

Mere end en skole

Et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv



Ph.d.-afhandling
Nadia Raphael Rathje
Aarhus Universitet, DPU, august 2024

Mere end en skole

– et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv.

Ph.d.-afhandling indleveret til Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,
Graduate School of Arts, Aarhus Universitet, København, 2024.

Vejleder: Jonas Andreasen Lysgaard, Aarhus Universitet

Co-vejleder: Nanna Jordt Jørgensen, Københavns Professionshøjskole

Tak

Jeg skylder mange mennesker tak for deres støtte og deltagelse i arbejdet med denne afhandling. Den første tak skal gå til alle de mennesker: ledere, lærere, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre og andre aktører på skolerne, der er i gang med vigtige processer i arbejdet for sammenhænge mellem uddannelse og bæredygtighed, og som har stillet deres tanker og praksisser til rådighed for denne undersøgelse.

Tak til Ph.d.-Rådet for Uddannelsesforskning for at give mig denne store og privilegerede mulighed for at fordybe mig og blive klogere på et område, jeg brænder for og håber fortsat at kunne bidrage til.

En kæmpe stor tak til mine to tålmodige, humoristiske og givende vejledere: Jonas Andreasen Lysgaard og Nanna Jordt Jørgensen. Tak for at dele ud af jeres store viden, for at hjælpe mig ind i nye forståelser, og for godt samvær i mange forskellige situationer igennem processen.

Jeg er meget taknemmelig for at have fået mulighed for at deltage i gode og givende forskningsmiljøer både på konferencer og kurser og i de miljøer, jeg har været tilknyttet. Tak til forskningsenheden Uddannelse og Bæredygtig Udvikling på DPU, AU, med bl.a. Jeppe Læssøe, Monica Carlsson, Sally Anderson, Malou Juelskjær, Ditte Winther Lindquist, Flemming Meyer, med hvem jeg har tilbragt mange interessante timer. Tak til gruppen Fagligt Forum på KP, Mia Husted, Katrine Dahl Madsen, Theis Møller og Lisa Stolt Rasmussen for et indholdsrigt fagligt miljø med vigtige samtaler og støtte.

Tak til mine peers, uden hvem meget ville have været mindre spændende og berigende: Daniel Kardyb, Mathilda Witt Brückner, Annelie Ott, Irene Tollefsen og Katinka Bundgård Fals.

Thank you to Professor Sean Blenkinsop and School of Education, Simon Fraser University, Vancouver, BC, and the friendly and sensitive eco-community Kate, Megan, Linda, Rouhan, Alisa, Tanya, Randy, Jane, Sarah, Michael, Cara, Elsa, Kelly and many others for letting me in and giving me a great experience of connectedness and new understandings. Også tak til Stillehavet, pukkelhvalerne, de kæmpe redwoods og bjergene for at tage så godt imod mig. Og nu jeg er i gang med at takke dem og det, der virkelig har betydet noget for min proces, så vil jeg også gerne takke min egen Hareskov, som har givet mig luft, pauser og refleksionsrum så utroligt mange gange.

Tak til venner og familie for at spørge og lytte og for støtte af mange slags. Jeg føler mig meget heldig.

Tak til Per, min livsledsager, for din stadige støtte og tro på mine vilde projekter, og for at være der for mig i alle situationer.

Og tak Maria, Eva og Helena fordi I er i verden. Tak for den klogskab og skønhed I bringer med jer, og den livsglæde og det livsmod I bringer til mig. Denne afhandling er tilegnet jer.

Indholdsfortegnelse

Tak	iii
Indledning	1
Afhandlingens teoretiske og metodiske ramme	5
Afhandlingens bidrag.....	7
Læsevejledning.....	7
Del I Udgangspunkter	10
Kapitel 1 Indflyvning i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling	10
Bæredygtighed og uddannelse.....	10
Policy og uddannelse for bæredygtig udvikling.....	13
Forskningsfeltet uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU)	14
Pædagogiske og didaktiske dimensioner i UBU	21
Den affektive dimension i UBU.....	23
UBU som uddannelsesudvikling.....	25
UBU som kritisk utopisk perspektiv.....	27
Kapitel 2 Helskoletilgangen – en forskningsoversigt	29
Indkredsning af helskoletilgangens historik	30
Helskoletilgangen i policy	33
Overkategorier i helskoleforståelse og helskolemodeller	35
Helskoletilgangen i et pædagogisk og didaktisk perspektiv	38
Helskoletilgangen som skoleudvikling.....	42
Helskoletilgangen og bæredygtighed	48
Det er svært at finde en helskole	49
Kapitel 3 Teoretisk ramme	51
Pragmatisme og praksisteori	51
Praksisarkitektur.....	55
Praksisteori i et forandringsperspektiv.....	60
Kapitel 4 Metodologi og metodisk ramme	63
Helskoleperspektivet som inspiration til metodisk design.....	63
Forskerposition	65

Casestudiet og valget af cases	67
Metoder til indsamling af det empiriske materiale.....	69
Empirioversigt.....	75
Analysestrategier	75
Overførbare og pålidelighed	79
Forskningsetik og etiske refleksioner	80
Del II Empiriske udgangspunkter	81
Kapitel 5 Præsentation af caseskolerne	81
Storkøbenhavnerskolen.....	81
Provinskolen.....	84
Landfriskolen	86
En overordnet typificering af de tre caseskoler	89
Skolernes ordforråd om deres UBU-praksisser	90
Kapitel 6 Deltagernes begrundelser for UBU	94
Begrundelsestema 1: At få viden om og forståelse for bæredygtighed, bæredygtighedsproblemstillinger og natur.....	96
Begrundelsestema 2: At udvikle nye didaktikker og pædagogiske initiativer og forståelser	98
Hvad og hvordan – perspektiver på deltagernes begrundelser for UBU- viden og UBU-didaktik/pædagogik	99
Begrundelsestema 3: At udvikle trivsel og fællesskab hos eleverne i sammenhæng med UBU-indsatsen.....	101
Begrundelsestema 4: At være en del af en meningsfuld fælles udvikling	104
Trivsel og meningsfuldhed – videre perspektiver på deltagernes UBU- begrundelser	106
Del III: UBU-pædagogik og didaktik	109
Kapitel 7 Skole udenfor	110
Praksisfortælling: 4. klasses udeskoledag på Provinskolen	117
Kapitel 8 Projektdidaktik og tværfaglighed i et UBU-perspektiv	127
Skolernes UBU-projektdidaktiske praksisser	128
Praksisfortælling: Projektforemødesdag på Landfriskolen.....	134
Praksisfortælling: Et visit i Edison-projekt i 6. klasse på Provinskolen.....	139

Kapitel 9 Social bæredygtighed som UBU-didaktik og -pædagogik	146
Praksisfortælling: En dag i 4. klasses temauge om Uganda på Storkøbenhavnerskolen.....	150
Kapitel 10 Den praktisk -musiske dimension og praksisfaglighed	160
Praksisfortælling: Madskolearbejdsdag for 4. klasse på Provinsskolen	167
Kapitel 11 Perspektiver i de pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser.....	173
UBU – som systemisk didaktik og sammenhængstænkning.....	173
Spændinger i de pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser	179
Del IV UBU-udviklingsprocesser og UBU-utopier.....	182
Kapitel 12 Skolernes UBU-udviklingspraksisser	182
Deltagerpositioner.....	182
Ledelsespraksisser	193
Kapacitetsopbygning og støttestrukturer.....	202
Kapitel 13 Fremtidsforestillinger og kritisk utopiske horisonter.....	209
Utopiske temaer i de voksnes fremtidsværksteder.....	212
Elevernes utopier	215
Del V Helskoletilgangen og UBU-feltet genbesøgt	221
Kapitel 14 Helskoletilgangen genbesøgt	221
Fælles læreprocesser - Helskoletilgangen i et transformativt perspektiv	221
Helskoletilgangen i et fagprofessionelt perspektiv.....	228
Helskoletilgangen i et affektivt relationsperspektiv	231
Helskoletilgangen i et utopisk perspektiv.....	234
Et udkast til en helskolemodel	235
Kapitel 15 UBU-diskussioner genbesøgt.....	241
Spændinger mellem faglig viden og deltagende undervisningsformer i UBU	241
UBU som en venlig stilfærdig modkultur?.....	247
En meningsfuld praksis, spændinger i teori-praksis forholdet.....	251
Kritiske perspektiver på afhandlingens undersøgelse.....	254
Konklusion	255
Resumé.....	259
Abstract in English	263

Bilag	267
Bilag 1 Helskolemodeller	267
Bilag 2 Interviewguide	270
Bilag 3 Oversigt over den samlede empiri.....	271
Bilag 4 Skema over de tre caseskolers UBU-praksisser	274
Bilag 5 Afhandlingens helskolemodel.....	276
Bilag 6 Helskolemodel med UBU-perspektiver	277
Bilag 7 Systemisk forståelse af en helskoletilgang.....	278
Bilag 8 UBU-udviklingsmodel i et helskoleperspektiv	279
Bilag 9 Elevmodel af helskoletilgang	280
Referencer	281

Indledning

“The school is the materialisation of the decision of a society to offer a time and space for study, exercise and thinking in order to give the young generation the opportunity to renew society.” (Masschelein & Simons, 2015, s. 88)

De accelererende menneskeskabte miljøkriser og deres underminering af menneskers, andre skabningers og planetens livsgrundlag kalder på komplekse og presserende forandringer, hvilket kræver store skift i både menneskelige handlinger, værdier og forståelser. Dermed har bæredygtigheds- og grønne omstillingsforhåbninger i sin kerne også en pædagogisk dimension, fordi det handler om at forstå og udvikle nyt. Uddannelse kan understøtte og kvalificere de komplekse og ofte modsætningsfyldte læreprocesser om bæredygtighed på både individuelt, kollektivt, institutionelt og samfundsmæssige niveauer. Denne afhandlings projekt udspringer overordnet af et ønske om at undersøge og forstå potentielle sammenhænge mellem bæredygtig udvikling og uddannelses muligheder for at bidrage dertil.

Afhandlingen skriver sig således ind i det forskningsfelt, der fokuserer på Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU). Et forskningsfelt, der i Danmark kan skrives tilbage til 70'ernes miljøpædagogik (Læssøe, 2020a) og internationalt har udviklet sig i takt med de accelererende miljøkriser og de fundamentale oplevelser af usikkerhed og skred i verdensforståelser, som kriserne medfører (Lysgaard & Jørgensen, 2020). På denne måde er UBU et forskningsfelt præget af transformative perspektiver på samfundsmæssige behov for forandringer i forlængelse af forhåbninger om en mere bæredygtig kurs, og deraf uddannelsers mulighed for at bidrage til disse forandringer. Forskningsfeltet kommer dermed uundgåeligt også til at indbefatte grundlagsdiskussioner om formål med uddannelse.

Uddannelse for bæredygtig udvikling er komplekse praksisser, der kræver nye forståelser, ny viden og nye afprøvninger (fx Lotz-Sisitka et al., 2015; Stevenson, 2007; Wals & Benavot, 2017). Denne afhandling undersøger nogle danske grundskoler, der selv har taget initiativ til at gøre bæredygtighed til et vigtigt element i deres profil og udvikling og har gjort det i mindst 4-5 år, så de er ude over de første begyndelser. Forestillingen er, at sådanne foregangsskoler kan bidrage til viden om UBU-forståelser og -handling, samt hvad der fremmer og hæmmer udvikling

af bæredygtighedsindsatser i skolen. I Danmark er der indtil videre svag policyopbakning til UBU (Nordisk Ministerråd et al., 2021), og praktikere giver udtryk for, at de er usikre på sammenhænge mellem bæredygtighed og uddannelse, samt på hvad UBU er og kunne være (Epion, 2021; Rolls et al., 2014). Det er et argument for empirisk at undersøge, hvordan foregangsskoler gør. Et andet argument er behovet for flere empiriske undersøgelser af eksempler:

Crucial questions regarding how individual (experts, citizens, politicians and others) and collective (organizations, communities) actors—embedded in institutions and social practices—develop reflective capability to promote change by counteracting structural and cultural inertia are not sufficiently addressed in literature on learning and sustainable development. (Boström et al., 2018, s. 2)

Dele af forskningsfeltet lægger desuden transformative forhåbninger i, hvordan det lille eksemplers udviklingsarbejde kan ses som eksperimentelle laboratorier (Bosevska & Kriewaldt, 2020), kimceller (Lotz-Sisitka et al., 2015) og små begyndelser (Nielsen, 2024) med potentiale for at bidrage med udvikling, der rækker ud over sig selv ved at afprøve, inspirere og sprede sig. Uddannelsesforandringer har tendens til en vis træghed, en strukturel og kulturel inert, som Boström og kolleger siger i citatet ovenfor. God uddannelse er ikke nødvendigvis bæredygtig, ligesom uddannelse måske oftere reproducerer samfundsstrukturer end udfordrer dem (fx Jørgensen et al., 2024; Læssøe, 2020a). Det er svært at skabe de ønskede forandringer, og når det samtidig på grund af bæredygtigheds- og omstillingsperspektivernes sammensathed er usikkert, hvad de ønskede forandringer kan og bør være, bliver det endnu vanskeligere. Komplexiteten er et argument for, at denne afhandling undersøger UBU-skolerne i et holistisk systemisk perspektiv¹. Det er samspillet mellem skolens forskellige dele (undervisning, skoleudvikling, støttestrukturer og kapacitetsopbygning) og mellem skolens forskellige deltagerpositioner (ledere, lærere, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre og lokalsamfund), der er i fokus, fordi de forskellige dele af

¹ *Systemisk* skal i denne afhandling forstås som en bred term, der ikke er tilknyttet én bestemt teori.

Systemisk forståelse er at kunne analysere komplekse systemer og se sammenhænge mellem ikke umiddelbart forbundne størrelser. Et systemisk perspektiv giver blik for indbyrdes afhængighed, hvilket er et væsentligt perspektiv i en bæredygtighedsforståelse (Lönngren & Svanström, 2016). Systemisk tænkning forbindes i UBU ofte også med et blik for, hvordan økologiske systemer kan lære os cirkulære kredsløbsprincipper for tænkning, der mindre handler om at lede efter entydige love, regelmæssigheder og generaliseringer, men snarere om at have blik for dynamisk kompleksitet mellem dele, samt hvordan disse påvirker og forandrer hinanden og den helhed, de er en del af (Capra, 1996; Læssøe, 2020b; Orr, 2011; Sterling, 2003; Sæther, 2019).

skolens virke er gensidigt afhængige af hinanden, hvis der skal ske større og blivende forandringer (Kemmis et al., 2014). Derfor bliver helskoletilgangen (HST) og dens muligheder for at udvikle UBU central for dette projekt. I UBU-forsknings- og policyforestillinger er HST anbefalet fra mange sider (fx Bosevska & Kriewaldt, 2020; Gericke, 2022; Hargreaves, 2008; Henderson & Tilbury, 2004; Mathar, 2015; Mogren, 2019; UNESCO, 2017a; Wals & Mathie, 2022) som et potentielt frugtbart perspektiv ind i UBU-udvikling. Forhåbningen er, at bæredygtighedsfordringerne kan blive en katalysator for god skoleudvikling, hvor deltagerne sammen får erfaringer med at forestille sig, afprøve og erfare bæredygtighedstiltag og -forståelser. UBU-HST-forskningen argumenterer for, at bæredygtighed kan blive et grundelement i skolens udvikling, idet eleverne skal deltage både i bæredygtig omstilling af skolens drift og lokalsamfundets grønne omstilling. HST er samtidig et systemisk perspektiv på skoleudvikling, hvor de forskellige dele af skolens organisation og de forskellige deltagere i skolen samarbejder på kryds og tværs om at gøre og lære nyt.

I denne afhandlings undersøgelse lægges der overordnet fire perspektiver på skolernes UBU-indsatser. Først undersøges deltageres forståelser og begrundelser for at arbejde med og udvikle UBU. Det er altså deltageres *hvorfor*, deres formål med at knokle med de nye praksisser, der undersøges. Det sker ud fra den forestilling, at deltageres begrundelser kan give et overordnet billede af, hvad UBU betyder og er for deltagerne. I dialog med UBU-forskningens perspektiver giver analysen af disse begrundelser grundlag for at undersøge skolernes pædagogiske-didaktiske UBU-indsatser: Hvad anser deltagerne som væsentligste indsatser, og hvordan forstås og gøres de? De pædagogisk-didaktiske dimensioner er afhandlingens hovedinteresse ud fra den forståelse, at UBU-indsatsernes hovedformål, i forlængelse af skolens kerneopgave, er elevernes læring, udvikling og dannelse. HST-perspektivet bidrager dernæst med fokus på, hvordan de pædagogisk-didaktiske indsatser hænger sammen med og understøttes eller hæmmes af skoleudvikling og -organisering. Med HST stopper UBU-perspektivet ikke ved, hvad lærerne gør eller eleverne lærer, fordi HST sætter fokus på, hvordan UBU udvikles og organiseres, og hvilken indflydelse det har på, hvad der er muligt, og hvordan det bliver muligt.

Således kommer afhandlingens undersøgelse også til at kredse om forståelser af skolen og dens muligheder for at omstille sig. Både bæredygtighed og skole har en iboende fremtidsdimension (Hicks & Hicks, 2003): hvilke fremtider kan vi forestille os, og hvilke fremtider uddanner vi til? I det indledende citat af de to belgiske UBU-forskere Masschelein og Simons bliver

skolen et utopisk sted for mulige forandringer. I stedet for blot at kritisere skole for fx at være fremmedgørende og skabe ulighed, eller at se skolen som et specifikt ideologisk program, vil de to forskere gerne argumentere for at forstå skolen som en skolastisk form for forsamling. Et sted hvor det er muligt at nedsætte tidspresset og give fri for produktion, for i stedet at give frirum til at reflektere og åbne op for fremtidsforestillinger (Masschelein & Simons, 2015). Et sådant utopisk perspektiv (Levitas, 2011) på skolen kan opleves som langt fra den danske grundskoles realitet. Men det utopiske kan samtidig bidrage til at forstå de forhåbninger, der ligger både i UBU-feltets transformativ tanker og i praktikernes arbejde med at udvikle UBU i skolen. I forlængelse af bæredygtigheds- og omstillingsforestillinger om de store forandringer, som er påkrævet for at vende den ikke-bæredygtige udvikling og forestille sig andre og mere bæredygtige fremtider, undersøger projektet deltageres drømme og fremtidsforestillinger om, hvordan skolen kunne udvikle sig i et utopisk perspektiv.

Afhandlingens interesse er således at undersøge UBU-foregangsskolepraksisser i et HST-perspektiv, og afhandlingens forskningsspørgsmål formulerer jeg dermed som:

Hvordan praktiseres skole for bæredygtig udvikling på tre danske grundskoler, og hvilke muligheder og dilemmaer viser disse praksisser for en transformativ bæredygtigheds-helskoletilgang?

For at indkredse det brede forskningsspørgsmål stiller jeg desuden fire analytiske underspørgsmål, som guider og præciserer undersøgelsens fokus:

- 1. Hvilke begrundelser har deltagerne for at udvikle UBU, og hvilke perspektiver giver disse begrundelser for en videre undersøgelse af en helskoletilgang?*
- 2. Hvilke UBU-pædagogiske og didaktiske indsatser udvikles, og hvilke potentialer og dilemmaer er fremtrædende?*
- 3. Hvilke skoleudviklingspraksisser fremmer og hæmmer UBU-udvikling?*
- 4. Hvilke fremtidsforestillinger og utopier om skole har deltagerne, og hvilke perspektiver giver disse utopier for en UBU-helskoletilgang?*

Figur 1

Undersøgelse af UBU-praksisser i et helskoleperspektiv



Inspireret af bl.a. "klassiske" didaktiske (Hiim & Hippe, 1997; Klafki, 2001), pædagogiske (Illeris, 2015) og praksisteoretiske (Kemmis et al., 2014) måder at skabe analysekategorier for komplekse forståelser kan afhandlingens undersøgelse visualiseres med ovenstående fire sammenhængende cirkler. I midten pædagogik og didaktik som det centrale, der sammen med undersøgelse af skoleudviklingsprocesser undersøger UBU-indsatsernes *hvad og hvordan*, mens undersøgelse af værdier og begrundelser for UBU handler om deltagerens *hvorfor*, og undersøgelse af drømme og utopier peger på deltagerens fremtidsforestillinger om *hvorhen* og *hvad nu hvis*. Afhandlingens analysestruktur er bygget op om disse cirkler, så afhandlingens analysedel indledes af *hvorfor* og afsluttes med *hvorhen*, mens den centrale midterdel består af *hvad og hvordan*: fem kapitler om pædagogik og didaktik og et større kapitel om skoleudviklingsprocesser.

Afhandlingens teoretiske og metodiske ramme

Undersøgelsens teoretiske ramme er praksisteori, som hviler på en bred socialvidenskabelig tradition, der forstår samfund, kultur, materialitet og mennesker med udgangspunkt i aktivitet og handling. Magt, strukturer, fornuft, viden, mening, sprog og institutioner formes og tager udgangspunkt i praksis. Praksisser er kollektivt produceret, hvilket medvirker til, at de forskellige

praksisser vikles ind i hinanden og bliver indbyrdes afhængige og forbundne som et slags netværk (Halkier & Jensen, 2008; Kemmis et al., 2014; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2001; Shove et al., 2012). Afhandlingen vælger især at benytte Kemmis og kollegers forståelse af praksisser som *praksisarkitektur*, fordi denne er udviklet i en uddannelseskontekst og sine steder endog med UBU-perspektiver (Kemmis, 2022b; Kemmis & Mutton, 2012; Kemmis et al., 2014). I kapitel 3 undersøges og begrundes, hvordan den praksisteoretiske ramme bidrager til at fastholde kompleksitet, og på samme måde som HST har fokus på samspil og systemiske sammenhænge mellem dele. I afhandlingens analyser bruges desuden tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2015) til undersøgelse af deltagernes forståelser.

Metodisk er projektet et multipelt casestudie (Ashley, 2021; Flyvbjerg, 2020) med tre caseskoler. Det empiriske materiale består af semistrukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2015) med både ledere, lærere, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre, og hvor det har været muligt lokalsamfundsaktører, på hver skole. Desuden består det empiriske materiale af deltagende observationer (Mogensen & Dalsgård, 2018; Szulevics, 2020) af undervisning, møder og andre begivenheder, som deltagerne har peget på som UBU-indsatser. Det empiriske materiale udgøres derudover af seks fremtidsværksteder (Jungk, 1989; Paaby et al., 1988), to på hver skole, et med voksne og et med elever. Perspektiverende er der desuden lavet enkelte interview med ledere eller koordinatorene på tre andre grundskoler for at få et bredere grundlag at forstå UBU-indsatserne ud fra. Afhandlingens metodologi tilstræber at tage HST alvorligt ved at lave et design, der lægger sig op ad HST's systemiske perspektiv. Det sker gennem den her skitserede bredde i tilgange til UBU-indsatsen og ved at interviewe og forholde sig til alle typer deltagerpositioner på skolerne, for at skabe muligheder for krydsperspektiver. Bredden er således en intenderet udfordring for projektet, og er valgt med troen på, at den kan bidrage til forståelser af komplekse sammenhænge. Der er søgt en balance mellem bredde og dybde ved at gå længere ned i enkelte observerede praksiseksempler i de pædagogisk-didaktiske perspektiver, hvilket giver mulighed for tykkere beskrivelser og mere udfoldede analyser, end i de øvrige analyseområder.

Afhandlingens bidrag

Selv om UBU-forskningsfeltet, også i Danmark, vokser i disse år, er der stadig ganske få danske empiriske studier om UBU. Når det kommer til empirisk UBU-forskning i grundskolen er der få eksempler (fx Breiting et al., 1999; Carlsson & Hoffmann, 2004; Laugesen & Elf, 2023; Madsen, 2012), og der er således et behov for mere eksplorativ viden om, hvordan skoler forstår og gør UBU, hvilket dette studie gerne vil bidrage til. Samtidig har jeg ikke kendskab til andre studier i Danmark, der empirisk har undersøgt en UBU-helskoletilgang. Ambitionen er at præsentere tilgangen i en dansk sammenhæng bl.a. via en forskningsoversigt og udvikling af en helskolemodel i en dansk kontekst. Desuden er ambitionen at udforske tilgangens potentiale for en bred forståelse af UBU-udvikling og samtidig at præcisere, diskutere og nuancere helskoletilgangen selv gennem empiriske studier. Udover at være den første i en dansk sammenhæng bidrager denne afhandling også i et internationalt perspektiv ved at sætte et intenderet bredspektret og holistisk blik på HST. De fleste HST-studier anlægger et organisatorisk perspektiv først og fremmest. Denne afhandling har som ambition at se på forholdet og samspillet mellem både pædagogik, didaktik, skoleudviklingsperspektiver samt deltagernes forståelser og forestillinger om det, de gør. Desuden er der ikke fundet andre HST-studier, som har undersøgt en så bred deltagergruppe som nærværende projekt. Forhåbningen er, at bredden, både hvad angår skolens virke og skolens deltagere, kan bidrage til nye perspektiver og diskussioner om UBU-potentialer og -dilemmaer samt HST's muligheder. Studiet lægger sig i sin forskningsposition i forlængelse af dele af UBU-forskningsfeltets uddannelsesfilosofiske og diskuterende strømninger ved ikke at have ambitioner om entydige konklusioner eller svar på, hvad der er *bedste praksisser* (best practice), men snarere at ville bidrage til kritisk refleksion og kritiske perspektiver både i UBU-forskningsfeltet og i praksis.

Læsevejledning

Tilbage står en kort præsentation af afhandlingens struktur og kapitler. Afhandlingen består af fem dele med flere mindre kapitler i hver:

Del I: Udgangspunkter

Del I lægger et teoretisk og metodisk grundlag for afhandlingens analyser. I kapitel 1, *Indflyvning i UBU-forskningsfeltet*, introduceres nogle af feltets hoveddiskussioner og begreber samt de perspektiver, der har særlig betydning for denne afhandlings projekt. Kapitel 2, *Helskoletilgangen – en forskningsoversigt*, undersøger HST-tilgangen fra forskellige vinkler, som historisk udvikling, policy, forskellige HST-tilgange samt pædagogisk-didaktiske-, skoleudviklings- og bæredygtighedsperspektiver, med det formål at give en bred indføring i HST som grundlag for projektets undersøgelse og diskussioner. Kapitel 3, *Teoretisk ramme*, introducerer afhandlingens teoretiske og videnskabsteoretiske fundament: pragmatisme, praksisteori og praksisarkitektur, mens kapitel 4, *Metodologi og metodisk ramme*, præsenterer og begrunder projektets metodologi og projektets empiriske indsamlingsmetoder og materiale.

Del II Empiriske udgangspunkter

Del II består af kapitel 5, *Præsentation af skolerne*, der introducerer de tre caseskoler og deres UBU-tilblivelseshistorier og overordnede UBU-indsatser for at tegne et indledende billede af skolerne hver for sig. Kapitel 6, *Deltagernes begrundelser for UBU*, er en tematisk analyse af deltagerne begrundelser for UBU-indsatserne, og de deraf første undersøgelser og diskussioner af, hvordan disse begrundelser kan forstås i et UBU-perspektiv.

Del III Pædagogisk-didaktiske UBU-indsatser

Del III er afhandlingens største med analyser af caseskolernes pædagogisk-didaktiske forståelser og indsatser. Del III er opdelt i fire tematiske kapitler, der sætter fokus på forskellige UBU-indsatser, ved at hvert kapitel først undersøger nogle overordnede perspektiver, indsatser og forståelser. Dernæst præsenteres under hvert tema en praksisfortælling fra empiriens observationer, der analyseres for at give mulighed for en dybere og mere nuanceret undersøgelse af konkrete praksisser. Kapitel 7, *Skole udenfor*, undersøger deltagerne forståelse af, hvorfor og hvordan skole udenfor er en UBU-indsats. Kapitel 8, *ProjektDidaktik og tværfaglighed*, undersøger deltagerne forståelser af sammenhænge mellem projekter og UBU. Kapitel 9, *Den sociale dimension i UBU*, undersøger deltagerne forståelse af og praksisser vedrørende de humanistiske og samfundsfaglige dimensioner af UBU. Og kapitel 10, *Den praktisk-musiske dimension i UBU*, undersøger, om og hvordan skolerne arbejder med de praktiske og æstetiske dimensioner i deres UBU-indsats. I

kapitel 11, *Pædagogiske og didaktiske perspektiver*, opsamles nogle af de fundne spændinger i de pædagogisk-didaktiske praksisser, og det diskuteres, hvilke potentialer der kunne være i udvikling af systemiske forståelser for UBU-didaktikken.

Del IV UBU-skoleudvikling og utopiske perspektiver

Del IV består af kapitel 12, *UBU-udviklingsprocesser*, der tager fat i nogle af de faktorer i skoleudvikling, der fremmer og hæmmer UBU-udviklingen på skolerne. Kapitlet undersøger de forskellige deltagerpositioners deltagelsesmuligheder i UBU-udviklingen. Desuden ses på ledelsespraksisser, kapacitetsopbygning og støttestrukturer som væsentlige faktorer for UBU-udvikling. Kapitel 13, *Fremtidsforestillinger og kritisk utopiske horisonter*, analyserer deltageres forestillinger om, hvordan skole kunne tage sig ud og diskuterer, hvordan disse forestillinger kan forstås i et UBU-utopisk perspektiv.

Del V: Helskoletilgangen og UBU-feltet genbesøgt

Del V er afhandlingens afsluttende del, hvor kapitel 14, *Helskoletilgangen genbesøgt*, ud fra nogle af analysernes fund diskuterer, nuancerer og præciserer, hvordan HST kan bidrage til UBU, og hvilke dilemmaer der særligt træder frem. Kapitlet undersøger og diskuterer først HST som fælles læreprocesser i et transformativt perspektiv, for derefter at undersøge HST i et fagprofessionelt-, et relationelt-affektivt-, og et utopisk perspektiv. Til sidst i kapitlet undersøges et bud på en helskolemodel samt mulige nuanceringer af en helskoletilgang for Uddannelsen for Bæredygtig Udvikling. Kapitel 15, *UBU-diskussioner genbesøgt*, tager fat i nogle overordnede diskussioner i UBU-forskningsfeltet, som har fulgt mig undervejs i projektet, og som afhandlingens analyser giver grundlag for at diskutere. Kapitlet tager fat i tre diskussioner: Spændinger mellem faglig viden og deltagende undervisningsformer, diskussioner af UBU som mulig transformativ, aktivistisk tilgang, samt spændinger i UBU-teori-praksisforholdet.

Del I Udgangspunkter

Kapitel 1

Indflyvning i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling

Dette kapitels formål er at indskrive afhandlingen i dets forskningsfelt: Uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) eller på engelsk Education for Sustainable Development (ESD) eller Environmental and Sustainability Education (ESE) (Lysgaard & Jordt Jørgensen, 2020). Kapitlet lægger ud med en undersøgelse af bæredygtigheds- og uddannelsesbegrebet og sammenhænge mellem dem for at lægge et fundament for afhandlingens perspektiv på disse to centrale begreber. Fremstillingen fokuserer dernæst på nogle overordnede perspektiver, begreber og diskussioner i UBU-feltet, der har særlig betydning for afhandlingens undersøgelse og senere diskussioner, med overskrifterne: *forskningsfeltet UBU, didaktiske og pædagogiske UBU-dimensioner, den affektive dimension i UBU, UBU som uddannelsesudvikling og UBU som kritisk utopisk perspektiv*. Den konkrete undersøgelse af en UBU-helskoletilgang, som et kernebegreb for denne afhandling, vil derimod først blive berørt i næste kapitels forskningsoversigt.

Bæredygtighed og uddannelse

Da FN's verdenskommission for miljø og udvikling udgiver Brundtlandkommissionens rapport *Our common future* i 1987, slår begrebet bæredygtig udvikling bredt igennem både i offentligheden og politisk (Læssøe, 2020a). Bæredygtig udvikling defineres i rapporten som: "En udvikling, som opfylder de nuværende behov, uden at bringe de fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare." (WCED, 1987). Med Brundtlandrapporten kommer også det treleddede såkaldt *holistiske bæredygtighedsbegreb* med både en miljømæssig, social og økonomisk dimension (WCED, 1987). Et for smalt fokus alene på det miljømæssige domæne kan være problematisk, da et systemisk blik på muligheder og udfordringerne i sammenhænge på tværs af dimensionerne er fundamentalt for at undersøge, forstå og udvikle bæredygtige løsninger (Block & Paredis, 2019; Læssøe, 2020a). Samtidig er det vigtigt, at den miljømæssige dimension, forstået som naturgrundlaget og jordens planetære grænser, er en forudsætning for de andre,

hvorfor den såkaldt indlejrede bæredygtighedsmodels visualisering af de tre bæredygtighedsdimensioner, med det miljømæssige yderst og størst og de to andre dimensioner inden i, er at foretrække (Block & Paredis, 2019; Getzin, 2019).

Siden Brundtlandrapporten er det blevet stadig tydeligere, at bæredygtighedskriserne er en accelererende proces med voldsomt fald i biodiversitet, øget forurening og klimaforandringer (IPCC et al., 2023) samt socioøkonomiske udfordringer som accelererende befolkningstilvækst, øget ulighed, global turisme og klimaflygtninge (Block & Paredis, 2019; Steffen et al., 2015), hvilket gør forståelser af de planetære grænser og forestillinger og forhåbninger om bæredygtig udvikling helt centrale. I takt med at bæredygtighedsbegrebet bliver udbredt og brugt af mange forskellige typer af interessenter (fx politik, forskning, erhverv, NGO'er, kultur), gives der også mange forskellige fortolkninger af begrebet ud fra, hvad begrebet skal tjene (Block & Paredis, 2019, s. 19). Nogle væsentlige diskussioner og nuanceringer i bæredygtighedsbegrebet handler bl.a. om en kritik af, hvordan der ligger et mere eller mindre implicit økonomisk vækstparadigme og overdreven teknologioptimisme i begrebet *bæredygtig udvikling*, mens transformative tilgange argumenterer for, at mere fundamentale forandringer er nødvendige, bl.a. fordi bæredygtighedsproblemstillingerne grundlæggende udspringer af dette vækstparadigme (Block & Paredis, 2019; Læssøe, 2020b). Forskelle mellem sådanne bæredygtighedsforståelser er fx betegnet som *svag eller stærk bæredygtighed* (Ott et al., 2011) eller status quo og milde reformer versus *transformativ bæredygtighed* (Block & Paredis, 2019). Når vi taler om bæredygtighed og bæredygtig udvikling, kan der derfor være god ræson i at nuancere forståelse af, hvad *udvikling* betyder i et kontinuum fra bevarelse, gendannelse, omstilling, udvikling til nyskabelse (Læssøe, 2020a). I takt med at bæredygtighed er blevet et mainstream begreb, er det også blevet sværere at aflæse, hvornår det fx misbruges til greenwashing (de Freitas Netto et al., 2020) eller at gennemskue, at bæredygtighed ikke nødvendigvis altid betyder progressiv eller demokratisk udvikling (Sund & Öhman, 2014). Overordnet er disse ovenstående komplekse faktorer argumenter for, at det ikke er muligt eller ønskeligt at ville have en "objektiv eller sikker" entydig definition af bæredygtighedsbegrebet (Block & Paredis, 2019; Wals & Jickling, 2002).

De sidste årtiers udvikling inden for UBU-feltet er i stigende grad blevet sammenfiltret med et nyt begreb for den tidsalder, vi befinder os i. I lyset af de accelererende

forandringer opstår forestillingen om det *antropocæne*: at menneskenes indvirken på planeten er så stor, at vi på ganske kort tid har skabt en ny geologisk tidsalder (Crutzen, 2002). Det antropocæne implicerer et skift til større usikkerhed og oplevelse af ukontrollerbarhed i forhold til verdens tilstand (Steffen et al., 2011). Samtidig kan det antropocæne også forstås som forhåbninger om et skift i verdensforståelse mod en større kritik af den vestlige kulturs antropocentriske verdensbillede (Paulsen, 2021, s. 205), samt af kapitalismens vækstlogik, som den grundlæggende årsag til bæredygtighedskriserne, også kaldet det *kapitalocæne* (Kaufmann et al., 2019). Uanset diskussioner om, hvornår denne nye tidsalder kan regnes fra (Paulsen et al., 2022), eller hvorvidt der reelt er tale om en ny tidsalder i geologisk forstand eller snarere en geologisk hændelse², så kan begrebet det antropocæne bidrage til at indkredse oplevelsen af, at planeten og mennesket står i en radikalt anderledes situation. Det gælder både forstået som accelererende alvorlige kriser samt i forhold til afsøgninger af, hvad kriserne betyder for vores verdens- og vidensforståelser (Lysgaard & Jørgensen, 2020). Dybest set er det muligt at forstå bæredygtighed som noget mennesker skal lære:

Sustainable Development is essentially not about the environment, but rather about the capacity of human society to enact permanent reform in order to safeguard the delicate balance between humans and their natural life-support system. (Hamm & Mugatti 1998 citeret fra Scott & Vare, 2020, s. 111)

På den måde kommer bæredygtighed til at handle om den livsnødvendige forståelse og læring, som mennesker er nødt til at udvikle for at lære at leve inden for og i balance med de planetære grænser, hvilket grundlæggende også betyder, at mennesker ikke kan nøjes med at forholde sig til sig selv, men også må forholde sig til det *mere end menneskelige* (Haraway, 2015; Lysgaard & Bengtsson, 2020). Bæredygtighed kan således i sig selv forstås som en læreproces (Gough & Scott, 2003; Sterling, 2003). Det er et udgangspunkt og et fundamentalt perspektiv for at forstå sammenhænge mellem bæredygtighed og uddannelse.

Selv om læring og uddannelse har været et perspektiv ind i bæredygtighed siden de tidligste fokus på miljøproblemer og bæredygtighed (Læssøe, 2020a), så er sammenhænge både

² Jf. den nylige beslutning fra The International Union of Geological Science om, at på trods af begrebet det antropocæne kan give mening i andre sammenhænge, kan det ikke defineres som en geologisk tidsalder i videnskabelig forstand (Carrington, 2024, marts 22).

i forskning og policy komplekse, mangetydige og til stadig diskussion. Nogle af de spændinger, der ovenfor er optegnet i bæredygtighedsbegrebet, går igen i uddannelsesbegrebet. For uddannelse kan på en side anses som traditionelt bidragende til samfundsstrukturens opretholdelse: Uddannelse reflekterer de dominante forståelser, værdier og normer fra dem, der har politisk magt i samfundet (Stevenson, 2007, s. 145), og derigennem kan uddannelse forstås som reproducerende og dermed som en grundlæggende del af problemet. Derved bliver forestillinger om, at uddannelse potentielt kan bidrage til grundlæggende transformationer spændingsfyldte og svært gennemførlige (Stevenson, 2007). I den anden ende af skalaen forstås uddannelse overordnet som frigørende og forandrende. Det kan forstås i en dannelsesdiskurs, som fx med Klafkis forståelse af uddannelsesopgaven som givende den enkelte mulighed for dannelse gennem selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2010). Og det kan forstås med idealistiske, filosofiske, utopiske forestillinger om uddannelse som et fristed med mulighed for at skabe noget nyt uden for samfundets tvang, som fx citatet fra afhandlingens indledning af Masschelein og Simons udtrykker det i deres forsvar for skolen: "The school is the materialisation of the decision of a society to offer a time and space for study, exercise and thinking in order to give the young generation the opportunity to renew society." (Masschelein & Simons, 2015, s. 88). Så smukt og håbefuldt kan forestillingen om uddannelse som et åbnende fristed lyde. Forståelser af uddannelsers mulighed for at bidrage til bæredygtig omstilling står i et spændingsfelt mellem de to her optegnede yderpunkter.

Policy og uddannelse for bæredygtig udvikling

Policy, ikke mindst UNESCO, har fra begyndelsen været en vigtig aktør i udvikling af UBU og UBU-forståelse. Ved UNESCOs verdenskonference om miljø og udvikling i 1992 vedtog man Agenda 21, hvori et af kapitlerne behandler og introducerer begrebet Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. I 2002 indstifter FN et tiår for UBU, og i FN's verdensmål fra 2015 indgår kvalitetsuddannelse som mål nr. 4, med undermål 4.7, der direkte kan læses som UBU:

Inden 2030 skal alle elever have tilegnet sig den viden og de færdigheder, som er nødvendig for at fremme en bæredygtig udvikling, herunder bl.a. gennem undervisning i bæredygtig udvikling og en bæredygtig livsstil, menneskerettigheder, ligestilling mellem kønnene, fremme af en fredelig og ikkevoldelig kultur, globalt

borgerskab og anerkendelse af kulturel mangfoldighed og af kulturens bidrag til en bæredygtig udvikling. (FN, 2015)

Mål 4.7 fremhæver det transformative perspektiv, at eleverne skal kunne bidrage til at fremme bæredygtig udvikling. Desuden peger formuleringen her på en UBU-bæredygtighedsforståelse, der i forlængelse af verdensmålene generelt, har et stort fokus på den sociale, menneskelige dimension af bæredygtighed. Naturgrundlaget, jorden og det mere end menneskelige er repræsenteret gennem "bæredygtig udvikling", ligesom den økonomiske dimension med bl.a. økonomisk ulighed og accelererende ressourceforbrug ikke står nævnt som andet end "bæredygtig livsstil".

På trods af den stadige internationale policyinteresse og et voksende forskningsfelt for UBU har de danske policy-tiltag for UBU været stort set fraværende, og Danmark er bagefter lande, vi normalt sammenligner os med (Nordisk Ministerråd et al., 2021). I den danske folkeskoles formål står en formulering, der kan fortolkes som et bæredygtigt perspektiv, nemlig at folkeskolen skal bidrage til elevernes forståelse for menneskets samspil med naturen (Folkeskoleloven, 2024). Selve bæredygtighedsbegrebet er nævnt nede i nogle af naturfagernes fællesfaglige fokusområder, samt i enkelte praktisk-musiske fag (Fælles Mål, 2023). Dog er der tegn på et øget policyfokus: I 2022 gik danske uddannelsesorganisationer på tværs af hele uddannelsessektoren sammen om at skabe viden om og anbefalinger til UBU-udvikling, der blev afleveret til daværende undervisningsminister (Uddannelsespartnerskaber for UBU, 2022). I 2023 bliver bæredygtighedsperspektivet skrevet ind to vigtige uddannelsesområders formålparagraf. I gymnasiet skal eleverne lære at forholde sig reflekteret og ansvarligt til natur, miljø og klima (Lov om de gymnasiale uddannelser, 2024), og i Læreruddannelsens formålparagraf står der, at de studerende skal lære at virke aktivt, selvstændigt og ansvarligt i et demokratisk og bæredygtigt perspektiv (Lov om Læreruddannelsen, 2024).

Forskningsfeltet uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU)

Forskningsfeltet har mange navne, der til dels indikerer både feltets udvikling og positioner. Feltet udspringer af *miljøpædagogikken* i 70'erne (Environmental Education, EE). I takt med udvikling af bæredygtighedsperspektiver og policyfokus, som beskrevet ovenfor, breder feltet sig ud med betegnelsen *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling*, UBU (Education for Sustainable Development,

ESD eller Education for Sustainability, EfS), hvilket hos flere forskere forstås som mere transformativ og med større fokus på de holistiske og sociale dimensioner (fx Wals, 2015), og hos andre kritiseres for at være en normativ, mindre demokratisk tilgang (fx Jickling, 1992), hvilket fører til forslag om den mere neutrale betegnelse: *Environmental and Sustainability Education (ESE)* (Læssøe & Öhman, 2010). I de senere år er *Climate Change Education (CCE)* også blevet en betydelig betegnelse i feltet. I denne afhandling er forskning og perspektiver inden for alle ovenstående betegnelser i spil, men jeg vælger af pragmatiske grunde at bruge uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) som grundbegreb. Det sker først og fremmest, fordi det er det bedst kendte i dansk policy og praksis, men også fordi jeg i afhandlingen generelt vælger så vidt muligt at oversætte de engelske begreber til dansk i håb om, at de kan blive almenkendte og brugte. På samme måde bruger afhandlingen forskning fra et bredt spektrum af uddannelsesfelter, også fx videregående uddannelse, men vælger, der hvor det er muligt, især grundskoleforskning.

Lad os derfor starte med at se overordnet på grundskoleforskning i UBU: Et internationalt bibliometrisk review (Hallinger & Nguyen, 2020) på knap 2000 forskningstekster om UBU (ESD) i en grundskole og ungdomsuddannelseskontekst (K12-schooling) fra 1990-2020 konkluderer, at der er en kraftig overvægt af kritiske, deskriptive og præskriptive papers og en overraskende lille del af analytisk empiriske studier (31,7%), hvis der sammenlignes med andre uddannelsesforskningsområder. Den empiriske forskning er fortrinsvis kvalitativ og med nogen grad af deskriptive kvantitative metoder så som test og spørgeskemaer, der viser fordelinger og gennemsnit (Hallinger & Nguyen, 2020). Reviewet viser desuden, at forskningsfeltets udgivelser er steget markant siden 2005. De fleste bidrag kommer fra (i den nævnte rækkefølge) Storbritannien, USA, Australien, Sverige, Tyskland, Canada og Holland, men at UBU-forskning samtidig er globalt med et stigende antal bidrag fra især 2010 og frem fra Asien, Afrika og Latinamerika (Hallinger & Nguyen, 2020).

I en artikel om forskningsfeltets udvikling siger Lotz-Sisitka og kolleger med inspiration fra Biesta, at uddannelsesforskning overordnet kan have to roller i relation til uddannelsespraksis og samfund: Forskningen kan give teknisk støtte, vejledning og råd til forandring af praksis, eller den kan have en kulturel innovativ rolle. Det sidste perspektiv, skriver de, er hjælpsomt til at forstå UBU-forskning i forhold til det bredere uddannelsesforskningslandskab (lotz- Sisitka et al., 2013).

I indledningen til International Handbook of Environmental Education (Stevenson et al., 2013) oplister Stevenson og kolleger nogle af forskningsfeltets kendetegn, som de mener, der er bred konsensus om, om end med forskellige fortolkningsperspektiver. Et af kendetegnene er, at forskningsfeltet i kraft af at befinde sig i spændet uddannelse-samfund-miljø bliver tværdisciplinært, hvilket også kan forstås som sammenhængende med det treleddede holistiske bæredygtighedsbegreb. Et andet kendetegn er, at forskningsfeltet behandler normative spørgsmål, fordi miljømæssige emner altid er fundamentalt normative og værdidrevne. Et tredje kendetegn ved forskningsfeltet er, at når det handler om miljø og bæredygtighed i sammenhæng med uddannelse, bliver det til andet og mere end uddannelse, der foregår i institutionelle rammer, så feltet også har væsentlige perspektiver på uformel og informel uddannelse i andre mere åbne kontekster. Desuden har forskningsfeltet både en lokal og global orientering, som i kraft af bæredygtighedsspørgsmålet går hånd i hånd. Forfatterne formulerer endnu et kendetegn ved forskningsfeltet således:

Environmental education is concerned not only with knowledge and understanding, and attitudes and value, but also includes developing the agency of learners in participating and taking action in environmental and sustainability issues. Education traditionally equips students to understand, and at the best conceptualize, problems, but rarely to enact solutions. (Stevenson et al., 2013, s. 2)

Det særlige ved dette citat fra den internationale forskningsbog er, at det placerer hele forskningsfeltet i det, der kan kaldes den transformative del af bæredygtigheds- og uddannelsesforståelsen. Det efterlader spørgsmålet om forskning, der udelukkende har fokus på (traditionel) vidensforståelse og konceptualisering efter forfatternes mening ikke hører til i feltet, eller om citatet snarere skal forstås som et statement om, at der er konsensus om den transformative tilgang hos håndbogens forfattere. UBU-feltets perspektiv på transformativ uddannelse vedrører også, at uddannelsen selv skal transformeres til at være mere bæredygtig bredt set, og derigennem tilbyde læring som giver mulighed for transformativ agens og disruptiv kompetence (fx Lotz-Sisitka et al., 2017). Transformativ uddannelse og læring indeholder således en kritisk dimension, der gør den lærende i stand til at genkende og genoverveje forventninger og forestillinger, hvilket både har kognitive, sociale, moralske og affektive komponenter (Boström et al., 2018).

Med et uddannelsesperspektiv, der således overordnet har forhåbninger om at ændre og forbedre verden, følger nogle grundlagsdiskussioner i forskningsfeltet, som til stadighed diskuteres (fx Forssten Seiser et al., 2022; Öhman & Tryggvason, 2023) og tilsyneladende fortsætter med at have aktualitet: Kan uddannelse have et eksplicit formål uden at være indoktrinerende og udemokratisk? Et ofte refereret udgangspunkt for denne diskussion er Jicklings polemiske artikel: *Why I don't want my children to be Educated for Sustainable Development* fra 1992. Bæredygtig udvikling er et abstrakt koncept, siger Jickling, og der er stor uenighed og usikkerhed om, hvad bæredygtig udvikling er, og hvordan det kan ske. Hvis uddannelse overordnet forstås som: "the acquisition of knowledge, understanding, and the ability to think for oneself" (Jickling, 1992, s. 2), så giver det ikke mening at uddanne til en bestemt holdning eller adfærd. Derfor argumenterer Jickling:

For us the task is not to educate for sustainable development. In a rapidly changing world, we must enable students to debate, evaluate, and judge for themselves the relative merits of contesting positions. There is a world of difference between these two possibilities. The latter approach is about education; the former is not. (Jickling, 1992, s. 5)

Jickling bruger således en transformativ uddannelsesforståelse som argument for, at demokratisk og kritisk udgangspunkt for UBU er essentielt.

En ofte brugt distinktion mellem forskellige positioner i forhold til forståelser af og formål med UBU er Scott og Vares *UBU1* og *UBU2* (Vare & Scott, 2007). *UBU1* har fokus på ekstern viden om bæredygtighed, som eleven kan tilegne sig, og som kan føre til ændret og mere bæredygtig adfærd. I *UBU2* er formålet at udvikle kritisk tænkning og kapacitet til at reflektere over paradokser og problemløsninger. Ifølge Vare og Scott har ikke mindst uddannelsespolicy fokuseret for meget på *UBU1*, og en af problemstillingerne ved denne tilgang er, at der ikke er noget der tyder på, at viden automatisk fører til adfærdsændringer. Derimod skulle *UBU2* gerne bidrage til at udvikle kompetencer til at kunne være i og skabe forandringer, ikke mindst fordi *UBU2* i højere grad tænker læring som reflektive og kollaborative processer. I artiklen fra 2007 argumenterer Vare og Scott for, at det er vigtigt ikke at se de to tilgange som dikotomier men snarere som komplementære og samtidige, som yin og yang (Vare & Scott, 2007).

Sterling (Sterling, 2003; Sterling, 2001) bidrager med et lignende perspektiv ved at pege på uddannelse *om, for og som bæredygtig udvikling*. Uddannelse *om* bæredygtighed handler

om teoretisk viden om bæredygtig udvikling, mens uddannelse *for* bæredygtighed ligner UBU2 med fokus på udvikling af kritisk tænkning og bevidsthed om hvilke valg, det er muligt at tage. Uddannelse *som* bæredygtighed er et perspektiv, hvor eleverne får konkrete erfaringer med bæredygtighed, fordi skolens miljø og det omgivende lokalsamfund arbejder på at omstille sig, og derigennem lader eleverne få konkrete erfaringer med bæredygtighed, samt dilemmaer og handlinger forbundet dermed. Især den sidste forestilling har betydning for HST-perspektivet, som vi skal se på i næste kapitel.

Kategoriseringerne optegner gamle diskussioner i forskningsfeltet, men de er stadig aktuelle, fordi de på en ret enkel måde indrammer og begrebsliggør nogle grundlæggende problemstillinger vedrørende både UBU-formål og pædagogik. Kategoriseringerne er ikke bare abstrakte diskussioner om uddannelsesformål, for de har samtidig store implikationer for, hvordan UBU gøres. Hvis forestillinger om UBU2 og uddannelse *for* og ikke mindst *som* bæredygtig udvikling skal være en sigteretning, så betyder det store forandringer i måder at drive skole samt i pædagogiske og didaktiske praksisser.

I de nordiske lande er der især tre perspektiver, der har gjort sig gældende i UBU-feltet: *handlekompetence*, *pluralisme* og *dannelse*. Alle tre begreber kan i en UBU-sammenhæng forstås som nordiske bud, der har de grundlæggende samme perspektiver som UBU2 præsenteret ovenfor.

Handlekompetencebegrebet udvikles af en forskningsgruppe i miljøpædagogikken i 90'erne på DPU og defineres i nogle af de første tekster som det at kunne handle og kvalificere sin handlen. Både viden og engagement er nødvendige komponenter for handlekompetence, ligesom indsigt, mod, handleerfaring og tillid til egen handlekraft er væsentligt (fx Bruun Jensen & Schnack, 1995). Pædagogisk-didaktisk kan dette bl.a. ske ved at arbejde med interessekonflikter i samfundet og ved at få handleerfaring i nære lokale kontekster (Bruun Jensen & Schnack, 1995; Jensen & Schnack, 2006). Handlekompetence skal kvalificere elevernes færdigheder i og motivation for demokratisk deltagelse. Senere præciseres handlekompetence som et dannelsesideal:

More specifically, 'action competence' refers to an educational ideal. As such it is not a goal that can be reached, and even if it is a competence, it is not a specific competence among many others. As an educational ideal it is situated in a non-place, a utopia, where it maintains good company with such concepts as liberal education, democracy, human

rights, sustainable development and equal (herrschaftsfrei) communication. All of these concepts live for, and indeed off, the fight against violence and oppression (Schnack 2000). In this perspective, action competence is closely linked to democratic, political education and to a radical version of the notion of 'Bildung. (Mogensen & Schnack, 2010, s. 60)

Pædagogisk-didaktisk har handlekompetencebegrebet netop på grund af sin store udbredelse fået mange forskellige fortolkninger og operationaliseringer. Bl.a. er det en vigtig diskussion, hvorvidt og hvor meget handling eleverne selv skal erfare for at udvikle en form for handlekompetence. Handlekompetence, forstået som elevens egen udvikling af erfaring med handling og forandring, er det, der kræver største forandringer af uddannelse selv (M. S. Carlsson, 2020).

I tæt sammenhæng med både handlekompetence og UBU2-perspektiver har især det svenske UBU-forskningsfelt peget på *pluralisme* som afgørende for UBU. Principielt er det samme diskussion som vi så hos Jickling: Hvordan UBU skal bidrage til det transformative uden at være indoktrinerende, men i stedet åbne for perspektiver og holdninger (Tryggvason et al., 2023; Öhman & Östman, 2019). Det pluralistiske perspektiv sætter så at sige den demokratiske dannelse over bæredygtighed. I en nordisk sammenhæng, hvor selvforståelsen ofte er, at demokratiet er grundlaget for de nordiske (velfærds)samfund, er standpunktet indskrevet også i skolens formålsparagraffer. Men det er også muligt at se pluralisme som en utopisk kritisk samskabende dimension, når Öhman og Tryggvason fx citerer Dewey:

Based on this understanding of pluralism, people's shared lives are at the very core of the democratic idea: "...democracy is not an alternative to other principles of associated life. It is the idea of community life itself" (Dewey, 1927, p. 148). However, the idea of democracy as a shared life, where people decide the future together, has long been criticised as idealistic and naïve. (Öhman & Tryggvason, 2023).

