

Handlekompetence - otte teser

Af Rune Baastrup og Bjørn Hansen. 2009

*Intro, maj 2012: Dette er en redigeret version af en artikel fra 2009. Forfatterne har skrevet artiklen på baggrund af erfaringer fra højskoleverdenen og NGO'er, med henblik på at omsætte disse i det formelle uddannelsessystem, ikke mindst gymnasier. Set i tilbageblik er den visse steder unødigt akademisk, men ikke desto mindre har den stadig mange relevante betragtninger. Selvom den er skrevet med henblik på det formelle uddannelsessystem og vi for eksempel skriver om "elever" har den også relevans for andre former uddannelse. Vi har i hvert fald selv arbejdet videre med tankerne med opbygning af den globale kampagneuddannelse "Global Change" hos Mellempfolkeligt Samvirke, lederuddannelse i fagforbundet 3F og en række meningsdanner-uddannelser hos Tænketaenke Cevea. Artiklen kan med fordel læses sammen med artiklen "Projekt Verden Brænder".
/ Rune Baastrup og Bjørn Hansen, maj 2012.*

Vi håber at den stadig mere udbredte diskussion af medborgerskab og demokratisk dannelse kan skabe nye åbninger – og at vores bud i denne artikel kan bidrage til knopskydningen af nye ambitiøse tiltag ud i uddannelsen af en af demokratiets vigtigste byggestene: oplyste og handlekompetente borgere.

Dermed også være sagt at vi ikke påstår at udforme en helt ny læringsteori af mere almen gyldighed. Selvom vi helt sikkert mener at gode dele af det tankegods, vi her præsenterer, med fordel kan omsættes ganske bredt også udover hvad der direkte handler om medborgerskabsuddannelse.

Vores udarbejdelse af begreberne er først og fremmest funderet i vores egen pædagogisk praksis og erfaringer, og siden modnet i mødet med den eksisterende pædagogiske litteratur og teori. Det vil hurtigt blive klart for læseren at der er en betydelig indbygget kritik af den eksisterende praksis på området – både hvad angår de eksplicite og implicite forestillinger og praksisser for dannelsen af medborgere i folkeskole og gymnasium, men også hvad angår de forskellige eksisterende positioner indenfor medborgerskabsuddannelse.

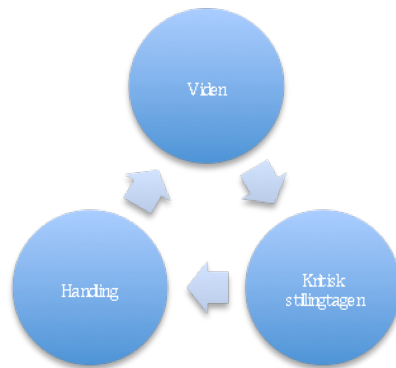
Sagt helt kort negligeres handlingsdimensionen i alt for høj grad.

Tese 1: Viden, kritisk stillingtagen og handling

Al uddannelse er hidtil stoppet ved viden og kritisk stillingtagen. Tiden er inde til at handling bliver en integreret og gennemgribende del af skolens virke.

Vi plæderer i denne tekst for et nyt paradigme at tænke læring og uddannelse indenfor, hvor handlingsdimensionen indtager en mere prægnant og central plads, end den yderst begrænsede rolle, den spiller i dag. Hele vores pædagogiske praksis kan koges ned til dette: et pædagogisk program hvor det aktive møde og samspil mellem viden, kritisk stillingtagen og handling står helt centralt.

Man kan illustrere det med følgende figur:



Fremstillet helt skematisk: Eleverne erhverver sig viden om et konkret samfundsproblem, diskuterer det indgående med hinanden i klassen og tager stilling til deres individuelle og fælles holdninger til problemet og dets mulige løsninger. Dernæst beslutter de sig i fællesskab eller i mindre grupper for konkrete handlinger – formuleret som et samlet projekt – der kan adressere problemet med offentligheden som ramme. Næste skridt er den faktiske udførelse af disse handlinger ved implementeringen af deres projekt. Til slut evalueres projektet og den derigennem erhvervede viden diskuteres og deles. I praksis er forholdet mellem de forskellige niveauer imidlertid langt mere flydende, som vi også skal se nærmere på senere.

Viden og handling er således intimt forbundet. På den ene side er anvendelsen af viden i handling et afgørende moment ved handling overhovedet. På den anden side transformeres viden-som-erkendelse af handling, ligesom handling i sig selv kan bidrage til at forandre den objektive verden, eleven tilegner sig viden om.

I det følgende kan vi imidlertid forsimplere forholdet efter ovenstående model og diskutere det i relation til uddannelsessystemets måde at forholde sig til handling på.

Mens viden og kritisk stillingtagen er en fasttømret og integreret del af eksempelvis det almene gymnasium – er handlingsdimensionen ofte nedtonet eller helt fraværende.

Når vi formulerer idealet om at danne unge til at se sig selv som aktører i en samfundsmæssig kontekst drejer det sig om ikke alene at indtage en beskuende, iagttagende og distanceret position overfor de samfundsmæssige fænomener eller begivenheder, man konfronteres med.

Netop denne distancerede og beskuende position er i vid udstrækning den, der undervises ud fra i traditionelle læringsammenhænge i eksempelvis gymnasiet. Her reduceres læring ofte til en objektiverende, ofte rent tekstmæssig omgang med stoffet, hvor eleven tillærer sig en bestemt objektiv, kritisk evaluerende og bedømmende anskuelsesvinkel, der søger at inddele, beskrive og analysere det specifikke emne eller materiale, der arbejdes med. Det er vores fornemmelse at det danske uddannelsessystem er noget nær verdensmester i disciplinen at uddanne til kritisk analyse og refleksion. De elever vi møder er ekstremt gode til at pille fra hinanden og skyde ned, sætte fingeren præcis dér, hvor problemet er. Det er sig selv en uhyre vigtig egenskab og et adelsmærke for et uddannelsessystem at formå at uddanne ungdommen til et højt vidensniveau og en skarp kritisk sans.

Det er i vores øjne imidlertid ikke nok.

Uddannelsessystemet må over en bred kam i langt højere grad lære ungdommen at handle.

Det er afgørende, at man tillærer sig nogle alternative positioner, der bryder med denne distancerede tilgang og i stedet fordrer en anden form for personlig involvering og investering i det emne, der bearbejdes.

Ved at koble en handlingsdimension til læringsforløbet får man en anden proces, hvor det konkrete emne skal konfronteres mere direkte med personlige vurderinger, værdier og forestillinger, og hvor den enkelte skal forholde sig aktivt og handlende på baggrund af kritisk stillingtagen. Gennem denne proces lærer den enkelte at se sig selv som en handlende og aktiv part med mulighed for at indvirke på det emne eller fænomen, der bearbejdes, og lærer dermed i bredere forstand at se sig selv som aktør i samfundsmæssige processer. Handling skal her forstås som noget, der overskrider klasseværelset eller skolens rammer og griber ind i samfundsmæssige processer.

Det er netop denne grundfilosofi, Operation Dagsværk er baseret på. Sigtet er her dobbelt: ikke alene en indlæring af viden om globale forhold, men også (og måske endnu vigtigere) en invitation til aktiv handling, der bryder med rammerne for det traditionelle læringsbegreb, og åbner processer, der griber ind i de forhold, man beskæftiger sig med. Dette indfanges i sloganet eller tretrinsraketten oplysning – stillingtagen – handling og er en konkret udmøntning af aktørbegrebet i praksis.

