

Gymnasiale almendannelser

Af Harry Haue

Gymnasiepædagogik, Nr. 4 2000

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 4

Januar, 2000

ISSN 1399-6096

Redaktør: Lilian Zøllner (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 29

E-mail: Lilian.Zøllner@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 150

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-004-2

Indhold

Indledning	5
Da dannelsen blev almen	7
Almendannelse bør være for alle	11
Forbedring af gymnasiet	15
Almendannelsen fra rod til kvist	19
Fem teser om almindelse	27

Indledning

Almendannelsen er det vanskeligt målbare i gymnasieuddannelsen, da det omfatter de elementer, der ikke er snævert studieforberedende. Grundlaget for elevernes tilegnelse af almindelig dannelse er, at skolen arbejder med videnskabernes mest almene dele, og gør det på en måde, der tilskynder til en personlig tilegnelse af stoffet og de forestillinger, der kan knyttes til det. Almendannelse er derfor især knyttet til en undervisningsituation, mens dannelse er noget der sker uden for skolen. Almendannelsen forudsætter et samspil mellem didaktik og pædagogik og mellem formale og materiale elementer i undervisningen. Almendannelsen er en dynamisk kraft og kan anskues både som idé, proces og produkt.

Man kunne i forlængelse heraf sige, at det er fagene, der skaber almindannelsen, men også, at almindannelsen skaber netop den faglige profil, der på et givet tidspunkt opfattes som mest hensigtsmæssig. Almendannelsen er både et dynamisk og et kompliceret begreb, der samler mange af vore forestillinger om det ideelle, som skolen bør have som mål.

Almendannelsen forandrer sig uafsladeligt, undertiden umærkeligt andre gange, i forbindelse med paradigmeskift, i voldsomme brud. Men begrebet er ikke kun sin egen funktion som struktur-betinget subjekt i skoleudviklingen, det er også objekt, hvor vi betragter det med skiftende intensitet og fra forskellige synsvinkler alt afhængig af tid og fag. Det afgørende vigtige er, at vi skal påvirke almindannelsen, sådan at det vanskeligt målbare i uddannelsen kan gøre det muligt for skolen at arbejde med det målbare, for at undervisningen ikke skal resultere i en ensporet faglighed.

Det er derfor vigtigere end nogensinde i specialiseringens tid at forske i almindannelse – også i et historisk perspektiv – og dermed udvikle en sans for begrebets komplekse struktur – og dets muligheder.

De fem artikler er tidligere blevet offentliggjort. Da dannelsen blev almen i *Fyens Stiftstidende* 15.1.97 og i samme avis Forbedring af gymnasiet 23.4.99. Almendannelsen bør være for alle blev bragt i *Jyllands Posten* 30.10.98, Almendannelsen fra rod til kvist i *Gymnasieskolen* nr. 7, april 1999 og Fem teser om almendannelse er en bearbejdet udgave af et foredrag, som jeg har holdt for sønderjyske gymnasielærere i september 1999.

Artiklerne kan læses som en illustration af min egen erkendelsesudvikling af dannelsesbegrebets problematisering. I 1997 brugte jeg kun dannelse, i 1998 almendannelse, men under en fortids-nu-tids-fremtids-synsvinkel, som jeg ikke længere mener er holdbar. Først i artiklerne fra 1999 bliver det mere komplekse samspil mellem dannelse og almendannelse understreget.

Da dannelsen blev almen

I pædagogisk forstand er dannelse erhvervelsen af viden, færdigheder og holdninger svarende til de krav, omverdenen stiller til den enkelte. Derfor er dannelse ikke noget statisk, men noget der hele tiden forandrer sig. I skole- og uddannelsessammenhæng ændrer dannelsen sig altså gradvist, men vi oplever det i brud, fordi de gradvise ændringer bliver særligt tydelige i forbindelse med reformer. Det er her, vi ser personerne, der formulerer de nye dannelseskrav.

I forbindelse med fhv. undervisningsdirektør Sigurd Højbys død forleden, kom jeg til at reflektere over hans indflydelse på den gymnasiale dannelses udvikling. Han var utvivlsomt en af de mest indflydelsesrige reformfolk på ungdomsuddannelsernes område i efterkrigstiden. Hvordan formåede han at skabe overensstemmelse mellem de unges dannelsesbehov og udformningen af love og bekendtgørelser, og hvilken dannelsesbaggrund havde han selv?

Han var født på det jævne, på de sydvestjyske vidder i en høj-skolefamilie. Han kom aldrig i folkeskolen men blev undervist derhjemme. Hans far kom fra Højby på Fyn, herfra navnet, og her havde han gået i skole hos Klaus Berntsen. Da forholdene blev vanskelige på højskoleområdet under 1. verdenskrig, drog familien til Odense, hvor faderen købte Højskolehjemmet. Sigurd kom på Odense Katedralskole, hvor han lærte den klassiske dannelse at kende.

På universitetet arbejdede han med historisk og litterær dannelse og blev engageret i det politiske liv som socialdemokrat. Som ung adjunkt mødte han Stauning i Horsens og diskuterede med ham en hel nat. Det blev således Grundtvig og Stauning, der prægede ham til at bruge den frie dialog for at opnå social ligestilling.

Men hvordan kom denne akademisk uddannede grundtvigianer og socialdemokrat til at præge den gymnasiale dannelse? Det blev for alvor klart, da han i 1958, efter at have været rektor på først Maribo Gymnasium og senere Sorø Akademis Skole, blev undervisningsinspektør for Gymnasieskolen. Hans indflydelse gjorde

sig bl.a. gældende på fire områder. For det første afskaffede han embedsmændenes uanmeldte besøg på gymnasierne. For det andet gik han ind for, at langt flere unge skulle i gymnasiet. For det tredje arbejdede han for en udvidelse af elevernes demokratiske rettigheder i skolehverdagen, og endelig for det fjerde prøvede han at få gennemført en samordning af de 16-19-åriges uddannelse.

Undervisningsministeriet skulle føre tilsyn med den enkelte lærers undervisning. I bedste Gogol-stil dukkede ministeriets repræsentant uanmeldt op på lærerværelset en tidlig morgen for at høre på timer. Den efterfølgende rapport til undervisningsinspektøren var hemmelig, og læreren fik ikke at vide, hvad der stod i indberetningen. Nogle lærere, forlød det, havde en demonstrationstime oppe i ærmet, som kunne findes frem, når det blev opportunt, og andre gentog timen fra dagen i forvejen med eleverne som konspiratoriske medspillere.

Da Højby i 1958 blev undervisningsinspektør, var en af hans første embedshandlinger at kræve alle inspektioner anmeldt i forvejen og at understrege, at det ikke så meget var en kontrolfunktion, der skulle varetages, men at vægten skulle lægges på vejledningen af den enkelte lærer. Det var mere end et skifte i stil, det var en forudsætning for et mere tillidsfuldt samarbejde mellem gymnasielærerne og ministeriet, og blev begyndelsen til udviklingen af en særlig dansk form, der gav større frihed for læreren til at udvikle en tidssvarende undervisning.

Højby så klart, at en gymnasiefrekvens på 5%, som den var i slutningen af 1950'erne, ikke var tilstrækkelig for et moderne industriland. Nabolandene nærmede sig 20% og derfor måtte der bygges gymnasier, sådan at de unge ikke skulle afvises på grund af manglende plads. Dernæst skulle der ydes støtte til de unge, så det ikke kun blev over- og middelklassens børn, der søgte gymnasiet. Endelig skulle gymnasiet tilpasses de internationale normer for videnskabelig indsigt, og det skete med Højbys meget direkte deltagelse i forbindelse med grengymnasiets indførelse i 1963. Dannelse blev nu i højere grad end tidligere et spørgsmål om graden af videnskabelighed i undervisningen, hvilket var hensigtsmæssigt i en industrikultur i vækst.

Overgangen fra et elitegymnasium til et gymnasium for 20-30% af en årgang krævede, mente Højby, en anden pædagogik i form af

en selvstændighedsfremmende undervisning, hvor eleverne ikke blot blev betragtet som tomme glas, der i løbet af gymnasietiden skulle fyldes op, men som mennesker, der kunne tilegne sig viden og indsigt, fordi de allerede var noget, vidste noget. En pædagogik som Højby havde med sig fra højskolen og som i tiden passede godt til det socialdemokratiske ønske om lighed gennem uddannelse, og som Højby formulerede for hf i 1967.

En forudsætning for, at eleverne ville engagere sig i undervisningen, var bl.a. den indflydelse de kunne få på skolens hverdag. Højby tilskyndede til dannelse af elevråd, men påbød dem først, da næsten alle skoler havde fået dem oprettet af frivillighedens vej. Medindflydelse kræver engagement, ikke tvang, skrev han til K. B. Andersen, men han krævede at lærerne og rektor var åbne over for elevernes indflydelse på skolehverdagen. Eleverne burde også efter Højbys mening have indflydelse på valg af læsestof og arbejdsformer i undervisningen og være med til at bestemme, hvad der skulle opgives til eksamen. Denne indflydelse fik eleverne i forbindelse med gymnasireformen i 1971.

Kort tid efter gik Højby på pension. En bedømmelse af hans embedsgerning må være, at han havde forstået at arbejde for, at love og bekendtgørelser svarede til de unges behov. Midlet havde overvejende været samtalen, og hans autoritet var almindeligvis tilstrækkelig til, at han ikke behøvede at gemme sig bag en autoritær maske. Målet var ligeværdighed.

Som pensionist blev Højby formand for et udvalg, der skulle overveje en samordning af de 16-19-åriges uddannelser, så alle fik tilbud om 12 års uddannelse. I 1973 afgav udvalget sin betænkning, den såkaldte Højbyskitse. Det var et forslag om en samordning af de forskellige ungdomsuddannelser, så de unge, uanset om de sigtede mod håndværk, handel eller videregående uddannelser, havde nogle fælles fag. Dermed kunne der skabes ligeværdighed mellem håndens og ändens arbejde, og skrankerne i uddannelsessystemet nedbrydes. Det var en stort tænkt plan, som havde mange lighedstræk med de reformer, der var blevet gennemført i Sverige. Selv fastholdt Højby, at planen havde danske rødder, og tænkte vel her på Grundtvig og Stauning. Mange havde meget pænt at sige om Højbyskitzen, men den politiske vilje manglede.

Når Højbykitsen fik så krank en skæbne, skyldtes det efter min opfattelse, at ingen af skoleformerne ville give afkald på deres faglige kvaliteter. Gymnasielærerne mente, at efg-eleverne skulle have en omfattende undervisning i de humanistiske fællesfag, omvendt havde både teknisk skole og handelsskolen ambitioner om at komme til at præge den samordnede ungdomsuddannelse med en del af deres praktiske og erhvervsrettede fag. Disse forestillinger kunne ikke forenes, og når den politiske vilje også svigtede, var der kun tilbage at erkende skrankernes realitet. Højbykitsen var båret af en socialdemokratisk lighedsideologi, som her kom til kort. Hvis målet var ligestilling, gjaldt det netop om at have samme respekt for åndens som for håndens arbejde, men ikke nødvendigvis at gøre uddannelserne ens og dermed reducere uddannelsernes kernekompetencer.

