

Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence

– inspireret af Karsten Schnack

Kari Kragh Blume Dahl, Jeppe Læssøe, Venka Simovska (red.)

Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik
Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet 2011

Redaktion af dette festskrift

Adjunkt Kari Kragh Blume Dahl, professor (mso) Jeppe Læssøe og professor (mso) Venka Simovska,
Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus universitet.

Redaktionen ønsker herved at takke Institut for Didaktik for økonomisk støtte til udgivelsen.

Kontakt og adresse

Hanne Frederiksen
Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

haf@dpu.dk
Tlf.: 8888 9455

Grafik og layout: Leif Glud Holm

Tekstpleje af denne bog: Hanne Frederiksen

Tryk: One Way Tryk a/s - e-tryk.dk

ISBN: 978-87-7430-229-2

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2011, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole samt forfatterne.

Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence

– inspireret af Karsten Schnack

Kari Kragh Blume Dahl, Jeppe Læssøe, Venka Simovska (red.)

Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik
Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet 2011

Festschrift til Karsten Schnack

Indhold

Forord	5
<i>Kari Kragh Blume Dahl, Jeppe Læssøe & Venka Simovska</i>	
Ode til Karsten	7
<i>Hans Vejleskov</i>	
”Man underviser altid i noget”	9
<i>Frede V. Nielsen</i>	
Efter Karsten og Wolfgang.....	19
<i>Stig Brostrøm</i>	
Den lige vej?	27
<i>Kari Kragh Blume Dahl</i>	
Skal Klafki nytænkes?	39
<i>Karen Borgnakke</i>	
Fra almindidaktik til fagdidaktik - hjemkundskab et eksempel	51
<i>Jette Benn</i>	
Deltagelse og miljøpædagogik	59
<i>Jeppe Læssøe</i>	
Handlekompetence, fagdidaktik og kritisk venskab	73
<i>Vibeke Hetmar</i>	
Didaktik som forskningsfelt	81
<i>Søren Kruse & Karen Wistoft</i>	
Et paradigmeskift for miljøundervisning	93
<i>Søren Breiting</i>	
Teaterdidaktik.....	105
<i>Mads Th. Haugsted</i>	
Handlekompetence og demokratisk dannelse.....	119
<i>Monica Carlsson & Birgitte Hoffmann</i>	
Hvad er erfaring?.....	131
<i>Bjarne Wahlgreen</i>	
Læring gennem InterAktion	141
<i>Venka Simovska</i>	

Handlekompetence/historiebevidsthed	155
<i>Bernard Eric Jensen</i>	
Curriculum vitae for Karsten Schnack	163
Publikationsliste for Karsten Schnack	169
Festskriftets bidragsydere	187

Forord

Kari Kragh Blume Dahl, Jeppe Læssøe & Venka Simovska

Med dette festskrift ønsker vi – nuværende og forhenværende kollegaer – at markere Karsten Schnacks lange, inspirerende og væsentlige bidrag til didaktikkens udvikling.

Den direkte anledning er hans fratræden som professor ved Institut for Didaktik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/Aarhus Universitet den 1. maj 2011.

Det er ikke tale om en hvilken som helst fratræden. For det første fordi det sker efter hele 37 års virke samme sted. For det andet fordi Karsten Schnack gennem disse mange år har været en central drivkraft i det pædagogiske forskningsmiljø og en underviser, som utallige studerende har mødt og lært om didaktik af. For det tredje fordi Karsten Schnack er en personlighed, som i sin praksis på bedste vis har efterlevet akademiske dyder om dyb indsigt, saglig nuancering, klar argumentation og dialogisk indstilling.

Hovedtemaerne i Karsten Schnacks forskning har været forholdet mellem pædagogik, almen didaktik og fagdidaktik, dannelsesteori og forholdet mellem didaktik og curriculum samt udfordringernes didaktik og handlekompetence som dannelsesideal. Det er ikke mindst som hovedbidragyder til udviklingen og udbredelsen af handlekompetencebegrebet i tilknytning til freds-, miljø- og sundhedspædagogik samt uddannelse i relation til bæredygtig udvikling, at Karsten Schnack er blevet kendt. Dette gælder ikke blot på DPU eller i Danmark, men også globalt. Som aktiv del og medstifter af Center for Miljø- og Sundheds-

pædagogik på det daværende Danmarks Lærerhøjskole, der med skiftet til DPU blev videreført som Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik, var Karsten Schnack med til at gøre handlekompetencebegrebet til et nøglebegreb i modspillet til de instrumentelle adfærdsorienterede tilgange, som prægede og i høj grad stadig præger disse områder. Som deltager i forsknings- og udviklingsprojekter i Danmark, på nordisk plan, i Sydafrika og Nepal samt i akademisk dialog i flere internationale netværk har Karsten Schnack været med til at gøre handlekompetencebegrebet internationalt kendt.

Gennem sit arbejdsliv på Emdrupborg har Karsten Schnack været vidne til – og medvirkende i – mange forandringer. På det organisatoriske plan blev Danmarks Lærerhøjskole i 2000 til Danmarks Pædagogiske Universitet, som i 2007 blev til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole under Aarhus Universitet. I begge tilfælde førte det til store forandringer med nye institutter. Der kom samtidig øget fokus på internationalt samarbejde og international publicering. Og sidst, men ikke mindst, er pædagogikken løbende blevet inspireret og udfordret af nye teoretiske strømninger. I dette foranderlige landskab har Karsten Schnack spillet en kritisk deltagende og konstruktiv medvirkende rolle. I en tid, hvor alt synes under opløsning og pædagogiske landskaber forandrer sig, har Karsten Schnack formået at fastholde og videreudvikle interessen omkring de centrale pædagogiske og didaktiske kernebegreber og ikke alene konstruere, men også re-konstruere det gamle i lyset af det nye.

Alle bidragydere i dette festskrift er på forskellig måde blevet inspireret af Karsten Schnack. Det kommer til udtryk i artiklerne, som dels kan siges at relatere sig til hans arbejde, dels inviterer til at fortsætte den faglige dialog om de temaer, som er centrale heri. Vi håber, at dette vil ske i Karstens ånd, og at han også kunne have lyst til at komme og deltage en gang imellem.

Kari Kragh Blume Dahl, Jeppe Læssøe og Venka Simovska

Ode til Karsten

Hans Vejleskov

Skønt lærd, uddannet filosof,
så savned' han et særligt stof.
Da pæd'gogikken rigtig fænged',
han sig med sem'narister mænged'.

Med guldmedalje: Blandt de kloge,
det syntes DLH's Carl Aage.
Så her på Emdrupborg med tak
man sagd': "Velkommen!" til hr. Schnack.

En malmsfuld røst er meget værd,
i hidsig diskussion især.
Da Rådet for vort institut
blev over hundred', sagd' han: Slut!

På tryk kan Karsten og levere
og videnskaber klass'ficere.
Hvis at man grundigt læser bogen,
så anes, hvem han "har på krogen".

Erfaringer at handle på
var perspektivet, Karsten så.
Miljø og sundhed sku' de små
med vold og magt ej kun "forstå".

Når der er fest, ved jul især,
han ofte sælsomt udstyr bær'.
En butterfly, som hidsigt blinker
og damernes "Nej tak!" forsinker.

Epikuræ'r som sundhed hylder.
En mand som sjældent svar en skylder.
En som sin tænkning stadigt øver.
Til ham en hyldest ret sig høver.

”Man underviser altid i noget”

Noter om didaktikkens indholdsbegreb

Frede V. Nielsen

Sætningen ”man underviser altid i noget” eller i lidt længere form, ”når man underviser, så underviser man altid i noget” er et citat af Karsten Schnack. Han er godt nok ikke den eneste, der har sagt noget i den retning, men til gengæld har han sagt det mange gange og vedholdende. Lige nu sidder jeg med bind 5 i den lange serie af bøger med fællestitlen *Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie*. Med sine i alt 23 bind er denne bogserie en omfattende dokumentation for det forskningsprogram om didaktik og fagdidaktik, som var en væsentlig aktivitet på Danmarks Lærerhøjskole i første halvdel af 90’erne, og som Karsten sammen med Kirsten Reisby var leder af. Det femte bind i serien har titlen *Fagdidaktik og almendidaktik* (alene rækkefølgen af de to ord er måske bemærkelsesværdig), og Karstens eget bidrag, ud over redaktionsarbejdet, er en indledende artikel med titlen *Sammenlignende fagdidaktik*. Dette er jo ikke uinteressant set i lyset af, at DPU’s Institut for Didaktik siden 2009 har etableret et forskningsprogram i fagdidaktik, hvor en af de bærende søjler netop betegnes ”sammenlignende fagdidaktik”. Det er nu ikke den eventuelle forbindelse mellem disse to begivenheder, jeg primært vil beskæftige mig med, men derimod det ”noget”, som der tales om i den citerede sætning. Det sammenlignende vil så komme med som et supplerende perspektiv.

Det fremgår af den nævnte artikel, at KS forstår didaktik som teori om dannelsens indhold (det er i øvrigt også noget, han har betonet mange gange), og yderligere at didaktik drejer sig om planlægning af uddannelse og undervisning, nærmere bestemt af dens indhold og mål: ”Didaktik og dermed også fagdidaktik hand-

ler altså om indhold, men indholdet må selvfølgelig altid stå i relation til mål" (nævnte artikel side 7). Nu indgår der som bekendt også andre vigtige begreber og emnefeltter i en videre opfattelse af didaktik, hvilket KS utvivlsomt er enig i, men de to nævnte vil være centrale og uomgængelige i al didaktisk virksomhed, uanset om den er teoretisk eller praktisk orienteret.

Det "noget", man ikke kan undvige, når man underviser og planlægger undervisning, peger i retning af undervisningens indhold. Derfor tror jeg, jeg er i overensstemmelse med KS's tankegang, når jeg selv betegner (fag)didaktikkens grundspørgsmål på følgende måde: Hvad er det, der er væsentlig(s)t at lære og derfor at undervise i og hvorfor? Uanset at svar på dette spørgsmål vil tage sig forskelligt ud afhængigt af overliggende formål, hvilke elever vi har med at gøre, hvilken institutionel og anden sammenhæng vi befinder os i, samt en række andre betingende forhold, så vil enhver tænksom underviser og planlægger af undervisning og uddannelse være nødt til at konfrontere sig med dette spørgsmål. Citatets "noget" kan derfor omsættes til spørgeformuleringen "hvad for noget?".

Selv om spørgsmålet om en undervisnings og uddannelses indhold altså rammer direkte ind i didaktikkens vitale dele, så står vi i den underlige situation, at selve indholdsbegrebet forekommer at være det af didaktikkens centrale begreber, som er mindst analyseret på det principielle begrebslige niveau. Ikke sådan at forstå, at der ikke er mange bud på, hvad undervisningsindholdet i givne fag og i givne sammenhæng kan være, og måske især *bør* være, men selve indholdskategorien som didaktisk fænomen synes reflekteret i overraskende ringe grad.

Indholdsbegrebets indhold

For nogle år siden foreslog jeg i en artikel indledningsvis at bestemme didaktikkens indholdsbegreb med udgangspunkt i begrebet "undervisningsindhold" på denne måde: "Jeg vil forstå undervisningsindhold som det, der (skal) læres, og som (derfor) tematiseres i undervisningen" (Nielsen 2006: 252). De særlige forhold, som gemmer sig i de to parenteser, skal jeg ikke komme ind på her. Det kan man læse om i den pågældende artikel. Det er selve dette, at læring og undervisning altid vil være rettet mod noget ("det, der ..., og som ..."), jeg vil fokusere på.

Jeg foreslår så at gruppere muligt undervisningsindhold i fire hovedtyper, som jeg også kalder "feltter", nemlig

- fænomen-feltet,
- realia- og kontekst-feltet,
- det faglige aktivitets- og metodefelt,
- det personlige og sociale erfaringsfelt.

I det følgende vil jeg fundere lidt over denne opdeling og også overveje en anden betegnelse for et af de fire felter. Og samtidig vil jeg gå lidt videre med det sammenlignende perspektiv.

Om *fænomen-feltet* skriver jeg: "Her drejer det sig om objekter, genstande, symbolske udtryk, tekster, dokumenter og deres egenskaber" (p. 253) og betoner samtidig, at disse ord og begreber blot er ment eksemplificerende og afsøgende. Tilsvarende bestemmer jeg *realia- og kontekst-feltet* på denne måde: "Her er tale om sagforhold, begivenheder, omstændigheder ved, diskurser om, sammenhænge vedrørende" (p. 253), og understreger igen denne formuleringens afprøvende og foreløbige karakter, hvilket jeg set i bakspejlet bestemt synes, jeg gjorde ret i.

Hvad er nu forholdet mellem disse to indholdsdimensioner, og kan de overhovedet holdes ude fra hinanden, hvis vi anskuer dem som undervisningsindhold i relation til forskellige undervisningsfag, her forstået som skolefag? Ja, i nogle fag er det utvivlsomt lettere end i andre, men det er samtidig min pointe, at et fags indholdsmæssige karakter vil ændre sig, når man forskyder forholdet og vægtningen mellem de to indholdsdimensioner. Alligevel er der nogle principielle problemer.

Fænomener i musikfaget er musikalske fænomener, hvad enten de er frembragt af andre og måske er fastholdt i et partitur eller i elektronisk form, eller de frembringes af eleverne selv. Det er selve den musikalske genstandslighed, vi har at gøre med. Det siger jeg uden videre velvidende, at karakteren af denne "genstandslighed" har været en stadig udfordring for vores forståelse af musik op gennem historien. I andre fag, der rummer en i højere grad materiel genstandslighed, er det nemmere. I billedkunst er det billeder eller udtrykt lidt mere generelt: visuelle fremtrædelsesformer, og i materielt design (eller hvad vi nu skal kalde dette fagområde) er det materielle genstande og deres egenskaber. I danskfaget er det tekster og også den talesproglige fænomenverden, som så igen kan være fastholdt i en tekst eller lydligt i elektronisk form. Her nærmer vi os forhold, som gælder for musikfaget. Jeg mener også, det er forholdsvis enkelt i naturfag: Her drejer det sig om naturfænomener og naturgenstande. Men hvad med et fag som historie? Et enkelt svar vil være, at det er historiske genstande anskuet som historisk

kilde- og studiemateriale, men allerede her begynder genstandsbestemmelsen som noget indholdsmæssigt primært at give problemer, fordi det historiske perspektiv nærmere betegner netop et blik eller et perspektiv på den pågældende kildegenstand, og så er vi snarere inde i det andet indholdsfelt, som jeg foreløbig har kaldt realia- og kontekst-feltet. Og hvad med idræt? Her skrev jeg i min artikel fra 2006, at dette fag kunne være vanskeligt at indholdsbestemme inden for fænomen-feltet, fordi der i dette fag ikke er særlig tradition for at genstandsliggøre kropsbevægelse i symbolsk form (dvs. koreografisk) som objekt for læring og undervisning. Derfor kan den centrale bestemmelse af idrætsfaget nærmere siges at ligge i aktivitets- og metodefeltet. Det er jeg nu senere blevet lidt i tvivl om. Tænk fx på håndboldholdets timeout, hvor træneren instruerer om de næste taktiske skridt ved at anskueliggøre løbemønstre med brikker på en magnettavle.

Det principielle spørgsmål vedrørende forholdet mellem de to diskuterede indholdsfelter (hhv. fænomen- og realia/kontekst-feltet) er nu, om man overhovedet kan beskæftige sig med fænomenverdenen uden at anlægge et perspektiv, som kommer fra eller implicerer den anden indholdsdimension. Lad mig diskutere det med udgangspunkt i mit eget fag, musik. Her er det vigtigt straks at pege på aktivitets- og metodefeltets helt centrale betydning. Den mest nærliggende måde at beskæftige sig med musikalske fænomener på er musikalsk aktivitet ved at spille eller synge eller lede andres spil og sang, og som jeg senere skal vise, så er selve denne aktivitet i sig selv en hyppig genstand for læring og undervisning og altså indholdsbestemmende. Men kan man også på anden måde fastholde et indholdsmæssigt fokus på selve den musikalske fænomenverden og den musikalske genstandslighed som basis for at opnå forståelse, viden og indsigt?

Ja, det er til en vis grad muligt, fordi der i musikfaget er en stærk tradition for at rette blikket mod musikalske strukturtræk, altså samspillet af de melodiske, rytmiske, harmoniske og klanglige forhold, som tilsammen etablerer det musikalske forløb og udløser et indtryk af musikalsk form eller med et enkelt udtryk musikalsk struktur. Selv om vi må fastholde, at musikalsk struktur er noget, der etableres i kraft af vor bearbejdende musikalske bevidsthed og ikke er noget materielt eksisterende uafhængigt heraf, så har vi alligevel en samtidig oplevelse af strukturforløbet som noget genstandsligt med objektkarakter, som noget uden for os selv. Dette er noget helt principielt, som i meget vid udstrækning ligger til grund for musikalsk undervisning og læring på alle institutionsniveauer fra folkeskole til universitet og musikkonservatorium. Musikfagets identitet er indvævet i dette principielle forhold.

Det er imidlertid ikke den eneste mulighed. Vi kan også anlægge perspektiver på musikalske fænomener, som ikke udspringer af deres indre struktur, men som kommer udefra eller med andre ord fra realia-/kontekst-feltet. Vi kan studere dem ud fra et historisk, et sociologisk, et psykologisk, et semiotisk eller et filosofisk perspektiv for blot at nævne nogle oplagte muligheder, som ofte forbindes med den lidt misvisende betegnelse "new musicology". Måske kan vi samle disse mange mulige perspektiver i betegnelsen "kulturstudier". Faktisk mener jeg, vi kan se tendensen til en ændret "faglighed" i relation til bl.a. musikfaget i det forhold, at interessen både i forskning og undervisning er i færd med at skifte fokus fra et blik inde fra de studerede fænomener selv til et perspektiv udefra. Et symptom på det er bl.a., at de faglige enheder på universitetsniveau i stigende grad indoptages i kulturfaglige institutdannelse. Det gælder fx uden undtagelse musikvidenskab i Danmark. Et eksempel af lidt anden art er undervisningsfaget billedkunst, der er i færd med at skifte både fokus og navn til visuel kultur. Yderligere et eksempel på selve hovedtendensen mener jeg at se i den principielle diskussion om faglighed vs. tværfaglighed eller ligefrem overfaglighed i gymnasiet efter 2005-reformen. Det er det "diskursive" perspektiv, der tilsyneladende vinder frem, og derfor overvejer jeg, om ikke en enklere og mere præcis betegnelse for, hvad jeg hidtil har kaldt realia-/kontekst-feltet, ville være *det diskursive felt*. Desværre er der ikke mulighed for at diskutere det mere i dybden her, så jeg lader det blot stå som en foreløbig tanke.

Derimod er det vigtigt at vende tilbage til et allerede antydet spørgsmål: Kan man så overhovedet beskæftige sig med fx musikalske fænomener, litterære tekster, materielle genstande etc. uden at anlægge et eller andet diskursivt perspektiv? Man kan jo nemlig hævde at også en strukturanalyse af musikkens indre sammenhæng blot er et andet diskursivt perspektiv. Her er det imidlertid vigtigt at huske på det helt principielle ved en bestemmelse af undervisningsindhold, nemlig som det "noget", der (skal) læres, og som derfor gøres til genstand for og tematiseres i undervisning. Det afgørende at tage stilling til her er derfor, (a) hvorvidt dette noget er selve genstanden eller fænomenet anskuet på dets egne indre strukturelle præmisser, som noget autonomt så at sige, (b) om det er fænomenet forstået som historisk, sociologisk, psykologisk etc. fænomen, eller (c) om det som en tredje mulighed er dette at anlægge det pågældende diskursive perspektiv og læring af denne særlige metodiske fremgangsmåde. I det sidstnævnte tilfælde vil den indholdsmæssige bestemmelse rykke over i den type, som jeg har kaldt aktivitets- og metodefeltet (jf. nedenfor). Det er i distinktionen mellem de to førstnævnte, jeg mener at kunne identificere en vigtig forskel i det indholdsmæssige fokus, selv om jeg indrømmer, at de også interagerer og måske ligefrem indgår i et gensidigt

afhængighedsforhold, der siger, at man ikke kan beskæftige sig med de pågældende fænomener uden at anlægge et (diskursivt) perspektiv, men man kan heller ikke anlægge et (diskursivt) perspektiv uden have et fænomen at anlægge det på.

Derfor er det måske nærmere et spørgsmål om "fænomennærhed" over for "diskursiv nærhed". Lad mig lade det blive stående ved det og give et par eksempler. Jeg har allerede omtalt, at der i forhold til musikalske fænomener synes at være en principiel eller i hvert fald vigtig forskel på musiknær strukturanalyse af de indre funktionssammenhænge i selve det musikalske objekt og på den anden side fx historisk eller sociologisk orienteret forståelse. Eksempler på en sådan strukturnær tilgang er harmonisk funktionsanalyse eller en Schenker-inspireret analyse af dybdestrukturer i musikken. Inden for litteraturanalyse svarer det til en forskel mellem tekstnære og sprogligt orienterede analyser af nykritisk art over for fx forfatterbiografisk eller historisk eller sociologisk orienteret forståelse af de pågældende tekster. Tilsvarende forskelle kan formentlig opstilles i relation til analyse og interpretation af materielle og billedkunstneriske eller i det hele taget visuelt fremtrædende fænomener. I relation til matematik har jeg det umiddelbare indtryk, at diskursive perspektiver på matematiske fænomener ikke er det normale i skolefaget matematik, og at det er de matematiske fænomener i sig selv udtrykt i et særligt matematisk symbolsprog (eller matematiske fremgangsmåder som fremhævet i formuleringen af de såkaldte matematik-kompetencer), der er det primære. Og matematiske kompetencer forstået som handleorienterede kompetencer leder over i indholdskategorien aktivitets- og metodefeltet. Derimod er der ikke tvivl om, at det diskursive felt som indholdskategori vil blive aktiveret i matematikundervisning på højt niveau. Heroverfor er det mit indtryk, at undervisningsfaget historie har sit fokus i det diskursive felt. Det, der førte mig frem til betegnelsen af dette indholdsperspektiv som et realia- og kontekst-felt, var i væsentlig grad netop historiefaget. Jeg kan ikke komme nærmere ind på det her, selv om jeg er klar over, at jeg med denne antydning løber fare for at bevæge mig ind i den heftige diskussion i historie som undervisningsfag mellem et "realia- og kontekst-fag" og et "historisk bevidstheds-fag".

Hvis forholdet mellem fænomen-feltet og det diskursive felt således kan siges at være kompliceret og sammenvævet, er distinktionen mellem disse indholdskategorier på den ene side og *aktivitets- og metodefeltet* på den anden mere enkel, i hvert fald på det principielle niveau. Igen med udgangspunkt i musikfaget drejer det sig om, hvorvidt det er musikken eller den musikrettede aktivitet, der er genstand for læring og undervisning. Udtrykt meget enkelt: Drejer det sig om at få viden og indsigt i musikværker eller om at lære at spille eller synge? Igen her kan man

så sige, at man ikke kan spille eller synge uden at spille eller synge en eller anden musik, og omvendt at en måde at få viden og indsigt i musik på netop er at spille eller synge den. Men som genstand og mål for læring og undervisning er der en principiel forskel her, som i dannelsesteoretisk terminologi kan udtrykkes som en forskel mellem materiale orienteret dannelsesindhold og på den anden side formal metodedannelse.

Nu er beskæftigelsesmulighederne med musik ikke blot af praktisk art. I relation til musisk-æstetiske fag har jeg skelnet mellem fem aktivitetstyper, som jeg bl.a. i kraft af den terminologi, jeg har valgt, mener også er applicerbare i relation til et langt bredere dannelsesindhold. De fem aktivitetsformer har jeg i en bog med titlen *Faglighed og undervisning*, redigeret af Hans Jørgen Kristensen og Karsten Schnack, anført sådan (Nielsen 2000: 77):

- Produktion: skabe, komponere, improvisere, male, forme, fremstille, forfatte.
- Reproduktion: genskabe, udføre, opføre, recitere.
- Perception: modtage sanseindtryk og umiddelbart bearbejde dem, så de giver musikalsk, kunstnerisk, dramatisk, poetisk mening.
- Interpretation: analysere og fortolke musik, billeder, dramatik, digtning m.m. og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et andet medium end det analyserede (oftest verbalt).
- Refleksion: overveje, undersøge, perspektivere musik, billeder, dramatik, digtning m.m. i historiske, sociologiske, psykologiske m.fl. sammenhænge.

I relation til musik og lignende fag har jeg fremhævet, at denne opstilling repræsenterer et kontinuum, der strækker sig fra ars-orienterede til scientia-orienterede aktivitetsformer. Det bliver nu klart, at de diskursive metodeformer som genstand for læring og undervisning befinder sig i den scientia-orienterede del af kontinuummet. Vi skal nemlig stadig huske på, at som undervisningsindhold er der en principiel forskel mellem at lære om en fænomenverden ved at anlægge diskursive synsvinkler på den og på den anden side at gøre selve den diskursive synsvinkel af fx historisk, sociologisk, psykologisk eller anden art til genstand og mål for læring.

Jeg har fremstillet de fem aktivitetsformer med udgangspunkt i musisk-æstetiske fag. Her har den ars-orienterede tilgang en særlig relevans. Men et spørgsmål, jeg nu vil stille, er, om ars-begrebet og dets særlige karakter af tilknytning til den æstetiske fænomenverden muligvis kan have en principiel relevans for og appel

til fænomenfeltet generelt, — altså også i andre undervisningsfag, som vi har for vane at forbinde med "boglig" læring, fordi også boglig læring og undervisning til syvende og sidst er baseret i vor sansning og erfaringsdannelse, herunder vores kognitive struktur som forudsætning herfor. Uden at gå videre med det her, forestiller jeg mig, at denne synsvinkel ikke mindst kunne være af interesse i relation til matematikfaget, og at vi her måske kan finde et perspektiv på slægtskab mellem matematik og kunst, ikke mindst musik, som ofte er påpeget.

Den fjerde indholdstype, *det personlige og sociale erfaringsfelt* som didaktisk indholdskategori, er en af de mest udfordrende for fremtidig didaktisk refleksion. Dels fordi den ud fra en vis betragtning kan hævdes at være den vigtigste set i et dannelsesperspektiv, dels fordi den også kan hævdes i nogen grad at have befundet sig i et særligt beskyttet rum i de seneste hundrede års reformpædagogiske idéverden. Set i historisk perspektiv har den nok i for ringe grad ladet sig konfrontere med en konkret indholdsproblematik og derfor ikke udviklet gennemarbejdede didaktiske svar på spørgsmålet om læringsindhold. Og nu kan det se ud, som om denne indholdsdimension bliver presset helt af banen af en "ny faglighed" på grund af dennes snævre karakter. Her står vi nok med en af de helt store didaktiske og i et videre perspektiv dannelsesteoretiske udfordringer. Det glæder jeg mig til at komme ind på i en anden sammenhæng.

Indholdsbegrebets funktionskarakter

De fire omtalte indholdskategorier er indbyrdes forbundne, og ud fra en didaktisk synsvinkel tenderer de mod at stå i et hierarkisk og funktionelt forhold til hinanden. Det betyder, at man kan vælge hver enkelt af dem som det overordnede indholdsmæssige og tematiske fokus (lade det være målsættende) og lade en eller flere af de andre træde i et funktionelt underordnet forhold hertil. Derfor er det min opfattelse, at en bestemmelse af funktionsforholdet mellem de fire kategorier i givne sammenhænge er et helt centralt didaktisk analyse- og beslutningsanliggende, og at bestemmelsen af et undervisningsfags indholdsprofil i væsentlig grad bestemmes af vægtlægninger og relationer dels mellem de omtalte indholdsmæssige genstandsfelter indbyrdes, dels mellem kategorier inden for hvert enkelt af dem.

Det betyder som sagt, at forholdet mellem de fire omtalte typer af indholdsmæssige genstandsfelter er hierarkisk og funktionelt, og at hvert enkelt af dem kan tillægges målkarakter (det noget, der skal læres), mens de øvrige kan indgå i et funktionelt underordnet forhold hertil. Dette hierarkisk-funktionelle forhold kan

eventuelt tydeliggøres terminologisk ved at tale om "indhold" (det overordnede og målsættende) over for "metode" (det funktionelt underordnede), idet jeg nu ser bort fra, at "metode" er et flertydigt begreb. Hvis hensigten med en undervisning er, at eleverne får indblik i strømninger i musikken efter 1950, så har det ud fra en indholdsmæssig betragtning underordnet betydning (hvilket ikke er det samme som, at det er uden betydning), om dette indblik kommer i stand ved at lytte til og analysere lærerige musikeksempler eller ved at spille eller synge musikstykker i karakteristiske stilarter fra den pågældende periode. Omvendt forholder det sig, hvis hensigten er at lære at synge eller spille et instrument. Aktivitetsformen får da indholdsstatus, mens den musikalske fænomenside (det man synger eller spiller) får sekundær betydning.

Dette gælder især eller først og fremmest på planlægningsniveauet. Det er nemlig vigtigt at gøre opmærksom på, at når det kommer til selve undervisningen, så vil der efter al sandsynlighed også blive lært noget af det, der på planlægningsniveauet havde metodefunktion og underordnet eller sekundær status. Dette peger på noget centralt, som Karsten Schnack også flere gange har gjort opmærksom på, nemlig at der i al undervisning altid læres noget mere end det planlagte. Man kan så sige, at noget af dette "mere" nok alligevel kan planlægges, men det vil formentlig blot betyde, at noget andet "mere" vil vise sig.

Jeg husker ikke, at Karsten har sagt det lige præcis på denne måde, men nu forsøger jeg alligevel at tale på hans vegne: Når der undervises, så undervises der altid i noget, og der læres altid noget mere end det, der undervises i. Jeg hører næsten Karstens stemme sige det.

Hermed vil jeg gerne takke Karsten for mange års inspirerende og frugtbart samarbejde!

Referencer

- Nielsen, F.V. (2000). Faglighed og dannelse i de musisk-æstetiske fag. In: H.J. Kristensen & K. Schnack (Eds.). *Faglighed og undervisning*, 67-85. København: Gyldendal Uddannelse.
- Nielsen, F.V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. In: B.G. Hansen & A. Tams (Eds.). *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*, 249-271. København: Billesø & Baltzer.
- Schnack, K. (1993) (Ed.). *Fagdidaktik og almindidaktik* (= Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie. Bind 5). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (1993). Sammenlignende fagdidaktik. In: K. Schnack (1993), 5-17.
- Schnack, K. (Ed.) (1993-1996). *Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie. Bind 1-23*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Efter Karsten og Wolfgang

Er der brug for en kritisk børnehavedidaktik?

Stig Broström

Kære Karsten

Dine gode kollegaer på gangen spurgte, om jeg ville bidrage med en artikel til et festskrift til dig. Naturligvis, med fornøjelse. Men hvad menes der med festskrift? Skal vi feste fordi den gamle professor holder op? Eller feste og glædes med ham over, at han ikke mere behøver at skulle vurdere og venligt kritisere studerendes problemformuleringer og konklusioner uden konklusioner? Jo, der skal nok kunne findes grunde til at feste. Men hvad så med at skrive? Er der behov for at skrive i dit festskrift? Er tiden inde til at gå til bekendelse og sige: "Karsten jeg har længe trasket rundt i det småbørnspædagogiske felt med tyske dannelsesdidaktiske støvler og troligt fulgt sporene efter dig og Wolfgang. Det gav engang mening, men nu forstyrrer den postmoderne selvdannelsesfløjte og koret synger: "Hvad kommer der efter Karsten og Wolfgang?" Er tiden inde til at indse, at dannelsesstænkning og didaktik hører til det moderne samfund og pædagogik i postmodernisme ikke har brug for (demokrati og) dannelse? Er Karsten og Wolfgang til udskiftning? Måske svarer jeg på det spørgsmål senere. Men først lidt historie.

Karsten og Wolfgang i Hillerød

Jeg mødte Karsten og Wolfgang i begyndelsen af 1980'erne, både i litteraturen og som foredragsholdere på Danmarks Lærerhøjskole. De skabte en klangbund og perspektiverede min 1970'er idé om at bidrage til en mere målrettet pædagogik

i børnehaven med refleksioner over mål, valg af indhold, pædagogiske principper og metoder (Broström, 1977; Broström & Rasmussen, 1981). Her blev givet udkast til en struktureret børnehavedidaktik, om end didaktikbegrebet dengang var utænkelig at bruge i børnehavesammenhænge. Men som underviser på Hillerød Børnehavepædagogseminarium dristede jeg mig til at foreslå "Didaktik og dannelse i børnehaven" som tilvalgsemne. Det var ilde set, men da tilvalgsperioderne gav plads til eksotiske emner som fx "pædagogisk praksis funderet på antroposofi, kinesologi og homøopati", så kunne didaktik og dannelse også snige sig ind. Det var så her Karsten og Wolfgang dukkede op i kompendiet *Didaktik og dannelse i børnehaven*, og de blev tilgængelig på bibliotekets hylder. (Og så skete der ikke mere – dengang).

Ny lovgivning

Didaktikbegrebet i børnehavesammenhænge slumrede en tornerosesøvn en del år, men blev så vakt til live i 1993 på grund af et kys fra "Lov om forældrebestyrelser i daginstitutioner", som rummede ideen om pædagogiske virksomhedsplaner. Pædagogernes årlige udarbejdelse af institutionens virksomhedsplan betød, at begreber som mål, indhold og metoder kom til at indgå i pædagogernes værktøjskasse. Og i løbet af nogle år var det muligt i Danmark at italesætte børnehavens pædagogik med didaktiske kategorier, hvilket (så vidt jeg ved) første gang skete med bogen *Virksomhedsplaner i daginstitutionen. Didaktik og dannelse* (Broström, 1996). Det var så her, at pædagogerne mødte Karsten og Wolfgang samt teorier og refleksioner om betydningen af dannelsesidealer og dannelsesindholdet, "udfordringens didaktik" (Schnack, 1992) og epoketypiske nøgleproblemer (Klafki, 1994). Meget langsomt vandt didaktikbegrebet og den didaktiske tænkning indpas i børnehaven. Men under påvirkning af ydre lovgivningsmæssige faktorer blev den didaktiske tænkning installeret i børnehaven i løbet af 00'erne: "Lov om social service" i 1998, der indførte læringsbegrebet, "Lov om pædagogiske læreplaner" i 2004, der stiller krav om bestemte indholdstemaer, dokumentation og evaluering, samt "Lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog" i 2006, som for første gang rummer kravet om undervisning i didaktik.

Samfundsmæssigt grundlag for en børnehavedidaktik

Hermed var der skabt samfundsmæssigt grundlag for udvikling af en børnehavedidaktik (dagtilbudsdidaktik) og der blev udgivet antologier for og imod en sådan størrelse (Ellegaard & Hvidtfeldt, Stanek 2004) og der blev også givet udkast til en mulig børnehavedidaktik (fx Broström, 2004a 2004b), hvilket også du, Karsten,

bidrog til (Schnack, 2004). Pædagogers brug af disse samt ministerielle vejlednings- og instruktionsmaterialer førte nok til en nyudvikling af institutionspædagogikken, men førte også en del steder til en lidt for programmeret pædagogisk køreplan.

Når pædagogerne endvidere bliver mødt af en række statslige og kommunale dokumentations- og styringsredskaber, som de skal anvende og indrette sig efter, bliver resultatet meget let en teknologisering og skemagørelse af didaktikken (Broström, 2008). I disse processer bliver der ikke plads til dannelsesstænkning og vi ser en indsnævring af didaktikbegrebet, der reduceres til at være et værktøj for realisering af de dagsaktuelle politiske og pædagogiske mål. Fx kan snæver anvendelse af sprogtest og mekaniske evalueringsværktøjer let føre til en forstening af pædagogikken. Man kan frygte, at et engageret levet liv med børnene bliver koloniseret af et evalueringsarbejde, præget af teknik og måleri. Derfor er der for mig at se nødvendigt (igen) at udvikle en kritisk børnehavedidaktik.

Kritik af en kritisk børnehavedidaktik

En kritisk børnehavedidaktik, der geninstallerer demokrati og dannelse. "Åh nej, ikke igen" synger det postmoderne kor, "vi må have noget efter Karsten og Wolfgang". Postmoderne forfattere fremfører, at et fælles dannelsesideal og drømmen om demokrati som samlende center for fælles samfundsmæssig bestræbelse nok er et smukt ideal, men håbløst utidssvarende. Det er en tænkning, der knytter sig til det moderne samfund, og en sådan pædagogisk strategi, bl.a. ved hjælp af Habermas' (1996) idé om anvendelse af kommunikativ handlen og herredømmefri samtale, må forstås som et forsøg på "det modernes redning" (Rasmussen, 1996). Heroverfor må man indstille sig på at forstå samfundet som postmoderne (Giddens, 1994), præget af sammenbrud af de store fortællinger (Lyotard, 2001), hvor det enkelte subjekt må iscenesætte sig selv; et samfund præget af emergent orden (Beck, 1997), hvor samfundet er centerløst uden en samfundsmæssig samlende koordinerende indsats. Med Bauman (1991) forekommer der i det postmoderne højrisikosamfund flere samtidige systemer, der er reguleret af principper, der udtrykker helt forskellige normer, hvilket åbner for krav om frihed, diversitet og tolerance. Det stiller det enkelte subjekt i en helt ny situation, hvor den tidligere sikkerhed er skiftet ud med en grænseløs refleksivitet og krav om den enkeltes moralske ansvarlighed. Således må vi besinde os på ideen om i pædagogikken (og samfundet som sådan) at orientere os mod et fælles formål, hvor demokratiet er omdrejningspunkt, som læreren og pædagogen kan guide børnene hen imod gennem bl.a. at arbejde med et dannende indhold i form af epoketyperiske temaer.

Fra en moderne til en postmoderne pædagogik

Set med barndomssociologiske og postmoderne briller (fx James, Jenks & Prout, 1990, 1998; Dahlberg, Moss & Pence, 2001) og med min fortolkning, kan bevægelsen fra en moderne til en postmoderne pædagogik karakteriseres som følger:

- Forestillingen om, at dannelse til myndighed og autonomi kan ske gennem to faser (tilpasning-frigørelse, det pædagogiske paradoks), erstattes af en pædagogik, der anlægger et barneperspektiv.
- Erstatte kritisk-demokratiske formål og mål formuleret af pædagogen med forestillingen om, at børn selv målformulerer: børn som formåls-sættende subjekter.
- Et kritisk indhold, epoketyperiske problemer, erstattes af en indholdsbestemmelse foretaget af børnene selv.
- Pædagogen som omsorgsgiver, opdrager og underviser erstattes af pædagogen som observatør og samtalepartner.
- Dannelse som en proces hen imod demokrati erstattes af et direkte demokrati i hverdagslivet.
- Forestillingen om, at etablere kriterier for pædagogisk kvalitet erstattes af muligheden for at barnet selv kan skabe mening.
- "Best practice" og "what works" erstattes af refleksion, dekonstruktion, reconceptualization (at skabe nye begreber, eller i det mindste fylde nyt indhold i de gamle) med henblik på at skabe det gode liv.
- Tests, manualer og standarder erstattes af pædagogisk dokumentation.
- Brug af eksperter og pædagogen som ekspert erstattes af mennesker med praktisk visdom.
- Forestillingen om, at pædagogik kan beskrives alment, erstattes af kravet om kontekstuelle beskrivelser.

Naturligvis efterlader denne stikordsagtige dikotomi en række problemer og spørgsmål. Dels det forhold, at den rejste kritik af kritisk pædagogik er set med barndomssociologiske og postmoderne pædagogiske briller, som mange "kritiske pædagoger" ikke kan identificere sig med, dels er der måske slet ikke tale om et sådan enten/eller forhold. Måske er det muligt at finde stærke fællesnævner og herigennem at bygge bro. Et blandt flere temaer er fokus på demokratiet.

Demokratiet er det afgørende

Uanset modsætninger er det måske alligevel muligt at de to pædagogiske fløje kan samles om kampen for demokratiet. For både den "gamle" kritiske pædagogik og den nye postmoderne forståelse har (på forskellige måder) demokratiet

som omdrejningspunkt. Dette udgangspunkt skal forfølges i det følgende med henblik på en didaktisk tilnærmelse.

Hardt & Negri (2006) peger på, at den neo-liberale ideologi har besmittet og forblændet befolkningen ("Mængden"). En frigørelse består i at opdage og afsløre forblændelsen (Marx: fremmedgørelsen), hvilket kan ske gennem et globalt og direkte demokrati. Det sker bl.a. gennem retten til verdensborgerskab defineret som at forstå sig som et politisk subjekt, et menneske som tager ansvar og som deltager i lokale og globale påtrængende problemer (Hardt & Negri, 2003). En sådan samfundsdeltagelse giver følelse af at blive taget alvorligt og dermed oplevelsen af anerkendelse. Med reference til Hegel peger Honneth (2006) på, at aktiv deltagelse og anerkendelse i forskellige samfundsmæssige områder (privatsfæren, den retslige- og solidariske sfære) fører (henholdsvis) til selvtillid, selvrespekt og værdsættelse af sig selv. Men for at opnå en sådan nødvendig anerkendelse, må subjektet indgå som aktivt medlem af forskellige sociale fællesskaber. Det kan føre til en sådan positiv selvudvikling, der kan danne grundlag for social deltagelse og dermed mulighed for udvikling af demokratiet. Men Denzin (2010:425) søger vi i forskningen og pædagogikken "en håbets politik, modeller af social retfærdighed, der kan lede os videre som medlemmer af et større moralsk fællesskab, vi alle behøver". Dette er ikke abstrakte størrelser men helt jordnært. Håbet og det moralske fællesskab materialiseres den dag, hvor børnehavens fire ledende drenge åbner deres ellers lukkede legegruppe for den femte kammerat, der over tid igen og igen med forskellige midler har søgt at komme ind i det sociale legefællesskab. Denne åbning og indlemmelse sker ikke bare uden videre. Bag denne sluthandling (der for drengen er første trin i et ny fase af hans liv) ligger pædagogiske analyser og legedidaktiske strategier (se fx Ruud, 2010).

Kampen om demokratiske mødepladser

Deltagelse i sociale fællesskaber kalder på kollektivitet og er en overskridelse af og står i modsætningen til mennesket som individuel forbruger, hvilket omtales i den engelske rapport Power Inquiry (2006:169): "Medborgerskab implicerer medlemskab af et kollektiv, hvor beslutninger ikke bare har en individuel interesse men for kollektivet som sådan." Tilsvarende siger McChensky (i Giroux, 2000:3), der kritiserer det neo-liberale demokrati for at sætte markedet og forbrugeren over alt, at en spillevende politisk kultur behøver lokale fællesskaber, nabofællesskaber og offentlige mødepladser for, at folk kan mødes og interagere. Hannah Arendt (i Giroux, 1997:40) taler om offentlige områder, hvor folk kommer sammen for at tale, føre dialoger, for at fortæller deres historier i kampen for at styrke mulighederne for et aktivt medborgerskab. Giroux (1988) ser skolen (og jeg børnehaven)

som offentlige demokratiske områder, hvor børnene kan lære både at tænke kritisk og blive aktive mennesker, med evne til at skabe forandringer. Begrebet offentligt møderum bruger også Guattari (i Krejsler, 2004) som modterm til det traditionelle klasserum for hermed at give plads til autonome handlinger. Børnehaven, og ikke mindst den nordiske børnehave (Moss, 2007), som har demokratiske formålsformuleringer, der legitimerer børnehaven som en demokratisk mødeplads, hvilket Dahlberg, Moss & Pence (2001) eksponerer i udkast til en postmoderne småbørns-pædagogik. Altså skabes der samling om demokratiet som omdrejningspunkt for en ny tids pædagogik.

Karsten og Wolfgang – igen og igen

Når kritisk teori og postmoderne pædagogiske forskere danner fælles platform og ser demokratiet som udgangspunkt og mål, er der efter min vurdering god grund til fortsat at tage vare på – og videreudvikle – arven fra Karsten og Wolfgang. Der bliver således ikke behov for i denne omgang at skrifte, så lad os nøjes med at feste.

Referencer

- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Polity Press: Cambridge.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet. På vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel.
- Broström, S. (2008). *Børnehavens didaktik, - tilpasning eller frigørelse*. I: Pettersson, R. (red.). *Barnehagen som læringsarena*. Skrifter fra Nordiske impulser 2008. Oslo: SEBU Forlag, Pædagogisk Forum og Barnehageforum.no
- Broström, S. (2004a). *Børnehavepædagogik eller børnehavedidaktik, - er der fag i børnehaven? I: Schnack, K. Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Broström, S. red. (2004b). *Pædagogiske læreplaner. At arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systime.
- Broström, S. (1996). *Virksomhedsplaner i daginstitutionen. Didaktik og dannelse*. Århus: Systime.
- Broström, S. & Rasmussen, K. (1981). *En nødvendig pædagogik. Dialektisk-struktureret pædagogik i børnehaven. Introduktion og videreudvikling*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Broström, S. (1977). *Struktureret pædagogik i børnehaven. Mål, midler og metoder*. Pædagogstuderendes Landsråds forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Denzin, N.K. (2010). *Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs*. *Qualitative Inquiry*, 16(6) 419–427
- Ellegaard, T. & Stanek, Hvidtfeldt, A.. (red.) (2004). *Læreplaner i børnehaven*. Krogs forlag.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. Reitzels forlag.
- Giroux, H. (2000). *Impure acts. The practical politics of cultural studies*. New York, London: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Colorado: WestviewPress.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals – Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Habermas, J. (1996). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hardt, M. & Negri, M. (2006). *Multitude*. London: Penguin.
- Hardt, M. & Negri, M. (2003). *Imperiet*. København: Informations Forlag.
- Honneth, K. (2006). *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

- James, A. & Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Klafki, W. (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. Aus: Seibert, N. & Serve, H.J. (Hrsg.). *Bildung und Erziehung. Multidisziplinäre Aspekte*. München.
- Krejsler, J. (2004). *Pædagogikken og kampen om individet: Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Liotard, J-F. (2001). *Viden og det postmoderne*. Aarhus: Slagmark.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 15, No. 1, March 2007, p. 7-17.
- Power Inquiry (2006). *The report of power: an independent inquiry into Britain's democracy*. London: The Power Inquiry.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Modernitet som baggrund for læring*. I: Rasmussen, J. *Konstruktivistiske bidrag*. København: Unge Pædagoger.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sociale læring i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Schnack, K. (2004). *Didaktik og læreplaner*. I: Broström, S. (red.) *Pædagogiske læreplaner. At arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systeme.
- Schnack, K. (1992). *Udfordringens didaktik*. I: Schnack: *Dannelse og demokrati. Udvalgte artikler*. København: DLH.
- Socialministeriet. (2004). *Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner)*. København: Socialministeriet.
- Socialministeriet. (1998). *Vejledning om dagtilbud m.v. til børn efter lov om social service*. København: Socialministeriet.

Den lige vej?

Handlekompetence i ulandspædagogikken – udfordringer og perspektiver

Kari Kragh Blume Dahl

Meget er der tænkt, skrevet, sagt og gjort om det demokratiske dannelsesideal "handlekompetence", både som pædagogisk begreb, som dannelsesvision og som konkret redskab i udviklingsproblematikker. Både på de hjemlige breddegrader, men også i forhold til andre kulturer, samfund og steder i andre dele af verden. Denne artikel tager begrebet om handlekompetence op i forhold til det pædagogiske arbejde i andre og mere eksotiske, herunder ofte "kulturelle", kontekster end den vestlige, hvori begrebet er opstået. Artiklen stiller skarpt på de normative og åbenlyse vestlige identifikationspunkter i begrebet og forsøger at rette frem mod, hvordan vi kan forstå og bruge vestlige pædagogiske begreber i andre dele af verden. Med andre ord: Hvordan og kan handlekompetence være en brugbar pædagogisk kategori i andre pædagogiske sammenhænge end i vores egen vestlige? Hvordan kan man forholde sig objektivt distanceret og på samme tid kritisk reflektivt til et felt, der mange gange var så anderledes og ikke alene stiller store krav til den analytiske sans om "at forstå", men også til de etiske værdier og selvforståelser, vi som forskere andetsteds fra slæber med os fra vores egen, vestlige kultur?

Svaret er, at vi aldrig kan finde et entydigt svar på, hvordan vi griber studiet af de andre an – ej heller hvordan handlekompetence som pædagogisk redskab og målkategori for bestræbelserne kan være vejviser. Artiklen sætter fokus på, hvordan det videnskabelige kulturmøde i et anderledes felt præget af kampe og modsætninger kan sætte andre søgninger i gang. Formålet er ikke her at give et

endeligt bud på, hvad handlekompetence er i andre samfund og kulturer, men at handlekompetence må forstås som et både-og. Renset for dets normative optik, er det en mulig referenceramme for de pædagogiske idealer i en pædagogisk kontekst, der ligger langt fra vores egen. Ureflekteret, en retorisk frase der måske stemmer overens med den internationale, politiske agenda, men som forbliver på mange måder udvendig, fordi den er i modstrid med feltens dynamikker og strukturer, ønsker og behov.

En personlig dannelsesrejse udi handlekompetence og kulturmøder

Året er 1996 og jeg er i gang med at skrive mit pædagogiske kandidatspeciale på dengang Danmarks Lærerhøjskole. Specialet handlede om ideologiske aspekter af og værdier i danske sundhedskampanjer og placerede sig med en ideologikritisk og normativ tilgang i feltet af kritisk teori. For at løse opgaven knyttede jeg diskussionen af dannelse til de videre aspekter af, hvordan handlekompetence kan opfattes som både målbegreb for de pædagogiske bestræbelser. men også som visionært dannelsesideal i et samfund, der i hvert fald på et politisk niveau bekender sig til demokrati, civilt samfundsborgerskab og kritisk bevidsthed.

Vi rykker frem til 1999, og jeg er i gang med næste projekt: Ph.d.-projekt om uddannelse i den tredje verden, eksempel Kenya. Projektets formål er at skabe handlekompetente elever også i tredje verdens skoler, der stillet over for uendelige sundhedsbarrierer som fx sult, Hiv/Aids, malaria, kolera og alle de andre fatale, smitsomme, men også kurerbare sygdomme gennem handlekompetence kan fremme en positiv sundhedsudvikling. Lidet skulle jeg vide, at jeg med denne problemformulering havde bevæget mig ud i et minefelt af pædagogiske kampe, som primært handlede om, hvorvidt vi kan, skal og bør definere, hvad der er "den gode pædagogik" for mennesker i andre dele af verden. Med antropologerne/etnograferne på den ene side, "core" pædagogikken og didaktikerne på den anden, og endelig donorsamfundet som indflydelsesrig magtfaktor ude i kulissen blev der skabt et pædagogisk felt med mange stemmer, der alle havde forskellige bud på, hvordan jeg skulle gribe projektet an.

