

LOAC-projektets læringsssyn

Artikel til pilot kursus, 29. maj til 3. juni 2012 i Ljubljana, Slovenien

Indhold

I. OVERSIGT OVER PROJEKTPLANEN	2
IDÉEN	2
BAGGRUNDEN.....	2
MÅLENE	2
II. PARADIGMESTRID OM LIVSLANG LÆRING	3
DEN FRIVILLIGE KULTURS KERNEVÆRDIER	3
LIVSVERDEN OG SYSTEM	4
PARADIGMESTRIDEN OM LIVSLANG LÆRING.....	5
EU'S DAGSORDEN FOR LIVSLANG LÆRING	6
INDRE SPÆNDINGER	7
III. DEN ANVENDTE LÆRINGSTEORI	8
CURRICULUM SOM KONTEKST.....	8
FOLKEOPLYSNINGENS PRINCIPPER.....	8
LÆRINGSTERMINOLOGI	9
LIVSSFÆRER FOR LÆRING	10
LÆRINGSPERSPEKTIVET	11
BILAG	13
LÆRINGSTERMINOLOGI	13

Baggrundsartikel til Grundtvig Pilot Kursus, den 29. maj – 3. juni 2011 i Ljubljana, Slovenien

Skrevet af Hans Jørgen Vodsgaard, mag. art.

Leder af Interfolk, Institute for Civil Society

Oversat og forkortet af Bente Schindel, cand. mag.

Sekretariatsleder, Kulturelle Samråd i Danmark

I. Oversigt over projektplanen

Ideen

Ideen med projektet er at fremme et humanistisk læringsperspektiv på amatørkunst og det frivillige kulturelle område ved at finde metoder til at dokumentere læringens dannelsesmæssige kvaliteter og udbytte.

Baggrunden

Begrebet læring og livslang læring er i det sidste årti blevet et centralt begreb i pædagogik og uddannelse i almindelighed og i folkeoplysning og frivillig kulturelle aktiviteter i særdeleshed. Læring finder sted både i formel læring fra grundskolen til universitetet, i den ikke-formelle læring i folkeoplysningen samt i uformel læring i amatørkunst og i frivillige kulturelle aktiviteter.

Imidlertid er den europæiske dagsorden for livslang læring domineret af et instrumentelt syn, som er blind for vigtige læringskvaliteter og mål i folkeoplysningen og foreningslivet, især for de unikke kvaliteter i amatørkunst og i den frivillige kultur.

Det er formålet med dette Grundtvig multilaterale projekt at fremme en humanistisk læringsforståelse, der kan dokumentere de dannelsesmæssige sider af læringen og herunder ikke mindst de ekspressive og æstetiske læringskvaliteter.

Målene

Projektets første mål var at gennemføre en undersøgelse af læringskvaliteter og læringsudbytte i frivillige kulturelle aktiviteter ud fra spørgeskemaer og interviews med ledere, lærere og deltagere i foreninger inden for partnerkredsen. Undersøgelsens metode byggede på en humanistiske lærings-teori, og det overordnede mål var at kortlægge og afklare

- metoder til dokumentation og vurdering af læringens kvaliteter og udbytte
- spørgerammen, der kunne anvendes i de nye online værktøjer
- retningslinjer for Kompendiet om Best Practice for læring i det frivillige kulturelle område.

Det andet mål var at udvikle to typer af indbyrdes forbundne online-værktøjer til vurdering af læring, én type til deltagernes/elevernes vurdering af deres personlige læringsudbytte og en anden type til ledernes/lærernes vurdering af læringsresultaterne. Dette dobbelte værktøj vil bestå af en dansk, hollandsk, slovensk og engelsk udgave.

De to typer værktøjer kan vurdere samme læringsproces fra to forskellige vinkler. Elever (studerende, deltagere, aktive) kan vurdere deres personlige læringsprofil og resultater. Læringsudbydere (ledere, lærere, pædagoger, bestyrelsesmedlemmer og andet personale) kan sammenligne deres læringsmål og prioriteter med elevernes faktiske udbytte. Dokumentationen kan være af personlig værdi for eleverne, og den kan styrke læringsudbydernes arbejde med dokumentation og kvalitets-sikring af læringsaktiviteterne i deres organisation.

Værktøjet vil vurdere aktiviteterne som læringsaktiviteter og derved bringe ny fokus på amatør-kulturen og den frivillige kultur som et vigtigt område for læring. Data fra brugen af de to værktøjer vil blive gemt på en fælles database, og det betyder, at disse data kan bruges til forskning på flere niveauer: Fra en enkelt skoleklasse eller aktivitetsgruppe til hele skolen eller organisationen, fra en gruppe af skoler eller lokale foreninger eller en gruppe af foreninger på nationalt niveau til et trans-

nationalt europæisk niveau. Netværket af paraplyorganisationer, der bruger dette værktøj, kan nemt og for relativt små omkostninger blive udvidet med nye paraplyorganisationer fra andre europæiske lande efter afslutningen af projektet.

Det tredje mål var at udgive tre engelsksprogede publikationer. Den første var rapporten om validering af læringskvaliteter og -resultater for det frivillige kulturelle område og amatørkunsten – herunder resultater af spørgeskemaer og interviews i partnerskabernes foreninger.

Den anden publikation var et kompendium om best practice med fokus på 1) EU's mål for livslang læring (personlig realisering, aktivt medborgerskab, social inklusion, kulturel sammenhængskraft og beskæftigelsesegnhed); 2) et bredere syn på læring, som består af tre indbyrdes forbundne dimensioner: Dannelse, kundskaber og kompetencer; 3) inddragelse af mennesker i alle aldre, herunder personer med særlige behov og dårligt stillede grupper; 4) bedre mulighed for at indarbejde transnationale europæiske aktiviteter som en del af de kulturelle foreningers ordinære drift.