Da jeg sidst talte med den 94-årige Højby, indrømmede han, at »Vi var for tidligt ude dengang – men det er nu som om tingene arbejder i den retning – det skal nok komme«. Alligevel var Højby skitse ikke uden betydning. Den var en dristig blanding af nytænkning og tradition, og folk kunne forholde sig til den og få afklaret, om det var denne vej, de mente, det skulle gå. Men resultatet blev, at de danske veje til dannelse kom til at forløbe anderledes end i Norge og Sverige, hvor samordningen af ungdomsuddannelserne er nået vidt.

»Det skal nok komme«, mente Højby, og måske havde han ret, blot under en helt anden synsvinkel. Flere 16-19-årige får i dag 12 års uddannelse. De erhvervsfaglige uddannelser har fået deres gymnasiale niveau, handelsskolernes hhx og de tekniske skolers htx. Dermed er der tale om ligestilling, og når de unge lufter den hvide hue i juni måned, er der vel få der tænker på, hvad de forskellige farver på båndet betyder. Når de efter sommerferien mødes på universitetet eller teknikum, ja, så er de ligestillede, og de, der vælger håndens dannelse, er påvirket af den samme globale ungdomskultur, som de, der søger boglig dannelse. Men det kunne selv ikke Højby forudse i 1973.

De seneste års globale orientering af dansk økonomi skaber et behov for et nyt dannelsesindhold. Ungdomsuddannelserne må ændres i takt med denne udvikling, blot må vi huske, at den danske dannelses fundament er den frie dialog og målet er ligestilling.

Almendannelse bør være for alle

Justeringer af ungdomsuddannelserne står for døren. Et af de begreber, der meget ofte bliver ført i marken i forbindelse med de boglige ungdomsuddannelsers indhold og mål, er almen dannelse.

Senest har Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) i et debatoplæg fremhævet, at fremtidens gymnasium foresat skal være studieforberedende og almindeldannende og sikre, at eleverne erhverver sig nogle basale kompetencer.

Hermed tænkes der på generelle metodiske og analytiske evner, udviklingsparathed, samarbejdsevne og kritisk vurderingsevne.

Gymnasieundervisningens studieforberedende sigte er det mest afklarede og konkrete i den tredelte formålsformulering. Også det nye krav om kompetencer er velkendte elementer fra den nye folkeskolelov og fra mange forsøg i gymnasiet.

Men hvad betyder almindeldannelse? Det har været diskuteret her i landet siden 1830'erne, og det har vist sig, at hver tid har udformet sin definition af, hvad der hører til almen dannelse.

Det er indledningsvis vigtigt at slå fast, at der ikke i begrebet ligger noget Emma Gadsk, så som en særlig måde at spise eller klæde sig på. Det er ligeledes vigtigt at understrege, at der ikke er tale om en specifik dannelse, men netop en overordnet almengyldig dannelse, når man taler om en almen dannelse.

Almindeldannelsen er over tid, som jeg ser det, blevet anskuet fra tre forskellige positioner, nemlig en fortidsbestemt, en samtidsorienteret og en fremtidspræget. Det var borgerskabet, der i det 19. århundrede formulerede en almindeldannelse, der i princippet skulle være uafhængig af, hvilken stand man tilhørte. Det var en protest mod især adelens dannelsesmonopol. Det var derfor naturligt at gøre embedsuddannelsens grunduddannelse til det almene, nemlig kendskabet til de døde klassiske sprog, græsk og latin. Det tog mange år at lære de to sprog, og kun en lille elite, nemlig de få, der ønskede at gå embedsvejen som præst, filolog eller jurist, var pa-

rate til at gå otte år i den lærde skole for at lære dem. For de vorde teologer og lærere i den lærde skole var oldgræsk og latin en del af deres studieforbereelse.

Hvis den lille specialuddannede elite skulle understrege sin åndelig pondus, gjaldt det om at gøre det specielle til det almene. Derfor måtte de to gamle sprog og den verden, de kunne give indsigt i, defineres som vejen til en almen dannelse. Andre grupper i samfundet måtte ganske vist nøjes med på afstand at betragte de få, der havde fået indsigt i de evige klassiske værdier, og håbe på, at lidt af den almene dannelse måtte sive ned til dem gennem kirken, pressen og litteraturen. Den rige Fåborgkøbmand J. Plough skrev i 1846 til Orla Lehmann i forbindelse med værnepligtsspørgsmålet: »At jeg ikke er en videnskabelig dannet mand, føler jeg hårdt ved slige lejligheder.«

Men i anden halvdel af det 19. århundrede voksede utilfredsigheden med, at almendannelsen alene skulle bygge på en tilbageskuen til de fjerne oldtidskulturer. Danmark var ved at blive industrialiseret, og naturvidenskabelige tænkemåder blev befordret af de opdagelse, som f.eks. H. C. Ørsted og Charles Darwin havde gjort. Dertil kom, at det danske samfund var blevet demokratisk, og kendskabet til samfundets funktioner burde, som N. F. S. Grundtvig fremhævede det, også opfattes som noget almendannende.

På linje med en række europæiske lande gennemførte Danmark i 1871 en tvedeling af den lærde skole, så disciplene i de fire øverste klasser kunne vælge mellem en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig linje. Dermed blev almendannelsen brede defineret, idet matematik og fysik også havde et almendannende indhold.

Med gennemførelsen af 1903 – reformen, hvor samfundskundskab og de moderne sprog fik en central placering ved siden af de klassiske sprog og naturvidenskaberne, blev den almene dannelse overvejende samtidsorienteret.

Reformens arkitekt, professor Martin Clarentius Gertz, formulerede gymnasieuddannelsens mål på denne måde: »At meddele vor Ungdom baade de for Livet uundværlige Kundskaber og den til et skønt og indholdsrigt Liv hørende højere human Dannelse i saa stor Fylde, som det er muligt at naa inden for den begrænsede Tid«

Med gymnasiets specialisering i klassisk sproglige, nysproglige og matematikere blev almindelsen mere end før knytte til de store fællesfag, især dansk og historie. Hvad almindelsen burde være, kan derfor aflæses i ændringerne i disse fag. Helt frem til 1960'erne var der tale om en udtalt stabilitet. Falkenstjernes litteraturudvalg og P. Munchs verdenshistorie dominerede, men i debatten om fagenes indhold var der tegn på nybrud. Den senere direktør for Direktoratet for Gymnasieskolerne, Sigurd Højby, holdt i 1945 på Gymnasieskolernes Lærerforenings årsmøde en tale, hvori han understregede behovet for en medborgerlig dannelse.

Denne samtidsorienterede dannelsesopfattelse blev accentueret i efterkrigsårene, og i forbindelse med den store skolereform i 1958 skete der en yderligere specialisering af gymnasiet, en videnskabeliggørelse af fagene, bl.a. med indførelsen af en samfundsfaglig gren. Der blev lagt mere vægt på indsigt i fagenes metode end på fagviden. En forudsætning for, at den tilstræbte laboratorieprægede undervisning kunne udvikles var, at der blev lagt mere vægt på selvstændighedsfremmende arbejdsformer, og det førte nødvendigvis til større elevindflydelse på undervisningen. Gymnasieeleverne fik lovsikret deres medbestemmelse i 1971.

Hermed blev almindelsen placeret i et nyt rum. I den udstrækning eleverne fik indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse, ville de i nogen udstrækning præge den i overensstemmelse med deres fremtidsforventninger. Almindelse fik derfor en fremtidsprægning. Her ligger nøglen til forståelse af noget af gymnasiets succes. Elevindflydelsen sikrede og sikrer, at fagene hele tiden fornyer sig og giver gode vilkår for en dynamisk læring.

Almindelsen har udviklet sig fra at være overvejende for tidsbestemt til mere at blive præget af elevernes fremtidsforventninger. Hvad har det betydet for almindelsens indhold og funktion?

Det har betydet et skifte fra en deduktiv til en mere induktiv udviklet almindelse. Det er i dag ikke et spørgsmål om at ud danne til et bestemt system, men nødvendigt at uddanne fra, dvs. ud fra den enkeltes forventninger og muligheder. I modsætning til, hvad der var tilfældet for blot en generation siden, kan ingen i dag forudse, hvilke værdier der vil være fremherskende i de videregående uddannelser, når de når så langt, eller i livet for den sags skyld.

De unge har derfor brug for almendannelse, da de nødvendigvis må vide, hvordan de i deres nutidsvalg kan orientere sig mod fremtiden. Det kan de kun gøre ved at inddrage fortiden og erfaringen, egne og andres. Almendannelse er således den bindestreg, der sikrer vort liv en orientering, en retning, fra noget til noget – det, som K.E. Løgstrup kaldte tilværelsesoplysning. Jo mindre retning, vi føler, vore liv har, desto vigtigere en plads får almendannelsen, også i de skoleformer, hvor den ikke nævnes i formålsparagraffen.

Det er derfor vigtigt, som Gymnasieskolernes Lærerforening fremhæver det, at tydeliggøre almendannelsesbegrebet, så det klart fremgår, hvordan det indgår i undervisningen. Almendannelse skal fremme det enkelte menneskes selvstændighed og forståelse for fællesskab og demokrati. Almendannelse betyder, at eleverne har baggrund og rum for at danne deres egen opfattelse. Almendannelsesidealet er ikke kun humanistisk, men også naturvidenskabeligt.

Der er i dag en klar bevidsthed om, at fagspecialisternes beslutninger skal ses i de store sammenhænge. Derfor er det godt, at der i de gymnasiale uddannelser igen tales om almendannelsens nødvendighed, men begrebet burde også gælde for de mange unge, der vælger erhvervsuddannelserne.

Vi må ved overgangen til det 21. århundrede være kommet så langt i demokratiseringen af adgangen til dannelsesgoderne, at den almene dannelse ikke kun er forbeholdt de unge, der vælger en gymnasial uddannelse. Det er derfor vigtigt, at de justeringer, der i den kommende tid skal foretages i erhvervsuddannelserne, også kommer til at omfatte almendannelse. Det må også sikres i forbindelse med evalueringer af undervisningen, at der bliver formuleret nogle spørgsmål, der kan vise, at undervisningen ikke kun koncentrerer sig om de studieforberedende mål og de nødvendige kompetencer, men også tilgodeser det almendannende sigte.

Målet må være, at alle unge får baggrund og rum for at danne deres egen opfattelse.

Forbedring af gymnasiet

Længe har der været talt om at få tilgodeset behovet for en systematiseret forskning i de gymnasiale uddannelsers udvikling og muligheder. Denne forskning har nu ved Syddansk Universitet fået et forum, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG), der blev indviet den 23. april 1999. Indvielsen fandt sted på Klosterbakken 2 i og omkring domkirken i Odense.

Det er netop her, instituttet skal finde sine rødder, idet det var her i et af middelalderens odenseanske klostre, at den første gymnasieundervisning fandt sted i tilknytning til domkapitlet. Denne undervisning blev i 1283 begyndelsen til latinskolen i Odense, nu Odense Katedralskole.

Odense latinske skole forberedte disciplene til universitetet i København, især til det teologiske studium. Men her gav professorerne jævnligt udtryk for deres utilfredshed med studenternes forundskaber, og under Christian IV blev der i 1623 ved en højtidelighed i domkirken indviet et gymnasium, som skulle gøre de unge mænd mere studieegnede.