Det sidste begreb, der er svært at komme uden om i en nordisk uddannelseskontekst, også når det gælder UBU, er *dannelse*. Ifølge Horlacher (2016) er en af årsagerne til dannelsesbegrebets langvarige succes, at det over tid har adapteret sig ind i forskellige kontekster med forskellige formål. Dannelsesbegrebet har dog samtidig fastholdt nogle overordnede og forholdsvis konstante kvaliteter, nemlig at mediere mellem individ og samfund uden at ofre individets behov for samfundet og vice versa (Horlacher, 2016, s. 119). Dannelse, siger Horlacher, er knyttet til værdier

og etik, således at dannelse sætter fokus på den enkeltes kapacitet til at bedømme, hvad der er vigtigt, værdifuldt og godt (Horlacher, 2016, s. 121). Et moderne bud, der har haft stor gennemslagskraft i den danske uddannelsesverden, er Klafkis kritiske og samfundsorienterede dannelsesbegreb. Hos Klafki indeholder selvstændigt oparbejdet og personligt ansvarliggjort dannelse grundlæggende tre elementer: selvbestemmelse (de individuelle livsrelationer og meningstolkninger), medbestemmelse (at indgå i de kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold), samt solidaritet (de to første elementer kan kun retfærdiggøres, hvis de er forbundet med en indsats for og en forbundethed med den anden/de andre) (Klafki, 2000, s. 6). En dannesorienteret undervisning, siger Klafki, bør forholde sig til *epokale nøgleproblemer* som fred, nationalitet, miljø, ulighed, teknologier, køn og seksualitet. Desuden kræver en dannesorienteret undervisning handleorientering, sammenbinding mellem praktisk, vidensrelateret og social læring, samt øvelse i bl.a. vilje og evne til at argumentere, tænke kritisk, empati, samarbejde og helhedsmæssig tænkning (Klafki, 2000, 2001, 2010). Således fremstillet lyder Klafki næsten som et programskrift for UBU, og mange af hans dannesforestillinger kan ses som mulige UBU-perspektiver. Flere nyere UBU-forskere, der peger på dannesbegrebets potentiale, påpeger dog, at bl.a. Klafki mangler en væsentlig dimension, når dannelse tænkes så konsekvent antropocentrisk:

However, we have also seen how the human being within Klafki's educational theory is positioned as a species entitled to a solely instrumental relationship with the complex and manifold webs of life that constitute the biosphere of Earth. I claim that this imaginary is inadequate for an updated educational theory in the Anthropocene, because it maintains the very structure that conceals the interests of other species. (Kvamme, 2021, s. 6)

Som den norske UBU-forsker Ole Andreas Kvamme argumenterer for her, skal der udvikles nye forståelser af menneskets relation til det mere end menneskelige, hvis dannesbegrebet fortsat skal kunne bidrage til uddannelsesudvikling. Også danske Michael Paulsen argumenterer for, hvordan det traditionelle dannesbegrebs relationelle forhold er udelukkende intrahumant og mangler forestillinger om dialog med det mere end menneskelige (Paulsen, 2021, s. 212).

Pædagogiske og didaktiske dimensioner i UBU

Der er mange måder at gå ind i en overordnet undersøgelse af, hvilke implikationer transformative UBU-forestillinger har for pædagogik og didaktik. Et sted at starte er at spørge til, hvilke kompetencer der er mest relevante for at forstå bæredygtige udfordringer og for mulig udvikling mod en mere bæredygtig fremtid. Det har den tyske UBU-forsker Marco Rieckmann (2012) spurgt 70 UBU-forskere i videregående uddannelse fra Europa og Latinamerika om, og derudfra formuleret nogle *nøglekompetencer* for UBU (Rieckmann, 2012). Disse nøglekompetencer formulerer han derefter bredere i den betydningsfulde UNESCO-udgivelse *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*, der opstiller læringsmål for Verdensmålene (UNESCO, 2017a). De 8 nøglekompetencer i UNESCO-publikationen er i overskriftsform: systemtænkning, fremtidsforegribelse, normativ refleksion, strategisk kompetence, samarbejdskompetence, selvrefleksion, integreret problemløsning og kritisk tænkning (UNESCO, 2017a, s. 10). Selv om disse nøglekompetencer synes at have en kognitiv overvægt – det er især værd at bemærke, at handlekompetence ikke er imellem dem – så må uddannelse, der har disse nøglekompetencer som mål, overordnet have brug for at vægte elevdeltagende og aktive undervisningsformer. UNESCO-publikationen fremhæver da også både behovet for sammenhængstænkning ved at disse nøglekompetencer går på tværs af verdensmålene og igennem det faktum, at læringsmålene til de enkelte verdensmål er delt op i tre dimensioner: 1) vidensmål, 2) adfærdsmæssige læringsmål, der betoner handlekompetence og deltagelse i sociale forandringsprocesser, samt 3) socio-emotionelle læringsmål, der lægger vægt på både samarbejdskompetencer og udvikling af selvrefleksion og derigennem kritisk tænkning og værdier (UNESCO, 2017a).

Öhman og Sund (2021) argumenterer for en lignende forståelse, når de siger, at et overordnet mål for UBU er at udvikle *bæredygtig forpligtelse*. De foreslår en didaktisk model, der sætter lærerpraksis og elevernes læring i forgrunden med tre overordnede didaktiske faktorer, der skal være i spil for at udvikle bæredygtig forpligtelse: intellektuelle, praktiske og emotionelle aspekter. Ingen af disse tre aspekter kan undværes, men må ses i sammenhæng (Öhman & Sund, 2021).

Et andet vigtigt perspektiv for UBU-didaktik og -pædagogik er den store kompleksitet, de mange dilemmaer og de udefinerbare og ubesvarlige spørgsmål, forstået som

bl.a. *wicked problems* (Lehtonen et al., 2018), i bæredygtighedskriserne. Bæredygtighed må forstås om en proces, som vi ikke kan blive færdige med, og hvor vi ikke har entydige svar på, hvad det er der skal læres (Scott & Vare, 2020). Det har store implikationer for uddannelse, når ubesvarlige spørgsmål skal undersøges, i stedet for at læreren kommer med ekstern viden (Wals, 2019).

Nogle af de i feltet oftest fremhævede konkrete pædagogiske og didaktiske implikationer og arbejdsformer skal kort nævnes her og vil blive undersøgt videre i afhandlingens analyser. Tværfaglighed accentueres i feltet, bl.a. med begrundelser som at bæredygtighedsforståelser går på tværs af vanlige faggrænser. For at forstå problemstillinger holistisk og i deres kompleksitet må man bevæge sig mellem forskellige fagligheder. Desuden fremhæves tværfaglighed ofte for at tage udgangspunkt i et relevant spørgsmål eller tema, hvor de forskellige fags rolle bliver at give deres vekslende perspektiver til elevernes undersøgelse (fx Braßler & Schultze, 2021; Breiting et al., 2005; Khandakar et al., 2020). En anden i feltet ofte fremhævet undervisningsform i tæt sammenhæng med tværfaglighed er projektbaserede arbejdsformer. Projektarbejde kan bl.a. bidrage til større autonomi, mere handlekompetence og ikke mindst involvering i og læring fra ægte, virkelige problemer, samt kombinere viden, handling og holdning (fx Cörvers, 2016; Sinnes & Straume, 2017). En tredje generel undervisningsform, der skal fremhæves her, er forskellige former for undervisning uden for skolens klasserum. Den ene begrundelsesdimension for undervisning ud af klasserummet handler om at møde virkelige problemstillinger og få konkrete erfaringer med bæredygtighed (fx Henderson & Tilbury, 2004; Lotz-Sisitka et al., 2017). Det andet begrundelsesperspektiv har fokus på at udvikle forståelse for og relation til naturen og det mere end menneskelige (fx Jickling et al., 2018; Lynch & Mannion, 2021).

Vidensdimensionen i det didaktiske undersøges og diskuteres også i forskningsfeltet: Hvilken viden er vigtig i en UBU-sammenhæng? Flere forskere peger dog på, at det faglige indholdsperspektiv ikke er så fremtrædende i UBU-forskningen som begrundelses- og metodediskussionerne (Gericke, 2023; Læssøe, 2020a). Grundlæggende udfordrer det deltager- og problemorienterede metodefokus forestillingen om ekspertviden, viden som værdifrit og viden som noget udefrakommende (Illeris, 2016; Lund, 2020). En anden diskussion i forskningsfeltet vedrørende vidensdimensioner fremhæver, at faktuel viden har en meget lille indflydelse på

menneskers risikopfattelse og handlinger. Faktuel viden viser sig ikke at være den væsentligste faktor, hvis målet er klimabevidsthed og bæredygtige handlinger (Hornsey et al., 2016; Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020; van der Linden, 2015). Forskningen peger desuden på, at naturvidenskabelig viden fylder mest i praksis i UBU-feltet, og man efterlyser mere fokus på social, økonomisk, teknologisk, kulturel og politisk viden (Gericke & Torbjörnsson, 2022a; Henderson & Tilbury, 2004; Læssøe, 2020a; Sund & Gericke, 2020).

Den affektive dimension i UBU

Et nyere perspektiv i forskningsfeltet, der også er vigtigt for denne afhandlings undersøgelse, er det, der kan kaldes den affektive dimension i UBU³. Begrebet *den affektive vending* bruges af flere om en øget opmærksomhed på samspillet mellem det sociale, kulturelle, politiske, materielle og det psykiske, emotionelle og affektive (Røthing, 2019; Verlie, 2019; Zembylas, 2014).

Den affektive vending kan forstås som et perspektiv ind i flere UBU-dimensioner. En af disse er, at bæredygtighedskriserne giver behov og mulighed for at forstå og mærke verden på nye måder, der i højere grad giver opmærksomhed til det kropslige og erfarings- og følelsesbaserede, snarere end det sproglige og kognitive. Det har et transformativt potentiale i en uddannelseskontekst (Zembylas, 2021, s. 1). I den forståelse bliver den affektive vending således et aspekt af at lede efter nye verdensforståelser og verdensforbundethed i det antropocæne (Verlie, 2019). Fokus på det affektive i UBU har desuden forbindelser til forestillinger om mulige nye (eller mere oprindelige, økologiske) måder at mærke, føle og relatere til verden, det mere end menneskelige og planeten. Det er muligt at forstå klassiske UBU-forestillinger om *øko-literacy*, hos fx Orr og Capra, som en del af en affektiv dimension i UBU, når de taler om, at det at have øko-literacy bl.a. betyder at have en omsorgsfuld holdning og at kunne handle på både viden og følelser, og når de argumenterer for, at uddannelse ikke bare skal handle om det gode liv, men også selv være livsunderstøttende (Capra, 1996; Orr, 1992). Et nyere eksempel på samme perspektiv er *Wild Pedagogies* forestilling om, at uddannelsesopgaven skal medvirke til *eco-social-cultural change*

³ Affekt kan forstås som et overordnet begreb for den kropslige sansemæssige påvirkning fra omverdenen. Affekt bliver til følelser, når vi reflekterer og mærker dem (Andersen, 2018; Gould, 2010).

gennem at åbne op for affektive dimensioner, ved at give eleven mulighed for at kunne sætte sig ind i og relatere sig til naturen, ved fx at udvikle didaktikker der giver rum for *nature as a co-teacher*, altså at naturen kan være med-lærer (Jickling et al., 2018). I et dansk perspektiv kan der fx peges på Michael Paulsens brug af begrebet *livsvenlig uddannelse* (Paulsen, 2023; Paulsen & Ziethen, 2024) og Ditte Winther-Lindquist med fleres begreb om *verdensomsorg* (Nielsen et al., 2023). Også begrebet *væredygtighed*, som bl.a. argumenterer for behovet for en indre omstilling (Fink, 2021) er lignende UBU-perspektiver med en stærk affektiv dimension.

Således kommer den affektive vending også til at hænge sammen med æstetiske og kropslige dimensioner, når det som UBU-didaktik og -pædagogik kommer til at handle om at mærke verden på andre måder end via en kognitiv vej. Fx Helene Illeris (2022a) peger på mulige æstetiske læreprocesser i det antropocæne som *afstemning* (attunement), hvor den lærende gennem æstetiske processer relaterer sig til omverdenen gennem sanser og følelser (Illeris, 2022a). Et andet bud er fokus på, at oplevelsen af kunst, der på den ene eller anden måde tematiserer bæredygtighedskriser, kan bidrage til æstetiske og multi-perspektuelle erfaringer (Niederhauser et al., 2023).

Den øgede opmærksomhed på det affektive i UBU handler samtidig om de dilemmafyldte, komplekse og svære følelser, som bæredygtighedskriserne medfører: angst, smerte, sorg, afmagt, samt kognitiv dissonans mellem sådanne følelser og ligegyldighed, ansvarsfralæggelse og forskellige undvigelses- og fortrængningsstrategier (Verlie, 2019). Et tilbagevendende spørgsmål i debatten om forholdet mellem bæredygtighed og uddannelse er, hvorvidt et fokus på planetens kriser kan gøre eleverne bange og utrygge. Den finske forsker Panu Pihkala har arbejdet med begrebet *klimaangst* i en årrække, og han argumenterer for vigtigheden af at graduere begrebet. Klimaangst (som han argumenterer for burde hedde øko-angst) kan både forstås som en kronisk frygt for miljøundergang og en generaliseret følelse af, at det økologiske fundament er ved at kollapse. Angst kan både forstås som tæt på hverdagslige følelser som frygt og bekymringer, som komplekse psykologiske undertrykte følelser og som eksistentiel angst, der handler om fundamentale spørgsmål i livet. Klimaangst er således ikke altid at forstå som patologisk, men kan også være en praktisk og moralsk følelse, der kan medvirke til udvikling og handling (Pihkala, 2020). Med andre ord er det muligt at tale om funktionsdygtig klimaangst.

Det er nogle af de samme pointer som svenske Maria Ojala peger på i en didaktisk, pædagogisk UBU-kontekst. Det er en UBU-opgave at tage følelser alvorligt og udvikle UBU-pædagogik og -didaktik, der kan udvikle elevernes strategiske kompetencer til at forstå og arbejde med følelser. Ojala argumenterer bl.a. for, at der er brug for fælles, kollektive og ikke individualiseret italesættelse og udvikling af håndteringsstrategier. Uro, ubehagelige følelser og kognitiv dissonans er en vigtig drivkraft til at tænke kritisk. Disse følelser skal ikke pakkes væk, men mødes og håndteres konstruktivt som grundlag for kritiske diskussioner. Dette kan bidrage til et metakritisk blik på socialisering via følelser og emotionsstrategier, der kan føre til det, Ojala kalder for *kritisk følelseskompetence*, der også indeholder en dimension af at kunne forholde sig til og muligvis frigøre sig fra det og dem, der forsøger at styre ens følelser (Ojala, 2013, 2016, 2019). *Håb* som forudsætning for handling er en diskurs, der findes bredt i forskningsfeltet (fx Ojala, 2016). Mindre hyppigt diskuteres *mod* som en grundfølelse, som lægger sig op af handlekompetence og kræver bl.a. uddannelse, der har fokus på at udvikle risikotagere, der tør fejle (Mogensen & Schnack, 2010).

Den affektive dimension i en UBU-kontekst peger desuden på følelser som ikke bare noget privat eller individuelt, men også kulturelt og socialt skabt (Vallgård, 2013), samt at følelser kan forstås, udvikles og omformes i kollektive processer (Katznelson et al., 2022; Roepstorff, 2022). Det affektive perspektiv har således også sociale-politiske sammenhænge til bæredygtighedsdidaktikken. I en didaktisk sammenhæng gælder det opmærksomhed på og bevidsthed om, hvordan forskellige kulturelle og politiske diskurser bruger følelser som en styringsteknologi i fx forbrug og værdier (Andersen, 2018; Ojala et al., 2021). Og i et mere praksisteoretisk skoleudviklingsperspektiv handler det om, hvordan følelser også bliver en styringsteknologi med fx policystyring af obligatoriske trivselsmålinger af elevernes trivsel i skolen. Sådanne teknologier har også betydning for, hvordan der udvikles skole og pædagogik, og hvilke følelser der forstås som trivsel (Andersen, 2018).

UBU som uddannelsesudvikling

Som argumenteret for i afhandlingens indledning er en af incitamenterne til denne afhandlings forskningsprojekt at undersøge mulige sammenhænge mellem UBU uddannelsesudvikling og pædagogik/didaktik. Overordnet må forskningsfeltet med alle de ovenfor optegnede

transformativ perspektiver og forhåbninger ofte i mødet med uddannelsesinstitutioner pege på, at udviklingen er svær, langsom og træg (fx Henderson & Tilbury, 2004; Jickling & Wals, 2012; Lotz-Sisitka et al., 2015; Mogren et al., 2019; Stevenson, 2007). UBU befinder sig i en udspændthed mellem påviste behov for store og grundlæggende forandringer af uddannelse for at imødekomme og være i bæredygtighedskriserne, og på den anden side uddannelsesorganisationer som de traditionelle, komplekse og svært bevægelige praksisser de er. Samtidig har uddannelse stor politisk bevågenhed og bliver hele tiden omstruktureret af forskellige politiske policydagsordener, hvilket bidrager til kompleksiteten. Policy og top-down-foreskrevne forandringer har ofte svært ved at lykkes, blandt andet fordi de tit er underfinansieret på alle niveauer (Mogren & Gericke, 2017). Nogle af spørgsmålene i en udviklingskontekst bliver dermed, hvordan det er muligt at skabe en forandringskultur i skolen, og hvordan forandringsprocesser foregår i lokale kontekster? Det er bl.a. det, denne afhandling gerne vil undersøge i sammenhænge med den pædagogiske, didaktiske udvikling.

UBU-forskning har i høj grad fokuseret på spørgsmål om formål og læring og pædagogik og i mindre grad på, hvad UBU betyder for organisatorisk udvikling og forandring (Mogren, 2019). En stor del af forskningen, der beskæftiger sig med UBU-organisationsudvikling, antager på forskellig vis et HST-perspektiv, og derfor vil den videre undersøgelse af uddannelsesudviklingsdimensionen i UBU-forskning vente til næste kapitel om helskoletilgangen. Et enkelt begreb til undersøgelse og forståelse af faktorer, der understøtter UBU-uddannelsesudvikling, skal dog præsenteres her: *støttestrukturer* eller *normstøttende strukturer*. Bredt set er støttestrukturer forhold, der skaber, fastholder og udvikler det, som ønskes udviklet. Støttestrukturer er således et meget rummeligt begreb, det kan fx være forvaltning, policy, infrastrukturer, materielle forhold, steder, rutiner, traditioner, mødekulturer, efteruddannelse med meget mere. Begrebet kommer fra den svenske UBU-forsker Per Wickenberg, der taler om normstøttende strukturer (Wickenberg, 1999; Wickenberg, 2004). Wickenberg formulerer sin forståelse af normer som regler for handling, der er socialt kommunikeret og individuelt forstået som forventninger til adfærd (Leo & Wickenberg, 2015). Normer, der er fælles accepteret, giver nogle fælles forventninger til praksis og en vis stabilitet i udviklingsprocesser. Forståelser af skolens normer er et vigtigt udgangspunkt for at kunne ændre dem (Leo & Wickenberg, 2015). Den danske UBU-forsker Katrine Dahl Madsen har brugt og udviklet begrebet i en dansk kontekst (fx Madsen,

2012; Madsen et al., 2023; Madsen et al., 2016). Begrebet normstøttende strukturer har en styrke i sin bredde forståelse af, at mange typer tiltag og materialitet har betydning for skoleudvikling. Samtidig understreger Wickenbergs begreb om normstøttende strukturer, at det ikke blot er et spørgsmål om økonomisk-materielle eller sociale-politiske dimensioner, hvad der fremmer eller hæmmer den ønskede skoleudvikling, men at støttestrukturer også har væsentlige kulturelt-diskursive elementer i forhold til, hvad der værdsættes, og hvordan disse værdsættelser reguleres⁴.

UBU som kritisk utopisk perspektiv

Et sidste forskningsperspektiv, der skal introduceres i dette kapitel, fordi det er væsentligt for denne afhandling, er fremtidsforestillingsperspektivet. I uddannelse selv ligger der altid en fremtidsdimension: Uddannelse uddanner mennesker til noget fremtidigt og har dermed indlejret mere eller mindre eksplicite forestillinger om denne fremtid (Hicks & Holden, 1995; Hicks & Hicks, 2003). UBU-feltet udforsker mulige måder, hvorpå uddannelse kan bidrage til en bæredygtig omstilling og en bedre verden. Det rejser spørgsmål om, hvilke verdener og hvilke forandringer vi ønsker og drømmer om, altså en utopisk dimension. Ruth Levitas har udviklet utopisk teori, hvor en hovedpointe er, at utopisk praksis er en hverdagspraksis alle mennesker har. Hun definerer overordnet *utopi* som: "The desire for a different, better way of being" (Levitas, 2011, s. 209). Levitas argumenterer for at utopi forstået som en praksis også betyder, at utopier er kontekstbestemte, ikke universelle, smalle eller autoritære, men fleksible og dynamiske. Utopier indeholder desuden eksplicit eller implicit kritik af den kontekst, den udspringer fra (Garforth, 2017; Levitas, 2011, 2017). At forstå transformativ UBU som utopiske praksisser i Levitas' forstand, kan have betydning for, hvordan både forskningsfelt og praksis forstår fx visionsudvikling. Et andet perspektiv bliver, hvordan den kritisk utopiske dimension understøtter, at UBU og bæredygtig udvikling ikke kun kommer til at handle om alt det, vi ikke skal og ikke må, men i højere grad også om det meningsfulde vi gerne vil skabe (Læssøe, 2020a). Flere UBU-forskere fremhæver, at UBU også må være undersøgelse af livsværdier og deres sammenhæng med forestillinger om, hvad der giver et meningsfuldt liv (fx Kemmis & Mutton, 2012; Lehtonen et al., 2019). Blandt andet disse

⁴ I afhandlingen bruger jeg ofte blot begrebet *støttestrukturer*, da det er umiddelbart funktionelt, men det indeholder også den værdibaserede kulturelt-diskursive dimension, der ligger i begrebet *normstøttende strukturer*.

tanker gør den utopiske fremtidsdimension til væsentlige perspektiver for UBU-pædagogik og didaktik: Alle er blevet undervist i historie, men ganske få har haft timer i fremtidsforestillinger, visionsudvikling eller udvikling af kritisk utopiske horisonter (Bengston, 2016). I den tidligere omtalte undersøgelse af Rieckmann om nøglekompetencer for UBU, kom fremtidsforestillingskompetence ind på en anden plads (Rieckmann, 2012), hvilket derefter gentages i UNESCOs nøglekompetencer for bæredygtig udvikling: "Anticipatory competence: the abilities to understand and evaluate multiple futures – possible, probable and desirable; to create one's own visions for the future" (UNESCO, 2017a, s. 10)

Kapitel 2

Helskoletilgangen – en forskningsoversigt

I dette kapitel indkredses forskningskonteksten for *Helskoletilgangen* (HST) i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU). Formålet med kapitlet er at undersøge og præsentere noget af den nuværende viden inden for feltet som grundlag for afhandlingens undersøgelse.

Kapitlet bruger tekster fundet gennem en litteratursøgning på databasen ERIC og Det Kongelige biblioteks database⁵, Google Scholar, samt Googlesøgninger for at søge efter grå litteratur⁶. Hovedkriteriet for litteraturudvælgelsen har været relevans i forhold til at teksterne specifikt omhandlede UBU-HST. Desuden er der benyttet udforskningsstrategien snowball (Noy, 2008), hvor teksters henvisninger har ledt mig videre til andre tekster⁷. Peer-reviewede forskningsartikler er foretrukket, hvor det har været muligt, men en stor del af helskolereferencerne befinder sig i sammenvævning af genrer mellem policy-bestilte rapporter skrevet af forskere, policytekster, samt hybrider, hvor forskningsresultater blandes med fx praksiserfaringer rapporteret af praktikere selv (Mogren, 2019). Det viser, at HST er et videnspolitisk felt (Sauzet, 2019), hvor sammenvævning af vidensformer bidrager til at gøre det mindre tydeligt, hvad der er systematiske forskningsresultater, og hvad der snarere sigter mod fx politiske beslutninger eller råd til praksis. Litteraturens beskaffenhed bidrager til, at HST nogle gange bærer et policysprog med sig, hvor en del af teksterne i meget overordnede termer

⁵ Til litteratursøgningen på databasen ERIC og Det Kongelige Biblioteks database er brugt booleske operatører: (Sustaina* OR Environment* OR Bæredygtig* OR miljø*) AND (" Whole School Approach" OR "Whole-School Approach" OR "Whole institution approach" OR "Whole-Institution approach" OR Helskoletilgang OR Helinstitutionstilgang OR WSA) AND (Education* OR School OR Uddannelse OR skole). For at begrænse resultaterne søgtes i databasen ERIC udelukkende på titel og abstrakt, hvilket gav 55 resultater, og på Det Kongelige Bibliotek udelukkende på titler, det gav også 55 resultater. Derefter er alle tekster, der ikke handlede specifikt om UBU-helskoletilgang, samt dubletter sorteret fra, hvorefter artiklernes abstrakt er gennemlæst og yderligere artikler sorteret fra, der ikke levede op til kriteriet at handle om UBU-helskoletilgang. Ikke alle læste fundne tekster er refererede i denne forskningsoversigt.

⁶ En bred definition af *grå litteratur* er alt, der ikke er udgivet i et peer-reviewet tidsskrift. I denne forskningsoversigt er det nok mere præcist at tale om grå litteratur som policytekster, rapporter, konference papers og bred forskningsformidling (Rothstein & Hopewell, 2009).

⁷ Kriterier for Snowball-søgninger har dels været tekster, der hyppigt er henvist til, og som ikke altid har haft helskole som eksplicit begreb, eller tekster vedrørende et specifikt undersøgelsesfænomen ift. mine spørgsmål til helskoletilgangen.

undersøger, hvad der er god praksis. I arbejdet med forskningsoversigten har jeg bestræbt mig på at gå på tværs af teksterne ved at lade læsning, analysearbejde og fremstilling styres af denne afhandlings undersøgelsesinteresse og nysgerrighed på HST's potentialer og problemstillinger. Denne forskningsoversigt er således struktureret ud fra nogle overordnede spørgsmål til UBU-HST: Hvor kommer begrebet fra og hvordan er det udviklet? Hvordan og hvorfor fylder UBU-HST i policy? Hvordan defineres UBU-HST overordnet? Hvad er det særlige ved UBU-HST i et pædagogisk-didaktisk perspektiv? Hvad er det særlige ved UBU-HST som skoleudviklingsperspektiv? Hvordan begrundes sammenhænge mellem UBU-HST og bæredygtighed? Og hvorfor er det tilsyneladende svært at finde en fuldtone helkoletilgang? Kapitlet kan ikke besvare disse store spørgsmål tilbundsående, formålet er i stedet at lægge et fundament for den videre undersøgelse og de videre diskussioner i afhandlingen.

Indkredsning af helkoletilgangens historik

Hvornår bliver HST et begreb og et perspektiv i UBU? Det er svært at finde et helt klart oprindelsessted eller -tidspunkt, men HST (på engelsk Whole School Approach (WSA) eller Whole Institution Approach (WIA)) opstår først i et andet uddannelsesfelt, nemlig *uddannelse for sundhed og trivsel* (Education for Health and Wellbeing). Her er HST et perspektiv på en mere holistisk skoleudviklingsindsats, der kan styrke mentalt helbred og trivsel samt modarbejde mobning, et tidligt eksempel er Wyn et al. (2000). HST er stadig et vigtigt perspektiv i Mental Health-forskningen på skoleområdet. Desuden profileres tilgangen også inden for uddannelsesområdet *globalt medborgerskab* (Global Citizenship Education) i policy (fx UNESCO, 2015) og i forskning (fx Henck, 2018).

Overordnet kan udviklingen og promovningen af UBU-HST forstås som et svar på, at det omkring årtusindskiftet bliver tydeligere i både UBU-forskning og -policy, at miljø- og bæredygtighedsundervisning har brug for andet end indholdsdimensionen; der skal andet til end viden og bevidsthed om bæredygtighedsproblemstillinger, hvis uddannelse skal bidrage til bæredygtig udvikling (fx Henderson & Tilbury, 2004; Jucker & Mathar, 2015). De første ansatser og fokus på UBU-HST i både policy og forskning har stort fokus på samarbejdet med lokalsamfund. Helkolebegrebet er et integreret uddannelses- og udviklingsperspektiv, der i begyndelsen især bruges om trianguleringen: bæredygtig skoledrift, samarbejde med lokalsamfund om især

bæredygtige initiativer samt undervisning med og i bæredygtighed (Henderson & Tilbury, 2004; Mathar, 2013).

To tidlige kilder, der frekvent refereres til i både den ældre og nutidige HST-forskning og -policy, bruger ikke endnu selv begrebet helskoletilgang, men indkredser en helskoletænkning. Den ene kilde er Steven Sterlings ph.d.-afhandling fra 2003, der kan ses som et muligt begyndelsespunkt for HST i UBU. Sterling bruger begrebet *whole system thinking* for en systemisk tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling:

I am assuming then, that an educational paradigm based on a whole systems approach, would help lead not only to a systemic awareness and competence amongst all those involved in the education process, but also to a deeper ecological sensibility and orientation. (Sterling, 2003, s. 196)

Sterling definerer ikke blot begrebet *whole system approach* som uddannelsesparadigme med et udgangspunkt for mere fælles systemisk opmærksomhed og kunnen i uddannelsesprocesser, men samtænker det også med økologisk sensibilitet og orientering. Forhåbningen er et paradigmatisk skift i uddannelse, hvor uddannelse skal være: "...an institution attempting to be a reflective "microcosmos of a sustainable society" (Sterling, 2003, s. 344), et afsæt som bliver en central tankegang i meget videre HST-udvikling.

En anden kilde, som får betydelig indflydelse for HST og til stadighed bruges som reference i en stor del af litteraturen, er Breiting, Mayer og Mogensens ENSI publikation fra 2005: *Kvalitetskriterier for ESD-skoler*, med undertitlen: *En guide til at fremme kvaliteten af Uddannelse for Bæredygtig udvikling*. Publikationen, der blev oversat til 18 sprog, opstiller 20 kvalitetskriterier for udvikling af UBU-skole med overordnede diskussioner samt konkrete eksempler og spørgsmål til overvejelser. Selv om publikationen ikke bruger begrebet helskole, kan allerede introduktionen læses som et HST-perspektivs fokus på den fælles vision: "Et sæt af kvalitetskriterier er i vores øjne et instrument, som kan opsummere en ESD-filosofi udviklet i fællesskab af alle skolens parter." (Breiting et al., 2005, s. 9). Desuden formuleres en overordnet vision for UBU-skoleudvikling som med sit fokus på demokratiske styringsformer, handlekompetence og lokalt og globalt samarbejde ligner en helskoletilgang (Breiting et al., 2005, s. 10). Også publikationens grupperinger af kriterierne i de 3 kategorier: "Kvaliteten af undervisningen og læreprocesserne", "Skolen som organisation" og "Skolens eksterne relationer" kan forstås som en overordnet helskoletilgang. I en

artikel fra 2015 evaluerer Breiting og Mayer publikationens indflydelse og indvirkning ud fra et survey, og de formulerer da eksplicit, at publikationen har en helskoletilgang (Breiting & Mayer, 2015).

Henderson og Tilbury udgiver så tidligt som i 2004 et internationalt review med titlen: *Whole-school approaches to sustainability – an international review of whole-school sustainability programs* bestilt af det australske undervisningsministerium, og også dette review er en reference, der går igen i meget af den fundne og læste litteratur. I reviewet beskrives udviklingen mod en helskoletilgang som en nødvendig konsekvens af fokus på bæredygtighed:

The goal of sustainability has redefined the role of schools and their relationship with the community. The focus has shifted beyond 'what to teach students' and 'how they are behaving' to seeing schools as a focal point where children, adults and the community interact and learn together. (Henderson & Tilbury, 2004, s. 8)

Ligesom citaterne fra Sterling (2003) og Breiting og kolleger (2005) ovenfor fremhæver dette citat HST som en demokratisk deltagende tilgang, der har fokus på fælles læringspraksisser, så skolen bliver en lærende organisation, hvor alle deltagere handler og lærer sammen.

Bæredygtighedsudfordringerne er en mulig katalysator for bred skoleudvikling af alle skolens praksisser. Samtidig er kompleksiteten et argument for, at der er behov for støtte fra hele skolefællesskabet: "At the same time, it was evident that such complex issues needed the backing and support of the whole-school community, rather than being teacher-driven, in order to initiate and maintain the changes required." (Henderson & Tilbury, 2004, s. 11).

Henderson og Tilburys review oplister kerneelementer som en UBU-helskole bør indeholde, og disse elementer er genkendelige i mange senere fremstillinger: Demokratisk ledelse, fælles deltagelse om udvikling, partnerskaber og samarbejde med lokalsamfundet, integration af bæredygtighed i det faglige indhold, professionel vidensudvikling, grøn drift med reduktion af økologisk aftryk, refleksion og evaluering af indsatsen. Overordnet bliver HST altså et stadig bredere begreb fra først og fremmest at handle om skolens samarbejde med lokalsamfundet til et perspektiv, der generelt skal lede til kvalitet i uddannelse og UBU-udvikling (Hargreaves, 2008; Mathar, 2013; Mogren, 2019).

Helskoletilgangen i policy

For at forstå udviklingen af HST og dens udbredelse er det desuden vigtigt at se på policyudviklingen inden for området. Ikke mindst UNESCO peger på HST som et vægtigt perspektiv i UBU. I 2005 igangsætter FN og UNESCO tiåret for Uddannelse for Bæredygtig udvikling, med det formål at skabe international opmærksomhed på UBU. I den afsluttende rapport fra tiåret *Shaping the Future we want* præsenteres en helskolemodel som en ud af mange bud, og der argumenteres for, at mange deltagere ser HST som en frugtbar tilgang (UNESCO, 2014 s. 88). Tiåret giver fokus på UBU i policy, men skaber ikke i stor skala de håbede resultater (Carlsson & Lysggard, 2020; Scott, 2013; UNESCO, 2014). UNESCO lancerer dernæst Global Action Programme (GAP) som et initiativ, der skal følge op på tiåret. Ud af kun fire punkter, der bør have hovedfokus for den videre udvikling af UBU internationalt, er HST punkt to. Her defineres UBU-HST som både reorientering af undervisningsindhold og metode, bæredygtig udvikling af uddannelsesstedets faciliteter, samt samarbejde med eksterne bæredygtighedstiltag (UNESCO, 2014, s. 2). I policydokumenter fra UNESCO argumenteres der til stadighed for, at HST er en gangbar og vigtig vej for UBU (UNESCO, 2014, 2016, 2017a, 2020, 2021). I de fleste af teksterne tales for HST som et transformativt perspektiv på tværs af uddannelserne selv og lokalsamfundet. HST kobles sammen med krav om grundlæggende transformationer, at alle institutionens processer skal have udgangspunkt i bæredygtighed, samt forestillingen om institutionen som rollemodel.

Også i rammeværket for implementeringsstrategi for FN's økonomiske kommission for europæisk UBU-strategi 2021-30 er HST et prioriteret punkt. Her bredes HST ud til at have relevans for alle typer af uddannelsesperspektiver: "The "whole institution approach" concept embraces settings of all levels of formal education and institutions providing formal, non-formal and informal education in the public and private sectors." (United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), 2022, s. 12)

Det stadige fokus på HST i policy giver anledning til at være nysgerrig på, hvorfor HST er så promoveret og udbredt i policy. Den britisk-norske UBU-forsker Rosalie Mathie argumenterer i en nyligt udgivet artikel for, at HST giver god mening i en policykontekst, fordi HST skaber forestillingen om læring som mere end det, der foregår i klasseværelset. HST har fokus på at give erfaringer med bæredygtighed i fælles og engagerende processer, der kan lede til mere systemiske forandringer i konkrete kontekster (Mathie, 2024, s. 5). I forlængelse af Mathie er det muligt at

forstå policyinteressen for HST som begrundet i, at her er et bud, der opfylder et policybehov for at se fra oven og i bredden og på sammenhænge mellem dele, hvilket er et brugbart policyperspektiv. Både policy og forskning fremhæver HST som en integreret og systemisk indsats for uddannelsestransformationer og en måde at tænke i samskabende deltagelse og udvikling fra mange forskellige deltagerroller. Denne "alt-i-en-forståelse" kan muligvis bidrage til at give policyaktører, som fx den lokale forvaltning, en mere deltagende rolle i samarbejder mellem fx forvaltning, lokalsamfund og skoleorganisation, fordi HST i højere grad ser alle som deltagere. Dette aspekt kan samtidig være medvirkende til tilgangens policypopularitet.

Det stadige og støt stigende fokus på HST i policy spejles også i forskningen. I et nyligt systematisk forskningsreview om HST af Jorrit Holst fra Freie Universität Berlin fra 2022 foretager Holst en systematisk søgning fra 1999-2020 og udvælger i alt 104 tekster, hvoraf 57,7 procent af fundene er udkommet efter 2015 (Holst, 2022).

Danske policyforhold

I dansk policy og forskning har der indtil for nylig ikke været meget fokus på HST. Katrine Dahl Madsens ph.d. (2012) ser på skolens UBU-praksisser med størst fokus på det pædagogisk-didaktiske, men også på skoleudviklingsaspekter med fokus på støttestrukturer, hvilket kan ligne HST-perspektiver (Madsen, 2012). I en udgivelse om UBU i Europa som afslutning på FN's tiår skriver Rolls og kolleger ikke specifikt om HST, men om den danske UBU-udvikling:

As noted above, ESD is largely compatible with the Danish tradition for environmental education, formed around the concepts of action competence, participation, 'hands on' learning and critical sense (...) However, these ideas are yet to find widespread acceptance in schools, and it is an ongoing challenge to entrench ESD in schools and to broaden sustainability and climate change from relevant issues for natural science lessons to a vital part of teaching in all subjects and at all levels of education. (Rolls et al., 2014, s. 264)

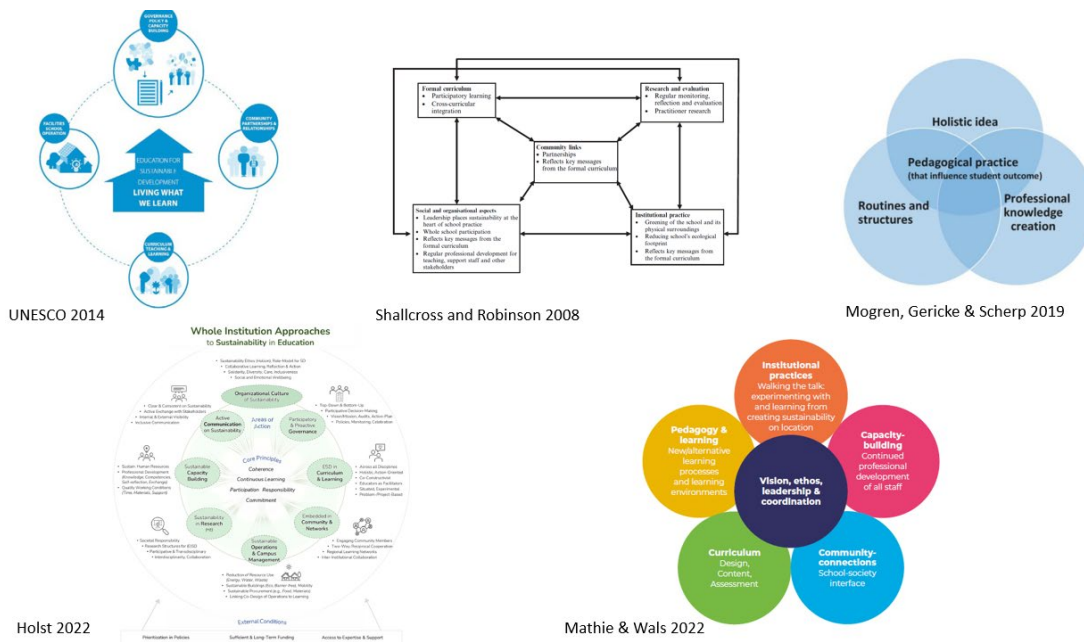
På den ene side har den "danske tradition" nogle forudsætninger for UBU gennem måder at tænke uddannelse, på den anden side er UBU ikke udbredt på institutionelt niveau, og er, som der tilføjes et andet sted i artiklen, i høj grad udfordret af skolens monofaglige struktur (Rolls et al., 2014, s. 275). De seneste år har HST som perspektiv fundet vej til dansk UBU-formidling (fx M. Carlsson, 2020) og forskning (fx Madsen et al., 2020; Rathje, 2023), og HST er også et perspektiv i enkelte

nyere policyinitiativer, ikke mindst i den UBU-rapport, som 80 danske uddannelsespartnere gik sammen om at lave, og som de afleverede til undervisningsministeren i 2022 i håb om at sætte skub i policyunderstøttelse af UBU i Danmark (Uddannelsespartnerskaber for UBU, 2022).

Overkategorier i helskoleforståelse og helskolemodeller

HST er i sin natur kompleks, fordi den søger at samle forskellige behov og forestillinger i et samlet begreb. Overordnet er der en forhåbning om, at HST kan bidrage til, at UBU kan blive et guidende princip, et fundament i uddannelse, snarere end noget, der tilføjes, så UBU ikke bliver et nyt "add on" til alle de andre opgaver, skolen har (Wals & Benavot, 2017). HST kan bidrage til disse ambitioner igennem at udvikle en systemisk tilgang, der både involverer et makroniveau med policy, bekendtgørelsestekster og økonomisk støtte, et mesonivau med udvikling af de fysiske omgivelser og samarbejde med en bred gruppe af interessenter og deltagere, samt et mikroniveau med gentænkning af fagligt indhold og didaktiske og pædagogiske tilgange til undervisning og læringsituationer (Holst, 2022; Mathar, 2015). Fordi det er komplekst og mangesidigt, har både helskoleforskere og policyaktører lavet visuelle modeller af HST. I det følgende analyseres nogle centrale helskolemodellers overkategorier med den hensigt at finde fælles samlende elementer i forståelse af HST samt undersøge, hvor der er forskelle i vægtning og perspektiver.

Figur 2 - Helskolemodeller



Billedet her skal give en visuel fornemmelse af modellerne. Se bilag 1 side 267 for at se modellerne i læsbar størrelse.

Figur 3: Skema over overkategorier i helskolemodeller

UNESCO 2014	Shalcross & Robinson 2008	Mogren, Sherp & Gericke 2019	Holst 2022	Mathie & Wals 2022
ESD - living what we learn		Holistic idea		
Governance, policy and capacity building	Social and organisational aspects		Participatory and proactive governance	Vision, ethos, leadership and coordination
	Research and evaluation	Professional knowledge creation	Capacity building Sustainability in research	Capacity building
Curriculum, teaching and learning	Formal curriculum and participatory learning	Pedagogical practice (that influence student outcome)	Curriculum and learning	Pedagogy and learning
				Curriculum
		Routines and structures	Organisational culture of sustainability	
Facilities school operations	Institutional practices		Sustainable operations and campus management	Institutional practices
Community, partnerships and relationships	Community links		Embedded in community and networks	Community connections
			Communication	

Fed skrift betyder øverst/størst eller i midten af den respektive model. (Skema delvist inspireret af Mathie, 2019)

Skemaoversigten, figur 3, citerer forfatterens egne begreber, men placeringen af begreberne i skemaet er min fortolkning. Overkategorierne er placeret, så de kategorier, der ligner hinanden, er sat samme sted i den vandrette linje. Hver boks indeholder én kategori fra den oprindelige model. Når der er færre bokse i en spalte end i de andre, viser det således at kategorien overlapper flere af de andre modeller. Hvis der derimod er tilføjet en boks, viser det, at modellen er blevet inddelt i flere underkategorier.

I kolonnen til venstre er UNESCOs model fra 2014, som genbruges i senere UNESCO-publikationer (fx UNESCO, 2017a). UNESCO-modellen har en tegning af en skolebygning i midten, hvor der står "Education for Sustainable development – living what we learn", hvilket kan fortolkes som en slags overordnet vision. Modellen har fire grundelementer, som alle går igen på forskellig vis i de andre modeller, og det er dermed muligt at udlede, at en helskolemodel som minimum

indeholder de fire UNESCO-kategorier i sammenhæng med hinanden: ”Ledelse, policy og kapacitetsopbygning – fagligt indhold, undervisning og læring – skolens faciliteter – fællesskab, partnerskaber, og relationsopbygning” (UNESCO, 2014).

Mens UNESCO er en policymodel, er de andre modeller fra forskningslitteratur. Shalcross og Robinson (2008) er en af de første eksempler på en visualiseret helskolemodel, og den er i sin form kompliceret med mange underdele. I midten af og fremhævet i modellen er ”community links”. Det ligger godt i tråd med den historiske tendens til, at samarbejdet med lokalsamfund særligt blev fremhævet i begyndelsen af HST-begrebets udvikling. Desuden har den, som den eneste model, evaluering med i en af sine overskrifter (Shalcross & Robinson, 2008).

Mogren og kollegers model (2019), *Scherpmodellen*, bruger de til at analysere UBU-HST, men modellen adskiller sig fra de andre ved ikke at være udviklet specifikt som helskolemodel, men designet til at måle og analysere relationer mellem en skoles organisation og kvaliteten af dens pædagogiske arbejde (Mogren et al., 2019, s. 510). Det betyder, at modellen mangler det fokus på community, som de andre modeller, der er udviklet i en helskolekontekst, har. Til gengæld har Mogren og kolleger særligt fokus på den ”pædagogiske praksis” som kernen og målet i skoleudviklingen, og de forbinder det med tre faktorer, der skal understøtte kernen: ”holistiske ideer, professionel videnskabelse og rutiner og strukturer”. Modellen er således tættere på en lærer-/professionsfaglig praksis end de andre modeller, hvilket kan ses som en styrke, når det gælder udvikling af det, der er i centrum for modellen, nemlig den pædagogiske praksis. Samtidig indfører modellen væsentlige nye elementer med eksplicit fokus på holistisk vision, men også på rutiner og strukturer som grundlag for helskoleudvikling (Mogren et al., 2019)⁸.

I Holsts model (2022), der er udviklet ud fra et systematisk review af helskolelitteratur, er overskriften ”organisatorisk kultur af bæredygtighed”. Han indfører dermed kulturbegrebet som den overordnede samlebetegnelse for skoleudviklingen. Modellen er, som det kan ses af visualiseringen, meget kompleks, og den skiller sig bl.a. ud ved at have ”kommunikation” som en kategori for sig. Argumentet er, at forestillingen om samskabende processer inden for og

⁸ Mogren og kollegers Scherpmodel er en del af arbejdet fra den svenske forskningsgruppe fra Karlstad Universitet, som har lavet et longitudinelt studie om helskoleudvikling på fem svenske skoler. Gruppens publikationer (N. Gericke, A. Mogren, A. Forssten, T. Berglund, D. Olsson, T. Thorbjørnsson) bliver refereret mange gange i denne afhandling, fordi de har en særstatus som grundigt, longitudinelt empirisk studie i en skandinavisk kontekst. Mange af publikationerne har især fokus på skoleudviklingsperspektivet i helskoletilgangen.

uden for organisationen kræver særlig opmærksom på kommunikation, samt at kommunikationen bør være konsistent, aktiv og inkluderende (Holst, 2022).

I Mathie og Wals (2022) såkaldte *helskoleblomst* er det værd at bemærke, at midten af blomsten indeholder forholdsvis forskellige elementer, nemlig "vision, etos, ledelse og koordinering". Etosbegrebet forstås som legitimering af processerne og peger på sin vis således også på et kommunikationsperspektiv. "Vision" lægger sig op ad Mogren og kollegers "holistiske idé", og peger på tiltagende fokus på et idealistisk aspekt i HST. Til gengæld kan det ses som problematisk, at "ledelse" kommer ind i den samme midterkategori som "vision". Det kan bidrage til en forestilling om, at ledelsen skaber og ejer visionen, hvilket kan modarbejde HST's ideal om de fælles samskabende processer på tværs af alle deltagerroller i skolen.

Analysen af modellernes overkategorier kan vise nogle nuancer i forståelse af, hvad der har vægt i HST i forskellige tilgange. Men først og fremmest kan modelanalysen pege på, at der er nogle grundlæggende ligheder i kompleksiteten, nemlig at UBU-HST er et systemisk, holistisk perspektiv, der samler de forskellige deltagerpositioner i den enkelte situerede uddannelses kontekst med skolens institutionelle og materielle praksisser, samt samarbejder med lokalsamfund og deltagere uden for skolen⁹.

Helskoletilgangen i et pædagogisk og didaktisk perspektiv

Helt grundlæggende er HST i sit fundament en *UBU2*-tilgang (Vare & Scott, 2007). Forestillingen om at omstille egen drift samt have samarbejder med eksterne partnere, for at eleverne kan få konkrete erfaringer med omstilling, er en pædagogisk tilgang som tænker involvering og erfaringsbaseret. Helskoletalemåder, som "Living what we learn" (UNESCO, 2017b) og "walk the talk" (fx Mathie & Wals, 2022) med fokus på at lade eleverne arbejde med autentiske problemstillinger for at gøre skolen selv til en bæredygtig forandringsagent, kræver en handle- og

⁹ På dansk mangler vi et begreb, der kan erstatte det engelske *community*. Direkte oversat betyder det fællesskab, men *community* betyder samtidig både mennesker, der lever i det samme område, eller mennesker der betragter sig som et fællesskab pga. fælles interesser, eller sociale grupper med fælles identitetsforståelse og/eller værdier (Cambridge Dictionary). Når de her analyserede helskolemodeller, og mere generelt de engelske forskningstekster, skriver *community*, er det altså langt bredere end det danske ord *lokalsamfund*, hvilket er en generel udfordring for hele afhandlingen. Nogle gange skriver jeg *lokalsamfund*, nogle gange *deltagere uden for skolen* og andre gange *fællesskab*, afhængigt af perspektiv og kontekst.

deltagelsesorienteret pædagogik og didaktik. Sådan kan HST forstås som en fortsættelse af en progressiv undervisningstradition (Mathar, 2015). Samme perspektiv findes i Sterlings forståelse af uddannelse som bæredygtighed. Forestillingen er, at HST bidrager til, at uddannelsen selv bliver bæredygtig, og samtidig at bæredygtighed også selv kan forstås som uddannelse, da det at gøre og forstå bæredygtighed er læreprocesser (Gough & Scott, 2003; Sterling, 2001). I litteraturen bliver der brugt mange forskellige betegnelser for vigtige pædagogiske, didaktiske dimensioner i HST: fx elevcentreret, undersøgelsesbaseret, udeundervisning, lokal- og stedsbaseret, problembaseret, projektbaseret, eksperimenterende, handleorienteret, interaktiv, progressiv, virkelighedsnær, transformativ (fx Bosevska & Kriewaldt, 2020; Breiting & Mayer, 2015; Henderson & Tilbury, 2004; Mogren, 2019; Sterling, 2001; Tilbury & Wortman, 2005; Wals & Mathie, 2022).

Det systemiske perspektiv i HST har også betydning i det pædagogiske arbejde og i forståelse af, hvad læring og undervisning er. Det gælder fx påpegninger af, at uddannelse skal være for det hele menneske: Helskolepædagogik er pædagogik for hoved, hånd, og hjerte, altså både viden, kropsligt, praktisk og emotionelt (Bosevska & Kriewaldt, 2020; Sterling, 2001). Et andet lignende perspektiv er, at progressiv helskoleundervisning kan give plads til affektive dimensioner som følelser og værdier i lige så høj grad som kognitive vidensdimensioner (Gericke, 2022, s. 11). Ligeledes argumenterer Mathar (2015) for, at ligesom UBU-HST gerne skulle skabe plads til mange deltagerpositioner og perspektiver på udvikling af UBU-skolen, så bør UBU-helskolepædagogik også fremme et flersidet og demokratisk perspektiv hos eleverne. Elever skal bl.a. opøves i at se med eget-, generations-, socialt-, sted-, historisk og tværfagligt perspektiv, mens Mathar ikke nævner væsentlige perspektiver som naturens eller det mere end menneskeliges (Mathar, 2015, s. 21). Pædagogisk og didaktisk er det også væsentligt, at HST's fokus på handle- og erfaringsdimensionen kan forstås som en måde at gøre abstrakte problemstillinger taktile, oplevelsesorienterede og lokalt forankrede (Mathie & Wals, 2022).

Helskolepædagogik som non-formel læring

Når HST har stor opmærksomhed på processuelle samarbejder på tværs af skolens deltagere og med eksterne samarbejdspartnere, bliver der desuden fokus på det, som opstår uintenderet, måske selvstyret og ikke didaktisk planlagt (Henderson & Tilbury, 2004; Holst, 2022). Konsekvensen af at tænke skolen som rollemodel betyder i bedste fald, at eleverne medskaber praksisser, så både formel og uformel læring forbindes i udvikling af bæredygtighedstiltag i organisation og

lokalsamfund og bidrager til ny læring og nye bæredygtige tiltag (Shallcross & Robinson, 2008; Wals & Benavot, 2017). HST giver altså fokus på det, der foregår i mellemrummene, det ikke planlagte eller direkte målsatte, og det der sker uden for klasseværelset. Denne integrative forståelse kan have betydning i forhold til, hvad der betragtes som læring og undervisning i en helskoletilgang, og fx give værdsættelse af åbne læreprocesser. I en del af helskolelitteraturen bruges begrebet *den skjulte læreplan* (the hidden curriculum) om denne opmærksomhed på mellemrummene og den uplanlagte læring (Bosevska & Kriewaldt, 2020; Henderson & Tilbury, 2004; Holst, 2022; Shallcross et al., 2006). Begrebet bruges i helskolelitteraturen ikke som et kritisk pædagogisk perspektiv, der, bl.a. fra Jackson 1968, satte fokus på de tavse socialiserings- og opdragelseseffekter, der ligger gemt i skolens strukturer og hverdag (Kampmann, 1991), men som et mere neutralt begreb. Denne afhandling vil i helskoletilgangsperspektivet hellere tale om uformel, uintenderet, eller ikke didaktiserede *mellemlum*, da begrebet skjult læreplan i en dansk pædagogisk kontekst i højere grad henviser til det kritiske perspektiv.

Elevernes demokratiske deltagelse i helskolen

Et perspektiv, der er tilbagevendende i helskolelitteraturen, er demokratisk deltagelse. Hvis bæredygtig uddannelse handler om kollektive processer, så stiller det store krav til de demokratiske processer og involvering af alle deltagere. Elevernes deltagelse i beslutningsprocesserne er vigtig i alle aldre (Tilbury & Wortman, 2005). Mathar begrundet det således:

If students are to be actively supported in the development of competencies for shaping their own lives in terms of SD, the design of the internal social structure and cooperation in the school is of particular importance. The involvement of pupils in the planning and design of social interaction and also the lessons has a high priority. (Mathar, 2015, s. 26)

Men helskoleforskningen har svært ved at finde dette bredde demokratiske elevperspektiv i praksis (fx Henderson & Tilbury, 2004; Mathie & Wals, 2022; Shallcross & Robinson, 2008). Elevdemokratiske perspektiver findes oftest i elevråd og skoleråd, hvor der tages beslutninger om institutionelle praksisser, som kan være abstrakte for eleverne, snarere end at de bliver involveret i beslutningspraksisser om fagligt indhold og didaktiske, pædagogiske metoder (Carlsson & Hoffmann, 2006; Shallcross & Robinson, 2008). Torsdottir og kolleger finder i en nylig undersøgelse af norske elevers egen opfattelse af deres demokratiske deltagelsesmuligheder i et

UBU-HST-perspektiv, at eleverne generelt fandt, at de havde få muligheder både i forhold til ledelse af skolen, i forhold til samarbejder uden for skolen og i forhold til undervisningen. Eleverne fandt, at de havde lidt mere indflydelse i elevrådsregi. Undersøgelsen viste også, at eleverne havde god forståelse for, hvorfor det var svært at skabe rammerne for elevindflydelse, men de mente samtidig, at det var et problem (Torsdottir et al., 2023).

