

## Almendannelse og studieforbereelse i kompetenceudviklingens æra

Jens Erik Kristensen

Trykt i Undervisningsministeriets Tidsskrift *Uddannelse*, nr.1, 2003, s. 48-56

"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 at forberede til det akademiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilket den enkelte føler Kald." J.N.Madvig, 1850

Siden 1850 har almindelse og studieforbereelse været den lærde skoles og senere gymnasiets formålsbestemmelse. Siden da har det imidlertid også været uklart og omstridt, hvori den gymnasiale almindelse egentlig består og hvilket forhold den har til gymnasiets studieforbereende opgaver. Almindelse er med rette blevet kaldt for 'gymnasiets Helligånd', lige så ubestemmelig som denne, men lige så uomgængelig for gymnasiets selvforståelse som Helligånden for Treenigheden. Dette gælder også for de seneste 5 års intensiverede debat om det fremtidige gymnasium og det igangværende lange forspil til den kommende gymnasireform, der skal træde i kraft i 2005. Det interessante i denne debat er, at stort alle er enige om at der er stort og akut behov for at styrke almindelsen. Men samtidig er selve forestillingen om almindelse kommet under pres fra et nyt og alment koncept, der også hvad helligåndskvaliteter ser ud til at gøre almindelsen rangen stridig. Det er forestillingen om kompetenceudvikling og den ubændige hang til at gøre også gymnasiets indsats op i kompetencetermer og kompetencemål. I den aktuelle gymnasiedebat taler mange derfor med to tunger og påkalder både almindelsen og kompetenceudviklingen som gymnasiets overordnede formål. Spørgsmålet er imidlertid, om man ikke hermed taler hen over nogle grundlæggende forskelle, som man burde respektere og afbalancere i stedet for at nivellere dem i sin iver efter at omstille og modernisere gymnasiet.

### Gymnasiet og viljen til kompetenceudvikling

I lighed med en lang række andre pædagogiske og uddannelsespolitiske institutioner er også gymnasiet de seneste år blevet hjemsøgt af den omsiggribende *vilje til kompetenceudvikling*, hvis herkomst som pædagogisk og uddannelsespolitisk bestræbelse er beskrevet i Stefan Hermanns indledningsartikel. At der også på gymnasieområdet er tale om omfattende bestræbelse fremgår af de seneste års mange officielle rapporter og debatoplæg i feltet. Det startede med et debatoplæg fra

GL, *Fremtidens gymnasiale uddannelser*, i 1998, efterfulgt af endnu et udspil fra GL, *Fremtidens kompetencer - et debatoplæg om almene og personlige kompetencer*, i 1999. Derefter fulgte Undervisningsministeriets *Udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser* i 1999 efterfulgt af *Det virtuelle Gymnasium - det almene gymnasium i videns- og netværkssamfundet* i 2001. Sidenhen har GL så igen været på banen med et debatoplæg om *Det lærende og engagerende gymnasium* i 2001 og endnu et oplæg, *På vej mod en gymnasireform*, i 2002. Dertil kommer en lang række bøger, artikler og aviskronikker over temaet.

I lighed med andre institutioner viser denne vilje sig i første ombæring som bestræbelser på at omdøbe og genbeskrive gymnasiets kerneydelser i kompetence- og læringstermer på en måde, der sætter den enkelte elevs læring og personlige udvikling i centrum. Første trin var derfor at udvide gymnasiets almindelige og studieforberegende opgaver med en tredje: udvikling af 'personlige kompetencer'. Derefter kom turen så til 'almendannelse' og 'studieforbereelse', der blev omdøbt og i nogle tilfælde smeltede sammen til udvikling af 'almene' og 'faglige kompetencer' i nær tilknytning til udviklingen af personlige kompetencer. Og endelig har man i gymnasiet som alle andre steder fået øje på de 'sociale kompetencer'. So ein Ding müssen wir auch haben - og sådan gik det til, at også gymnasiet nu med største selvfølgelighed lader sig genbeskrive i henhold til den firedeling af såvel lærings- som kompetencebegreberne, der med det Nationale Kompetenceråd som bannerfører generelt har vundet hævd i den hjemlige vilje til kompetenceudvikling på alle niveauer de seneste 5-6 år.