Begyndelsen af ph.d.-projektet skred uhindret frem: Bevillingsmyndigheden var tilfredse med den udviklingsorienterede retning, som projektet var planlagt at skulle tage. Jeg selv mente også at have fat i den lange ende. Vejlederne var tilfredse med projektets fokus på et område, der på mange måder i lang tid var forblevet teoriløst. Glad fremlagde jeg mine ideer på et ph.d.-kursus. Magt, disciplinering, skjult læreplan og flere perspektiver hentet fra kritisk teori var nogle af de perspektiver, som styrede mit oplæg. Men efter mit oplæg fulgte mere end en

times eksercits fra den eksterne vejleder i, hvorfor kritisk teori tilsyneladende ikke skulle have en plads i studiet af de andre. Fortvivlet som nyligt indlemmet scholar i den videnskabelige disciplin på et højere niveau måtte jeg sande, at ikke alene skulle jeg kæmpe med nye krav om at begå mig på den videnskabelige scene, men også kæmpe i et meget diskursivt felt, hvor forskellige individer og institutioner mødte ind med forskellige interesser i at erobre feltet. Og at "comme il faut" var en meget relativ størrelse i et felt præget af et kompleks af interesser lige fra international udviklingspolitik og NGO (Non-Governmental Organisation)-samfundet til lokale politikker og hensyn, (udviklings)-turisme og forskerverdenen ikke mindst. Oplevelsen lærte mig, at "eksport af uddannelsesbegreber", som Schnack (1994) definerer bevægelsen, ikke ukritisk og gnidningsløst kan finde sted. Men også at vi må rette blikket andetsteds – hen mod mere kultursensitive udforskninger af dette anderledes felt og hen mod en forståelse af en mere reflektiv og inkluderende omgang med de pædagogiske begreber i studiet af de andre.

I det følgende sættes fokus på først feltens sammenhæng – hvad er det, vi analytisk og udviklingsmæssigt skal forholde os til i det pædagogiske felt i andre dele af verden – national historisk-politisk såvel som sociokulturelt? Hvilke diskurser kæmper om at blive "den gode viden"? Dette bliver afsat for at rette blikket andetsteds: Hvordan kan vi studere pædagogiske begreber som fx handlekompetence i en så anderledes felt? Dernæst flyttes blikket til, hvordan handlekompetence som pædagogisk begreb kan, alternativt ikke kan, oplyse diskussionen om pædagogik i andre samfund og kulturer. Til slut rettes blikket mod forskerens rolle og den dobbelte dialektik om mødet med egne forforståelser i mødet med andre menneskers anderledes liv: Den etiske fordring til at forandre. Ikke kun på det lille plan i form af at give en halvtredser til ulandsindsamlingen, men også på det store – her med pennen som redskab.

Feltens sammenhæng: Et fokus på mening og betydning

Billedet af lerstampede hytter med masser af børn siddende i lange, lige rækker på gulvet i bare fødder – iført lasede skoleuniformer i falmede farver – er printet ind på nethinden. Men hvad foregår der bag facaden – og i hovederne på aktørerne? Hvordan kan vi forstå ressource manglen, disciplineringen og tørsten efter uddannelse, som er stærk nok til, at eleverne overlever systemet og 8 års skolegang, og alligevel mener, at skolegang og uddannelsen er vejen frem?

En 14-årig pige fra én af afgangsklasserne på en landsbyskole i Kenya fortæller, hvordan det er at være elev i afgangsklassen, ottende klasse:

"There is a difference when in class eight ... a lot of caning. The teachers don't care so much because you are about to finish the examination and you go away

... so they don't care. What I fear most is mathematics. That teacher does not give the pupils time to understand what he is teaching because they are just in fear. There is a lot of caning, I cannot even find a place to place my head!" Pigen ler og siger, at hun er glad for, at eksamen snart er afsluttet. Det bedste ved at være 8.-klasses elev, fortæller hun, er imidlertid det voksende sammenhold mellem eleverne: "This year we in class eight are understanding each other. So when somebody do some mistake, break some rule, nobody will come up to point it out to the teachers. Such that even when such a thing is realised by teachers, then nobody will report and everybody will persevere to be caned." (Dahl, 2005, s. 153).

Pigens oplevelse af at være elev i afgangsklassen var tydeligt præget af frygten for straf. Men det var en straf, som var diffus, og som hun og de andre elever oplevede ikke at kunne gøre noget ved. Volden skabte nye former for sammenhold blandt eleverne som en fælles afstandtagen og oplevelse af modstand mod lærerne. Eleverne var ikke passive aktører, undertrykte af lærerne og systemet, men på mere aktive måder medkonstruktører af deres egne historier. Elevernes glæde ved skolen, sammenhold som følge af modstand, den betydningsfulde position som afgangsklasse, forventninger til livet efter eksamen, lærerens fejlslåede forsøg på disciplinering – alt dette sammenfattede de symbolske værdier omkring uddannelse og hvilken mening det konstruerede for eleverne. Synet på pædagogikken – her afstrafningen af eleverne – var derfor en relativ størrelse. Det var ikke straffen i sig selv, der skabte betydning, men sammenholdet med de andre elever og udsigten til en fremtid som *uddannet* – til forskel fra andre u-uddannede landsbyboere og et liv i marken. På trods af ucensureret vold og store magtforskel er pointen netop, at menneskene ikke var u-kompetente, men derimod meget kompetente i forhold til selv at handle på en meningsfuld måde.

Projekt Forskning: Lærerliv i Lwak, Kenya

I gennem 22 måneder i 2000-2001 opholdt jeg mig i forbindelse med et ph.d.-projekt om grundskolelærere i en lille landsby i det vestlige Kenya, og igen i en bykontekst i Kenya fra 2009 til starten af 2011. Projekterne satte fokus på, hvordan lærerne i landsbyen Lwak henholdsvis lærerstuderende i hovedstaden Nairobi levede, lærte, følte, tænkte og arbejdede, kort sagt konstruerede og skabte mening og betydning i deres egne og elevernes liv. Lærere i Kenya er centrale uddannelsesagenter og kunne på mange måder overskride det forholdsvist entydige uddannelsesfelt og normativiteten heri, som i tråd med fx Fuller (1991) handler om et moderne men, fejlslået oplysnings- og autonomiprojekt i civilstaten. Samoff (1993) beskriver uddannelsespolitiske tiltag som et økonomisk, globaliseret velfærds-

projekt, igangsat af internationale uddannelsesdonorer som bl.a. Verdensbanken. Demokrati, velfærd og en stærk tro på menneskerettigheder som universel strategi til at bekæmpe verdens problemer ligger latent i det internationale samfunds Jomtiendeklaration fra 1990 (WCEFA, 1990) om "Education for All", uagtet de kulturelle, politiske og økonomiske problemer omkring at indføre gratis, obligatorisk, universel undervisning for alle i verdens fattige lande. Jeg ønskede i stedet at udfordre disse selvfølgeligheder om uddannelse i tredjeverdenslande, som har konstrueret bestemte opfattelser af uddannelsesvirkeligheden for millioner af børn, unge, deres lærere og forældre verden over (Dahl, 2010). Målet var at rette blikket "elsewhere", som Haraway oplysende forklarer (1992, ss. 303-306), og fortælle andre historier end de dominerende diskurser, som begrænser og reflekterer uddannelsesvirkeligheden via bestemte optikker. I stedet for at genfortælle de dominerende uddannelseshistorier med mangler, negationer eller overdreven optimisme, inspirerede opholdet i den kenyanske landsby Lwak til at anlægge en mere empirisk og kontekstsensitiv stil, som blev én af måderne at rette blikket andetsteds og ikke hverken binde resultaterne op i floskler eller forsimplinger. At inddrage et kompleks af forskningsteoretiske og faglige perspektiver og referencer var en anden måde at finde vej i det tilsyneladende uforklarlige og uforståelige, som i det følgende diskuteres.

Vestlige uddannelseskoncepter og forståelsesproblemet

Eksport af uddannelsesbegreber er et etisk, kulturelt og politisk dilemma, især når det handler om vestlige uddannelsesbegreber med rod i andre tider, skikke, mennesker og historier. Teoretiske modeller og konceptuelle reference rammer har ofte tvivlsom universel validitet, men ikke desto mindre er det "still (...) an unbeatable believe, that if we simply apply Western educational models to a Third World country once more then everything will work out", skriver Conrad (1994, s. 5). Troen på, at vestlige uddannelseskoncepter kan redde verden, står dengang som i dag stærkt – i forskningsverdenen, men især i den politiske sfære, hvor forskningskroner ofte øremærkes projekter med udviklingsperspektiv, dvs. projekter der handler om at forandre den sociale kontekst fra "værre" til "bedre". Men hvordan harmonerer dette syn på læring, viden og videnskabelse med studiet af liv og læring i andre samfund og kulturer?

For at forstå de kenyanske elevs handlekompetence måtte jeg gå ind i et samarbejde med de lokale aktører omkring opfattelsen af, hvad uddannelse og "den gode skole" var, simpelthen fordi de lokale opfattelser af og praksis i forhold til børn, barndom og opdragelse ofte er paradigmatisk anderledes end i en vestlig kontekst (Hundeide, 1995; LeVine, 1988; Rogoff, 1990). Jeg måtte acceptere, at de

materielle rammer ofte satte grænser for mulighederne i de pædagogiske udfoldelser (Meinert, 2001). Kritiske tilgange kan være værdifulde udgangspunkter for dialog, men for at øge mulighederne for at fange og begribe skoleuniverset i Kenya, blev mere kulturelt sensitive tilgange nødvendige. I forlængelse af de "neutrale" henholdsvis "ideologiske" positioner i den psykologiske, pædagogiske og antropologiske litteratur om skole og uddannelse i en tredjeverdens kontekst, handler det altså ikke om at anskue lærere og elever i de "fremmede" kontekster som enten sociale aktører i pædagogiske vakuum eller som ofre for undertrykkende pædagogiske virksomheder med deraf "falske bevidstheder" (cf. Illich, 1971). Menneskene i Lwak havde deres egne rationaliteter, og de pædagogiske realiteter var ikke alene et resultat af de sociale samspil, men også af aktørernes egne konstruktioner og rekonstruktioner af samspil og virkelighed.

Handlekompetence og deltagelse i et anderledes felt

Begrebet handlekompetence (Jensen & Schnack, 1994) inkluderer opfattelser af handlinger som intentionelle, målrettede og bevidste. Men i mødet med felten i Kenya observerede jeg, hvordan mange af lærernes og elevernes handlinger var indlejrede i komplekse konstruktioner af traditionelle kutyper, erfaringer og kropslige aktiviteter, der kom til syne som tavse og ubevidste virksomheder, men med bestemte "skjulte" og egenartede logikker. Her blev mere kontekst- og kulturelt sensitive teorikomplekser behjælpelige, jf. kunne jeg med Bourdieus koncept om praksislogik (1977) sætte fokus på de mere socialt konstruerede og ubevidste handlemønstre for menneskelig adfærd, som gennem det daglige liv inkorporeres i et specifikt handlefelt og habitus, her i forhold til livet i en afrikansk landsby. Handlekompetence beskrives som en kapacitet til at handle, som rettes mod de underliggende årsager for problemerne, fx sundheds- og miljøproblemer, på en sådan måde, at handlingerne ikke kun retter sig mod symptomlaget (Jensen & Schnack, 1994). Men at målrette handlinger mod de underliggende problemårsager, synes for størstedelen af menneskene i Lwak uden for deres rækkevidde, og en ueffektiv måde at investere ressourcer. Inspireret af Meinert (2001, s. 228) måtte jeg derfor modificere handlekompetence til at handle om at løse fx de erfarede sundhedsproblemer frem for de underliggende årsager for problemer. Handlekompetence i den kenyanske udgave handlede derfor om praksis "her og nu" og i mindre grad om et pædagogisk ideal og vision for, hvordan vi bør forstå virkeligheden.

Handlekompetencebegrebet har politiske aspekter om handling som deltagelse i sociale, demokratiske processer, hvilket inkluderer evner og viljer til at handle for demokrati (Schnack, 1993). I Kenya fluktuerede koncepter som "par-

participation", "pupil-centred" og "action-oriented", henholdsvis deltagelse, elevcentreret og handlingsorienteret, ind og ud af skolens pædagogiske rum. Disse koncepter sammenfattede, hvad lærerne tilsyneladende mente var antagelige, "passende" pædagogikker. Men den reelle undervisning syntes langt fra dette billede. Når lærerne talte om "pupils' participation", henviste de til praktiske fag, hvor eleverne udførte fysisk arbejde, fx i skolens køkkenhave eller på sportspladsen. Diskurserne syntes udelukkende at indeholde materiel eller fysisk involvering i aktiviteter, initieret og planlagt af læreren. Med mange elever i klasserne var det ikke uforståeligt, at lærerne måtte applicere en økonomi-tilgang også på forholdet til eleverne, en slags "crowd control" (Whyte, I: Meinert, 2001, s. 183). Mange lærere oplevede, at skolen i dens nuværende udformning inviterede til en tilgang om at "fylde eleverne op med viden", som en 42-årig skoleleder udtrykte det: "Children come to school, and they are nothing. We teachers shall develop them from nothing to something."

Deltagelse som involvering i sociale og politiske beslutningsprocesser var en opfattelse langt fra Lwak-beboernes stræben efter "det gode liv". Som Geest et al. (1990, s. 1025) noterer, er "participation"-strategien ofte langt fra de folk, den potentielt skal implementeres af og for. En undersøgelse af menneskers holdninger til demokrati i flere latinamerikanske lande viser, at majoriteten oplever, at samfundsmæssige problemer i højere grad kan løses ved en autoritær frem for en demokratisk styreform, eller oplever sig ambivalente over for demokrati (UNDP, 2004, s. 132ff.). "They come here to participate us", havde menneskene i en fattig ulandskontekst meget sigende oplyst en kollega-forsker om, da hun spurgte ind til, hvordan de opfattede "de hvide mennesker", der kom for at forandre og "udvikle" dem.

"Selfreliance" er en alternativ udviklingsstrategi foreslået for og af tredjeverdenslande med vægt på deltagelse i sociale og politiske processer (se fx Hettne, 1990; Menzel, 1993; Nyerere, 1982). I sin praktiske implementering kan den forstås som en strategi til at lade folk selv tage initiativ til at foranledige rettigheder som fx retten til basale goder som lægehjælp, hospitaler, vestlig medicin og skolegang. Risikoen er, at den for statsapparater og regeringer kan blive en strategi til at undgå de særlige byrder fra masserne i landområderne samt at reservere ressourcerne til visse dele af befolkningen, fx de økonomiske, politiske og uddannelsesmæssige eliter i byområderne. Som jeg selv observerede, vil landbefolkninger have del i nationale faciliteter, blive kureret effektivt ved sygdom og ikke blot modtage forebyggende hjælp, fx i form af oplysningskampagner og sundhedsundervisning, hvilket imidlertid ofte er, hvad der er på dagsordenen fra donorinstitutionerne og de nationale autoriteter. Fra international og national side begribes "participation" dermed ofte inden for en ramme af handlinger, moral og etik, mens lokale

befolkninger ofte tager et helt andet fokus, nemlig "participation" som ressourcer og fordelingen af dem.

Sammenfattet var de aspekter af begrebet handlekompetence, som handler om evnen til deltagelse, derfor på den ene side noget, som menneskene i Kenya kendte til og brugte i forbindelse med at beskrive og planlægge undervisningen, fx i de politiske beslutninger om undervisning. Her kunne handlekompetence med fokus på deltagelse forstås som nogle processer, der kan have indflydelse på sager, som er tæt på borgerne, fx fordeling og adgang til lokale ressourcer. Men indholdet af begrebet blev i skolernes og lærernes praksis brugt på en ganske anden og mere instrumentel måde, som mere handlede om fysisk deltagelse. De politiske aspekter af begrebet og dets brug var folk ganske vidende om, men en deltagelses-strategi var på mange måder langt fra lokale menneskers liv, der i forvejen befinder sig i periferien af beslutninger, ressourcer og adgang til stort set alt. "Handlekompetence" blev brugt og oplevet med værdi som et praktisk begreb, der handler om oplevede problemer og deres løsning – som menneskene i en ulandskontekst konstant konfronteres med i form af et kompleks af materielle, sundhedsmæssige, sociale og kulturelle problemer samt sygdom.

"Den kritiske position"

Pædagogikkens force, men også fundamentale problem, er dens samtidige manøvrering i mange forskellige videnskabelige discipliner, hvor fag, etik og moralske problemstillinger væves sammen. I tredjeverdens sammenhænge, hvor donorpolitik og udviklingsbistand uløseligt hænger sammen med politiske krav om hurtige og målbare resultater, har der i mange år været en tendens til at "normativisere" uddannelsesforskningen ud fra vestlige standarder om fx demokrati, "human rights" og "participation" (Boyden, 1997). Den normative tilgang er et vægtigt bidrag i uddannelsesdebatten på trods af stigende kritik af "deltagelses-ortodokset" i både vestlige og ikke-vestlige uddannelseskontekster (Cooke & Kothari, 2001). I den kritiske pædagogiske litteratur om ulande reflekteres skolen ofte som autoritær og undertrykkende, hvorfor den samme litteratur peger på, at pædagogikken må sigte mod forskellige former for frigørelse, "emancipation" og "empowerment" (Brock-Utne, 1993; Chambers, 1997; Freire, 1973; Tedla, 1995). Som en følge heraf har udviklings- og aktionsforskning spillet en væsentlig rolle i ønsket om opgør med repressive strukturer med deltagernes egen udforskning og forandring af praksis i fokus (Altrichter et al., 1997). Andre positioner har angrebet uddannelsesspørgsmålet ved at søge at forstå de kulturelle repræsentationer, fx i pædagogiske processer som 1960'ernes debat om "vocalisation", som er læseplaner med indhold relateret til praktisk arbejde. I sin grundsubstans er begge

positioner dog ureflekterede: "Antropologi"-positionen er for ateoretisk, neutral og essentialistisk i forhold til nye verdensordener, der kræver aktiv forholden, mens "pædagogik"-positionen ofte er for teoridrevet, overdeterminerende, kulturel fordomsfuld og negligerende over for kulturelle forskelle. Få positioner synes at have kritisk analyseret muligheder og barrierer – nogle i den lokale kontekst, om end uden at forholde sig til teori (fx Eskildsen, 1988), andre ved at forholde sig til henholdsvis politiske (fx Lenhart, 1998) og institutionelle (fx Fuller, 1991) niveauer.

En anden position er i stedet at forstå de pædagogiske bestræbelser i den "kulturelle", eksotiske landsby-kontekst i lyset af andre historiske, politiske, sociale, kulturelle, geografiske og økonomiske forudsætninger for at holde skole. Dette kunne være relevant med udgangspunkt i en antagelse om, at de politiske systemer, traditioner, socialiseringsmønstre, infrastrukturer og materielle resourcer i dette tredje verdensland var meget anderledes end på mine hjemlige enemærker. Der er mange etiske komplikationer og uintenderede effekter, når vestlige uddannelsesparadigmer ukritisk eksporteres (Boyden, 1997; Madsen, 1999; Schnack, 1994). "Den kritiske position" handler derfor ikke om at give forslag til forandringer, men om at tilvejebringe et grundlag og fundament, som kan være afsæt for yderligere diskussion og problematisering af skolen i en tredje verdens kontekst. Det vil sige at tilvejebringe de samme grundlagsanalyser af forholdet mellem skole, samfund, demokrati og dannelse, som er udarbejdet i relation til det danske samfund (jf. Jensen & Schnack, 1993; Schnack, 2000). Kritikken knyttes til de teoretiske analyser snarere end til normativ positionering, og drejer sig altså om analyser og tolkning, ikke om visioner eller muligheder for forudbestemt forandring. Ved at belyse, hvordan intentioner og ambitioner i systemet ser ud i praksis, åbnes op for en mulig afdækning af spændingsforhold, eventuelt misforhold, mellem hvad der postuleres, hvad der søges sat igennem – og så virkeligheden. Med "kritik" tilbydes derfor nogle muligheder for at forstå forskelle, der ellers kan synes usynlige for både involverede og udenforstående. Det kritiske potentiale handler dermed om bidraget af "informeret viden" til den stadige diskussion omkring skole, liv og læring i en tredje verdens kontekst.

Afslutning: Handlekompetence i en udviklingskontekst?

Viden er ikke objektiv og pædagogikkens rolle er det heller ikke. Verden står ikke stille, men globale forandringer, miljøkatastrofer, geopolitiske udfordringer, krige, sult, ressource mangler, internet-globalisering er konstante udfordringer til pædagogikken. I en verden med globalisering, stigende ulighed, ikke alene mellem køn, kulturer, verdensdele, men også i hvor forskningen retter sit blik,

stiller det krav til pædagogikken. Vi skal have noget at byde ind med – og det kan begreberne fra kritisk pædagogisk teori som fx handlekompetence i høj grad være med til. Mit bud er her at argumentere for handlekompetence som latent i en kritisk positionering i pædagogikken i andre samfund og kulturer, et andet blik på handlekompetence i forhold til lokaliteten, men også at tage den etiske fordring op, der her handler om at give stemme, give mulighed, give ansvar til de andre: Vi må opgive nogle af de normative forestillinger, der er indlejret i handlekompetencebegrebet og forholde os til det konkrete univers af problemer, som menneskene i ulandene dagligt konfronteres med. Men vi må også huske på etiske fordringer om at have noget at komme med, fx ved at arbejde med disse andres forestillinger om, hvad handlekompetence – viden, indsigt, handleerfaring og handlemulighed – er, og hvordan det kommer til veje. Kun på den måde kan vi og de finde anvendelse af pædagogiske begreber udviklet på vores breddegrader – uden at det bliver "eksport af uddannelsesbegreber", som Schnack (1994) også advarede imod. "Den lige vej" findes ikke. I stedet må vi i studiet med og om de andre gå hen mod en vej, vi sammen definerer.

Tak Karsten – for din ildhu og for mange inspirerende samtaler.

Referencer

- Altrichter, H., Lobenwein, W., & Welte, H. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. I: Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (Hrsgs.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 640-660). München: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers. I: James, A., & Prout, A. (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood*. (p. 190-229). Basingstoke: Falmer Press.
- Brock-Utne, B. (1993). *Education for self-reliance or recolonization?* Oslo: University of Oslo.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts?* London: Intermediate Technology Publ.
- Conrad, J. (1994). The Myth of Western Education Superiority. I: Schnack, K. (Ed.): *Export of Curriculum and Educational Ideas*. (s. 5-24). Copenhagen: Royal Danish School of Ed. Studies.
- Cooke, B. & Kothari, U. (Eds.) (2001). *Participation: the new tyranny?* London: Zed.
- Dahl, K.K.B. (2005). *Lærergerning på kanten af livet*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dahl, K.K.B. (2010). Velfærdsmodel eller uddannelseskriser? I: *Social Kritik* 122: 32-43.
- Eskildsen, J. (1988). *Autoritetens dilemma i u-landspædagogik og solidaritetsarbejde*. København: Mellempøbeligt Samvirke.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Fuller, B. (1991). *Growing-up modern*. Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Geest, S. v. d., Speckmann, J.D., & Streefland, P.H. (1990). Primary health care in a multi-level perspective. In: *Soc. Sci. Med.*, Vol. 30, No. 9., 1025-1034.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters. I: Grossberg, L., Nelson, C., & Treichler, P. A. (Eds.), *Cultural studies*. (p. 295-337). Routledge.
- Hettne, B. (1990). *Development theories and the three worlds*. (1st ed.). UK: Longman Academic & Technical Group.
- Hundeide, K. (1995). Kulturell variasjon og oppdragelse av barn. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 32, 745-754.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. USA: Harper & Row.

- Jensen, B.B., & Schnack, K. (1994). Action competence as an educational challenge. I: Jensen, B.B., & Schnack, K. (Eds.), *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy*. (p. 5-18). Copenhagen: Royal Danish School of Ed. Studies.
- Lenhart, V. (1998). *Bildung in der Weltgesellschaft*. Vortrag gehalten auf der Tagung, Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. 13.-15. November 1998. Heidelberg: University of Heidelberg (Upubl., 14 p.).
- LeVine, R.A. (1988). Human parental care. I: LeVine, R. A., Miller, P. M., & West, M.M. (Eds.), *Parental behavior in diverse societies*. (p. 3-12). New directions for child development, Number 40.
- Madsen, U.A. (1999). Educational everydaylife research. I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 19 (4), 245- 254.
- Meinert, L. (2001). *The quest for a good life*. Ph.D.-Thesis. Copenhagen: University of Copenhagen & Danish Bilharziasis Laboratory.
- Menzel, U. (1993). 40 Jahre Entwicklungsstrategie = 40 Jahre Wachstumsstrategie. I: Nohlen, D., & Nuscheler, F. (Hrsg.), *Handbuch der Dritten Welt. Band 1.: Grundprobleme -Theorien - Strategien*. (3. Aufl.). Tyskland: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Nyerere, J.K. (1982). Education for self-reliance. I: Hinzen, H., & Hundsörfer, V.H. (Eds.), *Education for liberation and development. The Tanzanian experience*. (S. 17-32). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Samoff, J. (1993). The reconstruction of schooling in Africa. I: *Comparative Education Review*, Vol. 37 (2), 181-222.
- Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. I: Jensen, B. B. & Schnack, K., *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske Studier Bind 2. (s. 5-14). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (red.) (1994). *Export of Curriculum and Educational Ideas*. Copenhagen: Royal Danish School of Ed. Studies.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective. I: Jensen, B.B., Schnack, K., & Simovska, V. (Eds.), *Critical Environmental and Health Education*. (s. 107-126). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, Danish University of Education.
- Tedla, E. (1995). *Sankofa: African thought and education*. New York: Peter Lang.
- UNDP. (2004). *Report democracy in Latin America*. UNDP. Lokaliseret 06.05.2005 på: <http://democracia.undp.org/Informe/Default.asp?Menu=15&Idioma=2>
- WCEFA. (1990). *World declaration on education for all*. New York: WCEFA.

Skal Klafki nytænkes?

Næste generation af livsfærdigheder mellem literacy, numeracy og technacy

Karen Borgnakke

I artiklen koncentrerer jeg mig om eksempler på, at Wolfgang Klafkis begreber om kritisk konstruktivitet, didaktik og dannelse fortjener at blive nytænkt. Men lad mig starte med et eksempel, hvor fraværet af konstruktiv kritik og dannelsesbegreber er så markant, at bare en flig af Klafkis tænkning ville gøre godt. Eksemplet er den aktuelle skoledebat og den uddannelsespolitiske diskurs og mere konkret Statsministeriet, der i 2010 udnævnte Rejseholdet, som det blev kaldt, til gennemførelse af et "360 graders serviceeftersyn af Folkeskolen". Jeg mener at vide, at et serviceeftersyn er det, man sender sin bil til, eller 'noget', man beder VVS-eksperten om at give fyret i kælderen. Vi taler om vitale dele, naturligvis, og muligvis om motorskader, der kan være menneskeskabte. Men alligevel serviceeftersyn af folkeskolen, og så hele vejen rundt, fra kælder til loft, 360 grader. Det er en tingsliggørelse, der vil noget! Her ville bare en flig af Klafki have gjort godt. Eller blot en bestræbelse på kritik a la Klafki være på sin plads. Men måske skal man bare holde Klafki uden for den danske regerings uddannelsespolitik og så se på eksempler, hvor skoler, lærere og forskere eller dagens ungdom selv bringer Klafki og dannelsesdiskursen på banen. Er dagens ungdom udgangspunktet, ser vi til gengæld, før nytænkningen, ajourføringen. Dannelsesdiskursen bliver ført ajour med senmodernitet. De unge ajourfører også begreberne i samspil med den institutionelle kontekst, fx i samspil med den gymnasiale kontekst.

Dannelsesdiskursen ajourført af senmodernitet

Da jeg arbejdede med bogen *Læringsdiskurser og praktikker* (Borgnakke 2005), var jeg samtidig involveret i forskningsprojekter i gymnasiefeltet. Herigennem iagttog jeg, hvordan gymnasiet i løbet af 2000'erne bliver repræsentant for markante skift i diskursen, som fx skiftet fra 'eliteuddannelse til masseuddannelse' eller skiftet med 'fokus på læring frem for undervisning', 'fokus på kompetencer frem for kvalifikationer' og 'fokus på færdigheder frem for dannelse'. Sådanne skift kan ses såvel i de politiske debatter, love og bekendtgørelser, i de vigtige fagblade, fx Folkeskolen og Gymnasieskolen, som i debatter i dagbladene, fx Information og Politiken. I de fleste tilfælde er skift i diskursen et skift i orienteringen. Men samtidig er der skred i diskursen og helt nye betydninger fx af almen dannelse dukker frem. Dagbladet Politiken bragte fx op til folketingsdebatterne om gymnasireformen artikler om den gamle eliteuddannelse under forandring. Gennem artiklerne blev den politiske debat, men også stemningen, 'der var engang', gjort nærværende med journalistisk inkorporerede henvisninger til dannelse af verdenseliten og til duften af Hans Scherfigs *Det forsømte forår*. På denne baggrund kom det særlige præg af senmodernitet fra uddrag fra samtalerne med gymnasieeleverne, hvor fx en 2. g'er kom med følgende statement:

"Jeg er imod, at gymnasiet bliver for eliten. Det hedder det almene gymnasium, fordi det er for alle, og det skal det blive ved med at være" (Politiken d. 11.3.03).

Dette kaldte jeg i analysen senmoderne, og der var skred, både i diskursen og i betegnelsernes betydning. Primært fordi 2. g-eleven gav en historisk ny, en post festum definition, af det alment dannende gymnasium. Det alment dannende og det almene gymnasium havde ikke før betydet, at gymnasiet var 'for alle'. Det betød, at gymnasiet og dets elever skulle tilbydes og helst tilegne sig almen dannelse (/almen viden og kundskaber) samt at lærerne og hele skolen i ånd og virke skulle være alment dannende (horisont- og personlighedsudviklende). Men for den citerede elev var definitionen af det almene gymnasium, at det skal være for *alle elever*. Når det alment dannende gymnasieforløb er 'for alle', så bringes også det nye normalforløb fra børnehaveklasse til universitet i erindring, netop som det almene, fælles for alle. Eller i glidende overgang: det normale.

Her kan endnu en facet ved skredet i diskursen iagttages. 'Almen dannelse' er ikke omgærdet af den myndige voksne dannede person eller af kulturen og samfundet som kontekst. 'Almen dannelse' er som tendens snarere omgærdet af uddannelsessystemet og det store forløb fra folkeskole, gymnasium til videregående uddannelse. Tendensen iagttog jeg senest på mit undervisningshold på bacheloruddannelsen på Pædagogik, endda som en fortætning. Undervisningen

handlede nemlig om Klafki og dagens tekst var uddrag af *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. Uddraget, og min indledende forelæsning, handlede om den kritisk-konstruktive pædagogik, dens oprindelse og fremtid. Efter forelæsningen blev der afholdt workshop, hvor de studerende, delt op i hhv. børne-, unge- og voksenområdet, skulle forholde sig til spørgsmålet: *Hvordan vil I formulere den vigtigste dannelsesopgave for det pædagogiske felt?*

De 8 grupperes svar var selvsagt forskellige og præget af besvarelsens reference til hhv. børne-, unge eller voksenområdet. Så meget desto mere interessant var det at iagttage en nærmest fælles reference til baggrunden, som så blev tydeliggjort af grupperne. På spørgsmålet: *Hvordan vil I formulere den vigtigste dannelsesopgave for det børnepædagogiske felt?* gav 'Børnegruppen', fx deres svar under overskriften "*Dannelse før uddannelse*":

"Folkeskolens dannelsesopgave må være at danne individerne til at kunne indgå i et videnssamfund. Dvs. vi befinder os i et uddannelsessamfund. Børnehaven forbereder til folkeskolen → som forbereder til gymnasiet → som forbereder til universitetet.

Vi havde herudover nogle snakke om, hvad man så gør med dem, som ikke har lyst eller evner til at gå den vej. Derudover hvilket syn det evt. lægger op til eksempelvis på håndværksfagene."

('Børnegruppen' på pædagogikstudiet, KU 2010).

Overskriften er sigende, for i de unge studerendes optik kommer dannelse før uddannelse. Samtidig er der glidende overgange fra videnssamfundet til uddannelsessamfundet, hvor de enkelte skole- og uddannelsesstrin fører til (forbereder til) næste skridt i den dannelsesrejse, der nu er uddannelsesrejsen.

De unge studerende skal ikke klandres for at vende rundt på begreberne eller for ikke at mestre historikken og nuancerne mellem dannelse og uddannelse (billedning/utbildning på svensk og bildung/ausbildung på tysk). Pointen er snarere, at de studerende har ret og blot bekræfter, at der er skred i diskursen. I dag er skellet mellem dannelse og uddannelse uskarpt, komponenterne virker lige gyldige. Måske tillige ligegyldige. Og det er især dette, at debatter bliver uskarpe, begreber mister betydningsindhold og bliver ligegyldige, der generer.

Hvis jeg derfor skal konkludere på de indledende eksempler, tror jeg som antydning, at de unge har ret. Dannelsesbegreberne er allerede blevet tilpasset som systemets begreber og integreret i den senmoderne tour de force fra børnehaveklasse til universitet. Det er dog ikke uden modsætninger. For hvis den aktuelle skolepolitik står til kritik og kunne have godt af blot 'en flig af Klafki', så skal dannelsesbegreberne fortsat kunne bruges og gøres gældende. Og som afsnittene, der følger, demonstrerer, kan dette 'at gøre dannelsesbegreberne gældende' meget vel

indbefatte, at begreberne kobles med eller ses i lyset af andre begreber, fx begreber om livsfærdigheder. På nogle punkter vil Klafkis oprindelige pointer, som de fx blev fremlagt i *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*¹, måske blegne lidt. Men på andre punkter vil de stå skarpere. Især skærpes Klafkis behandling af kategorial dannelse ved at blive koblet til Thomas Ziehes, i øvrigt Habermas inspirerede, analyse og begreber om de unges livsverden (Habermas 1981, Ziehe 1987, 2004). Dernæst skærpes begge i mine empiriske studier i næste generation af livsfærdigheder som et forhold mellem literacy, numeracy og technacy. Og endelig skærpes den empiriske analyse gennem kontraster mellem skolastisk, eller formel og ikke-formel læring.

Næste generation af livsfærdigheder

De empiriske projekter, jeg refererer til, blev gennemført i det gymnasiepædagogiske felt i tidsrummet 2000 - 2010. Flere af projekterne tematiserede de såkaldte it-gymnasier og deres udvikling af it-baserede læringsstrategier (Borgnakke 2007, 2009, 2010b). Læringsbegreber stod derfor centralt i projekterne og udfordres fortløbende af på den ene side den skolastiske, på den anden side af den uformelle praktiske læringskontekst, knyttet til de unges livsverden og kulturer. Da de gennemgående studier foregik på et gymnasium, hvor 40 % af de unge refererede til anden etnisk baggrund end dansk, flettes, foruden begreber om social baggrund og køn, etnicitet ind i referencen til elevernes livsverden og kultur. For projektet er pointen dernæst, at den skolastiske kontekst og ungdomskulturerne danner hver deres basis for en dynamisk kontrast mellem pligt/lyst, undervisning/underholdning og mellem ikt 'i-skolebrug/i-fritidsbrug'. I analysen iagttages kontrastens betydning på det undervisningspraktiske niveau, i lærer/elev-relationen. Samtidig henvises til 'et faktum': senmoderne gymnasieelever har flere medie-, ikt-erfaringer og færdigheder end nogen anden generation. Ikt-færdighederne er selv lærte eller opøvet sammen med kammerater, derhjemme i fritiden, ikke primært i skolen. På denne baggrund fremprovokeres spørgsmålet om næste generation af livsfærdigheder. Desuden tydeliggøres et dilemma mellem de klassiske og senmoderne udtryk, som jeg undervejs i projektet begynder at begrebsliggøre som dilemmaet mellem literacy, numeracy og technacy.

I nærværende artikels sammenhæng er pointen, at når den empiriske baggrund skal beskrives, så rækker gymnasiefeltets officielle brug af begreber om læring, kompetence og dannelse ikke. De unges ikt-erfaringer; deres erfaringer med internettet og de sociale medier, YouTube, Iphone og Facebook, er netop sociale erfaringer og færdigheder, ikke skolastiske kompetencer. De er tillige livsfærdigheder i den betydning, at ikt-færdighederne måske til en start handler om it-grejet,

men dernæst handler om alt andet, dvs. om de unges sprog, interaktion og kommunikation. Om sms-sprog, internet-mainstream-engelsk og venskabsorienterede kommunikative færdigheder skal indgå i dannelsesdiskursen med positiver eller negativer, lader jeg gerne stå åbent. Det kommer vitterligt an på. Men jeg er ikke i tvivl om, at dannelsesdiskursen udfordres til endnu et skred, samt at Klafki tilsat yderligere skarphed fra Ziehe (gennem Habermas) kan danne ramme om analyse og perspektivering af skredet. Men det fordrer, at man generobrer adgangen til de aktiviteter, som pt. iværksættes under managements lignende honnørord som kreativitet, innovation og organisationsudvikling. Lad mig udfolde standpunktet nedenfor, fortsat relateret til forskningsprojekterne i gymnasiefeltet².

Kreativitet, innovation, pædagogik- og organisationsudvikling

Overskriftens remse er 'hard core', og jeg ville slet ikke bruge den, hvis det ikke var fordi, forskningsprojekterne og aktørerne selv pegede på remsen. Endda før den kom på den politiske dagsorden. I mine projekters tilfælde er der desuden et udspring i EU-projektet CLASP, Creative Learning and Student Perspectives, hvor vi gennemførte etnografiske studier i kreativitet og læring (Borgnakke 2004, Jeffrey 2006). I de danske projekter følger vi de empiriske fund og pointer op i projekter, bl.a. støttet af Undervisningsministeriet. Samtidig har nye koblinger mellem kreativitet, læring, dannelse og livsfærdigheder (life skills) international klangbund. De færdigheder, som fx it-nørderne, oftest drenge, i mine analyser repræsenterer, placerer jeg idealtypisk på linje med literacy og numeracy ved at betegne dem som technacy. I beslægtede projekter, som fx det amerikanske projekt Digital Youth (2008) og i forskningsmiljøerne, bruges betegnelsen Media Literacy eller Digital Literacy (se også Sørensen og Olesen 2000, Buckingham 2008, Drotner 2009, Elf 2009). Af empirisk analytiske grunde finder jeg technacy-betegnelsen mere præcis. For det første understreges, at de unge gør noget med it-grejet, ligesom de bruger hele spektret af medier til kreativt at konstruere den sociale platform og praksis. Desuden udfordrer såvel it-gymnasiernes lærere som elever forståelsen af det særlige samspil mellem literacy, numeracy og technacy. I lærernes kollegiale omgang bliver afvejninger af samspillet en del af det didaktiske og professionelle handlerepertoire. I de unges sociale handlerepertoire bliver såvel literacy som technacy samtidig en del af den venskabsorienterede kommunikation, mærkbart præget af den specifikke ungdomskulturelle kontekst (Borgnakke 2007, 2009, 2010a og 2010b, Ito 2008).

Hvis jeg derfra skal gå videre i omtalen af innovation, koblet til organisations- og pædagogikudvikling, så viser casestudier og analyser, hvordan it-gymnasierne

i den hverdagslige praksis dyrker omgang med literacy, numeracy og technacy i relation til:

- Ledelsesniveau
- Kolleganiveau (fokus lærer/lærer-relationer)
- Undervisnings- og læringspraktisk niveau (fokus på det nye mix i undervisnings- og læringsstrategier, fokus på lærer/elev-relationer, elev/elev-relationer).

Til analysen på de organisatoriske niveauer knyttes baggrundsmaterialer om skolernes ikt-strategier, LMS-systemer, interview med ledelsesteam og lærere knyttet til de observerede klasser, samt undervisningsobservation og interview med elever³

Når den empiriske analyse, som her, udvides til en organisationsanalyse, kan de vigtige træk ved pædagogik- og organisationsudviklingen dernæst identificeres gennem skolens, lærernes og elevernes professionelle afvejning af forholdet mellem literacy, numeracy og technacy. Pointen udtrykt i dannelsesbegreber er dernæst at de formuleres på organisationsniveau som IT-gymasiernes nye dannelsesprojekter. Her spiller technacy en rolle også som kritisk modspil til klassisk literacy.

At Klafki selv forberedte udvidelsen af den kritiske didaktik til at omfatte organisationsniveauerne, er der ingen tvivl om. Hele bogen, på dansk *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk samfundsmæssig kontekst* (2004) refererer til dette udvidede formål⁴. Selv har jeg imidlertid en forkærlighed for et langt tidligere bidrag, nemlig programartiklen *Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik* fra 1977. Det interessante er, at Klafki udtrykker sig i forskningsmetodologiske vendinger og desuden lægger kimen til en bæredygtig praksisorienteret aktionsforskningsstrategi. I forskningsmetodologisk forstand inspireres Klafki af Habermas' positivismekritik og fremstilling af de erkendelsesledende interesser (Habermas 1974). På den baggrund fremlægger Klafki forskningsprogrammatikken som en forening af flere teoretiske grundholdninger, in casu som en forening af den historisk hermeneutiske, den empiriske og den samfunds- og ideologikritiske grundholdning (Klafki 1977). Denne begrundede 'flerstrengethed' anså jeg allerede ved starten af min udvikling af dét, jeg kaldte pædagogisk feltforskning og dens praksis- og procesanalytiske metodologier, for nødvendig (Borgnakke 1996, 2002). Samtidig måtte Klafkis programmatik udfordres og nytænkes. Dels i relation til forestillinger om samarbejdsrelationer mellem forsker og felt, hvor 'teori og praksis skiftes til at tage førerstilling', som Klafki formulerede det. Dels i relation til didaktikkens blinde pletter, hvor ikke mindst spørgsmålet om læring

og udforskning af læreprocesser, efter min vurdering, blev Klafki-programmattikkens blinde plet⁵. Men uanset er pointen i den foreliggende sammenhæng, at blikket for aktionsforskningsstrategier og organisationsperspektivet allerede blev skærpet i Klafkis egne fremstillinger og dernæst kun yderligere skærpes af de empiriske projekter der, i lighed med gymnasieprojekterne, gennemføres under politiske programmer og reformer, der har organisations- og pædagogikudvikling på den politiske dagsorden.

Koblet til den politiske dagsorden kan vi ydermere iagttage, hvordan spørgsmålet om dannelse relateres direkte til den politiske og institutionelle kontekst. I den forstand udfordres dannelsesdiskursen i gymnasiefeltet politisk konkret. 'Næste generation af dannelsesbegreber' skal nemlig, tilsvarende konkret, ses i lyset af krav om implementering af strategier for kreativitet, innovation med professionel afvejning af forholdet mellem literacy, numeracy og technacy.

Udvikling af kreative og innovative evner – i den politiske kontekst

I den politiske kontekst kræves professionalisering af it-strategierne på alle niveauer. På de overordnede makroniveauer går referencen tilbage til de nationale udviklingsprogrammer, som bl.a. sigter mod elevaktiverende undervisnings- og arbejdsformer. Her understreges den vigtige kobling mellem inddragelse af it og fremme af elevernes kompetencer. Som det stod i *Udviklingsprogrammet fra 1999* var formålet at øge anvendelsen af:

"(...) flere elevaktiverende undervisnings- og arbejdsformer, bl.a. med inddragelse af informationsteknologi og nye evalueringsformer, samt i det hele taget nye former for at organisere elevernes arbejde til fremme af både personlige kvalifikationer og faglige kompetencer." (Undervisningsministeriet 1999:53.)

Spirende kobling mellem it og det, der i ministeriel sprogbrug formuleres som "elevernes kompetenceudvikling", tydeliggøres i forbindelse med gymnasireformen som en integreret del af dannelsesperspektivet. I Gymnasielovens to vigtige 'dannelsesparagraffer' kobles det endog til udvikling af både kreative, innovative evner og kritisk sans. For som det udtrykkes i lovens § 2 stk. 4 og 5:

"Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans."

Stk. 5. *Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.*

(cit. Gymnasieloven stx 2008 § 2)

Her skal jeg ikke gå yderligere i dybden med lovteksten. Den skal blot erindres, så den gennemgående pointe kan noteres, nemlig at vi i lovens optik iagttager en diskursiv praksis, der har *hele rækken af kodeord og nøglebegreber i sig*. Herigennem aktiveres referencen til diskursen i hele spektret fra de nye begreber om livsfærdigheder (på engelsk life skills eller social skills) til de klassiske dannelsesbegreber, fx tilbage til Klafkis tidligere fremstillinger (jf. Klafki 1983).

Hvis jeg herfra skal gå direkte videre til den institutionelle kontekst, er pointen tilsvarende, at nu *skal* gymnasieskolerne og deres ledelsesteam navigere i hele spektret samt transformere dette til en platform for de nye dannelsesprojekter. Det er afgjort ikke uden modsætninger. Men som det fremgår af casestudierne på it-gymnasierne, så skal man navigere og desuden konkret opbygge nye lokaliteter for undervisningen. På nogle af skolerne skete dette desuden på helt nybyggede skoler.

Technacy – i gymnasiefeltets institutionelle kontekst

Når skoler i bogstaveligste forstand er under opbygning, bliver nye krav og it-strategierne en del af den diskursive praksis, der gror ind i 'alle' spørgsmål om organisationsudvikling og pædagogik. Det betyder, at man konkret hører, hvordan ledelsesteam og lærergrupper taler om deres praksis som en frontløbervirksomhed, hvor man både anvender Gymnasireformens termer og de selvvalgte, der profilerer skolen og dens dannelsesprojekt. Skolernes identitetsbærende træk, profiler og udfordringer skærpes. Herigennem tydeliggøres, hvordan it allerede er selvfølgelig til stede i den undervisningsmæssige hverdag. Denne selvfølgelighed, 'it-grejet' er der allerede, er den ny pointe for den hverdagsagtige optik på technacy.

Lad mig give et enkelt intervieweksempel fra casestudierne, hvor caseskolens visioner og krav skal ses i lyset af de nye skolebygninger, der snart flyttes ind i⁶. Som det fremgår nedenfor, vil disse bygninger blive spækket med teknologi, fra kælder til loft. På spørgsmålet om der er særlige ting, der skal tages højde for eller visionært peges på, når der flyttes til det nye sted, svarer Bent fra ledelsesteamet

"Altså, det har jo udviklet sig sådan, at rigtig mange ting kan man bare i virkeligheden, hvis man har nogle meget basale it-ting på plads. Så vi har sådan set alt det med netværk og maskiner. At vi så har meget af det, er det, der adskiller os fra andre. Jeg har jo været med til at starte sådan noget en gang før. Og der skulle man tænke en masse ting – det skal man ikke så meget mere nu. Nu skal man faktisk bare konstatere: Er der trådløs dækning over hele hytten? Og det er der. Er der de netværksfaciliteter, der skal til? Når man så har en vidensplatform som vores – nemlig Fronter – jamen, så er man kørende og kan det, man skal. Så at flytte ind i bygningen og se, hvad der sker – jamen, det er allerede sket (...) og man er så godt kørende, at man kan honorere de ting, som vi fra den ydre verden skal kunne med hensyn til evaluering og it-støttet undervisning generelt. Så jeg er ikke sikker på, hvordan det mere påvirker os."

(Int. Ledelse, caseskolen, Borgnakke 2009)

Pointen er, at når det basale er på plads, kræver teknologien ikke i sig selv stillingtagen. It-baserede strategier for professionalisering af hele processen, fx fra sprogtest, over undervisning til evaluering, er allerede indlejret i det sociale og det virtuelle skolemiljø – og i Fronter.

Med velfungerende netværksfaciliteter på plads åbner ledelsesteamet dernæst op for fremadrettede diskussioner, fx om udvikling af nye eksamensprodukter og -former eller styrkelse af performative faser i projektforsløb. Men også her mærkes, hvordan 'it-grejet' allerede er tilpasset de praktiske faser.

Pointen synes derfor at være, at når det teknisk set *ikke* er noget problem, fx at lade PowerPoint og podcasts fungere både i det faglige arbejde og som eksamensprodukter, så forskydes diskussionen til næste professionelle led i kæden, fx til censorkorpset, fagkonsulenter og andre, der sammen med lærerkorpset og eleverne skal sætte de nye standarder. Her (gen-)rejses dannelsesspørgsmålet, nu som et spørgsmål om hvad technacy kræver, indeholder og fører til.

Nye standarder, nye dannelsesprojekter?

Generelt drejer det sig om at hvis it-grejet i) optimerer kommunikation og interaktion og dernæst giver anledning til ii) afvejning af forholdet mellem literacy, numeracy og technacy og til iii) et produktivt samspil mellem undervisning, læring og evaluering, så står vi også i en situation, hvor der *skal* sættes nye standarder. Og de skal sættes af De professionelle. Her er it-gymnasierne både bærere af de første erfaringer og et stadig levende laboratorium. Samtidig skal de eksisterende regelsæt og bekendtgørelser selvsagt overholdes. I interviewet med skolernes ledelsesteam beskrives afgørelsen af de eventuelle nye standarder da også som "et udviklingsarbejde der venter".

I samspil hermed iagttages, hvordan nye og stigende krav til elevernes performance og inddragelse af medierne spiller en aktiv rolle. Dagens gymnasieelever skal være væsentligt bedre end generationerne før dem til at fremstille via de nye medier på faglig, saglig og overbevisende facon. Eleverne skal også være bedre til at arbejde med æstetikken, styrke deres performance samt styrke det basale: de kommunikative færdigheder.

Her fremhæves, hvordan de kommunikative aspekter kommer til syne, både som krav og som en del af skolens (it)-profil. Som før citerede Bent fra caseskolens ledelsesteam berettede

"strategisk set, er kommunikationselementet i vores profil så bærende et element, så jeg er sikker på, at vi vil begynde at have meget mere fokus på fremlæggelse og at træne dem i fremlæggelse. Så vi vil sikkert også selvstændigt begynde at se noget mere på, hvordan de performer."

(Int. ledelse, caseskolen, Borgnakke 2009)

Her kommer vi ganske tæt på den identitetsbærende profil, både for de professionelle ledere, lærere og elever, ligesom vi aner konturerne af skolernes nye dannelsesprojekt: Høj grad af it, kommunikation og performance!

Som citeret overfor var Bent fra caseskolens ledelsesteam 'ikke sikker på, hvordan (it-grejet) mere påvirker os'. Men gennem besøg og samtalerne på skolen lades man ikke i tvivl om, hvor stor en påvirkning der er tale om. Ledelse og lærerteam arbejder med it-strategierne, taler it-sprog, i interaktion og networking bruges skolens LMS-system (Fronter) som livsnerve og dagligt mødested. Herigennem demonstrerer caseskolens lærer- og elevgrupper deres varianter af, hvad det vil sige at handle med technacy. Men samtidig synes der også at være en risiko forbundet med denne form for skoleudvikling, nemlig at technacy overbetones på bekostning af literacy og, kan der tilføjes om organisationsudviklingen, på bekostning af 'democracy'. Det samme gælder risikoen for at overbetone de performative medie-, tekno- og ungdomskulturer på bekostning af de mere refleksive pædagogiske kulturer.

En afrundende kommentar

Skal artiklens eksempler rundes af med en kommentar, drejer den kommende udvikling sig ikke om den blotte stillingtagen til it & læring. Om få år vil vi formentlig helt holde op med fremhævelser som 'it & læring', fordi alle læringsituationer i et eller andet omfang refererer til brug af de nye medier og teknologier. Derfor drejer det sig snarere om den didaktiske begrundelse og kritiske afvejning af forholdet mellem dannelsesdiskursens nye komponenter, dvs. forholdet mel-

lem literacy, numeracy, technacy og democracy. Desuden drejer det sig om, at skolerne, og hermed både lærer- og elevgrupper, får rum til (selv-)kritisk at sætte de organisatoriske aspekter i spil med udviklingen af de skolestiske lærings- og kompetenceområder og de unges livsverden og livsfærdigheder. Først her kommer vi tilbage til de centrale spørgsmål om nytænkning af Klafki og kobling af begreber om skole- og pædagogikudvikling, dannelse og livsfærdigheder. Ny-tænkningen kunne jo handle om, at begreber ikke blot kobles, men flyder over i hinanden, griber ind i hinanden, og at det er hele meningen.