Curriculum og fagligt indhold

Hvad angår perspektiver på det faglige indhold i HST er det hyppigst anførte vigtigheden af et holistisk bæredygtighedsbegreb, der både arbejder med miljømæssige, sociale og økonomiske dimensioner (fx Hargreaves, 2008; Mathie & Wals, 2022; Sterling, 2001). Det problematiseres, at mange skoler synes at have mest undervisning i naturvidenskabelig viden, når der undervises i UBU, mens de sociale og økonomiske dimensioner af bæredygtighed er mere fraværende (Gericke & Torbjörnsson, 2022a; Gough et al., 2020; Henderson & Tilbury, 2004). Flere studier problematiserer også, at det er svært at finde UBU-undervisning, der har fokus på udvikling af refleksion, kritisk tænkning og værdier (Gericke & Torbjörnsson, 2022a; Henderson & Tilbury, 2004).

I helskolelitteraturen, såvel som generelt i UBU-litteraturen, fremhæves det tværfaglige, fordi UBU-kompetencer betyder integrerede perspektiver: UBU som fagligt indhold bør tænkes ind i alle fag og på tværs af fag, og ikke blive et kursus, et emne eller et tema, der berøres en gang imellem som en tilføjelse. Den tværfaglige og kontinuerlige UBU-faglighed er en del af HST's systemiske forståelse (Hargreaves, 2008; Mathar, 2015). Flere referencer peger også på, at UBU-HST kalder på et lokalt curriculum, dvs. et fokus på det lokalt relevante ift. bæredygtighed og bæredygtig udvikling (Mathie & Wals, 2022; Tilbury & Wortman, 2005).

Diskussioner af sammenhænge mellem den erfaringsbaserede pædagogik og det vidensorienterede er ikke umiddelbart så udfoldet i helskolelitteraturen. Bosevska og Kriewaldt (2020) peger dog i forlængelse af deres HST-casestudie på, at et godt initiativ som skolehaver ikke kan stå alene, fordi eleverne ikke af sig selv får en bredere systemisk forståelse for fx fødevarerforsyninger af deres skolehaveerfaringer. Overordnet er præcise diskussioner og fund i forhold til den faglige indholdsdimension af UBU-HST ikke så tydelige i litteraturen som diskussioner af de pædagogiske, didaktiske dimensioner (Breiting & Mayer, 2015).

Helskoletilgangen som skoleudvikling

HST bringer grundlæggende et skoleudviklingsperspektiv ind i UBU, som ellers ikke er så tydeligt i forskningsfeltet (Mogren, 2019). Tilgangens styrke er, at den samtænker det pædagogiske, didaktiske, de overordnede begrundelser og visioner, samt de forudsætninger og den udvikling, der skal til i den enkelte uddannelsesorganisation.

Visionsudvikling som støttestruktur

Fra mange sider fremhæves *visionsudvikling* som en grundlæggende faktor for vellykket helskoletilgang (Boeve-De Pauw et al., 2022; Holst, 2022; Verhelst et al., 2020; Wals & Mathie, 2022). Fordi UBU er så komplekst, er det særligt vigtigt for UBU-helskoledudvikling at fokusere på at skabe og stadigt genforhandle en fælles vision og opbygge tillid om processerne (Gericke & Torbjörnsson, 2022b). I HST ligger en forestilling om, at UBU er den overliggende paraply, hvorfra alt udvikler sig, hvilket nødvendiggør fokus på de fælles værdier, normer og målforestillinger. Visionsudvikling kan således forstås som intern policyudvikling, der dokumenterer, kommunikerer og legitimerer UBU-udviklingsprocesserne både indadtil og udadtil (Bosevska & Kriewaldt, 2020; Forssten Seiser et al., 2022; Mogren, 2019). I HST's systemiske og mangesidige perspektiver handler det også om demokratiske deltagelsesmuligheder og rum for, at alle kan bidrage til at skabe en fælles vision, der understøtter fremtidstænkning og fælles forestillinger om indsatserne (Henderson & Tilbury, 2004; Mathie & Wals, 2022).

I den svenske Karlstadgruppens longitudinelle helskolestudie var det vigtigste kvalitetskriterie for at udvikle UBU-HST ifølge skoleledere udvikling af en fælles holistisk vision (Mogren & Gericke, 2017; Mogren et al., 2019). Validiteten af den holdning bekræftedes af det fund, at lærere på UBU-HST skoler havde en generel oplevelse af, at deres skole havde en god kvalitet og var mere sammenhængende end lærere på sammenlignelige skoler uden UBU-HST (Mogren et al., 2019, s. 524). Fælles visionsudvikling understreger helskoledforestillingens accentuering af den kollaborative interagerende skoleudvikling (Mogren, 2019). Det er en stor og krævende opgave at transformere fælles vision til funktionel realitet. Det kræver bl.a., at visionen kan tænke løsningsorienteret (i stedet for problemorienteret), hvilket også gælder i den didaktiske, pædagogiske udvikling (Gericke & Torbjörnsson, 2022a). Samtidig vil der ofte (altid?)

ligge spændinger mellem visionsforestillinger og det muliges kunst, samt mellem gamle forståelser og nye forhåbninger, hvilket kan gøre det væsentligt også at have øje for de små skridt i udviklingen (Priestley & Sime, 2005, s. 490). Visionsudviklingen kan desuden indeholde store strukturelle og ledelsesmæssige udfordringer i forhold til at være en demokratisk, reel og langvarig udviklingsproces, der bl.a. kan understøtte at forandringer, som fx skift i personale og ledelse, ikke giver for store brud eller decideret stop af helskoleudviklingen (Mathie & Wals, 2022; Mogren, 2019). Det er ikke lykkedes at finde empiriske undersøgelser med et specifikt fokus på HST's visionsudvikling og dens betydning. Der er væsentlige uudforskede perspektiver og spændinger i fx forholdet mellem at forstå visionsudvikling som et ideal eller at forstå det som en konsensus, som det er muligt at alle kan blive enige om og arbejde ud fra.

Ledelsespraksisser

Hvad angår ledelsesopgaven i HST er den kompleks og mangesidet i kraft af tilgangens perspektiv på at skabe sammenhænge både mellem skoleorganisationens interne dele og samarbejde eksternt. Selv om den enkelte skole har en vision om UBU, er det ikke nok, hvis ikke der er understøttelse i ledelse og forvaltning (Mathie, 2019), og helskoleledelse bør ses som havende en faciliterende rolle i UBU-helskoletilgangsprocesser (Bosevska & Kriewaldt, 2020; Forssten Seiser et al., 2022). Det betyder, at proaktiv ledelse, der ser udviklingsprocesser i et langsigtet perspektiv, er vigtig (Mogren, 2019). Ledelse skal være opmærksom på kompleksiteten og alt det, der gøres på nye måder, og skabe strukturer, der understøtter udviklingen. Det er nøgleelementer, hvis udviklingen skal være kontinuerlig (Mathie & Wals, 2022; Mogren, 2019). Et aktivt samspil mellem *top-down*-processer som støttestrukturer, der kan muliggøre længerevarende forandringer, og *bottom-up*-processer, der skaber demokratisk ejerskab og samskabende udvikling med mulighed for distribueret ledelse, fremhæves hos flere som et fundamentalt vigtigt aspekt i HST (fx Breiting & Mayer, 2015; Henderson & Tilbury, 2004; Shallcross et al., 2006; Sterling, 2003). Der ligger en spænding mellem disse to ledelseskrav, når nogle UBU-forskere peger på problemstillinger ved for stærk ledelse, der kan svække de fælles processer (fx Hargreaves, 2008; Jickling & Wals, 2012; Wals, 2015), og andre der påpeger nødvendigheden af stærk ledelse, der kan implementere stærke rutiner og støttestrukturer for at HST kan lykkes (Mogren & Gericke, 2019). Flere artikler fra Karlstadgruppen argumenter for, at UBU1 (Vare & Scott, 2007) lægger op til en top-down-ledelsesform, mens UBU2 ligger i naturlig forlængelse af en mere delt og åben og

fællesskabsskabende ledelsesform (Forssten Seiser et al., 2022; Mogren & Gericke, 2017, s. 974). Endnu en væsentlig spænding i ledelsespraksisser ligger i relationen mellem ekstern policy og reformer og interne dynamikker, hvor initiativer og konteksten for tilblivelser er vigtig (Priestley & Sime, 2005).

Rutiner som støttestrukturer

Forholdet mellem fleksibilitet og stabilitet er væsentligt i skoleudvikling for UBU-HST.

Mogren, Gericke og Scherp (2019) er nogle af dem, der har arbejdet med rutinernes betydning for HST, bl.a. med Scherps skolemodel (som vist ovenfor). De pointerer, at skoler har tendens til at se ændringer i rutiner og strukturer som forstyrrelser, og at det er vigtigt, at der opleves en vis stabilitet og sikkerhed igennem rutiner, skemaer og lokaler især for undervisningsdimensionen. Men samtidig er der i en UBU-HST-organisationsudvikling et behov for, at rutiner og strukturer forholdsvis let kan omstilles, så de understøtter visionen og lader sig tilpasse ny viden og forståelse (Mogren, 2019; Mogren et al., 2019). I en del af HST-litteraturen taler man om *fleksibilitet* som et nøgleord for at forstå behovet for følsomhed i rutiner og strukturer (fx Holst, 2022; Mathie & Wals, 2022). Tidsfaktorer og fx traditionel skoleskemalægning er helt afgørende at forholde sig til, hvis tværfaglighed, projekter og udeundervisning skal være mulig, ligesom kapacitetsopbygning er helt afhængig af mødestrukturer og rutiner.

Kapacitetsopbygning

I gennemgangen af de visuelle helskoletilgangsmodeller var en kategori, der gik igen i samtlige modeller, *kapacitetsopbygning* eller *professionel læringsudvikling*: At udvikle UBU-helskoletilgang er at skulle lære noget nyt, og at skabe rum og mulighed for dette er en væsentlig dimension af udviklingen. Allerede tidligt forbindes HST med forestillingen om den lærende organisation (Breiting et al., 2005; Henderson & Tilbury, 2004; Sterling, 2003), og der peges på, at i HST må alle skolens interessentgrupper ses som deltagere i de lærende processer (Mathie & Wals, 2022). UBU-HST skal forstås som en proces, hvor alle lærer noget, og hvor processen selv skal tillægges lige så høj værdi som resultater, for at samskabelse kan værdsættes og gives den tid, rum og kontinuitet, der er nødvendig (Bosevska & Kriewaldt, 2020). Både dialog og ligemandsstilladsering (Priestley & Sime, 2005) og brug af forskning og ekstern viden er afgørende (Holst, 2022; Mathie & Wals, 2022; Shallcross & Robinson, 2008). Når det gælder udvikling af undervisning, peger flere på, at der er

behov for kapacitetsopbygning til både det faglige indhold og til at arbejde med deltagende pædagogik (Gericke & Torbjörnsson, 2022a; Tilbury & Wortman, 2005). Forskningsprojekter indikerer en fuldtidskoordinator som støttestruktur for bl.a. kapacitetsopbygning som effektiv (Mathie & Wals, 2022; Tilbury & Wortman, 2005). Også kontinuerligt og struktureret teamsamarbejde (Rolls et al., 2014) og aktionsforskning (Mathie, 2019) fremhæves som former, der involverer deltagerne i udvikling og skaber viden og refleksion. Kapacitetsopbygning udfordres af økonomiske og strukturelle rammer, og et tema, der går igen i litteraturen, er problemer med stor udskiftning af lærere og ledere, der udfordrer kontinuiteten i udviklingen (fx Gough et al., 2020; Mathie & Wals, 2022).

I sammenhæng med kapacitetsopbygning er også spørgsmålet om evaluering og overvågning af, samt fremskridtsindikatorer for, helskoleudviklingen betydningsfuldt. I forlængelse af HST's fokus på dynamiske og fælles læreprocesser er det desuden vigtigt, at indikatorer på udvikling formuleres og overvåges af skolerne selv (Scott, 2013, s. 185). Flere referencer peger på evalueringsperspektiver som et UBU-HST-område, der mangler forskning om (Holst, 2022; Mathie, 2024; Scott, 2013).

Skolens egen grønne drift og samarbejder med eksterne partnere i lokalsamfundet

Helt centralt i HST er ideen om samarbejdet med eksterne partnere og udvikling af skolens egen bæredygtige drift. Overordnet kan dette forstås ud fra to sammenhængende rationaler: Det første er, at eleverne skal have mulighed for deltagelse i og erfaring med bæredygtige projekter, og at dette sker gennem møde med og deltagelse i udvikling af skolens drift samt lokalsamfundets forskellige typer af omstillingsprojekter i både virksomheder og institutioner (fx Henderson & Tilbury, 2004; Mogren, 2019; Wals & Mathie, 2022). Det andet rationale handler om skolen selv som driver og rollemodel for bæredygtig omstilling. Her mødes omstilling af skolens egen drift med samarbejde med lokale initiativer, så skolen bliver et lokalt bæredygtigt knudepunkt (fx Mathar, 2015; Tilbury & Wortman, 2005; Wals, 2019). Mogren argumenterer i sin afhandling for, at det er dette fokus, der især adskiller HST fra andre uddannelsesforståelser: "The holistic ideal of closely and directly associating schools' internal organisational features and educational practices with outcomes in society is not emphasised in other frameworks of educational change." (Mogren, 2019, s. 37). HST's systemiske forståelse og fokus på samarbejde med lokalsamfund kan også ses som en dagsorden, der udvikler fokus på sammenhæng mellem uddannelse og samfund generelt,

samt uddannelsens rolle for bæredygtig udvikling (Wals, 2019). Desuden giver perspektiver på bæredygtighed i drift, bygninger og udeområder på skolen også et potentiale for, at materialiteten kan få et tydeligere fokus i skoleudvikling samt øget pædagogisk opmærksomhed (Holst, 2022; Mathar, 2015). Ikke overraskende peger forskere på, at partnerskaber med lokalsamfund og eksterne er et vigtigt, men kritisk punkt og en udfordring (fx Henderson & Tilbury, 2004; Mathie & Wals, 2022; Mogren & Gericke, 2019). En forudsætning for at samarbejder med lokalsamfund kan fungere er en god intern organisering i skolen (Mogren, 2019). En vigtig, men ikke så ofte fremført, pointe er, at før den komplekse fordring om at gøre bæredygtighed i samarbejde med drift og lokalsamfund kan udledes, er det nødvendigt at lokalsamfund og policy genkender og oplever UBU som vigtigt og meningsfuldt (Gericke, 2022; McKeown & Hopkins, 2007). I forhold til udvikling af skolens grønne drift er godt samarbejde med driftspersonale vigtigt (Liebhaber et al., 2023), og skolens udvikling af grøn drift kan besværliggøres af outsourcing af pasning af skolens grund og bygninger (Mathie, 2019). I HST's fokus på de fælles læreprocesser kan der argumenteres for overlap mellem den pædagogiske, didaktiske dimension og skoleudviklingsdimensionen: Alle er i gang med at lære og udvikle noget. Derfor kan det også undre, at helskoleforskningen tilsyneladende ikke undersøger perspektiver og deltagelsesmuligheder for de forskellige deltagelsespositioner i HST. Det mest almindelige er enten lærere eller ledelse. Mogren argumenterer i sin ph.d. for, at få har undersøgt mere end én gruppe involveret i uddannelse af gangen, mens hun gerne vil undersøge mere holistisk og derfor har empirisk materiale med både ledelse og lærere (Mogren, 2019, s. 14). Men det har ikke været muligt at finde forskning, der ser systemisk på alle skolens deltagerpositioner samtidig (forvaltning, ledelse, lærere og elever, pædagoger, teknisk personale, forældre og lokalsamfundsaktører). Det er et argument for denne afhandlings undersøgelse, der gerne vil bidrage til at udfylde dette hul i helskoleforskningen.

Forståelse for den enkelte skoles kontekst er vigtig

En del af UBU-forskningen peger på, at forståelse af den enkelte skoles kontekst har betydning for en vellykket udvikling af HST. Allerede hos Henderson og Tilbury (2004) fremhæves det, at helskoleudviklingens succes afhænger af relevans, implementeringsmuligheder og fleksibilitet, så det kan give mening i konteksten (Henderson & Tilbury, 2004, s. 16). Udviklingsprojektet må være lokalt tilpasset, der er ikke nogen *one-size fits all* (Bosevska & Kriewaldt, 2020), og mulige dimensioner, der kan hæmme helskoleudviklingen, bør søges identificeret (Gericke & Torbjörnsson,

2022a, s. 822). Denne opmærksomhed bør ikke bare gælde skolekulturen på den enkelte skole, men også de forhindringer, som umiddelbart ligger uden for den, som fx økonomi og policy (Henderson & Tilbury, 2004). Skoleudvikling handler desuden om at se på, hvor der er pædagogisk konsensus. Gericke og Thorbjørnson fremhæver, at ud af flere undersøgte skoler kom nogle multikulturelle skoler, der allerede havde et tydeligt kollegialt fagligt fælles udgangspunkt (i dette tilfælde i forståelse af interkulturel kommunikation og behovet for at arbejde med sproglig udvikling) længere mere effektivt med helskoleudvikling, fordi de havde et tydeligt oparbejdet fælles udgangspunkt (Gericke & Torbjörnsson, 2022b). Analyse af den enkelte skoles udgangspunkt er altså vigtigt for udviklingen, ikke mindst hvis udviklingen igangsættes eller rammesættes udefra via policy og forskellige former for UBU-certificeringer.

Helskoleudvikling gennem programmer og certificeringer

Globalt set er en forholdsvis stor del af udvikling af helskoletilgange foregået gennem forskellige typer af programmer og certificeringer. En af de største er *ECO-schools*, der i dag har deltagende skoler i mere end 80 lande (i Danmark gennem Friluftsrådets *Grøn skole*). En del *ECO-schools* arbejder ud fra HST-perspektiver, hvor skolen bl.a. ses som rollemodel for samfundet (Gough et al., 2020, s. 19). HST er også blevet implementeret fra regeringsniveau i fx Australien (Hargreaves, 2008) og Skotland (Mathie, 2024). Fordele ved disse typer af udefrakommende rammesætninger er, udover større udbredelse, forskellige vigtige former for støttestrukturer til processerne både strukturelt og pædagogisk/didaktisk. Certificeringsprogrammer har desuden ofte en evalueringsdimension, hvilket både kan være motiverende men også demotiverende, hvis det opleves for besværligt eller konkurrencepræget (Henderson & Tilbury, 2004).

Forskningen peger dog også på nogle væsentlige problemstillinger ved udefrakommende programmer og certificeringer. Overordnet er der en fare for, at certificeringer bliver til enkelte medarbejders opgave og dermed ikke bliver en institutionaliseret praksis (Henderson & Tilbury, 2004). En anden problemstilling er, at certificeringer kan blive udvendige krav, som mest ser flot ud på papiret, men ikke giver nok engagement og deltagelse (Hargreaves, 2008; Shallcross & Robinson, 2008).

I Karlstadgruppens longitudinelle forskningsprojekt finder man en tydelig forskel i læreres forståelse af, hvorvidt deres skolars indsats opleves sammenhængende i forhold til, om de er skoler, der arbejder med UBU-HST ud fra programmer og certificeringer eller ej. Deltagerne på

certificeringsprogramskolerne forstår i høj grad UBU-indsatsen ud fra rutiner og strukturer, mens skoler, der selv tager initiativ til UBU og bygger det op sammen, udvikler en mere tværfaglig strategi, en stærkere kapacitetsudvikling og en stærkere sammenhængsforståelse med en tydeligere integreret fælles vision (Mogren et al., 2019).

For at certificeringer og policyrammesætning skal lykkes, er det vigtigt, at ledelsen prioriterer opgaven med at understøtte, fastholde og udvikle. Dog er en af de største problemer globalt set for vellykket udvikling af certificeringer, at curriculum og policy ofte ikke understøtter programmerne, hvilket medvirker til at aktiviteter ikke bliver centrale og samlede, men mere noget ekstra og frivilligt (Gough et al., 2020, s. 430). Programmerne fungerer bedst, hvis de er justeret til nationale og lokale forhold, og derfor har programmer, der er funderet i national og regional policy, de bedste muligheder for at lykkes, bl.a. fordi de er justeret til konteksten og samtidig kan bidrage til at justere det officielle curriculum (Gough et al., 2020; Henderson & Tilbury, 2004).

Helskoletilgangen og bæredygtighed

HST er et systemisk holistisk perspektiv på skoleudvikling, som har vundet stor bevågenhed i uddannelse for bæredygtig udvikling. Hvordan er sammenhængen mellem HST og bæredygtighed? En overordnet måde at forstå sammenhængen er at se HST som efterligner af bæredygtighedsprincipper (Sterling, 2001; Wals, 2019). Skolen kan i sig selv forstås som et økosystem, der kan lære noget af at efterligne økosystemer. Inspireret af Capra (1996) skriver Hargreaves om helskolen som økosystem:

Just as natural ecosystems need biodiversity to thrive and progress in evolutionary terms, schools and school systems need professional diversity if they are to make sustainable improvements educationally. Professionally diverse environments create learning, adaptation and cross-fertilization in complex, evolving systems. (Hargreaves, 2002, s. 191).

En anden argumentation for sammenhænge mellem helskole og bæredygtighed er forestillingen om, at bæredygtighedsproblemstillinger kan være en katalysator for positive forandringer af skolen (Bosevska & Kriewaldt, 2020), og at bæredygtighedsbestrebelse er en forudsætning for HST (Sterling, 2003). HST vil udvikle skolen som en bæredygtig rollemodel, der går foran. Den er et bæredygtigt mikrounivers, der afprøver den verden, man gerne vil have (Mathar, 2013) og "...an

institution attempting to be a reflective "microcosmos of a sustainable society" (Sterling, 2003, s. 344). Det sker ved at skole og lokalsamfund sammen undersøger og opdager, hvad bæredygtighed betyder og kan udvikles til i den lokale kontekst. Denne tænkning er vital for at innovere og integrere bæredygtige løsninger (Mathie, 2024).

Omstilling af skolens drift giver mening fra et materielt bæredygtighedsperspektiv, fordi det økologiske fodaftryk skal formindskes. Samtidig er hovedbegrundelserne for at dette skal have særligt stort fokus i skolen, at eleverne, dvs. fremtidens borgere, skal have erfaring med bæredygtige omstillingsprocesser og deres potentiale og dilemmaer (fx Scott, 2013; Wals & Mathie, 2022). Disse forestillinger giver anledning til nogle diskussioner i helskoleforskningen samt overordnet i UBU-feltet: Er det bæredygtighed, der skal ændre skolen, eller skolen der skal ændre verden til mere bæredygtighed? Blandt andet Scott (2013) argumenterer for, at i en skolekontekst må elevernes læring altid vægte tungere end konkrete bæredygtighedstiltag, fordi skolens *raison d'être* er elevernes udvikling. Men Scott argumenterer samtidig for, at det er en unødvendig eller falsk modsætning (Scott, 2013). Samtidig problematiserer Scott, at UBU-bæredygtighedsbegreber kan blive for ubestemte, hvilket kan afstedkomme, at indikatorer for UBU-udvikling bliver så utydelige, at bæredygtig skoleudvikling bliver diffus på den enkelte skole (Scott, 2013). I Mathie og Wals helskolerapport fra 2022 argumenteres der for at se HST som et overordnet værktøj til generel innovativ uddannelsesudvikling: "A WSA is not a tool or a prescription for implementing a topic or a specific agenda like ESD, but rather a means to encourage schools to use the WSA as a thinking tool for educational innovation generally." (Mathie & Wals, 2022, s. 5). Samtidig bliver spændingen mellem denne generelle forståelse og HST som specifik bæredygtighedstilgang tydelig, når forfatterne på samme side i samme rapport også skriver: "A Whole School Approach (WSA) provides a framework for re-orienting and redesigning education considering emerging global sustainability challenges." (Mathie & Wals, 2022, s. 5).

Det er svært at finde en helskole

Et faktum, der påpeges fra mange kilder er, at forskerne har svært ved at finde "fuldtonet" helskoletilgang. Henderson og Tilbury oplister i 2004 en lang række af udfordringer, som de reviewede skoler har med at udfolde en helskoletilgang. Allerede denne tidlige rapport

problematiserer, at det er svært at finde en fuldtonet helskole i deres materiale (Henderson & Tilbury, 2004). En meget stor del af de senere referencer til dette review peger på forskellig vis på det samme: Det er svært at finde virkelig gode eksempler på "effektiv" UBU-helskoletilgang, hvor alle tilgangens aspekter er sammenhængende i spil (fx Gericke, 2022; Hargreaves, 2008; Henderson & Tilbury, 2004; Holst, 2022; Mathie & Wals, 2022; Mogren, 2019; Verhelst et al., 2020).

Denne forskningsoversigt har undersøgt mange perspektiver på HST og forskningsviden om, hvad der fremmer og hæmmer udvikling af UBU-helskole. Når det er svært at finde en hel og fuldtonet helskole, skyldes det da, at kompleksiteten i HST er så stor, at tilgangen reelt er svær ladsiggørlig? Kræver HST så mange forudsætninger og så mange faktorer i det systemiske samarbejde, at den er noget nær umulig at realisere? Eller er nødvendigheden for UBU-HST endnu ikke synlig nok for alle de involverede parter? Kan det gøre en forskel at forstå HST som et ideal, der snarere kan bruges til en refleksiv målhorisont end som en færdig implementerbar tilgang? Det er temaer, jeg gerne vil undersøge igennem denne afhandlings empiriske undersøgelser, hvorefter jeg vil vende tilbage til UBU-HST for at diskutere, hvorvidt og hvordan undersøgelsen leder til nuancer eller perspektiver på UBU-helskoleforståelse i kapitel 14: *Helskoletilgangen genbesøgt*.

Kapitel 3

Teoretisk ramme

Kapitel 3 introducerer og begrundet den teoretiske ramme for afhandlingens undersøgelse: pragmatisme og praksisteori. Denne afhandling undersøger UBU-skolepraksis i et multirelationelt perspektiv. Derfor er der brug for et teoretisk fundament, som kan understøtte et sådant dynamisk systemisk blik og fastholde og undersøge kompleksiteten i samspil mellem forskellige elementer. Desuden er det vigtigt for projektet at se på værdier, begrundelser og forhåbninger i samspil med konkrete handlinger og organiseringer og så vidt muligt ikke adskille delene eller gøre nogle elementer mere sande eller vigtige end andre. Pragmatisme og praksisteori synes at kunne understøtte disse ambitioner (Kemmis et al., 2014).

Pragmatisme og praksisteori

Pragmatisme er en filosofisk tradition, der forstår det at vide noget om verden som uadskilleligt fra at handle i den. Som et resultat af vores interaktion med den er virkeligheden dynamisk og foranderlig, hvilket betyder, at viden er midlertidig og situationel, og der således ikke findes en fast eller universel sandhed (Legg & Hookway, 2021). Grundantagelsen i pragmatismen er, at viden udspringer af deltagelse i praksis; det er gennem handlinger, mennesker tilegner sig viden. Således opløses på sin vis skellet mellem teori og praksis, fordi teori i det pragmatiske perspektiv på verden ikke opfattes som en selvstændig og uafhængig aktivitet, men i stedet som en del af praksis (Dewey, 2005). Et pragmatisk undersøgelsesperspektiv søger derfor at mindske mellemrummet mellem teori og praksis ved at understrege, at viden ikke kan adskilles fra erfaring, hvilket gør empiriske undersøgelser centrale. Teorier, begreber, og dermed også sprog er selv praksisser, og følgelig ikke stillet ovenfor eller ved siden af erfaringen. Idealet er at lade problemet diktere metode og teori i den videnskabelige undersøgelse (Gimmler, 2018, s. 49). Men, siger Gimmler: "Den forrang, som praksis har, og som er så vigtig i pragmatismen, skal ikke letfærdigt reduceres til at teori blot skal være til nytte for praksis – også selvom nytte set fra pragmatismens synsvinkel ikke er at foragte." (Gimmler, 2018, s. 50). Richard Rorty, filosofisk teoretiker inden for pragmatismen, kritiserer den opfattelse, at sprog og tanker afspejler verden. Sprog og tanker er en

slags skabende handlinger i verden og på den måde en del af praksis (Gimmler, 2018; Løgstrup, 2020). I forlængelse heraf argumenterer Biesta (2010) i en artikel om pragmatisme og uddannelsesfilosofi for, at pragmatisme, især fra Dewey, bevæger sig væk fra et fokus på menneskelig bevidsthed til et fokus på deltagelse, kollektiv meningskabelse og kommunikation: "This is why pragmatism might best be characterised as a philosophy of communication or, since it conceives of communication in thoroughly practical terms, as a *philosophy of communicative action*." (Biesta, 2010, s. 711). Det betyder, siger Biesta, at Deweys forståelse af kommunikation som noget vi gør, giver fokus på deltagelse og er vigtig for demokratisering af skole og samfund (Biesta, 2010, s. 718). Med bl.a. dette perspektiv i pragmatismen bliver der tydelig forbindelse til nogle grundlæggende UBU-perspektiver som pluralisme, handlekompetence og helskoletilgang.

Antje Gimmler argumenterer i sin artikel *Pragmatisme og "Practice turn"* (2018) for, at den klassiske pragmatisme har øvet en ikke ubetydelig indflydelse på udviklingen af en del af de teorier, der går under begrebet practice turn (Gimmler, 2018, s. 46). En overordnet pointe fra flere praksisteoretiske kilder er, at praksisteori ikke er én teori, men snarere et perspektiv, en syntetisering af parallelle antagelser med fokus på performativet og handling. Det betyder, at praksisteoretikerne ikke stræber efter at skabe én sammenfattende teori, men derimod at lade praksisteori være en optik, hvortil der kan knyttes relevant viden og begreber fra andre forskningsfelter (Buch, 2017, s. 55; Halkier & Jensen, 2008; Kemmis, 2022b; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2012). Mange praksisteoretikerne (fx Halkier & Jensen, 2008, s. 54; Reckwitz, 2002, s. 244; Schatzki, 2001, s. 10) fremhæver praksisteori som et opgør med traditionelle dikotomier og repræsentationalistiske teorier: Praksisteoretikere vil gerne undgå at forstå handlinger som repræsentation af noget bagvedliggende. Derfor studerer praksisteori sociale fænomener på baggrund af deltagernes konkrete aktiviteter, idet det er handlingerne, der er udgangspunkt for at forstå og fortolke verden.

Reckwitz systematiserer i sin artikel fra 2002 nogle af de talrige teoriensatser i socialvidenskabernes praksisvending, og hans definition af, hvad en praksis er, refereres i mange af de senere kilder:

A 'practice' ... is a routinized type of behavior, which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, forms of mental activities, 'things' and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-

how, states of emotion and motivational knowledge. A practice – a way of cooking, of consuming, of working, of investigating, of taking care of oneself or of others, etc..

(Reckwitz, 2002, s. 249)

Ifølge Reckwitz er kernen i en praksisteoretisk tilgang fokus på sociale praksisser i fælles kollektive handlemønstre, ligesom den enkelte praksis også er multirelationel, fordi den består af kropslige aktiviteter, mentale aktiviteter, viden om aktiviteter, samspillet med det materielle i aktiviteter, institutionelle faktorer samt følelsesmæssige tilstande. De forskellige elementer, der organiserer en praksis, indgår ligestillet og gensidigt afhængige af hinanden (Halkier & Jensen, 2008, s. 53; Reckwitz, 2002). Socialitet findes i handlingsmønstre, hvilket ikke betyder, at samfundsmæssige og strukturelle aspekter udelukkes, men at alle aspekter forstås som integrerede.

Erkendelsesinteressen er at undersøge aktørernes sociale aktivitet på baggrund af rutiner, regler og institutioner, sammen med en interesse for værdier, forestillinger og normer for at forstå, hvordan praksisser skaber og omdanner en social orden, men også hvordan de stabiliseres eller opløses (Buch, 2017; Kemmis, 2022b; Schatzki, 2012).

I det følgende uddybes nogle praksisteoretiske forståelser af krop, subjekt, viden, kultur og materialitet med det formål at få et tydeligere videnskabsteoretisk grundlag for afhandlingens undersøgelser.

I en praksisteoretisk forståelse ses krop og bevidsthed som sammenhængende og ikke adskilte størrelser. Praksisser er kropsligt gennemførte og organiseres gennem samtidige kropslige og mentale dynamikker som procedurer og viden (Halkier & Jensen, 2008, s. 58). Når et menneske gør en praksis, overtager hun både kropslige og mentale mønstre, som konstituerer denne praksis. Rutiner er mønstre af kropslig adfærd, men også bestemte rutinerede måder at forstå, vide og ønske. Det rutinerede fungerer desuden på et kollektivt plan som fælles forestillinger, der til dels skaber en automatik i de kollektive fortællinger og forestillinger (Reckwitz, 2002). Rutinedimensionen er vigtig i et forandringsperspektiv som UBU-udvikling, fordi det giver fokus på alt det, der er vaner, normer og rutinerede handlinger i praksisser, og som kan være komplicerede at bryde med.

Interaktion kan forstås som produktive sociale processer snarere end som udvekslinger mellem individuelt oplevede intentionaliteter (Halkier & Jensen, 2008, s. 55). Halkier og Jensen (2008) argumenterer for, at praksisteori dermed har mulighed for at gentænke

agencybegrebet som empirisk kategori, fordi agency i praksisteori kan forstås som krydsfelter, hvor det er muligt at fremanalysere multiple variationer mellem individ og struktur, og derigennem at se på passende performance som praktisk normativitet. Individet er den kropslige og mentale agent af mange forskellige praksisser, som ikke behøver at være i sammenhæng med hinanden, idet den enkelte opererer i et multipelt krydsfelt af praksisser, fx arbejde, forælderrolle, hobbyer osv. Disse praksisser kan på forskellig vis udfordre hinandens performativitet (Halkier & Jensen, 2008).

Samtidig er praksisser ikke indsnævret til én rolle eller én position som den enkelte er tildelt, fx lærer, elev, leder, pædagog, forældre, for i den praksisteoretiske forståelse har alle deltagere typer af fx ledelsespraksisser og samarbejdspraksisser (Kemmis et al., 2014, s. 157).

Viden, forståelse og knowhow er en integreret del af praksis som viden om, hvordan praksis udføres. Viden om praksis eksisterer i en specifik historisk -kulturel kontekst, og på denne måde er der tale om fælles kulturel viden. Fx er undervisning en praksis, der involverer rutineret kropslig adfærd samt bestemte måder at forstå sig selv, de andre og situationen. Viden er således et konstituerende element af praksis, som ikke kun handler om at forstå, men også at vide, hvordan praksissen gøres. Fokus på handling, siger Halkier og Jensen, giver mulighed for at se på viden, ideer og diskurs som konkrete observerbare praksisser. Således er kultur en praksis, og ikke noget, der foregår i menneskers hoveder, kultur er snarere en organisering, noget vi gør (Halkier & Jensen, 2008).

Krop, bevidsthed og materialitet skaber tilsammen praksis, og menneskelig handling kan således ikke forstås uden at se på de materielle aspekter. At gøre en praksis betyder ofte at interagere og bruge bestemte objekter på bestemte måder, og praksissens interaktion med ting, som fx redskaber og forbrug, tillægges betydning. Det medfører også, at både menneskeskabte artefakter som fx bygninger, og indendørs og udendørs indretninger, som er en så væsentlig del af en skolepraksis, men også infrastruktur, teknologi og landskab, er bestanddele af praksisser. Materialiteten er medproduceret og medproducerende i praksisser og tilfører værdi og betydning til praksis, når de er samlet i effektive konfigurationer eller arrangementer (Schatzki, 2012; Shove et al., 2012). Shove og kolleger argumenterer for, at flere praksisteoretikere siden årtusindskiftet (bl.a. Schatzki) bevæger sig videre end at se praksisteori som en kulturel teori med klassisk fokus på forståelser, normer, mening og formål til større fokus på praksissers materialitet og den konstituerende rolle, som ting og materialer har i praksisser (Shove et al., 2012, s. 9). Praksisteori

befinder sig således i et slags udspændthed mellem på den ene side at fremhæve materialitetens betydning i praksisser og på den anden side at have et stærkt humancentreret fokus.

Praksisarkitektur

Flere af de praksisteoretikere, der er refereret her, undersøger mestendels specifikke praksisser, fx forbrug (fx Warde, 2005), organisation (fx Schatzki, 2006), hverdagspraksisser (fx Shove et al., 2012) eller arbejde (fx Buch, 2017; Nicolini, 2012). Kemmis og kolleger udvikler begrebet *praksisarkitektur* (Kemmis, 2022a, 2022b; Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis & Mutton, 2012; Kemmis et al., 2014). Når Kemmis og kollegers praksisarkitektoniske begreb bliver særlig interessant for denne afhandling, skyldes det i høj grad, at begrebet har specifikt fokus på uddannelsespraksisser og disse praksissers særlige muligheder og problemstillinger. Dertil har flere af udgivelserne på forskellig vis tilmed særlig fokus på UBU-perspektiver (Kemmis, 2022a; Kemmis & Mutton, 2012). Praksisarkitekturbegrebet har derudover særligt fokus på kompleksiteten i forholdet mellem makro- og mikroniveauer i sammenhænge mellem praksisser, hvilket kan understøtte HST's systemiske perspektiver. En praksisarkitektonisk analyse forstår praksisser som forskellige arter, der nogen gange danner et økologisk landskab af gensidig afhængighed (Kemmis, 2022b). Kemmis et al. (2014) taler om uddannelse som en *praksisøkologi*, der har fem overordnede praksisser: elevers læring, undervisning, professionel læring, ledelse og forskning¹⁰.

Forandringsmuligheder i uddannelse kræver fokus på alle dele i økologien:

If change in education is to be wrought, then all five of these practices need to be changed in relation to one another. History indicates the resilience of the nature of the practices of teaching, learning, teacher education and continuing professional development, educational leadership and administration, and educational research, and their resistance to major reform. We contend that if educational change is to be realised, then the

¹⁰ De fire første overordnede praksisser i praksisøkologien: elevers læring, undervisning, professionel læring/kapacitetsopbygning og ledelse ligner fire overordnede kategorier, vi også så i helskoletilgangens overkategorier i forrige kapitel 2. Forskningspraksis hos Kemmis og kolleger (2014) skal forstås bredt som viden om uddannelsespraksis og evaluerings- og refleksionspraksisser, og kan i en helskoletilgang forståelse altså ligne kapacitetsopbygningskategorien. Kemmis og kolleger argumenterer særligt for aktionslæring og andre typer af kollaborative, kritiske og reflekterende praksisser, hvor praktikerne engageres i udforskning af og udvikling af egen praksis, fordi der argumenteres for, at det giver de største muligheder for fortløbende, dynamiske processer og uddannelsesorienteret forandring (Kemmis et al, 2014, s.179).

transformation agenda needs to address these practices not just one at a time; it seems to us that transformation of each requires the transformation of all five, in all their ecological interdependence. (Kemmis et al., 2014, s. 51)

Forståelsen af uddannelse som en praksisøkologi med et system af praksisser, der er indbyrdes afhængige, ligger i meningsfuld forlængelse af en helskoleforståelse. Både HST og praksisarkitektur har perspektiver på det kollektivt samskabende og på de komplekse sammenhænge mellem praksisser og disse praksissers forudsætninger. Samtidig er Kemmis og kollegers argumentation i ovenstående citat, om nødvendigheden af ikke blot at se på forandringsmuligheder i ét element ad gangen, men netop som indbyrdes afhængige, en argumentation som understøtter denne afhandlings undersøgelse: Da praksisserne er sammenhængende, er det nødvendigt at undersøge dem sammenhængende i stedet for stykvis. På denne måde kan praksisarkitektur også forstås som en systemisk forståelse, der ser på forhold mellem dele, hvilket er så væsentligt både fra et bæredygtigt perspektiv og for denne afhandlings undersøgelse:

The world is a complex, interconnected, finite, ecological-social-psychological-economic system. We treat it as if it were not, as if it were divisible, separable, simple, and infinite. Our persistent, intractable, global problems arise directly from this mismatch. (Meadows, 1982, s. 101)

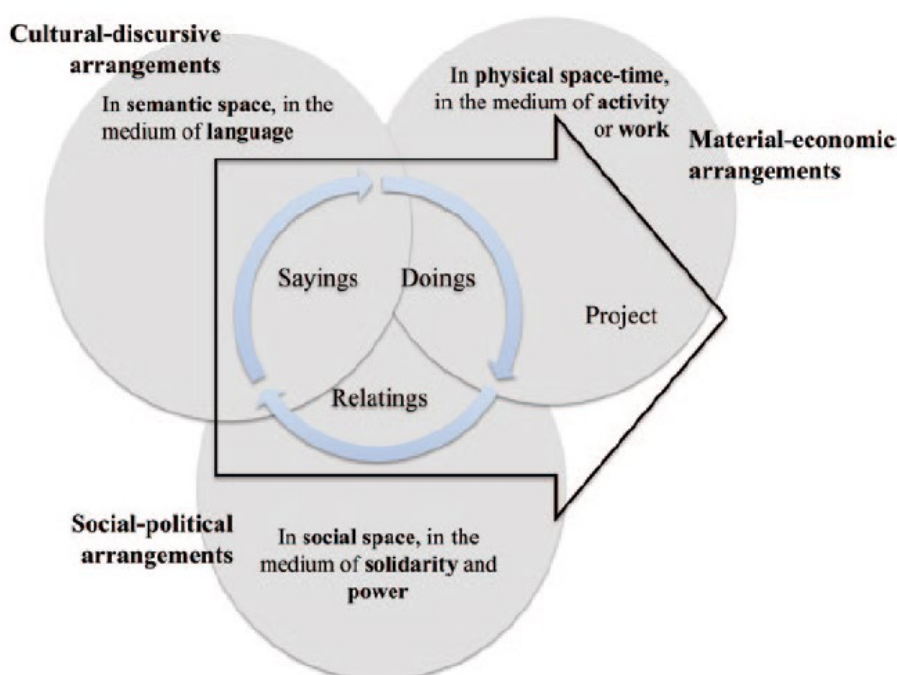
Kemmis og kolleger udvikler begrebet praksisarkitektur ud fra et praksisteoretisk perspektiv med særlig inspiration fra Schatzki (Schatzki, 2001, 2012). Influert af Schatzkis begreb *værenssteder* (*site ontologies*) forstår Kemmis og kollegaer, at praksisser sker og udfolder sig i en eller flere værenssteder, som altid vil være en del af praksissen og som orkestrerer og engagerer praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 34). Som hos mange andre praksisteoretikere (fx Reckwitz, 2002; Schatzki, 2012; Shove et al., 2012; Warde, 2005) forstås praksis som indeholdende forskellige samtidige dimensioner. Forskelle i de forskellige praksisteoretikers kategorisering og navngivning af praksisdimensioner skal ses i sammenhæng med, hvilke praksisser de især interesserer sig for, samt hvilke forhold i praksis, der især lægges vægt på. I Praksisarkitekturen opdeles den konkrete ontologiske praksis i tre dimensioner:

- *Sigen*, verbale ytringer, viden og forståelser udtrykt gennem sprog
- *Gøren*, fysiske handlinger i tid og rum udtrykt gennem krop og materialitet

- *Relation*, sociale handlinger, idet praksis forbinder mennesker og ting i relationelle forhold, hvilket desuden indbefatter, hvordan der relateres til praksis i engagement, følelser og værdier udtrykt gennem sociale relationelle forhold som magt og solidaritet.

Disse tre kategorier udgør tilsammen en situeret praksis. For at forstå hvad praksisser former og formes af indfører Kemmis og kolleger begrebet praksisarkitektur, en metafor for det stillads, den bygning, struktur eller konstruktion, som praksissen er indlejret i.

Figur 4: Praksisarkitekturmodel



(Kemmis et al., 2014, s. 34)¹¹

De tre dimensioner i den situerede praksis, *sigen*, *gøren* og *relation*, forbindes i projekter. Projektet er det, som praksissen hænger sammen i, og kan forstås som praksissens formål og intention¹².

¹¹ Jeg vælger denne model i stedet for den hyppigst anvendte med evighedstegnet (fx Kemmis et al, 20014 s. 38), fordi jeg oplever den cirkelformede her ovenfor, som mere visuel forståelig og funktionel, da relationerne mellem delene bliver visuelt tydeligere, samtidig som modellen indeholder mindre tekst. Modellerne indeholder grundlæggende de samme elementer.

¹² Jeg finder ikke umiddelbart dette projektbegreb særligt nuanceret, fordi det kan forstås som, at al praksis er intentionel. Bl.a. rutineringsperspektivet i praksisteori peger på, at langt fra alle praksisser er bevidste handlinger, men projektbegrebet i praksisarkitekturen peger til dels en anden vej. Kemmis et al skriver: When a participant sincerely answers the question "What are you doing?", they describe they *project* of the practice (from their perspective)." (Kemmis et al. 2014, s. 39). Denne beskrivelse blødgør det bevidst intentionelle i projektbegrebet.

Praksisarkitekturen er så de forudsætninger, som muliggør og begrænser praksis, bl.a. praksissens traditioner. (Kemmis et al., 2014, s. 31). Praksisarkitekturen eksisterer i tre parallelle dimensioner til sigen, *gøren* og relation, kaldet *arrangementer*:

- *kulturelle-diskursive arrangementer* udtrykt gennem sprog og det semantiske felt: disse arrangementer handler således bl.a. om, hvad der er relevant at vide, tænke og udtrykke i praksissen, og hvilke diskurser der er passende for at beskrive, fortolke og legitimere praksis.
- *materielt-økonomiske* arrangementer udtrykt gennem fysisk, kropslig aktivitet samt i praksissens materialitet i tid og rum. Arrangementet udgør således de materielle forhold og ressourcer, der fremmer og hæmmer *gøren* i praksissen, fx i konkrete rumlige materielle omgivelser og objekter eller finansielle og menneskelige ressourcer i praksissen.
- *socialt-politiske arrangementer* udtrykt i det sociale felt og gennem relationelle forhold som magt og solidaritet, og som muliggør og hæmmer relationelle forhold. Det kan fx være hierarkier, roller og regler i praksissen, men også processer, der handler om at finde fælles forståelser og engagement.

Enhver praksis har sin egen praksisarkitektur, sine egne forudsætninger og traditioner, der muliggør og hæmmer den specifikke praksis i et gensidigt dynamisk og stadigt foranderligt forhold mellem praksis og praksisarkitektur. Praksisarkitekturbegrebet bidrager til at kunne se og undersøge dynamiske og komplicerede forhold mellem mikro- og makroniveauer af praksisser (Mahon et al., 2017). Det er således muligt at forstå praksisarkitekturen som parallelle dimensioner, der alle findes samtidig, men som det kan give mening analytisk at adskille i flere niveauer:

- Mikroniveauet er den konkrete situerede performede praksis nu og her, som fx en undervisnings- eller mødepraksis.
- *Mesoniveauet* er den praksisarkitektur, dvs. de arrangementer som muliggør, fastsætter og retningsgiver den situerede praksis, og som ligger rundt om praksissen i tid og rum, knyttet til den lokale kontekst, hos Kemmis også kaldet praksislandskabet (Kemmis, 2022b), fx skolens historie, konkrete materielle forhold og skolekulturstraditioner.

- *Makroniveauet* er den praksisarkitektur, som mere overordnet igennem arrangementerne socialt-diskursivt, materielt-økonomisk og socialt-politisk former praksissen, fx skolen som institution i samfundet, love og reguleringer eller policy og viden om UBU-processer¹³.

En praksisarkitektonisk analyse bevæger sig således frem og tilbage mellem den konkrete ontologiske praksis i tid og rum og de arrangementer, fx historiske og materielle forhold, som praksissen er en del af og sætter sit præg på. Schatzki (2002, 2006) kalder det *praksistraditioner*, men har samtidig en nuancering om *praksishukommelse*, der kan forstås som en slags praksisbevidsthed, der både har et fortids-, nutids- og fremtidsaspekt, der kausalt fremmer og hæmmer den konkrete praksis og således udvider dennes tid og rum (Schatzki, 2006). Dette kan bidrage til at forstå praksisarkitekturen som arrangementer, der handler om forståelser, materialitet og socialitet, men samtidig handler om fortidsforestillinger, nutidspraksisser samt fremtidsforestillinger og -forhåbninger. Det betyder, at praksisarkitektonisk analyse kan bidrage til at forstå den kompleksitet, der gør at mennesker ikke bare handler efter, hvad de ved, kan og synes de bør gøre. Praksis holdes på plads af forudsætninger, og det, der begrænser nogle former for handling på bekostning af andre, er praksisarkitekturen (Kemmis & Mutton, 2012, s. 188).

En anden overordnet pointe hos Kemmis og kolleger er, at uddannelse i høj grad er at forstå som en *distribueret praksis* (Kemmis & Mutton, 2012, s. 110; Kemmis et al., 2014). Med eksempler fra et skolehaveprojekt viser Kemmis og kolleger, at der er mange forskellige aktører i gang med det samme projekt, at de er gensidigt afhængige af hinanden, og at ingen ejer det fulde overblik eller den fulde mening. UBU-skole er nye praksisser under udvikling i og på baggrund af en meget kendt og traditionel, ja næsten arketypisk, praksis: skolen. Kemmis' begreb om distribuerede praksisser kan belyse, hvordan forandring og omstilling af uddannelse kræver delte konstruktioner af nye måder at gøre og leve skole, samtidig som ingen alene står med overblikket eller den fulde forståelse af praksisserne (Kemmis & Mutton, 2012; Kemmis et al., 2014).

¹³ Denne kategorisering af praksisteoretiske niveauer er udledt af Kemmis og kollegers (2014), men delvis min egen. Jeg finder det brugbart at kunne sondre mellem det ontologiske praksislandskab på mesoniveauet og de mere overordnede arrangementer på makroniveauet, når forudsætningerne for en specifik praksis undersøges. Det giver mulighed for at skelne mellem det, der i højere grad er den specifikke skoles praksisarkitektur og en mere overordnet samfundsstrukturel praksisarkitektur. Der er tale om analysekategorier, principielt er både mikro-, meso- og makroniveauet dele af de samme praksisser og indfildret i hinanden.

Kemmis og kolleger (2014) foreslår, at meningsfulde spørgsmål til udforskning af en praksis i et praksisarkitektonisk perspektiv kan være spørgsmål som: Hvad er de mest betydningsfulde retningsgivende arrangementer, der former praksisserne? Hvilke forudsætninger og dispositioner, fx vaner, rutiner og forståelser, gør deltagerne i stand til at agere hensigtsmæssigt i praksissen? Hvilke praksistraditioner er virksomme i praksissen? Er de reproducerende eller forandrende både nu og her i den konkrete praksis, eller over en længere tidsperiode? (Kemmis et al., 2014, s. 39)

Praksisteori i et forandringsperspektiv

Denne afhandling undersøger forandring af praksisser, idet UBU-helskoletilgang må forstås som projekter, hvis formål er at forandre skolens praksis. "What is often missing from discussions about sustainability education, participation, and whole school approaches is any consideration of design: of a theory of action for change" (Shallcross & Robinson, 2008, s. 312). Flere steder i både UBU-forskningsfeltet generelt (fx Læssøe, 2020a; Scott, 2013) samt mere specifikt i helskoleforskningen, som her hos Shallcross og Robinson, efterlyses en tydeligere forståelse af, hvad forandring er. Praksisteori har handling og aktivitet i centrum, og flere teoretikere peger på, at praksisser altid er dynamiske og altid under forandring. På den anden side har praksisteorien stort fokus på at forstå praksisser som rutinisering og rutiner, hvilket jo ikke umiddelbart bærer præg af forandring og revolution. Men hvad driver forandringer i praksis? Hvad regulerer, hvad der bliver fastholdt eller forandret? Praksisser reguleres i høj grad af materielle rammer og af strukturelle eksplicite og implicite regler. Men samtidig reguleres praksisser også af deltagerne i tid og rum¹⁴. I et praksisteoretisk perspektiv skabes social orden således under udførelse af praksisser. Praksisser reguleres performativt af, hvad der gøres og siges, og al aktivitet bliver derfor normativt, fordi det reguleres af egne og andres blikke. Det er i høj grad de sociale forpligtelser, at aktørerne er indbyrdes ansvarlige og står til regnskab for hinanden, med eventuelle muligheder for

¹⁴ Kemmis og kollegers praksisarkitektur interesserer sig mindre for rutiner og reguleringer end fx Schatzki (2001, 2006), men regulering og procedurer ligger implicit i relationsdimensionen og de socialt-politiske arrangementer af praksisarkitekturen.

sanktionering eller manglende anerkendelse, der regulerer hverdagspraksisser (Halkier & Jensen, 2008). Dette giver også et blik for, at det ikke er enkelt at ændre praksisser.

I sammenhæng med regulering og normativitet giver det desuden mening at spørge til magtforståelse i et praksisteoretisk perspektiv. Når praksisteori undersøger multirelationelle processer i praksisser, kan det overordnet ses som et modspil til at forstå magt som noget, der ligger uden for eller over disse praksisser. Men det betyder også, at praksisteori bliver kritiseret for at have svært ved at undersøge magtstrukturer og deres betydning, fordi magt i praksisteoretisk forståelse forstås som en effekt, som bliver effektueret i øjeblikke af handling (Watson, 2016). Det kommer an på øjnene der ser, siger Nicolini, og fremhæver praksisteori som et blik, der ser på menneskelige interesser i praksisser, og derfor har fokus på konflikter, magt og politik som konstituerende elementer i vores sociale realitet (Nicolini, 2012, s. 6). Et andet bud kommer fra Watson, der argumenterer: Hvis magt på det mest basale niveau kan forstås som at handle på måder, der giver effekt, så kan praksisteori fortolkes som netop handlende om magt (Watson, 2016, s. 171). Watson argumenterer i sin artikel *Placing Power in Practice Theory* for, at praksisteori kommer tættest på at adressere og forstå magt med begreberne om regler og regulering og normativitet i praksisser (Watson, 2016).

Shove og kolleger undersøger forandringer i hverdagslivet i udgivelsen: *The dynamics of Social Practice* (Shove et al., 2012). Ofte forstås forandringer fra et individuelt perspektiv, siger Shove og kolleger. Det er problematisk, fordi det giver en forestilling om at nye sociale arrangementer kommer af millioner af individers individuelle beslutninger. På samme måde er det også problematisk at forstå forandring alene ud fra eksterne kræfter som teknologi, diskurser eller sociale strukturer. Praksisteori, siger Shove og kolleger, arbejder på at opløse denne dualisme mellem struktur og agency, mellem determinisme og frihed, ved ikke at give nogle af dem forrang frem for andre (Shove et al., 2012). Shove og kolleger mener, at det er vigtigt at forstå forandringer ved at se på praksissers baner, dvs. både hvordan praksis er konstitueret, og hvordan den ændrer sig. Derfor er vi nødt til at se udover specifikke øjeblikke (Shove et al., 2012).

Praksisarkitekturbegrebet kan forstås som én måde at se på disse praksisbaner. I hvert fald har Kemmis en lignende pointe om, at praksisforandringer næsten altid kommer af gamle praksisser, og forandringer sker, når nye forhold opstår, eller noget nyt af den ene eller anden grund bliver fremtrædende:

“My view, in general, is that practices more or less always emerge from prior practices. A key part of the evolution of practices is that practices encounter new occasions, or changed situations—changed conditions—to which they must adapt; another is that they respond to elements of a situation that were previously not regarded as particularly salient, but have now become so.” (Kemmis, 2022b, s. 30)

Således må en analyse af forandring undersøge, hvilke ændrede praksisarkitektoniske forhold, der driver forandringerne i dynamisk samspil med den konkrete situerede praksis: “On this view, changing practices requires not only changing the awareness, understanding, concerns and skills of individual participants in the practices, but also changing the practice architectures that hold existing practices in place.” (Kemmis og Mutton s. 188). Store forandringer kræver således både at mennesker ændrer deres måder at forstå verden og samtidig forandringer i materielt-økonomiske forudsætninger og i socialt-politiske relationer.