Den tredje publikation var et kompendium omhandlende udvikling af EU tilskudsberettigede Grundtvig ugekurser, der har fokus på dokumentation og formidling af læringskvaliteterne i amatørkultur og frivillige kulturelle aktiviteter.

Det fjerde mål var at gennemføre to pilot ugekurser, henholdsvis et Grundtvig efteruddannelseskursus samt en Grundtvig workshop i foråret 2011. En integreret del af kurserne var udveksling af erfaringer om mål og værdier og best practice samt en introduktion til, hvordan man kan dokumentere og profilere læringsudbyttet af amatørkunst og frivillige kulturelle aktiviteter.

Det femte mål er at forberede og gennemføre en omfattende formidling og opfølgning af resultaterne af projektet, herunder at udbyde et tværnationalt europæisk kursusprogram for aktive i amatørkunst og i frivillige kulturelle foreninger inden for programmerne for Grundtvig efteruddannelse og Grundtvig workshop.

II. Paradigmestrid om livslang læring

Begrundelsen for dette projekt og dets læringsforståelse bliver tydeligere, når det ses i sammenhæng med den igangværende paradigmestrid, som gennemsyrrer dagsordenen for livslang læring i Den Europæiske Union og medlemsstaterne. Her følger en præsentation af denne paradigmestrid, som vi som aktive i det frivillige foreningsliv er en del af, hvad enten vi vil det eller ej.

Den frivillige kulturs kerneværdier

Hvilke værdier og mål præger sektoren for amatørkunst og frivillige kulturelle foreninger? Hvorfor er dette område vigtigt og værd at støtte? Hvilke årsager kan vi henvise til, når vi vil argumentere for bedre vilkår og offentlig støtte? Der er to meget forskellige tilgange til disse spørgsmål - på den ene side, når det drejer sig om de aktive i amatørkunst og den frivillige kultur og på den anden side, når det drejer sig om politikere, administratorer og andre aktører fra den offentlige sektor og markedet.

De aktive understreger, at de som amatører og frivillige kan lave noget, de ønsker at gøre, noget, de bliver oplevet og oplyst af. De har en unik frihed til at indgå i aktiviteter, der har deres egen betydning, og hvor det er et mål i sig selv at være involveret i en læring med personlig udvikling og frie fællesskaber.

Politikere og administratorer understreger derimod de aspekter af den frivillige kultur, som kan sikre nyttige midler til at løse problemer for systemet. Amatørkulturen og den frivillige kultur bliver

her et middel til noget andet, et middel for en række andre mål: Offentlige kunstinstitutioner værdsætter den frivillige kultur/amatørkulturen, hvis den kan levere en fødekæde for professionel kunst eller flere engagerede publikummer; sociale institutioner værdsætte amatørkulturen og den frivillige kultur, hvis den kan bidrage til social integration af udsatte grupper; Institutioner fra sundhedsområdet ønsker at støtte den frivillige sektor, hvis den kan fremme forebyggende sundhedsydelser; Repræsentanter fra erhvervslivet kan se det nyttige i den frivillige kultur, hvis den kan bidrage med kreative medarbejdere til en konkurrencedygtig vidensøkonomi osv.

Argumenterne fra de kulturelle aktive er baseret på en humanistisk diskurs, der understreger områdets bidrag til den menneskelige og demokratiske udvikling som et mål i sig selv. Argumenterne fra repræsentanter for systemet er baseret på en instrumentel diskurs, der ser den frivillige kultur som et middel til at løse problemer uden for sit eget aktivitetsområde. Kort sagt henviser de aktives begrundelse til kerneydelserne i den frivillige kultur, mens de politisk-administrative begrundelser henviser til områdets periferiydelser.

Livsverden og system

Vi kan - med reference til Jürgen Habermas' "Teori om kommunikativ handlen" - karakterisere amatørkulturens og det frivillige kulturelle områdes kerneydelse i det civile samfund som dets evne til at fremme en rig livsverden, mens områdets periferiydelser bidrager til at løse problemer i systemverdenen.

Moderne samfund er - ifølge den Kritiske Teoris tradition fra Kant til Habermas – kendetegnet ved en differentiering af samfundet i tre relativt uafhængige sektorer: Staten, markedet og det civile samfund. Denne udspaltning har rummet klare civilisatoriske fremskridt ved at skabe grundlag for en moderne retsstat, et produktivt arbejdsliv, et ansvarligt medborgerskab og et rigt personligt liv. Denne differentiering af det moderne samfund indebærer eller rettere forudsætter samtidig, at de dominerende fornuftsformer også er blevet udspaltet på den ene side i en teknisk-instrumentel rationalitet i statens og markedets systemer, og på den anden side i den kommunikative og ekspressive rationalitet i livsverdenen, herunder den offentlige sfære og det civile samfund.

Livsverdenen udgør den fælles betydningshorisont i samfundet, og den er betingelsen for vores gensidige kommunikation og udvikling af personlig identitet. Her bruger vi vores kommunikative og ekspressive fornuft til at fortolke og skabe mening og formål i livet. Dens udgangspunkt er et stærkt civilsamfund og en fri offentlig debat, og uden det falder vores personlige og demokratiske kommunikation fra hinanden. I livsverdenen agerer vi først og fremmest som medmennesker og borgere.

Systemverdenen omfatter markedet og staten, hvor penge og magt er medier for et konstant behov for øget udbytte og effektivitet. Her dominerer den instrumentelle fornuft med fokus på de mest effektive midler til at sikre det materielle, økonomiske og juridiske grundlag for velstand og velfærd. I systemverdenen fungerer vi hovedsagligt som arbejdsgivere, ansatte, forbrugere, kunder og klienter.