Operation Dagsværk er således et godt eksempel på læringsforløb, der uddanner unge til aktive samfundsborgere, og kan dermed ses som en væsentlig ingrediens i ungdommens dannelse til demokrati og medbestemmelse.

Den stolte tumling, der så ofte har været i modvind hos ministerium og offentlighed er imidlertid en alt for enlig svale i det danske uddannelsessystem.

Opbruddet og åbningen mod handlingsdimensionen er heldigvis i fuld gang på mange fronter. Vi skal længere fremme komme nærmere ind på nogle eksempler herpå.

Tese 2: Samfundet som klasseværelse

Vi vil erklære samfundet som klasseværelse. Den rumlige og tidslige adskillelse mellem skole og samfund og dermed læring og handling må falde.

Filosoffen og den pædagogiske teoretiker John Deweys berømte diktum om *learning by doing* har på sin vis sejret sig selv ihjel. Vi bruger begrebet ustandseligt, ikke mindst når vi vil have nogle til at tage opvasken. Men som et helt afgørende progressivt pædagogisk princip er Deweys princip desværre ikke i ret høj grad implementeret i de danske uddannelser, med undtagelse af de tekniske uddannelser samt få andre uddannelser som er inspireret af mesterlæren – fx lægeuddannelsen.

I de fleste almene uddannelser er handlekompetence direkte eller indirekte et mål, men uddannelserne er præget af det vi kalder målstregs-tankegangen. Folkeskolens formålsparagraf illustrerer tankegangen:

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

Eleverne skal *have baggrund for* at tage stilling og handle. Først skal de *lære* at handle – og efter 10 år i skolen kan og skal de så rent faktisk handle. Eller: Starte i gymnasiet og forsætte tre år mere med praksisfjern læring og derefter måske en gang i forbindelse med en praktik på tredje år af et universitetsstudium få en relation til den praksis eller virkelighed, som vi lever i.

Læring uden handling svarer til at lade eleven, der gerne vil lære at spille guitar, starte med at lære at læse noder, lytte til smukke guitarsoloer og diskutere guitarspillet mange facetter – for først herefter godt forberedt at hive fat i guitareren. Som med guitarspillet lærer man ikke at handle demokratisk ved at læse, men ved – at handle. Vi foreslår den helt igennem simple, men ikke desto mindre undervurderede indførelse af en praksis- og handlingsorienteret læring. Vi kalder det *offentlig aktionslæring*.

Det centrale ved aktionslæring som begreb i en skolemæssig kontekst er, at læringsprocessens tidlige forskydning mellem indlæringen til specifikke handlinger og den faktiske udførelse af disse handlinger fjernes. Læringsprocessen omtænkes dermed fra alene at være en forberedelse til et senere liv som ’udlært samfundsborger’ – til allerede i læringsituationerne at begive sig af med at handle som samfundsborger i eksperimentelle prøvehandlinger i offentligheden. Frem for at lære eleverne om demokrati og medborgerskab via begreber, tekster og besøg i Folketinget – skal eleverne kastes ud i selv at foretage konkrete demokratiske handlinger og derigennem dannes til demokratiske medborgere.

At undervise med samfundet som klasseværelse er vores ven og tidligere kollega fra Testrup Højskole, Carsten Lundings fine formulering af budskabet i denne tese. Ikke alene den tidlige forskydning mellem læring og handling – men også den rumlige opdelingen står for skud. Fremfor en skole der lukker port og mure om sig selv og undervisningen, har vi søgt at udvikle måder hvorpå undervisning og skole står i en dirrende vekselvirkning med samfundet, og hvor samfundet som helhed udgør klasseværelset eller rammen om elevernes læringsforløb.

I praksis betyder det eksempelvis at vi bruger en væsentlig del af tiden uden for skolen – navnlig i form af rejsen. Men det betyder lige så væsentligt at vi stiller eleverne i udsigt at deres projekter og arbejder ikke alene skal præsenteres for deres venner eller familie eller samles i deres mappe eller portefølge – men at det skal udover rampen og målrettes offentligheden. Det skal tage fat på, bearbejde og udforme løsninger af konkrete samfundsproblemer, som den række af projekter, vi præsenterede ovenfor gør på varierende vis.

Vi ser intet til hinder for, at undervisningen i gymnasiet gør præcis det samme. Man kan fx bruge det lokale udbud af foreninger, organisationer, virksomheder, partier eller institutioner og arbejder sammen med – eller går i kødet på – dem for at skabe konkrete forandringer eller rejse debatter, som man på forhånd i fællesskab har sat som mål for projektet.

Det afgørende er her at den form for aktionslæring, der inddrager samfundet direkte

giver eleverne konkrete og direkte *erfaringer* at arbejde videre med, reflektere over og opnå ny viden og indsigt ud fra og samtidig bidrager til at ændre samfundet i det små og dermed giver eleverne noget konkret og håndgribeligt at evaluere deres handlinger ud fra.

Gjorde vi en forskel? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hvad kan vi gøre anderledes næste gang? Det kan man ikke opnå ved en simuleret læringsituation, der designes og afvikles specifikt til sammenhængen. Den læring, der kommer ud af selv det mest vellykkede storskala rollespil kan ikke give eleverne en egentlig erfaring af demokratisk deltagelse og handling.

Den læringsproces, de gennemløber, giver dem altså et radikalt andet udbytte end en traditionel læringsituation, der alene bevæger sig mellem dimensionerne *viden* og *kritisk stillingtagen*.

Situeret læring og praksisfællesskaber

I den pædagogiske tænkning har flere teoretikere arbejdet med begreber om læring i praksis, den mest kendte Dewey med hans berømte diktum. Men mere aktuelt har vi særligt Jean Lave og Etienne Wenger at bygge videre på, med deres fælles nyklassiker *Situeret Læring* og Wengers senere udgivelse *Praksisfællesskaber*.

"Efter nøje overvejelse har jeg indset, at det mest kedelige øjeblik i mit liv må have været en eftermiddag om foråret, varm og solrig og med strålende blå himmel, som jeg kunne se i en skæv vinkel gennem et højsiddende vindue, mens jeg som studerende var til forelæsning i læringsteori" (Lave & Wenger 2003: 107). Sådan skriver Jean Lave altså om hendes kedeligste øjeblik i sit liv og leverer en sønderlemmende kritik af læring, der er adskilt fra praksis.

En række teorier opfatter læring som overlevering i den ene eller anden forstand, som grundskema overlevering af viden fra lærer til elev, hvor den overleverede viden indlejres i eleven. Heroverfor stiller Lave & Wenger en definition af læring, som i langt højere grad harmonerer med vores erfaringer: Læring som identitetsforandrende transformationsprojekter, der finder sted gennem deltagelse i social praksis. I deres studier bliver det centrale begreb for læring i praksis *legitim perifer deltagelse*. Begrebet refererer til den gradvise oplæring, der finder sted i eksempelvis mesterlære, hvor læringen gradvist gennem sin deltagelsesbane for lov til at tage del i stadigt mindre perifere former for praksis i en produktionsproces. Læreprocesserne følger ikke nødvendigvis kronologien i produktionsprocesserne – praksisdeltagelsen kan sagtens starte med produktionens sidste led.

Det centrale i læringsforståelsen er gennemhulningen af dikotomien mellem viden og praksis. Som Wenger skriver: *"Engagement i praksis involverer altid hele personen, både handlen og viden på samme tid"* (Wenger 2004: 62). Det er helt afgørende: Når vi plæderer for en handlingsorienteret pædagogik drejer det sig ikke om, at viden skal nedprioriteres, men om der er behov for at opprioritere viden-i-praksis.