Det er vigtigt i denne afhandlings kontekst at se på praksisser som aktivitet, der producerer forskelle, brud, anfægtelser, uligheder og usamtidigheder (Buch, 2017). Men samtidig vil mennesker i relationelle processer ofte lede efter konsensus og fællesskab, og således bliver det også vigtigt, hvad der fastholder praksisser og producerer enighed, fælles normer og rutiner.

Kapitel 4

Metodologi og metodisk ramme

Dette kapitel rammesætter, beskriver og begrundes afhandlings metodologi og metodiske ramme og proces. I forlængelse af forrige kapitels introduktion til afhandlings teoretiske grundlag tager dette kapitel først afsæt i nogle overordnede overvejelser om undersøgelsens metodiske design og forskerposition. Dernæst beskrives begrundelser for valg af cases og metoder til empirisk materialeindsamling, og der gives en samlet oversigt over det empiriske materiale. Næste del af kapitlet beskriver og begrundes afhandlings analysestrategier samt overvejelser om generaliserbarhed og etiske perspektiver.

Helskoleperspektivet som inspiration til metodisk design

Fra projektets begyndelse har det været et fokus, hvordan en empirisk undersøgelse af HST bedst kunne rammesættes metodisk. Afhandlingens hovedinteresse er de pædagogisk-didaktiske UBU-indsatser i tilknytning til skolens kerneopgave, at bidrage til elevernes udvikling og dannelse. Samtidig skal HST gerne understøtte et bredere og mere systemisk perspektiv på skolens UBU-udvikling ved ikke alene at lade det være et spørgsmål om, hvad læreren gør, eller eleven lærer, men samtidig se på de distribuerede praksisser, som undervisning er en del af, og som tilsammen udgør UBU-udvikling. Spørgsmålet bliver, hvordan det metodiske design bedst bidrager til at give adgang til HST's systemiske kompleksitet. Projektet lader sig således metodisk inspirere af HST-perspektivet, ved at lade forskningsdesignet være struktureret med udgangspunkt i HST på flere forskellige fronter.

For det første bestræber undersøgelsen sig på at møde og tale med mange forskellige deltagerpositioner på den enkelte skole. På hver af de tre caseskoler har jeg mødt, talt med og interviewet ledere, koordinatore, lærere, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre, bestyrelsesmedlemmer, og hvor det har været muligt lokalsamfundsaktører eller forvaltning. Som påvist i helskoleforskningsoversigten i kapitel 2 er der ikke fundet empiriske undersøgelser af helskole, der har gjort det samme.

For det andet har HST-perspektivet bidraget til udvikling af et bredt undersøgelsesdesign, der både indeholder enkeltinterview, fokusgruppeinterview, deltagende observationer og gennemførelse af fremtidsværksteder på den enkelte skole. Det er sket ud fra forestillingen om, at flere typer kvalitative data tilsammen kan styrke forståelsen af HST-perspektivets bredde. Med et praksisteoretisk blik er det væsentligt at finde muligheder for krydsperspektiver på praksisser for at få en mere nuanceret forståelse og styrke blikket for modsætninger. Bredden i de empiriske metoder er således mindre et spørgsmål om at kunne validere empirien, end det er en mulighed for systematisk undersøgelse af perspektiver (Flick, 2018; Kemmis et al., 2014).

De enkelte undersøgelsesmetoder og deres begrundelser vil blive udfoldet senere i dette kapitel, men i relation til forståelsen af, hvordan HST har bidraget til det metodiske design, er især et princip om udvælgelse af observationer af særlig betydning: I alle interview er deltagerne blevet bedt om at pege på igangværende UBU-indsatser, som jeg kunne observere (Hastrup, 2020). Det betyder, at det grundlæggende rationale bag udvælgelse af observationer har været guidet af deltagerens UBU-forståelser, samt hvad deltagerne pegede på som aktuelle UBU-indsatser. På den måde består det empiriske feltarbejde af vidt forskellige typer af praksisser: nemlig møder (bestyrelses-, ledelses-, lærer-, elevråds- og forældremøder), undervisning ude og inde og på forskellige klassetrin, besøg i skolehaveundervisning, SFO'er, udeskoledage samt enkelte events. Mangfoldigheden i observationerne bidrager til afhandlingens mulighed for at se på UBU-udvikling i et bredt HST-perspektiv.

Denne mangfoldighed af empirisk materiale er samtidig også en metodisk udfordring, fordi materialet bliver diverst og komplekst at behandle. Den praksisteoretiske ramme understøtter dog valget af mangfoldige empiriske data ved at fremhæve betydningen af at studere det levede liv, som det konkret udspiller sig. Således vil en praksisteoretisk undersøgelse sjældent alene forlade sig på interview, fordi det er en præmis i en praksisteoretisk tilgang, at mennesker sjældent er i stand til fuldt ud at forklare, hvad vi gør, eller hvorfor vi gør det (Halkier & Jensen, 2008; Tingleff Nielsen, 2022). Valget af casestudiet som forskningsstrategi lægger op til nogle af de samme argumenter ved at fordre komplekse og dybdegående forståelser med detaljerigdom (fx Ashley, 2021; Flyvbjerg, 2020).

Afhandlingen undersøger, hvordan UBU fremtræder empirisk, og hvordan det kan forstås i et HST-perspektiv. Som vist i helskoleforskningsoversigten er det ikke entydigt, og der er ikke konsensus om, hvad et HST-perspektiv er. Derfor er det ikke muligt eller ønskeligt deduktivt at vælge en specifik helskoletilgang eller model at undersøge eller strukturere det empiriske materiale ud fra. I stedet udforskes HST mere induktivt for siden at kunne diskutere med eksisterende modeller og forestillinger om helskole. Forskningsstrategien til undersøgelse af HST er dermed abduktiv. Det betyder, at både det empiriske indsamlingsdesign og den videre analyseproces foregår i en stadig interaktion mellem UBU-feltets teoretiske perspektiver og diskussioner inden for de enkelte temaer og de empiriske fund. Ud af denne proces opstår gradvis nye spørgsmål, temaer og refleksioner (Blaikie, 2007, s. 88). HST-perspektivet fungerer således overordnet som inspiration til undersøgelsens metodiske design, der er styret ud fra spørgsmålet om, hvorledes den empiriske undersøgelsesmåde kan give adgang til HST's systemiske kompleksitet.

Forskerposition

Min vej ind i forskning i UBU-feltet har været præget af, at jeg kommer med en ekspertise og erfaring fra praksis. Det har farvet forskningsarbejdet, dels overordnet i de perspektiver der er valgt gennem hele forskningsprocessen, dels gennem en stadig optagethed af forholdet mellem teori og praksis, og dels i den måde empiriens deltagere har mødt mig. På den ene side har jeg søgt en iagttagende rolle, på den anden side har jeg søgt at forholde mig dialogisk åben, når deltagerne har spurgt ind til mine erfaringer og holdninger. Poopuu (2020) bruger begrebet *dialogisk forskning* om en tilgang, hvor væsentligheden af at udvikle den åbne samtale med deltagerne er en del af forskerens etiske fordring, der kan styrke forskningens brugbarhed (Poopuu, 2020). En anden måde at forstå en sådan forskerposition er fra UBU-feltet selv, hvor forskeren kan ses som en "kritisk ven" (Læssøe, 2008), der ikke er i en symmetrisk relation, men hvor gensidigheden kan være potentielt udbytterig for begge parter (Læssøe, 1992, s. 237).

Et andet perspektiv ind i forskningsposition handler om forskningens formål. Nina Vohnsen, dansk antropolog, skriver i sin artikel *Writing against conclusion* (2018), at forskning må være mere end at præsentere et overbevisende argument, og analyser må være andet end at præsentere forskellige perspektiver. Snarere må forskningen søge efter en analytisk tilgang, der

kultiverer ambivalens og modsætninger (Vohnsen, 2018, s. 52). At arbejde væk fra færdige konklusioner betyder en forskel i perspektiv:

And this is the difference I want to highlight and use for my purpose - the difference between *delivering a critique or passing judgement* on the one hand and of *providing an opportunity for critical thought* on the other. This is a difference between setting out as an analyst to de-mask and debunk on the one hand, and setting out as an analyst to destabilize conventional thinking on the other. (Vohnsen, 2018, s. 54)

Vohnsens forståelse ligger tæt op ad den forskningsposition, jeg har søgt at efterleve i denne afhandlings projekt. Det har ikke været intentionen at lede efter bedste-praksisser ved fx , lidt karikeret udtrykt, at opstille det forkerte i en kolonne og det rigtige i en anden. Ligeledes vil det kritiske perspektiv mindre udforme en håndfast kritik end skabe mulighed for kritisk tænkning.

Endnu et perspektiv, der har inspireret afhandlingens grundlæggende forståelser af forskningspositionen, er inspireret af begreberne *fremkomst* (emergence) og *fravær* (absence). Den sydafrikanske forsker Heila Lotz-Sisitka har i flere artikler arbejdet med fremkomst og fravær specifikt i UBU-feltet (Lotz-Sisitka, 2017; Mandikonza & Lotz-Sisitka, 2016). Her peger hun og kolleger på, hvordan forskning, der undersøger transformativ praksis i uddannelse, dvs. uddannelse, som ikke er orienteret mod kulturel reproduktion, men mod tilblivelser og social transformation, også må se på det, der er fraværende: Det, der endnu ikke er, men som er mulige tilblivelser og fremkomster. Dette blik bliver vigtigt, fordi forskningen ikke kun skal se systemkritisk på, hvad der måtte være galt og ikke bæredygtigt. Det er heller ikke nok at se på, hvad der fungerer og fremvise de gode eksempler, idet det ikke er nok at opliste alle visionerne og så håbe, de kan operationaliseres. Med fravær- og fremkomst-perspektivet argumenteres der for, at forskningen må undersøge fraværet af det, der endnu ikke er, og det, der håbes på, drømmes om og arbejdes for. Det er ikke blot en kritik af, at det ikke findes, set som en mangel i den eksisterende tænkning og praksis, men at forstå som en mulig tilblivelse og fremkomst. På denne måde bliver der en flydende struktur og en indbyrdes forbundethed mellem det, der er, og det, der kan blive. I denne afhandlings analyser er fravær og fremkomst både en dialog mellem UBU-feltets forestillinger og det, der ses i det empiriske materiale, og en overordnet måde at kunne forholde sig både kritisk og håbefuldt på samme tid.

Forskningspositionen kræver vanskelige balanceringer, ikke mindst når der forskes i og med UBU-feltet, hvor der er tæt sammenknytning mellem forskning, policy og praksis, og feltet fra forskellige perspektiver kan forstås som normativt (fx Corcoran et al., 2004; Ferreira, 2018; Kopnina, 2012; Östman, 2010). Forholdet mellem UBU-feltets normativitet og forskningspositionens ambition om ikke at ville pege på entydige svar er kompleks, for samtidig vil projektet gerne bidrage til mulige nye forståelser og handlinger. Implikationer i forholdet mellem forskningsposition og UBU-feltets normativitet vil blive taget op i nogle af afhandlingens afsluttende diskussioner i kapitel 15.

Casestudiet og valget af cases

Forskningsstrategien for denne afhandling er det multiple kvalitative casestudie (fx Ashley, 2021; Flyvbjerg, 2020; Yin, 2009). Flyvbjerg citerer en simpel definition af et casestudie: "Casestudiet er en intensiv analyse af en individuel enhed (fx person eller befolkningsgruppe) med fremhævelse af udviklingsfaktorer i relation til omgivelserne" (Flyvbjerg, 2020, s. 621). Flyvbjerg argumenterer for, at et casestudie metodologisk kan gøres på flere måder. Det afgørende for, hvorvidt der er tale om et casestudie, er valget af en enhed, der skal undersøges intensivt, med detaljerigdom og dybde. Casestudiet er særligt velegnet til undersøgelser, der ønsker at gå i dybden med spørgsmål om hvordan og hvorfor (Ashley, 2021; Yin, 2009). Desuden vil et casestudie typisk også se på udviklingsfaktorer i tid samt i relation til omgivelserne, dvs. konteksten (Flyvbjerg 2020 s. 622). I denne afhandling er undersøgelsesenheden den enkelte skole. Når et multipelt casestudie er valgt, er det ud fra den antagelse, at et mindre antal enheder/skoler har bedre mulighed for at besvare mine forskningsspørgsmål end en enkelt enhed. Da afhandlingen gerne vil undersøge HST empirisk kan flere skoler, med de forskelle og ligheder de nu har, give et bredere billede, end hvis kun en enkelt skole var valgt. Multiple cases bør ikke vælges i håb om kraftig generalisering og sampling, siger Yin (2003, s. 55), men i forventning om at casene kan lede til fund, der ligner hinanden eller giver mulighed for at kunne se specifikke forskelle inden for et felt. Samtidig giver det multiple undersøgelsesdesign nogle metodiske problemstillinger i forholdet mellem det fælles og det forskellige. For afhandlingens intention er ikke et komparativt studie, hvor hensigten er at fordybe sig i forskellene på skolerne. På den anden side skal forskellene heller ikke negligeres i

bestræbelserne på at finde overordnede svar. Analysestrategisk er dette skisma søgt imødegået ved altid at begynde undersøgelsen af det enkelte analyseperspektiv med at se på den enkelte case individuelt. På den måde er det blevet synligt, hvor der var ligheder og forskelle. Det er derefter forskningsspørgsmålet og undersøgelsesinteressen, der har bidraget til videre analyse af, hvorvidt forskellene i de enkelte analyseperspektiver har været væsentlige at undersøge nærmere.

Strategien for udvælgelsen af cases/enheder kan overordnet karakteriseres som informationsorienteret udvælgelse, idet cases vælges ud fra forventninger om deres informationsindhold (Flyvbjerg, 2020). Valget af caseskolerne er sket ud fra flere forskellige rationaler. For det første er dansk UBU-skolepraksis et nyt felt under udvikling. Afhandlingen undersøger udvikling af UBU empirisk og ledte derfor efter skoler, som var i gang med en udvikling. Kriteriet for skolevalg var fra projektets start: skoler der anser grøn/bæredygtighed som deres væsentligste profil og/eller udviklingsspor, og som har gjort det i en årrække, gerne mindst 4-5 år. Forestillingen var, at hvis det var skolens hovedprofil, var der størst mulighed for at udviklingen var bred og dermed egnet til at se i et HST-perspektiv. Kriteriet om udvikling over en årrække skete med den antagelse, at det ville give cases, hvor UBU-praksisserne var ud over de første begyndervanskeligheder, hvilket giver en større sandsynlighed for nogle konkrete afprøvede praksisser samt erfaringer med og sprog for potentialer, dilemmaer og udfordringer i udviklingen af UBU-profilen.

I den konkrete udvælgelsesproces var der flere faktorer i spil i forbindelse med at finde de faktiske caseskoler. Her gjorde jeg brug af mit netværk og kontaktede desuden forskellige organisationer, bl.a. konsulenten på Friluftsrådets Grøn Skole, der var så venlig at sende et brev fra mig ud til de skoler, hun vurderede kunne leve op til mine casekriterier. Jeg var i kontakt med mindst ti skoler, der arbejder med UBU og som overordnet levede op til udvælgelseskriterierne. Flere sagde dog nej til samarbejde bl.a. grundet pres i forbindelse med coronanedlukninger¹⁵. Jeg har været på besøg og lavet interview på i alt seks skoler.

¹⁵ Empiriindsamlingen påbegyndtes i juni 2021, hvilket betyder lige efter at anden coronanedlukning af skolerne var overstået. Nedlukningerne har således ikke haft direkte indflydelse på empiriindsamlingen, der foregik over et år fra juni 21 til august 22. Men skolenedlukningerne har præget skolernes arbejde, fordi forskellige typer af indsatser i arbejdet med at komme tilbage til en hverdag efter Corona ændrede på prioriteringer og fokus. Flere deltagere peger på, at det satte UBU-udviklingen tilbage.

De tre skoler, der er afhandlingens hovedcases, blev valgt, fordi de gerne ville samarbejde, og fordi de levede op til de opstillede kriterier. Desuden fremstod skolerne forskellige, både i forhold til beliggenhed i henholdsvis Storkøbenhavn, mindre provinsby og landområde, og som to folkeskoler og en friskole, samt i deres UBU-udviklingsprioriteter.

De tre andre skoler blev til det, der i materialet kaldes *perspektiverende skoler*. Disse tre skoler har jeg alle besøgt samt lavet mindst et interview med enten skoleleder eller koordinator. To af de perspektiverende skoler meddelte selv derefter, at de ikke havde mulighed for et længerevarende samarbejde, den sidste skole fravalgte jeg efter nogle flere besøg på baggrund af en vurdering af, at fire hovedcases var for mange. Desuden har jeg interviewet en kommuneforvaltning og 2 UBU-NGO'er. Disse er også en del af det perspektiverende materiale. De perspektiverende skoler og interview har haft betydning for afhandlingens analyser, selv om der ikke citeres direkte fra interview, da de har bidraget til et bredere billede af UBU-udvikling, og de har givet et bredere grundlag at forstå caseskolerne ud fra.

Metoder til indsamling af det empiriske materiale

I det følgende beskrives og begrundes de valgte empiriske metoder: interview, observationer og fremtidsværksteder.

Interviews

Interview er en udbredt praksis både i mediesammenhænge og i forskningspraksis og er formentligt den mest udbredte tilgang til kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I forlængelse af det praksisteoretiske udgangspunkt forstås den viden, der kan udforskes fra interview ikke væsensforskellig fra fx observationer, idet den viden, deltagerne kan udsige sprogligt, ikke rangerer højere end fx gørenspraksisser. Projektets interviewform er semistruktureret, deltagerne har kendt interviewets tema på forhånd, men ikke set spørgsmål forinden. Der er udformet en overordnet interviewguide forud for interviewene i relation til interessen i mit forskningsprojekt. Rækkefølge på spørgsmål og fokus har i høj grad været styret af deltagerens svar, der har genereret næste spørgsmål. Interview forstås overordnet som en social praksis, hvilket bl.a. betyder at interviewerens medkonstruerer viden i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har dog bestræbt mig på først og fremmest at forholde mig åbent og

undersøgende, hvilket bl.a. er sket ved at tænke interviewet som en tragtmodel (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det betyder, at interviewet begynder med meget åbne spørgsmål, der giver deltagerne mulighed for at komme med egne perspektiver og italesættelser, for derefter at snævre feltet ind med spørgsmål, der mere specifikt kan give empirisk materiale, der belyser mine forskningsinteresser. Jeg har været opmærksom på ikke at lægge begreber i munden på deltagerne ved fx ikke selv at bruge ord som helskoletilgang, handlekompetence eller andre specifikke ord inden for forskningsfeltet. Det har jeg gjort for at få indblik i hvilke ord og begreber, deltagerne selv brugte om deres UBU-indsatser. I forlængelse af den teoretiske tilgang og afhandlingens forskningsspørgsmål er der i mindre grad stillet spørgsmål til personlige baggrundsfortællinger og i højere grad spurgt til konkrete UBU-praksisser, begrundelser, forståelser og handlinger.

Interviewguiden er udformet som fire temaer, der overordnet stemmer overens med de fire forskningsspørgsmål: 1) begrundelser for UBU, 2) UBU-pædagogik og didaktik, 3) UBU-udviklingsprocesser samt 4) drømme og utopier om skole (se bilag 2, side 270 for overordnet interviewguide). Den overordnede interviewguide er efterfølgende blevet tilpasset det enkelte interview, både i forhold til skolens kontekst og de interviewedes position som fx ledere, lærere, teknisk personale eller elever, og elevers aldersgruppe.

Interviewsituationerne har været forskellige, mange er enkeltinterview, mens nogle har været to, fx leder og koordinator, og andre har været fokusgruppeinterview. Disse forskellige former har i høj grad været bestemt af praktiske forhold, men også ud fra den antagelse, at topersoners- og fokusgruppeinterview giver adgang til forhandlinger om fortolkninger i gruppen (Halkier, 2020). Hos en deltagerposition har der dog konsekvent været enten topersoners- eller gruppeinterview, nemlig eleverne. Her kan eleverne supplere og kommentere på hinandens udsagn, hvilket øger muligheden for, at det er elevernes sprogbrug, logik og perspektiver, der præger samtalen (Kampmann et al., 2017). Grundlæggende tænkes interview med børn inden for samme teoretiske og metodiske forståelser som de voksnes, dog med større betoning af konkrete beskrivelser og eksempler (Gulløv & Højlund, 2003; Kampmann et al., 2017).

Nogle interview har været uformelle, idet de er sket i en observationssituation (fx gennem opstået mulighed for at spørge elevgruppen i slutningen af undervisning, hvordan deres oplevelser har været, eller spørge en lærer efter undervisning om det samme). Disse uformelle interviewformer er blevet til feltnoter. Alle formelle interview er blevet lydoptaget og derefter

transskriberet. Tilgangen til transskriptionerne har været så vidt muligt at nedskrive, som det bliver sagt. Samtidig har formålet med interview ikke været at gå i dybden med fortolkninger af nuancer i fx følelser, stemninger eller mulige uoverensstemmelser. Derfor er der ikke transskriberet andet end tale (fx betoning, tøyen, pauser etc.), dog med undtagelse af grin og latter, der er markeret i parentes, ud fra den antagelse, at det bidrager til en overordnet forståelse af udsagnets karakter. Lidt over halvdelen af transskriberingen er lavet af studentermedhjælpere, men alle interview er efterfølgende gennemlyttet af mig, samtidig med at transskriptionen er gennemlæst.

Observationer

Det har fra den tidligste del af processen stået klart, at observationer skulle være en væsentlig del af det empiriske materiale sammen med interview for at have mulighed for at opleve og mærke praksisser. I en praksisteoretisk epistemologisk forståelse opstår viden om praksisser i praksis og er i høj grad reguleret kropsligt. Observation giver således mulighed for at få indsigt i en sådan praksisviden på en anden måde, end når deltagerne fortæller om deres praksis og viden (Szulevics, 2020, s. 102). At observere er en slags disciplineret rettet opmærksomhed, der bestræber sig på at se nyt og undgå naturalisering, ved bl.a. at lade tvivlen være et metodologisk grundvilkår, der skærper denne opmærksomhed (Hastrup, 2020). Empirien skabes i en dialog mellem iagttagelser og de teorier, begreber og forståelser, der er i praksissen og hos mig som iagttagere (Wadel, 1991, s. 82). Det er en kunst både at bide mærke og være åben for det uventede, ligesom forskellige observationer tilsammen giver krydsperspektiver af forskellige synsvinkler, der kan give viden om en enhed (Mogensen & Dalsgård, 2018). Som beskrevet ovenfor har valget af observationer fortrinsvis været bestemt af deltagernes forståelse og påpejning af, hvad de mente, der var vigtige UBU-indsatser. Bredden i observationssituationer – forskellige typer af møder, et bredt udvalg af undervisningssituationer i forskellige fag og klassetrin samt enkelte events – har styrket oplevelsen af, at krydsperspektiver bidrager til en bred forståelse af en enhed, dvs. den enkelte caseskole. Mogensen og Dalsgård (2018) tegner et kontinuum i forståelse af feltarbejde og observationer fra et klassisk antropologisk feltstudie, der gennem engageret fokuseret langvarig deltagelse søger at forstå en gruppe eller en kultur i dybden, og i den anden ende af kontinuummet observatøren, der kommer med en forudbestemt iagttagelsesmåde og et specifikt fokus og stiller sig udenfor og iagttagere (Mogensen & Dalsgård, 2018). I et sådant kontinuum hælder afhandlingens mod det sidste, idet de deltagende observationer har et forudbestemt fokus på at undersøge og forstå UBU-

indsatser. Samtidig er iagttagelsesmåden dynamisk i forhold til, hvilken situation der observeres. Grundlæggende er der i situationen valgt deltagelsesgrad ud fra et kriterie om, hvad der opleves som mindst "larmende" i den enkelte observation. Det betyder fx, at i nogle undervisningssituationer har jeg kunnet sidde helt nede bagved i lokalet og observere og notere, og i andre situationer, fx i udeskole, har elever og medarbejdere spurgt og talt med mig om forskelligt, eller jeg har hjulpet lidt i aktiviteter eller lignende. Det samme gælder mødeobservationer, hvor jeg nogle gange er blevet bedt om en mere dybdegående præsentation af mig selv, eller er blevet bedt om at udtrykke holdning til eller viden om et emne, og andre gange blot har siddet og iagttaget. Desuden er der ofte opstået mulighed for at stille spørgsmål til deltagerne sidst i observationen, hvilket har givet adgang til deltagerens umiddelbare oplevelse og refleksioner over den praksis, de lige har deltaget i. Det har givet værdifulde perspektiver til observationerne, ikke mindst i forhold til elevernes oplevelse af en undervisningssituation og lærernes didaktisk/pædagogiske overvejelser over samme.

Som forberedelse til observationerne har jeg med et praksisteoretisk perspektiv bestræbt mig på at se bredt på praksisser, dvs. både at have fokus på sigen, gøren og relation i de enkelte praksisser, og således også have blik for kroppe, materialitet og relationelle aspekter. I forlængelse af forskelle i graden af deltagelse er det også forskelligt, hvor meget der er noteret under selve observationen. Generelt er der noteret meget enkelt med en kolonne med observationer og en med refleksioner og spørgsmål. Efter alle observationer har jeg så hurtigt som muligt skrevet noterne ud. Af de feltnoter, der bruges direkte i afhandlingen, er enkelte udskrevet med flere mættede detaljer end det først gennemskrevne, mens andet er bibeholdt i den originale form.

På hver af de tre caseskoler er observationerne foregået over 3-4 sammenhængende dage 2 gange med ca. et halvt års mellemrum. Derudover har der på de to skoler, der geografisk lå tættest, været mulighed for at komme, når jeg blev indbudt til møder eller begivenheder med særlig relevans for projektet.

Fremtidsværksteder

At udvikle og lave fremtidsværksteder med deltagere på de tre skoler var ikke en del af projektets oprindelige metodiske design. Behovet og ideen opstod undervejs af især to årsager. Den første var en oplevelse af, at det sidste af de fire overordnede forskningsspørgsmål, der også styrede

interviewguiden, viste sig svært at få udfoldet og besvaret i interviewene: Hvilken skole drømmer du om, hvilken skolen ville du gerne have, hvis du helt selv kunne bestemme? Min nysgerrige undren over, hvorfor dette spørgsmål var svært for deltagerne at udfolde, førte mig mod teori om utopi og sociologisk fantasi (bl.a. Egmose et al., 2020; Levitas, 2011; Negt & Nielsen, 1981). Den anden årsag til at give sig i kast med fremtidsværksteder var oplevelsen af, at der manglede mere empirisk materiale, hvor deltagerne talte og udviklede sammen om deres UBU-indsats og UBU-forståelse.

Fremtidsværkstedet som metode udspringer af en aktionsforskningstilgang. Det betyder bl.a. empirisk forskning, der gerne vil bidrage til og facilitere konkrete refleksioner og forandringer i praksis og forstår empiriens deltagerne som medskabere af viden (Nielsen & Nielsen, 2020). Jeg blev inspireret af den danske forskningstradition CUAR, critical utopian action research, der er optaget af sammenhængende perspektiver mellem det kritiske, utopiske og demokratiske, og som fremhæver fremtidsværkstedet som forskningsmetode (Egmose et al., 2020; Tofteng & Husted, 2014). Kemmis og kollegers fremhæver i deres praksisarkitektoniske metodeforståelse lignende perspektiver, når de argumenterer for aktionsforskning som den væsentligste vej for uddannelsesforskning, der vil bidrage til udvikling af praksis (Kemmis et al., 2014, s. 179).

Endnu et argument for valget af fremtidsværksteder er metodens velbeskrevne stringens, hvilket kunne bidrage til tydelighed og gennemsigtighed i forhold til at inddrage endnu en metode i afhandlingens empiriindsamling.

Det konkrete fremtidsværkstedesdesign

De tre caseskoler takker alle ja til fremtidsværkstedsideen. Det betyder, at jeg sidst i empiriindsamlingsperioden laver to fremtidsværksteder på hver skole: Et med voksne og et med elever, dvs. seks fremtidsværksteder i alt. I de voksnes værksteder tilstræbtes så bred en repræsentation af deltagerpositioner som muligt: I alle værksteder var der ledere, UBU-koordinatorer, lærere og pædagoger. I nogle af værkstederne var der desuden bestyrelsesmedlemmer og teknisk personale. Værkstederne havde hver 8-15 deltagere. Elevværkstederne bestod af blandede årgange fra 6.- 9. klasse. På den ene skole var det rettighedsrådet, der deltog, på de to andre elevværksteder var det elever, der havde meldt sig enkeltvis til opgaven. Elevværkstederne havde 5-12 deltagere.

Fremtidsværkstedet som metode skal kort beskrives her: Værkstedet formuleres omkring et tema, der er relevant, afgrænset og samtidig åbent (Paaby et al., 1988, s. 5) Overtemaet for de voksnes fremtidsværksteder blev af mig formuleret som: *Bæredygtighed og engagement i liv og praksis på vores skole*. Og på elevernes værksted lød temaet: *Bæredygtighed og trivsel på vores skole*. Fremtidsværksteder løber overordnet i tre faser: En kritikfase, en utopifase og en virkelighedsgørelsesfase. De to første faser består hver af en brainstorm, prioritering af de vigtigste forhold fra brainstormen, samt kategorisering af temaer fra brainstormen. Dernæst arbejder deltagerne i mindre grupper på videreudvikling af de forskellige tematiske overskrifter som brainstormfaserne førte frem til, og grupperne præsenterer mere konkrete utopiske udkast for hinanden. Til slut er der en virkeliggørelsesfase, hvor deltagerne sammen udforsker, hvordan det vil være muligt at fastholde de utopiske forestillinger samt tage de første skridt nu og her. Alt bliver dokumenteret i stikordsform på vægaviser og til sidst nedskrevet i protokoller for derefter at blive sent til alle deltagere. Derved står materialet til rådighed til videre refleksion og udvikling, samtidig som protokollen er empirisk dokumentation af værkstedsarbejdet (Egmose et al., 2020; Jungk, 1989; Paaby et al., 1988)

Projektets brug af fremtidsværksteder kan ikke betragtes som udfoldet aktionsforskning. Nok har projektet forandringsambitioner på praksis' vegne, men har ikke fra start tænkt et aktionslæringsperspektiv ind i metodeudvikling. Derfor bliver værkstederne først udfoldet sidst i forløbet, og ikke fulgt videre op¹⁶. Det er dog også muligt at forstå fremtidsværkstederne som en del af mine bestræbelser på en dialogisk forskningsposition (Poopuu, 2020).

En anden metodisk udfordring knytter sig mere til det analytiske forståelsesarbejde, idet det empiriske materiale fra fremtidsværkstederne viser sig at have betydning for en mangfoldighed af perspektiver. Det betyder, at fremtidsværkstedsmaterialet bliver spredt rundt i afhandlingen, og værkstederne fremstår således ikke så tydeligt som et samlet materiale, en samlet proces eller udviklingsforståelse i afhandlingens analyser.

¹⁶ Alle får dog tilsendt protokoller til videre muligt arbejde, og alle tre skoler får desuden tilbudt en form for opfølgning.

Empirioversigt

Det samlede empiriske materiale består således af 31 formelle interview på de 3 caseskoler, fordelt mellem: 10 interview med ledere og profilkoordinatorer, 8 interview med lærere eller pædagoger, 4 interview med teknisk personale, 5 interview med elever, 4 interview med forældre og eksterne lokalsamfundsaktører. Desuden er der 8 perspektiverende formelle interview fordelt på 3 andre skoler samt 1 forvaltning og 2 UBU-NGO'er. I alt altså 39 transskriberede interview¹⁷.

Derudover er der feltnoter fra de 3 caseskoler, i alt ca. 60 sider. Observationerne er overordnet fordelt med 18 observationer af undervisning på forskellige alderstrin og fag, desuden 9 observationer af møder, fordelt mellem bestyrelsesmøder, lærermøder, udvalgsmøder, skolemøder, elevmøder og forældremøder. Der er også 3 observationer af SFO/klub, samt 3 observationer af event og pauser. Det empiriske materiale består desuden af 6 fremtidsværkstedsprotokoller fordelt med 2 på hver caseskole, et med voksne og et med elever. Desuden består materialet af nogle forskellige typer af dokumenter om UBU-processer fra de enkelte skoler. **Se bilag 3**, side 271 for en samlet og mere detaljeret oversigt over afhandlingens empiriske materiale.

Analysestrategier

Dette studie, der grundlæggende strejker sig over mere end tre år, har i højere grad været en cirkulær end en lineær proces. Igenem hele processen, både i læsning af teori, ved indsamling af empirisk materiale og i analyse- og formidlingsprocessen, er tilstræbt en stadig dialog mellem teori og praksis, mellem undersøgelses- og fortolkningsarbejde. Som casestudie er forskningsspørgsmålene det guidende rammeværk for både empiriindsamlingen og for analysen (Ashley, 2021, s. 105). Samtidig er forskningsspørgsmålene opstået i en dialog mellem UBU-forskningsfeltets teori og diskussioner og empiriens fund. Forskningsstrategien er således hverken *deduktiv*, altså at det med teorien er muligt at opstille en fyldestgørende hypotese, eller *induktiv*,

¹⁷ Når interview citeres i afhandlingen, skrives først den interviewedes deltagerposition (fx leder, lærer, elev). Dernæst et bogstav, *S* står for Storkøbenhavnerskolen, *P* for Provinsskolen og *L* for Landfriskolen. Dernæst står et nummer, det er det nummer interviewet har fået, efter hvornår det er indsamlet på den enkelte skole, til sidst står et sidetal. Se evt. flere detaljer i bilag 3, side 271.

at det er empirien der guider undersøgelsen. Den tilstræbte tilgang er i stedet *abduktiv*.

Pragmatikeren Peirce tilskrives udviklingen af den abduktive forskningsstrategi, og den norske forsker Torill Strand opsummerer det abduktive på denne tillokkende vis:

In sum, Peirce advocates a stance that both calls for a systematic inquiry and a basic openness towards new ideas. This requires mediation between the disciplined induction and deduction, on the one hand, and an aesthetic contemplative, pondering, intuitive, and free play with ideas, on the other, as intelligible beliefs takes form and is developed within a dynamic interaction between continual and discontinuous processes ... (Strand, 2005, s. 274)

Komplekse problemstillinger kalder på eklektiske analysestrategier, altså at forskellige teoretiske ressourcer kombineres i en problemorienteret forskning (Husted & Pors, 2021). Det store empiriske materiale og projektets undersøgelse af systemiske sammenhænge bidrager til, at det ikke er muligt at have én overordnet struktureret systematik, når jeg gerne har ville fastholde kompleksitet, undren og mulighed for at åbne for nye erkendelser undervejs. I det følgende beskrives og begrundes analyseprocessen og analysestrategien, først den overordnede abduktive proces og dens sammenhæng med de praksisarkitektonisk inspirerede analyser, dernæst tematisk analyse på et mere tekstnært mikroniveau.

Den overordnede abduktive analysestrategi

Øverst og samlende står den stadige abduktive analyseproces, der leder frem til afhandlingens overordnede temaer og foki, og hvis formål er at danne overblik over materialet og give mulighed for åbne reflekterende læsninger. I hele processen, både ved læsning af teori og gennem indsamling af empirisk materiale og i den efterfølgende analyseproces, har jeg ført refleksionslogbog, hvor jeg har stillet spørgsmål og nedskrevet refleksioner. Efter det empiriske materiale var samlet er hele materialet først gennemlæst med en blyant i hånden, og der er åbent skrevet kommentarer, stikord og associationer til materialet. UBU-forskningsfeltet, helskoletilgangen og praksisteorien medbelyser de tematiske interesser, der opstår undervejs. Denne første læsning bekræfter forestillingen fra planlægningsfasen om fire overordnede tematiske områder, der bliver til de fire forskningsspørgsmål og de fire overordnede analysedele i afhandlingen: 1. Begrundelser for UBU, 2. Pædagogisk-didaktiske UBU-indsatser og forståelser, 3. UBU-udviklingsprocesser, samt 4. Drømme/utopier om skole. Jeg laver derefter en kodning ud fra

disse fire temaer og starter med at gennemlæse hele materialet med 4 farvede penne. Det viser sig dog at være komplekst, materialet bliver fuld af farver og mange steder overlappende, og kodningen opleves uoverskuelig, ikke mindst pga. empiriens omfang. Halvvejs vælger jeg derfor en ny strategi og begynder forfra. Jeg laver korte opsummerende referater af alle interview, hver inddelt i de 4 overordnede temaer, idet jeg samtidig gør mig umage for at bevare deltagernes eget ordvalg. Det samme gøres med feltnoter og fremtidsværksteder. Materialet fra hver skole bliver taget for sig, for at have mulighed for at synliggøre ligheder og forskelle mellem skolerne¹⁸. Disse referater bliver udgangspunktet for de videre analyser, idet de bidrager til et overblik, inden jeg igen går ud i det samlede materiale for at dykke dybere i det enkelte perspektiv. I alle analyser er bestræbelsen både at kunne sige noget overordnet og generelt, men samtidig også at skabe nogle dybere og mere detaljerede forståelser igennem eksempler. Derfor veksler analyserne mellem samlende analyser, hvor hele materialet er undersøgt for at finde generelle forståelser, og eksempler på praksisser til nærmere analyse, der giver mulighed for at se kompleksiteten og nuancerne på andre måde. Disse eksempler har jeg valgt at kalde *praksisfortællinger*¹⁹.

Den praksisarkitektoniske analysestrategi

Ovenstående analysestrategier er undervejs gået i dialog med praksisteoretiske perspektiver. Overordnet farver praksisteorien som vist i forrige kapitel afhandlingens erkendelsesinteresse og metodiske design, også ved at være det ontologiske og epistemologiske grundlag. I praksisteori lader man hvert enkelt aspekt indgå i en konfiguration med hinanden og med andre relevante aspekter af organiseringen af praksisser. Metodisk beforder praksisteori dermed en nuanceret systematik for analyse af social handling og dennes muligheder og betingelser i hverdagen (Halkier & Jensen, 2008, s. 50). Det er Kemmis og kollegers praksisarkitektoniske forståelse og model, der fungerer som inspiration til en sådan systematik gennem alle analyser (Kemmis, 2022b; Kemmis & Mutton, 2012; Kemmis et al., 2014). Praksisarkitekturens dimensioner, begreber og kategorier

¹⁸ Efter denne proces fravælger jeg at bruge et digitalt analyseværktøj, som fx Nvivo, da jeg oplever jeg har et godt samlet overblik over materialet, og at jeg ved, hvor jeg skal lede efter forskellige temaer og udsagn. Jævnligt bruger jeg dog Words ordsøgningmulighed, som en måde at lede efter de specifikke udsagn eller ordlyden. Dette inspirerer til den ordtællingsanalyse af UBU-nøgleord i interviewene, som kan læses i kapitel 5.

¹⁹ I noget pædagogisk litteratur betyder *praksisfortællinger*, praktikerens egen fortælling om praksis. I denne afhandling er praksisfortælling en case, der er udvalgt fra det empiriske materiale. Praksisfortælling er valgt som begreb for at fastholde praksisdimensionen, Kemmis og kolleger taler om eksempler og episoder inden for de praksisser, de studerer.

danner inspiration til analysestrategien, uden at praksisarkitekturens begreber og kategorier bruges slavisk. Det betyder konkret, at der under hvert analysekapitel er undersøgt, hvilke perspektiver den praksisarkitektoniske analyse kunne bidrage med. Der er foretaget en skitse til en praksisarkitektonisk analyse på mikro-, meso- og makroniveau inden for hvert tema/forskningsspørgsmål og på praksisfortællingerne. Hvordan og hvor meget disse analyser kommer til at fylde i det enkelte perspektiv har været afhængig af, hvad de har kunnet bidrage med. Da afhandlingens forskningsspørgsmål spørger til nogle overordnede UBU-praksisser, har det praksisarkitektoniske mikroniveau (hvor den enkelte praksis analyseres i sigen, gøren og relation) ofte vist sig mindre perspektivrig end meso- og makroniveauets fokus på praksisarrangementer, og det er således først og fremmest disse niveauer af praksisarkitekturen, der bliver udfoldet i analyserne. Den praksisarkitektoniske analyse bidrager især til at fastholde kompleksiteten og forstå systemiske sammenhænge i de analyserede praksisser.

Den tematiske analysestrategi

Det sidste betydelige analysestrategiske niveau er den "klassiske" *tematiske analyse* (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2015):

TA is a method for systematically identifying, organizing, and offering insight into patterns of meaning (themes) across a data set. Through focusing on meaning *across* a data set, TA allows the researcher to see and make sense of collective or shared meanings and experiences. (Clarke et al., 2015, s. 57)

Tematisk analyse tilbyder således en stringent systematik, der kan lægges på et stort datamateriale. Men, som citatet siger, vil en sådan analyse ofte give fokus på de delte og kollektive erfaringer og holdninger²⁰.

Den tematiske analyses systematik er dens 6 faser: 1. grundig fortrolighed med materialet. 2. generere indledende koder. 3. lede efter potentielle temaer i koderne. 4. gå tilbage i materialet og de indledende koder for at skabe et slags tematisk kort af analysen. 5. definere og

²⁰ I arbejdet med tematiske analyse er jeg blevet opmærksom på, at den tematiske analyse i højere grad udfolder, hvad der er ens og fælles, end hvor der er forskelle og spændinger. De praksisarkitektoniske analyser udfolder i højere grad spændinger mellem praksisser, og på den måde komplimenterer de to analysetyper hinanden.

navngive temaer. 6. formidle temaet med fx eksempler og i sammenhæng med teori og forskningsspørgsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 35).

Der er altså nogle grundlæggende processuelle ligheder mellem det, der ovenfor kaldtes den abduktive analysestrategi og så den her skitserede tematiske analyse, nemlig den grundige søgeproces efter temaer i det empiriske materiale, men der er også nogle væsentlige forskelle. Braun og Clarkes tematiske analyse er mere systematisk og understøtter i højere grad fund af specifikke temaer på et mere tekstnært niveau. De tematiske analyser har derfor især bidraget til næranalyser af materialet, og særligt har metoden vist sig givtig til analyse af de mest refleksive dele af forskningsspørgsmålene (dvs. hvorfor: begrundelser, og hvorhen: drømme og utopier (jf. figur 1) og tilsvarende praksisser (dvs. sigenspraksisser og kulturelt-diskursive arrangementer).

Overførbarehed og pålidelighed

Den ovenfor skitserede forskerpositionering om ikke at have en ambition om entydige svar gør, at jeg forholder mig ydmygt i forhold til studiets overførbarehed. Der findes meget få empiriske studier af UBU i grundskolen i Danmark, så selve muligheden for at få detaljeret empirisk viden om, hvordan UBU forstås og realiseres er vigtig. Desuden giver valget af det multiple casestudie med tre skoler (og tre perspektiverende skoler) en mulighed for en vis overførbarehed igennem perspektiver på ligheder og forskelle, ikke som formel generaliserbarhed, men snarere som overførbarehed og eksemplets magt (Flyvbjerg, 2020, s. 632). Studiet kan således bidrage med at vise mulige empiriske mønstre i måder at udvikle UBU, der i en samtale med den teori, der trækkes ind i studiet, kan føre til en teoretisk diskussion og være udgangspunkt for både videre forskning og til udvikling af praksis (Eisenhart, 2009). For studiets pålidelighed taler først og fremmest studiets grundighed i de forskellige analysestrategier samt krydsperspektivering af indsamlingsmetoder, der bidrager med forskellige perspektiver på de samme cases. Metodekapitlet som helhed tjener det formål at vise de metodologiske overvejelser og metodiske kriterier, der har ført til studiets blik på genstandsfeltet og studiets analyser og fund, og bidrager således også til studiets pålidelighed.

Forskningsetik og etiske refleksioner

I indsamling af det empiriske materiale har jeg haft etiske refleksioner og foretaget etiske valg. Information til deltagerne om mit forskningsprojekt har været vigtig for at gøre årsagen til min tilstedeværelse transparent. Derfor har jeg skrevet en kort informerende tekst om forskningsprojektet, som skoleledelsen har sendt til henholdsvis medarbejdere og forældre, inden jeg startede empiriopsamling på skolerne, ligesom jeg har startet alle interview og observationer med kort at fortælle om forskningsprojektet. Desuden er der indhentet samtykkeerklæringer inden alle formelle interview, der er blevet lydoptaget, og for elevernes vedkommende er der desuden hentet samtykkeerklæringer fra forældre inden interviewdagen. I samtykkeerklæringer er det blevet oplyst om fortrolighedspraksis med anonymisering, overholdelse af GDPR-regler, samt at det til en hver tid har været muligt at trække samtykke tilbage. Alle deltagernes navne er anonymiseret. Efter overvejelser er der også valgt anonymisering af skolerne, selv om skoleledere har givet tilladelse til brug af skolernes rigtige navne. Dette er sket for så vidt muligt at bevare deltagernes anonymitet. I studiet i øvrig er fulgt generelle forskningsetiske retningslinjer som formuleret i *Danish Code of Conduct for Research Integrity* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014).

Kvalitativ forskning er en værdiladet aktivitet, hvor den etiske refleksion bør være en indre del af forskningsprocessen i alle dens stadier (Brinkmann, 2020, s. 581). I empiriindsamlingsforløbene har jeg bestræbt mig på åbenhed og nysgerrighed overfor det, jeg har hørt og observeret. Undervejs opstår der også samtaler med deltagere, fx i pauser og mellemrum, der har haft mere fortrolig karakter, og dem har jeg ikke citeret direkte. I analysearbejdet har jeg reflekteret over og forholdt mig til balancen mellem at forholde mig kritisk og samtidig respektfuldt til deltagernes praksisser. Samtidig har jeg forholdt mig kritisk til min egen analysepraksis ved bl.a. at give plads til tøven som en del af en etisk forskningspraksis: at give tvivlen, usikkerheden og det svære plads (Kofoed & Staunæs, 2015, s. 37). Ligeledes har jeg gjort mig umage for ikke at forholde mig normativt, frelst eller moralsk, fordi denne position kan lukke muligheden for en åbne samtale og udforskning (Juelskjær, 2024, s. 5). Disse etiske overvejelser synes særligt vigtige i det politiske og normative minefelt, som bæredygtighedsproblemstillingerne befinder sig i.

Del II Empiriske udgangspunkter

Kapitel 5

Præsentation af caseskolerne

Dette kapitel introducerer de tre caseskoler kontekst og UBU-indsatser og giver et første overordnet billede og karakteristik af de tre skoler. Formålet er at give et indledende indtryk af skolernes UBU-praksisser som et forståelsesgrundlag til afhandlingens videre analyser. Det sker bl.a. gennem deltagernes fortællinger om, hvordan de blev UBU-skoler. Tilblivelseshistorierne er vedkommende, fordi skolerne på forskellig vis selv har taget initiativ til at påbegynde en UBU-udvikling, og deres tilblivelseshistorier er således en del af deres begrundelser og fortælling om indsatsen. Desuden præsenteres den enkelte skoles væsentligste didaktiske og pædagogiske indsatser samt deres overordnede UBU-organisering og udviklingsprocesser. Kapitlet afsluttes med at se på deltagernes ordforråd om UBU, hvilket bidrager yderligere til en indledende indkredsning af deltagernes UBU-forståelser. Kapitlets empiriske grundlag er afhandlingens samlede datamateriale. Det vil sige at introduktionerne af skolerne dels bygger på deltagernes egne beskrivelser og forklaringer i interviewene, dels på feltnoter fra observationer på skolerne, og i mindre grad også fra fremtidsværkstederne.

Storkøbenhavnerskolen

Storkøbenhavnerskolen (S-skolen) er en folkeskole i en tæt bebygget Storkøbenhavnsk kommune med ca. 41.000 indbyggere. Skolen har ca. 550 elever. Skolen er bygget i begyndelsen af 50'erne og er typisk for perioden med langstrakte bygninger af røde mursten. Skolens udeområde er forholdsvis stort med parkeringsplads, boldspilplæner og mindre områder med buske, træer, bålhus, beplantningskasser og legepladser. Indvendigt er skolen traditionelt indrettet med lange gange og klasselokaler med tavler, borde og stole, men også forskellige større fælles opholdsrum.

Skolen har kaldt sig selv grøn profilskole siden 2017, dvs. at skolen er i gang med femte år af profilens udvikling i det skoleår empirien er indsamlet. Flere deltagere fortæller

uafhængigt af hinanden historien om, hvordan skolen er blevet en grøn profilskeole, og historien er tydeligt almenkendt og bruges som en forklaringsramme på skolens profil:

I årene inden profilen er skolen inde i en dårlig spiral. Belægningsprocenten er lav, og derfor er økonomien dårlig, skolen har et dårligt ry i kommunen, elever og ansatte søger væk, skolen udvikler sig ikke og har en negativ selvfortælling. Der går et rygte om, at forvaltningen har nogle penge til særlige initiativer, og en naturfagslærer, der især brænder for udeskole, sætter nogle initiativer i gang og får andre lærere med på en ide om at ansøge om, at skolen kan blive kommunens grønne profilskeole som et springbræt til nye muligheder. Forvaltningen er positiv og vælger at støtte initiativet med at aflønne en fuldtids grøn koordinator på skolen til at understøtte og udvikle profilen.

Når UBU-indsatsens tilblivelseshistorie er almenkendt på skolen, kan det bl.a. skyldes, at det er en god fortælling om medarbejderinitiativer, dvs. bottom-up-initiativer, der faktisk kommer til at gøre en stor forskel. Den videre fortælling lyder nemlig, at udvikling af grøn profilskeole har ført til vigtige og positive ændringer for skolen som helhed. Den nuværende skoleleder kom først til efter profilarbejdet var påbegyndt og oplevede, at det i begyndelsen var svært for ham at forstå, hvad grøn profil egentligt betød:

Jeg havde svært ved at definere en grøn profil (...) Det var meget uklart for mig. Det er der ikke længere. (...) miljø, bæredygtighed, processer omkring nysgerrighed (...) det er mange ting, alt vi gør i skolen (...) Vi arbejder på flere lag, en ting er medarbejdere og forståelsen af hvad er grønt og bæredygtighed, men hvad betyder det for fagene, f.eks. historie, at arbejde med bæredygtighed (...) det grønne er en holistisk tilgang, det skal gennemsyre mere end at vi samler affald og har nogle nedslag, så hvordan er vi det ud i krogene?

(Skoleleder S2, s. 29)

Skolens første og største indsats i den grønne profiludvikling har været udeskole, herunder også skolehaveinitiativer. De seneste fire skoleår har dette fokus været struktureret i tematorsdage, hvilket betyder, at alle skolens klasser hver torsdag har ét fag hele dagen, forskellige fag på skift, med den mulighed det giver for at komme udenfor. Der har været fokus på udvikling af medarbejdernes viden og engagement i udeskole med workshops og forskellige støttestrukturer, som fx mulighed for at søge om en ekstra lærer til at tage med på større ture.

En anden markant indsats for grøn profil er en samlet progressionsplan, der giver hvert skoletrin en grøn overskrift, som skal være årets særlige fokus. Progressionsplanen skal både hjælpe til at holde et tværfagligt grønt fokus samt sikre, at eleverne møder forskellige grønne temaer i løbet af deres skolegang. I sammenhæng med progressionsplanen er det en bunden opgave for lærerteamet omkring den enkelte klasse at lave en grøn årsplan, et fælles skriv, der beskriver årets grønne fokus, og hvordan de vil arbejde med dette og grønne perspektiver i fagene i øvrigt. En nyere indsats under udvikling er at øge fokus både kvantitativt og kvalitativt på projektarbejde i sammenhæng med den grønne profil, i første omgang fortrinsvis i udskolingen. Målet er at øge den undersøgende undervisning og styrke projektkompetencer på sigt for hele skolen.

SFO arbejder også i den grønne profil og har forskellige initiativer som dyrkning i plantekasser, bådage, tøm køleskabet fredag, samt flere ture, der handler om den lokale natur. Skolen har desuden to større events, der gennemføres hvert år. En Grøn Festival, hvor kommunens lokale grønne aktører inviteres til at have boder, hvor eleverne fremviser grønne projekter, og hvor forældre inviteres. Desuden holder skolen en fælles affaldsindsamlingsdag for hele skolen hvert år. Skolen har fra profilens start tilsluttet sig Friluftsrådets certificering *Grøn Skole* og ser initiativet som understøttende for skolens øvrige tiltag, samt som en god mulighed for synliggørelse. Også Cyklistforbundets kampagne *alle børn cykler* har skolen tilsluttet sig hvert år.

Skolens organisering som grøn profilskole har som afgørende strukturelt fundament, at kommunen fast bevilliger løn til en fuldtids grøn koordinator. Skolen har således fået tildelt status som kommunens grønne profilskole og understøttes økonomisk i denne profilering. Det har multiple betydninger for skolens udvikling og organisering, at en person har profilen som eneste fokus, idet det giver mulighed for en lang række af perspektiver og tiltag på tværs af skolen og ikke mindst mulighed for langsigtede udviklingsstrategier. Grøn koordinator deltager i alle typer af møder, der har grøn profil på dagsordenen, arrangerer initiativer og events, deltager i undervisning, sparrer med ledelse, lærere, pædagoger og driftsmedarbejdere i forskellige typer af strukturer. Tilnavnet "Den grønne dame" er populært og bruges af både elever, lærere, driftspersonale, forældre og af koordinatoren selv. Måske er tilnavnet en måde at gøre funktionen tydelig for eleverne, eller er i hvert fald et kælenavn, som er med til at understrege formålet med rollen på en funktionel og dagligdags måde.

Skolen har også råd og udvalg, der er specifikt dedikeret til udvikling af den grønne profil. Både det grønne udvalg med bred repræsentation af medarbejdere, det grønne elevudvalg, udskolingsteamets udviklingsgruppe, samt koordinators jævnlige deltagelse i ledelsesmøder, når grøn profil er på mødedagsordenen, er væsentlige samtale- og udviklingssteder for profilen. Grønne udvalg og udviklingsgrupper er særligt for S-skolen, for selv om de andre skoler har demokratiske organer, er de ikke specifikt knyttet til UBU-udviklingen.

Til en vis grad er vidensdeling og kapacitetsopbygning af den grønne profil lagt i strukturelle støttestrukturer med vidensdeling af undervisning ved ny årsplanlægning, forskellige workshops og pædagogiske lærermøder. I materialet er der mange deltagere, der værdsætter den fælles vidensdeling, både den der er sat i system og den mere uformelle over kaffemaskinen.

Provinsskolen

Provinsskolen (P-skolen) er en folkeskole i en mindre provinsby/tidligere købstad med ca. 3600 indbyggere og med optag fra hele området, også de nærmeste nabobyer. Skolen har ca. 500 elever. Skolen er et langstrakt enetages rødmurstensbyggeri bygget i 1960. Også denne skole er genkendelig med lange gange, klasseværelser med tavler, borde og stole og fællesrum som bibliotek og gymnastiksal, men også en stor nybygget spisesal og et industrikøkken. Foran skolen er en parkeringsplads, bagved er der både asfalkolegård, stor skolehave, stort drivhus, der bruges som undervisningslokale, og et mindre dyrehold.