Gymnasiet blev et forbindelsesled mellem latinskolen og universitetet. Der blev ansat fem professorer, som under bispens overopsyn skulle meddele undervisning i deres fag, sådan at den studerende forlod gymnasiet med en bred almen viden. I næsten 200 år virkede dette gymnasium i bygningen mellem klosteret og domkirken, men i begyndelsen af 1800-tallet måtte det indstille sin virksomhed og blev fusioneret med Odense Katedralskole, der nu skønnedes at kunne forberede disciplene på forsvarlig vis til universitetet.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik skal ligesom gymnasiet i sin tid arbejde for at forbedre de gymnasiale uddannelser ved at forske i, hvordan eleverne bedre bliver i stand til at almande og studieforbere sig til de videregående uddannelser.

DIG begyndte så småt i slutningen af 1998 og har nu til huse i »barakkerne«, der var Odense Universitets første bygninger. Leder er professor Finn Hauberg Mortensen, som i en årrække har arbejdet på at skabe et institut for gymnasial forskning og formidling. I foråret er der ansat forskere, således at instituttet så småt er ved at være klædt på til at gå i gang med de mange opgaver.

Folkeskolens lærere har siden 1856 kunnet få støtte fra Danmarks Lærerhøjskole. En sådan forsknings- og efteruddannelsesinstitution har gymnasielærerne aldrig fået. Når man tænker på, hvilken kolossal udvikling den gymnasiale sektor har været igennem den sidste generation, kan det undre, at hverken ministre eller gymnasielærernes organisation, GL, har formået at etablere en sådan forsknings- og kursusvirksomhed for denne stærkt voksende lærergruppe.

På en generations tid fra begyndelsen af 1960'erne ændredes gymnasiet fra at være en eliteskole for seks-syv procent unge til at være en gymnasial uddannelse for henved halvdelen af en ungdomsår-gang. Disse unge kunne vælge mellem stadig flere specialer og skoleformer. Specialiseringen har styrket den videnskabelige fordybelse, og dermed er kravene til lærernes efteruddannelse blevet påtrængende i takt med, at ny faglig viden er blevet tilgængelig.

Eleverne skiftede også karakter. Fra at være unge fra boglige hjem kom de i stadig større udstrækning fra miljøer uden gymnasial tradition. Væksten i den gymnasiale sektor skete med tilskyndelse fra det offentlige, der så det som en opgave at hente intelligensreserven frem. Den hastige vækst i produktion og velfærd krævede flere unge med en bedre uddannelse. Et af midlerne var stipendier til de unge, så ingen af økonomiske grunde skulle afstå fra en teoretisk uddannelse.

Et andet middel var oprettelsen af nye gymnasiale uddannelser som højere forberedelseseksamen i 1967. Her kunne manden fra plogen og pigen fra kontoret indhente, hvad de havde forsømt at vælge lige efter grundskolen. Ikke mindst pigerne gjorde brug af hf og fik dermed mulighed for at følge drengene til de videregående uddannelser.

Siden begyndelsen af 1990'erne har de gymnasiale uddannelser bredt sig til erhvervsuddannelserne, hvor unge kan tone en erhvervsuddannelse i gymnasial retning i henholdsvis højere handelseksamen, hhx, og højere teknisk eksamen, htx.

Det er indlysende, at en så voldsom og dynamisk udvikling i de boglige ungdomsuddannelser kræver omstillingsevne både af lærerne og skolerne. Derfor må der forskes i udvikling af både fag, pædagogik, ledelse og vejledning, for at den dynamiske skoleudvikling ikke skal ende i for mange hovsa-løsninger. Det er hovedopgaven for forskerne ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik at nå frem til gode svar på de udfordringer, der hele tiden må komme fra en stor undervisningssektor i hastig udvikling. Derfor er der ved instituttet oprettet en forskerskole, hvor 15-20 ph.d.-stipendiat-er skal arbejde med både teoretiske refleksioner og praktiske løsningsforslag af de mest påtrængende problemer. Disse forskere har alle nogle års erfaring som undervisere i de gymnasiale uddannelser og kan efter tre års forskning gå tilbage til skolerne med nye ideer. Instituttet får også en opgave i forbindelse med den teoretiske pædagogiske uddannelse af nye gymnasielærere og får i forbindelse med efteruddannelsen en vigtig rolle som koordinator mellem de gymnasiale uddannelser og universiteterne. Opgaven er at sikre lærerne adgang til den nyeste forskning, både på det faglige og det alment pædagogiske område. Det kan ske på traditionelle kurser, eller ved hjælp af elektronisk fjernundervisning. I denne proces kommer IT-kommunikation til at spille en vigtig rolle, idet lærerne her kan modtage nye forskningsresultater, som de kan bruge i undervisningen. Efter en evaluering kan de diskutere dem med forskerne.

For lærere, der søger en uddannelsesmulighed mellem ph.d. og de forskellige former for efteruddannelse, er det planen at oprette masteruddannelser, hvor lærerne ved siden af deres undervisning på tre år kan erhverve en grad i for eksempel almen pædagogik, vejledning eller ledelse. På denne måde skulle DIG gerne igangsætte og fastholde en fornyelse i de gymnasiale uddannelser, lige fra korte kurser til omfattende forskningsopgaver.

DIG har fået megen opmærksomhed fra både politisk og administrativ side. De fleste amter har støttet lærerne med frikøb fra undervisningen, så de kan arbejde med problemfelter, som de mener trænger til en dybtgående behandling.

Blandt disse problemfelter er frafaldet. Langt de fleste unge påbegynder en uddannelse efter folkeskolen, men alt for mange falder

fra, henved en femtedel, hvoraf nogle dog gennemfører en anden uddannelse. Men stadig har nogle brugt samfundets ressourcer uden at få en kompetence og må bære rundt på en fornemmelse af uegnethed. Der er tale om en betydelig økonomisk og social belastning. Kunne en forskning formindske frafaldet med blot nogle få procent, ville meget være tjent, både menneskeligt og samfundsøkonomisk.

Et andet væsentligt problemfelt er de skel, der eksisterer i og mellem ungdomsuddannelserne. Er de hensigtsmæssige? Hvordan kan samarbejdet mellem fagene være med til at styrke uddannelsens fremtidsorienterede kvalitet? Er det hensigtsmæssigt at mindske skellet mellem skole og samfund, og mellem de forskellige gymnasiale ungdomsuddannelser? Burde ungdomsuddannelserne ikke formidle nogle fælles værdier for alle unge? Svarene på mange af den slags spørgsmål kan kun findes efter et udviklings- og forsøgsarbejde. Det vil blandt andet være DIG's opgave at forske i effekten af forsøgene.

Et tredje problemfelt er, i hvor høj grad de gymnasiale uddannelser i Danmark kan lade sig inspirere af udenlandske forhold og formidle egne forskningsresultater til udlandet. Hvilken rolle spiller de unges udvekslingsrejser og internationale kontakter for eksempel formidlet via Internet?

For det fjerde må man forske i de ungdomskulturelle strømninger for at vide, hvordan undervisningen pædagogisk skal gribes an. En del af denne forskning må foregå i klasserummet og ved interviews. Det er vigtigt for læreren at gøre sig klart, hvilken selv- og omverdensforståelse eleverne er i besiddelse af for at kunne gøre undervisningen til en vedkommende udfordring. Ikke mindst af hensyn til den voksende multikulturalitet. DIG er et landsdækkende institut, der gerne skulle blive en vigtig forbindelse mellem de gymnasiale uddannelser og universitetet, og et sted, hvor de gymnasiale uddannelsers problemfelter kan blive undersøgt og resultere i hensigtsmæssige forslag til løsninger.

Almendannelsen fra rod til kvist

I Gymnasieafdelingen cirkulerer der en dannelseshistorie. En kvindelig fuldmægtig og hendes sekretær var i 1950'erne på inspektionsbesøg på et gymnasium for at vurdere rimeligheden af en ansøgning om bedre badeforhold ved gymnastiksalen. Selv om drengene var midt i badeproceduren, insisterede fuldmægtigen på at bese lokaliteterne. Da panikken bredte sig under bruserne, udtalte fuldmægtigen myndigt: »tag jer ikke af os, vi er her ikke som kvinder, men som embedsmænd!« Som almindennede kvinder kunne de træde udenfor sig selv.

Oplysning, dannelse og almindennelse er begreber, der har rødder i 1700-tallet. Den europæiske udvikling var da præget af nogle markante brud. For det første en befolkningstilvækst og produktionsforøgelse, der øgede den enkeltes valg- og handlemuligheder. Dermed blev to dominerende rammer også sat under pres, nemlig standssamfundets sociale restriktioner og kirkens magt over bevidstheden. Konsekvensen var, at det enkelte menneske blev mere alene og selv måtte danne sig en mening, danne sig. Når dannelse før og efter 1750 var noget meget forskelligt, kan det forklares ud fra helt nye måder at arbejde og leve på, med sækularisering og demokratisering som de vigtigste nydannelser.

Bruddene kom til udtryk i bl.a. Immanuel Kants filosofi, som stærkt betonede den enkeltes ansvar. Han forkastede de hidtil udviklede gudsbeviser og formulerede dannelsens grundformel med ordene: »Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangelen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse.« Kant brugte endnu i 1783 begrebet »oplysning«, men i sine senere værker anvendte han i stedet »dannelse«. Glidningen fra »oplysning« til »dannelse« fandt sted, fordi man erfarede, at mennesket ikke automatisk blev bedre med større viden, men at ny viden skulle organiseres æstetisk og etisk, hvis mennesket skulle nå til indsigt i det skønne og det gode.

Kants elev, Johann Gotfried von Herder indså, at den enkelte ikke kunne udvikle sin identitet under en tilfældig enevældig fyrste, men måtte se sig selv som en del af et folk med samme sprog og historie. Han udviklede forestillingen om en ny antropologi, hvor mennesket ikke, som tidligere antaget, var en konstant størrelse til alle tider, men ændrede sin natur i overensstemmelse med de skiftende tider. Derfor kunne dannelse heller ikke være blot at efterligne oldtidskulturerne, der i stedet skulle opfattes som særlige, afsluttede kulturperioder, man måtte kende som led i en lang kulturudvikling. Herder havde hermed skabt forudsætningen for udviklingen af en historiebevidsthed.

Denne nye opfattelse af individet og folket blev af Wilhelm von Humboldt i 1790'erne brugt til at udvikle et nyt dannelseskoncept, almendannelse, eller som han også kaldte det, almen menneskedannelse. Udgangspunktet var, at det måtte være muligt at udvikle et dannelsesindhold, som alle i frihed kunne tilegne sig. Selv om oldtidskulturen i overensstemmelse med Herders forestillinger ikke skulle efterlignes som gammelhumanisterne havde gjort, så var det for Humboldt og hans ligesindede nødvendigt at kende oldtidskulturen og fortolke den i et moderne perspektiv. Denne ny-humanisme krævede således også et grundigt kendskab til de klassiske sprog, der blev mindste fællesnævner for det almendannende. Konsekvensen af dette valg blev paradoksalt nok, at det almene kun blev tilgængeligt for den lille elite, der forberedte sig på at træde ind i embedsborgerkabets rækker. Da Humboldt senere blev preussisk undervisningsminister, forsøgte han naturligt nok at realisere en demokratisk almendannelse, men kørte snart fast i modrevolutionens standsbevidsthed.

