”Jeg vidste ikke, at havearbejde kunne være politisk!”

- En undersøgelse af det pædagogiske og didaktiske arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling på højskole-linjen Grøn Guerilla

NOAH
Friends of the Earth Denmark

“Jeg vidste ikke, at havearbejde kunne være politisk!”
– En undersøgelse af det pædagogiske og didaktiske arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling på højskolelinjen Grøn Guerilla

Anna Baastrup Rønne og Marie Holt Richter, NOAH – Friends of the Earth Denmark

Tak til Forskningsfonden af 1971 for økonomisk støtte – og til de gæve elever på Grøn Guerilla, Jyderup Højskole samt underviser Nana Alsted på Jyderup Højskole for uvurderlig deltagelse og feedback.
Tak til Werner Hedegaard for grundig og loyal korrekturlæsning
Fotos: Nana Alsted og elever fra de fire første semestre af Grøn Guerilla
Lay-out: Terese Skovhus
Særtryk trykt af: Eks-Skolens Trykkeri ApS på 100 % genbrugspapir

1. udgave, oktober 2017

ISBN 978-87-93536-26-5 (særtryk, 1. udgave)
ISBN 978-87-93536-25-8 (digital udgave, pdf)

Udgivet af NOAHs forlag, oktober 2017

Ekstra eksemplarer kan bestilles på noah@noah.dk eller 35 36 12 12

Citeres som: “Jeg vidste ikke, at havearbejde kunne være politisk!”
- En undersøgelse af det pædagogiske og didaktiske arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling på højskolelinjen Grøn Guerilla af Anna Rønne og Marie Holt Richter, NOAH

Publiced in Denmark 2017

Udgivelsen er støttet af Forskningsfonden af 1971

NOAH
NOAH Friends of the Earth Denmark

Nørrebrogade 39, 1. tv
2200 København N
Telefon: 35 36 12 12

noah@noah.dk
www.noah.dk
https://www.facebook.com/miljoeretfaerdighed/

INDHOLD

1. Indledning 4
Problemformulering 5
Højskolelinjen Grøn Guerilla og højskolen som ramme om uddannelse for bæredygtig udvikling 5

2. Teoretisk ramme og normativt udgangspunkt 6
NOAHs visioner 6
Popular Education – uddannelse i dialog med folket 7
Uddannelse til bæredygtig udvikling 8

3. Forskningsmetode: aktionsforskning og aktionslæring 11
Aktionsforskning som tilgang 11
Hvordan har vi gjort? 12
- Formulering af problemformulering 12
- Iværksættelse af aktioner 12
- Observation af aktioner 12
- Den didaktiske samtale 13
- Bearbejdning af erfaringer 13

4. Vores vigtigste opdagelser eller: "Det ser stadig sort ud, men nu føler jeg, at jeg kan gøre noget ved det" 14
Handlekompetence som handlekraft 14
- At møde folk, der bare gør det 15
- Fail again. Fail better 15
- At opdage, at vi faktisk godt kan gøre noget 16
- At opdage, at politisk handling kan være mange ting 16
Fællesskab 17
- Et arbejdsfællesskab, der er trygt at handle i og med 17
- Et meningsfællesskab at dele bekymringer og visioner med 17
- Fællesskabet som en udfordring og et læringsrum 18
Balancen mellem det normative udgangspunkt og det åbne rumt 18
- Deltagerorienterede metoder og kritisk dialog 18
- Hvordan bringer underviseren sin normativitet i spil? 19
Noget om samspillet mellem praksis og teori 20
- Kvalificering af de faglige inputs 20
- Bud på koblinger mellem teori og praksis 21
- Den intellektuelle udfordring 22

Besvarelse af problemformulering 24

Litteratur 25

Links 25

1. INDLEDNING

I foråret 2015 indgik Miljøorganisationen NOAH i et projekt i samarbejde med 21 andre europæiske miljøorganisationer, der alle er en del af det globale netværk Friends of the Earth. Projektet bar titlen School of Sustainability (herefter SofS) og var en EU-støttet mulighed for i tre år at gennemføre lokale undervisningsprojekter om bæredygtighed i den uformelle uddannelsessektor.

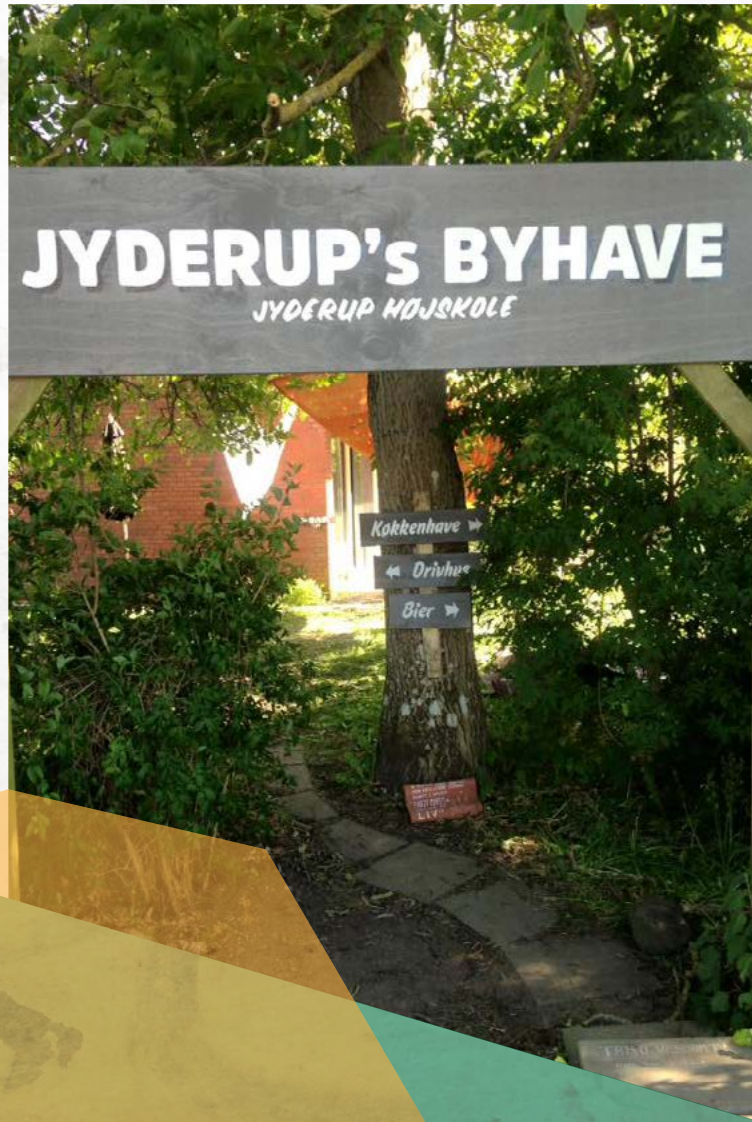
Projektets grundidé var, at fremtidens udfordringer inden for miljø og klima, politiske omvæltninger, økonomisk centralisering og sociale og etiske dilemmaer kalder på en øget aktivering af civilsamfundet og især af de unge, der skal arve det. Formålet med SofS var derfor at udvikle især unges handlemuligheder og sætte deres egen viden i spil. En gennemgående tråd i projektet og undervisningen var desuden, at en bæredygtig omstilling ikke kan ske uden at udfordre de eksisterende magt- og privilegiestrukturer.

Det var en oplagt mulighed for at give liv til det ønske, vi længe havde haft, om at skabe en ny højskolelinje, der skulle handle om bæredygtig omstilling; et bud på grøn dannelse, som kunne rumme både det praktiske, det politiske og det personlige, og dette inden for højskolerammen, som vi ser som en af de mest ideelle for denne type læring.

Højskolelinjen blev til i et samarbejde med Jyderup Højskole og fik navnet Grøn Guerilla. Det første hold begyndte i efteråret 2015 med én elev(!) og voksede støt gennem semestret. I skrivende stund kører linjen på sit femte semester med sit maksimale antal elever på 12. Linjen fik stor opmærksomhed fra både grønne ildsjæle, medier og undervisere, og det er dejligt at mærke den store interesse for at høre mere om vores erfaringer. Det giver vi blandt andet i denne publikation, som er en sammenfatning af et lille aktionsforskningsprojekt, som vi har udført med støtte fra Forskningsfonden af 1971. Her har vi observeret og analyseret vores egen undervisningspraksis på Grøn Guerilla for at afdække, hvad det egentlig er for en læring, den resulterer i, og hvordan vi fremover kan forbedre den. I dette projekt har vi haft mulighed for at undersøge det i et samspil mellem vores teoretiske fundament, systematiske observationer af undervisningen og didaktiske samtaler mellem underviserne.

Vi har i det følgende søgt en balance mellem de almindelige akademiske krav og det anvendelsesorienterede. Derfor har vi valgt at beholde problemformuleringen samt et kort rids af vores normative og teoretiske udgangspunkt og vores metode (samt litteraturhenvisninger i fodnoter), men ellers fokuseret på at levere en praksisnær beretning til direkte brug. I den forbindelse har vi også valgt at udarbejde et supplerende materiale med fem konkrete og detaljerede beskrivelser af workshops og temauger om forskellige emner knyttet til bæredygtighed og omstilling. De kan downloades gratis på NOAHs hjemmeside: https://noah.dk/undervisningseksempler

Vi håber, at både praktikere og de, der beskæftiger sig teoretisk med læring og didaktik, kan finde inspiration i vores rapport.



Problemformulering

Da forskningsprojektet er et aktionsforskningsprojekt, der gransker vores undervisningspraksis på Grøn Guerilla, har vi valgt at lade det praksisnære fokus for undersøgelsen afspejle sig i problemformuleringen. Problemformuleringen lyder derfor således:

Hvordan kan vi skabe en undervisning, som giver eleverne redskaber til at realisere en bæredygtig omstilling i deres liv og omgivelser?

Dette er vores spørgsmål som undervisere. Hvilke redskaber, der så er tale om, hvilke udfordringer, der findes i bæredygtig omstilling, og hvad det vil sige at udvikle evnen til at realisere denne i eget liv og egne omgivelser, er netop det, vi har undersøgt og vil klarlægge i løbet af først vores teoretiske og normative udgangspunkt (kapitel 2) og dernæst i analysen og sammenfatningen af vores opdagelser (kapitel 4). Men først et oprids af Jyderup Højskole og linjen Grøn Guerilla.

Højskolelinjen Grøn Guerilla og højskolen som ramme om uddannelse for bæredygtig udvikling

Jyderup Højskole var den højskole, som havde mod på at etablere Grøn Guerilla sammen med NOAH. Det skete i samarbejde med Nana Alsted, som har været ansat på og medskaber af højskolen siden dens oprettelse. Her har vi siden efteråret 2015 afholdt lange kurser på 12 eller 24 uger samt årlige kurser af kortere varighed. De lange hold har cirka fem til 10 elever, de korte 10 til 20.

Eleverne bor på skolen og har i gennemsnit 14 undervisningstimer om ugen på linjen Grøn Guerilla, mens de resten af tiden deltager i højskolens øvrige aktiviteter. I tråd med SofS's principper er målet med linjen at skabe et læringsrum, som giver de rammer og det indhold, der er essentielt for at skabe en grøn dannelse hos eleverne; rammer, som man kan argumentere for ligger langt fra, hvad det etablerede uddannelsessystem kan levere.[1]

Formålet med kurserne er at give unge mulighed for at udvikle viden, praktiske færdigheder og personlig handlekompetence til at imødegå fremtidens udfordringer og skabe forandring i deres eget liv, såvel som i deres omgivelser og i samfundet.

Hvad det er for en undervisning, vi kan udvikle, og hvad der er for redskaber, vi kan give eleverne, er naturligvis ikke mindst defineret af den gældende kontekst, netop højskolekonteksten og nærmere Jyderup Højskole. Højskolen har netop en lang og særegen dannelsestradition og -pædagogik, som vi mener giver en ideel ramme om uddannelse for bæredygtig udvikling. For det første med sit stærke fokus på demokratisk dannelse, elevinddragelse og fællesskab, for det andet som et generøst rum for elevernes aktive deltagelse, kreativitet og personlige udvikling, og for det tredje giver strukturen med to hele undervisningsdage mandag og tirsdag og en halv dag fredag meget bedre mulighed for fordybelse og længere projekter, end det er muligt i folkeskolen eller gymnasiet. Endelig giver den som nonformelt uddannelsessted frit spil for eleverne til selv at definere, hvad der er relevant læring og relevante kompetencer uden specifikke krav eller tests.

Den rummelige struktur falder også i god tråd med vores principper om at lade eleverne selv definere en stor del af indholdet og aktiviteterne. Selv højskolen som læringsinstitution, og måske især Jyderup Højskole – og i allerhøjeste grad den ansvarshavende lærer på Grøn Guerilla, Nana Alsted – lader aktiviteterne forme sig meget efter det givne holds interesser og drive. At vores elever allerede fra begyndelsen har været medskabere af undervisningen på Grøn Guerilla, har også givet et oplagt rum for at udføre aktionsforskning, der netop bygger på principperne om kollaborativt aktionsdesign, kollaborativ vidensproduktion og gensidig læring mellem praktiker/forsker og deltager.