I naturlig konsekvens heraf kunne GL indlede debatoplægget *På vej mod en gymnasireform* fra september sidste år med at slå fast: "Formålet med gymnasiet: kompetenceudvikling." Gymnasiet er m.a.o. blevet et 'læringsmiljø' eller en 'kompetenceudviklingsarena' på linie med alle de andre, som individer frekventerer i deres livslange lyst og/eller nationale pligt til kompetenceudvikling gennem læring. For denne bestræbelse på at omdøbe og reorganisere gymnasiet sker ikke kun for at imødekomme individets lyst til selvudvikling og selvrealisering. Den sker også under henvisning til de nye krav og udfordringer som arbejdsmarkedet i det globale 'videns- og netværkssamfund' stiller den enkelte og enhver privat eller offentlig organisation over for. Det er således både af hensyn til individualiseringen og globaliseringen, at gymnasiet i dag først og fremmest skal fremme den enkelte elevs udvikling af faglige, almene, sociale og personlige kompetencer. Det skal ganske vist ske under bibeholdelse af en vis fagopdeling, men da fokus er på den enkeltes læring og udvikling, skal det foregå i 'tættere samspil mellem de enkelte fag'. I takt hermed skal den enkelte gymnasielærer i mindre grad forstå sig som faglærer og underviser og i højere grad som vejleder, coach eller konsulent, der "rådgiver den enkelte om

relevante læringsmidler".

### **Almendannelse og/eller kompetenceudvikling?**

Dette er kort fortalt grundtonen, ikke i alle men i de fleste af de nævnte officielle indspil i den aktuelle debat om gymnasiets fremtid. Den svarer nogenlunde til grundtonen i det øvrige skolevæsens transformation til 'kompetencemiljøer'. Det interessante i gymnasiets tilfælde er imidlertid, at hvor 'kompetenceudvikling' og 'læring' i andre sammenhænge har ført til pensionering af tidligere kernebegreber (pasning, opdragelse, socialisering, undervisning, kvalificering etc.), da er man i gymnasiet ikke helt villig til at opgive begrebet almindelse eller at lade det opløse i kompetenceudvikling. Endnu er man altså ikke rede til at ofre almindelsens helligånd på den personlige og nationale kompetenceudviklings alter. Et alter, der i øvrigt med rette er blevet karakteriseret som nyreligiøst af den grund, at projekt kompetenceudvikling ofte promoveres i en New Age-agtig forløsnings-retorik, hvor der tales om forløsning af den enkeltes indre skatte og potentialer eller af nationens slumrende menneskelige ressourcer.

Det er gået lidt lettere med at få omdøbt gymnasiets studieforbereende opgaver. De har mere eller mindre smertefrit ladet sig oversætte til et spørgsmål om udvikling af 'faglige kompetencer' eller ganske enkelt af 'studiekompetencer'. Det hænger bl.a. sammen med, at et udtryk som 'studiekompetence' (i ental) stadig er båret af det traditionelle juridiske og kvalifikatoriske kompetencebegreb, der lægger vægten på, at man er formelt kvalificeret og derfor også juridisk berettiget til at starte på en videregående uddannelse i kraft af sit eksamensbevis. Udtrykket 'studiekompetence' dukkede op med ændringen af Gymnasiebekendtgørelsen i 1999, hvor man samtidig netop udvidede kravene til gymnasiets almindende opgaver i forsøget på at gøre den almindelse mere tidsvarende - dog ikke mere, end at man i dette øjemed tydeligvis havde skelet til folkeskolelovens formålsparagraf fra 1993. Udover den almindelse, der er knyttet til erhvervelsen af almene kundskaber og færdigheder skal gymnasiet nu også "fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet"; det skal endvidere "fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen." Dertil kommer, at gymnasiet skal "inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed."

Her og andre steder i den nævnte litteratur fastholdes almindelse m.a.o. i formuleringer, der ikke umiddelbart lader sig oversætte og reducere til kompetenceudvikling, fordi der forudsættes noget alment og forudgivet i form af faglig viden og demokratisk-kulturelle idealer, der ikke lader sig relativere i forhold

den enkeltes kompetenceudvikling. Denne del af gymnasiets traditionelle opdrag lader sig ikke uden problemer bøje og føje efter den nye dagsorden, der relativiserer viden i forhold til personlige relevans og anvendelighed og idealer i forhold til personlige værdier. Her er der m.a.o. grænser for, hvor meget man kan sælge ud af arvesølvet uden at ofre gymnasiets særegenhed, der har udmærket og adskilt gymnaset fra den øvrige del af skolevæsenet og uddannelsessystemet. Det er da også sigende, at viljen til kompetenceudvikling har holdt sit indtog i gymnaset, der hvor der i forvejen fandtes et mere traditionelt og kvalifikatorisk kompetencebegreb, nemlig via differentieringen af det studieforbereelse under den nye etikette 'studiekompetence'. I *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, som Undervisningsministeriet udgav i 1999, bestemmes 'studiekompetence' som samspillet mellem og produktet af - gæt selv - fire former for kompetenceudvikling. Studiekompetencer opnås nu gennem udviklingen af