Et civiliseret samfund har eller bør have såvel en effektiv systemverden som en rig livsverden. De to verdener kan ikke undvære hinanden, men den instrumentelle rationalitet forankret i markedet og staten har en tendens til at kolonisere den kommunikative rationalitet i livsverdenen, på trods af at systemet er afhængig af en fri livsverden, fordi mening, solidaritet og personlig identitet ikke kan produceres kommercielt eller administrativt. En vigtig forudsætning for en rig livsverden er et stærkt civilsamfund med en omfattende folkeoplysning og et levende foreningsliv, hvor borgerne frit kan udfolde deres kommunikative og ekspressive rationalitet og udvikle sig som mennesker og aktive

borgere. Et samfund uden en rigt livsverden er ikke bare et fattigt samfund, åndeligt og menneskeligt set, det er et endimensionalt samfund, hvor samfundets nerve - en levende kultur, en fri offentlig debat og et deltagerdemokrati med aktivt medborgerskab - tørrer ud. Forudsætningen for at vedligeholde og videreudvikle en rig livsverden er et frit civilsamfund med en stærk selvstændig læringskapacitet, hvor nøgleordet ikke er "livslang læring", men snarere "læring for livet", som vi her i Grundtvigs fædreland navngav det.

Paradigmestriden om livslang læring

Ideen om livslang læring er ikke ny. I den europæiske idéhistorie har den humanistiske tradition altid set uddannelse og oplysning som afgørende for menneskelig frihed og vækst. For de gamle grækere var den vigtigste værdi at tilegne sig viden om verden og sig selv og dermed blive fuldgældige mennesker og borgere. De samme mål kendetegnede renæssancen og oplysningstiden, og især den tyske nyhumanisme betragtede livet som en livslang og uafsluttelig oplysning mod visdom. Den nordiske folkeoplysning har ligeledes ønsket at fremme såvel livsoplysning og aktivt medborgerskab som et ansvarligt arbejdsliv. Grundtvig så oplysning som meningen med den enkeltes liv og som mål for den fælles historie. Med en omskrivning af Grundtvigs ord, kan man sige: "Menneske først og medarbejder så". Vi bør lære livslangt, ikke kun for arbejdslivets, men i lige så høj grad for menneskelivets og samfundslivets skyld.

Men begrebet "livslang læring" har i de seneste årtier først og fremmest fået indflydelse, fordi to vigtige internationale organisationer har været dets fortalere, nemlig UNESCO fra begyndelsen af 1970'erne og OECD fra 1980'erne. Der tales om livslang læring fra to meget forskellige forståelser. UNESCO forbinder livslang læring til menneskelig og demokratisk udvikling. Her er uddannelse et mål i sig selv og ikke blot et middel til økonomisk vækst og statslig forvaltning. For eksempel begrundes behovet for læsefærdigheder med, at det enkelte menneske har brug for og ret til at få adgang til viden og kultur. OECD forstår derimod livslang uddannelse som en investering i "human capital" og understreger de kommercielle fordele. De humanistiske og demokratiske værdier er her blevet erstattet af de økonomiske krav om øget konkurrencedygtighed på verdensmarkedet.

I de seneste årtier har der således været et glidende paradigmeskifte i den pædagogiske dagsorden fra en humanistisk diskurs med fokus på demokrati og personlig udvikling til en instrumentel diskurs med fokus på økonomi og beskæftigelsesegnethed. Rationalet bag dette paradigmeskifte er den markedsdominerede globalisering, der har øget presset på de enkelte lande for at få dem til at omstille alle sider af samfundet til de nye konkurrencemæssige forhold på verdensmarkedet. Den teknokratiske planlægning og kontrol af uddannelse, forskning og kultur er strammet mere og mere, og uddannelse og kultur ses nu primært som et middel til at mobilisere landets økonomiske konkurrenceevne, mens de demokratiske og dannelsesmæssige mål er gledet ud.

Dette paradigmeskifte betyder med Habermas' ord, at den instrumentelle fornuft med rod i systemverdenen underminerer den kommunikative fornuft i livsverdenen. Denne "kolonisering" indebærer, at alle områder af den livslange læring – såvel den formelle læring i det formelle uddannelsessystem som den ikke-formelle læring i folkeoplysning og uformelle læring i de frivillige foreninger - skal omstilles til at tjene markedets økonomiske behov. Læringens kvaliteter måles nu hovedsagligt ud fra dens kvaliteter i forhold til erhvervslivet, mens dens humane og demokratiske kvaliteter i forhold til personlig dannelse og aktivt medborgerskab får stadig lavere prioritet.

EU's dagsorden for livslang læring

OECD's paradigme blev den nye metafortælling i 1980'erne med en stærk appel til meningsdannere, politikere og forretningsfolk, og den har påvirket forståelsen af uddannelse i EU-systemet meget, især i Europa-Kommissionen og efterfølgende i EU-landene. Begrebet "livslang læring" er således blevet det store "buzzword" det seneste årti, især efter at EU-Kommissionen i 2000 udsendte "Memorandum om livslang læring". Begrebet refererer både til det livslange mål om at lære fra vugge til grav, og det "livsbrede" mål om at inddrage alle læringsarenaer, både formel læring med eksamensbeviser fra folkeskole til universitet, og ikke-formel læring i folkeoplysning, højskoler, frie skoler, og især i uformel læring i organisationer i civilsamfundet, herunder amatørkunst og kulturelle foreninger.