[1] Jævnfør blandt andet Illeris et al. (2014): Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed

2. TEORETISK RAMME OG NORMATIVT UDGANGSPUNKT

I en undervisningssituation vil vi altid noget med vores elever. Vi vil have dem et sted hen. Også undervisningen på Grøn Guerilla på Jyderup Højskole er kendetegnet ved et særligt normativt udgangspunkt både med hensyn til hvilken samfundsforandring, vi søger at skabe, og hvilke kompetencer, vi håber på at hjælpe eleverne med at udvikle. I tråd med aktionsforskningens tilgang er det centralt ikke at søge et ideal om objektivitet, men derimod tydeliggøre dette normative udgangspunkt fra starten. Det gør vi i dette kapitel.

Vores problemformulering er ligesom undervisningen formet af ønsket om på langt sigt at skabe en bæredygtig omstilling af samfundet og på kort sigt gennem vores undervisning at give eleverne nogle redskaber, så de føler sig i stand til at bidrage til det langsigtede mål.

Dette afsæt er informeret fra tre sider: 1) Vores baggrund som græsrødder i Miljøorganisationen NOAH, 2) Popular Education-traditionen og 3) Uddannelse for Bæredygtig Udvikling.

Herunder vil vi skitsere de tre områder, som tilsammen tegner, hvad det er for en forandring, vores undervisning sigter efter. Det er ligeledes en skitsering af, hvilke elementer i vores læringsteoretiske apparat der har vist sig mest relevante i undervisningen. I rapportens centrale kapitel ser vi på, hvordan dette normative og læringsteoretiske udgangspunkt er blevet forvaltet, udfordret, kvalificeret og udviklet i mødet mellem undervisningen, eleverne og os som undervisere.

NOAHs visioner

Vores forståelser af begreberne 'bæredygtighed' og 'omstilling', og vores idé om, hvad der er vigtigt at vide, tilskriver vi vores arbejde i Miljøorganisationen NOAH.

NOAH blev grundlagt i 1969 ved et opsigtsvækkende møde i H.C. Ørsted Instituttet, hvor en gruppe studerende offentligt gjorde opmærksom på de voksende nationale og internationale forureningsproblemer. Bevægelsen voksede hurtigt og var igennem 1970'erne en afgørende årsag til den første danske miljølovgivning og oprettelsen af Forureningsministeriet – det, vi i dag kender som Miljø- og Fødevareministeriet.

NOAHs formålsparagraf hed de første årtier: NOAH arbejder for at forbedre det levende miljø ved aktivt at bekæmpe miljøødelæggelsen og dens årsager – og anvise alternativer. Men med den øgede globalisering og stigende bevidsthed om generel global uretfærdighed både økonomisk og økologisk, har NOAH det seneste årti øget fokus fra miljø til det bredere bæredygtig omstilling.

Vi arbejder ud fra modellen Det miljømæssige råderum, som NOAH udviklede i 1990'erne, og som på linje med mange analyser fra andre miljøorganisationer viser, at vi allerede har overskredet tre af de ni planetære grænser, som Stockholm Resilience Center definerede i 2009, mens flere er hastigt på vej til at blive overskredet. Til dette kommer der en stærk skepsis over for den vækstdiskurs, der dominerer den konventionelle økonomiske og politiske logik, som tærer på det miljømæssige livsgrundlag såvel som på de menneskelige ressourcer og den sociale sammenhængskraft, som resulterer i privatisering og frihandelsaftaler og flytter endnu mere handlekraft fra producenter, arbejdstagere og forbrugere til en lille magtfuld og ofte usynlig elite.

Disse udfordringer kalder på radikale men også kreative løsninger. Her tænker vi både på organisatoriske forandringer, som for eksempel et reformeret finansielt system, og mere cirkulær økonomi, og også i høj grad på nødvendigheden af at forandre vores forbrugskultur, en genkomst af lokal/regional produktion – for alt fra fødevarer til energi – og at flytte fokus fra effektivitet til kvalitet. Denne proces kan og skal blandt andet foregå gennem grøn dannelse af nuværende og kommende generationer.

Vores forankring i NOAH har altså fra begyndelsen bibragt os en bred viden om udfordringer og potentialer for udvikling af et bæredygtigt samfund og ikke mindst om deres komplekse sammenhænge, som vi har ønsket at videreformidle til blandt andet vores højskoleelever på Grøn Guerilla. Her er det også vigtigt at notere sig, at NOAH er en græsrodsorganisation, og at vores viden om bæredygtig udvikling og vores idé om forandring afspejler dette. Vi har stort fokus på det folkelige plan, folkelig handlekraft og på, hvad mennesker selv kan gøre for at skubbe på udviklingen – især i fællesskaber.

Dette udgangspunkt har blandt andet ledt til den tidligere nævnte tredeling: omstilling er både et praktisk, et politisk og et personligt projekt, og et undervisningsforløb i bæredygtig omstilling skal således både give praktisk viden om for eksempel dyrkning af jord, byggeri mv., viden om samfundsmæssige forhold, som øger forståelsen af magtforhold og handlemuligheder og personlige redskaber til at tage bevidste valg i forhold til politiske holdninger, personlig livsstil og livsvalg generelt.

Popular Education – uddannelse i dialog med folket

Undervisningen på Grøn Guerilla er altså indholdsmæssigt informeret af vores baggrund i NOAH, men også metodemæssigt trækker vi på NOAH og Friends of the Earth (herefter FoE). NOAH har siden 1988 været medlem af FoE, hvor vi samarbejder om internationale kampagner og projekter, samler den nyeste viden om aktuelle problemer og deler viden og erfaringer om folkeoplysning og mobilisering.

I det fælles projekt SofS, som Grøn Guerilla er det danske bidrag til, har vi deltaget i fire seminarer med fokus på undervisningsmetoder også kaldet Training of Trainers. Her er Popular Education en central tradition, da den retter sig specifikt mod folkelig forandring af samfundet.

Ideen om Popular Education stammer oprindeligt fra den brasilianske, pædagogiske teoretiker Paulo Freire (1921–1997), der med sit vigtigste værk De undertryktes pædagogik (1972) både teoretisk og praktisk har sat et betydeligt præg på uddannelsesområdet. Overordnet beskrevet var Freire i stand til at sammenkæde en række tanker om pædagogisk praksis og frigørelse. Med sit fokus på dialog og sin bekymring for de undertrykte har Freire været særlig populær hos praktikere og pædagoger inden for især uformel undervisning.[2]

Freire beskæftigede sig først og fremmest med samfundsmæssige magtforhold og med, hvordan det er muligt at bryde med dem.[3] Målet for Freires pædagogiske undervisning var at etablere dialog og skabe en ny form for frigørende undervisning med det fokus at skabe kritisk refleksion hos eleverne. Et centralt begreb i denne forbindelse er det, han kalder 'bevidstgørelsesprocessen', gennem hvilken eleverne eller de undertrykte bevidstgøres og således indgår i en frigørende proces.[4] Freires udgangspunkt var ønsket om, at de marginaliserede i samfundet gennem denne bevidstgørelsesproces blev i stand til at udfordre de naturaliserede normer og den sociale grænsedragning i samfundet.[5] Kritisk dialog om emner, som de undertrykte finder relevante, kan således, ifølge Freire, være et middel til at skabe social forandring.[6]

Freire havde i De undertryktes pædagogik meget fokus på den undertrykkelse, som er koblet til sociale klasser, og han havde i den udgivelse ikke fokus på undertrykkelsesmekanismer koblet til andre kategorier som for eksempel køn og race.[7] Undertrykkelsesbegrebet er dog blevet udvidet senere og kan fortsat udvides i nutidige situationer, hvor det er langt mere diffust, hvem der egentlig er henholdsvis 'de undertrykte' og 'undertrykkerne'. I forhold til vores danske højskolekontekst, hvor eleverne ofte er unge fra en bred middelklasse, får begreberne 'de undertrykte' og 'undertrykkerne' ny betydning, men er stadig relevante. Det handler stadig om usynlige magtforhold og om at udfordre de naturaliserede samfundsnormer.

På grund af det store fokus på fattige og undertrykte har vi ikke overført Popular Education direkte til vores undervisning, men en del af principperne går igen i vores metoder og undervisningsform. Vi har forsøgt at anvende de følgende tre faser fra Popular Education:

1. **Realitetstjek:** Hvordan står det til? (Undersøgelse af elevernes egen livsverden og opfattelse af samfundet)
2. **Refleksion:** Hvorfor er det sådan, og kunne det være anderledes?
3. **Handling:** Hvordan kan vi forandre det?

Disse tre elementer har vi ønsket at inkorporere i det meste af vores undervisning – enten alle tre i samme workshop eller fordelt over et forløb, hvor den umiddelbare forbindelse bliver mindre tydelig (for eksemplificering se afsnittet Noget om samspillet mellem praksis og teori i kapitel 4).[8]

Derudover har følgende væsentlige elementer fra Popular Education også påvirket vores praksis:

- At undervisningen sigter på **forandring.**
- At fokus er på gruppen og **den kollektive indsats** snarere end på individuelle løsninger på problemer.
- Popular Education-underviserens rolle adskiller sig fra en traditionel lærerrolle, ved at der ikke er nogen ekspert, men snarere **gensidig udveksling af viden og erfaring**. Alle bidrager til processen.

Især det sidste fordrer, at underviseren i høj grad selv er praktiker, og at det, der undervises i, ikke blot er et emne eller pensum, som kan løsrives fra underviserens øvrige liv og engagement, men derimod er dybt værdi- og handlingsladet. I dette lys har vi set vores græsrods- og aktivistbaggrund som en force, og i undervisningen bringer vi ofte os selv og vores egen viden og engagement i spil.

Mange elementer fra Popular Education kan findes i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, som er det sidste af de felter, der har informeret vores undervisning, og som vil blive skitseret herunder.

---

[2] Gumucio-Dagron og Tufte, (2006):1049
[3] Ibid. 695
[4] Freire (1972):9
[5] Gumucio-Dagron og Tufte, (2006):695
[6] Ibid
[7] Freire og Macedo (1995): 223
[8] Se i øvrigt de fem beskrevne workshops/temauger på: https://noah.dk/undervisningseksempler

Uddannelse for bæredygtig udvikling

Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (herefter UBU) er et efterhånden stort og internationalt felt af både praktikere og teoretikere på uddannelsesområdet. De har i en årrække beskæftiget sig med, hvordan man kombinerer de meget flertydige elementer 'uddannelse', 'bæredygtighed' og 'udvikling' til en praksis, der giver eleverne "handlekompetence, viden og engagement, der gør dem i stand til at bidrage til udviklingen af et bæredygtigt samfund i fremtiden".[9] Den sidste formulering er hentet fra RCE-Denmark, det danske videnscenter for UBU, som blev oprettet under FN og UNESCOs tiår for Education for Sustainable Development (herefter ESD) 2005–2014. Under denne indsats forsøger man at mobilisere kræfterne inden for uddannelsesområdet som et vigtigt skridt i udviklingen af en bæredygtig fremtid.

Det pædagogiske/didaktiske fokus er ligesom i Popular Education på det interaktive, elevorienterede design, som faciliterer en undersøgende, handlingsorienteret og transformativ læring, der støtter deltagernes evne til at transformere deres omgivelser.

I denne forbindelse er der fire centrale elementer i UBU, som også kan genfindes i Popular Education, og som fremstod som de mest tydelige, da vi begyndte at koble vores teoretiske forståelsesapparat med vores observationer på linjen:

1. **Udvikling af handlekompetence**
2. **Balancen mellem det normative udgangspunkt og det åbne rum**
3. **Udviklingen af en fællesskabsorienteret indstilling og sociale kompetencer**
4. **Et større fokus på praksis.**

Udvikling af handlekompetence

Vores inspiration fra UBU-feltet kan især tilskrives Jeppe Læssøe og hans fortolkning af UBU i en dansk kontekst. Han pointerer blandt andet, at den demokratiske dannelse, den kritiske tænkning og handlekompetencebegrebet længe har stået stærkt i den danske uddannelsestradition. Et centralt spørgsmål bliver her, hvordan disse almene kompetencer kan kobles specifikt til bæredygtig udvikling og de særlige udfordringer, som ligger her,[10] for eksempel hvordan vi håndterer klimaforandringer, flygtningestrømme, global og økonomisk ulighed, omstilling til bæredygtige produktionssystemer mv. At håndtere disse udfordringer kræver ikke bare kritisk og demokratisk sans og handlekompetence, men at disse kombineres med evnen til holistisk tænkning, til at håndtere kompleksitet, handle i et felt af usikkerhed og manglende viden samt at arbejde med de moralske og politiske dilemmaer, som er iboende i bæredygtig udvikling.[11] Dette er, hvad Jeppe Læssøe kalder 'den intellektuelle udfordring' – den pædagogiske/didaktiske opgave at udvikle en læring, som går ud over det traditionelle mekaniske verdenssyn og adskillelse af virkeligheden i delelementer til en evne til at tænke i helheder og til at se virkelighedens dynamiske samspil.[12]

Dette er et vigtigt element i handlekompetence og ligeledes i, hvad man i UBU kalder ESD2 (Education for Sustainable Development, version 2), der sammen med ESD1 (version 1) er vigtige begreber for at forstå den særlige kobling mellem handlekompetence og bæredygtig udvikling:

En af de vigtigste erkendelser er, at bæredygtig udvikling i sig selv er en læreproces. Vi kender ikke facit, vi opererer konstant i et felt af modsatte hensyn, og enhver løsning er kun et skridt på vejen mod forbedring. I denne kontekst kan handlekompetence forstås som Vare og Scotts definition på ESD2: "building capacity to think critically about (and beyond) what experts say and to test sustainable development ideas... Exploring the contradictions inherent in sustainable living... Learning **as** sustainable development".[13] Det vil sige, at læreprocessen og forandringsprocessen er ét. Dette sættes over for ESD1, som beskrives som "Promoting/facilitating changes in what we do; Promoting (informed, skilled) behaviours and ways of thinking, where the need for this is clearly identified and agreed; Learning **for** sustainable development",[14] altså læring af konkrete evner, viden og indstillinger, som vi er blevet enige om, er nødvendige i bæredygtig omstilling. Selv om ESD2 er en kritik og videreudvikling af den mere traditionelle tilgang, ESD1, er det ikke meningen, at ESD2 skal erstatte ESD1, derimod skal de to supplere hinanden. 'Handlekompetence for bæredygtig udvikling' er hermed både 1) konkret viden og bevidsthed om udfordringer og (tekniske, organisatoriske, sociale) løsninger og 2) indsigt og evne til at diskutere og udvikle de forskellige forståelser og praksisser af bæredygtighed, som findes i forskellige sociokulturelle og økonomiske kontekster.

