

Almen dannelse i læreruddannelsens undervisningsfag og fagområder

Introduktion: Almen dannelse i læreruddannelsen	2
Billedkunst	6
Biologi	8
Dansk	9
Engelsk	11
Fransk	13
Fysik/kemi	15
Geografi	18
Historie	19
Håndværk & design	22
Idræt	24
Kristendomskundskab/religion	27
Madkundskab	29
Matematik	33
Musik	35
Natur/teknologi	36
Samfundsfag	39
Tysk	41
Bachelorprojektet	44
Praktik	45
Elevens læring og udvikling, almen undervisningskompetence samt specialpædagogik	47
Undervisning af tosprogede elever	50
Kristendomskundskab, livsoplysning, medborgerskab (KLM)	53

Introduktion: Almen dannelse i læreruddannelsen

Indledning

Med reformen af læreruddannelsen i 2012 udtryktes klare politiske forventninger til, at kommende lærerstuderende skal klædes på til at kunne understøtte folkeskolens overordnede formål om "at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre; fremme elevens alsidige udvikling og gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer".

Specifikt lå det i reformen, at dette fokus på almen dannelse skulle komme til udtryk dels i fagområdet Almen Dannelse/Kristendomsundskab, Livsoplysning og Medborgerskab og dels med en faglig vinkel i hvert af de enkelte undervisningsfag, således at almen dannelse blev en integreret del af uddannelsen til lærer.

På professionshøjskolerne er der enighed om denne overordnede målsætning for den nye læreruddannelse, og dermed opbakning til den professionelle læreridentitet og lærerrolle, som kommer til syne i den politiske aftaletekst.

I en verden karakteriseret ved social, politisk, økonomisk, kulturel og miljømæssig kompleksitet og gensidige sammenhænge er det til stadighed helt centralt, at skolen som institution og lærerne som aktører formår at danne og uddanne eleverne på en sådan måde, at de kommende generationer bliver klædt på til at indgå i denne verden som vidende, tænkende og etisk-demokratisk handlende borgere.

Der er således konsensus om begrebets meningsfuldhed. Der er endvidere udbredt enighed om, at det er en central del af undervisernes professionelle rolle i grund- og ungdomsuddannelserne at kunne bidrage til og understøtte elevernes almene dannelse.

Almen dannelse er imidlertid ikke så let et begreb at sætte på formel. Der kan i de forskellige fag være forskellige udlægninger og fortolkninger af begrebets nærmere betydning(er), herunder begrebets grænseflader til andre begreber. Dermed er der også forskellige svar på spørgsmålet om, hvordan man bedst arbejder med begrebet i undervisningen.

Almen dannelse vil derfor som begreb til stadighed være i bevægelse, hvor begrebet forstås på nye og forskellige måder i takt med, at der gøres nye tanker og forestillinger om begrebets betydning; filosofisk, i uddannelsen, i fagene samt i forhold til vores samtid og skolens rolle. Dette ser vi som begrebets vilkår og store styrke – at det til stadighed kan udvikles i takt med tidens nye udfordringer og opgaver.

Dette medfører, at professionshøjskolerne ikke ønsker at pålægge én særlig 'endegyldig' definition af begrebet almen dannelse for læreruddannelsens arbejde med begrebet.

De følgende redegørelser - udarbejdet af de nationale faggrupper - for, hvordan almen dannelse kommer til udtryk i de forskellige undervisningsfag og fagområder, afspejler denne fortolkningsmæssige rummelighed og bredde i begrebet almen dannelse. Samtidig afspejles også den fælles forpligtelse og målsætning, der er på læreruddannelsen om – i alle læreruddannelsens undervisningsfag og fagområder - at klæde de lærerstuderende på til at realisere folkeskolens formål i deres fremtidige professionelle praksis.

Redegørelserne fra fagene/fagområderne trækker på forskellige dannelseseoretiske positioner og teoretikere - danske såvel som udenlandske - og kobler almen dannelsesbegrebet til forskellige dannelsesperspek-

tiver, herunder eksistentiel dannelse, kropslig dannelse, demokratisk dannelse, æstetisk dannelse m.fl. På denne måde illustrerer redegørelserne, at den almene dannelse er et gennemgående perspektiv og levende aspekt i alle uddannelsens fag og fagområder.

Eksempler fra undervisningsfag og fagområder

Følgende tekstudsnit fra undervisningsfag og fagområder illustrerer, hvordan spørgsmålet om almen dannelse er tilgået på forskellig vis og med forskelligt fokus - dog altid med den studerendes og elevens dannelse for øje.

I undervisningsfaget **billedkunst** lægges bl.a. vægt på, hvordan lærerne kan bruge faget til at understøtte elevernes dannelse i en digital tidsalder præget af stor informationsstrøm og sociale medier:

“Viden, meninger og holdninger skabes og kommunikeres i stigende omfang gennem brug af billeder og andre former for visuel fremstilling – ikke mindst i kraft af den moderne informationsteknologi og de sociale medier. Den studerende oparbejder et analytisk og kritisk billedsyn og reflekterer – også i denne sammenhæng – didaktisk over undervisningsforløb, der sætter børn i folkeskolen i stand til at reflektere over det billedbombardement, de udsættes for samt den billedproduktion, de selv lægger offentligt tilgængelig.”

I undervisningsfaget **biologi** har den nationale faggruppe fokuseret på, hvordan der arbejdes med et dannelsesperspektiv i de enkelte moduler, fx i modul 2, der handler om evolution, genetik og bioteknologi.

“Det professionsetiske perspektiv er væsentligt i forhold til at kunne rumme andres livsopfattelser men også for at få en forståelse for, hvordan man kan udvikle en rummelighed hos eleverne i forhold til disse temaer. I modulet arbejdes med genetik og genteknologi og de studerende stilles overfor dilemmaer i forhold til teknologi og etiske problemstillinger. Der arbejdes med arbejdsmåder som fx rollespil, hvor de studerende tildeles veldefinerede roller, som de skal sætte sig ind i og argumentere for i forhold til biologifaglige problemstillinger med etisk- og værdimæssigt indhold. De studerende får mulighed for at udvikle deres demokratiske dannelse ved at skulle sætte sig i uvante positioner og få nye perspektiver på etiske problemstillinger.”

I undervisningsfaget **dansk** pointerer den nationale faggruppe, hvordan man i danskfaget altid har arbejdet med almen dannelse i litteratur-, læse-, sprog- og mediearbejdet. Den nationale faggruppe fremhæver bl.a. flg.:

“I en idéhistorisk sammenhæng stammer dannelsesbegrebet oprindeligt fra det græske paideia-begreb, ifølge hvilket mennesket ikke per natur fødes til at være et ‘menneske’ i civiliseret forstand. Det opnår først denne kvalitet gennem en dannelsesproces. Denne tankegang er senere udviklet af den tyske filosof Hegel (1770-1831). Hegel introducerer her begrebet “Bildung” som en del af et omfattende tankesystem. Mennesket skal gennemløbe en åndelig dannelsesproces ved at beskæftige sig med faglige discipliner, som rækker ud over den enkeltes egen personlighed. Det enkelte menneske i mere almen forstand udvikler sig i mødet med det ‘fremmede’, fx gennem teksters værdier og forestillinger. Denne ‘Bildungs’ tilgang har altid spillet en central rolle i danskfagets historie helt frem til i dag.

I den tidlige tyske humanismetradition (Humboldt m.fl.) kædes begrebet 'Bildung' sammen med "Erziehung" (et udvidet opdragelsesbegreb, som indbefatter demokratisk dannelse m.m.). Tilsammen danner disse to begreber fundamentet for den almene dannelse i den danske skole- og læreruddannelseshistorie helt frem til i dag. (jf. også diverse bekendtgørelsestekster om fagenes formål). Danskfaget har i denne sammenhæng spillet en central rolle i denne dobbelte udlægning af begrebet almen dannelse i læreruddannelsen og i skolen."

I undervisningsfaget **fransk** er der blandt andet fokus på fagets mulighed for at skabe både indsigt og udsyn hos eleverne via figuren 'verdensborgeren':

"Franskfaget ser læreren og eleven som verdensborgere, der tilegner sig viden og dannelse i bevidsthed om, at Danmark er en del af en foranderlig verden. Læreren er den, der skaber rum for undervisning. En undervisning, som rummer mange forskellige vinkler uden færdige svar for eleverne. Læreren har respekt for elevernes forskellige kulturelle, sproglige og sociale læringsformer. Læreren skaber plads for dannelse som refleksion. Læreren skaber grobund for dannelse af og uddannelse til refleksive verdensborgere."

I undervisningsfaget **fysik/kemi** udfoldes blandt andet, hvordan man med forskellige undervisningsformer kan arbejde med almen dannelse i faget:

"Integrerede fællesfaglige forløb, fx med andre naturfaglige fag på læreruddannelsen og eksplicit fokus på bæredygtighed, interesseudsættninger og handlekompetence.

Socio-scientific-issues: forløb med dilemma-diskussioner og evt. rollespil, hvor studerende/elever lærer kvalificeret stillingtagen til samfundsmæssige problemer med et naturvidenskabeligt islæt

Eksemplarisk arbejde med argumentation og kildekritik - som bidrag til en undervisning med vægt på kritisk forholden sig til fx nyhedsudsendelser og internetbaserede nyheder.

Refleksive aktiviteter mhp at afdække "How science works" - hvad kan og bør elever lære om naturvidenskab? Hvordan kan denne metaviden gøres eksplicit for elever

Historiske cases - som afsæt for diskussioner om, hvorledes naturvidenskabelig viden udvikler sig og på godt og ondt bidrager til samfundsudviklingen

Vidensvurdering med rubric: Hvor sikker er denne (naturvidenskabelige) viden? - fx diskuteres forskellige teorier for den globale opvarmning op mod status-kategorier af naturvidenskabelig viden ifølge videnskabsfilosofien (core-central-frontier-fringe-pseudo)."

I undervisningsfaget **historie** opereres med en bred definition af almen dannelse, som ligger implicit i alle skolens fag, da alle fag relaterer sig til folkeskolens formål:

"Specifikt for historiefaget kan fremhæves bestemmelserne om at eleverne i skolen skal gøres "fortrolige med dansk kultur og historie", give dem "forståelse for andre lande og kulturer", bidrage til deres "forståelse for menneskets samspil med naturen; "udvikle arbejdsmetoder" og give dem "baggrund for at tage stilling og handle."

I bekendtgørelsen for historiefaget på læreruddannelsen formuleres det som de studerendes kompetence til: " at give eleverne forudsættninger for at udbygge kronologisk overblik over og indsigt i tolkninger af historiske forløb og sammenhænge med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed og historiebrug i et identitetsmæssigt og samfundsmæssigt perspektiv."

I begrebet historiebevidsthed ligger bl.a. at historie ikke blot er læren om tilfældige begivenheder og årstal, men at eleverne lærer at forholde sig til historien og aktivt bringe den i anvendelse i et nutidsperspektiv.

Det udmønter sig i fire kompetenceområder – almen dannelse er en integreret del af alle fire områder: 1. Undervisning og læring i historie, 2. Historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed, 3. Historisk overblik og sammenhængsforståelse, 4. Kildearbejde, fortolkning og formidling”

I fagområdet **kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM)** nævnes bl.a. flg.:

”KLM afdækker begreber om religion, sekularisering, demokrati og menneskerettigheder i deres relation til folkeskolens virkelighed, således som den udfolder sig i spændingen mellem formålets idealer og den arbejdsmæssige praksis. Med sit dannelsesteoretiske, professionsetiske, idé – og kulturhistoriske afsæt giver KLM-faget den lærerstuderende mulighed for at perspektivere og udvikle den skoleopgave, som på én gang er nationalt forankret og europæisk og globalt påvirket.”

I undervisningsfaget **matematik** har man valgt at vise, hvordan et blik på matematikkens udvikling præsenterer ‘en åbning’ i forhold elevernes forståelse af den fælles-menneskelige erfaring og betydningen af kulturelle udvekslinger igennem verdenshistorien:

”Matematikken er en del af den menneskelige kultur, og som sådan er den præget af mange forskellige folkeslag og tidsperioder. Vores tidsregning og vinkelmål har baggrund i det gamle Babylon, den matematiske logik er grundlagt i den græske oldtid, vores talsystem er skabt i Indien, og mange af de resultater, vi kender som græsk matematik, er også kendt i oldtidens Kina. Matematiske discipliner som integralregning og differentialregning havde været utænkelige uden middelalderens islamiske matematik, som blev til i en periode, hvor den islamiske kultur var langt mere åben end den europæiske over for andre kulturer, både den samtidige indiske og den klassiske græske. Matematikkens historie og udvikling viser på mange måder, hvordan den menneskelige kultur udvikler sig gennem samarbejde og inspiration fra andre kulturer.”

Og endelig kan der som et sidste eksempel nævnes, at i det fælles fagområde **undervisning af tosprogede elever** betones, hvordan de lærerstuderende forberedes til at skabe inklusive klasserum, hvor der skabes rum for deltagelse for alle elever - og dermed på sigt et grundlag for medborgerskab:

”[Fagområdet har til formål] at sikre, at alle elever får deltagelsesmuligheder i alle faglige sammenhænge på basis af netop de forskellige sproglige forudsætninger, de bærer med sig til klasserummet.

Mulighed for deltagelse er uomgængelig, når vi taler om almen dannelse. Deltagelse og kommunikation er afgørende for udvikling af medborgerskab defineret som gensidig forpligtelse, respekt, tolerance og mod på medbestemmelse. Elevens ligeværdighed og deltagelse i klasserummets diskurs kan blive afgørende for elevens selvforståelse som en person, der har medbestemmelse, selvbestemmelse og ansvar også uden for skolen.”

Almen dannelse som en integreret del af alle læreruddannelsens fag

Ovennævnte eksempler fra undervisningsfag og fagområder er blot nogle få udsnit. I det følgende kan læses endnu flere eksempler på, hvordan alle fag i læreruddannelsen arbejder med almen dannelse og hvordan det er en integreret og vigtig del af alle fag, således at det sikres, at der uddannes lærere, der kan un-

derstøtte folkeskolens overordnede formål om ”at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre, fremme elevens alsidige udvikling og gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer”

Billedkunst

Indledning

Dannelsesaspektet er én af grundstenene i faget billedkunst.

Det har det for så vidt altid været, men dannelsesetænkningen har forandret sig, og i takt med dette har også faget billedkunst (og tidligere tegning og formning) været - og er fortsat - i stærk udvikling.

Således læner faget sig i dag ikke kun op ad det navn, det bærer, hvor kunsten og kunstneriske processer er i højsædet men fokuserer også på hele den visuelle kultur, der indbefatter kunsten og alle de visuelle fænomener, som vi er omgivet af, hvad enten vi vender os mod den fysiske eller den virtuelle verden.

Kulturel dannelse

Da faget i 1991 skiftede navn fra formning til billedkunst tænkte man i høj grad den kulturelle dannelse ind i faget, hvor introduktionen til kunstens og kulturens billeder, billedformer og genrer fik stor betydning, en betydning, der fortsat vægtes stærkt i faget. Den studerende dannes således i tænkningen i, med, gennem og om billeder - plane, såvel som rumlige, tidlige og digitale. Der arbejdes både billedproduktivt i forskellige billedformer med brug af kulturens tegnsystemer og billedreceptivt gennem analyse af billeder og andre visuelle fænomener. I betragtningen og analysen af kunstens og kulturens billeder sker en refleksiv udveksling imellem værk og betragter, hvor den studerende som betragter spejler kunsten og kulturen. Her kan også tales om **en oplevelsesmæssig og erkendelsesmæssig dannelse**.

Æstetisk dannelse

I faget billedkunst er den æstetiske dannelse og den æstetiske læreproces væsentlige omdrejningspunkter. Igennem det billedproduktive arbejde (gennem kulturens symbolske formsprog) arbejder den studerende kommunikativt med visuel betydningsdannelse, som kræver øvelse og fordybelse. Materiale, bearbejdningsproces og den løbende refleksion over tematik og den billedsproglige analyse rummer et væsentligt erkendelsespotentiale om forhold i samfundet og den studerendes egen relation til sin omverden. Den æstetiske dannelse rummer således **en billedsproglig, analytisk og kommunikativ kompetence samt en kunstnerisk dannelse**.

Social og demokratisk dannelse

De studerende arbejder gennem tematisk billedarbejde med emner, som er relevante og væsentlige for det at være menneske i verden (eksistentielle, globale, lokale, politiske, etiske, kønslige etc.). Igennem dialog

og undersøgende billedarbejde indføres den studerende i den visuelle kulturs betydningskabende virkemidler.

Den demokratiske dannelse udvikles eksempelvis gennem arkitekturarbejde, som fokuserer på arkitekturens rammesætning og betydning for menneskers velvære, på æstetiske og oplevelsesmæssige kvaliteter, på koblingen mellem funktion og æstetik samt arkitekturens muligheder og begrænsninger.

I faget arbejdes med at udvikle nysgerrighed samt demokratisk og social og eftertænksomhed ifm. de emner og temaer, der studeres.

Visuel, multimodal og digital dannelse

Viden, meninger og holdninger skabes og kommunikeres i stigende omfang gennem brug af billeder og andre former for visuel fremstilling - ikke mindst i kraft af den moderne informationsteknologi og sociale medier. Den studerende oparbejder et analytisk og kritisk billedsyn og reflekterer - også i denne sammenhæng - didaktisk over undervisningsforløb til elever i folkeskolen. Både børn og voksne bevæger sig på forskellige multimodale arenaer i det offentlige rum og på sociale medier. I faget billedkunst skal egne og andres visuelle produktioner være genstand for kritisk og selvkritisk refleksion af både etisk og æstetisk karakter.

Kreativ og innovativ dannelse

I billedkunstundervisningen tilrettelægges billedarbejdet som undersøgende, eksperimenterende og problemløsende processer - grundsten i udvikling af kreativ tænkning og innovation. I værkstedet forholder den studerende sig til valg og fravalg i billedarbejdet med den hensigt at fremme kvalitetsbevidsthed og nytænkning.

Dette gøres dels gennem specifikke opgaver, dels gennem benspænd hvad angår materialer og rammesætning for opgaver, dels gennem undersøgelses- og oplevelsesmetoder som understøtter refleksion og vidensgenerering gennem det visuelle sprog, æstetisk læring og fænomenologi. Endelig arbejder vi med at udvikle nysgerrighed og mod til at gå nye og ukendte veje - forudsætninger for at udvikle kreativitet og innovation.

I faget baserer udvikling af kreativitet og innovation sig på konkrete egne visuelle praksisser og erfaringer og ikke blot som noget, man kan 'læse om, tale om og tænke over'.

Billedarbejdet kan fremme evnen til selv-ledelse og samarbejde, idet det implicerer en selvstændig, disciplineret, struktureret og målrettet indsats og/eller et koordineret samarbejde med andre. Visuelle opgaver med eksterne samarbejdspartnere kan styrke evnen til innovativt disciplineret og målrettet arbejde. Studerende kan i denne sammenhæng overskride egne begrænsninger og grænser og dermed dannes på kategorial vis.

Biologi

Indledning

I nedenstående gives der eksempler på hvor og hvordan der arbejdes med almen dannelse i løbet af de 3 moduler som udgør undervisningsfaget på læreruddannelsen.

Biologifaget står helt centralt i forhold til udvikling af elevers *naturfaglige* almen dannelse. Gennem undervisningen opnår elever viden og færdigheder lige fra krop og sundhed, miljø og bæredygtighed, til evolution og moderne bioteknologi. Uanset hvilket biologifagligt fokus der arbejdes med indgår der et etisk og/eller almen dannende perspektiv.

Samlet fører undervisningen til, at eleven skal opnå evnen til, at forstå biologi/videnskaberne som en del af vores kultur, opnå ansvarlighed i forhold til natur og miljø, og endelig med et handlingsperspektiv opnå tillid til egne muligheder for stillingtagen, handlen i relation til bæredygtighed, menneskets samspil med naturen i såvel en lokal som en global kontekst.

