

En humboldtsk refleksion over dannelse i undervisningen i dansk som andetsprog

Man skal ikke orientere sig meget i debatten om dannelse, før det står klart, at begrebet forgrener sig i så mange retninger, at uenighed og forvirring synes uundgåeligt. Måske inviterer begrebet selv til dette, da begrebet er uløseligt forbundet med normative diskussioner om, i hvilket omfang og med hvilket formål undervisningsinstitutionerne har til opgave at forme det enkelte individ. Som sådan bliver dannelse i sidste ende et begreb, som afkræver svar om menneskesyn og om forholdet mellem individ og samfund. Ser vi historisk på dannelsesbegrebet, så er det vanskeligt at komme uden om Wilhelm von Humboldt (1767-1835) og dennes prægning af begrebet. Humboldt synes dog at dele skæbne med dannelsesbegrebets flertydighed, da det netop i dannelsesdebatten har været symptomatisk, at referencen til Humboldt bliver brugt særdeles bredt og forholdsvis ukonkret (se fx Hastedt 2012: 236). Humboldt er på den måde så at sige kommet til at stå i skyggen af sin egen reception. I det lys giver det mening at genopfriske Humboldts egne formuleringer om dannelse, så Humboldts position fremstår mere klar. Man kan selvfølgelig overveje, hvorvidt Humboldt egentlig er relevant i dag, hvor uddannelsessystemet ser radikalt anderledes ud end i 1700-tallet. Men ved siden af Kant – og i dansk kontekst må Grundtvig nævnes – udgør Humboldts dannelsesbegreb imidlertid en begrebslig baggrund for,



HENRIK RØNNOEV DUE

Cand.mag. i filosofi og dansk
Underviser i dansk som andetsprog
hdu@hespm.dk

hvordan forskningen i dannelse frem til i dag (fx Wolfgang Klafki m.fl.) udspiller sig. Derudover står Humboldts holistiske tilgang til dannelse i kontrast til et mere nytteorienteret dannelsesbegreb, hvilket i sig selv gør den velegnet til at belyse dannelsesdebatten.

Forsøget i denne artikel er på den baggrund at benytte Humboldts dannelsesbegreb i en konkret refleksion over, hvordan dannelsesbegrebet udmønter sig i undervisningen i dansk som andetsprog. Efter indledningsvis at kigge på, hvilket dannelsesbegreb der gør sig gældende i *Bekendtgørelsen af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge* (herefter danskuddannelsesloven), vil jeg skitsere Humboldts dannelsesbegreb og stille dette i forhold til danskuddannelsesloven. Afslutningsvis vil jeg se på Steen Beck, der bl.a. med Piaget og Vygotsky som tematisk baggrund forsøger at gøre dannelsesbegrebet didaktisk relevant.

Dannelsessynet i danskuddannelsesloven

En bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge bestemmer i sin seneste version målet med danskuddannelserne som opnåelsen af:

nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur, samt arbejdsmarkeds- og samfundsforhold i Danmark med henblik på at opnå beskæftigelse og selvforsørgelse samt blive deltagende og ydende samfundsborgere. Undervisningen på Danskuddannelse 2 og 3 har desuden som mål, at kursisterne kvalificeres til at deltage i kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse. (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018: § 9)

Bestemmelsen afspejles efterfølgende i fagbeskrivelsen, hvor “arbejde”, “uddannelse” og “hverdagsliv og medborgerskab” udgør indholdet på samtlige moduler på alle tre danskuddannelser. Ordet dannelse indgår ikke direkte i danskuddannelsesloven, så et eventuelt dannelsesbegreb må udledes indirekte. Dannelse synes at være et spørgsmål om at kunne forsørge sig selv og at være i arbejde. At erhverve sig viden og kunnen inden for sprog, kultur og samfundsforhold fremstår derfor primært som delmål på vejen mod selvforsørgelse som det overordnede mål. Hvad der dertil mere præcist skal forstås ved deltagende og ydende samfundsborgere, er op til fortolkning, men da det at yde synes at være implicit i det at deltage, så må det opfattes som et ønske om at fremhæve netop det at yde som det centrale element. Formuleringen om selvforsørgelse er i øvrigt ikke

ny, da allerede den første integrationslov (1999) har en lignende formulering (Integrationsloven § 1, stk. 2). Samme lov har dog en noget anden accentuering af samfundsdeltagelse. For her hedder det i første paragraf, at udlændinge skal “sikres mulighed for deltagelse på lige fod med andre borgere i samfundets politiske, økonomiske, arbejdsmæssige, sociale, religiøse og kulturelle liv” (ibid). Forskellen sammenlignet med den nuværende lov synes især at være udtrykket “på lige fod”; det antyder et dannelsessyn, hvor målet foruden kendskab til dansk kultur og danske samfundsforhold også er, at udlændinge sidestilles med den øvrige befolkning – og som sådan har karakter af *almendannelse*. Altså med den pointe, at dannelse ikke er forbeholdt de få, men netop er for alle. Den nuværende danskuddannelseslov synes imidlertid at vægte det, man kunne kalde for arbejdsdannelse (eller professionsdannelse), hvor sprogtilegnelse og viden om samfundsforhold er berettiget i det omfang, de kan tjene til at sikre selvforsørgelse og beskæftigelse.