Hvis dannelse skulle resultere i myndighed, krævede det en ny psykologi og en tidssvarende pædagogik. Johann Friedrich Herbart, der fra 1809 var professor i Königsberg, i øvrigt i Kants gamle stilling, gik i gang med at løfte denne kyklopiske opgave. Han tog afstand fra den da gængse fakultasteori, der kort beskrevet går ud på, at indlæringen af et fag kunne udnyttes på andre områder. Hvis den unge lærte latin grundigt, ville det f.eks. blive lettere at lære kemi. Herbart derimod videreudviklede en associationsteori, der indebar, at fagene kun i meget begrænset udstrækning kunne vikariere for hinanden. Skolernes fagkreds måtte derfor udvides, sådan

at alle elevens anlæg kunne udvikles. I 1806 udsendte han hovedværket, *Allgemeine Pädagogik*, hvori han beskrev de faser, som undervisningen måtte gennemgå for at lykkes. Udgangspunktet var klarhed i opfattelsen, dernæst associationsdannelse, erkendelse af et system og en metode. Målet for denne opdragende undervisning var udviklingen af elevens mangesidige interesse med henblik på udvikling af moralsk karakterstyrke. Herbart mente som Humboldt, at almindannelsen skulle være for alle, men heller ikke han kunne i et samfund på dette udviklingstrin realisere denne radikale forestilling.

Almindannelsen har således rod i Kants myndighedsbegreb, Herders historisme, Humboldts frihedskrav og Herbarts interessebetoning af undervisningsprocessen. Hvad det almene i undervisningen skulle være, måtte en fortsat debat til enhver tid afklare. Et var sikkert, indholdet måtte ændre sig i forhold til samfundsudviklingen, ofte dog, skulle det vise sig, med et betydeligt efterslæb.

Almindannelsen kom til Danmark

På trods af de nære kulturforbindelser, der også dengang var mellem det tyske og det danske sprogområde, ikke mindst fordi de havde en fælles kulturel berøringsflade i Hertugdømmerne, kan det undre, at almindelse først blev sat på den lærde skoles dagsorden i Danmark omkring 1830, altså en generation efter, at det var sket i f.eks. Preussen. Forklaringen på dette tilsyneladende efterslæb var, at Danmark, i modsætning til Preussen, allerede i 1788 havde indbygget nogle almene fag i rusåret på universitetet. Herom hed det: »Efter denne Examens egentlige Hensigt, og, fordi den er almindelig, skal ved samme gøres Reede for de Kundskaber, der kan være nødvendige og nyttige for alle, hvad Hovedstudium een eller anden haver bestemt sig til, og da disse ere dels Philosophie og Mathematik, dels Sprogkyndighed og Historie, saa skal og de Studerende til den philosophiske Examen prøves udi begge Deele.« Først i 1850 blev almindannelsen flyttet fra universitetsregi til den lærde skole, kun filosofikum forblev et obligatorisk fag i rusåret indtil 1970. Siden 1830 havde mange talt for denne reform, der netop kunne give den lærde skole et almindennende indhold

og frigøre skolerne fra universitetets kontrol, sådan at også datidens studentereksamen kunne aflægges ved skolerne i stedet for som da ved universitetet. Det var lektor Christian Lütken ved Sorø Akademi, der i skolens program i 1830 som den første ville gøre den lærde skoles undervisning almendannende. Han havde dog vanskeligt ved at definere begreberne dannelse og almendannelse, idet han erkendte, at »hvilke disse Ting ere, svæver ofte i en Taage« og tilføjede: »Vi have ofte nok nævnt almindelig Dannelse; men tage vi det ret nøje, saa behøves dette Tillægsord ikke, da det ikke indsætter noget nyt Species af Dannelse, men i alt fald kun tydeligere betegner al Dannelses Character af almindelig Anvendelighed og Nødvendighed, modsat enhver professionel Instruction.« Denne tanke uddybes således: »Thi jo almindeligere Dannelse den enkelte besidder, desto dygtigere er han til hvad som helst, og desto værdigere til de for det hele vigtigere Stillinger.« Både Lütken og J. N. Madvig, der var professor i klassiske sprog ved universitetet, og som gik dybt ind i almendannelsens plads i den lærde skole, var enige om, at fagrækken skulle udvides med naturvidenskabelige fag og moderne sprog, men fastholdt også som deres tyske fæller, at græsk og latin var et sine qua non for de unge, der skulle forberede sig til embedsstudier. Dermed blev almendannelsen også i Danmark elitær.

Den første gang almendannelsen indgik i en dansk normativ bestemmelse var i 1845, hvor regeringen iværksatte det forsøg, der dannede grundlaget for 1850-reformen. Den provisoriske plan fra 1845 gjaldt for skolerne i Kolding, Odense og for Metropolitanskolen. Det fremgår tydeligt, at dannelse og almendannelse var ret åbne begreber.

Som målsætning for undervisningen blev det i planen fremhævet, at disciplene, ud over de nødvendige kundskaber, skulle tilegne sig den grundige almindelige dannelse og åndelig modenhed. En gennemgang af fagrækken viser, at hebraisk ikke hørte med til almindelig dannelse, men at tysk var et nødvendigt sprog at kende for enhver dannet mand; til gengæld fandt udvalget ikke, at engelsk havde nogen formaldannende karakter og derfor ikke behøvede at have nogen plads på skemaet. Om astronomi og matematik hed det, at undervisningen heri ikke måtte gå ud over, hvad der var fornødent af hensyn til den almindelige dannelse, og at natur-

historie måtte anses for at udgøre et væsentligt element i den almindelige forberedende dannelse. Naturlæreren derimod hørte til den højere almindelige dannelse. I forbindelse med religion blev det understreget, at skolens undervisning skulle bibringe disciple-
ne den almindelige videnskabelige fordannelse. Dannelsesbegrebet kunne gradbøjes på mange måder. I eksamensbestemmelserne blev det understreget, at målet var at kontrollere, om disciplen havde opnået en sand videnskabelig dannelse, og at eksaminanden havde nået den grad af almindelig dannelse, der var nødvendig for med nytte og frugt at kunne ofre sig til studiet af et mere specielt videnskabsfag.

Efter fem års forsøg blev den provisoriske plan ophøjet til gældende anordning, og heri hed det med Madvigs hånd, at den lærde skole skulle danne grundlaget for en i sig selv afsluttet og afrundet almindelig dannelse. »Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele de den betroede Disciple en Undervisning, der kan føre til sand og grundig almindelig Dannelse og med det samme, såvel ved Kundskab som ved Sjæleevners Udvikling på bedste Måde forberede til det akademiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den enkelte føler Kald.« Den almindelige dannelse var dermed blevet det ledende princip i den lærde skoles undervisning, og sådan har det været siden. Den har ofte været det medie, hvorigennem forskellige aktørers interesser fik afstemt deres krav til fornyelser; sådan kan almindannelsens funktion også i den aktuelle debat frugtbart anskues.

Almindannelsens aktuelle relevans

GL-formanden Per Skafsgaard udtalte i forbindelse med uddelingen af GL's jubilæumspris til professor Carole Hahn fra Georgia, at almen dannelse og personlige kompetencer er stadig vigtigere i en verden, der ændres hurtigt. Formanden understregede her almindannelsens *raison d'être*, før som nu. Men problemet med almindannelsen er – sans *comparation* – som med Helligånden ved pinsetid, at alle har mulighed for at forbinde noget positivt med den. Men det betyder ikke, at begrebet hverken er indholdstomt eller selvfølgelig, blot er det nødvendigt fortløbende at afklare, hvad vi

forstår ved almendannelse, inden vi erstatter den med kompetencebegreber. Almendannelsen er også i dag en blandet landhandel og må nødvendigvis være det, hvis den skal opfattes som medie for forskellige interessers ønske om fornyelse af undervisningen. I november 1998 viede Anne Knudsen i Weekendavisen en hel leder til den almene dannelse. Den omfattede ifølge hende alle disse ikke strengt nødvendige videnselementer, der udgør nøjagtigt det beredskab, som gør det muligt at tilhøre et samfund og ikke bare en familie, en klan eller en profession. Et samfund uden fælles viden er simpelthen ikke et samfund.

Gymnasieskolen citerede disse udtalelser fra lederen og bragte en måned senere et interview med professor Jørn Lund, der understregede det nødvendige i, at eleven erhverver sig dannelse/almene dannelse, forstået som selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed.

Den 7. januar 1999 havde *Gymnasieskolen* en leder, hvor temaet var almendannelse. Heri blev det understreget, at de unge skal være alment dannede. Det er, hvad arbejdsmarkedet efterspørger. I de følgende numre tangerede flere problematikken, og sociologen Henrik Dahl udtalte, i forbindelse med et interview, at »Dannelse i bredere forstand handler om, at man har brug for at vide visse ting, som giver en herredømmet over tilværelsen.«

I februar skrev Arne Mørch: »Det er ikke længere tilstrækkeligt med et ubestemmeligt almendannelsesbegreb, når målene for uddannelserne skal fastlægges.« Der skulle efter hans opfattelse fokuseres mere på demokratisk bevidsthed. I det følgende nummer interviewes Anne Knudsen, der gentager synspunkterne fra lederen fra november året før, og problematiserede den sociale mobilitet i relation til de gymnasiale uddannelser: »På en måde har vi næsten reproduceret stænderforsamlingerne.« Hun fortsatte i humboldtsk ånd med at fremhæve, at dannelse skal være for alle, og at et af de bedste almendannende midler er latin og oldtidskundskab. *Gymnasieskolens* Nathalie Pade spurgte dernæst repræsentanter for det store erhvervsliv, hvordan de opfattede almendannelsen. Fra DA blev det understreget, at naturvidenskaberne og indsigt i virksomhedskultur måtte indgå i et nyt almendannelsesbegreb.

Repræsentanten fra Den Danske Bank mente, det var vigtigt at have en almen historisk viden, Carlsbergs repræsentant, at de unge

skulle lære respekt for andre og kunne betjene sig af dialogen for at finde fælles løsninger. Mads Øvlisen fra Novo Nordisk ønskede en almindelse, der lagde mere vægt på viden og færdigheder, og at de unge udviklede evnen til at lytte til andre og tage hensyn. Dominique Bouchet fra Syddansk Universitet understregede det vigtige i, at de unge kunne stille spørgsmål til svarene.

I et interview i *Gymnasieskolen* søger forfatteren Hanne-Vibeke Holst at indkredse almindelsens funktion. Et par citater: »Almindelsen er den fælles referenceramme, det fælles kulturelle sprog, vi alle kan tale«, og »Almindelsen er med til at sætte os på rette plads, og vi bliver mere ydmyge, når vi har en fond af viden, som vi kan relatere vores egen viden til.« Vi må efter hendes opfattelse have et »normalmeter« en Shakespeare, en Picasso osv. som vi kan måle os i forhold til. Og endelig på det helt personlige plan: »Når det frygtelige rammer én, er almindelsen god at have med i bagagen. Man kan bruge det og sige, o.k. det er ren Othello det her – og dermed få tingene sat i perspektiv.« Holst bruger konsekvent almindelse frem for dannelse. Men ingen ville have løftet et øjenbryn, hvis hun i stedet havde brugt dannelse. Mange mener da også, at begreberne kan bruges i flæng, da de må være to sider af samme sag. Men der er, mener jeg, mindst én væsentlig forskel. Dannelse er et universelt begreb, mens almindelsen især bruges om den del af dannelsen, der må formodes at kunne erhverves i en undervisningssammenhæng. Det er derfor, almindelsen har været og er genstand for så megen diskussion, da det nemlig drejer sig om, hvilke dele af samfundets værdier, dannelse, der skal medtages og accentueres i undervisningen. Almindelsen kan, med inddragelse af Niklas Luhmanns teori, anskues som et symbolsk generaliserende medie, der sikrer en hensigtsmæssig kommunikation mellem forskellige systemer. Samfundsforandringer udfordrer almindelsen, og mange forskellige interesser søger at påvirke skolen, her den lærde skole/gymnasiet. Mediet almindelse kan opfattes som en hensigtsmæssig kompleksitetsreducerende ramme for diskussion af fornyelse af undervisningen. Almindelsen opstod derfor først, da dannelsesforestillingerne skulle indpasses i en didaktisk sammenhæng, sådan som det skete i den danske lærde skole i 1830-50. Imellem reformperioderne kunne begrebet være ude af spillet, f.eks. i 1970'erne,

men blev igen taget op, når nye reformer kom på dagsordenen. Så begyndte slagsmålet om, hvilke dannelseselementer der skulle være almene. Det kan dokumenteres i forbindelse med reformerne i 1871, 1903, 1958 og 1987. Den aktuelle debat er vel også et udtryk for, at en reform står for døren. Almendannelsen påvirker til gengæld udformningen af samfundets værdier, dannelsen, og den er derfor noget, alle må forholde sig til.