Noter

- ¹ På dansk i udvalgte artikler.
- ² Og relateret til den nyere historik i gymnasieforskningen se Borgnakke 2010 b og temanummer om kritisk gymnasieforskning i dpt nr. 3/10.
- ³ Jf. rapporteringen Borgnakke 2007, samt casestudiet samlet på projektportalen Workingprogress, Borgnakke 2009.
- ⁴ Udkom på tysk i 2002.
- ⁵ Jeg giver en detaljeret gennemgang af Klafkis programmatik, samt af min egen kritik og udvidelsen af programmatikken i Borgnakke 1996, bd. 2, kap. 3.
- ⁶ Denne del af casestudierne er foretaget sammen med Gerd Christensen, se i øvrigt projektportalen Workingprogress, Borgnakke 2009 (red.).

Referencer

- Borgnakke, K. (1996) *Pædagogisk feltforskning* (bd. 1) *Procesanalytisk metodologi* (bd. 2). København: Akademisk Forlag.
- Borgnakke, K. (2002) Skærpelse af kritisk teori og analytisk sans for praksis, *Nordisk Pedagogik*, nr. 4.
- Borgnakke, K. (red.) (2004) Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, *Gymnasiepædagogik* nr. 47, DIG, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2005) *Læringsdiskurser og praktikker*, Akademisk Forlag.
- Borgnakke, K. (2007) (red.) *Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser – Casestudier i IT-klasser og projektarbejde*, DIG/Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2009) (red.): *Projektportalen/evalueringsportalen*, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet <http://workingprogress.cms.hum.ku.dk/>.
- Borgnakke, K. (2010a) (red.) *Project ITAKA (IT & Learning in Academia) project portal*, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet <http://pur.mef.ku.dk/itaka/>.
- Borgnakke, K. (2010b) *Gymnasieforskningen mellem tradition og strategi*, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3/10.

- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* Cambridge, Polity Press.
- Buckingham, D. (2008) [editor] *Youth, Identity and Digital Media* Cambridge, MA: MIT Press.
- Drotner, K. m.fl. (2009) *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og i de gymnasiale ungdomsuddannelser*, rapport udgivet af Dream projektet, Syddansk Universitet.
- Elf, N.F. (2009) *Towards Semiocy?* PhD Dissertation, University of Southern Denmark.
- Habermas, J. (1974) *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Bind 1 og 2, Frankfurt Suhrkamp.
- Ito, Mizuko et al. (2008) *Living and Learning with new media: Summery of findings from the Digital Youth Project*, MacArthur Foundation Report.
- Jeffrey. B. (2006) (ed.) *Creative Learning Practices: European Experiences*, the Tufnell Press. London.
- Klafki, W. (1977) Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik, *Pædagogik* nr. 3.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2004) *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*, Hans Reitzels Forlag.
- Negt, O. (1975) *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: RUC Forlag.
- Sørensen, B.H., Olesen, B.R. (2000) (red.) *Børn i en digital kultur*, Gads Forlag, København.
- Project Digital Youth: Kid's Informal Learning with Digital Media, Berkeley University, PIs: Michael Carter, Mimi Ito, and Barrie Thorne. <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/about>.
- Undervisningsministeriet (1999) *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*.
- Ziehe, T. (1978) *Subjektiv betydning og erfaring*, *Kontext* nr. 35. Århus: Modtryk.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (1987) *Det modernes indhold af irritation*, *Pædagogik & modernitet*, Bjerg (red.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Ziehe, T. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: forlaget politisk revy.

Fra almindidaktik til fagdidaktik – hjemkundskab et eksempel

Jette Benn

Indledning

Mange af os, der har læst på de faglige kandidatstudier (cand. pæd-studierne), havde med os en faglig baggrund som pejlemærke og fokus, men vi blev til en vis grad forført eller ført til pædagogikken. En af årsagerne hertil har været Karsten Schnack, der som en markant underviser på kandidatstudierne på DLH, fik den pædagogiske og didaktiske interesse vakt. Samtidig bidrog Karstens skrifter til at udfordre og sætte ens hidtidige faglig-pædagogiske overvejelser under overvejelse under studiet, men også under senere kollegialt samarbejde på DLH og DPU.

I denne korte artikel vil jeg forsøge gennem nogle af de Schnack-citater, jeg har anvendt i flere tekster, at vise nogle af de overvejelser, Karstens arbejder har bidraget til. De citater, jeg vil bruge som ledetråde, er følgende:

1. *Men det (fagdidaktik) handler mere specifikt om det forhold, at en lærer altid må transformere – oversætte, formidle, videregive, rekonstruere – fagligheden på en tilgængelig måde for eleverne. Læreren må hjælpe eleverne med at knække koden (Schnack 2000 s. 19)*
2. *Didaktik handler om dannelsens indhold (Schnack 1993 s. 16)
Didaktikken må så handle om, hvor kvalificeringen kan bestå (Schnack 2001 s. 72)
Det faglige indhold, der har kraft til at kvalificere den læge forståelse, kandidater til at være dannelsesindhold (Schnack 2007 s. 23)*
3. *'I udfordringernes didaktik rejses spørgsmålet om, hvad det er, det er vigtigt for os og for den kommende generation at få en forståelse af og nogle begreber*

om, hvis vi skal klare de udfordringer, som vi som samfund og som mennesker står overfor' (Schnack 1993 s. 14).

I de tre temaer har jeg valgt at tage spørgsmålet om det fagdidaktiske først, dernæst at se på dannelse som lægmandsperspektiv, for sluttelig at diskutere udfordringernes didaktik som del af medborgerrollen. Det betyder, at jeg både kredser om lærerens rolle og elevens dannelse, dvs. det udbytte, faget kan bidrage med set optimalt, når læreren formår at lære *fra sig* og eleven *lærer til sig* eller som Karsten har sagt det at *eleve*.

Fag og fagdidaktik – nøddeknækkerproblematikken

Fag og fagdidaktik kræver, at lærerens faglighed rummer det, vi kan kalde fagdidaktisk tænkning. Det handler om, "*at en lærer altid må transformere – oversætte, formidle, videregive, rekonstruere – fagligheden på en tilgængelig måde for eleverne. Læreren må hjælpe eleverne med at knække koden,*" (Schnack, 2000 s. 19) At knække koden vil sige at finde frem til:

- det elementare
- det fundamentale
- det eksemplariske¹

Det elementare er grundlæggende forhold (ikke bare det elementære), der åbner verden for os, dvs. for hjemkundskabs vedkommende *hverdagslivet, husholdningsområdet*, fx madens grundlæggende betydning, sansningen af føden ved tilberedning og spisning, måltidet sammen med andre. Det fundamentale er det i faget, der er vigtigt for børnene/de unge i mødet med hjemkundskab, der hvor de bliver "flyttet", men også hvad de måtte have behov for i det 21. århundrede. Endelig det eksemplariske, som rummer de eksemplariske temaer, der er egnede til at udfolde faget og fagligheden på forskellige niveauer. Det kan være temaer der udgår fra de mere kernefaglige områder, eller bredere temaer som sundhed og livskvalitet.

Fagligheden handler om det basisfag, vi har at gøre med. For hjemkundskabs vedkommende indeholder "hjemkundskabet", husholdningsområdet eller hverdagslivsområdet. Et bredt fagfelt, som ikke er et fag, men snarere et livsområde taget fra hjemmet og hjemmets opgaver, der som overordnet mål har omsorgen udmøntet i en række praktiske opgaver. Disse er grundlæggende de samme, som da faget indførtes for over 100 år siden, men nogle er outsourced og overtaget af industri og samfund afhængig af den enkelte families prioriteringer. I international regi beskrives indholdselementerne som *family, food, nutrition, hygiene, housing and textile*, der i dansk tradition i seneste faghæfte for hjemkundskab er blevet til *madkultur, forbrug, miljø og ressourcer, sundhed og livskvalitet* (Undervis-

ningsministeriet, Fælles mål 2009). Skeler vi til Frede V. Nielsens beskrivelse af musik, består det af basisfaget (i hjemkundskab de ovennævnte elementer), som igen rummer videnskab, håndværk og hverdagskultur samt kunst. Det sidste måske snarere i hjemkundskab udtrykt som det æstetiske og sanssemæssige end som kunst². Netop blandt de praktisk-musiske eller praktisk-æstetiske fag kan man skelne mellem nyttefagene og de kunstneriske, eller mellem der hvor vi bruger nærsanser og fjernsanser.

Mht. videnskab har hjemkundskabsfaget i modsætning til de øvrige praktisk-musiske/æstetiske fag været tæt knyttet til naturvidenskaben gennem fag som mikrobiologi og ernæringslære, senere er der så kommet kultur- og samfundsvidenskabelige elementer til som baggrundsvidenskaber, i hvert fald på papiret.

Håndværket, den praktiske og til dels tavse viden, er det både mange lærere og elever ser som det primære udtryk for fagligheden, men hverdagskulturen i dag rummer bestemt også forbrugssiden, hvor håndværket er overtaget af professionelle eller af industri. Det er også en del af fagligheden at forholde sig til det at være forbruger. Men i det praktiske kan eleverne opleve, hvordan 'ting bliver til' og opleve forklaringer på nogle af de naturvidenskabelige elementer i faget, fx gennem småeksperimenter, hvor de får muligheder for at se, hvad der sker, når man påvirker fødevarer på forskellige måder.

Videnskaben i form af kulturvidenskaben kan også bidrage til forståelse af hverdagsmadkulturen, hverdagshusholdnings-kulturen, eller der skulle måske snarere stå kulturerne og de traditioner, der er knyttet til vores liv sammen med andre og også til at se og forstå de ændringer, der foregår i det senmoderne.

Fagligheden er også håndværket sammen med kunsten eller rettere det æstetiske som udtryk i alle de mulige varianter, det kan gives i retter og måltider, men også æstetiske og sanssemæssige indtryk, der flytter og udfordrer eleverne. Fagligheden omfatter en bred vifte af delelementer, der ikke (ind)læres på samme måde og ikke heller udtrykkes på samme vis, jeg sigter her til fagets virksomhedsformer, se Tabel 1. De giver netop muligheder for at gøre forskellige erfaringer. Lærerens faglighed må derfor indbefatte at kunne tilrettelægge læringssituationer, hvor alle erkendelses- og virksomhedsformer tilgodeses, ikke nødvendigvis på samme tid, men i det samlede forløb. Virksomhedsformerne kan ses i tabel 1 nedenfor.

Virksomhedsformer	Uddybende kommentarer
Analytisk virksomhed	Den teoretiske side, hvor viden om basisindholdet analyseres og sættes til diskussion
Kommunikativ virksomhed	Den sociale side, der omfatter samtaler, diskussioner og fremlæggelser i forbindelse med faglige opgaver og problemer
Håndværksmæssig virksomhed	Den praktiske side, omfattende produktion og reproduktion
Udtryksmæssig virksomhed	Den æstetiske side, omfattende sansning, indtryk og fantasi, der kan omsættes til forskellige udtryk
Oplevelsesmæssig virksomhed	Den individuelle side, omfattende sansemæssige, emotionelle og intellektuelle oplevelser, sociale og andre oplevelser i forbindelse med praktisk og teoretisk virksomhed

Tabel 1: *Virksomhedsformer*

Nøddeknækkerproblematikken handler således om, at læreren kan tilgodese alle de forskellige indholdsaspekter og virksomhedsformer i sin tilrettelæggelse af undervisningen, men det skal ske i samarbejde med børnenes ønsker og behov.

Fag og dannelse – lægmandsperspektivet

Didaktik handler om dannelsens indhold, hævder Schnack. Indholdet eller hvad, vi skal undervise i, kan kaldes *kernefaglighed*. Hjemkundskabsfagligheden er bred, men kan siges at være forbundet med at kunne se og forstå forbindelsen mellem

- individ, hjem og omgivende samfund
- levnedsmidler, madlavning og ressourcer
- måltider, husholdning og hverdagsliv
- etik og omsorg.

Hjemkundskab er kundskab i handling³ eller som en amerikansk forsker, Eleanore Vaines udtrykker det, kundskab i tankefuld praksis (Vaines 1988). Begge begreber udtrykker sammenhængen mellem teori og praksis, og forstå sammenhænge og *handle og agere i eget liv*, som det siges i fagformålet (Undervisningsministeriet 2009). Lægmandsperspektivet handler netop om at kunne agere og om at kunne se og forstå sammenhænge, det kunne være i fødevareproduktionen. Her kan det at *producere* mad af råvarer give eleverne kundskaber om, hvordan et produkt bliver til og dermed i højere grad give dem muligheder for at analysere og stille krav til de produkter, der ligger færdige på hylderne.

Hjemkundskabsfagligheden, hjemkundskab i handling eller – hjemkundskabshandlekompetencen i den tankefulde praksis rummer iflg. den model jeg har udviklet: Sammenhængsforståelse, hverdaglivskompetence, ansvarlighed og omsorgsfuldhed (Benn 2006).

Elementer i fagligheden	Mål	Eksempler
At vide	Sammenhængsforståelse (kyndig)	At forstå, at der er sammenhænge mellem det den enkelte gør og resultatet som vi gør i fællesskab og som gøres i samfundet.
At kunne	Hverdagslivs kompetence (kapabel)	At kunne klare sin dagligdag, skabe og producere, kunne sanse og bruge råvarer og redskaber
At ville	Ansvarlighed og deltagelse (villig)	”Citizenship” eller medborgerskab kunne være det begreb, der sættes ind i stedet, at ville være deltagende i hverdagslivets problematikker
At være	Omsorgsfuld (med- og indlevende)	At kunne føle omsorg for hinanden, forstå den enkeltes livsverden.

Tabel 2: Elementer i hjemkundskabsfagligheden (Benn 2006 s. 109)

I forbindelse med lægmandsperspektivet vil jeg tage fat på de to første elementer, sammenhængsforståelsen og hverdaglivskompetencen, og gemme de to sidste til diskussionen af medborgerskab.

Sammenhængsforståelsen omfatter det at vide, fx at der er sammenhæng mellem det, du gør og det, der bliver resultatet” fx mellem ressourceanvendelse og miljø, eller mellem indtag af mad og drikke og sundhed. Her kommer fagets bredde i nogen grad til at overskygge dybden, da der er elementer fra en række videnskabsdiscipliner, der kunne komme i spil. Schnack har i den forbindelse spurgt lidt provokerende: *’hvor lidt naturvidenskab er der egentlig brug for?’* Spørgsmålet er et særdeles relevant fagdidaktisk og et fagligt spørgsmål, som hjemkundskabslæreren må forholde sig til, også fordi det både rummer et tidsmæssigt problem og et fagligt forståelsesmæssigt problem, idet fx dybtgående kendskab til ernæringsmæssige problematikker kræver såvel biokemisk som fysiologisk og kemisk viden. Derfor må det, at bidrage til at knække koden ligge i lærerens valg af niveau, materialer og opgaver, der kan bidrage til at eleven opnår den

nødvendige og tilstrækkelige forståelse. Her ligger også en nødvendig afklaring hos læreren af, hvad der er fagets kanon.

Hertil vil måske flertallet af hjemkundskabsprofessionelle indvende, at det er for brede begreber, der ikke handler om at kunne tyde, forstå og omsætte en opskrift, at kunne de grundlæggende teknikker og metoder og vælge sundt og ernæringsmæssigt korrekt. Dertil vil jeg sige, jo, det handler det også om, men det væsentlige i en hjemkundskabsfaglighed er, at eleverne bliver i stand til at deltage aktivt i det hverdagsliv, de står i og kommer til at stå i. Der vil de også få brug for at kunne agere på det praktiske plan, men det betyder ikke nødvendigvis, at de udelukkende skal lære "at følge opskriften", men snarere tværtimod, nemlig at forholde sig kritisk til opskrifter, forlæg og fremstillinger. Det er der brug for i forhold til lægmandsperspektivet, nemlig den læge borgers stillingtagen til problemer i hverdagen, der vedrører en selv. Det er her hjemkundskabsundervisningen skal bistå, da selve det område, der varetages, ikke decideret indgår i andre dele af almindannelsen og ej heller i de gymnasiale uddannelser.

Fag og udfordringernes didaktik – medborgerskabet

Som nævnt drejer medborgerskabet sig bl.a. om en villighed til at deltage i fællesskabet og en omsorg for sig selv og den anden.

Disse kompetencer fører til at diskutere medborgerskabet, for i skolen må vi beskæftige os – lærer og elever, med at stille spørgsmål for at begribe verden, forholde os nysgerrige til tilværelsen og kunne bearbejde og stille krav til vor hverdag. Hverdagslivsperspektivet giver anledning til at sætte spørgsmål på dagsordenen om relationer mellem menneske og samfund, samtidig med at hverdagslivshandlinger kan inddrage de nævnte forskellige virksomhedsformer i sine problemløsningsforslag og dermed bidrage til aktivt medborgerskab. Medborgerskabet indebærer både en villighed til at deltage, men også forpligtigelsen til at indgå i et omsorgsfuldt fællesskab. Her mener jeg hjemkundskabsfaget har en styrke og berettigelse for, som en svensk kollega Karin Hjalmskog skriver, at *'Democracy begins at home'*, hun mener således, at hjemkundskabsundervisningen er en dannelse om og for hjemmet som en dannelse til medborgerskab. Det indebærer samtidig det, Schnack kalder udfordringernes didaktik, hvor spørgsmålet rejses om,

'hvad det er, det er vigtigt for os og for den kommende generation at få en forståelse af og nogle begreber om, hvis vi skal klare de udfordringer, som vi som samfund og som mennesker står overfor' (Schnack 1993 s. 14)

Det gælder bla. udfordringerne om ulighed, ufredhed og miljøet, som Klafki kalder *'Schlüsselprobleme'*. De nøgleproblemer kan ikke undgå at være del af

hjemkundskabsfagets indhold, fødevarer kunne tages som et godt eksempel. Dernæst vil selve det at kunne forholde sig konkret, praktisk, teoretisk og innovativt til problematikker af denne art være del af de kompetencer, hjemkundskabsfaget søger at danne til. Det er ikke enkelt og uden problemer, det handler i undervisningen både om ressourcer i form af tid og materialer, men også om prioriteringer og fokus. Dertil kommer så hvilke klassetrin, undervisningen lægges på, og hvilke muligheder det giver for at arbejde med udfordringsproblematikkerne. Det er her lærerens professionelle kompetence kommer ind, den må således omfatte både almen didaktiske og fagdidaktiske aspekter. At arbejde mod et dannelsesideal om handlekompetence indebærer, som beskrevet af Bjarne Bruun Jensen, både viden om årsager, effekter, alternativer og forandringsstrategier. At have det på spil indebærer, at eleverne skal tage stilling til løsning af hjemkundskabsfaglige problemer, der både har relation til eleverne selv og til fællesskabet.

Udfordringer og indsigter

Der er konstante udfordringer i at undervise og tænke og tilrettelægge (ud)dannelse. Udfordringerne er på den anden side med til at *fordre* noget af os inden for det pædagogiske felt. Vi må som nævnt konstant reflektere over, hvordan situationerne bedst lægges til rette, og hvorfor vi netop gør, som vi gør. Det ville være lettere med en enkel opskrift at følge med gram og mængder og angivelser af fremgangsmåde. Recepten på den gode undervisning, den gode lærer, der fik eleverne bragt op på det rette niveau. Så enkelt er det ikke, jeg mener dog at fagdidaktiske perspektiver i samklang med almen didaktiske kan bidrage til en højnelse af undervisning og dannelse. Karsten Schnack skriver i sin afslutning til teksterne om sammenlignende fagdidaktik. At man skal *'holde sammen på de mange forskellige typer af viden, der findes i mange forskellige fag – og invitere viden, indsigt, følelser, holdninger, angst, kærlighed og håb til sammenskudsgilde i samme bevidsthedsrum.'* (Schnack 1993 s. 16) Dernæst fortsætter han dette med at skrive om en nødvendig fagkritik i de fagdidaktiske traditioner. Det er netop denne kritiske vinkling, som almen didaktikken kan bidrage fagdidaktikken med. De fagdidaktiske overvejelser og siden udmøntninger i tekster har i høj grad hentet inspiration og bidrag bl.a. gennem Karsten Schnacks undervisning og tekster. Det skal han hermed have stor tak for.

Noter

- ¹ Klafki og Wagenschein har bl.a. fremhævet disse aspekter – se Frede V. Nielsen, 1998 afs. 2.4
- ² Disse begreber er taget fra Frede V. Nielsens model, se Nielsen (2007) side 37
- ³ Begrebet kundskab i handling er taget fra titlen til Bengt Molanders afhandling, der giver en beskrivelse af den praktiske læring.

Referencer

- Benn, J. (2001): Fag, faglighed, hjemkundskabsfaglighed. I: Benn, J, red.: *Læring i det 21. århundrede på det husholdningsfaglige område. Rapport fra NSH's symposium på Sundhedshøjskolen Digt, Ålbæk 28.6.-1.7.2001*. København, Danmarks Pædagogiske Universitet: 9-20.
- Benn, J. (2005): Praktisk klogskab – hverdagslivsområdet som dannelsesfelt. I: Kragelund, M. & Otto, L.: *Materialitet og dannelse*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: 91-112.
- Benn, J. (2006): Kompetence og dannelse. I: *Cursiv*; 1: 99-118.
- Benn, J. (2007): Hjemkundskab, didaktik og dannelse. I: Jacobsen, JC & Steffensen, B, red.: *Læreruddannelsens didaktik 2*. Århus, Klim: 25-46.
- Hjälmeskog, K. (2000): *Democracy begins at home. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala Studies in Education 94, Acta Univeritatis Upsaliensis, Uppsala, Uppsala University Library.
- Jensen, B.B. (2000): Den sundhedsfremmende skole – nogle grundbegreber og fremtidige udfordringer. I: Jensen, B.B., red.: *Handling, Læring og forandring. Beretninger fra Den Sundhedsfremmende Skole*. København, DLH, Komittéen for sundhedsoplysning: 7-24.
- Klafki, W. (2002): *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus, Klim
- Nielsen, F.V. (2007): Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: Schnack, K., red.: *Didaktik på kryds og tværs*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: 25-46.
- Nielsen, F.V. (1998): *Almen musikdidaktik*. 2. udg. København, Akademisk Forlag
- Schnack, K. (2007): Dannelsens indhold som didaktikkens emne. I: Schnack, K., red.: *Didaktik på kryds og tværs*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Schnack, K. (2001): Didaktik. I: Muschinsky, L. & Schnack, K.: *Pædagogisk opslagsbog*. København, Chr. Ejlers Forlag: 66-74.
- Schnack, K. (2000): Faglighed, undervisning og almen dannelse. I: Kristensen, H.J. & Schnack, K., red.: *Faglighed og undervisning*. København, Gyldendal Uddannelse: 11-30.
- Schnack, K. (1993): Sammenlignende fagdidaktik. I: Schnack, K., red.: *Fagdidaktik og Almendidaktik. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie. Bind 5*. København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Vaines, E (1988). The Reflective Professional: Reflecting on Helping for the 21st Century. In: *Series: People and Practice. International Perspective in Home Economics*. University of British Columbia, Vancouver

Deltagelse og miljøpædagogik

Jepppe Læssøe

Deltagelse er et centralt begreb i den miljøpædagogik, som siden slutningen af 1980'erne blev udviklet på Danmarks Lærerhøjskole og som koblet til handlekompetence-begrebet har præget danske miljøpædagogik. I forlængelse heraf har Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik på DPU som initiativtager til RIPEN (Research in Participatory Education Network) været en central aktør i den internationale miljøpædagogiske diskussion af deltagelsesbegrebet (Reid, Jensen et al. 2008). Uden på nogen måde at gøre krav på at være dækkende, er intentionen i denne artikel at give et overblik over forskellige opfattelser af begrebet. Ikke blot inden for miljøpædagogikken, men også blandt andre aktører, hvis interesser og betydningstilskrivninger trækker begrebet i forskellige retninger. Ud over forhåbentlig at kunne bidrage til at mindske den forvirring, det kan medføre, når flere benytter det samme begreb uden at være klar over, at de til lægger det noget forskelligt, vil jeg også forsøge at modvirke tilbøjeligheden til at gøre deltagelsesbegrebet til et ideologisk hurra-ord, som skygger for refleksion af kritiske indvendinger og de udfordringer, som omsætningen af idealerne til praksis indebærer.

Et historisk perspektiv

Det var i særdeleshed i forbindelse med den kritisk frigørende erfaringspædagogiks udvikling i tilknytning til ungdomsoprøret i 60'erne og 70'erne, at deltagelsesbegrebet fik status af et nøglebegreb inden for pædagogikken. Det skete samtidig med fremkomsten af en række nye sociale bevægelser – herunder miljøbevægelsen – og også i den sammenhæng blev deltagelse et nøglebegreb (Jamison,

Eyerman et al. 1990). Her blev det dels knyttet til bestræbelsen på at mobilisere borgerne til protest mod miljøødelæggelserne, dels anvendt som organisatorisk princip med henblik på at fremme etableringen af lokale græsrodsgrupper, som gennem aktiv handling kunne udvikle eksemplariske erfaringer om årsagerne til problemerne, hvilket så kunne føre til ny handling og læring (Læssøe 1987). Det er under indflydelse af dette både pædagogisk teoretiske og miljøpolitiske nybrud, at miljøpædagogikken i Danmark fødes og at deltagelse, samt ikke mindst handlekompetencen til at deltage som aktiv borger på miljøområdet, bliver løftet frem som noget helt centralt.

Men deltagelsesbegrebet er ikke alene kommet i fokus af den grund. Det får i de efterfølgende årtier et langt kraftigere gennemslag på grund af mere grundlæggende forandringer i samfundet. Den instrumentelle og autoritære synsmåde på læring passede godt til et industrisamfund, som kulturelt set var vokset ud af et landbrugssamfund, baseret på relativt stærke traditioner og sociale ordenssystemer. Synsmåden prægede derfor også måden, som dette samfund opfattede, organiserede og praktiserede videnskab og uddannelse på. Men med den accelererende modernisering udfordres denne synsmåde imidlertid i stadig stigende grad. Komplexiteten i samfundet vokser, en lang række risici udfordrer videnskabens autoritet, og nye mere flydende, netværksbaserede organisationsformer vinder frem og skaber dynamiske koblinger mellem samfundets forskellige aktører. Det påvirker også vidensproduktionen. Som Gibbons og Nowotny har beskrevet det, bevæger vi os fra en produktion og formidling af angiveligt sikker/sand viden i hierarkisk organiserede vidensinstitutioner, adskilt fra andre institutioner i samfundet, til en form hvor viden sam-produceres og udbredes gennem netværk mellem samfundets aktører og hvor viden er en mere usikker/ufærdig konstruktion, der forhandles mellem partnerne, så den i afgrænsede kontekster i bedste fald kan karakteriseres som social robust (Gibbons 1999; Nowotny, Scott et al. 2001). Med denne udviklingstendens inden for vidensproduktionen samt tendensen til at også samfundets styringsformer i stigende grad får netværkspræg – beskrevet som en bevægelse fra 'government' til 'governance' – udfordres den klassiske uddannelséstænkning for alvor. Og i 'den nye vidensproduktion' er deltagelse – og kompetencen til deltagelse – et must.

Denne udviklingstendens står selvfølgelig ikke uanfægtet. Efterhånden som deltagelse er blevet et omsiggribende hurra-ord, er det blevet tolket og trukket i forskellige ideologiske retninger. Som jeg vil komme tilbage til, har det ført til kritiske reaktioner og skepsis over for brugen af begrebet. I første omgang kan det imidlertid være på sin plads at synliggøre, hvordan forskellige aktører tilskriver begrebet forskellige betydninger og hvordan den pædagogiske begrebsopfattelse blot er en af disse.

Deltagelse på forskellige områder

Deltagelse er et af de begreber, som er helt almindeligt i vores dagligdag, og som alle, der bruger det, umiddelbart antager, at alle andre forstår på samme måde som dem selv. Helt overordnet betyder deltagelse blot 'at tage del i' og som sådan er det en fællesbestemmelse, som vi alle kan forstå. Men forskellige aktører tilskriver det forskellige underbetydninger relateret til forskellige arenaer og specifikke emner. Det giver anledning til forvirring, når disse aktører kommunikerer. Da det også kan gælde for pædagogiske aktører, som tror at alle andre mener det samme med begrebet som de selv, kan der være god grund til at se nærmere på disse forskellige aktører og underbetydninger, inden fokus rettes mod brugen af begrebet inden for miljøpædagogikken¹.

Som allerede beskrevet er deltagelsesbegrebet blevet accentueret af udviklingen i retning af governance-agtige styringsformer. Det afspejles bl.a. i bidrag inden for politisk teori, hvor deltagelse primært diskuteres som et spørgsmål om demokratisk beslutningstagning og som knyttet til den liberalt-demokratiske værdisætning af at have mulighed for at øve indflydelse på forhold i samfundet, der påvirker ens eget liv. (Fischer 2000; Dryzek 2002; Papadopoulos and Warin 2007). Når vi bevæger os over i den offentlige forvaltning og planlægning er demokrati-perspektivet fortsat til stede, men som det også gælder inden for udviklingen af teknologiske design, bliver deltagelse her også tænkt og diskuteret som et spørgsmål om kortvarige arrangementer såsom høringer og workshops, som ikke blot har til formål at indhente deltagernes kommentarer, men også at fremme idéudvikling og en tilstand af kreativ synergi og konsensus (Renn, Webler et al. 1995). Dette motiv er også til stede inden for ledelsesteorier, men i denne sammenhæng er det typisk koblet med en interesse i deltagelse som et redskab til fremme af motivation, medejerskabsfølelse og oplevelse af tilfredshed i arbejdet (Reed 2002). Ud fra et socialpolitisk perspektiv er deltagelse ikke på samme måde et middel, men en mål i sig selv. Deltagelse handler her om at bringe folk sammen for herigennem at styrke den sociale sammenhængskraft og kapital (Putnam 2000). Det sociale udviklingsperspektiv går igen inden for det juridiske område, men her i en mere fokuseret form rettet mod at etablere rum for dialog med henblik på konfliktløsning (Susskind and Ozawa 1983).

Læring indgår mere eller mindre reflekteret i disse forskellige tilgange. Det er imidlertid kun inden for pædagogikken, at det udgør den grundlæggende idé i organiseringen af deltagelse. Deltagelse kan organiseres på forskellig måde, i forhold til forskellige problematikker og i forskellige sammenhænge, hvilket oplagt vil påvirke læringen. Fra et pædagogisk synspunkt er deltagelse, og måden det praktiseres på, et spørgsmål om facilitering af læreprocesser; hvad hæmmer og

fremmer hvilke former for læring og hvordan kan man håndtere det, bliver centrale spørgsmål. Deltagelse bliver her, til forskel fra de andre synsmåder, typisk opfattet som langvarige processer. De handler ikke blot om at tage beslutninger eller udvikle ideer, men omfatter hele projektforsløbet fra problemkortlægning, udvælgelse, undersøgelse, idéudvikling, bearbejdning, handling og evaluering (Jensen 2000). Dette vil blive mere udfoldet, når blikket nu rettes mod deltagelse inden for pædagogik i relation til miljø og bæredygtig udvikling.

Deltagelse inden for miljøpædagogikken

Som beskrevet i indledningen var såvel den ny miljøbevægelse som udviklingen inden for den samfundsmæssige vidensproduktion med til at få interessen for borgernes deltagelse til at vokse. Fra slutningen af 1980'erne kobledes disse to strømninger i tiden og blev integreret i den statslige miljøpolitik og indsats i forhold til bæredygtig udvikling. Deltagelse blev herigennem et vigtigt element i den såkaldte økologiske moderniseringsstrategi, som bl.a. indebærer, at alle aktører skal deltage i en konsensusbaseret proces, hvor løsning af de økologiske problemer gøres til lokomotiv for den økonomiske udvikling. (Hajer 1995). Da dette er en overvejende tekno-videnskabelig tilgang til bæredygtig udvikling, bliver deltagelse imidlertid reduceret til et middel til fremme af implementeringen af øko-venlige teknologier, samtidig med at uddannelse gøres til et middel til at fremme den enkelte borgers deltagelse som individuel forbruger (Læssøe 2007).

Mange miljøengagerede danskere har været medvirkende til udviklingen af den økologiske moderniseringsdiskurs og praksis. Det har også været tilfældet inden for den lokale folkeoplysning til fremme af bæredygtig udvikling (ibid), og inden for den miljøpædagogiske praksis på danske skoler. Det medførte imidlertid også en markant reaktion fra forskere i miljøpædagogik, som kritiserede den instrumentelle opfattelse af uddannelsens rolle, som indebærer at dens opgave ses som at fremme en adfærdsmodificering hos eleverne ud fra foruddefinerede normer for miljørigtig individuel adfærd (ref. Jensen and Schnack 1997; Fien 2000). Med udgangspunkt i pædagogisk filosofi, demokrati-teori og kritisk-emancipatorisk teori argumenterede de imod denne opfattelse af uddannelse som et øko-moralistisk værktøj.² I kontrast til denne forestilling om skolen som skaber af disciplinerede individer, blev uddannelsens rolle i deres opfattelse i stedet at engagere og frigøre deltagerne til i fællesskab at reflektere over forholdet mellem samfund og natur (miljø), samt i den forbindelse udvikle egne visioner, handle og gøre erfaringer. Til forskel fra den symbolske deltagelse i oppefra-og- ned organiserede processer, blev der argumenteret for, at uddannelserne skulle understøtte elevernes reelle deltagelse i åbne læreprocesser med henblik på at

danne eleverne som kritiske, demokratisk aktive borgere (Hart 1992; Jensen and Schnack 1997; Simovska 2008). Denne pædagogiske tilgang til deltagelse er slået stærkt igennem inden for miljøpædagogikken. Men det vil være for forsimplet at fremstille det som, at den kun rummer denne tilgang til deltagelse. Der er nogle vigtige forskelle, som jeg vil ridse op i det følgende.

Tilgange til læring og deltagelse i miljøpædagogikken

Der findes flere måder at typologisere deltagerorienterede tilgange til miljøpædagogik (Reid and Nikel 2008; Scott and Gough 2008). Jeg vil i det følgende gøre det ved at skelne mellem dem, som anskuer deltagelse som et spørgsmål om læring i praksis og dem, som mere specifikt fokuserer på deltagelse og læring i relation til socio-politiske refleksioner og handlinger. Disse to kategorier opdeles hver i to: Praksis-orienteringen deles således i en gren, som er kendetegnet ved at vægte det kropsligt-sanselige møde med naturen, og en gren som vægter læring i socialt situerede praksisser. Den socio-politiske kategori opdeles i en handlingsorienteret og en dialogorienteret gren. Hver af disse fire typer er forskellige med hensyn til læringsopfattelse og syn på målet med miljøpædagogikken. Det må imidlertid understreges, at der også i dette tilfælde er tale om en ideal-typisk opdeling med henblik på at tydeliggøre forskelle. Det betyder, at de ikke nødvendigvis udelukker hinanden, hvilket jeg vil vende tilbage til efter præsentationen af dem. Men trods at de kan kombineres – og bliver kombineret – på forskellige måder, så er der også teoretisk forskelle, der giver anledning til distinktioner og kritik.

Type 1: Deltagelse i mødet med naturen

Deltagelse handler her om det fysisk-kropslige møde med verden omkring os og den læring, det giver anledning til. Det bygger på en grundlæggende antagelse om, at læring og dannelse af betydninger på det mest elementære niveau er en æstetisk proces. Det indebærer, at man ikke kan opnå erfaring uden en fysisk deltagelse. Erfaring er en sans-emotionel proces, der foregår som en bevægen sig fra iagttagelse til sammenligning med tidligere sans-emotionelle erfaringer og herfra til en intenderet, men som oftest ikke bevidst reflekteret handling, hvis indvirkning/resultat opleves og sætter sig som erfaring (der enten kan være ny, bekræfte en tidligere erfaring eller videreudvikle en sådan). Erfaringerne kondenseres og kobles i mentale strukturer med tilknyttede følelser, der både generer et beredskab med hensyn til praktisk håndtering af verden og med hensyn til, hvad der er godt og skidt. Det indebærer en dialektik mellem udvikling af subjektivitet og objektivisering af omverdenen. Og hvad angår det sidste, så opbygger det vores relationer til, inklusive viden og mening om, vores konkrete verden (Lippe 1979).

Disse processer foregår selvfølgelig ikke adskilt fra, og er derfor ikke upåvirkelige af, den sociale kontekst og dens diskurser. Men de kan ikke blive reduceret til, og forstået gennem, en diskursanalytisk optik. Inden for miljøpædagogikken lægger det op til vigtigheden af deltagelse gennem direkte kontakt og virke i naturen og/eller i praksisser, der vedrører menneske-natur forholdet. Det kan som sådan være i en højt kultiveret kontekst, men det har i særdeleshed været i forhold til mødet med den 'vilde' natur, at denne opfattelse af deltagelse og læring har været betonet (Payne 2000; Chawla 2008; Öhman and Sandell 2010).

Type 2: Deltagelse som social situeret læring

Denne tilgang minder om den første i den forstand, at det også her handler om, at læring forstås som noget der sker gennem deltagerens praksis. Men i dette tilfælde er det den socio-kulturelle kontekst og mulighederne heri for organiseret vejledning af deltagerens læring som vægtes. Læring forstås ikke som noget, der foregår i individet, men som noget der finder sted gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Lave and Wenger 1991). Med inspiration fra Vygotskys virksomhedsteori og begreb om 'zonen for nærmeste udvikling' beskrives læreprocessen som en proces, hvor de mere erfarne praktikere guider de mindre erfarnes praksis. Vejledningen gør det muligt at komme videre for den lærende, idet den skaber en forbindelse mellem de allerede opnåede erfaringer og det nye problem, som vedkommende står over for. Som tilgang inden for det formelle uddannelsessystem har det inspireret til at udvide arenaen for læring fra klasserummet til hele skolen og til også at skabe forbindelser til praksis i elevernes hjem, nærmiljø og samfundet som helhed (Simovska 2008: 63). Inden for økologisk psykologi omfatter dette ikke kun de sociale praksisfællesskaber, men også lokalitetens planter og dyr (Chawla 2008: 99). Således kan miljøproblemstillinger blive genstand for læring med de studerende som aktive i praksis og med støtte fra de erfarne og/eller lærerne i det sociale fællesskab.

Type 3: Deltagelse som handlingsorienteret læring

Denne tilgang er også praksis-orienteret, men praksis er i dette tilfælde handlinger, som er bevidst reflekterede i det handlende kollektiv. De lærende ses her som aktører og deltagelse som en erfaringsproces med henblik på at udvikle kompetence som demokratisk aktive borgere. Det betyder, at deltagelse finder sted i form af projekter, hvor de lærende i fællesskab identificerer et problem, undersøger og overvejer det, udvikler deres visioner og forslag til handling og efter handlingen evaluerer resultatet af deres indsats. Teoretisk har denne tilgang bl.a. været inspireret af Deweys pædagogiske filosofi, af aktionsforskningstra-

ditionen, Paulo Freires frigørende pædagogik og af den kritiske erfaringspædagogik. Inden for miljøpædagogikken har det som tidligere nævnt inspireret til en handlingsorienteret tilgang, hvor de studerende gennem problemorienteret arbejde med miljøproblemer udvikler deres handlekompetence som kritiske og aktive borgere (Jensen 1994; Jensen and Schnack 1997; Breiting, Hedegaard et al. 1999). Den reflekterede handling sættes her i modsætning til adfærd og med forandringsperspektivet markeres også en forskel til aktivitetsbegrebet. På skoler kan handlekompetence-tilgangen både gå ud på at gøre eleverne til deltagere i udviklingen af skolens egen miljøforvaltning og på at de undersøger, interagerer og handler i forhold til miljøsager i lokalområdet.

Type 4: Deltagelse som deliberativ dialog

Ligesom type 3 er denne type deltagerorienteret miljøpædagogik også rettet mod kritisk refleksion med det formål at støtte deltagerens læring af rollen som borger, men i dette tilfælde i en mere distanceret og mindre handleorienteret version. Deltagelse ses som social læring forstået således, at de lærende deltager i dialoger gennem hvilke de konfronteres med forskellige diskurser og værdier relateret til en problematik, som udfordrer deres egne tænkemåder og vurderinger. Sammenlignet med problemløsning, hvor en gruppe deltagere forsøger at opnå konsensus om, hvad der skal gøres, og af den grund let ender med at reproducere deres eksisterende synsmåder og normer, indebærer den dialogiske tilgang et forsøg på at relativere eller opbryde den eksisterende diskurs og på at skabe et kreativt læringsrum, hvor deltagerne på tværs af deres forskellighed kan forsøge at gen- og nytænke problematikken sammen. Med Argyris' og Schöns begreber sigtes der mod at gå fra single loop til double loop-læring, dvs. med vægt på, at der undervejs stilles spørgsmål ved og skabes rum for refleksion af de diskursive præmisser (Argyris and Schön 1978). Arjen Wals har på lignende vis pointeret vigtigheden af, at miljøpædagogik og pædagogik, relateret til bæredygtig udvikling, er 'transboundary'; dvs ikke blot interdisciplinær, men også på tværs af diskurser, køn, generationer, institutioner, nationer etc. (Wals 2005). Denne dialogiske og grænseoverskridende tilgang er ideologisk set tæt knyttet til den deliberativt demokratiske tradition inden for politisk teori (Dryzek 2002). Men den har dog en særlig mening i relation til pædagogisk arbejde med miljø og bæredygtig udvikling. Som William Scott og Stephen Gough har formuleret det:

“Environmental learning in the presence of complexity, uncertainty, risk and necessity, we argue, must be accepting of multiple perspectives supportive of meta-learning across perspectives, and detached from the making of decisions in its (and learners’) own immediate contexts” (Scott and Gough 2003: 86).

Hvor selvorganiseret deltagelse på miljøområdet og i relation til bæredygtig udvikling tenderer til at bygge på og være begrænset til en forudetableret konsensus i gruppen (Læssøe 2007), fremhæver denne fjerde type tilgang vigtigheden af en eller anden grad af dissensus. Hos Wals og van der Leij beskrives social læring således som "learning that takes place when divergent interests, norms, values and constructions of reality meet in an environment that is conducive to learning" (Wals and van der Leij 2007: 18). Det betyder, at denne form for deltagelse i dialog kræver en organisering og facilitering, der sikrer den nødvendige tryghed og tillid til at deltagerne kan åbne op over for hinanden med henblik på gensidig læring og fælles kreativ skaben (Wals, Hoeven et al. 2009: 12). Dette kan også anlægges som perspektiv for miljø- og UBU-pædagogikken i skolen, sådan som det er gjort af forskere i Sverige med deres beskrivelse af en pluralistisk, deliberativ kommunikationstilgang (Englund, Öhman et al. 2008; Öhman 2008). Som sagt, disse fire typer deltagerorienteret miljøpædagogik udelukker ikke hinanden. Sansel-emotionel erfaring med naturen kan oplagt indgå i og videreudvikles ved hjælp af reflekterende praksisser. Social situeret læring kan omfatte rollen som reflekteret og handlende borger. Refleksionerne i den handleorienterede tilgang kan tilrettelægges på en dialogisk, pluralistisk måde. Der er klare overlap: Handlekompetence-tilgangen er således i høj grad i overensstemmelse med den dialog-orienterede tilgang og Wals' udgave af social læring udelukker ikke fælles handlinger og evaluering som del af processen.

Disse syntese-muligheder betyder på den anden side ikke, at der ikke findes uenighed og kritik på tværs af typerne. Fx er der fortalere for vægtning af det sanselige naturmøde som miljøpædagogisk tilgang, der fremhæver denne tilgangs økocentriske etik og kritiserer tilhængere af type 3 og 4 for deres antropocentrisme og relativisme. Og vægtningen af aktivering og dannelsen af studerende til aktører på miljøområdet, som er væsentlig i type 3, er blevet mødt med kritik fra type 4 fortalere, som anklager den for at være forankret i en politisk ideologisk normativitet, som i det skjulte leder de studerende mod de rigtige svar (Scott and Gough 2003: 49). Omvendt kan denne fjerde type ses som problematisk i sin jagt efter en værdifri, neutral position, som i sig selv er en ideologi, og som i værste fald risikerer at gøre miljøpædagogikken til et rum for abstrakt intellektuel dekonstruktion ude af trit med det samfund, det er en del af.

Der er ikke plads her til at komme ind på alle relevante kontroverser. Men den kritiske diskussion er vigtig, og i det følgende omtales nogle af de kritikker, som er væsentlige at forholde sig til inden for den deltagerorienterede miljøpædagogik.

Kritik af deltagelse

En væsentlig kritik, som især har rettet sig mod empowerment-orienterede projekter i udviklingslande, men som også har relevans for miljøpædagogikken, handler om, at troen på at deltagelse altid er noget positivt og frigørende, er udtryk for en problematisk normativ og idealistisk oplysningstænkning. Den negligerer, at magt findes og konstrueres i alle sociale relationer (Cooke and Kothari 2001). Uden forståelse heraf bliver tilgangene overdrevent optimistiske og rationalistiske. Ikke mindst i lyset af samfundsudviklingen og ændringer i magtudøvelsen fra manifesterede former til i stigende grad at foregå gennem symbolsk, disciplinerende styringsformer (governmentality), gør denne optimistiske og rationalistiske synsmåde problematisk. Snarere end frigørende risikerer den at blive en ideologisk tilslørende del af denne magtudøvelse (Dean 1999). Derfor er det vigtigt, at deltager-begrebet forstås i dets specifikke historiske magt-kontekst, og at resultaterne af participative forløb anskues og vurderes kontekstuel. Ikke mindst for miljøpædagogikken, hvor begreber om deltagelse og handlekompetence er blevet slagord i kampen mod manifesterede adfærdsdisciplinerende former, er det vigtigt ikke at koble mellem de abstrakte pædagogisk filosofiske idealer om deltagelse og den konkrete praksis uden at medreflektere den komplekse og dynamiske sociale kontekst med dens magtrelationer, barrierer og drivkræfter.

En anden kritik går på, at deltagelse underbetoner betydningen af professionel faglig viden. Ifølge denne kritik er det rigtigt, at deltagelse fremmer læring, men det er vigtigt for kvaliteten af denne læring, at den bliver informeret af faglig kvalificeret viden. Med Keens ord kan deltagelsesprocesser, fx i netværk på internettet, let blive en 'amatørkultur' (Keen 2007). I pædagogiske termer kan man sige, at deltagelseorienteringen risikerer at ende i en *laissez faire*-tilgang uden mulighed for at udfordre vrangforestillinger. Det er derfor vigtigt at sikre, at deltagelseorienteret miljøpædagogik ikke modstilles tilegnelsen af (natur)faglig, videnskabelig viden, men at der sikres en samvirken mellem disse former for vidensudvikling.

En tredje kritik indvender, at der – trods de gode grunde til at gøre bæredygtig udvikling til genstand for åbne, deltagerorienterede, sociale læreprocesser – er en problematisk tendens til at sætte lighedstegn mellem demokrati og bæredygtig udvikling. Den deltagerorienterede miljøpædagogik trækker i særdeleshed på liberalistiske og emancipatorisk-kritiske tilgange til demokrati, og de er begge kendetegnet ved at betone forsvaret for deltagernes egeninteresser (som altså også kan være deres fælles egeninteresse). Denne ideologisk stærke grundfigur i de moderne vestlige samfund kan imidlertid også ses som en del af problemet i en verden, hvor bæredygtigheden er truet, og i selve begrebet om bæredygtig udvikling accentueres hensynet til almen-interesserne; for den anden, et andet

sted og ude i fremtiden (Læssøe 2007). I forhold til udviklingen af deltagelse og læring i relation til bæredygtig udvikling er pointen, at det netop er forholdet mellem egen- og almeninteresser, som må være centralt heri.

Som det er fremgået er pointerne i kritikkerne ikke, at de deltagelsesorienterede tilgange til miljøpædagogik og UBU er så problematiske, at de bør afvises. De bør derimod udvikles og tage ved lære af kritikken. Ikke mindst er det vigtigt at bevæge sig væk fra en fortsat gentagelse af abstrakte idealer i retning af kritiske og konstruktive analyser af problemer, risici, dilemmaer og potentialer knyttet til disse tilgange i forskellige specifikke, historiske og geografiske kontekster. (Lotz-Sisitka and O'Donoghue 2008; Læssøe 2010).

Noter

- ¹ Følgende beskrivelse af de forskellige underbetydninger af deltagelses-begrebet er en ideal konstruktion med henblik på at synliggøre forskellene. I konkrete tilfælde vil de forskellige underbetydninger som oftest være mere eller mindre blandet sammen.
- ² Denne tendens har refereret til oplysningstidens idealer, tysk dannelsesteori (bl.a. Klafki), kritisk teori (bl.a. Habermas, Negt og Ziehe), Pragmatikken (Dewey) og frigørende pædagogik (Freire).

Referencer

- Argyris, C. and D. A. Schön (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading/Massachusetts, Menlo Park/California, London, Amsterdam, Don Mills/Ontario, Sydney, Addison_Wesley Publishing Company.
- Breiting, S., K. Hedegaard, et al. (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense, Odense Universitetsforlag.
- Chawla, L. (2008). Participation and the Ecology of Environmental Awareness and Action. *Participation and Learning – Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel and V. Simovska, Springer.
- Cooke, B. and U. Kothari, Eds. (2001). *Participation – The New Tyranny?* London & New York, Zed Books.
- Dean, M. (1999). *Governmentality*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage.
- Dryzek, J. S. (2002). *Deliberative democracy and beyond. liberals, critics, contestations*. Oxford, Oxford University Press.
- Englund, T., J. Öhman, et al. (2008). Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. *Sustainability and Security within Liberal Societies. Learning to Live with the Future*. S. Gough and A. Stables. London, Routledge.
- Fien, J. (2000). Education for a Sustainable Consumption: Towards a Framework for Curriculum and Pedagogy. *Critical Environmental and Health Education – Research Issues and Challenges*. B. B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska. Copenhagen, The Danish University of Education Press.
- Fischer, F. (2000). *Citizens, Experts, and the Environment – The Politics of Local Knowledge*. Durham and London, Duke University Press.
- Gibbons, M. (1999). "Science's new social contract with society." *Nature* **402**(C81): 11-17.
- Hajer, M. A. (1995). *The Politics of Environmental Discourse*. Oxford, Clarendon Press.
- Hart, R. (1992). "Children's Participation: From Tokenism to Citizenship." *UNICEF Innocenti Essays* **4**.
- Jamison, A., R. Eyerman, et al. (1990). *The making of the new environmental consciousness. A comparative study of the environmental movements in Sweden, Denmark and the Netherlands*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Jensen, B. B. (1994). Action, Action Competence and Change in the Field of Environmental and Health Education. *Action and Action Competence*. B. B. Jensen and K. Schnack. Copenhagen, Royal Danish School of Educational Studies. **12**: 73-85.