EU-Kommissionens primære mål med at fremme "livslang læring" var at styrke borgernes beskæftigelsesegnhed i forhold til den nye vidensbaserede økonomi. Tilbage i 1993 udarbejdede Kommissionen hvidbogen "*Growth, Competitiveness and Employment. Challenges and Pathways to the 21st Century*", hvor uddannelse her kun handler om "at fremme vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse". I 1996 blev det efterfulgt af en anden hvidbog: "*Undervisning og læring. På vej mod det kognitive samfund*"; og på rådsmødet i Luxembourg i november 1997 blev en europæisk beskæftigelsesstrategi, som omfattede den givne definition af livslang læring, lanceret. I marts 2000 vedtog Europarådet i Lissabon som et strategisk mål, at Den Europæiske Union skulle blive det mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede samfund i verden ved hjælp af en forstærket "livslang læring".

Det afgørende skridt blev taget, da Kommissionen i november 2000 sendte memorandummet om livslang læring til høring i alle medlemsstater. Efter tilbagemeldingen fra den omfattende høringsrunde i alle medlemslande, herunder områder som voksenuddannelserne og frivillige foreninger, udsendte Kommissionen i november 2001 meddelelsen: "*Making a European area for lifelong learning*". Den her formulerede læringsdiskurs er - med mindre justeringer - blevet stadfæstet i den europæiske referenceramme for nøglekompetencer for livslang læring, som Parlamentet og Rådet vedtog i december 2006. Denne vedtagelse har status af overnational lovgivning, og den påvirker stort set alle politikområder i medlemslandene.

Det første centrale budskab i Memorandummet fra 2000 var lanceringen af et katalog på syv kompetencer, der bør prioriteres. De omfattede to grundlæggende kompetencer i læsning og regning, hvilket næppe var den store nyhed, samt fem udvidede kompetencer i henholdsvis et fremmedsprog, IT, teknologi, iværksætterkultur og samarbejdsevner. Desuden nævner memorandummet evnen til at lære og at forstå store mængder af information. Memorandummet nævner dog ikke, hvorfor netop disse færdigheder er prioriteret, og hvorfor de sidste fem er så domineret af et snævert fagligt fokus, eller hvorfor centrale mål om medborgerskab, personlig myndighed, demokratisk dannelse og historisk og kulturel indsigt ikke er nævnt, eller hvorfor musiske og eksistentielle mål ikke bør indgå i livslang læring.

Memorandummet forklarer heller ikke den underliggende læringsteori, og det anvendte pædagogiske begrebsapparat er uklart. Men det er ret indlysende, at diskursen ikke henviser til den store europæiske tradition for humanistisk pædagogisk tænkning, hvor begreber som oplysning, myndighed, personlig dannelse og demokratisk læring spiller en central rolle. En tænkning, som trods alt har præget og stadig præger lovgivningen på uddannelsesområdet i mange medlemsstater. Traditionen fra pædagogiske tænkere som Sokrates, Leonardo da Vinci, Erasmus, Comenius og Grundtvig, der kom til at navngive de forskellige EU-programmer for livslang læring, er nærmest uørlige i forslaget fra Kommissionen. Tværtimod søger Kommissionen at fremme de læringskvaliteter, der er vigtige for

den erhvervsrettede efteruddannelse og arbejdsgiverne. Når der tales om at fremme "livslang læring", tænkes der kun på en del af det samlede læringspotentiale nemlig den del, der kan sikre uddannelse af medarbejdere til erhvervslivet. Livslang læring, der gør én til en klog person eller en vidende og engageret borger, eller som får en person til at deltage i læringsaktiviteter for at skabe kunst og skønhed eller blot for at opleve glæde og lykke i selskab med andre mennesker, er ikke medtaget i Kommissionens læringsbegreb. Det er behovet for læring for systemet og ikke livsverdenen, der sætter dagsordenen.

Indre spændinger

Der er en stadig tvetydighed eller uoverensstemmelse i Kommissionens tekster om livslang læring. På den ene side har de primært et snævert erhvervsmæssigt sigte, men på den anden side fremhæver de stadig en dobbelt målsætning om både beskæftigelsesegnethed og medborgerskab. Det kan på sin vis godt give mening, fordi det understreges, at det vigtigste ved medborgerskab er at være i arbejde. Kun på den måde kan man blive fuldgældigt samfundsmedlem, og det er dårlige nyheder for de syge og for pensionisterne. Denne forståelse er især tydelig i de første hvidbøger og i memorandummet fra 2000, men det er nedtonet efter den udbredte kritik under høringsprocessen i 2001.

I den efterfølgende "Meddelelse" fra 2001 får medborgerskab en mere selvstændig betydning med henvisning til det civile samfund, og der sker en opdeling af målet om "medborgerskab" i henholdsvis "personlig udvikling", "social inklusion", "kulturel sammenhængskraft" og "aktivt medborgerskab". Hermed indgår der modsatrettede mål: På den ene side det instrumentelle mål om at fremme beskæftigelsesegnethed til gavn for systemet, og på den anden side de humanistiske mål om at fremme personlig udvikling og aktivt medborgerskab til gavn for livsverdenen. Derudover har målene om "social inklusion" og kulturel sammenhængskraft" et ben i begge verdener.

Denne dobbelte målsætning for livslang læring imødekommer delvist den opfattelse, at læring bør udvikle både den teknisk-instrumentelle rationalitet og den kommunikative og æstetisk-ekspressive rationalitet. Hermed opfyldes det tvedelte mål om både at sikre en effektiv systemverden og en kulturel rig livsverden, og det anerkendes, at et velfungerende samfund ikke kun har brug for opdaterede medarbejdere, men også for aktive medborgere og oplyste medmennesker, og endnu vigtigere: Borgerne i et moderne samfund har også brug for en bredere læring, fordi ingen kan realisere sig selv fuldt ud i arbejdet - en aktiv, lærerig og meningsfuld fritid, der kan kompensere for arbejdslivets ensidighed, er en vigtig del af det gode liv.