Begrebet om handlekompetence falder i god tråd med både Popular Education (folkelig forandring af samfundet) og vores aktivistiske orientering mod forandring. Udvikling af handlekompetence hos eleverne har fra begyndelsen været kernen i vores undervisning på Grøn Guerilla. Der er dog et særligt skisma mellem den instruktive tilgang (ESD1) og den kritiske (ESD2), som er vigtig for os at forholde os til: balancen mellem vores normative udgangspunkt og det politiske element i bæredygtig udvikling og det kritiske, pluralistiske dannelsesideal.

---

[9] http://rce-denmark.dk/udd-baeredygtig-udvikling
[10] Læssøe, J. (2016):97-108
[11] Ibid.
[12] Ibid.
[13] Vare, P. & W. Scott (2007):194
[14] Ibid.:193

Balancen mellem det normative udgangspunkt og det åbne rum

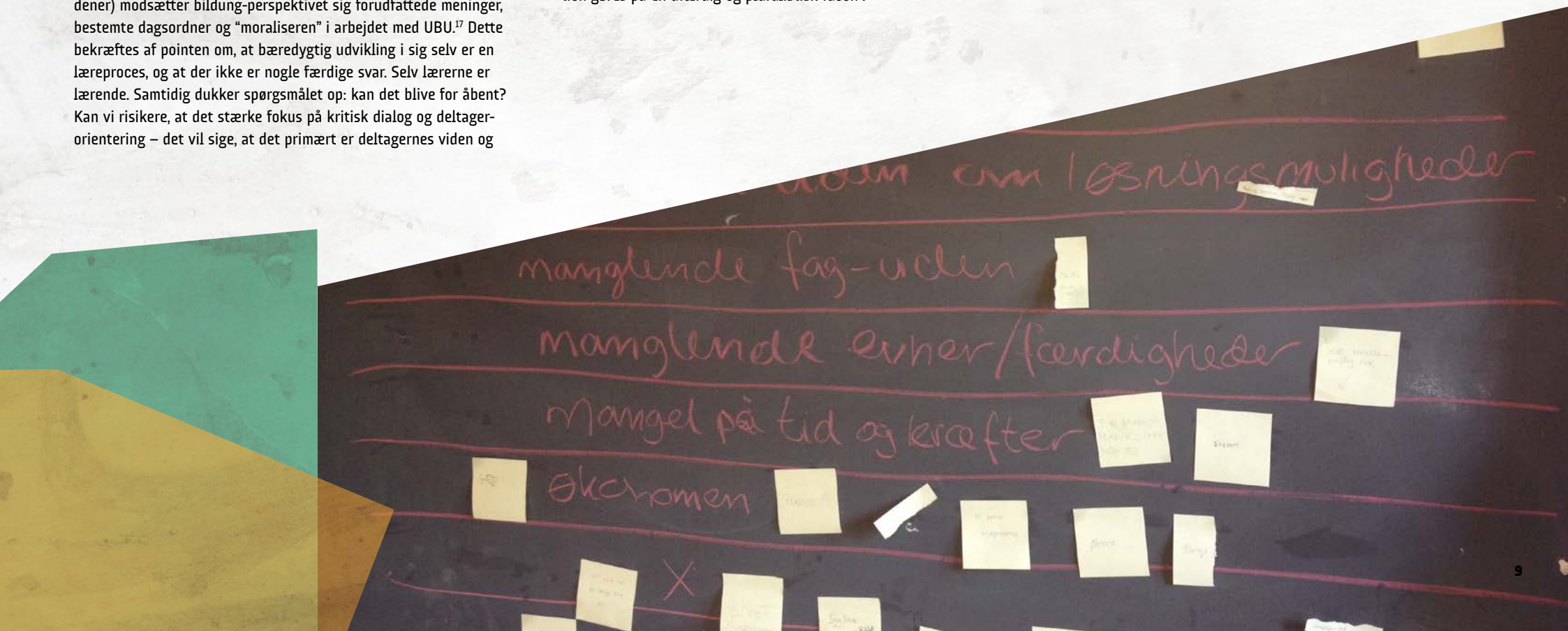
I en diskussion af handlekompetencebegrebet i nyere UBU-litteratur sætter Finn Mogensen og Karsten Schnack det kritiske perspektiv yderligere på spidsen.[15] Med udgangspunkt i det neohumanistiske begreb 'bildung', og især dets tolkning gennem didaktikeren Wolfgang Klafki og kritisk teori, definerer de (handle)kompetence som "full development of the capacities and powers of each individual to question preconcieved opinions, prejudices, and given 'facts', and intentioned participation in the shaping of ones own and joint living conditions".[16] Ligesom i Popular Education er der et stærkt fokus på emancipation og en aversion mod "[the] control and guidance exercised by other people". Men hvor Popular Education ofte udfoldes i en stærkt defineret politisk kontekst (som for eksempel græsrodsorganisationer og folkelige bevægelser med klare dagsordener) modsætter bildung-perspektivet sig forudfattede meninger, bestemte dagsordner og "moraliseren" i arbejdet med UBU.[17] Dette bekræftes af pointen om, at bæredygtig udvikling i sig selv er en læreproces, og at der ikke er nogle færdige svar. Selv lærerne er lærende. Samtidig dukker spørgsmålet op: kan det blive for åbent? Kan vi risikere, at det stærke fokus på kritisk dialog og deltagerorientering – det vil sige, at det primært er deltagernes viden og holdninger, der er i fokus – blot resulterer i en reproduktion af samme viden og holdninger uden ny viden? Hvis alt gælder, hvordan og hen imod hvad kan man så overhovedet handle?

Jeppe Læssøe bidrager her med en konstruktiv pointe i sin diskussion af 'den politiske udfordring', en anden pædagogisk/didaktisk udfordring i UBU. Læssøe pointerer, at det politiske er et helt centralt karaktertræk ved bæredygtig udvikling og omstilling, og at det ikke kan fjernes herfra uden at "reducere den til små velmenende handlinger, som ingen har noget imod".[18] Bæredygtig omstilling handler om mål, midler og visioner, og selve vægtningen af almene (globale og generationelle) hensyn, retfærdighed og fællesskab er politisk-ideologiske værdier, som ikke appellerer til alle. Visionen her bliver ikke at glatte det politiske ud, men "at stå ved og tydeliggøre bæredygtig omstillings politiske karakter. Vel at mærke på en sådan måde, at det i god tråd med den danske folkeoplysningstradition gøres på en ufærdig og pluralistisk facon".[19]

Forholdet mellem den værdiladede undervisning og den ufærdige facon er væsentlig at diskutere for os som undervisere i UBU, da vi som beskrevet har et tydeligt, normativt udgangspunkt. Desuden antager vi, at det er en problematik, som mange UBU-undervisere kender til i det omfang, de selv er engageret i bæredygtighed.

---

[15] Mogensen, F & K. Schnack (2010): pp. 59-74
[16] Mogensen og Schnack (2010):61
[17] Ibid.:62
[18] Læssøe (2016):107.
[19] Ibid.



Udviklingen af en fællesskabsorienteret indstilling og sociale kompetencer

Et vigtigt træk ved en UBU-orienteret handlekompetence er en stærk afstandtagen fra den aktuelle instrumentelle forståelse af kompetence og den dominerende Human Ressource Management-optik. En central kritik her er, at mens disse søger at fremelske en instrumentel og individualistisk selvrealisering, er det, der virkelig er brug for for at skabe bæredygtig udvikling, en subjektivitet, der er kollektivt orienteret: "...the action competence approach seeks to form a basis for decisions and choices that are connected to community and dialogue".[20]

Dette knytter sig igen til en trejde af Jeppe Læssøes pædagogisk/didaktiske udfordringer, nemlig 'den etiske udfordring'. Bæredygtig udvikling nødvendiggør, at vi udvikler evnen til at vægte mellem egen- og almeninteresser og til at medtænke konsekvenser for andre, andre steder og i fremtiden. Det nuværende stærke fokus på individuel lykke, ansvar og især præstation, ikke mindst i uddannelsessystemet, har tendensen til for det første at nedslide de studerende, før de overhovedet er begyndt på voksenlivet, og for det andet promovere en konkurrencementalitet, hvor almenhensynet har trange kår. Som modsætning til dette bliver handlekompetence i et UBU-perspektiv evnen til at indgå i relationer og fællesskaber, træne evner som samarbejde, forståelse og accept og være i kraft af andre i stedet for kun at være i kraft af sig selv.

Handlekompetence har altså et stærkt element af kollektivt udsyn, og som vi skal vise, giver denne orientering mod fællesskabet igen større handlekompetence i form af nyttig læring, vigtig identitetsdannelse og gåpåmod.

Fokuset på den praktiske, kropslige erkendelse

Ud over de sociale færdigheder argumenterer både praktikere og teoretikere inden for grøn dannelse med, at de praktiske færdigheder skal i spil i langt højere grad, end vi har været vant til, hvis vi ønsker at bruge undervisningen til at styrke den grønne omstilling.[21] For det første viser forskningen, at de praktiske færdigheder og eksperimenter skaber den oplevelse af tillid til egne muligheder for at skabe og forandre hos eleverne, som er så central i dannelsen til handlekompetence og systemforandring. For det andet peger mange bidrag inden for bæredygtig omstilling på nødvendigheden af at genfinde anerkendelsen af de praktiske færdigheder over for de boglige. Endelig er det dét, som vi som praktikere fornemmer, motiverer eleverne til læring.

Dette synes som et nybrud i forhold til årtiers tendens hen imod højere og højere grad af akademisering af uddannelserne. Samtidig er vi som undervisere også selv formet af den tradition og har få redskaber til at koble det praktiske og det teoretiske – og mener stadig, at samfundsforståelsen og systemkritikken er relevant i en fuldendt dannelse for bæredygtighed

Udfordringen er altså at skabe et naturligt og frugtbart samspil mellem praksis og teori – mellem det jordnære, kontekstspecifikke og fysiske og den kritiske analyse af samfundsmæssige og globale strukturer, processer og dynamikker. Formålet er, at disse to ikke opleves som to adskilte niveauer, man må vælge imellem og som måske endda er i konkurrence, men som dimensioner, der kontinuerligt påvirker hinanden.

Dette samspil har ikke kun været vigtigt for os at udforske og udvikle i forhold til den specifikke læringskontekst, vi beskæftiger os med, men er i høj grad også i spil i en samfunds- og omstillingskontekst, hvor vi har brug for at skabe langt større synergi mellem initiativer og ildsjæle inden for grupper som praktikere, politisk aktive og intellektuelle, som i øjeblikket synes at kæmpe på vidt forskellige baner. Derfor har samspillet mellem praksis og teori i undervisningen været et særligt fokus i undersøgelsen af, hvordan vi kan skabe en undervisning, som giver eleverne redskaber til at realisere en bæredygtig omstilling i deres liv og omgivelser.

[20] Mogensen og Schnack (2010):64-5
[21] Jævnfør blandt andet Knud Illeris og Karen MacLean i deres respektive artikler i Holten-Andersen med flere (red.) (2016)

3. FORSKNINGSMETODE: AKTIONSFORSKNING OG AKTIONSLÆRING

Med aktionsforskning mener vi en forandringsorienteret, kritisk forskningstilgang, hvor forskere og praktikere går sammen om at intervenere og forske i praksis for både at skabe forandring i det felt, som det drejer sig om, og at forbedre og producere viden om praksis.[22] Udgangspunktet er altså ønsket om at forandre en bid af det sociale felt og ud fra dette skabe kvalificeret viden om feltet såvel som om vores forandringspraksis, her undervisningen.

I aktionsforskning er der en spænding mellem de to kundskabsfelter – den videnskabelige forskning og undervisningspraksis – mellem på den ene side den systematiske og teoretisk funderede videnskabelige viden og på den anden side den intuitive praksisviden, der formes af erfaringer, traditioner og sund fornuft.[23] Desuden er det en forskning, der tager udgangspunkt i et subjektivt ønske om forandring mod noget bestemt. Det er ikke altid anerkendt som kvalificeret viden, så her vil vi kort ridse op, hvad det er for en form for viden, vi sigter mod med denne type forskning, og hvordan vi er kommet frem til den.