- Jensen, B. B. (2000). Participation, Commitment and Knowledge as Components of Pupil's Action Competence. *Critical Environmental and Health Education – Research Issues and Challenges*. B. B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska. Copenhagen, Danish University of Education Press: 219 - 238.
- Jensen, B. B. and K. Schnack (1997). "The Action Competence Approach in Environmental Education." *Environmental Education Research* 3(2): 163-178.
- Keen, A. (2007). *The Cult of the Amateur: How Today's Internet is Killing Our Culture*, Doubleday/Currency.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lippe, R. z. (1979). *Am eigenen Leibe*. Frankfurt am Main, Syndikat.
- Lotz-Sisitka, H. and R. O'Donoghue (2008). Participation, Situated Culture and Practical Reason. *Participation and Learning – Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel and V. Simovska, Springer.
- Læssøe, J. (1987). "De danske miljøorganisationers tænke- og handlemåde." *Niche* 7(4): 29 - 48.
- Læssøe, J. (2007). "Participation and Sustainable Development – The Post-ecologist Transformation of Citizen Involvement in Denmark." *Environmental Politics* 16(2): 231-250.
- Læssøe, J. (2010). "Education for sustainable development, participation and socio-cultural change." *Environmental Education Research* 16(1): 39-58.
- Nowotny, H., P. Scott, et al. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Oxford, Polity Press.
- Papadopoulos, Y. and P. Warin (2007). "Are innovative, participatory and deliberative procedures in policy making democratic and effective?" *European Journal of Political Research* 46: 445-472.
- Payne, P. (2000). Embodiment and Action Competence. *Critical Environmental and Health Education*. B. B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska. Copenhagen, The Danish University of Education Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster.
- Reed, K. E. (2002). "Everyone Takes the Field: How 3M Encourages Employee Involvement in Promoting Sustainable Development." *Corporate Environmental Sustainability* 9(4): 383-389.
- Reid, A., B. B. Jensen, et al., Eds. (2008). *Participation and Learning – Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, Springer.

- Reid, A. and J. Nickel (2008). Differentiating and Evaluating Conceptions and Examples of Participation in Environment-Related Learning. *Participation and Learning – Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel and V. Simovska, Springer.
- Renn, O., T. Webler, et al., Eds. (1995). *Fairness and Competence in Citizen Participation*. Dordrecht/Boston/London, Klüver Academic Publishers.
- Scott, W. and S. Gough (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues*. London, RoutledgeFalmer.
- Scott, W. and S. Gough (2008). Environmental Learning and Categories of Interest: Exploring Modes of Participation and Learning in a Conservation NGO. *Participation and Learning – Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel and V. Simovska, Springer.
- Simovska, V. (2008). Learning and as Participation: A Case Study from Health-Promoting Schools. *Participation and Learning*. A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel and V. Simovska, Springer: 61 - 80.
- Susskind, L. and C. Ozawa (1983). "Mediated Negotiation in the Public Sector: Mediator Accountability and the Public Interest Problem." *American Behavioural Scientists* 27 (2): 255-279.
- Wals, A. E. J. (2005). Sustainability as an outcome of transformative learning. *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. J. Holmberg and B. E. Samuelson. Gothenburg, UNESCO Education Sector: 103-108.
- Wals, A. E. J., N. v. d. Hoeven, et al. (2009). The acoustics of social learning: 32.
- Wals, A. E. J. and T. van der Leij (2007). Introduction. *Social Learning towards a Sustainable World*. A. E. J. Wals. Wageningen, Wageningen Academic Publishers: 17-32.
- Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*. J. Öhman. Malmö, Sweden, Liber.
- Öhman, J. and K. Sandell (2010). "Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective." *Environmental Education Research* 16(1): 113-132.

Handlekompetence, fagdidaktik og kritisk venskab

Undskyld, hvor finder jeg handlekompetencen?

Vibeke Hetmar

As an educational ideal it is situated in a non-place, a utopia, where it maintains good company with such concepts as liberal education, democracy, human rights, sustainable development and equal (herrschaftsfrei) communication.
(Mogensen & Schnack 2010:59)

Udvikling af handlekompetence skal forstås som et dannelsesideal i et demokratisk perspektiv der indeholder forestillingen om samfundsborgere som kan og vil fungere som kvalificerede deltagere (Schnack 1993:7). Realiseringen af dette ideal bliver dermed et mål for didaktisk virksomhed. Der er dog hverken tale om et mål der kan nås, eller om en specifik kompetence blandt andre kompetencer (Mogensen & Schnack 2010:60). Svaret på spørgsmålet: *Hvor finder jeg handlekompetencen?* må derfor være at det er helt forkert stillet, for det første fordi handlekompetence netop ikke findes i bestemt form, og for det andet fordi handlekompetence er situeret i "a non-place" som må betyde, at den faktisk ingen steder findes.

Alligevel fastholder jeg spørgsmålet om hvor handlekompetence findes, fordi det er det spørgsmål der først byder sig til, når jeg sætter mig for at overveje hvordan den fagdidaktiske praksis som jeg beskæftiger mig med, kan bidrage til opfyldelsen af et sådant dannelsesideal. Udgangspunktet for denne lille artikel til Karsten er altså at handlekompetence i hans forstand er et relevant dannelsesideal i demokratisk perspektiv, men at det – set med mit fagdidaktiske perspektiv –

samtidig kalder på en række spørgsmål og problematiseringer der angår forholdet mellem ideal, omverden og (fag)didaktisk praksis.

Grundlæggende for den følgende diskussion er distinktionen *inden for/uden for*. Denne distinktion er central i det perspektiv hvormed jeg ser og forstår didaktisk praksis *inden for* skolen, som jo netop går ud på at tilrettelægge undervisningen således at eleverne kvalificeres og dermed rustes til senere at kunne operere kompetent i domæner *uden for* skolen.

Jeg fokuserer derfor i første omgang på i hvilke domæner uden for skolen handlekompetence som social praksis, i fald den realiseres, hører hjemme.

In other words, the democratic perspective is a lay perspective, and as such in principle a holistic perspective, in contrast to the narrow and specialized way in which experts are duty bound to analyse problems. (Schnack 2000:116)

Handlekompetence hører altså ifølge Karsten hjemme i ikke-specialiserede domæner der trækker på hverdagsforestillinger, commonsense, i modsætning til de fagligt specialiserede domæner.

En indvending mod det ovenstående citat er imidlertid at et udsagn der vel rettelig hører hjemme i utopien, formuleres som et *er*: "... the democratic perspective is a lay perspective" (min kursivering). Men hvis det *er* et lægmandsperspektiv, må det kunne findes og genkendes inden for et eller flere hverdagsdomæner, og i så fald er der ikke længere tale om en utopi men om en realitet.

Min pointe er at forestillingen om handlekompetence netop ikke er forankret i hverdagsdomæner men i et specialiseret domæne hvor man forholder sig akademisk til didaktiske spørgsmål, og at der, set fra dette domæne, er tale om en utopi på vegne af de ikke-specialiserede domæner.

Dannelse til demokrati?

I min læretid inden for pædagogik og didaktik med Karsten som underviser var vi optaget af spørgsmålet: Hvordan danne til demokrati inden for rammerne af en institution som ikke selv bygger på de demokratiske principper? Gennem Karstens undervisning lærte vi ikke alene ordet *problematisering* at kende, vi lærte også at forholde os problematiserende til didaktisk praksis. Hermed lagde vi grunden til det jeg forstår som essensen i handlekompetence, nemlig udvikling af:

... the capacities and powers of each human individual to question preconceived opinions, prejudices, and 'given facts', and intentioned participation in the shaping of one's own and joint living conditions. (Mogensen & Schnack 2010:61)

Siden har jeg haft rigtig meget glæde af problematiseringens kunst, altså "to question preconceived opinions, prejudices, and 'given facts'", men først og fremmest i forbindelse med min akademiske karriere. I hverdagsammenhæng går problematiseringer an når der er andre akademikere til stede – bare de ikke tager overhånd – men i mange hverdagsdomæner bliver den måde at forholde sig til sagen og hinanden på ikke genkendt som meningsfuld, i bedste fald bliver den vel opfattet som en form for blær. Også blandt kollegerne på den skole hvor jeg dengang arbejdede som lærer, måtte jeg økonomisere med mine problematiseringer for at blive genkendt som en god kollega.

Gennem problematiseringerne i det akademiske domæne kom vi sammen med Karsten om bag mange af vores forudfattede meninger om skolen, og vi stillede spørgsmål til og analyserede institutionaliseret praksis, men jeg kom dengang aldrig frem til et egentligt svar på spørgsmålet om hvordan elever dannes til demokrati i en ikke-demokratisk konstitueret institution. Jeg kastede mig i stedet over litteraturpædagogikken der har sat andre spørgsmål øverst på dagsordenen. Ifølge Karsten og andre handlekompetence-didaktikere er det imidlertid muligt inden for skolens rammer at støtte udviklingen af elevernes handlekompetence i demokratisk perspektiv gennem tværfaglige undervisningsforløb såfremt en række betingelser er opfyldt, og såfremt målet er klart:

Det er vigtigt at være opmærksom på, at miljøundervisningens primære mål hverken er at bevare miljøet eller naturen, men derimod at udvikle børnenes handlekompetence. (Breiting et al. 1999:55).

Netop fordi handlekompetence-begrebet er tæt knyttet til miljø- og sundhedspædagogik og til bæredygtig udviklingspædagogik, har jeg opfattet litteraturundervisning som ikke-relevant i forbindelse med udvikling af handlekompetence. Dette synes bekræftet af handlekompetence-didaktikerne som fremhæver det tværfaglige og problemorienterede som repræsenterende et holistisk lægmandsperspektiv over for "the narrow and specialised way in which experts are duty bound to analyse problems" (Schnack 2000:116), og som advarer mod faglig reduktion: "... the action competence approach will warn against reduction into specific subjects" (Mogensen & Schnack 2010:66). Det faglige som eksperterne står for, tildeles tilsyneladende alene udfordrerens rolle i forhold til lægmandens commonsense og dermed til udviklingen af handlekompetence:

Both these elements are important and have to co-operate: respecting common sense does not mean letting it go unchallenged; the reasonable thing about reason is precisely a rational attitude and thereby an awareness of one's own limitations. (Schnack 2000:116)

Det er muligt jeg tager fejl, men jeg læser ovenstående citater som udtryk for den opfattelse at fagene på grund af deres specialiseringer ikke som selvstændige faglige praksisformer er i stand til at bidrage til udvikling af elevernes handlekompetence. Dette er i så fald en opfattelse som kalder på problematisering.

Fag over for skolefag

Betegnelsen *fag* har mange referencer, og når den tages i anvendelse, er det langtfra altid klokkeklart hvad den henviser til. Dette gælder ikke mindst når betegnelsen optræder i diskurser om undervisning og skole. Når jeg i det følgende anvender betegnelsen *fag*, refererer jeg til fag som de optræder i domæner uden for skolen, mens jeg med betegnelsen *skolefag* henviser til fag inden for skolens domæne. Således skelner jeg mellem litteraturfaget og skolefaget litteratur – vel vidende at det i skolen omtales som dansk.

Litteraturfaget spiller en rolle for skolefaget litteratur i og med at der i Fælles Mål, i læremidler og i lærerens undervisning henvises til elementer af den faglige viden og de faglige metoder som er udviklet inden for litteraturfaget. Disse henvisninger opfattes ofte som det stof som eleverne skal lære for at kunne læse litteratur med forståelse og for at kunne samtale analyserende og fortolkende om den. Rigtig meget litteraturpædagogik fokuserer da også på at hjælpe eleverne til at læse og forstå de konkrete tekster på måder der i transformeret form matcher de læse- og forståelsesformer der opererer inden for litteraturfaget. Transformationsprocessen er afgørende, for i den forsvinder mange aspekter af den videnskabelige praksis som gør faglighed genkendelig inden for de litteraturfaglige domæner uden for skolen. Dette gælder ikke mindst de faglige kommunikationsformer, skriftlige og mundtlige, som helt synes at forsvinde ud af billedet på vejen fra litteraturfag til skolefaget litteratur.

I de hverdagsdomæner som eleverne er fortrolige med, læses der også litteratur, men de læse- og forståelsesformer der opererer her, kommer som regel kun indirekte til udtryk i skolefaget og da ofte i former der af lærere og litteraturpædagoger opfattes som naive, fejlagtige eller private.

Ovenstående leder frem til to pointer:

1. Transformationer er et grundlæggende aspekt af skolens virksomhed – en følge af det princip som Basil Bernstein betegner *rekontekstualisering* (Bernstein (1996) 2000), og som man ikke kan komme uden om så længe skolen fungerer som den gør. Men selv i en institution som skolen med dens asymmetriske grundforhold er det muligt at praktisere former for transformationer der medtager mere end faglig viden og faglige metoder. Jeg tænker her især på kommunikationsformerne.

2. Hvis man et øjeblik forlader den didaktiske trekant som den model hvormed man ser og forstår undervisning, og dermed flytter blikket fra samspillet mellem lærer, elever og stof, er det muligt at få øje på de domænereferencer der er i spil, og at overveje hvilke referencer der bedst matcher formålet med de enkelte undervisningsforløb.

I skolefaget litteratur er der tre potentielle domænegrupper i spil: de litteraturfaglige domæner som læremidler og lærer repræsenterer, hverdagsdomæner som eleverne repræsenterer, og – med et udtryk jeg har hentet fra norsk skrivepædagogik – det skolske domæne som også er repræsenteret ved læremidler og lærer. Set med perspektivet *handlekompetence* er det et problem at læremidler og lærer ofte repræsenterer såvel de faglige domæner som det skolske på måder hvor det faglige så at sige underlægges det skolske. Men sådan behøver det ikke at være.

Litteraturfag, skolefag og handlekompetence

Den litteraturundervisning jeg har i tankerne, er hverken tværfaglig eller problemorienteret. Den er domænerelateret hvilket blandt andet indebærer at den er opmærksom på at såvel social interaktion som læring for at være meningsfuld må baseres på en vis form for genkendelse. Én måde at forstå genkendelse på er at se med et Diskurs-perspektiv i James Paul Gees forstand:

Such socioculturally characteristic ways of being in the world – associations among ways of thinking, feeling, acting, interacting, valuing, speaking, dressing, gesturing, moving, listening, using particular objects (and sometimes writing and reading) that allow people to recognize each other as ‘doing (acting out in thought, word, and deed) being some identity’ – I will call Discourses with a capital ‘D’. (Gee 2001: 27).

Set med dette perspektiv er det at blive genkendt som meningsfuld deltager inden for et givet domæne baseret på referencer, som oftest indirekte, til den eller de Diskurser som opererer inden for domænet. Man kan så spørge hvad diskursanalytikerens Gees Diskursbegreb har med handlekompetence at gøre. For mig er det nøglen til at forstå hvordan litteraturundervisningen kan bidrage til udvikling af handlekompetence samtidig med at den bidrager til udvikling af andre af de kompetencer der efterspørges i de uddannelsespolitiske domæner, samt til at forstå dens begrænsninger i forhold hertil.

Domæner kan blandt andet karakteriseres ved de kommunikationsformer der anvendes inden for deres rammer. For at blive genkendt som meningsfuld kommunikationspartner inden for de litteraturfaglige domæner må man ikke alene vide noget om litteratur og litteraturvidenskabelige metoder, man må også kunne kommunikere på domænerelevant, dvs. akademisk, måde.

Der er nogle grundlæggende konventioner for kommunikation som anvendes inden for de akademiske domæner, for eksempel:

1. Det er sagen der er i fokus.
2. Sagen kan ses fra flere sider.
3. Kommunikationen har til formål at nå frem til sagens kerne.
4. Parterne deltager i kommunikationen ud fra en fælles interesse i at forholde sig til og diskutere en fagligt relevant problemstilling.
5. Kommunikationen er offentlig og hviler på en selvstændig, systematisk fremstillet argumentation.
6. Parterne positionerer sig som selvstændigt tænkende og handlende subjekter samtidig med at de gensidigt skaber rum for at andre kan positionere sig tilsvarende.

Inden for litteraturfaget kan 'sagen' for eksempel være en litterær tekst, et forfatterskab eller en periode som belyses på forskellige måder. Hertil anvendes en række kommunikationsformer som sammenhængende fremstillinger, mundtlige eller skriftlige, kollokvier, oplæg med opponenter o.l. som alle – i princippet i hvert fald – bygger på de ovennævnte konventioner.

En række kommunikationsformer inden for de akademiske domæner trækker således på nogle konventioner der matcher flere af de aspekter der indgår i ideallet om handlekompetence. Set med et Gee-inspireret perspektiv kan man dertil lægge den antagelse at kommunikationsformerne er en integreret del af de faglige Diskurser og dermed af fagligheden, og at fagligheden mistes når faglig viden og faglige metoder rekontekstualiseres til domæner der anvender andre former for kommunikation, sådan som det ofte sker inden for det skolske domæne.

Formålet med litteraturundervisning i skolen er at eleverne skal udvikle sig som litteraturlæsere, ikke at de skal udvikle handlekompetence. Men hvad nu hvis litteraturundervisningen blev tilrettelagt på en sådan måde at faglig viden, faglige metoder og valg af kommunikationsformer alle refererer til det litteraturfaglige domæne og ikke, som det ofte er tilfældet, at valg af kommunikationsform alene refererer til det skolske domæne? I så fald vil der være tale om en undervisning hvor elever såvel som lærer præsenterer selvstændige og sammenhængende fremstillinger af deres læsninger, fortolkninger og perspektiveringer, at der argumenteres, lyttes og diskuteres med henblik på at belyse sagen fra så mange sider som muligt, og at eleverne får mulighed for at positionere sig som selvstændigt tænkende og handlende subjekter samtidig med at de er med til at skabe rum for at kammeraterne kan gøre det samme.

Denne forestilling om litteraturundervisning er, kan man sige, min utopi. Det er så min pointe at i fald utopien realiseres vil skolefaget litteratur på sin måde

kunne bidrage til udvikling af elevernes handlekompetence ved at tilbyde to af de fire kvalitetskriterier som i Mogensen & Schnack (2010:69):

- Students are encouraged to look at things from different perspectives and to develop empathy by identifying themselves with others.
- Students are encouraged to present arguments for different positions.

For mig at se er det sådan man gør og genkendes inden for de litteraturfaglige domæner, og jeg antager at en tilsvarende praksis i litteraturundervisningen vil kunne bidrage til at eleverne får muligheder for både at identificere sig med og problematisere en flerhed af udsagn og argumenter. Ved at sætte en flerstemmig belysning af 'sagen' i centrum på en litteraturfaglig genkendelig måde kan der ifølge min utopi etableres et fagligt relevant læringsmiljø hvor eleverne praktiserer og genkender aspekter af handlekompetence som led i en meningsfuld praksis. Et fag kan med andre ord bidrage til udvikling af handlekompetence fordi en række kriterier allerede er integreret i de faglige kommunikationsformer. I mit didaktiske Utopia vil skolefag kunne gøre det samme.

En kritisk ven

A critical thinker is not a 'no' man but a human being who strives to combine the critical process of reflection and inquiry with an empathetic and optimistic vision of potential, a search for solutions and a positive direction.
(Mogensen & Schnack 2010:71)

Udtrykket *en kritisk ven* har jeg fra Karsten. Jeg hørte ham bruge det første gang for en del år siden hvor vi begge var inviteret til som udefrakommende at give vores besyv med i forbindelse med et udviklingsprojekt. Karsten accepterede invitationen under den forudsætning at hans rolle skulle være at fungere som kritisk ven. Ved denne og mange andre lejligheder har jeg så fået lov til at opleve hvad det indebærer at være en sådan ven i Karstens forstand, nemlig som beskrevet i ovenstående citat: "... a human being who strives to combine the critical process of reflection and inquiry with an empathetic and optimistic vision of potential". I det kritiske venskab ligger, så vidt jeg kan se, essensen af handlekompetence idet det kombinerer det kritiske og problematiserende med det empatiske og visionære. Og netop fordi denne kombination er så central i handlekompetence-utopien, er det afgørende at holde fast i dannelsesidealet og at arbejde for realiseringen af utopien.

Tak til Karsten for et langt kritisk venskab.

Referencer

- Bernstein, B. ((1996) 2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K. & Schnack, K. (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gee, J.P. (2001). Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A Study of Language in Action. In: Fehring, H. & Green, P. (Eds.). *Critical Literacy. A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 15-39). Delaware & Norwood: International Reading Association.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research* 16(1), 59-74.
- Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. Nogle baggrunde og indledende betragtninger. I: Jensen, B.B. & Schnack, K. (Eds.), *Handlekompetence som didaktisk begreb* (s. 5-15). Didaktiske studier, bind 2. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective. In: Jensen, B.B., Schnack, K. & Simovska, V. *Critical Environmental and Health Education* (pp. 107-126). Copenhagen: Research Centre for Environment and Health, DPU.

Didaktik som forskningsfelt

Et essay om kommunikativ undervisningsteori

Søren Kruse & Karen Wistoft

Udfordringer og diskurser

Tiden er kommet, hvor Karsten Schnack forlader sit professorat i didaktik. Det er landets eneste professorat af sin art, og i den periode Schnack har beklædt stillingen, er der sket en underlig modsatrettet udvikling inden for didaktik som universitær disciplin. Betragtet indefra – fra det didaktiske miljø på DPU – er didaktikken langsomt gået næsten i opløsning i en videnskabsintern kompleksitet og ubestemmelighed; og samtidig har de eksterne forventninger til didaktikken aldrig været større. Didaktikken skal levere svarene på, hvordan skolen, ungdomsuddannelserne, erhvervs- og universitetsuddannelserne indfrier samfundets mange forventninger til den opvoksende generation. De eksterne forventninger rummer også udfordringer og en eksplicit kritik. Didaktisk forskning og uddannelsesforskning er i perioden fra 1995 og frem til i dag blevet stillet over for stadigt tydeligere forskningspolitiske udfordringer, både internationalt og nationalt. Kritikken går på, at der er for mange små, kvalitative, ikke kumulative, ofte udviklingsorienterede projekter; manglende international orientering; lav publikationsrate og problemer vedr. relevans og anvendelighed af ny viden. Ved siden af disse samfundsmæssige udfordringer pågår uproduktive paradigmatisk eller videnskabsideologiske kampe internt i det videnskabelige miljø (Hargreaves, 1996, 404; OECD, 1995, 2004).

Italesættelsen af disse kritikpunkter og udfordringer er ikke neutral, og rimeligheden samt dokumentationen af den direkte eller indirekte kritik kan bestemt

diskuterer, men vi vil her fremhæve fire diskurser, som didaktikken ikke bør undlade at forholde sig til:

1. Historisk har udviklingen ført til en manglende politisk og videnskabelig prioritering af en sammenhængende forskning i det, der kan betegnes som kernen af feltet didaktik, nemlig undervisning inden for samfundets væsentligste kundskabs-, færdigheds- og kompetencefelter, der bl.a. har ført til et alarmerende behov for at uddanne en ny generation af didaktiske forskere.
2. Feltets kompleksitetsproblemer: forholdet mellem undervisning, undervisningens didaktiske program (herunder det faglige og dannelsesmæssige indhold), institutionaliseringen, professionaliseringen samt rammebetingelserne er håndteret og organiseret tilfældigt og pragmatisk, hvilket har ført til, at der er store huller i den didaktiske forskning. Vi kan i flæng nævne fremmedsprog, religion og flere af naturfagene. Forskningen fremtræder således spredt og usammenhængende i forhold til de relevante fag og institutioner i uddannelsessystemet.
3. Den didaktiske forskning har *ikke* på overbevisende måde formået at håndtere den udfordring, der ligger i at forene en analytisk videnskabelig tilgang med et normativ (dannelsesteoretisk) perspektiv, så der har kunnet tilvejebringes et tilstrækkeligt analytisk grundlag for empirisk didaktisk forskning. Det giver næring til påstanden om, at "varen leveres ikke" i form af kritiske videnskabelige svar på spørgsmål om evidens og om, hvad der virker.
4. De professionelle og politiske forventninger til didaktisk forskning er ofte særdeles praktiske og implementeringsorienterede. Det har både – på DPU og eksternt – ledt til en reduceret forståelse af didaktik som praktik, metodik eller teknologi, hvilket betyder, at didaktik ofte bringes på banen i forhold til *praktiske* behov. Det er selvfølgelig en rimelig forventning, at didaktikken orienterer sig mod metode- og teknologiproblemer samt mod praktiske løsninger og udvikling, men problemet er, at det ofte sker på bekostning af dels indholdets konstitutive betydning og, dels forskning i og anerkendelse af forskellen mellem teori og praksis.

Det er vores påstand, at disse udfordringer kun kan løses ved at tage didaktikkens grundlagsproblemer alvorligt. Det er videre vores påstand, at problemerne rent faktisk *kan* håndteres, men at det kræver, at didaktikken indstiller sig på at forske og forholde sig videnskabeligt til sit genstandsfelt.

Genstandsfeltet

Indgangsspørgsmålet bliver, hvordan den didaktiske forskning kan identificere og afgrænse sin genstand og dermed afgøre, hvad der er relevant at beskæftige sig med? Opgiver vi den præfænomenologiske opfattelse af, at erkendelse kan stå uden for sit objekt og observere genstanden uden at påvirke den, må genstanden betragtes som et resultat af iagttagelse. Genstanden er således et resultat af en selektion, hvor noget iagttages og andet samtidig udelades. Det indebærer, at vi må skelne mellem en konstruktion af didaktik som genstand for videnskabelig iagttagelse og konstruktion af en didaktik som del af uddannelsessystemets refleksionssystem¹. Der er således på en og samme tid tale om realitetens konstruktion og konstruktionens realitet. Den konstruerede realitet bliver præmis for fortsat refleksion eller med andre ord for iagttagelsernes fortsatte iagttagelse (Luhmann, 1995). Med denne iagttagelseslogik bliver det relevant at spørge, hvordan didaktik konstrueres som genstand for iagttagelse? Det vil vi i det følgende svare på og må indledningsvist afsløre, at svaret kompliceres af, at det iagttagne er iagttagelser. Vores hensigt er imidlertid at illustrere, hvordan disse forskellige iagttagelser gør sig gældende.

Begrebet didaktik gør sig navnlig gældende i uddannelse og efteruddannelse af undervisere. Didaktik er undervisernes teori. Måske skulle vi én gang for alle forlade begrebet didaktik og i stedet tale om undervisningsteori, men det er blot en strid om ord – undervisningsteori er stadig didaktik. Dette har vi på forskellige vis arbejdet med i undersøgelser, der har haft fokus på spørgsmål om underviserens didaktiske professionalisme (Kruse, 2006, 2008; Wistoft, 2009). Uddannelse af undervisere sigter mod, at underviserne tilegner sig og udvikler didaktisk professionalisme. Det metodiske spørgsmålet ovenfor går her igen og kan formuleres som: Hvorledes er det muligt at iagttage underviseres didaktiske professionalisme?

Teori om undervisning

Ifølge professor Stefan Hopmann har alle europæiske kulturtraditioner haft træk af didaktiske tanker fra antikken frem til i dag (Hopmann, 2007). Begrebet didaktik stammer fra det græske ord "vise". Didaktik bliver så til kunsten at vise og at føre nogen til noget, som de ikke nødvendigvis forstår af sig selv. At vise nogen noget eller at undervise er stadig centralt i didaktiske diskussioner, men grundtanken er, at nogen lærer noget. Schnack understreger, at undervisning og læring altid handler om noget, og at undervisning er intentionel. Intentionen er, at der finder læring sted, selvom læringen aldrig er identisk med undervisningens intention. Ydermere kan de fleste mennesker forholde sig til deres egen forholden til

omgivelserne, og dermed åbnes der for moralske og etiske refleksioner (Schnack, 2007, 7). Dette kan føres til refleksion over undervisning og læring. Underviseren må kunne reflektere intentionen om, at eleverne/deltagerne lærer noget, som de nødvendigvis ikke selv ville lære. Og der skal peges på noget, men på hvad? Et andet centralt spørgsmål er, hvordan et andet menneske føres til noget, så det (selv) forholder sig til det (sagen) og videre forholder sig til sin egen og måske også andres måder at forholde sig til det på? Ja, hvordan bliver det i det hele taget en undervisning, der giver mulighed for at lære noget meningsfuldt?

Didaktisk refleksion er i dag bredt knyttet til alle former for normative og deskriptive problemer i forbindelse med undervisnings- og læreprocesser. Schnack fremhæver planlægningsperspektivet, dvs. at beslutnings- og begrundelsesaspekterne i forhold til undervisningens formål (hensigt) og indhold står centralt og kobles til refleksioner over lærings- og undervisningsprocessernes form og rammer (Schnack, 1992, 61-62). Her ser vi tre ikke uvæsentlige distinktioner:

1. En skelnen mellem lærings- og undervisningsprocesser, hvor didaktikken netop beskæftiger sig med det særlige forhold mellem undervisning og læring. Undervisning og læring er forskellige processer, der ikke nødvendigvis forbindes (kobles) med hinanden. Undervisning er som en pædagogisk aktivitet knyttet til ønsket om, at nogen lærer noget og til en vilje til læring. Uden intention og vilje er der ikke tale om pædagogik. Undervisning fører dog ikke nødvendigvis til læring, lige som det (heldigvis) er muligt at lære noget uden at blive undervist.
2. En skelnen mellem på den ene side disse undervisnings- og læringsprocesser og på den anden side planlægning, ledelse og refleksion over dem. Planlægningen må enten være en del af undervisningsprocessen eller alternativt opfattes som en del af undervisnings- og læreprocessernes omverden. Klasseledelse vedrører undervisningens mål, indhold og form, men også de normer og spilleregler, der gør sig gældende for at deltage i undervisningen. Klasseledelse kan i den betydning betragtes som et væsentligt element i demokratisk dannelse. Klasseledelse handler om disciplinering, og demokratisk klasseledelse handler om den form for selvdisciplin, der er nødvendig for at blive en person, der deltager i samfundslivet og forholder sig til såvel de modsigelser som konflikter, som udspiller sig i og mellem mennesker – også i klasserummet.
3. Det klassiske skel mellem indhold og form. Hos Schnack får indhold, mål og hensigt en privilegeret plads frem for form eller metode. Siden den tyske didaktiks konstruktion af begrebet om "opdragende under-

visning" har en del af den didaktiske refleksion gået på at skelne mellem indhold og form eller mellem mål og midler. Der er navnlig i den dannelseseoretiske didaktik fremhævet, at spørgsmål om valg af indhold kun kan afgøres i sammenhæng med undervisningens intention og derfor må underordnes de normative og værdimæssige spørgsmål, der knyttes til undervisningens opdragende hensigt.

Didaktik kan således betragtes som refleksion over de *valg* af mål, indhold, form og medier, der træffes, samt *begrundelserne* for disse valg med blik for rammebetingelserne: hvem skal undervises, hvad er deres forudsætninger, og hvilke rammer etableres for deltagelse, i hvilken fysisk, social, institutionel og kulturel kontekst undervises der? Disse beslutninger kan tage form som læreplaner, der rammesætter forventningerne til undervisningen.

Valgene og beslutningerne er ifølge Hopmann et af to kerneområder i didaktikken (Hopmann, 2007). Det andet kerneområde handler om, hvordan relationerne mellem lærer, indhold og elev skal forstås. Et forhold, der oftere illustreres med den didaktiske triangel, der beskriver vekselvirkningen mellem indholdet, læreren og eleven. Didaktik består således ud over læreplaner af didaktisk teori som betegner de ideer og idealer, der gøres gældende for undervisning.

Professor Jens Rasmussen har genfortolket trekanten systemteoretisk således, at det er undervisningskommunikationen, der operativt selekterer indholdet, og som en proces former undervisningen som et handlingssystem med mål, metoder, rolle osv. (Rasmussen, 2004). Systemteoriens kommunikative tilgang til didaktik kan indskrives i en lang hermeneutisk tradition, der siden Comenius har haft den opfattelse, at undervisning konstitueres i relationen mellem lærer, elev og indhold, og at undervisningen dermed etablerer sin egen (autonome) verden via kommunikationen. Den didaktiske triangel kan således genbeskrives systemteoretisk. Undervisning er mulig gennem en kommunikationsproces, der ordner bidrag af meddelt information i relation til temaer, der udgør kommunikationens indhold og orienterer sig i retning af et læringmål med hensigten at uddanne. Gennem orienteringen mod et mål etableres dels en asymmetri i hhv. lærer- og elevroller og dels skabes der nogle særlige undervisningsmæssige kriterier for inklusion/eksklusion af både lærere og elever i undervisningen.

Didaktikkens form

Med en systemteoretisk fortolkning kan didaktikkens form betragtes som enheden af forskellen mellem undervisning og læring. Når didaktikken iagttager sig selv som form (re-entry) (Luhmann, 1993), kan didaktik realiseres som refleksio-

onssystem. Herved bliver enheden af forskellen mellem den kommunikation, der intenderer læring og de læringsresultater, der tilregnes eleverne, gjort tilgængelig for didaktiske iagttagelser. Accepterer vi denne form, kan didaktik defineres som: *kommunikationen om og for den kommunikation, der intenderer læring.*

Som refleksionsteori kan didaktik bidrage til at korrigere undervisningen ved at indføre kriterier for succes og fiasko. Kriterierne er vurderingsredskaber, der er forskellige fra undervisningspraksis og har både normativ og videnskæssig karakter. Didaktik får således karakter af ideer, der skal foreskrive god praksis, og dermed opstår forskellen mellem didaktik som ideal eller plan og undervisningens realitet. Med blik for forholdet mellem teori og praksis fordres det, at didaktik etableres som en teori, der er forskellig fra praksis, men vel at mærke refleksionsteori for uddannelsessystemet, der altså forholder sig til undervisningen og dens ydelse: læring (Luhmann & Schoor, 1988 (1979), 404). Didaktik må reflektere over læring som både mål og resultat, hvor resultaterne tilskrives de elever eller personer, der undervises. Den didaktiske refleksion må således rumme den viden og de normer, der gøres gældende i undervisningen og dermed også de begrundelser, ideer og teorier, som underviserne anfører i henhold til deres undervisningsmæssige valg.

Læringsresultater

Fortolkes den realiserede undervisning og læring systemteoretisk, er der en række forhold, der skal holdes skarpt adskilt fra hinanden. For det første betragtes undervisningen med dette systemteoretiske blik som et kommunikativt interaktionssystem, der orienterer sig ud fra forskellen nærvær/fravær. For det andet defineres læring som et systems selvfrebragte selvforandring (Qvortrup, 2004), forstået som en forandring af systemets viden, dvs. forventningsstrukturer. Undervisning og læring er to uafhængige processer, der foregår i to forskellige og gensidigt uafhængige systemer: det sociale (kommunikation) og det psykiske (bevidstheden), der via strukturel kobling kan gøre sig afhængige af hinanden. Da undervisning orienterer sig efter at frembringe en ønsket læring og ikke kausalt kan gribe ind i eller determinere psykiske systemers processer og strukturer, er undervisningen henvist til de socialt tilgængelige tegn på læring. Disse tegn kan kun aktualiseres for undervisningen som kommunikation og en medfølgende perception af adfærd. Således kan undervisningen tilregne personer læring, når deres tilslutningsadfærd viser tegn på dette, hvad enten der nu er tale om en ønsket eller uønsket adfærd. Når undervisningen eller anden kommunikation tilregner en person en adfærdændring, taler vi om et læringsresultat. Et realiseret læringsresultat iagttages altså af den undervisende kommunikation eller af ud-

dannelsessystemet. Pointen er, at en ændret tilslutningsadfærd først bliver til et læringsresultat, når den iagttages som et resultat af noget. Her kan der indføres en skelnen mellem om et læringsresultat er et resultat af undervisningen, et resultat af elevens egen aktivitet eller noget tredje (f.eks. ikke-undervisende sociale aktiviteter som leg, arbejde, medier, spil osv.).

Når undervisningen skal vurdere sin succes eller fiasko, må den på den ene side kunne identificere den ønskede læring i form af mål og i form af den viden og kunnen, der helst skal komme ud af uddannelsen, samt hensigten eller formålet med dette. Undervisningen må på den anden side kunne iagttage den realiserede læring i form af tilslutningsadfærd, hvor den undervisende kommunikation igen må kunne skelne mellem om disse læringsresultater kan henregnes undervisningen, som et resultat af denne, eller de kan henregnes eleverne/deltagerne.

Metode

Spørgsmålet om effekt kan således fortolkes som et spørgsmål om, hvordan en iagttagelse konstruerer sammenhængen mellem kvaliteter i undervisningen og opnåelse af de ønskede elev- eller læringsresultater. Dette vil altid kunne beskrives som en anden ordensagttagelse af undervisningen og således være del af undervisningens selvbeskrivelse på programniveau, og ikke blot en realisering af undervisningen på det operative niveau med strukturer og processer i undervisningen. De kriterier, hvormed undervisningens succes skal vurderes, etableres gennem didaktisk refleksion og må herefter genfortolkes i undervisningen. En sådan metodisk konstruktion kan bruges til at reducere undervisningens kompleksitet, og dermed til at gøre de ønskede elev- eller læringsresultater mere sandsynlige.

Didaktisk ledelse

Didaktisk ledelse kan forstås som uddannelsesorganisationens interne styring, der via planer og kontrol af undervisningen og læringsresultater løbende søger at stabilisere forventninger til undervisningen. Didaktisk ledelse bidrager til uddannelsens succes under fortolkning af rammerne (Baecker, 2006). Disse rammer vedrører både det fysiske miljø, enkeltpersoner og de samfundsskabte mulighedsbetingelser i form af økonomi, politik, retsregler, erhvervsmuligheder, videnskab osv. På personsiden handler det om, hvem eleverne/deltagerne og underviserne er. På samfundssiden handler det blandt andet om, hvordan uddannelsesorganisationen forvalter de økonomiske, politiske, retslige, erhvervsmæssige og videnskabelige betingelser for uddannelse.

Vores systemteoretiske fortolkning af læreplansteoretiske begreber om rammebetingelser og rammefaktorer (Lindblad & Sahlström, 1999) kan udfoldes ved, at vi tager udgangspunkt i skolens selv- og fremmedreference. Vi skelner således mellem, det skolen betragter som fremmedbestemt og følgelig tillægger omverden (de eksterne rammer), og det skolen betragter som selvbestemt og som dermed falder inden for skolens muligheder for at ændre på tingene (de interne rammer). Det selvbestemte formes gennem skolens beslutninger, dels af forventninger til rollerne som lærere og elever, dels af planer og styring af skolens kerneopgaver, dvs. hvem (socialt) der gør hvad (sag), hvor (rum) og hvornår (tid).

Funktion, interaktion og organisation

Uddannelse, undervisning og skolen som organisation kan opfattes som tre forskellige typer kommunikative systemer, der etablerer et omverdensforhold på hver deres måde. De tre kommunikative systemer er omverden for hinanden, men kan gennem strukturelle koblinger gensidigt lade sig påvirke af hinanden. Undervisningen og skolen som organisation er adskilt, hvilket Luhmann blandt andet formulerer sådan:

“Undervisningsinteraktionen kan ikke i udgangspunktet forstås som en sekvens af beslutninger, fordi lærernes og elevernes aktiviteter og deltagelse ikke kommunikeres som beslutninger” (Luhmann, 2006, 182).

Først i det øjeblik undervisningskommunikationen tematiserer beslutninger og reproducerer sig selv ved at referere til andre beslutninger, er der tale om en organisation. Vi skelner derfor mellem undervisende kommunikation, som vi betegner *interaktion*, og den kommunikation, der tager form af beslutninger vedrørende undervisning, som vi betegner *undervisningens organisering* og som beslutter forpligtende begrænsninger for undervisningskommunikationen. Pointen er her, at undervisende kommunikationen kan veksle mellem en interaktionslogik og en organisationslogik. Vi vil lige tilføje, at undervisende kommunikation også kan veksle mellem en interaktionslogik og en uddannelseslogik, der vedrører undervisningens hensigt. Det er sådanne veksler mellem logikker, klasse- eller undervisningsledelse går ud på. En anden væsentlig pointe er, at kommunikationen kun kan følge én logik af gangen. Undervisningskommunikationen kan ikke samtidigt a) undervise med henblik på at lære, b) organisere sig selv som undervisning og c) kommunikere om undervisningens hensigt. Skift i logik må temporaliseres gennem vekslende sekvenser af undervisning og klasseledelse.

Koblingsformer

Den undervisende kommunikations kobling til uddannelse kan tematiseres med begrebet om opdragelse. Hvis vi betegner undervisningens uddannende hensigt som en 'opdragende undervisning', kan intentionen om læring kobles til spørgsmålet om, hvorvidt denne læring er hensigtsmæssig set i forhold til funktionen opdragelse. Som ovenfor beskrevet kan undervisningen forholde sig til organisatoriske forhold og træffe beslutninger, der vedrører undervisningen. Vi kan således skelne mellem den undervisningseksterne uddannelsesorganisation og undervisningens interne organisering, der via beslutninger koordineres af undervisningsaktiviteterne i tid og rum og administrerer rolleforventningerne i undervisningen.

Uddannelsesorganisationen iagttager da interaktionen og sin egen organisering og sætter rammer og kriterier for undervisningsinteraktionen og uddannelsesorganisationen i form af læreplaner og didaktisk teori. Det er vigtigt at påpege, at skolens uddannende rammesætning kun vil "virke" i det omfang interaktionen lader sig påvirke af læreplanerne.

Læreplaner som koblingsmedie

Læreplaner har forskellige fremtrædelsesformer qua forskellige iagttageres iagttagelser. Alle disse iagttagelser er dog betingede af uddannelsessystemets funktionsspecifikke kommunikation. Det er kommunikation, der skaber læreplanen som et program for uddannelse. Læreplanen fungerer som medie, for at skolen og undervisningen kan iagttage programmet for uddannelse og her igennem fortolke læreplanen. Der er forskelligt, hvordan læreplanen fortolkes – om den fortolkes som skolens eller undervisningens læreplan. I den forstand bliver læreplanen et koblingsmedie.

Læreplanen har tre funktioner: en politisk legitimerende, en programmatisk og endelig en praktisk funktion. Uddannelsespolitik kan således betragtes som det politiske systems strukturelle kobling til uddannelsessystemet med læreplanen som medie. Den praktiske funktion kan ligeledes opfattes som lærerprofessionens og organisationens kobling til uddannelsessystemet, der via læreplanen som medie træffer beslutninger om undervisning og uddannelse, der mere lokalt rammesætter undervisning via organisationens lokale læreplan. Endelig kan læreren anvende læreplanen som medie for planlægning af undervisningen.

Den didaktiske realitet – en sammenfatning

Den didaktiske realitet, der kan iagttages empirisk og foreligger som grundlag for didaktisk forskning, kan sammenfattes i tre temaer med en række undertemaer:

Realiseret uddannelse, undervisning og læring, der omfatter de saglige, sociale og tidslige dimensioner af de frembragte læringsresultater i forbindelse med den realiserede undervisning (indhold, proces, målrettethed, medier, lærer- og elevroller mm.) og uddannelsernes organisering og rammebetingelser, herunder:

- a) Deltagernes baggrund og forudsætninger for at deltage i undervisningen.
- b) Undervisningens interne og eksterne rammer, herunder de fysiske, kulturelle, økonomiske, erhvervmæssig, juridiske og politiske.
- c) Uddannelsesprocessers organisering (institutionalisering), herunder pædagogisk ledelse.

Undervisningens og uddannelsernes selvbeskrivelser, der dels omfatter de didaktiske teorier (viden og idealer) og dels omfatter undervisningens og uddannelsesorganisations læreplan, der kort kan beskrives som rammesættende program. Læreplanen omfatter:

- i) Bestemmelse af uddannelsens *hensigt* (formål), der udstikker undervisningens uddannelsesmæssige værdiorientering og dermed kriterier for bestemmelse af *mål* for elevernes læring i form af forventede læringsresultater.
- ii) *Indholdets* udvælgelse, ordning (struktur) og rækkefølge i saglig og faglig sammenhæng.
- iii) Undervisnings*processen*, herunder form og metode: hvordan succesfulde læringsresultater bliver mere sandsynlige via iscenesættelsen af undervisningen.
- iv) Undervisningens ledelse og organisering, herunder de forpligtende forventninger til *rollerne* som elev og lærer.
- v) Uddannelsens ledelse og organisering, dvs. planer og evaluering af succesfulde læringsresultater under fortolkning af rammebetingelserne.
- vi) Anvendelse af *medier*: fysiske og tekniske læremidler.

Didaktisk professionalisme herunder identifikation af uddannelse til og udvikling af relevant didaktisk viden og normer som grundlag for opretholdelse af didaktisk kompetente lærerprofessioner og organisationer.

Hertil kommer didaktikkens grundlagsproblemer, som vi vil formulere med følgende spørgsmål: Hvad konstituerer undervisning som en særlig social aktivitet? Hvordan fremmer undervisning opmærksomhed og fordybelse? Hvad har betydning for, at indholdet bliver værdi- og meningsfuldt for deltagerne? Hvad legitimerer offentlig opdragende undervisning? Hvordan kan villighed til at lade

sig opdrage gennem undervisning mon iagttages? I hvilket klima trives modet til at undres, søge og spørge? Har vi pligt til at blive ved med at lade os udfordre af hinanden – Karsten ☺?

Tillykke med et flot arbejdsliv i didaktikkens tjeneste!

Noter

- ¹ Selv en konstruktivist må forholde sig til realiteter, derfor også til undervisning, undervisningens indhold, didaktisk refleksion osv. som realiteter. Der tales pt. om en ny naturalisme i didaktikken navnlig for at bringe indholdet tilbage som en realitet som modvægt til postmodernismes og konstruktivismes relativeringen og perspektivisme (Terhart, 2003; Young, 2008).

Referencer

- Baecker, D. (2006). The Form of the Firm. *Organization: The Critical Journal on Organization, Theory and Society* 13(1), 109-142.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects*. London: TTA.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2).
- Kruse, S. (2006). Udvikling af universitetslærerens pædagogiske kompetencer - én didaktisk skitse. *Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Kruse, S. (2008). *Modeling the Complexity of Educational Scholarship in Higher Education* Paper presented at the American Educational Research Associations (AERA) annual meeting
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1).
- Luhmann, N. (1993). Observing Re-entries. *Graduate Faculty Philosophy Journal* 16(2), 485- 498.
- Luhmann, N. (1995). The Paradox of Observing Systems. *Cultural Critique*, 31, 37-55.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N., & Schoor, K. E. (1988 (1979)). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Vol. 380). Frankfurt an Main: Suhrkamp Taschenbuch. Wissenschaft.
- OECD (1995). *Educational research and development – trends, issues and challenges*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *National review on educational r&d: Examiners report on Denmark* Paris: CERI.

- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksiøt moderne. Politik, Profession, Pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schnack, K. (1992). *Dannelse og demokrati. Udvalgte artikler*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (2007). *Didaktik på kryds og tværs* (Vol. 1). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 35.
- Wistoft, K. (2009). *Sundhedspædagogik – viden og værdier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32.

Et paradigmeskift for miljøundervisning

På vej mod Uddannelse for Bæredygtig Udvikling

Søren Breiting

Miljøundervisning og uddannelse for bæredygtig udvikling

Miljøundervisning har været på dagsordenen i den danske skoleverden i de seneste ca. 40 år (Breiting, Hedegaard, Mogensen, Nielsen og Schnack, 1999; Breiting og Wickenberg, 2010). I de sidste ca. ti år er der dukket et andet udtryk op, Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU), som har lighedspunkter med miljøundervisning (Breiting, Læssøe, Schnack og Rolls, 2009). Hvad ligger der i det, og kan vi bygge videre fra miljøundervisning til uddannelse for bæredygtig udvikling? Denne artikel handler om et paradigmeskift i opfattelsen af miljøundervisning, som vil være nødvendigt, hvis man for alvor skal kunne bygge på erfaringer fra miljøundervisning. For udfordringerne for det pædagogiske forskersamfund se Breiting (2009).

Det gældende paradigme for miljøundervisning

Det er en udbredt opfattelse, at miljøundervisning skal være en hjælp til at afhjælpe nutidens miljøproblemer (Palmer, 1998). Det er for så vidt en meget oplagt opfattelse, og den trives i bedste velgående over store dele af jorden, hvis ikke overalt, hvor man overhovedet har et forhold til miljøundervisning.

Denne form for miljøundervisning kendetegnes ofte ved, at den har som mål at få flest mulige til at opføre sig mere miljøbevidst (Mogensen og Mayer, 2005). At opføre sig miljøbevidst indebærer her, at gå ind for genbrug, at spare på vand- og energiforbrug, at købe økologiske produkter og i det hele taget være så 'grøn' som muligt.

Det vil sige, at der er meget fokus på, hvad den enkelte kan gøre. Et hovedsynspunkt er, at vi alle kan være med til at gøre en forskel gennem vores livsstil. Derfor er hensigten i miljøundervisningen bygget tilsvarende op, så den søger at overbevise eleverne om, at de skal gøre de rigtige ting, dvs. opføre sig så miljøvenligt som muligt. Hermed skal læreren helst vide, hvad der er det mest miljøvenlige at gøre i dagligdagen og samtidig også helst leve op til disse fordringer i sin egen livsstil. Håbet med denne tilgang er også, at eleverne – opildnede som de er blevet af de rigtige løsninger – går hjem og viderebringer de miljøvenlige løsninger til deres familier.

Når miljøundervisningens potentiale skal gøres mindre rettet mod egen adfærd, så sker det typisk gennem fokus på, hvad man kalder den grønne forbruger som politisk forbruger. Hermed menes der, at vi alle med vore indkøbsvaner er med til at sætte dagsordenen for, hvilke varer der tilbydes af de handlende. Det stærkeste virkemiddel er, når forbrugere går sammen og boycotter bestemte produkter. Et markant faldende salg gør indtryk på producenter og handlende. Kædes det sammen med en omfattende formidlings- eller kampagnevirksomhed, kan der hermed ske ændringer uden for den enkelte forbrugers rækkevidde, som har mere grundlæggende indflydelse på miljøforhold eller andet, fx brugen af børnearbejde. Man kan også sige, at man som forbruger med en særlig fælles adfærd kompenserer for nogle manglende reguleringer i markedet ved at bruge markedsmekanismen.

Ser vi nærmere på indholdet i denne form for miljøundervisning, så deler den nogle fælles karakteristika, trods det at undervisningen kan tage mange former og tilsyneladende være meget forskellig. Læreren vil ofte benytte sig af forskellige overtalelsesstrategier, idet læreren af et godt hjerte har fokus på at få eleverne til at være mere miljøvenlige i deres adfærd og i det hele taget være mere miljøbevidste i deres holdninger. Læreren viser måske billeder af burhøns og illustrerer, hvor mange høns der skal kunne være på en plads, der svarer til et ark A4 papir. Det gør indtryk, for det er da synd for hønsene. Og så kan de i øvrigt slet ikke få mulighed for at have deres naturlige adfærd, så alt i alt er det kummerlige forhold for sådanne burhøns, og eleverne kommer dermed hjem med budskabet om, at familien bør huske at købe æg fra skrabe høns, eller fra fritgående høns, eller bedst fra økologiske høns.

Det kan være, at biologilæreren tager klassen med på ekskursion, hvor eleverne skal undersøge et stærkt forurenede vandløb. De måler forureningstilstanden og kan konstatere, at den er langt værre, end hvis vandløbet havde fået lov til at passe sig selv. Eleverne finder måske selv årsagen til miseren, nemlig at der er drænrør fra nogle marker, som tydeligvis indeholder alt for næringsrigt vand fra gårdens utætte mødding, som ellers burde være under kontrol. Eleverne konkluderer, at landmanden må være noget af 'et dumt svin', siden han tillader sig at forurene åen så meget.

Hjemme i klassen fortæller læreren i forbindelse med efterbehandlingen af resultaterne af turen, at vandløbet er blevet slået ud af den naturlige balance, og derfor går det så galt, at der kun er nogle få arter af dyr i det, men dem er der til gengæld voldsomt mange af. Idet hele taget bliver der i denne form for miljøundervisning ofte brugt argumenter om naturens tilstand, som er mere idylliserende end videnskabeligt korrekte. Myten om naturens balance er et af de oftest brugte lægmands argumenter for naturbevarelse, samtidig med at det er helt uden hold i virkeligheden (Kricher, 2009).