Almendannelse kan opfattes på tre niveauer, nemlig som idé, produkt og proces. Som idé mangler begreberne en fast empirisk målestok, og faren for misbrug er velbevidnet ikke mindst i den tyske historie. På produktsiden kan begrebet bedre måles og vejes, som det sker ved studentereksamen, forudsat at man er enige om, hvad indholdet bør være. På processiden fremhæves det, at den enkelte skal kunne noget ud over det snævert faglige, skal kunne kombinere elementer fra flere fag og stille gode spørgsmål. Et vigtigt mål med processen er da også, at eleven kan se nutiden i et historisk perspektiv, deltage konstruktivt i undervisningen, udøve sin medbestemmelse og dermed styrke sin myndighed til at reflektere over sit forhold til medmennesker og omverden.

Problemet med almendannelsen har altid været, at dens midler, fagene, snart blev til selve målet. Derfor må de almendannende elementer beskrives indgående i alle ungdomsuddannelser og i alle fag, i alle projekter, således at denne vigtige side af uddannelsen kan evalueres på linje med kundskaberne. Tiden er inde til at forbinde rod og kvist, Humboldts utopi kan og bør blive til virkelighed. Det hyperkomplekse samfund har næppe råd til at udelukke nogen fra almendannelsen.

Fem teser om almindannelse

Almindannelsen er gymnasiets Helligånd, og som den u håndgri belig, men fundamental. Jeg vil underbygge påstanden ved at tage udgangspunkt i fem teser. Almindannelsen forudsætter:

- alle de fag, som videnskaben åbner adgang til og samfundet efterspørger
- at alle fag skal være forpligtet på deres almindannende indhold
- at fagenes didaktiske og pædagogiske sider fremhæves
- at både fagenes formale og materiale sider vægtes i undervisningen
- at begrebet opfattes dynamisk, både som idé, proces og produkt

Almindannelsens fødsel

Almindannelsen som begreb blev først brugt i Danmark i 1830. Det var docent ved Sorø Akademi, Christian Lütken, der dette år offentliggjorde en mindre afhandling: Om den almene Dannelse og dens Midler. Heri prøvede han at indholdsbestemme almindannelsen i forhold til dannelse og næede efter mange forskellige formuleringer frem til, at: »hvilke Ting disse ere, (altså almindelig dannelse) svæve ofte i en Taage... og behøves måske slet ikke, da det ikke indsætter noget nyt Species af Dannelse, men i alle Fald kun tydeligere betegner al Dannelses Charakter af almindelig Anvendelighed og Nødvendighed, modsat enhver professionel Instruction.« Alle rede ved begrebets introduktion i en dansk sammenhæng skelnede man som i dag mellem gymnasiets dobbelte mål, nemlig det almindannende og det studieforberevende.

Men hvorfor netop i 1830 og først i 1830? Interessen for det almene knytter sig til fremkomsten af det moderne, sekulariserede samfund i slutningen af 1700-tallet. Det var dengang, der blev be-

hov for, at flere videnskaber skulle have en plads i latinskolens undervisning, så det blev nødvendigt at udvælge det mest almene af disse videnskaber, da der jo ikke var plads til hele videnskaben. Det kunne være historie, naturlære eller modersmålet. Det var behovet for at skabe en signalværdi af videnskabernes almene dele, der gjorde det hensigtsmæssigt at finde en begrebsmæssig fællesnævner, og det blev almendannelse.

Når latinskolen hverken i forbindelse med reformen af 1775 og 1809 fik en formålsbeskrivelse, der indeholdt almendannelsen, hang det sammen med, at der ved universitetet i 1775 var blevet indført et filosofikum, der blev fastholdt ved reformen i 1788 og først blev flyttet fra universitetet til den lærde skole i 1850. Om dette filosofikum hed det: »at den skulle sikre tilstedeværelsen af de Forberedelseskundskaber, der kan være nødvendige og nyttige for alle, hvad Hovedstudium end én eller anden haver bestemt sig til.« De fag, som den studerende i det første rusår ved universitetet skulle beskæftige sig med – og her er det vigtigt at understrege, at det drejede sig om de mest almene dele af fagene – var: filosofi, matematik med naturlære, sprog, dvs. græsk og latin, og historie. Almendannelsen, dette udtryk blev dog ikke brugt endnu, omfattede de vigtigste videnskabsgrene. I latinskolen skulle eleverne kun erhverve sig en videnskabelig fordannelse, overvejende af klassisk indhold. Dermed var den almindelige dannelse introduceret i Danmark, ikke som et skolefag, men som en del af universitetsstudiet.

I de tyske stater, herunder især Preussen, blev *allgemeine Bildung* introduceret i gymnasierne under frihedskrigen i årene 1810-12 i Wilhelm von Humboldts tid som undervisningsminister. Det var i det preussiske universitetsmiljø, at dannelsen blev til almendannelse, men det blev gymnasiernes opgave at varetage *allgemeine Billund*, da universiteterne enten ikke havde kapacitet til det eller ville koncentrere sig om den egentlige videnskabelige undervisning og forskning.

Immanuel Kant spillede i denne sammenhæng en afgørende rolle for udviklingen af almendannelsen ved at understrege, at oplysning og dannelse var det enkelte menneskes eget projekt. Andre af almendannelsens fædre var Johann G. Herder og Johann F. Herbart, der leverede henholdsvis den historiske og den pædagogisk-psykologiske begrundelse herfor. Herder understregede, at hvert

folk havde sin egen historie, og eleverne i latinskolen kunne derfor ikke nøjes med at studere Hellas og Rom som rene forbilleder, men måtte opfatte dem som et vigtigt udgangspunkt for udviklingen af ethvert folks nationale egenart. Dermed blev argumentationen for at prioritere de klassiske sprog så højt, som man endnu omkring 1800 gjorde, gradvist svækket. De klassiske sprogs centrale placering i skolen blev forsvaret med en såkaldte fakultasteori, der påstod, at fagene kunne vikariere for hinanden. Hvis en elev f.eks. havde lært latin meget grundigt, ville han have meget lettere ved at lære tysk osv. Herbart argumenterede imod denne teori og mente i stedet, at en flersidig dannelse var nødvendig. Fagene kunne efter hans opfattelse ikke vikariere for hinanden, og det blev derfor nødvendigt at udvide fagkredsen til alle de fag, som et samfund havde brug for. Det er derfor naturligt, at det var Herbart, der første gang brugte begrebet almindannelse, da en større fagkreds i skolen naturligvis forudsatte, at kun fagenes almene dele blev inddraget i undervisningen. De var disse tanker Lütken fremførte, og som professor i latinsk filologi, J.N. Madvig, med et stort engagement fik placeret centralt i den danske undervisningsdebat.

Det er nok vigtigt i denne sammenhæng at fastslå, at den almindelige dannelse ikke var for alle. Den skulle nok være åben for alle, men det protoindustrielle samfund havde et meget begrænset behov for eksperter og dermed for folk, der behøvede at orientere sig bredt, inden de blev eksperter. Almindannelsen blev gennem hele 1800-tallet kun noget, som en lille elite erhvervede sig, og den offentlige debat beskæftigede sig ofte med den farlige overproduktion af akademikere. I 1888 blev der råbt vagt i gevær, da landets samlede studentertal var kommet op på over 400. Så mange var der bestemt ikke brug for, og mange akademikere ville, mente man, derfor blive en del af et ynkeligt åndsproletariat.

Som kultusminister blev det netop Madvig, der i 1850 kunne skrive den bekendtgørelse, som skulle komme til at gælde frem til 1871: »Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele den dem betroede Disciple en Undervisning, der kan føre til sand og grundig almen Dannelse og med det samme, saavel ved Kundskab som ved Sjæleevnernes udvikling paa bedste Maade forberede til det akademiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den enkelte føler Kald.« Samtidig blev det gamle filosofikum fra 1775 indskræn-

ket til kun at omfatte filosofi, som man ikke mente egnede sig som skolefag.

Den lille gruppe af akademikere skulle i kraft af deres almindelse varetage deres embede på en kvalificeret og uegennyttig måde og dermed bringe almindelsen ud til bredere kredse. Der skulle ske en nedsivning til det brede folk. Grundtvig var som en af de få akademikere stærkt uenig i denne opfattelse og mente derimod, at almindelsen kom fra folket og efterhånden ville brede sig til de klassisk uddannede akademikere. Akademikerne, og hermed mentes blot mænd, der havde taget studentereksamen, havde en eliteposition i samfundet. Orla Lehmann – en af demokratiet arkitekter – mente, at det var de dannede, der skulle repræsentere folket på tinge. De kunne henvise til den tyske Beamter og citere J. G. Fichtes opfattelse af embedsmanden som en, der burde have en uegennyttig og særlig ansvarlig holdning til sin funktion i samfundet. Dette krav kunne han desto bedre opfylde, jo mere almindannet han var.

Tvedelingen i 1871

At lære elitens unge mænd alt det almene viste sig at være stadig vanskeligere. Stadig flere fag skulle have en plads i den lærde skoles undervisning og præsentere deres almene værdier. Ingen af de gamle ville give køb. Almindannelsens skifteramme havde en tilbøjelighed til at vokse fast omkring motivet, og derfor er den med jævne mellemrum også blevet beskyldt for bagstræv og konservatisme. Ingen fag kunne undværes. Efter nogle årtiers diskussion lykkedes det at få hebraisk gjort valgfrit. Men der var tale om fagtrængsel, og eleverne klagede over, at de var overbebyrdede. 30 timer om ugen og dertil gymnastik og sang var i sig selv noget, der krævede sin elev, men dertil kom 4-5 timers hjemmearbejde. Utilfredse forældre underskrev en adresse til Undervisningsministeriet og forlangte færre fag og færre timer. Men da de alle var almindannende kunne ingen undværes, og der kunne kun blive tale om at fjerne nogle enkeltdiscipliner. Efter 1864 kunne man pludselig godt blive enige om, at tysk stil ikke var så nødvendig, og måske kunne der skæres lidt i religionstimerne. Men det sidste vakte præsteskabets vrede. Løsningen på cirkelns kvadratur var at opdele

den lærde skole i to linjer, hvor den ene var det traditionelle klassiske gymnasium med 15 timers græsk og latin pr. uge, og en linje, hvor matematik og naturvidenskab var hovedfagene.