Vores lærere skal således være klædt på med de rette kompetencer til at planlægge, gennemføre, evaluere, samt udvikle undervisning som tilgodeser udvikling af elevernes almene dannelse.

Nedenfor beskrives hvor og hvordan de 3 moduler samlet set og med forskellige faglige afsæt tilgodeser de studerendes arbejde med almen dannelse i faget.

Modul 1: Levende organismer og økologiske sammenhænge - elevers undersøgende og praktiske arbejde

Her arbejder de studerende fagligt med undersøgelse af udvalgte naturtyper, deres indhold af organismer og abiotiske faktorer samt menneskets påvirkning af biotoper og økosystemer. Den undervisningsmæssige formidling af naturtyperne sker gennem de studerendes udarbejdelse af projektopgaver, som indeholder begrundede overvejelser over, hvad eleverne skal lære og hvordan.

Begrundelserne inspireres bl.a. af fagdidaktiske teorier om almindelig dannelse af elever, hvor eleverne udover den faglige indsigt i naturfaglige sammenhænge også forholder sig til menneskets indflydelse på naturen og de handlemuligheder, som eleven alene og i fællesskab kan vælge. Projekterne vil typisk omfatte udvikling af elevernes perspektiveringskompetence samt fagdidaktiske begreber som handlekompetence, bæredygtighed, interesseudsættelser og biologifagets medvirken til elevens demokratiske dannelse.

Modul 2: Evolution, genetik og bioteknologi - fra hverdagsforståelse til naturfaglig forståelse

I modul 2 er emnerne centreret om evolution, genetik og den moderne bioteknologi. Evolutionsteorien står centralt for biologifaget og er et væsentlig bidrag til de studerendes forståelse af biologifaget. I undervisningen arbejdes også med fagdidaktiske temaer som videnskab contra tro og hvordan man som kommende biologilærer skal forholde sig til elever med andre forestillinger om livets opståen og udvikling.

Det professionsetiske perspektiv er væsentligt i forhold til at kunne rumme andres livsopfattelser men også for at få en forståelse for, hvordan man kan udvikle en rummelighed hos eleverne i forhold til disse temaer. I modulet arbejdes med genetik og genteknologi og de studerende stilles overfor dilemmaer i forhold til teknologi og etiske problemstillinger. Der arbejdes med arbejdsmåder som fx rollespil, hvor de studerende tildeles veldefinerede roller, som de skal sætte sig ind i og argumentere for i forhold til biologifaglige problemstillinger med etisk- og værdimæssigt indhold. De studerende får mulighed for at udvikle deres demokratiske dannelse ved at skulle sætte sig i uvante positioner og få nye perspektiver på etiske problemstillinger.

Modul 3: Menneske, sundhed og miljø og natur - udvikling af elevers handlekompetence

I modul 3 arbejdes bl.a. med fysiologi- og sundhed. Sundhedsundervisningen tager sit udgangspunkt i det brede og positive sundhedsbegreb, der lægger vægt på både livsstil og levevilkår. Centralt i undervisningen er diskussioner om sundhedsundervisningens formål i forhold til at medvirke til at udvikle elevernes handlekompetence. Eleverne i folkeskolen skal klædes på til at kunne træffe valg på det sundhedsmæssige område på baggrund af en folkeskoleundervisning præget af både viden og medbestemmelse.

Undervisningen på læreruddannelsen har vægt på at klæde de studerende på fagligt men også at have blik for de sundhedsmæssige valg som teenagere står over for og derudfra planlægge en vedkommende undervisning.

I modulet undervises også i naturfaglige undersøgelsesmetoder og naturvidenskab som social institution. Både i perspektivet at udvikle de studerendes blik for naturvidenskab som en del af vores kultur, men også med det dobbelte perspektiv at kunne videregive viden om naturvidenskabens betydning for samfundsudviklingen til eleverne.

Dansk

Indledning

I den nye læreruddannelsesreform lægges der vægt på, at den almene dannelse skal integreres i alle fag. Den fordring er ikke fremmed for danskfaget, som altid har arbejdet med dannelsen som en overordnet figur i litteratur-, læse-, sprog- og mediearbejdet.

Dannelsesbegrebet er først og fremmest en konstruktion af en række forestillinger og værdier, som vi tilskriver en særlig kulturel og samfundsmæssig betydning. Dannelsesbegrebet og forestillinger om, hvad der ligger i dannelse, rummer derfor en række forskellige dimensioner, som også kommer til syne i danskfaget i læreruddannelsen.

Historisk stammer dannelsesbegrebet oprindeligt fra det græske paideia-begreb, ifølge hvilket mennesket ikke per natur fødes til at være et 'menneske' i civiliseret forstand. Det opnår først denne kvalitet gennem

en dannelsesproces. Denne grundtanke fører bl.a. gennem oplysningstiden og romantikken frem til en forestilling om, at mennesket - bl.a. i uddannelsen - skal gennemløbe en åndelig dannelsesproces ved at beskæftige sig med faglige discipliner, som rækker ud over den enkeltes personlighed. Det enkelte menneske udvikler sig i mødet med det 'fremmede', fx gennem teksters værdier og forestillinger. Siden er denne klassiske dannelsesforestilling blevet udfordret, bl.a. fordi den i skolesystemet kunne stivne og føre til rigide tanker om, at dannelse var identisk med tilegnelse af en bestemt kultur. Under overskrifter som kritisk og demokratisk dannelse blev der sat fokus på den lærendes dannelse mod myndighed og ansvar, og at det derfor også var vigtigt at forholde sig kritisk til både den overleverede og den aktuelle kultur. På det seneste er dannelsesbegrebet blevet set i lyset af digitaliseringen og de udfordringer for fremtiden, som dette bl.a. medfører. Det sker bl.a. med afsæt i tanker om 21st Century Skills, som bl.a. handler om viden, kritisk tænkning, problemløsning, samarbejde, kreativitet og etisk og æstetisk dømmekraft. Dannelse handler i dette perspektiv bl.a. om at kvalificere den måde, hvorpå mennesket omgås med den mangfoldighed af tegnsystemer, der præger vores samfund i dag, og det optræder under navne som semiotisk dannelse, digital dannelse eller literacy-dannelse. Nutidens børn og unge skal også kunne beherske motiverede tegnsystemer og fortolke symboler, tegn, digitale udtryk og tekster i forskellige genrer og kommunikative kontekster.

Dannelseskategorier i danskfaget

På denne baggrund anskuer vi dannelsesaspektet i danskfaget gennem en række dannelseskategorier, herunder benævnt æstetisk dannelse, semiotisk dannelse, kritisk og demokratisk dannelse og digital dannelse, der alle er dannelseskategorier, der indgår i fagets indholdsområder i et tæt samspil med hinanden. Der er således et overlap mellem de forskellige kategorier og de dele af fagets indholdsområder, der fremhæves i hver af dem. De konkrete eksempler er tænkt som netop eksempler, og skal ikke læses som afgrænsede eller endelige, idet der findes en stor mangfoldighed og innovation på de forskellige læreruddannelser og blandt læreruddannere.

Den æstetisk dannelse er traditionelt blevet set som danskfagets kerneområde i form af arbejdet med og indlevelse i æstetiske tekster som fiktive tekster og kunstprodukter. Samtidig betyder konvergens mellem traditionelle genrer, intertekstualitet, genrehybrider og crossover-eksperimenter at tekst- og genreuniverset ændres, så mediebilledet i dag rummer mange forskellige teksttyper. I danskfaget på læreruddannelsen lægges der derfor i dag vægt på vekselvirkningen mellem på den ene side traditionelle og nye tekster, der synes at insistere på æstetisk læsning ('æstetiske tekster'), og på den anden side æstetiske læse- og skrivemåder som et bidrag til den æstetiske dannelsesudvikling. Arbejdet med nye og traditionelle tekstformer i fagets tekstunivers i både analoge og digitale medier og med et æstetisk udgangspunkt, er fagets bidrag til den æstetiske dannelse. Tekstuniverset kan her spænde fra raptekster til computerspil, film, romaner, noveller, billedbøger, skuespil og digte.

Semiotisk dannelse er en anden dannelseskategori, der ofte (men under andre overskrifter) er blevet set som traditionelt danskfaglig. Semiotisk dannelse udvikles i arbejdet med produktion og fortolkning af tegn i forskellige tekstmodaliteter og deres kombinationer. I et hastigt udviklende og udvidet, multimodalt tekst-

univers er kompetence til at kunne aflæse mange former for tegn væsentlig for at kunne indgå som kritisk og demokratisk medborger i samfundet, og den semiotiske dannelse udvikles i danskfaget gennem arbejdet med tegn og tegnfortolkning i fagets genrer. Der arbejdes med den semiotiske dannelse i fx tekster som billedbøger, multimodale produktioner som film, vlogs, tegnefilm og i fagtekster fra faget samt andre fag og tekster fra domæner uden for skolen.

Kritisk og demokratisk dannelse angår den studerendes dannelse mod myndighed og ansvar til at indgå i samfundets demokratiske debatter med afsæt i forståelser af historiske perspektiver, etiske værdier og bredt favnende empatisk forståelse. I danskfaget på læreruddannelsen arbejdes der med udviklingen af den kritiske og demokratiske dannelse i form af både skriftlig, multimodal og mundtlig kommunikation på et kritisk grundlag, såvel som med forskellige arbejds- og organiseringsformer, der udvikler den studerendes demokratiske dannelse og kompetence til at forholde sig kritisk til den kommunikation, der foregår i det offentlige rum. I faget arbejdes der derfor med udviklingen af en kritisk og reflekterende læsning og fortolkning af fagets tekster inden for de fleste genrer.

Digital dannelse har udgangspunkt i fagets nyere tekster og angår det at kunne producere og fortolke digitale tekster i en mangfoldighed af genrer på medier på internettet og kunne forholde sig kritisk til et ofte ufiltreret tekst- og kommunikationsunivers. I faget på læreruddannelsen arbejdes der med både produktion og læsning/fortolkning af digitale tekster fra rækken af sociale medier såvel som chat-tekster, blogindlæg og hjemmesider fra private og offentlige afsendere.

Der arbejdes således med den almene dannelse i danskfaget med udgangspunkt i en mangfoldig forståelse af dannelsesbegrebet såvel som med udgangspunkt i fagets varierede og hastigt voksende tekstunivers med en både producerende og konsumerende tilgang, således at der uddannes lærere, der er i stand til at formidle, udvikle og nytænke danskfaget i skolen sammen med eleverne og med respekt for fagets historiske traditioner.

Engelsk

Indledning: Fagets formål i dannesperspektiv

Engelskfaget har som fremmedsprogsfag i Folkeskolen et klart sigte imod en dannelsesforståelse, der handler om centrale begreber som (kultur)*forståelse*, *deltagelse* i sociale sammenhænge og *lyst til at lære* med det ultimative formål at have *livsmuligheder* i en global kontekst.

Denne forståelse er udtrykt i Fagformålet for faget i Folkeskolen: " Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv." Endvidere skal eleverne have; "...mulighed for at udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund og forberede sig til et liv i et globalt samfund."

(<http://www.emu.dk/modul/engelsk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-%C3%A6seplan-og-vejledning>)

Det ultimative dannelsesformål er altså at kunne indgå i 'et liv i et globalt samfund'.

I læreruddannelsessammenhæng er det dermed en afgørende vigtig opgave at forberede kommende lærere på, at deres opgave bliver at fremme lysten til at lære sprog, at bidrage til at forstå sig selv og andre i kulturelt samspil samt at skabe rammer for aktiv deltagelse i kommunikation på fremmedsprog. Fagets historie og dets rolle som det største fremmedsprogsfag i skolen og dets status i internationale sammenhænge giver endvidere engelsk en særlig mulighed for og forpligtelse til at arbejde tværfagligt, med respekt for fagets egne arbejdsmetoder og dets egen identitet.

I det følgende vil vi pege på, hvordan denne dannelsesforståelse indgår i faget i læreruddannelsen.

Sprogsyn

Et centralt omdrejningspunkt i faget i læreruddannelsen er en værdisætning af sprogs kommunikative funktion – *det kommunikative sprogsyn*. Sproget i sig selv – dets grammatik, udtale, semantik, pragmatik mm. – ses i denne forståelse som et redskab, der skal forstås i relation til sprogets formål, som er kommunikation. Dette sprogsyn bliver bl.a. udtrykt i kompetenceområde 1 og 2 og specificeret i kompetencemål, færdigheds- og vidensmål for modulerne 1 og 2. Denne opfattelse af sprog som en funktionalitet med et formål, snarere end en ting der er nok i sig selv, har ofte været – og er til stadighed – genstand for debat og refleksion i faget i læreruddannelsen (og i mange andre sprogfaglige sammenhænge). Kommende sproglærere skal kunne navigere i dette felt for praktisk og professionelt at kunne varetage undervisning, men fordi sprogsyn uundgåeligt afspejler dannelsessyn, så kan dette ikke blot være en snævert fagdidaktisk betragtning for kommende lærere. Den ureflekterede sproglærer risikerer i høj grad at blive den sprogligt (for)dømmende lærer, som bliver eksponent for sprogsyn og dannelsessyn, uden at være bevidst om sin egen rolle eller kunne gøre elever delagtige i den vigtige forhandling om sprog og sprogs betydning, som er en grundlæggende del af kommunikation mellem mennesker.

Tilegnelsessyn

Fremmedsprog bevæger sig i et felt mellem noget kendt – selv de yngste elever i skolen ved hvad sprog er og kan anvende sprog - og noget ukendt, som er det 'andet', det nye sprog. Engelsk er for mange skoleelevers vedkommende velkendt længe inden de starter i skolen, og selv om det helt klart betyder, at engelsk som fag er privilegeret mht. elevernes forudsætninger i forhold til alle andre fremmedsprog i dansk sammenhæng, så betyder det ikke i sig selv, at det er let at lære engelsk, eller at engelsk som sprog skulle være lettere at lære end andre sprog.

Den basale udfordring i et sprogfag som engelsk er jo netop at sige det, man endnu ikke har ord eller vendinger til at få sagt. Det skaber selvsagt grobund for en stor sproglig opfindsomhed, der som springbræt har en fundamental tilgang til verden, dvs. en mestringsforventning, hvor den lærende tager chancer, og bevæger sig ud på områder, der ikke er ens hjemmebane.

I denne sammenhæng er opfattelsen og forståelsen af sprogtilegnelsesprocessen helt afgørende. Dette færdigheds- og vidensområde er særskilt nævnt i kompetenceområde 2 og indgår også specifikt nævnt i nationalt modul 2, men den er også et helt generelt omdrejningspunkt for faget i læreruddannelsen. Også her indgår engelskfaget i en basal almen pædagogisk problemstilling, som rækker ud over faget: hvordan lærer mennesker? Og hvordan kan vi opnå redskaber til at klare os i situationer, hvor vi mangler forudsætninger? Hvordan kan vi lære os selv at lære; kende os selv som lærende individer?

Kultursyn og Interkulturel kommunikation

"Et globalt liv" som formuleringen hedder i skolefagets formål peger på en debat omkring verdensborgerskab, global bevidsthed og en livsopfattelse, som er orienteret imod kulturmøder i bredeste forstand. Dette område er måske engelskfagets mest umiddelbart åbenlyse bidrag til almen dannelse, såvel i folkeskolen, som i læreruddannelsen.

I relation til struktur er kulturforståelse reelt med i alle moduler og specifikt udtrykt i mål og modulbeskrivelser for alle moduler; herunder i høj grad de lokalt udarbejdede Engelsk Modul 3.

I tilegnelsen af kultur og interkulturelle kompetencer ligger også implicit den socialisering til deltagelse i demokratiske samfund, som folkeskolens formålsparagraf sigter mod. Dette lader sig gøre, både fordi kulturmøder i sig selv beforder (demokratiske) konfliktløsninger, og fordi store dele af den engelsktalende verden i øvrigt er demokratier, og kan fungere som (anderledes) rollemodeller i demokratisk sammenhæng.

Derudover er engelskfaget også i sig selv en portal ud til den store verden, der bidrager med *sin* almene dannelse ind i den almene dannelse, der er behov for i Danmark.

Fransk

Almene betragtninger i relation til sprog- og kulturfaget fransk i læreruddannelsen

"VERDENSBORGEREN betyder i vor tid det menneske, der tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden" (Peter Kemp, 2005:15).

Franskfaget i både læreruddannelsen og i folkeskolen tager afsæt i denne verdensborgerfigur som ideal for dannelse og uddannelse. Samme figur kaldes også ofte "kosmopolitten". Begge anvendes her som udtryk for de ideelle overordnede mål, som bør være gældende for den danske folkeskole og dansk læreruddannelse. Dansk uddannelse og de pædagogiske mål for dannelsen af det enkelte individ bør netop ikke kun sætte såkaldt danske værdier i højsædet, men i lige så høj grad globale værdier i relation til dannelse af såvel medborgerskab som verdensborgerskab hos elever og lærere.

Franskfaget i læreruddannelsen

Faget fransk har tre basismoduler, heraf to sprogmoduler og et kulturmodul. Tilsammen giver de den studerende mulighed for at uddanne sig som fransklærer i en frankofon og global verdensorientering med det formål at leve op til Forenklede Fælles Mål's krav om undervisning i tre kompetenceområder, der indeholder to sprogområder og et kulturområde i et frankofont verdensperspektiv.

Interkulturel kommunikation – franskfagets svar på almen dannelse

Modulet "Interkulturel kommunikation" er modul 1: Undervisningen i fransk i såvel læreruddannelsen som folkeskolen bygger på en interkulturel kommunikativ tilgang. Denne tilgang er at forstå som en tilgang til franskfagets almene og fagspecifikke dannelsesdel. Interkulturel kommunikation er udtryk for evner til sproglig og kulturel interaktion med andre både i skolens tætte relationer i klassen og i relation til det fran-

kofone og globale fællesskab. Fokus er således på orientering på den almene dannelse i et verdensborgerskabsregi.

Vi bringer alle som sprogbrugere nogle forestillinger med os om, hvordan man kommunikerer med fransktalende og jo mere sprog, man kan jo større er bekymringen for, om man nu udtrykker sig i forståelige rammer - uden at blive misforstået. Et sprog er både et effektivt kommunikationsmiddel og et middel til at skabe sociale relationer. Som afsender forsøger man altid at tage hensyn til, hvad modtageren måtte være interesseret i samtidig med at man søger at bidrage med nye vinkler. Som modtager søger man efter relevans og sammenhæng, i det man hører. De forforståelser vi bruger for at forstå vores samtalepartner med er som regel ubevidste og derfor kan man nemt komme til at træde modtageren over tærne, fx i relation til høflighedsfraser. Det bliver derfor meget centralt at indgå i en samtale med en fransktalende som en ligeværdig, accepteret og troværdig interaktionspartner. Her indgår elevens **viden** (fx om frankofone lande, familietraditioner og skoleliv), **færdigheder** (eleven som etnografen, der tilegner sig viden om frankofone kulturer og praksisformer) og **holdninger** (åbenhed og nysgerrighed til at forholde sig til egne og andre forestillinger om hinanden). I en frankofon og global verden bliver ligheder og forskelligheder mere og mere en grundbetingelse og franskelever kommer hermed til at indgå i kommunikation inden og uden for klassens fire vægge med det formål at nå frem til gensidige forståelser af indhold og meninger ud fra et dynamisk kultursyn.

Sprog som redskab til interkulturel kommunikation

Sprog er et redskab til kommunikation og interaktion, med andre ord et unikt instrument til såvel mundtlig som skriftlig udveksling. Dette sprogsyn bygger på et funktionelt sprogsyn, hvor sproget ses som et middel til kommunikation med fokus på såvel de receptive aktiviteter som lytte- og læsefærdigheder som de produktive aktiviteter som tale- og skrivefærdigheder.

Social interaktion er afgørende for såvel elevens sproglige udvikling som for dennes læring og udvikling generelt. Når eleven lærer fransk i en interaktion med andre, lærer hun/han samtidig frankofone omgivelser sociokulturelle praksisformer og derigennem andre måder at tænke og agere på med baggrund i de sproglige og kulturelle redskaber, de fransksprogede samfund stiller til rådighed.