Provinsskolen har gradvis fået det, de selv kalder, en grøn profil. De har haft Grøn Skole-certificering fra Friluftsrådet i 7 år, og siden er der opstået nye initiativer løbende. Overordnet er der ikke på samme måde som på Storkøbenhavnerskolen en fælles fortælling om UBU-tilblivelseshistorien. Det er i højere grad skoleleder, der er driver af den grønne profil, og hun fortæller, at inspirationen bl.a. kommer fra deltagelse i et forskningsprojekt, hvor en af de afsluttende processer var arbejde med 2. klasses elever om at bygge deres eget Utopia. Det gjorde indtryk på skoleleder:

De kunne godt tænke sig, at der blev mere fokus på det grønne, og at der kom dyr ind på skolen, og at vi fik det godt med hinanden og altså mangfoldigheden, og at man kunne være anderledes, og der skulle være et sted man kunne spise, og et sted man kunne trække sig, når det var, at man gerne ville have noget fred. Så de byggede faktisk hele

deres Utopia op (...) Og da jeg så blev skoleinspektør, så tog jeg fat i det igen og satte mig: hvad var det egentlig, børnene gerne ville? (skoleleder P2 s. 20)

Tilblivelsesfortællingen handler således i høj grad om en leder, der gerne vil grøn skoleudvikling, og som får drivkraft og legitimitet til projektet gennem børnenes forestillinger om skole. Udviklingen bevæger sig derfra gradvist og mindre systematisk i forlængelse af muligheder der opstår, fx gennem ansættelser af personale, der er optaget af det grønne og tildeles særlige opgaver, samt gennem ansøgning af midler til forskellige projekter.

Det første større skridt i skolens UBU-udvikling, udover at få certificering som Grøn Skole, er igangsættelse af et skolehaveinitiativ. En hortonomuddannet bliver ansat på fuld tid af skolens eget budget til at udvikle og undervise i skolehaven. Det er en stor flot skolehave lige uden for skolens centrale bygninger, og det er skolens 3. klasser, der er i haven en eller flere gange om ugen i forårssæsonen og derefter som 4. klasser i efterårssæsonen. I forlængelse af skolehaven er for nyligt opført et stort væksthuse med mulighed for at forspire planter, have undervisning og med arbejdsborde til fx madlavning uden for væksthuset, samt dyrehold af høns og kaniner. Med til skolehaveansvarligs opgave er også at have faste rutiner med børn, der har særlige behov og fx har svært ved at møde i skole, og derfor har aftaler om fx at komme ud og hilse på kaninerne, inden de skal møde ind i skolen hver dag.

Det næste vigtige skridt i skolens UBU-indsats er, at skolen som en af de første i Danmark bliver certificeret som UNICEF-rettighedsskole. Her er det en lærer, der er koordinator og har timer til indsatsen, der bl.a. har et meget aktivt rettighedsråd med elever fra udskoling. Rådet har forskellige eksterne opgaver, men fortrinsvis arbejder det med forskellige indsatser for hele skolen med fokus på elevernes trivsel. Rådets arbejde har ikke specifikt fokus på UBU, men elevernes medinddragelse og medbestemmelse bliver hos flere af skolens deltagere pointeret som en vægtig del af skolens grønne profil.

Det sidste store initiativ på Provinsskolen er, at den har søgt om og er blevet madskole. Det vil sige at der er opført et industrikøkken og en spisesal og ansat en køkkenleder og tre assistenter, som laver mad til skolen hver dag. Fra 4.-8. trin er en halv klasse tilknyttet køkkenet på fuld tid en uge ad gangen to gange i løbet af et skoleår. Her er eleverne med til madproduktionen om formiddagen og servering og oprydning ved frokosttid. Madskolen giver fokus på sundhed, ernæring, madspild og andre miljømæssige emner, og køkkenleder og

assistenter yder en stor indsats både i forhold til at lære eleverne de praktiske færdigheder i køkkenet og have uformelle samtaler om råvarer, madvaner, smag, tilberedning og andet.

Seneste UBU-tiltag på skolen er at udvikle flere initiativer med udeskole. Det skoleår empirien er indsamlet tænkes som en slags pilotprojekt, hvor skolens skolehavemedarbejder sammen med en lærer, der har fået tildelt nogle timer til projektet, en gang om ugen tager en halv klasse udenfor til en udeskoledag med forskelligt fokus alt efter alderstrin, så hver klasse har været på en udeskoledag mindst en gang på et skoleår.

Provinsskolen organisering og udvikling af grøn profil er mindre struktureret, skolen har ikke en tydelig eller specifik organisering af UBU-beslutningsprocesser, -vidensdeling eller -kapacitetsopbygning, og der er udfordringer med at samle skolens deltagere i udvikling af UBU-praksisser. Udviklingen er typisk præget af, at der skaffes eller søges midler til en større indsats, som så bliver igangsat med en eller flere engagerede personer, der udfører opgaven. På den måde opbygges der en stadig tydeligere UBU-profil, som først og fremmest forstås og udføres af de medarbejdere, som har opgaverne. Der opleves derfor et betydeligt skel, som alle parter italesætter, mellem dem, der bidrager til UBU, og dem der slet ikke gør. Og så er der en slags mellemgruppe, der er optaget af profilen, men som ikke har nogle deciderede opgaver ind i den og mere eller mindre individuelt tænker i, hvordan de kan bidrage til profilen gennem den praksis, de har. I forlængelse heraf bliver også kvantiteten af elevernes møde med UBU-indsatserne lavere, da det er få personer, der bærer udviklingen. Materielt er den grønne profil derimod ret synlig med skolehave, væksthuse, dyrehold og madskole.

Landfriskolen

Landfriskolen (L-skolen) er en lille friskole i et tyndt befolket landområde tæt på en provinsby/købstad med 3.500 indbyggere. Skolen har ca. 80 elever. Skolen er startet i 2015 og er således i gang med sit sjette skoleår i det år empirien er indsamlet. De første år har skolen været på en lejet gård, men inden for de sidste to år har skolen haft et stort byggeprojekt og fået bygget en skole med bæredygtige byggematerialer som halm, ler og træ. Materielt fremstår skolen med et meget synligt fokus på bæredygtighed, med den nybyggede halmskole i de nyeste materialer inden for bæredygtigt byggeri og med et fokus på æstetik og hjemlighed indenfor, som signalerer en

anden slags skole, selv om der dog er kridttavler i alle rum. Skolen er vegetarisk og har en stor skolehave anlagt efter permahaveprincipper.

Skolen er startet af ægteparret, der er henholdsvis skoleleder og pædagogisk leder på skolen. De gik med nogle pædagogiske ideer, sad i bestyrelse i et andet skoleprojekt og blev inspireret til at begynde noget selv. Det sidste skub var læsningen af et oprindeligt indfødt nordamerikansk digt:

... det der gav den sidste gnist til det. (...). Hvor det handlede om at passe på den jord, og lære os selv at kende, ikke. Det var det der med at få en anden bevidsthed ind i skolen, starte på sådan en søgende rejse ind i skolen sammen med børn og forældre om at bryde nogle vaner, kan man sige, dårlige vaner (griner) vi har oparbejdet i forhold til, hvordan vi behandler jorden omkring os. (skoleleder L1 s. 3)

Det er et generelt genkommende træk hos mange af Landfriskolens deltagere, at forholdet mellem at udvikle ny bevidsthed og bæredygtighedsproblemstillinger fylder i deres forståelser og begrundelser for at skabe og udvikle skole. Der er således tale om et ideologisk projekt, der fra sit udgangspunkt leder efter det, der forstås som alternative veje til skole og skoleudvikling.

Landfriskolens strategi for udvikling af pædagogik og didaktik har været at tage elementer, de oplevede som meningsfulde for projektet fra forskellige inspirationskilder: "Højskoleånden, den Grundtvig-Koldske, altså fortællingen, sangen, der var mange ting, som er grundværdier her, også det eksamensfrie." (Skoleleder, L1 s. 4). Steinerskoler nævnes som inspiration for værkstedslæring og faglige morgenbånd, Freinetskoler for elevens selvstændige arbejde, Den Grønne Friskole for projektdidaktik, Demokratisk skole (som fx Summerhill) for fokus på barnets valg, og Livsberigende Kommunikation nævnes for fokus på at gå i dialog med konflikter og følelser og undgå skældud.

Pædagogikken og didaktikken har udviklet sig undervejs, men overordnet fremhæves den tværfaglige projektundervisning med forskellige temaer som en væsentlig del af skolens grundlag. Projekterne ligger i et årshjul af ca. 6-8 uger for hvert projekt med en tematisk overskrift og forskellige fagligheder i fokus.

En anden væsentlig indsats er skolehaven og udeundervisning. I skolens begyndelse var alle på tur fast en dag om ugen, siden er det blevet mindre systematisk, men en del undervisning foregår udenfor. Generelt indgår praktisk arbejde, håndværk og æstetik i skolens

projekter som en del af projektdidaktikken. Det begrundes både med det affektive perspektiv, at det giver ro, og at materialekendskab og håndarbejde giver vigtig viden om den materielle verden. Derudover står der også yoga-meditation, rytmik og fortælle timer på skemaet. Hver morgen er der morgensamling, og om fredagen er der skolemøde for hele skolen, og mødet styres som regel af pædagogisk leder og en elev.

Eleverne er organiseret i 4 klaner: de yngste, de yngste mellem, de ældste mellem og de ældste. Der er således ikke decideret aldersblanding, men grupper med flere klassetrin sammen. Skolen prioriterer mange voksne og kortere skoledage som en væsentlig del af organiseringen, i håb om at det enkelte barn får ro og plads. Flere deltagere beskriver skolens pædagogik som intentionel, hvilket kan forstås som en forestilling om en tilstedeværelses- og rollemodels pædagogik, der synes mere intuitiv end italesat over for eleverne. Landfriskolen er en skole, der er drevet af forestillinger om at skabe en ny slags skole på grundlag af bæredygtighedsforestillinger. Det kan både forstås som at UBU bliver centralt i alle praksisser, men også modsatrettet at det bliver naturaliseret og implicit og således måske mindre tydeligt.

Skoleudviklingsprocessen har været båret af mange frivillige kræfter og god opbakning fra lokalsamfund og kommune. Frivillige kræfter har hjulpet til især i skolens første år: pensionerede lærere, udenlandske Wwoofere (World Wide Opportunities on Organic Farms), folk fra lokalområdet, og også kommunen har vist stor opbakning til projektet og hjulpet i sagsbehandling. Skoleleder citerer borgmester for at sige, at skolen ikke ses som en konkurrent til folkeskolen, men som en mulighed for at trække andre folk til, fordi skolen er så anderledes. En anden væsentlig støttefaktor for skolen er en lokal mæcen og fond, som har støttet skolen økonomisk gennem årene, især i forhold til at få bygget den nye skolebygning. Også forældrene fylder meget, både som praktiske medhjælpere, som bestyrelse og i forskellige typer af opgaver og samarbejder.

Undervisningsplanlægningen og undervisningsudviklingen foregår på de ugentlige møder, hvor det fortrinsvis er lærere og ledelse, der er til stede. Desuden har skolen pædagogiske dage med forskellige temaer og projektudvikling 3-4 gange om året, mens forældrene overtager skolen.

I skolens udviklingspraksisser nævner mange deltagere, at der har været stor positiv intensitet i oplevelsen af fælles energi i at opbygge noget nyt, men også spændinger i diskussioner

af normer og ledelsespraksisser, og hvordan skolens intentioner skal udfyldes. Sideløbende er skolen stærkt udfordret af, at det opleves svært at rekruttere og fastholde medarbejdere, som kan og vil være med i de udfordrende processer med at forsøge at udvikle det, som lederne selv kalder et paradigmeskift i skoleforståelse. En anden stor genkommende udfordring i skoleudviklingen handler om spændinger mellem det lille åbne demokratiske fællesskab og det samtidige behov for tydelige processer og forventningsafstemninger. Det har undervejs skabt alvorlige konflikter mellem både ledelse, medarbejdere og forældre, hvilket tærer på alles kræfter og engagement i udviklingsprocesserne.

En overordnet typificering af de tre caseskoler

For at give et samlet overordnet overblik over skolernes UBU-indsatser er der lavet en skematisk oversigt, **se bilag 4, side 274**.

Selv om det ikke er intentionen at lave komparative analyser af skolerne, er der alligevel nogle store forskelle på de strukturelle UBU-udviklingspraksisser, der springer i øjnene og lægger op til en vis kategoriserende typificering af de tre skoler, som desuden kan hjælpe læseren undervejs i læsningen af afhandlingens analyser. Opsamlende er det muligt at karakterisere de tre skolars UBU-udviklingspraksisser således:

Storkøbenhavnerskolen: UBU-praksisser som struktureret udviklingsarbejde:

Fælles struktureret proces med fokus på alle medarbejdernes UBU-udvikling og fælles didaktisk/pædagogiske tiltag på alle klassetrin. Fokus på at nogle UBU-praksisser er op til den enkelte medarbejder, mens andre er obligatoriske for alle, hvilket har givet nogle udfordringer i forhold til modstand og motivation, der dog overordnet opleves forbedret over tid.

Provinsskolen: UBU-praksisser som dedikerede ildsjæles udvikling:

Udviklingsprocesserne er først og fremmest initieret og udført af ildsjæle med hjælp fra certificeringer udefra og med gradvis opbygning af nye initiativer. UBU-udviklingspraksisser har dermed mindre indflydelse på den samlede medarbejderstab og giver således heller ikke stor kvantitet af UBU-praksisser for eleverne.

Landfriskolen: UBU-praksisser som paradigmeskift:

Ideologisk projekt startet af få mennesker med ønske om at skabe paradigmeskift i skole, udført i et engageret tilvalgt fællesskab, men med udfordringer i forhold til fælles retning, ledelse og rekruttering.

Disse kategoriseringer tilføjes ekstra mening, fordi de overordnet passer en til en med de *perspektiverende skoler* i det empiriske materiale. Som præsenteret i metodekapitel 4 er der i mindre grad indsamlet materiale fra tre andre UBU-skoler med den hensigt at give en så tilpas stor mængde af data, at det kunne blive tydeligere, om der var en vis regelmæssighed i UBU-praksisserne eller meget store forskelle²¹. Det perspektiverende materiale fra de tre andre skoler bliver af pladsmæssige hensyn ikke brugt direkte analytisk eller som citater i afhandlingen, men bruges mere generaliseret som en forståelsesbaggrund for, hvad danske UBU-skoler er. Det er derfor opsigtsvækkende, at de tre perspektiverende skoler hver især i deres overordnede UBU-udviklingspraksis i høj grad ligner en af afhandlingens caseskoler: Således ligner UBU-udviklingspraksisser hos den perspektiverende folkeskole i Københavns Kommune i høj grad Storkøbenhavnerskolens, mens den perspektiverende folkeskole fra en Nordsjællandsk kommune ligner Provinsskolen, og den perspektiverende friskole i Københavns kommune ligner Landfriskolens UBU-udviklingspraksisser. Dette giver anledning til at formode, at de tre caseskoler UBU-udviklingskarakteristika, som optegnet ovenfor, til en vis grad er typificeringer, der kan findes andre steder.

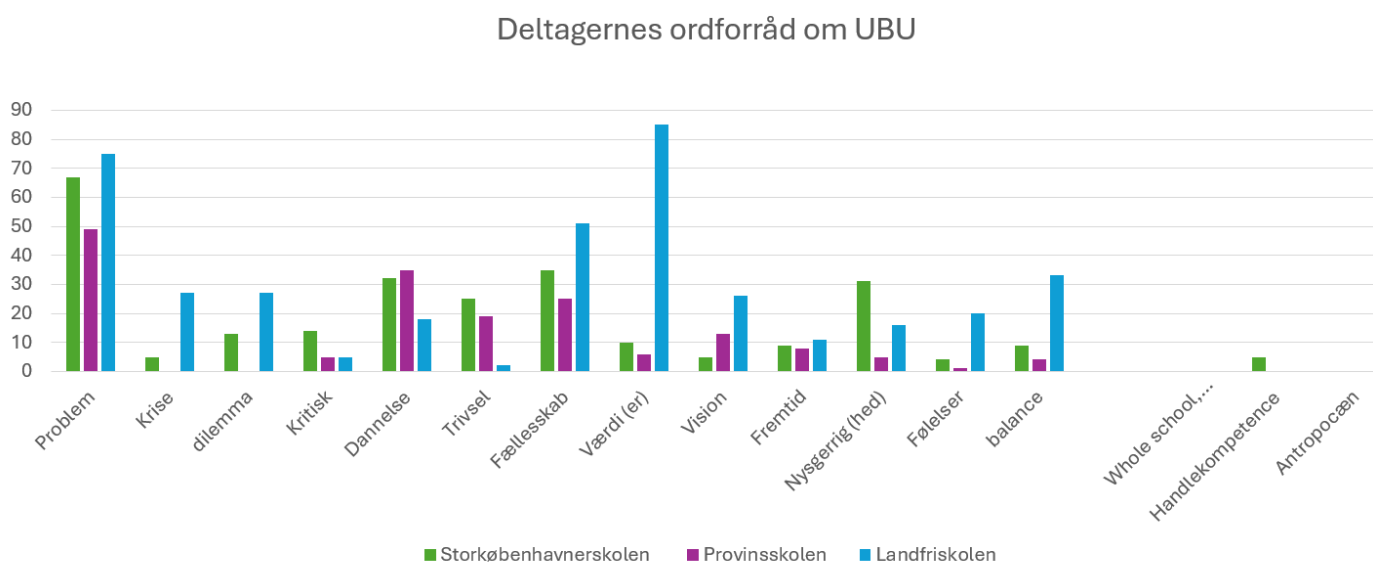
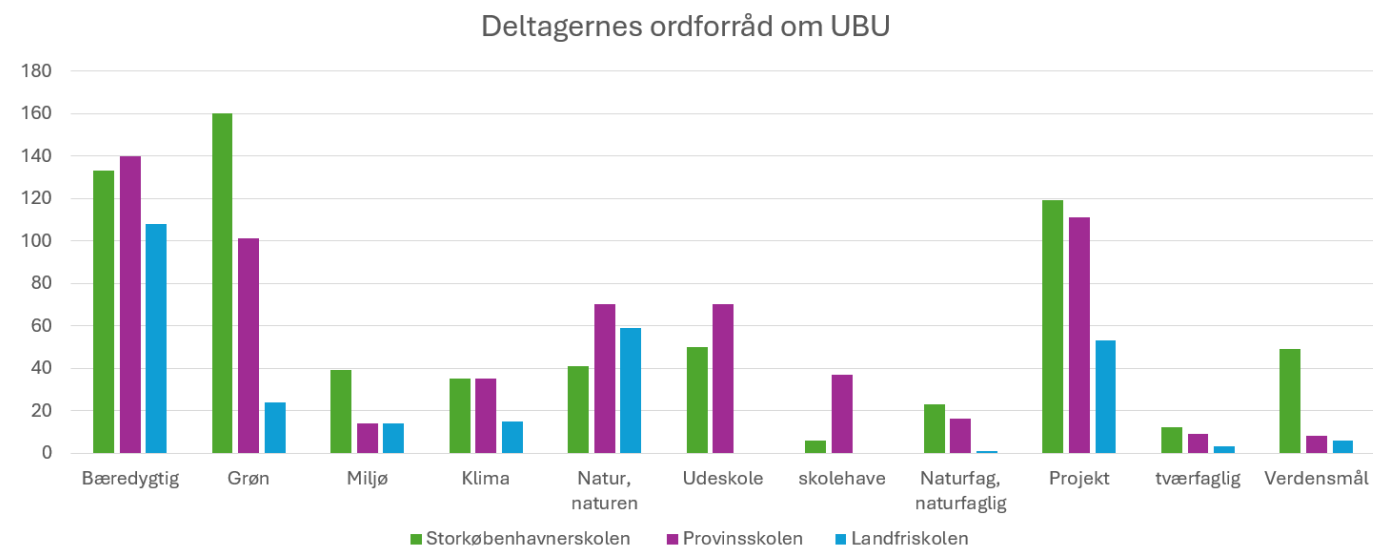
Skolernes ordforråd om deres UBU-praksisser

I ovenstående beskrivelser bruges betegnelse Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) om skolernes indsats. Men det er ikke et begreb, deltagerne bruger. De taler om *bæredygtighed*, og på de to folkeskoler bruger de selv betegnelsen *grøn profil* om deres indsats. Præsentationen af skolernes UBU-indsatser tegner et komplekst billede af, hvad UBU betyder for skolernes deltagere. En måde at nærme sig deltagernes forståelse af UBU kan være at se på deltagernes ordforråd, når

²¹ se bilag 3 side 271 *skema over den samlede empiri*, den højre kolonne, for at hvad der er indsamlet af perspektiverende materiale.

de taler om deres praksisser. Derfor er det undersøgt, hvilke ord de især bruger, og om der er forskelle på skolernes ordforråd ²².

Figur 5



²² Ordtællingen er en optælling af det samlede interviewmateriale fra de tre caseskoler. Når ord med store forekomster er optalt, er alle ord talt med uden yderligere analyse af, hvordan de er brugt. Når der derimod er tale om små forekomster på under 30 ord, så er ordene sorteret yderligere, så ord der ikke er relevante, er sorteret fra. Det kan fx være ord brugt alene af interviewer, eller relaterede ord i søgninger, der tæller med i en automatisk ordtælling som fx på søgningen *natur*, der også finder ord som *naturligvis* eller *naturligt*. Denne frasortering er sket for at give et mere korrekt indtryk af ordmængden. For at gøre sammenligning af de tre ordantal mulig, er skolen med højest antal ord brugt som benchmark, og at de to andre skolers antal er justeret derefter.

Første diagram viser de ord, der umiddelbart lægger sig op ad en UBU-kontekst. Andet diagram viser en bredere undersøgelse af nogle af de ord, der forekommer i materialet, samt tre ord som glimrer ved deres fravær.

Ordtællingen fremhæver nogle forskellige pointer. Først at *bæredygtig(hed)* og *grøn* er de to ord, der hyppigst bruges af deltagerne om deres indsats, kun en enkelt deltager taler om UBU. Selv om ordet *grøn* kunne indikere, at skolernes bæredygtighedsforståelse først og fremmest handler om den miljømæssige dimension, viser ordtællingen, at ord som *miljø*, *klima* og *natur* ikke bliver brugt mere end fx *projekt*, og ikke meget mere end fx *dannelse* og *fællesskab*, hvilket peger på en bred og holistisk bæredygtighedsforståelse. Et andet perspektiv, som ordtællingen viser, er at mange ord er positivt ladede, og *trivsel*, *fællesskab*, *værdier*, *nysgerrighed* og *dannelse* fylder mere end *krise*, *dilemma* og *kritisk*. Ordet *problem* (der også dækker over både problematik og problematisk) er en undtagelse, men er et bredt ord, som deltagerne bruger om mange forskellige perspektiver på deres praksisser. Ordoptællingen tegner således et første billede af, at deltagerne taler mindre om det svære og negative end om det positive, når de arbejder med og taler om UBU.

Forskelle mellem skolerne

Ordtællingerne bekræfter desuden nogle af de ovenfor optegnede forskelle på skolerne. Først er det værd at lægge mærke til, at ordene *udeskole* og *trivsel* ikke bruges af deltagerne på Landfriskolen. Det giver en vis sandsynlighed for, at disse to ord udspringer af en folkeskolepolicy eller -diskurs.

På Storkøbenhavnerskolen bruges mest systematisk ord, som hænger sammen med en bred pædagogisk-didaktisk UBU-indsats, som fx *naturfaglig*, *tværfaglig*, *miljø* og *verdensmål*.

Landfriskolen adskiller sig ved at have markant flere ord, der handler om en mere følelsesfuld tilgang som *balance*, *følelser* og *værdier*. Også ord som *dilemma* og *krise* bruges i højere grad.

Krise og *dilemma* findes derimod slet ikke hos Provinsskolens deltagere, mens der er en lidt højere forekomst af *naturen*, *udeskole* og *skolehave*, hvilket giver god mening, da det er skolens væsentligste UBU-indsats. Samtidig er det ikke muligt generelt at måle indsats ud fra ordforrådsquantitet, fx siger deltagerne fra Landfriskolen ikke *skolehave* en eneste gang, på trods af at det er en forholdsvis stor del af deres praksis. Måske skyldes det, at skolehavepraksissen er så

internaliseret, så den mindre nævnes, og det samme kan til dels siges om ordet *projekt*, som Landfriskolen gør i langt højere grad end de to andre skoler, men siger mindre.

Fraværende ord

Der er desuden nogle ord, der er bemærkelsesværdigt fraværende set fra et UBU-forskningsmæssigt perspektiv. Tre ord, der står stærkt i UBU-forskningen, bruges ikke af deltagerne: *Handlekompetence* bruges kun af en enkelt deltager i et enkelt interview og findes ellers ikke. Deltagerne taler om, at eleverne skal lære at gøre en forskel eller handle, så nogle af perspektiverne fra handlekompetencebegrebet findes i deltagernes argumentation, men ikke som et fagligt nuanceret teoretisk begreb. Ingen deltagerne taler om det *antropocæne*; materialet kan ikke fortælle, hvorvidt det skyldes, at de ikke kender det eller ej, men ordets fravær kan ses som en del af den kulturelle-diskursive tendens i materialet: at der tales mindre om krise og dilemmaer, og at forestillinger om en ny situation for kloden, og hvad det betyder for verdenssyn og uddannelse, generelt ikke fylder meget i det, deltagerne siger.

I nærværende afhandlings sammenhæng er det særligt interessant, at hverken begrebet *whole school* eller *helskoletilgang* findes i materialet overhovedet. Fravær af de tre her nævnte begreber indikerer, at deltagerne sandsynligvis ikke er så bekendt med UBU-temaer og diskussioner inden for forskningen og policy. Som fremhævet i introduktionen af skolerne er skolerne UBU-pionerer på eget initiativ og har tilsyneladende fortrinsvis udviklet deres egne UBU-praksisser og ordforråd. Når skolerne arbejder helskoleorienteret, er det altså uden baggrund i en forsknings- eller policyunderstøttet forståelse.

Kapitel 6

Deltagernes begrundelser for UBU

I forrige kapitel var en første overordnet beskrivelse af de tre caseskoler UBU-indsats, UBU-tilblivelseshistorier og UBU-ordforråd. Dette kapitel undersøger deltagernes begrundelser for at udvikle og gøre UBU, deres *hvorfor*. Argumentet for at begynde afhandlingens analyser med at undersøge begrundelser er flersidet: I en didaktisk tradition står afklaring og udvikling af *hvorfor*-spørgsmålet, dvs. formålet, centralt, og det hænger sammen med *hvad*, indholdet og *hvordan*, metoden, når undervisningspraksisser undersøges, planlægges og evalueres (fx Klafki, 2001, s. 111 ff). Også i et bredere pædagogisk perspektiv er formålsdiskussionen ofte nærværende, bl.a. som en del af en dannelsesdiskurs og i forlængelse af fx folkeskolens formål. Analysen af deltagernes begrundelse kan i et UBU-perspektiv ses som en væsentlig dimension ind i at undersøge deltagernes forståelser og motivation for at udvikle UBU. Scott (2013) undersøger udvikling af UBU-skoler og argumenterer for, at det er vigtigt med forandringer i policy og kapacitetsudvikling, men for at forstå og udvikle UBU er det især vigtigt at undersøge: "how an individual school is faring in, or equally crucially, understanding, its own journey towards sustainability, and learning from this." (Scott, 2013, s. 184).

Det er altså deltagernes *hvorfor*, der undersøges her: Hvilke formål ser deltagerne med det arbejde og de praksisser, de er ved at udvikle. Derfor bliver det vigtigt at understrege, at den følgende analyse ikke handler om, hvad deltagerne gør, eller hvad de selv eller andre oplever at lykkes eller ikke lykkes med. Fokus er i stedet på, hvad der værdsættes, og dermed også hvordan deltagerne forstår UBU. I et praksisteoretisk perspektiv kan begrundelser forstås som praksisser, der er en del af og bidrager til fx rationaler, legitimeringer, reguleringer, normer, diskurser, kausaliteter, positioneringer, identitetsskabelse, fælles forståelser, fortællinger og engagement i det, der er UBU-praksissernes mangfoldighed. Analysens hensigt er derfor ikke at lede efter de udsagte høje idealer og begrundelser i sigenspraksisser, som derefter kan sammenlignes med, hvad deltagerne formår eller ikke formår i gørenspraksisser. Analysen leder derimod efter forståelser og begrundelser som en integreret del af en samlet praksis. Kapitlets analyse søger således efter svar og perspektiver på afhandlingens første forskningsspørgsmål:

Hvilke begrundelser har skolernes deltagere for at udvikle UBU, og hvilke perspektiver giver disse begrundelser for videre undersøgelse af en UBU-helskoletilgang?

Analysens metode og struktur

For at undersøge hvilke overordnede tendenser og tematikker der er i deltagernes begrundelser for at arbejde med UBU, har jeg foretaget en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2015) og brugt metodens seks trin, som beskrevet i afhandlingens metodekapitel 4, side 78.

I de semistrukturerede interview er deltagerne blevet spurgt, hvordan de forstår UBU og bæredygtighed, og hvorfor de mener, UBU-indsatsen er vigtig. Svarene går i mange forskellige retninger, og deltagerne er ikke blevet bedt om at prioritere eller opliste begrundelser eller lignende.

Efter at have foretaget tematiske analyser af de tre caseskoler hver for sig viste det sig, at begrundelserne overordnet er så ens, så det giver mest mening at behandle dem i en samlet analyse. Det er i sig selv et fund, at tre skoler, der på flere områder fremstår forskelligt i deres UBU-indsatser og UBU-udviklingspraksisser, har så ens begrundelser for deres indsatser. Der er mindre forskelle i sprogbrug og i vægtning af de forskellige områder, men grundlæggende er der langt flere ligheder end forskelle, når perspektivet er begrundelser for UBU.

Den tematiske analyse af deltagernes begrundelser for UBU finder frem til fire overordnede temaer:

1. At få viden om og forståelse for bæredygtighed, bæredygtighedsproblemstillinger og natur
2. At udvikle nye didaktikker og pædagogiske initiativer og forståelser
3. At udvikle trivsel og fællesskab hos eleverne i sammenhæng med UBU-indsatsen
4. At være en del af en meningsfuld fælles udvikling.

De fire fremanalyserede begrundelsestematikker falder overordnet i to dele, og de vil derfor også i kapitlet være opdelt i to. Først den tematiske analyse af de to første temaer 1 og 2, *UBU-viden og UBU-pædagogik*, der undersøger, hvordan deltagerne begrundet, hvorfor der skal arbejdes med UBU-viden og -pædagogik. Herefter diskuteres de to empiriske temaer i sammenhæng med UBU-forskningen. Dernæst følger samme struktur for de to næste begrundelsestematikker 3 og 4 *trivsel og meningsfuldhed*. De to tematikker har en vis sammenhæng med hinanden og er i et UBU-perspektiv mere overraskende begrundelsestematikker, som først for alvor trådte tydeligt frem

gennem det tematiske analysearbejde. Også disse tematikker diskuteres med det formål at pege på perspektiver, der peger videre frem i afhandlingens analyser og diskussioner.

Begrundelsestema 1: At få viden om og forståelse for bæredygtighed, bæredygtighedsproblemstillinger og natur

Det første identificerede tema handler om deltagernes værdsættelse af viden om og forståelse for bæredygtighed, bæredygtighedsproblemstillinger og natur og deres begrundelser for, hvorfor det er vigtigt. Den begrundelse der fylder mest inden for videnstematikken kredser overordnet om, at viden er indgang til holdningsdannelse og kritisk tænkning. Et eksempel ud af mange er skolelederen på Storkøbenhavnerskolen, der fortæller, at godt nok har skolen en lille eksemplarisk vindmølle, men det er ikke det væsentlige:

Det er ikke vores vindmølle derovre, der gør os bæredygtige, den kan knap nok trække et par watt, det er ingenting, der kommer ud. Den bæredygtighed, synes jeg handler om, at vi hos eleverne har noget undervisning, hvor vi får gjort dem tilstrækkelig demokratiske og giver dem kompetencer og mulighed for at tage kritisk stilling til bæredygtighed på et oplyst grundlag. (Skoleleder S2 s. 29)

Vindmøllens lille konkrete forskel for bæredygtig energi og dens konkrete materialitet på skolen, siger skolelederen, tåler ingen sammenligning med det, som er UBUs egentlige formål, nemlig undervisning der giver mulighed for kritisk demokratiske kompetencer.

Eksemplerne deltagerne bruger, når de taler om UBU-viden, er oftest naturvidenskabelig kunnen, verdensmål og naturforståelse. Derudover er det viden om lokale forhold og problemstillinger, der fremhæves, ofte udtrykt med håndgribelige eksempler som fx at få viden om forskelligt slags køds klimaaftryk, buræg versus økologiske æg, kredsløbsforståelse af fx tøj og genbrugstøj, cykel versus bil og valg af byggematerialer. Det er altså forholdsvis konkrete bæredygtighedsproblemstillinger, men hos deltagerne stort set altid italesat som dialogisk undervisning, hvis formål er at give eleverne viden om forhold, der skal gøre eleverne i stand til selv at tage stilling. Deltagerne kommer med forskellige eksempler på undervisning med fokus på stillingtagen, som fx her om undervisning i 4. klasse om forskel på æg:

Der har vi lavet ude på gangen, hvor vi tegnede, hvor meget plads hønsene havde i de forskellige landbrug. Det er hands-on i forhold til demokrati, fordi du kan vælge, hvad du

køber, hvor dårlig samvittighed vil du have? Du skal være kritisk i forhold til, hvilke forhold dyrene lever under. Er det i orden for dig? (Skoleleder S2 s. 31)

Eller at besøge et konventionelt og et økologisk landbrug:

Men Jeg kan godt lide at belyse tingene, at det bliver, at børnene selv kommer frem til spørgsmålet eller selv til svarene, ikke. At vi både besøger en konventionel landmand, og vi besøger en øko-landmand, ikke. Vi kigger både på noget udpint jord, og vi kigger på noget næringsrigt jord, (...) og snakker netop om, hvad er mest bæredygtigt i forhold til hvad? Og hvad sker der, hvis det udpines altså, og hvad sker der, hvis ikke jeg lytter til mig selv, så bliver jeg også udpint altså. (Pædagogisk leder L2. s. 21)

De to konkrete eksempler viser en forestilling om, at eleven gennem egen erfaret stillingtagen vil udvikle nye forståelser. I begge ovenstående eksempler er der en affektiv dimension: Det at erfare for sig selv ses i sammenhæng med at føle noget, man kan få "dårlig samvittighed" over buræg eller mærke noget "udpint jord", som man også selv kan blive følelsesmæssigt udpint. Det er ikke alle vidensbegrundelser i det empiriske materiale, der har en affektiv dimension, men det gælder allevegne i deltagerens begrundelser, at den væsentligste sammenhæng mellem UBU og viden om bæredygtighedsproblemstillinger er at lægge fundamentet for elevens egen kritiske stillingtagen.

Den pluralistiske tilgang til viden og holdninger forhindrer dog ikke deltagerne i at håbe, at viden om bæredygtighedsproblemstillinger kan føre til bæredygtige adfærdsændringer, men det er stadig med fokus på aktive valg:

I forhold til at der er en øget bevidsthed omkring bæredygtighed, og at det er så sindssygt vigtigt, at vi forholder os til det på alle planer, så vi spiller jo bare ind i en folkeskole kontekst, at der er nogle elever her, der får en viden og får en læring, får en bevidsthed. Og det er jo også i forhold til progressionsbanen, når de forlader 9. klasse, så har de en rygsæk fyldt op med en hel masse basisviden, så de kan tage nogle bevidste valg fremover i livet. " (Grøn koordinator, S1a s. 9)

Viden som indgang til kritisk tænkning og mulige adfærdsændringer ud fra bevidste valg er de absolut mest gennemgående i materialet, når det gælder begrundelser for viden om bæredygtighed.

Begrundelsestema 2: At udvikle nye didaktikker og pædagogiske initiativer og forståelser

En anden overordnet begrundelsestematik for UBU handler om nye undervisningsformer og udvikling af UBU-didaktik og -pædagogik. Selve fokus på hvorvidt og hvordan UBU kræver andre undervisningsformer bevæger sig på et spektrum fra den lille Landfriskole, som har det som helt centralt for deres UBU-indsats, over Storkøbenhavnerskolen, der arbejder bevidst på at udvide og udvikle deres didaktiske/pædagogiske begrundelser, til Provinsskolen, hvor begrundelser for andre undervisningsformer i forlængelse af UBU-indsatsen næsten udelukkende findes i forbindelse med udeskole og skolehaveindsats. På trods af disse forskelle ligner de overordnede begrundelser for udvikling af UBU-didaktikker hinanden på tværs af skolerne.

At UBU-undervisningen skal være undersøgende for at styrke elevernes nysgerrighed, selvstændige arbejdsprocesser og muligheder for at tænke nyt er de mest genkommende begrundelser. Sådan ser en 9. klasses elev det også:

Altså jeg synes i de her projektopgaver, man har lidt mere det der, hvor man skal tænke selv og man skal selv tænke: "Okay hvordan skal jeg løse det her, hvordan vil jeg bedst informere og vise det her problem?" Så tænker jeg, det her kan hjælpe, når der i fremtiden dukker nye problemer op, som måske kræver ny tænkning, nye løsninger i stedet for det man har, der er skrevet ned i bøgerne. (Elev 9. klasse S9 s.13)

Kausaliteten i 9. klasse elevens citat er, at han værdsætter projektarbejde, fordi han skal tænke selvstændigt og nyt, og han forbinder det direkte med, at nye problemer i fremtiden kræver nye løsninger, der ikke allerede "er skrevet ned i bøgerne". Elevens citat er et eksempel ud af flere, der peger på, at UBU handler om at lære at tænke og forstå nyt, og at fremtiden indeholder udfordringer, vi ikke kender. Men kausaliteten til bæredygtighed er oftest underforstået, og de færreste sætter eksplicit klodens kriser sammen med forhåbninger om at tænke nyt. Snarere taler deltagerne om en åben, undersøgende didaktik, der fostrer motivation og nysgerrighed:

Det er i den grad det med at skabe muligheden for en demokratisk bevidsthed, at de bliver dannet i at stille spørgsmål. Vi snakker meget om den nysgerrighed. Hvordan skal vi arbejde så vi fremavler den? (...) Så nysgerrighed er for mig en vej ind i det her. Det er ved at finde nogle undervisningsformer, hvor vi arbejder med nysgerrighed og ikke har et svar på alting. Nysgerrig på viden: Skal vi bruge det til noget, skal vi handle på det, hvordan kan

vi handle? Skal vi alle sammen som Greta blive hjemme om fredagen, er det det som skal til? (Skoleleder S2 s. 31)

Nysgerrighed er et genkommende begreb hos mange deltagere, og UBU-didaktikken begrundes med, at man ønsker at opelske nysgerrighed som egenskab hos eleverne. Skolelederen forbinder denne nysgerrighed med mulig handling og stiller det centrale pædagogisk-didaktiske spørgsmål: Hvis vi værdsætter nysgerrighed: "hvordan skal vi arbejde, så vi fremavler den?" Svarene kredser om at følge og give plads til elevens egen nysgerrighed.

Hvad og hvordan – perspektiver på deltagernes begrundelser for UBU-viden og UBU-didaktik/pædagogik

Analysen af deltagernes begrundelser for vidensdimensionen af UBU giver et overordnet indtryk af, at deltagerne er meget bevidste om at italesætte arbejdet med viden i UBU-indsatsen, så det ikke kan give indtryk af at være en indoktrinerende eller tydeligt adfærdsmodificerende tilgang.

Et perspektiv, der kan hjælpe til at forstå og nuancere dette er den i kapitel 1 præsenterede skelnen mellem UBU1 og UBU2 (Vare & Scott, 2007). Fra den vinkel er den ovenstående analyse af deltagernes begrundelser for UBU-viden og -didaktik overvejende orienteret mod UBU2. Når analysen, som her i denne tematiske analyse, udelukkende undersøger deltagernes begrundelser, altså det de siger om, hvorfor de gør UBU, så er det svært at finde argumenter, som peger hen mod den af UBU-forskningen så kritiserede instrumentelle UBU1-tilgang til UBU. Det deltagerne værdsætter og begrunder med er i høj grad en UBU2-forståelse, altså: "Building capacity to think critically about [and beyond] what experts say and to test sustainable development ideas" (Vare & Scott, 2007, s. 3). Men som pointeret i kapitel 1 vil Vare og Scott gerne gøre op med en forståelse af de to UBU-kategorier som en dikotomi. Tværtimod argumenteres der for, at de to former er komplementære og bør sameksistere i praksis. I forlængelse af denne pointe diskuterer Vare og Scott, hvordan de to tilgange har forskellige implikationer:

Because of the complementary nature of ESD1 and ESD2 we would resist the notion that ESD 1 should come **before** ESD 2. While we can accept that it may take time to acquire the skills to apply both approaches in a successful pedagogic strategy, we see no reason why

ESD 2 should not be practiced and understood by novice educators before they gain the knowledge and instructional techniques required for ESD 1 on specific topics. Social marketing (an ESD 1 approach), for example, may require a high level of skill and knowledge in order to tackle complex issues (such as those surrounding the relative impact of different waste reduction strategies) whereas many newly qualified teachers are able to facilitate open-ended discussions (an ESD 2 approach) after a few hours of training in conducting philosophical enquiries. (Vare & Scott, 2007, s. 5)

Det er ikke sikkert, at Vare og Scott har ret i, at det er muligt at lære at facilitere dialogbaseret undervisning efter et par timers træning, men pointen i citatet i sammenhæng med ovenstående tematiske analyse er, at UBU2 kræver noget andet og måske mere alment didaktisk og pædagogisk end UBU1, der kræver længerevarende kapacitetsopbygning af faglig viden om specifikke faglige bæredygtighedsemner. I forrige kapitels indledende introduktion af de tre skoler blev det allerede tydeligt, at skolerne som foregangsskoler i høj grad selv har udviklet deres UBU-indsats med ingen eller meget lidt støtte af ekstern kapacitetsopbygning, som fx konsulenter eller efteruddannelse. Det er således muligt at den store vægtning af det, der kan kaldes en UBU2-tilgang i begrundelserne også hænger sammen med, hvad skolerne har kapacitet til.

Det er samtidig muligt at forstå perspektivet således, at går man væk fra en stærkt vidensorienteret UBU1 mod UBU2, så er man på vej mod en mere holistisk og transformativ forståelse af, hvad UBU er og skal. Denne forståelse implicerer bl.a. nye og undersøgende undervisningsformer og skolestrukturer i udvikling af UBU. Deltagernes begrundelser for didaktisk-pædagogisk UBU-udvikling har ofte en affektiv dimension, idet argumenter i høj grad handler om at udvikle undervisningsformer, der kan skabe motivation, nysgerrighed, fælles oplevelser og sanselighed med forhåbninger om mere virkelighedsrelateret, vedkommende og dybere læring med åbning til nye forståelser. Det giver anledning til endnu et citat fra Vare og Scott:

In ESD 1-dominated programmes, sustainability values and principles are explicit while the values of learning for learning's sake may be implicit if they are there at all. With ESD 2, the values of learning are explicit whereas sustainability values may be implicit. (Vare & Scott, 2007, s. 4)

Igen et citat, der nok sætter tingene lidt på spidsen, men samtidig er interessant, fordi det påpeger, at UBU2 fremmer et værdimæssigt fokus på læring snarere end på bæredygtighedsværdier, hvilket overordnet kan siges at stemme overens med UBU-skolernes tilgang. I kontrast hertil er skolerne kun delvist i gang med at forandre og udvikle deres undervisningsformer, og mange deltagere viser sig ikke at have så bevidste forestillinger om UBU-didaktik og pædagogik. Det giver nogle interessante spændinger i deltagernes begrundelser, for på den ene side begrunder og værdsætter deltagerne en åben UBU2-tilgang, på den anden side er sammenhængene mellem udvikling af UBU-pædagogik og didaktik og forbindelser til bæredygtighed og bæredygtig viden til dels mudrede eller utydelige.

Efter ovenstående analyse af de første begrundelsestemaer følger nedenfor samme struktur for de to næste begrundelsestemaer: Først en tematisk analyse funderet i det empiriske materiale og dernæst en analyse af, hvordan disse temaer kan forstås i et UBU-forskningsperspektiv.

Begrundelsestema 3: At udvikle trivsel og fællesskab hos eleverne i sammenhæng med UBU-indsatsen

Den type begrundelse for UBU, der samlet set fylder mest i det empiriske materiale, handler om sammenhænge mellem UBU og trivsel og relationelt fællesskab hos eleverne. Begrundelserne for dette tema bevæger sig på et kontinuum fra store samfundsmæssige forestillinger til et mere individbaseret fokus. I den samfundsmæssige ende af kontinuummet handler det om, at det gode fællesskab er udgangspunkt for demokratisk dannelse, og at handlekraft kræver et godt tillidsfuldt fællesskab, der giver tro på handlemuligheder og mod til at handle. I den anden ende af kontinuummet er et mere affektivt individuelt fokus på, at bæredygtig omstilling kræver "hele mennesker": Trivsel og en holistisk menneskeforståelse er udgangspunkt for at kunne forstå sine egne behov, hvilket åbner for at kunne forstå andre menneskers og siden også planetens behov.

Sammenhængen mellem det lille tillidsfulde fællesskab og de store demokratiske linjer er en begrundelse flere deltagere fremfører for deres fokus på trivsel og fællesskab i UBU:

Altså det er i 0. klasse, hvor de skal lære at gå i skole sammen og have et godt socialt fællesskab i klassen og en god trivsel. Og i det ligger, at de allerede dér lærer et aspekt af

at være demokratiske medborgere, som kan diskutere, forhandle og respektere hinanden på en ordentlig måde, indgå i dialog, ikke altid konsensus. Og det tænker jeg jo netop er sådan et opsat Verdensmål 17 til den syvårige hjerne, som giver mening. Fordi på et eller andet tidspunkt så bliver det her menneske så en dag, ja, det der voksne menneske, der skal tage en masse beslutninger eller har en masse erfaringer med: Hey, hvis jeg taler sådan her til andre mennesker, så får jeg det her igen, og så kan vi rykke noget sammen. Eller: jeg kan rykke noget ved det her menneske, fordi at der alligevel er en vis respekt i den måde jeg agerer med andre mennesker. (Grøn Koordinator S1 s. 13)

I citatet italesættes en kausal sammenhæng mellem at trives og respektere hinanden i børnehaveklassens fællesskab til at kunne forandre verden som voksent menneske. Underliggende forudsættes, at det voksne menneske gerne vil forandre: "tage en masse beslutninger", "rykke ved det her menneske", "rykke noget sammen" og dette bliver muligt, hvis der er respekt for og viden om den måde, man "agerer med andre mennesker". Citatet sætter også en kausal sammenhæng mellem forestillingen om, at udviklingen af det lille fællesskab er en pædagogisk omsætning af verdensmål 17 (partnerskab for handling) "for den syvårige hjerne". Børnehaveklassens fællesskab er en miniature af verdensmålets forhåbninger om verdensomspændende fællesskab. Med andre ord: Den måde, børnene lærer at være i fællesskabet, har indflydelse på, hvordan de kan være verdensborgere, og udgangspunktet er trivsel og respekt.

I forlængelse af ovenstående begrundelsestype giver mange deltagere udtryk for, at trivsel og fællesskab er udgangspunkt for at udvikle social bæredygtighed som tolerance og medmenneskelighed, hvilket er grundlag for omsorg for hinanden og planeten:

Ja, altså jeg tænker jo ikke bæredygtigheden som bare miljø og klima og grøn og alt muligt. Bæredygtigheden det er det, at vi er, ja hvordan skal jeg forklare det altså? Skal være bæredygtighed, altså både det, at man har det godt, at vi trives, og at man udvikler sig. Men samtidig at man hele tiden tænker på, at vi er her kun, vi har kun kloden til låns, vi skal passe på den, vi skal tænke på andre end os selv, så den bæredygtighed, tænker jeg, at den går ud over det, hvad vi gør. Den skulle meget gerne give et udsyn også. Tolerance, trivsel, udsyn, medmenneskelighed. Altså det er, det hele det skal hænge sammen, og jeg tror ikke, at der er noget af det, der kan fungere, hvis ikke vi har det andet med. (Skoleleder P2 s. 35)

I dette citat er "det andet" som ingenting kan fungere uden *trivslen*; den er en forudsætning for alt det andet i UBU-indsatsen. Det hænger sammen med, at når man trives og udvikler sig, så kan det give udsyn til at forstå, at "vi skal passe på andre end os selv", og det inkluderer kloden: "vi skal passe på den". I denne argumentation er altså en stærk glidende kausalitet mellem menneskelig trivsel og planetens, som ses flere steder i materialet uden rigtigt at blive anfægtet eller diskuteret.

I den anden ende af begrundelseskontinuummet går begrundelserne fra fokus på den fælles til den mere individuelle trivsel. Her ligger sammenhænge mellem trivsel og UBU i forhold til den enkelte elevs mentale sundhed, trivsel og udvikling. Et udtryk, der går igen hos deltagerne på tværs af skolerne, er "det hele menneske". Udtrykket bruges som udtryk for en holistisk forståelse af, at eleverne ikke blot skal lære noget "fagligt", men skal udvikles og trives med sig selv, både som svar på en urolig og udfordret verden og for at kunne agere. Pædagogisk leder på Landfriskolen forklarer sammenhænge mellem personlig udvikling og UBU og bæredygtighed på denne måde:

Vi siger, at det er hjertet i skolen, men det er det sociale, personligt og så ude altså. Der er et *mig*, og der er et *du* og så er der *naturen*. Og det, der gør det bæredygtigt, eller der, hvor det, hvor bæredygtigheden består, det er det, at man skal kunne balancere og så, ligesom ordet siger, bære sig selv. Man skal være dygtig til at bære sig selv (...) så der kommer bæredygtigheden ind for os i det sociale, eller i relationen, at man lærer at balancere, eller at man lærer at lytte ind. At være i ro med sig selv og tage gode beslutninger og være handledegygtig, man er myndig. Lærer at se tingene fra flere sider, lærer at bedømme ting, lærer at identificere ting, og også ind i sig selv.

(Pædagogisk leder L2 s. 19)

I ovenstående citat italesættes komplekse sammenhænge i UBU i en treleddet kausal slutning mellem at trives med sig selv, fællesskabet og naturen. Hovedfokus ligger i citatet på den personlige udvikling "at kunne bære sig selv og lytte ind". Det er skolens opgave at lære eleven at kende sig selv som grundlag for at kunne leve og handle bæredygtigt. Landfriskolen har særligt stort fokus på den personlige og mentale udvikling som en del af skolens UBU-begrundelse, men det er samtidig en type begrundelse, der går igen på tværs af de tre skoler.

Begrundelsestema 4: At være en del af en meningsfuld fælles udvikling

Det sidste identificerede overordnede tema i deltagerne begrundeiser for UBU-indsatserne er værdsættelsen af selve udviklingen af den grønne profil. Mange af deltagerne oplever, at UBU-udviklingsindsatsen medvirker til en fælles skolekultur og vidensdeling, som de sætter pris på, og som skaber meningsfuldhed. I nedenstående citat fremhæver læreren det at opleve en positiv forandring og stå fælles om en udvikling som en begrundelse for UBU.

... men man kan sige i virkeligheden så synes jeg jo, det er fedt at tænke på, at den skole man kommer til nu, i forhold til den skole man kom til for fem år siden, er markant anderledes. Og der kan man måske godt sige, at det kan godt være, det havde været det samme, hvis vi havde valgt at være drama og teater eller et eller andet, men i virkeligheden er det at have fælles fodslag inden for noget, det synes jeg faktisk har givet noget til skolen. (...) Men jeg synes det her [grøn profil] har en anden pondus på en eller anden måde. (Lærer S4 s.62)

Meningsfuldheden ligger i de positive forandringer, som deltagerne er sammen om. Kunne indsatsen lige så godt være "drama og teater", som læreren siger, fordi det væsentligste er oplevelsen af forandring og "fælles fodslag"? Læreren peger selv på, at den grønne profil har en anden tyngde. Det meningsfulde i at gøre noget for at forandre verden til et bedre sted er et tema, der går igen i begrundelserne. Også i et dystopisk lys som hos denne lærer:

Vi uddanner jo den næste generation for pokker, og hvis de ikke har noget som helst begreb om, at vi er nødt til at lytte til genbrug og recycling og upcycling og alle de der begreber, så er vi jo umyndiggjort i fremtiden altså. Så der er jo ikke, så det er jo point of no return, så er der en vej, og det er jo en katastrofe at tænke på. Så det har jo alt med det at gøre. Vi er jo nødt til at sætte de første frø i børnene, så de kan videreudvikle deres refleksion omkring dét at passe på og være bæredygtige i deres tankegang. Ellers er der jo ikke, så er der ikke noget tilbage tænker jeg (griner). Så vi er da i den grad en absolut vigtig institution i samfundet for at uddanne i bæredygtighed - hvis ikke den vigtigste i virkeligheden. (lærer P1 s. 8)

Oplevelsen af at stå ved et slags point of no return italesættes enkelte steder i materialet som en begrundelse og en motivation for arbejdet. Det er meningsfuldt og vigtigt at beskæftige sig med de store problemstillinger, kloden står overfor, og fremtidsdimensionen "vi uddanner jo den næste

generation” bidrager til opgavens tyngde. Andre deltagere peger på, at en fælles opgave giver en oplevelse af fælles indsats og mere mod til at prøve sig frem. At være en del af noget, der opleves som meningsfuldt, har værdi i sig selv:

To be a part of something bigger, is important in life. It is not important for me to make rich people richer. It is the school and you; I see it that way. It is something big. It is important that the kids go to school. I do not teach them, but I make the rice cakes and fruit, and I play with them cards. I talk with them in English. I check up okay this shoe is for this, and I check the pencils, if they are okay. “ (Pedel og pædagogmedhjælper L9 s. 103)

Pedel og pædagogmedhjælper på Landfriskolen forbinder i dette citat de store med de små ting: Sammenhængen mellem at have som opgave at tjekke blyanter, finde de ens støvler, tage sig af børnene og derigennem at være en del af ”something bigger”. Der er generelt hos mange af deltagerne et fokus på meningsfuldhed igennem UBU-arbejdet.

Endnu en tilbagevendende argumentation for meningsfuldhed igennem UBU-indsatsen handler om at skabe lokalbaseret forandring samt styrke tilknytning til lokalsamfundet, hvilket samtidig kan afstedkomme lokal positive omtale og støtte gennem positive historier om skolen og dens udvikling. UBU-indsatserne er med til at tiltrække og fastholde elever og medarbejdere samt synliggøre skolen i kommunen.

Der er jo ikke så meget at snakke om, forældrene går jo efter trivsel og de går efter om deres børn har det godt i klasserne. Hvis vi kan præstere de her gode udeskoleforløb og med fokus på det grønne, så tror jeg bestemt også vi har nogle elever, der synes det er sjovt at gå i skole, og der lærer noget, (...) Den måde at forældrene taler om skolen på er blevet meget mere positiv, og det er jeg faktisk ikke i tvivl om har noget med det grønne at gøre, fordi skolen bliver set forskellige steder, både i lokalsprøjtten og på Insta eller hvor søren det er henne, altså de bliver faktisk set som, at der sker en masse positive ting, det at fortælle den gode historie har vi ikke været ret gode til kan jeg godt fornemme, og det er også noget vi skal dyrke. (Lærer, S4 s.95)

Der er således også en del af UBU-indsatsens meningsfuldhed, der handler om at gøre skolerne til steder, der oplever vækst og positiv omtale, både internt i forhold til elever og medarbejdere og eksternt i forhold til, om skolernes omtales positivt i lokalområdet.