Undervisningsinspektøren, J. N. Madvig var modstander af en tvedeling af skolen. Den almindelige dannelse havde efter hans opfattelse én karakter, én skikkelse, men, indrømmede han, kunne nok erhverves i forskellige grader, dvs. opnås mere eller mindre fuldkomment – alt efter alderstrin og modenhed. Men den kunne ikke deles. Han kæmpede imod i en årrække, men måtte til sidst bøje sig, ikke fordi han syntes, at det var nogen god idé, men for at undgå det, der var værre.

I 1870 sluttede de forskellige Vestregrupper sig sammen på Rigsdagen og førte sig frem med nogle helt nye almindannelsesforestillinger. De ville erstatte den klassiske kultur med den nordiske og indføre oldnordisk som fag. Det store flertal af den lærde skoles lærere fandt denne tanke vederstyggelig. Madvig udtalte i Landstinget, at der var tale om en indbildningspatroicisme: »Vi må have Mod til endelig at sige og fastholde, at vore Forfædre levede paa Randen af Europa og ikke i Europas Midte.« Derfor måtte den danske almindannelses grundvold være klassisk. Venstrefolkene ville have en lærd skole med en tredelt almindannelse, og de havde flertal i Folketinget, men lovene skulle også vedtages af Landstinget, og her havde den klassiske almindannelses venner flertal. Resultatet blev alligevel en tvedelingen med gennemførelsen af 1871-loven. Forbilledet var fransk, da det tyske gymnasium, som danskerne ellers havde efterlignet i årtier, efter nederlaget i 1864 ikke duede længere. Ved midten af 1800-tallet havde franskmændene netop gennemført en tvedeling af lycéerne.

I 1871-lovens formålsparagraf stod der blot, at den lærde skole skulle være studieforberevende og nævnte ikke almindannelsen med et ord. Ligesom før 1830 talte man nu om en lang række dannelser, klassisk, historisk, human og realdannelse. Der manglede en fællesnævner for dannelsen, det man med et luhmannsk begreb kunne kalde et symbolsk generaliserende kommunikationsmedie. Den lærde skole havde prøvet at leve op til industrialiseringens og videnskabeliggørelsen på nye områder, men havde mistet sin enhed. Indtil 1871 kan man tale om, at almindannelsen havde været et mantra for den lærde skoles undervisning, eller om man vil et

symbolsk generaliserende medie, der gjorde det muligt for den lærde skoles folk at opretholde deres selvreferens og kommunikere effektivt med skolens forskellige omverdener, kirken, universitetet, pengeverdenen osv. Husk bare på, hvor mange penge ølbrygger Jacobsen brugte på at formidle den klassiske dannelse. Men med 1871-reformen opstod der to slags almendannelse, dens karakter var blevet dobbelt. Adjunkt V. Pingel skrev i 1878, at almendannelsen gaffeldelte sig ligesom Frederiksborgvejen ved Jægerspris og forsvandt ud i det nordsjællandske landskab.

Samtidig hermed vejrede Venstrebønderne morgenluft, og de strømmede til højskolerne, hvor de uden den klassiske dannelses dominans kunne dyrke en folkelig og national kultur. Men skulle bønderne erhverve sig almendannelse, var 5 måneder på en folkehøjskole ikke nok. Der måtte skabes en overbygning en overhøjskole, et folkeligt akademi, som kunne give de unge mænd, der kom fra ploven en kompetence som embedsmænd og samtidig med give dem en ny folkelig almendannelse. Først da kunne bønderne blive administreret af deres egne. Præsten og grundtvigianeren Otto Møller talte om en ægte folkelig almendannelse, og hans kollega Deichmann Branth opstillede en plan for undervisningen på et sådant folkeligt akademi, som selvfølgelig skulle placeres i Sorø og indvies i 100-året for Grundtvigs fødsel. Der skulle undervises i 14 fag og naturligvis var græsk og latin ikke blandt dem. Men det blev ved snakken, og resultatet blev kun en beskedent udvidelse af undervisningen på Askov Højskole. Mellem slutningen af 1870'erne og 1900 søgte flere Højreregeringer at gennemføre en reform af den lærde skole med henblik på at ophæve tvedelingen og igen skabe en enhedsskole, hvor alle kunne få den samme almendannelse. Højres mangeårige kultusminister, Jacob Scavenius, forsøgte bl.a. i 1889 at gennemføre en reform, »da den matematisk-naturvidenskabelige Afdeling er formentlig noget for meget en Fagskole, og for lidet en Skole, der meddeler almindelig Dannelse.«

Reformbestræbelserne resulterede i almen-skoleloven af 1903. Målet var en almenundervisning, der skulle være almendannende og studieforberedende. Men ikke i form af en enhedsskole, men en tredelt skole, der skulle omfatte en klassisk, en matematisk og en nysproglig linje. Gymnasiet, eller den højere almen-skole, skulle nu være 3-årige og blev organisk forbundet med en 4-årig mellemsko-

le. Undervisningen i både mellemskolen og gymnasiet skulle være almen. Dermed var almindannelsen ikke blot blevet opdelt i tre arter men også i flere grader, idet der også blev indført en realklasse som overbygning på mellemskolen. Det var vanskeligt at finde et skilt, der kunne passe til den blandede landhandel, men på trods af den manglende enhed formåede denne skolekonstruktion at stå som garant for almindannelsen.

Forklaringen herpå er nok, at i takt med den faglige opsplitning blev de toneangivende fællesfag opfattet som bærere af almindannelsen. Det var i slutningen af 1800-tallet historie, og fra omkring århundredskiftet i voksende udstrækning dansk- og litteraturundervisningen. Det blev Vilhelm Andersens litteraturbegreb, der gjorde danskfaget til vikar for de andre fag med hensyn til udviklingen af elevernes almindannelse. Dermed blev en national og folkelig litteratur, inspireret af både Herder og Grundtvig, gradvist afløser for den klassiske litteratur. Fra 1903 til 1958 bestod denne konstruktion alle angreb. Undervisningsinspektøren fra 1927-58, Axel Christian Højberg Christensen understregede ved mange lejligheder, at det var gymnasiets opgave at give eleverne en almindannelse, der omfattede de til alle tider gyldige menneskelige værdier. Fagkonsulenten i dansk (1935-58) E. Borup-Jensen var helt enig og som ny udgiver af Falkenstjernes litteraturudvalg med kommentarer mente han, at danskfaget havde en ganske særlig funktion i forbindelse med at udvikle den gymnasiale almindannelse. Han gav i 1970 udtryk for, at danskfaget altid skulle beskæftige sig med Holberg, Grundtvig, Blicher, H.C. Andersen og Søren Kierkegaard. »Det er først og fremmest dem vi lever på og af. De har formet sproget for os, givet os en række almenbegreber, for en væsentlig del vore genrer, og ikke mindst har de givet os vort syn på mennesket, et syn der skiller sig skarpt ud fra f.eks. det tyske og det franske. Det er simpelthen en forudsætning for vor demokratiske kultur.«

Den videnskabsbaserede læseplan – grengymnasiet 1958

Udviklingen stod selvfølgelig ikke stille i dette århundredes første 60 år. Sønderjylland blev genforenet med kongeriget, andelsland-

bruget placerede sig solidt på det engelske marked og basisindustrien voksede, sådan at der i 1957 var flere ansatte i industrien end i landbruget. Arbejderne var blevet kongelige danske socialdemokrater og havde med små afbrydelser haft regeringsmagten siden 1924. Det var ikke klassekampens arbejdere, men borgerliggjorte funktionærtyper, der talte om »Danmark for folket«, som Bomholdt formulerede det i 1934. Gymnasieskolen var i hele perioden elitens skole, og dens andel af en ungdomsårgang var vokset så småt fra 2 til 5%. Egentlig var det forbavsende lidt, og en del af forklaringen skal sikkert søges i den elitære borgerlige dannelse, som ikke mindst danskfaget stod for. De unge søgte i stedet til mellem- og realskolen. I 1950'erne fik mere end 1/3 af en ungdomsårgang en mellemskoleeksamen. Først med udviklingen af informations- og videnssamfundet blev gymnasiet en naturlig uddannelse for de mange.

I 1958 blev den store succes, mellemskolen nedlagt. Gymnasielærerne blev nu for første gang i historien udelukkende lærere for de unge og behøvede ikke længere at interessere sig for børnepædagogik. De protesterede voldsomt. Et gymnasium uden mellemskole, havde Højberg Christensens sagt, var en dødfødt idé. Men Danmark fik et smalt gymnasium, i modsætning til Tyskland, England, Frankrig og mange andre lande, som vi sammenlignede os med, og skylden blev lagt på folkeskolelærernes snedige formand Stinus Nielsen, der havde gode kontakter til undervisningsminister Jørgen Jørgensen, der ikke var nogen stor ven af en dominerende eksamensungdomsskole, som gymnasiet jo var. I 1958-loven hed det: En gymnasieskole består af en 3-årig realafdeling en 3-årig gymnasieafdeling... i tilknytning til 2. realklasse gennem tre étårige klasser giver en fortsat almendannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve studentereksamen.«

Almendannelsen skulle udvikles både i realskolen og i gymnasiet. 10 år senere forsvandt realen og folkeskolen havde overtaget et par årgange mere. I loven fra 1958 stod der intet om, hvordan dette gymnasium skulle indrettes. En række udvalg arbejdede med disse problemer, og det blev igen til et tvedelt gymnasium med en række grene efter første gymnasieklasse. Specialiseringen slog nu for alvor igennem, og alligevel skulle gymnasiet først og fremmest være almendannende. Hvordan kunne det gennemføres?

Det nye gymnasium blev nøje beskrevet i Den røde Betænkning fra 1961, og heri hed det: »Det er imidlertid klart, at ordet almindannelse ikke dækker over et en gang for alle fastlagt indhold. Måske var det i denne sammenhæng rimeligere at tale om en almen humanisme, bestemt ved en vis helhedsopfattelse af menneskenes forhold over for kulturlivet og naturen, og ved, at der i bestræbelserne på at fremføre træk af dette helhedsbillede bliver lagt vægt på at udvikle de unges modenhed, således at de forberedes til selvstændig handling og vurdering og indstilles på at leve i en verden med åbne udviklingsmuligheder.« Man kan rolig sige, at skifterammen hurtigt kunne komme til at indeholde nye motiver. Et af disse motiver var en biologisk gren, en samfundsfaglig gren og lidt senere en musikgren. Dertil kom de gamle linjer, den matematisk-fysiske, den nysproglige og den klassisk-sproglige. For at få almindannelsen til at omfatte dem alle måtte der abstraheres, men det var vanskeligt at bestemme, hvordan en almindannelse for alle elever skulle kunne tilvejebringes i et stærkere opsplittet gymnasium. Det var et spørgsmål, som Sigurd Højby, som i 1958 havde afløst Højberg Christensen som leder af Undervisningsinspektionen, var meget optaget af. Da Kresten Helveg Petersen i 1964 blev undervisningsminister, skrev han et brev til Højby og spurgte, om gymnasiets overordnede formål stadig var det samme som før reformen. Højby formulerede svaret på denne måde: »Ja, gennem arbejdet med det almindannende at gøre eleverne studieegnede.«

Højby var en af gymnasieskolens store personligheder. Han var grundtvigianer og socialdemokrat og forenede dermed to åndelige strømninger i en gymnasial form. En nat i 1937 havde han drukket sammen med Stauning, og var i løbet af natten blevet udnævnt til undervisningsminister flere gange. »Så gik jeg hjem og tog et koldt brusebad og underviste i 6 timer«. Sådan! Han blev formand for GL i 1945, og holdt en principiel tale ved fagforeningens årsmøde om almindannelse og demokrati. Han gjorde sig til talsmand for det synspunkt, at almindannelse skulle tones i retning af en medborgerlig dannelse. Han sagde: »...for en social og politisk forståelse erhverves ikke alene gennem direkte behandling af samfundets sociale og politiske forhold, men i lige så høj grad gennem de såkaldte almindannende fag, når de dyrkes på den rette måde. Skal vi nå at give vore elever større social indsigt og forståelse, må

vi udbygge den almendannende undervisning. Vi må mere bevidst følge 1903-lovens krav (almenskoleloven) om at lægge hovedvægten på de almendannende fag og i højere grad lade en medborgerlig synsmåde præge undervisningen på de forskellige områder.« Der var således nogle fag, der var almendannende, og andre der ikke var det.