Mens Lave & Wenger skarpt retter blikket mod potentialet for viden-i-praksis ender det desværre altid med at være i en cyklisk, frem for transformativ forstand. Individens identitet transformeres ganske vist gennemgribende ved deltagelse i social praksis og praksisfællesskaber, men disse fællesskaber og praksisser forandres ikke i nævneværdig grad. Forfatterne peger ganske vist på, at mødet mellem nyankommere og veteraner kan indebære forandring for begge parter, og dermed også forandring af praksisfællesskabet, men i vores øjne er det yderst begrænset. Et eksempel er forskernes studie af

praksislæring i Anonyme Alkoholikere. Alkoholikere begynder at gå til møder i foreningen og transformerer gradvis deres selvforståelse, således at de forstår sig selv som ikke-drikkende alkoholikere (som vi alle har set i film starter indlæg på møderne ofte med *hej, jeg hedder dit eller dat og jeg er alkoholiker*).

Igennem en længerevarende læreproces og i relationer med erfarne medlemmer lærer alkoholikeren, hvordan han kan leve et liv uden alkohol – og sidste fase i programmet, 12-trinssamtalen, er hvor han nu selv skal snakke med en udefrakommende alkoholiker og gennem sin egen personlige historie forsøge at påvirke personen. Igen har vi processen: Fra lærling til mester. Men det er netop en transformation af identiteten, således at den passer ind i praksisfællesskabet, hvormed der også foregår en reproduktion af fællesskabet. Der foregår en cyklisk proces, hvor erfarne og nyankommere interagerer og i nogen grad forandrer praksisfællesskaber, men fundamentale forandringer eller helt nye ideer, koncepter og fællesskaber synes ikke at være mulige. Der er derfor behov for et supplement til praksislæringen: Et mere sprudlende, famlende og fremtidsorienteret supplement: *den sociale fantasi*.

Tese 3: Social fantasi

Handlekompetence handler om at aktivere den sociale fantasi, sådan at læringspraksis åbner sig mod at bringe de eksisterende fremtidspotentialer i spil.

Lige så meget som vi insisterer på en læring baseret på praksis insisterer vi på, at praksislæring ikke i sig selv er nok. Vi står som samfund overfor enorme udfordringer – udfordringer som kræver nye svar. Det ser ikke ud til, at de nuværende ledere og eksperter er på nippet til at have de nødvendige svar parat. Det er vi heller ikke. Også derfor må vi konstatere, at der er behov for en pædagogik, der ikke blot lærer unge at handle i forhold til en given kontekst, men udfordrer dem til at udtænke og skabe nye kontekster, rammer og omgivelser. Nye svar til en ny tid. De samfundsmæssige udfordringer stiller os overfor en ambitiøs opgave: At udvikle en pædagogik, der faciliterer søgen efter nye og grænseoverskridende svar, måder at foregribe det nye, potentielt eksisterende. Kort sagt: En pædagogik der fordrer social fantasi og sociale opfindelser.

Det stiller krav om en udvikling af praksislæringen, som den er skitseret hidtil. I deres ambitiøse studier af læring beskriver Jean Lave og Etienne Wenger glimrende de pædagogiske muligheder i læring gennem praksis, men denne læringsforms begrænsninger står også klart. Ved gradvist at lære redskaber gennem konkret handling (og observation) kan eksempelvis et håndværk indlæres, lærlingen blive svend, men det er det eksisterende som videreformidles, genlæres af en ny generation. Det er i høj grad den form for praksislæring, der finder sted på de få danske uddannelser, der sammentænker praksis og læring, ikke mindst indenfor erhvervsuddannelserne.

I en politisk kontekst vil praksisorienterede projekter have karakter af de mange projekter, der etableres for at få unge til at engagere sig i eksisterende institutioner, det være sig højskolernes *Fat demokratiet* kampagne, Dansk Ungdoms Fællesråds kampagne for at få flere unge med anden etnisk baggrund til at melde sig ind i partierne og lignende. Den engagerede lærer kan opfordre eleverne til at blive aktive i skolens elevråd og deprimeret over at de ikke bliver det. Men måske er det ikke de unge, der er 'problemet', men snarere – som vi har argumenteret for – institutionernes krise. Måske vil unge andre

strukturer, former og veje end partier, elevråd og de eksisterende deltagelsesformer. Også derfor må praksis knyttes til opnåelsen af en social fantasi, der formår at række udover de eksisterende og officielle kanaler for indflydelse. Ved kun at knytte læring til praksis (praktiske handlerum) som den til tider forholdsvist statisk finder sted udenfor skolen risikerer undervisningen at blive reificerende og dermed i sidste instans uinteressant – i et samfundsperspektiv og for den enkelte elev. Den nødvendige forholden sig til virkeligheden risikerer så at sige at usynliggøre de mulige virkeligheder.

Det er en på sin vis banal konstatering, men undervisning der insisterer på at holde sig fastnaglet til praksis, forsøger at forholde sig til samfundet udenfor klasselokalet, har også en permanent risiko for at reproducere eksisterende logikker, diskurser og praksisser – hvad enten man definerer sig som værende for eller imod noget. Den viden, der skabes i gennem praksis, vil i høj grad være brugbar men den vil sandsynligvis ikke kunne overskride de rammer som den produceres indenfor.

Diskussionen er en pendant til de videnskabsteoretiske debatter på universitetsniveau, hvor aktionsforskere og andre kritiserer empirister – statistikere eksempelvis – for at blot at reproducere eksisterende diskurser. Herover stiller aktionsforskerne fordringen om forskernes deltagelse og måske endda igangsættelse af reelle og praktiske *forandringsprojekter*. Det centrale her er perspektivskiftet: Fra at beskrive virkeligheden som den umiddelbart fremstår bliver forskeren, sammen med deltagerne i forandringsprojektet, en slags fremtidsforsker. Men ikke ”kun” en fremtidsforsker: Det interessante er, at ligesom vi ved at studere nutiden (og fortiden) potentielt kan få en fornemmelse af fremtiden kan vi ved at igangsætte forandringsprojekter få en fornemmelse af samfundet her og nu. Ved at spejle vores lokalsamfund i fremtidsscenerier kan vi forstå dets nuværende form, problemer og potentialer. Fantasien er altså ikke blot nødvendig som læringsmål – den har et enormt potentiale som læringsredskab.

Vi definerer social fantasi som en overbevisning om, at et pågældende genstandsfelt - skolen, lokalsamfundet, Europa etc. – kan forandres og at man selv har en rolle at spille i denne forandring. Eller sagt på en anden måde: Den sociale fantasi indebærer, at man kan se det potentielle i det værende.

Vi kan også lade en af vores tidligere elever formulere det, som hun gjorde i en skriveøvelse – opgaven var at beskrive en oplevelse, der havde forandret hende på højskolen:

”Vi skal ligesom tænke udover rammerne” og så gør han det der med hænderne – løfter dem op og drejer dem rundt om hinanden i små halvcirkler. Forsøger at få os til at forstå, uden at diktere. Vi sidder pænt og nikker, måske er det bare pæne nik, måske flyver tankerne rundt i vores hjerner. Nogle bliver skræmte, andre får kilder i maven, og tænker straks på fold-ud-græs og udviklingen af demokrati på verdensplan. Det var ikke én situation der gjorde det, det var et gennemgående og tilbagevendende tankesæt der blev luftet. Nogle var med på den, det var de fleste, andre stejlede. At sprænge nogle traditioner, at turde udfordre de eksisterende begrænsninger, tænke nyt, ”tænke-ud-over-de-fastsatte-rammer”. Når det gentages, lyder det som en kliché, eller noget man siger, fordi det lyder ’catchy’, men uanset hvad, er det det, der har påvirket mig allermost i foråret ’07. Jeg har lært at turde tænke stort, begive mig lidt længere ud i fantasien og drømmene, før jeg siger det er urealistisk. Det er måske den vigtigste lektie, man kan gøre sig her i livet.”