Den frie dannelsesstrang og verden som genstandsfelt

Før Humboldts dannelsesbegreb opridses, er det værd at have en sondring in mente, som først etableres i forskningen efter Humboldt. Det drejer sig nærmere bestemt om Klafkis forståelse af dannelsesbegrebet som kategorial, der er et forsøg på at syntetisere to tendenser i dannelsesstænkningen, nemlig indhold og form. Klafkis pointe er, at dannelsesbegrebet ikke kan isoleres til en af delene, men at dannelse er en dialektisk proces, som opstår, idet læringsindholdet åbner sig for subjektet og omvendt (Klafki 1983: 61). Denne forståelse benævnes også som “den dobbelte åbning”, men man kunne for så vidt også bruge ordet “tilegnelse”, der jo netop fremhæver, at subjektet i en læringsproces gør et givent indhold til sit eget. Hos Humboldt er både indhold og form i spil, men der springes “ubekymret” mellem begge dele, da Klafkis “løsning” først etableres og danner skole i sidste halvdel af forrige århundrede.

Ser vi nu nærmere på Humboldts dannelsesbegreb, så er det foruden oplysningstanken præget af samtidens natursyn. Humboldt er således inspireret af naturforskeren Johan Friedrich Blumenbachs (1752-1840) teori om dannelsesstrang (*nisus formativus*), der kort fortalt tillægger alt i naturen en medfødt stræben mod at udvikle sin givne form. For Humboldt gælder dette princip også mennesket, hvilket er centralt, da det implicerer, at menneskets dannelsesproces i vid udstrækning sker af sig selv. Det indebærer imidlertid ikke, at dannelsen sker afsondret fra verden. Tværtimod er det netop i en

stadig udveksling med verden, at dannelsesprocessen udvikles og udfoldes. Verden skal her forstås i bred forstand – og angiver altså, at genstandsfeltet for menneskets dannelse er uendeligt (Humboldt 2017: 9). For imidlertid ikke at fortabe sig i løsrevne delundersøgelser af verden, må der ved hver enkelterkendelse stoppes op, så der kan knyttes forbindelser mellem det netop erkendte og den viden, der allerede haves. At dannelse således er mere end et rent uddannelsesmæssigt anliggende, står klart, når vi kigger på Humboldts bestemmelse af menneskets sande mål som værende “den mest proportionelle dannelse af menneskets kræfter til en helhed” (Hastedt 2012: 110). Den definition er åben for fortolkning, men i forhold til, hvad Humboldt i øvrigt skriver, så er det nærliggende at forstå sætningen som en understregning af det enkelte individs virkeliggørelse – altså en balanceret udfoldelse og selvrealisering af det potentiale, som et menneske er født med (se fx Kost 2004: 140-141).

I forlængelse af citatet pointeres det desuden, at frihed er en ubetinget forudsætning for, at dette mål kan virkeliggøres. At værne om den enkeltes frie dannelsesudfoldelse bliver dermed et springende punkt for statens ageren – der ideelt set altid skal prioritere dette hensyn. I forlængelse heraf bliver Humboldt fortaler for en bred indretning af skole- og uddannelsessystemet, der skal sikre, at eleverne får en basal skolegang, før de vælger profession. Springer man nemlig dette første led over og begynder med en professionsspecifik uddannelse, så risikerer man, at indlæringen bliver en mekanisk gentagelse af det, der skal læres, frem for en kritisk tilegnelse, hvor eleven kan udvikle og forbedre fagfeltets praksisser (Humboldt 2017: 175-176).