Faget rummer en orientering mod såvel undervisning i skolen som udtryk for en dansk skole som mod en mangfoldig og global forståelse af begrebet "skole". Den studerende skal i dette fag tilegne sig sproglige og kulturelle kompetencer i forhold til at undervise i faget fransk. Men hun /han skal også tilegne sig viden, således at fransklæreren kan undervise i emner af både lokal og global karakter.

Interkulturel kompetence er den faglige term for indsigt i, viden om og undervisningskompetencer i at undervise elever i emner af såvel lokal, national karakter som emner af international og global karakter. Interkulturel kompetence er udtryk for elevens samlede tilegnelse af viden, holdninger, vurderinger og følelser, færdigheder og dannelse. Et sådant kultursyn kan betegnes som "transnationalt", altså noget, der går på tværs af nationer. Et transnationalt kultursyn er dynamisk, idet det ikke kun orienterer sig mod lande som udtryk for homogene fællesskaber/nationalstater, sådan som et statisk kultursyn gør.

Franskfaget ser læreren og eleven som verdensborgere, der tilegner sig viden og dannelse i bevidsthed om, at Danmark er en del af en foranderlig verden. Læreren er den, der skaber rum for undervisning. En under-

visning, som rummer mange forskellige vinkler uden færdige svar for eleverne. Læreren har respekt for elevernes forskellige kulturelle, sproglige og sociale læringsformer. Læreren skaber plads for dannelse som refleksion. Læreren skaber grobund for dannelse af og uddannelse til refleksive verdensborgere.

Fysik/kemi

Hvilken forståelse af almindannelse præger undervisningen i faget

Fysik/kemi-faget og -undervisningen i læreruddannelsen har traditionelt lænet sig op af kontinentale forestillinger om almindannelse (Herbart, Klafki mfl), samtidig med at hente ganske kraftig inspiration også fra det angelsaksiske (først og fremmest Dewey). Implicit ligger heri, at faget bidrager til en formal dannelse gennem skærpelse af "scientific habits of mind" (Dewey-aspektet) og "handlekompetence" (Herbart-aspektet). Begge dele med henblik på at styrke evnen til selvbestemmelse (autonomi, "empowerment") og medbestemmelse ("participation")ⁱ.

Dette dannelsessyn har givet generelle pejlemærker for fysik/kemi-undervisningen på læreruddannelsen, men har samtidig været for lidt konkret til at guide udfoldningen i praksis. På dette punkt har der været væsentlig hjælp at hente i rapporten *Fremtidens naturfaglige uddannelser* (FNU, UVM 2003), hvor man med inspiration i den internationale forskningslitteratur om *Scientific literacy* (NRC i USA og Science for Public Understanding, UK) formulerede "en moderne forståelse af naturfaglighed og almindannelse". Den almindannende naturfagsundervisning skulle hjælpe eleverne til at udvikle følgende delkompetencer:

1. *At kunne glædes ved, respektere og udvise ansvar over for naturen.*
2. *At kende bærende ideer i dagens naturvidenskabelige verdensbillede - og nogle træk i dets historiske udvikling.*
3. *At besidde og kunne trække på et vist niveau af almen, naturvidenskabeligt frembragt viden i relevante situationer.*
4. *At forstå de metoder hvormed naturvidenskaber opnår viden og erkendelse, særligt betydningen af iagttagelse, eksperiment, model og den kvantitative tilgang.*
5. *At forstå, respektere og værdsætte styrker og begrænsninger i naturvidenskabelige metoder, værdier, beviser og kendsgerninger.*
6. *At kunne vurdere og bidrage til debatter om risici og erkende etiske, moralske og politiske spørgsmål i forbindelse med de handlemuligheder naturvidenskab og teknologi tilbyder, herunder at kunne skelne mellem videnskabelig argumentation og værdimæssige vurderinger i dagsaktuelle sociovidenskabelige problemstillinger.*

ⁱ Dewey: "to prepare him for the future life means to give him command of himself" hhv. "...train him that he will have the full and ready use of all his capacities" " (*My pedagogic creed*, Dewey, 1897) hhv. "*The future of our civilisation depends upon the widening spread and deepening hold of the scientific habit of mind*" (Dewey, 1909).

7. *At forstå den rolle naturvidenskab og teknologi spiller som elementer i udviklingen af vores kultur og værdssamfund, at kunne forholde og formulere sig kritisk til den samt at forstå og imødegå andres kritik af naturvidenskaberne.*
8. *At kende til naturvidenskabernes plads i vor kulturarv, fx i en idéhistorisk og filosofisk sammenhæng.*

På læreruddannelses-området har både mål og praksis i Fysik/kemi-faget efterfølgende været præget af dette arbejde. Mange fysik/kemi-læreruddannere vil også have taget bestik af S. Sjøbergs diskussion (2005) af argumenter for et almindendannende naturfag, hvor såkaldt *demokratiske* og *kulturelle* argumenter anses at være mere holdbare end *økonomiske* hhv. *nytteværdi*-argumenter.

Det er værd at bemærke, at mens prioriteringen af dannelsens demokratiske aspekt viderefører en traditionel vægtlægning af evnen til medbestemmelse, så er det kulturelle argument (fx bullit 2, 4, 8 ovenfor) faktisk en ny toning. Her tillægges det et almindendannende perspektiv at vide noget *om* naturvidenskaben og dens metoder ("Nature of Science"). Man genfinder denne vægtning i FNU-beskrivelsen og i mindre grad i mål & indhold for fysik/kemi-faget på LU. Det demonstrerer at fagets bidrag til almindannelsen ikke er statisk. Det er vigtig pointe - hos Sjøberg og andre (fx Osborne et al, 2008) - at et almindendannende naturfag for de mange *ikke* kan begrundes med henvisning til samfunds-økonomi og snævre rekrutteringshensyn ift. et fåtal af elever. Det synspunkt tilslutter vi os i den nationale faggruppe for fysik/kemi, hvor vi er meget med på at udvikle fagets almindendannende sider.

Almindannelsen i intentionerne for fysik/kemi-faget på læreruddannelsen

Fagets bidrag til almindannelsen fremgår af de formelle beskrivelser på forskellige niveauer:

Fagets Kompetenceområde 2: "Naturfaglige kompetencer i relation til fysik/kemi omhandler færdigheder og viden, som gør det muligt at udvikle elevernes kompetencer til at forholde sig til problemstillinger i samfundet, som kan belyses med naturvidenskabelige, teknologiske, historiske og almindendannende perspektiver" (Bekendtgørelse, 2015, p.30). Heri kan især et demokratisk dannelsesperspektiv aflæses.

En pæn del af fysik/kemi-fagets målpar (9 af 28) er almindendannende i ovenstående brede forstand, fx retter fem par sig mod demokratisk/civilisatoriske/handlekompetence/evne til medbestemmelse, bl.a. med henvisninger til handlekompetence, interesseindsættelse og bæredygtighed. To målpar er kulturelt begrundede, idet de retter sig mod undervisning i *naturvidenskabernes historie og filosofi*, samt *naturvidenskabens bidrag til almindelse og forståelse*. De sidste tydeligt almindendannende målpar tilgodeser evne til selvbestemmelse (sundhed/levestandard og muligheden for at forstå sig selv som menneske på en planet i rummet).

Af natur tenderer de almindendannende islet til at være fagoverskridende i retning af det almene. Det fagoverskridende er forstærket af LU-fagets stærke kobling til Fælles Mål for naturfagene i folkeskolens overbygning. Her er der med den seneste indførelse af fællesfaglige fokusområder og en fælles prøve i naturfagene fysik-kemi, Biologi og Geografi etableret en ny forpligtende ramme om almindendannende naturfaglige samspil. Det er en udfordring, som tydeligt spejles i læreruddannelsens mål for fysik/kemi-faget, men som samtidig stiller krav til nytænkning mht. faglige organisering og struktur på læreruddannelsen for reelt at imødegås.

Man kan læse en progression ind i de seneste nationale modulbeskrivelser for faget, gående fra et minimalt (kulturelt) almindendannende islet i Modul 1 til et dominerende (demokratisk) islet i Modul 3.

Innovation er skrevet ind i overskrift og indhold af Modul 2. Umiddelbart er innovationsdagsordenen økonomisk begrundet - og det er en klar udfordring for faget (i folkeskolen og læreruddannelsen) at udvikle måder at arbejde med denne komponent, så mulige almindelige aspekter også udfoldes.

Almindelsen i praksis i fysik-kemifaget

Det almindelige vægtes højt i fagets praksis, fx er naturfaglig almindelse et tema i væsentlige dele af fagets litteraturkanon, og lærerstuderende i faget holdes fast på at reflektere den i relation til mange studieprodukter.

Der er udviklet en lang række mere specifikke undervisningsformater, som sikrer de lærerstuderende indsigt og træning i aspekter af undervisning mhp den naturfaglige almindelses forskellige delkomponenter. Eksempler kunne være:

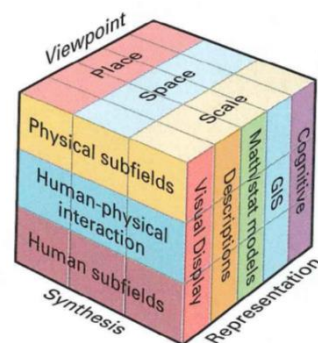
- *Integrerede fællesfaglige forløb, fx med andre naturfaglige fag på læreruddannelsen og eksplicit fokus på bæredygtighed, interesseudsætninger og handlekompetence.*
- *Socio-scientific-issues: forløb med dilemma-diskussioner og evt. rollespil, hvor studerende/elever lærer kvalificeret stillingtagen til samfundsmæssige problemer med et naturvidenskabeligt islæt*
- *Eksemplarisk arbejde med argumentation og kildekritik - som bidrag til en undervisning med vægt på kritisk forholde sig til fx nyhedsudsendelser og internetbaserede nyheder.*
- *Refleksive aktiviteter mhp at afdække "How science works" - hvad kan og bør elever lære om naturvidenskab? Hvordan kan denne metaviden gøres eksplicit for elever*
- *Historiske cases - som afsæt for diskussioner om, hvorledes naturvidenskabelig viden udvikler sig og på godt og ondt bidrager til samfundsudviklingen*
- *Videns-vurdering med rubric: Hvor sikker er denne (naturvidenskabelige) viden? - fx diskuteres forskellige teorier for den globale opvarmning op mod statuskategorier af naturvidenskabelig viden ifølge videnskabsfilosofien (core-central-frontier-fringe-pseudo).*

Der er langt fra tale om nogen udtømmende beskrivelse, blot en antydning af at både demokratiske og kulturelle sider af den naturfaglige almindelse er diverst til stede i den daglige praksis i faget.

Geografi

Indledning

W. Klafki peger på tre dimensioner i den almene dannelse: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Disse udvikles bl.a. gennem elevernes arbejde med epoketypiske nøgleproblemstillinger som f.eks.: miljøproblemer, bæredygtighed, befolkningsudvikling og migrationer samt ulighed i verden. Næppe noget andet sted i skolens fagrække spiller nøgleproblemstillingerne så stor en rolle som i geografifaget, hvilket viser fagets store bidrag til elevernes almindelig dannelse og dermed fagets vigtighed i læreruddannelsen.



Almindelig dannelse og omverdensforståelse

Klafki's fordring på at (geografi)læreren skal være med til at danne eleverne til selvbestemmelse (autonomi), medbestemmelse (demokrati) og solidaritet (lighed og integritet), sker bl.a. gennem arbejdet med de epoketypiske nøgleproblemer, hvor bl.a. menneskets samspil med naturen er i centrum. I undervisningen inddrages rumlige mønstre og tidslige dimensioner i varierende skala (det globale, regionale og lokale). Dette kommer til udtryk i geografifagets formål §1.1, hvor: "Eleverne skal i geografi tilegne sig færdigheder og viden om grundlæggende naturgivne og kulturskabte forudsætninger for levevilkår i Danmark og den øvrige verden med vægt på forståelse af grundlæggende geografiske begreber, sammenhænge og samfundenes udnyttelse af naturgrundlag og ressourcer" (Geografi, UVM, 2014).

Gennem arbejdet med fænomener, processer og mønstre; deres indbyrdes relationer, rumlige lokalisering og udbredelse på Jorden, skabes en forståelsesramme og et beredskab for eleverne, som er anvendelig i deres tilværelse og videre uddannelse. Således kvalificerer undervisningsfaget geografi de lærerstuderende til at udvikle elevernes omverdensforståelse, som har stor betydning i det 21. århundredes globaliserede verden.

Arbejdet med både rumlige og tidslige dimensioner er et særkende for geografifaget på læreruddannelsen og i folkeskolen. I arbejdet med den rumlige dimension er kortet en central udtryksform som kilde til information, der støtter de studerendes og elevernes egne mentale billeder af omverdenen, hvorved deres orienteringsevner fremmes. I den tidslige dimension sker udviklingen af elevernes omverdensforståelse f.eks. i forbindelse med beskrivelse af områders udvikling – før, nu og i fremtiden. Gennem arbejdet med rumlige og tidslige dimensioner bidrager geografifaget til de studerendes og elevernes forståelse af jorden som en dynamisk og varieret boplads for mennesker, og til deres forståelse for, hvordan mennesker udnytter naturen og indretter sig i forhold til de muligheder og begrænsninger, der er i jordens forskellige egne. Hermed kan de kommende lærere bidrage til elevernes forståelse for egen placering i verden og til deres udvikling af verdensborgerskab.

Almindelig dannelse og undervisning

Fagets didaktik søger at fremme elevernes nysgerrighed og engagement gennem egne undersøgelser i klassen såvel som i omgivelserne. Dette med henblik på udvikling af geografiske kompetencer som baggrund for aktiv stillingtagen til menneskets udnyttelse af naturgrundlaget og til mellemmenneskelige relationer med bæredygtig udvikling som et centralt perspektiv. Derved bidrager undervisningsfaget geografi til, at de

lærerstuderende opnår kompetence til at planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning, der forbedrer eleverne på deltagelse i et demokratisk samfund og på verdensborgerskab i en globaliseret, bæredygtig verden. Dette understreges i geografifagets formål §1.3: *"Elevernes ansvarlighed over for naturen og brugen af naturressourcer og teknologi skal videreudvikles, så de får tillid til egne muligheder for stillingtagen og handlen i forhold til en bæredygtig udvikling og menneskets samspil med naturen – lokalt og globalt"* (Geografi, UVM, 2014).

Geografifagets vidensgrundlag bygger på elementer fra natur- og samfundsvidenskab samt humaniora. Bredden i fagets vidensdomæner, med dertil knyttede metoder og videnskabsteoretiske positioner, giver et godt grundlag at tilgå problemstillinger fra flere vinkler. Socio-scientific issues (SSI) fokuserer, modsat Klafkis epoketypiske nøgleproblemer, på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger med et naturfagligt indhold, og omtales ofte i medierne (Ratcliffe & Graves, 2003; Zeidler & Keefer, 2003). Disse kan f.eks. være problemer forbundet med klimaforandringer, anlæggelsen af en motorvej eller udnyttelsen af en given naturressource. Spørgsmålene har stor betydning for samfundet og menneskers dagligdag, og er derfor vigtige for almindelige folk at kunne forholde sig til - etisk såvel som rationelt. Når der på læreruddannelsen i geografitimerne f.eks. arbejdes med den samfundsmæssige betydning af anlæggelsen af en motorvej, inddrages de relevante dele fra forskellige systematiske grene af geografifaget til en sammenhængende analyse af de tilhørende problemstillinger. Når der arbejdes med sådanne problemstillinger, opstår der oftest etiske valg, som de studerende også skal forholde sig til, og som de senere kan overføre til undervisningen i folkeskolen. Lærerstuderende bliver derved uddannet til at undervise i et syntesefag med elementer fra både samfundsfag, naturfag og humaniora. I geografiundervisning inddrages således både rationalitet og etik.

Det lærerfaglige perspektiv inddrages løbende i undervisningsfaget. I den forbindelse er elevens egen oplevede geografi (ethno-geografi, Catling & Martin, 2011) et vigtigt element. På læreruddannelsen bliver de geografistuderende undervist i, hvorledes elevernes egen oplevede geografi kan fagliggøres via fagets begreber, teorier og modeller (powerful knowledge, Stoltman et al., 2015). Det kan f.eks. være at eleverne har oplevet flygtningeproblematikker på digitale medier, samtidig med at der i klassen er flere med en anden etnisk baggrund. Her kan geografilæreren anvende centrale geografiske teorier og begreber som globalisering og migration til at hjælpe eleverne til at forstå større sammenhænge.

Vha. geografifagets begreber, teorier, modeller og arbejdsmetoder, bliver de lærerstuderende således i stand til at kvalificere og perspektivere elevernes oplevelser fra dagligdagen, hvad enten de har lokal, regional eller global karakter, og dermed bidrage til elevernes almendannelse.

Historie

Indledning

Med en bred definition af almen dannelse, ligger denne implicit i alle skolens fag idet disse relaterer sig til folkeskolens formål. Mere specifikt for historiefaget kan fremhæves bestemmelserne om at eleverne skal *gøres "fortrolige med dansk kultur og historie"*, give dem *"forståelse for andre lande og kulturer"*, bidrage til deres *"forståelse for menneskets samspil med naturen; "udvikle arbejdsmetoder"* og give dem *"baggrund for at tage stilling og handle."*

I bekendtgørelsen for historie i læreruddannelsen formuleres det som de studerendes kompetence til: ” at give eleverne forudsætninger for at udbygge kronologisk overblik over og indsigt i tolkninger af historiske forløb og sammenhænge med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed og historiebrug i et identitetsmæssigt og samfundsmæssigt perspektiv.”

I begrebet historiebevidsthed ligger bl.a. at historie ikke blot er læren om tilfældige begivenheder og årstal, men at eleverne lærer at forholde sig til historien og aktivt bringe den i anvendelse i et nutidsperspektiv.

Det udmønter sig i fire kompetenceområder:

- *Kompetenceområde 1: Undervisning og læring i historie*
- *Kompetenceområde 2: Historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed*
- *Kompetenceområde 3: Historisk overblik og sammenhængsforståelse*
- *Kompetenceområde 4: Kildearbejde, fortolkning og formidling*

Almen dannelse kan derimod ikke defineres som en afgrænset kompetence, men ses som en overordnet synsvinkel, der ligger hen over alle de ovennævnte kompetenceområder.

I arbejdet med de historiske emner og temaer opereres der generelt på flere erkendelsesniveauer.

- *Tilegnelse af faktisk viden*
- *Oparbejdelse af procedure- og metodekompetencer – viden og færdigheder i hvorledes faktisk historisk viden etableres og hvorledes historiske fremstillinger konstrueres.*
- *Systemisk viden, hvor varierende fremstillinger og fortolkninger ses i forhold til forskellige videnskabsteoretiske, historieteoretiske og politiske tilgange til historien.*
- *Et kulturelt niveau, hvor fokus er på oparbejdelsen af en forståelse af, at historiefortolkningen også er indlejret i en almen kultur, der gør, at visse synsvinkler forekommer naturlige, mens de kan være anderledes fokuseret i en anden kulturel sammenhæng.*

Undervisning og læring i historie

Kompetenceområde 1 indgår i alle de øvrige kompetenceområder idet der arbejdes med historieundervisningens hvad, hvordan og hvorfor.

Historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed

Kompetenceområde 2 stiller spørgsmålet: Hvad er historiebevidsthed og hvordan påvirkes og udvikles den. Der bliver her arbejdet med de forskellige steder eleverne møder historien – film, spil, mindesmærker, gadenavne etc. og herunder hvad det er for en historie, der fortælles, hvem der fortæller og med hvilken hensigt. Historien ses altså ikke som noget neutralt og faktisk, men som noget der er i brug med forskellige hensigter i samtiden.