Det var de humanistiske fællesfag, der fortsat kom til at spille hovedrollen i udviklingen af elevernes almendannelse, og jævnligt blev der klaget over, at de matematisk-naturvidenskabelige fag bidrog for lidt hertil. Det var i 1959, at den engelske videnskabsminister, C. P. Snow, havde understreget behovet for et nært samarbejde mellem humanistiske og naturvidenskabelige fag. Man skulle tro, at tværfaglig samarbejde var svaret, men det lå ikke i tiden. 1961-bekendtgørelsen åbnede mulighed for fællestimer, studiekredse, og naturligvis den berømte idehistorie, som endnu udleveres til de fleste gymnasieelever. Hensigten var, at denne lille bog skulle gøre det muligt for alle lærere at bruge den i undervisningen og dermed skabe en fælles referenceramme. Det skete vist sjældent, men så kunne eleven jo selv læse den. Ellers blev den i bedste fald dansk- og historielærersens hjælpebog. Denne tendens til specialisering bekymrede bl.a. Højby og i samtaler med K. B. Andersen, der var undervisningsminister i anden halvdel af 1960'erne, tog han ofte emnet fagidioti op til diskussion.

Udvalget, der skulle udforme det nye gymnasiums indhold gav i Den røde Betænkning udtryk for, at: »En gymnasieuddannelse med én linje, som sigtede udelukkende mod almendannelse, ville set udfra et alment akademisk synspunkt være idealet.« Men de måtte afvise en sådan løsning, da eleverne ikke kunne vælge efter interesse, og studietiden ville blive forlænget. Udvalget opfattede åbenbart almendannelsen som noget, der kunne adskilles fra samfundets behov, og ikke som en funktion af disse behov.

Et samfund af snævert uddannede specialister passede dårligt til Højbys form for socialdemokratisk grundtvigianisme. Da hf i 1965 kom på tegnebrættet, lå det fra begyndelsen klart, at der ikke skulle skabes en forskole til sygeplejersker eller folkeskolelærere, men at det skulle dreje sig om en bred almendannende uddannelse, der kunne forberede til mange forskellige studier og erhverv. En vigtig pointe ved det nye studium var, at kursisterne skulle have medbe-

stemmelse, og at det ikke var stoffet, der skulle konstituere almindannelsen, men den måde man arbejdede med stoffet på, som læreren og kursisterne havde valgt i fællesskab. Men hvad var da almindannelsen, når det ikke var et bestemt stof? Det blev undervisningens formaldannende sider, der især kom til at konstituere almindannelsen. Højby var inde på det i forbindelse med Den røde Betænkningens tilblivelse. Udgangspunktet for dannelsen af det nye gymnasium skulle være, at eleven erhvervede sig et bestemt arbejdsgrundlag, en metode, ikke et kundskabsgrundlag, som det var tænkt i 1903. Formaldannelsen kom derfor til at stå stærkt, hvilket svarede godt til, at samfundsfilmene kørte hurtigt i 1960'erne, og det blev derfor vanskeligt at gøre motiverne i skifterammen til det centrale, når man nu vidste, at der var et nyt billede i morgen og endnu en ny version den følgende dag. Denne tendens blev forstærket med 1971-reformen, der blev realiseret som en nødvendighed pga. 5-dages ugen. Planerne var ellers langt mere vidtgående, men erhvervslivet pressede på for at få gennemført en reform af erhvervsuddannelserne. Gymnasiet måtte vente. Men den nye formaldannende opfattelse af almindannelsen kom til at præge fag som dansk og historie, i øvrigt sådan som det allerede var sket ved indførelsen af hf i 1967. Eleverne skulle f.eks. i gymnasiet historieundervisning vælge 3-5 emner før 1930. Det var en helt ny situation for lærerne, der altid havde arbejdet med hovedlinier i hele den historiske udvikling. Nu måtte de forlade det, de især var uddannet til, nemlig oversigtslæsningen, og i stedet koncentrere sig om kilde-læsning og kildekritisk metode. Universitetets metodebøger udkom i metode light-udgaver, og eleverne blev ekseceret gennem alle paragrafferne, mens den store fortælling, som historien jo burde være, næsten helt forsvandt, ligesom den historiske læsning i dansk, der blev afløst af kommunikation som den nye formaldannende disciplin.

I disse år spøjte den store amerikanske drøm om en sammenlægning af alle ungdomsuddannelser. Svenskerne var godt på vej, og Højby begyndte at tale om, at almindannelsen skulle være for alle, ikke kun for gymnasieelever og hf'ere. Realskolen var blevet nedlagt i slutningen af 1960erne. Det gjaldt blot om at gøre almindannelsen endnu mere rummelig og abstrahere på et endnu højere niveau. Da Højby i 1971 lod sig pensionere, blev han formand for et

Højbyudvalg, hvis kommissorium han sikkert selv havde skrevet, og som omfattede en så stor opgave som at udforme en skitse til en ungdomsuddannelse, hvor en stor del af undervisningen skulle være fælles for elever på de erhvervsfaglige grunduddannelser og i gymnasiet og hf. Højbyskitzen blev fremlagt i 1973, og blev i mange år socialdemokratiets og fagbevægelsens opskrift på, hvordan ungdomsuddannelserne skulle se ud. År for år måtte socialdemokratiske undervisningsministre fremlægge et stadig mindre ambitiøst forslag i Folketinget, som blev stemt ned, indtil dele af forslaget i 1980 blev vedtaget i en fuldstændig udvandet form. En af Højbyskitzens modstandere var Bertel Haarder. Han ville ikke devaluere gymnasiet til et RUC på 9-klasses niveau! Han ville en anden almendannelse, en materialpræget almendannelse, frem for en formal.

Almendannelsen i et hyperkomplekst samfund

1988-reformen knæsatte den materialt funderede almendannelse. Haarder har for nylig udtalt, at hans skjulte dagsorden var at styrke de humanistiske fag i 3.g. og dermed skabe en form for filosofikum. Ikke helt som det, der blev indført i 1775, men dog med samme faglig bredde med fagene oldtidskundskab, dansk, historie og religion. Denne gruppe af humanistiske fag skulle modvirke atomiseringen, som det stærkt uddifferentierede valggymnasium ellers ville fremme. Men som så ofte før i skolen udvikling, har differentiering altid skabt problemer for opfattelsen af almendannelsen, men hver gang kompleksiteten er blevet større, er der opstået et mere rummeligt almendannelsesbegreb. Det har dog ikke forhindret nogen i at give udtryk for, at vi i stedet for almendannelse kan nøjes med at tale om kompetencer eller kvalifikationer. Men almendannelsen overlevede, og gjorde det, fordi der nødvendigvis måtte eksistere et overbegreb til kvalifikationer og kompetencer, sådan at de blev relateret til en idé, en proces og et produkt. Videnorganisationsteoretikeren, Karl Erik Sveiby, der er citeret i kompetencerådets vismandsrapport i Mandag Morgen, opdeler kompetencen i fem områder: 1. eksplicit viden, typisk opnået gennem en formel uddannelse. 2. færdigheder, der erhverves gennem

træning og praksis, 3. erfaringer, der bygger på refleksioner over, hvad der lykkes og hvad der er gået galt, 4. værdier, som angår vurderinger af det, der er rigtigt eller forkert. 5. socialt netværk, der handler om den enkeltes relationer til andre mennesker. Et sådant katalog over kompetencens forskellige dele er også efter min opfattelse forudsætningen for almindannelse, og der er således ikke nødvendigvis nogen modsætning mellem de to begreber. Det gælder også kvalifikationer, der må opfattes som forudsætninger for kompetencer og almindannelse. Kvalifikationer er viden, læringsparathed, netværksorienteret, og personlige kvalifikationer. Flere af disse begreber indgår naturligvis også i almindannelsen, der må opfattes som »overbegreb«.

Hvad mener organisationerne og ministeriet?

GL har i 1997 stillet spørgsmålet: Har lærerne tilstrækkeligt gode uddannelses- og arbejdsvilkår til at give eleverne en god almen og studieforberevende uddannelse? Spørgsmålet kan naturligvis også vendes om. Får eleverne den almene studieforberevende og almindannende uddannelse, som gymnasieloven kræver? »For mange er almindannelsen blevet så indarbejdet, at vi ikke stiller spørgsmålstegn ved, hvad det dækker. Er almindannelsen et udtryk for, at eleverne skal være generalister, at de har baggrund og rum for at danne deres egen livsopfattelse, deres egen verdensanskuelse? At de kender til videnskabelig metode? At de skal kende værdinormer og den kulturbaggrund, som vi bygger vores samfund på? Og at de udvikler selvtillid til at tage del i demokratiet og tage kritisk stilling? Hvad er det almindannelsesideal, som vi underviser efter?« GL lader i pjecen spørgsmålet stå åbent, men henviser dog til GLs hæfte om kvalitetsudvikling fra slutningen af 1980'erne, hvori det hed: »at et samspil mellem den historiske, den kommunikative/sproglige, den kreative, den kritiske, den æstetiske, og den etiske dimension giver den almene dannelse.«

I GLs nyeste pjece Fremtidens gymnasiale uddannelser fra sept. 1998 hedder det: »Almindannelsesbegrebet skal tydeliggøres, så det klarere fremgår, hvordan det indgår i undervisningen. Almindannelsen skal fremme det enkelte menneskes selvstændighed og

forståelse for fællesskab og demokrati. Almendannelsen betyder, at eleverne har baggrund og rum for at danne deres egen opfattelse. Almendannelsesidealet er ikke kun humanistisk, men også naturvidenskabeligt.« Dertil føjer GL, at elevens personlige kompetencer, forstået som elevernes generelle metodiske og analytiske evner, udviklingsparathed, samarbejdsevne og kritisk vurderingssevne, må indgå som en integreret og systematisk del af undervisningen.

DA har i pjecen Profil og udvikling af de gymnasiale uddannelser fra 1998 fremhævet, at »Det er vigtigt, at almendannelsen i højere grad omfatter indsigt i de naturvidenskabelige problemstillinger samt naturhistorie, men kendskabet til det omgivende samfund, herunder erhvervslivet, bør også indgå i begrebet almendannelse«. To indflydelsesrige organisationer opretholder således almendannelsen som en central målsætning for det almene gymnasium.