Aktionsforskning som tilgang

Hierarkiet mellem systematisk og intuitiv viden har ofte været til fordel for den videnskabelige viden over den praktiske. Men der findes også et felt imellem, som kan kaldes professionsviden. Det er viden om, hvad lærere kan og bør gøre, og hvad der virker i pædagogisk praksis.[24] Hensigten her er ikke at producere systematisk viden; vi bygger i stedet oven på vores praksisviden ved samtidig at være teoretisk informerede. Det vil sige, at vi i dette aktionsforskningsprojekt har adgang til en professionsviden, hvor vi på baggrund af en analyse af vores egen praksis undersøger, hvad vores undervisning kan, hvor den forandrer, og hvad vi som undervisere kan og bør gøre for at forbedre praksis.[25]

I projektet udviklede og fulgte vi en vis systematik for vores observationer og refleksioner, men da genstandsfeltet jo er menneskers tanker, refleksioner, følelser, motivationer og indbyrdes relationer, var det ikke muligt at efterprøve metoderne eller kontrollere fundene. Samtidig er der en del praksisviden i spil, hvor vi som praktikere også er styret af vores intuition og tavse viden om, hvornår undervisning fungerer, og hvornår den ikke gør.[26] Det er denne viden, som vi har forsøgt at blive opmærksomme på, registrere og diskutere aktivt, så vi netop har kunnet få den i spil og spille den op mod vores teoretiske og normative udgangspunkt.

Forholdet mellem forsker, praktiker og deltager

Da vi, der har udført dette forskningsprojekt, både har været praktikerne og forskerne, lægger vores forskning sig også op ad det, der kaldes aktionslæring, fordi vi ikke har kunnet observere os selv 100 procent udefra, men har været involveret i begge processer.[27] Desuden har vi deltagerne, eleverne, som også har haft en vigtig rolle i skabelsen af viden.

En udfordring ved dette er, at observatørrollen og praktikerrollen blandes sammen. Men det har også gjort processen interessant, da vi har kunnet skiftes til at være praktikeren og forskeren. Desuden har vi haft eleverne som både forskningsobjekt og forskningssubjekt, hvor vi har gjort meget ud af at inddrage og bruge deres reaktioner, oplevelser og evalueringer af undervisningen og underviserne.[28] Resultatet er både et kollaborativt aktionsdesign og en kollaborativ vidensproduktion, hvor lærer, observatør og elev alle kan reflektere og bidrage med evalueringer, observationer mv.

Overlappet mellem forsker og praktiker har gjort det nemmere at komme hurtigere frem til kernen af vores undren, og elevernes og de andre underviseres inddragelse har sikret, at vi har kunnet få udfordret vores professionsviden, vores narrativ og praksis.

---

[22] Plauborg et al (2007):17, Rönnerman, 2013:13
[23] Rönnerman (2013):17
[24] Plauborg et al. (2007):19
[25] McIntosh (2010):24
[26] Plauborg et al. (2007):18
[27] Ibid.
[28] Madsen (2012):5

Hvordan har vi gjort?

Vores undersøgelsesmetode er formet ud fra ideen om, at praksis og handling foregår i en spiralisk proces. De fem elementer, der har indgået i vores forskningsdesign, er inspireret af Plauborg et al.'s arbejde med aktionslæring[29] og er følgende:

1. **Formulering af problemformulering**
2. **Iværksættelse af aktioner**
3. **Observation af aktioner**
4. **Den didaktiske samtale**
5. **Bearbejdning af erfaringer**

Den spiraliske arbejdsmodel betyder, at de fem elementer alle er til stede i processen, men at de ikke nødvendigvis begynder ved 1 og slutter ved 5, og at processen gentager sig igen og igen. Man kan egentlig sige, at det er sådan, erfaringsopbygning altid foregår; vi har blot gjort det systematisk.

Længe før forskningsprojektet gik i gang i januar 2017, var processen egentlig begyndt. Den didaktiske samtale mellem os og vores kolleger begyndte i princippet allerede med de første overvejelser om linjen, da vi indledte Grøn Guerilla i 2015. Vi tilrettelagde undervisningen og iværksatte (undervisnings)aktioner, observerede, havde didaktiske samtaler, bearbejdede erfaringer og iværksatte nye aktioner. Vi indledte således allerede i foråret 2014 den spiraliske proces, som er fortsat flere gange nu, hvor vi har gennemført de første fire lange kursusforløb med Grøn Guerilla (fra august 2015 til juni 2017).

Formulering af problemformulering

Da forskningsprojektet begyndte i januar 2017, skrev vi den første egentlige problemformulering. Den udtrykker i sin grundessens motivationen for overhovedet at oprette Grøn Guerilla og er løbende blevet justeret i takt med, at vi har gjort nye observationer, haft nye samtaler og iværksat nye handlinger i løbet af foråret 2017. Problemformuleringens funktion har mest været at tydeliggøre for os selv, hvad det er for en forandring – bæredygtig omstilling på den lange bane og læring om bæredygtig omstilling hos eleverne på den korte bane – som den praksis, vi vil observere og kvalificere, søger mod.

Iværksættelse af aktioner

Da vi indledte forskningsprojektet, havde vi allerede iværksat en masse aktioner. Med forskningsprojektet begyndte vi så at bruge vores observationer mere systematisk til at finde frem til mulige ændringer i undervisningens form og indhold. Vi udviklede en matrix for vores observationer over undervisningen, som gjorde vores undervisningspraksis synlig for os og viste os, hvor vi burde ændre den. Et eksempel er, da vi observerede, at fortællinger fra vores eget arbejde i NOAH fungerer godt til at fange elevernes opmærksomhed, hvilket førte os til en mere systematisk brug af historier. Et andet eksempel er, da det gik op for os, at nogle elever blev indignerede over vores normative udgangspunkt, som medførte en form for blokering. Denne observation førte til en mere konsekvent tydeliggørelse af vores egne værdier såvel som dagens læringsmål før en undervisningsgang. Det vil blive uddybet i kapitel 4.

Observation af aktioner

Inden for aktionsforskning er der stor åbenhed i forhold til valg af metoder og løsninger, og der er ikke nogle metoder, der kan anses for at være de korrekte.[30]

Vi har været interesserede i at undersøge kvaliteten og kompleksiteten i undervisningen på Grøn Guerillla – og hvordan begivenheder, der har udspillet sig der, opleves af elever og os selv. Det har derfor givet mest mening at anvende kvalitative metoder og et kvalitativt blik på det indsamlede datamateriale. Vi har foretaget observationsnotater og efterfølgende analyseret og fortolket dem i fællesskab.

Det kræver øvelse at observere i praksis, og hvis man ikke ved, hvad man leder efter, ser man ikke ret meget.[31] På den anden side bør man også være åben over for ting, som man ikke ved er der. Derfor har vi både forsøgt at lade os guide af konkrete undersøgelsesspørgsmål og også – og det har vist sig at give gode udfald – forsøgt bare at spørge os selv: Hvor sker der noget? Dette meget brede spørgsmål har ført til, at vi både har observeret og noteret, hvad vi har gjort som undervisere, og hvor der skete noget hos eleverne, mellem eleverne eller mellem elever og underviser. Særligt har vi noteret de steder, hvor noget har undret os, det vil sige en ny overraskende tilgang til en øvelse eller en overraskende elevrespons til noget velkendt materiale eller en øvelse.

Foruden observationerne af undervisningen har et meget vigtigt element været vores midtvejs- og slutevalueringer med eleverne. Som nævnt er der i aktionsforskning stor vægt på at gøre deltagerne til eksperter på linje med praktikeren og forskeren, og det sker især i disse evalueringer. Her henviser 'kollaborativ videnproduktion' både til den fælles læring omkring indholdet i undervisningssituationen(jævnfør Popular Education og UBU), og at eleverne, gennem deres feedback, er medskabere af vores læring om undervisningen. På samme måde med 'kollaborativt aktionsdesign': eleverne bliver inddraget direkte i udformningen af undervisningen, som så former og omformer sig som resultat af vores didaktiske samtaler over elevernes respons.

[29] Plauborg et al (2007)
[30] Rönnerman (2013):16
[31] Plauborg et al (2007): 52

Den didaktiske samtale

Dette element gør sig særligt gældende inden for aktionslæring og har spillet en stor rolle i vores arbejde. Den didaktiske samtale er en struktureret samtale mellem, i dette tilfælde, os to praktikere/forskere, hvor fokus er på observationerne af undervisningen, elevernes respons og lærerens oplevelse. Desuden holdes disse observationer op mod vores teoriapparat. Samtalens formål er at skabe rum for refleksioner og evaluering af den konkrete undervisningssituation for at forbedre undervisningen og kvalificere vores evne til at analysere og begrebsliggøre vores praksis.[32]

Vi brugte den nævnte matrix til at strukturere og skabe overblik over vores didaktiske samtaler, som vi opdelte i tre dele. Første del har handlet om at gengive, hvordan underviseren har oplevet undervisningen. Anden del har zoomet ind på elementer i undervisningspraksis og elevrespons, som virker særligt interessant. Sidste del handler om at samle op og fastlægge, hvilke handlinger og ændringer i undervisningen, de givne observationer kunne lede til at iværksætte.

[32] Plauborg et al (2007):79

Matrix: observer, reflekter, aktionér

	Empiri og teori	Reflekter	Aktionér
08.02.17	**Observationer** 1) Opstartssession, 10.01.17 2) Klima (Nanna) 30.01.17 3) Problemværksted 07.02.17 4) Natur og biodiversitet, 23.,24.,27.01.17	**Opstartssession** God måde at introducere til nye elever. Gode, relevante spørgsmål, der leder til spændende og sjove svar. **Klima** Mere variation i undervisningen. Mindre powerpoint og diskussion i gruppen kan appellere bredere til eleverne. **Problemværksted** Mortens indignation og provokation over vores normative udgangspunkt Nanas observation med, at de tilfældige koblinger mellem ord var interessant at arbejde med, fordi den fik én til at tænke ud af boksen. **Natur og biodiversitet,** Mere fokus på narrativer De seks firkanter skal bruges senere, når vi snakker handling.	**Opstartssession** Brug metoden igen: gode og relevante spørgsmål. **Klima (Nanna)** Mere variation i metoder. Flere historier etc. **Problemværksted** Mere eksplicitte omkring vores normative ståsted. Evt. tag fat i noget af det, Morten clasher med. Brug de arbitrære koblinger igen ☺ **Natur og biodiversitet,** Husk narrative historier i oplæg. Brug "de seks firkanter" til fremtidsværksted
	Tekster - *Den sovende kæmpe* (Læssøe) - *The Action Competence Approache...* (Mogensen og Schnack)	**Den sovende kæmpe (Jeppe Læssøe)** De fire udfordringer: Den politiske, den etiske, den følelsesmæssige og den intellektuelle. Hvordan bidrager vores tilgang ved at være mere handlingsorienteret? Hvordan kan vi arbejde mere med kompleksiteten?	**En sovende kæmpe (Jeppe Læssøe)** Mere ESD2: fokus på kompleksitet og paradokser og dilemmaer. Samt den åbne, demokratiske proces. Fokuser på kompleksitet og dynamiske samspil i perma-aktiviteter.
10.03.17	**Observationer** Forbrug og ressourcer 20.+21..02.17	**2)Forbrug og ressourcer** Med denne gruppe bør vi flytte fokus fra: praksis koblet på teori → eksemplarisk metode (dvs. Teori koblet på praksis). (bl.a. pga. Dittes fraværd i diskussionerne men også de andres lyst til at 'gå i haven') Tydeligt at E mest aktive når de skal gøre noget (jf Annas øvelse med at tegne livscyklus eller forholde R-trappen til skolen), dvs. at det teoretiske/viden enten skal forholdes til E's kontekst – eller helst fungere som nødvendig viden til at udføre et projekt.	**Forbrug og ressourcer** Praksisarbejde skal være udgangspunkt for, hvad / hvordan vi vælger at arbejde systemkritisk. Når vi laver noget teoretisk/viden, så skal det kunne kobles direkte op på noget 1) eleverne laver praktisk, 2)et projekt eller en problematik på skolen, 3)elevernes personlige, nære fremtid.

1

Et udsnit af matrix

Bearbejdning af erfaringer

Denne fase er den sidste og afgørende fase, hvor processens resultater sammenfattes og formidles til omverdenen. Det er altså en fase, der foregår løbende, når vi dokumenterer og refererer vores samtaler og beslutninger, men er også i sidste ende den sammenfatning, vi præsenterer i denne rapport: hvad vi ønskede at undersøge, hvad vi gjorde samt hvilken viden om praksis, forløbet resulterede i. Da den type af forskning, vi her har bedrevet, er udpræget anvendelsesorienteret, er det vigtigt, at denne sidste del får plads, og at den får en form, der gør den let at lade sig inspirere af for andre praktikere. Derfor stopper vi forspillet her og går til præsentationen af vores opdagelser og håber samtidig, at de har en form og et indhold, som vil motivere og inspirere læseren.

4. VORES VIGTIGSTE OPDAGELSER ELLER: "DET SER STADIG SORT UD, MEN NU FØLER JEG, AT DER ER NOGET AT GØRE VED DET"

I dette kapitel vil vi præsentere vores opdagelser, som har været mange, og som har peget i mange forskellige retninger. Dog har vi set nogle meget klare linjer, som vi vil tegne op her og knytte til de fire elementer fra vores teoretiske og normative udgangspunkt: 1) handlekompetence, 2) fællesskab og kollektiv orientering, 3) balancen mellem det normative udgangspunkt og det åbne rum og 4) den praktiske, kropslige erkendelse.

Før vi begynder, er der et par ting at bemærke om de følgende pointer. For det første er de delvist en opsummering af vores observationer og interne evalueringer fra de utallige didaktiske samtaler, vi har haft, og især fra midtvejs- og slutevalueringerne med eleverne. Det er altså dels en opsummering af, hvad eleverne har vist os, at de oplever som "god UBU" – eller ikke – (især beskrevet i første og andet afsnit) og dels didaktiske overvejelser over, hvordan undervisningen har fungeret og kunne forbedres (især beskrevet i tredje og fjerde afsnit).