Gode greb: Rejsen, Camp og fremtidsværksted.

Perspektivskift – fysisk og virtuelt

”En god elev må læse 1000 bøger og rejse 10.000 mil”, skal Konfutze have sagt. Vores erfaring er da også, at det for alvor er i mødet med det det andet – langt væk hjemmefra – at eleverne dels møder og forstår sig selv og det samfund, de kommer fra, og dels styrker deres sociale fantasi. Når de ser kulturhuset ”El Faro” i et af de fattigste områder i Mexico City, der slår de fleste københavnske tilbud med mange mil, er spørgsmålet klart: Hvorfor har vi ikke sådan et kreativt, sjovt og socialt sted i København? Efter hjemrejse gik en gruppe elever faktisk straks i gang med projektbeskrivelsen for et ”El Faro” i København, men projektet lykkedes desværre aldrig. Et københavnergymnasium, der beskæftiger sig med storbyens transformation, kan tage til Paris eller Berlin og få nye ideer til byudviklingsprojekter, men er der hverken råd eller tid til rejse kan perspektivskift etableres på andre måder: Kan vi ikke tage ud i verden, må vi invitere verden indenfor. På Verden Brænder har vi gjort det ved en gang om ugen at invitere inspirerende gæster indenfor dørene – fra ungdomshus-aktivister til Dansk Industri. Endelig er der de virtuelle muligheder for perspektivskift. Det kan være alt fra kommunikation på tværs af grænserne med web-tv til det endnu mere virtuelle: Skriveøvelsen hvor eleven forestiller sig at være i en anden situation, måske et andet land.

24-Camp

Endeligt kan vi som nævnt bruge konsulenternes metoder til at udvikle kreative tankgeange. Flere ministerier og større virksomheder har allerede brugt en 24-timers camp som ekstra-ordinær og alternativ ramme om ide- og organisationsudviklingsprocesser. Konceptet er for så vidt enkelt og fleksibelt: man samler alle deltagere til et fælles 24-timers forløb, som man kan sammensætte som så det passer bedst til de ønskede mål.

Til en 24-timers camp ønskede vi at sætte spørgsmålet om globalt demokrati på dagsordenen. 60 elever fra to skoler samledes for at gennemløbe et intensivt og udfordrende program, der skulle bringe eleverne sammen om kreative ideer til fælles kampagner og aktiviteter. Kap hovedet af kongen, kaldte vi en workshop som eleverne kunne vælge. Udgangspunktet var et aktuelt G8-topmøde og i republikansk ånd ville vi metaforisk kappe hovedet af de ikke-valgte globale ledere og etablere en form for global verdensorden. Vi startede med socialliberalisten John Rawls, som udtænkte sin politiske teori på baggrund af et tankespind: Hvis jeg skulle udtænke et samfund helt fra bunden, hvor jeg bagefter blev født ind i – uden at vide i hvilken position – hvordan ville det så se ud? Resultatet blev 24 trætte og intense timer med diskussioner af globalt demokrati, verdensbanker og meget mere. Den sociale fantasi var i højsædet, ligesom diskussionslysten.

Campen fungerer ved sin ekstraordinære og usædvanlige karakter ganske forbilledligt til at kickstarte nye læringsprocesser. Dog skal den ikke stå alene, men følges op efterfølgende.

Fremtidsværksted

En af de metoder, vi særligt har benyttet os af, er *Fremtidsværkstedet*. Metoden er udviklet af en af de teoretikere, der har arbejdet mest med social fantasi og udvikling af menneskers iboende kreative evner – den tyske fremtidsforsker Robert Jungk. Målet i Jungks fremtidsværksted er at lade deltagerne, borgerne, være aktive skabere af ideer på

vej mod fremtiden, indenfor områder som udvikling af arbejdsformer og arbejdsliv eller lokalsamfund.

Udover at fungere som demokratisk lære- og beslutningsproces for deltagerne kan værkstedet aktivere de ønskekræfter hos borgerne, som ifølge Jungk repræsenterer en uudnyttet energikilde: *"Der findes... stadigvæk et uudnyttet ønske-, forhåbnings- og forestillingspotentiale, der venter på at blive udfoldet,"* skriver han med sin kollega et sted.

To andre tyske teoretikere – Käufer & Scharmer – deler denne optimisme med hensyn til de menneskelige muligheder for kreativitet og fornyelse:

"Kernen i disse udfordringer peger på en vækkelse og forøgelse af menneskets skabende, kognitive evner, der hænger sammen med evnen til at se, fornemme, anskueliggøre og bringe fremtidspotentialer ind i verden" (s. 237).

De går så langt som til at foreslår at universitetet udvikles til at blive en *"landingsbane for det nyes kommen-til-verden"*, med andre ord en igangsættende og indgribende, praksis- og handlingsorienteret institution, der skal udvikle nye måde at kombinere viden og vidensskabelse med læring og praksis for derigennem at kunne byde ind med nye svar og løsninger på tidens store udfordringer.

Tese 4: Normativitet

Lærende handlinger kan ikke finde sted uden normativitet. Arbejdet med handlingspædagogik fordrer at elevernes normativitet sættes på spil og aktiveres i forløsningen af deres viljesenergier.

I virkeligheden ved vi alle godt, hvornår vi virkelig lærer, og hvornår vi virkelig har lyst til at og befinder os godt med at handle: Det er helt banalt når vi brænder for det, vi arbejder med. Når det betyder noget for os selv eller for andre. Dette – at det 'betyder noget' – fordrer en normativitet, en følelse af at noget er rigtigt og noget forkert.

Det stiller arbejdet med aktionslæring overfor den centrale udfordring, at den må udfordre elevernes normativitet, aktivere den og give plads til den. Handlinger skal altid finde sted på baggrund af kritisk stillingtagen, men – som vi ofte pointerer for vores elever – hvis vi stopper ved den kritiske stillingtagen og ikke vover at mene noget, bliver den kritiske stillingtagen til en slags kviksand, vi ikke kan komme op af.

Billede: En gruppe elever på Krogerup Højskole ønskede at arbejde med spørgsmålet om privatisering som tema og politisk kommunikation som metode, men havde svært ved at finde deres eget ståsted. På den ene side anså de privatisering som problematisk – ikke mindst oplevelserne fra rejsen til Sydafrika, hvor vandforsyningen er privatiseret, fungerede som erkendelsesledende startpunkt. På den anden side kan privatisering vise sig at være mere effektiv end offentlig styring. De synes, at privathospitaler er en problematisk udfordring af velfærdsstaten, men samtidigt mente en lærer, at et privat sundhedsvæsen var vejen frem; det havde han set i Holland. *"Vi ved ikke engang længere, hvad vi selv skal mene, det er alt for kompliceret. Og hvordan skal vi så kunne kommunikere?!"*. Energiniveauet var faldet til noget nær nulpunktet i projektgruppen, der var ingen næring til handling. Med projektfasens karakterer in mente – målet er først og fremmest, at eleverne kommer i gang med projekter, handlinger, ikke at de diskuterer en hel måned – forsøgte vi med forskellige modeller. Måske kan I vælge et delelement ud og beskæftige jer med, fx uddannelse? Det gik ikke. I deres diskussioner kom de igen og igen på, at de ganske vist ikke vidste nok om privatisering eller om hvad de mente, men måske havde

andre det også sådan; og er det så ikke problem, at der i vid udstrækning foregår en gradvis udvikling på eksempelvis sundhedsområdet, uden en ordentlig offentlig debat? Der var den! - Det var de i hvert fald enige om. Projektet blev et spørgsmål om en demokratisk kritik af beslutningsprocessen, om at skabe opmærksomhed om en sag og sætte den på dagsordenen. Energiniveauet steg til 50, men der var et stykke vej endnu. Vi pressede på: Kom i gang med at producere, layoute materialer, skrive en folder, planlægge aktiviteter – I behøver ikke være 100% sikre, der er plads til fejl. Da de endelig sad ved computerne, med telefonen, med notesblok og sketches til plakater, steg energiniveauet til 100. Tre uger efter påstod de ikke, at de vidste alt om privatisering, men de havde fundet deres standpunkt, lavet en god og kreativ kampagne, og tilliden til egne muligheder og evner var mere end fordoblet.