Problemet med EU-målene er, at de ikke er forankret i en sammenhængende og begrundet forståelse af menneske og samfund. De svæver i luften, og den tavse konsekvens er, at den erhvervsmæssige nytte bliver det dominerende mål. Imidlertid har EU-systemet ikke entydigt taget parti i paradigmekonflikten, og selv om der er en klar overvægt af instrumentelle interesser, er der en teoretisk og politisk åbning for, at man kan forsøge at styrke livsverdenens behov. I dette LOAC - projekt har vi forsøgt at finde en måde at beskrive og vurdere læringsudbyttet med henvisning til centrale læringskvaliteter for en rig livsverden.

III. Den anvendte læringsteori

Curriculum som kontekst

De uddannelsespolitiske oplæg i EU-systemet og de fleste medlemsstater er præget af indre spændinger eller inkonsistens, der åbner for at forsvare forskellige og endda modsatrettede pædagogiske mål og prioriteringer. Men trods alt er de officielle politiske dokumenter åbne for en humanistisk dagsorden, som ønsker at fremme frie læringsarenaer i det europæiske civilsamfund; med andre ord, folkeoplysende og frivillige foreninger, der kan bidrage til at opretholde og udvikle en rig livsverden.

Det er ikke partnerkredsens opfattelse, at den ene form for læring er den rigtige frem for den anden. I stedet vil vi understrege, at de forskellige læringsmål kan være fornuftige på rette tid og sted, fordi læringens indhold og form må variere alt efter den konkrete sammenhæng. Vi ser det derimod som en absolut nødvendighed for en kvalificeret pædagogisk teori, at man klargør den pædagogiske kontekst for at imødegå en pædagogisk reduktionisme, hvor et læringsbehov fra én sammenhæng (for eksempel arbejdsmarkedet i arbejdslivet) som en slags skjult dagsorden koloniserer læringsformen og læringsindholdet i en anden sammenhæng (for eksempel personlig udvikling i det civile samfund).

Generelt kan læringens praksis og curriculum inddeles i fire overordnede traditioner med fokus på henholdsvis *læring som produkt*, *læring som proces*, *læring som praksis*, og *læring som kontekst*.

- *Læring som produkt* repræsenterer en teknisk managementorienteret retning, hvor målet om beskæftigelsesegnethed er i front. Her er curriculum en teknisk øvelse, og der fokuseres på afgrænsede dele af læringen i stedet for helheden, og på det nyttige frem for det betydningsfulde og fyldestgørende.
- *Læring som proces* repræsenterer en mere personcentreret retning, hvor målet om personlig udvikling er i front. Her er processen blevet et mål i sig selv, hvorimod de lærendes evne til at bruge og få mening ud af læringens resultater på forskellig vis er overset.
- *Læring som praksis* repræsenterer en mere samfundskritisk pædagogisk retning, der er engageret i social og menneskelig frigørelse, og her er målene om aktivt medborgerskab, social inklusion og kulturel sammenhængskraft i front, hvorimod læringens skiftende kontekster og behov er underbelyst.
- *Læring som kontekst* repræsenterer en mere situationsbestemt retning, hvor de forskellige mål for livslang læring prioriteres forskelligt, afhængigt af den specifikke læringsituation og det konkrete anvendelsesperspektiv. Her er "den skjulte læringsdagsorden" blevet afsløret og bevidst brugt i læseplanernes beskrivelser og læringspraksis.

I dette projekt tager vi udgangspunkt i *Læring som kontekst*, hvor amatørkunst og frivillige kulturelle aktiviteter må begribes i et civilsamfunds perspektiv. Det er vores mål at kombinere et syn på læring som både produkt og proces og at se det som en praksis, der udfoldes i en kontekst for lokale kunstneriske og kulturelle aktiviteter, der er gennemtrængt af humanistiske og demokratiske værdier.

Folkeoplysningens principper

Læringsbegrebet i dette projekt udgår hermed også fra de vigtigste principper for den frie og almene folkeoplysning, fordi disse principper gennemsyrrer læringen i amatørkunst og frivillige kulturelle aktiviteter, da disse tilbyder en ikke-formel og uformel læring for voksne uden et konkret erhvervsrettet sigte. Dette læringsbegreb henviser til (den Grundtvigsk inspirerede) pædagogiske tradition inden for

den almene folkeoplysning, der primært sigter på personlig dannelse og demokratisk læring i frie fællesskaber og kun sekundært på at uddanne medarbejdere til et bestemt job.

Begrebet "dannelse" er her i front. Det centrale er ikke at blive uddannet til en privat karriere (som bourgeois¹), men at blive dannet som menneske og medborger (som l'homme² og citoyen³). Den tyske begreb "Bildung" eller det svenske "Bildning" angiver bedre end det danske begreb "dannelse" den egentlige betydning af dette dialektiske begreb med dets samtidige henvisning til verbet "at danne" (zu bilden) og navneordet "forbillede eller model" (ein Bild). Det har den dobbelte mening om på den ene side frit at danne sig selv, og på den anden side at gøre dette med henvisning til almenhedens interesser eller "det fælles bedste". Her hænger personlig selvrefleksion og social og kulturel refleksion sammen. Det er den større verdensorientering, den bredere kulturelle forståelse og det generelle moralske ansvar, der er på dagsordenen.

Amatørkunsten og de frivillige kulturelle organisationer deler det overordnede mål for folkeoplysningen om at give folk bedre muligheder for at få kontrol over deres eget og det fælles liv. For læringen i den frivillige kulturelle sektor er fri og frivillig og styres ikke af formelle læseplaner, men af behovet for personlig udvikling, kulturel samhørighed og aktivt medborgerskab. Disse læringsmål er betydeligt bredere end i de formelle uddannelser og repræsenterer en mangfoldighed af læringsmetoder, curricula og deltagere, og læringen bygger typisk på en erfaringspædagogik med aktiv udveksling af erfaringer, ideer og værdier mellem deltagerne. En betydelig vidensudvikling er således knyttet til gruppeprocesser, som myndiggør deltagerne ud fra deres egne betingelser. Læringen indebærer her en kritisk tilgang til at ændre den personlige og den fælles livssituation samt værdier og holdninger.