I bekendtgørelsen fra 1999 står der i § 1 »Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almendannende og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse«, og i fire underpunkter ekspliciteres det yderligere: »1. Fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet. 2. fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen, 3. fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med, at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes. 4. og inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed.«

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser blev vedtaget af et enigt Folketing i april 1999. På baggrund af denne beslutning har der været travlhed i de ministerielle kontorer og omkring 30 personer har bidraget til udformningen af det papir, der skal danne rammen omkring de kommende års udvikling på de gymnasiale uddannelsers område. Heri hedder det om almendannelse: »Alle fire uddannelser er efter deres formål også almene eller almendannende, omend i praksis i varierende grad og med varierende vægt på det almenes forskellige bestanddele. Almen-

dannelse kan karakteriseres med tre begreber: selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed. Begreberne illustrerer, at der ikke er en skarp sondring mellem det almene, det personlighedsdannende og det studieforberevende, men at der er tale om overlappende kategorier.« Almendannelsen er altså også i ministeriets fremtidsperspektiv en væsentlig del af de gymnasiale uddannelser.

Elevbevidsthed og almindannelse

I et refleksionspapir til en konference i Ebeltoft den 7-8. oktober 1999 om dannelse og almindannelse, skrev formanden for rektorforeningen Marianne Zibrandtsen: »Det almene gymnasium er til for dannelsens og uddannelsens skyld, ikke for bestemte professioner eller med sigte på en bestemt samfundsopgave. Netop sådan er det studieforberevende – der skal yderligere uddannelse til efter studentereksamen. Men det er også almindannende nok til at understyre studenten med antenner for både kultur og medborgeransvar nok til at bevare ansvarligheden og engagementet igennem en tilværelse i en afkrog af voksenlivet« Der er en direkte linje fra Lützens synspunkter i 1830 til Zibrandtsens holdning i 1999. Vejen til det almene går gennem det faglige. Hver gang gymnasiet har øget sin faglige kompleksitet, har almindannelsesbegrebet enten øget sin abstraktionsgrad eller knyttet sig til udvalgte fag. Reformerne i 1850, 1903 og 1960 er eksempler herpå. Det er formodentlig også sådan, at i perioder, hvor almindannelsen omfattede hele den gymnasiale undervisning, altså var formuleret på et højt abstraktionsniveau, betød det en mere dynamisk skoleudvikling, fordi alle fag var forpligtet på almindannelsen og ikke kun på deres fag i snæver forstand. Anderledes i perioder f.eks. fra 1903-63, hvor almindannelsen var noget de humanistiske fag, især dansk og historie, skulle tage sig af, da resulterede det i en temmelig statisk udvikling. I dag opfattes det af mange som gymnasiets styrke, at det kan dyrke det fagligt eksemplariske med et alment perspektiv og dermed forpligte sig på, at man ikke kun underviser i tysk eller matematik, men også i kultur og abstraktion. Ikke kun fysik, men også historisk fysik osv.

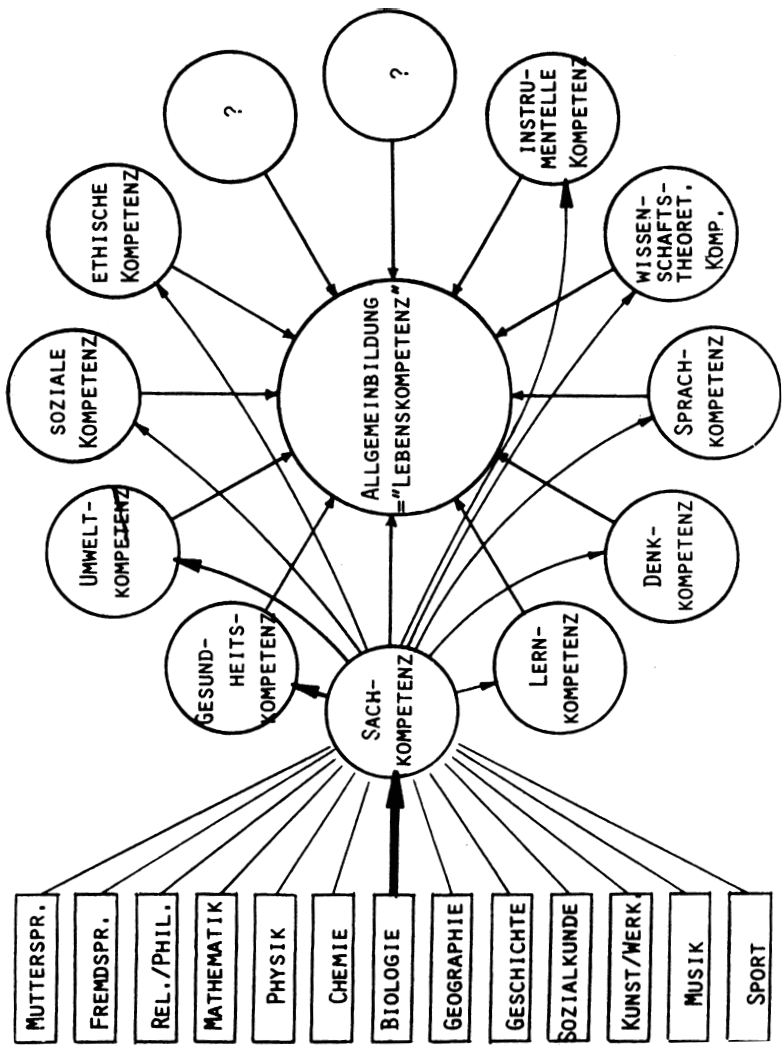
Den tyske biologididaktiker Gerhard Schaefer fra Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) i Kiel har arbejdet med en model – fra faglighed til almendannelse – og har sat lighedstegn mellem *allgemeine Bildung* og *Lebenskompetenz*. Hermed understreges det, at almendannelsen skal kunne indgå i en livslang læring, noget som vi i gymnasiet nok tænker for lidt på. Schaefer mener, at der er behov for kategorialdannelse, og at undervisningen i fagene skal koncentrere sig om det eksemplarisk faglige og dermed få tid og rum til at tilgodese en række kompetencer.

Hvis en sådan model skal tilstræbes i undervisningen i alle fag – og i den tværfaglige undervisning for den sags skyld – er det nødvendigt, at vi justerer på eksamenspraksis og forsøger at måle noget mere end blot den faglige kompetence, men også nogen af de andre – f.eks. sprog –, tænke –, lærekompetencer. Dertil kommer selvfølgelig den personlige kompetence – og måske kunne man forestille sig et punkt i eksamensbedømmelsen, der skulle omfatte det almendannende – altså, hvordan delen korresponderer med helheden.

Man kunne i denne sammenhæng betragte almendannelsen under tre synsvinkler: som idé, som proces og som produkt. I dag er vi tilbøjelige til kun at tænke på det sidste, som det, der kan måles i eksamenssituation. Almendannelsen er en proces med et idealt sigte, hvordan kan vi måle det – f.eks. vilje til demokrati, næstekærlighed og miljøbevidsthed? Helt let bliver det ikke, det viser flere års forsøg i den norske ungdomsskole.

I en tid hvor alt forandrer sig, ja, man taler om et hyperkomplekst samfund, (Qvortrup) eller et postkonventionelt samfund, (Gleerup) er det bydende nødvendigt, at almendannelsen fastholdes som en tolkningskode. Almendannelsen skal reducere kompleksiteten, og gøre det muligt for os at håndtere vidensmasserne, og blive i stand til at lære at aflære for netop at sammensætte et forståelsesrum, en personlig almendannelse. En definition kunne være:

Almendannelse indeholder det almene af videnskaber og indsigter som et samfund har adgang til og brug for, tilpasset en undervisning, der har som mål, at udvikle elevens personlige myndighed til at reflektere over sit eget forhold til medmennesker og omverden med et ideelt sigte.



Konklusion

De fem teser, der indledningsvis blev opstille, skal naturligvis kunne verificeres eller falcificeres. Det kan de nok, men i denne artikels korte form, kun antydningvis. Selve begrebet almendannelse er snævert knyttet til en encyklopædisk fagkreds begrundet i den herbartske associationsteori og den kantinianske forestilling om individets eget ansvar for sin oplysning og dannelse. Derfor kan en almendannende undervisning ikke fungere optimalt, hvis ikke alle samfundets krav og videnskabens muligheder kommer til at præge undervisningen. Men selv når dette krav bliver opfyldt, er det kun en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig forudsætning for elevernes almendannelse. Udviklingen synes at vise, at i perioder, hvor alle fag forpligtede sig på deres almendannende funktion, har der været tale om en dynamisk skoleudvikling, hvor den boglige ungdomsuddannelse har været i en positiv udvikling. Det gjaldt perioden 1850-71, men i mindre grad årene derefter, da almendannelsen blev tvedelt. Denne antagelse bygger på det faktum, at uddannelsen – den lærde skole – ikke formåede at tiltrække flere elever end før industrialiseringen, og at der var en betydelig vækst i antallet af unge, der tog en realeksamen. 1903-reformen, der var tænkt som en demokratisering af den lærde undervisning, fik i virkeligheden som konsekvens for det gymnasiale niveau, at elevtallet gennem det næste halve århundrede stagnerede. Først i 1970'erne, da ungdomsoprør og informationssamfund påvirkede gymnasiets undervisning, skete der en vækst i elevtallet. Når det først skete på dette tidspunkt, skyldtes det utvivlsomt, at ikke alle fag havde forpligtet sig på deres almendannende funktion. Det blev danskfaget i den Vilhelm Andersenske form, der velvilligt påtog sig rollen som bæreren af den almendannende undervisning. De fleste andre fag kunne derfor koncentrere sig om en videnskabelig dimension. Dermed kom livsverden og systemverden til at fjerne sig fra hinanden, og også danskfaget fik en eksklusiv karakter. Dermed fik gymnasiet et elitepræg af borgerlig litterær dannelse og var ikke tilstrækkelig åben for den inspiration, der kunne komme fra samfundet og de andre fag. Højbys overvejelser i 1945 om en medborgerlig dannelse, skal ses på denne baggrund. Det endelige skred kom med ungdomsoprøret og globaliseringen.

Dermed er den næste tese allerede problematiseret. I perioder, hvor den materiale synsvinkel på undervisningen blev accentueret, synes skolen at stå stærkere, mens den optrådte mere defensiv i perioder hvor undervisningen havde en mere formal karakter. Det første var karakteristisk ved et nyt paradigmes gennemslag, det sidste, når dette paradigme stod foran en omformning. Eksempler herpå er 1830'erne, hvor fortalerne for de klassiske sprog i nyhumanismens sene fase ville dyrke fagenes formale sider. En parallel hertil er udviklingen i 1960'erne, hvor mange fags materiale indhold blev kritiseret, og hvor undervisningen i stigende grad kom til at dreje sig om metoden. Det skete, da undervisningen blev orienteret i retning af en videnskabsbaseret læseplan og en udvidelse af elevernes medbestemmelse. Det sidste var samtidig med et middel til et nybrud, hvor alle fag blev vurderet efter deres almendannende funktion. Kravet var samfundsrelevans og dermed ønsket om en et personligt eksistentielt engagement i undervisningen.

I perioder, hvor almendannelsen antog form af en beskyttet diskurs, er der meget der tyder på, at skolen mistede sin dynamik. Idégrundlaget forekom ikke vedkommende, og det førte til en undervisning, der ikke kunne opretholde en engagerende proces, og dermed kom produktet også til at fremstå stereotrypt.

De fem teser kan ikke undgå at komme til at præge debatten om reformer på det gymnasiale område, og skal vi lære af historien, må vi stille de rigtige spørgsmål til den og lytte til svarene.

