR) stiller i sin artikel "Dannelse, kompetence og evaluering" (CEPRA-sriben 24, april 2019) netop begrebet dannelse op som "det positive modstykke til snævert, nytteorienterede fremstillinger af uddannelsernes målretning mod

f.eks. arbejdsmarked og konkurrenceevne" (Rasmussen, 2019, s.18).

I artiklen argumenterer PR for, at dannelse og kompetencer er begreber, der er gledet over i hinanden de seneste år. Det interessante for os er, at PR mener, at kompetencer er et bedre begreb end dannelse, fordi kompetencebegrebet er "uden dannelsens kulturelle bias". Han beskriver, hvordan dannelse er blevet obsolet og kommet på historiens mødding; det er fra dengang, klassesamfundet eksisterede, og kun de øverste klasser "fik" dannelse på borger- og latinskoler. Med læringsmål og kvalifikationsrammer har kompetencebegrebet taget over, og det mener PR er en positiv udvikling, også fordi kompetence er lettere at evaluere end dannelse. PR bruger den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis (1927-2016) begreb om den kategoriale dannelse til at lade dannelse blive opslugt i strømmen af mål i undervisningen. Derved sker forvandlingen. Kompetencer er nu dannelse.

Vi mener, det er en lidt for hurtig slutning, selvom andre forskere også har kombineret de to begreber og ment, at kompetencer var "dannelse i aktion" (Haarder & Øhrgaard, 2003; Busch et al., 2004). Ifølge Haarder og Øhrgaard (2003) er kompetence ligesom dannelse personligt og forståelsesmæssigt funderet og "opnås først, hvor færdigheder forenes med personlig myndighed". Deres pointe er lige præcis at beskytte både kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet "mod at blive reduceret til tomme ord". Det er imidlertid ikke

det, der er PRs mission, og det mener vi kan være problematisk.

PR mener, at dannelse er et begreb for og fra borgerskabet, men det er kun delvis sandt. I al fald er der behov for en udfoldelse og for at gøre sig klart, at dannelse også spiller en rolle i uddannelserne. Vi finder derudover, at det er forkert at tage Klafki til indtægt for, at kategorial dannelse "svarer til" (Klafki, 2002, s. 24) kompetencemål, og at det er tvivlsomt, om dannelse og kompetencer uproblematisk kan gøres ens ved at henvise til det kontinuum, der ligger i kvalifikationsrammerne hos Undervisningsministeriet (UVM) og hos OECD. I det følgende vil vi uddybe vores problematisering af PR's synspunkter i artiklen.

Den græske dannelsestanke

Indledningsvis mener PR, at dannelsesbegrebet stammer fra de gamle grækere. Det er der ikke noget nyt i. Måske ville det være nyttigt i den sammenhæng at introducere læseren for begrebet paideia, som den græske uddannelsestanke bygger på (hvis man kan tale om, at grækerne havde forestillinger om uddannelse i moderne forstand). Paideia-begrebet dækker alle forhold, som har betydning for, at mennesket opdrages til og af staten (polis). Begrebet stammer fra Platon, der opfatter paideia som et forhold mellem en stat og et individ, hvor den ideale stat gennem en lærer former og danner de enkelte menneske ud fra sine idealer. Derved bliver den personlige og den politiske dannelse to sider af samme sag. Staten er i mennesket og mennesket er i staten. I denne forståelse af al opdragelses formål er det således staten, det vil sige fællesskabet, der har forrang og normativt fastlægger alle betingelser og angiver alle midler, i forhold til hvilken undervisning, opdragelse og læring af moralsk, kunstnerisk, teknisk, etisk og politisk natur der skal til for at være et dannet menneske. Som illustration af denne statsteori bag antik dannelse kan nævnes ordet idiot, der betyder privat, det vil sige en person, som er uden for fællesskabet.

PR introducerer læseren for den græske dannelsestanke, fordi han vil fortælle noget vigtigt om Artes Liberales. Det skal nok gøres med en vis forsigtighed, for grækerne havde os bekendt ikke noget, der kan sammenlignes med skoler, uddan-

nelse og fagrækker. Det var en senere opfindelse, der kan henføres til den tidlige middelalder og de første universiteter i Italien. Athen og Sparta havde forskellige dannelsesidealere (fx det græske begreb arete, som betyder dyd, men også begreber om lykke og det gode liv) og forskellige måder at realisere disse på. Men det skete ikke gennem noget, der minder om moderne skoler og videregående uddannelser. Oplæring var sædvanligvis et forhold mellem en lærer og en elev, der kan sammenlignes med et egentligt tutor-forhold, og forholdet kunne fortsætte langt ind i voksenalderen. Spartanerne havde kasernelignende steder, hvor unge mænd opholdt sig i perioder med henblik på militærtræning og legemsøvelser. Her fik de en nødtørftig indføring i skrift og tale, men mere dybdegående, boglige studier blev anset for direkte skadelige. Og det var vel og mærke kun i modgangstider, at statens unge mænd havde brug for kollektiv og systematisk oplæring, så de hurtigt kunne forsvare fædrelandet.