Vi har valgt at inddrage evalueringer fra alle de tre seneste hold. Som nævnt i kapitel 3 bruger vi altid opdagelser og evalueringer fra de foregående hold til at tilpasse og tilrettelægge undervisningen for det næste hold. Men da vi i foråret 2017 udfoldede en mere stringent undersøgelse, blev vi klar over, at der ikke kun er forskel på elever, men i høj grad også forskelle holdene imellem, og at disse forskelle giver vigtige perspektiver på undervisningen. I det følgende har vi markeret citater for henholdsvis forårssemestret 2016 (F16), efterår 2016 (E16) og forår 2017 (F17).

Handlekompetence som handlekraft

Går vi tilbage til begrebsliggørelsen af handlekompetence som "capacity to think critically about (and beyond) what experts say and to test sustainable development ideas... Exploring the contradictions inherent in sustainable living... Learning **as** sustainable development"[33], synes vi at se en overordnet vægt på det intellektuelle; den læring, man kan udvikle i et klasselokale. Under evalueringerne med alle tre hold oplevede vi, at når eleverne skulle beskrive 'nye ideer til handling' eller 'hvad der har udvidet min horisont' så var det ikke så meget de faglige pointer og temaer, men mere en bestemt indstilling og kropslig erfaring, som meget var knyttet til det praktiske arbejde. Vores materiale viser tydeligt, at handlekompetence for deltagerne nok handler om samfundsviden og især praksisviden og håndelag i forhold til for eksempel at anlægge et bed eller passe kompost og bier, men at det især handler om gåpåmod og oplevelsen af, at langt mere kan lade sig gøre, end man troede var muligt.

I denne kontekst vil det måske være mere passende at bruge ordet handlekraft frem for handlekompetence, der som akademisk begreb omfatter meget mere end den indstilling, som eleverne lægger vægt på her. I dette afsnit beskriver vi altså ét aspekt af handlekompetence, mens de følgende afsnit i kapitlet relaterer sig til andre aspekter af handlekompetence.

Der er forskellige kvaliteter ved undervisningen, som viser sig at være særligt gavnlige for udviklingen af denne ovennævnte indstilling eller handlekraft. Vi vil her fremhæve de fire, som viser sig mest tydelige i vores materiale.

1. at deltagerne møder folk, der kaster sig ud i projekter og gør noget andet end det normalt foreskrevne, og oplever, at de også selv kan gøre det.
2. at det praktiske arbejde på linjen er præget af en tilgang, hvor deltagerne bliver kastet ud i arbejdet uden meget lærerstyring eller forudgående introduktion til arbejdet og lærer, at man lærer og bliver dygtigere af at prøve og af at fejle.
3. at deltagerne får åbnet deres øjne for, at de faktisk kan mere, end de troede, de kunne.
4. at deltagerne får et udvidet syn på, hvad politisk handling kan være.

Disse fire elementer vil vi eksemplificere nedenfor.

[33] Vare, P. & W. Scott (2007):194, se også kapitel 2 i denne publikation.

At møde folk, der bare gør det

I løbet af Grøn Guerilla møder deltagerne forskellige praktikere, aktivister og helt almindelige mennesker, der viser dem forskellige måder at leve og arbejde på. For eksempel har de mødt folk, der bor i alternative fællesskaber, folk, der bygger deres egne boliger uden håndværkeruddannelse, folk, der opstarter et landbrug uden en konventionel landbrugsuddannelse, folk, der bygger frivillige projekter op til gavn for andre eller miljøet osv. Selv om denne del af undervisningen fylder mindst rent tidsmæssigt, har det for størstedelen af deltagerne været det, der har sat det største aftryk: "Det har helt klart givet mig mod på bare at kaste mig ud i noget." (F16) Eller som en elev noterede: "Det har overrasket mig, at det har gjort så stort indtryk at se folk gøre noget helt anderledes, det har gjort større indtryk, end jeg har regnet med. Jeg troede, at jeg kendte mig selv bedre, at jeg vidste, hvordan alternativerne så ud, men det har haft rigtig stor betydning for mig." (F17)

På samme måde nævner alle deltagerne, at det har givet noget særligt at møde folk, der har valgt en anden vej at gå i stedet for den vej, som mange af eleverne oplever bliver fremlagt som den eneste mulige eller rigtige i samfundet omkring dem. Møderne giver eleverne en tro på, at de kan tænke anderledes, og mod til selv at kaste sig ud i nogle af deres drømme. Vi skal naturligvis præsentere en bred vifte af eksempler inklusive de, der allerede tilhører samfundets indretning, ressourceplaner, grøn energi mv. Men hvis vi gerne vil klæde eleverne på til at skubbe på den bæredygtige omstilling, har vi set, hvor vigtigt det er også at præsentere dem for de mere radikale og "flippede" eksempler og ideer, som kan vække den sociale fantasi og evne til at drømme, som er så vigtig for bæredygtig omstilling.

Fail again. Fail better

I tilgangen, som præger det praktiske arbejde på Grøn Guerilla, er ingen mestre eller eksperter. Ingen kender svarene, og når deltagerne søgende spørger til, hvad de skal gøre, hvor de skal begynde, hvor de får fat i materiale, hvad man skal hvornår osv., står underviseren ofte klar med standardsvaret "Hvad synes I selv?"

Den tilgang har på alle fire semestre været en stor udfordring, fordi den skaber frustration og sommetider handlingslammelse hos deltagerne. Ikke desto mindre erkender mange, at det også har givet dem mere handlekraft. I spørgsmålet om, hvad der overraskede ved opholdet på Grøn Guerilla, svarede en elev fra F17: "Jeg havde nok ikke regnet med, at det var så meget op til os, hvad vi gerne ville, og hvad vi skulle lave. Nok fordi, at jeg er vant til en lidt mere klassisk lærerrolle … Det har det slet ikke været. Og det har både været rigtig godt og rigtig frustrerende. […] Jeg tror faktisk, at jeg savnede noget mere lærerstyring, og jeg tror samtidig, at det har været rigtig godt for mig, at det måtte vi selv finde ud af, og så har vi faktisk klaret det. […]Nu føler vi jo virkelig, at det er vores have. […] Det er os, der har tænkt den op og så rent faktisk bygget den. Og vi kan gøre det igen."

Metoden kan man altså lære noget af, men hvad? "At man sagtens kan sætte nogle bede op og plante i dem, måske bare tage nogle chancer engang imellem. Altså lidt sund fornuft og så praktiske hænder, så er den der nærmest. Og det må gerne gå galt, for så går det nok alligevel". (F17)

Metoden har givet deltagerne en oplevelse af, at det er okay at prøve og okay at fejle, for kun hvis de kaster sig ud i det, kan de vide, om de kan magte opgaven og hvordan, og desuden at de ikke behøver at have en lang uddannelse eller eksperter inde over for at begynde – læringen sker i processen.

Denne erkendelse blev af forfatteren Samuel Beckett formuleret på følgende måde: Ever tried. Ever failed. No matter. Try Again. Fail again. Fail better[34] og knytter sig til en hjørnesten i bæredygtig omstilling: ingen kender fremtiden eller de langsigtede konsekvenser af de løsninger, vi afprøver nu; ingen har en fiks og færdig plan over, hvordan vi skaber en bæredygtig fremtid. Derfor er et af de vigtigste elementer i handlekompetence modet til at kaste sig ud i tingene på trods af manglende viden og den personlige, sansede erfaring med, at (ukendte) ting kan lykkes.

Det er dog vigtigt at huske, at forskellige elever trives forskelligt med så vide rammer og nogle så dårligt, at de går i stå. Som en elev fra F17 udtrykte det: "Den tilgang er fed i forhold til for eksempel. at anlægge en have og bare turde gøre det, men det har været frustrerende, i forhold til når vi skulle bygge noget konkret [der ifølge eleven kræver et vist teknisk kendskab, red.]. At der ikke var nogen af dem, der forstod det, der satte sig ned og tegnede en fucking skitse, så alle kunne være med, for det betyder bare, at jeg ikke er med. Fordi jeg har ikke den rumlige fornemmelse for det. Så i de situationer synes jeg godt, at man kunne skære lidt mere igennem og være sådan "det her ved vi ikke nødvendigvis noget om, men vi kan godt prøve at lave en plan alligevel!"" Denne elevs anbefaling er målrettet ønsket om at få alle med, men derudover handler det også om, at et vigtig element i at lære at kaste sig ud i tingene også er at få nogle af de nødvendige teknikker og metoder til at skabe overblik, analysere opgaven, kommunikere og skabe en handlingsplan.

Her er det vigtigt, at underviseren kontinuerligt arbejder målrettet med rammerne for, at de forskellige elever kan udvide deres handlekompetence på dette område ud fra deres forudsætninger. Se på, hvad de hver især har brug for, for at udvide deres komfortzone: enten løsere eller tydeligere rammer, nye, uvante opgaver – eventuelt i fællesskab med nogle, som har erfaring, osv. På den måde kan man ramme 'den tilpasse forskel', der udfordrer uden at lamme, og som herved kan udvide handlerummet.

[34] Beckett, Samuel: Wortsward Ho (1983)

At opdage, at vi faktisk godt kan gøre noget

Netop den indsigt, at der er opgaver, som eleverne ikke troede, de kunne klare, men som de løbende opdager, de kan magte, er en indsigt, der også fører til handlekompetence. Som for eksempel at finde ud af, at det faktisk slet ikke er så svært, som man troede: "Der har også været nogle ahaoplevelser og nogle overraskelser i forhold til min egen kunnen. Hvor jeg måske har troet, at ting ikke ville være så lette, som de viste sig at være. For eksempel. terrassen troede jeg ville være svær. Så var det pisse let." [F17]

Men også på et mere samfundsmæssigt og systemisk plan er det en væsentlig erkendelse, at man selv kan gøre noget. For eksempel når det drejer sig om frygten for klimaforandringer og for, hvilken verden vi er ved at skabe: "Fordi, min største bekymring har været, at der ikke har været noget at gøre for fremtiden i forhold til den grønne omstilling, at det hele er for sent og sådan noget. Men der synes jeg faktisk, at det her kursus har været med til at udvide min horisont med hensyn til løsninger – at der er mulige løsninger, og at der faktisk er et netværk af mennesker, der prøver at gøre noget, selv om det ser sort ud. Og så har det udvidet min horisont med hensyn til redskaber til, hvad jeg selv kan gøre … Min bekymring er der stadig, for det ser stadig sort ud, men nu føler jeg, at der er noget at gøre ved det." (F17)

Handlingslammelsen er ændret til handlekraft, både fordi deltagerne opdager, at de kan meget, som de ikke troede var muligt, og fordi de får indblik i ukendte handlingsmuligheder og handlefællesskaber.

At opdage, at politisk handling kan være mange ting

I forlængelse af dette vidner en del af elevernes udsagn om opdagelsen af, at handling er mange forskellige ting, og at man kan tage del på mange måder. Det at gøre noget aktivt, der kan få betydning for andre end en selv, kan ske på mange andre måder end gennem de øverste beslutningslag. Som en deltager udtrykker det: "Min handlingsorientering før har været meget politisk, meget sådan debatter og diskussioner, [men] det er også en form for aktivisme at kunne lave have ud fra de der bæredygtige principper. Og det er helt klart noget nyt for mig." [F17] Flere deltagere opdagede, at deres politiske spillerum ikke er begrænset til at stemme til valget hvert fjerde år, men at praktisk arbejde også kan have politisk potens. At det at tage aktiv stilling til fødevarepolitik ved at dyrke sin egen have eller opstarte et landbrug, eller det at skabe et liv med lavere udgifter og dermed mindre behov for indtjening og mere tid til socialt engagement også kan være handlinger, der kan skubbe til andre mennesker og politiske strukturer. Simpelthen "[at] man meget lavpraktisk kan være med til at gøre en forskel". [F17]

Den indsigt, at alle handlinger og valg er potentielt politiske, i den forstand at de kan påvirke andre mennesker og i sidste ende samfundet, er vigtig for udviklingen af handlekraft hos eleverne, fordi det simpelthen udvider det rum, hvori eleverne oplever, at deres aktive handlinger og valg har effekt.

De ovennævnte fire temaer var dem, som fremkom i evalueringerne fra de seneste tre elevhold. De er ikke oplevet kronologisk, men alligevel tegner de en bevægelse hos eleverne fra handlingslammelse til handlekraft. Fra mødet med eksemplet og oplevelsen af at blive kastet ud i opgaverne og magte dem til erfaringen med at kunne gøre noget ved tingene og opdagelsen af, hvad forandringskraft kan være for den enkelte. Det er ligeledes en påmindelse om at bevæge sig lidt væk fra den rationelle, faglige erkendelse og den meget intellekt-orienterede forståelse af handlekompetence, hen imod den følelsesmæssige, kropslige og praktiske erkendelse. Erkendelsen af egen handlekraft, skaberkraft og forandringskraft.