Humboldts liberale dannelsesbegreb spiller også ind i forståelsen af den enkelte elevs progression og forholdet mellem lærer og elev. I sin tredelte niveaudeling af uddannelsessystemet (“elementar-”, “skole-” og “universitetsundervisning”) understreges nemlig vigtigheden af, at eleven før overgangen til universitetet selv har lært at lære: “Eleven er moden, når han har lært så meget fra andre, at han nu selv er i stand til at lære” (Humboldt 2017: 112). Mens det på skoleniveau er lærerens ansvar at sikre elevens dannelse i alle skolens fag (jf. den proportionelle dannelse) samt diskursive færdigheder som sammenligning og kategorisering, så udlignes forskellen mellem underviser og den studerende på universitetsniveau. Her får underviseren højst en understøttende rolle, da såvel undervisere som studerende er fælles om at forske (ibid).

Sammenfattende kan vi afgrænse Humboldts dannelsesbegreb til to bærende principper, der med friheden som forudsætning kan realiseres. For det første sker dannelsen umiddelbart af sig selv, da men-

nesket har en iboende trang til at dannes. For det andet er dannelsens genstand ikke afgrænset til noget bestemt – verden som sådan er dannelsens indhold. Opstillet groft, så kan de øvrige pointer, der er skitseret ovenfor i forhold til skolens og undervisers rolle, forstås i dette lys. De synes at være afledte konsekvenser af de to første bærende principper. Vender vi tilbage til danskuddannelsesloven med det humboldtske dannelsesideal in mente, så fremstår det som problematisk, at den brede, almene uddannelse ikke holdes adskilt fra en professionsorienteret uddannelse. Humboldts bekymring – som beskrevet ovenfor – var nemlig, at man i så fald producerer arbejdskraft, som er begrænset til “mekanisk at efterligne” den givne professions arbejdsopgaver – frem for at forbedre og effektivisere samme. Danskuddannelsesloven er ganske vist ikke professionsspecifik, men bekymringen er ikke desto mindre den samme. For spørgsmålet er nemlig, hvorledes sprogskolernes opgave, nemlig sproglæring, balanceres over for målet om selvforsørgelse og beskæftigelse. Man kan med andre ord overveje, om eksempelvis arbejdsmarkedsrettet dansk egentlig er den tilgang til sprogindlæring, der bedst sikrer en ønsket indgang og tilknytning til arbejdsmarkedet? Hvis målet først og fremmest er selvforsørgelse, så fremstår sprogindlæring ved et første blik mindre relevant, da der findes job, som kun kræver et absolut minimum af dansk. Men er ambitionen imidlertid en mere vedvarende og fleksibel tilknytning til arbejdsmarkedet, så synes det vanskeligt at komme uden om et relativt funktionelt dansk. I danskuddannelsesloven synes denne problemstilling at være udtrykt som en form for ambivalens. For samtidig med den klare vægtning af selvforsørgelse og beskæftigelse tilføjes der en målsætning om kvalificering til “kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse” for danskuddannelse 2 og 3.

Undervisningens dannelsesprocesser

Ofte adskilles diskussionen af dannelse og didaktik. Dannelsesbegrebet reserveres så at sige til forskningen og forstås – som det fx hedder hos Merete Wiberg – som en “pladsholder for en vedvarende diskussion af et pædagogisk verdensforhold” (Wiberg 2016: 85). Heroverfor stilles didaktikken, som henvises til at angå underviseres refleksion over egen praksis. Spørgsmålet bliver dog, hvilket rum der så reelt overlades til en frugtbar udveksling mellem teori og praksis? Eller konstruktivt formuleret: Er det ikke muligt, at en vedvarende dannelsesrefleksion også integrerer og bliver relevant for didaktiske spørgsmål?

Én, der har forsøgt at konkretisere dannelse i et undervisningsperspektiv, er Steen Beck, som opdeler dannelsesprocesserne i reception, integration og handling (Beck 2018). Receptionen og integrationen forstås som sammenhængende processer – på linje med Humboldt – hvor mødet med det nye/ukendte læringsindhold bearbejdes og kategoriseres i forhold til, hvad der allerede vides. Den handlende dimension bliver herpå evnen til at omsætte dette til en aktiv interaktion med undervisningens øvrige deltagere.

For Beck er det en afgørende pointe at have disse processer in mente, både i undervisningens asymmetriske (fx undervisers oplæg) og symmetriske (fx gruppearbejde) aktiviteter. For førstnævntes vedkommende må man gøre sig klart, hvordan tilhørerne under og efter arbejder med at processere og integrere det formidlede stof. Det er derfor relevant at understøtte denne proces, fx via forståelsesspørgsmål o.l., der generelt kan styrke modtagernes “fæstningsprocesser”. For de symmetriske aktiviteter vedkommende handler det typisk om gruppearbejdet, hvor holdet i grupper diskuterer et indhold, inden der samles op i plenum.