De frivillige kulturelle organisationer repræsenterer således en stærk læringskapacitet, der kan fremme humanistiske og demokratiske værdier. Disse læringsmål og værdier skal dette projekt tage højde for, når vi søger at udvikle et nyt curriculum og relaterede kursusmoduler for udbydere og deltagere i den frivillige kultur og amatørkunst.

Læringsterminologi

Dette projekts læringsmetode bygger på en humanistisk læringsteori, der definerer læring som en sammenhængende enhed af de tre dimensioner: Dannelse, kundskaber og kompetencer. Disse dimensioner kan bestemmes gennem flere elementer, og hvert element kan vurderes ud fra mindst tre nøglespørgsmål. Elementer fra de tre dimensioner indgår i alle læringsprocesser, men deres vægt og kvaliteter kan og vil variere meget, afhængigt af den givne læringsarena og det konkrete anvendelsesperspektiv. I den spørgeramme, vi har udviklet til læringsvurdering i dette projekt, indgår følgende læringselementer i de tre dimensioner:

- Dannelse defineret af seks elementer: Autenticitet, autonomi, reflektiv viden, moralsk sans, æstetisk sans og alsidig personlig udvikling (det hele menneske).
- Kundskaber er defineret af tre elementer: Almenfaglige kundskaber om menneske, samfund og kultur; fagfaglige kundskaber om et givent kulturelt-kunstnerisk fag/interesseområde; samt didaktisk indsigt i emnets læringsmetoder.
- Kompetencer defineret ved fem elementer: Sociale, kommunikative, kreative, selvledelse og læringskompetencer.

¹ Bourgeois i betydning privatborger med reference til en privat karriere i arbejdslivet

² L'homme i betydningen menneske og medmenneske i den personlige og civile sfære i menneskelivet

³ Citoyen i betydningen som medborger og statsborger i den offentlige sfære i samfundslivet.

Bilaget i slutningen af dette papir præsenterer en omfattende definition af den anvendte læringsterminologi.

Ingen af de tre læringsdimensioner kan stå alene. Personlig dannelse bliver løs uden forankring i hårde kundskaber og handlesvag uden de tværgående kompetencer. Kundskaber bliver retningsløs uden den personlige dannelse og upraktiske uden kompetencer, og kompetencer bliver tomme uden kundskaber og rådvilde uden personlig dannelse.

Dannelsesdimensionen er kendetegnet ved en kommunikativ rationalitet, hvor spørgsmål om mening og mål i det personlige og det fælles liv hænger sammen ligesom personlig afklaring og verdensorientering er forbundne. *Kundskabsdimensionen* bringer den lærende en bestemt sum af viden og færdigheder, der øger forståelsen af specifikke emner og evnen til at handle i forhold til dem. *Kompetencedimensionen* er kendetegnet ved zweck-rationalitet⁴ og fokuserer på den formale tværgående evne til at fungere tilfredsstillende eller hensigtsmæssigt i skiftende situationer uden at sætte spørgsmålstejn ved meningen eller formålet med funktionen.

Dette syn på læring som indeholdende tre dimensioner er ganske innovativt, så vidt vi ved. De fleste eksisterende valideringsværktøjer for ikke-formel og uformel læring deler en meget snæver optik på læring. De reducerer enten læringen til de tværgående formale kompetencer eller til en kombination af bløde kvalifikationer (tværgående kompetencer) og hårde kvalifikationer (viden og færdigheder), men ingen af de givne værktøjer har en valideringsoptik, der omfatter dannelse som en vigtig læringsdimension. Personligheden er mere eller mindre en blind plet i de dominerende instrumentelle læringsmetoder.

Denne mangel på "dannelsesteori" angiver ikke blot en mangel på indsigt i dannelsens betydning, men udgør også et generelt teoretisk problem for de fleste værktøjer til læringsvalidering, som især bliver tydelig, når man ønsker at beskrive og vurdere læringen indenfor den frivillige kunst og kultur, hvor den dannelsesrelaterede kommunikative og ekspressive/æstetiske fornuft er i højsædet. Uden et begreb om dannelse kan man ikke finde nerven i aktiviteterne, og det vil med rette være vanskeligt at overbevise de aktive om, at sådanne værktøjer til læringsvurdering har nogen relevans for dem.

Livssfærer for læring

Når man indarbejder dannelsen i læringsteorien, bliver spørgsmålet om formålet med eller anvendelsesperspektivet for læringen mere vigtig. For kvaliteten af en bestemt læringsproces må generelt ses i forhold til dens værdi for de fem centrale moderne livssfærer, vi lever i, nemlig

- Livet i den personlige eksistentielle sfære som et selvbevidst, autentisk og autonomt menneske (som hin enkelte i Kierkegaards forstand)
- Livet med familie, venner og andre mennesker i den private og civile sfære som et medmenneske (l'Homme)
- Livet i civilsamfundet og den offentlige sfære som aktive medborger (citoyen)
- Arbejdslivet som medarbejder eller arbejdsgiver (bourgeois)
- Livet i det formelle uddannelsessystem som studerende og kommende medarbejder.

⁴ Zweck-rational er det tyske udtryk for målrationalitet og henviser til at benytte effektive midler til at indfri et på forhånd fastlagt mål, som man ikke har nogen holdning til eller har haft indflydelse på at fastlægge.

Retningslinjer for det gode liv og afledt den gode pædagogik kan være at finde en balance mellem de forskellige sfærer af livet og at sikre de forskellige mål for læring, som hver sfære kræver.