Trivsel og meningsfuldhed – videre perspektiver på deltagerne UBU-begrundelser

De to tematikker om trivsel og meningsfuldhed hænger sammen i deres fokus på den sociale og fællesskabende del af UBU-indsatsen. Begrundelsestema 3 om elevernes trivsel er det tema, der kvantitativt fylder mest i deltagerne begrundelser på tværs af de tre skoler. Deltagerne har med forskellige foki og perspektiver udviklet stærke kausale sammenhænge mellem elevernes trivsel og UBU. Hvordan kan vi forstå dette fokus og dets sammenhæng med UBU-indsatsen? De kausale sammenhængende argumenter hos deltagerne kredser om, at trivsel og fællesskab er udgangspunkt for udvikling af respekt, tolerance, omsorg og handling. Desuden argumenteres der også for, at individuel trivsel er vigtig for at kunne agere og være i en svær verden. Ifølge Katznelson og kolleger (2022) anvendes begrebet trivsel (og mistrivsel) i stigende grad i hverdags sproget, ikke mindst i professions- og forskningssammenhænge til at beskrive, måle og diskutere, hvordan børn og unge har det. Trivsel fylder i skolepolicy, og trivsel fylder i samfundsdebatten, med bl.a. begreber som trivselskrise. Desuden kan professionsfaglige perspektiver på pædagogik, klasseledelse og relationsarbejde forstås som grundlæggende praksisarrangementer, der altid vil bidrage til, at fagprofessionelle vil have fokus på trivsel som generel forudsætning for, at skolepraksis kan lykkes. Når deltagerne således har skabt stærke kausale sammenhænge mellem deres UBU-indsats og trivsel og dannelse, kan det derfor ses som en grundlæggende kulturel-diskursiv skoleforståelse, hvor trivsel, uanset UBU-indsats eller ej, anses som en forudsætning for læring og for at undervisning kan lykkes (fx Barry et al., 2017; Katznelson et al., 2021; Klinge, 2023).

I et transformativt UBU-perspektiv handler de praksisser, deltagerne er en del af, om at udvikle, forstå og gøre skole på nye måder. Udviklingspraksisserne kan give anledning til refleksioner, forskydninger og vægtning af eksisterende diskurser som trivsel og trivselens betydning for både skolepraksisser og bæredygtig udvikling. I dette perspektiv er det muligt at læse deltagerne trivselsbegrundelser i sammenhæng med centrale bæredygtighedsudfordringer som fremtidig usikkerhed, kompleksitet og kriser, der kræver fornyet fokus på relationer, fællesskab og personlig udvikling for at kunne magte, håndtere og handle. Der er dog en del af deltagerne argumentation for sammenhæng mellem trivsel og bæredygtighed, der er forholdsvis implicite, samtidig som det selvfølgelig ikke er muligt at verificere, om deltagerne ville tale mindre om trivsel og fællesskab, hvis de ikke udviklede UBU.

Man kunne godt have forestillet sig, at trivsel som et bærende perspektiv i UBU-begrundelser hos deltagerne kom i forbindelse med perspektiver på klimaangst eller trivselskrise (Katznelson et al., 2022; Ojala, 2016), men ingen af disse temaer fylder markant hos deltagerne. Den store opmærksomhed på trivsel og meningsfuldhed som begrundelse for UBU-indsats er med andre ord ikke så let at få hånd om. Er perspektivet en slags "feel-good-bæredygtighed", der handler om, at alle skal have det godt i skolens lille system, måske ligefrem som en beskyttelse fra udefrakommende forstyrrelser og svære problemstillinger? Eller skal fokus på trivsel og meningsfuldhed snarere forstås som et stærkt fokus på en nødvendig affektiv vending i uddannelse? Den affektive dimension i UBU-forskningen er beskrevet kort i det indledende kapitel 1, side 23, hvor bl.a. den australske forsker Verlie citeres. Et andet sted i samme artikel siger hun:

That is, we need to consider environmental and sustainability efforts as forms of care work (van Dooren 2014a) and consider the cultivation of the knowledge, skills and capacities to care for others and self as core to sustainability education (...) As a process of relational regeneration, affective adaptation, in contrast to emotional resilience, can only occur through relations and is thus pedagogically more likely to cultivate the relational sense of wellbeing that is necessary if we are to learn to live-with climate change.

(Verlie, 2019, s. 761)

Sammenhængen mellem omsorg for andre og for sig selv og bæredygtighedsuddannelse er central, siger Verlie. Hos Verlie hænger denne omsorg i høj grad sammen med omsorg for og relation til det mere end menneskelige. Citatbeskæringen ovenfor ofrer denne sammenhæng til det mere end menneskelige i bestræbelse på at lade citatudplukket understøtte argumentationen om, at empiriens fokus på trivsel som begrundelse for UBU-indsatsen kan forstås som, at deltagerne på de tre skoler har fat i noget, som også forskningen på det seneste har peget på som centralt for forholdet mellem uddannelse og bæredygtighed. I Verlies ovenstående citat forbindes kultivering af omsorg (som noget der skal læres som viden, færdighed og kapacitet) med en relationel regenerering, som mindre skal forstås som modstandsdygtighed end som en "sense of wellbeing". Skolernes optagethed af trivsel kan forstås som et skridt mod og en optagethed af dette.

Begrundelsestematik 3 om trivsel og fællesskab hos eleverne hænger sammen med tematik 4 om værdsættelse af meningsfuld fælles udvikling, bl.a. fordi begge temaer lægger vægt

på fællesskab og de kollektive praksisser som en vigtig begrundelse for at gøre de store arbejdsindsatser, som UBU-udviklingen kræver. Begrundelsestema 4 om meningsfuldhed i processerne kan til dels forstås som fokus på fælles trivsel og den underliggende forandringskraft der ligger i denne trivsel: at kunne bidrage til vigtig, positiv forandring giver meningsfuldhed i arbejdet. Det er muligt at se dette begrundelsestema som en del af et helskoleideal som beskrevet i forskningsoversigten i kapitel 2, hvor bl.a. Henderson og Tilbury blev citeret for, at bæredygtighedsperspektivet redefinerer skolens rolle og dens forhold til samfundet, idet fokus flytter sig fra kun at handle om, hvad eleverne skal lære og gøre til at forstå skolen som et sted, hvor alle interagerer og lærer sammen (Henderson & Tilbury, 2004, s. 8). Denne idealistiske forestilling om, hvad bæredygtighedsmål i skolen kan afstedkomme, har nogle ligheder med deltagerne i empiriens optagethed af den fælles meningsfuldhed i udviklingsprocesserne. Det giver anledning til at spørge til og undersøge, om fokus på meningsfuldhed i UBU-udviklingsopgaven kan forstås som en slags levet helskoletilgang, hvor deltagerne oplever, at de er ved at lære og udvikle noget sammen.

Del III: UBU-pædagogik og didaktik

De følgende fem kapitler er afhandlingens del III, og kapitlerne hører sammen, fordi de alle fokuserer på skolernes pædagogiske og didaktiske UBU-praksisser. Kapitlerne er organiseret tematisk i forhold til gennemgående perspektiver i empiriens UBU-indsatser:

- Kap. 7: Skole udenfor
- Kap. 8: Projektbasering og tværfaglighed
- Kap. 9: Den sociale dimension
- Kap. 10: Den praktisk-musiske dimension

Som beskrevet i metodekapitlet er temaerne fundet og bliver derefter analyseret i en fortsat abduktiv dialog mellem UBU-teori og empiriens perspektiver. De to første temaer peger empirien på som nogle af de væsentligste pædagogiske og didaktiske indsatser, mens de to sidste temaer i højere grad befinder sig i et spændingsfelt mellem forskningens forventninger og et delvist fravær eller større problematisering i empirien.

Hvert kapitel er bygget op på samme måde ved først at undersøge det pædagogiske-didaktiske tema i dialog mellem forskning og empiri. Dernæst præsenteres og analyseres i hvert kapitel en eller flere praksisfortællinger fra empiriens feltnoter for en dybere og mere nuanceret belysning af de pædagogisk- didaktiske praksisser. En del af analysen af den enkelte praksisfortælling sætter desuden fokus på de praksisarkitektoniske arrangementer, der ligger bag den konkrete praksisfortællings tid og sted, for at fastholde et bredere perspektiv på, hvordan og hvorfor de specifikke praksisser udformer sig, som de gør.

Kapitel 11 opsamler og diskuterer aspekter af analyserne og undersøger spændinger i de pædagogiske-didaktiske UBU-praksisser. Afhandlingens del III søger således at svare på forskningsspørgsmålet:

Hvilke UBU-pædagogiske og didaktiske indsatser udvikles, og hvilke potentialer og dilemmaer er fremtrædende?

Kapitel 7

Skole udenfor

I dette kapitel undersøges skolernes forståelser for og praksisser med at tage undervisningen udenfor. I introduktionen til skolernes UBU-praksisser i kapitel 5 viste det sig, at for undersøgelsens caseskoler er det at tage eleverne udenfor en af de allervigtigste initiativer i deres UBU-indsats.

Et første overordnet spørgsmål at stille til det empiriske materiale er, hvordan sammenhænge mellem skole udenfor og UBU-indsatsen forstås. En del af empiriens svar ligger i forståelsen af UBU-indsatsen som et fokus på miljø og natur. I kraft af at bæredygtighedsdagsordenen i allerhøjeste grad handler om at møde miljøkriserne, bliver naturkendskab og naturrelation en helt central agenda for UBU. Et grundtema bliver således, hvilken betydning det har for uddannelsespraksis, når et hovedfokus bliver at forstå naturen og udvikle menneskets relation til den (fx Jickling, 2013; Jickling et al., 2018; Orr, 2011; Paulsen et al., 2022; Taylor, 2017). I forlængelse heraf kommer en lang række tilgange til, hvordan naturkendskab og naturrelation kan vægtes og udvikles i undervisning. Tilgangene kan anskueliggøres som et kontinuum, hvor det ene yderpunkt kan ses som betoning af behovet for dyb naturvidenskabelig viden om naturen og naturens kredsløb og systemer, som det fx ses i Shepardson og kollegers argumentation for vigtigheden af, at eleverne forstår klimasystemer til bunds for at kunne forstå klimakrisen (Shepardson et al., 2012). I midten af kontinuummet kunne være en bredere forståelse, der vægter både viden og naturrelation, som det fx ses hos Ives og kollegers (2018) *naturrelationskategorier*, som også er didaktiseret af Friluftsrådet i *Naturdannelsesbegrebet* (Hartmeyer & Præstholt, 2021). I den anden ende af dette kontinuum er en didaktik, der accentuerer muligheden for møde naturens agens, som fx *Wild Pedagogies* princip om at tænke natur som en *medlærer* (Jickling et al., 2018). Et kontinuum af tilgange, der ikke nødvendigvis behøver at stå i modsætning til hinanden, men ofte gør det pga. de vidtrækkende ontologiske og epistemologiske forståelser, der ligger bag dem.

Hos empiriens deltagere er midterpositionen den fremtrædende, men der er også eksempler på en forståelse, der taler for skolens opgave i at give elever mulighed for dyb og åbnende relation til naturen:

Og så en anden særlig vigtig ting, det synes jeg også er at komme ud og forbinde sig til naturen, komme ud og mærke og se og være. Det er ikke nødvendigvis igen intentionelt. Men bare det at opleve årstiderne, forbindelserne til naturen, selv opdage en blå guldsmed eller en hvepseedderkop eller barken på det tykke egetræ, altså selv kende, lære det at kende, naturen, det er særligt vigtigt. (Pædagogisk leder, L2 s.26)

I citatet bliver naturrelationen et mål i sig selv, der ikke behøver eksplicit målsatte aktiviteter, men i stedet er en åben tilgang til at skabe plads og rum for elevens oplevelse af natur.

Oftere i det empiriske materiale ses skole udenfor som vej til sansning og erfaring af natur, der giver mulighed for at få omsorg for og engagement i natur som forudsætning for handling:

.. Og så tænker jeg, at jeg ser udeskolen som på en eller anden måde et nødvendigt skridt på vejen, altså hvis vi skal passe på noget, så skal vi have et forhold til det, det skal have en betydning for os. Så det jo enormt svært at engagere os i havet, hvis man aldrig har set havet, (...) der er simpelthen så meget de ikke kender, som jeg synes, at vi på en eller anden måde som skole har forpligtiget os til at vise dem. (Lærer S4 s. 55)

En anden lærer fra en anden skole udtrykker samme fokus på naturerfaring som forudsætning for handling:

Jamen, det er da klart altså, når du får fingrene i jorden og får en forståelse for (...), hvis vi ikke behandler jordkloden ordentlig og lærer børnene det, så har de jo ikke en chance for at behandle jorden ordentligt. Og jeg tænker, at det der med hands-on, når du selv sætter kartoflerne og ser dem spire og ser dem gro og faktisk får et forhold til det, så tænker jeg, at du i den grad udvider børnenes horisont i forhold til vigtigheden af at passe på og være refleksiv omkring, hvad skal man sige, ja, for eksempel dyrkning af kartofler (...) Jeg tænker bare uderummet på mange måder gør, at man er til stede på en anden måde. (Lærer, P1, s.8)

I begge ovenstående citater kædes kendskab sammen med engagement. Første skridt for at passe på eller for at behandle naturen ordentligt er at kende og værdsætte. Her er sammenhænge til bæredygtighed og skolernes UBU-indsats tydelig for deltagerne. At vi skal kende og dermed værdsætte naturen, før vi kan drage omsorg for den, er et vægtigt og klassisk argument for at tage undervisningen udenfor (fx Hartmeyer & Præstholt, 2021; Orr, 2011). En sådan én til én sammenhæng mellem at kende og drage omsorg for kan dog samtidig betvivles fra flere

perspektiver. Mange både kvantitative og kvalitative forskningsresultater har fundet lav eller svag sammenhæng mellem viden om miljøproblemer, følelser for natur og miljøhandlinger (fx Hornsey et al., 2016; Howell & Allen, 2019; Lundholm, 2019). Ligeledes er der en række dilemmaer i, hvordan ude- og friluftsliv i sig selv er miljøbelastende (fx Aritza, 2023). Ikke desto mindre er det i forestillingen om sammenhæng mellem kendskab til og omsorg for naturen, at udeskole i empirien har den tydeligste tilknytning til skolernes bæredygtighedsindsats.

Størstedelen af deltagernes argumentation for skole udenfor handler dog mindre om natur og mere om fordele i forhold til undervisningssituationen. I det seneste citat ovenfor sagde læreren, at uderummet gav en anden tilstedeværelse. En anden lærer har et lignede perspektiv, når hun taler om uderummets mulighed for kropslighed og sanselighed:

Der er plads til at bevæge sig, plads til at bruge sin krop, og den måde husker de så bedre på, det er ikke bare ud at løbe rundt om skolen, for at så kan man sætte tjek ved, at vi har haft bevægelse i undervisningen. Det er jo ikke sådan bevægelse, det er jo helt fysisk: at hugge brænde, stable brænde, hjælpe hinanden i nogle processer, sørge for at bålet kører, altså de kan have lov at være energiske, de må bruge sig selv. (Lærer P1 s. 10)

Udeskole afstedkommer i dette citat mere brug af "sig selv" i konkrete fysiske funktionelle processer. Dette selv er kropsligt, energisk tilstede i verden i de meningsfulde processer, som at stable brænde og holde bålet kørende. Mange af deltagerne pointerer, hvordan betydningen af det kropslige og sanselige bliver tydeligt i skole udenfor. Pointeringen kan bl.a. forstås som en værdsætning af den kropslige erfarings mulighed for også at give æstetiske og følelsesmæssige erfaringer. Skolen udenfor hænger således hos mange deltagere sammen med et læringspotentiale i det erfaringsbaserede: Tingene forstås først rigtigt, når de er oplevede:

... jeg kan huske engang da jeg havde en 8. klasse med ude på et landbrug, og så, som de sagde, de var målløse, da vi kom ud til hønsene, "Ej æggene kommer ud af røven på dem", og de var helt i chok. Og jeg var sådan "Jamen, hvad havde I regnet med?". De havde læst hundrede gange, at en høne lægger æg. Men de var, det blev bare, de forstod det bare først, da de gik i 8. klasse, da de stod ude og tog varme æg ud af en rede fra en høne, der lige havde lagt det. Og der var det, og det blev så virkeligt for dem, de har jo godt vist det, men de forstod det jo først rigtigt, da de stod der. (Lærer S4 s.56)

Deltagerne forstår det, der foregår uden for skolen, som at eleverne møder virkeligheden. Her kan eleverne forstå sammenhænge, der før var abstrakte for dem, og flere deltagere peger også på, at denne virkelighedsnære undervisning er den, eleverne efterfølgende kan huske. Skole udenfor giver også andre muligheder for fokus på det relationelle og trivslen:

... så der er mulighed for meget fede ture, det gør også bare noget for børnene og relationer og trivsel. (...) Jeg ser hvad der kommer, når vi kommer derhen, men jeg tænker nok mere i trivsel og i bevægelse, end jeg tænker i snegle og blade. (Lærer S5 s.67)

Empiriens udeskoleforståelse hænger således rigtig godt sammen med udeskoleforskningens accentuering af udeundervisningens pædagogiske potentiale, som det fx ses i dette citat af Mygind og kolleger, hvor udeundervisning karakteriseres på baggrund af referencer fra både dansk og international forskning:

Education outside the classroom (EOtC) can be characterised as a compulsory curriculum-based programme which is described as a holistic, school-based and pupil centred strategy that can advance learning, physical activity, social relations, school motivation, and mental health involving all senses. (Mygind et al., 2019, s. 599)

Der er hermed et ret stort sammenfald mellem empiriens og dele af forskningens forståelse af brede pædagogiske muligheder i skole udenfor (Barfod et al., 2016; Barfod & Daugbjerg, 2018; Bentsen & Jensen, 2012; Mygind et al., 2019). Tvisten i dette sammenfald er, at den danske udeskoleforskning ikke har et tydeligt UBU-perspektiv; de forskere, der her refereres til, har ikke bæredygtighed i fokus. Det har de skoler, som dette projekt undersøger, derimod. Derfor er det overraskende, at udeskoleforståelsen hos caseskolerne ikke umiddelbart ser ud til at forrykke sig mere mod et UBU-orienteret engagement i natur og naturrelation. Ja, skolerne har udeskole som en vægtig del af deres grønne profil, men sammenhængen til bæredygtighed og natur står mindre stærkt end umiddelbart forventeligt.

Hvis vi går et skridt nærmere deltageres forståelser af, hvad der sker og kan ske i didaktikken udenfor, er der også her nogle forhold, der er tilbagevendende i det empiriske materiale. For det første synes der at være bred enighed om, at uderummet er noget radikalt anderledes end inderummet, fx i dette citat:

... men som udgangspunkt så siger man jo, at inderummet, er jo skabt til, at hvad skal man sige fordybe sig, få en forhåndsforståelse, en teoretisk forståelse, noget man kan afprøve i praksis. Og det kan jo være alt lige fra, matematik til fotosyntese til noget om vikingerne, altså en dybere forståelse, som man så kan gå ud og afprøve i det her uderum, hvor man så kan vende tilbage til inderummet, for at lave nogle refleksioner over udearbejdet og analysere, hvor er vi blevet klogere, hvordan er vores, hvad skal man sige, nyerehvervede fordybelse, hvordan er den sprunget ud? (Lærer P1 s.7)

En anden lærer udtrykker det samme med argumentet, at hvis man bare altid var ude, ville man få en perlerække af oplevelser, men ingen seriøs fordybelse og efterbearbejdelse (Lærer S4 s. 59).

Uderummet er således et oplevelses- og erfaringsrum, inderummet er et fordybelses- og refleksionsrum. Også her synes empiriens deltagere at være i god overensstemmelse med udeskoleforskningen. Flere af de ovenfor refererede danske udeskoleforskere henviser til nordmanden Arne N. Jordet og hans forestillinger om inde- og udeundervisning som tæt forbundne (Jordet, 2010). Denne måde at tænke inde-uderum er tilsyneladende internaliseret hos empiriens deltagere og indikerer en dikotomi mellem kognitiv læring på den ene side og kropslig, erfaringsbaseret læring og undervisning på den anden. Denne forståelse kan forhindre en mere åben tilgang til, hvad der er muligt at gøre og lære i uderummet. Desuden kan den dikotomiske forståelse mellem ude og inde være et kritisk punkt i forhold til fokus på og udvikling af det naturrelationelle, idet det fundne svage fokus på udvikling af naturrelation kan hænge sammen med forståelse af, at egentlig læring og fordybelse foregår indenfor. Flere deltagere peger også på, at uderummet kræver en anden og mere åben lærerrolle end inderummet, og at uderummet for den uerfarne lærer kan opleves som kaotisk (Lærer P1 s.9).

De forståelser af og begrundelser for udeskole, som deltagerne fremhævede i forrige afsnit, bl.a. trivsel, fællesskab, erfaringsbaseret af viden samt nærvær, åbner samtidig implicit for en didaktisk rammesætning der er mere elevcentreret og undersøgende. Den samme forståelse findes hos flere af de allerede citerede udeskoleforskere. Det er ikke kun variationen i steder, der gør udeskole anderledes, men også den variation i undervisningsmetoder, som det at bevæge sig uden for klasserummet lægger op til. Udeskoleforskningen peger bl.a. på muligheder for problemløsende, undersøgende, praktiske og mere legende og kreative pædagogisk-didaktiske tilgange. Forskerne ser, at lærere i udeskole lader sig inspirere af eksperimenterende og

reformpædagogiske tilgange i deres udeskoledidaktik, og at udeskole har potentiale for læring gennem undersøgelse (Barfod & Daugbjerg, 2018; Bentsen & Jensen, 2012; Jordet, 2010). Med et sådant didaktisk, pædagogisk fokus på udeskolens muligheder er det muligt at forstå udeskoledidaktikken som talende ind i UBU-pædagogiske intentioner, fordi den lægger op til en elevcentreret og undersøgelsesbaseret didaktik, uanset naturfokus eller ej.

Sammenfattende viser analysen således forståelser, der opfatter udeundervisning som væsensforskellig fra den almindelige undervisning. Udeundervisning giver for deltagerne bl.a. mere åbne rammer, mulighed for sansning og nærvær og anledning til at forrykke lærerrollen.

Åbenheden har potentialer i forhold til at finde og afprøve alternative rammesætninger og tilgange til undervisning. En lærer beskriver det at få eleverne udenfor som en stor kontrast til inde:

... primært på den sociale del, hele trivselsdelen i hele, det her med at se, de her små børn og så pakket ind i de her klasselokaler, hvad det var der skete, når man kom ud med dem, kan jeg huske, at jeg synes, var så fantastisk. (Lærer S4 s. 51)

Denne italesatte anderledeshed har i det empiriske materiale samtidig en anden implikation.

Mange af deltagerens citater om skole udenfor i dette kapitel indeholder en mere eller mindre eksplicit kritik af skolens almindelige indendørs rammesætning. Her er fragmenter fra nogle af de ovenstående citater, hvor denne kritik er tydeligst: "Jeg tænker bare uderummet på mange måder gør, at man er til stede på en anden måde." (P4 lærer). "Det er ikke bare ud at løbe rundt om skolen, for at så kan man sætte tjek ved, at vi har haft bevægelse i undervisningen (...) det er helt fysisk, her kan de bruge sig selv" (P1 lærer). "De forstod det jo først rigtigt, da de stod der" (S4 lærer). "...at se, de her små børn og så pakket ind i de her klasselokaler, hvad det var der skete, når man kom ud med dem" (S4 lærer). Disse forståelser indeholder et kritisk blik på det, der forstås som skolens traditionelle klasserum, dvs. at sidde indenfor. Denne kritik ses markant tydeligere, når deltagerne i empirien taler om perspektiver, der handler om udeundervisning end inden for alle andre temaer i materialet. Det tyder på, at udeskole i sig selv opfattes som en progressiv kontrasterende komponent, der sætter deltagerens forståelse af traditionel indeskole i et andet og mere kritisk perspektiv. Bentsen og Jensen (2012) beskriver da også i deres gennemgang af udeskoleteori og praksis i en dansk kontekst, at udeskolepædagogikken kan forstås som en kritik af den traditionelle skole, hvor undervisningen almindeligvis sker ude af den funktionelle kontekst, og

hvor udeskole således kan forstås som en progressiv modkultur, der vil undervise i natur i naturen, i kultur i samfundet, og om lokalmiljøet i lokalmiljøet (Bentsen & Jensen, 2012).

Sammenfattende er der især to pointer i denne undersøgelse af UBU-skolernes overordnede engagement og forståelse af undervisning udenfor. Den første pointe er, at naturkendskab og naturrelation fylder overraskende lidt i deltageres argumentation for undervisning udenfor, selv om deltagerne i høj grad forstår udeskole som en UBU-indsats. Deltageres argumentation for udeskole ligger snarere helt i forlængelse af den danske udeskoleforskningens forståelse af udeskolens potentialer: Udeskole kan styrke relationer, motivation, bevægelse, sansning, undersøgelse, hukommelse og elevcentreret tilgang med mere involvering (Barfod et al., 2016; Barfod & Daugbjerg, 2018; Bentsen & Jensen, 2012; Mygind et al., 2019). I forlængelse af dette er den anden hovedpointe, at i udeundervisningens perspektiv bliver kritikken af en traditionel skoleforståelse tydelig – tydeligere end noget andet sted i materialet. At tage skolen udenfor implicerer en kontrastering af det, der sker indenfor. Dermed bliver udeskole et slags progressivt modstykke, der får deltagerne til at italesætte, og måske også bevidstgør dem om, deres kritiske stillingtagen til den skoletradition, de er en del af.

Analyse af en praksisfortælling om en udeskoledag

Efter ovenstående analyse af forståelser og begrundelser for skole udenfor præsenteres i det følgende en praksisfortælling, en beskrivelse af en konkret oplevet udeskoledag fra empiriens feltnoter. Formålet er at give en mulighed for at fremanalysere et mere nuanceret og komplekst billede af udeskole og naturrelation i et UBU-perspektiv. I det følgende præsenteres først praksisfortællingen, hvorefter fortællingen undersøges ud fra et didaktisk, pædagogisk UBU-perspektiv og derefter fra en praksisarkitektonisk vinkel på de bagvedliggende arrangementer og forståelser.

Praksisfortælling: 4. klasses udeskoledag på Provinsskolen

Eleverne starter dagen 7.45 med 20 minutters fordybelsesbånd i klassen, derefter møder de op ude i Væksthuset, et udendørsdrivhus, hvor de to lærere, Bettina og Helle, er ved at pakke udeskolevognen. Det er kun halvdelen af klassen, 14 elever, der skal med på tur, den anden halvdel var med i sidste uge, mens denne gruppe elever havde faglig fordybelsesdag med deres dansklærer, i dag bytter de roller. Inde i væksthuset får eleverne besked på, at det i dag skal handle om svampe, og de skal ud til shelterhuset, og vil være tilbage til spisefrikvarter i Madskolen. På vejen derhen er stemningen rolig, og der er få irettesættelser. Vi går ca. 20 minutter gennem et villakvarter, hvorefter landskabet skifter karakter, og vi kommer til en engsti, der fører os ind i skoven. Der ligger en flot shelter med bålplads, borde og bænke. Inde i shelteren bøjer eleverne sig over mapper i halvmørket. De har fået udleveret kopiark med tekster om svampe fra netsiden *Skoven i skolen*. Beskeden fra læreren er, at de skal læse teksterne og lave opgaverne, før de må gå ud i skoven og lede efter svampe og være "svampedetektiver". Eleverne er tydelig vant til formen "læsning og opgaveløsning" og går meget effektivt til opgaven. Nogle går straks til spørgsmålene og finder så svaret tilbage i teksten. Flere hjælper hinanden med oplæsning og opgaveløsning, og enkelte er længe om at komme i gang. Teksten er svær og forklarer svampes funktion og opbygning med en del fagord. Da en af eleverne spørger til, hvad "mycelium" betyder, siger Helle højt til hele gruppen, at det er vigtigt med fagord. Mens der bliver lavet opgaver, tænder Bettina bål. Efterhånden som eleverne bliver færdige med opgaven, løber de afsted i mindre frivillige grupper. Ude i skoven er de elever, jeg følger, optaget af svampejagten, der råbes til de andre i egen gruppe og på tværs af grupper, når de finder svampe og plukker dem, og når de møder andre grupper, viser de deres svampefund frem og diskuterer, hvor de har fundet dem, og om der er flere. Den nu massive regn generer tilsyneladende ikke, og bliver i hvert fald ikke nævnt, heller ikke af de elever, der ikke har regntøj og bliver drivvåde. Eleverne er ivrige, når de kommer tilbage til shelteren, og de diskuterer og kommenterer livligt på fundene: Hvor mange der er, hvor store og hvor små. Så er der frugtpause og ca. halvdelen af eleverne sætter sig og slapper af i shelteren ved ilden, de resterende løber rundt i regnen. Der foregår snak på kryds og tværs mellem forskellige elever og lærerne. En dreng, der er blevet afleveret ude i skoven af en forælder, fordi han har brækket benene og er på krykker, laver svampestuvning sammen med

Helle over bålet. Svampene har lærerne købt i forvejen, og svampene bliver pakket ud af plastikemballagen, snittet og lagt i gryden. Det er ikke lovligt i en skolesammenhæng at spise det, man finder, er svaret på mit spørgsmål om, hvorfor svampene købes i stedet for samles. Efter pausen bliver eleverne kaldt sammen om bålet. Mens de venter på de sidste, falder der et øjeblik stilhed over gruppen, bålets knitren og regnens trommen på sheltertagets træ kan pludselig høres. Jeg oplever det, som at vi fælles et øjeblik falder ind i os selv eller ud i verden. Så får eleverne en lang række nye instruktioner: De skal vælge en af de svampe, de har fundet, tegne den og sætte fagord på. Derefter skal de ud at finde materialer for at kunne lave en skovbund i papkasser, når de kommer tilbage på skolen, og de skal også finde frisk træ, der kan bruges til at snitte i hjemme på skolen. Efter instruktionen bliver svampestuvningen serveret på et lille stykke toastbrød. Helle siger, de skal være madmodige, og hvis de ikke kan lide det, må de gerne smide det ud, men alle skal smage. Eleverne roser maden, og nogen taler om, at det er en god dag. Derefter arbejder eleverne effektivt og hurtigt med opgaveløsningen i mapperne. Jeg hører ingen diskutere hvilken svamp, de skal vælge at tegne, eller hvilke fagord der skal skrives på tegningen, opgaven virker snarere, som noget der lige skal klares. Så skal de ud at finde mos og andet materiale til skovbunden. Selv om det er ret underforstået, hvad de skal og hvorfor, er der blot en enkelt elev, der løber tilbage for at få en forklaring af en af lærerne. Bettina beder to elever, som er hurtigt tilbage, om at gruppere alle svampene, der ligger på bordet, sådan som de nu synes, de passer sammen. Eleverne forstår opgaven uden yderligere instruktion og lægger de svampe, der ligner hinanden, sammen i bunker.

Gruppen bliver kaldt sammen og samles kort om bordet med svampene. Bettinna spørger til forskelle mellem svampene. Enkelte elever responderer med at sige noget om form eller farve. Der er en enkelt støvbald, og Bettina viser, hvordan man kan se dens sporer. Efter kort tid ved bordet skal eleverne vælge en svamp, de gerne vil have med tilbage, og derefter ryddes der op, og den store bunke af resterende svampe bliver smidt ud i skovbunden. Da eleverne kommer tilbage, laver de skovbunde i papæsker. Ingen, hverken elever eller voksne, taler om opgaven, muligheder eller spørgsmål. Nogle af eleverne giver sig god tid, andre er hurtige, nogen laver meget plane flader med små ting, andre højere og mere viltter, og en del laver meget symmetrisk skovbund, hvor blade og kviste lægges i geometriske mønstre. Når de er færdige, skal de snitte en svamp af frisk træ ud fra en skabelon: Håndværksdelen går ud på

dels at få øverste flade rundet, dels at fjerne noget af grenen nedenfor, så det øverste ligner en paddehat. Mens der snittes, falder der først lidt ro over gruppen inden uroen øges. Helle tysser, Bettina spørger, om de kan høre regnen på taget. Nogle elever pjatter højlydt og får besked på at være lidt udenfor. Nogle andre tager en pause oppe ved kaniner og høns ved siden af.

Da dagen er ved at være slut, får jeg lov at stille eleverne et par spørgsmål: Har det været en rar dag? Ja, alle svarer ja. Jeg spørger, hvorfor det har været en god dag? Fordi de har spist og smagt, det var hyggeligt, de hørte og mærkede regnen, de var på jagt, de gik, de rørte ved nogle svampe, de var ude.

Har det været en lærerig dag? Elevernes svar handler om, hvilke navne på svampe de kan huske, og de kan huske støvbald og rørhat. Jeg fisker efter, om de tænker, de har lært andre ting: Så kan de huske et par fagord om svampe. Jeg ekspliciterer, det ikke behøver at være noget med skoleord: To elever svarer lidt tøvende, så måske noget med at bevæge sig og lære mere, når man kun er en halv klasse. Til sidst spørger jeg, hvilken skoledag, de kunne tænke sig, hvis de helt selv måtte bestemme. De svarer: lege, holde fri. Da jeg spørger lidt mere ind til, hvad de ellers gerne ville, svarer nogen: mere matematik, andre: mindre matematik. En enkelt siger at bestemme noget mere selv og flere udedage.

Efterfølgende må Bettina og Helle for første gang hæve stemmen og skærpe tonen lidt for at få alle til at deltage i oprydning, det går temmelig langsomt, og eleverne får lov at løbe, selv om der ikke er færdigt ryddet op. Der er busser og andre aftaler, der skal nås.

(Feltnoter Provinskolen s. 5)

Den didaktiske rammesætning i en UBU-kontekst

Det første indtryk af denne dag, både som den er erfaret af mig, beskrevet ovenfor og udtrykt af eleverne, er en rar og god dag. En dag, der adskiller sig fra hverdagens skoledage, fordi det daglige klasseantal er halveret, halvdelen af dagen foregår udenfor, den resterende del i et væksthuse uden faste pladser og med god plads, lys og luft. Dagen giver således mulighed for mere bevægelse og mere bevægelsesfrihed samt formodentligt færre skift i dagen, end eleverne er vant til. Samtidig giver dagen et indtryk af en bevidst anerkendende og "stiltfærdig" pædagogik fra lærernes side; der er få irettesættelser og få konflikter i forhold til, hvad jeg ellers oplever på skolen. En stor del af

eleverne udtrykker ro, går gnidningsfrit til opgaverne, der er generelt en god relationel tone mellem alle deltagere og i perioder en intensitet, der forplanter sig. Der er også tegn på at eleverne finder nydelse i forskellige former for sanselighed og frihed. At strække tungen ud og smage på den silende regn, trampe i alle vandpytter på vejen hjem, at stå i den fælles cirkel om bålet efter at have løbet rundt, og der pludseligt er helt stille. Der udstråler en tilfredshed fra mange af eleverne over de taktile erfaringer og mulighederne for at bevæge sig omkring i landskabet. Elevernes begrundelser for, hvorfor dagen har været god, underbygger denne umiddelbare oplevelse. Det er sanserne, og hvad de har mærket, set, lugtet, smagt, gjort med deres kroppe, der har gjort dagen god.

Den didaktiske rammesætning af 4. klasses udeskoledag peger samtidig i flere retninger. På en side viser rammesætningen en værdsættelse og fokus på det sanselige, erfaringsbaserede og æstetiske, som caseskolernes deltagere pointerede som væsentlige potentialer ved udeskole. På den anden side er der tale om en ret traditionel didaktisk rammesætning: Lærerne har planlagt dagen som et forløb med nogle opgaver, som eleverne skal løse. Opgaverne centrerer sig om et bestemt fagligt emne, nemlig svampe. Rammesætningen af opgaverne sætter dagen i en stram tidsmæssig struktur, og den ligner på den måde den skoledag, eleverne er vant til. Ved optælling af aktiviteter og skift i dagens program, set ud fra et elevperspektiv, tælles 20 skift. Variationen og skiftene i aktiviteterne kan anskues fra forskellige perspektiver: Lærerne tænker i varieret rammesætning ud fra en pædagogisk-didaktisk forståelse af, at variation i modsætning til ensformighed øger elevernes deltagelse og motivation (fx Meyer, 2008). Variationen kan også aflæses som en vægtning af forskellige undervisningstilgange til det faglige stof med en intention om at møde forskellige aspekter. Ud fra fx Öhman og Sunds (2021) didaktiske model for bæredygtighedsinvolvering med de tre overordnede aspekter: intellektuelle, praktiske og følelsesmæssige aspekter (Öhman & Sund, 2021) kan variationen i den didaktiske rammesætning kategoriseres som: det intellektuelle i den faglige læsning, svare på spørgsmål og navngive den tegnede svamp, samt i samtalen om de indsamlede svampe. Det praktiske aspekt mødes i gåturen og indsamling af svampe. De resterende aktiviteter, tegne svamp, snitte svamp og lave skovbund af skovens materialer, kan også forstås som praktiske aspekter, men samtidig er det muligt at aflæse dem som følelsesmæssige aspekter, fordi de indeholder æstetiske dimensioner (Illeris, 2022b). Æstetiske læreprocesser som en produktionsmåde er repræsenteret med

aktiviteterne at tegne, snitte og lave skovbund, mens æstetiske læreprocesser som perceptionsmåde (Illeris, 2022a) er repræsenteret ved det at være i skoven, berøre svampe og smage på svampe.

Den didaktiske rammesætning kan således aflæses som værdsættelse af variation igennem både intellektuel, praktisk og følelsesmæssig involvering af eleverne, samt som en værdsættelse af sanselig erfaringsbaseret. Fra disse perspektiver stemmer den didaktiske planlægning i praksisfortællingen godt overens med den overordnede analyse af deltageres engagement og forståelse af udeskole.

På den anden side kan den stramme tidsmæssige struktur med de mange skift og aktiviteter forstås som en hindring for nogle af de potentialer, som både empiriens deltagere og forskningen peger på som væsentlige for skole udenfor. Nemlig at udeskole giver mulighed for en mere åben og undersøgelsesbaseret didaktik med elevernes råderum for at træffe egne valg (Barfod & Daugbjerg, 2018), skærpe nysgerrighed, mærke tilstedeværelse i skoven og udvikle omsorg for og engagement i naturen.

To forhold fra praksisfortællingen understøtter denne problematisering vedrørende, hvordan udeskoledagen er udfordret på at forløse nogle af de forhåbninger til udeskole, som deltagerne har. For det første den måde eleverne går til de traditionelt faglige skoleopgaver: at læse en fagtekst, svare på spørgsmål til teksten og lave et opgaveark. I iagttagelsen af 4. classes udeskoledag giver det anledning til refleksion, at opgaveløsningen foregår så gnidningsfrit (trods lysten til at bevæge sig rundt, trods regnvej, trods det spændende i at være ude), men også med ganske lidt undersøgelse eller samtale. Indtrykket er, at det er en *skolsk* genre²³ (Hetmar, 2011), der skal overstås så hurtigt og så gnidningsfrit som muligt. Dette ses bl.a. ved at ingen elever samtaler om de nye ord eller om spørgsmålene. Intet signalerer motivation for at vide mere end det, der er absolut nødvendigt for at løse skoleopgaven, eller for at kunne huske eller bruge viden

²³ Begrebet *skolsk* kommer oprindeligt fra norsk skrivepædagogik og er i dansk sammenhæng blevet introduceret af Vibeke Hetmar og kolleger (Hetmar 2011) til at beskrive kommunikation, som kun giver mening i en skolesammenhæng, dvs. at kommunikationshensigten og kommunikationsformerne er uklare: Hvad er hensigten med kommunikationen, hvem er afsender og hvis eleven fx skal kommunikere, hvem er så modtager? I denne afhandling bruger jeg begrebet *skolsk* om didaktisk rammesætning og pædagogisk kommunikation, som alene giver mening i en skolesammenhæng, og som forudsætter en slags fælles (traditionel) forforståelse af, hvad skole er og skal for at kunne afkodes og give mening. Som antonym til *skolsk* bruges begrebet *funktionelt*, hvilket her betyder kontekstafhængigt, anvendelses- og betydningsorienteret.

og begreber efterfølgende. Men at opgaverne starter dagen (og altså er rammesat som viden, det er vigtigt at have før den erfaringsbaserede taktile oplevelse af at finde svampe) er med til at sætte en (underforstået) ramme for, hvad der er vigtigt for dagen. At det også er elevernes forståelse, bliver tydeligt, når jeg spørger eleverne, hvad de har lært i dag. Svarene drejer sig udelukkende om den kognitive naturfaglige viden om svampe. I interview med de to lærere efter dagen reflekterer Betinna over elevernes svar:

Jamen, det tænkte jeg nemlig på, da du spurgte dem, at det er de slet ikke trænede i. De ved godt, de skal sige det der ord "faglighed", det har de hørt nogle voksne sige til dem, men det der med ligesom at italesætte, at det faktisk er, at det er sundt for ens krop at mærke regnen, der trommer på hættten, eller at håret bliver lidt vådt og... Så det kunne jo godt være, at vi faktisk skulle gøre noget ud af det sådan fremadrettet at snakke med dem om de der sanseoplevelser, som også er vigtige at have som menneske. (lærer P4, s.63)

Som påpeget er det også muligt at se lærernes rammesætning af dagen som en bevidst hensigt om også at værdsætte andre vidensformer end den kognitive. Samlet bliver der brugt mindst lige så lang tid på mere erfaringsbaserede, taktile og æstetiske opgaver som på de kognitive. Så meget desto mere spændende er det, at eleverne svarer, som de gør. Når de bliver spurgt til, om dagen er god, er det de sanselige og følelsesmæssige aspekter, de vægter, men mit spørgsmål om dagens læring afkoder de rent vidensbaseret og kognitivt. Lærerens refleksion ovenfor peger på den manglende værdsætning og italesættelse af formål med udeskole som en del af årsagen. Det er desuden bemærkelsesværdigt, at Betinna i citatet ovenfor ikke tænker dette i sammenhæng med naturrelationsarbejdet i udeskolen, udeskole bliver i ovenstående citat lig med større mulighed for taktile og sanselige oplevelser, og kun underforstået kan der ses en sammenhæng til det naturrelationelle.

Ovenstående peger på en anden generel tendens i 4. classes udeskoledag: den manglende italesættelse af begrundelser for aktiviteter og dagen som helhed. Der er meget, der er implicit, og at det er almindeligt, kan bl.a. ses ved, hvor lidt eleverne spørger, og hvor dygtige de er til at regne ud, hvad de skal, og hvad der forventes og kapere de mange skift uden de store forklaringer. Der er et generelt fravær af udtalte refleksioner om opgaveløsninger, oplevelser og dilemmaer. Det gælder ikke mindst nogle potentialer for naturrelationelle refleksioner og erfaringer (fx Ives et al., 2018) i udeskoledagen, som ikke udfoldes. Den kognitive faglige viden fra

læsning om svampe sammenbindes kun i meget lille grad med den praktiske erfaringsbasering, hvilket netop kunne være muligt, fordi eleverne befinder sig i skoven og i svampenes økosystem, og de derfor kunne se på fx voksesteder og vokseforhold. På samme måde tegner de fleste elever et symbol på en svamp, snarere end at de iagttager den svamp, de sidder med. Hverken lærere eller elever synes at være optaget af denne forskel. Værdien eller formålet med at være ude i skoven eller lære noget om svampe italesættes ikke. Heller ikke mere direkte bæredygtighedsproblemstillinger og dilemmaer om menneskets interaktion med naturen reflekteres eller italesættes. Fx kunne den meget synlige materielle dissonans, at der plukkes og samles en masse svampe, som derefter smides igen, og at de svampe, der bruges til svampestuvning, kommer fra plastikbakker fra Brugsen, være mulige opmærksomhedspunkter for at undersøge og diskutere samspillet mellem menneske og økosystem.

I kapitel 1 om UBU-forskningen fremlagdes nogle af de store fordringer, som forskningsfeltet har til en UBU-pædagogik, der kan åbne for refleksioner, dilemmaer og bevidsthed med forhåbninger om, at en sådan pædagogik kan føre til bæredygtighedsinvolvering og handling (fx Jensen & Schnack, 2006; Lotz-Sisitka et al., 2015; Wals & Benavot, 2017; Öhman & Sund, 2021). Den manglende italesættelse af hensigter og problemstillinger er en iagttagelse, der går igen i en stor del af dette projekts observationer og feltnoter. Det opleves som en stor diskrepans til de teoretiske UBU-diskussioner om opmærksomhed på interessekonflikter, kritisk opmærksomhed, involvering, dilemmaer og handlekompetencer, og samtidig opleves det som en diskrepans til deltageres forståelser af UBU-praksisser som udgangspunkt for kritisk tænkning, handling og dannelse.

Praksisfortællingen i et praksisarkitektonisk perspektiv

Praksisfortællingen om 4. klasses udeskoledag står i en praksisteoretisk forståelse ikke alene. De praksisser, lærerne og eleverne performer i den konkrete situation, er sammenfiltret med en lang række af arrangementer som forståelser, socialitet, materialiteter og organisatoriske strukturer (Halkier & Jensen, 2008; Kemmis et al., 2014). I det følgende optegnes nogle af de væsentligste forhold, der kan bidrage til at forstå og perspektivere den konkrete praksisfortælling.

De to lærere i praksisfortællingen er begge dybt engageret i at få udeskole til at udvikle sig på skolen. Nogle af de kulturelt diskursive forståelser og intentioner for udeskole, som de udtrykker, står i spændingsforhold til det de gør i den konkrete praksisfortælling:

B: Jeg tror bare, at det ligger godt til børn, altså det der med, at: vi selv må tage styringen...

H: Ja, hvis de har den oplevelse, når de er ude, at det ikke er forkert, noget, så bliver de jo også meget mere...

B: Ja, trygge... man er også enormt hæmmet, når opgaven er så lukket. Altså det er man jo, fordi så er der jo et facit, som forventes der noget helt konkret fra læreren. Vi forventer jo ikke noget ... Vi stiller en opgave, og det vi forventer, det er, at de kigger på den, og så kan vi jo i fællesskab, hvis det er, arbejde os hen til noget sammen. Men de når jo at løse det selv... (to lærere P4 s.70)

Denne samtale er et ud af flere mulige interessante eksempler på, at de to undervisere har en intention om at gøre "noget andet" i deres udeskole. De vil gerne frisætte eleverne og gøre dem trygge gennem åbne opgaver. Samtidig er der noget, der skurrer i forholdet mellem den åbne intention og det stramme program i praksisfortællingen *4. klasse på udeskoledag*. Træder man et skridt nærmere de materielt-økonomiske arrangementer, der ligger bag den konkrete praksisfortælling, er der nogle forhold, der bliver mere forståelige. Muligheden for at skabe sammenhænge oplever Helle og Bettina nemlig som stærkt udfordret:

Ja, vi ville jo gerne have tingene i spil, før de kommer ud til os. Altså have startet noget op, men det kræver jo, du kan jo selv se, hvor presset vi er på tid hele tiden. Altså det er jo minutter, vi taler hele tiden, men hvis man havde tid i den optimale verden, så havde vi jo sat os ned med dansklæreren og fået dansk til at skrive sig ind i noget med svampe eller natur- og tekniklæreren til at tale noget teori omkring det, og så kunne de komme ud til os og være klædt godt på, og så kunne man tage det med retur til skolen og ligesom afslutte det, så det var sådan en treenighed på en eller anden måde. Men det har vi slet, slet ikke mulighed for nu. (lærer P4, s.64)

Hvordan skolen har valgt at indrette deres udeskoleindsats, har stor betydning for vilkårene for og udformningen af den konkrete dag. Citatet om tidspres og manglende samarbejdsmuligheder sætter et nyt perspektiv på praksisfortællingens stramt pakkede rammesætning og på valget af at læse tekst og besvare spørgsmål som det første. Hvis udeskoleforestillingen er, at der skal være noget kognitiv "faglig" viden at binde oplevelser op på, som den indledende analyse af empiriens forståelser pegede på, så er det sandsynligvis rammefaktorer og procedurer, som får underviserne her til "at presse" denne "indefase" ind i udeskoledagens "ude". Således bliver det tydeligt, at

udvikling af en åben og eksperimenterende udedidaktik ikke blot er et spørgsmål om lærerens vilje og kunnen, men i høj grad også et spørgsmål om både diskursive-kulturelle forståelser af uderummets muligheder og ikke mindst om, hvilke materielt-økonomiske organiseringer der tilbydes for at gøre noget andet og sprænge rammerne.

Det af lærerne oplevede tidspres hænger samtidig sammen med nogle spændinger på skolen i forhold til, hvad der skal prioriteres. Skoleleder fortæller om vejen til den nuværende løsning af udeskoleindsatsen. Citatet er på trods af sin længde fremstillet i sin helhed, fordi det illustrerer den store kompleksitet i praksisserne:

Og Betinna hun er jo så den, der arbejder med dyrene og har undervist i skolehaven og lavet mange forskellige projekter med lærerne. Hun har, man har kunnet byde ind, og snakke med hende, men der har ikke været noget, der har været fuldstændig systematisk med, at nu gjorde man sådan på det tidspunkt. Det har været sådan, at lærerne selv har kunne gå til, og man sådan har prøvet at skubbe dem en lille smule med "brug nu det her", men vi prøver at arbejde rigtig meget nedefra og små skridt. Sidste år der, det er faktisk i et par år, at vi har haft ideen om, at vi gerne vil lægge nogle driftsmidler til også at få en læreruddannet med (...) altså, at vi fokuserede mere systematisk på udeskolen. Og bestyrelsen har syntes, at det var en god idé, men det har været noget med at få det hele til at hænge sammen, og i år der fik vi så midlerne til, at vi kunne trække Helle ud af almindelig undervisning. Først havde vi egentlig trukket et halvt skema ud, men så viste det sig, at hun måtte tage noget andet og sådan noget, så jeg tror hun har ti timer om ugen, hvor hun laver udeundervisning. Og hvor at vi startede med at have tanken, at det skulle være sådan, at man som underviser, almindelig underviser på skolen, kunne byde ind og sige, nu laver vi det her i kemi, vi kunne rigtig godt tænke os at I understøttede det med at lave noget med udeundervisningen. Det havde læreren ikke overskud til, så vi har simpelthen vendt den rundt og sagt, vi fortæller, at eleverne skal komme til undervisning, og så har vi startet nedefra og sagt, at nu er det 0. klasserne. Og så kører vi en halv klasse, der har udeundervisning, og den anden halvdel af klassen er sammen med sin almindelige lærer og har almindelige fag. (Skoleleder P2, s. 21)

Dette lange citat er medtaget, fordi det er eksemplarisk eksempel på, hvordan rigtig mange krydsfelter af praksisser kolliderer i en skolekontekst. I dette citat tematiseres på en gang:

medarbejdernes kompetencer, ledelsesforestillinger om hvordan medarbejdere motiveres med "små skub" og "frivillighed" og "nedefra", bestyrelsens opbakning til en udeskoleindsats, time-fagfordelingen hos lærerne, ressourcespørgsmål om økonomi og tidspres, medarbejdernes oplevelse af en ekstra opgave, som de ikke har mod på og overskud til, og ud fra alle disse praksisarkitekturer en ledelsesbeslutning om, hvordan man alligevel kan gøre noget anderledes med de ressourcer, der er. Tilsammen giver alle disse forskelligt rettede logikker sig til udtryk i den praksis, der findes på skolen, og som praksisfortællingen er en del af.

De beslutninger, der udspringer af alle faktorerne i skolelederens beretning, medvirker dels til, at eleverne får ganske lidt udeskole, da det kun er to lærere på hele skolen, der driver det. Dels påpeger skoleleder selv et andet sted i materialet, at organiseringen forhindrer kapacitetsopbygning af de andre læreres udeskoledidaktik og dermed hæmmer en bredere udvikling af skolens udeskoleindsats. Underliggende viser citatet også socialpolitiske spændinger vedrørende UBU-udvikling og forandring på skolen i modsætninger mellem ledelsesvision og pressede medarbejdere. Det vender jeg tilbage til i kapitel 12 om UBU-udviklingsprocesser.

Både analyse af den samlede empiris forståelse for skole udenfor og analysen af praksisfortællingen peger på nogle spændinger i mulighederne for, at skole udenfor kan bidrage til at forløse og udvikle nogle af både forskningsfeltets og empiriens forhåbninger til udeskole, som at åbne for bæredygtige problemstillinger og udvikle natursyn og naturrelation. Analysen viser nogle dikotomier mellem forestillinger om, hvad der kan foregå inde og ude i undervisningen og dermed også mellem erfaringsbaserede og kognitive læreprocesser. Analysen af praksisfortællingen peger på, at dette også hænger sammen med, at det er svært at gribe de muligheder, der opstår for metarefleksion og bred systemisk forståelse af perspektiver på naturdannelse og bæredygtighed. Samtidig indikerer analyserne, at det ikke blot er et spørgsmål om at ville, men i høj grad også er afhængigt af de komplekse distribuerede praksisser og praksisarrangementer, der lægger sig rundt om den enkelte performede praksis.

Kapitel 8

ProjektDidaktik og tværfaglighed i et UBU-perspektiv

Dette kapitel undersøger skolernes projektDidaktik og dens sammenhæng med skolernes UBU-indsats. Som påpeget både i kapitel 1 om UBU-forskning og i kapitlet 2 om helskoletilgangsoversigten forstås projektundervisning som en central didaktisk indsats i en UBU-tilgang, og i kapitel 6 om skolernes begrundelser for UBU blev projektDidaktik også fremhævet. Forrige kapitels undersøgelse af skole udenfor hænger på sin vis sammen med dette kapitels undersøgelse af projektDidaktik og tværfaglighed, for de to didaktikker har det tilfælles, at der grundlæggende er fokus på at møde noget uden for skolen. Mens kapitlet *Skole udenfor* havde fokus på mødet med natur, har dette kapitel om projektDidaktik i højere grad fokus på UBU-forestillinger om, at eleverne skal møde (lokal)samfundet og arbejde tværfagligt med "virkelige" problemstillinger uden for skolen. Projekter²⁴ og tværfaglighed fremhæves af deltagerne som en vægtig del af UBU-indsatsen, især på Storkøbenhavn- og Landfriskolen.

Analysen har samme struktur som forrige kapitels analyse af udeskoledidaktikken: først en undersøgelse af deltagernes forståelser af projektDidaktikkens praksisser, dernæst to praksisfortællinger fra feltobservationer, der beskrives og analyseres med det formål at nuancere og vise kompleksiteten i projektDidaktiske praksisser. Både undervejs og afslutningsvis diskuteres muligheder og problemstillinger i forholdet mellem forskningsfeltet og empiriens forståelser af og forhåbninger til UBU-projektDidaktik.

²⁴ I afhandlingen bruges begrebet projektDidaktik og projektbaseret som et overbegreb for forskellige projektDidaktikker. Empiriens deltagere har ikke så skarpe definitioner af forskellige typer af projektDidaktikker, hvilket kunne være et væsentligt område at udvikle videre i UBU-didaktikken. Hvornår er der fx tale om problembaseret projektDidaktik (Brundiers & Wiek, 2013; Christensen, 2006; Cörvers, 2016) om innovationsprojektDidaktik (Braßler & Schultze, 2021) og hvornår er der snarere tale om undersøgelsesbaseret (Albrechtsen, 2017) eller erfaringsbaseret (Derewianka, 1990; Rathje, 2018) eller en mere traditionel emne- eller temabaseret? I kapitlet her og i afhandlingen i øvrigt bruges begreberne så præcist som muligt, når der er behov for en skelnen, men af pladsmæssige hensyn og pga. afhandlingens mere overordnede HST-perspektiv, gås der ikke ind i forskelle og potentialer for at arbejde med disse forskelle.

Skolernes UBU-projektdidaktiske praksisser

I det følgende lokaliseres nogle tematikker, som deltagerne kredser om vedrørende UBU-projektdidaktik: muligheden for at arbejde selvstændigt med "virkelige" problemstillinger, tværfaglighed og motivation.