Fællesskab

En anden ting, elevernes feedback og udvikling viser os, er, at de ovennævnte erkendelser knytter sig stærkt til det fællesskab, der er rammen for oplevelserne. At turde kaste sig ud i nye projekter og muligvis fejle viser sig for eksempel at være tæt knyttet til en følelse af tryghed og opbakning i et fællesskab. Desuden er det også vigtigt at betone den kollektive orientering i handlekompetence, som skitseret i kapitel 2: "...the action competence approach seeks to form a basis for decisions and choices that are connected to community and dialogue".[35]

I vores materiale viser der sig overvejende tre styrker ved fællesskabet på Grøn Guerilla. På den ene side drejer det sig om, at fællesskabet bliver et handlingsfællesskab, på den anden side et meningsfællesskab og endelig fællesskabet som et særligt læringsrum.

Et arbejdsfællesskab, der er trygt at handle i og med

Deltagerne giver på forskellig måde udtryk for, at når de indgår i fællesskabet på Grøn Guerilla, så er helheden større end summen af enkeltdelene. De får en erkendelse af, hvor nemt det er, når man er flere til at løfte opgaverne, og at hvis man selv går i stå, er der ofte nogen, der kan hjælpe én videre, give gode råd, opmuntring eller praktisk hjælp. Der bliver også udtrykt en følelse af, at dette handlingsfællesskab rækker ud over tiden på højskolen: "Man har nogen sådan at trække på. Hvis man tænker, at man er i gang med en have, og det hele virker lidt overvældende, så kan man sige 'hey kommer I ikke lige en weekend og hjælper med at lave nogle bede'." [F17] At fællesskabet kan være med til at løse nogle af de udfordringer, som deltagerne normalt føler, at de står alene med, samtidig med at fællesskabet gør det lettere bare at kaste sig ud i projekter, at begejstres og tro på sig selv og hinanden er alle vigtige i opbygningen af handlekraft hos de enkelte.

Et meningsfællesskab at dele bekymringer og visioner med

Samtidig handler det også om at finde et fællesskab med folk, der deler de samme bekymringer og drømme for fremtiden. "[et sted,] hvor man kan snakke om ting, man ellers har svært ved at snakke om" [E16] eller det "at få dannet et fællesskab omkring, at det hele ikke ser så sort ud". [F17] Nogle beskriver det som en oplevelse af at have mødt nogen, som man uden at vide det har søgt efter. At møde ligesindede, der også ønsker at ændre grundlæggende på tingenes tilstand, og som kan følge én og inspirere én i ens bekymringer, drømme og ofte anderledes livsvalg.

Denne søgen efter et meningsfællesskab og lettelsen ved at have fundet det blev suppleret af en mere udadvendt identitet blandt deltagerne på F17, som handler om identiteten som "Grøn Guerilla" på skolen og lysten ved at kunne rykke de andre elever: "Jeg synes, det har været fedt at gå på en højskole, hvor der har været så mange forskellige linjer, hvor folk har været så interesserede i vores linje og måske er blevet oplyst på en eller anden måde og har taget nogle andre valg, i forhold til hvis de havde været et andet sted. Tørre deres tøj udenfor eller skrive sig på vegetarlisten eller sådan noget. At man ligesom har været skyld i, at der er nogle mennesker, der har taget nogle andre valg, det synes jeg har været rigtig fedt". [F17]

Samtidig var der også en frustration hos nogle af eleverne over ikke at have kunnet rykke mere ved selve skolens struktur for eksempel ved at oprette flere vegetardage, bæredygtig energiforsyning eller en velfungerende kompostordning. Her mener vi, at der ligger et stort potentiale i at undersøge, hvordan vi mere målrettet kan bruge den særlige identitet, som netop et hold som dette har på skolen som "dem, der gør noget", viser vejen, skaber en have og laver omstilling. Det i sig selv bliver af flere elever beskrevet som motiverende og tilfredsstillende. Det at se, at man er i stand til at skabe ringe i vandet, det at opfatte sig selv som forandringsagent. Det kan støttes yderligere gennem en udvidet brug af skolen og de rammer, der nu er, som pædagogisk greb i undervisningen. Der vil være god læring i at undersøge og diskutere, hvad der skal til for at ændre strukturerne; hvor de fysiske, kulturelle, organisatoriske og økonomiske barrierer ligger, og hvilke alternative tiltag og muligheder eleverne kan finde og sætte i værk. Det vil muligvis være projekter, der varer langt ud over det enkelte semester, men det vil bidrage til gruppens oplevelse af at være en del af og bidrage til en større proces.

[35] Mogensen og Schnack (2010):64-5; se også kapitel 2 i denne publikation.

Fællesskabet som en udfordring og et læringsrum

Sammen med disse erkendelser af styrker ved fællesskabet bliver der også ofte udtrykt frustrationer, for eksempel "Jeg tror, at det, der måske var mest frustrerende ved den proces, det var, at jeg skulle lave den sammen med andre – at jeg ikke skulle lave den alene. Fordi der jo var forskellige måder at lave det på og forskellige standarder. Det er jo en udfordring. Men når det så er sagt, … det overraskede mig også, hvor hurtige og effektive vi er, når vi går i gang alle sammen." (F17)

Fællesskabet er også hårdt arbejde, kompromisser, frustrationer og tolerance. Det er ikke et entydigt gode, men noget, deltagerne kan se både fordele og ulemper ved – og øve sig i. Derfor har flere af eleverne også erkendt, hvor vigtige de sociale dynamikker og fællesskabsorienterede kompetencer er, når for eksempel de praktiske aktiviteter skal fungere. De har således selv efterlyst flere værktøjer til kooperative og konsensusorienterede beslutningsprocesser, ansvars- og arbejdsdeling og fastholdelse af rutiner og arbejdsgange, evner, som netop er alfa og omega i kollektive løsninger og fællesskabsbaserede produktions- og leveformer i både lille og stor skala. Især på forårsholdene, hvor haven skal anlægges og derefter vedligeholdes, så vi disse ønsker: "Jeg savnede værktøjer til at facilitere beslutninger og til at holde fællesskabet i gang og holde motivationen" [F17], "Vi begyndte på en masse uden en plan for, hvem der har ansvaret, og hvordan tackler man, når man ikke har samme idé om, hvor meget man vil lægge i det?" [F16]. "Jeg har opdaget, at det er vigtigt at lære, hvordan vi kan have en have i fællesskab. Det er jo pisse vigtigt også i fremtiden, for vi kommer til at indrette os tæt og ikke så individuelt". [F16]

Fællesskab og kollektive løsninger giver stor handlekraft, men kræver ligeledes særlige kompetencer, som man kan være bekymret for, at vi ikke har udviklet tilstrækkeligt i det moderne, individualiserede samfund. Mens handlekompetence for en stor del er udviklingen af egen handle-, skaber- og forandringskraft, må det kollektive element nødvendigvis tilføjes: fælles handle-, skabe- og forandringskraft samt den almennyttige indstilling og de sociale og demokratiske kompetencer. Fordi problemerne er kollektive, må en stor del af løsningerne og indstillingen også være det. Derfor – og fordi det fyldte så stor en del i elevernes evalueringer – er det også så meget desto vigtigere et element i forståelsen af, hvad god UBU indeholder.

Balancen mellem det normative udgangspunkt og det åbne rum

Med til handlekompetence for bæredygtig udvikling hører også evnen til at forholde sig reflekteret til verden, til problemer og løsninger og til ens egen rolle i det hele. Det er her, de samfundspolitiske og personlige diskussioner bliver relevante, her, vi giver eleverne ukonventionel viden om problemer, sammenhænge og løsninger og dermed også her, det didaktiske spørgsmål om underviserens eget engagement og analyse kommer i spil. En helt klar omstændighed, som i forskellig grad viser sig i den konkrete undervisningssituation, er spændingen mellem på den ene side en åben tilgang til undervisningen, hvor alle synspunkter er gældende, og hvor vi som undervisere mere er facilitatorer end egentlige lærere, og på den anden side en tilgang, hvor vi som udøvende omstillingsaktivister kommer med specifikke analyser, visioner og idealer, og der opstår en situation, hvor vores overbevisning får en særlig rolle eller status.

Som vi har beskrevet i kapitel 2, har balancen mellem disse to poler vist sig meget relevant at behandle: Hvornår bedriver vi UBU som en udvikling af konkret viden, evner og løsninger, hvor der er en klar konsensus om mål og midler (jævnfør ESD1), og hvornår bedriver vi UBU som en udvikling af elevernes kritiske evne til at forholde sig til sandheder og løsninger og udforske de iboende modsætninger i bæredygtig livsstil og omstilling (jævnfør ESD2)? Hvordan holder vi balancen mellem det kritiske 'bildung'-ideal, der sætter handlekompetence lig evnen til at forholde sig kritisk til idealer og løsninger (jævnfør Mogensen og Schnack i kapitel 2), og de konkrete værdier, der trods alt ligger i bæredygtig udvikling?

Deltagerorienterede metoder og kritisk dialog

I den åbne og dialogiske undervisning, hvor vi primært er facilitatorer, der hjælper deltagerne med at undersøge forhold i deres eget liv og disse forholds relation til samfundet, er ideen jo netop, at vi som undervisere ikke har svaret. Øvelsen er derfor for os at være så åbne over for det, deltagerne kommer med, som overhovedet muligt. Vi har fulgt anbefalingerne fra UBU-teorien om at støtte elevernes kritiske meningsdannelse og anvendt metoder fra Popular Education-traditionen med et stort fokus på deltageraktiverende metoder til demokratisk dialog om livs- og samfundsforhold.

På Grøn Guerilla har disse sessioner fungeret meget forskelligt på de fire hold. Især på F17 har deltagerne eksplicit ønsket færre af de øvelser, hvor de skulle diskutere ud fra deres egne og andres holdninger til en given problematik, og de har i stedet efterspurgt mere faglig og konkret viden, som man ikke nødvendigvis stiller spørgsmål ved, og som "man kan bruge til noget". Selvom det er tydeligt, at eleverne er sultne efter praktiske aktiviteter, frasiger de sig altså ikke fagligt input som sådan, og faktisk vil de hellere bruge tid på en ekspert end på at høre på sig selv og hinanden – det gør de så rigeligt i den øvrige højskolekontekst.

Denne erkendelse og elevernes evalueringer af de Popular Education-inspirerede, deltageraktiverende aktiviteter antyder, at den pædagogiske opgave måske mere er at bruge og tage udgangspunkt i elevernes allerede udviklede kritiske sans og demokratiske kompetencer end at skulle udvikle dem. Vi oplevede, at UBU-centrale elementer som kritisk stillingtagen og diskussion af emnet samt at sætte sine egne holdninger i spil var kompetencer, som vores deltagere på Grøn Guerilla allerede havde internaliseret i løbet af deres opvækst og skoletid og mere var noget, som de helt naturligt forventede i al undervisning. De deltagerinddragende metoder fra

for eksempel Popular Education-traditionen er blændende gode til at skabe liv og variation i undervisningen og tilbyde andre måder at arbejde med stoffet på, men vi kan fristes til at mene, at udviklingen af den kritiske refleksion, som foreskrives i EDS2, ikke her bør være endemålet med undervisningen, men mere ligger som et automatisk krav om at behandle alle emner på en pluralistisk facon.

Her bliver udfordringen så at balancere mellem kravet om denne pluralistiske didaktik og samtidig levere nogle af de verdens-, natur- og samfundssyn, idealer, visioner og løsninger, som kan være alternativer til den eksisterende konsensus, og som vi også oplever, at de unge søger.

Hvordan bringer underviseren sin normativitet i spil?

Vores normative udgangspunkt spiller uden tvivl en stor rolle, når vi underviser – både bevidst og ubevidst. Når vi fremlægger et emne for eleverne, har vi vores klare ståsted. Selvom vi ønsker at åbne for andre måder at se tingene på, er vi bevidste og tydelige om, at vi på linjen agter at præsentere et syn på tingene, som ofte står i opposition til den, der gør sig gældende i resten af samfundet. Vi tager afsæt i den emancipatoriske målsætning fra Popular Eduaction, hvor vi sigter på med vores analyse at ryste de "sandheder" og synsvinkler, som vi mener er en del af problemet. Udfordringen bliver her at gøre det på en måde, som ikke gør det til "den nye sandhed".

Der har været stor forskel på, hvordan de fire hold har reageret på vores normative udgangspunkt, og man må forvente, at der i en elevgruppe vil være oplevelser af underviseren og undervisningens indhold, som spænder helt fra underviseren som medspiller og medsammensvoren til en distancering fra os som "lærerne" og til undervisningens indhold som radikalt eller "frelst".

Følgende udsagn fra elever fra henholdsvis F17 og F16 eksemplificerer spændet tydeligt: "Man behøver ikke tænke over, hvad man siger her, for der er ikke en lærer, der hele tiden sidder og evaluerer en [som i en formel undervisningssituation, red]." Og: "Det har været rigtigt fedt at have jer [fra NOAH, red.] ude, for I har lavet alt muligt, og I lægger ikke skjul på jeres standpunkt, det er meget ægte og personligt". [F16]

Stillet over for følgende:
"Jeg synes generelt – måske mest i forhold til når I har været her fra NOAH – at der har været en eller anden forventning om – eller jeg har i hvert fald oplevet det som om, at der har været en eller anden forventning om, at det er meningen, at vi skal ud og redde verden som aktivister, der lænker os fast til et eller andet skib, hvor jeg bare synes det er lidt "fnis", ik'også?" [en F17-elevs feedback på præcis samme workshop som den vi refererer til i det ovenstående]. Selv om vores tilgang har været den samme, har det altså vundet meget forskellig genklang hos de forskellige elever og elevgrupper. Vi opdagede, at undervisningen blev italesat meget forskelligt fra hold til hold, og at den samme undervisning på den ene side kunne resultere i et øget engagement og på den anden resultere i en blokering over for emnet og os. Hvordan bruger man denne normativitet konstruktivt?