Didaktisk arbejdes der med forskellige måder at inddrage elevernes forforståelse. At aktualisere historien med reference til elevernes hverdagsliv på en måde, så det bliver muligt for dem at forholde sig til den historie, de bliver præsenteret for i forskellige sammenhænge.

Konkret og aktuelt kunne det være en analyse af den nye tv-serie "Historien om Danmark" hvor der kunne arbejdes med en række spørgsmål som: Hvorfor sendes en danmarkshistorie netop nu og i den bedste sendetid? Hvem har taget den beslutning og hvorfor mon? Hvad er det for en fortælling, der formidles? Hvordan skal det forstås, når det i introen lyder: "Dette er historien om Danmark. Historien om hvordan et land blev til et land. Og et folk til et folk (...) Det er vores historie"

Historisk overblik og sammenhængsforståelse

Kompetenceområde 3 arbejder med historisk overblik og sammenhængsforståelse som omhandler samspillet mellem aktører og strukturer i historiske forløb. Altså at bibringe eleverne en forståelse af, at man bliver født ind i nogle historisk skabte strukturer, men samtidigt at enkeltindivider og grupper selv kan være med til at skabe det, der siden bliver til historie.

Konkret kan det på den ene side handle om en beskæftigelse med hvorledes bestemte strukturer historisk er slået igennem i folks tænke- og handlemåder og på den anden side, hvorledes grupper og enkeltindivider gennem deres handlinger har brudt med de givne strukturer og tænkemåder, således at historiens gang har ændret sig.

En sådan indsigt i, at verden ikke er faldet ned fra himlen i færdig og uforanderlig form. At den verden eleverne aktuelt lever i er skabt af strukturelle udviklinger, menneskelige handlinger og tilfældigheder er en forudsætning for, at de kan tænke dynamisk om fremtiden, eller med et begreb fra Oskar Negt kan udvikle sociologisk fantasi, hvilket må ses som et helt centralt element i en demokratisk dannelse.

Kildearbejde, fortolkning og formidling

Kompetenceområde 4 arbejder de studerende med historievidenskabelige teorier og metoder til frembringelse, fortolkning og vurdering af historisk viden samt kendskab til forskellige historiske formidlingsformer. Der arbejdes med det flere har kaldt andenordensviden i historie, som handler om, hvorledes historien, som fortalt historie, bliver frembragt.

Det studerende arbejder således, på baggrund af egen tilegnet viden og færdighed, med at udvikle historieundervisning, der sætter eleverne i stand til at anvende historieteori og metode på en måde så de erkender, at der er forskel på den levede og den fortalte historie.

Det sker konkret gennem arbejde med strategier og metoder til analyse af kilder, indkredsning og formulering af problemstillinger og formidling af historiske fortællinger.

Ud over forståelsen af den fortalte historie som en konstruktion opøver de studerende en kompetence til at forholde sig kildekritisk til den strøm af informationer, de dagligt udsættes for. En sådan kritisk tilgang bliver, med den tiltagende informationsstrøm, en central del af den almene dannelse i et demokratisk perspektiv.

Sammenfatning

I historiefaget arbejdes der desuden med at synliggøre sammenhængen mellem den personlige historie og de store linjer i historien – mellem den lille og den store historie. På den måde arbejdes der med historiefaglige perspektiver med en personlig, en national og en global identitet og forståelse.

Almen dannelse er således et perspektiv, der gennemsyrrer alle kompetenceområder, emner og temaer, der behandles i historieundervisningen og kan følgelig ikke udskilles som et særskilt kompetenceområde.

Generelt arbejdes der i undervisningen eksemplarisk med dannelseperspektivet, således at de studerende bliver øvet i at se dannelseselementerne i de emner og temaer, der arbejdes med.

Historiefagets bidrag til den almene dannelse går dermed gennem de studerende egen opmærksomhed herpå videre til de perspektiver de kan lægge på undervisningen i folkeskolen.

Håndværk & design

Indledning

Det almen dannende perspektiv ses i lyset af Folkeskolens formålsparagraf, hvor der er fokus på kultur, natur, deltagelse i et demokratisk samfund og den enkelte elevs alsidige udvikling .

Dannelseperspektivet har altid været et væsentligt aspekt inden for fagområdet, men har udviklet sig gennem tiden, ligesom faget. Med indførelsen af det nye fag Håndværk og design i 2015, der i skolen har erstattet sløjd og håndarbejde, er designprocesser den centrale metode. Designprocesser med fokus på kreativitet, innovation og entreprenante arbejdsformer fordrer i høj grad en undersøgende, eksperimenterende og social praksis. Arbejdsformer hvor man samarbejder om at løse problemer og skabe værdi.

Fokus kan være en bruger, en målgruppe, en lokal eller global problemstilling. Bæredygtighed og ressourceforbrug er nogle af de parametre man tager stilling til, fx når man vælger materialer og redskaber. Eleven og den studerende må sætte sig i den andens sted, indsamle viden og forholde sig undersøgende til brugere og omverden, og eksperimentere med forskellige konkrete løsninger. Brugeren kan fx være en anden gruppe elever på skolen, eller i lokalsamfundet, fx flygtningebørn eller hjemløse. Faget adskiller sig fra andre fag ved, at man ikke kun forholder sig teoretisk eller hypotetisk til løsninger, men at man oftest realiserer sine idéer, og får respons på disse.

Afgrænsede områder omsættes til konkrete forløb, og her må man tage stilling, vælge en løsning og handle. I den skabende proces lærer eleven og den studerende sig selv at kende, i konkrete processer hvor man må inddrage sine sansemæssige oplevelser og erfaringer, og handle på baggrund af dem.

De genstande og steder vi omgiver os med er resultater af værdier, tilgængelige ressourcer, samfundsforhold mv. Design handler ikke bare om at dekorere og skabe smukke ting, det stikker langt dybere. Ved hjælp af håndværksmæssig kunnen og viden er det muligt at skabe mening og værdi, ikke bare for en selv, men også for andre. Eleven og den studerende erfarer at det er nødt til at øve sig, og træne, for at kunne beherske et håndværk.

Samfundets værdier og fx magtforhold afspejles i vores genstande og omgivelser, de er udtryk for økonomiske muligheder, kultur og værdier. Det er fx ikke tilfældigt at dansk og nordisk design fremhæves for at afspejle demokratiske værdier, og dermed ikke kunne være skabt hvor som helst. Fx folkestolen (Børge Mogensen), FDB Møbler mv. er konkrete eksempler på danske designere har haft fokus på at designe til folket, det er noget særligt, og fremhæves ofte. Med andre ord bidrager faget, i et dannelsesmæssigt perspektiv, med både æstetisk, kulturel, humanistisk og demokratisk dannelse, og styrker elevens og den studerendes handlekompetence.

Dannelse i forhold til fagets kompetenceområder:

I den nationale faggruppe har underviserne analyseret 'håndværk og design' og identificeret hvor og hvordan, der arbejdes med at forberede de studerende til at varetage denne opgave i skolen. Analysen er baseret på kompetenceområderne, videns- og færdighedsmål samt viden-grundlaget for Håndværk og design. Almen dannelse indgår i relation til det faglige indhold og når studerende i et samspil mellem praktik og i modulernes praksistilknytning begrundet planlægger, gennemfører, evaluerer og udvikler undervisning i håndværk og design i skolen. Analysen peger på, at det er en bred forståelse af almen dannelse, som vi ser komme i spil på følgende måder:

Kompetenceområde 1: Håndværk og teknologi

Når studerende arbejder i værkstedet med værktøj, redskaber og materialer og erhverver sig praktiske og sansemæssige erfaringer danner det grundlag for at 'gøre', at 'sansé' og at 'omsætte tanke til handling'. Erfaringerne og de håndværksmæssige kompetencer understøtter, at den studerende kan opfatte sig som en der kan selv. En duelig og praktisk handlekompetent person. I arbejdet med håndværket og den skabende proces i et praksis-fællesskab indgår refleksion og dialog, som giver mulighed for den studerendes indsigt og udvikling – og dermed dannelse. Vi drager paralleller til en begrundet undervisning i skolen, hvor hænderne kommer i spil på en alsidig og varieret måde. Elevens praktiske, sansemæssige og kropslige erfaringer i værkstedet bidrager til den alsidige udvikling og dannelse.

Kompetenceområde 2: Design - proces og produkt

Når studerende arbejder med design – proces og produkt ligger der i fremstillingsprocessen et dannelsesmæssigt potentiale. Idéudviklingsfasen indeholder ofte research og undersøgelser af en bruger, som fordrer at den studerende sætter sig i den andens sted. Og i designprocessen støder den studerende på modstand, som kræver vilje og mod til at overvinde og løse, det kræver refleksion, vurderinger og valg, og skøn over, hvad skal overvindes og hvor lang tid arbejdet tager. At arbejde i processer kræver opøvelse i at løse problemer, at omsætte ideer og behov. Det kræver koncentration for at nå frem til et kreativt resultat og den studerende lærer at fejl er en del af processen. Refleksion, dialog, designproceserfaring og samarbejde bidrager til at den studerende forstår samspillet mellem idé, tanke og handling. Det er dannende kvaliteter som rækker udover faglige indsigter og færdigheder.

Kompetenceområde 3: Innovation, entreprenørskab og materiel kultur

Innovation er sammen med kreativitet efterspurgt og nødvendige kompetencer i det 21. århundrede. Det er kompetencer der medvirker til at kunne agere hensigtsmæssigt i en verden, som forandrer sig. I videns- og færdighedsmålene under kompetenceområde 3 lægger forståelsen af innovation og entreprenørskab sig op ad folkeskolens ditto, som udskilles i fire komplementære og indbyrdes afhængige dimensioner: Hand-

ling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling. Vi spørger os selv om det er muligt at erhverve sig disse kompetencer uden at gennemgå en dannelsesproces. Når studerende gennem kreative, innovative og entreprenante arbejdsformer og metoder idéudviklinger, udvikler prototyper og produkter, løser konkrete problemer og finder anvendelse for dem i praksis kommer de fire dimensioner i spil. Den øgede praksistilknytningen i læreruddannelsen bidrager til, at studerende får erfaringer med innovation og entreprenørskab i samarbejde med praksis. Hermed udvikles forståelse og indsigt i andre medborgeres virkelighed, deres livssituation og udfordringer. Studerende dannes som personer og som professionelle i arbejdet med at erhverve sig ovennævnte kompetencer.

Bæredygtighed, materialeanvendelse og ressourceudnyttelse kan forstås som materiel kultur. Når studerende og elever har viden om, arbejder didaktisk og praktisk med bæredygtig design fx med genbrug og redesign, dannes værdier og holdninger i henseende til miljø, klima, økonomi og etik.

Kompetenceområde 4: Fagdidaktik.

Når studerende udvikler undervisning, hvor oplevelse, analyse, udtryk, håndværk og kommunikation indgår i en differentieret undervisning får de erfaringer med formsprog, erfaringer med dømmekraft, smagsdom og en måde at iagttage verden på. De forholder sig til æstetisk dannelse og bidrager til elevens mulighed for at lære på forskellige måder. Endvidere kan undervisningen i håndværk og design kan give elever og studerende mulighed for at opleve og få viden om, at vores omgivelser og de genstande vi omgiver os med, ikke udelukkende er et resultat af naturforhold og tilfældigheder, men er et resultat af menneskers viden, færdigheder, værdier, intentioner og beslutningsprocesser, som er realiseret af enkeltpersoner eller i fællesskaber.

Kompetenceområderne og målene kan skærpes så det almindelige i håndværk og design træder tydeligere frem. Det vil styrke undervisernes og studerendes dialog og argumentation for, at et design og håndværksfag er almindelige, og er af betydning for eleverne i dagens skole.

Idræt

Idrætsfagets dannelsespotentiale – historisk og pædagogisk

Der er tradition for at tale om og behandle idrætsfaget som et dannelsesfag. Både i skolen og mere generelt i fritids- og idrætskulturen. Dermed tænkes faget idræt i skolen, som en central medspiller i den almene dannelse af eleverne, med et særligt ansvar for elevernes kropslige dannelse. Det står i modsætning til en mere snæver opfattelse af idræt som et fag med et specifikt fokus på sundhed eller sport, som man vil kunne se i andre landes skolesystemer.

Man kan altid diskutere, i hvor høj grad det lykkes at uddanne til og sikre, at undervisningen i skolen har den almen dannende funktion, som er fagets formål, men det er meget tydeligt, at idrætsfaget på læreruddannelsen har været fokuseret på det dannelsesmæssige potentiale, idrætsundervisningen rummer. Der tales om et bredt dannelsesbegreb i undervisningen og samtlige lærerstuderende med undervisningsfaget idræt, som er uddannet i løbet af de seneste 20 år eller mere, har arbejdet med handlekompetence (Rønholt og Peitersen, 2008) i deres grundbog om idrætsdidaktik og de har i deres uddannelse arbejdet med skolefagets formål. Her trækker Helle Rønholt på Wolfgang Klakis begreb om kategorial dannelse som en brobygning mellem dannelse af henholdsvis material og formel karakter. Det præciseres med begrebet handlekompetence med henvisning til Karsten Schnack og Hans Jørgen Kristensens definition, hvor handlekompetence er, at eleverne dannes til at kunne hand-

le på baggrund af indsigt, erfaring og erkendelse. Med afsæt i denne almene handlekompetence beskrives det, hvordan idrætsfaget bidrager til handlekompetence gennem fire gensidigt afhængig og delvis overlappende delkompetencer:

- *Kropslig kompetence*
- *Idrætslige kompetence*
- *Social kompetence*
- *Personlig kompetence*

Dannelsesbegrebet er således delvist operationaliseret, således at idrætslæreren kan målsætte og arbejde med at udvikle disse delkompetencer gennem kvalificeret indholdsvalg og refleksive arbejdsformer, som udfordrer og udvikler elevernes eksemplariske, grundlæggende og kritiske tænkning, forståelse og færdigheder. De fire delkompetencer spænder over kropslige dimensioner, specifikke færdigheder og viden, empati og selvindsigt som almene kompetencer til at møde forventningerne i skolens formålsparagraf.

Tanken om idræt og idrætsfagets almen dannende potentiale er ikke ny. I det antikke Grækenland spillede kroppen en betydelig rolle i dannelsen og uddannelsen af mennesket. Aristoteles' dydsetik og begreberne om viden, episteme, techne og phronesis vidner om, at mennesket må dannes til at vide og forstå, handle med præcision/kvalitet og kunne vurdere og håndtere etiske og moralske dilemmaer. I den dannelsesforståelse spillede og spiller krop, bevægelse og idræt en central rolle. Allerede den gang var der en klar forståelse af sammenhængen mellem krop, sind og sjæl.

Den tænkning genfindes tydeligt meget senere i Johan Gutsuths tanker om sammenhængen mellem kropslige og sjælelige kvaliteter som fysisk og psykisk styrke, udholdenhed osv. og igen i Pierre de Coubertins idealer, hvor de fleste elever hører om og diskuterer mottoet: "En sund sjæl i et sundt legeme".

Således er der mange eksempler på, at idræt kan bidrage til dannelse. I dag finder vi det i form af temaer om fair-play, sportsmanship, gentleman sport, etik, kultur og normer osv. I praksis arbejdes der med en meget alsidig tilgang til faget og dets indholdsområder. Der tales om, at faget rummer en særlig grad af intensitet og vitalitet. Vitalitet som kan komme til udtryk gennem kampen, legen og dansen, hvor der kan gøres plads til indlevelse, fordybelse og opslugthed, når der søges flow gennem udfordringer. Det omtales flere steder (ex. Ove Korsgaard, Claus Bøje og Lykkegaard) som den livgivende kamp, hvor man bliver til og dannes gennem lege, spil, kampe, dans osv. Fælles for dem er, at mennesket udfordres kropsligt i samspil, medspil- og modspil med andre mennesker, naturen osv. Idrætsfaget rummer en unik form for vitalitet, intensitet og selvforglemmelse som kan være værdifuld for elevernes oplevelse af nærvær, koncentration, samvær, kompetence, glæde og trivsel.

Dannelsesdimensioner i Fælles Mål for idræt

De 3 kompetenceområder i Fælles Mål for idræt viser, hvilke kvaliteter idrætsfaget skal bidrage med til elevernes almene dannelse.

- *Alsidig idrætsudøvelse beskriver bredde og dybde i de kropslige og idrætslige elementer.*
- *Krop, træning og trivsel beskriver, hvordan man i idrætsfaget skal arbejde med en bred sundhedsdimension.*
- *Idrætskultur og relationer beskriver de kulturelle og samfundsmæssige aspekter, der skal arbejdes med i idrætsfaget.*

Disse kompetenceområder afspejles i kompetenceområderne tilknyttet undervisningsfaget idræt:

- *Kompetenceområde 1: Alsidig idrætsudøvelse*
- *Kompetenceområde 2: Krop, træning og trivsel*
- *Kompetenceområde 3: Idrætsfaget i indskolingen og på mellemtrinnet*
- *Kompetenceområde 4: Idrætskultur og relationer*

Kompetenceområde 1, 2 og 4 er tilknyttet kompetencemålene i Fælles Mål for idræt.

Målene for kompetenceområde 1 omfatter udførelse, analyse og formidling af alsidige bevægelser med inddragelse af viden om de humanbiologiske og læringsteoretiske faktorer af betydning for bevægelsesfærdigheder samt didaktiske kompetencer til at varetage undervisning i idrætspraksis.

Målene for kompetenceområde 2 omfatter dels de humanbiologiske effekter af fysisk træning og deres sundhedsmæssige betydning, dels de trivselsmæssige aspekter af arbejdet med idræt i skolen.

Målene for kompetenceområde 4 omfatter idrættens kulturelle mangfoldighed og udvikling samt fagets sammenhæng med elevens sociale og personlige udvikling.

Som det afspejles i Fælles Mål for idræt, rækker idrætsfagets betydning for børns almene dannelse ud over de rent fysiske aspekter af idrætsudøvelse og får dermed også betydning for deres forståelse af identitet, kultur og fællesskab.

De krav, det stiller til idrætslærernes kompetencer, afspejles i ovennævnte kompetencemål for undervisningsfaget idræt i læreruddannelsen.

Idrætsfaglig dannelse på læreruddannelsen

Dannelse i idrætsundervisningen er et tema på læreruddannelsen. Dannelse tager tid. På læreruddannelsen undervises alsidigt i fagets områder og det tilstræbes at inddrage eksemplarisk indhold. Generelt afvikles undervisningen så eksemplarisk som mulig så de studerende ser eksempler på, hvordan idrætsundervisning kan tilrettelægges, gennemføres og evalueres samtidig med, at der gøres en indsats for at danne de studerende som kommende professionelle idrætslærere, men også mennesker. Det sker i forsøget på at være eksemplarisk, dvs. arbejde med et dobbeltperspektiv i forsøget på at fortsætte de studerendes dannelse sideløbende med deres idrætsfaglige og idrætsdidaktiske uddannelse.

En central del af dannelsen på læreruddannelsen er de grundlæggende forståelser i faget både praktisk og teoretisk. I praksis arbejdes der med universelle og grundlæggende færdigheder og forståelser i form af boldbasis og kropsbasis. I teori arbejdes der med grundlæggende principper for sammenhænge mellem krop og træning osv. som giver både de studerende og senere eleverne grundlag for at handle kompetent i en verden med omskiftelige råd og budskaber om sundhed, træning osv.

Som eksempler kan nævnes, at de studerende afprøver en lang række aktiviteter i forsøg på at give dem både viden og færdigheder sammen med oplevelser og udfordringer. De skal således både lege, danse, spille bold, konkurrere, overnatte i naturen osv. og ikke bare læse eller høre om det. Den del af dannelsen er i høj grad udfordret af tid. Mange undervisere på LU vil særligt gerne give de studerende en oplevelse af læring og udvikling, hvor de oplever at de gennem vedholdende øvelse og med støtte kan lære noget og

blive dygtigere, men det vanskeliggøres af ambitiøse kompetencemål og omfattende indhold, hvilket gør modulerne og lektionerne til introduktioner frem for læringsforløb.