Regnskoven som jordens lunger?

Når klassen hører om, at regnskoven fældes i troperne, er det naturligvis et stort miljøproblem, og læreren har let ved at argumentere for, hvor mange uheldige virkninger det har på de lokale forhold. Hertil kommer, at læreren let kommer til at bruge analogien, at regnskoven er jordklodens lunger. Skoven sørger for ilt til os alle sammen, så det er ganske forfærdeligt, at skoven fjernes. Det kan udstrækkes til, at klassen må se at få plantet nogle træer i lokalmiljøet, så der kommer mere ilt på jorden. Det bliver selv børn i børnehaver fortalt. Desværre er dette argument ikke særligt godt, hverken ud fra en rent pædagogisk synsvinkel eller ud fra en biologisk faglig. Da netop sådanne analogier let bliver brugt uden nogen dybere drøftelse af, hvad der egentligt skal forstås ved dem, kommer de nemt til at stå som lidt af en besværgelse.

Børn ved, at vi mennesker bruger vore lunger til 'at trække vejret med'. Men rent faktisk så forbruger vore lunger jo ilt, idet de optager det fra indåndingsluften og sender det ud i blodbanen. Så allerede ud fra en pædagogisk betragtning bør analogien snakkes ordentligt igennem med eleverne, hvis den ikke i sig selv skal give anledning til forplumring af den faglige forståelse. Fagligheden i forståelsen af selve funktionen af regnskoven er dog også problematisk. Pointen er ikke, at regnskoven leverer et overskud af ilt hverken til sig selv eller til resten af verden. En regnskov er typisk det, man kalder et modent økosystem, og det vil sige, at den ilt, som træer og alle de andre grønne planter producerer i overskud,

i lige så stort omfang forbruges af alle de nedbrydningsprocesser, der foregår i en moden skov. Det vil sige, at så længe skoven er intakt, er den neutral vedrørende ilt (og kuldioxid) i atmosfæren. Men det er helt rigtigt, at det har stor betydning, når skoven fældes og ikke erstattes af anden skov i samme omfang. For så nedbrydes store mængder organisk materiale og dertil forbruges ilt, og der dannes kuldioxid. Genplantning af skov er derfor en god ting for at reducere mængderne af kuldioxid. Men man skal også have med i forståelsen, at tør atmosfærisk luft indeholder ca. 21% ilt og bare 0.039% kuldioxid. I fotosyntesen forbruges samme mængde kuldioxid, som der dannes ilt. Omsætningen betyder dermed meget for mængden af kuldioxid, men kun lidt for mængden af ilt.

Hvilke begrænsninger er der i denne form for miljøundervisning?

De anførte misforståelser om naturens balance og forholdene med træer og regnskove skal ikke tages til indtægt for, at alle lærere kommer galt af sted med fagligheden her. De skal blot illustrere, at hvis læreren (eller pædagogen) er meget optaget af at overbevise eleverne om det rigtige i at være meget mere miljøbevidste, end folk er som flest, så smutter der nemt sådanne argumenter med. Det viser både talrige klasserumsobservationer og elevers forståelse af begrundelserne for at være miljøvenlige.

I virkeligheden er denne risiko for fejlinformation næppe det største problem med denne form for miljøundervisning, som har som formål at modificere elevernes adfærd (Hungerford og Volk, 1990). Langt mere problematisk er det, at eleverne typisk udvikler en nærmest naiv forståelse af, hvorfor der er miljøproblemer, kommer til at tro, at det især er den enkeltes ansvar at opføre sig ordentligt og modvirke problemerne i fremtiden. Rigtigt mange miljøproblemer kan kun håndteres, hvis man går samfundsmæssigt i gang med at undgå dem og er villig til at sætte de langsigtede hensyn over de kortsigtede interesser.

Hertil kommer, at eleverne naturligvis ofte vil kunne afsløre, at deres lærer, der ellers har argumenteret så kraftigt for, hvor vigtigt det var, at de opførte sig miljøvenligt, slet ikke selv kan leve op til kravet. Eleverne bliver derfor let efterladt med en følelse af frustration og handlingslammelse. Vi har i vores arbejde med lærere og skoler adskillige gange kunnet konstatere, at elever kunne få et meget sort syn på fremtiden, uden at føle sig i stand til at gøre noget for at påvirke den til det bedre, se for eksempel Breiting o.a., 1999.

Figur 1 tegner i venstre kolonne en sammenfatning af denne type miljøundervisning, som har som sit mål at ændre elevernes umiddelbare adfærd, og som er en vidt udbredt forestilling om miljøundervisning, både i de nordiske lande og i

resten af verden den dag i dag, selv om den her figurerer som 'tidligere generationer af miljøundervisning'.

Den nye generation af miljøundervisning

Tidligere generationer af miljøundervisning	Den nye generation af miljøundervisning
Målet for miljøundervisning	
Modificering af adfærd	Videreudvikling af 'handlekompetence'
Karakteristiske aspekter	
Vi (miljøbevidste voksne og lærere) ved, hvad der er den bedste løsning på miljøproblemerne.	Alle skal være involverede i beslutninger om løsningen af miljøproblemerne.
Accept af lederskab og tilpasning til systemet.	Demokratisk deltagelse.
Vi må stoppe eller forsinke udviklingen.	Der er mange mulige retninger for udvikling.
'Gamle dage' som målestok for vore aktiviteter i dag.	Visioner for fremtiden.
En søgen efter at leve i harmoni med naturen (begrebet 'naturens balance')	En søgen efter at kunne blive respekteret for vore handlinger af vore efterkommere
Naturens egenværdi	Mennesker har værdier og interesser vedr. måder at leve i og med naturen.
Miljø-etik	Etik vedr. anstændig opførsel i forhold til andre mennesker nu og i fremtiden.
'Fredning' betyder at konservere natur og undgå menneskelig indblanding.	'Naturbeskyttelse' drejer sig især om at sørge for, at naturens mangfoldighed kan udfolde sig.
Argument for naturbeskyttelse/fredning: 'Vi synes, det er synd for dyrene.'	Argument: 'Vi synes, det er synd for kommende generationer, at de skal undvære dyre- og plantearter.'
Foretag så få ændringer i naturen som muligt!	Undgå uoprettelige ændringer i naturen!
Menneskesamfundet står <i>over for</i> naturen.	Menneske og natur kan ikke adskilles.
Naturfagene opfattes som de vigtigste i miljøundervisningen	Humanistiske fag og samfundsvidenskaber er mindst lige så vigtige i miljøundervisning som naturfagene.

Fokus på naturøkologi ('naturens husholdning')	Fokus på humanøkologi ('menneskets husholdning' med naturressourcerne)
Naturoplevelser er mest centrale i miljø-undervisning.	Samfundserfaringer er mindst lige så vigtige.
Sundhedsbegrebet er ikke fremtrædende i miljøundervisning.	Sundhedsbegrebet er centralt placeret i miljøundervisning.
Sundhedsbegrebet drejer sig alene om at undgå fysisk sygdom.	Sundhedsbegrebet handler om positiv livskvalitet og omfatter både fysisk, psykisk og socialt velbefindende.
En søgen efter at afbalancere menneskelig livskvalitet med miljøets kvalitet.	En søgen efter at afbalancere de nuværende generationers livskvalitet med kommende generationers livskvalitet/behov.
Menneskelige behov som en faktuel, kontant størrelse.	Menneskelige behov som en normativ og kulturhistorisk størrelse.
'Bæredygtig udnyttelse' som udnyttelse, der ligger inden for en i naturen liggende grænse.	'Bæredygtig udnyttelse' som et menneskeskabt mål for, hvad vi vurderer som den acceptable grænse for fornuftig udnyttelse, i lyset af mulighederne for udnyttelse i fremtiden.
Fokus på forskellige værdier.	Fokus på interesse modsætninger i samfundet, samt på personlige (indre) konflikter og dilemmaer.
Ingen fokus på ligestilling mellem mennesker og folkeslag.	Megen fokus på ligestilling mellem mennesker og folkeslag.

Figur 1. Sammenligning mellem 'tidligere generationer af miljøundervisning' og 'den nye generation af miljøundervisning'. Let omarbejdet efter Breiting, 1995, og Breiting, Hedegaard, Mogenssen, Nielsen og Schnack, 1999.

Den nye generation af miljøundervisning

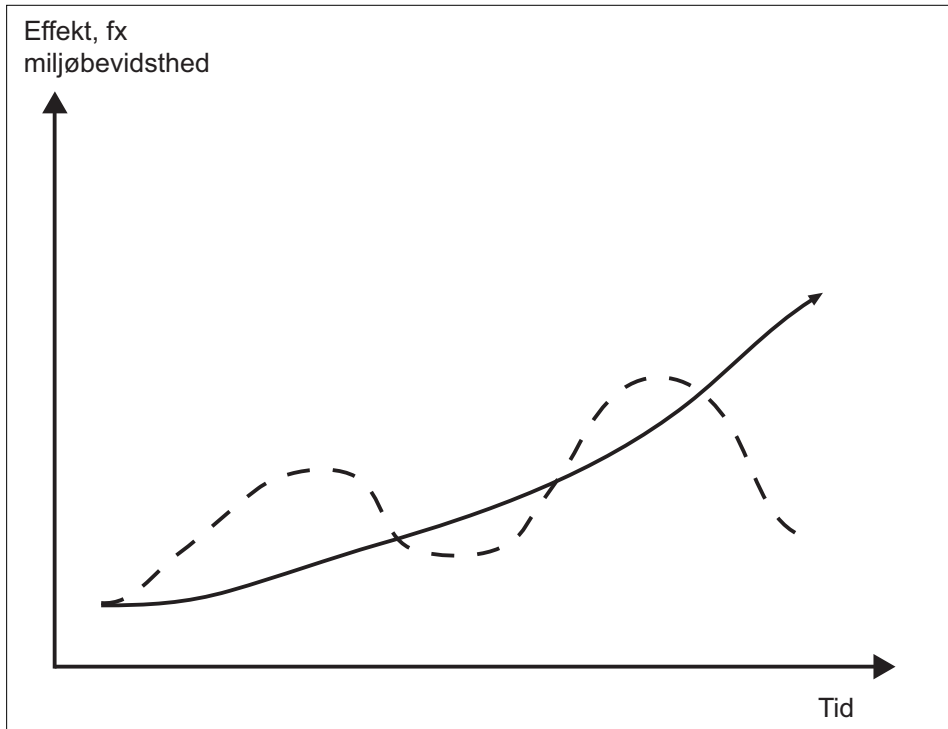
Det kan lyde lovligt dramatisk, at der skal et egentligt paradigmeskift (se Kuhn, 1973) til for at forstå den nye generation af miljøundervisning. Men det er der al mulig grund til at tro. Når forskning og opfattelse går fra ét paradigme til et andet, så indebærer det, at nogle af de knæsatte og grundlæggende antagelser bliver skiftet ud med nye. De gamle antagelser var typisk sammenhængende og ikke i modstrid med hverandre, men når de skiftes ud, så vil de nye typisk kun være sammenhængende og uden modstrid med hinanden og ikke i forhold til de foregående. Derfor er både forskeren og praktikerne nødt til at gøre sig klart, om vedkommende befinder sig i det ene eller det andet paradigme. Af samme

grund er skift i paradigmer en voldsom affære, som ikke går gnidningsløst for sig. Mennesker med opfattelsen i det gamle paradigme vil føle, at tæppet trækkes væk under dem, og derfor vil de ofte være meget tilbøjelige til at fastholde sig selv inden for det gamle paradigme. De forsøger måske på skrømt at acceptere det nye paradigme i mindre dele, men det volder problemer, fordi det så let bliver modsætningsfyldt. Kun ved helt at tilegne sig det nye paradigme og 'bekende sig til det', kan det fungere frugtbart for nye tanker og udvikling.

Hvis vi ser nøgternt på det gamle paradigme for miljøundervisning, så har det karakter af kampagner og overtalelse. Vi ved fra kommercielle kampagner og offentlige kampagner, at de har en kortvarig effekt, som så klinger af. Hvis man vil bevare effekten, så må der nye kampagner til – det lever mange medier højt på. I tilfældet med miljøundervisning kommer der i tillæg den vigtige virkning, at elever, som har et godt forhold til deres lærer, vil lade sig påvirke af lærerens hele tilgang til tilværelsen. Dermed kan en sådan lærer godt have en meget længere normsættende virkning på sine elever. Dette kan være en rigtig god ballast for de opvoksede børn og unge at få fra en moden voksen. Men i forhold til at kunne forberede sig på fremtidens samfund, hvor vi må forvente, at miljøproblemer og udviklingsproblemer i det hele taget vil være på dagsordenen hele tiden, da giver det ikke eleverne megen hjælp til at handle konkret. Ingen ved, hvad de mest sunde æg fra fremtidens høns kommer til at hedde, eller hvad der i det hele taget bliver den bedste løsning på alle mulige små og store miljøproblemer i elevernes lange liv fremover.

Det er her, målet om at udvikle elevernes handlekompetence kommer ind (Jensen og Schnack, 1997; Schnack 2003). I den nye generation af miljøundervisning stiler vi mod at udvikle elevernes handlekompetence over for miljøproblemer. Dette indebærer, at eleverne gerne skal bevare interessen for miljøproblemer, selv om de er meget indviklede (komplekse) og modsætningsfyldte (konfliktfyldte). Det er samtidig målet, at eleverne bliver gode til at sætte sig ind i sådanne problemer og søge løsninger, som passer til deres egne forestillinger om en bedre fremtid, og at de også selv og sammen med andre kan og tør tage affære for at påvirke udviklingen.

Figur 2 sammenligner den principielle virkning på eleverne af den adfærdsmodificerende kampagnelignende tilgang i forhold til miljøundervisning, som søger at styrke elevernes handlekompetence.



Figur 2. Sammenligning af virkningen af kampagnestil (stiplet kurve) med udvikling af handlekompetence som tilgang (fuld kurve) til miljøundervisning eller uddannelse for bæredygtig udvikling. Det meste af virkningen af kampagner forsvinder med kampagnens afslutning, så de skal gentages igen og igen, hvorimod opbygningen af handlekompetence går langsomt i begyndelsen, men bliver selvforstærkende med tiden.

Den nye generation af miljøundervisning i praksis

Den nye generation af miljøundervisning er sammenfattet i højre spalte af figur 1. Som man kan se, er det ikke blot målet, men en lang række forhold, som påvirker undervisningens indhold og tilgang, som er anderledes i forhold til de tidligere generationer. I den nye generation fokuserer man – ofte fra starten af et undervisningsforløb – på relationer mellem mennesker og menneskers bekymringer og forestillinger. Hermed søger man at sikre sig, at miljøproblemer ikke bliver opfattet som en naiv konflikt mellem natur og mennesker, men mellem mennesker indbyrdes i forhold til, hvordan man synes, at naturen og naturressurserne bør bruges.

Der vil typisk åbenbare sig forskelle i synspunkter og interesser. Ja, man kan hævde, at hvis der ikke er nogen interesse modsætninger i et miljøproblem, så løser det sig af sig selv, fordi alle vil trække i samme retning. Men sådan er det sjældent eller aldrig. Jo mere eleverne søger indsigt i et miljøproblem, jo mere speget vil det vise sig at være med indflettede forskelle i interesser og holdninger (Schnack, 1998). Selv om det kan være frustrerende for eleverne at bakse med

sådanne problemer og finde ud af, hvad der er op og ned på selve problemet, for ikke at tale om hvad der måtte være en god løsning, så er det vældigt lærerigt for eleverne (Breiting, Christensen, Dorf, Jensen og Nielsen, 1994; Breiting, Hedegaard, Mogensen, Nielsen og Schnack, 1999). Og selve det at undersøge og opnå lidt af en ekspertstatus vedrørende indsigt i problemet giver tilfredshed og selvværdsfølelse for eleverne. Samtidig sker det ikke sjældent, at nogle elever, der til dagligt i den mere boglige undervisning spiller en overset rolle i klassen, får lejlighed til at brillere med ukendte talenter og gåpåmod.

Det helt grundlæggende er, at læreren ikke 'docerer' løsninger, men således giver eleverne rammer og incitamenter til at undersøge en problemstilling, som de i hvert fald har en hel del indflydelse på både valg af og på hvordan de arbejder med den. Det er nødvendigt for, at eleverne udvikler en følelse af ejerskab til den type problemstillinger og dermed vil have svært ved at forlade dem efter selve undervisningsforløbet er afsluttet (Breiting, 2008).

Som led i udviklingen af handlekompetence peger forskningen entydigt på det frugtbare for eleverne i at prøve at handle selv efter egen overbevisning for at gøre noget ved et identificeret problem (Breiting o.a. 1999; Breiting og Mogensen, 1999; Jensen, 2000; Mogensen and Nielsen, 2001). Læreren skal være behjælpelig med at dimensionere både forventninger og den konkrete indsats til noget realistisk, men så kan eleverne også få nyttige erfaringer for livet. At arbejde for at få lavet noget om på skolen har været populært for mange klasser, men man skal ikke holde sig tilbage for at sætte fokus på noget uden for skolens rammer som arena for elevernes handleerfaringer.

Har klassen i grupper planlagt handlinger, dvs. at gøre noget ud fra egne intentioner, så læg runder ind med sparring i klassen, så hver gruppe får reaktioner fra andre gruppe på deres planer (og selvfølgelig fra læreren), så både baggrund og konkrete indsatser sker så velunderbygget som muligt.

I modsætning til tidligere tænkning om miljøundervisningens indhold, hvor man gerne ville omkring alle typer miljøproblemer gennem et skoleforløb, så vil det i denne nye generation være vigtigere, at eleverne prøver hele forløbet grundigt og kvalificeret med en enkelt problemstilling, som man så i klassen senere jævnligt kan både referere tilbage til og sammenligne nye problemer med, som måtte dukke op (Breiting 1989, 1997). I den nye generation af miljøundervisning er der meget fokus på den faglige kvalitet, så det kan kvalificere undersøgelsen af 'virkeligheden'. En del af denne faglighed ligger uden for naturfagene, fx gennem forståelsen af interessemodsatninger fra samfundsvidenskaberne (Schnack 1998).

Uddannelse for bæredygtig udvikling

Udviklingen af uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) er i disse år undervejs i et tiår med det formål over hele verden at udvikle og styrke UBU (Tilbury 2011). Dette tiår eller dekadens går fra 2005 til 2014, så vi nærmer os afslutningen af perioden. Der er således al mulig grund til at gøre op og se på, hvad vi i Danmark har at bygge på, og hvor der især bør laves nye innovationer og tiltag.

For arbejdet med UBU i Danmark anbefaler vi at tage udgangspunkt i Brundtland-rapportens definition af 'bæredygtig udvikling'. Den indkredser bæredygtig udvikling som: 'En bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare.' (Se også Mogenssen og Schnack, 2010). Det er naturligvis ikke nogen simpel sag at konkludere, hvad en bæredygtig udvikling så kan siges at være konkret på et bestemt område. Men vi kan i første omgang identificere UBU ved at sige, at det er undervisning, hvor man tager ønsket om bæredygtig udvikling alvorligt (se også www.TUBU.dk). Dette må så nødvendigvis indebære, at man indser, at der er utallige dilemmaer og konflikter indbygget i at overveje, hvad det vil sige både at tage hensyn til nuværende og kommende generationer. Man skal ikke tænke efter ret længe i klassen, før eleverne bliver opmærksomme på, at der er masser af de aktiviteter, vi gør i dag, som vil være i modstrid med 'deres børnebørns interesser' i fremtiden. Netop at diskutere hensynet til børnebørnene og deres potentielle interesser er et godt, nærmest metaforisk perspektiv for at udvikle miljøundervisningen i retning af uddannelse for bæredygtig udvikling.

Hvis man befinder sig i miljøundervisningens tidligere generation, så begår man nemt den fejlslutning, at det så drejer sig om at docere alt det, man som lærer selv mener, hører til en bæredygtig udvikling. Men i og med, at ingen kan sige, hvad der vil vise sig at være den rigtige løsning for udviklingen i fremtiden, så falder denne tænkning til jorden. Det gør den så også af de grunde, som blev anført under miljøundervisningen. Omvendt kan man kikke listen i højre side i figur 1 igennem og se, om det passer eller ej i forhold til at sætte fokus på hensynet til de kommende generationer. Det vil være et godt bud på at komme i gang med UBU, og hvor der er masser af erfaringer at bygge på fra netop 'den nye generation af miljøundervisning'.

Referencer

- Breiting, S. (1989). *Miljøundervisningen i fremtiden*. Skolen NU. København, Gyldendal.
- Breiting, S. (1995). Towards a New Concept of Environmental Education. S. 5-17 i *The Conference on the Exchange of Promising Experiences in Environmental Education in Great Britain and the Nordic countries*. University of Bradford. England.
- Breiting, S. (1997). *Miljøundervisning i udvikling: erfaringer fra MUVIN-projektet*. København: Undervisningsministeriet.
- Breiting, S. (2008). Mental ownership and participation for innovation in environmental education and education for sustainable development. In *Participation and learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability*, ed. A. Reid, B.B. Jensen, J. Nickel, & V. Simovska, 159–80. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Breiting, S. (2009). Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*, Volume 15, Issue 2 April 2009, pages 199 – 207.
- Breiting, S., C. U. Christensen, H. Dorf, B. B. Jensen & K. Nielsen. (1994). *Miljøundervisning i Norden. Erfaringer fra de første MUVIN-skoler i Danmark*. Danmarks Lærerhøjskole. 153 s. København.
- Breiting, S., K. Hedegaard, F. Mogensen, K. Nielsen & K. Schnack. (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning – MUVIN-projektet*. Odense Universitetsforlag.
- Breiting, S., J. Læssøe, K. Schnack, & S. Rolls. (2009). *Climate change and sustainable development: The response from education*. Denmark: Danish School of Education, Aarhus University.
- Breiting, S. & F. Mogensen. 1999. Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education* 29, no.3: 349-53.
- Breiting, S. & P. Wickenberg. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, Volume 16, Issue 1. February 2010, pages 9 – 37.
- Hungerford, H. & T. Volk. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *Journal of Environmental Education* 21(3), 8-22.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of students' action competence. In B. B. Jensen, K. Schnack, and V. Simovska (red), *Critical Environmental and Health Education – Research Issues and Challenges*. Danish University of Education s. 219–238.

- Jensen, B. B. & K. Schnack. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3 no. 2: 163-178.
- Kricher, J. (2009). *The balance of nature. Ecology's enduring myth*. Princeton University Press.
- Kuhn, T. S. (1973). *Videnskabens Revolutioner*. På dansk ved Knud Haakonsen. Fremads Samfundsvidenskabelige serie. København.
- Læssøe, J., K. Schnack, S. Breiting & S. Rolls. (2009). *Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education. Cross-national report*. Danish School of Education, Aarhus University.
- Mogensen F., & M. Mayer. (2005). *ECO schools: Trends and divergences – a comparative study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna, Austria: SEED, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Mogensen, F. & K. Nielsen. (2001). Students' knowledge about environmental matters and their belief in their own action possibilities: A Danish study. *Journal of Environmental Education* 33, no. 1: 33–5.
- Mogensen, F. & K. Schnack. (2010). *The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria*. *Environmental Education Research* vol 16 (1) 59-74.
- Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in environmental education? In *Environmental education for sustainability: Good environment, good life*, ed. Mauri Ahlberg and Walter Leal Filho, 83–96. Frankfurt am Main, Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schnack, K. (2003). Action competence as an educational ideal. In *The internationalization of curriculum studies*, ed. D. Trueit, W.E. Doll, H. Wang, and W.F. Pinar, 271–91. New York: Peter Lang Publishing.
- Tilbury, D. 2011. *Education for sustainable development: an expert review of processes and learning*. UNESCO.

Teaterdidaktik

Om teaterets didaktik, kompetencer og didaktologi

Mads Th. Haugsted

Teater – fag og metode

I Danmark er teater ikke et "fag" som fx musik og billedkunst. I faghæftet for folkeskolen hedder det "drama" og ikke teater. I gymnasiet tales om "dramatik". Endvidere forefindes en størrelse, der i megen litteratur kaldes "dramapædagogik", der som oftest viser sig at være en samling aktiviteter som indeholder en mere eller mindre heldig alliance af lege, øvelser, rollespil, improvisation, krybspil med (meget) mere.

Hvor de øvrige kunstfag med en naturlig selvfølgelighed diskuterer didaktik – enkelte endog didaktologi, så er store dele af diskussioner om og materialer til teater i skolen præget af *metodiske kæpheste*.

Det er endvidere forholdsvis sparsomt med dybdegående forskning på området teater og pædagogik, for slet ikke at tale om "evidens": hvad virker, hvorfor og med hvilket formål? Næsten kanoniserede, men ikke mindre tågede forestillinger om "det hele menneske", det "skabende", det "kreative" – ofte som et element i tværgående "dimensioner" (den praktisk-musiske for eksempel) – står ret uimodsagte og blokerer somme tider for en egentlig didaktisk diskussion.

Dertil kommer, at det er overordentlig vanskeligt på overbevisende videnskabelig vis at "måle" oplevelse og indsigt. Den faglige debat får derfor ofte præg af legitimering: musik er god for koncentrationsevnen, salig Mozart tillægges en særlig "Mozart-effekt". Arbejdet med teater er simpelthen godt eller nødvendigt for at lære at samarbejde, selv om jeg vil mene, at et spil fodbold nok er bedre.

Denne artikel er et forsøg på at få orden i sagerne og er et oplæg til diskussion af relationen mellem en kunstart (teater) og et fag (det didaktiske felt) samt det videnskabelige blik på dette forhold (det didaktologiske felt). Jeg vil præsentere og diskutere teaterfagets stof og mål. Jeg holder mig som sådan til et snævert didaktikbegreb, der - som bekendt - beskriver fagets hvad (stof), hvorhen (mål) og hvorfor (formål). Det er altså primært en artikel om teaterfagets *indhold* og ikke så meget teaterfagets metoder, selv om det ikke helt kan undgås.

Teaterfagets kerne

For år tilbage talte man om kernefaglighed. Jeg vil her kalde det teaterfagets "hvad". Hvad er stoffet i dette fag? Teater er jo en "som-om-virkelighed", i hvilken nogen gør noget (på en særlig måde); dette er stoffet og hertil hører også en række aktiviteter (se senere i artiklen). Det med at "gøre noget på en særlig måde", har jeg ved andre lejligheder kaldt "agering".

I den teatermæssige skabelsesproces pendles konstant mellem social og symbolsk interaktion, og i denne dobbelthed ligger et af dens læringspotentialer. Omdrejningspunktet for alt teaterarbejde er nemlig agering inden for nogle helt særlige vilkår: den æstetiske fordobling af rum, figur og forløb.

En tanke jeg tidligere har formuleret således: "Jeg er her, men jeg spiller, at jeg er et andet sted" (rum); "Jeg er mig, men jeg spiller en anden end mig selv" (figur) og "Jeg er klar over, at det er et spil, men jeg overholder spillets regler" (forløb). Denne interaktionsform kan som sagt betegnes "som-om-virkelighed" - måske er det bedre at beskrive den som en særlig form for virkelighed. Den engelske drama- og teaterpædagog og teoretiker Gavin Bolton beskriver den æstetiske fordoblings betydning for refleksion og læring i teaterprocessen således:

"I den fiktive situation sker der noget, både på et subjektivt niveau, i menneskets fantasi, og på et objektivt niveau, i den ydre virkelighed, når deltagerne agerer "som om". Dette skaber en dobbelt bevidsthed, som kan anvendes for at reflektere over hændelser, processer og forskellige spejlinger af virkeligheden" (efter Wiechel 2000).

Når teater/drama (dramatik) udfolder sig som situation, kan man sige, at den rummer både æstetisk handling (at give sig hen i den anden), et kunsthåndværks element (graden af teknisk kunnen i ageringen) og det i ord at kunne forholde sig til ageringens betydning og kvalitet. Eller, udtrykt på en anden måde, et kontinuum fra "ars-dimension" til "scientia-dimension".

Rundt om den egentlige agering er der så en række aktiviteter, som jeg vil betegne henholdsvis "etablering" og "kommentering". Med andre ord: kernefag-

ligeden er etablering af, agering i og kommentering af den æstetiske fordobling af rum, figur og forløb.

På denne vis kan man tale om, at indholdet i faget er en kombination af det stof som genereres i teaterprocessen og en række aktiviteter som produktion, reproduktion, perception, interpretation og refleksion.

Etablering betegner de typer af impuls, som anvendes inden ageringen, og de kan opstilles på et kontinuum fra "impuls" (fx et enkelt ord eller nedtælling) over antydede forløb til egentlig teatertekst. Her er også samlet en række af de såkaldte "øvelser": opvarmnings-, tillidsøvelser m.fl. Det er i dette sammenhæng, man kan tale om "pretext": den eller de tekst-er, der skal fungere som katalysator for det videre forløb i agering.

Kommentering betegner de aktiviteter, som verbaliserer (visualiserer eller evaluerer) oplevelser og erfaringer fra ageringen og/eller videreudvikler processen med henblik på ny agering. Denne kommentering er helt afhængig af målet og formålet for ageringen. Dette bringer mig til de to øvrige didaktiske elementer: Hvorhen og hvorfor – eller mål og formål.

Mål og formål

Det konkrete eller specifikke *mål* (hvorhen) for den eller de enkelte forløb er nok det område, som indeholder mest "lyrik", når teater- og dramapædagogiske forløb begrundes. Lad mig blot nævne forskellige underafdelinger af socialpædagogiske og gruppedynamiske dimensioner som fx: spil teater for at blive mindre genert, dramatiser for at lære hinanden at kende eller – som sagt – improviser for at blive bedre til at samarbejde.

I forlængelse af denne tankegang ses det egentlige *formål* (altså "hvorfor") ofte karakteriseret som udvikling eller skabelse af "det gode liv". Men sådanne universelle formål for den specifikke målsætning kommer ofte meget langt væk fra det teatermæssige udgangspunkt. Derfor er det måske ulige mere interessant at se formålet med disse processer som en dobbelthed: det *er* aktiviteter i bestræbelsen på at optimere muligheden for det gode liv, men det er *også* – og samtidig med det sker – en proces, i hvilken det særlige formsprog (teater) giver den enkelte deltager mulighed for erkendelser, indsigter og udtryk, som han/hun ikke ville have kunnet opnå på andre måder.

Dette potentiale er i sidste instans det, der gør det meningsfuldt at tale om netop "æstetiske" læreprocesser. Så formålet er også – lidt vel firkantet stillet op – at lære af at indgå i situationer, hvor dialektikken mellem stoffet, de særlige (æstetiske) aktiviteter og det levede liv tilfører deltageren nye udtryks- og fortolkningsmuligheder i kraft af sin særlighed.

I relation til dette udgangspunkt vil jeg kort opholde mig ved den legitimerings- og begrundelsesdiskussion, der har været ført på det musisk-æstetiske fagområde – og i særdeleshed inden for teater/drama.

Der har forholdsvis nylig været en debat om, hvorvidt en opprioritering af de æstetiske fag skulle kunne afhjælpe nogle af de "mangler" i det danske undervisningssystem, som bl.a. PISA-undersøgelserne beskrev. Det er en tankegang, som ikke mindst blev befordret af Bamford-rapporten¹ om de kunstneriske fags status i det danske uddannelsessystem. Det er også her spekulationer om transfer-værdier (som Mozart-effekter o.l.) ligger gemt; en begrundelsestankegang, man kunne kalde den pædagogisk/terapeutisk begrundelse².

I kanon-debatten for knapt så nylig kunne man møde "ind-kultureringsbegrundelsen": det er vigtigt at blive ført ind i kultur og kunst, idet kunsten er en væsentlig del af et samfunds historie og selvforståelse.

Det er – som det fremgår – primært *ikke* disse begrundelser, som ligger bag mit ovenstående forslag til teater/-dramafagets didaktik. Derimod hænger det nøje sammen med to andre, som man kunne kalde "det-kunstneriske-som-typisk-menneskeligt" og "den æstetiske begrundelse".

"Det-kunstneriske-som-typisk-menneskeligt" handler om, at det er væsentligt at udvikle et bevidst forhold til kunstneriske udtryksformer, idet det er konstituerende for det at være menneske, at individet kan opleve og udtrykke sig gennem kunst. "Den æstetiske begrundelse" beskriver, hvorledes kunstneriske udtryk er fremstilling af erkendelser og oplevelser, der – som tidligere antydte – ikke kan udtrykkes på anden måde. Det karakteristiske for kunst er, at det kan fange og udtrykke det komplekse, mangetydige eller "usigelige" (Hohr 1996), som er karakteristisk for det at være menneske i verden – og i særdeleshed i vor komplekse, aftraditionaliserede, postmoderne verden.

Som jeg vil behandle senere i artiklen, kan man beskrive teaterfagets didaktologi som analyser af og refleksioner over disse faktoreres indbyrdes forhold. Altså en decideret videnskabelig tilgang som ikke er foreskrivende og praksisorienteret (som megen fremstilling og en del forskning på området er) men, fremstillende og teoriorienteret. Inden jeg når dertil, skal jeg imidlertid kaste et blik på det, der oftest forbindes med didaktisk tilgang til området nemlig det metodiske (altså det udvidede didaktikbegrebs "hvordan").

Metoder

Der er ingen tvivl om, at der her kan skelnes mellem to hovedveje: der hvor teater stilles for (i en forestilling) – og der hvor den æstetiske fordobling af rum, figur og forløb *anvendes* til at undersøge noget. Nogle har da også forsøgt at kalde dette

sidste fænomen: "anvendt teater". Dette "noget" kan være rigtig mange forskellige fænomener. Fra undersøgelse af eget liv, potentielle liv eller andres liv og til undersøgelse af fiktive tekster som roman/novelle. Et spændingsfelt, jeg tidligere har betegnet som henholdsvis "fortolkende handling" og "handlende fortolkning" (Haugsted 1996).

Jeg vil her beskrive og udvikle på den sidstnævnte tankegang, idet det jo oftest er her – i det store danskfag – at anvendelsen af teater som metodisk tilgang kan forekomme. Men jeg vil med fuldt overlæg ikke lægge op til "dramatisering" (det der i gamle dage hed "fra tekst til spil"). Ved at følge en dialektisk tilgang kan læseren måske ane, hvilke muligheder der er til stede, når teater/drama ikke blot fungerer som fødselshjælper for noget andet, men som et ligestillet element i bl.a. danskundervisningen.

Der er jo nemlig sådan, at den "dobbelte bevidsthed"³, jeg nævnte tidligere i denne artikel, minder om den, der er kendt i forbindelse med litterær interaktion, fx hvad angår samspillet mellem tekst og læser⁴. Et forhold som fx Wolfgang Iser beskriver bl.a. således:

*The transfer of text to reader is often regarded as being brought about solely by the text. Any successful transfer however – though initiated by the text – depends on the extent to which this text can activate the individual readers faculties of perceiving and processing.(...) In other words, it offers guidance as to what is to be produced, and therefore cannot itself be the product. (...) Reading is not a direct "internalisation", because it is not a one-way-process, and our concern will be to find means of describing the reading process as a dynamic interaction between text and reader."*⁵

I litteraturpædagogiske undervisningssituationer gøres denne interaktion mellem læser og tekst så at sige offentligt (offentliggøres): læserens/elevens fortolknings- og tydningsforsøg bringes offentligt frem gennem handlen: ved at skrive, samtale, fortælle eller netop gennem "dramatisering".

Fælles er i øvrigt endnu en fordobling, idet indlevelsen i litteraturen og agering i dramaet (improvisationen m.m.) oftest ikke blot er et spørgsmål om henholdsvis fiktiv væren og fiktiv handlen, men indlevelsen er også en aktivitet, der peger ud over sig selv: der handles, men denne eller disse handlinger handler også om noget. I den vellykkede dramatisering opleves gennem den symbolske handling. Disse oplevelser er potentielle muligheder for en erkendelse. Gennem indlevelsen til udlevelsen: hvad drejer det, jeg (som figur eller som indlevelse i personen) netop har oplevet sig egentlig om: hvad kan det udsige om det at være menneske?

Et metodisk mellem spil

Rummet, figurerne, forløbet og den handlende fortolkning

"Jeg kan tage et hvilket som helst tomt rum og kalde det en nøgen scene. En mand går på tværs af dette tomme rum, mens en anden iagttager ham, mere er ikke nødvendigt for at en teatralisk handling finder sted". Peter Brook i "Det tomme rum" ⁶

I det konkrete rum kan altså etableres et andet *rum*: det fiktive. Det er i princippet uafhængigt af scenografi. Hvordan gestaltes det? Hvad gør man hvad siger man? I teater "gør" man et rum (somme tider, men langt fra altid i samklang med en scenografi). I litteraturen beskrives rum. I undervisningen kan der etableres en dialektik mellem at "gøre rum" og finde ud af, hvorledes fortælleren ved få ord (beskrivelser) tilvejebringer rum, så læserens fantasi medskaber "resten" (nøjagtigt som i teateret).

I litteraturen kan fortælleren bl.a. ræsonnere over begivenheder og med forskellige fortællerteknikker beskrive sine *figurer* indefra, udefra, gennem andre figurer osv. I teateret handler figurerne. Handlingen i teaterets forløb er stort set det, figurerne siger og gør (eller netop ikke siger og gør). Gennem et arbejde med at skabe (og spille) figurer kan der oparbejdes en viden om, hvad der skal til, for at disse figurer lever. Hvad er nødvendigt at vide? Hvad er nødvendigt at vise? På hvilken måde viser vi gennem replik og tilstedeværelse det karakteristiske for figuren? Det afprøves i improvisationer og/eller man kan skrive replikker og regi ned – spille det igen – rette i manus. En sådan arbejdsmåde gør naturligvis, at "personkarakteristik" er noget, eleverne har en konkret erfaring med.

De fleste ved i virkeligheden en del om "klassisk" komposition (grundelementet *forløb*). Dels kan der trækkes på det narratives urform: begyndelse - midte - slutning, dels har de fleste set amerikanske film og tv-serier, der i det store og hele følger "berettermodellen" ⁷. I teaterarbejde kan man tage udgangspunkt i en næsten hvilken som helst dramatisk, konfliktfyldt (spændende i ordets bogstaveligste forstand) episode. Med dette optrin som centrum kan der i vekselvirkning mellem at spørge og agere fremimproviseres begivenheder, der *leder op* hertil eller de *konsekvenser*, situationen får for de involverede figurer/personer. I praktisk improvisation kan der flyttes rundt på kompositionens enkelte dele med et – opdager eleverne – forskelligt resultat. Som anført: i teater handles, men oftest handler det også *om* noget – det er især vigtigt, hvis man offentliggør det ud over undervisningens rum (fx som netop forestilling). Kompositionen (formen) hænger sammen med "budskabet": spillets "præmis". Disse aktiviteter er som sagt anført for at illustrere, at det ikke udelukkende er et spørgsmål om at gå fra

tekst til spil, men at arbejdet med ageringens grundelementer er medvirkende til (tekst-)analytisk kompetence.

Nok om det; ovenstående metodiske mellemspill skulle dels tjene til at vise, at hvis man tænker det metodiske (her i danskfaget) ind en eksakt og begrundet didaktisk forståelse af teaterfagets egentlige stof/aktivitet, mål og formål, får det konsekvenser. Fra kreativt frikvarter til æstetisk læreproces. Men som anført "er" teateraktiviteter jo noget i sig selv; det jeg tidligere betegnede som "fortolkende handling"; teater og improvisation som (livs-) laboratorium: hvad kan der ske, hvis jeg (eller bedre den person jeg spiller) handler sådan og sådan. Kort sagt: teater som ramme for en kvalificeringsproces inden for den overgribende uddannelsesmæssige kompetence: handlekompetencen.

Kompetencer

Kendetegnende for OECDs (DeSeCos) karakteristik af en række af de nøglekompetencer, som en hel del aktuelle europæiske uddannelsespolitiske tiltag er præget af, er, at de er handlingsorienterede. Det være sig i lokal såvel som i global betydning: at være (adækvat) aktionerende i den nære situation og det at kunne, ville og evne at handle i forhold til demokratiske mål. Denne resumerede kompetence: handlekompetencen, kan man, som Bundsgaard anfører, betragte som "skolens overgribende opgave, som de enkelte lærere (og elever) i de enkelte fag må besinde sig på løbende. Det vil sige, at lærerne og eleverne skal overveje om et givet forløb bidrager til udvikling af handlekompetence, enten i form af at eleverne opnår en dybere forståelse af et sagområde som efterfølgende eller siden hen kan danne baggrund for reflekterede og velbegrundede handlinger – eller om de som en del af undervisningsforløbet faktisk handler i forhold til de problemstillinger, de har undersøgt." (Bundsgaard 2005).

Baggrunden herfor er en demokratisk dannelsesestænkning; fordi, som Karsten Schnack formulerer det: "I et demokrati er medlemmerne ikke tilskuere, men deltagere. Ikke lige aktive deltagere i alting hele tiden, naturligvis, men altid potentielle deltagere, der selv vurderer, i hvad og hvornår, man involverer sig. Opdragelse til demokrati er altså opdragelse og kvalificering til deltagerrollen." (Schnack 1998).

Teater har jo aldrig har været et "pensumfag"; det har netop været karakteriseret af, at det der foregik i undervisningen havde et dobbeltformål: gennem deltagelsen "at gavne og fornøje", om jeg så må sige. Eleverne skulle netop ikke lære noget traditionelt, klassisk dannende pensum, men i det "straffrie", fiktive rum øve sig i at forme deres personlighed og gennem handling udvikle lige præcis kompetencer; dem alle sammen for den sags skyld. I OECD-optikken: social

kompetence, literacy, lærings-, kommunikationskompetence, selvledelseskompetence, demokratisk-, natur-/miljø-, kulturel-, kreativ/innovativ- og helbreds-/kropskompetence.

Jeg har ovenfor plæderet for et teaterfag, der hviler på dets egenskab til gennem et særligt formsprog at handle og kunne give den enkelte mulighed for at udtrykke sig om forståelser, erfaringer, indsigter og anelser, der ikke ville kunne udtrykkes på anden måde. På denne måde en "unyttig" aktivitet for så vidt som vejen til – og opholdet i – det gode liv ikke i sig selv er profitabelt.

Men netop kompetencetænkningen giver os mulighed for at markere fagets på samme tid unyttige og nyttige potentialer. Kompetencetænkningen fremhæver, at det ikke er sagen blot at *kunne* noget eller i sig selv at *vide* noget; man skal være i stand til at *bruge* sin viden (kundskaber) og realisere sin kunnen (færdigheder) i konkret handling i konkrete og varierende situationer. Det er her, man viser sin(e) kompetence(r). Og det er bl.a. i drama-arbejdet, man øver dem.

Bundsgaard har skærpet det Schnackske handlekompetencebegreb i 6 punkter. Man skal "kunne se at der er et problem (...) der skal handles i forhold til og kunne se hvilken sammenhæng problemet indgår i; man skal opøve evnen til at "tage stilling på baggrund af viden og personlige værdier samt overvejelser over alternativer (visioner)". Man skal kunne "beslutte sig for at handle og opleve det som væsentligt (være engageret/have motivation)". I den forbindelse skal man kunne "vurdere hvilken handling man vil gøre (og herunder bestemme hvilke situationsspecifikke kompetencer man vil inddrage i handlingen)" og endelig skal man kunne udføre handlingen og "vurdere om handlingens resultater var som forventet og om der skal handles mere i den forbindelse". Man kunne næppe have beskrevet de processer, drama/teater rammesætter mere præcist.

Jeg er på det rene med det problematiske i, at man (lærere) kan forledes til den tankegang, at det er *særlige* handlinger, der er passende eller forventes af den, der sætter disse handlende dramaaktiviteter i gang. Således kan mangen et uigennemtænkt spil om mobning formentlig have en række skjulte adfærdsmodificerende præmisser; det er måske her en del af forklaringen på, at "drama" endnu den dag i dag anses som et 70er fænomen, ligger?

Der er imidlertid ingen tvivl om, at et samspil mellem handlekompetencetænkningen i særdeleshed og kompetencetænkningen i det hele taget ville kunne udvikle en konsistent og moderne teaterpædagogik. Dette kunne være et holdbart udgangspunkt for udvikling af fagområdet på det didaktiske niveau.

En farefuld rejse

Desværre er hele forudsætningen for en kvalificeret udvikling i denne tænkning

under stadig erosion. Undervisning som et identitetsdannende projekt er en farefuld, men også vitaliserende rejse. Problemet i teaterfaget har længe været, at for at denne rejse skal kunne lykkes, skal (den faglige) bagage og udrustning være i orden – og det er den af mange grunde ikke. Rejseleder og lærer (såvel som elev) skal begive sig ud i den store, farlige, fiktive verden med den størst mulige sikkerhed – det vil sige med en solid teaterfaglig og didaktisk viden i rygsækken. Det er en ulykke, at man fra centralt politisk hold i de senere år har forestillet sig, at man ved at indskrive det praktisk-musiske som gennemgående obligatorisk "dimension" sikrer de æstetiske og materielle fags betydning. Eller at man med udgangspunkt i begrundelser som "modernisering" og "revidering" sammenbringer fag som fx musik og teater (i pædagoguddannelsen) i fagområder, der på den ene side får "mange" timer og på den anden (hver især) reduceres i forhold til tidligere. Konsekvensen bliver den form for tværfaglighed, der udvander de enkelte områders og kunstarters unikke profiler, særlige muligheder og enestående innovative potentialer. En dimension er ikke et fag, et felt er ikke et fag. Teater er hverken et indslag eller en dimension.

I teater/drama indtager udviklingen af deltagerens handlekompetence altså en central rolle, men med lige så stor vægtning af, at dette sker inden for en dramatisk – og kunstfaglig – kontekst, som beskrevet tidligere. Det er som med tilegnelsen af alfabetet: jo mere du kan, jo mere kan du. Når arbejdet har udgangspunkt i et kunstfagligt paradigme, betyder det, at kvaliteten af drama/teater-processerne i undervisningen er udslagsgivende for de deltagendes udvikling af et udtryksmiddel. Jo mere du kan udtrykke, jo mere kan du erkende, og jo mere du kan erkende gennem netop dette udtryk, jo mere kan du udtrykke og så videre og så videre...

Med andre ord: når arbejdet i de dramapædagogiske processer lykkes, så er det til social *gavn* for udviklingen af de almene nøglekompetencer, der er så eftertragtede værdige, og til "unyttig" *fornøjelse* ved at udvikle (delelementer i de) kunstneriske kompetence(r), som ikke blot gør eleven livsduelig, men vital og innovativ. Alt i alt: et ualmindelig godt samfundsmæssigt og uddannelsesmæssigt kort.

Men hvilket spil er det, der spilles? Evidens, tests og ønsker om målbarhed har i de senere år skævvredet den uddannelsespolitiske diskussion, og i den slipstrøm er de æstetiske fag endnu en gang blevet pålagt en legitimerings- og transferrunde. Oven i købet med Kunstrådet som mellemmand. Af en pressemeddelelse⁸ med overskriften "Kunstneriske fag styrker børn fagligt" i forbindelse med udgivelsen af en rapport af den australske forsker Ann Bamford, kunne man forledes til at tro, at nu skal fagligheden hæves i de kunstneriske fag. Men en gennemlæsning af meddelelsen bringer hurtigt en på andre tanker; fx kan man her læse, at baggrunden for rapporten er "Danmarks dårlige placering i PISA-un-

dersøgelsen". Og den daværende formand for rådet citeres for at sige: "Vi er nødt til at stille flere krav til de kreative fag, hvis vi vil fremtidssikre de danske elevers kompetencer, og hvis vi ønsker en bedre PISA-placering". Ministeriet proklamerer kort efter: "Rapport om, at de musiske fag kan hæve PISA score".⁹ Sidenhen har Undervisningsministeriet fulgt op på rapporten og dens opfordringer ved blandt andet at støtte skolers obligatorisk morgensang....

Didaktologi

Det er i dette spil, man kunne placere didaktologien – in casu: den del af forskningen, der beskæftiger sig med forholdet mellem kunstarten teater, pædagogiske processer og didaktisk refleksion.

Didaktologien er, som Frede V. Nielsen¹⁰ definerer det, didaktik som videnskab og teorifelt (over for didaktikken som "praktisk orienteret didaktisk virksomhed")¹¹. Heroverfor placeres didaktiske beslutninger, "(som) er baseret i et praksisrettet, mere eller mindre implicit pædagogisk grundsyn og en heraf udsprunget pædagogisk målsætning og handleintention".

I dette ret snævre felt trives en række paradigmer (sammenhængende tanke-systemer), som karakteriserer det faglige "drama-miljø" – og sjældent sættes under lup. Jeg er fx stødt på en afhandling, der med et voldsomt empiriapparat påviste, at hvis lærere er uddannet i procesdrama, bliver de bedre lærere til procesdrama eller i hvert fald bedre lærere end de, der ikke er uddannet inden for samme paradigme. Ak ja.

Som det hedder hos Frede V. Nielsen: "I didaktikken er kriteriet (...) praktisk hensigtsmæssighed og vellykkethed. Det er læringsresultatet i vid betydning, som vurderes. Den instans, som foretager en sådan vurdering, er det pædagogiske praksisfelt og den pædagogiske offentlighed." Og det er i dette sammenhæng, jeg fornemmer, at (alt for) meget formidlings- og udviklingsvirksomhed i faget teater forbliver.

Didaktologien indebærer et videnskabssyn og et fagsyn. Et didaktologisk udsagn vurderes på sin teoretiske og videnskabelige gyldighed, evidens eller "sandhed". Den attitude, som præger den didaktologiske tilgang, karakteriseres ved analyserende og undersøgende distance, mens den beslutningstagende og handleorienterede didaktik er præget af deltagelse, nærhed og involverethed. Men som Nielsen bemærker: "Man kan godt være "engageret" i begge tilfælde, (...) der er tale om to forskellige former for engagement." (Nielsen 2004, s. 34 ff.).

For at imødegå kortslutninger, som dem bl.a. Kunstrådet beforder, men i det hele taget for at løfte forskning inden for teater/drama-feltet ud af den ret udbredte nytte- og legitimeringstænkning, er det min påstand, at en skelnen mel-

lem fagets didaktik (som jeg har beskrevet ovenfor) og fagets didaktologi (som jeg skitserer her) vil være en løsning.

Jeg kan måske illustrere det ved at anvende Donald Schöns¹² berømte (men ikke helt konsistente) refleksionskategorier:

Den rutinerede praktiker vil i sin undervisning dels anvende "refleksion-i-handling", en art "tavs", spontan refleksion, som i særlig grad er aktuel i improvisation og anden agering, dels kunne iagttage sine iagttagelser, altså anvende "refleksion-om-handling", og på denne baggrund kunne planlægge kommende ageringer og handlinger.

En kompetent praktiker, kort sagt, med sin didaktik i orden: praksisorienteret, planlæggende, besluttende. Og det gælder såvel kunstpædagogen, fx teaterlæreren som kunststudøveren, fx instruktøren. Denne refleksive kompetence karakteriserer med andre ord den lærer/leder, der bevidst planlægger teatermæssige processer. Vi er i didaktikkens område.

Store dele af den forskning, som bedrives på området, ligger også inden for denne kategori (måske fordi den i mange tilfælde bedrives af tidligere kompetente praktikere). Vi har altså her at gøre med iagttagelse af egen iagttagelse med henblik på kompetent pædagogisk planlægning.