Hvad vi derimod kan lære af grækerne, er, at dannelse ikke er en sag for det enkelte individ, men for fællesskabet og for understøttelse af en (national) identitet, og at uddannelse forstået som systematisk fastlagt progression i videns- og færdighedstilegnelse først finder sted langt senere i historien. Vi ser eksempelvis, at idéen om latin og græsk som bærende fag i skolen aldrig slog helt igen-



nem i Nordeuropa. Middelalderens handelsborger-
skab syntes ikke, at de klassiske dannelsesfag
var nødvendige for deres sønner, der en dag skulle
overtage forretningen. Her talte oplæring ude i vir-
keligheden mere, og sønnerne blev sendt i praktik
i udlandet hos forretningsforbindelser.

Latin og græsk forblev fag for præstestanden,
for læger og advokater og for dele af adelen, der
havde tid til at studere antikkens visdom. Så selv
om humanismen påvirkede uddannelsessystemet
i de kommende århundreder (de engelske gram-
mar schools, det tyske gymnasium og de første
amerikanske universiteter) blev forestillingen om et
klassisk uddannet samfund en sag kun for over-
klassen. På dette punkt er vi enige med PR: Dan-
nelse i denne udformning er en forestilling for og
om de privilegerede eller borgerskabet.

Skolefag og dannelse

Efter det historiske tilbageblik til de gamle græ-
kere og de første italienske universiteter i mid-
delalderen, går PR videre til renæssance og tysk
nyhumanisme, og vi får at vide, at skolefagene
blev bærere af dannelse, mest i gymnasiet og
mindre i grundskolen, idet kristendommen her var
det bærende indhold og stod for al den dan-
nelse, som bondebørnene havde brug for. Dan-
nelse i grundskolen er til gengæld underbelyst i
gennemgangen. Den var ikke bare et resultat af
indførelsen af en katekismus, som børnene skulle
lære udenad. Faktisk tværtimod. Reventlow (1748-
1827) ville gennem landboreformernes skole lære
børnene det nødvendige og det betimelige, så de
kunne forstå, hvad reformerne betød for deres liv
som bønder, og så skulle de indgå som soldater i
landeværnet. Men, som Reventlow sagde i en tale
i 1788, som han holdt på sit gods i Nordsjælland –
ved uddeling af skøder til frigivne bønder (Jacob-
sen, 2001):

*Jeg ser den lykkelige tid i møde, da man ved børne-
nes undervisning vil anse forstandens og hjertets
dannelse for vigtigere end udenadlæsning, så de
kan erhverve den kundskab, der gør dem til lykkel-
lige mennesker i deres kald. Jeg ser den tid i møde,
da udmarkerne vil ligne velgødede tofter, de sure
moser vil være forvandlet til fede hårdbundsenge*

*(...); en tid, i hvilken en tjenestekarl vil sætte en ære
i at være den skrappeste arbejder og bonden i at
være den bedste husbond.*

Her nedtones betydningen af skolens fagviden og
i stedet fremhæves det, vi forstår som den histo-
riske dannelsesopgave, nemlig at blive lykkelig
gennem det gode liv i fællesskabets tjeneste.
Skolens opgave var at lære børnene det, som
forældrene ikke længere selv kunne lære dem. Fa-
gene kunne så supplere med viden om livet uden
for skolen. Men skolens formål var sammen med
lokalsamfundet at skabe lykkelige og retskafne
mennesker, der understøttede de nye national-
statslige bestræbelser.

Almueskolen havde dannelse som mål – både for
de daglige aktiviteter og som overordnet formål
med at gå i skole. De få fag, der var på skemaet,
skulle understøtte opbygning af børnenes na-
tionale og moralske karakter og skulle desuden
fremme den opvoksende generations motivation
for det gode liv.