Der arbejdes med dannelse direkte og indirekte på alle modulerne, omend tiden til dannelsesprocessen er begrænsende. De studerende øves i at have et bredt blik på elevernes udvikling og dermed deres almene udvikling i samspil med deres specifikke faglig udvikling. Et tegn på, at der til en vis grad foregår dannelse i idrætsundervisningen er evalueringerne som peger på, at de på studiet opnår langt stærkere relationer til deres medstuderende og undervisere i idrætsfaget end i deres øvrige fag.

Dannelse i fremtidens idrætsfag

Physical literacy er et begreb, som bruges i andre dele af verden og er det nærmeste begreb som ligner vores danske/Skandinaviske tanke om dannelse. Det vil givetvis udfordre det nuværende handlekompetencebegreb og blive diskuteret, hvorvidt det skal afvises eller bruges til at revitalisere arbejdet med dannelse i skolens idrætsfag. Der er mange paralleller og lidt afhængig af, hvordan det udlægges kan det ses som en måde at operationalisere dannelse i idrætsfaget.

Kristendomskundskab/religion

Aspekter af arbejdet med almen dannelse i kristendomskundskab/religion

I undervisningsfaget kristendomskundskab/religion arbejder de studerende med at kvalificere sig til at undervise i folkeskolens religionsfag, hvilket også indebærer at varetage lærerens almene opgaver med at opfylde folkeskolelovens §1. Hvad angår kristendomskundskab i folkeskolen vil faggruppen fremhæve, at faget giver sit bidrag til eleverne opnår....

...fortrolighed med dansk kultur og historie

Viden om dansk kultur og historie – og den europæiske kultur og historie, som den danske kultur er forbundet med og en variation af – er i al væsentlighed uforståelig uden kendskab til kristendommen. Faget giver kendskab til de bibelske fortællinger, kristendommen, dens tankeverden, menneskesyn og historie, hvilket kan udgøre en kulturel fortolkningsnøgle, der kan anvendes i andre af skolens fag. Den almene dannelse i faget kristendomskundskab/religion viderefører desuden elementer fra den klassiske europæiske dannelsesstækning. Fagets vidensområder er forbundet med den europæiske civilisations kulturarv i religions- og filosofihistorien fra det antikke Europa og Mellemøsten.

...forståelse for andre lande og kulturer

Udover at arbejde med både historiske og nutidige spørgsmål om religion og filosofi, veksles der også mellem fokus på danske forhold og globale perspektiver, og der arbejdes med kendskabet til grundtræk i de større verdensreligioner islam, jødedom, hinduisme og buddhisme, som de kommer til udtryk lokalt og

globalt. Der arbejdes med en forståelse af religion som en dynamisk størrelse, som er under indflydelse af og øver indflydelse på kultur, samfund og dannelsesidealer.

Undervisningen kan inspirere eleverne til at se ud over den skandinaviske religionsmodel og skabe et større udblik til den store verden, hvor religion fortsat har en stor betydning i mange menneskers livspraksis. Herunder styrker faget elevernes evner til at se dialogmuligheder mellem filosofi, ikke-religiøse livsanskuelser, kristendom, islam og andre religioner.

...forståelse for menneskets samspil med naturen

I religionsfaget arbejdes med både religiøse og filosofiske bud på forholdet mellem mennesket og naturen, og der arbejdes med bioetiske spørgsmål.

... alsidig udvikling

Kristendomskundskab/religion beskæftiger sig eksplicit med traditionens og kulturoverleveringens forskellige svar på grundlæggende livsspørgsmål. Med sine indholdselementer har faget et tydeligt eksistentielt dannelsesperspektiv. Den eksistentielle dannelse sker i arbejdet med det faglige stof i form af filosofi og religion, hvilket inspirerer til at filosofere over traditionens og kulturoverleveringens forskellige svar på grundlæggende livsspørgsmål.

Der arbejdes med filosofiens særlige status som erkendelseskilde og verdensforståelse, dens forhold til videnskab, kunst og religion samt dens betydning for samfund, kultur og dannelsesidealer tematiseres.

... forberedelse på deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre

Kristendomskundskab/religion bidrager ligeledes til en demokratisk dannelse. Gennem vidensformidling om religionerne og forskellige filosofiske positioner i et flerstemmigt fortolkningsrum forberedes de studerende på at håndtere værdidrøftelser i en pluralistisk skole. Faget kan således bidrage til at sikre interkulturel dialog og gensidig forståelse trosretninger imellem samt imellem ikke-troende og troende.

Herunder indgår arbejde med spørgsmål om sekularisering, sekularisme, religionsfrihed og religionslighed i et demokratisk samfund, der i stigende grad præges pluralitet med hensyn til religion og livsanskuelser.

Afsluttende bør det fremhæves, at ressourcer til undervisning generelt på læreruddannelsen har afgørende betydning for arbejdet med almen dannelsen, fordi arbejdet med almen dannelse kræver tid til at tænke og forholde sig til det alment dannende indhold. I kraft af begrænsede ressourcer til undervisning foregår der en markant prioritering mellem ovennævnte områder. Udfordringer med den solide tilegnelse af viden, som er et nødvendigt fundament for almen dannelse er således vanskeligt realiserbart inden for de givne rammer med modulisering og begrænsede undervisningsressourcer.

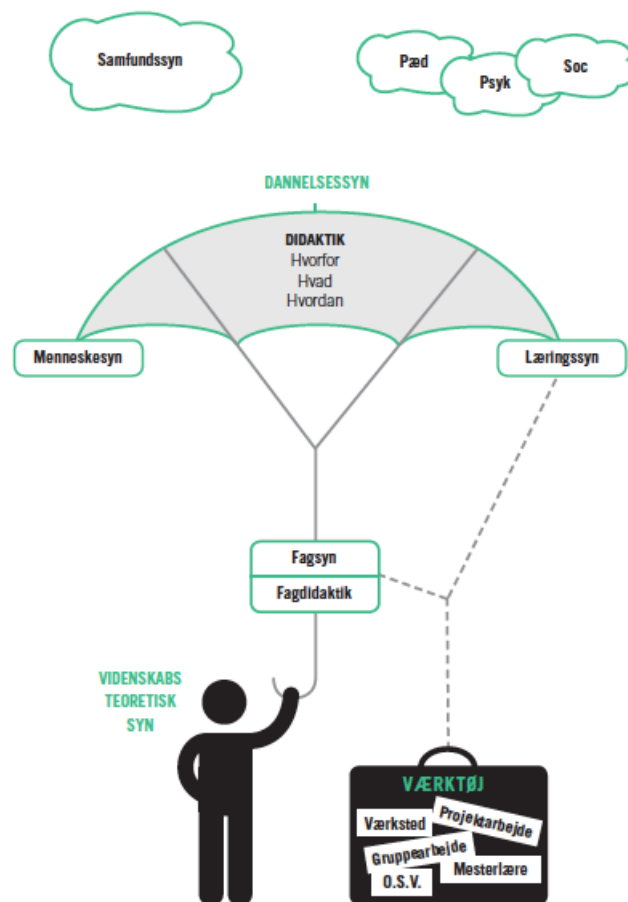
Madkundskab

HVORDAN ARBEJDES MED ALMEN DANNELSE I MADKUNDSKAB – OG HVORDAN ARBEJDER MADKUNDSKAB MED ALMEN DANNELSE.

Formålet for faget madkundskab i folkeskolen at "eleven kan forbinde viden med lyst og handling i en forpligtigende madvælgende praksis". (EMU) Madkundskab er måske det fag i skolen, der kommer tættest på dannelsesovervejelser, fordi det er et fag hvor der skal vælges eller som Lars G. Hammershøj siger det, det fag der tydeligst sætter fokus på smagens dannelse. Beskrivelsen af dannelse er hos Hammershøj: *"Sagt med andre ord handler dannelse om, at danne smag for at forholde sig på en sådan måde til sig selv, at udfoldelsen af ens individualitet tillige udtrykker det almenmenneskelige"* (Hammershøj 2007:70)

I Læreruddannelsens kompetencemål for Madkundskab indgår ligeledes dimensioner af almindendannelse da de studerende begrundet skal kunne gennemføre undervisning der retter sig mod elevernes bevidste og kritiske madvalg i forhold til sundhed, trivsel og livskvalitet samt fremme elevernes kritiske madvalg. Begge mål er direkte relateret til Klafkis seks dimensioner ved almindendannelsen (Klafki, 2001: 70) Faget skal ydermere dygtiggøre de studerende i at anvende æstetiske og kulturelle kriterier, udvikle måltidsforståelse og "begrundet gennemføre en undervisning der viser tydelig sammenhæng mellem dannelsessyn, undervisningens indhold og tilrettelæggelse under hensyntagen til den enkelte elevs læring, progression og medbestemmelse i fællesskabet" (kompetencemål 4)

Som udgangspunkt for almindendidaktiske overvejelser ind i faget madkundskab tager undervisningen udgangspunkt i spændingsfeltet mellem det almindendidaktiske og det fagdidaktiske i følgende model:



Carlsen, 2017: 11

Et dannelsessyn danner en form for paraply, der binder menneskesyn sammen med læringssyn, men som korpus for denne bue er didaktikkens tre grundlæggende spørgsmål: hvor-for, hvad og hvordan. Over paraplyen som en kontekstbinding er samfundssynet, der er afhængigt af den tid og det sted, hvor dannelses-tænkningen udformes. Samfundskonstruktionen har betydning for måden at se og forstå mennesket på. Ikke desto mindre er der elementer af fortidige videnskaber (fx den kognitive psykologi), der stadig kan være særdeles anvendelige i dag, blot man til enhver tid husker den kontekst, hvori de blev til.

Dannelsesbegrebet forsøger at favne hele den livslange proces, der skal klæde os på – igen og igen – til at handle i den tid, vi lever i. Og det at blive i stand til at handle ansvarligt i forhold til sig selv, andre og jorden vi lever på, er en vigtig del af madkundskab. Den mad, vi køber, har betydning for produktionen af fødevarer og dermed både klodens bæredygtighed og de mennesker og dyr, der skal fremstille fødevarerne. Den mad, vi spiser og serverer for andre, har stor betydning for vores egen og andres sundhed og trivsel. Og endelig er der den glæde og samhørighed, som både madlavning og måltider kan skabe under de rette forhold, som også kræver reflekterede overvejelser.

(Carlsen 2017: 9)

Mad og måltider er identitetsbærende som få kulturudtryk, og det er så almenmenneskeligt at vi uundgåeligt må inddrage almen dannelsen i faget, hvad enten vi arbejder med sundhed, fødevarer, madlavning eller madkultur, der er skolens fire søjler i faget.

I madkundskab arbejdes der yderligere med dannelsessyn gennem tiden og den aktualitet der knytter sig hertil, med fordybelse i oplysningsfilosofferne og den videnskabeligt orienterede almindelse, de politiske bevægelser omkring bl.a. frankfurterskolen og den politiske dannelse med bl.a. Klafki som en nøgleperson for til sidst at nå hen mod smagens dannelse og selvdannelsen i en senmodernitet som giver mening at tale børn og madkundskab ind i at kunne motivere dem for at åbne sig for verden, prøve at smage, gøre sig erfaringer i videnskabelige meningsverdener og kvalificere egne smagsdomme med henblik på at kunne tage vare på sig selv, andre og jordkloden.

Målet for dannelse er hverken videnstilignelse, den gode smag, takt og tone eller den politiske manifestation, men den refleksive æstetiske smagsdom, der indeholder de forrige mål som midler i en foranderlig rejse i sanselighedens vold. Det betyder ikke, at viden og politisk/moralsk ansvarlighed ikke længere er aktuelt – det er bare ikke tilstrækkeligt. Man kan sige, at nye dannelsesidealer kan rumme tidligere og bruge dem som væsentlige rum for meningsetablering.

At kunne træffe et valg kræver, at man lærer det. I madkundskab er det ikke nok at gennemgå forskellige produktionsformer for en fødevarer, så eleverne får mulighed for at tilegne sig viden om de forskellige produkter, for så derefter at sige, at de selv kan træffe valgene. Det er ikke vores opgave at træffe deres valg, men det er vores opgave at lære dem at vælge. Og det kræver opøvelse i smagsdom og at kunne reflektere de facetter i livet, der påvirker vores smagsdom – altså en æstetisk bevidsthed, der kræver æstetisk kvalificering af individets møde med verden. Og her er fagets kombination af teoretiske analyser, etiske vurderinger og æstetiske frembringelser centrale i kvalificering af smagsdommen, som netop får lov at udfolde sig i det sanselige rum i forbindelse med fagets håndværksmæssige dimension, der kobler viden med æstetiske erfaringer, praktiske øvelser og en personlig udtryksform i produkterne.

Madkundskabs basisfaglige indhold og arbejdet med læring og læringssyn som del af didaktikken kan sættes i relation til Klafkis seks grunddimensioner på følgende måde:

DANNELSENS GRUNDDIMENSION	BASISFAGLIGT INDHOLD	LÆREPROCESSER OG ERFARINGSFORMER
Den lystbetonede og ansvarlige omgang med egen krop	Viden om og indsigt i forhold med betydning for sundhed og livskvalitet Håndværk, der kan tilgodese denne viden	Æstetiske læreprocesser, der kan udbygge lysten til sundhed og mediere negative forforståelser om sundhed og 'kræsenhed'

De kognitive muligheder	Viden om: • Ernæring og kost • Madens kemiske og fysiske egenskaber • Madens kulturelle og historiske linjer • Hygiejne • Samfundsmæssige vilkår for mad og måltider	Analytiske og videnskabelige læreprocesser, der kan begrebsliggøre og organisere den store mængde viden, der findes om maden i forhold til forskellige videnskabelige positioner
Produktivitet i håndværksmæssig teknisk henseende og for individet i kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge	Håndværkets teknikker og kategorier. Tilegnelse og træning i kulturteknikker som kogning, stegning, bagning og jævning	Motorisk øvelse og analytisk skelnen og vælgen mellem hensigtsmæssige teknikker, glæde og æstetisk læreproces i forhold til arbejdet med materialet
De medmenneskelige relationer: socialiteten	Identitetsskabende viden gennem kultur, historie og samfundsfag Måltidets sociale lære og indhold af symbolsk karakter	Etisk og moralsk stillingtagen til medmenneskelige spørgsmål Æstetiske læreprocesser gennem måltidets symbolske og kommunikative karakter
Den æstetiske iagttagelsesevne, formgivningsevne og dømmekraft	Æstetisk kommunikation og indsigt i dens former Håndværk som basis for formgivning Smagsdommens virkemidler og evnen til at handle som forbruger	Æstetiske læreprocesser udsat for refleksion og analyse i relation til viden og moral
Evnen til at kunne træffe etiske og politiske afgørelser samt at udføre etiske og politiske handlinger	Viden og indsigt i produktionsformer, deres konsekvenser og forbrugets betydning Forståelse for, hvordan forandring kan blive mulig	Analytiske og videnskabelige læreprocesser til at opnå indsigt i forhold af etisk karakter Dialog som basis for moralsk stillingtagen Det æstetiske valg som mediation for viden kontra etisk-moralsk følelse

Madkundskabs hvorfor – altså hvorfor skal vi overhovedet have madkundskab på skemaet er særligt for et fag der er så truet og har så få timer i skolen i til trods for at det på mange måder er det vigtigste fag i skolen hvad angår livsduelig, sundhed, glæde og en bæredygtig handlemåde i forhold til vores klode. Alle fag burde imidlertid hele tiden stille sig dette spørgsmål for at skærpe det didaktiske blik mellem almindendannelse og fag.

Tidligere lektor i faget Annelise Terndrup Pedersen begrundet faget således: ” Mad er et fundamentalt vilkår for alle mennesker. Madkundskab er det eneste fag i skolen, som behandler dette vilkår fra forbrugers, madlaverens og den spisendes vinkel.

Viden om mad og erfaringer og kunnen med mad har betydning for den enkeltes og andres sundhed og livskvalitet, for ressourcer og miljø og for bevaring og fornyelse af kultur .” Hvis dette holdes sammen med fagets anden dimension hvor kreativitet og skaberglæde kan udfolde sig og udvikle det enkelte menneske vil viden i kobling med den konkrete materiel forankrede læring kunne kvalificere den lyst og ulyst, der styrer vores valg af fødevarer. Valget af mad, hvad enten vi køber den eller spiser den, har konsekvenser. Faget skal bidrage til, at eleverne reflekterer over og lærer at handle i overensstemmelse med de erfaringer, de tilegner sig om de etiske og moralske konsekvenser af vores lyst og ulyst, og betydningen af den viden, vi tilegner os.

Matematik

I de indledende bemærkninger til kompetencemålene for faget Matematik beskrives det at ”Matematik omhandler samspil mellem matematiske emner, matematiske arbejds- og tænkemåder, matematikdidaktik samt matematiklærerens praksis i folkeskolen og bidrager herved til beskrivelse, analyse og kritisk stillingtagen til nuværende og fremtidige muligheder og begrænsninger i en højteknologisk og globaliseret verden.” Denne betragtning af faget giver ofte anledning til at begrunde anvendelsen eller nytteværdien som det centrale hvor mere almindendannende og kulturbårne værdier står i baggrunden – hvilket ikke er intensjonen med faget i læreruddannelsen.

Historisk har dannelsesbegrebet sit udspring i Bibelens ord om, at mennesket er dannet i Guds billede, og i den klassiske oldtid og middelalderen blev matematikken først og fremmest anset for et dannelsesfag. Man mente, at den gav indblik i en evig idéverden af guddommelig karakter.

Oplysningstidens dannelsesbetragtning lagde i stedet vægt på, at dannelsen betyder tilegnelsen af den menneskelige kultur og dens værdier. I det perspektiv kan matematikken – ud over dens nytteværdi – begrundes ved at være en del af den menneskelige kultur.

Den rummer erkendelser, der er en del af den menneskelige kulturarv, som har en værdi i sig selv, fuldt ud på linje med sportsgrene eller litterære værker. Som eksempel kan nævnes Pythagoras’ læresætning, titelsystemet eller opdagelsen af, at mange sammenhænge i naturen kan beskrives med simple matematiske formler. Samtidig forbinder matematikken sig med andre dele af den menneskelige kultur og har sat sit præg på kunst, design og arkitektur.

Matematikken er en del af den menneskelige kultur, og som sådan er den præget af mange forskellige folkeslag og tidsperioder. Vores tidsregning og vinkelmål har baggrund i det gamle Babylon, den matematiske logik er grundlagt i den græske oldtid, vores talsystem er skabt i Indien, og mange af de resultater, vi kender som græsk matematik, er også kendt i oldtidens Kina. Matematiske discipliner som integralregning og differentialregning havde været utænkelige uden middelalderens islamiske matematik, som blev til i en periode, hvor den islamiske kultur var langt mere åben end den europæiske over for andre kulturer, både den samtidige indiske og den klassiske græske. Matematikkens historie og udvikling viser på mange måder, hvordan den menneskelige kultur udvikler sig gennem samarbejde og inspiration fra andre kulturer.

Læreruddannelsen beskæftiger sig med denne side af faget ved at inddrage udvalgte eksempler, fx babylo-niernes og mayaernes talsystemer, tidlige resultater fra den kinesiske matematik, islamiske geometriske mønstre eller moderne japanske metoder til professionel udvikling.

Ikke kun matematikkens resultater gør faget til en værdifuld del af en almen dannelse, det gælder også de matematiske metoder.

Hvor naturvidenskaberne forklarer og begrunder ved hjælp af empiriske iagttagelser og systematiske eksperimenter, gælder andre metoder i matematikken. Iagttagelser af den ydre verden, undersøgelser og eksperimenter kan føre til opdagelsen af matematiske sammenhænge, men de kan ikke bruges som begrundelser. Matematiske begrundelser handler i stedet om at opstille logiske sammenhænge mellem forudsætninger og følgeslutninger, og om at opnå fuldstændighed i forudsætningerne og konsistens i argumenterne. Metoder, som rækker ind i mange beslutningssammenhænge, som rækker ud over faget selv.