Heroverfor har vi så de centrale forskningsbegreber: det teoriorienterede, analyserende, distancerede, der er karakteristisk for videnskab – det didaktologiske felt. Med en let omskrivning af Frede V. Niensens opgavebeskrivelse for en videnskabelig og teoretisk orienteret didaktologi (Nielsen 2004, s. 35) er det "teater-didaktologiens" opgave at beskrive, analysere, problematisere og udvikle intenderede, faktiske eller mulige forhold vedrørende teater/drama-undervisning samt deres betingelser. Endvidere er det teater-didaktologiens opgave på denne baggrund at fremstille, undersøge, problematisere og udvikle forhold vedrørende teater/drama-undervisningens indhold mål og begrundelse, således som forholdene tidligere var, aktuelt forekommer eller fremtidigt kan blive.

Teater er jo et fag med et specifikt indhold, mål og formål. Jeg har forsøgt at angive rammerne ovenfor. Og så langt så godt. Men hvis faget skal anerkendes, udvikles og befæstes, må fremtidens forskning kunne udvirke en langt stærkere, konsistent og kvalificeret respons på det politiske systems stadige udfordringer, fx i form af nedskæringer på den ene side og lovprisninger på den anden. Ligeledes må en sådan forskning kunne give evidente svar på den udfordring, at politiske tiltag ofte grundes på nostalgiske formodninger og at erhvervslivet – med rette – forventer, at uddannelsessystemet udvikler handlekompetence og en række kvalificerede delkompetencer, der har ganske andre moderne begrundelser.

Området teater og undervisning vil vinde ved, at dele af forskningsmiljøet i fremtiden lader sig inspirere af en kompetencediskurs primært på det lokale

niveau og en didaktologisk tilgang primært på det globale niveau. Dette sidste kræver endnu et refleksionlag: altså evnen, viljen eller bedre bestræbelsen på iagttagelse af den didaktiske proces, som den udfolder sig ved iagttagelse af iagttagelse (altså iagttagelse af iagttagelse af iagttagelse).

Den reflekterende praktiker er en nødvendig aktør i undervisningssammenhænge. Den didaktologiske forsker er en nødvendig aktør i den videnskabelige fremdrift og i det uddannelsespolitiske spil.

Noter

- ¹ Ann Bamford: *The ildsjæl in the Classroom*, Kunststyrelsen 2006.
- ² Disse "begrundelsesparadigmer" er introduceret og beskrevet af professor Frede V. Nielsen, DPU.
- ³ "I den fiktive situation sker der noget, både på et subjektivt niveau, i menneskets fantasi, og på et objektivt niveau, i den ydre virkelighed, når deltagerne agerer "som om".
- ⁴ Se mere herom i artiklen "At gå fra sans til samling" i Haugsted 2009.
- ⁵ (Iser 1987, p107).
- ⁶ (Brook 1988).
- ⁷ Altså: anslag, præsentation, uddybning, point of no return, klimaks og udtoning.
- ⁸ Pressemeddelelse fra Kunstrådet, 3. maj 2006.
- ⁹ EMU – Undervisningsportal; referer til Undervisningsministeriets pressemeddelelse.
- ¹⁰ Frede V. Nielsen, professor i musikdidaktik, DPU, AU.
- ¹¹ Se fx bl.a. (Nielsen 2004)
- ¹² Schön, D.: *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Serie: Pædagogiske Linjer*, 1983.

Referencer

- Bamford, A. (2006): *The ildsjæl in the Classroom*, Kunststyrelsen.
- Bolton, G. M. (1979) *Towards a theory of drama in education* / [by] Gavin M. Bolton.
- London : Longman, 1979. Med flere.
- Brook, P. (1988): *Det tomme rum*, Munksgaard.
- Bundsgaard, J. m.fl.(2009): *Kompetencer i dansk*, Gyldendal.
- Bundsgaard, J. (2005): *Bidrag til danskfagets it-didaktik*, Forlaget Ark.
Drama, nr. 4. 2000 (Lennart Wiechel)
- Haugsted, M.T. (2009): "At gå fra sans til samling", I *Æstetiske læreprocesser*, red. Jensen, K.F., Jensen, A.M., Billesø og Baltzer.
- Haugsted, M.T. (2004): *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*, Alinea.
- Haugsted, M.T. (2001): "Theatre and drama as an integral element of the teaching of oracy". I *Nordic Voices*, IDEA Publications.
- Haugsted, M.T. (2000): "Talte tekster – mundtlighed og undervisning." I Es-mann, Rasmussen, Wiese (red.): *Dansk i dialog*. Artikelsamling, Dansk lærerforening.
- Haugsted, M.T. (1999): *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole.
- Haugsted, M.T. et al. (red.), (1998): *Anslag. Teater- og dramafagets didaktik og metode*. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole.
- Haugsted, M.T. (1996): *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*, Dansk lærerforening.
- Hohr, H (1996) *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* / Hansjörg Hohr & Kristian Pedersen. - [Kbh.] : Dansk lærerforening, 1996.
- Iser, W. (1987): *The Act of Reading*. The Johns Hopkins University Press.
- Nielsen, F.V. (2004): "Fagdidaktikkens kernefaglighed", I *Didaktik på kryds og tværs*, (red. Schnack, K.), Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- OECD (2002): *12 Countries Contributing to DeSeCo – a Summary Report*, Jan. 2002.
- Schnack, K. (1998). "Handlekompetence" I Bisgaard, N.J. (red): *Pædagogiske teorier*. Billesø og Baltzer.
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Pædagogiske Linjer. Klim. Oversat af Steen Fiil. Original: *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*.

Handlekompetence og demokratisk dannelse

Monica Carlsson & Birgitte Hoffmann

Hvis vi ser handlekompetence som en trosretning, så vil en af trossætningerne være kritisk tænkning og en anden politisk dannelse. Men handlekompetence er ikke en trosretning (eller kirke for den slags skyld) – begrebet er blevet vendt, drejet, brugt og udviklet på forskellige måder i Forskningsprogrammet for Miljø- og Sundhedspædagogik, hvor Karsten og hans tekster om handlekompetence igennem de sidste 15 år har været et omdrejningspunkt. Dette bidrag til festskriftet rejser, med afsæt i eksempler fra miljøundervisningen, en diskussion af skolens og elevernes rolle i samfundet¹. Der argumenteres for, at der i forlængelse af udviklingstendenser inden for styring og planlægning i samfundet udvikles nye muligheder for demokratisk dannelse og deltagelse. Desuden diskuteres forskellige forståelser af forholdet mellem uddannelse og demokrati i relation til handlekompetence.

Først vil vi indkredse nogle udvalgte fokuseringspunkter i Karstens tekster om handlekompetence og dannelse: Det kritiske pædagogiske grundlag og betydningen af handleerfaringer for udvikling af handlekompetence.

Begrebet handlekompetence defineres som en evne til at deltage i demokratiet. *“Opdragelse til demokrati er altså opdragelse og kvalificering til deltagerrollen. Det er i dette lys begrebet handlekompetence skal ses”* (Schnack 1998:17). Der refereres til den kritiske pædagogiks forståelse af pædagogik og uddannelse som frigørelsesprocesser baseret på udvikling af kritisk bevidsthed og deltagelse i demokratiske processer (Mogensen og Schnack 2010). Inspirationen fra Klafki kan fx ses i teksterne om *“udfordringens didaktik”*, hvor Karsten stiller spørgsmålene: *“Hvilke*

udfordringer står vi som mennesker over for? På hvilke måder skal den sunde fornuft kvalificeres i forhold til at kunne omgås disse udfordringer på en ansvarlig og kompetent måde?" (Schnack 2011:38).

Handlekompetente deltagere beskrives som deltagere, der har *"tillid til egne muligheder og er villige til at tage stilling og handle – på en ansvarlig og kompetent måde"* (Schnack 2003). Elevernes muligheder for at få erfaringer med at handle, fremstår som essentielt, dog skitseres i tilknytning hertil et potentielt dilemma: Hvor handlinger i den offentlige sfære generelt beskrives som uden for rækkevidde som social forandringsstrategi for børn og unge, så ses fokuseringen på individuelt reguleret adfærd, fx besparelser, som en reducere af eksisterende handlemuligheder og som en tilpasning til samfundsudviklingen (Jensen og Schnack 1997). Situationer, hvor eleverne, kan udvikle erfaringer med at handle, som er knyttet til de lidt mere nære fællesskaber, nævnes som en mere realistisk og acceptabel vej (Mogensen og Schnack 2010).

Skolen – bruger eller politisk aktør?

Omdrejningspunktet i flere af Karstens overvejelser over handlekompetencebegrebet er Hellesnes skelnen mellem tilpasning og politisk dannelse (se fx Schnack 1993; Mogensen og Schnack 2010). I det følgende vil vi, med afsæt i distinktionen mellem de to perspektiver og under inddragelse af eksempler fra miljøundervisningen, diskutere de roller som tildeles skolen og eleverne i de to perspektiver.

Skolen som bruger

I tilpasningsperspektivet peges der på, at skolen skal opdrage eleverne sådan, at de kan følge med i den samfundsudvikling, som videns- og ekspertkulturerne peger på, er den bedste. Der er en underliggende forståelse af, at vidensudviklingen i samfundet sker via en 'nedsivning' af eksperternes viden til brugerne, som leder til, at disse kan ændre deres vaner. Den rolle, som tildeles skolen og eleverne er altså som lydige og 'veltilpassede' brugere, og det er de individuelle handlinger og deltagelsesformer som vægtes, som fx energibesparelser (Carlsson og Hoffmann 2004a).

Med denne tilgang bringes virkeligheden ind i skolen, fx ved at inddrage gæstelærere fra institutioner i lokalsamfundet i undervisningen eller ved elevernes besøg på det lokale energicenter. Aktørerne uden for skolen servicerer på forskellige måder skolen, de tilbyder fx undervisning til lærere og elever samt udvikler undervisningsmaterialer. Herved får skolen rollen som bruger af faglig information, pædagogiske input, etc. Den underliggende dannelsesmæssige filosofi bag denne model, som må beskrives som den dominerende model

i skolen i dag, er en videnskabelig-rationel diskurs, som understreger, at skolen skal opdrage eleverne på en måde, som gør det muligt for dem at følge den samfundsudvikling som skitseres af videns- og ekspertkulturerne (Hellesnes 1976). Denne model kan således knyttes til et tilpasningsperspektiv i undervisningen. Her ses skolen som en forberedelse for samfundslivet, hvor eleverne lærer gode værdier og vaner, fordi de ses som fremtidens borgere mere end som borgere her og nu. Derfor regner man egentlig ikke med, at elevernes handlinger skal påvirke beslutninger i samfundet.

Skolen som politisk aktør

Den demokratiske diskurs – 'politisk dannelse' – understreger, at skolen skal opdrage eleverne til at kunne deltage i demokratiske processer i samfundet (Hellesnes 1976). Her konstrueres skolen og eleverne altså i rollen som kritiske og politisk bevidste aktører i samfundslivet. I handlekompetencebegrebet er den underliggende forståelse, at flere dimensioner af viden, fx viden om social forandring, kan kvalificere den sunde fornuft, og at erfaringer med at handle og evnen til at udvikle visioner og scenarier er central.

Skolen og eleverne får indsigt i miljøsager gennem at arbejde med fx information, som bringes ind i skolen af eksterne aktører. Herudover spiller eleverne en aktiv rolle, fx via deres deltagelse i skolens miljøråd eller i miljørevisionsarbejde. I denne tovejsproces etablerer skolen og eleverne sociale relationer med fx den tekniske forvaltning eller NGO'er i lokalsamfundet, hvilket leder til en samarbejdsproces, hvor parterne i skolen og i lokalsamfundet tager kontakt til og informerer hinanden, forhandler sager og tager beslutninger sammen. Det vil sige, at parterne i samarbejdet i højere grad kommer i dialog med hinanden, end de gør i den model, som er beskrevet ovenfor. Denne proces styrker skolens og elevernes muligheder for at opnå indflydelse på miljøsager både i skolen og udenfor, og giver dermed skolen og eleverne en rolle som politiske aktører i samfundet (Carlsson og Hoffmann 2004a).

Spørgsmål til relationen mellem skole og samfund

Fra 80'erne ses eleverne i stigende grad som målgruppen for kampagner om energi- og vandbesparelser og andre elementer i 'miljøvenlig livsstil'. I 1990'erne kommer desuden skolernes valg på energi- og miljøområdet i fokus som et muligt reguleringsfelt. Skolerne arbejder fx med Lokal Agenda 21 og med Grønt Flag Grøn Skole projekter, som sætter fokus på temaer såsom vand- og energiforbrug, affald, miljøregulering etc. Dette er en udvikling, som ofte er baseret på det offentliges ønsker om at koble regulering af miljø og af energi- og ressourceforbrug i

kommunale virksomheder med skolens primære opgave – nemlig undervisning. Denne kobling rejser væsentlige spørgsmål. Herunder hvorvidt disse initiativer handler om at skabe muligheder for udvikling af viden og deltagelse i skolen, eller om at lave adfærds- og miljøregulering med henblik på energi og økonomiske besparelser? (Carlsson og Hoffmann 2004a).

Samarbejde mellem skole og samfund er centralt i miljøpædagogisk teori og er baseret på tankegangen om skolen og eleven som aktører i forhold til miljøproblemer i det omgivende samfund. Denne forståelse er udgangspunktet i projekter som QUARK-samarbejdet (Kofoed et al. 1994), som peger på betydningen af, at de eksterne aktører sammen med lærere og elever udvikler et ejerskab for de projekter, de involverer sig i, og at problemstillinger og handlinger vælges i fællesskab af de deltagende parter. Også denne kobling mellem skole og samfund må rejse spørgsmål: Gør magtforskellene mellem de eksterne aktører og skolens parter ikke ønsket om fælles handling til utopi? Hvorfor skal skolen og børnene agere som katalysator for miljøforandringer, dvs. være med til at løse samfundets miljøproblemer? Bør miljøundervisningen ikke holde sig til de mål, der er nedskrevet i skolens læseplaner?

En række samfundsaktører presser sig på for at få foden indenfor i folkeskolen. Det kan være en god ide at invitere de eksterne indenfor i skolen til et samarbejde om undervisning. Det kan også være en for nem – eller måske ligefrem dårlig løsning – hvis der ikke gives muligheder for at reflektere over aktørernes interesser i et sådant samarbejde. Risikoen er, at eleverne bliver udsat for en undervisning, som er rettet mod, at de bliver bærere af andres budskaber – hvilket ovenfor er betegnet som en tilpasningsdannelse. 'At gøre skolen grønnere' er selvfølgelig en legitim sag set i forhold til energiområdet, men er den legitim set i forhold til skolens opgave? I sit fokus på energi- og miljø sagen knytter flere af de eksterne aktører sig fx til nøgletemaerne i folkeskolens læseplaner og projekter. Men disse temaer handler ikke om færdige budskaber såsom 'spar på energien'. At eleverne lærer at spare på strømmen, er ikke godt nok set i lyset af skolens opgave. Skolen er, ifølge dens formål, først og fremmest et sted, som skal støtte eleverne i at udvikle viden og indsigt samt lyst og muligheder for at udvikle erfaringer med at handle i forhold til miljøproblemer.

Nye muligheder for demokratisk dannelse og deltagelse

Grundlæggende samfundsmæssige forandringer skaber nye muligheder og vilkår for demokratisk deltagelse. Med betegnelsen den reflektive modernisering beskrives en ny slags politik, der opstår 'nedefra' – subpolitikker, som er resultatet

af kritikken og mistroen til eksisterende politiske institutioner (Beck 1997). Den samfundsmæssige udvikling er karakteriseret ved, at beslutninger tages på en række niveauer og arenaer, at opgaver løses i partnerskaber mellem det offentlige og private (Åkerstrøm Andersen 2006) og ved at grænserne mellem det offentlig og det private er udflydende. Et eksempel er energiselskaberne, der er private virksomheder som skal sælge el og som samtidig har en aftale med staten om at rådgive offentligheden om elbesparelser. Dette er en afgørende udfordring for skolen, når den skal indgå i samarbejder med eksterne aktører og understreger vigtigheden af, at eleverne som en del af deres demokratiske dannelse forholder sig til aktørerne i samfundet og deres perspektiver. Den traditionelle skoleopgave med at lave kildekritik er således ikke blevet mindre aktuell end lige så nemmere af den stigende kompleksitet, der præger samfundsudviklingen (Hoffmann og Carlsson 2004).

Udviklingen af den offentlige styring og planlægning i samfundet betegnes ofte som en bevægelse fra government mod governance, der er blevet tydelig inden for de sidste 30 år: Hvor staten traditionelt har været i centrum i den politiske styring, sker styringen nu fra en række niveauer, der er mere eller mindre formelle (Bang 2000; Sørensen 1999). Borgernes deltagelse i governancestyling har andre fokus og former end i governmentformen, der er præget af top-down planlægning og styring via veldefinerede hierarkier, og hvor borgerne enten har været vælgere eller politikere. Governanceformen, der er præget af netværksbaserede forhandlinger og alliancer mellem offentlige og private aktører, er dermed en mere uklar kompetencefordeling. Med governancestylingen har den enkelte medborger generelt fået adgang til et stigende antal indflydelseskanaler, hvormed de kan påvirke offentlig styring. Adgang til styring sker ikke kun i kraft af rollen som borger – men også som kunde, medlem og bruger (Sørensen 1999). En ny politisk identitet, som er vokset frem sammen med ændringerne i den politiske styring, er karakteriseret ved at interessere sig relativt lidt for store principielle og rammeafstøttende politiske problemstillinger og mere for 'hverdagens politik' – fx i skolen, på arbejdet og i boligområdet (Halkier 1999; Michaletti 2002).

De bagvedliggende forestillinger om demokratisk deltagelse i skolen er ofte baseret på en forståelse af deltagelse som traditionel politisk deltagelse i governmentprægede organiseringer. Man underviser i demokrati som et abstrakt tema, som fx kan omhandle fordelingen af styring mellem regeringen og EU eller mellem statslige og regionale niveauer, og ikke med demokrati, som forudsætter, at der etableres en dialog, som kan lede til, at eleverne udvikler deres egne værdier (Carlsson og Hofmann 2004b). Der kan umiddelbart ses nogle potentialer i de skitserede governancprægede organiseringer inden for offentlig styring i forhold til unges deltagelse og handlemuligheder på miljøområdet. Forskning om børn

og unges deltagelse peger på, at disse ikke finder sig så godt tilrette i de rammer for deltagelse, som udvikles i forlængelse af det traditionelle repræsentative demokrati, fx som repræsentanter i skoleråd og miljøråd. (Carlsson og Hoffmann 2006; Carlsson & Sanders 2008). De vil formodentlig finde sig bedre tilrette i en ramme, præget af lokale og konkrete svar på problemstillinger, som ligger tæt på og har umiddelbar betydning for dem, og hvor de kan henvende sig direkte til de involverede aktører. Dermed udgør governanceformen et potentiale for at udvikle elevernes handleerfaringer.

Grønt Flag – Grøn Skole, som er nævnt ovenfor under eksempler fra miljøundervisningen, kan udgøre en ramme for, at eleverne kan deltage i miljøarbejdet på skolen, og for udfoldelse af den ny politiske identitet: Indsatsen er knyttet til løsningen af konkrete opgaver i forhold til elbesparelser. Dilemmaet er, at den ofte er afkoblet fra ideologiske diskussioner og overvejelser om fx energiforbrug og global udligning, samt fra de grundlæggende principper om kritisk tænkning og politisk dannelse, som den kritiske pædagogik, repræsenteret ved fx handlekompetencebegrebet, er funderet på (Hoffmann og Carlsson 2004). Selv om der er tale om indlæring af gode vaner, så kan selve indsatsen med undersøgelse og formidling karakteriseres som en 'ad hoc'-deltagelse for eleverne, som de kan bidrage til i en periode, fordi det er vigtigt at 'gøre noget selv'. Synliggørelsen af engagementet, fx i et Grønt Flag – passer også godt i relation til denne form for deltagelse.

Den ny identitet kan ses som en tredje vej mellem den passive borgerrolle og den politisk kompetente aktør, som ligger i mere traditionelle forståelser af politisk dannelse, og således som en styrkelse af borgernes deltagelse. Men vi mener, det er vigtigt at diskutere, om denne identitet leder til en afkobling af den 'lille og den store politik', det generelle og det lokale. Government som styringsform er bredt forankret i alment gyldige politiske normer, herunder forestillingen om lighed i adgangen til indflydelse og deltagelse. Med governance er demokratiet i højere grad afhængig af den enkelte persons, virksomheds eller organisations demokratiske etik – og man kan derfor sige at governancestyling stiller krav om en ny dannelse af borgerne. På den baggrund vil vi argumentere for, at der med udviklingen inden for den offentlige styring også sker en udvikling i de måder, vi forstår demokratisk dannelse på i relation til skolen.

Forskellige forståelser af forholdet mellem demokrati og uddannelse

Udgangspunktet for dette afsnit er Biestas (2009) beskrivelse af tre forskellige forståelser af forholdet mellem demokrati og uddannelse, som vi vil diskutere

i relation til handlekompetencebegrebet. De to første tilgange – "uddannelse til demokrati" og "uddannelse gennem demokrati" – er gennem en årrække diskuteret i teksterne om handlekompetence, både i relation til folkeskolen generelt og i relation til miljø- og sundhedsundervisning (Carlsson & Jensen 2006; Jensen og Schnack 1997; Schnack 1993, Mogensen og Schnack 2010). Den tredje tilgang – som er Hannah Arendts politiske forståelse af demokratisk dannelse, (I: Biesta 2009), er, så vidt vi ved, ikke tidligere diskuteret i relation til handlekompetence.

Uddannelse til demokrati

Den kritiske pædagogik er baseret på tiltroen til subjekternes evne til kritisk at tage stilling og handle, og på en "uddannelse til demokrati"-forståelse, dvs. på en forståelse hvor skolens opgave ses som at forberede eleverne på deres fremtidige rolle i demokratiet. Denne forståelse spejles også i begrebet handlekompetence, hvor der tages udgangspunkt i subjekternes evne til kritisk at tage stilling og handle, dvs. i Kants kritisk rationelle forståelse af subjektet. Uddannelse skal slippe et potentiale løs, *"så subjekterne bliver fuldt ud autonome og kompetente til at udfolde deres individuelle og intentionelle handling"* (Biesta 2009: 130).

Den kritiske pædagogiske tilgang er, hvilket Karsten mange gange har peget på, grundlæggende forskellig fra den utilitaristiske uddannelsesfilosofi med dens modellering og tilpasning af de fremtidige borgere til den mest 'progressive' samfundsudvikling som pædagogisk løsning. Både i den tidlige begrebsudviklingsfase af handlekompetence og gennem årene er der sat fokus på, hvordan man kan undgå de moralske og manipulatoriske faldgruber i miljø- og sundhedsundervisningen, som pædagogikker baseret på den utilitaristiske filosofi falder i, og som er skitseret i eksemplerne på miljøundervisning ovenfor (under skolen som bruger).

Den første forståelse – "uddannelse til demokrati" – har et fortrin set i forhold til dens fokusering og insisteren på overordnede demokratiske principper. Det er ikke de samme aspekter af handlekompetence, som kan udvikles i erfaringer med 'den lille' politik med dens governanceprægede deltagelsesformer (i forhold til problemstillinger, som ligger tæt på aktørerne), og 'den store politik' med dens governmentalityprægede deltagelsesformer (fx repræsentativ deltagelse), men erfaringer på begge niveauer synes at være nødvendige.

Uddannelse gennem demokrati

Med fokuseringen på at eleverne skal gøre sig erfaringer med handling og deltagelse i demokratiske processer, må handlekompetence dog ses som tættere knyttet til en "uddannelse gennem demokrati"-forståelse. Biesta baserer denne forståelse af, forholdet mellem demokrati og uddannelse på Dewey, som ser demokrati som

funderet i det sociale og ikke i subjekterne (Biesta 2009). Deweys' understregning af at uddannelse er uforudsigelig (Elkjær 2010), er i overensstemmelse med handlekompetencetilgangen, når der her understreges, at bestræbelsen på at kvalificere ens egen handlekompetence "*is a never-ending process*" (Mogensen og Schnack 2010: 62): Menneskelige handlinger vil altid producere både intenderede og ikke intenderede forandringer og vilkår, som vil stille krav om nye evner.

Deweys erfaringsbegreb er baseret på en forståelse af erfaringer som fremtidsorienterede, kontinuerlige og forbundne (Elkjær 2009). Erfaringer ses her som en base for udvikling af viden, erfaringer kan guide fremtidige handlinger og ses som en slags forventninger rettet mod forandring af situationer gennem mediering af tænkning og handling (Elkjær 2010: 80). I de teoretisk baserede analyser af handlekompetence og handleerfaringer (jf. fx Schnack 1993) refereres der til de kontinuerlige og forbundne aspekter i handleerfaringsbegrebet, og i de empirisk baserede analyser til erfaringers potentiale til at guide fremtidige handlinger og på deres rettedhed mod forandring: At handleerfaringer kan give eleverne en forståelse af, barrierer for handling og forandring, erfaringer og forståelser som vil udgøre et vigtigt afsæt for fremtidige handlinger (jf. fx Breiting et al 1999). Den erkendelsesteoretiske forståelse, som er knyttet til begrebet handlekompetence, synes altså at være i overensstemmelse med ovennævnte aspekter i Deweys erfaringsbegreb.

En politisk forståelse af forholdet mellem uddannelse og demokrati

Med udgangspunkt i Hannah Arendt argumenterer Biesta (2009) for at den eneste måde at gøre samfundet mere demokratisk på, er ved at tilvejebringe flere muligheder for handlen. Han mener, at både den første og anden forståelse af forholdet mellem demokrati og uddannelse – "uddannelse til demokrati" og uddannelse gennem demokrati" – afspejler en individualistisk tendens, hvor man med fokus på social forandring og frigørelse fra fortryk og ulighed gør uddannelse til en teknologi, som skal løse samfundets problemer: "*In this way education has not only become tied up with progress but has actually become synonymous with it*" (Biesta & Säferström 2010:1). Han foreslår derfor, og med udgangspunkt i Hannah Arendt, en tredje og mere politisk forståelse af forholdet mellem demokrati og uddannelse.

Uddannelse handler ifølge Arendt ikke om produktion af en bestemt slags subjektivitet (eller subjekt), men om at tilvejebringe flere muligheder for handling. At handle er hos Arendt først og fremmest at tage initiativ, at begynde noget nyt og at bringe noget nyt til verden: "*A politics of emancipation focuses on the moment where the subject speaks in a way that is neither repetition nor self-affirmation but brings something new into the world.*" (Biesta & Säferström 2010:2). Hos Arendt ses menneskelig subjektivitet ikke som en egenskab hos individer, men som en egenskab ved menneskelig interaktion, og subjektivitet ses kun som mulig i en situation,

hvor andre også kan være subjekter (Biesta 2009). Dette er en radikal fordring, da forudsætningen er, at vi i samfundet skal leve sammen med andre, som ikke er som os, dvs. i et pluralistisk samfund, og det er denne fordring, som gør, at Biesta betegner Arendts forståelse af forholdet mellem uddannelse og demokrati som politisk.

Arendt beskriver udfordringerne i et pluralistisk samfund, men taler ikke som Beck om "subpolitikker", eller som de skandinaviske demokratiforskere om "hverdagens politikker": Hun holder fast i, at det er vigtigt at beskæftige sig med "den store politik", eller politik i den offentlige sfære, og i dens overordnede principper om lighed og frigørelse. Her tror vi ikke, at Karsten er uenig, idet han tager afstand fra de såkaldt postmoderne dannelses teorier og deres insisteren på selvdannelse som dannelsesperspektiv (jf. fx Mogensen og Schnack 2010).

Hvorvidt Arendts radikale fordring om politisk dannelse og Karstens begreb om 'udfordringernes didaktik' er forenelige, kan diskuteres. Arendt har ifølge Biesta (2009) ikke store forhåbninger til skolens rolle i relation til at tilvejebringe flere muligheder for demokratisk handlen. Ved at definere handlekompetence som et dannelsesideal, der skal ses i lyset af opdragelse til demokrati, understreger Karsten skolens rolle i relation til at styrke demokratisk dannelse og deltagelse i samfundet. I begge teorier vurderes det dog, at samfundsmæssige problemer hverken kan eller skal løses af skolen (Jensen og Schnack 1997; Biesta 2009).

Afsluttende diskussion af forholdet mellem demokrati og uddannelse

En kobling mellem en Dewey-funderet demokratiforståelse, som vægter erfaringernes betydning i dannelse og uddannelse og som ser erfaring som mere fremtidsorienteret end bagudrettet samt Arendts insisteren på, at uddannelse ikke handler om produktion af en bestemt slags subjektivitet, synes umiddelbart at være frugtbar i det fortsatte arbejde med handlekompetencebegrebet. En sådan kobling løser dog ikke den problemstilling, som vi har skitseret i dette bidrag, nemlig frakoblingen mellem den 'lille og den store politik': Mellem det generelle samfundsniveau og dets overordnede principper om lighed og frigørelse og aktørernes lokalt forankrede handlinger og interesser. Her har den første forståelse – "uddannelse til demokrati" – et fortrin i sin insisteren på overordnede demokratiske principper om lighed og frigørelse.

De tre demokratiforståelser kan, som Biesta har gjort det, opstilles som forskellige, men de kan også ses som gensidigt supplerende hinanden i relation til handlekompetencebegrebet: Et begreb, som handler om betydningen af en alsidig kvalificering til rollen som deltager i et demokratisk samfund, vil nok ikke kunne stille krav om mindre.

Afrunding

Et af Karstens yndlingscitater omhandler de flertydige og 'contested' meninger i begreber som demokrati og bæredygtig udvikling:

Like liberty, justice and democracy, sustainability has no single and agreed meaning. It takes on meaning within different political ideologies and programmes underpinned by different kinds of knowledge, values and philosophy. Its meanings are contested and a key function of EFS (Education for Sustainability) is to help people reflect and act on these meanings and so realize alternative futures in more informed and democratic ways. (John Huckle, 1996:3).

Handlekompetence er også et 'contested' begreb: Forståelsen af begrebet farves af mange forhold, herunder – som vi har sat os for at beskrive i dette bidrag – af grundlæggende forståelser af skolens rolle i samfundet, af udviklingen i styrings- og deltagelsesformer i samfundet og af de nye muligheder for demokratiske dannelse og deltagelse, som denne udvikling medfører.

Sidst, men ikke mindst har vi diskuteret handlekompetencebegrebet i relation til forskellige måder at forstå forholdet mellem uddannelse og demokrati på. Handlekompetencebegrebet er funderet i den kritiske pædagogiks filosofi og begreber om frigørelse via udvikling af kritisk bevidsthed og deltagelse i demokratiske processer. Disse overordnede værdier er der ikke givet køb på i de 15 år, hvor begrebet er blevet vendt, drejet, brugt og udviklet på forskellige måder. I de forskningsmiljøer, som har arbejdet med teorien, inklusive forfatterne til dette bidrag, er der lagt meget vægt på at differentiere handlekompetence fra pædagogikker baseret på den utilitaristiske filosofi, og herved undgå de moralske og manipulatoriske faldgruber, som er knyttet til denne. Måske er tiden moden til, at vi nu i højere grad retter blikket mod nye fordringer til og muligheder for demokratiske dannelse og deltagelse?

Noter

¹ I den første del af artiklen tages der afsæt i de tre artikler, som vi forfattede sammen i publikationen Samarbejde om bæredygtig udvikling (Carlsson og Hoffmann 2004).

Referencer

- Bang, H. et al. (red.) (2000) *Demokrati fra neden, Casestudier fra en dansk kommune*. Jurist og Økonomforbundets Forlag.
- Beck, U. (1997) *The reinvention of Politics. Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Oxford Polity Press.
- Biesta, G. (2009) *Læring retur – demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Biesta & Säfström (2010) *Manifesto for education*. <http://www.mdh.se/ukk/staff/pea/csm01/1.39252>.
- Breiting, S., Hedegaard, K.; Finn Mogensen, F.; Nielsen, K. og Schnack, K. (1999): *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense Universitetsforlag.
- Carlsson, M. og Hoffmann, B. (red.). (2004) *Samarbejde om bæredygtig udvikling – nye perspektiver på samarbejde mellem skole og eksterne aktører*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Carlsson, M. & Hoffmann, B. (2004a) Udfordringer i samarbejdet mellem skolen og de eksterne aktører i energi- og miljøundervisningen. I: Carlsson, M. og Hoffmann, B. (red.). *Samarbejde om bæredygtig udvikling – nye perspektiver på samarbejde mellem skole og eksterne aktører*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Carlsson, M. & Hoffmann, B. (2004b) Netværkssamfundet – nye muligheder og vilkår for samarbejde. I: Carlsson, M. og Hoffmann, B. (red.). *Samarbejde om bæredygtig udvikling – nye perspektiver på samarbejde mellem skole og eksterne aktører*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Carlsson, M. & Jensen, B.B. (2006) Encouraging Environmental Citizenship – the Roles and Challenges for schools. In: Bell, D. and Dobson, A. (eds.), *Environmental Citizenship: Getting from Here to There?* Cambridge, MA: MIT Press, UK.
- Carlsson & Hoffmann (2006) Skolesyn i demokratisk belysning. I KVAN 74. Februar 2006.
- Carlsson, M. & Sanders, D. (2008) School councils as an arena for pupils' participation in collaborative environmental education projects. In: Reid, Al.; Jensen, B.B., Nikel, J. & Simovska, V. (eds.): *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer, UK.
- Elkjær, B. (2009) Pragmatism – a learning theory for the future. In: Illeris, K. (edt.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words*. Abingdon: Routledge.

- Halkier, B. (1999): *Environmentally freindly consumption practices – life politics?* Paper præsenteret ved ESF-Term programme: Consumption, Everyday Life and Sustainability.
- Hellesnes, J. (1976) *Socialisering og teknokrati*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Hoffmann, B. og Carlsson, M. (2004) Børn som hverdagsmagere? Nye handlings- og deltagelsesformer i miljøundervisningen. I: Carlsson, M. og Hoffmann, B. (red.). *Samarbejde om bæredygtig udvikling – nye perspektiver på samarbejde mellem skole og eksterne aktører*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Huckle, J. (1996) Realizing sustainability in changing times. In: Huckle, J. & Sterling, S. *Education for sustainability*. Earthscan Publications Limited, London.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997) The Action Competence Approach in Environmental Education. I: *Environmental Education Research*, vol 3, no. 2, pp. 163-178.
- Kofoed, J. et al. (1994) *QUARK – et samarbejde om udvikling af miljøundervisning og byøkologisk teknologi i lokalsamfundet*. Delrapport 1. Danmarks Lærerhøjskole.
- Micheletti, M. (2002): *Individualized collective action*. Paper for the Nordic Political Science Association's meeting, Aalborg, Denmark, August 14-17.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010) The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. I: *Environmental Education Research*, Vol. 16, No. 1, February 2010, 59–74.
- Schnack, K. (1993) Handlekompetence og politisk dannelse. I: Jensen, B.B. og Schnack, K. (red.) *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Danmarks Lærerhøjskole, s. 5-15 (Didaktiske studier).
- Schnack, K. (1998) Handlekompetence. I: Bisgaard, N.J. (red.). *Pædagogiske teorier*. 3. udg. Værløse, Billesø & Baltzer.
- Schnack, K. (2003) Almendannelse som demokratisk dannelse. I: *UDDANNELSE 05/2003*. <http://udd.uvm.dk/200305/udd200305-03.htm?menuid=4515>
- Schnack, K. (2011) Dannelsesbegrebet i skolen. I: Kristensen, H.J. & Laursen, P.F. (red.): *Gyldendals pædagogikhåndbog. Otte tilgange til pædagogik*. Gyldendals Lærebibliotek.
- Sørensen, E. (1999) Medborgermagt i offentlig virksomhed – det danske eksempel. I: *Demokratin i den offentliga sektorns förändring*. Statents Offentliga Utredningar.
- Åkerstrøm Andersen, N. (2006) *Partnerskabelse*. Hans Reitzels Forlag.

Hvad er erfaring?

Erfaringsbegrebet er et didaktisk omdrejningspunkt i voksenpædagogikken. Hvilket indhold har det?

Bjarne Wahlgren

For nogle år siden deltog jeg i et møde i Akademisk Råd på Danmarks Pædagogiske Universitet. Sagen, der var på dagsordenen, var højspændt. Af den grund var den daværende bestyrelsesformand mødeleder. I en pause gik formanden hen til Karsten Schnack og spurgte, hvordan han syntes mødet forløb. Karsten svarede: 'Jeg synes, du kom godt fra start; men så tabte du en del højde undervejs'. Formanden, der var en erfaren og kompetent mødeleder, svarede efter nogen tøven: 'Nå synes du det. Ja måske!'. Jeg selv tænkte noget i retning af: 'Det var godt nok interessant, men det er typisk Karsten. Helt uimponeret af magtrelationer får han sagt noget meget præcist, som er med til at sætte dagsordenen for den videre samtale'.

Jeg husker situationen ret godt. Den gjorde et indtryk på mig. Det var en oplevelse. Men spørgsmålet er, blev jeg en erfaring rigere?

Hvorfor nu dette spørgsmål i denne sammenhæng? Fordi spørgsmålet om, hvornår man får en erfaring, var det tematiske omdrejningspunkt for samtalerne i mine første møder med Karsten for mere end 30 år siden. Et omdrejningspunkt, som jeg selv har kredset om i alle årene lige siden i mit arbejde med voksnes læreprocesser.

I forrige århundrede

Spørgsmålene om, hvornår man bliver rigere på erfaringer, hvordan disse erfaringer indgår i de kognitive strukturer og også spørgsmålet om, hvad en erfaring er, diskuterede Bo Jacobsen, Karsten og jeg i et flerårigt frugtbart fagligt samarbejde. Diskussionen blev ført som en del af udviklingen af 'erfaringspædagogikken', og resultaterne af disse diskussioner fik vi nedfældet i bogen *Erfaring og undervisning* (Jacobsen, Schnack, & Wahlgren, 1980).

Sammenfatningen af disse overvejelser blev følgende noget beskedne konklusion: 'Erfaringsbegrebet er så bredt, diffust og mangetydigt, at det er så godt som umuligt at sige noget almenlydigt om, hvad erfaringer er. Det eneste, man kan sige, er næsten, at det at gøre erfaringer hører med til livet' (ibid., side 25).

I bogen siges der imidlertid noget mere. Det konstateres, at der er forskel på indtryk og erfaringer. Hvis et indtryk skal blive til en erfaring, 'skal det gøres til genstand for en reflektorisk proces'. Når indtrykket begrebsliggøres, dannes en erfaring. Det siges også, at erfaringen er knyttet til handling. De erfaringer man får, får man gennem handling. På denne måde adskiller erfaringer sig fra viden. Både erfaringer og viden er repræsentationer af omverdenen. De er begge udgangspunktet for handlinger. Viden er systematiske indirekte erfaringer. Erfaringer er knyttet til den enkelte persons handlinger, de er personlige og ofte ladet med følelser (ibid., side 26-29). Set i bakspejlet var det relevante begrebsafklaringer, der i en vis udstrækning stadig gælder.

I årene derefter indgik disse afklaringer i de mere systematiske overvejelser over, hvordan erfaringspædagogikken kunne udmøntes i praksis. Dette blev fx udfoldet i et særnummer af *Dansk pædagogisk tidsskrift* om erfaringspædagogik, hvor bl.a. Karsten skrev en artikel om deltagererfaringer og fagligheden (Schnack, 1981).

Nogenlunde samtidig med disse overvejelser fremlagde Henning Salling Olesen i bogen *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring* (Olesen, 1985) med inspiration fra Oscar Negt en anden tilgang til erfaringsbegrebet. Han skriver, at 'rigdommen på erfaringer afsætter sig ikke som en *erfaring*, men som en modsætningsfyldt bevidsthed'. 'Med begrebet *erfaring* udvikles en mere præcis forståelse af, hvad det er, som undertrykkes, og hvor vidtgående konsekvenser det har' (ibid., side 136). Derfor ligger det 'også i de mere teoretiske diskussioner af erfaringsbegrebet, at det er et spørgsmål om *kamp*, om en almen kamp omkring livsformer og demokratisering, og en mere specifik offensiv indsats for at organisere en erfaringsproces før den (des)organiseres kapitalistisk' (ibid., side 146-47). Olesens opfattelse af erfaringsbegrebet er knyttet til de samfundsmæssige forhold, som erfaringerne gøres i. Erfaringerne sammenfatter oplevelsen af en samfundsmæssig undertrykkelse som en modsætningsfyldt bevidsthed. Erfaringer er den

bevidsthed, man får, når man lever i et (kapitalistisk) samfund. Begrebsbestemmelsen gør os ikke meget klogere på, hvad en erfaring er, ud over at den er knyttet til undertrykkelse og kamp om livsformer. Spørgsmålet er imidlertid, om en sådan tilknytning til kamp om livsformer er en nødvendig betingelse for at kunne tale om erfaring.

De to tilgange til erfaringsbegrebet, en opfattelse, der var bundet til den enkelte persons handlinger og oplevelser, og en opfattelse af erfaringerne som et udtryk for en samfundsmæssig undertrykkelse og hverdagsbevidsthed, som de kom til udtryk i henholdsvis *Erfaring og undervisning* og i *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*, kom til at præge en stor del af den voksenpædagogiske diskussion og den voksenpædagogiske praksis i slutningen af det forrige århundrede.

I dette århundrede

I dette århundrede er interessen for erfaringsbegrebet og dets placering i forhold til voksnes læreprocesser ikke mindsket.

Knud Illeris tager med udgangspunkt i John Dewey og Oscar Negt fat på forholdet mellem erfaring og læring i bogen *Læring*, hvor erfaringsbegrebet får et selvstændigt kapitel. På samme måde som Olesen lægger han vægt på den socialt-samfundsmæssige dimension, men ser begrebet i forhold til et samlet samspil mellem det kognitive, det psykologiske og det samfundsmæssige. Erfaringsbegrebet sammenfatter han således: 'Erfaring er et overordnet begreb, der på en helhedsmæssig og subjektiv væsentlig måde omfatter både læringens kognitive, psykodynamiske og socialt-samfundsmæssige dimension, og både de indre psykiske tilegnelsesprocesser og de sociale samspilsprocesser' (Illeris, 1999, side 124). Temmelig omfattende og bredt. Det gør os ikke så meget klogere end den formulering, som blev givet 20 år tidligere, nemlig 'at det at gøre erfaringer hører med til livet'.

Illeris opregner seks 'kvalitative kriterier', som skal være opfyldt, hvis læringen skal have 'karakter af erfaringsdannelse'. Læringen skal bl.a. være 'forankret i en subjektiv relevant social sammenhæng', 'den skal afspejle eller eksemplificere væsentlige samfundsmæssige materielle og/eller sociale strukturer', og den 'lærende skal være sig selv bevidst i sit samspil med de sociale og/eller materielle omgivelser'. Klart, men langt fra klart nok. Hvad betyder det fx, at læringen er forankret i en subjektiv relevant social sammenhæng? Hvad menes med en social sammenhæng? Kan man ikke få erfaringer fra et ensomt fluefiskeri en tidlig morgen ved Karup Å? Hvorfor skal erfaringen afspejle væsentlige samfundsmæssige eller materielle strukturer for at kunne kaldes erfaring? Hvad betyder det i øvrigt at 'afspejle strukturer'?

I en senere bog ligeledes om læring fortsætter Illeris afklaringen af erfaringsbegrebet, nu i et kapitel under overskriften *Læringens helhed*, med et afsnit om *Læring og erfaring*. Her præciserer Illeris, at erfaring er 'et centralt samlebegreb', som på 'en væsentlig måde er helhedsorienteret'; men som må kvalificeres nærmere. Det gør Illeris ved at stille fem krav. For det første: 'erfaringen skal være af væsentlig subjektiv betydning med hensyn til både indholds-, drivkrafts- og samspilsdimensionen'. For det andet skal 'læringen indgå i en sammenhængende proces'. For det tredje skal samspilsprocessen være af en sådan karakter, at individet 'er aktivt til stede og er sig selv bevidst'. For det fjerde er det væsentligt, 'at erfaringsdannelsen altid er socialt formidlet'. For det femte at påvirkningerne 'afspejler eller eksemplificerer relevante samfundsmæssige, materielle og/eller sociale strukturer' (Illeris, 2006, side 136-39). Opregningen af kriterier for en erfaring ligger ikke langt fra den tidligere opregning og er lige så uklar. På baggrund af en pedantisk tekstlæsning kan man drilagtigt spørge, hvorfor de samfundsmæssige materielle og/eller sociale strukturer i den nye formulering ikke længere skal være 'væsentlige', men kun 'relevante'.

Det vigtige er imidlertid, at det er vanskeligt at arbejde med et erfaringsbegreb, som det Illeris opstiller, i en didaktisk sammenhæng. Styrken hos Illeris er det suggererende og påpegnende af de væsentlige perspektiver i erfaringsbegrebet. Svagheden er, at begrebet bliver udflydende.

Bo Jacobsen har også fulgt op på diskussion af erfaringsbegrebet og skriver i artiklen *Livserfaring i Voksenpædagogisk opslagsbog* (2005), at det er vigtigt med et stringent erfaringsbegreb. 'Man må ikke kalde hvad som helst en erfaring. Hvis f.eks. et hold studerende kommer hjem og fortæller om deres praktikoplevelser, behøver der ikke at være tale om erfaringer. Og hvis kursister sidder og snakker om, hvordan de tror, at folk nu til dags har det sammen i deres parforhold, eller hvilke problemer de har i deres kønsroller, er der sandsynligvis heller ikke tale om erfaringer. Erfaringer må skelnes fra *oplevelser*, som ofte er noget mere løst, overfladisk og uforpligtende, som man kan underholde hinanden med'.

Jacobsen foretager indledningsvis en afgrænsning af erfaringsbegrebet, der er tæt på den, som blev fremlagt i indledningen af denne artikel. Han siger, at 'erfaringer må skelnes fra *viden*, som er noget mere abstrakt, principielt, generelt og upersonligt'. Erfaringer er knyttet til handling, 'enten på den måde at personen foretager nye handlinger og derved erhverver sig erfaringer, eller på den indirekte måde at tilværelsen eller omverdenen så at sige handler med personen, dvs. påvirker eller influerer denne så kraftigt, at han eller hun ikke kan undlade at tage stilling og forholde sig'. En erfaring består således ifølge Jacobsen af tanker, følelser, opfattelser, forståelser og værdier. De udgør en helhedsdannelse, der er resultatet af en persons forpligtende møde med et bestemt udsnit af omverdenen (Jacobsen, 2005, side 192-93).

Jacobsen indfører begrebet livserfaringer og betoner dermed det eksistentielle eller personlige moment i erfaringerne. Livserfaringer er erfaringer, der har en væsentlig betydning i den pågældendes liv. Jacobsens opfattelse af en erfaring kan beskrives som den oplevelse, der knytter sig til en situation, hvor den følelsesmæssige side af erfaringen spiller en væsentlig rolle. Man kan benytte ordet livserfaring om de mest centrale personlige erfaringer og benytte ordet erfaring om mere afgrænsede tekniske eller færdighedsmæssige erfaringsdannelser, siger Jacobsen. I bogen *Voksenundervisning og livserfaring* anvendes begrebet livserfaringer om erfaringer, der knytter sig til mere eller mindre væsentlige og omfattende situationer, fx rejseerfaringer eller arbejdspladserfaringer. Livserfaringer er en særlig type af erfaringer, 'der har personlig eller eksistentiel betydning for den pågældende, det vil sige spiller en væsentlig rolle for vedkommende' (Jacobsen, 1995, side 70). Grundidéen i Jacobsens anvendelse af begrebet livserfaring er, at erfaringer skal være væsentlige, når de inddrages i en undervisningssammenhæng. Der kan være en pointe i at skelne mellem mere eller mindre væsentlige erfaringer, men Jacobsens kriterier for at afgøre væsentlighed synes vanskelige at anvende i praksis. Hvad er fx en 'teknisk erfaringsdannelse'?

Der kunne forventes et relativt enkelt svar på spørgsmålet i artiklens titel. Som det fremgår af de beskrevne forskellige faglige forståelser, så er det ikke tilfældet. Det er bemærkelsesværdigt, at selv om erfaringsbegrebet er et gennemgående træk i mange teorier om voksnes læring, har det ikke nogen klar og entydig betydning. Peter Jarvis, der har arbejdet med voksenpædagogik i en menneskealder, konstaterer, at selv om den eksperimentelle og praksisrelaterede læring spiller en stadigt stigende rolle i en voksenuddannelsessammenhæng, så 'er det meget markant, at selve begrebet erfaring (experience) forbliver relativt uanalyseret af de teoretikere, der skriver om det' (Jarvis, 1995, p. 65). Selv er han i sin store produktion, der har læring og erfaring som omdrejningspunkt, meget sjældent i nærheden af en begrebsbestemmelse. Det nærmeste, han kommer en sådan, er, at han skelner mellem livserfaringer og enkelterfaringer, og mellem primære erfaringer og sekundære erfaringer (viden). Jarvis skriver: 'We need to distinguish this meaning of the word 'experience' from that of total experience or life-history, and we do so here by calling it *an experience* – an episodic experience' (Jarvis, 2006, side 17). Den sidstnævnte anvendelse af begrebet knytter Jarvis til begrebet 'disjuncture', et brud mellem det forventede og det oplevede. Jarvis anvender altså begrebet experience meget bredt. Det dækker både opfattelserne hos Olesen og Illeris, hvor udgangspunktet er de samfundsmæssige erfaringer, og hos Jacobsen og Wahlgren, hvor udgangspunktet er den enkeltes erfaringer.

Erfaring knyttet til handling

Som det fremgår, lægges der forskellige betydninger i begrebet 'erfaring'. Der er imidlertid almindelig enighed om, at erfaringer er knyttet til handling. Handlingen er udgangspunktet for erfaringsdannelsen. Ved at se på denne sammenhæng mellem handling og erfaring kan vi måske blive lidt klogere på erfaringsbegrebet.

Las os se på et konkret, men tænkt eksempel. Eksemplet kunne være, at jeg vil handle på baggrund af det, jeg så Karsten gøre på mødet i Akademisk Råd. Jeg vil sige min velbegrundede mening om et givet sagsforhold, idet jeg forventer, at jeg så vil blive hørt. Min chef spørger, hvordan jeg synes, ledelsesmøderne forløber. Jeg synes, at møderne skal have en mere struktureret form, og det siger jeg til ham.

Hvis jeg gør det, kan der være to principielt forskellige forløb. De to forløb giver to forskellige typer erfaringer.

I det første forløb er der samme reaktion som i Karstens tilfælde. Der er den forventede relation mellem handling og resultat. Jeg svarer min chef, at han skal lede møderne på en mere struktureret måde. Han reagerer med – efter en vis forbløffelse – at sige: 'Det kan godt være, vi skal stramme lidt op'. I den situation oplever jeg en sammenhæng mellem hensigten med handlingen og et positivt resultat. Jeg oplever, at hvis jeg handler på en bestemt måde, så opnår jeg, hvad jeg gerne vil. Den første type erfaring er: Jeg har handlet på en bestemt måde og opnår det ønskede resultat.

Det andet forløb er helt anderledes. Min chef svarer, at det er ham, der styrer møderne, og at den løse struktur giver det bedste og mest inspirerende mødeforløb. Resultatet af min handling viser sig at være anderledes end forventet. I den situation får jeg en ny erfaring, idet jeg ikke opnår det, som jeg havde planlagt. Jeg får en anden type erfaring: Opskriften duer ikke (i den konkrete sammenhæng). Af en eller anden grund opnår jeg ikke det, jeg havde forventet.