- a) faglige kompetencer, der med betoningen af faglig viden og faglige færdigheder og metoder svarer til det traditionelle begreb om 'studieforbereelse', der er certificeret i almene eksamenskrav og -beviser.
- b) almene (tværfaglige) kompetencer, der grænser op af den traditionelle forestilling om faglig almindelse, men stadig betoner det studieforbereende (analytiske evner, arbejdsformer, kommunikative færdigheder, formidling etc.)
- c) personlige kompetencer, der betoner selvstændighed, selvtillid, selvværd, ansvarlighed, kreativitet etc., som udvikles i forbindelse med den enkeltes personlige læring
- d) sociale kompetencer, der betoner samarbejdsevne, deltagelse, åbenhed, omgængelighed etc.

Med denne udvidelse og differentiering af studiekompetencen er der m.a.o. ikke meget af den enkelte elevs udvikling, der er overladt til tilfældighederne. Også i gymnaset handler det nu om at drage omsorg for hele menneskets udvikling - om det fremmer dannelsen af 'hele mennesker' er imidlertid et åbent spørgsmål. Den gymnasiale opdeling og differentiering af kompetencebegrebet svarer som antydning til den gængse på arbejdsmarkedet og i moderne virksomheder, hvor man også vil udvikle hele mennesker og udnytte alle deres menneskelige ressourcer. Og den er på linie med den omtalte og efterhånden også internationalt standardiserede firedeling af både lærings- og kompetencebegrebet (jvf. indledningsartiklen). Det afgørende er, at omstillingen til kompetenceudvikling i gymnaset må gå på tværs af de etablerede fag. Den skal så vidt muligt være tværfaglig og interdisciplinær, men vil som sådan også komme til at fremme en stigende disrespekt for fag og forudgivne fagligheder, fordi den er bundet til et syn på viden, der ikke henviser til saglighed og faglighed, men til personlig relevans. Et sådant andet syn kommer bl.a. til udtryk, når det

hedder, at "viden og færdighed skal opbygges med henblik på at fremme elevernes kompetencer" (Det virtuelle gymnasium, p.37). Eller når det betones, at "undervisningen skal i højere grad åbne for individuelle valgmuligheder og differentiering, der giver rum for den enkelte elevs interesse og læringstil", hvorfor man må fremme den personlige vejledning og evaluering, også med hensyn til elevens sociale og personlige udvikling.

### **Almendannelse versus kompetenceudvikling**

Et gennemgående træk ved gymnasiedebatten er, at man både vil fastholde og forny almindelsen og samtidig gøre hele butikken op i kompetenceudviklings-ydelser. Strategien synes at være et 'både-og'. Der skal både satses på en mere individualiseret og tendentiel altomfattende kompetenceudvikling - og på en bredere og mere moderne almindelse. Der skal både være større frihed til valg af 'læringsgenstande', men samtidig skal også dele af den traditionelle fagopdeling opretholdes. Og det er i og for sig ganske besindigt og prisværdigt. Det er dog ikke indlysende, at disse dimensioner kan fastholdes og forenes i deres forskellighed. Man kan ikke uden problemer fastholde en almindelse baseret på en idé om almen viden og kundskaber og almene idealer, og så samtidig hylde forestillingen om, at i videnssamfundet er al viden forgængelig og forældes fra dag til dag, bl.a. fordi den først og fremmest skal være anvendelig og omsættelig. Her tales der med to tunger eller også tror man, at man uden konflikter kan tjene to ånder samtidig.

Det gælder også, når det f.eks. hedder, at gymnasiet på en og samme tid skal fremme udviklingen af "den myndige og kompetente borger". Det er ganske vist en fin ambition, men det er ikke utænkeligt, at principperne for den statsborgerlige myndighedsdannelse vil geråde i konflikt med oprustningen af den individuelle ejendomsbesidder til at klare sig på arbejdsmarkedet. Og spørgsmålet er, hvad der bliver af almindelsen, når det om denne hedder, at "(almendannelse) skal opøves på et indre plan, hvor selvværd, personlige og subjektive meninger samt tillid til egen muligheder for at klare sig kommer i centrum." Et sådant selvcentreret og selvtematiserende begreb om almindelse er svært at skelne forestillingen om kompetenceudvikling handler, når det samtidig betones, at gymnasiet fremover skal give eleverne "mulighed for at udvikle sig til myndige og hele mennesker og bidrage til at forstærke deres kompetence til et begå sig i videns- og netværkssamfundet."