EU-Kommissionen har fremhævet fem overordnede målsætninger for livslang læring, men disse mål må have forskellig betydning i forhold til de forskellige livssfærer. Læring for arbejdslivet må naturligt have mest fokus på beskæftigelsesegnethed, mens læring for samfundslivet må have fokus på aktivt medborgerskab, social inklusion og kulturel sammenhængskraft, ligesom læring i den personlige eksistentielle sfære nødvendigvis må prioritere målet om personlige udvikling.

En tværgående mål for alle aktiviteter og projekter, der støttes af EU-kommissionen, er, at de fremmer en europæisk merværdi (det vil sige fremmer en europæisk identitet, hvor vi ikke først og fremmest ser os selv som danskere, hollændere, slovenere, etc., men som europæiske borgere). Imidlertid kunne et mere ambitiøst, grænseoverskridende mål i dannelsen være at se os selv som verdensborgere med et universelt eller almenmenneskeligt udsyn, som mennesker i en fælles verden. Kunst og kultur kan bidrage til en sådan grænseoverskridende oplevelse af fællesskab eller en generel menneskelig identitet, men nødvendigvis ikke (eller forhåbentlig ikke kun) til en begrænset europæisk identitet.

Den ikke-formelle og uformelle læring i amatørkunst og den frivillige kultur er præget af både personlige dannelse og uddannelse i mange forskellige nuancer, og det ville være at hugge en hæl og klippe en tå, hvis vi forsøgte at validere kvaliteten af disse nuancer ved hjælp af en enkelt læringskontekst, der med "en tavs og skjult dagsorden" kun henviser til erhvervsrettet voksenlæring for arbejdslivet, hvilket var tilfældet for den borgerlige regerings omfattende *Globaliseringsrapport* fra april 2006, hvor ingen af de 350 konkrete forslag omtaler folkeoplysningens og foreningslivets mulige bidrag til at løse globaliseringens udfordringer.

Læringsperspektivet

Dele af de tre læringsdimensioner er til stede i alle læreprocesser, men deres vægt og kvaliteter kan og vil variere afhængigt af de specifikke læringsarenaer og deres tilsigtede anvendelsesområde. Et grundlæggende problem med den dominerende diskurs for livslang læring er den begrænsende tilgang, hvor alle læringsarenaer behandles ens, uden at man skelner mellem de forskellige anvendelsesperspektiver. Uanset om man følger en faglig efteruddannelse, deltager i et folkehøjskolekursus eller er aktiv inden for amatørkunst, lærer man nogenlunde det samme, nemlig at udvikle sine kompetencer, som de siger i managementteorien. Men denne pædagogiske reduktionisme er kontra-intentionel, for når man gør alle katte grå, mister man sansen for kvalitet, og det kan være lettere at gennemskue, når vi inddrager anvendelsesperspektivet og spørger, hvilke livssfærer og livsroller, læringsudbyttet skal adressere. For formen og indholdet af læringsprocessen vil være meget forskellig, alt efter om målet er at udvikle sig som menneske i forhold til den personlige eksistentielle sfære, som borger i den offentlige sfære i civilsamfundet, som medarbejder i arbejdslivet eller som studerende i en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Som læringsudbyder såvel som lærende er det derfor vigtigt at afklare anvendelsesperspektivet og sikre en tæt sammenhæng mellem læringsmål og anvendelsesperspektiv. Formen og indholdet af læringen skal være tilpasset den givne læringskontekst. Som undervisningsudbyder man må indse, at det moderne samfund er kendetegnet ved en differentiering af samfund, livssfærer og fornuftsformer. Det moderne samfund er differentieret i stat, marked og civilsamfund; dets fornuftsformer er differentieret i den kognitive-instrumentelle, den moralsk-praktiske og den æstetisk-ekspressive rationalitet; og livsrollerne er opdelt som menneske i den personlige og civile sfære, som medborger i

den offentlige sfære og som medarbejder i arbejdslivet. Der er afgørende forskelle mellem disse livssfærer og deres rationalitetsformer; læringsbehovet skal ses i den rette kontekst.

Et senmoderne samfund og dets borgere har brug for læring inden for alle disse områder og ikke for, at én af dem vinder særstatus. Der er behov for formel uddannelse og erhvervsrettet voksenuddannelse, der bidrager til en effektiv systemverden, ligesom der er behov for ikke-formel og uformel læring i det civile samfund, som kan fremme en rig og fri livsverden. Læring skal ske såvel for arbejdslivet som for det personlige, civile og offentlige liv. En læringsteori og en uddannelsespolitik, der ignorerer disse forskelle og underordner al læring under en instrumentel faglig læring, repræsenterer en reduktionisme, der både er teoretisk svag og uddannelsespolitisk ubegavet. Det vil generelt ikke forbedre uddannelsessystemet, at man overvurderer kompetencernes betydning på bekostning af kundskaber og dannelse. Det sænker blot kvalifikationerne over en bred kam inklusive de erhvervsfaglige, når man hopper over, hvor gærdet er lavest; og det vil helt sikkert ikke forbedre den humanistiske og demokratiske læring i amatørkunsten og den frivillige kultur.

Hvad værre er, det kan underminere den demokratiske og civile kultur og svække den kulturelle sammenhængskraft. Selv på kort sigt kan det næppe øge beskæftigelsesegnheden og konkurrencekraften, men på længere sigt vil det med stor sandsynlighed reducere befolkningens livskvalitet og bringe reproduktionen af et fortsat demokratisk samfund og en rig kultur i fare.