I dagligsprog kunne man sige, at i den første sammenhæng har jeg erfaret, at det er o.k. at gøre, som jeg gør. Den anden sammenhæng kunne udtrykkes ved, at 'man bliver klog af skade'. I begge tilfælde kobles handling til resultatet af handlingen.

Erfaring er knyttet til handling og til dens konsekvenser. Hvis jeg handler på en bestemt måde (i en bestemt situation), så sker der noget nærmere bestemt. Erfaringen omfatter altså en hvis-så-relation.

I flere teorier om erfaringslæring er opfattelsen, at erfaringerne opstår, når de handlinger, man udfører, ikke giver det resultat, man forventer. Forudsætningen for, at en erfaring kan dannes, er, at der foreligger en brudt forventning.¹

Der er to forhold gemt i den opfattelse. Det ene er, om der skal foreligge en

brudt forventning, for at man kan tale om erfaringsdannelse. Det andet er, om man principielt kun kan gøre erfaringer i nye situationer.

Som det fremgik ovenfor, kan man gøre erfaringer, selv om der ikke er tale om en brudt forventning. Jeg får den erfaring, at jeg godt kan sige min velbegrundede mening. Det er derfor næppe hensigtsmæssigt at reservere erfaring kun til de situationer, hvor der sker noget andet end det, man forventer.

Hvis jeg bliver ved med at sige min velbegrundede mening til folk, får jeg så stadig en erfaring? Svaret er efter min mening ja. Man kan godt gøre gamle erfaringer. Alt efter hvor identiske de forskellige situationer er, får man mere eller mindre differentieret sine oprindelige erfaringer. Man kan tale om gentagelseserfaringer, som rutiniserer og differentierer erfaringerne. Man kan i dagligsproget tale om 'at være rig på erfaringer' – hvor nogle erfaringer er knyttet til overraskende nye situationer, og andre er gentagelseserfaringer. Næste gang vi udfører den samme handling med det samme resultat, bekræfter vi vor erfaring. Vi får en gentagelseserfaring.

Man kan altså tale om forskellige typer af erfaringer:

1. Erfaringer, som knytter sig til en situation, hvor der sker noget andet end det, man forventer. Eksemplet: Jeg forventer lydhørhed, men bliver afklapset.
2. Erfaringer, som knytter sig til en (ny) situation, der forløber som forventet. Eksemplet: Jeg forventer en positiv reaktion på mit forslag og får det.
3. Erfaringer, som knytter sig til handlinger, der gentages. Eksemplet: Jeg siger min velbegrundede mening formuleret efter situationen, når jeg spørges til råd. Jeg får flere erfaringer med at give råd, når jeg spørges. På sigt kan jeg blive en erfaren rådgiver.

Forudsætter det, at man reflekterer over handlingen, hvis oplevelsen skal transformeres til erfaring?

Der er almindelig enighed om, at refleksion over handlinger er en del af læringen. Selv hos teoretikere, der er orienteret mod betydningen af kontekstbundet og situeret læring, påpeges det, at refleksion over gjorte erfaringer er en forudsætning for kvalificeret læring (Billet, 1994, side 127).

Der er udbredt enighed om, at refleksion over handlinger kvalificerer læringen. Men såvel praksisbaseret kundskab som forskningsbaseret viden sandsynliggør, at oplevelser eller erfaringspotentialer kan lejres i bevidstheden, uden der sættes ord på det, eller uden refleksion. Når erfaringspotentialer er lejret i bevidstheden, kan vi tale om en erfaring. Lejringen kan forstærkes, hvis vi tænker over, hvad der er gjort, og hvis vi sætter ord eller begreber på det. Lejringen

kan tilsvarende forstærkes, hvis vi taler med andre om, hvad vi har gjort. Hvis lejringsen forstærkes, kvalificeres læringen.

Vender vi tilbage til eksemplet, så får jeg en erfaring med 'at sige folk midt imod', hvis processen sætter spor i min bevidsthed. Erfaringen kan kvalificeres, hvis jeg tænker over eller taler med andre om, hvad jeg gør og hvorfor. Hvor langt kan jeg fx gå? Hvad betyder magtrelationen mellem den, jeg taler med, om mig? Hvorfor virker det i nogle tilfælde, men ikke i andre?

Nogle oplevelser bliver lejret uden at have været igennem en begrebslig-gørelse eller refleksion. Andre bearbejdes i en refleksionsproces. Begge typer af erfaringer styrer handlinger. Man må antage, at jo mere reflekteret erfaringen er, jo mere styrer den handlingen. Det synes frugtbart at tale om erfaringer i begge tilfælde.

Sammenfattende om erfaringsbegrebet: Erfaring er knyttet til en handling. Vi erfarer noget, hvis vi har handlet i forhold til dette noget. En erfaring omfatter en relation til omverdenen, en hvis-så-relation. Den omfatter sammenhængen mellem, at man handler, og det, der kommer ud af handlingen. En reflekteret erfaring er indsigt i sammenhængen mellem handlingen og dens forudsætninger og konsekvenser.²

Tilbage til spørgsmålet

Blev jeg en erfaring rigere ved at overvære Karstens samtale med bestyrelsesformanden? Fik jeg en erfaring? Svaret afhænger af, hvad jeg forstår ved en erfaring.

Jeg har næppe fået mere indsigt i den samfundsmæssige undertrykkelse, om end samtalen kan opfattes som en verbal kamp. Jeg har altså ikke fået en erfaring om den almene kamp om livsformer og har altså ikke fået en erfaring i Olesens forståelse af dette begreb. Min oplevelse har ej heller afspejlet eller eksemplificeret væsentlige samfundsmæssige materielle og/eller sociale strukturer, med mindre man opfatter situationen og de to talende som eksponenter for disse strukturer. Men selv i en sådan udlægning vil det nok være en overdrivelse at sige, at det er væsentlige strukturer, jeg har fået indsigt i. Jeg har altså næppe heller fået en erfaring i Illeris' forstand. Min oplevelse er nok en, jeg husker, men det er ikke en situation, som jeg 'ikke kan undlade at tage stilling til og forholde mig til'. I det mindste griber jeg ikke ind i samtalen. Samtalen har ikke en eksistentiel betydning for mig. Jeg har derfor næppe heller fået en livserfaring i Jacobsens forstand.

Jeg har overværet en samtale, men jeg har ikke handlet i situationen på anden måde end, at jeg har hørt, hvad der er blevet sagt. Jeg er en tilskuer til en begivenhed, en samtale og dens forløb. Der er altså heller ikke tale om en erfaring i den forstand, jeg analyserede begrebet ovenfor.

Men jeg er alligevel blevet klogere. Jeg har lært noget. Jeg har lært, at man i nogle tilfælde og under bestemte omstændigheder og alt efter, hvem man er, og hvem man taler med, kan komme langt med at sige sin mening. Især hvis man gør det direkte adspurgt, velbegrundet og med pli.

Måske er det så alligevel en erfaring? En erfaring baseret på, at man har været til stede og overværet et sagsforløb.

Hvad mon Karsten ville sige til det?

Bjarne Wahlgren, marts 2011

Noter

¹ For eksempel hos Dewey i klassikeren *How We Think* (Dewey, 1933, p. 102-118) og hos Jarvis, som taler om 'disjuncture' mellem det tidligere lærte og den nye situation (Jarvis, 1995, p. 65-66).

² Disse overvejelser er udfoldet i bogen *Voksnes læreprocesser – Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde* i kapitlet 4 (Wahlgren, 2010).

Referencer

- Billet, S. (1994). Situated Learning – a Workplace Experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 120-130.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Illeris, K. (1999). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (1 ed.). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. udgave ed.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, B. (1995). *Voksenundervisning og livserfaring. Mål og metoder* (1 ed.). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Jacobsen, B. (2005). Livserfaring. In Cornelius, H., Schnack, K. (Ed.), *Voksenpædagogisk opslagsbog*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Jacobsen, B., Schnack, K., & Wahlgren, B. (1980). *Erfaring og undervisning*. København: Gyldendal.
- Jarvis, P. (1995). *Adult & Continuing Education. Theory and Practice* (2 ed.). London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London and New York: Routledge.
- Olesen, H. S. (1985). *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*. København: Unge Pædagoger.
- Schnack, K., Reisby, K., Wahlgren, B. & Henriksen, S. (1981). Erfaringspædagogik. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 29(9-10).
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser – Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Læring gennem InterAktion

Et sociokulturelt perspektiv på handlekompetence

Venka Simovska

Introduktion

Denne artikel sætter fokus på sundhedsundervisning og -læring baseret på en demokratisk tilgang til Den Sundhedsfremmende Skole. Formålet med artiklen er at bidrage til diskussionen om handlekompetencebegrebet, som Karsten Schnack har skrevet om og forsket i siden starten af 1990'erne. Jeg har arbejdet med handlekompetencebegrebet siden 1995, først i Makedonien igennem min forskning, som var knyttet til det makedonske Netværk for Sundhedsfremmende Skoler, derefter i Danmark, hvor jeg flyttede til i 1999. Her havde jeg glæden af at møde Karsten – ikke kun igennem hans publicerede ord, men også "face to face". Jeg var så heldig at arbejde sammen med ham fra første færd, først som ph.d.-studerende og senere som kollega.

Diskussionens ramme er hentet i en kombination af på den ene side den kritiske tilgang til sundhedsfremmende skoler, kendetegnet ved begreberne elevdeltagelse og handlekompetence (Schnack, 1994; Jensen & Schnack, 1997), og på den anden side sociokulturel læringsteori (Vygotsky, 1978; 1987). Disse to begrebssæt bidrager til konstruktionen af en heuristisk metode, som anskuer undervisning og læring som gensidigt konstituerende, og som dermed definerer en integreret analysegenstand. Artiklen er baseret på de empiriske resultater fra min ph.d.-afhandling (Simovska, 2005), som er opdateret med efterfølgende forskningsresultater (fx Simovska, 2007; 2008; 2009).

I det følgende gør jeg kort rede for den teoretiske ramme. Herefter diskuterer jeg forskellen mellem traditionel sundhedsundervisning på den ene side og undervisning og læring inden for demokratiske læringsfællesskaber på den anden ved at se på lærerens og elevernes roller samt undervisningens indhold. Endeligt behandler jeg fire videnprocesser, som struktureres gennem deltagelse og handling, deres grundlæggende mekanismer og de vigtige forudsætninger for, at læring kan finde sted. Artiklen afsluttes med overvejelser om resultatet af denne sammenkobling af undervisning og læring – handlekompetence som dannelsesideal eller som pædagogisk målsætning.

Sundhedsfremmende skoler i et kritisk og sociokulturelt perspektiv

Den kritiske tilgang til sundhedspædagogik og sundhedsfremmende skoler lægger ikke kun vægt på de sundhedsmæssige udbytte, men også de pædagogiske konsekvenser. Det betoner også væsentligheden af det sociale perspektiv på sundhed samt sætter fokus på empowerment-diskursen omkring uddannelse og pædagogik (Wallerstein & Bernstein, 1998; Tones & Green, 2010). Med udgangspunkt i kritisk uddannelsesteori er det primære formål med sundhedsfremmende skoler, at elever udvikler handlekompetence (Jensen & Schnack, 1994; Jensen, 1997). Med andre ord, at elever opnår mulighed for at handle og dermed kan medvirke til at fremme positiv forandring vedrørende sundhed. Denne tilgang til sundhedspædagogik og sundhedsfremmende skoler sætter derudover fokus på skolemiljøet i sin helhed og opfatter samarbejdet mellem skolen og lokalsamfundet som nødvendige komponenter i den pædagogiske tilgang.

En sådan deltagelses- og handlingsorienteret tilgang til sundhedspædagogik og sundhedsfremmende skoler har dybtgående konsekvenser for vores måde at anskue undervisning og læring på. I mit forskningsmæssige arbejde (Simovska, 2005; 2008; 2009) er jeg inspireret af en række nært beslægtede koncepter, der stammer fra Vygotskys sociokulturelle teori (1978; 1987) og fra udvalgte fortolkninger inden for denne tilgang (fx Moll, 1990; Wertsch et al., 1995; Newman & Holzman, 1993; Rogoff, 1995; 2003). Formålet er at undersøge undervisnings- og læringsprocesser som gensidigt forbundne og sammensatte sociale og interaktive processer. Blandt disse koncepter er *zonen for nærmeste udvikling*, *internalisering* og *tilegnelse* samt *gensidighed* og *intersubjektivitet*. Et teoretisk perspektiv formet af disse koncepter flytter fokus fra debatten om styrker og svagheder ved "elevcentrede" kontra "lærercentrerede" tilgange, som dominerer feltet, og hen imod en radikalt anderledes diskussion, som tager højde for, at undervisning og læring er sociale fænomener, og hvor individet og det sociale må anskues i en dynamisk

vekselvirkning og ikke som isolerede fænomener. Genstanden for analyse er derfor ikke de undervisnings- eller læringsstrategier, som benyttes af isolerede individer i en skolekontekst, men individer som InterAgerer i socialt sammensatte undervisnings- og læringspraksisser.

I et sådant perspektiv kan undervisnings- og læringsprocesser anskues som relationelle og situerede; de medieres af kulturelle artefakter, herunder kulturelle praksisser, institutioner og bredere sociokulturelle forhold. Undervisning udvikler praksisser og sammenhænge, hvor læring kan finde sted. Læring foregår gennem deltagelse og handling situeret i sociale (institutionelle) praksisser, dvs. i dynamiske læringsfællesskaber, som består af zone(r) for nærmeste udvikling. Med udgangspunkt i hvilken grad undervisning og læring er koblet sammen i praksis, udgør denne kobling ikke en årsags/virkningssammenhæng, men en kobling gennem ressourcer og forhandling (Wenger, 1998). Afgørende og grundlæggende spørgsmål i pædagogiske diskussioner omfatter således læringens fremspirende natur, mulighederne for fokusskift, der tillader undervisning og læring at påvirke hinanden, og samspillet mellem det planlagte og det fremspirende – med andre ord mulighederne for, at undervisning og læring kan interagere og dermed blive strukturerende ressourcer for hinanden (ibid.).

To forskellige undervisnings-læringsfilosofier

Deltagelses- og handlingsorienteret pædagogik kan for det meste anses som en mulighed for et styrke fokus på de sociale og relationelle aspekter ved undervisnings- og læringsprocesser. Forskellene mellem traditionel sundhedsundervisning og undervisning og læring inden for demokratiske læringsfællesskaber, som det diskuteres i denne artikel, er skitseret i tabel 1. Med henvisning til den klassiske didaktisk trekant sammenfattes disse forskelle hvad angår elevernes, lærernes og indholdets rolle. Det fremstår klart, at sundhedsundervisning og -læring inden for demokratiske læringsmiljøer eller læringsfællesskaber er mere dialog-, deltagelses- og empowerment-orienterede.

I de demokratiske læringsfællesskaber optager *eleverne* - i modsætning til den traditionelle undervisning – rollen som aktive aktører i egen læring og har mulighed for at opleve ejerskab på læringsprocessen. Eleverne konstruerer aktivt viden ved at sammensætte nye fremstillinger og praksisser, der bygger på hinandens ideer og skaber et fælles videngrundlag. De støtter aktivt hinandens læring og deler ansvaret for undervisning og læring med deres lærere.

	Traditionel sundhedsundervisning	Sundhedsundervisning og læring i demokratiske læringsfællesskaber
Elev	Modtagere af sundhedsinformation; demonstrerer faktuel viden og færdigheder og vælger socialt acceptabelt "sund" adfærd.	Vidende aktører, forskere, "lærere", selvregulerende videnproducenter, skabere, redaktører og fortolkere af mening, fortalere for og ledere af sundhedsrelaterede forandringer.
Lærer	Klasserumsledere med fokus på disciplin og "motivation", upartiske formidlere af segmenteret sundhedsinformation, eksterne tilsynsførende med og evaluatører af udvikling.	Facilitatorer, interaktionsvejledere, pensumkoreografer, sagkyndige partnere i dialogen om uddannelse, konsulenter i videnprocesser; samtidig også deltagere og elever.
Indhold	Lukket, medicinsk sundhedsbegreb og fragmenteret videngrundlag fokuseret på negative virkninger og konsekvenser af en række sundhedsrisici.	Åbent, holistisk sundhedsbegreb, flerdimensionelt, sammenhængende, tværfaglig videnmiljø, forhandlede betydninger og forståelser, forandringsstrategier, "reelle" sundhedsproblemer indlejret i det sociokulturelle miljø.

Tabel 1. *Traditionel sundhedsundervisning kontra sundhedsundervisning og -læring inden for demokratiske læringsfællesskaber*

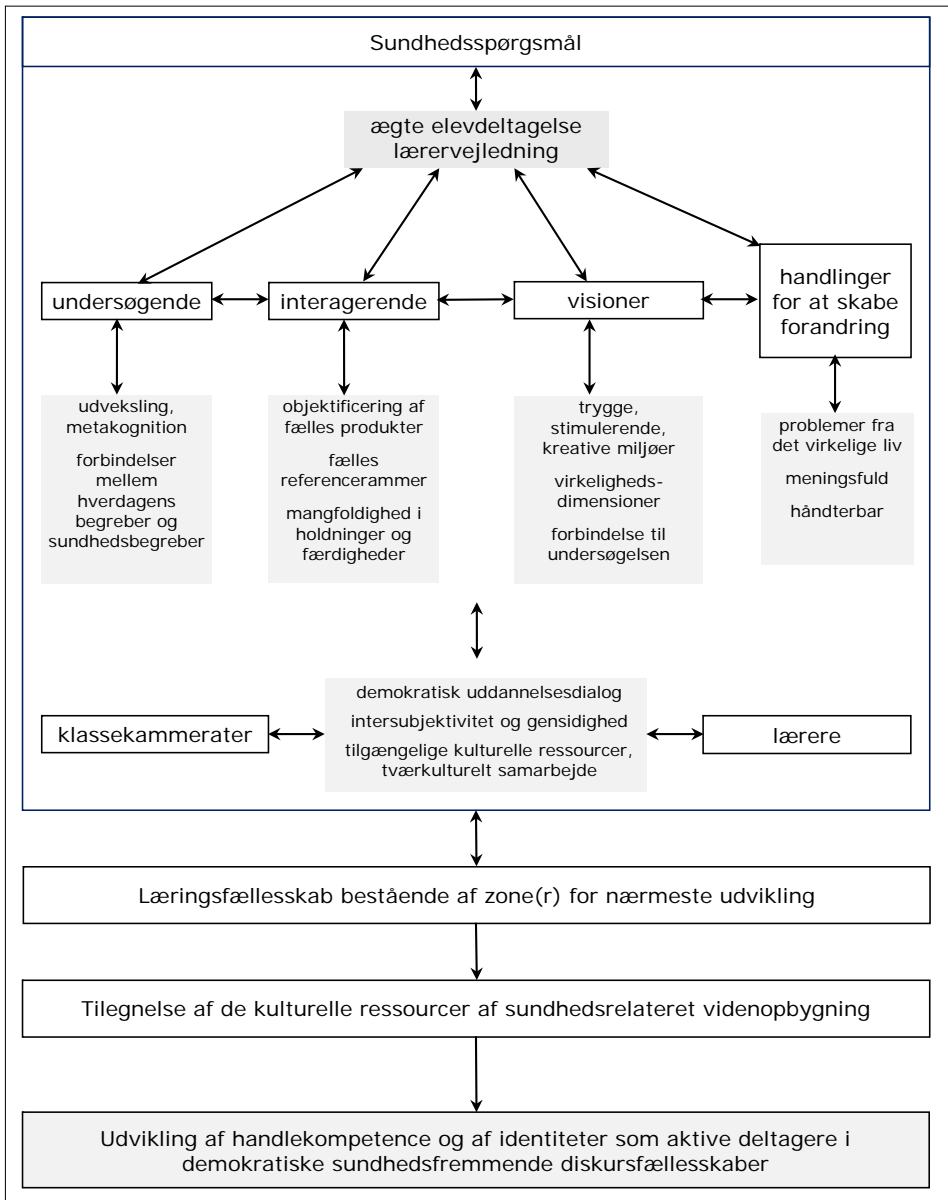
I forlængelse heraf, og i stedet for at fokusere direkte på undervisningens konkrete indhold og metoder, så har *lærerne* større fokus på at opbygge et læringsfællesskab, som består af dynamiske samarbejdssystemer og gensidige interaktioner, som kan støtte oprettelsen af zoner for nærmeste udvikling. Lærernes primære opgave bliver at sikre, at der findes fleksible muligheder for forskellige supplerende roller – både blandt eleverne, i forholdet mellem lærere og elever samt i elevernes forhold til stoffet. Et lige så væsentligt aspekt er, at lærere også selv lærer undervejs i deres ageren som sociale aktører, der faciliterer læring.

Indholdet i undervisningen er åbent og sammensættes i en løbende forhandling og genforhandling inden for læringsfællesskabet; det er tæt forbundet til elevernes hverdagsliv og til den videre sociokulturelle kontekst.

Sammenfattende kan der derfor peges på, at sundhedsundervisning og -læring inden for rammerne af en demokratisk sundhedspædagogik og den sundhedsfremmende skole er kendetegnet ved deltagelse og handling med en stor grad af gensidighed og samarbejde blandt elever og mellem elever og lærere i forhold til indholdet.

Hvad kendetegner læring gennem InterAktion?

Inden for en deltagelses- og handlingsorienteret sociokulturel tilgang er læring kendetegnet ved at deltagelse transformeres i de fælles aktiviteter, som er relateret til sundhedsspørgsmål og knyttet til de bredere kulturinstitutioner som fx skolen. Igennem denne transformation af deltagelse bliver eleverne stadig mere kompetente medlemmer af deres fællesskaber.



Figur 1. Sundhedsundervisning og -læring gennem deltagelse og handling i en demokratisk sundhedsfremmende skole (kilde: Simovska 2005).

Figur 1 skitserer fire videnopbygningsprocesser, som indeholder disse transformationsprocesser, samt de medierende faktorer, som muliggør læring og kompetenceudvikling.

Processerne for *videnopbygning gennem elevernes aktive undersøgelse* beforder på forskellig vis læring: De flytter læringens fokus til udveksling, metakognition og samarbejde, og de muliggør koblinger mellem elevernes hverdagslige viden og den sundhedsfaglige, ofte biomedicinske viden, som dominerer sundhedssektoren. De bidrager til at strukturere undervisnings- og læringssituationer, sådan at viden og erfaringer, som eleverne tager med ind i klasserummet, medtænkes. Derudover engagerer undersøgelsesprocesserne eleverne i specifikke samarbejdsformer, som bliver rettet mod undersøgelse af sundhedsinformation, formulering af ideer og forklaringer, opgør med og sammenligning og overvejelse af mangfoldigheden af forståelser og informationer, i stedet for at være rettet mod tilegnelse og "ophobning" af fragmenterede videnstykker. Ved at deltage i sådanne undersøgelsesprocesser forbedrer elever deres indsigt i sundhedsspørgsmål og får en fornemmelse for de genrer, hvor begreber og forståelser udvikles inden for den sundhedsprofessionelle og den sundhedsfremmende diskurs. På den måde kan elevernes hverdagslige viden forbindes med mere "traditionel" sundhedsfaglig viden som fx viden om medicin, sygdomme, livsstilsændringer mv., så det kan blive muligt for eleverne at finde mening i og anvende en sådan sundhedsfaglig viden som et redskab til at reflektere over og eventuelt forandre deres hverdagsliv i forhold til sundhed.

Processerne for *videnopbygning gennem deltagelse i fælles produktive aktiviteter* er afgørende for undervisningsdesign og sammensætning af undervisnings- og læringssituationer inden for den demokratiske sundhedsfremmende skoletilgang. Viden og mening er situeret i InterAktion. Videnopbygningsprocesserne er tæt forbundet med og medieret af kulturelle artefakter, heriblandt både kulturredskaber og mennesker. Kulturredskaber tilhører praksistraditioner, som fremført i den sociokulturelle tilgang til læring (Hedegaard, 2001); mediering er forbundet med kulturelle praksisser og traditioner hos forskellige former for institutioner. Interaktioner bør være dialogprægede, de kan foregå i små eller store hold eller parvis, og kan medieres på en række forskellige måder. Det er endda muligt, som Vygotsky (1978) peger på, at interaktioner indimellem kan foregå inden i individet (som medlem af kulturen), fx som en del af tankeprocessen (dvs. som en intern dialog).

Processerne for samarbejde om produktive aktiviteter muliggør fælles læringsprocesser, hvilket gradvis fører til etableringen af fælles referencerammer og et fælles grundlag for videnopbygning. Et væsentligt aspekt i denne henseende

er eksternalisering eller objektificering af fælles skabte ideer og meninger om sundhed i form af produkter eller "værker", som de omtales af Bruner (1996). Gengivelsen af den individuelle tanker, forståelser og endnu ikke formulerede ideer som del af undervisnings- og læringsprocessen, samt kommunikationen med andre i form af diskussioner, deling og modtagelse af reaktioner, spørgsmål og forslag fordrer læring hos individet og på gruppeniveauet, hvis det foregår i en kritisk, men stimulerende, tolerant og samarbejdsvillig ånd.

Processerne for *videnopbygning gennem visioner* er uundværlige for, at der kan skabes zone(r) for nærmeste udvikling, som beforder læring. At arbejde med visioner udvider elevernes muligheder for at bruge deres forestillingsevne og kreativitet for at finde på nye og opfindsomme løsninger på forestående sundhedsproblemer. Ved at arbejde med visioner i processerne for vidensopbygning får eleverne mulighed for at udforske og afprøve nye identiteter, nye handlemuligheder, nye sociale færdigheder og nye former for viden, som de kan tilegne sig. De kan øve sig i at overvinde barrierer og forhindringer ved at organisere udfordringerne på forskellig vis. Hvis processen med at skabe visioner kobles til "virkelige" og reelle sundhedsproblemer, som eleverne finder frem til i deres undersøgelser, og hvis den rettes mod at skabe kreative løsninger til disse problemer, så overskrider processen "at forestille sig fremtiden" grænserne for leg eller den individuelle fantasi. Processen skaber en læringszone, hvor fantasi kan medvirke til at skabe, formulere og formidle *idealer* vedrørende sundhedsspørgsmål, og hvor realiseringen af disse idealer og at nærme sig fremtidsvisionen udgør de ultimative formål. Dermed bliver det idérige læringsrum en kilde til engagement og positiv energi blandt eleverne, så de kan overgå deres individuelle bidrag og udvikle kompetence til at påtage sig rollen som sociale aktører, der er fast besluttet på og mere bevidste om at ville gøre en forskel i forhold til sundhedsspørgsmål.

Processerne for *videnopbygning gennem handling for at bevirke forandring* beforder læring ved at tilføre læring en autenticitet, det vil sige at sammenkoble det "at lære" med det "at leve". At handle som en del af læring bidrager til at udvide rammerne for handlingserfaringer og til at fremme elevens handlekompentence i forhold til sundhed. Desuden situerer handling en sundhedslæring, som finder sted inden for meningsfulde eller målbevidste aktiviteter. Handlingerne, som eleverne udfører som en del af læring, bør derfor tage fat på virkelige men håndterbare sundhedsproblemer, som findes på skolen, i lokalsamfundet eller endda på globalt plan, således at de handler om "her og nu" i stedet for at fungere som en forberedelse til at tage et ansvar for sundhed en gang i fremtiden.

Når læring finder sted på disse måder, kan det bidrage til at øge elevens motivation og ansvarlighed i forhold til de forestående opgaver og til selve læringsprocessen. Desuden udnyttes fordelene ved de gensidige forhold mellem

læring inden for og uden for skolen. At lære på disse måder muliggør endvidere en bedre forståelse af læringsmiljøets "affordances", som de betegnes af Gibson (Gibson, 1979), dvs. en bedre forståelse af de handlingsmuligheder, som er indlejret i konteksten. Et fokus på handling i sundhedsundervisning er således ikke kun formålstjenlig i forhold til at befordre læring, men også i forhold til at forbedre elevens evne til og engagement i at reagere handlekraftigt på udfordringer og gøre effektivt og socialt ansvarligt brug af sundhedsrelateret viden.

De vigtige forudsætninger for læring

Hvis interaktioner og deltagelse i undervisning og læring, som er organiseret efter ovennævnte principper, skal befordre læring, er de væsentligste kvalitetsforudsætninger *gensidighed* og *intersubjektivitet*. Yderligere forudsætninger indebærer, at interaktion og deltagelse, hvis de skal være gavnlige, bør finde sted inden for et støttende, sikkert, demokratisk, respektfuld og tolerant læringsmiljø, hvor det er "tilladt" at begå fejl, at lære af egne fejltagelser og at deltage ved at observere og aflytte (Rogoff et al., 2003) i forventning om fremtidens deltagelse.

Som Wenger (1998) hævder, drejer *gensidigt* engagement sig ikke blot om individets kompetence, men også om andres kompetence. Det trækker på det, man gør og det man ved, men også på ens evne til at involvere sig meningsfuldt i det, man ikke gør og det, man ikke ved, dvs. i andre menneskers bidrag og viden. I den forstand kan gensidigt engagement, selv om det er nødvendigt, betragtes som både en tilflugt og en begrænsning.

Forbundet hermed er en af de vigtigste forudsætninger for, at interaktion og deltagelse bidrager til læring, at deltagerne deler opgavernes logik og har et fælles formål; samtidig skal der være plads til mangfoldighed, forskellighed og uenighed, som vil resultere i dissonans og muliggøre skabelsen af nye, kreative meningsnuancer, som overskrider et enkelt individs evner (*intersubjektivitet*).

Læring gennem deltagelse og handling finder sted gennem *tilegnelsesmekanismer*, dvs. gennem internalisering og transformation af viden (dvs. ideer, metoder, begreber, sprog, mening, systemer osv.) under processen af gensidig forhandling, meningsskabelse og ægte deltagelse i socialt struktureret handling. I modsætning til imitation eller interiorisation, som kendetegner erhvervelsen af viden i modelerne for "traditionel" videnoverførsel, er tilegnelse helt grundlæggende altid en omdannende tovejsproces.

Vejledning omkring elevdeltagelse foregår i forbindelse med lærernes overvejelser om deres rolle som mere øvede medlemmer af kulturen og dermed mere erfarne deltagere i uddannelsesdialogen, sådan at elevernes tilegnelse af kulturredskaber er reflekterende i stedet for rutineprægede og har en karakter af at være

”automatisk”. I dette lys omfatter lærervejledning støtte, rådgivning og hjælp til eleverne, men samtidig også udfordring, incitament og stimulation.

Passende vejledning er med til at skabe *demokratiske læringsfællesskaber* præget af forhold, der bygger på magtdeling med elever. Hvis det lykkes dem at oprette sådanne forhold, er lærernes vejledning en markering over for deres elever af, at lærerne ikke er moralens, fornuftens og videns vogtere, men, ligesom eleverne selv, tilegner sig og skaber i en stadig proces kendetegnet ved forhandling og bedre forståelse. På den anden side skal lærere også sikre, at der er nok produktive ideer i spil inden for læringsfællesskabet til at bidrage med relevante koblinger til indholdet af pensum og til den omfattende vifte af sundhedsrelateret viden. Følgelig er det afgørende kriterium for vellykket vejledning en afbalanceret og nøjagtigt afstemt støtte med henblik på at gøre eleverne i stand til at lykkes med at løse læringsopgaver, som de ikke ville kunne klare på egen hånd.

Handlekompetence i et sociokulturelt perspektiv

De åbne videnopbygningsprocesser gennem *undersøgelse*, gennem *deltagelse i fælles produktive aktiviteter*, gennem *fremtidsvisioner* og gennem *handling for at bevirke forandring*, hvori elever er ægte meddeltagere, bidrager til at skabe dynamiske, demokratiske læringsfællesskaber bestående af zone(r) for nærmeste udvikling. Zonerne for nærmeste udvikling består af mennesker – voksne såvel som børn – med forskellige kompetence- og færdighedsniveauer, men de indbefatter også kulturelle ressourcer og artefakter såsom bøger, filmklip, videnskabeligt apparatur og computerbrugerflader, som kan støtte læringen (Vygotsky, 1978; Salomon, 1993; Simovska & Jensen, 2003). Dynamiske interaktioner inden for disse zoner tillader forskellige elever at finde deres egne tilgange til videnopbygning med hjælp fra jævnbyrdige og fra mere kompetente partnere. På baggrund af disse forskelligartede tilgange lærer eleverne om sundhed på nogle mere åbne fremgangsmåder og opbygger deres identiteter som medlemmer af sundhedsfremmende diskursfællesskaber. Måske er det netop igennem disse undervisnings- og læringsprocesser, at sundhedslæring nærmer sig den demokratiske sundhedspædagogiks og den sundhedsfremmende skoles overordnede målsætning eller ideal – udvikling af handlekompetence (Schnack, 1994; 2000).

Handlekompetence er tidligere blevet begrebsat gennem en række elementer eller perspektiver som bl.a. viden, visioner, engagement og handleerfaring (Jensen, 1997). Baseret på min egen rekonceptualisering af begrebet vil jeg fremhæve, at det væsentlige i, hvordan handlekompetence kan udvikles eller komme til stede, handler om dialogisk refleksion og interaktion. Derfor vil jeg her argumentere for at inkludere to yderligere videnegenskaber i handlekompetence, som kan være essentielle for begrebet:

- intrasubjektiv viden
- interrelationel viden

Intrasubjektiv viden er introspektiv viden vedrørende andres subjektive tilstande såvel som vore egne. Den udvikles gennem erfaringer fra symbolsk diskurs med andre og gennem at handle i vores omgivelser. Med reference til Wozniaks (1993: 84) begreb om "psykologisk viden" er intrasubjektiv viden en indsigt i vore egne, individuelle særpræg og sammenhæng med én selv som person, der optræder i en fysisk og social verden. Den omfatter viden om egen læring og viden om én selv som elev, eller hvad der nogle gange betegnes "epistemisk identitet" (Claxton, 2002). Et vigtigt element i intrasubjektiv viden i forhold til handlekompetence er at vide, hvordan man lærer på måder, hvor man deltager i og drager nytte af de sociale omgivelser. Med andre ord at man ved, hvordan man både lærer fra andre og med andre, og hvordan man trækker på forskellige kulturelle artefakter.

Interrelationel viden angår metaviden om gruppedynamik. Det handler om en indsigt i kendetegnene ved interaktioner og forhold til andre mennesker i en række gruppestrukturer, heriblandt klasserum, hold, par, venner, familier og større eller mindre subkulturer og fællesskaber. Handlingsfokuseret viden i relation til handlekompetence omfatter interrelationelle videnaspekter som fx at vide, hvordan man enes og løser konflikter med andre; at samarbejde med andre om at nå frem til aftaler og beslutninger; at gøre sig gældende og give andre rimelig plads til at gøre det samme; at koordinere planer og opgaver; at skabe og opretholde en positiv og konstruktiv stemning i gruppen; at udtrykke og tage imod kritik; at handle i fællesskab osv.

Disse to yderligere videnelementer er afgørende for det transformative samspil mellem erfaring og kompetence og dets integration i identiteten hos en kvalificeret deltager i undersøgende og "sensemaking" – betydningsgivende og meningsfulde – praksisser og handlinger, som kan medvirke til positiv forandring i forhold til sundhedsspørgsmål.

Ud over engagement og vision, kan der peges på, at "*psykologisk robusthed*" er et andet, afgørende element i handlekompetence. I denne sammenhæng vedrører robusthed en beslutsomhed eller ihærdighed til at (for)følge de individuelle visioner og handlinger, selvom individet står over for barrierer og forhindringer. En sådan psykologisk robusthed indebærer også metakognitive færdigheder (fx selvreguleret planlægning, overvågning og evaluering af læringsprocesser på længere sigt), samt selvtilid og evne til at anvende hindringer og barrierer som hjælpemidler i mediering af ens egen og andres læring.

Til sidst skal det fremhæves igen, i forhold til sundhedspædagogikken og den sundhedsfremmende skoles hovedformål, at handlekompetence ikke er noget som

elever besidder som fx en fastlagt evne eller kapacitet. Handlekompetence er et kendetegn ved enheden mellem menneske og omgivelser, som er under *konstant udvikling*. Den produceres i interaktionen mellem individ og kontekst, hvor andre mennesker, både jævnaldrende og voksne, udgør lige vigtige elementer – den forandres sideløbende med, at konteksten forandres.

Referencer

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Claxton, G. (2002). Education for the Learning Age: Sociocultural Approach to Learning to Learn. In Wells, G. and Claxton, G. (eds), *Learning for Life in the 21st Century*. (21-34). Oxford: Blackwell Publishers.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston MA: Houghton-Mifflin.
- Hedegaard, M. (ed.) (2001). *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*, Aarhus: Aarhus University Press.
- Jensen, B.B. (1997) A case of two paradigms within health education. *Health Education Research, Vol. 12, no. 4*, 419-428.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1994). Action Competence as an Educational Challenge. In Jensen, B. B. and Schnack, K. (eds), *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. Didaktiske studier, Studies in Educational Theory and Curriculum, vol. 12. (5-19). Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Moll, L.C. (ed) (1990). *Vygotsky and education: instructional applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, F. and Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London & New York: Routledge.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In Wertsch, J. V., Del Rio, P. and Alvarez, A. (eds), *Sociocultural studies of mind*. (139-165). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. Paradise, R., Arauz, R.M. Correa-Chavez, M. and Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning Through Intent Participation. *Annual Review of Psychology*. 54. 175-203.
- Salomon, G. (ed.) (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schnack, K. (1994). Some Further Comments on the Action Competence Debate. In Jensen, B.B. and Schnack, K. (eds), *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. Didaktiske studier, Studies in Educational Theory and Curriculum, vol. 12. (185-191). Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Schnack, K. (2000). Action Competence in a Curriculum Perspective. In: Jensen, B.B., Schnack, K. and Simovska, V. (eds), *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. (107-127). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, the Danish University of Education.
- Simovska, V. (2005) *Learning by InterAction: Learning about health through participation and action – the health promoting schools perspective*. Doctoral Dissertation, Copenhagen: the Danish University of Education.
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school based health education and health promotion. *Health Education Research*, Vol. 22 no. 6 pp 864–878.
- Simovska, V. (2008). Learning in and as participation. In Reid, A., Jensen, B.B., Nikel, J. & Simovska, V. (eds) *Participation and learning: perspectives on education and the environment, health and sustainability*. Dordrecht, Springer. pp. 61-80.
- Simovska, V. (2009). Participation og læring for sundhedsfremme: et sociokulturelt perspektiv. In Carlsson, M., Simovska, V., & Jensen, B.B. (eds.). *Sundheds-pædagogik og sundhedsfremme: teori, forskning og praksis* (pp. 151-175). København: Aarhus Universitetsforlag.
- Simovska, V. and Jensen, B.B. (2003). *young-minds.net/lessons learnt: student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Tones, K. and Green, J. (2004). *Health Promotion: Planning and Strategies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and Speech. In Rieber, R.W. & Carton A.S. (eds), *The collected works of L.S. Vygotsky* (N. Minick, Trans). New York: Plenum Press.
- Wallerstein, N. and Bernstein, E. (1988). Empowerment Education: Freire's Ideas Adapted to Health Education. *Health Education Quarterly*, Vol. 15(4), 379-394.

-
- Wertsch, J.V., Del Rio, P. and Alvarez, A. (eds) (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wozniak, R.H. (1993). Co-Constructive Metatheory for Psychology: Implications for an Analysis of Families as Specific Social Contexts for Development. In Wozniak, R.H. and Fisher, K.W. (eds), *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*. (77-91). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Handlekompetence/ historiebevidsthed

- en sammenligning

Bernard Eric Jensen

Jeg kendte Karsten Schnack, førend jeg i 1984 blev ansat ved Danmarks Lærerhøjskole, idet vi begge havde haft vores gang på Filosofisk Institut på Københavns Universitet. Men det var først efter, at jeg var flyttet til DLH, at jeg begyndte at lære ham bedre at kende – en kontakt, der i første omgang blev formidlet af mine to nu afdøde kolleger Sven Sødring Jensen og Vagn Oluf Nielsen.

Når jeg nu prøver på at danne mig et overblik over, hvordan de forgangne år på DLH/DPU er forløbet, er et af de forhold, der kommer til at stå klart for mig, at vi har brugt en hel del af vores tid på at ride hver sin didaktiske kæphest. Karsten har gerne villet udfolde sine ideer om handlekompetence, medens jeg mest har været optaget af at udvikle en teori om historiebevidsthed. Vi har gennem årene læst en hel del af, hvad den anden har skrevet, men retrospektivt står det klart, at vi aldrig rigtigt fik bragt disse tilgange i spil med hinanden – trods det at vi begge indgik i det projekt om en sammenlignende didaktik, hvor Karsten var både initiativtager og ankermand. Og så var det, at jeg tænkte: bedre sent end aldrig!

En normativ versus en deskriptiv tilgang

I en sammenlignende didaktik vil den styrende problemstilling ofte være et helt enkelt spørgsmål. Det kunne fx formuleres på denne måde: Hvad er de afgørende ligheder og forskelle i de didaktiske teorikomplekser, der skal sammenlignes?

Dér, hvor det som regel bliver vanskeligt, er, når vi skal finde frem til et sæt parametre og dermed kategorier, der vil gøre det muligt at sige noget interessant om de fundne ligheder og forskelle.

For en første betragtning er det så afgjort forskellen, der mest springer i øjnene, når Karstens behandling af handlekompetence sammenlignes med min af historiebevidsthed. Og her findes formentlig en del af forklaringen på, at vi aldrig gennem årene fik konfronteret vores didaktiske tilgange mere grundigt med hinanden. De forekommer nemlig ikke at være umiddelbart sammenlignelige.

Når Karsten introducerer begrebet 'handlekompetence', lægges hele eftertrykket på, at det drejer sig om – sagt med min terminologi – en kritisk-normativ teoridannelse. Han fremhæver ikke alene, at "handlekompetence er et dannelsesideal" og "et ikke-sted, en utopi", men gør også meget ud af at slå fast, hvad handlekompetence ikke er. Det er ikke "et mål, der kan nås", den lader sig heller ikke operationalisere, eftersom den fungerer på en "meget uhåndgribelig" måde (Schnack 1998 s. 15).

Det er derfor værd at nævne, at en af mine første kritiske interventioner omkring historiebevidsthed netop vedrørte det forhold, at de foreliggende teoridannelser var baseret på en begrebsdannelse med – som jeg formulerede det – "en indbygget normativitet". Det var en kritik, som jeg rettede mod den forståelse af historiebevidsthed, der lå til grund både for den vesttyske og for Sven Sødrings historiedidaktik. I den sammenhæng plæderede jeg for, at der må "skelnes klart mellem (i) et empirisk-deskriptivt-forklarende og (ii) et kritisk-normativt analyseniveau" (Jensen 1994 s. 87), og jeg stillede mig derfor den opgave at få udmøntet – i første omgang – en mere empirisk-deskriptiv-forklarende tilgang til historiebevidsthed.

Dette er ikke stedet til at udrede fordele og ulemper ved videnskabelige begrebsdannelser med indbygget normativitet. Men det er en problemstilling, der – som jeg ser det – fortjener at få meget mere opmærksomhed inden for den didaktiske forskning end, hvad der hidtil har været normen. Når Karsten og jeg her indtager en meget forskellig position, kan det til dels forklares med en forskellig uddannelsesbaggrund. Inden for det pædagogiske felt udgør det ofte normen at arbejde med kritisk-normative begrebsdannelser, hvorimod jeg med en uddannelse som faghistoriker i bagagen har været oplært i at forholde mig kritisk hertil.

Men selvom Karstens tilgang til handlekompetence og min til historiebevidsthed – overordnet set – har været meget forskellig, må det ikke overses, at der på andre niveauer findes tydelige konvergenspunkter. Vi arbejder fx begge med afsæt i en skelnen mellem adfærd og handlen.

Bag Karstens begreb om handlekompetence gemmer der sig en mere deskriptiv-forklarende forståelse af menneskers handlinger, og når jeg gør gældende, at

historiebevidsthed udgør en helt afgørende faktor i menneskers historiefrembringende virksomhed, er forklaringen, at en handlingsteori må indbefatte en forståelse af historiebevidsthed. Når jeg har skullet begrunde, at det forholder sig sådan, har jeg fx gjort brug af en af de teser, som Jerome Bruner folder ud i *The Culture of Education* (1996):

Two aspects of selfhood (...) are regarded as universal. The first is agency. Selfhood (...) derives from the sense that one can initiate and carry out activities on one's own. (...) What characterizes human selfhood is the construction of a conceptual system that organizes, as it were, a 'record' that is related to the past (that is, 'autobiographical memory', so-called) but that is also extrapolated into the future – self with history and with possibility. (Bruner 1996 s. 35-36).

Enhver adækvat handlingsteori må medtænke samspillet mellem en fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning – altså netop det, der siges at være kendetegnende for en historiebevidsthed. Men det følger samtidigt heraf, at en historiebevidsthed er en bevidsthedstilstand, der til stadighed vil søge at sammenkoble indsigt i det faktisk foreliggende med forestillinger om det mulige og ønskværdige. Og så begynder begrebet så småt at nærme sig Karstens forståelse af handlekompetence. En fin formulering af den indsigt findes i Michele L. Crossleys *Introducing Narrative Psychology* (2000), hvor hun definerer en livshistorie på denne måde:

A personal narrative represents one of the ways in which we narratively structure and configure life insofar as it is an 'act of imagination that is a patterned integration of our remembered past, perceived present and anticipated future'. (Crossley 2000 s. 67).

En lægtilgang

Der er dog ikke kun tale om en markant forskel. En af de afgørende ligheder mellem Karstens og mit didaktiske projekt går tilbage til det forhold, at vi begge har søgt at betragte læring og undervisning i et lægmandsperspektiv. På det felt har vi dog mestendels været et par enlige svaler, idet det ikke er mange af vore didaktiske kolleger, der har vist nævneværdig interesse for det at få etableret en lægdidaktik. Forklaringen herpå er formentlig helt ligefrem: Når den fremherskende uddannelsespolitiske diskurs til stadighed sætter begrebet 'faglighed' i højsædet, tilskynder det ikke didaktikere til at udforske, hvordan læring og undervisning tager sig ud betragtet gennem en menigmandsoptik.

Når vi begge gennem årene har peget på vigtigheden af at få medtænkt et sådant perspektiv, er det, fordi vi begge har blik for de begrænsninger, der ofte er

indbygget i fagfolks måde at anskue verden på. Det skyldes ikke, at vi på nogen måde nedvurderer eller undervurderer vigtigheden af faglig ekspertise, men vi har været fælles om at fremhæve, at den ekspertise ikke udgør noget brugbart paradigme eller rollemodel, når der skal gøres status over de dannelsesopgaver, der trænger sig på i dagens danske samfund.

Det glædede mig i sin tid, da jeg i Karstens bidrag til *Historie og undervisning* (1981) – festskriftet til Kjeld Winding – så, at han plæderede for at tage afsæt i følgende grundantagelse: "Historie er ikke historikernes monopol" (Schnack 1981 s. 151). Men måden, hvorpå vi har grebet denne udfordring an, har været ret forskellig. Karsten har i første række argumenteret for vigtigheden af en lægtilgang ved at gøre brug af et demokratiteoretisk afsæt:

Det demokratiske perspektiv er (...) et lægmandsperspektiv og som sådan i princippet et helhedsperspektiv i modsætning til ekspertens nødvendigvis snævrere, specialiserede måde at se sagerne på. Og det er netop lægmandens sunde fornuft, der er et dannelsesansliggende. (Schnack 1998 s. 22).

Han har derfor plæderet for, at der er behov for at få udforsket og indholdsbestemt, hvad der udgør et kvalificeret lægmandsperspektiv. Det fordrer ikke alene, at der må ske en kvalificering af folks sunde fornuft, men også at der må satses på at oparbejde en reel "kompetence i retning af selvdannelse og mulighed for aktiv indgriben i egen livssituation" (Schnack 2001 s. 216).

Når jeg har argumenteret for etableringen af en lægdidaktik, er det sket med et noget andet afsæt. Her har jeg især ladet mig inspirere af Edmund Husserls analyse af menneskers livsverden (dvs. deres førvidenskabelige og tagen for givne-erfaringsverden) og hans deraf følgende kritik af den scientisme, der præger mange fagfolks tænkemåde. Scientisme er den faglige betegnelse for den opfattelse, der antager, at det eneste virkelige form for erkendelse er den fagvidenskabelige, og den har derfor også været brugt til at legitimere, at fagfolk kan lade hånt om eller ligefrem forkaste livsverdenes læringsformer og tænkemåder.

Jeg har i forlængelse heraf fundet det frugtbart at knytte an til den skelnen mellem to slags læring, som Jerome Bruner arbejder med, nemlig forskellen mellem hverdagslivets narrative og fagfolks logisk-videnskabelige tænkemåde. Det følger heraf, at en kvalificering af folks sunde fornuft også må bestå i, at de oparbejder en bedre forståelse af det levede liv som levede fortællinger – dvs. at de videreudvikler deres narrative kompetencer. Det må udgøre en af de helt centrale didaktiske udfordringer, såfremt Jerome Bruner har ret i følgende antagelse:

We live in a sea of stories, and like the fish who (according to the proverb) will be the last to discover water, we have our difficulties grasping what it is like

to swim in stories. It is not that we lack competence in creating our narrative accounts of reality – far from it. We are, if anything, too expert. Our problem, rather, is achieving consciousness of what we so easily do automatically, the ancient problem of ‘prise de conscience’. (Bruner 1996 s. 147).

I Karstens og mit arbejde med at udforske læring og undervisning i et lægperspektiv er der endnu et konvergenspunkt, som det er værd at bemærke. Da jeg i de tidligere 1980'ere begyndte at gennemarbejde den foreliggende faglitteratur om historiebevidsthed, gik det op for mig, at det har en noget anden karakter end foreliggende faglige begrebsdannelser. Den indsigt blev formuleret på følgende måde:

Historie- og tidsbevidsthed er (...) mere end forestillinger og idéstrukturer. Disse forestillinger indgår som integrerede elementer i menneskers handlingsrettede sociale videnslager, og stærke følelser er ofte knyttet til dem. Menneskers holdninger og værdier kommer således også til udtryk i deres historie- og tidsbevidsthed. Man bør derfor holde sig for øje, at dette forskningsfelt er komplekst og vanskeligt, fordi det omfatter både kundskab og oplevelse, forstand og følelse, erkendelse og fantasi. (Jensen 1985 s. 40).

Karsten – tror jeg – vil udmønte en lignende indsigt, når han kort og koncist taler om, at "et lægmandsperspektiv (...) i princippet [er] et helhedsperspektiv". Og samme indsigt blev i hvert fald søgt foldet ud i Finn Mogensens licentiatafhandling *Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen* (1995), hvor han bl.a. formulerer det på denne måde:

Handlekomptence (...) [er] et fænomen, der ikke bare er tilknyttet intellektuelle eller rationelle anliggender, men inddrager hele personen med dennes psykologisk præstationsmuligheder og dispositioner. (Mogensen 1995 s. 112).

Den vigtige didaktiske pointe er, at hvis vi skal kunne nå frem til en bedre forståelse af menigmands levede liv, har vi brug for at arbejde med begrebsdannelser, der ikke straks opsplitter dette liv i flere forskellige sfærer – altså det, der typisk sker, når man betragter det levede liv gennem en faglig optik. Der er tværtimod brug for at få udmøntet et sæt (helheds)begreber, der er i stand til at genere indsigt i, hvordan menneskelivets forskellige dimensioner kommer til at spille sammen – harmonisk eller dissonant – når folk søger at virkeliggøre deres forskellige livsprojekter.