Med sådanne formuleringer forsøger man således i gymnasiet at arve sit traditionelle opdrag på trods af tidernes skiften og nye påtrængende dagsordener og krav udefra. På trods af de mange forskellige bud på, hvad der kan og bør være indholdet i en fremtidig almindelse, så handler den aktuelle debat om den gymnasiale almindelse ikke om, hvilke fag eller dannelseselementer, der kan

siges at være almene. Den afgørende front ligger som antydnet et andet sted, nemlig i spørgsmålet om, hvorvidt det almene overhovedet fortsat skal knyttes til forestillingen om noget 'alment', f.eks. en fælles fond af viden eller en fællesmenneskelig kunskabsarv, der går på tværs af kulturer, religioner og traditioner. Eller om almindelse såvel som studieforbereelse i dag skal orientere sig efter den enkelte elevs unikke personlige kompetenceudvikling gennem læring. I så tilfælde er almindelse og studieforbereelse reduceret til blot at være momenter i den enkeltes livslange kompetenceudvikling.

Nu er der som sagt mange bud på gymnasiets opgaver og lige så mange bud på, hvad almindelse i dag kunne og burde handle om. Og ligesom med skolen er der i dag principielt ingen grænser for, hvad man mener gymnasiet alt skal tage sig af og drage omsorg for. Det er bl.a. en følge, at stort set et hvilket som helst moment i elevernes personlige udvikling og sociale væren i dag kan gøres til et spørgsmål om kompetenceudvikling. Ikke desto mindre fordeler positionerne i debatten sig grundlæggende efter, om man mener 'vejen til det almene' går gennem det faglige eller om den går gennem det personlige. Spørgsmålet er, om man vil fastholde temaet almindelse som en *vidensproblematik*, der er uløseligt forbundet med gymnasiets fagligheder og undervisning? Eller vil man ophæve spørgsmålet om almindelse i den personliggjorte *udviklingsproblematik*, hvor dannelse gøres til læring og måles i kompetencetermer. I det ene tilfælde er det almene en matrice for det personlige, der nødvendigvis går forud for og *overskrider det personlige*. I det andet tilfælde har man accepteret, at det almene i dag *er det personlige* og at almindelse falder sammen med den unikke personlighedsudvikling og -vækst, hvilket ikke kræver undervisning, men vejledning og terapi. I første tilfælde vil almindelse som kundskabstilegnelse også være studieforbereende eller kvalificerende. I det andet tilfælde vil studiekompetencer og almene kompetencer falde sammen i og kunne reduceres til personlig kompetenceudvikling.

Når der er grund til at trække denne principielle forskel op, skyldes det, at man taler hen over den i den aktuelle debat. Man lader som om den ikke eksisterer eller som om den i fald den eksisterer ikke skulle være et problem at håndtere i gymnasiets dagligdag og undervisning. 'Vi siger jo bare det samme med andre ord' - som om det at sige noget med andre ord ikke netop er at sige noget andet! Det er ikke uproblematisk at udviske og ophæve forskelle almindelse og kompetenceudvikling, ej heller mellem undervisning og læring eller mellem kvalificering og kompetenceudvikling. 'Vi gør jo blot almindelsen mere rummelig og moderne!' Men problemet er i og for sig ikke almindelsens rummelighed, for det har altid været et rummeligt begreb og fungeret som en skifteramme med forskelligt indhold, siden man lancerede begrebet i debatten om

den lærde skole i 1830'erne. Der har altid stået strid om, hvad det almene kundskabsindhold i almindannelsen kunne og burde bestå af (om almindennelse skulle være *klassisk humanistisk* og bundet til sprogfagene græsk og latin samt til oldtidskundskab, om den skulle være *national-litterær* og bundet til faget dansk, om den både kunne være *humanistisk* og *naturvidenskabelig* eller om den, som efter 1958-reformen, skulle tænkes som en art *idéhistorisk brobygning* mellem de almene dimensioner i gymnasiets tre grene).