Forløbet viser, hvordan tre elementer hele tiden må følges ad i aktionsprojekter: En fælles refleksion, en fælles praksis og en fælles viljesdannelse.

Vi har ofte prøvet, med mindre tid, at etablere forskellige modeller for *simuleret handling*. Hvor elever eller workshopdeltagere skal udvikle ideer til pilotprojekter, brainstorme og lignende, men det har altid en risiko for at gå op i sjov og ballade. Dermed kan det stadig være nyttigt som ideudviklingsredskaber. Men det rykker ikke for alvor noget. Selv til en workshop for unge israelere og palæstinensere viste problemet sig: De fandt på en masse gode ideer, men de målte sig slet ikke med de problemer og drømme, de havde – det var sjovt at finde på ideerne (fx speeddating mellem israelere og palæstinensere), men de var ikke værd at engagere sig i. Konklusionen er klar: Vil vi for alvor engagere vores elever må vi sætte deres normativitet på spil. I tillæg til analysen af et problem og dets nuancerede karakterer må vi også stille spørgsmålet: Hvad mener *du*, hvad mener *I*? Hvad er problemet, hvad er jeres drømme? Formår de fælles refleksioner og handlinger at knytte an til den normative viljesdannelse kan et umådeligt stort engagement udfolde sig. Eksemplet med israelere og palæstinensere var desuden, at de helt åbenlyst manglede fælles handlerum, som vi kommer ind på i den niende tese.

Problemet i en pædagogisk sammenhæng er, at vi – heldigvis – har at gøre med mennesker med vidt forskellige holdninger og at ambitionen ikke er enslydende de holdninger. Mens den fælles viljesdannelse i virksomheder sker i et samspil mellem ledelsen, human ressource afdelingen og medarbejderne, med for eksempel værdibaseret ledelse, er situationen indenfor uddannelse en helt anden.

Tese 5. Lærerrollen

Læreren skal træde i karakter.

Hvor står læreren i hele dette felt? Det korte svar er: Centralt! En af de største fejlformuleringer i dansk uddannelsespolitik de sidste 30 år er begrebet *Ansvar for egen læring*. Det giver billeder af den (u)populære pædagogiske teknik på erhvervsuddannelserne i slutningen af 90'erne, de lærerfrie timer, og mere generelt konnotationer til den totale individualisering af ansvaret for læreprocessen.

Den kritiske pædagogik har haft tendens at negligere lærerens rolle, først og fremmest som en kritik af den disciplinære lærer, der opdragede disciplinerede elever. Kigger vi udad mod uddannelseslandskabet – og indad mod vores egen praksis – fremstår det tydeligt, at den tilbageholdende lærerrolle bør placeres på kirkegården. En stadig større fokusering på projektpædagogik i såvel Folkeskolen som gymnasiet har langt fra ubetinget været en succes. Projektpædagogikken, hvor eleverne i princippet for alvor

træder i karakter og tager ansvar for læring, har ikke mindst vist sig at have en enorm social slagside. Den sociale arvs betydning for karakterniveauet i gymnasiet er slående, men intet sted mere end i 3.g opgaven, hvor eleverne får lov til at sidde alene med stoffet.

De fleste lærere – og elever – har også oplevet frustrationen ved gruppearbejder, der går i stå, konflikter der ikke løses, og hvor der er en oplevelse af mangel på læring. I alle de vigtige diskussioner af elevinvolvering, gruppearbejde og projektorientering er det slående, hvor frustrerende disse processer i praksis ofte ender med at være for elever og lærere. Det er gennemgående for de elever, vi har mødt de sidste 6 år – der alle har omfattende erfaring med projektarbejdsformen fra folkeskole og gymnasium – at de har meget få positive erfaringer med sig når de starter og for fleres vedkommende har betydelige forbehold over for at skulle i gang med at arbejde med nye projekter.

Vi insisterer på, at læreren er mere end en formidler af fagligt indhold, mere end en forholdsvis passiv projektvejleder, mere end en rejseguide og planlægger på rejsen. Når vi ansætter insisterer vi på, at lærere selv kommer med et samfundsengagement, har erfaringer med en eller form for politisk eller samfundsengagerende arbejde. Men også at personen kan se ud over disse erfaringer og indgå i en proces med eleverne, hvor det er deres ønsker og viljesdannelser der er styrende for processen.

Læreren skal træde i karakter: Som menneske med værdier i forhold til det levede liv, som et menneske med holdninger, også politiske, og som en aktiv støtte i elevernes bestræbelser med at udvikle og transformere identitet, normativitet og handlinger.

Men risikerer vi ikke dermed, at undervisningen bliver indoktrinerende? Vi er ikke ude på at underkende betydningen af lærerens potentielle rolle som forbillede for eleverne, men til syvende og sidst indebærer indoktrineringsdiskussionen – når vi taler om unge voksne – en fatal mangel på tillid til eleverne. Elever som i denne sammenhæng er unge voksne, der hele tiden tager valg af afgørende betydning for deres eget liv.

De få oplevelser, vi har med hvad der kan kaldes indoktrinerung, drejer sig om lærere, som gemmer sig bag deres faglighed og ikke vil eller tør stå frem som mennesker med meninger. Som vil diskutere det som et *faktum*, at globalisering medfører ulighed og fattigdom, eller diskutere EU som noget der *objektivt* set har været godt for Europa. Som forudsætter en række vurderinger af verden som præmisser for deres undervisning, frem for som forhold der må kritisk underbygges, diskuteres og vendes som alt andet. Eller som dækker sig bag teorier og tal. Vi skal bruge teorier og tal, men ikke som dække for en bestemt normativ position. Det er netop når vi tør formulere vores egne holdninger og nogle gange gå i clinch med eleverne ikke bare som fageksperter, men som normative mennesker, at diskussionen bliver relevant og fair. Det afgørende er at man ekspliciterer sin egen normativitet, udlægger sine kriterier for at mene dette eller hint og dermed giver eleverne mulighed for at forholde sig til og udfordre denne, herunder det grundlag, den hviler på.

En ting er at stå ved tavlen og diskutere. En anden er at være 'vejleder' for en gruppe elever, som er på vej til at engagere sig i et praksisrettet projekt. Her foreslår vi en lærerrolle, hvor læreren fungerer som *loyal medaktør*. Det indebærer både en større og mindre betydning til læreren som central person. Idet læreren bliver medaktør er hun ikke længere den centrale autoritet: Hun kan spørges til råds, men foregiver ikke at kende nogen 'sandhed'. På den anden side er det naturligt, at hun spiller ind med erfaringer og også kan deltage i diskussionerne med egne holdninger – og naturligvis i nogle sammenhænge bringe andre synspunkter på banen for at skabe dynamik eller udfordre en alt for homogen gruppe. Vi kan godt sidde ved computeren med eleverne og hjælpe med

at layoute en plakat, deltage i en diskussion af dens budskab, udvise begejstring og medskabe engagement. Det gælder om at holde tungen lige i munden: Det er elevernes læreproces, der er målet, og en lærer hvis mål er at påvirke eleverne til en bestemt holdning vil fejle fatalt – og eleverne vil mærke det med det samme. Den *loyale* medaktør udvikler på elevernes præmisser, understøtter deres proces.