Kompetencer og dannelse

Efter dette nedslag i uddannelseshistorien invite-
res Klafki ind i argumentationen hos PR. Formål-
let er at finde støtte i at tænke kompetencer og
dannelse sammen. Men Klafki var ikke tilhænger
af kompetencebegrebet. Han advarer faktisk mod
en ukritisk brug af det i uddannelser, idet der er en
risiko for, at det bliver til "instrumentelle færdighe-
der", til metoder, der uafhængigt af indholdet skal
rammesætte undervisningen. Klafki mener, at in-
strumentelle færdigheder (Klafki, 2002, s. 93, citeret
i Bundsgaard, 2011, (uden sideangivelse):

*(...) kan anvendes i humane, demokratiske,
fredelige og medmenneskelige målsætningers
tjeneste, lige så godt som de kan anvendes
i magtkampe, til at udbytte og herske over
andre mennesker, til at fremme konflikter, til
at forhindre oplysning, medbestemmelse, lige
muligheder osv.*

Klafki argumenterer således for, at de instrumen-
telle færdigheder skal "indgå i en læringssam-
menhæng med emancipatoriske målsætninger"

(Klafki, 2002, s. 94, citeret i Bundsgaard, 2011). Her træder Klafkis forankring i den kritiske teoris dannelsesstænkning frem. Denne opfattelse var og er på mange måder i direkte opposition til kompetencebegrebet. Så PR misbruger efter vores mening Klafki ved at sætte lighedstegn mellem kompetencer, som sidste del af kvalifikationsrammernes tretrinsskema, og dannelse. Herved fortøner dannelsen sig for til sidst at forsvinde ud af artiklen og ud af sin historiske forankring både som analytisk begreb og som normativt fænomen.

Et forhold, som PR ikke omtaler, er betydningen af videnskaberens indtog i uddannelserne både i grundskolen, i gymnasiet og i de videregående uddannelser. Videnskaberne fandtes ikke i renæssancens og i nyhumanisternes curriculum, fordi de endnu ikke betød alverden for menigmand. Først med de store opdagelser i naturvidenskaberne og med den spirende industrialisme fra cirka 1850 blev det gængs at uddanne gennem fagenes systematiske og metodiske kategorier. Herfra går der en lige linje fra fag og specialisering over forskningssystematik til kompetencebegreber, der binder uddannelsessystemet sammen fra grundskole til forskeruddannelser. Den målsatte tilegnelse af viden og færdigheder udgør tilsammen og næsten additivt kompetencen, der som udgangspunkt er bundet til faget. Lineariteten kan relativt enkelt evalueres og operationaliseres baglæns gennem kvalifikationsrammernes målhierarkier. Her passer fag, skole, uddannelse, samfund og kompetencebegreb som fingre i én og samme handske. Og det er positivt, mener PR: "En væsentlig fordel ved at bruge læringsmål til at beskrive indholdet i uddannelser er, at de ikke viderefører den indforståede sammenhæng med etablerede dannelsesstraditioner" (Rasmussen, 2019, s. 24).

Vi går ud fra, at PR her hentyder til de dannelsesstraditioner, som han forstår som borgerlige og elitære. Det dannelsesbegreb har kun få tilhængere. Herhjemme typisk på den nationalkonserva-

tive meningsfløj. Men det betyder ikke, at dannelsens dage i uddannelsessystemet er talte. For hvad med den brede humanistiske dannelse? Det gode liv, hvor borgeren har tilegnet sig de værdier, som omverden vurderer som vigtige for at skabe det gode liv for alle? Livssituationerne, hvor den kritiske sans, forståelsen og indsigten udfoldes, og hvor menneskets myndighed, motivation og moral funderes? PR mener ud fra sin gennemgang af dannelsens historie, at dannelse langsomt kvæles, når den er bundet til skolificeret uddannelsesviden –tilegnet gennem fagrækker. Men den udvikling lå ikke i den græske dannelsesstradition, som han henviser til. Heller ikke i middelalderens universitetscurriculum eller i renæssancens humanisme. Først med den nyhumanistiske almueskole kan man ane konturerne af en kobling mellem skole og samfund og mellem uddannelser og dannelse. Den slår først igennem med industrisamfundet, men her tabes så den dannelse, der har rod i humanismen. Dannelse er ikke et additiv til fagrækken, men er snarere den horisont eller det kompas, som studerende, elever og lærere kan handle i forhold til, når de med viden, færdigheder og kompetencer forlader skolen.