Bilag

Læringsterminologi

I dette værktøj er læring defineret af tre integrerede dimensioner, og hver dimension er bestemt gennem flere elementer, der igen er beskrevet ved tre nøgleord (der kan omsættes i et nøgle-spørgsmål til validering):

- Dannelse med fokus på personlig udvikling, hvor elementerne er autenticitet, autonomi, refleksiv viden, moralsk forstand, æstetisk sans og alsidig personlig udvikling.
- Kundskaber med fokus på viden og færdigheder, hvor nøgleordene er almenfaglige kundskaber om menneske, samfund og kultur; specifikke fagfaglige kundskaber i et bestemt interesseområde; samt fagdidaktisk indsigt i et givent fagligt emne.
- Kompetencer, med fokus på bløde tværgående færdigheder, hvor nøgleordene er samarbejde, kommunikation, kreativitet og innovation, selvforvaltning og generel læringsevne.

Elementer fra de tre dimensioner indgår i en eller anden form i alle læreprocesser. Men deres vægt og egenskaber kan variere meget afhængigt af den givne læringsarena.

1. DANNELSESDIMENSIONEN

1.1 Autenticitet

At have autenticitet betyder, at man er ægte og naturlig, spontan og levende i den forstand, at "man er sig selv".

Nøgleord: Selvværd, livsglæde, spontanitet, vitalitet, lykke.

1.2 Autonomi

At have autonomi betyder, at man er myndig og selvstændig, har en personlig holdning og tør følge sine egne værdier.

Nøgleord: Selvtillid, mod på livet, uafhængighed, selvbestemmelse, personlige holdninger.

1.3 Refleksiv viden

At have refleksiv viden betyder, at man har en personlig holdning til sin viden om menneske, samfund, kultur og natur, og at man kan samle denne viden til et mere samlet livssyn.

Nøgleord: Bred orientering, tværfaglighed, selvrefleksion, kritisk stillingtagen, personligt livssyn.

1.4 Moralsk sans

At have moralsk sans betyder, at man kan fungere som medmenneske i de nære relationer og kan fungere som borger i større samfundsmæssige forhold.

Nøgleord: Empati, etik, demokratisk kultur, solidaritet, aktivt medborgerskab.

1.5 æstetisk sans

At have æstetisk sans betyder, at man er følsom, har fornemmelse for stemninger, kan udtrykke sig sensuelt og poetisk, er fantasifuld og har en veludviklet kunstnerisk sans.

Nøgleord: Sensitiv, sensuelle udtryk, poetiske følelser, fantasifuld, kunstnerisk smag.

1.6 Alsidig personlig udvikling

At have en alsidig personlighed betyder, at du har balance mellem dine fornuftsmæssige og følelsesmæssige egenskaber, at din videnskabsmæssige, moralske og æstetiske sans spiller sammen, og at du kan

veksle mellem at være i kontrol og give slip (mellem autonomi og autenticitet). Kort sagt – at du er et helt menneske.

Nøgleord: Selvværd, forstået som enhed af selvfølelse (at være) og selvtillid (at kunne); balance mellem fornuft og følelse; synergi mellem viden, moral og æstetik; vekselvirkning mellem kontrol og spontanitet; det hele menneske.

2. KUNDSKABSDIMENSIONEN

2.1 Almenfaglige kundskaber

At have almene kundskaber betyder, at man er orienteret om den menneskelige, sociale og kulturelle forhold, kan vurdere relaterede mål og værdier og har evnerne til at handle hensigtsmæssigt som medmenneske i interpersonelle situationer og aktiv medborger i sociale og kulturelle situationer. Nøgleord: Generel viden om mennesket, samfundet og kultur, personlig stillingtagen og evne til at formidle egne vurderinger og handleevne i menneskelige, sociale og kulturelle forhold.

2.2 Faglige kundskaber i bestemt interesseområde

At have faglige kundskaber betyder, at man har kundskaber vedrørende ens vigtigste kulturelle aktiviteter.

Nøgleord: Grundlæggende teori om fagets emne; fagets discipliner og metoder; fagets historiske udvikling; viden om fagets anvendelse; viden om kvalitetsnormer i faget.

2.3 Fagdidaktisk indsigt

At have fagdidaktisk indsigt betyder, at man kender sin egen læringsstil på området og kan vælge den læringsstil, der passer en bedst.

Nøgleord: Pædagogiske teknikker i undervisningen, læringsmetoder, bevidsthed om personlig læringsstil, ansvar for egen læring.

3. KOMPETENCEDIMENSIONEN

3.1 Sociale kompetencer

At have sociale kompetencer betyder, at man kan interagere i samfundet på en konstruktiv måde. Nøgleord: Empatisk og deltagende, ansvarlig og samarbejdsvillig, tolerance og respekt for mangfoldighed.

3.2 Kommunikative kompetencer

At have kommunikative kompetencer betyder, at man har motivationen og evnen til at kommunikere med andre på en god og hensigtsmæssig måde.

Nøgleord: Kan lide at kommunikere, klar og tydelig, kan ændre kommunikationsstil.

3.3 Kreative og innovative kompetencer

At være kreativ og innovativ betyder, at man kan se nye muligheder, har let kan få nye ideer, og at man har evnen til at udvikle og implementere innovationer.

Nøgleord: Kan se nye muligheder, sikker intuition, iderig, nyskabende, eksperimenterende.

3.4 Selvledelseskompetence

At have kompetence i selvledelse betyder, at man er god til at planlægge og gennemføre sine egne opgaver.

Nøgleord: Selvkørende, initiativrig, igangsættende, risikovillig, og målbevidst.

3.5 General læringskompetence

At have læringskompetence betyder, at man har motivationen og evnen til løbende læring som menneske, borger og medarbejder, og at man kender sine egne læringsstile og dermed de bedste måder, hvorpå man kan tilegne sig ny viden og færdigheder i forskellige områder.

Nøgleord: Nysgerrighed og glæde ved at lære, vedholdenhed og selvdisciplin, bevidsthed om egen læringsstil, ansvar for egen læring.