Tese 6: Selvtillid

Handlekompetence forudsætter selvtillid – og selvtilliden skabes gennem eksperimentelle prøvehandling.

I både vores frivillige arbejde i Operation Dagsværk og DGS (Danske Gymnasieelevers Sammenslutning) og på Projekt Verden Brænder er vi igen og igen stødt på samme iagttagelse: Der er en enorm modsætning mellem hvad unge tror de kan på den ene side og på den anden side hvad de rent faktisk viser at kunne, når de kommer i gang med at eksperimentere med politiske handlinger.

Danske unge synes at have en eklatant mangel på tillid til deres egne evner, deres egne muligheder for og evner til at gøre en forskel. Om end de måske både har viden, redskaber og holdninger – ja, objektivt set stærke handlekompetencer – er det ikke deres egen opfattelse. Uanset hvor meget de har på hjertet ender de i valget mellem handling og ikke-handling oftest på det sidste.

”Nej, jeg er ikke politisk” er et svar, vi ofte hører, og som giver bolden videre til de få (som oftest fyre), der har en til tider overdreven tro på egne evner: Som diskuterer politik derhjemme, kender koderne og interesser sig for ”det politiske”. Hvis målet er, at unge ikke blot *kan* handle, men rent faktisk også *vil* handle, er det nødvendigt at vi knytter en subjektiv dimension til handlekompetencebegrebet. Den politiske selvtillid må på dagsordenen.

Intern politisk virkningsfuldhed, eller: politisk selvtillid

Vores fornemmelse bekræftes i en interessant undersøgelse fra 2004. En svensk forskergruppe foretog et udtræk i en stor tværeuropæisk undersøgelse over europæiske unges politiske deltagelse, og fokuserede særligt på sammenhængen mellem de unges selvbillede og deres egne forventninger til fremtidig politisk deltagelse (Åmnå et al, 2004). Undersøgelsen opererer med fire former for politisk deltagelse (s. 11-13): 1. Stemmeafgivelse ved valg. 2. Repræsentation (fra indmeldelse i et politisk parti til at opstille til valg for partiet). 3. Protestere (skrive læserbreve, samle underskrifter ind, deltage i lovlige demonstrationer). 4. Lovbrud (forskellige former for civil ulydighed, fra at male politisk graffiti til besættelse af offentlige bygninger). Selvom de fire parametre er langt mere konkrete end det meget brede begreb for handlekompetence, der opereres med i denne bog, er de fire parametre relevante; de er uden tvivl *også* udtryk for politiske handlinger.

Nordiske unge skiller sig ud i undersøgelsen ved at have den største forventede deltagelse i den første form for politisk aktivitet – stemmeafgivelse. I de tre øvrige ligger de nordiske unge klart lavest. For eksempel forventer kun 15% af de danske unge (den laveste værdi i studiet) at melde sig ind i et politisk parti, mens det samme gælder for 49 pct. i Letland (den højeste værdi i studiet). Der er tale om et klart mønster: De mindste niveauer for forventet fremtidig repræsentation findes i de skandinaviske lande. Det interessante er, hvorfor det ser således ud. Her opererer forskergruppen med begrebet

political efficacy, som de yderligere opdeler i internal og external political efficacy (politisk virkningsfuldhed). Den eksterne politiske virkningsfuldhed er individets tiltro til, at beslutningstagere vil lytte til borgernes holdninger, at det politiske system er responsivt, mens intern politisk virkningsfuldhed drejer sig om individets selvopfattelse; det er selvopfattelsen egen politiske kompetence og potentiale for at ”gøre sig selv hørt” (make oneself heard).

Undersøgelsens konklusion er, at den udslagsgivende faktor i forklaringen på forskellene på de europæiske unges forskellige forventninger til politisk deltagelse er den interne politiske virkningsfuldhed. I alle de tre sidste deltagelsesformer – hvor unge fra Skandinavien ligger lavest – er intern politisk virkningsfuldhed den faktor med største forklaringskraft af de forskellige variable, der indgår i undersøgelsen.

De unge regner så at sige ikke med at engagere sig, fordi de ikke tror på deres egne muligheder for at gøre sig gældende – de mangler politisk selvtillid.

Selvtilliden og eksperimentelle prøvehandlinger

”Action competence is not an ideal of living as in an action-movie, even if it may be necessary sometimes to be active and feel like a hero to learn by experience”, skriver Karsten Schnack, en af de få danske forskere der har beskæftiget sig med handlekompetence-begrebet. Han rammer noget helt centralt.

Ved indgangen til Verden Brænder forløbet tror de færreste elever rent faktisk på, at det vil kunne lykkes dem at gennemføre et godt og vigtigt projekt. Kun de få, der i forvejen var aktive i en politisk eller anden type organisation, synes at føle sig på fast grund – om end de, interessant nok, ofte ender med at have det sværest i projektperioden. Men det ender stort set altid med, at eleverne gennemfører ambitiøse, veludviklede og gennemførte projekter, der imponerer både os, dem selv, de øvrige elever og til tider også offentlighed.

Jette kan tjene som eksempel. Jette startede på Projekt Verden Brænder, men befandt sig faktisk ikke helt perfekt i forløbet – det faglige indhold var ikke hendes primære interesse og måske virkede rejseprogrammet for intenst. Jette sprang i hvert fald fra og skiftede til det almindelige højskoleophold. Hun var ikke en typisk ’politisk’ elev, langt fra. Efter rejsen ville hun nu alligevel gerne være med i et projekt med Verden Brænder eleverne – hun følte sig på grund af den indledende deltagelse i forløbet alligevel lidt som en ”Verden Brænder elev”.

Jette kom med i en projektgruppe, der skulle etablere et økologisk alternativ til de nuværende fast food tilbud – en økologisk ”pølsevogn”, et transportbet event-spisested. Da hun tre måneder efter sit højskoleophold skal beskrive en oplevelse, der har været forandrende for hende, beskriver hun en telefonsamtale: Et nedslag i en projektperiode med opture og nedture, en konkret oplevelse der fundamentalt forandrede hendes selvopfattelse:

Jeg sidder med Søren i røret og snakker om 30 fods skibscontainere. Og det er en rigtig god fornemmelse. Fordi Søren har sådan en dejlig dyb og tryk stemme, og bliver på 2 minutter til den onkel, jeg aldrig har haft. Og fordi jeg gør noget, jeg ikke troede jeg vil gøre, og fordi jeg ikke aner, hvad jeg har gang i, men gør det alligevel. Ved siden af sidder Marie og drikker lidt kaffe, tegner en krusedulle, nusser mig lidt på armen. Men det er alt sammen meget godt, for mens jeg er mere ”inside the box”, tænker Marie langt ”outside

the skibscontainer”, og på den måde lander vi i et eller anden luftlag, som måske ikke er den 7. himmel, men lige lidt længere nede. Og jeg undrer mig, for lige pludselig er jeg den der gør – og den der tør. Det er ikke mig, der sipper til kaffen og tegner kruseduller, men mig der kører med skibscontainer-klatten! Og det kan da godt være, at jeg stadigvæk ikke ved, hvad jeg skal snakke med Erik Boel om, når jeg møder ham ved kaffemaskinen, fordi jeg hverken ved noget om EU eller motorcykler. Og det kan da godt være jeg ikke drikker mig fuld og fortæller hele min livshistorie til Bjarne, hvorefter vi tar’ en svingom på dansegulvet til Dancing Queen. Men så ved jeg da, at jeg altid kan ringe til Søren og få mig en snak om skibscontainere. Og den der ”box” som man kan være inside eller outside er vist helt forsvundet...