Selv om den måde, der ræsonneres på i matematik, kan kun anvendes inden for fagets rammer, men den bygger på et fundament som ikke er begrænset til matematik: Der skal argumenteres ud fra et sæt af tydelige forudsætninger, som står til diskussion, og på en måde, der er logisk korrekt.

Dermed repræsenterer matematikken værdier som er centrale i en demokratisk dannelse. Som et gennemgående krav i undervisningen forholder den studerende sig til folkeskoleloven, hvor der bl.a. i paragraf 3 står: "Faget matematik skal medvirke til, at eleverne oplever og erkender matematikkens rolle i en historisk, kulturel og samfundsmæssig sammenhæng, og at eleverne kan forholde sig vurderende til matematikkens anvendelse med henblik på at tage ansvar og øve indflydelse i et demokratisk fællesskab".

Det opnår vi ved, at de studerende selv udøver matematisk virksomhed, udvikler matematiske metoder og opstiller matematiske ræsonnementer, sådan at de gennem uddannelsen opnår erfaringer, som de kan benytte i deres egen undervisning i grundskolen.

Historisk har matematikken optrådt som mønster for rationel tænkning. Den amerikanske uafhængighedserklæring indledes fx med forudsætningerne for argumentationen der formuleres med ordene "Vi anser disse sandheder for selvindlysende". Men matematikken udforsker også den rationelle tænkningens grænser (fx med de såkaldte ikke-euklidiske geometrier).

I de ovenstående afsnit er faget belyst ud fra en klassisk dannelses-tænkning med afsæt især i en tysk tradition, der også har været central i nordisk pædagogisk tænkning. Gennem de senere år er denne tænkning trængt i baggrunden af en kompetencetænkning med afsæt i engelsk-amerikansk tradition.

På dansk grund har man forsøgt at kombinere disse to traditioner med begrebet *matematiske kompetencer som er en væsentlig del af kompetencemålene for faget*. Begrebet har til hensigt ikke kun at beskrive un-

dervisningens indhold som en samling faglige begreber og metoder, men også at beskrive, hvordan den studerende skal kunne agere med sin matematik.

Der er på den ene side tale om en nytænkning af fagets nytteværdis, hvor der lægges vægt på at den studerende ikke bare skal have matematisk viden, men også skal kunne bruge den til at handle indsigtfuldt. På den anden side lægger begrebet vægt på, at matematikken skal uddanne borgere i et samfund, hvor matematiske modeller spiller en central rolle. Matematikken opstiller modeller, som ikke kun beskriver, men også foreskriver samfundets indretning. Deltagelse i demokratiske processer forudsætter et vist indblik i, hvordan matematikken optræder i denne funktion.

Mange af de matematiske modeller, der ligger til grund for samfundsmæssige beslutninger, er for komplicerede til at lægfolk kan følge dem. Men det man kan, er at lære noget om matematikkens muligheder og begrænsninger ved at arbejde med modeller.

Enhver model er baseret på antagelser, der kan diskuteres, og en matematisk model indebærer et valg af, hvilke parametre der skal lægges vægt på. I stedet for blank afvisning eller blind accept, er der brug for evnen til at stille spørgsmål til de antagelser og forudsætninger, der ligger til grund for modellerne. Det er en vigtig del af vores dages almene dannelse, som kan udvikles gennem arbejdet med at opstille og vurdere simple matematiske modeller.

Musik

Musik er et af vores vigtigste kulturelle udtryk: Vi oplever samhørigheden gennem sangen ved konfirmationen og til fodboldkampen, vi lærer om os selv og de andre i en popsang og i en salme, vi mærker historiens vingesus i 1812-ouverturen og i Osvald Helmuth-viser, vi oplever fællesskabet i det musikalske sammenspil, og vi afprøver og leger med identiteter og roller med hinanden gennem musikken. Musikfaget har rod og basis i disse forhold, og musikfaget i læreruddannelsen opfattes og praktiseres derfor som et fag, som er utænkeligt uden et skarpt blik for, hvordan faget bidrager til den almene dannelse – for den studerende og for den kommende lærers elever.

Det er naturligvis vigtigt at have et solidt musikalsk håndværk for at kunne udtrykke sig og for at kunne indoptage musikkens dybde og bredde. Derfor arbejdes der i musikfaget med spille- og syngeteknik, musikteori, høre-lære, øveprocesser, stilkendskab, kreativtetskompetence, fortolkningsevne og meget andet. Men som blot og bar teknisk kunnen bliver musik i sig selv meningsløst i en almen uddannelse – uanset hvor dygtigt og veludført, det er. Der er således i undervisningsfaget musik i læreruddannelsen en klar opfattelse af, at de grundlæggende kompetencer kun er fundamentet for at kunne favne musikken som ”ekstentiel, æstetisk, kulturbærende og identitetsskabende fænomen”, som det hedder i fagets mål.

Formelt indgår almen dannelse allerede med stor tydelighed i selve beskrivelsen af faget:

Musik omhandler særlige oplevelses-, erkendelses- og udtryksmuligheder med betydning for sansemæssig, motorisk, følelsesmæssig, æstetisk, intellektuel og social udvikling. Det sætter den studerende i stand til begrundet at gennemføre musikundervisning og udvikle elevers dannelse.

Intentionen om at se faget i en bredere sammenhæng fremtræder desuden i en række af fagets færdigheds- og vidensmål, herunder:

Den studerende kan perspektivere musik som strukturelt, æstetisk, kulturelt og historisk fænomen. Den studerende har viden om musik i et historisk, psykologisk, oplevelsesmæssigt, æstetisk og samfundsmæssigt perspektiv [...]

Den studerende har viden om musikkens betydning som eksistentielt, æstetisk, kulturbærende og identitetsskabende fænomen [...]

Den studerende kan anvende musikfaget i samspil med andre fag og aktiviteter på skolen.

Den studerende kan bidrage til skolens almene dannelsesopgave både i musikfaget og på skolen generelt. Den studerende har viden om musikkens betydning som motorisk/fysisk, psykologisk, socialt og kulturelt fænomen.

Musikfaget og dets lærere har desuden ofte en særlig rolle på skolen og på læreruddannelsen ud over selve undervisningen, nemlig i forbindelse med institutionens sociale liv og kultur: Musik spiller ofte en afgørende rolle ved koncerter, velkomster, afslutninger, fester, højtideligheder m.m. som et kulturelt udtryk, der kan give begivenheden fylde og perspektiv. Det aspekt er – som det ses ovenfor – derfor også medtaget som en vigtig del af undervisningsfagets mål.

Natur/teknologi

Grundskolens fagrække og dertil knyttede formål kan ses som en repræsentation af den overordnede almene dannelsesvision, der karakteriserer den danske folkeskole. Hver især rummer de enkelte fag eller grupper af fag mere eller mindre specifikke dannelsespotentialer – det gælder også naturfagene.

Naturfagenes væsentligste rolle i relation til elevernes almene dannelse er at udvikle elevernes omverdensforståelse gennem deres arbejde med og undersøgelser af naturfaglige fænomener og problemstillinger. Naturfagsundervisningen kan bidrage til at skabe mening og forståelse af sammenhænge for eleverne og dermed etablere grundlaget for, at de kan se sig selv, og sig selv som en del af verden – som deltagere, der på et kvalificeret grundlag kan gøre deres indflydelse gældende i et samfundsliv, hvor naturvidenskab og teknologi har afgørende betydning.

Naturvidenskabelig erkendelse er uløseligt knyttet til vores kultur, og mere end nogen sinde tidligere gør samfundsudviklingen fordring på også at sætte videnskabens frembringelser ind i en politisk og etisk sammenhæng. I en uddannelsesmæssig kontekst må det almindelige perspektiv derfor integrere en naturfaglig dannelse som en del af en autonomi, der muliggør individets aktive og selvstændige deltagelse i demokratiet. Måske ligger heri selve forudsætningen for demokratiets overlevelse på længere sigt, som bl.a. påpeget af Karsten Schnack (Schnack 2000 og 2003).

Undervisningsfaget natur/teknologi i grundskolen kan sammen med folkeskolens øvrige naturfag på sigt bidrage til den enkelte og fællesskabets demokratiske dannelse, hvilket er i samklang med folkeskolens dannelsesvision, som den bl.a. er beskrevet i formålsformuleringen (Undervisningsministeriet 2017).

For så vidt angår læreruddannelsens natur/teknologiundervisning er den orienteret mod at kvalificere de studerende til begrundet at kunne planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle natur/teknologiundervisning for grundskolens første 6 klassetrin. Under studiet af faget lægges der vægt på naturvidenskabens og teknologiens bidrag til almen dannelse gennem perspektiveringer af fagets kernelementer og gennem de studerendes stigende erkendelse og forståelse af omverdenen. Studiet integrerer et vægtigt teorigrundlag fra den norske naturfagsdidaktiker, Svein Sjøberg, der vedholdende har argumenteret for nødvendigheden af at betragte naturvidenskabelig erkendelse som en del af almindelsen – idet naturvidenskabens frembringelser, ideer og metoder i dag må henregnes blandt de mest centrale dele af menneskehedens kulturarv (Sjøberg, 1999).

Det formelle grundlag for studiet af undervisningsfaget natur/teknologi på læreruddannelsen er bl.a. beskrevet i fagets nationale færdigheds- og vidensmål. Det ses heraf, at flere af fagets indholdsområder angår normative aspekter – altså aspekter, hvor der ikke gives entydige og absolutte løsninger på problemstillinger. I betragtning heraf kan man sige, at en naturfaglig dannelse i faget som en del af en tidssvarende almen dannelse må integrere kompetencer, hvor det er nødvendigt at kunne forholde sig nuanceret til komplekse problemstillinger – herunder problemstillinger, der indebærer etiske overvejelser.

De fire naturfag i skolen er beskrevet med de samme fire naturfaglige delkompetencer som mål. Det fordrer en undervisning hvor de tilegnede videns- og færdighedsmål sættes ind i en perspektiverende kontekst, hvor eleven skal kunne anvende viden refleksivt og relevant og er dermed pr. definition almindende.

Som et konkret eksempel på en undervisning, der opererer med etik og holdninger kan henvises til læreruddannelsens modul 1 i natur/teknologi. Modulet omfatter blandt andet de studerendes arbejde med fagdidaktiske problemstillinger, der er knyttet til undervisning om sundhed, miljø, livsstil og livskvalitet i grundskolens indskolingsklasser (1. – 3. klasse).

Disse fire begreber kan alle ses som elementer af samme sag - og hele feltet, som begreberne vedrører, stiller fordring om grundige didaktiske studier og drøftelser. Ét er at tilegne sig indsigt i, hvad der rent naturfagligt spiller ind i forhold til sundhed, miljø, livsstil og livskvalitet – noget andet er at udvikle kompetencer til at kunne varetage sundhedsundervisning på grundskolens mindste klassetrin uden at formidle meget absolutte holdninger. Her gives ingen enkle svar og ingen nemme løsninger. Som kommende undervisere og forvaltere af læring for grundskolens mindste elever, må lærerstuderende tilegne sig viden om den ret omfattende eksisterende forskning af fagdidaktisk art, der angår undervisning i sådanne normative temaer – herunder forholde sig til, hvordan undervisningen kan tilrettelægges og gennemføres, uden den får en foreskrivende karakter.

Et andet konkret fagområde som er centralt i natur/teknologifaget er menneskets forhold til naturen og vores naturgrundlag. Moderne livs- og samfundsformer og teknologiens udnyttelse f.eks. set i forhold til global opvarmning, og mange andre alvorlige miljøproblemer, som er af afgørende betydning for fremtiden, er centrale elementer i faget. Faget retter sig mod elever i 1. til 6. Klasse, så arbejdet med disse meget

alvorlige områder, skal naturligvis tage hensyn til børnenes alder og muligheder. Men det er et vigtigt almindende element i faget at bidrage til elevernes muligheder for at kunne agere hensigtsmæssigt og velovervejet i fremtiden.

”Træd varsomt i skolen – thi her bliver mennesker til”, formanede skoletænkeren Chresten Kold. Formaningen blev ganske vist fremsat helt tilbage i 1800-tallet, men har i dag stor aktualitet i forhold til arbejdet med sundhed, miljø, livsstil og livskvalitet i grundskolens indskolingsklasser. Mere overordnet udtrykker den noget helt centralt om den undervisnings- og læringskultur, der karakteriserer den danske grundskole generelt. Nemlig som et sted, hvor den enkelte og fælleskabet indgår i dannelsesprocesser, der er betinget af dialog, drøftelser og diskussion – baseret på tilegnet indsigt, erfaring og argumenters afvejning. En sådan undervisning rejser måske flere spørgsmål end den giver svar, men den rummer også et stort dannelsespotentiale; man bliver god til at forholde sig og god til at stoppe op og reflektere over, hvad der kunne være en fornuftig handling og prioritering i en given sammenhæng. (Se evt. også J.

Bundsgaard, 2006).

I overensstemmelse med det perspektiv er undervisningsfaget natur/teknologi på læreruddannelsen orienteret mod et meget ambitiøs mål om at kvalificere grundskolens kommende lærere til at kunne planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle natur/teknologiundervisning, der kan understøtte elevernes mulighed for selv at finde holdningsmæssigt fodfæste i en meget kompleks hverdag, og dermed leve op til en kompetencedefineret målsætning.

Ovenstående kan ses i lyset af følgende færdigheds- og vidensmål for undervisningsfaget natur/teknologi:

Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle natur/teknologiundervisning, hvor der lægges vægt på naturvidenskabens og teknologiens almindende potentialer/Den studerende har viden om naturvidenskabens bidrag til almen dannelse gennem perspektivering af fagets elementer og forståelse af omverdenen.

Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning, der udvikler elevernes kommunikative og perspektiverende kompetence i forhold til problemstillinger, hvor naturfaglig viden kan bidrage til vurdering og stillingtagen /Den studerende har viden om interesseudsætningers betydning for diskussion og vurdering af problemstillinger hvor naturfaglig viden kan bidrage til vurdering og stillingtagen.

Jeppe Bundsgaard (2006): Formål – handlekompetence. Uddrag af Ph.d.-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitet: <http://www.did2.bundsgaard.net/foersituationen/formaalmaal/formaal/>

Schnack, Karsten: Faglighed, undervisning og almen dannelse. I: Hans Jørgen Kristensen og Karsten Schnack red. Faglighed og undervisning. Gyldendal Uddannelse, København, 2000

Schnack, Karsten: Almendannelse som demokratisk dannelse. I: Uddannelse nr. 5, Undervisningsministeriet, 2003

Sjøberg, Svein: Naturfag som almenndannelse – en kritisk fagdidaktikk. 1. udgave, 2. oplag, Ad Notam Gyldendal, 1999

Undervisningsministeriet 2017: Om Folkeskolens formål: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal>

Samfunds-fag

Indledning

I undervisningsfaget samfunds-fag forstås almen dannelse i forlængelse af formuleringen i folkeskolelovens formålsparagraf, der handler om at forberede eleverne til ”deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”. Der er således tale om en *demokratisk dannelse* for så vidt som der er tale om en dannelse til deltagelse i demokratiet (folkestyre). Dette er også indeholdt i formålet for folkeskolefaget samfunds-fag, hvori det hedder, i stk. 1. at eleverne skal ”opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.”

Stillingtagen, deltagelse og ansvar i forhold til et demokratisk samfund, er således begreber, der gennemsyrrer samfunds-faget. Målet om den (selvstændige) stillingtagen er i overensstemmelse med det kantianske begreb om *myndighed*, hvis kerne er, at den enkelte skal turde lade sig lede af sin egen fornuft og ikke overlade styringen til andre (jf. Kant; *Was ist Aufklärung?*)

Politisk, økonomisk og sociologisk dannelse

Samfunds-fagets bidrag i den demokratiske dannelse er ofte blevet opfattet som en *politisk dannelse*. Den politiske dannelse er også central i faget, men må ses i sammenhæng med en *økonomisk dannelse* og en *sociologisk dannelse*.

Ved den politiske dannelse forstås, at man erhverver kompetencer til at kunne tage stilling og handle ansvarligt i forhold til politiske spørgsmål i bred forstand. Dette kræver, ud over en afklaring af ens eget værdigrundlag og holdninger, en forståelse for politiske spørgsmål, konflikter og beslutningsstrukturer samt den enkeltes mulighed for at påvirke samfundet.

Ved den økonomiske dannelse forstås at kunne tage stilling og handle både i forhold til privatøkonomiske spørgsmål (som beskrevet i fælles mål i samfunds-fag) og i forhold til samfundsøkonomien.

Den sociologiske dannelse indebærer en sociologisk fantasi, der forstås som evnen til at kunne se samfundet fra forskellige sociale gruppers perspektiv. Dette kan også forstås som en social empati. I forbindelse

med emnet sociologi undervises bl.a. i identitet og identitetsforståelse. Samfundsfag er hermed almen dannende, fordi faget, som kulturfag, er "[...]dannende ved at udvikle elevernes personlige myndighed og kritiske bevidsthed og ved at bibringe dem et fagsprog, som gør dem bevidste om deres refleksive rolle som levende personer" (Oettingen 2016, 10).

Her er fagsproget selvfølgelig ikke kun betydningsfuld i forbindelse med sociologiske emner, men har en lige så stor betydning i emner der omhandler politik og økonomi. Fagsproget og fagbegreber betragtes sammen med samfundsfaglige metoder, kritisk stillingtagen og refleksiv tænkning som redskaber, for den studerende, både i rollen som lærer og i forhold til den aktive deltagelse som borger i samfundet.

Forståelsen for samfundet og hvordan man kan lære elever om samfundet er omdrejningspunktet for undervisningen i samfundsfag på læreruddannelsen. Denne forståelse bygger på forskellige forudsætninger.

- *Et samfundsfagligt ordforråd: Begrebsforståelse og begrebsanvendelse som forudsætning for at kunne forstå og deltage i samfundsdebatten.*
- *Strukturel indsigt: I sociale, politiske og økonomiske strukturer. Både tre-sektorsamfundet som struktur, men også en forståelse for politiske, rationelle og sociale logikker.*
- *Processuel forståelse: En forståelse for samarbejde og konflikter i samfundsprocesser fx det økonomiske kredsløb og politiske beslutningsprocesser.*
- *Aktørkendskab: Et kendskab til centrale aktører og interesser i eget liv og i samfundet samt en forståelse for betydningen af at organisere sig i interessefællesskaber og opnå indflydelse og medbestemmelse gennem deltagelse sammen med andre.*

Eksempler fra praksis

Åben skole: Et praktisk bidrag til almendannelse i samfundsfag er bl.a. åben-skole-forløb. De studerende bliver taget med ud i samfundet for at opleve enkelte institutioner og deres arbejdsområder og komme i kontakt med forskellige medborgere (der ligeså kan inviteres ind i skolen) i en eksemplarisk praksis, der forbereder de studerende med det dannelsesmæssige arbejde med eleverne. Målene her er med hensyn til folkeskolens formålsparagraf at lære om deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i det danske samfund og igen den kritiske stillingtagen der præger samfundsfag som fag. Åben skole-eksempler kan være: et besøg på rådhuset eller en stor virksomhed som Bestseller, et besøg på Stadsarkivet i Kolding, et besøg i en bys byrådssal og hos borgmesteren, et besøg på "Café Paraplyen" i Kolding og møder med tidligere stofmisbrugere, mm. Et tredje eksempel kunne være, at samfundsfag i læreruddannelsen ofte indebærer egentlige studieture, hvor de studerende i samarbejde med deres underviser selv skal tage stilling til, om noget af undervisningen med fordel kan placeres andetsteds. med mulighed for øget fokus på faglige og fagdidaktiske problemstillinger, fx EU. I den forbindelse tvinges de studerende til at skulle undersøge, om en studietur fagligt, studiesocialt og økonomisk vil være fordelagtig

Samfundsfaglige metoder: I samfundsfag arbejdes med de samfundsvidenskabelige undersøgende metoder som grundlag for samfundsfaglige analyser, der åbner for meningsdannelse og diskussioner, der danner den studerende i forhold til professionen og samfundet. Den studerende møder interessenter i gennemførelse af interview og afdækker strukturer og kausale sammenhænge i behandling af survey-data. Den

studerende arbejder med en oplysningskampagne og møder borgere i sin udbredelse af oplysningskampagnen som et eksemplarisk arbejde, der har som mål, at motivere den studerende til gennemføre en praksis i skolen, hvor eleverne møder samfundet og borgeren i lokalsamfundet. Der arbejdes også med forskellige sociologiske metoder i forbindelse med praktikken, hvor metodebevidstheden er med til at styrke den studerendes kritiske bevidsthed.

