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 faktuelt 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 dannelsesanliggende.* (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 synonymer. Han er her en, der videreführer 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 styreformer 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.

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