Demokratisk dannelse

Det er ikke overraskende, at den fælles optagethed af at anskue verdenen gennem

en lægmandsoptik har gjort, at vi begge har interesseret os for, hvordan problemkomplekset vedr. demokratisk dannelse bedst vil kunne håndteres. Men her gør forskellen mellem Karstens mere normative og min mere deskriptive tilgang sig igen gældende.

Karsten understreger gerne, at "handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse" (Schnack 1998 s. 15), og dermed bliver det åbenbart, at han bruger termerne 'politisk dannelse' og 'demokratisk dannelse' som synonymmer. Han er her en, der viderefører en tradition, der blev etableret inden for efterkrigstidens vesttyske didaktik. Jeg vil derfor runde disse refleksioner af med at skitsere, hvorfor jeg finder det velbegrundet at holde mig fri foren sådan begrebsbrug.

Helt overordnet har jeg set en fordel i at definere 'politisk dannelse' som et overbegreb og dermed gøre 'demokratisk dannelse' til et blandt flere underbegreber. Det forekommer mig velbegrundet at pege på, at alle politiske styreformere gør forsøg på at præge folks identitetsdannelse og dermed også deres forståelse af og tilgang til politik. Det kan følgelig give god mening at tale om fx den politiske dannelse, der blev praktiseret i nazitidens Tyskland, men her var der selvfølgelig ikke tale om en demokratisk, men derimod om en nationalsocialistisk dannelse. Og det følger heraf, at en af de påtrængende didaktiske opgaver vil da bestå i at få klarlagt, hvad der fremstår som de helt afgørende forskelle mellem fx en autoritær og en demokratisk dannelse.

Jeg må medgive, at enhver form for politisk dannelse vil have indbygget en normativitet i sig. Men ved at tage afsæt i en antagelse om konkurrerende former for politisk dannelse, gøres det klart, at en af de centrale opgaver består i at få klarlagt, hvilke værdi-, norm- og dermed identitetsvalg der ligger til grund for de forskellige former for politisk dannelse – det gælder fx for både en autoritær og en demokratisk dannelse. De forskellige slags politiske dannelse – skal det bemærkes – vil i øvrigt være funderet i en forskellig historiebevidsthed.

Tages der afsæt i en antagelse om, at der eksisterer flere konkurrerende former for politisk dannelse, lægges der samtidigt op til også at skelne mellem forskellig slags demokrati. Der findes nemlig flere måder at udmønte en demokratisk styreform, hvilket til dels er en følge af, at statens borgere i et demokrati har ret til at udforme og dermed sætte deres præg på, hvordan det pågældende demokrati skal fungere. Set fra mit didaktiske ståsted har en sådan tilgang også den fordel, at den tilskynder os til at få klarlagt, hvad der udgør det centrale demokratiske kampfelt i dagens danske samfund. Mit eget bud herpå er som følger:

Der udkæmpes i dag en identitetspolitisk kamp mellem to demokratiopfattelser (...). Det er i sin kerne en strid om, hvordan det foreliggende politiske fællesskab skal defineres – nu og i fremtiden. På den ene side findes der personer/grupper,

der går ind for et medborgerdemokrati, på den anden side dem, der går ind for et assimilatorisk demokrati. De første er forkæmpere for et mere forskelstolerant demokrati, de andre er tilhængere af et mere forskelsintolerant demokrati. Det er (...) denne strid, der i første række præger de måder, hvorpå kulturarv(en) plejes i dagens Danmark. (Jensen 2008 s. 105-106).

Det er ikke nogen enkel sag at ville sammenligne forskellige didaktiske tilgange, og dette bidrag har vist, hvordan en forskellig uddannelsesbaggrund og et forskelligt afsæt let går hen og får ganske vidtrækkende didaktiske konsekvenser. Der er derfor god grund til fortsat at investere kræfter i det arbejde med en sammenlignende didaktik, hvor Karsten Schnack gennem de sidste mange år har været vores inspirationskilde og primus motor.

Referencer

- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Crossley, M.L. (2000). *Introducing Narrative Psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Jensen, B.E. (1985). "Historie- og tidsbevidsthed som forskningsfelt", i *Tidsopfattelse og historiebevidsthed*, [= Studier i historisk metode bd. 18]. Århus: Antikva.
- Jensen, B.E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B.E. (2008). *Kulturarv*. København: Gad.
- Mogensen, F. (1995). *Handlekompetence*. København: Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning.
- Schnack, K. (1981). Historie og historicering, i *Historie og undervisning*. København: Jul. Gjellerups Boghandel ApS.
- Schnack, K. (1998). Handlekompetence, i Bisgaard, N.J. (red.). *Pædagogiske teorier*. 3. udg. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schnack, K. (2001). Kundskaber, i Muschinsky, L.J. & Schnack, K. (red.). *Pædagogisk opslagsbog*. 5. udg. København: Christian Ejlers' Forlag.

Curriculum vitae for Karsten Schnack

– professor in Education at the Danish University of Education

Year of birth: 1945

Education

- Master of Arts in Philosophy ['Magister'] 1965-73, University of Copenhagen.
- Gold Medal Dissertation in philosophy, 1967, University of Aarhus.
- Bachelor of Psychology [1st. and 2nd. part of cand. psyk] 1968-74, University of Copenhagen.
- Teacher Education, primary and lower secondary school, 1970-74, Copenhagen Teacher Training College.

Professional experience

- Development work with schools and municipalities in Denmark.
- Consultant in relation to curriculum development and evaluation at local and national level.
- Teaching, tutoring, supervision, and examination at many in-service teacher training courses, and Master and Ph.D. study programmes.
- Study coordinator of the M. Phil. (ed.) for Nepalese students at the Danish University of Education.
- External examiner at the Teacher Training Colleges in Denmark, and at several Universities.

- Theoretical, empirical, and action research in many issues within curriculum and teaching/learning.
- International collaboration through the last ten years about developing and improving the quality of environmental and health education. Co-founder of the Research Program for Environmental and Health Education. I have especially elaborated on The Action Competence Approach.
- Head of the Research Programme in Educational Theory and Curriculum at the Royal Danish School of Educational Studies. Editor of Studies in Educational Theory and Curriculum.
- Process-facilitator at several consensus conferences for the Parliament's board of technology.
- Consultant and tutor for the Danish rangers at the Ministry of Environment. Advisor and evaluator from the start 15 years ago.
- Member of the academic board of the Danish University of Education.
- International networking in Environmental Education, Education for Sustainable Development, philosophy of education, and curriculum, teaching/learning.

Countries of work experience

Denmark, Norway, Greenland, Nepal, Lesotho, South Africa.

Research initiatives and leadership

Head of the Research Programme in Educational Theory and Curriculum (Didaktikprogrammet) at the Royal Danish School of Educational Studies 1992-95. This was a large interdisciplinary research programme which invited researchers from many subjects to work in a series of more or less linked projects within educational theory and subject-oriented curriculum studies. One of the outcomes was an edited series of books in Danish and English, Schnack (ed.) Studies in Educational Theory and Curriculum (Didaktiske Studier), 24 volumes during the three years.

Co-manager of MUVIN (MiljøUnderVisning I Norden) 1994-96. This was a Nordic research and developmental project in Environmental Education, sponsored by the Nordisk Ministerråd. Researchers from the five Nordic countries collaborated in creating and analysing an adequate conception of Environmental Education with 'action competence' in a democratic perspective as the overall aim and 'conflicting interests' as the key concept in the understanding of environmental problems. Hundreds of schools participated and the research combined theoretical clarification with qualitative and quantitative research methods. The Danish

research reports has been published in different ways, most comprehensive is the book Breiting et al (1999) Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning (Action competence, conflicts of interests, and environmental education), Odense Universitetsforlag.

Founder (with ass. prof. Bjarne Bruun Jensen) and co-manager of the international network of researchers in Environmental and Health Education. This network was established by invitations to an international seminar at the Research Centre for Environmental and Health Education in Copenhagen in February 1994. Follow-up seminars have been held at Griffith University, Australia, Bath University, England, The University of Christchurch, New Zealand, The Danish University of Education, Denmark, Budapest, Hungary, Anchorage, Alaska, USA, Rhodes University, South Africa, University of Zurich, Switzerland, and Lakehead University, Canada. The network has been more and more established and more and more international. At the seminars research in progress, issues of theoretical importance, and methodology are discussed. Among the published outcomes are Jensen & Schnack (eds.). Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy, RDESE 1994; Environmental Education Research, special issue based on international invitation research development seminars, Vol. 3, No 2, 1997; and Jensen, B.B., Schnack, K. & Simovska, V. (eds.). Critical Environmental and Health Education - Research Issues and Challenges. Danish University of Education, Copenhagen 2000.

Founder (together with about ten research fellows from different disciplines) of the Research Centre of Environmental and Health Education in 1989, see Schnack (red.): Beretning nr. 2 fra Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning, DLH 1994. This interdisciplinary collaboration is still working and the centre has published more than 35 very different books, including several ph.d. dissertations. In 2001 this circle has been transferred to the new Research Programme for Environmental and Health Education at the Danish University of Education.

Member of IPED (International Programme for Education and Development) sponsored by DANIDA. During a period of years part in the projects related to Nepal and from 2001-04 also manager of the special master study programme.

Initiator to and co-ordinator of an interdisciplinary research group working with comparative analysis of general and subject oriented curriculum theories (Fach-Didaktik). Publication: Schnack, K. (ed.) (2004). Didaktik på kryds og tværs (Didaktik crisscross), Danish University of Education Press (391 pp).

Co-manager of the international project: Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education by the International Alliance of Leading Education Institutes, 2008-09.

Selected publications in English

- Reflections on the 7th Invitational Seminar on Research and Development in Health and Environmental Education: Anchorage, Alaska, USA, October 2003, *Environmental Education Research* 4/2004.
- Futures Research: Reflecting back ... and looking forward. Learnings from four Danish-funded environmental education projects in the SADC region, with Ben Parker and Teresa Squassin, Danida, Wessa, SADC, Darudec. Howick South Africa, 2004.
- Nature and Nationhood: Danish Perspectives, *Studies in Philosophy and Education* 28:15-26, 2009.
- Participation, education and democracy: implications for environmental education, health education, and education for sustainable development, In: Reid et al (Eds.) *Participation and Learning*, Springer.
- Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals, with Carlgren, Ingrid, Klette, Kirsti, Mýrdal, Sigurjón, Simola, *Hannu Scandinavian Journal of Educational Research* vol. 50, nr. 3, s. 301-326, 2006.
- Why focus on Conflicting Interests in Environmental Education?. In: Mauri Ahlberg & Walter Leal Filho (eds.): *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life*, Peter Lang: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1998.
- Perspectives on the Eco-Schools Programme: An environment/education dialogue, *Southern African Journal of Environmental Education*, vol. 20, 2003.
- Schnack, K. (2003). Action Competence as an Educational Ideal. I: Donna Trueit, William E. Doll, Hongyu Wang, William F. Pinar eds., *The Internationalization of Curriculum Studies*. New York: Peter Lang Publishing.
- Action Competence as a Curriculum Perspective, In: B.B. Jensen, K. Schnack, and V. Simovska eds.: *Critical Environmental and Health Education*, The Danish University of Education, 2000.
- The Action Competence Approach in Environmental Education, *Environmental Education Research*, Vol. 3, No. 2, 1997.
- Internationalisation, Democracy and Environmental Education, In Breiting and Nielsen eds.: *Environmental Education Research in the Nordic*

Countries, Proceedings from the Research Centre for Environmental and Health Education No. 33, RDSSES, 1996.

- The Didactics of Challenge, in Hopman and Riquarts eds.: Didaktik and/or Curriculum, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, 1995.
- Science and General Education. Thoughts for continued consideration, in Andersen, Schnack, and Sørensen eds.: Science – Natur/Teknik, Assessment and Learning, RDSSES, 1995.
- Educational texts in the light of general didactics, in Skyum-Nielsen ed.: Text and Quality, Scandinavian University Press, 1995.
- Democratisation, Citizenship, and Action Competence, in Jensen, Larsen & Walker eds.: Democracy in Schools, Citizenship and Global Concern, RDSSES, 1995.

Selected publications in German

- Didaktik in Dänemark, mit Sv. E. Nordenbo und K. Reisby, Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, Beltz Verlag, 1995.
- Umweltbildung als politische Bildung in demokratischen Gesellschaften, in Klaus Schleicher (Hrsg.): Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg, 1995.

Selected publications in Danish:

- Natursyn – et essay om kulturen i naturen, I: Fodnoter. Træk af vandrings historie, K. W. Meyhoff ed., Informations Forlag, 2005.
- Værdier og sundhedspædagogik: Udvikling af forebyggelse og sundhedsfremme i Grønland, med Karen Wistoft, Nuuk: Paarisa, Peqqissutsimut Pisortaqarfik - Direktoratet for Sundhed, Grønlands Hjemmestyre, 160 s., 2006.
- Didaktik og læreplaner. I: Brostrøm, S., Pædagogiske læreplaner - at arbejde med didaktik i børnehaven (s. 16-26). Århus: SYSTIME Academic, 2004.
- Ed.: Didaktik på kryds og tværs. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2004.
- Faglighed, undervisning og almen dannelse, In: H.J. Kristensen og K. Schnack red.: Faglighed og undervisning, Gyldendal, 2000.
- Er didaktik og curriculum det samme?, www.NNP.dk, 2000.
- Dannelsesbegrebet I skolen, I: H.J. Kristensen & P.F. Laursen red.: Gyldendals pædagogikhåndbog, Gyldendal 2011.

- Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås. Asterisk (nr. 5), s. 16-17, 2002.
- Historie og historicering. I: Gamrath, H., Nielsen, V. O., Schoubye, J., & Sørensen, N. H. (red.), Historie og undervisning: festskrift til Kjeld Winding på halvferdsårsdagen den 21. juni 1981 (s. 149-162). Jul. Gjellerups Boghandel, 1981.
- Handlekompetence, In: N. J. Bisgaard ed.: Pædagogiske teorier, Billesø & Baltzer, 1998.
- Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning – MUVIN projektet, med Søren Breiting, Kristian Hedegaard, Finn Mogensen og Kirsten Nielsen, Odense University Press, 1999.
- Ed.: Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie, bind 1-24, Danmarks Lærerhøjskole, 1993-96.
- Videnskabsteori, med Bo Jacobsen og Bjarne Wahlgren, Gyldendal, 1979, 1999.
- Erfaring og undervisning, med Bo Jacobsen og Bjarne Wahlgren, Gyldendal, 1980.
- Invitation til projektarbejde, med Carl Holten-Andersen og Bjarne Wahlgren, Gyldendal 1980, 1983.
- Ed.: Pædagogisk Opslagsbog, med Lars Jakob Muschinsky, Chr. Ejlers' Forlag, 1978, 1992, 2001.
- Ed.: Psykologisk Opslagsbog, Chr. Ejlers' Forlag, 1982, 1994, 2002.
- Ed.: Voksenpædagogisk Opslagsbog, med Hans Cornelius, Chr. Ejlers' forlag, 1993, 1998, 2005.

Publikationsliste for Karsten Schnack

– Sorteret efter udgivelsesår – APA format -
171 publikationer

2011

Schnack, K. Dannelsesbegrebet i skolen. In Kristensen, H.J. & Laursen, P.F. (eds). *Gyldendals pædagogikhåndbog*, København: Gyldendal, pp 28-43.

2010

Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.

Schnack, K. (review). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. David Sobel, Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers, 2008. In *Australian Journal of Environmental Education* vol. 26, pp 107-09.

2009

Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (2009). *Action competence, conflicting interests and environmental education: The MUVIN Programme*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Læssøe, J., Schnack, K., Breiting, S., & Rolls, S. (2009). *Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education: A cross-national report from Interna-*

tional Alliance of Leading Education Institutes Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Læssøe, J., Schnack, K., Breiting, S., & Rolls, S. (red.) (2009). *Climate change and sustainable development: the response from education: national reports* Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Læssøe, J., Schnack, K., Breiting, S., Rolls, S., & International Alliance of Leading Education Institutes, T. (2009). *Climate change and sustainable development: the response from education: the recommendations from the International Alliance of Leading Education Institutes* Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Schnack, K. (2009). Nature and nationhood: Danish perspectives. *Studies in Philosophy and Education*, 2009(28), 15-26.

Breiting, S., Læssøe, J., Rolls, S., & Schnack, K. (2009). Report from Denmark: climate change and sustainable development: the Response from Education. I Læssøe, J., Schnack, K., Breiting, S., & Rolls, S. (red.), *Climate change and sustainable development: the response from education: national reports* (s. 147-191). Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Breiting, S., & Schnack, K. (2009). *Uddannelse for bæredygtig udvikling i danske skoler: Erfaringer fra de første TUBU-skoler i tiåret for UBU København*: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

2008

Schnack, K. (2008). ESD refers to human needs: what does that mean?. I Lobanov, N., & Skvortsov, V. (red.), *Lifelong learning: Theory and practice of continuous education: Proceedings of international cooperation* (s. 84-88). Leningrad State University n. a. A.S. Pushkin, St.-Petersburg: Alter Ego.

Schnack, K. (2008). Participation, education and democracy: implications for environmental education, health education, and education for sustainable development. I Reid, A., Jensen, B. B., Nikel, J., & Simovska, V. (red.), *Participation and learning: perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s. 181-196). Dordrecht: Springer.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2008). The action competence approach in environmental education. I *Life long learning: theory and practice of continuous education* (s. 36-53). St. Petersburg: Institut Strahovanija, Negosudarstvennoe obrazovatel'noe učreždenie.

2007

Schnack, K. (2007). *Interview in der CD: „Wissen wie. Neue Lehr- und Lernformen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung“* Wien.

2006

Schnack, K., Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3/4).

Wistoft, K., & Schnack, K. (red.) (2006). *Værdier og sundhedspædagogik: Udvikling af forebyggelse og sundhedsfremme i Grønland* (1 udg.) Nuuk: Paarisa, Peqqissutsimut Pisortaqarfik - Direktoratet for Sundhed, Grønlands Hjemmestyre.

2005

Schnack, K. (2005). Handlekompetence. I Bisgaard, N. J., & Rasmussen, J. (red.), *Pædagogiske teorier* (4 udg.) (s. 15-30). Værløse: Billesø.

Schnack, K. (2005). Natursyn: et essay om kulturen i naturen. I Meyhoff, K. W. (red.), *Fodnoter: træk af vandringens historie* (s. 91-111). København: Information.

Schnack, K., Chawla, L., Hart, P., Hart, R., Lewis, M., Nigel, J., Reid, A., Scott, W., & Jensen, B. (2005). Research in Participatory Environmental Education: A Critical Review and the Way Forward. I *Proceedings "Thinking globally while acting culturally": NAAEE 32nd Annual Conference, Anchorage, Alaska USA*: NAAEE. org.

Cornelius, H., & Schnack, K. (red.) (2005). *Voksenpædagogisk opslagsbog* (3 udg.) København: Christian Ejlers.

2004

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2004). Assessing action competence?. I Scott, W., & Gough, S. (red.), *Key issues in sustainable development and learning: a critical review* (s. 164-166). London: Routledge.

Schnack, K. (2004). Dannelsens indhold som didaktikkens emne. I Schnack, K. (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (1 udg.) (s. 9-24). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (2004). Didaktik og læreplaner. I Broström, S. (red.), *Pædagogiske læreplaner: at arbejde med didaktik i børnehaven* (1 udg.) (s. 16-26). Århus: Systime.

Schnack, K. (red.) (2004). *Didaktik på kryds og tværs* (1 udg.) København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Schnack, K., Parker, B., & Sguazzin, T. (2004). *Futures Research: Reflecting back ... and looking forward: Learnings from four Danish-funded environmental education projects in the SADC region* Howick, ZA: Danida, Wessa, SADC, Darudec.

Schnack, K., Hart, P., Barrett, M., Dymont, J. E., Taylor, J., & Clark, C. (2004). Reflections on the 7th Invitational Seminar on Research and Development in Health and Environmental Education: Anchorage, Alaska, USA, October 2003. *Environmental Education Research*, 10(4).

2003

Schnack, K. (2003). Action competence as an educational ideal. I Trueit, D., Doll, W. E., Wang, H., & Pinar, W. F. (red.), *The Internationalization of Curriculum Studies* (s. 271-291). New York: Peter Lang.

Schnack, K. (2003). Almendannelse som demokratisk dannelse. *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse*, 36(5), 23-29.

Schnack, K., & Ward, K. (2003). Perspectives on the Eco-Schools Programme: An environment/education dialogue. *Environmental Education, Ethics and Action in Southern Africa*, 20.

Jensen, B. B., Chawla, L., Hart, P., Hart, R., Lewis, M. E., Nickel, J., Reid, A., Schnack, K., & Scott, W. (2003). Research in participatory environmental education: a critical review and the way forward. I Adkins, C. R. (red.), *Proceedings from the NAAEE conference: thinking globally while acting culturally: NAAEE 32nd Annual Conference Anchorage, Alaska* (s. 415-423). NAAEE.

Schnack, K. (2003). Vi kan ikke overlade miljøproblemerne til eksperterne. Tæt på - Miljøet i København, (3).

2002

Breiting, S., Schnack, K., Jørgensen, J., & Troen, B. (2002). *Danske navne på danske edderkopper og mejere* (1 udg.) København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (2002). *Psykologisk opslagsbog* (3. udg. udg.) København: Christian Ejlers.

Schnack, K. (2002). Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås. *Asterisk*, (5).

2001

Schnack, K. (2001). Natursyn og naturopfattelser. I Hamann, O., Baagøe, J., Weidema, I. R., & Andersen-Harild, P. (red.), *Invasive arter og GMO'er: nye trusler mod naturen* (s. 152-161). (Temarapport; 1). København: Naturrådet.

Muschinsky, L. J., & Schnack, K. (red.) (2001). *Pædagogisk opslagsbog* (5 udg.) København: Christian Ejlers.

2000

Schnack, K. (2000). Action competence as a curriculum perspective. I Jensen, B. B., Schnack, K., & Simovska, V. (red.), *Critical environmental and health education: research issues and challenges* (s. 107-126). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. B., Schnack, K., & Simovska, V. (red.) (2000). *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges* (1 udg.) Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (2000). *Er didaktik og curriculum det samme?.* Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K., & Kristensen, H. J. (red.) (2000). *Faglighed og undervisning* (1 udg.) København: Gyldendal.

Schnack, K. (2000). Faglighed, undervisning og almen dannelse. I Kristensen, H. J., & Schnack, K. (red.), *Faglighed og undervisning* (1 udg.) (s. 11-29). København: Gyldendal.

Schnack, K. (2000). Kan man lære andre noget?. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 4-9.

Schnack, K. (2000). Natur/teknik: et tværfagligt fag?. I Christensen, J., Goldbeck, O., & Hansen, N. (red.), *Natur/teknik: fag og undervisning* (s. 52-55). Brenderup: Geografforlaget og Danmarks Lærerhøjskole.

1999

Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning: MUVIN-projektet* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B., & Madsen, M. B. (1999). *Videnskabsteori* (2 udg.) København: Gyldendal.

1998

Schnack, K. (1998). Handlekompetence. I Bisgaard, N. J. (red.), *Pædagogiske teorier* (3 udg.) (s. 15-30). Værløse: HF & Gymnasieforlaget.

Schnack, K. (1998). Why focus on Conflicting Interests in Environmental Education?. I Ahlberg, M., & Filho, W. (red.), *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life* (s. 83-96). Frankfurt am Main: Peter Lang.

1997

Schnack, K. (1997). Hvorfor tværfaglighed: en didaktisk analyse. I Knudsen, B., & Larsen, S. (red.), *Tværfaglighed på vej: nogle didaktiske overvejelser* (s. 7-12). København: Alinea.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.

1996

Poulsen, F. M., & Schnack, K. (red.) (1996). *Grønt islæt i folkeoplysningen?: Materiale til miljøundervisning* København: Dansk Folkeoplysnings Samråd.

Schnack, K. (1996). *Hjælp* (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1996). Internationalisation, democracy and environmental education. I Breiting, S., & Nielsen, K. (red.), *Environmental education research in the nordic countries: proceedings from the Research Centre for Environmental and Health Education* (s. 7-20). (Proceedings from the Research Centre for Environmental and Health Education; 33). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1996). Umweltbildung als politische Bildung in demokratischen Gesellschaften. I Schleicher, K. (red.), *Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union: Zur nachhaltigen Zukunftssicherung* (2. udg.) (s. 451-465). Hamburg: Verlag Dr. R. Krämer.

1995

Schnack, K. (1995). Democratization, citizenship and action competence. I Jensen, K., Larsen, O. B., & Walker, S. (red.), *Democracy in schools, citizenship and global concern* (s. 70-77). (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Nordenbo, S. E., Reisby, K., & Schnack, K. (1995). Didaktik in Dänemark. *Zeitschrift fuer Paedagogik. Beiheft*, Beiheft(33), 285-298.

Schnack, K. (1995). Didaktik, dannelse og demokrati. I Jacobsen, J. C. (red.), *Spor: en antologi om almindannelse* (1 udg.) (s. 17-20). Vejle: Kroghs Forlag.

Schnack, K. (1995). Educational texts in the light of general didactics. I Skyum-Nielsen, P. (red.), *Text and quality: studies of educational texts* (s. 22-33). Copenhagen: Scandinavian University Press AB.

Schnack, K. (1995). Environmental education as political education in a democratic society. I Jensen, B. B. (red.), *Research in Environmental and Health Education* (s. 17-28). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1995). Grønt islæt i skolen: nogle overordnede betragtninger om læseplaner og gode hensigter. I Schnack, K. (red.), *Læseplansstudier 3* (s. 407-417). (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1995). Handlekompetence som pædagogisk udfordring. *Nordisk Pedagogik*, 15(4), 209-216.

Schnack, K. (1995). Lærebøger som læseplaner i praksis?. I Schnack, K. (red.), *Læseplansstudier 2* (s. 207-219). (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie; 15). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1995). *Læreruddannelsens didaktik 4* (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1995). *Læseplansstudier 2* (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1995). *Læseplansstudier 3* (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1995). Naturfag som dannelsesfag?: tanker til fortsat overvejelse. I Støvring, P. (red.), *Natur/teknik didaktik* (s. 13-26). København: Gad.

Andersen, A. M., Schnack, K., & Sørensen, H. (red.) (1995). *Science - Natur/Teknik, assessment and learning* (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1995). Science and general education: thoughts for continued consideration. I Andersen, A. M., Schnack, K., & Sørensen, H. (red.), *Science - Natur/Teknik, Assessment and Learning* (s. 71-87). (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1995). Tanker om læreprocesser og dannelse. I Heurlin, D., & Steffensen, A. (red.), *Gymnasiet og hf år 2005: en debatbog* (s. 73-77). Kbh.: Undervisningsministeriet.

Schnack, K. (1995). The Didactics of Challenge. I Hopmann, S., & Riquarts, K. (red.), *Didaktik and/or curriculum* (s. 407-416). Kiel: Stollfuß Verlag Bonn GmbH & Co. KG.

Reisby, K., & Schnack, K. (red.) (1995). *What can curriculum studies and pedagogy learn from sociology to-day?* (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

1994

Jensen, B. B., & Schnack, K. (red.) (1994). *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy* (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1994). Action competence as an educational challenge. I Jensen, B. B., & Schnack, K. (red.), *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy* (s. 5-18). (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1994). Arbejde. I *Den store danske encyklopædi* (s. 529-534). Danmark: Danmarks Nationalleksikon.

Schnack, K. (1994). *Beretning fra Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning: beretning nr. 2* (Skrifter fra Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning; 24). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1994). Dannelse som et pædagogisk perspektiv. I Schnack, K. (red.), *Fagdidaktik og Dannelse: i et demokratisk perspektiv* (s. 93-99). (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1994). Didaktisk forskning i Danmark. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 42(4), 175-182.

Schnack, K. (red.) (1994). *Export of curriculum and educational ideas* (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1994). *Fagdidaktik og dannelse: i et demokratisk perspektiv* (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1994). Grønt islæt i skolen. *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse*, 27(7), 346-350.

Schnack, K. (red.) (1994). Læseplansstudier 1 (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1994). Naturfag og dannelse. I Paulsen, A. C. (red.), *Naturfagenes pædagogik: mellem udviklingsarbejder og teoridannelse* (s. 30-42). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Schnack, K. (red.) (1994). *Psykologisk opslagsbog* (2 udg.) København: Christian Ejlertsen.

Schnack, K. (1994). Some further comments on the action competence debate. I Jensen, B. B., & Schnack, K. (red.), *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy* (s. 185-190). (Didaktiske studier. Studies in Educational Theory and Curriculum). Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.

1993

Schnack, K. (1993). Det grønne flag må ikke blive en pyntefjer. I Enemark, H. (red.), *Nu toner vi grønt flag: Grønt Flag - Grøn Skole* (s. 6-6). København: Friluftsrådet.

Schnack, K. (red.) (1993). *Fagdidaktik og almindidaktik* (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1993). Fagene og internationaliseringen. *Salt*, 2(3), 20-21.

Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse: Nogle baggrunde og indledende betragtninger. I Jensen, B. B., & Schnack, K. (red.), *Handlekompetence som didaktisk begreb* (s. 5-15). (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (red.) (1993). *Handlekompetence som didaktisk begreb* (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1993). *Læreruddannelsens didaktik 1* (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1993). *Læreruddannelsens didaktik 2* (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (red.) (1993). *Læreruddannelsens didaktik 3* (Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1993). Sammenlignende fagdidaktik. I Schnack, K. (red.), *Fagdidaktik og almindidaktik* (s. 5-17). (Didaktiske studier). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Cornelius, H., & Schnack, K. (red.) (1993). *Voksenpædagogisk opslagsbog* (1 udg.) København: Christian Ejlers.

1992

Schnack, K. (1992). Almendannelse, fag og projekter: nogle pædagogisk-filosofiske synspunkter. I Baltzer, K., & Hansen, H. H. (red.), *Dannelse og viden bd. 1* (s. 91-106). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1992). *Dannelse og demokrati: Udvalgte artikler* (Pædagogisk-psykologisk publikationsserie; 76). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1992). Dannelsens indhold eller udfordringernes didaktik. I Baltzer, K., & Hansen, H. H. (red.), *Dannelse og viden: En antologi* (s. 107-117). (Pædagogisk-Psykologisk Publikationsserie; 73). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1992). Miljøundervisning og demokrati: om at kvalificere den sunde fornuft. *Religionslaereren*, 88(3), 12-14.

Schnack, K. (1992). *Natur og kultur: udvalgte artikler* (Pædagogisk-psykologisk publikationsserie; 79). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1992). Pædagogiske opfattelser i erkendelsesteoretisk perspektiv. I Baltzer, K., & Hansen, H. H. (red.), *Dannelse og viden* (s. 53-89). København: Danmarks Lærerhøjskole.

1991

Schnack, K. (1991). Barnlighed og udvikling. I Dessau, F. (red.), *Bliver man aldrig færdig med sin barndom?* (s. 45-50). København: Hans Reitzel.

Christensen, C. U., & Schnack, K. (1991). *Miljø og Natur: rapport om udviklingsarbejderne inden for området Naturorientering og Miljøundervisning* København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1991). Og så drejer det sig jo om at kvalificere den sunde fornuft. I Pedersen, H. (red.), *Velkommen til miljøundervisning i 90'erne: Temaer fra Miljø 89* (s. 8-17). København: Undervisningsministeriet.

1990

Schnack, K. (1990). Naturgenopretning. *Geografisk Orientering*, 20(4), 404-406.

1989

Schnack, K. (1989). Hvor lidt er nødvendigt. *Pædagogisk Orientering*, (3), 37-42.

Schnack, K. (1989). Udfordringernes didaktik. I Jørgensen, J. C. (red.), *Enhedsskolen i udvikling* (s. 19-25). København: Folkeskolens Udviklingsråd.

Schnack, K. (1989). Undervisning handler både om verden og os selv. *Unge Pædagoger*, (2), 16-18.

1988

Schnack, K. (1988). Ekspert eller superamatør. *Kvan*, 8(21), 18-29.

Schnack, K. (1988). Miljø og genteknologi: en tværfaglig undervisningsopgave. I *Undervisning i genteknologi og miljø/natur/sundhed* (s. 102-115). København: Undervisningsministeriet.

Schnack, K. (1988). Natur-historie. I Colding-Jørgensen, P., Lørring, L., & Schnack, K. (red.), *Perspektiver på miljøundervisning* (s. 48-52). Brenderup: Geografforlaget og Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1988). Om at kvalificere den sunde fornuft. I Colding-Jørgensen, P., Lørring, L., & Schnack, K. (red.), *Perspektiver på miljøundervisning* (s. 8-10). Brenderup: Geografforlaget og Danmarks Lærerhøjskole.

Colding-Jørgensen, P., Lørring, L., & Schnack, K. (red.) (1988). *Perspektiver på miljøundervisning* Brenderup: Geografforlaget og Danmarks Lærerhøjskole.

Breiting, S., Christensen, C. U., Lørring, L., Nielsen, K., & Schnack, K. (1988). *Videreuddannelse i miljøundervisning: rapport om årskurset "Miljøundervisning og samtidsorientering" på Danmarks Lærerhøjskole* København: Danmarks Lærerhøjskole.

1987

Schnack, K. (1987). Miljøundervisning - hvordan?: projekt eller fag? demokratiets navn må skolens faglighed kvalificere projektet miljøundervisning. *Københavns Kommuneskole*, 80(8), 123-127.

Schnack, K. (1987). Oplysning og dannelse. I Breinholdt, O., Henningsen, K., Stjerne, C., & Wahlgren, B. (red.), *Voksenundervisning Voksenpædagogik: en håndbog* (s. 140-145). København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S.

Schnack, K. (1987). Økopædagogik og miljøundervisning. I *Grønt lys!: idékatalog for folkeoplysning om natur og miljø* (s. 12-14). København: Dansk Folkeoplysnings Samråd.

1986

Schnack, K. (1986). De globale udfordringer til skolens miljøundervisning: opsamling og afrunding. *Kasket*, 38-47.

Schnack, K. (1986). Miljøkvalitet. I *Miljøforvaltning* (4 udg.) (s. 67-83). København: DSR Forlag.

Schnack, K. (1986). Revolutionære ideologier i vor tid. I Stybe, S. E. (red.), *Politiske ideologier: fra Platon til Mao* (4. udgave udg.) (s. 286-314). København: Politiken.

1985

Schnack, K. (1985). Dannelsens indhold eller udfordringernes didaktik. I Holck, D. E., Jørgensen, M., Pedersen, H. S., & Pedersen, O. (red.), *Lærer-visioner: om lærervirksomhed og læreruddannelse i fremtiden* (s. 155-162). Århus: Kvan.

Schnack, K. (1985). Den der fanger fuglen I Neubert, A. (red.), *Fremtiden, tekniken, uddannelsen* (s. 47-54). København: Dansk uddannelsespolitisk Selskab.

Schnack, K. (1985). Den ny tid og dannelsesindholdet. *Nyt om uddannelsesforskning*, 5. årgang(1), 32-39.

Nielsen, K., Lørring, L., & Schnack, K. (1985). Geografiens natur. *Pædagogisk Orientering*, (5/6), 42-50.

Schnack, K. (1985). Hvor står vi nu?. I Daniel, J., Krogstrup, P., & Pollas, B. (red.), *Projektarbejde: kan man det i folkeskolen?* (s. 41-64). København: Statens Pædagogiske Forsøgscenter og Folkeskolens Forsøgsråd.

Schnack, K. (1985). Opdragelse til demokrati ved demokrati. I Lauridsen, P., & Varming, O. (red.), *Skolens formål: debat om skolens opgave* (s. 61-71). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Nielsen, K., Schnack, K., & Jensen, S. S. (red.) (1985). *Rapport om fredsundervisning Kbh.*: Danmarks Lærerhøjskole.

1984

Nielsen, K., Lørring, L., & Schnack, K. (1984). Geografiens natur. *Kvan*, 4(9), 93-106.

Schnack, K. (1984). Miljøundervisning i folkeskolen. I *Konference om Miljøundervisning i folkeskolen: sammenfatning af debatten, konferencens hovedoplæg, conferenceoplæg samt program og deltagerfortegnelse for konferencen i Århus 5.-6. marts 1984* (s. 47-55). København: Undervisningsministeriet.

1983

Schnack, K. (1983). Demokrati og deltagelse. *Pædagogisk Orientering*, (1-2), 12-17.

Holtén-Andersen, C., Schnack, K., & Wahlgren, B. (1983). *Invitation til projektarbejde: en problematiserende fremstilling* (2. udgave udg.) København: Gyldendal.

1982

Schnack, K. (1982). Demokrati er deltagelse. *Pædagogik*, (1), 36-47.

Schnack, K. (1982). Etik og husdyrhold: synspunkter bag forskellig etisk tænkning vedrørende husdyrhold. *Ugeskrift for jordbrug*, 127(13), 276-279.

Schnack, K. (1982). Forord. I Jensen, L. (red.), *Eleverfaringer og biologi* (s. 5-9). Hammel: Kaskelot - Biologforbundets Forlag.

Schnack, K. (1982). Lidt om skolen og det omgivende samfund. I *Skolen og det omgivende samfund: fagene - det omgivende samfund - skolens hverdag* (s. 13-23). København: Undervisningsministeriet.

Schnack, K. (red.) (1982). *Psykologisk opslagsbog* (1 udg.) København: Christian Ejlers.

1981

Schnack, K. (1981). Det samfundsmæssigt eksemplariske princip - den projekt- og problemorienterede undervisning. O. Negt præsenteres. *Noter om historie & undervisning*, (68), 54-64.

Schnack, K. (1981). Erfaringspædagogikkens baggrund og forudsætninger: belyst med en hældning mod det filosofiske. *Pædagogisk Orientering*, (1-2), 2-7.

Schnack, K. (1981). Historie og historicering. I Gamrath, H., Nielsen, V. O., Schoubye, J., & Sørensen, N. H. (red.), *Historie og undervisning: festskrift til Kjeld Winding på halvfjerdsårsdagen den 21. juni 1981* (s. 149-162). København: Jul. Gjellerups Boghandel ApS.

Schnack, K. (1981). Om skolen og Lærerhøjskolen og pædagogikken på det faglig-pædagogiske studium. I Brostrøm, T., Markussen, I., & Spelling, K. (red.), *Forskning for folkeskolen - undervisning og videre uddannelse: En samling artikler udgivet i anledning af Danmarks Lærerhøjskoles 125 års jubilæum* (s. 31-41). København: Gyldendal.

Schnack, K. (1981). Tanker i en dansktime: deltagererfaringerne og fagligheden. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 29(9-10), 354-366.

1980

Jacobsen, B., Schnack, K., & Wahlgren, B. (1980). *Erfaring og undervisning* København: Gyldendal.

Holten-Andersen, C., Schnack, K., & Wahlgren, B. (1980). *Invitation til projektarbejde: en problematiserende fremstilling* København: Gyldendal.

Schnack, K. (1980). Lidt om skolens åbning mod det omgivende samfund. I Henriksen, H. (red.), *Skolens opgave: åndsfrihed og demokrati* (s. 77-94). København: Handelshøjskolens Forlag.

Schnack, K. (1980). *Nogle aktuelle pædagogiske temaer: tanker inspireret af Projekt Skolesprog: skoledage.* (s. 1-12). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (1980). Uddannelsesplanlægning og demokrati. I Henriksen, H. (red.), *Skolens opgave: åndsfrihed og demokrati* (s. 9-16). København: Handelshøjskolens Forlag.

Schnack, K. (1980). Økofilosofiske noter. *Niche. Nordisk tidsskrift for kritisk biologi*, 1(1/2), 145-157.

1979

Schnack, K. (1979). Børneopdragelse i Danmark. *Tidens stemme*, 34(8), 57-59.

Schnack, K. (1979). Et økofilosofisk perspektiv. *Ugeskrift for Læger*, 141(33), 2259-2261.

Schnack, K. (1979). Hvilket arbejde adler?: Anmeldelse af Michael Husén: 'Arbejdsbegrebet i den pædagogiske filosofi. Georg Kerschensteiners dannelsesteori', Odense Universitetsforlag 1978. *Folkeskolen*, (4), 145.

Schnack, K. (1979). Revolutionære ideologier i vor tid. I Stybe, S. E. (red.), *Politiske ideologier: fra Platon til Mao* (3. udgave udg.) (s. 286-314). København: Politiken.

Schnack, K. (1979). Samtidsorientering: en udfordring. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 27(6), 261-267.

Jørgensen, K., & Schnack, K. (1979). Sundhedspædagogik. *Ugeskrift for Læger*, 141(33), 2275-6.

Jacobsen, B., Schnack, K., & Wahlgren, B. (1979). *Videnskabsteori* København: Gyldendal.

1978

Schnack, K. (1978). Almendannelse, fag og projekter: nogle pædagogisk-filosofiske synspunkter. I Goldbach, I., & Henriksen, S. (red.), *Pædagogiske perspektiver: pædagogisk-filosofiske studier* (s. 43-53). København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S.

Schnack, K. (1978). Forord og indledning. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 26(2), 49-52.

Schnack, K. (1978). Ikke ethvert menneske egner sig til at være lærer.... *Folkeskolen*, 95(36), 1756-1765.

Schnack, K. (1978). Midt i en øko-tid: økopædagogik og økofilosofi. I Goldbach, I., & Henriksen, S. (red.), *Pædagogiske perspektiver: pædagogiske-filosofiske studier* (s. 12-27). København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S.

Schnack, K. (1978). Om ønsker og behov: et økofilosofisk bidrag. I *Filosofiske studier: festskrift tilegnet prof., dr. phil. J. Witt-Hansen* (s. 339-362). København: Undervisningsministeriet.

Muschinsky, L. J., & Schnack, K. (red.) (1978). *Pædagogisk opslagsbog* (1 udg.) København: Christian Ejlers.

Schnack, K. (1978). Pædagogiske opfattelser i erkendelsesteoretisk perspektiv. I Goldbach, I., & Henriksen, S. (red.), *Pejlinger: pædagogisk-filosofiske studier* (s. 82-106). København: Gyldendal.

Schnack, K. (1978). Tilskuer og deltager. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 26(9), 443-446.

Schnack, K. (1978). Undervisning som provokation. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 26(2), 74-85.

1977

Schnack, K. (1977). Almendannelse, fag og projekter: nogle pædagogiske-filosofiske synspunkter. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 25(1), 17-24.

Jacobsen, B., Schnack, K., & Wahlgren, B. (1977). Enkeltfagskurser: Nogle pædagogiske problemer i forbindelse med brugen af enkeltkurser som model ved læreanstaltnernes åbning mod befolkningen. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 25(6), 314-320.

Schnack, K. (1977). Humanisme: livsanskuelse og menneskesyn. I Nielsen, F. (red.), *Pædagogisk teori og praksis: om pædagogisk realisme, pædagogisk humanisme og kritisk pædagogik: en tekst og studiebog* (s. 107-128). København: Borgens forlag.

Henriksen, S., Relster, S., & Schnack, K. (red.) (1977). Projektarbejde i skolen. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 25(1).

1976

Schnack, K. (1976). Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning. I Henriksen, H. (red.), *Kritik af undervisningslæren* (s. 85-99). (Gyldendals pædagogiske bibliotek). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

1974

Schnack, K. (1974). Den darwinistiske udviklingstankes opståen og dens betydning for menneskets selvforståelse. I Egenfeldt-Nielsen, F., Harrebye, L., Helmer, K., & Olivarius, P. (red.), *Historie/udvikling/fremskridt: rapport fra et efteruddannelseskursus om historietænkning* (s. 43-65). (Meddelelser fra Dansk lærerforening; særnummer). København: Gyldendal.

Schnack, K. (1974). En studie i Descartes' filosofi: med henblik på en bedre forståelse af hans sekulariserede moralfilosofi. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 9, 103-117.

Schnack, K. (1974). Nogle didaktiktaktiske overvejelser: en kritik af nogle alm. pædagogiske krav om velartikulerede målformuleringer i adfærdstermer og i pyramidehierarkier. *Teori og Praksis*, 1(2), 29-36.

1972

Schnack, K. (1972). Revolutionære ideologier i vor tid. I Stybe, S. E. (red.), *Politiske ideologier: fra Platon til Mao* (s. 330-363). København: Politiken.

Festskriftets bidragsydere

Jette Benn er cand.pæd. i ernæring med biokemi, ph.d., og ansat som lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Jette Benn er medlem af forskningsprogrammet for Miljø og sundhedspædagogik samt Didaktikprogrammet. Jette Benns forskningsinteresser ligger inden for fagdidaktik, sundhed, fødevarer, forbrug og husholdning.

Søren Breiting er ansat som lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet og medlem af Forskningsprogram for Miljø- og sundhedspædagogik samt Forskningsprogram for Fagdidaktik. Søren Breiting har i mange år arbejdet med udvikling i teori og praksis af demokratisk miljøundervisning med vægt på faglighed og deltagelse, som de senere år er drejet over i udvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling i Danmark og i andre lande.

Stig Broström er uddannet pædagog, cand.pæd. og ph.d. i småbørnspædagogik, og leder forskningsenheden Barndom, Læring og Didaktik ved Institut for Uddannelse og Læring, Aarhus Universitet. Stig Broström har forsket i og skrevet om didaktiske og almen pædagogiske temaer, daginstitutions- og indskolingsdidaktik, leg og æstetiske læreprocesser.

Karen Borgnakke er dr.pæd. og professor i pædagogik ved Københavns Universitet siden 2005. Karen Borgnakke har mange års erfaringer med etnografiske studier i læreprocesser og pædagogiske forandringsstrategier, sammenfattet i disputatsen fra 1996 Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk metodologi. Aktuelt forsker hun u IT-baserede strategier for organisations- og pædagogikudvikling og analyserer senmodernitet og livsfærdigheder i et spændingsfelt mellem literacy, numeracy og technacy.

Monica Carlsson er cand. pæd., ph.d. og ansat som lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Monica Carlsson er medlem af Forskningsprogram for Miljø- og sundhedspædagogik og forsker indenfor områderne miljø- og sundhedspædagogik samt uddannelse for bæredygtig udvikling. Hun arbejder med problemstillinger knyttet til evalueringer af undervisning og uddannelser, samt muligheden for at udvikle en forskningsbaseret evidens på området og problemstillinger knyttet hertil.

Kari Kragh Blume Dahl er cand.pæd., cand.pæd.psyk, ph.d. i international uddannelsesforskning og ansat som adjunkt ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Kari K. B. Dahl er medlem af Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik og forsker i pædagogiske og sundhedspædagogiske problemstillinger i ulandene, særligt indenfor læreruddannelse, grundskoleuddannelse, lærerkompetencer og professioner med særlig fokus på institutionskultur, livshistorie, metode og pædagogiske processer.

Søren Kruse er ph.d. og ansat som lektor i didaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Søren Kruse har arbejdet med systemteoretisk funderet udvikling af læreplansteori og grundlæggende didaktiske begreber med henblik på at skabe grundlag for didaktisk forskning, endvidere med pædagogiske værdier forbundet med naturoplevelser og inden for det sundhedspædagogiske felt. Senest har Søren Kruse arbejdet med universitetspædagogik, herunder udvikling af en didaktik for uddannelse af universitetslærere og empiriske undersøgelser af lærerkvalificering på universitet og i læreruddannelsen.

Mads Th. Haugsted er ph.d. og ansat som lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Mads Th. Haugsted er medlem af Forskningsenheden for tekstpædagogik, sprog og medier, og forsker i tekstpædagogik og mundtlig kommunikation, bl.a. retorik og mundtlighedspædagogik, samt i området teater og undervisning, bl.a. æstetiske læreprocesser, kommunikation, fag og metode i undervisningssystemet.

Vibeke Hetmar er læreruddannet, cand. pæd. i dansk, ph.d., professor og leder af Forskningsprogram for Fagdidaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Vibeke Hetmars forskningsområder er udvikling af kommunikative kompetencer, litteraturpædagogik, faglig læsning og skrivning i skolen og forskning i klasserum.

Birgitte Hoffmann er civ. ing., ph.d. og ansat som lektor på Danmarks Tekniske Universitet, Management, Sektionen for Planlægning og Ledelse af Byggeri. Birgitte Hoffmanns forskning fokuserer på bæredygtig byudvikling med særlig fokus på de socio-tekniske omstillingsprocesser og borgernes deltagelse heri. Nøgleord er aktørernes roller og kompetencer, læring, dialog og samarbejde.

Bernard Eric Jensen er mag.art. og ansat som lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet. Bernard Eric Jensen er tilknyttet Forskningsprogrammet for Fagdidaktik, og hans aktuelle forskningsfelter er historiedidaktik, historiebrug og historieteori, samt fagdidaktik og lægdidaktik.

Jeppe Læssøe er ph.d. og ansat som professor (mso) ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Sammen med Venka Simovska leder Jeppe Læssøe Forskningsprogrammet for Miljø- og Sundhedspædagogik ved DPU, Aarhus Universitet i København. Jeppe Læssøes forskningsinteresser er udviklingen i borgerdeltagelsen og folkeoplysningen vedrørende miljø og bæredygtig udvikling, hvor fokus er på borgerne, socio-kulturelle dynamikker, mediatorer samt deltagerorienterede udviklings- og læreprocesser.

Frede V. Nielsen er dr.pæd. og ansat som professor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Frede V. Nielsen forsker i generel og sammenlignende fagdidaktik, musikfagets didaktik, musikpsykologi samt systematisk musikvidenskab.

Venka Simovska er ph.d. og ansat som professor (mso) ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Sammen med Jeppe Læssøe leder Venka Simovska Forskningsprogrammet for Miljø- og Sundhedsundervisning ved DPU, Aarhus Universitet i København. Venka Simovskas forskningsinteresser er kritisk sundhedspædagogik og sundhedsfremme med særligt fokus på læringsprocesser, deltagelse, empowerment og handlekompentence i relation til sundhed, samt diskursanalyse relateret til evidens omkring pædagogisk forskning, og de epistemologiske uligheder, som opstår i det interdisciplinære felt mellem sundhedsundervisning og sundhedsfremme.

Bjarne Wahlgren er professor i voksenpædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Bjarne Wahlgren leder Nationalt Center for Kompetenceudvikling og arbejder i sin forskning med voksnes læreprocesser særligt med henblik på refleksion, praksislæring og transfer inden for voksenuddannelsen.

Hans Vejleskov har været ansat som professor emeritus siden 1974 ved Danmarks Pædagogiske Universitet indtil pension i 2001. Leder af Center for Småbørnsforskning 1988-2000. Hans Vejleskovs forskningsmæssige hovedinteresser er kognitiv udvikling, sproglig udvikling og udvikling af social kognition, herunder humor.

Karen Wistoft er cand.pæd., ph.d., og ansat som lektor i sundhedspædagogisk refleksionsteori Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Karen Wistoft er medlem af Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik ved DPU, Aarhus Universitet. Karen Wistoft har gennem en årrække forsket i værdi- og kompetenceproblematikker i relation til forebyggelse og sundhedsfremme. Endvidere er hun optaget af: mental sundhed i skolen, meningsfuld sundhed i pædagogiske institutioner, økologiske skolehaver, seksualundervisning samt forskningsbaseret af pædagogiske aktiviteter i såvel Grønland som Danmark.

Alle bidragydere i dette festskrift er på forskellig måde blevet inspireret af Karsten Schnack. Det kommer til udtryk i artiklerne, som dels kan siges at relatere sig til hans arbejde, og dels inviterer til at fortsætte den faglige dialog om de temaer, som er centrale heri.