Tysk

I den nationale faggruppe for tysk, har man ladet medlemmer komme med deres personlige fortolkning af almen dannelse i faget.

Perspektiv 1

”Sprogfagene er per definition fag, hvor almen dannelse spiller en stor rolle, idet viden om fremmede sprog indebærer viden og forståelse for andre kulturer, herunder empati og tolerance.

Videns- og færdighedsmålene i det nationale modul ”Interkulturel Kommunikation” ekspliciterer arbejdet med ”almen dannelse”. Her tilegner de studerende sig ikke blot viden om kultur i tysktalende lande, men arbejder især med definition, form og funktion af auto- og heterostereotyper. Der lægges meget vægt på forståelse og forklaring af mentalitetsforskelle i tyske regioner, herunder indflydelse af faktorer som samfundsstruktur, landskab, klima, økonomiske betingelser, religion, befolkningstæthed og politiske betingelser. De studerende opfordres her til refleksion over ”hvad er kultur og hvordan opstår og forandrer kultur sig”. Dertil kommer sammenligning og forklaringer mellem danske og tyske og fænomener.

Arbejdet med klassekultur, klasserumskultur og læringskultur er ligeledes et alment dannende element. Her skal undervisningen på læreruddannelsen i vid udstrækning opfattes som eksemplarisk (herunder aspekter som studenterinddragelse i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, klasserumssprog og samarbejdsformer).

Til sidst er studieturen med observation af sprogundervisning på tysk skole et alment dannende element, som giver gode muligheder for sammenligning af egen og tysk kultur, især i forhold til menneskesyn og læringssyn.”

Perspektiv 2

”Almen dannelse er i tysk indlejret i den interkulturelle kompetence, som er den overordnede ramme faget bevæger sig indenfor.

En interkulturel kompetent person er i stand til at navigere i kulturel kompleksitet, både på mikro- og på makroniveau ved at udvise tolerance, nysgerrighed og respekt i forhold til andre kulturer og perspektiver på livet. I mødet med mennesker med en anden sproglig og kulturel baggrund får man indblik i andre måder at leve livet på, andre samfundsstrukturer – og sammenligner og diskuterer i forhold til egne livserfaringer.

Det dannende element i tyskundervisningen ligger dermed i at gøre verden større via det tyske sprog som nøgle til nye verdener, at åbne op for nye horisonter og gøre eleverne parate til at agere som verdensborgere i multikulturelle og demokratiske samfund.”

Perspektiv 3

”Med den interkulturelle kompetence som mål forsøger vi bl.a. at uddanne lærere, der er nysgerrige og åbne over for andre kulturer, og som kan mediere mellem forskellige kulturer i klassen og i skolens forældrekreds. Samtidig er det målet, at de studerende er i stand til at betragte egen kultur udefra, dvs. fra et andet perspektiv, og reflektere over den.

Inden for Michael Byrams forståelse af interkulturel didaktik stræber vi ikke blot efter at nå målene både for sprogundervisning og medborgerskab inden for landets grænser, men også et ”interkulturelt medborgerskab”, hvor man er optaget af problemerne ud over landets grænser. (Michael Byram refereret efter Byram (2015). Foreword. I Gregersen, Annette Søndergaard (red.) et al. Sprogfag i Forandring – pædagogik og praksis. Samfundslitteratur, 2. udgave)

Desuden er vi i undervisningsfaget tysk bl.a. optaget af en flersprogethedsdidaktik og af hvordan den studerende lærer at få indblik i og udnytte alle elevens sproglige og kulturelle ressourcer ved dennes tilegnelse af tysk sprog og kultur. Den studerende lærer at udvikle elevernes sproglige opmærksomhed og evne til ”translanguaging”. Det handler også om at kunne inddrage den enkelte elev i sin sprogtilegnelse.

Som en del af almindannelsen arbejder vi naturligvis også med at give rum til de studerende medindflydelse på udvælgelse af kompetence-, videns og færdighedsmål samt velegnet litteratur og undervisnings- og arbejdsformer, der udvikler såvel de studerendes sproglige og kulturelle kompetencer som deres undervisningskompetence i tysk.”

Perspektiv 4

”Et undervisningsfag med fokus på at målsætte, planlægge og gennemføre tyskundervisning, der bidrager til udvikling af elevers sproglige, kulturelle og interkulturelle bevidsthed, kan ikke undgå at være et dannelsesprojekt. Som et eksempel er en vigtig dimension ved at lære fremmedsprog oplevelsen af at være ny sprogbruger og have mere beskedne sproglige resurser til at udtrykke sig med. Denne erfaring indeholder et vigtigt dannelsespotentiale: At udvikle forståelse for og empati med mennesker der taler et sprog der ikke er deres modersmål. På den måde er kommende tysklæreres opgave ikke mindst at formidle at sprogarbejde er en læring i at udnytte alle sine sproglige resurser og kommunikere på trods af usikkerhed.

I faget arbejder de studerende konkret med kommunikationsstrategier og med forskelle og fælles træk mellem sprog – en viden de skal formidle videre til deres kommende elever. Sprogarbejdet skal skabe en opmærksomhed og nysgerrighed hos eleverne og bliver i bedste fald både et kreativt og selvudviklende dannelsesprojekt.

Et ambitiøst slutmål for folkeskolens tyskundervisning er at eleverne ”kan møde tysktalende kulturer empatisk og fordomsfrit” (FFM 2014). Det kræver viden om og færdigheder i at formidle tyske samfunds- og kulturforhold - et arbejde der også er forankret i modulet.

På den måde indeholder undervisningsfaget tysk både en kognitiv, en pragmatisk og en affektiv dimension der samlet er uomgængelige aspekter af almen dannelse.”

Perspektiv 5

Dannelse er kompetence i aktion. Af fagformålet for Tysk fremgår at eleverne i faget skal udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk, sproglig bevidsthed om tysk og fremmedsprogsindlæring samt styrke deres internationale og interkulturelle forståelse – med andre ord: Målsætningen er gennem tysk at fremme elevernes interkulturelle kommunikative kompetence.

Interkulturel kommunikativ kompetence er selve grundlaget for demokratisk deltagelse, for dannelse i aktion: I respekt for den anden, med vilje og lyst til at kunne sætte sig ind i og vurdere nye perspektiver samt at kunne agere adækvat i en anden kulturel kontekst end den eleven umiddelbart er vant til, herunder naturligvis at kunne kommunikere på et fremmedsprog.

Tysk er det første egentlige fremmedsprog eleverne møder i skolen. Derfor har tysk en særlig opgave i forhold til at styrke elevernes interkulturelle kommunikative kompetence. Tysk i skolen er træningsbane for interkulturel kommunikativ kompetence, for dannelse i aktion.

Perspektiv 6

Almen dannelse i tyskfaget eksemplificeret via to områder.

For det første arbejdes med almen dannelse som overførelse af formålsparagraffen som gennemgående princip for tyskundervisningen. Følelsen af signifikant medindflydelse betragtes her som et vigtigt element for deltagelse i et demokratisk samfund. Det drejer sig her primært om, at de studerende får mærkbar og for dem relevant medindflydelse på undervisningen, så vidt det er muligt inden for studieordningens rammer. Der arbejdes her eksemplarisk i og med, at underviser bestræber sig på at være lydhør over for de studerendes ønsker i løbet af undervisningen eller som resultat af formelle evalueringer. Det kan i forbindelse med løbende evalueringer fx dreje sig om, at der bruges mere tid på at uddybe anvendeligheden af tyskdidaktiske tilgange og/eller sprogligt indhold. I forbindelse med formelle slutevalueringer tages de studerendes konstruktive kritik og positive bemærkninger til efterretning for at tilgodeses i planlægningen af semesterplanen i næste semester og/eller for andre studerende. De studerende bevidstgøres her om processen og betydningen af deres feedback.

Derudover lærer de studerende at respektere og samarbejde med andre i selve undervisningssituationen og ved studieprodukter fx via gensidigt anerkendende og konstruktiv feedback over for andres arbejdsindsats.

Sluttelig inddrages forestillingen om autonom læring i undervisningen, hvorved de studerende lærer at handle selvstændigt med problemløsende opgaver og i tilknytning hertil ansvar for egen uddannelse og fremtid i lærerhvervet.

For det andet bidrages med det nationale modul ”interkulturel kommunikation” i stor grad til bevidstgørelsen om kultur, fx via arbejdet med interkulturel kompetence. I dette begreb indbefattet er en mængde delkompetencer, som er essentielle for at kommunikere både nationalt og internationalt. Her kan arbejdet

med ambiguitetstolerance fremhæves, et begreb fra tysksdidaktisk forskning. Ambiguitetstolerance indebærer fx accept af handlemåder, man ikke umiddelbart forstår og med udgangspunkt i sin egen kulturbaggrund naturligt ville afvise. Den studerende er dermed givet et greb til kulturforståelse såvel som en understregning af betydningen af det affektive plan for interaktion med det fremmede.

Bachelorprojektet

Det beskrives indledningsvist, at faggruppen med begrebet *almen dannelse* henviser til den ikke-fagspecifikke almene dannelse, der fokuserer på:

"at man giver den enkelte mulighed for at udvikle en personlig myndighed, der sætter vedkommende i stand til at reflektere over sit eget forhold til sine medmennesker, natur og samfund." (Harry Haue)

Den gældende beskrivelse af akademiske kompetencer jf. kompetencemålsbeskrivelsen for professionsbachelorprojektet befinder sig på et abstraktionsniveau, der er egnet til at forstærke den studerendes professionelle dømmekraft i form af undersøgelse og kritisk refleksion på grundlag af empirisk funderede begivenheder.

I bachelorprojektets mål betones bl.a. dilemmaer i lærerens praksis og etiske forhold omkring undersøgelsens informanter. Målsætninger knyttet til sådanne metaperspektiver medvirker i bachelorprojektet til udvikling af den særlige professionsetik, der står centralt for velfærdsprofessionerne og kan ses som en særligt udviklet form for almen dannelse. Kort sagt sigtes der ikke alene efter at udvikle den kommende lærers personlige myndighed, men i høj grad også refleksionen over forvaltningen af det etiske ansvar der ligger i at andre mennesker er underlagt ens myndighed qua lærerens status som professionel.

Det særlige ved bachelorprojektet er, at den studerende arbejder i dybden med lærerprofessionelle problemstillinger der aktualiserer didaktiske, faglige, samfundsmæssige, kulturelle, psykologiske, etiske og pædagogiske perspektiver - og at det forventes at problemstillingen (til forskel fra læreruddannelsens andre fag og moduler) netop belyses fra en kombination af komplementære eller modsatrettede perspektiver. Bachelorprojektet aktualiserer samtidig forskellige *parters* perspektiver - læreres, forældres, ledelsens, skatteydernes, elevernes. På denne måde er bachelorprojektet i høj grad medvirkende til at fremme den studerendes dannelse til deltagelse i det demokratiske samfund som en central aktør.

I forhold til det almindendannende element bidrager bachelorprojektet særligt til "den videnskabelige dannelse", som ud fra en samfundsmæssig og kulturel betragtning også må siges at være alment dannende. Gennem mødet med forskellige videnskabelige opfattelser i bachelorundervisningen og forskellige typer af viden, som især med den nye skolereform kalder på refleksion over anvendt viden og forskning, kan projektet belyse videnskab som demokratiets værn, fordi både viden og videnskab er eller kan være værn mod enøjede forståelser af uddannelseskulturer - også i historisk belysning.

Netop den videnskabelige tilgang og dannelse af de studerende gennem fordybelsen i relevante professionsfaglige problemstillinger på videnskabeligt og reflekteret metodegrundlag burde kunne sætte dem i stand til at tænke og reflektere. Her skal der jo skelnes mellem sandt og falsk, - og ved at kunne gennem-

skue tunnelsyn, småsyn og regulær "knowledge blindness" i dialektik mellem konkret empiri i skolen og teoretisk viden fra professionsuddannelsen giver projektet studerende chance for at gennemskue ikke kun den tid de lever i, men også den tid de skal agere i som professionelle lærere.

I modsætning til andre dele af læreruddannelsen er netop bachelorprojektet afhængig af, at de studerende kan tage ansvar for egen proces og koble projektet til relevant praksis/lærerfaglige problemstillinger. De skal kunne vurdere og vælge hvilke elementer der er relevante for netop deres proces og fravælge elementer, som ikke har relevans. De skal kunne planlægge og organisere, vurdere behovet for sparring og vejledning og have modet til at være nysgerrige og fantasifulde.

Samlet set er professionsbachelor-forløbet en potent træningsarena til udvikling af den studerendes refleksion over sit forhold til medmennesker og samfund inden for professionskonteksten, hvor projekternes analytiske abstraktion danner portal for personlige indsigter gennem faglig fordybelse, der ikke almindeligvis er tilgængelig i fagene og praktikken i øvrigt.

Praktik

Kompetencer i stedet for dannelse – eller både og?

Læreruddannelsen LU13 er bygget op omkring kompetenceområder og kompetencemål, som de studerende tilegner sig og måles på. Den blev implementeret som et paradigmeskift, hvor vi gik fra at tale om dannelse til at tale om kompetence. Den nationale faggruppe i praktik ser den fornyede interesse for almen dannelse i læreruddannelsen som et udtryk for, at udvikling af kompetencer er betinget af dannelsesprocesser.

Den nyuddannede lærer skal være i stand til at varetage den dannelsesopgave, som er formuleret i folke-skolens formål. I en professionsuddannelse må de studerendes almindelige dannelse udvikles i et dialektisk samspil mellem praktik og forskningbaseret og -informeret undervisning. I læreruddannelsen sker den studerendes almene dannelse i en proces, hvor den studerende samtidigt bevidst eller ubevidst i alle valg forholder sig til skoleelevers almene dannelse.

Indhold omkring almen dannelse i praktikfaget

Dannelsesindholdet i praktikfaget må ses som dannelse af en lærerprofessionalisme inden for de tre kompetenceområder: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. I forbindelse med denne dannelsesproces udvikler de studerende gennem arbejdet med færdigheds- og vidensmålene handlekompetence som lærer: Handlekompetence til at udøve professionelle skøn og dømmekraft, til professionel autonomi og til pædagogisk takt. Man kan argumentere for, at arbejdet med færdigheds- og vidensmålene fører til dannelse af værdier og holdninger, som bliver bestemmende for den professionelles kritisk-refleksive ageren i praksis.

Et særkende ved praktikfaget er, at de studerende i deres fokus på/arbejde med kompetenceområderne i selve praktikperioden arbejder med dannelse på to niveauer: Både med deres egen og elevernes lærings- og dannelsesproces. Praktikfaget er kendetegnet ved, at de studerende både agerer i et praksisfelt og i et uddannelsesrum, hvor følgende er centralt at kunne:

- Handle. For at kunne agere i en kompleks praksis - at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i konkrete og specifikke fag og på tværs – må man handle som en professionel lærer.

- Kommunikere. For at kunne samarbejde dialogisk med elever og andre aktører i og omkring praktik/praksis – herunder også forældre – må man have en professionel kommunikation.
- Samarbejde. For at kunne fungere i praktikgruppen i læringsfællesskaber med kolleger i team og med ledelse, må man kunne samarbejde professionelt.
- Iagttagelse. For at udvikle dømmekraft må man kunne iagttage professionelt med henblik på at forstå, hvordan erfaring, erfaringsviden og praksisteori udvikles.
- Reflektere. For at kunne se sammenhænge mellem praktisk handling (undervisning) og teoretisk kundskab fra uddannelsen, må man kunne reflektere over sammenhænge. Kunne tænke efter og tænke over egen og andres undervisning og praksisteori.
- Forandre. For at være en aktiv medspiller i forandringerne i skolen, må man kunne undre sig, udforske og samtidig have mod og kunne intervenere med henblik på nye handlinger.
- Disse elementer er derfor også repræsenteret i fagets oversigt over centrale videnområder og litteratur.

Praktikfagets kompetenceområder kan med tanke på formålet for uddannelsen til lærer i Folkeskolen, og på Folkeskolens formålsparagraf, forstås med afsæt i et demokratisk dannelsesideal, der bygger på et balanceret forhold mellem individualitet og fællesskab. Dette opnås ved at forholde sig til centrale og særligt værdifulde indholdselementer samt dannelsen af grunddimensioner for menneskelige evner og interesser, fx socialitet, dømmekraft og etisk bedømmelse samt dermed professionel handling.

Når den studerende arbejder med praktikkens kompetenceområder, ser vi dannelseselementer komme i spil på følgende måder:

Kompetenceområdet Didaktik

Kompetencemål: Den studerende kan i samarbejde med kolleger begrundet målsætte, planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning.

Når studerende arbejder med professionelle begrundelser for deres didaktiske valg, kræver det, at de overvejer undervisningens mål og indholdselementer. Den studerende må stille følgende spørgsmål til sig selv: "Hvorfor underviser jeg i det, jeg gør?", "Hvilken betydning har de temaer, jeg har valgt at undervise i og med for eleverne?", "Hvorfor tilrettelægger jeg undervisningen, som jeg gør?".

Den studerende står ikke alene med de didaktiske valg og begrundelser, idet også samarbejdet med kolleger ekspliciteres. Dette forpligtende samarbejde kræver fx evne til situationsbedømmelse, herunder en professionel afstemning af, hvad man kan bruge hinanden til og hvordan.

Kompetenceområdet Klasseledelse

Kompetencemål: Den studerende kan lede undervisning samt etablere og udvikle klare og positive rammer for elevernes læring og klassens sociale fællesskab.

Her arbejder den studerende med at skabe klare og positive rammer i et spændingsfelt mellem den enkelte elevs læring og klassens sociale fællesskab. Med afsæt i folkeskolens formål, ser vi de klare og positive rammer som et demokratisk klassemiljø præget af en balancegang mellem at skabe plads til selvbestemmelse, medbestemmelse og fællesskab. I praktikken må den studerende således øve sig i og reflektere over, i hvilken grad forskellige klasseledelsesstrategier giver rum og mulighed for både individuel og fælles trivsel, læring og udvikling.

Kompetenceområdet Relationsarbejde

Kompetencemål: Den studerende kan varetage det positive samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner og reflektere over relationers betydning i forhold til undervisning samt elevernes læring og trivsel i skolen.

Når de studerende udvikler relationskompetence sker det bl.a. gennem et professionelt samarbejde med øvrige centrale personer vedr. elevernes læring og udvikling. Vi ser igen det positive samarbejde som hvilende på et demokratisk ideal, hvor der er behov for empati, tillid, ansvarlighed og pædagogisk takt. Den studerende må derfor øve sig i at håndtere et professionelt og demokratisk funderet møde med andre nøglepersoner, hvor både situationsfornemmelse og etisk bedømmelse og handling bliver nødvendige evner.

Dannelsesprojekt og dannelsesprocesser i praktikfaget

I praktik arbejdes med fagets to dimensioner - den praktiske pædagogiske dimension og det at analysere og udvikle egen og andres praksis. Det vil sige, at de studerende både skal kunne virke i og udvikle praksis.