Beck peger dog i den forbindelse på den faldgrube, hvor underviseren efter et oplæg overlader det til grupperne selv at finde ud af, hvordan de vil organisere processen. Her – i forhold til spørgsmålet om graden af lærerstyring – synes det nødvendigt at skelne mellem en planlagt strukturering af gruppearbejdet og den faktiske udførelse af øvelsen på holdet (sml. Klafki 2011: 297ff.). Er formatet afprøvet og efterjusteret, således at deltagerne er blevet fortrolige med strukturen i gruppearbejdet, så taler det for, at lærerstyringen kan nedtones. Med det in mente er der mulighed for at realisere Humboldts ideal om en gradvis nedskalering af styring til fordel for deltagerne mere aktive og frie involvering i det aktuelle stof. Med andre ord, så må rammerne være gennemtænkt og klart formidlet til deltagerne, for at friheden i undervisningen kan være frugtbar.

Afrunding

Som nævnt, så pålægger den nuværende danskuddannelseslov, at sprogcentrene sikrer sig, at danskuddannelserne tjener formålet om selvforsørgelse og beskæftigelse. Foruden Humboldts problematisering af, at almen uddannelse og arbejdsrettet uddannelse ikke adskilles, så efterlader danskuddannelsesloven stadig en række spørgsmål. Det første går på, hvordan sprogcentrene og kommunerne skal forholde sig til det overlap, der opstår, når spørgsmålet om den enkelte kursists selvforsørgelse er begge instansers ansvar. Bekymringen

må her især gå på, at sprogcentre og kommuner bliver ansporet til at gå ind på hinandens kompetenceområder, hvilket ikke altid virker hensigtsmæssigt. Her tænker jeg eksempelvis på, hvordan sprogcentrene motiveret af kommunerne underviser i specifikke jobbrancher, selvom sprogcentrene og deres undervisere i udgangspunktet netop ikke har branchespecifik viden – men derimod almen viden om arbejdsmarkedet.

Fra et mere overordnet perspektiv synes danskuddannelsesloven desuden at antyde en indbygget skepsis i forhold til, hvorvidt tilegnelsen af dansk i sig selv er understøttende i forhold til en tilknytning til arbejdsmarkedet. Det er påfaldende, for når der sammenlignes med fx bekendtgørelserne for folkeskolen, gymnasiet eller erhvervsskolerne, så er der ingen eller kun implicitte formuleringer om selvforsørgelse og beskæftigelse. Alligevel vil det stadig være naturligt at opfatte disse uddannelser som understøttende for en tilknytning til arbejdsmarkedet. Når man på trods af denne pointe har valgt at ekspliciterer målet om selvforsørgelse i danskuddannelsesloven, så synes det at afspejle en mere generel tendens til, at skellet mellem dannelse og nytte ophæves (jf. Hammershøj 2017: 77ff.). Det vil altså sige en drejning af dannelsesbegrebet, som det er vanskeligt at få til at harmonere med Humboldts dannelsesforståelse.

Man kan medgive, at det er en udfordring for en del af sprogcentrenes kursister at komme ind på det danske arbejdsmarked. Men spørgsmålet er, om det bliver nemmere af at pålægge sprogcentrene, at danskundervisningen skal have selvforsørgelse og beskæftigelse som ekspliciteret formål. Pointen her er selvsagt ikke, at undervisningen ikke bør tilstræbe at indarbejde kursisternes erfaringer med fx praktikforløb, besøg på uddannelsessteder og arbejdspladser o.l. Spørgsmålet er – uanset hvilket dannelsesbegreb der abonneres på – om det egentlig er hensigtsmæssigt, når danskuddannelserne ikke kun kan hellige sig kursisternes tilegnelse af dansk, men til stadighed må forholde sig til lovkravet om selvforsørgelse.

Litteratur

- Beck, S. (2018). Samtalens kunst – et aktuelt perspektiv på dannende undervisning. *Gymnasieskolen.dk*, 6. december. Lokaliseret d. 4. september 2019 på gymnasieskolen.dk/samtalens-kunst--et-aktuelt-perspektiv-paa-dannende-undervisning
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastedt, H. (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.

- Integrationsloven (1999). *Lov om integration af udlændinge i Danmark*. Lokaliseret d. 4. september på danskelove.dk/integrationsloven
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Kost, J. (2004). *Weimarer Klassik: bürgerliches Bewusstsein: kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2017). *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* Lokaliseret d. 4. september 2019 på retsinformation.dk/Forms/ro710.aspx?id=193933
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018). *Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* Lokaliseret d. 4. september på retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=206123
- Wiberg, M. (2016). Dannelsesbegrebets rolle som regulativ idé i teoretisk pædagogik – dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 81-95.