Hvis vi holder os til pointen om, at bæredygtig udvikling ikke kan fratages sin politiske karakter, vil idealet ikke være at påtage sig en særlig neutralitet. Derimod kan underviseren bruge sine egne standpunkter og analyser – og de reaktioner, som de provokerer – som udgangspunkt for diskussioner om bæredygtig omstilling, mål, midler og værdier. Ligesom med de mennesker, som eleverne møder uden for skolen, kan det være frugtbart, at underviseren viser sit engagement og sin indignation. Det kan give den inspiration og det meningsfællesskab, som eleverne har søgt, men det er vigtigt, at det bliver fremlagt som et indlæg i debatten og et tilbud om et alternativ til den dominerende konsensus og ikke som blot en ny "sandhed". Som undervisere har vi især opgaven at sørge for, at der ikke sniger sig en bestemt konsensus ind, som gør det svært for nogle at udtrykke andre meninger og ideer, tvivl eller skepsis. Den kritiske tænkning, som vi tager med fra Popular Education, skal eleverne selvfølgelig også opmuntres til at rette mod os som undervisere.

Det er vores oplevelse, at de, der drages mod at undervise i bæredygtig omstilling og relaterede emner, gør det ud fra en personlig overbevisning og et vist kald om at forandre verden. Samtidig søger mange elever en linje som Grøn Guerilla, netop fordi de har en analyse og nogle bekymringer og visioner, der matcher. Men her er det vigtigt at holde sig for øje, at ikke alle deler de samme præmisser. Det er vigtigt at gøre det klart, at eleverne må tage, hvad de kan bruge, og at hver enkelt deltager stykker sin egen pakke sammen af analyser og holdninger. Har man gjort denne præmis klar fra begyndelsen, er det lettere for eleverne at modtage og bruge selv radikale analyser og eksempler på praksisser og livsvalg.

Noget om samspillet mellem praksis og teori

Som skrevet i kapitel 2, ligger der en didaktisk/pædagogisk udfordring i at skabe et naturligt og frugtbart samspil mellem praksis og teori, altså mellem det jordnære, kontekstspecifikke og fysiske arbejde og den kritiske analyse af samfundsmæssige og globale strukturer og dynamikker. Som vi også skriver, har vi en kvalificeret formodning om, at det er i samspillet mellem det praktiske og løsningsorienterede hands on og det teoretiske og systemkritiske, at elevernes opdagelse af egne handlemuligheder og handlekompetence for bæredygtig omstilling udvikles.

En læring, der kun er teoretisk/faglig/analytisk, kan befordre stor viden, indsigt og evne til at håndtere dilemmaer, uvished og kompleksitet, men den kan kun svært udmønte sig i praktisk handlekompetence og kropslig forståelse for naturen, bæredygtig livsstil mv. En læring, der kun er praktisk, kan give gode evner til for eksempel selvforsyning og bæredygtig livsstil, men har lidet forandringskraft i forhold til omgivelserne, være det sig den omkringværende offentlige debat, kultur, sociale organisering eller bredere strukturelle organisering.

I løbet af projektet har vi gjort os nogle opdagelser over dette samspil, som det ser ud i en praksistung læringskontekst som Grøn Guerilla. For det første vedrørende hvilke faglige inputs synes frugtbare. For det andet hvordan vi kan skabe et dynamisk samspil mellem det praktiske og det faglige. Og for det tredje hvordan aktiviteterne på linjen har kunnet bidrage til at udvikle evner som for eksempel dynamisk samspilstænkning og håndteringen af kompleksitet og politiske, strategiske og etiske dilemmaer.

Kvalificering af de faglige inputs

Overfor 'praksis' må 'teori' i en kontekst som Grøn Guerilla groft skåret omfatte alt det, der kan udfolde sig i et klasselokale. Det er det, der foregår, når vi ikke er i haven, på besøg eller planlægger det praktiske. Altså alt det, vi kalder samfundsanalyse, personlig refleksion, faglige oplæg, fremtidsværksteder og gruppeøvelser, og som relaterer sig til det levede liv, det praktiske arbejde og ønsket om forandring.

Det er nok her, der er størst forskel på, hvad de forskellige elever oplever mest værdi i. De fleste af deltagerne på F17 efterlyste mindre diskussion, mindre samfundsanalyse og mere praksisviden relateret direkte til de praktiske opgaver, mens elever på E16 fik enormt meget ud af de personlige refleksioner og gerne ville have været mere i dybden med samfundsfaglig viden. Med hensyn til de personlige refleksioner om livsstil, livsvalg mv. så bliver disse for en stor del dækket i den bredere højskolekontekst, som netop udgøres af unge, der bruger opholdet til at dele og reflektere. Men eleverne brugte i høj grad også oplevelserne og diskussionerne på linjen som vigtige input til deres eget liv.

Samtidig er det gennemgående, at superfaglige oplæg om for eksempel biodiversitet og frøpolitik, landbrugssektoren, eller hvordan arbejdsmarkedet fungerer, er populært. Forudsætningen er, at det foregår i relation til et besøg eller til det praktiske arbejde, og naturligvis skal det give deltagerne nogle deciderede ahaoplevelser.

For eksempel efterlyste en elev på F16 et fagligt oplæg om økolandsbyer og bæredygtigt byggeri før selvbyggeren og iværksætteren Steen Møllers besøg, så eleverne "kunne få så meget ud af ham som muligt". Andre har ønsket "jubelbiologer" – fagfolk, som brænder for deres fag og smitter med deres begejstring, mens andre igen efterlyste viden om det kommunale niveau, og hvad man kan hente af hjælp til omstillingsprojekter der.

I forhold til ahaoplevelserne kommer overvejelserne om det systemkritiske fokus ind. I meget omstilling er kritikken af de værende, ubæredygtige strukturer ofte det naturlige udgangspunkt, og langt de fleste af eleverne vælger linjen, fordi de "vil gøre noget", ændre noget. Som en elev på E16 pointerede, så "må man jo vide noget om, hvordan det fungerer for at kunne ændre det". Vores udgangspunkt har hele tiden været, at vi giver eleverne viden om forskellige samfundsforhold, som de normalt ikke får i det etablerede uddannelsessystem eller i den dominerende offentlig debat. For eksempel vækstøkonomiens indbyggede ustabilitet, hvordan de nuværende jordbrugsteknikker ødelægger jordens evne til at binde CO2 – og hvordan andre teknikker kan binde CO2, eller hvilke slagsider internationale frihandelsaftaler kan have. Formålet er til dels som i Popular Education at bevidstgøre, så deltagerne kan handle på et

bedre informeret grundlag, men især også at oplyse om tilstedeværelsen af alternativer og løsninger, som normalt ikke omtales. Altså inputs til, hvordan det kunne ændres, og til hvad.

Udfordringen har været at strikke undervisningen sammen og designe forløbet, så der skabes tydelige koblinger mellem systemkritikken og de praktiske løsnings- og handlemuligheder, som netop ligger inden for elevernes rækkevidde, for eksempel mellem en session om den kriseramte landbrugssektor og havebrug som en politisk handling eller et praktisk løsningseksperiment.

En del af disse koblinger må man have tillid til, at eleverne selv laver, hvilket en del af elevernes udsagn om handlekompetence og handlekraft også vidner om. Men det vil være værdifuldt at gøre sig klart, hvordan undervisningen bedst skaber koblingen. Undervisningens fremmeste formål vil her være at skabe en bevægelse fra ekspertliggørelse til det nære og rodfæste elevernes intellektuelle kapacitet i det levede liv og handling i verden. I det følgende skitserer vi nogle bud.

Bud på koblinger mellem teori og praksis

Da vi oprettede linjen Grøn Guerilla, formulerede vi spørgsmålet om samspillet mellem praksis og fagstof på en forholdsvis klassisk måde: hvordan gør vi det faglige konkret og nærværende gennem praktiske øvelser og aktiviteter? I dag er spørgsmålet omvendt: hvilken rolle og funktion har de faglige, (samfunds)teoretiske indspark i forhold til det praktiske arbejde på linjen?

Dette har været konsekvensen af især den erkendelse, at de unge tager på Grøn Guerilla for at lave noget andet, end de normalt gør i uddannelsessystemet. Det er blevet populært at sige, at vi på grønne linjer som Grøn Guerilla "laver en omvendt Grundtvig": fra at folk før kom med stor praksisviden og mest havde brug for intellektuel viden, så er det omvendte tilfældet i dag. Eleverne er proppet med fagstof og samfundsanalyser, og nu er de sultne efter de fysiske, taktile og praktiske aktiviteter og erkendelser.

Erfaringen med det praktiske som fokus har været, at det faglige skal udvælges efter, hvordan det bidrager til det praktiske – enten som nødvendig viden for at udføre en opgave eller løse en udfordring (bedre) eller som en perspektivering, der kan tydeliggøre sammenhænge mellem for eksempel det globale og det lokale, mellem fødevarekvalitet og frihandelsaftaler eller mellem politiske beslutninger og personlige livsvalg. Under alle omstændigheder er det vigtigt for underviseren at gøre sig klart, hvilken rolle det faglige input skal have. Skal det være en ekskurs til fri afbenyttelse, skal det relateres eksplicit til noget af det praktiske eller personlige eller skal det udvide elevernes handlingshorisont på samfundsplan?

Vi har arbejdet med tre tilgange til at skabe sammenhæng mellem det praktiske/livsnære og det faglige/systemkritiske.

Den eksemplariske metode

Et bud på en kobling mellem det faglige/systemiske og det praktiske/nære er den eksemplariske metode. Den kan kort beskrives som det at bruge praktisk arbejde og konkrete oplevelser som udgangspunkt for en efterfølgende faglig behandling og perspektivering, der lægger flere forståelseslag på oplevelsen. Her trækkes det alment relevante ud af de konkrete eksempler og bearbejdes, og man kan synliggøre og arbejde med generelle problemer, principper eller teoretiske tilgange.

På Grøn Guerilla har vi brugt tilgangen til at tydeliggøre koblingen mellem de globale, systemiske sider af bæredygtig udvikling og de lokale konkrete praksisser. Et eksempel her er vores workshop om bier og biodiversitet.[36] Her tager vi udgangspunkt i det praktiske arbejde med bierne, som er sjovt og engagerende og giver mange taktile ahaoplevelser. Ud fra dette kan vi bygge faglig viden om bier på, hvor vi vælger at have fokus på forholdet mellem industrielle honningbier, som er dem, de fleste kan forholde sig til, fordi de giver os det konkrete produkt honning, og de vilde bier, som er truet af landbrugspraksisser og desuden også af konkurrencen fra industrielle bier.

På den måde går vi fra det taktile, nære, konkrete – oplevelsesbaserede – til det faglige, og til det mere systemkritiske fokus på problemerne ved det nuværende landbrug og den gængse kultur for havebrug. Herfra kan man igen gå videre ud i lokale, regionale og globale problemer vedrørende biodiversitet og fødevaresikkerhed. Den lille honningbi og den hjemmeslyngede honning bliver her et formidabelt springbræt til at tale om og forstå mere generelle og meget komplekse emner.

En Popular Education-tilgang

En anden tilgang har vi fra Popular Education: at tage udgangspunkt i det levede liv og deltagernes egne erfaringer og problemer. Koblingen her hedder "realitetstjek > refleksion (analyse/diskussion) > handling". I en uge om arbejdsmarked og arbejdsliv indledte vi således med elevernes personlige refleksioner om deres fremtidige arbejdsliv og byggede på med faglige input om arbejdsmarkedet. Herfra gik vi over til diskussion og analyse blandt andet i form af diskussioner af alternativer og besøg hos relevante aktører. Vi sluttede af med refleksioner over, hvad eleverne kunne bruge den nye viden til, og hvilke handlinger og valg den ville medføre.[37] Hermed var både udgangspunkt og slutmål elevernes konkrete, livsnære erfaringer og handlinger, hvilket gjorde de større diskussioner om det danske arbejdsmarked og de mulige bud på alternative modeller langt mere vedkommende.

---

[36] Læs mere om workshoppen på Noahs hjemmeside: https://noah.dk/undervisningseksempler

[37] Se fuldstændig beskrivelse af det konkrete eksempel på https://noah.dk/undervisningseksempler

Blikket for det samlede forløb

Naturligvis fungerede denne uge ikke isoleret, men som næsten afslutningen på et forløb, hvor holdet blandt andet havde været en uge hos forfatteren og aktivisten Andrea Hejlskov i de svenske skove med blandt andet mange snakke rundt om bålet om livsvalg, præstationsræs og samfund. Ture som denne og andre møder med folk og alternativer samt de praktiske oplevelser af handlekraft som beskrevet ovenfor, var naturligvis alle med til at lægge grunden for temaugen om arbejdsmarked og arbejdsliv og de følgende refleksioner over personlig og kollektiv handling.

En helt central pointe med hensyn til koblingen mellem praksis og teori er netop, at denne kobling potentielt kan ske hen over hele det samlede kursusforløb. Ud over at arbejde eksplicit med koblingen i designet af workshops og lignende, er det vigtigt at have øje for, hvordan den enkelte aktivitet kobler sig på det, der ellers sker. For eksempel er et hønsehusbyggeri et godt baggrundstæppe for en temadag om ressourcer – blandt andet valget mellem nyt økobyg eller genbrug, eller en sverigestur hos Andrea Hejlskov kan kickstarte de personlige refleksioner over arbejdsliv og præstationsræs forud for arbejdsmarkedsugen. Her bliver lærerens rolle hverken eksperten eller jordemoderen, men at være den, der hjælper eleverne med at binde trådene sammen. Som højskolekursus har vi den luksus, at vi har mulighed for at tilpasse undervisningen løbende og hente de faglige temaer ned fra hylden, som nu passer til det, der sker, i stedet for at skulle forudse og forudplanlægge et helt skoleår inden for på forhånd givne rammer og læringsmål.