De studerendes arbejde med praktikfaget kan karakteriseres som et dannelsesprojekt – når man med dette forstår de processer, der bringer den studerende fra at være ét med en given praksis til at distancere og adskille sig fra den – holde den ud i strakt arm, så den studerende selv kan se den udefra, problematisere og reflektere – for endelig at vende retur med enten en dybere forståelse, en accept, måske værdsættelse af eller udvikling af den praksis, som dannelsen havde sit udgangspunkt i.ⁱⁱ

Kompetenceområderne og særligt færdigheds- og vidensmålene kan skærpes, så det bliver tydeligt, at almen dannelse som indhold og fagets dannelsesprocesser kommer til at gennemsyre de studerendes tilgang til praktikken på skoler. Det vil også kunne styrke undervisere og vejledere, når de samarbejder med de studerende i dialog- og vejledningssituationer, så de studerende både støttes og udfordres til kanten af deres potentiale.

Elevers læring og udvikling, almen undervisningskompetence samt specialpædagogik

Indledning

Bidraget har følgende karakter: fælles indledning på baggrund af de indsendte svar og PL-faggruppens egne svar, samt et uddrag af udsagn om arbejdet med almen dannelse i undervisningen.

ⁱⁱ § 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Almen dannelse i læreruddannelse

Almen dannelse kan med henvisning til dannelsesteori bestemmes som selvstændigt oparbejdet og ansvarliggjort viden med overordnet sigte på at udvikle grundfærdighederne: evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Almendannelse i læreruddannelsesregi har et dobbelt fokus: den studerendes egen fortløbende dannelsesproces samt den studerende evne til at varetage andres/elevs almene dannelse – både som overordnet formål og som proces. I læreruddannelses pædagogiske lærerfaglighed sættes fokus på udvikling af den studerendes selvstændige, professionelle dømmekraft i arbejdet med at træffe indsigtsfulde og rationelle beslutninger på andres vegne, den studerendes samarbejdsevner, indsigt og handleansvar i uddannelsessystemet samt den studerendes etiske og empatiske blik for at inddrage og udfordre *alle* elever. Den studerendes ansvar for at medvirke til udvikling af elevernes almene dannelse præciseres i skolens formål, herunder den demokratiske dannelsesopgave.

Udsagn om arbejdet med almen dannelse i læreruddannelsen

I min undervisning arbejder jeg i høj grad med den almene dannelse ved at jeg sætter det personlige samspil med de studerende højt på dagsordenen. Jeg prioriterer at SE de studerende som mere end objekter for min undervisning, stiller krav til deltagelse såvel fysisk som mentalt og forventer af mig selv at turde gå tæt på – også ud over faglige problemstillinger.

Jeg arbejder bevidst med undervisnings- og organiseringsformer, der styrker de studerendes evne til kritisk stillingtagen og bevidsthed om egen lærerprofessionalitet. Dette fx via diskussioner, refleksionsøvelser ud fra cases, praksisfortællinger, videoer mm, reflekterende team og fremlæggelser - generelt via samarbejdende læringstilgange. Desuden involveres gæstelærere fra praksis og besøg på skoler, som en central del af den almene dannelse.

Jeg selv arbejder med det både indholdsmæssigt i form af litteraturgrundlag og folkeskolelovgivning, og tillige ved at anlægge forskellige perspektiver (historiske, filosofiske, etiske, antropologiske, sociologiske, psykologiske og didaktiske) i forhold til at forholde sig ud fra forskellige optikker til det faglige grundlag. Desuden inddrages professionsgrundlag som en faktor, der sættes i et analytisk perspektiv. Der skabes her ved et fundament for, at den studerende opfatter sig og sine kommende elever som en del af et demokratisk fællesskab. Dialog tænkes ud fra en ontologisk betragtning som en integreret del af al undervisningen.

Jeg tænker almen dannelse ud fra Klafkis kategoriale dannelse. Derfor stiler jeg efter at forene formale og materiale elementer i min undervisning. Jeg forsøger således enten at tage udgangspunkt i nogle situationer, som mine studerende kan genkende fra praktikken, fra egen skoletid, fra vikararbejde eller lignende, eller mine studerendes oplevelser, erfaringer, gryende forståelser, intuitioner, følelser osv. Med udgangspunkt heri præsenterer jeg dem for et materiale indhold, der kan hjælpe de studerende til at skabe overblik over og dybere forståelse af en given problemstilling.

I modulerne 'Almen undervisningskompetence' og 'Lærer i skolen', har jeg arbejdet med ovenstående ud fra to perspektiver: 1) Elevens demokratiske dannelse. Med fokus på 'elevinddragelse', forstået som både elevenernes aktive deltagelse i undervisningen og som deres mulige medbestemmelse om undervisningen. 2) Lærerens demokratiske professionalitet. Med fokus på lærerens muligheder for at arbejde med 'elevinddragelse' i undervisningen, både konkret didaktisk, og i forhold til de rammebetingelser, som en lærer ar-

bejder under. På et mere overordnet niveau indgår også emner som 'professionel autonomi' og 'lærerens situationsbestemte dømmekraft', som led i en samlet forståelse af lærerens demokratiske kompetence.

Det sociale fællesskab skal bidrage til at de studerende får udfordret deres perspektiver på livet og kulturen, og åbner med for at gå i dialog og orientere sig bredt ift. dannelse og kultur gennem læreruddannelsens 4 år.

Umiddelbart har jeg hele tiden haft en forholdsvis praksisnær holdning til almen dannelse, og har først og fremmest tænkt det almen-dannende som det fokus alle på læreruddannelsen tager på sig, for at de studerende forlader uddannelsen med et fundament af "ordentlighed".

Jeg bestræber mig på at de studerende møder en alsidig/bred viden – flere teoretiske tilgange til at forstå professionen. Fx er det for mig ikke nok, at den studerende kun lærer om én tilgang til forståelse og oplevelse af fx: pædagogisk teori, hvad er læring, hvad er vejledning, musik, idræt, litteratur, mm. Gennem de forskellige teorier håber jeg på, at den studerende forstår undervisning/opdragelse som et fænomen, som ikke éntydigt kan indfanges men som tværtimod bør trække på en bred vifte af forståelser/teorier.

Jeg har først og fremmest fokus på almen dannelse via mit undervisningsfokus på inklusion. Jeg oplever at inklusionsbegrebet og dets implementering i primært folkeskolen er en "game-changer" i forhold til at øge fokus på, hvilket menneskesyn nuværende og kommende lærere bringer med sig ud i folkeskolen

I specialpædagogik tænker jeg, at almen dannelse drejer sig om mødet med eleven, måske så konkret formuleret, at et vækst- og potentialeparadigme kan være udtryk for almen dannelse i specialpædagogik, og jeg tænker også på etik i specialpædagogik. Vi behøver jo ikke at angive litteratur, men jeg tænker på fx "Væk med djævle og trolde" fra Christiansen m.fl. "Specialpædagogik – en grundbog", og vi har også arbejdet med Kaj Struve om etik fra bogen "Socialpædagogik i skolen."

Jeg inddrager almen dannelse eksplicit i modulet 'Almen undervisningskompetence' i forbindelse med emnet 'valg af indhold til undervisningen', hvor jeg benytter litteratur af og om Wolfgang Klafki mhp. at danne kategorier for indholdsvalget. Jeg arbejder også med Klafkis perspektivskema til undervisningsplanlægning.

Almen dannelse er et indholdsområde i min undervisning (til trods for at pædagogikfaget er taget ud af læreruddannelsen) og almen dannelse er en dimension i al undervisning i de pædagogiske fag, hvor de studerende skal forholde sig kritisk og reflektivt til mange forskellige pædagogiske og didaktiske lærerfaglige problemstillinger.

Jeg er optaget af hvordan studerende bliver dygtige til at stille relevante, væsentlige spørgsmål, og hvordan de udvikler en optagethed af at skabe muligheder for deres kommende elevers evne til at stille selvsamme spørgsmål. Men det er svært fordi der ikke i LU er plads til og mulighed for at overveje hvad pædagogikkens eller undervisningens mål er (nemlig det at lære studerende at lære elever at stille spørgsmål) og dermed står dannelsesaspektet også svagt

Ordet "almen dannelse" nævnes slet ikke i kompetence-, færdigheds- og videns-mål i almen undervisningskompetence (Pædagogik og lærerfaglighed modul 1) og ej heller i elevens læring og udvikling (Pædagogik og lærerfaglighed modul 2), som er de fag jeg underviser i. I min optik er det dog en del af fagligheden at medreflektere dannelsesteoretiske pointer i stort set alle aspekter – så det gør jeg i min undervisning. Jeg forsøger, at lade dannelsesteori gennemsyre de emner og problemstillinger, vi arbejder med – hvad menes der fx med elevens "udvikling"? Hvad er skolens og lærernes mandat, når der arbejdes med elevens læring og udvikling? Konkret inddrages typisk: Folkeskolens formålsparagraf, Klafki, Biesta og diskussion af kompe-

tencemålstænkning i lyset af forskellige dannelsesforståelser. At der pt er en faglig diskussion af læringsmålstyring og hvad diskussionen går ud på, må de studerende kende til.

Det er vigtigt, at den studerende har et bredt repertoire af tilgange til undervisning, som de kan trække på i professionen. I forhold til PL er det vigtigt, at alle tre områder får lige stor vægt, og at det af skematekniske grunde ikke får bestemte toninger. Fx varetages eksamen nogle steder udelukkende af specialpædagogiske lærere. Dette valg begrundes i modulets placering, som er lige før eksamen.

Ift. de studerendes almene dannelse er det afgørende at de oplever et socialt fællesskab, ligesom det er afgørende at de oplever sammenhæng, progression og tid til fordybelse. Det bliver udfordret i den moduleret læreruddannelse, hvor der er stort fagpres og kompleksitet.

Undervisning af tosprogede elever

Fagområdet 'Undervisning af tosprogede elever' under området for LG er udsprunget af linjefaget 'dansk som andetsprog' og er således gået fra at være et valgbart linjefag til et obligatorisk fagområde for alle studerende. Kernen for dette fagområde er at skærpe de kommende læreres opmærksomhed på, hvilken betydning flersprogethed kan have for elevernes skolegang og dermed for deres læring og udvikling, og i forlængelse af det udvikle de studerendes didaktiske kompetence til at tilrettelægge undervisning, som tilgodeser alle elevers deltagelsesmuligheder.

Almen dannelse i fagområdet drejer sig således om, at de studerende bliver opmærksomme på den mangfoldighed af elever, de kommer til at møde i folkeskolen. De får gennem fagområdet indsigt i en særlig del af denne mangfoldighed, nemlig den del af elever som går i skole på deres andetsprog, og de undervises i hvad deres opgave er som lærere – med ansvaret for elevernes læring – i forbindelse med dette møde.

Hvad angår fagområdets rettet mod lærerens varetagelse af almen dannelse i folkeskolen, vil vi pege på *dannelse til deltagelse* som en grundlæggende præmis i fagområdet og fagområdets mål. Kompetencemålet er at de studerende kan varetage undervisning som imødekommer de differentierede behov som flersprogede elever har i forbindelse med læring og at sikre, at alle elever får deltagelsesmuligheder i alle faglige sammenhænge på basis af netop de forskellige sproglige forudsætninger, de bærer med sig til klasserummet.

Mulighed for deltagelse er uomgængelig, når vi taler om almen dannelse. Deltagelse og kommunikation er afgørende for udvikling af medborgerskab defineret som gensidig forpligtelse, respekt, tolerance og mod på medbestemmelse. Elevens ligeværdighed og deltagelse i klasserummets diskurs kan blive afgørende for elevens selvforståelse som en person, der har medbestemmelse, selvbestemmelse og ansvar også uden for skolen.

Et gennemgående træk i fagområdets undervisningen på læreruddannelsen er derfor undersøgelsen af hvordan en fagundervisning i folkeskolen kan skabe deltagelsesbaner for eleverne; deltagelsesbaner som relateres til fagdidaktik og faglige mål i de studerendes forskellige undervisningsfag. Der er tre faglige områder, der går igen i undervisningsplaner inden for fagområdet på læreruddannelsen: 1) kommunikativ kompetence i fagene, 2) genreforståelse og 3) andetsprogstilegnelse og sproglige udvikling.

Målet med områderne er at kvalificere de studerende til at imødekomme elevernes sproglige udvikling som en del af deres fagundervisning på baggrund af en kobling mellem andetsprogsdidaktik og fagdidaktik.

Det skal understreges, at vi i fagområdet således arbejder med *forudsætninger for medborgerskab*, men at vi ikke underviser direkte i dette område. Det samme gælder for området multikulturalisme og andre sociologiske tilgange. Vi opfatter det som vigtige områder, der retter sig mod *alle* elever, og som områder der varetages og bør varetages i andre fagområder under Lærerens Grundfaglighed, hvor alle elever er inkluderet i kompetencemålet. Kompetencemålet for fagområdet 'Undervisning af tosprogede elever' understreger denne forståelse: "Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning af tosprogede elever i et sprogligt mangfoldigt klasserum." Målet er at kvalificere undervisningen af den særlige, og samtidig særdeles mangfoldige, elevgruppe.

Mål og konkrete aktiviteter rette mod almen dannelse

Fagområdets videns- og færdighedsområder understøtter kompetencemålet og sætter fokus på forskellige aspekter ved og forudsætninger for fagområdets didaktiske tænkning. Gennemgående er derfor fokus på elevernes sproglige udvikling og den studerendes færdigheder i og viden om sprogudviklende, inkluderende fagundervisning med henblik på at sikre elevernes deltagelse og læring. Et centralt målpar er her:

Færdighedsmål: Den studerende kan	Vidensmål: Den studerende har viden om
planlægge undervisning, der fremmer tosprogede elevers faglige og fagsproglige udvikling	sprog og literacy i fagundervisningen i et andetsprogsperspektiv

Samme omdrejningspunkt finder vi i kompetencemålsprøven, hvor de studerende prøves i at undersøge og udvikle fagundervisning der tilgodeser elevernes sproglige deltagelsesmåder og deraf følgende læring – og som sådan forudsætningen for elevens almene dannelse.

En konkret aktivitet på LU kan her være at undersøge, hvad det kræver at blive genkendt og respekteret som en seriøs fagperson, sprogligt set, både skriftligt og mundtligt. De studerende undersøger typisk et udvalgt undervisningsfags sprogbrug på baggrund af en genre-rettet og funktionel forståelse for sprog og sprogbrug. De undersøger dels den sprogbrug, som forventes af læreren i undervisningsfag, og dels de sproglige forventninger til deres elever i skolen. Et eksempel kan være hvordan en elev i 8. klasse forventes at ytre sig, når han eller hun ønsker at argumentere for sine holdninger. I forlængelse af denne forståelse for sprog og kommunikation skal de studerende efterfølgende typisk tilrettelægge undervisning, som støtter elevernes andetsproglige udvikling set i forhold til hensigtsmæssigt kommunikation.

I et andet målpar arbejdes der med den studerendes sensitivitet over for sproglige forskelligheder i klasserummet, og med hvordan elevernes forskelligartede sproglige ressourcer kan bidrage til fagundervisning:

Færdighedsmål: Den studerende kan	Vidensmål: Den studerende har viden om
inddrage tosprogede elevers sproglige forudsætninger i undervisningen	sproglig diversitet og tosprogethed samt sprogs betydning for identitetsdannelsen

Her lægger især færdighedsmålet desuden op til en forståelse for elevers almene dannelse, idet de gennem mødet med andre sproglige forudsætninger end deres egne får indsigt i den samfundsmæssige mangfoldighed, de er en del af.

Et konkret eksempel på, hvordan sproglig diversitet og sproglig forudsætninger tematiseres i undervisning på læreruddannelsen, er de såkaldte sprogportrætter. Her retter undervisningen sig mod en dannelse som er sproglig- psykologisk. De studerende afdækker egne sproglige kompetencer på tværs af første-, andet- og fremmedsprog såvel som med inddragelse af fx fagsprog, kønnet sprog og dialektale, sociolektale og etnolektale variationer. Her bliver de studerende opmærksomme på, hvor centralt de mangfoldige sproglige variationer er for de fællesskaber, de indgår i, hvilke muligheder for indflydelse (såvel som det modsatte) en mangfoldig kommunikativ kompetence giver, og hvordan sprog og identitet hænger sammen, og samtidig er dybt individualiseret. Også i et såkaldt sprogligt homogent land som Danmark.

Opsamlende finder vi således at fagområdet i høj grad forholder sig til det alment dannende, både i kompetencemål, videns- og færdighedsmål, i kompetencemålsprøven og i typiske aktiviteter på studiet.

Kristendomskundskab, livsoplysning, medborgerskab (KLM)

Almen dannelse og folkeskolens formålsparagraf

”Almen dannelse: Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM)” udgør det ene af to hovedområder inden for det fag i læreruddannelsen, der går under betegnelsen ”Lærerens grundfaglighed”.

Faget arbejder udtrykkeligt med almen dannelse. Det sker på to måder: Dels arbejdes der med den studerendes almene dannelse - med det særlige perspektiv, at omdrejningspunktet overalt er den kommende profession - dels arbejdes der med hvordan den studerende - som kommende lærer - kan varetage de almene dannelsesopgaver, som hører skolen til.

Faget forholder sig eksplicit til folkeskolens rammer: Der refereres direkte til folkeskolens formål i modulbeskrivelsen for faget: ”Modulet introducerer til analyser af folkeskolens formål, demokrati og medborgerskab i et idéhistorisk, dannelseseoretisk og professionsetisk perspektiv. Centralt i modulet står den studerendes arbejde med at forholde sig til skolens værdier og relatere dem til lærerprofessionen med respekt for den kulturelle og religiøse mangfoldighed, der aktuelt præger skolen og samfundet”.

Fagområdet relation til skolens overordnede opgave

At faget er rettet mod netop at forberede de studerende til skolens overordnede opgave, som den er formuleret af det politiske niveau, fremgår yderligere af fagets kompetencemål: Målet er, at: ”den studerende kan forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund.”

Det fremgår heraf, at faget centrerer sig omkring de bærende temaer i folkeskolens formålsparagraf, som den kommende lærer skal være fortrolig med for at kunne løfte sin opgave. I formålsparagraffen hedder det i §1: ”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: [...] gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” Og i stk. 3 endvidere: ”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”

KLM afdækker begreber om religion, sekularisering, demokrati og menneskerettigheder i deres direkte relation til folkeskolens virkelighed, således som den udfolder sig i spændingen mellem formålets idealer og den arbejdsfærdige praksis. Med sit dannelseseoretiske, professionsetiske, idé – og kulturhistoriske afsæt giver faget den kommende lærer mulighed for på kvalificeret vis at perspektivere og udvikle den skoleopgave, som på én gang er nationalt forankret og europæisk og globalt påvirket.

Undervisningen i faget i forhold til almen dannelse

Kompetencemålet afslører også det prisme ud fra hvilket begrebet "almen dannelse" i øvrigt fortolkes i faget: Der arbejdes med etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med skolens alment dannende opgave. Faget er særligt på den måde, at det forbinder overvejelser fra fortiden og nutiden under den paraply, som i titlen begrebsligt angives med ordene: kristendomskundskab, livsoplysning, medborgerskab, og som selv sagt findes udfoldet i færdigheds- og vidensmålene. Denne toning af almindannelsesbegrebet repræsenterer først og fremmest en solid faglig og videnskabelig klangbund – ikke mindst i dansk skolesammenhæng - men er også på linje med de politiske bestemmelser for skolen.

I forhold til forvaltningen af faget gælder det, at de studerende tilegner sig viden og færdigheder om almenmenneskelige spørgsmål: om kultur, etik, samfund og religion ud fra især historiske, idéhistoriske, religionsfaglige og samfundsvidenskabelige synsvinkler. Den videnskabelige og teoretisk baserede viden omsættes løbende i en anvendelsesorienteret tænkning og praksis, idet der i undervisningen arbejdes problemorienteret og med dilemmaer og cases, der er aktuelle og relevante for skolearbejde. Til eksamen er kravet tilsvarende, at den studerende viser sin evne til at udfolde en videnskabeligt baseret viden og kan koble denne viden til de udfordringer og problemstillinger, der er i et pædagogisk praksisarbejde, som netop derfor forudsætter almen dannelse – med skyldigt hensyn til de mål og rammer, der er givet for skolen, således som de blandt andet er formuleret i folkeskolelovens formålsparagraf.