En humanistisk dannelse kan med baggrund i de historiske perioder, som PR gennemgår, ses som den horisont eller den orden, som skolen og uddannelserne skal underbygge almenmenneskelige erfaringer med. Forholdet mellem lærer og elev er en dialog, som muliggøres af, at friheden til at mene hvad som helst ikke ligger i den orden, der tales ud fra. Denne frihed er nemlig allerede til stede som det rum eller horisont, der gør det muligt, at samtalen kan forstås af andre end den talende selv, gennem uddannelsens kvalificering.

Så med inspiration fra Klafki kan vi forsøge at indfange den dannelseshorisont, som PR kalder for kompetencer, og som han mener ligger inden for uddannelsessystemet. PR refererer Klafkis berømte begreb om dannelsens "dobbelt åbning", som

han beskriver som dannelsens "fysiske og åndelige virkelighed." (Rasmussen, 2019, s. 20). Verden åbner sig for mennesket, og mennesket åbner sig for verden. Hvis vi med PR fastholder dannelsens dobbelte åbning, så er dannelse en dialektik, der svinger mellem to poler, nemlig med verden i den ene ende og mig selv i den anden. Denne bevægelse resulterer over tid i dannelsens raffinering, hvor jeg beriger verden, og verden beriger mig. Men kompetencebegrebet dækker i PR's version kun den halve dialektik; at verden beriger mig. Det skal ske gennem fag, moduler, mål, planer og eksaminer, og berigelsen skal kunne dokumenteres af uddannelsen. Hvordan jeg beriger verden, er underbelyst i uddannelserne. Grunden er ikke, at vi ikke kan forestille os en uddannelse, der så at sige fører den studerende hele vejen og undersøger, hvordan han eller hun beriger verden. Grunden er snarere, at den konkrete tid og kultur først må bestemmes som fælles horisont og ikke kun være et spejl for mig selv, et spejl blandt mange andre spejle i en individorienteret verden.

Vi giver PR ret i, at dannelse ikke skal være for mystisk og implicit. Uddannelserne kan fremme dannelse. Tekster, litteratur og myter rummer historier, der kan få modtageren til at udlede, hvad der er værdifuldt, og hvad der er god og retskaffen opførsel; til at få empati og forståelse for andre; og til at forstå og udvikle et grundlag af værdier i sit liv, svarende til dem, som den omgivende kultur har. For det er ikke ligegyldigt, hvordan den uddannede handler i forhold til denne viden. Uddannelse forpligter. For at følge Klafki, så består dannelse

derfor i, at mennesket ikke alene kan ændre verden, det er også forpligtet til det. (Klafki, 1958, s. 452). Denne forpligtelse kaldte Klafki for solidaritet. Fællesskabet med andre er en gensidig, aktiv forpligtelse. Jo mere, man passivt lader verden danne sig, jo mindre vil verden være i stand til at dannes (Klafki, 1958, s.458, 461).

Dannelse er en forpligtelse over for én selv, men også over for resten af verden, ikke mindst det du, der altid findes "på den anden side" af samtalen. Forholdet mellem lærer og elev er dannelsens endnu ikke realiserede muligheder. Læreren ved, at mennesket bærer disse muligheder i sit væsen, men kan være begrænset i realiseringen af disse, samtidig med at det enkelte menneske aldrig vil kunne realisere alle muligheder for sig selv. Det er, sådan som vi ser det, kernen i humanistisk dannelse. Måske kan de kompetencetunge uddannelser i det 21. århundrede indoptage denne dannelse. Det kræver imidlertid, at uddannelserne er i stand til at anerkende og kvalificere den dannelse, som elever og studerende bringer med sig ind i uddannelserne, og følger op på, hvordan uddannelserne og den enkelte dimittend kan kvalificere den verden, han eller hun kommer fra og er en del af. Kompetencer er redskaber i denne livscyklus. Hverken mere eller mindre.

Litteratur

Busch, H., Elf, N.F. & Horst, S. (2004). *Fremtidens Uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 2. København: Undervisningsministeriet.*

Bundsgaard, J. (2011). *Bidrag til danskfagets it-didaktik. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.*

Haarder, P. & Øhrgaard, P. (2003) *Fremtidens sprogfag, vinduer mod en større verden. København: Undervisningsministeriet.*

Jacobsen, J.C. (2001). *Tænkraft og opdragelseskunst – træk af pædagogikfagets historie. Kalejdoskop, 27, 78-87.*

Klafki, W. (1958). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, Die Deutsche Schule, 50, 450-471.*

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier. Aarhus: Klim.*

Rasmussens, P. (2019). *Dannelse, kompetence og evaluering. CEPRA-sriben, 24, 18-25.*