Et hovedargument hos deltagerne for projektundervisning er, at det handler om "virkeligheden". Eleverne skal undersøge virkelige problemstillinger eller temaer. Og det betyder, at de i højere grad selv skal tage ejerskab til processer og arbejde selvstændigt. Underliggende er den mere eller mindre uudtalte præmis, at eleverne (i modsætning til i anden undervisning) i mindre grad gør det samme på samme tid. På skolerne er projektdidaktik oftest lig med gruppearbejde, og grupperne gør noget forskelligt, bl.a. fordi de skal samarbejde om at finde frem til både proces og produkt. Det mest almindelige er at tage en hel uge ud af skemaet og have en fokuseret proces. Det betyder en undervisning, der er mindre struktureret og tilrettelagt i forskellige timer og opgaver end vanligt. Det virkelighedsnære hænger sammen med, at eleverne skal undersøge selvstændigt, og i det ligger der forhåbninger om styrkelse af elevernes selvstændighed, ejerskab og nysgerrighed, som i citatet her:

Det vigtige for mig er det projektorienterede, fordi det handler om nysgerrigheden og det tværfaglige, fordi det er dér et emne bliver stærkt. Det kræver også en masse selvstændighed. (...) jamen, selvstændigheden kører igen ud i, at du er nødt til at finde nogle ting, du skal kunne noget selv, finde kilder og tage kritisk stilling, stille en række spørgsmål op før du interviewer, kende arbejdsformer som du skal kunne begå dig i. Der gør det ikke noget du er boglig svag, men kan være kreativ på andre måder.

(Skoleleder S2 s. 25)

Skolelederen argumenterer for, at det projektorienterede giver eleverne mulighed for nysgerrighed, selvstændighed, at tage kritisk stilling, samt mulighed for funktionelle arbejdsformer, som fx hvad der skal til for at kunne gennemføre et interview. Og så tilføjer skolelederen, at der ligger nogle kreative og handlende potentialer i projektformen, der også giver den bogligt svage elev andre muligheder end (traditionelle) akademiske krav. Den sidste pointer findes der modsatrettede forståelser af i det empiriske materiale. Flere deltagerne mener i modsætning til ovenstående, at det er tungt for de ikke så fagligt stærke elever at finde vej i projektarbejdsformen

med den begrundelse, at det er svært med den påkrævede selvstændighed, hvor eleven selv skal have et overblik for at kunne organisere processer. Dette ambivalente fund spejles i anden dansk skoleforskning (Rasmussen & Andreasen, 2011).

Projektundervisning har i deltageres forståelser muligheder for at fremme nogle af de formål med UBU-indsatserne, som deltagerne argumenterede for i kapitel 6 om begrundelser for UBU. Flere af eleverne har en forståelse af projektdidaktikken, som en mulighed for ikke bare at lede efter allerede fundne svar:

Det, altså det er jo bare generelt det der med, at man selv skal finde på noget, man skal ikke kunne læse et eller andet og så finde svaret på det i teksten eller et eller andet, man skal få et problem og så skal man selv kunne finde en løsning på det problem, det er problemløsning man skal arbejde på. (Elev 9. klasse S9 s. 121)

Også lærerne forstår projektundervisning som en vigtig indsats i forhold til at give eleverne mulighed for at opleve, at de kan gøre en forskel og handle:

Det at lære at være inddragende og lære at inddrages, undersøgelse, så hvis vi får noget på plads omkring, at eleverne selv kan tage ejerskab for det der: hvad er det vi vil lære, og hvordan skal vi lære det, og bliver nysgerrige på det sådan, så det giver mening inde i mit hoved. (...) I forhold til det grønne flag, grøn skole fx eller alle mulige projekter vi er med i, hvor at eleverne skal bygge noget op. Engineering er jo også totalt og innovationsprocesser er jo også totalt i, har medvind i de her tider, og teknologi og innovation her i kommunen, det er jo bare, mere af det der, mere synergieffekt. Så, og lige præcis det med handlekompetencerne er jo et redskab til ikke at efterlade børnene i dystopien.

(Grøn koordinator S1 s. 8)

I citatet her fremhæves først projektdidaktikkens demokratiske dimension, eleven skal "lære at inddrages og være inddragende", altså samarbejde i en demokratisk form i fx gruppearbejdet. Projektarbejdet giver desuden mulighed for større ejerskab gennem selvbestemmelse og oplevelsen af at opbygge viden og færdigheder. Grøn koordinator argumenterer desuden for, at forskellige tilgange til projekter kan give en positiv synergieffekt ind i skolens UBU-indsatser. Afslutningsvis bruger grøn koordinator, som den eneste deltager på de tre caseskoler, begrebet *handlekompetence* som en opsummering af, hvad det er, projektdidaktikken kan give eleverne. I citatet findes den markante afsluttende bemærkning med mange implicite kausaliteter "og lige

præcis det med handlekompetencerne er jo et redskab til ikke at efterlade børnene i dystopien". Hvis eleverne ikke skal miste modet over verdens tilstand, må de opleve, at det er muligt at forandre den. Det er store fordringer, der her lægges på UBU-praksisserne. Og det er et tema, der går igen hos flere deltagere, især når de taler om projektdidaktik - det er her eleverne skal kunne mærke, at de kan handle og gøre en forskel.

Projektdidaktik og tværfaglighed

For deltagerne hænger projektdidaktik og tværfaglighed sammen. Der er ikke noget sted i materialet, hvor der tales om monofaglig projektundervisning²⁵. I deltagernes forståelse af tværfaglighed i projektarbejdet er der typisk tale om en *funktionel tværfaglighed*, der tager udgangspunkt i et tema eller en problemstilling, der integrerer viden fra forskellige fagområder (Klausen & Mård, 2023; Rasmussen & Andreasen, 2011). Et af hovedargumenterne i materialet på denne sammenhæng er, at undersøgende undervisning og tværfaglighed generelt hænger sammen:

Det synes jeg de gør, fordi det er jo meget sjældent at jeg kan gå ud og lave noget udeskole og sige "ja i dag arbejder vi kun med matematik," fordi det gør vi jo ikke, og det er også sådan virkeligheden er, virkeligheden er jo netop ikke delt i faggrupper, selv det, altså jeg synes lige så snart vi åbner op for vi er en lille smule projektbaseret eller sådan eller hvordan man skal sige, jamen så er vi jo nødt til at tage fra mange fag for at komme rundt om det.(...) de oplever, de faktisk kan bruge fagene til noget. (lærer S4 s. 55)

Argumentet er, at verden ikke er opdelt i fag, og både udeskole og projektundervisning handler om at undersøge "verden" og forholde dig til den ude i "virkeligheden". Et argument i forlængelse heraf er, at heller ikke bæredygtighedstemaer og -problemstillinger er monofaglige:

Skal du forholde dig til bæredygtighed, så er man nødt til at komme rundt om mange fag, også for at kunne understøtte og undersøge en påstand. (..) Jeg vil gerne have at det resulterer i nogle fede projekter, som tager udgangspunkt i noget grønt, nogle miljøspørgsmål, verdensmålene, det er det som er vigtigt for os. (...) det kan vi gøre hen over de næste tre år, når de starter i syvende har vi nogle små projekter. Jeg har en forventning om, at vi får flere og flere projektopgaver med de overskrifter, fordi de er gode

²⁵ Det er absolut muligt, at der finder monofaglige projekter sted på skolerne, men i så fald italesættes de ikke i forbindelse med UBU-indsatserne.

til det. (...) og det at være kritisk over for sine kilder, og at det er grunden til at det tværfaglige er vigtigt. (...) ja, derfor giver det mening for udskoling, at vi har fire uger om året, hvor vi er tværfagligt orienterede. Vi har nogle lærere, som er vildt engagerede i det. (skoleleder S2 s. 34, l. 39)

I argumentationen bliver de tre elementer ” bæredygtighed, tværfaglighed og projekter” sat i en kausal sammenhæng. Bæredygtighed er tværfagligt og projekter er gode til tværfaglighed, også fordi de giver mulighed for selvstændig kritisk tænkning. I citatet italesætter skolelederen desuden projektdidaktikken som løbende over flere projekter, det at være tværfagligt projektorienteret skal opøves over mange gange. Og han sammenkobler udviklingen af flere tværfaglige forløb med at nogle lærere er ”vildt engagerede i det”. For det er en generel forståelse hos deltagerne, at projektdidaktikken er krævende og anderledes end det vante.

Projektdidaktik og motivation og meningsfuldhed

Projektdidaktikken og tværfagligheden kommer således også på flere måder til at stå i kontrast til den ”almindelige” undervisning og læringsforståelse. Her hos en forælder fra Landfriskolen:

Jeg kan rigtig godt lide at alt er projektbaseret, i stedet for at det er terperi. Nogle er gode til det, har en hjerne som at forstå at gentage ting indtil det sidder fast, det er der mange som ikke har. Jeg kan godt lide det hele har en kerne, det er projekt, nu er det svampe i denne sæson, og derudfra kommer alle de fag, de skal ind og havde lært. Det synes jeg er fantastisk. Også fordi min datter kommer hjem og fortæller, og vi har set nogle dokumentarfilm om svampe, og hvordan det bliver brugt i alle mulige forgreninger af videnskab og teknologi, og lige pludseligt kan man i stedet sidde derhjemme og diskutere de ting, og hun har også lyst til at sidde og se de ting med os, sidde og tegne, læse bøger baseret på undervisningen her. (forældre L6 s. 67)

Denne forældre på Landfriskolen forstår den kontinuerlige projektdidaktik på skolen som meningsfuld for hendes barn. Projektundervisning kommer hos forælderen til at stå i kontrast til ”terperi”, dvs. ”at gentage ting indtil de sidder fast”. Det handler altså både om at undgå kedelige gentagelser og udenadslære, men det er samtidig en forestilling om, at læring, der foregår uden sammenhæng, er demotiverende. Det står i modsætning til citatets eksempel, hvor svampetemaet kommer ind over alle fag og dermed skaber nye muligheder for systemisk forståelse og motivation. I citatet fremhæves, at datteren af sig selv har lyst til at undersøge videre og diskutere, også uden

for undervisningen. En del deltagere i det empiriske materiale taler om projektbasering som en generel mulighed for mere motivation og meningsfuldhed i skolegangen. Det er argumentation som går igen i forskningslitteraturen, hvor der peges på, at undersøgende og projektbaseret undervisning kan bidrage med øget meningsfuldhed, motivation, nysgerrighed, engagement og fordybelse (fx Albrechtsen, 2017; Klinge, 2023; Kokotsaki et al., 2016).

Nedenstående sidste citat i denne overordnede analyse af deltagernes forståelse af projektdidaktik er omfattende, men det sætter en praksisarkitektonisk sammenhæng mellem fem aspekter af projektdidaktikken: tværfaglighed, mening med undervisning for eleven, elevernes mulighed for at udfolde sig, og så lærerens kapacitet til at kunne gøre ting på nye måder, samt det behov læreren har for ledelsens støttestrukturer for, at det kan lade sig gøre:

Altså det ville give rigtig god mening, at man gennemførte tværfagligheden, for jeg tror, at det for eleverne ville give meget mere mening. Jeg tror, for mange elever giver danskfaget isoleret set, matematikfaget isoleret set, ikke ret meget mening. Og jeg tror ikke, at de husker noget (griner). Jeg tror næsten, man kan undervise i hvad som helst, og det gør måske ikke den store forskel, men faktum er også bare, at man ser noget andet hos eleverne, når de for eksempel arbejder på med, nu har de lavet projektopgave i 8. klasse, hvor vi har set nogle sider af nogle elever, vi aldrig nogensinde har set før. Det handler jo om at turde det. Altså det handler om at turde give fuldstændig slip, men det handler, altså for mig at se, så bliver det bare nødt til at være ledet af en stærk ledelse, som også tør det, og som har ens ryg hele vejen igennem, men som også har detailplanlagt det sammen med lærerne. Og virkelig investeret tid i det... Og som baner vejen med visionen, altså ellers så kan jeg simpelthen ikke... som laver oplæg til teamlederne, som, ja, går forrest i det. For ellers så forsvinder det i praktikaliteter, som teammøder handler om. Hvem dækker hvem hvornår? Nu har vi den der dag, hvem tager med?

(Udskolingslærer P12. s. 185)

Også i dette citat ligger en kritik af det, læreren forstår som almindelig fagopdelt undervisning. Argumentet lyder, at fagene isoleret ikke giver mening for eleverne, men at tværfagligheden kan noget andet, og at projektopgaver giver eleverne nogle helt andre muligheder, der viser nogle helt andre sider af eleverne. Formodentligt opstår forskellene, fordi de

får lov at arbejde mere tværfagligt, selvstændigt og virkelighedsnært. Kausaliteten er ikke helt tydelig, men det er en vigtig pointe, at eleverne får lov til noget nyt. Næste del af citatet indkredser noget af den samme tematik, vi så i udeskoleanalysen, i forhold til hvordan disse didaktikker udfordrer vante lærerroller: at det handler om at "give fuldstændig slip". Der er altså noget med lærerens manglende kontrol over processerne, der er svære for lærerne her. Læreren i ovenstående citat fremhæver, at det er en ledelsesopgave at "have ens ryg", så læreren kan føle sig tryk, sådan at læreren ikke er bange for at fejle og mislykkes, når hun prøver sig frem. Desuden fremhæves behovet for en planlægning, som ikke kun er lærernes ansvar. Det gælder både "at gå forrest og bane vejen med visionen", altså at formål og legitimitet er tydelig for alle, og en tid- og arbejdsinvestering i at understøtte de praktiske kompleksiteter, så al tiden ikke går med praktikaliteter men i stedet med egentlig faglig udvikling.

At det kan opleves utrygt for læreren at kaste sig ud i tværfaglig projektdidaktik, og at der er et tydeligt behov for ledelsesunderstøttelse, er et vigtigt perspektiv i en dansk skole-UBU-kontekst, hvor der måske kan være tendens til at forstå projektundervisning, som en naturaliseret del af lærernes praksis, eller i hvert fald i højere grad et spørgsmål om at ville end om at turde og kunne. Empiriens interview og observationer tyder på, at projektdidaktik mange steder ikke er en internaliseret praksis, heller ikke på disse UBU-foregangskoler.

To praksisfortællinger til undersøgelse af skolernes projektdidaktik

I det følgende præsenteres to forskellige feltobservationer, og de perspektiver der følger med dem, med det formål at nuancere og forstå potentialer og problemstillinger i skolernes arbejde med projektdidaktik og UBU. Først en fremlæggelsesdag for hele skolen på Landfriskolen, hvor projektdidaktikken er velkendt og genkommende, og dernæst en enkelt time i en 6. classes innovationsprojekt på Provinsskolen, hvor projektdidaktikken for alle deltagere fremstår som noget markant anderledes end den almindelige undervisning.

Praksisfortælling: Projektfremlæggesdag på Landfriskolen

Det er næstsidste dag i projekt "Grønne naboer" for hele skolen. Projektet har varet 8 uger, hvor der er brugt 2 hele skoledage per uge på forskellige temaer under den fælles overskrift. I dag er "store fremlæggesdag", i morgen er det evaluerings- og oprydningsdag. Morgenen starter som vanligt med fælles morgensamling for hele skolen. Der er ca. 75 elever i alle grundskolealdre og 7 voksne samlet i det store fællesrum på første sal. Alle, elever som voksne, sidder på gulvet. Ved hver gruppe elever sidder en voksen, som undervejs i morgensamling og senere fremlæggelser hjælper med ro ved bl.a. at lægge en hånd på skulderen af et uroligt barn eller stille bede to elever om at rykke sig væk fra hinanden. Morgensamlingen begynder med fællessangen "Sensommervise", stort set alle synger med, det er en kendt sang. Så skal yngste gruppe fremlægge deres æbleprojekt. En elev er fortæller, og de andre elever i gruppen sidder på en række med hver deres papfigur i hånden, som de har tegnet. Med papfigurer viser de æblets vej fra spire til bord, hvert barn viser sin figur frem, efterhånden som det bliver deres tur: spire, træ, bi, bestøvning, bidans, æbler, og hvordan man plukker æblet, ved at løfte og dreje, så stilken ikke knækker. Bagefter viser eleverne en æblebog frem, de har lavet, og synger en æblesang. Så er det spørgetid, og der er spørgsmål fra mange elever: Det er tydeligt en form, de er vant til, og der spørges både til proces og til fagligt indhold.

En mellemtrinsgruppe fremlægger. Hvert barn har valgt et dyr, de skal være ambassadør for hele året og få mere viden om. Flere elever bærer ambassadør-ordensbånd for deres dyr, som de selv har lavet, en enkelt elev, der har valgt ulv som sit dyr, er gennemført klædt ud som ulv fra top til tå. Hver elev præsenterer sit dyr i en næsten ens struktur: De viser et billede af dyret, fortæller kort om dets levested og føde, og fortæller derefter hvad man kan gøre for at passe på dyret, og hvad det har brug for. Et barn har fx valgt flagermus, de er truet af få steder at bo og færre insekter og har brug for, der ikke fældes for mange træer og at gamle træer og huse får lov at stå, så de har steder at gemme sig. Igen er der spørgsmål efterfølgende, bl.a. diskuteres årsager til færre insekter, med bud fra flere forskellige elever i flere aldersgrupper. Et par gange hjælper en lærer en elev med at omformulere til undersøgende spørgsmål. Fx siger en yngre elev, at ulve er uhyggelige, og læreren foreslår at spørge ulveambassadøren: "hvorfør tror du, at vi tænker på ulve som uhyggelige?", hvorefter eleven beredvilligt gentager omformuleringen.

Endnu to mellemtrinsgrupper kommer på, før det til sidst er skolens ældste gruppe 7.-9. klasse, der skal fremlægge. Der sænker sig en forventningsfuld stilhed, det ser ud til at de små er særligt opmærksomme på, hvad de store vil fortælle. De er tydeligt seriøse og nogle af dem også lidt nervøse. De ældste har arbejdet med planter og deres egenskaber, bl.a. som lægemidler og sundhedsfremmere. I slutfasen har de valgt at arbejde med giftige planter. De unge står på en række, hver med en stor A3 tegning i hånden. Alle har lavet en akvarel eller kridttegning af en selvvalgt plante, og der er tydeligt lagt tid og grundighed i tegnearbejdet, der er af høj æstetisk kvalitet. Planterne, der er valgt, er fx: dansk ingefær, pigæble, ægte stormhat og galgebær. Eleverne fortæller om plantens latinske navn, dens levested, overtro om og historisk brug af planten, og hvordan den er giftig. Efter fremlæggelser bliver der igen spurgt meget ind, og der opstår en fælles samtale om, hvorfor planter er giftige, som de ældste elever svarer på nuanceret med samtaler om forsvarsmekanisme og forholdet mellem små doser, der kan helbrede og store der kan skade, og hvilke dyr der kan tåle planterne. Det får et yngre barn til fortsat at undre sig over, at gift findes i naturen, hvortil pædagogisk leder svarer: "at det er som vi har talt om, at alt er ikke bare godt, der er balancer, ligesom inde i os selv, der er alt heller ikke bare godt". Det får en af de store til at replicere: "ja, alt kan jo ikke bare svæve på en lyserød sky", hvilket får alle til at grine. Da der bliver sagt tak for i dag og kaldt til middagspause, har fremlæggelserne samlet varet over to en halv time.

(Feltnoter Landfriskolens s. 2)

Den umiddelbare oplevelse af fokus, motivation og undersøgelse

Noget af det, der som observatør springer i øjnene, er det fokus og engagement, der ligger i disse knap tre timer, hvor over 70 elever i alderen 6 til 15 år er samlet på gulvet i et fællesrum. Det er lang tid, mange ord og mange forskellige indtryk, hvor eleverne holder fokus og engagement kørende. Der kan være mange faktorer, der bidrager til dette fokus: På skolen er fremlæggelsesdagen en kendt og kontinuerlig didaktisk genre for eleverne som en del af afslutningen på et projekt. Den fælles forståelsesramme forstærkes af den fælles projektoverskrift, idet den giver et vist fælles vidensgrundlag og en fælles kontekst. En anden årsag til, at eleverne

kan fastholde opmærksomhed og interesse, er formodentligt det generelle fokus på fremlæggelsernes formidlingsformer, idet alle fremlæggelser har en form for supplement til det mundtligt informerende, som noget æstetisk og/eller legende. Der er endvidere en udbygget spørgepraksis, som er didaktisk stilladseret og giver nogle til tider imponerende faglige og åbne fælles samtaler om årsager og virkninger. Nogle gange bliver diskussionerne fulgt op af lærere i en slags konklusion, men jævnligt får de lov at stå uden at blive opsummeret eller afgjort. Mange elever synes ivrige efter at spørge, og det ser ud til, at spørgsmålene og diskussionerne for mange elever bidrager til at fastholde deres engagement og fokus i fremlæggelserne. Den måde, der diskuteres, spørges og omformuleres, giver indtryk af et bevidst og stilladseret pædagogik, en slags *forundringsdidaktik*. Det har potentiale i et UBU-perspektiv både i forhold til den værdsatte undersøgelsesbaseret og nysgerrighed og i forhold til at udvikle systemiske forståelser.

Fremlæggelsesdagen som UBU-projektdidaktik

Den faglige viden i projekt *Grønne naboer* og betydningen af titlen er fortolket ret bredt som planter og dyr, og nogle af de alleryngste har desuden arbejdet med grønne naboer som et socialt emne om at lære hinanden og skolens omgivelser bedre at kende. Den faglighed der fremlægges, er fortrinsvis naturvidenskabelig faktuel viden. Tværfagligheden består i dette projekt altså først og fremmest af en bred vifte af naturfaglige fag. Der er desuden sprogfaglige fag repræsenteret, især i forhold til kommunikation og formidling, men også enkelte fremmedsproglige elementer. Der er derudover en smule historie i æblefremlæggelser og vedrørende dyrenes historiske udbredelse, samt æstetiske fag som håndværk, design, musik, drama og billedkunst. En anden væsentlig faglighed er selve formidlingsdimensionen. Måske i kraft af at fremlæggelsessituationen er kendt og genkommende for eleverne, er mange elever retorisk stærke, det ses fx ved at de taler højt og tydeligt, står roligt, peger på det, de gerne vil vise, så både det de peger på og deres eget ansigt er synligt for tilhørerne, samt at eleverne generelt er rolige og velformulerede i deres mundtlige fremstilling. Det er altså tale om en slags funktionel fler- eller tværfaglighed inden for et givet tema, snarere end en transfaglighed (Klausen & Mård, 2023, s. 7 ff).

Bæredygtighedselementerne i projekterne fremstår i høj grad i forhold til den dybe faglige viden, og det engagement eleverne fremviser, om nogle af naturens forhold i fx bier, planter og dyr. Bæredygtigheden ses også i den omsorgsbetoning, der ligger i den måde, der tales om disse naturforhold, fx i den måde man skal lære at plukke et æble på den mest omsorgsfulde måde, eller

i undersøgelser af hvad et dyr har brug for, samt i dyreambassadørrollen hvor eleverne skal tale dyrets sag. Denne omsorgsbetoning går igen i den måde eleverne bliver bedt om at forholde sig til hinanden under fremlæggelserne, den rolige pædagogik i måden at få eleverne til at være stille, samt i pædagogisk leders afsluttende kommentar om balancer i naturen og inde i os selv. Disse omsorgspraksisser kan forstås som en del af den affektive betoning af UBU, som Landfriskolens deltagere taler frem som en vigtig del af deres UBU-indsats. Desuden kan der argumenteres for at selve projektformen også har bæredygtighedselementer ved at arbejde med sammenhængstænkning i både det tværfaglige, det æstetiske og det erfaringsbaserede, der samtidig kan forstås som en slags *forundrings- eller nysgerrighedsdidaktik* i den måde, der arbejdes med undersøgelser- og spørgsmålskvalificering. Alt sammen elementer som værdsattes generelt i alle deltageres begrundelser for UBU og i en stor del af UBU-forskningen og policy.

ProjektDidaktikken er tematisk båret, projekt målet er, at eleverne skal have ny viden, og funktionaliteten ligger i høj grad i, at denne nye viden skal videreformidles i fremlæggelserne, som fremstår som endemålet og hovedproduktet i projektet. Der er altså i mindre grad tale om en problembaseret eller innovationsorienteret projektDidaktik (Braßler & Schultze, 2021) . Landfriskolens projektDidaktik kan således både forstås som traditionel emne- eller temabaseret, og samtidig som usædvanlig fordi den er det bærende element i skolens undervisning, og derfor kvalificeres igennem stadig brug og udvikling. I praksisfortællingen fremmer kontinuiteten projektDidaktikken, ligesom det fælles tema fremmer fællesskab og fælles forforståelse og dermed mulighed for deling. Det hele foregår i en slags kendt rytme, og deri adskiller Landfriskolens projektDidaktik sig fra det, der ses på de andre skoler, hvor projekter netop fremstår som noget markant anderledes end dagligdagen.

Graden af autonomi og deltagerstyring i projekterne

En del af det forudgående arbejde med projekterne har haft en oplevelses- og erfaringsdimension. Alle grupper har været på ture og ude at undersøge noget i forhold til deres projekt. Det er samtidig svært at se, hvor selvstændige valgmuligheder eleverne har haft. Det faktum, at der fremlægges i samlede grupper med de samme typer af produkter, tyder på, at i hvert fald store dele af projektet har været fælles tilrettelagt. Selv om Landfriskolens projektDidaktik umiddelbart fremstår åben og undersøgende, kommer det an på øjnene der ser. En lærer, der før har været på en Demokratisk skole (som fx Summerhill (fx Suissa, 2023)), oplever det kun delvis som frit:

Jeg vil sige, at den struktur, der er her på skolen, er meget mere stram, end den jeg kommer fra. Det er den. Her er det ikke børnene, vi følger, der er en struktur, der er lagt ned over, hvor vi giver plads til børnene. På den anden skole var det mere børnene, der fik lov til at tage nogle valg. (Lærer L3 s. 40)

Læreren her forstår ikke Landfriskolens skemastruktur og projektdidaktik som høj grad af selvbestemmelse til børnene, man "følger ikke børnene, men giver plads til dem". Både empiriens deltagere og dele af UBU-forskning og -policy har store forhåbninger til deltagerstyret projektdidaktik og dens mulighed for at skabe handlekraft og nysgerrig. Ovenstående praksisfortælling giver anledning til at overveje, hvordan og hvorvidt eleverne har valg og medbestemmelse i projekterne. Der er generelt en tendens i empiriens materiale til at opfatte projekter som meget frie i forhold til vanlig undervisning, men nuancerne vedrørende, hvad denne frihed består i, står mindre tydeligt frem. Spørgsmålet er, om projektdidaktik først og fremmest opfattes som frit, fordi eleverne i mindre grad gør det samme på samme tidspunkt, hvilket forstås som mere rum for egne valg og eget initiativ? Men hvis projekter rammesættes som fælles definerede emner i en rammesat struktur og måske med rammesatte og til dels ens produktmål, hvor stor autonomi og valgfrihed lades der så tilbage til eleven? I praksisfortællingen om fremlæggelserne af projekt "Grønne naboer", er den eksplicite valgfrihed for den enkelte elev fx hvilken giftig plante eller hvilket dyr, der er valgt. Der kan selvfølgelig være noget autonomi i undersøgelsesprocesserne, der ikke kan ses, men de meget ens resultater trækker ikke i den retning. Pointen er, at deltagerstyringen ser ud til at være ret begrænset. Hvilke muligheder, der egentligt er for deltagerstyring, selvstændige handlinger og beslutninger for eleverne i projektdidaktikken, er ikke et tema, der fylder meget i det empiriske materiale og er heller ikke en problemstilling, der er fundet ret meget i forskningen. Men det må have betydning i forhold til de forhåbninger om handlekraft, meningsfuldhed, nysgerrighed og selvstændighed, som projektdidaktikken, også ifølge deltagerne selv, skal bidrage til at udvikle.

I praksisfortællingen fra Landfriskolen, hvor projektdidaktikken er en hverdagspædagogik, der umiddelbart er skåret over den sammen tema-projektdidaktik, er det værd at overveje, om en variation med en større grad af problembaseret og /eller innovationsdidaktisk projektform kunne fremme og udvikle nogle andre projektkompetencer, især

hos de store elever. Grundlaget for højere grad af deltagerstyring er i høj grad til stede, netop fordi eleverne er så bekendt med typer af projektarbejdsformen.

Praksisfortællingen viser også, hvor stor betydning kontinuitet og tid har for udvikling af en egentlig projektdidaktik. Det eleverne kan, skyldes en skole, der praksisarkitektonisk arbejder med projektdidaktik som et grundlag. Det betyder flere afsatte dage hver uge til projektdidaktik og en fast rytme med kontinuerlig igangsættelse af projekt og afslutning af projekter på tværs af hele skolen. Det kræver et tæt samarbejde mellem lærerne og en fælles kulturel-diskursiv forståelse af, at projektdidaktik er vigtig, hvori den består, og hvad lærerens roller er ind i denne.

Endnu en praksisfortælling skal beskrives her for flere nuancer og forståelser af projektdidaktik på skolerne.

Praksisfortælling: Et visit i Edison-projekt i 6. klasse på Provinsskolen

På Provinsskolen har 6. klasserne en uges innovationsprojekt, kaldet "Edisonprojektet". Projektet er en landsdækkende opfinderkonkurrence og et undervisningsforløb tilrettelagt af Fonden for Entreprenørskab, og Provinsskolens kommune har bestemt, at alle kommunens 6. klasser skal deltage. Årets Edison tema handler om at opfinde ting, der kan hjælpe klimaet. Da jeg kommer frem til de to klasselokaler lige inden et frikvarter er slut, viser det sig, at skoleleder ikke har nået at fortælle lærerne, at jeg kommer på besøg. Lærernes første reaktion er, at de ikke synes jeg skal komme ind: "Det er det rene kaos, der sker ikke noget, det går ikke godt". Den ene lærer griber alligevel situationen og foreslår, at jeg godt kan komme ind, så kan jeg fortælle eleverne lidt om mit projekt, og hvorfor bæredygtighed er vigtig, så kan det være, det kan inspirere eleverne og måske sætte lidt gang i den. Derfor starter timen med, at jeg fortæller eleverne i den ene klasse lidt om mit projekt og spørger dem om, hvad de laver. Der er ikke rigtig nogen, der har lyst til at svare. Derefter går jeg i stedet lidt rundt til eleverne, som sidder i mindre grupper rundt om i lokalet. Det er onsdag og de skal være færdige til fredag, hvor der kommer nogle dommere forbi for at se på deres projekter. Eleverne sidder meget stille på deres stole, og taler ikke så meget sammen, nogle få læser i nogle papirer, en enkelt skriver noget ned, det er svært at se, hvad der foregår. Jeg spørger lidt ind ved bordene. En gruppe har fået en ide om at lave et pantsystem til opsamling af plastik, en

anden gruppe laver et opsamlingssted til fyrværkeri, en tredje gruppe et udkast til en app, der skal give unge ideer og udfordringer til at leve og handle bæredygtigt. En gruppe har tænkt at lave en solcelledrevet færge. Alle grupper har lavet en planche, hvor der står noget, nogle plancher har et enkelt udklippet billede. Desuden er det en del af projektet, at alle skal lave en model af deres ide: Alle grupper har brugt pap og lavet enkle 3D-modeller af deres genstand, som fx en telefon. Jeg spørger mere ind til deres projekter, men ingen elever kan eller har lyst til at forklare mig noget om, hvorfor de lige har fået den ide, hvordan de fandt på den, hvad der er udfordringer i ideen, eller noget om tekniske implikationer. Når jeg spørger ind til processen, peger flere uafhængigt af hinanden på en præfabrikeret plakate, lærerne har hængt op om projektprocessen, og peger på det sted, hvor der står: "Man kan komme ned i et hul, hvor det er svært at få ideer" og "man kan få samarbejdsvanskeligheder". Det har de prøvet, siger de. Jeg spørger, hvad de så skal nu. Nogen svarer, de er færdige, andre at de egentligt skal have spurgt en ekspert udefra, men det er ikke sikkert, de når det. Jeg spørger, hvad de evt. kan udvikle videre på eller forbedre inden fredag. Bortset fra en enkelt elev, der gerne vil udvikle planche og plan yderligere, virker ingen særlig interesseret i at arbejde mere. De har opfyldt kravet til planche og model. Selv om man skulle synes, det er fine ideer eleverne har, hviler der en tunghed over elevernes italesættelse af deres projekter. Lærerne virker opgivende og frustrerede, og de fortæller mig: "Det er for svært for eleverne. Hvis nu bare vi selv kunne vælge projekt", "ja, og eleverne lærer ikke nok, det er en skal-opgave, vi har ikke lyst og føler det pålagt." Lærerne fortæller dette forholdsvis højt, så nogle af de elever, der sidder tæt på, ikke kan undgå at høre det. "

(Feltnoter Provinsskolens s. 9)

Innovation og projektdidaktik

Det er svært i situationen at få et egentligt indtryk af årsager til, at projektarbejdet virker så lidt motiverende for eleverne denne onsdag eftermiddag. Den passive stemning hos eleverne, og den meget frustrerede stemning fra lærerne, kan skyldes en lang række af årsager. Udefra set er elevernes løsningsforslag på opgaven muligt spændende og kvalificerede. Men projektløsningerne fremstår meget overfladiske, der er gjort det absolut minimale for at løse opgaven: Eleverne har

fundet en ide, lavet en planche og en papfigur, der viser selve det konkrete objekt. Alt hvad der kunne underbygge deres ide, fx samfundsfaglige, økonomiske, bæredygtige eller teknologiske sammenhænge, eller understøtte de kreative elementer i fx processuelle modeller, er ikke umiddelbart til at få øje på. Desuden hviler der en opgivende, passiv stemning, der giver indtryk af, at projektet bare skal overstås. Det er ikke til at se ud fra denne ene observation, om passiviteten fx skyldes et svært socialt klasse miljø, en markant tilvænning til generel kedsomhed, eller en undgåelsesstrategi for ikke at blive afkrævet at gøre mere, eller måske flere af faktorerne samtidig.

Det ser ud til, at lærerne oplever, at både de og eleverne skal noget helt andet end de plejer, altså at projektarbejdet er væsensforskelligt fra almindelig undervisning, uden at det bliver helt tydeligt, hvad det er, der er så forskelligt. Lærerne udtrykker især frustration over, at de oplever projektet pålagt, og at eleverne ikke kan finde ud af det, og det lader ikke til, at de oplever innovationsdidaktikken som en almindelig læreropgave. Diskrepansen mellem lærernes beskrivelse af kaos, og den oplevede stilhed og meget begrænsede aktivitet i de to klasselokaler, opleves slående. Hverken lærerne eller eleverne oplever sig altså fortrolige med projektdidaktikken, hvilket i første omgang bekræfter den selvfølgelig pointe, at også projektdidaktik er noget, der skal læres og udbygges over tid, og at der er en vis risiko for, at undervisningsformer, der forekommer for sjældent, aldrig bliver en del af repertoire (Meyer, 2008), og dermed fremstår udfordrende, fremmede eller ligefrem mislykkede.

Det er naturligvis ikke altid sådan, at pålagte eller nye opgaver opleves som meningsløse, men i denne praksisfortælling er der tale om praksisser, der støder sammen og ikke harmonerer, og hovedårsagerne er formodentligt praksisarkitektoniske. Lærerne har ikke den fornødne kapacitet, det være sig tid, viden, samarbejde, til at udvikle og forstå projektdidaktikken, og skolen har heller ikke udviklet støttestrukturer, der kunne hjælpe dem til det.

Praksisarkitektonisk kan projektarbejdet som her støde ind i andre kulturelle-diskursive forestillinger om, hvad der er lærerens rolle, eller hvordan en skoledag skal struktureres. Projektdidaktikken ser her ud til at vende op og ned på rutiner og skemastrukturer og måske også på socialt-politiske arrangementer som lærerens autonomi og forestillinger om "at kunne lukke døren til sit klasserum", og den kræver således andre samarbejdsformer og tillid mellem lærerne. Skolelederen udtrykker sig sådan om problemstillingen:

... fordi lærerne er jo ikke klædt på til og gå ind og lave sådan noget. Men naturfagslærerne er. De gør det i deres naturfag, altså fordi de siger, men vi bruger jo robotstyringer og arbejder med forskellige problemstillinger og projektopgaver (...) Det er dansklærerne. Og de er langt, langt væk fra tanken om computerstyrede ting. Altså de kan slet ikke overskue det, altså NN kom ind til mig i går og sagde "hvad skal jeg gøre? Jeg kan jo overhovedet ikke klæde dem på i forhold til bæredygtige udviklingsplaner. (...) Jeg sagde "nej, men de ved vel nok bedre end dig, altså jeg tror bare, at du skal facilitere dem". Fordi vi er ikke, det er jo faktisk det, vi skal bruge de unge til, det er jo til at finde de mere smarte løsninger end vi gamle. Vi kan ikke rigtig tænke andet, end det vi kender." (...) De dansklærere, som er mest pressede, det er dem, som er sådan firkantede, struktureret. Og det er dygtige dansklærere (griner), fordi de har fandeme styr på deres dansk og deres klasser, men de har ikke styr på den der mere ustrukturerede... (Skoleleder P7, s. 113)

Citatet her ovenfor har mange aspekter. Dels mener skolelederen, at det særligt er dansklærerne, der ikke er klædt på til projektopgaven, mens naturfagslærerne er. Det er et genkommende tema ikke bare på Provinsskolen, men også på de andre caseskoler, at UBU generelt er sværere for de humanistiske og samfundsfaglige lærere, det vender vi tilbage til i næste kapitel. Det næste perspektiv i citatet peger på, at projektdidaktik bliver et individualiseret problem uden sammenhæng til skolens praksisser og støttestrukturer. Det er altså særligt svært for lærere med en bestemt struktureret lærerprofil, fordi projektdidaktik forstås som ustruktureret. Argumentationen bliver problematisk, fordi den både undsiger, at lærere har brug for støttestrukturer for at udvikle en for dem ny didaktik, og at elever har brug for stilladsering for at forstå, hvad de skal og kunne udfolde det.

I et innovationsdesign som dette Edisonprojekt, hvor målet er at opfinde noget, der kan hjælpe klimaet, er det usandsynligt at eleverne kan skaffe sig den faglige viden, der skal til for at se, om deres ide vitterligt kan hjælpe klimaet. Derimod skulle det være muligt at understøtte en faglig systemisk undersøgelse af fx produktionsmetoder, kredsløbsforståelse eller deres ideers sammenhæng med miljøbelastning. Desuden er elevernes ideer i en forstand løsrevet fra det, som ofte er fremhævet i innovationsdidaktikken, nemlig projektets relevans for en modtager i virkeligheden (Braßler & Schultze, 2021). Projektets formål er ikke at hjælpe eller understøtte en konkret modtager, men at vinde en konkurrence for bedste ide. Hvis hovedformålet med

innovationsprojekter er at give eleverne erfaring med den kreative og undersøgende ideproces, så peger forskning på vigtigheden af stilladsering af undersøgelsesstrategier. Elever, der bliver overladt til "selv at gå på opdagelse" i stof, de ikke kender, og uden gradvis at have oparbejdet strategisk viden om processen til at kunne guide sig selv, præsterer mærkbart dårligere og oplever processen mindre meningsfuld end elever, der får støtte i fx guidede instruktioner, formativ vurdering og understøttet samarbejde med andre elever (Albrechtsen, 2017; Decristan et al., 2015; Kirschner et al., 2006).

UBU-projektdidaktik som elevernes møde med virkeligheden

Et sidste perspektiv, som analyserne af både deltagernes forståelser af projektdidaktikkens betydning for UBU og analyserne af de to praksisfortællinger lægger op til, er en diskussion af, hvordan projektdidaktikken arbejder med "virkeligheden". Mange af de forhåbninger, der knytter sig til projektdidaktikken i forlængelse af UBU-forskning, -policy og også hos deltagerne selv, peger på en forståelse af, at projektdidaktik er tættere på virkeligheden end såkaldt almindelig undervisning. I argumentationen tales om "virkelige problemstillinger", "virkelige samarbejder" og "virkelige løsninger", og ikke mindst i HST er denne forståelse helt central i forestillingen om samarbejder med lokalsamfundet om grønne omstillingsprojekter. Når der argumenteres for, at projektdidaktik har potentiale for styrkelse af handlekraft og myndiggørelse, er det i en stærk sammenhæng med, at eleverne skal få erfaring med virkelige problemstillinger uden for skolen, og i denne forståelse ligger en forestilling om former for interaktion med andre aktører end skolens egne deltagere (fx Henderson & Tilbury, 2004; Lotz-Sisitka et al., 2017; Wals, 2015). I de to praksisfortællinger ovenfor er sammenhængen til disse forestillinger om sammenhænge til virkelighed svag. I fremlæggelserne på Landfriskolen har mange elever været ude på fælles ture i tilknytning til deres tema og undersøgelse, men der er snarere tale om en slags erfaringsbaseret og informationssøgning end egentlig interaktion. På Provinsskolen ligger forståelsen af virkelighedstilknytningen i, at innovationen skal være ideer til problemløsning ude i virkeligheden. Desuden er der i innovationsprojektdesignet et punkt, der handler om at "opsøge en ekspert", altså en forestilling om at eleven kan få gode råd, forslag og feedback fra personer uden for skolen for at få en dybere forståelse for problemstillinger, som findes inden for feltet, de arbejder med. I praksisfortællingen lader det ikke til, at mange elever får gjort det.

Der er da heller ingen tvivl om at samarbejder med deltagere uden for skolen

organisatorisk kræver meget både i forhold til kommunikation, fælles forståelse af formål og organisering. Mere overordnet er det et spørgsmål, hvorvidt og hvordan denne forestilling om større virkelighedstilknytning findes på caseskolerne i tilknytning til deres UBU-indsats. På skolerne nævnes der eksempler på samarbejder med lokalsamfundet. Storkøbenhavnerskolen har fx haft et samarbejde med et lokalt kunstmuseum om udstillingsmateriale udviklet af børn til børn, og på Landfriskolen har både børn og forældre været med til at bygge dele af skolen, men det er ikke mange eksempler deltagerne i materialet kommer med. I dette kapitels UBU-projektdidaktiske sammenhæng giver det anledning til at diskutere, om der er noget problematisk med forestillinger om "virkeligheden". Det gælder både i forhold til, om dette samarbejde med virkeligheden kun findes i meget lille frekvens, fordi det reelt er for krævende i den rammesætning skolerne har. Og det handler samtidig om, hvorvidt virkeligheden i denne diskurs kommer til at stå i kontrast til skolen; er skolen så ikke virkeligheden? Det er den jo for alle de deltagere, der har deres praksisser der hver dag. I dette perspektiv er problemstillingen, at skolen ses som *det andet*, et sted afskåret fra samfundet og virkeligheden. Skolen er et *ikke-funktionelt* sted, hvor alt der foregår kun er en repræsentation, et *skolsk* sted, hvor eleverne lærer *om* virkeligheden. Deltagernes, samt dele af UBU-forskning og policys, betoning af projektdidaktik som virkelige samarbejder, kan fortolkes som en måde at prøve at nedbryde denne mur mellem skole og virkelighed. Og i forlængelse heraf er det muligt at forstå helskoletankegangen med dens fokus på lokalt samarbejde, grøn drift og fælles læreprocesser og erfaringer, som et slags modsvar til denne *uvirkeliggørelse* af skole. Det vil blive diskuteret videre i kapitel 14 *Helskole genbesøgt*.

Projektdidaktik og UBU

De to her analyserede praksisfortællinger er ekstreme (Flyvbjerg, 2020) i den forstand, at de viser nogle yderpoler i projektdidaktikken på de tre skoler. I empirien er der mange argumenter for UBU-projektdidaktik og dens mulighed for selvstændighed, handling og kritisk tænkning. Der kan således argumenteres for, at det er selve projektformen, der er i fokus snarere end projekternes faglige UBU-indhold. I denne forståelse er projekter altså UBU-orienterede som arbejdsform, også hvis de ikke har en konkret bæredygtig tematik eller et fagligt indhold, der knytter sig til bæredygtighed.

Landfriskolen og Storkøbenhavnerskolen bruger meget opmærksomhed på projekter i en UBU-kontekst. Den første har en frekvent praksis, den anden har et bevidst fokus på udvikling

af området, bl.a. med et udviklingsråd af lærere i udskolingen og begyndende udvikling af kapacitet på mellemtrinnet. Projektdidaktikfokus gjorde sig tilsvarende gældende på to ud af de tre perspektiverende skoler i det empiriske materiale. Samtidig oplevedes projektdidaktikken af mange deltagere på flere af skolerne som noget markant andet end skolens almindelige undervisning. At projektdidaktikken og tværfagligheden på de to UBU-folkeskoler ikke er en mere udviklet og selvfølger del af dagligdagen peger på, at det er et område, der har brug for mere opmærksomhed. Projektdidaktikken har svære kår i forhold til skolens almindelige organisering, det gælder forhold som samarbejdsmuligheder mellem lærere, tidsstrukturer i skemalægning, og ikke mindst mulig kapacitetsopbygning af lærerne, der har betydning for udformningen af kvalificeret projektfaglighedsundervisning til eleverne (Bense & Ingerslev, 2023; Tingleff Nielsen, 2022). Samtidig viser kontinuitet i projektdidaktikken sig vigtig, det skal ikke være en sjælden foreteelse.

Konklusionen må således være, at mange UBU-skoler har fokus på projektdidaktikken som en væsentlig del af UBU-skoleudviklingen, men at der samtidig er brug for mere viden om og udvikling af projektdidaktikken, og at det ser ud til, at både skolens støttestrukturer og lærernes projektdidaktiske viden er mere udfordrede, end det måske kunne forventes i en dansk grundskole, der i en eller anden forstand har arbejdet med projekter siden i hvert fald 70'erne (Coninck-Smith et al., 2015) .

Analysen viste desuden, at der knytter sig nogle dilemmaer til UBU-projektdidaktikken. Der viste sig en diskrepans mellem deltagernes og UBU-forskningens forestillinger om deltagerstyring, elevcentrering, valgfrihed, autonomi og medbestemmelse og så de forholdsvis svage muligheder for dette i praksisfortællingerne. Det andet dilemma, som analyserne peger på, er forestillingerne om projekternes potentialer i forhold til at lade eleverne møde virkelige problemstillinger og virkelige aktører. Dels finder det sted i ganske lille grad, hvilket igen gør forhåbninger til UBU-udvikling svær. Dels kan det være vigtigt at få en diskussion af denne virkelighedsforståelse, da den risikerer at medvirke til, at skolen ses som et sted uden for virkeligheden. Det er muligt at forstå HST som et perspektiv, der prøver at overkomme denne skelnen ved at tænke skolen som en praksis, der i sig selv er et egentligt dynamisk omstillingsprojekt.

Kapitel 9

Social bæredygtighed som UBU-didaktik og -pædagogik

Dette kapitel handler om social og humanistisk UBU-didaktik og pædagogik. Som det blev belyst i indkredsningen af bæredygtighedsbegrebet i kapitel 1 om UBU-forskningen, kan social bæredygtighed i denne afhandlings kontekst forstås som en uadskillelig del af et holistisk bæredygtighedsbegreb. Social bæredygtighed har en dobbelthed i både at handle om bæredygtig socialitet (lighed, retfærdighed, social sammenhængskraft) og om sociale betingelser, der skal være til stede for at arbejde mod en mere miljømæssig bæredygtig verden (Langergaard 2020 s. 50).

Som vi så i analyserne af deltagernes begrundelser for deres UBU-indsatser i kapitel 6, er det i høj grad et holistisk bæredygtighedsperspektiv, der præger begrundelserne: Sociale dimensioner som trivsel, fællesskab og meningsfuldhed er bærende begrundelser for UBU-indsatserne. Tilsvarende fandt analyserne af udeskole- og projektdidaktik, at trivsel og fællesskab var væsentlige holdepunkter for udeskoleindsatsen, samt at projektdidaktikken ofte blev begrundet med, at eleverne skulle opleve handlekraft og at kunne gøre en forskel. Samlende giver det et billede af skoler, der i høj grad forbinder deres UBU-indsats med sociale dimensioner. Det betyder dog ikke, at skolernes deltagere ikke anser naturvidenskabelig viden og viden om miljøproblematikker som væsentlige, men snarere at den naturfaglige viden anses som en forudsætning og et udgangspunkt for UBU-indsatserne. Skolerne er så og sige startet der, og deltagerne giver mere eller mindre eksplicit udtryk for den naturvidenskabelige dimension som et naturlig- og selvfølgeliggjort fagligt fundament, der allerede fungerer og ikke indeholder så store udfordringer. Den kulturelle- diskursive forståelse på skolerne er overordnet, at for naturfaglige lærere er det enkelt og naturligt at arbejde med bæredygtighed. Der anføres forskellige årsager til denne naturlighed: at naturfaglig viden har viden om bæredygtighed naturligt iboende, at bæredygtighed er indskrevet eksplicit i fællesmål for fagene, at fagene har faglig tradition for at arbejde undersøgende, at eksamensformen for naturfagene i folkeskolen allerede tænker tværfagligt og problembaseret og således understøtter UBU-indsatsen, samt at mange naturfaglige lærere har interesse i bæredygtighed og natur ”i forvejen”. Disse forståelser understøttes til dels af forskning, som fx i et review om undersøgelsesbaseret hvor det fremhæves, at undersøgelser i en årrække har være både mål og metode i naturfagsundervisningen i modsætning til andre skolefag

(Albrechtsen, 2017, s. 25). Et andet review om STEM-didaktik peger desuden på, at tværfaglighed er udbredt og en del af de naturfaglige læreres fagforståelse (Larsen et al., 2022). Det er dog også muligt at forstå denne naturalisering af de naturfaglige læreres UBU-kunnen som problematisk, hvis det betyder, at indsatsen for kapacitetsopbygning og forståelser af naturfaglig UBU-didaktik ikke bliver udviklet. I en UBU-sammenhæng handler det ikke mindst om, hvordan også den naturfaglige viden har sociale og dannelsesmæssige perspektiver, både tværfagligt og monofagligt (Ulriksen, 2023).

Afhandlingen fravælger generelt at gå ind i de enkelte fagdidaktikker eller undersøge specifikt på den naturfaglige dimension af UBU-indsatserne. Når dette analysekapitel særligt fokuserer på social bæredygtighed som UBU-pædagogik og -didaktik, er det empirisk begrundet i to væsentlige forhold: For det første peger deltagerne gentagne gange på tværs af skolerne på, at det er sværere for de humanistiske og samfundsfaglige fag at finde deres ben i UBU-indsatserne. Undersøgelsesinteressen udspringer således delvis af et problem og et fravær (Mandikonza & Lotz-Sisitka, 2016). For det andet bliver den sociale UBU-dimension empirisk vigtig, fordi skolerne, som vist, forstår deres UBU-indsats som tæt forbunden eller helt sammenhængende med udvikling af fællesskab, trivsel og meningsfuldhed. Dette falder godt i tråd med en stor del af helskoleforskningens fokus på social læring og sociale læreprocesser som en væsentlig del af en UBU-helskoletilgang (fx Gough et al., 2020; Wals, 2015). Derfra giver det mening at undersøge, hvordan UBU-foregangsskolerne arbejder med dette. I det følgende analyseres først nogle overordnede træk ved caseskolerne forståelser af sammenhængen mellem deres UBU-indsats og den humanistiske og social-dimension, dernæst præsenteres og analyseres en praksisfortælling om en temadag i 4. klasse om børn i Uganda, som undersøger, nuancerer og diskuterer kompleksiteten i den sociale bæredygtighedsundervisning.

Social og humanistisk bæredygtighedsdidaktik

Et generelt træk for de to folkeskoler, samt for de tre perspektiverende skoler er, at FN's verdensmål fremhæves som en god og vigtig hjælp til udvikling af den sociale dimension i UBU-didaktikken: "Verdensmålene bruger vi som løftestang til det flerfaglige, det kan blive lettere for humaniora og historie at se verdensmål i progressionsplanen." (Grøn koordinator S1a s. 26). Verdensmålenes udprægede sociale perspektiv opleves af skolens deltagere således som et godt grundlag for kulturfagene. Perspektivet på den sociale dimension i UBU-udviklingen er lidt

forskellig på de tre caseskoler: På Storkøbenhavnerskolen fortæller mange deltagere, at science og udeskole var første skridt i UBU-indsatsen, men nu efter 4-5 år er videreudviklingen især fokuseret på det undersøgende, flerfaglige og at få alle fag med. Udskolingsleder fortæller, at det er et mål for udviklingen, at ikke kun de naturfaglige lærere føler ejerskab i UBU-indsatsen:

... i forhold til om det er samfundsfag eller historie, de kan nogle andre ting, altså, det er der vi vil prøve at arbejde det sammen med nogle overordnede verdensmål, det giver rigtig god mening for os, fordi så får vi også de sådan lidt andre vinkler ind (...) for os er det bare vigtigt at kulturfag og hvad hedder det, humanistiske fag, at de også kan, altså har mulighed for at være en del af at sparke ting i gang, og det ikke altid er dem, der skal være på sidevognen. (Udskolingsleder S6 s. 93)

På Provinsskolen er det, udover det store fokus på verdensmål, i høj grad skolens certificering som UNESCO rettighedsskole, der kan ses som en del af den sociale dimension af UBU. Det betyder et fokus på demokratisk deltagelse som en væsentlig dimension af UBU-indsatsen:

... kan vi rykke til nogle grænser? Både hos de voksne, hos børnene, hos lederne, fordi hele det her koncept er jo bygget op om, at det er et elevengagement, der skal i gang. Alle de voksne skal lytte, fordi børnene har en pondus i det her regi, så det er ikke de voksne, der er, der dikterer. Det er børnene, som kommer med på råd. Og det her med stille og roligt at lære, og det kan de voksne godt have svært ved, men at lære at lytte, og tage ideerne med ind i undervisningen og i det daglige. Så det der med, at børn skal kende deres værd og vide, at det vi har at komme med, også kan blive taget op og blive taget alvorligt. (Lærer, rettighedskoordinator, P6 s. 94)

Elevdemokrati og demokratisk dannelse bliver på alle tre skoler en del af UBU-indsatsen, i høj grad som en didaktik, altså noget eleverne skal lære igennem demokratiske erfaringer, oftest igennem traditionelle repræsentative former som elevråd og udvalg, og mindre tydeligt som autonomi i den daglige undervisning, som det også blev diskuteret ift. projektundervisning i forrige kapitel.

Landfriskolens sociale pædagogisk-didaktiske dimension adskiller sig i nogen grad fra de to folkeskoler. Det sker bl.a. fordi skolen konsekvent arbejder i tværfaglige projekter, og således arbejdes og tænkes der mere på tværs af fagligheder. Samtidig er der også her en tendens til, at naturvidenskabelig viden fylder og værdsættes, særligt i de projekter der arbejder tydeligst med bæredygtige problemstillinger. Det sker, selv om skolen har en eksplicit intention om at samtænke

natur og mennesker, indre og ydre og arbejde med en holistisk forståelse af bæredygtighedsproblematikker.