Jettes oplevelse må tjene som ledetråd for pædagogisk arbejde – intet mindre. Igennem projektet lærer hun praktisk en række redskaber: Hun laver mad, er med til at organisere en festival for 200 mennesker, fundraiser penge, lærer at arbejde i en gruppe. I mødet med de praktiske udfordringer – verden – og den gruppe af mennesker, hun arbejder sammen med, møder hun sig selv og omdefinerer sit selvforhold: *”Lige pludselig er jeg den der tør – og den der gør”*. Både handlekompetencens objektive og dens subjektive dimension styrkes. I hvor mange tilfælde indtræder sådanne oplevelser i det danske gymnasium? Med 35 i klasserne, manglende tid og enorme pensumkrav er det svært at komme nogle vegne. Men en skole, der ikke giver plads til den slags oplevelser, er en skole, der ikke for alvor vil læringen.

I de pædagogiske arbejde med handlekompetence er det altså nødvendigt, at vi ikke kun fokuserer på begrebets objektive dimension, men også elevernes egen selvforståelse. I den manglende tillid til egne evner ligger et vigtigt pædagogisk problem. Vores bud på en forandring af situationen er: Handling, handling, handling. Der er naturligvis i en vis forstand tale om ’hønen og ægget’ diskussionen: Handling forudsætter selvtilid, men selvtiliden skabes netop igennem positive erfaringer med handling.

Her plæderer vi for Samuel Becketts simple credo: *fail again. fail better*, i en pædagogisk kontekst. Som en vej til at begynde med handling, selv når den fornødne selvtilid ikke synes at være tilstede.

Mere konkret må eleverne må kaste sig ud i eksperimentelle prøvehandlinger med bevidstheden om, at deres bud, svar og projekter aldrig vil realisere den perfekte, uimodsigelige tanke, men altid i forskellig grad vil have fejl i sig, være midlertidige i sin karakter, ”indtil vi bliver klogere” eller drager nogle erfaringer, der forskyder perspektivet en anelse i en ny retning. De skal lære at navigere i en virkelighed, hvor deres kammerater eller eksperter i offentligheden vil komme rendende med modstridende fakta eller oversete nuancer; eller udfordre dem med nogle principielle eller holdningsbaserede indvendinger, de ikke havde taget i betragtning. De skal lære at deres virkelighedsudkast eller eksperimentelle prøvehandlinger altid allerede fremstår som fejlagtige i andre vidensparadigmer eller set under andre perspektiver. Becketts credo opstiller et radikalt andet ideal for læring der kan hjælpe os til at komme over ens med disse forhold.

Derfor må pædagogikken vænne eleverne til ikke at vente til de har gennemskrevet deres danske stil syv gange, før de tør vise den til andre; ikke at skulle knokle på at perfektionere et produkt før det møder respons fra deres umiddelbare omverden. Gå ikke efter det fuldendte og perfekte – men accepter at du fejler, og ’fejl bedre’.

Det betyder ikke at de ikke skal gøre sig umage eller anstrenge sig for at blive dygtige eller skabe noget vellykket – men at de skal vænne sig til en langt mere social eller kollektiv lærings-, videnskabelses- og projektproces. Hvor udkast og ideer flyver gennem luften, gribes og videreudvikles – og kastes ud over rampen til en kritisk offentlighed.

I stedet arbejder vi med at skabe en proces, hvor eleverne løbende ansføres til at afrapportere fra deres pandelap. Via skriveøvelser, fremtidsværksteder, weblogs og almindelige undervisningssituationer i det hele taget ansføres de til hele tiden at afmelde på deres foreløbige tanker, undren, ideer, påskud – og bruge holdet som minioffentlighed, hvor de prøver dem selv af i en tryk sammenhæng.

Fail again, Fail better bringes dermed både i spil som pædagogisk princip i forhold til den 'virkelighedsrettede' streng, hvor eleverne laver projekter der lanceres over for offentligheden – men også i den konkrete undervisningssituation. Således får du muligheden for konstant at 'fejle bedre', mens handlekompetencens subjektive dimension styrkes.

Tese 7: Færdigheder

Handlekompetence indebærer en række konkrete færdigheder som tillæres i eksperimentelle prøvebehandlinger.

Spørgsmål om identitet, selvtillid og selvbedømmelse er alle subjektive sider af handlekompetencen. Ved siden af den subjektive dimension arbejder vi også med en objektiv dimension. Den subjektive handler som beskrevet i høj grad om den enkeltes identitet, selvoplevelse og duelighedsfølelse. Den objektive dimension derimod sigter på de konkrete værktøjer og redskaber.

Vores udgangspunkt er den enkle, at man for at kunne handle i forhold til samfundsmæssige problemstillinger har brug for konkrete redskaber. Demokratisk dannelse kan ikke nøjes med at være en etisk fordring og et spørgsmål om vores viden om verden, herunder demokratiske institutioner. Demokratisk dannelse kan ikke alene gives ved, at opdragelse og uddannelse foregår ud fra demokratiske principper og at eleverne har medbestemmelse og respekteres som ligeværdige. Der skal ganske enkelt mere til end det.

Ikke mindst i højskolekredse har vi mødt en klar modstand på dette punkt. Til årsmøder i højskolernes forening har vi diskuteret med forstandere og lærere fra andre skoler, der ikke mente at demokrati eller medborgerskab var noget man kunne sætte på skemaet – for det var noget der gennemsyrede det hele. Ja flere mente endda at det var farligt – som i forbundet med indoktrinering eller pådutning af bestemte holdninger. Vi er dybt uenige.

Tilsvarende finder de fine idealer i folkeskolens og gymnasiets formålparagraffer om demokratisk dannelse og medborgerskab alene indirekte en plads i skolen. Som noget eleverne forventes at tilegne sig dels via historie- og samfundsfagsundervisningen, dels via en demokratisk 'kultur' på skolen – og endelig i elevråd og skoleudvalg.

Det mener vi ikke rækker til at sikre ungdommen andet end en normativ assimilering til de demokratiske institutioner. Det lærer dem ikke at handle i forhold til dem, udfordre dem og videreudvikle dem.

For det første er det slet ikke nok alene at indføre unge i et værdi- og tankesæt fra barnsben af eller indrette en skole på demokratisk vis. De må have konkrete redskaber. For det andet kan man sagtens skabe dannelsesprogrammer og undervisningsforløb med demokratisk dannelse som sigte – uden normativt at skulle prædike bestemte trosretninger eller forestillinger, for slet ikke at tale om at favorisere et bestemt parti.

De voldsomme omvæltninger, vi har beskrevet i de indledende kapitler i denne bog, skulle gerne gøre det lysende klart at vi i tillæg til disse indvendinger rettelig mener at den klassiske, liberale forestilling om borgeren, der overskrider sig selv og sine partikulære forestillinger ved at indtræde i offentligheden og derigennem bidrager til at forme og udtrykke den samfundsmæssige fællesvilje, der siden slår om i ændringer af samfundets kurs – er død.