Hvilke fag og hvilke kundskaber, der er almindannende, er m.a.o. stadig uafklaret og omstridt. Det interessante er, at man trods al relativisering af viden og kundskaber bliver ved med at stille spørgsmålet og for indeværende vil samle den almindannende undervisning i det såkaldte 'kulturfag' under samtidig betoning af, at almindannelsen både skal være humanistisk og naturvidenskabelig (men hvorfor ikke også samfundsvidenskabelig og sundhedsvidenskabelig?). Når almindennelse i dag tematiseres som et 'kulturfag' er det et symptom på den almindelig kulturel relativisme, men resultatet bliver forhåbentligt, at fastholder en mere idéhistorisk forestilling om, at der findes en fællesmenneskelige kundskabsarv og fællesmenneskelige erfaringer, problemstillinger og kundskaber, herunder videnskaber, der går på tværs af kultur, religion, tradition og historie og som sådan fortjener betegnelsen almene.

Det handler altså ikke så meget om almindannelsens indholdsmæssige rummelighed, som det handler om fortsat at respektere forskellen og balancen mellem almindennelse og kompetenceudvikling som ligeværdige kerneydelser. Af den simple grund, at de er forskellige og at der er tale om to grundlæggende forskellige måder at forholde sig både til viden og til det almene. I det ene tilfælde placeres det almene i viden og kundskaber, i det andet i personen. Et eksempel på det sidste, altså på almengørelse af det personlige, kunne være det førnævnte udsagn om, at en moderne almindennelse "skal opøves på et indre plan, hvor selvværd, personlige og subjektive meninger samt tillid til egen muligheder for at klare sig kommer i centrum."

### **Den ressourcehumanistiske almindennelse?**

Når forskellen mellem almindennelse og kompetenceudvikling er svær at opretholde i dag, har det flere grunde. En af de dybereliggende grunde er formodentlig, at de normative modstillinger mellem 'humanisme og nytte', 'dannelse og kvalificering' og mellem 'menneske og borger', der har båret dannelsesbegrebet, er blevet ophævet og afviklet med kompetencebegrebets transformation til en personligt udviklingsbegreb. For ret beset er 'kompetenceudvikling' både nyttig og humanistisk. Konceptet forener den humanistiske psykologiske grundtanke om den

enkeltes selvrealisering af sine indre menneskelige potentialer med den enkeltes udvikling af nyttige kompetencer og udnyttelse af sine menneskelige ressourcer i arbejds- og samfundslivet. At blive menneske falder i dag tendentielt sammen med at blive arbejdskraft. Man skal i dag realisere sine menneskelige ressourcer for sig selv og for andre. Derfor er udvikling som mulighed tendentielt ved at blive til udviklingstvang.

Vi er kort sagt vidne til opkomsten af en ny form for humanisme. En art 'ressource-' eller 'kompetencehumanisme', hvor menneskets humanitas bestemmes ved dets indre ressourcer, der livslangt skal realiseres gennem kompetenceudvikling og læring. Kompetenceudvikling har tilsyneladende realiseret dannelseslæringens klassiske utopi om forsoningen af det menneske og borger i det 'det hele menneske'. Det er da også efterhånden blevet enhver virksomheds mål med sin 'human resource management' at udvikle hele mennesker. Det kunne være en af grundene til, at den moderne private virksomhed i dag fremstår en den dannelsesanstalt - og forklaringen på, at de traditionelle dannelsesanstalter, herunder gymnasiet, begynder at hente deres forbilleder herfra. Omkostningen ved denne nye form for humanisme er imidlertid, at mennesket er blevet en ressource og det menneskelige en dybest set økonomisk kategori: ressourcer er knappe - dem skal der økonomiseres med.

I lyset heraf forekommer det at være en god idé for gymnasiet at fastholde et andet begreb om dannelse og almindelse. Begrebet almindelse bør ikke opløses i kompetenceudvikling under henvisning til videnssamfundets udfordringer. Almindelse er som vidensproblematik en påmindelse om, at der også i videnssamfundet bør være plads til at andet end hurtig omsættelig og performant viden, der forældes fra dag til dag. Almindelse angår først og fremmest sammenhængen mellem de former for viden og videnskab, der ikke er forgængelige, men disponerer vort forhold til verden og vores væren i den. Den angår helheden i den menneskelige viden og lærdom og sammenhængene mellem de forskellige grene heraf. Det kunne være at det for gymnasiets vedkommende var vigtigere at værne om denne helhed end neurotisk at forskrive sig til i et og alt at ville udvikle hele og performante mennesker. Hvis man alligevel partout vil gøre dette til gymnasiets opgave, så kunne det være at dannelsen af hele mennesker fremmes bedre ved en selvoverskridende og selvforglemmende almindelse - og ikke kun gennem en stadig mere terapeutiserende omsorg for den enkeltes elevs personlige, faglige og sociale kompetenceudvikling.