Den intellektuelle udfordring

Som vi skrev i kapitel 2, kræver bæredygtig omstilling og udvikling ikke bare kritisk og demokratisk sans og handlekompetence, men også evnen til at tænke i dynamiske samspil, til at håndtere kompleksitet og uvished og at kunne imødegå moralske og politiske dilemmaer. Dette er 'den intellektuelle udfordring' som vi henviser til i kapitel 2.[38] Hvordan støtter det praktiske indhold på Grøn Guerilla arbejdet med disse intellektuelle evner?

Håndteringen af kompleksitet og af uoverskuelighed og uvished har vi arbejdet med rent fysisk i den tilgang, som vi har beskrevet under handlekraft. Selve det at blive kastet ud i opgaver og arbejdsområder, som man ikke kender til, har trænet eleverne praktisk og fysisk i disse evner. Endvidere har koblingen mellem systemkritik og praksis – for eksempel det ubæredygtige landbrug og de hverdagsnære løsningseksperimenter – bidraget til at udvikle en robusthed over for den uoverskuelige opgave at ændre samfundet.

Dette kobler sig til evnen til at tænke i dynamiske samspil eller holistisk/systemisk tænkning, om man vil. Mange af de store problemer, vi står overfor i dag, kan jo ses som konsekvensen af vores tendens til at opdele alting i uafhængige elementer og processer, som vi så kan mestre, samtidig med at vi er blinde for de utroligt komplekse dynamikker, der eksisterer mellem dem. Men som blandt andet Jeppe Læssøe pointerer,[39] så har vi evnen, selv om de seneste århundreders videnskab og tænkning – og uddannelse – har negligeret den. Den skal blot udvikles. Dette kan gøres ved for eksempel spil, som er designet til at udfordre eleverne med komplicerede problemer, hvor en løsning vil have effekt på andre ting, og hvor man udfordres til at tage stilling. Det har vi endnu ikke anvendt på linjen, måske til dels fordi der er så stort fokus på det praktiske.

[38] Læssøe (2016):102
[39] Læssøe (2016):104

Et element, vi allerede nu anvender i undervisningen på Grøn Guerilla, og som har stort potentiale i forhold til at lade eleverne tænke systemisk og udvikle blikket for dynamiske samspil, er vores permakulturdel. På Grøn Guerilla har vi valgt at bruge permakultur som en tilgang ud af flere til havearbejdet og som et perspektiv, der kan inddrages og bruges i forskellige sammenhænge som analyse- eller projektværktøj til at få øje på usete sammenhænge og dynamikker. I stedet for en tænkt situation som i et spil kan man tage direkte udgangspunkt i den praktiske og taktile læring om de naturlige processer i haven. Permakultur er en tilgang til jordbrug, som netop er essentielt holistisk og dynamisk. Der er fokus på at lære af naturen mere end om naturen og på, hvordan de forskellige elementer og processer spiller sammen og derigennem naturligt understøtter diversitet, selvopretholdelse og udvikling – hvilket igen er principper, som også er centrale for social og økonomisk bæredygtighed.[40]

Endvidere har permakultur et klart løsningsorienteret blik på de aktuelle kriser, og helt centralt står ideen om, at det ikke er nok for os mennesker at forsøge at gøre mindre skade med vores aktiviteter, men at vi gennem forståelsen for naturens dynamiske samspil kan finde viden til faktisk at forbedre både økologiske og sociale systemer. Man lærer om den indbyrdes relation mellem elementerne, og hvordan vi gennem naturens egne processer for eksempel kan producere mere, end vi bruger. At vi gennem teknikker kan forbedre jordens frugtbarhed og evne til at lagre CO2, genoprette økosystemer, højne biodiversiteten og generelt skabe mere miljømæssig og menneskelig trivsel. Endelig har permakultur, ud over den miljømæssige del, også en social- og retfærdighedsdel, hvor den overfører det holistiske blik og løsningsblikket til hverdagsliv og sameksistens, fordeling af ressourcer og byrder og organisering af sociale og økonomiske strukturer. Vi mener, at netop det stærke fokus på menneskets naturlige plads i naturens kredsløb og evne til at gøre tingene bedre er kraftigt tiltrængt i bæredygtighedsdebatten, og vi har set, hvordan det understøtter opbyggelsen af handlekraft og -lyst hos eleverne.

Vi kunne godt have ønsket os at arbejde mere med de moralske og politiske dilemmaer, som jo er uløseligt forbundet med bæredygtig udvikling, vægtningen mellem egen- og almeninteresser, mellem de nulevende og fremtidige generationer og mellem os og de andre. Der er ingen tvivl om, at alle elever på Grøn Guerilla er pinligt bevidste om, hvordan vores livsstil og trivsel er bundet sammen med miljø og leveforhold for mennesker andre steder på jorden. Det er ikke det, de har brug for at blive bevidstgjort om. Til gengæld er der et potentiale i at skabe koblinger mellem de vilkår, som samfundsstrukturerne sætter for mennesker og miljø her og andre steder. Vores problemer kan ikke sammenlignes i grimhed. Men der er stor forandringskraft – og måske også solidaritet – gemt i erkendelserne af, at de nuværende ubæredygtige og ulige strukturer, som gør livet svært og usikkert for mange i Syd, er de samme, som gør livet svært og usikkert i Nord – blot på forskellige måder. Her kan vi igen anvende det løsningsorienterede blik fra Permakultur til at undersøge, hvordan forbedringer i leveforhold andre steder kan hænge sammen med forbedringer herhjemme.

---

[40] Holmgren, David (2010): Permaculture: principles and pathways beyond sustainability

BESVARELSE AF PROBLEMFORMULERING

Hvis vi skal svare på problemformuleringen:

Hvordan kan vi skabe en undervisning, som giver eleverne redskaber til at realisere en bæredygtig omstilling i deres liv og omgivelser?

kunne det korte svar være: gennem det praktiske arbejde og de fysiske oplevelser!

Det lange svar starter med, at vores erfaring med UBU i denne højskolekontekst har været, at det praktiske arbejde, den kropslige erkendelse og det levede liv skal være det suveræne udgangspunkt for udviklingen af de (praksis)faglige og intellektuelle redskaber. Grundstenen er den kropslige tilegnelse af mod, fantasi og handlekraft, der giver et praktisk grundlag og motivation for at bruge den faglige viden og gøre verdens komplekse samspil og dilemmaer forståelige og håndterbare.

Afsnittet om handlekraft viser, hvordan de konkrete eksempler og virkelige mennesker med ofte radikale projekter og livsvalg vækker elevernes fantasi og styrker deres drømme om anderledes valg og løsninger – hvilket igen giver inspiration og mod til at kaste sig ud i det, når eleverne selv stilles over for de praktiske opgaver i haven mv. Oplevelserne med det praktiske arbejde er igen springbræt til at mærke og erkende, at man kan mere, end man troede, og at man generelt ikke er handlingslammet, men kan gøre noget ved tingene.

Og sidst, men ikke mindst, at vi kan påvirke verden omkring os. Afsnittet om fællesskab viser, hvor vigtigt fællesskabet er i denne ligning. At en kollektiv orientering og et menings- og handlingsfællesskab både giver den nødvendige styrke og kapacitet til at turde, skabe og forandre såvel som den rette kollektive indstilling og de sociale kompetencer til at indgå i beslutnings- og arbejdsprocesser og håndtere etiske dilemmaer.

Diskussionen om den rette balance mellem det demokratiske, kritiske dannelsesideal og det politiske og normative aspekt i bæredygtig omstilling antyder, at førstnævnte ikke så meget er et læringsmål på Grøn Guerilla som et krav om en pluralistisk behandling af emnet. Det, eleverne er sultne efter, det, som de synes, de mangler, er i høj grad de praktiske færdigheder, praksisviden og generelt viden, de kan bruge til noget. Det inkluderer også det, vi kan kalde livskundskab, men her kan undervisningen læne sig op af hele den kontekst, som højskolen danner. Med hensyn til bæredygtig omstillings politiske og normative karakter, såvel som underviserens engagement og analyse, er disse forhold både relevante, inspirerende og motiverende, i det omfang vi kan omdanne dem til brikker, som eleverne selv kan plukke ud og bruge i deres personlige holdningsbillede.

I forlængelse heraf må vi nævne systemkritikken, som kan bidrage til at udvide elevernes blik på samfundets strukturer og særligt på, hvordan det kunne være anderledes, og som især kan noget, hvis den kobles til de praktiske, nære eksempler, løsningseksperimenterne og handlingsfællesskaberne, som eleverne kommer i kontakt med. På linjen har vi set, at det praktiske og det teoretiske bedst spiller sammen, når det praktiske arbejde er udgangspunktet for at tage de faglige temaer op, som passer, når det passer. Og på samme måde er den kropslige erkendelse et fantastisk udgangspunkt for at træne evner som håndteringen af uvished – blandt andet gennem trial and error-tilgangen, den dynamiske samspilstænkning – blandt andet gennem arbejdet med naturen – og det almennyttige udsyn – blandt andet gennem permakultur-elementets sociale dimension og gennem fællesskabet på linjen såvel som på højskolen.

Slutningen af svaret vil være, at en undervisning, "som giver eleverne redskaber til at realisere en bæredygtig omstilling i deres liv og omgivelser", er en undervisning, der bringer spørgsmålene om bæredygtig udvikling og omstilling ind i elevernes egne liv og handlen i verden, og som rodfæster den intellektuelle kapacitet, som eleverne har, i de kropslige og følelsesmæssige erkendelser. Det er ligeledes en undervisning, som søger at modgå den ekspertliggørelse, der tit ses lagt ind i bæredygtig udvikling, og som ofte umyndiggør og hæmmer os, for i stedet at få det "ned på – eller i – jorden" og lægge projektet over i de unges hænder og drømme.

Som en afsluttende kommentar til begreberne 'bæredygtig udvikling' og '-omstilling' kan man også sige, at mens begrebet bæredygtig udvikling kan forstås som noget, der foregår på samfundsplan, ofte ude af almindelige menneskers hænder, så kan bæredygtig omstilling ses som noget, vi mere selv har magt over, og som knytter sig til vores livsvalg og livskundskaber, og noget, vi kan gå i gang med med det samme.

LITTERATUR

- Beckett, Samuel (1983): Wortsward Ho

- Duus, Gitte, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng (red.) (2012): "Aktionsforskning – en grundbog", Samfundslitteratur. København.

- Freire, Paulo (1973): De undertryktes pædagogik, Christian Ejlers' Forlag.

- Freire, Paulo og Donaldo P. Macedo (1995): A Dialogue: Culture, Language and Race. Harvard Educational Review 65, No. 3.

- Gumucio-Dagron, Alfonso og Thomas Tufte (red.) (2006): Communication for social change. Anthology: Historical and contemporary readings, Communication for social change Consortium.

- Holmgren, David (2010): Permaculture: principles and pathways beyond sustainability, Hyden House Ltd, The Sustainability Centre

- Illeris, Knud (red.) (2014): Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed, Samfundslitteratur, København

- Illeris, Knud (2016): Læring i bæredygtighed – et opgør med konkurrencestaten i Holten-Andersen m.fl. (red.): Efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid, Hovedland, København.

- Læssøe, Jeppe (2016): Den sovende kæmpe – uddannelse og læring som del af bæredygtig omstilling i Holten-Andersen m.fl. (red.): Efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid, Hovedland, København

- MacLean, Karen (2016): Bæredygtig læring – erfaringer fra den Grønne Friskole i Holten-Andersen m.fl. (red.): Efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid, Hovedland, København.

- Madsen, Benedicte (2012): Aktionsforskning – illustreret med en case: aktionsforskning om aktionslæring, Arbejdsnotat af Benedicte Madsen, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

- McIntosh, Paul (2010): "Action Research and Reflective Practice", Routledge, New York.

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

- Plauborg, Helle, Jytte Vinther Andersen og Martin Bayer (2007): "Aktionslæring – Læring i og af praksis", Hans Reitzels Forlag. København.

- Rönnerman, Karin (red.) (2013): "Aktionsforskning i praksis", Forlaget Klim, Aarhus N.

- Vare, P. & W. Scott (2007): Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. Journal for Education for Sustainable Development vol.1(2).

Links:

- https://noah.dk/undervisningseksempler

- http://rce-denmark.dk/udd-baeredygtig-udvikling

Om NOAH

NOAH er en miljøorganisation og græsrodsbevægelse. Vi arbejder for en retfærdig og bæredygtig verden, hvor beslutningerne bliver taget demokratisk – for menneskers livskvalitet, for jorden og for fremtiden. NOAH analyserer årsager til miljøproblemer – og fremsætter alternativer, hvor samfundets dominerende løsningsmodeller ikke er på rette kurs. NOAH er det danske medlem af det verdensomspændende græsrodsnetværk Friends of the Earth.

Friends of the Earth Europe gratefully acknowledges financial assistance from the European Union. The contents of this document are the sole responsibility of Friends of the Earth Europe and cannot be regarded as reflecting the position of the European Union. The European Union cannot be held responsible for any use, which may be made of the information this document contains.

Friends of the Earth Europe

School of Sustainability