Der kræves langt mere for aktivt at kunne bidrage til og påvirke samfundets udvikling i dag end hvad der kan rummes indenfor det klassiske borgerideal. Derfor taler vi om aktørbegrebet som et supplement til borgerrollen. Udviklingen af handlekompetencer er for os nøglen til at (gen)skabe et vitalt og levende civilsamfund som en uomgængelig komponent i et levende demokrati.

I udviklingen af vores kursusforløb har arbejdet med konkrete værktøjer derfor været en yderst central og gennemgående komponent. Vi kan her kalde det for en værktøjskasse af *'tools for change'*, som dækker over en bred vifte af konkrete håndværksfærdigheder til mere komplekse sociale eller organisatoriske handle- og praksisformer. Her tænkes på konkrete kommunikations- og formidlingsværktøjer som journalistik, videoproduktion, webformidling og blogging, fotografi. Samt de mere komplekse værktøjer og praksisformer som kampagnetekniker og -organisering, politiske kommunikationsstrategier og -koncepter, kunst som politisk og social praksisform med mere.

Tillæringen af konkrete færdigheder – fx evnen til at optage og producere en dokumentarfilm eller udviklingen af en hjemmeside – kan siges at være et håndfast grundlag eller fundament, eleverne kan træde op på, når de skal udvikle deres projekter som eksperimenterende prøvehandling rettet mod offentligheden.

Denne fokus på færdigheder modsvarer i øvrigt fint af den europæiske litteratur om *citizenship education*, som vinder stadig større udbredelse i disse år. Her er spørgsmålet om *skills* typisk en af 3-4 komponenter i medborgerskabsuddannelsen.

Imidlertid er det først når disse tekniske eller praktiske skills eller færdigheder – som i sig selv ikke er nok – bringes i anvendelse i eksperimentelle prøvehandling, at de modnes som *'tools for change'* hos den enkelte. Her er det igen den praktiske erfaring, der er afgørende – og tillæringen af sådanne færdigheder sker derfor i vores øjne bedst som det vi kalder aktionslæring (se vores opsummering på dette begreb nedenfor).

Tese 8. Handlerum og handlefællesskaber

Handlerum og handlefællesskaber er uomgængelige i opnåelsen og udøvelsen af handlekompetence.

Etableringen af handlerum og handlefællesskaber er helt essentielle for opnåelsen af handlekompetence, fordi handlekompetence forudsætter konkrete erfaringer med at handle.

Handlerum og handlefællesskaber er to forskellige størrelse, om end nært forbundne.

Handlerum forstås vi som et *socialt*, i en eller anden form *materielt* rum, som indebærer en vis *tidslighed* samt en *relation* til offentligheden. Det er en social og materiel sammenhæng af potentielt ganske varierende karakter, der er knyttet op til offentligheden i en eller anden form. Handlerum kan ikke eksistere uden en responsiv offentlighed eller et responsivt demokratisk/politisk system, der på den ene eller anden måde, i lille eller stor grad påvirkes, provokeres, irriteres, modificeres eller forandres af de ytringer eller handlinger, det pågældende handlefællesskab bidrager med.

Handlerum materialiserer sig på den anden side ikke uden at konkrete *handlefællesskaber* skaber dem. Handlefællesskaber er individer der træder sammen for at agere i verden. Etableringen af sådanne handlerum inkluderer nemlig formningen af et handlefællesskab, hvor individer kan samle sig for at arbejde for og påvirke en bestemt sag, rejse et bestemt spørgsmål eller træde frem med et bestemt ærinde. Den anden vej rundt gælder det også, at handlefællesskaber er afgørende afhængige af muligheden for at etablere handlerum.

I en skolesammenhæng kan man sige at elevrådet på en folkeskole i et begrænset omfang er et handlerum, ligesom Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) eller Operation Dagsværk er det på ungdomsuddannelserne. De er handlerum fordi de er mulige steder for handlefællesskaber; de har en – endda institutionaliseret (udvalgsrepræsentation, høringsret mv.) – responsiv offentlighed, eller responsive offentligheder; de er materielle i den forstand at de har fysiske steder og en form for struktur man kan henvende sig til; og de har i forbindelse med denne materialitet en form for tidslighed: forskellige handlefællesskaber kan konstituere dem, forskellige mennesker kan løbe igennem dem, men handlerummet kan eksistere på tværs af forskellige handlefællesskaber over tid.

Handlefællesskaber er de mennesker, som mødes og agerer indenfor et givent handlerum, som forandrer handlerummet, eller udvikler helt nye handlerum. I et levende civilsamfund, og i en levende pædagogisk praksis, er der en konstant spænding mellem potentielt statiske handlerum og altid dynamiske handlefællesskaber. Hvis handlerum ikke udfordres og udvikles – som eksempelvis partierne eller visse elevråd – har de ingen praktisk betydning for handling og handlekompetence.

Som eksemplet med elevråd viser kan uddannelsessteder godt facilitere, eller ligefrem være, handlerum. Vi opfatter faktisk ikke Projekt Verden Brænder blot som et særligt kursusforløb eller Krogerup Højskole blot som en uddannelsesinstitution. Vi opfatter dem som udtryk for et handlerum for eleverne. Og meget tyder på, at de har fungeret som sådan. Vi spørger os selv, hvordan det kom dertil at en skole som sådan kan fungere som handlerum. I Krogerups tilfælde synes det at være en kombination af på den ene side en særlig historie og 'ånd': en klar italesættelse af vægten på elevs samfundsengagement både med henvisning til den aktuelle historie og eksempler på elevaktivitet på skolen og længere tilbage til Hal Koch; og på den ene side skolen som et rum, hvor ikke blot er opfordringsstrukturer, men også 'faciliteter' til at handle: Konkret afsat tid i projektperioden, accept af at samfundsengagement kan gribe ind i og overskride de skemalagte aktiviteter m.m.

Indenfor en pædagogisk ramme er handlefællesskaber typisk midlertidige i karakter og varer så længe eleverne deler skole og hverdag med hinanden. I en læringsammenhæng vil den projektarbejdsgruppe, eleverne samler sig i, udgøre deres handlefællesskab, og

handlerummet spænde sig ud mellem skolen og offentligheden. For de elever, vi har undervist, har Krogerup og Verden Brænder været deres handlerum og platform for eksperimentelle prøvehandlinger rettet mod offentligheden. For skolen er det derfor vigtigt at arbejde på at facilitere og udbygge konkrete handlerum for eleverne. Det kan eksempelvis være ved at udvikle relationer til og praksisser for samarbejder med lokale virksomheder, organisationer, medier eller foreninger, der åbner kanaler og veje – rum – eleverne kan indtage og agere i. Altså facilitere tid (eksempelvis en projektperiode, et projektfag), rum og relationer (fx til lokale medier eller virksomheder).

Faren er naturligvis at man giver for meget retning og form til elevernes projekter – og dermed også indrammer deres projekter på en måde, der risikerer at determinere de indholdsmæssige og normative aspekter af projektet. Det er derfor afgørende at eleverne altid stilles frit

I relation til vores overvejelser om normativitet er det værd at understrege at handlefællesskaber ikke behøver at være afhængige af homogenitet eller unison enighed, deltagerne imellem i normativ eller ideologisk forstand – men blot at de enes om at arbejde for et fælles projekt under en fælles ramme. Ofte kan det pædagogisk endda være en styrke, hvis eleverne er internt uenige med hinanden, fordi de ofte dermed styrker deres egne argumenter og lærer ikke alene at respektere divergerende holdninger, men også at indordne eller 'operationalisere' deres uenighed og konflikt i en fælles proces.

Det er selvk klart at spørgsmålet om handlerum og handlefællesskaber på den måde er helt essentielt for vores forståelse af demokratisk dannelse som beslægtet med handlekompetence.