Et andet perspektiv ind i den sociale bæredygtighedsdimension i UBU-indsatserne på de tre skoler er det påviste store fokus på trivsel og meningsfuldhed. Skoleleder fra Provinsskolen går så langt som at pege på social bæredygtighed, som en forudsætning eller måske ligefrem det sammen som miljømæssig bæredygtighed:

Altså bæredygtige samfund, så kan man sige, at det er jo, det er den menneskelige bæredygtighed. Og det vil også tage det andet [miljømæssig bæredygtighed] med sig, altså, hvis du er et bæredygtigt menneske, fordi du vil bygge samfund op, hvor du tager hånd om hinanden, jamen så har du også en bæredygtig tankegang i forhold til, at vi har et samfund der skal bestå." (skoleleder B2. s. 40. l. 19)

"Det andet" i skolelederens udsagn er miljøet og planeten, som mennesket vil tage vare på, hvis det er et bæredygtigt menneske, der bygger et samfund op, hvor vi tager hånd om hinanden. Sat på spidsen betyder det, at med den sociale bæredygtighed følger næsten af sig selv en miljømæssig. I flere citater i empirien er der nogle glidende overgange mellem en hverdagslig brug af ordet bæredygtigt i betydningen at være i ligevægt og balance til, at bæredygtighed betyder skolernes UBU-indsats. Det er en retorisk bevægelse, der både kan forstås som en styrkelse af bæredygtighedsbegrebet: "Bæredygtighed er så fundamentalt, at det handler om det hele", men det kan også forstås som en svækkelse: "Alt det vi gerne vil gøre bedre, kan vi lægge ind under UBU-indsatsen". I sammenhæng med deltagernes generelle store fokus på skolernes fællesskab, trivsel og meningsfuldhed i UBU-indsatsen findes under alle omstændigheder nogle spændinger vedrørende, hvad social bæredygtighed egentligt betyder. Hvis det handler om bæredygtig socialitet, altså social sammenhængskraft, lighed og retfærdighed (Langergaard 2020), er der så en risiko for, at den udelukkende kommer til at handle om skolen som et internt system og mindre om en lokal og global bæredygtig socialitet? Tilsvarende er der en spænding mellem fokus på den lille, lokale sociale bæredygtighed i skoleregi og en mere holistisk bæredygtighedsforståelse, der inkluderer både den miljømæssige, sociale og økonomiske dimension, samt hvilke forudsætninger der skal til for en mere bæredygtig verden (Langergaard 2020). Det er en diskussion som afhandlingen vil vende tilbage til i sit afsluttende diskussionskapitel, for i nuværende del er hovedperspektivet den didaktisk-pædagogiske dimension. Derfor undersøges i det følgende en

praksisfortælling om en temadag for 4. klasse på Storkøbenhavnerskolen med fagligt fokus på levevilkår for børn i det globale syd, samtidig som elevernes egne lokale levevilkår udspiller sig parallelt. Formålet er at nuancere og diskutere en social bæredygtighedsforståelse og den tilknyttede UBU-didaktik.

Praksisfortælling: En dag i 4. klasses temauge om Uganda på Storkøbenhavnerskolen

4. klasse har temauge om børn i Uganda. Klasselæreren Anna har klassen hele ugen, det er eneste projektuge i løbet af året, hvor projekter ikke foregår på tværs af klasser eller fag. Anna fortæller, at hun sætter pris på den ro, det giver at have klassen hele ugen uden afbrydelser, bl.a. fordi det bliver tydeligere for alle, hvad der bliver lært på sådan en uge, end når det er skiftende fag. Temaet er børn i Uganda og undervisningsmaterialet kommer fra Oxfam Danmark, del af en international NGO, der bl.a. hvert år laver *Hele verden i skole* og *Læseraketten*, et materiale til mellemtrinnet med information og opgaver om børns levevilkår i det globale syd i et nyt land hvert år. I år er det Uganda. Det er tirsdag og 4. klasse starter morgenen med, at Anna læser op af bogen, der fortæller om pigen Nyumcrumba fra Uganda og hendes daglige liv. Eleverne sidder også selv med bogen, så de kan læse med og se billeder. I løbet af oplæsningen spørger eleverne om ting i teksten, de ikke forstår, og Anna spørger også dem om tekstforståelse. Spørgsmålene fra eleverne handler meget om pigens fattigdom: hvorfor er hendes skjorte så stor? Er det fordi den er arvet? Hvorfor er der så mange børn i klassen? Hvorfor har hun bare fødder, er det fordi hun ikke har råd til sko? Hvorfor har de så råd til at have en majsmark? Teksten handler også om Nyumcrumbas arbejdspligter. Efter tekstlæsningen får eleverne til opgave at nedskrive, hvilke pligter de selv har derhjemme. Efterfølgende skal alle på tur fortælle om deres pligter. Det bliver lidt langt, og mange elever sidder uroligt på stolene. Som observatør lægger jeg mærke til en slående forskel på drengenes generelt meget færre pligter end pigernes. Det bliver ikke kommenteret af nogen, ligesom

heller ikke forholdet mellem 4. klasses pligter og Nyumcrumbas arbejdspligter bliver diskuteret. Så er der frikvarter og alle elever skal udenfor. Da undervisningen skal til at starte igen, kommer to drenge lidt for sent. Meget ophidsede og i munden på hinanden fortæller de Anna, at de igen i dag har fået tilråb ude på gangen om, at de "var brune", som det også skete i går. Anna siger, at hun tager det meget alvorligt, det er slet ikke i orden, og hun vil tage fat i læreren fra den formodede klasse i næste pause. Kort efter kommer der dog en anden lærer ind og beder de to elever om at følge med, så de kan få talt om konflikten med det samme. Alle elever i klassen har fulgt engageret med i samtalerne, men nu skal der arbejdes videre med Ugandabørnenes levevilkår. Eleverne ser en lille film, hvor Nyumcrumba fra teksten fortæller, og vi ser lidt mere fra hendes dagligdag. Næste skriveopgave er at skrive et lille stykke dagbog, som om man var pigen Nyumcrumba. To drenge siger, at de ikke kan forestille sig at være en pige, og Anna giver dem lov til at skrive, som om de var en dreng. Under skrivningen banker det pludselig hårdt på ruden. Det er en storebror til den pige, der sidder tættest på vinduet. Han går i specialpædagogisk center på skolen, og selv om Anna gør tegn til, at han skal gå, gør han det ikke, men står og gør tegn til sin lillesøster. Anna trækker gardinet for og beder eleverne om at skrive videre, men broren begynder igen at banke på ruden, og den pige, der er hans lillesøster, begynder at græde. Anna siger, at det aldrig er ens skyld, hvordan ens søskende opfører sig, og at de skal lade være med at kalde ham xx's storebror, de skal ignorere ham, og at hun vil gå ud og finde en lærer, der kan hjælpe ham. Mens Anna er ude, får ingen skrevet ret meget, selv om de prøver ikke at se på broren, der nu laver fuckfinger. En elev råber han er streng, en anden siger, at han jo kommer fra Centeret. Anna kommer tilbage med en lærer, som hjælper storebroren et andet sted hen. Derefter giver Anna eleverne 5 minutter ekstra til skriveopgaven.

Efter næste pause skal de spille med bolde lavet af stramt samlede plastikposer med reb rundt om. Boldene har de lavet i går, fordi de læste om børn fra Uganda, der havde sådanne. Da eleverne begynder at sparke til boldposerne, går de lynhurtigt i stykker. Eleverne prøver at reparere dem lidt og spille lidt mere. Da de kommer ind igen, bliver der ikke kommenteret på posebolderfaringen fra hverken elever eller Anna. Sidste del af dagen går med at fordele små tekster om Ugandas geografi og dyr, som eleverne skal læse og arbejde videre med i morgen. Til sidst får jeg lov til at spørge eleverne, hvad de tænker, der er vigtigt, i det de arbejder med.

De fortæller, at det er vigtigt de ved, at ikke alle børn har det så godt, som de selv har. Jeg spørger også om temaet og deres arbejde i dag har noget at gøre med, at de er ”grøn skole”. Det er der ikke rigtig nogen der svarer på. Da jeg spørger lidt mere ind, siger en elev: ”at de [børnene i Uganda] har beskidt vand og vi har rent”.

(Feltnoter S-skolen s. 9)

Den umiddelbare oplevelse

På trods af de uventede forstyrrelser i løbet af 4. klasses temadag er den umiddelbare oplevelse som observatør en klasse, der kender hinanden og deres lærer og oplever sig etablerede i deres rutiner i en rolig og tryk stemning. At både lærer og elever ved, at de har hele ugen uden andre fag eller lærere, bidrager måske til at give denne rolige stemning. Temaugen har fokus på børns levevilkår i Uganda i det globale syd, og der er tale om en slags flerfaglig undervisning med samfundsfagligt fokus på levevilkår i fx skolegang, sundhed og hverdag, hertil tilføjes til sidst på dagen igangsættelse af viden om geografi og biologi. Undervisningsaktiviteterne har fokus på literacy med læsning og skriveopgaver, hvor eleverne skal spejle deres egen virkelighed i børnenes fra Uganda (opgaven om egne pligter i hjemmet) og sætte sig ind i et fremmet perspektiv (dagbogsskrivning som pige fra Uganda). Desuden suppleres der med anden modalitet via filmvisning og med en fysisk, praktisk aktivitet: i går at lave primitive bolde af plastikposer og i dag at prøve at spille med dem. Der er altså tale om en undervisningsplanlægning, der værdsætter en form for variation i undervisning mellem receptiv, produktiv og fysisk praksis.

At undervise i det globale syd

Både UBU-feltet selv og en række beslægtede uddannelsesforskningsområder som global citizenship, kritisk flerkulturel pædagogik og normkritisk forskning peger på problemstillinger i forbindelse med at undervise vestlige børn om det globale syd uden at reproducere stereotyper og dikotomier. Nogle væsentlige eksempler inden for UBU-forskningen i lyset af casen kunne være Bylund og Knutsson (2021), der bl.a. peger på, hvordan undervisning om det globale syd risikerer at naturalisere et ulighedsperspektiv (Bylund & Knutsson, 2021). Flere i og uden for UBU-feltet argumenterer for en dekoloniserende bæredygtighedsdidaktik, der har som vigtig opgave at

denaturalisere dominerende ensidige fortællingen og forstå kolonisering som et centralt forhold i bæredygtighedsproblemstillinger, samt åbne for nøgleelementer i globale etiske forhold (Sund & Pashby, 2020; Zembylas, 2017). Lotz-Sisitka (2017) argumenterer for, at dekolonisering i et UBU-perspektiv ikke blot er et spørgsmål for det globale syd, men bør være et globalt udgangspunkt, fordi vi alle er koloniseret af kapitalisme og forbrugersisme (Lotz-Sisitka, 2017).

Dekoloniseringsperspektivet kan desuden opfattes som en del af natur- og miljøperspektivet, fordi også naturen selv kan forstås som marginaliseret, undertrykt og koloniseret (Blenkinsop et al., 2017), ligesom forholdet mellem miljømæssig og social undertrykkelse skal forstås som fundamentalt sammenhængende (Jørgensen & Martiny-Bruun, 2020).

I 4. klasses arbejde træder nogle af udfordringerne tydeligt frem. Eleverne er først og fremmest optaget af Uganda børnenes fattigdom, det bliver synd for hovedpersonen og hendes omgivelser, at de ikke har de samme forbrugsgoder som dem, uden at det giver anledning til at spørge til eller undersøge, hvad pigen selv tænker om sit liv, selv om der faktisk er en del spor i teksten, der kunne udvikle dette perspektiv. Ligeledes er der ingen samtaler, der anfægter eller spørger ind til forståelser eller årsager til levevilkårene, og også sammenhængen til den miljømæssige bæredygtighed er fraværende. Der kan modsat argumenteres for, at undervisningen ikke kun handler om børnene i Uganda (Kumashiro, 2002), fordi der er aktiviteter, der angår, at eleven skal spejle sine egne levevilkår i pigens fra Uganda i opgaven om pligter, samt prøve at sætte sig ind i hendes liv i opgaven om dagbogen. Ligeledes er det muligt at forstå undervisning, der arbejder med viden om andre levevilkår som social bæredygtighedsundervisning. Men de systemiske og kritiske perspektiver disse opgaver og denne viden kunne medføre bringes ikke frem. Grøn koordinator på S-skolen er bevidst om denne problemstilling:

Altså vi snakker med dem, nogle gange helt fra indskolingen snakker vi jo med dem om, hvad der foregår i Ghana, og jeg skal komme efter dig, men jeg synes eddermame også det kan være problematisk nogle gange, at det er det som er indgangsvinklen til verdensmålene, det er hvordan de har det i en landsby i Ghana. Og det gør det, for det første så reproducerer vi en meget skidt måde at se Afrika på, en meget skidt måde at forholde os til udviklingsarbejde ... ja, og plus at vi jo så faktisk ikke tager fat i al det, vi kan gøre her i kommunen, altså, alt det der, alle de der fire komma fem jordkloder som vi bruger, forholder vi os jo så ikke til. (Grøn koordinator S1 s. 13)

I forlængelse af dette argumenterer grøn koordinator for, at det bliver bedre og lettere for eleverne at se handleperspektiver og komme med løsningsforslag i en lokal kontekst, hvor de netop kender forholdene og har oplevet det på egen krop (Grøn koordinator S1. s 12). En grundlæggende didaktisk problemstilling i praksisfortællingen ligner den, vi har set i de forrige didaktisk-pædagogiske analyser: Hvorvidt underviseren udfolder og tematiserer refleksions- og læringspotentialer i den enkelte aktivitet, som fx metarefleksioner over forståelser af daglige pligter eller indlevelse i andres levevilkår i dagbogsskrivningen. Ligeledes synes der at være potentialer i den håndværksmæssige og kropslige erfaring at hjemmefabrikere en fodbold af plastikposer: Hvordan får man det til at fungere under de omstændigheder man lever under? Børnene fra Uganda har lært sig noget om at lave bolde, hvilket børnene i 4. klasse ikke kan, deres bolde går i stykker med det samme. En metarefleksion vedrørende, hvordan og med hvad eleverne mestrer deres hverdagsliv, ville formodentligt afstedkomme mere nuancerede refleksioner og forståelser af forholdet mellem egne livsvilkår og børnenes i Uganda.

Hvis levevilkår?

I praksisfortællingen fra 4. klasses temadag om børns levevilkår i Uganda springer det desuden i øjnene, hvordan det faglige fokus ligger på disse globale levevilkår, mens der udspiller sig alle mulige "forstyrrelser" undervejs, der handler om sociale problemstillinger, kompleksitet og dilemmaer i skolens, elevernes og lærernes egne levevilkår. Dagen viser vigtige udfordringer om køn og ligestilling, racisme og etnicitet, og "normalitet" versus børn med særlige behov, samt perspektiver i forhold til den enorme kompleksitet både elev- og lærerpraksisser fungerer under og med.

Køn og ligestilling træder frem som levevilkår, da eleverne skal fortælle om deres pligter hjemme i forlængelse af Nyumcrumba fra Ugandas pligter. I klasserummet viser der sig en betydelig forskel på pligternes antal og omfang mellem drenge og piger. Tilsyneladende bliver denne store forskel ikke bemærket eller i hvert ikke givet opmærksomhed. En mindre episode inden for samme område er de to drenge, der ikke kan/vil skrive dagbog fra en piges perspektiv.

I forhold til spændinger om racisme og etnicitet indikerer situationen med de to drenge, der bliver kaldt brune som skældsord af nogle andre elever på gangen, at der er konsensus om opmærksomhed og nultolerance over for problemstillingen. Det viser både den alvor Anna tillægger episoden, samt den effektivitet hvormed eleverne bliver hentet til en opfølgning på

konflikten. Samtidig viser denne konsensus, at spændinger om etnicitet ikke er en engangsforeteelse.

Spændinger i levevilkår der omhandler normalitet, inklusion og børn med særlige behov manifesterer sig i praksisfortællingen i episoden med eleven, der forstyrrer undervisningen. Eleven kommer fra "Centeret", det navn deltagerne bruger om det specialpædagogiske center, og i situationen er det meget underforstået, hvad det betyder, og hvorfor situationen er særlig. Episoden befinder sig i en spænding mellem lillesøsterens ulykkelige reaktion, der bl.a. kan skyldes skam over at være involveret i noget, der er pinligt og ikke normalt, og elevernes forståelse for, at alle ikke er som dem, og at det kræver særlige hensyn og særlige måder at italesætte, eller netop undgå at italesætte, det "ikke-normale". De to sidste situationer tager læreren Anna straks fat i og løser på måder, der forstyrrer undervisningen mindst muligt. Her er således en spænding mellem undervisningens effektivitet og fokus, mellem omsorg for de børn, der i centrum for problemstillingerne, og så de konflikter i elevernes levevilkår som disse episoder så tydeligt viser.

I samtalen med læreren Anna efter skoledagen, svarer hun nej til spørgsmålet om, hvorvidt der er noget specifikt fra dagen i dag, hun synes var særligt eller vil tage op næste dag. Det er altså ikke noget, der tyder på, at Anna tænker hun vil arbejde med systemiske sammenhænge mellem de levede vilkår i klasserummet, og dem de arbejder med i forhold til børnene i Uganda. Anna bemærker i den efterfølgende samtale, at børnene er meget optaget af det chokerende i det liv børnene fra Afrika lever, men at hun mener: "Det er vedkommende at lære om andres liv, og forstå at der render rigtige børn rundt, rigtige børn i Uganda findes" (Feltnoter S-skolen s. 12). Læreren har altså ikke umiddelbart øje for sammenhængen mellem at arbejde med børn i Ugandas levevilkår, og så de levevilkår eleverne lever under. Jeg spørger også, hvad Anna mener er hendes opgave vedrørende skolens grønne profil. Anna svarer, hun som humanistisk lærer på mellemtrinnet godt kan få emner til at passe ind, og det er hun forpligtet på, men at der er nogle naturfaglige lærere i teamet som brænder for det grønne, så hun derigennem ved, at eleverne får mere, end hun giver dem. Hun forholder sig positivt til den grønne profil, og det har også gjort hende mere bevidst om grønne problemstillinger i sit privatliv. Det, hun opfatter som sin vigtigste læreropgave, er læsning, skrivning, grammatik, fordi hun vil have, at eleverne skal klare prøver middel eller derover: "jeg ser det som min opgave for, at de kan få en god fremtid" (feltnoter S-skolen, s. 13). Disse perspektiver fra den efterfølgende samtale øger kompleksiteten og

spændingerne i praksisfortællingen yderligere. På et sæt kan der argumenteres for, at det Anna ser som sin væsentligste opgave handler om social bæredygtighed, at hendes elever fra en blandet socioøkonomisk baggrund skal rykkes fagligt, så de kan præstere godt i en videre uddannelseskontekst og dermed få forudsætninger for "en god fremtid". På den anden side er diskrepansen mellem at arbejde med børns levevilkår i det globale syd og ikke umiddelbart at arbejde med elevernes egne levevilkår et dilemma i casen. Der er mange perspektiver, der kan lægges på denne komplekse situation i en UBU-didaktisk/pædagogisk kontekst.

På en side kan der spørges, hvor det er muligt og ønskeligt at sætte grænsen i forhold til lærerens åbenhed over for de situationer, der opstår spontant. Her lukker Anna situationerne ned, og det kan der argumenteres for er nødvendigt, fordi flere af situationerne er personligt og følelsesmæssigt sårbare for enkelte elever og generelt sensible, og Anna har samtidig en undervisningsplan, hun gerne vil følge. Læreren reagerer, tager ansvar og følger op, når det er nødvendigt, men bibeholder samtidig så vidt muligt sin undervisningsplan, hvilket er en forståelig og generel lærerstrategi, der kan argumenteres bredt for. Det er et stående spørgsmål, om Anna har øje for situationerne som andet end forstyrrelser, hvilket er vigtigt, hvis det skal være potentielt muligt at udnytte situationerne i undervisningen til undersøgelse af levevilkår, hvilket jo netop er undervisningens tema. Måske som noget der tages op i selve situationen, måske først senere efter at læreren har fået mulighed for at reflektere og rammesætte, hvordan det kan gøres. I et socialt bæredygtighedsperspektiv er det bl.a. et spørgsmål om det lokale over for det globale, og om hvorvidt elevernes levede erfaringer inkluderes i en samtale om, hvad social bæredygtighed er (Bylund & Knutsson, 2021). Praksisfortællingen kan i det perspektiv forstås som en slags manglende sensibilitet over for elevforudsætninger, at den sociale ulighed i elevernes dagligdag og forudsætninger ikke ses, eller ligefrem usynliggøres eller tabuiseres.

UBU-perspektiver på den sociale dimension

Problemstillingen har særlige UBU-perspektiver, når empiriens deltagere fra flere vinkler mener, at et hovedfokus for UBU er at tage udgangspunkt i elevernes fællesskab og trivsel samt skabe meningsfuldhed. Fra den vinkel er der en diskrepans mellem en sådan forståelse af UBU-indsatsen, og et samtidig fraværende blik for opståede komplekse situationer som en mulig vej ind i læring og refleksion. Perspektiver fra normkritisk og kritisk flerkulturel pædagogik kan bidrage til UBU-feltets udvikling af en pædagogik, der kan rumme det komplekse, svære og ubehagelige (Røthing, 2019).

Megan Boler udvikler i sin bog: *Feeling Power: Emotions and education* (Boler, 1999) begrebet *ubehagets pædagogik* (Pedagogy of Discomfort). Mens normkritisk pædagogik overordnet søger efter refleksion og bevidstgørelse af normer, værdier og følelser, går ubehagets pædagogik et skridt videre og forstår ubehag og beslægtede følelser som frustration, forvirring, og bekymring som ressourcer, der kan udfordre normativitet, vaner og værdier og skabe åbninger for forandring. Når ubehag forstås som en ressource, så kommer ubehagets pædagogik til at handle om, hvordan undervisningen kan modstå fristelsen til at undgå ambivalens og ubehag (Boler, 1999; Røthing, 2019; Zembylas, 2015). Med denne fordring til ubehagets pædagogik følger samtidig overvejelser om, hvilken slags ubehag det etisk kan være undervisningens opgave at tilføre eleverne. Zembylas har denne væsentlige pointe: "Safety cannot be constructed, then, as the absence of discomfort; similarly, experiencing discomfort should not be confused with the absence of safety" (Zembylas, 2015, s. 165). Et undervisningsrum kan (i bedste fald) således godt være trygt og samtidig vække ubehag. Røsting, der arbejder med at undersøge ubehagets pædagogik i et minoritetsperspektiv på flere norske grundskoler, beskriver oplevelsen af et trygt klasserum, som at elever og lærere fremstår som allierede og på samme parti (Røthing, 2019, s. 50). I praksisfortællingen om 4. klasses undervisning har jeg en tilsvarende oplevelse, og der er således overordnet forudsætninger til stede for at kunne arbejde med ubehagets pædagogik, dilemmaer og kompleksitet både tæt på elevernes egne levevilkår og i en større global systemisk sammenhæng.

Andre lignende perspektiver på at se det komplekse, svære og dilemmafyldte som en mulig ressource i UBU-pædagogik og didaktik findes bl.a. hos Maria Ojala, med hendes fokus på at give plads til det affektive i undervisningsrummet, bl.a. med den hensigt at udvikle *følelseskritisk kompetence* (Ojala, 2016). En forestilling om at fastholde og undersøge kompleksiteten og dilemmaerne findes også i begrebet *dilemma-pædagogik* (Læssøe, 2020a; Rathje, 2023). Endnu et begreb i denne sammenhæng er *dunkel pædagogik* og en insisteren på, at det chokerende, svære, horrible, mærkelige og uforståelige har en væsentlig og nødvendig plads i en UBU-pædagogik (Hauberg-Lund Laugesen, 2023; Lysgaard et al., 2019). Det er muligt at forstå disse tilgange som indeholdende en forandringsambition og en forhåbning om, at det, der har kropslig og følelsesmæssig indvirkning, har potentiale til at skabe nye og måske mere radikale og mindeværdige erfaringer og nybrud i omverdensforståelse, end hvis fokus i undervisningen alene

er på det kognitive. Således kan også de her skitserede perspektiver forstås som en slags erfaringspædagogik.

Metaforen på *gyngende grund* (Husted et al., 2023; Jørgensen et al., 2024) er et andet væsentligt perspektiv på den situation som bæredygtighedskriserne og UBU-pædagogikken sætter de fagprofessionelle i. Det handler om spændinger mellem de udfordringer og fordringer, som UBU-pædagogikken fører med sig, og de samtidige givne institutionelle rammer, faglige traditioner og kulturelle forventninger (Jørgensen et al., 2024). Dette kapitels undersøgelse af den sociale dimension i UBU bidrager til billedet af kompleksiteten på flere måder. Praksisfortællingen belyser, hvordan udvikling af den sociale dimension kræver ny faglig viden af læreren med fx systemisk tænkning og dekoloniseringsperspektiver. Denne nye viden er samtidig dilemmafyldt, ikke mindst i en undervisningskontekst, fordi det er viden, der konfronterer generelle kulturelle-diskursive arrangementer og således kan forstås som politisk eller ligefrem aktivistisk, og dermed udfordre den måde læreren forstår sin rolle. I praksisfortællingen havde læreren Anna desuden en anden forståelse af, hvad der var hendes vigtigste opgave, nemlig at give eleverne grundlag for at klare sig i uddannelsessystemet. De institutionelle konkrete rammer, som praksisfortællingen lever i, giver perspektiver også til de materielt-økonomiske dimensioner i skolens praksisarkitektur. Kompleksiteten i lærerens og elevernes levevilkår er stor. Den institutionelle forventning om at gennemføre planlagt undervisning bliver i praksisfortællingen ganske konkret udfordret af elevernes materielt-økonomiske levevilkår med social ulighed og inklusionsproblematikker. UBU-pædagogikken har som vist forhåbninger til, at lærerens metaforståelse af dette kan bruges som ressourcer ind i undervisning. I et relationelt og tilhørende socialt-politisk perspektiv peger den her refererede UBU-forskning på potentialer i at få øje på og fastholde dissonans, dilemmaer og ubehag i undervisningen, samt at forholde sig til følelser som en del af læringspotentialet i undervisning. Det er en didaktik, der har brug for stor opmærksomhed og udvikling, hvis den skal lykkes, da både fagtradition, men også grundlæggende menneskelig relationelt engagement, oftest vil søge at udviske kompleksitet, konflikter og ubehag så effektivt og hurtigt som muligt. Den empiriske praksisfortælling kan bidrage til at belyse, at det som UBU-forskningen fordrer af læreren er afsindig komplekst og kan sætte læreren på en gyngende grund. Læreren har brug for viden om, samt pædagogisk-didaktiske kunnen til at være i, mestre og udfordre disse kulturelle forståelser og engagere sig og eleverne i dilemmaerne. Det kræver desuden at hun har en bevidst motivation og

forståelse for dette, hun skal *ville* den gyngende grund i al dens kompleksitet. Praxisfortællingen giver desuden blik for alle de praksisser og arrangementer, der influerer på en skolehverdag. Forskning og policy har tendens til at se på et område ad gangen, fx lærerens planlægning og gennemførelse af undervisning eller elevernes læring, men i realiteten er der altid tale om sammenfildrede praksisser.

Det er en pointe, at den gyngende grund kan ses som særligt skælvende og udsat i den sociale dimension af UBU-pædagogikken, fordi det i særlig grad er her, de kulturelt-diskursive forståelser udfordres, her at perspektiver på menneskers strukturelle samfunds- og økonomiske indretning samt udnyttelse af naturressourcer er et fagligt perspektiv.

Bl.a. i forlængelse af at verdensmål og menneskerettigheder er en så central del af UBU-indsatserne på caseskolerne, bliver det desuden en væsentlig opgave for UBU-didaktikken at bidrage til at udvikle forståelser, der har blik for naturaliseringer af koloniserings- og eurocentriske perspektiver (Sund & Pashby, 2020; Zembylas, 2017). Samtidigt er det fagtraditionelt særligt de humanistiske fag, der står for et reflektivt dannelsesperspektiv. Samlet set er det vægtige argumenter for, at den sociale dimension af UBU har behov for stor udviklingsbevågenhed. Der kan være potentiale i at udvikle denne i sammenhæng med andre væsentlige dagsordner, der kan ses helt i forlængelse af og i sammenhæng med bæredygtighed: dekoloniserings-, minoritets- og identitetspolitiske perspektiver samt affektive perspektiver som generelt fokus på mental sundhed og trivsel.

Kapitel 10

Den praktisk-musiske dimension og praksisfaglighed

Det sidste tema i kapitlerne om skolernes UBU-didaktik og -pædagogik skal handle om den praktisk-musiske dimension. Begrundelserne for dette fokus skal, ligesom i forrige kapitel om den sociale dimension i UBU-didaktikken, til en vis grad findes i et fravær. Mens fraværet i den sociale dimension bestod i, at mange deltagere pegede på, at det var svært med den sociale dimension af UBU, er fraværet i dette kapitel om det praktisk-musiske snarere, at det praktisk-musiske ikke fylder så meget i deltagerne forståelse af UBU-indsatsen. I det følgende analyseres måder skolerne forstår og bruger den praktisk-musiske dimension i deres UBU-indsats, hvilket bringes i dialog med UBU-forsknings forskellige perspektiver på, hvordan og hvorfor dimensionen er vigtig ind i UBU-praksisser i både et håndværksmæssigt, et æstetisk, et kunstnerisk og i et dannelses- og livsduelighedsperspektiv. Dernæst kommer også i dette kapitel en praksisfortælling til at nuancere elementer og perspektiver i dimensionen.

Praktisk-musisk og praksisfaglighed

Betegnelsen praktisk-musiske fag er en samlebetegnelse, der kommer i 90'erne (Buhl, 2020), og som samler en fagrække af forskellige fagligheder som billedkunst, musik, håndværk og design, madkundskab, idræt (og evt. valgfag som iværksætteri, friluftsliv, drama etc.). En fagrække som umiddelbart har flere forskelle end ligheder, idet der er stor forskel på at udtrykke sig fx musikalsk eller visuelt, formgive et materiale, tilberede et måltid eller lære at springe over buk, men fagene har et gørens- og performativitetsaspekt tilfælles (Buhl, 2020, s. 5). Det praktisk-musiske kan samtidig forstås som en mulig dimension ind i alle fag, samt tværfagligt. Et nyere og stadig mere anvendt begreb i en grundskolekontekst er *praksisfaglighed*. Begrebet er en policykonstruktion, snarere end at det udspringer af pædagogisk praksis eller forskning (EVA Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Praksisfaglighedsbegrebet befinder sig i en spænding mellem en nytte- og en dannelsesdiskurs. På en side opstår begrebet politisk som et modsvar på, at stadig færre unge får en faglært uddannelse, og det indeholder således en logik om at uddanne unge mod bestemte erhverv for at øge arbejdsstyrken (Buhl, 2020). På den anden side medfører praksisfaglighedsdiskursen, også politisk, tiltag og diskussioner, der handler om: fx hvad der er

vigtigt at lære i skolen, forholdet mellem teori og praksis, alle fags praksisfaglighedsdimension, styrkelse af de praktisk-musiske fag, samt grundlagsdiskussioner om hvordan praksisfaglighed kan og skal udfordre skolens skolastiske praksis (Buhl, 2020; Knudsen & Sattrup, 2020). Da praksisfaglighed kommer ind i bekendtgørelsen til folkeskolen i 2018, defineres begrebet som indeholdende: praktiske færdigheder og kreativitet, arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virkestrang, værkstedsfærdigheder, færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed, samt færdigheder i at kunne anvende teorier i praksis (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; EVA Danmarks Evalueringsinstitut, 2023, s. 14). Set i et UBU-perspektiv har disse dimensioner stort potentiale, da de indkredser flere af UBU-didaktikkens fokusområder som kreativitet, systemisk tænkning og praktisk didaktik. I den seneste kortlægning af praksisfaglighed i folkeskolen ser det dog ud til, at den erhvervsrettede dimension af praksisfagligheden fylder mest, mens de kreative og systemiske dimensioner fylder mindre (EVA Danmarks Evalueringsinstitut, 2023).

Det kropslige og praktiske som modstilling til det kognitive

I det empiriske materiale har vi allerede set, bl.a. i kapitel 6 om deltagerne begrundelser for UBU, hvordan deltagerne ofte taler om "det hele menneske", og bl.a. bruger metaforen "hoved, hænder og hjerte", som billeder på undervisning, der værdsætter andet end det kognitive. UBU-indsatsen forstås hos en del af deltagerne som en slags modkultur til en skole og et samfund, der værdsætter det kognitive og akademiske mest, som her hos denne lærer:

Der er jo ikke nogen, der siger, at bare fordi man ved noget med hænderne, så kan man per definition ikke vide noget med hovedet. Det behøver ikke at hænge sådan sammen, men det er jo lidt sådan, at det er blevet i vores samfund. At det eneste, der er prestige i, det er det, der foregår oppe i hovedet. Og det er ikke (griner), altså ikke altid rigtigt. Og det er ikke nødvendigvis, at man skal finde de dårligste hoveder til at lave noget med hænderne. Det behøver heller ikke at være sådan. (Lærer P4 s. 73)

Læreren anfægter dikotomien mellem hoved og hænder som en generel forståelse af, at det praktiske mest er for dem, der ikke er boglige. Det handler således også om, hvad der har prestige i samfundet – og dermed også i skolen. For samme lærer i et andet interview

kommer det praktiske til at hænge sammen med det kropslige og sanselige som læringspotentiale:

Det er en af de små drenge i tredje klasse, da de skulle plante kålplanter ud, og så fik han meget beskidte hænder og fik helt jord under neglene, og så stod han sådan ” Ej, jeg har godt nok fået beskidte fingre”, sagde han, og så sagde jeg, ”jamen det får man jo, når man laver havearbejde. Man kommer også til at svede jo, fordi man bevæger sig også hele tiden”, ”ja, det føles altså rigtigt, på en eller anden måde” (alle griner). ”Ja, kan du lige sige det igen, så vil jeg lige optage det”. (Lærer P1 s. 9)

Elevens oplevelse af den taktile og kropslige tilstedeværelse som ”rigtig” gennem det praktiske arbejde i haven, bliver for læreren et tegn på den almene styrkelse af læring og mental udvikling, som den praktiske og kropslige undervisning kan medføre. Denne bevidstgørelse af det kropslige, som noget særligt for eleverne, så vi også i praksisfortællingen om udeskoledagen i kapitel 7, side 117, hvor eleverne værdsatte deres kropsligt, materielle oplevelser, men ikke forstod dem som læring. Når læreren i ovenstående citat gerne vil have elevens positive refleksion optaget, kan det læses som et udtryk for udfordringer med at synliggøre og føre bevis for elevernes mindre målbare oplevelser. Grundlæggende handler det om diskussioner af, hvad der værdsættes i skolen. På denne måde bliver det praktisk- musiske og praksisfaglige også et perspektiv ind i UBU-indsatsernes fokus på elevdeltagelse og elevaktivitet, altså at man gerne vil have styrket elevernes nysgerrighed og engagement gennem stærkere deltagelse og mere varierede arbejdsformer.

Materialitet og håndværk

Et andet aspekt i forlængelse heraf er det praktisk-musiskes muligheder for opmærksomhed på materialitet, både som håndværk, at kunne udvikle og producere med sine hænder, og som materialekendskab. Den svenske UBU-forsker Hannah Hofverberg og kolleger (2017) undersøger håndværk som en slags modkultur, der siden industrialiseringen værdsætter, fastholder og genfinder håndværkstraditioner. Fokus er menneskets arbejde i modsætning til maskinens, mulighed for at have færdigheder og kontrol over hele processen modsat ved samlebåndet, samt at fastholde traditionel viden om håndværk og glæden ved at frembringe noget smukt. Senere fra 60'erne og 70'erne bliver perspektivet

også at komme tættere på naturen og blive selvforsørgende, samt kritik af forbrugerisme og ikke bæredygtige produkter. I nutiden hænger udviklingen desuden sammen med mulighederne for delinger af håndværksprocesser online. Her fremhæves en modstandskultur, der har fokus på materialet, kvaliteten og processen bag håndværk, en modstand mod brug-og-smid-væk-kultur, ambitioner om at genvinde håndværkstraditioner samt et fokus på mindfulness og trivsel i de langsomme og grundige processer (Hofverberg et al., 2017). Alle disse forhold kan ses i et UBU-perspektiv: Det handler både om at kunne skabe noget, der holder, kunne reparere og genbruge, have forståelser for materialer og deres kvalitet, men også om at kunne udvikle og skabe i langsomme og trivselsfremmende processer.

I det empiriske materiale findes ikke meget fokus på håndværk som en del af UBU-praksisserne. Landfriskolen skiller sig ud ved at have længerevarende og grundige håndværksprocesser og italesætte det som en del af UBU-grundlaget. For eksempel viser udskolingseleverne mig stolt de knive, de har udformet og skabt over en længere periode (feltnoter L-skolen s.5). Hofverberg og kolleger peger på nogle UBU-håndværkspotentialer i kropslige erfaringer og sammenhænge til æstetik og trivsel, og de peger desuden på nogle spændinger i forholdet mellem traditionelt håndværk, som noget der skal læres fra en ekspert, overfor mere åbne kreative processer, hvor det at prøve sig frem og få nye ideer værdsættes. Ligeledes peges der på spændinger i forhold til lige adgang til håndværksprocesser, idet meget håndværk traditionelt er stærkt kønnet (Hofverberg et al., 2017). En anden spænding i arbejdet med håndværk i skolen handler om, hvorvidt fokus på det traditionelle håndværk kan ses som en art romantisering af produktionsmetoder. I det perspektiv kan fokus på, at eleverne skal møde de kvalitetsmæssigt smukke og langsomme produktionsprocesser, resultere i, at eleverne ikke møder de knap så skønne, men langt mere frekvente, produktionsmetoder på fx fabrikken. Fabrikkens mindre bæredygtige og mindre æstetiske processer forbliver usynlige, og eleverne får dermed ikke mulighed for at sanse og undersøge kompleksiteterne og dilemmaerne i bæredygtighedsproblemstillingerne (Husted, 2019).

Den æstetiske produktion og oplevelse som variation i undervisningen

Selvom deltagerne ikke har så meget fokus på håndværk som en del af UBU-praksisserne, møder eleverne alligevel æstetiske læreprocesser og får erfaring med æstetisk produktion. I det empiriske materiale findes der mange eksempler på æstetisk læring og erfaring som en produktionsmåde, hvor den lærende skal udtrykke sit indtryk af verden i symbolsk form (Illeris, 2022a). At den æstetiske produktionsform værdsættes, ses bl.a. i de forrige kapitlers praksisfortællinger. I praksisfortællingen om 4. klasses udeskoledag skulle eleverne snitte en svamp i træ og skabe en skovbund i symbolsk form. I praksisfortællingen om Landfriskolens projektfremlæggelser var der mangfoldige eksempler på praktiske processer i forbindelse med fremlæggelserne og æstetisk produktion i fx grundige tegninger af danske giftige planter. Og i praksisfortællingen om 4. klasses arbejde med børns livsvilkår i Uganda, skulle eleverne lave fodbolde af plastikposer og reb og derefter spille med dem. I det samlede empiriske materiale er der ingen tvivl om, at praktisk-musiske dimensioner værdsættes i undervisningen, men de italesættes sjældent som UBU-faglighed, hverken i deltagerens forståelser i interview eller i undervisningen. Det overordnede indtryk bliver således, at den praktisk-musiske dimension eller praksisfagligheden fortrinsvis fungerer som variation i undervisningen, der giver kropslighed og sanselighed, men at sammenhænge til UBU-indsatserne og UBU-faglighed er utydelige.

De samme forhold ser ud til at gøre sig gældende i forhold til den kunstfaglige dimension af det praktisk-musiske og de mulige sammenhænge til UBU-indsatserne. Kunsten og det æstetiske som en del af bæredygtighedsdagsordenen, finder jeg kun i det empiriske materiale en enkelt gang på Storkøbenhavnerskolen, hvor udskolingselever laver digte om klimaforandringer. Et eksempel på UBU-forskning, der undersøger kunstneriske praksissers UBU-potentialer, forstået både som egen produktion men også som undersøgelse af kunst, findes hos Niederhausen og kolleger (2023). De finder store muligheder i at arbejde med kunstscenen og kunstnerisk aktivisme som en vigtig modkultur, der kan vise alternativer til den verden vi lever i, bl.a. gennem chok og fremmedgørelse (Niederhauser et al., 2023). Artiklen argumenterer også for, at elevernes arbejde med kunstneriske praksisser kan give UBU-relevante kompetencer som udvikling af

visioner, udvikling af multiple perspektiver ved fx at give mulighed for mødet med det usædvanlige og fremmede, og en sanselig undersøgelsesinteresse og åbenhed (Niederhauser et al., 2023). Hertil kan tilføjes at en økokritisk læsning af kunsthistorie og kunst også er en mulighed (Garrard, 2010).

Praktisk-musisk dimension som dannelse, livsduelighed og livskundskab

Empiriens fokus på det praksisfaglige og det praktisk-musiske har således overordnet kun svag sammenhæng med UBU-indsatsen, når dimensionen forstås som en specifik faglighed ind i bæredygtighed og UBU. Men forstås dimensionen bredere som dannelse, æstetik og affektivitet opstår et fyldigere billede. Dette stemmer godt overens med et overordnet UBU-forskningsperspektiv, hvor UBU og HST i høj grad er orienteret mod undervisningsformer, hvor eleven selv er praktisk og producerer i forlængelse af det deltagerorienterede fokus, og hvor praksisfagligheden og det praktisk-musiske anses som givende eleverne mulighed for motivation, engagement og fordybelse (fx Breiting et al., 2005; Mathie & Wals, 2022; Maapalo, 2017). Det er perspektiver, der i høj grad også findes i empiren, hvor den praktiske læring og det sanselige møde med materialiteten ses som centralt for dybere handlekraft og livskundskab og livsduelighed, som det fx italesættes her i en samtale mellem to lærere på Landfriskolen:

Lærer2: Livskundskab: at kunne noget konkret. (...) det handler om konkrete ting og færdigheder, at nu kan jeg det, og er god til det. Det tror jeg også er fedt som barn.

Lærer 1: For mig ligger det også i det taktile at kunne agere i verden, at have nogle hænder, der kan noget i en verden. (to lærere L3 s. 43)

”At have hænder der kan noget i verden” fører til livsduelighed. I det praktiske arbejde ligger en mulighed for, at eleven kan se og mærke, hvad han/hun lærer, og i dette er der også en materialitet, der giver agens gennem hænderne:

Altså jeg tror en skole, hvor man ikke havde de her praktisk-musiske fag, altså den ville vel ikke være bæredygtig? Man ville vel ikke få et perspektiv på det liv, man kommer ud i på en ordentlig måde. Men man vil ikke blive vist de muligheder, tilværelsen har, hvis ikke man har de her kunstneriske fag på en eller anden måde. (Lærer P14 s. 216)

Der er ikke mange deltagere, der taler specifikt om det praktisk-musiske eller det æstetiske i det empiriske materiale. Også i dette citat får den praktisk-musiske dimension karakter af

livskundskab: ”at få perspektiv på det liv man kommer ud i og få vist de muligheder tilværelsen har”. Den praktisk-musiske dimension som UBU-indsats ses generelt hos deltagerne altså i et meget bredt perspektiv, der handler om noget andet end kognitiv læring, og det bliver således en del af en bredere dannelses- og livskundskabsforståelse af skolens opgave.

Sammenfattende kan den praktisk-musiske dimension i empirien altså først og fremmest ses som fokus på sansning og kropslighed, som en modkultur til en mere snæver kognitiv forståelse af skolens opgave og ikke mindst som en værdsat variationsmulighed i undervisningen. UBU-perspektivet handler således mindre om konkrete forbindelser til bæredygtighed og praktisk-musisk faglighed, der kan forbindes til bæredygtighed. Alligevel kan den generelle værdsætning af det praktisk-musiske forstås som et bæredygtighedsperspektiv, der giver mulighed for mestring og fordybelse, også som et modsvar på den usikkerhed og de forstyrrelser, som den nutidige verden bringer med sig, sådan som en lærer udtrykker det her:

I dag kan vi jo knap nok som lærere fortælle dem, hvad det er for et arbejdsmarked, de kommer ud i. Så jeg synes, at det er rigtig vigtigt, at børnene lærer at finde noget arbejdsglæde i noget fordybelse i et eller andet fag. Og jeg er fuldstændig ligeglad, om det er matematik eller musik eller billedkunst, men det her med at vise dem, at en fordybelse i et fag det giver en arbejdsfrihed og en tilfredsstillelse, at man faktisk bliver dygtigere til noget. Og det er ikke alle børn, der når at opleve det, den her glæde ved at flid giver en anden bonus end et hurtigt spil på iPaden (...) Men der er nogle, der opdager det. Men vi har så mange børn, der er frustrerede og kede af det og sårbare og så videre, og jeg ville ønske for dem, at de finder noget, de er glade for at lave i løbet af folkeskolen. Så de ved, hvad retning de skal gå i på en eller anden måde, ikke. (Lærer P14, s. 226)

Mestring, fordybelse og arbejdsglæde hænger sammen og er vigtigt, også i forbindelse med at det er svært at sige hvilke kompetencer, der bliver brug for i fremtiden. Citatet får tyngde i et UBU-kontekst ved at forbinde usikkerhed om, hvilken fremtid der venter med forhåbningen om, at børnene skal finde arbejds- og mestringsglæde som et modsvar mod denne usikkerhed, samt at mestring kan være et modsvar på en generel sårbarhed, han ser hos mange elever.

Mestring af og fordybelse i praktiske processer findes der et særligt eksempel på i projektets empiri, nemlig en dag i madskolen på Provinsskolen, der kan nuancere nogle perspektiver i forhold til den praktisk-musiske dimension. Praksisfortællingen er bl.a. valgt, fordi dens temaer ligger i forlængelse af de dimensioner i det praktisk-musiske, som empiriens deltagere er mest optaget af: kropslighed, praktisk læring og meningsfuldt fællesskab.

Praksisfortælling: Madskolearbejdsdag for 4. klasse på Provinsskolen

Provinsskolen har på andet år madskole. Det betyder, at der er blevet anlagt et stort industrikøkken og en stor spisesal, og at der serveres mad hver dag. Der er fire ansatte i køkkenet. Skolemaden betales af forældrene, 15 kr. per måltid, og de skal melde deres børn til hver uge, de dage de ønsker. Cirka to tredjedel af skolens elever spiser som regel skolemad, den sidste tredjedel har madpakke med, men spiser sammen med de andre. Hver dag i en uge er en halv klasse mellem 4.-8. klasse med i køkkenet som praktiske hjælpere. Det betyder, at hver elev er i skolekøkkenet ca. to hele uger om året. Jeg besøger madskolen fra tidlig morgen. Det er 4. klasse, der er i køkkenet, 14 elever og fire medarbejdere. Det er onsdag, hvilket betyder, at det er ved at være midt på elevernes arbejdsuge, og at de begynder at kende nogle af rutinerne. Morgenen går med madproduktion: Nogle elever skærer grøntsager, nogle rører falaffeldejen sammen, mens andre hjælper med at lægge dej op i en form, trykke dem ud til sandwichbrød og over på bageplader. Instruktionerne til arbejdet bliver givet grundigt og roligt med forklaringer på, hvad det, eleverne gør, skal bruges til i det store billede. Der hersker en rolig og fokuseret stemning, eleverne virker meget optaget af arbejdet, ingen springer over eller er passive. Når de er færdige med en opgave, ser de sig om efter andre opgaver eller spørger. Undervejs bliver der talt en del om råvarer, hygiejne og smag. Det kommer, mens de står og arbejder. Fx spørger en af eleverne, hvorfor de aldrig får avocado, for han elsker nemlig avocado. Madskoleleder spørger, om eleven har set avocado vokse her. Det har eleven ikke. Det giver en snak, der involverer en del elever, om de økologiske aftryk fra en avocado i forhold til gulerødderne ude i skolehaven. En anden elev fortæller, at hendes mor siger, det er vigtigt med økologi, hvilket afstedkommer en samtale om lokalt versus økologisk mad. Under samtalerne bliver der arbejdet. Nogle elever nærmer sig pga. samtalerne, andre flytter sig til nye opgaver. Efter en pause stiger tempoet, nu skal der

snart serveres mad. Eleverne kører på treholdsskift: opdækning, tage mad ind, oprydning, opvask. Der er mange ting at overskue for en 4. klasse: hvilke redskaber skal der bruges til at hælde op med, hvad skal der stå på de enkelte borde, hvor står servicet? Der hersker en effektiv, men positiv arbejdsfællesskabsstemning, der er forskellig intensitetsgrad i arbejdet hos eleverne, men alle gør noget. De fire voksne er i gang med deres, men vægter samtidig også at tale med eleverne, og hjælpe dem i gang med nye opgaver. Fx er der en elev, der lærer at tømme og rengøre den kæmpestore gryde, der er monteret på væggen. For at vende den skal han trykke på en knap. Han synes tydeligt, at det er spændende, men mindre spændende at skulle gøre den rent bagefter. Køkkenleder viser ham tålmodigt hvordan. Under arbejdet opstår flere samtaler om, hvad de spiser derhjemme, om de ved hvad rabarber er og andre kost- og sundhedsfaglige emner. To elever lægger vasketøj sammen fra dagen før og ser ud til at nyde systematikken og ansvaret. Menuen i dag er kyllingelår med nye kartofler, mormorsauce og agurkesalat. Det er et ønske fra børnene, og det prioriteres nogle gange, i går var det dahl med ris, i morgen er det pitabrød med falafel og grønt. Hver dag er der glas med rå grønt ved siden af. Det er hårdt arbejde for 4. klasser. Tre gange skal der stilles frem, ryddes af, vaskes op først til indskoling, så til udskoling og til sidst til mellemtrin. Hver gang maden serveres for et nyt hold, går madskoleleder ud og taler lidt med nogle af eleverne, der spiser, bl.a. om hvad de tænker om maden. Efter at have tørret borde af, sat stole op, fejet og vasket gulv ude i køkkenet efter tredje runde er færdig, spiser personale og arbejdsbørn sammen. Der tales om maden og om alt muligt andet. Alle børn spiser med og nyder det og giver sig tid.

I feltnoterne fra madskoledagen står efterfølgende disse refleksioner:

”Det er et stort pædagogisk arbejde, der udføres, og det er interessant og opløftende at se, hvor meget børnene kan mestre, når de bliver sat til faktisk ret krævende og komplekst fysisk og praktisk arbejde, fordi det er sat i system og er forståeligt. Børnene ser ud til at nyde ansvaret, og er stolte af deres opgaver. Jeg oplever meget mere aktive børn her i madskolen end noget andet sted, jeg har observeret, med høj integritet og interesse i deres arbejde, og jeg spekulerer på, hvad der gør forskellen? Er det den så synlige funktionelle mening bag, hvad de skal? Er det det større ansvar? Jeg oplever også et meget engageret personale, også de kan tydeligt se meningen i det, de laver. Derudover opstår der funktionelt i løbet af arbejdsdagen virkelig mange samtaler om bæredygtig viden og dilemmaer.”

(Feltnoter, Provinsskolen s. 13)

Praksisfaglighed, praksisfællesskab og mesterlære

I afhandlingens empiriske materiale viser denne praksisfortælling praktisk arbejde på et usædvanligt *funktionelt* niveau, og den umiddelbare oplevelse er, som det kan ses af feltnoterne, at situationen besidder en markant anderledeshed. Faktisk kan det overvejes på hvilken måde praksisfortællingen er didaktik, hvis didaktik indeholder en forestilling om en undervisningsplanlægningsramme (fx Meyer, 2008). Der er måske snarere tale om *situeret læring* igennem deltagelse i et praksisfællesskab, der i en Lave og Wengersk forstand har et særligt potentiale for *mesterlære* (Lave & Wenger, 2004).

Mesterlærerprincippet forstås hos Lave og Wenger som en mulighed for *legitim perifer deltagelse*, hvor der læres via at lytte, observere og efterligne. Det er en læreproces, der dels kan forstås som den grundlæggende måde at lære på for det lille barn og for mennesker i hverdagslivet, og dels kan forstås som en særlig mulighed for en pædagogisk tilgang i især de praktisk-musiske fag, hvor mesterlæreforståelse er en måde at tilgå understøttelse af udvikling af praktiske og æstetiske færdigheder. I denne praksisfortælling om 4. klasse i madskolen giver det praktiske arbejde en slående funktionalitet, som bl.a. giver sig udslag i engagement, i den måde de faglige samtaler foregår, og i forhold til den kropsligt sansede og erfarede læring, der opstår på sådan en dag.

I den vanlige undervisning kan der godt opstå spontane faglige samtaler, der udvikler sig organisk og som opstår på grundlag af noget, der foregår i undervisningssituationen. Men ovenstående praksisfortælling opleves fx samtalen om avocado og lokalt producerede fødevarer meget dynamisk, den opstår på et funktionelt grundlag med mulighed for at fortsætte det praktiske arbejde imens og med en valgfrihed i forhold til at deltage eller lade være. Madskoleleder forklarer det sådan:

Ja, og det er jo ikke, undervisning, tavleundervisning vi sidder, og det er måske ikke hele klassen, vi får den her snak om, så står jeg måske med en gruppe med 4-5 elever og så bliver, hvad hedder det, Poul eller Carsten lidt interesserede derovre, og så kommer de lige over og snakker lidt med, og så skal de over at arbejde videre, og så snakker man måske lidt videre "kan I huske i går" for eksempel, og så talte vi lidt om det her, og så kører det lidt og så... (Madskoleleder P5 s. 84)

Den dynamiske, frivillige og kontekstafhængige samtale er et eksempel på konkret faglig bæredygtighedslæring for eleverne. En anden del er viden om råvarer, og selvfølgelig muligheden for at smage på anderledes mad. Madskolens mad er fortrinsvis vegetarisk og kan således bidrage til, at eleverne oplever vegetarisk mad som dagligdags.

Eleverne skal udføre noget funktionelt med deres hænder, det bliver vist og forklaret, hvor det er nødvendigt og ellers ikke. Madskoleleder fortæller, at der er meget stor forskel på elevernes kunnen, nogen har ikke prøvet at vride en karklud, andre er helt selvkørende og skal bare have en kort besked. I det praktiske og funktionelle arbejde er der en tydelighed i den umiddelbare respons på arbejdet, og det gælder også den væsentlige del af læringen, der handler om samarbejde og fællesskab:

Jeg går meget op i, at vi taler pænt til hinanden i køkkenet, og det er ikke sådan et gammeldags køkken, hvor vi råber og skriger, selvom vi har travlt, så snakker vi pænt til hinanden. Og jeg er sådan af person et meget roligt gemyt. Men hvis der er et eller andet, så snakker vi om det, ellers så når vi sidder og spiser. Vi spiser altid sammen med børnene, efter at vi har serveret mad i madskolen, og så er det, så evaluerer vi lige dagen og siger "prøv at høre venner, det kan I ikke være bekendt" eller "hold nu kæft har det været bare en fornøjelse at arbejde sammen med jer i dag". Og det får de at vide hver dag, om det har været godt eller skidt, eller "prøv at høre i morgen, så bliver du nødt til at gå hen, og hjælpe Anders, fordi han kan ikke stå alene på det tidspunkt. Han bliver nødt til at have noget hjælp". Så de lærer jo både med samarbejde, og hvor og hvordan og hvorledes...
(Madskoleleder P5. s 83)

En del af praksisfortællingens element af mesterlære handler således også om den umiddelbare og funktionelle respons, eleverne får på det de foretager sig. Det bliver synligt både for dem selv og omgivelserne, hvad der er svært, og hvad der fungerer i de praktiske processer, også igennem den respons de får fra "mesteren". Og som citatet her udtrykker, handler det om færdigheder, men også om empati, relationer og fællesskab.

Igen viser der sig nogle træk i empirien, hvor det affektive og det praktisk-musiske kommer til at have en forbindelse. Her ikke gennem æstetisk erfaring, men i måden at være sammen på i et praktisk arbejdsfællesskab. Madskoleleder fortæller:

Der kommer utrolig mange sårbare børn herved, og man får åbnet en masse snakke, når man står og laver mad. Det bliver utrolig uformelt, når man står og snakker, og det bliver alt fra: hvad lavede du i weekenden til - min far han er faktisk ikke særlig sød. Og så man skal agere terapeut og psykolog nogle gange, hvor man tænker: "åh nu skal jeg eddermame huske at passe på" (...) Selvfølgelig kan vi fortælle videre til klasselæreren og sådan noget, men de ved jo mange gange, hvad det er for nogle børn, der ligesom er sårbare, og hvad det er for nogle, der har nogle issues. (...) Men vi arbejder jo samtidig med, at vi producerer alle sammen, så er vi jo også pædagogisk personale uden at skulle være, uden at vi har pædagogisk baggrund, kan man sige. (Madskolelærer P5 s. 83)

Fortællingen fremhæver, at praktiske processer kan fremme et funktionelt engagement, samtidig med at denne åbne og funktionelle samværsform skaber plads til samtaler, som man sjældnere finder i klasselokalet. Sårbarhed og følelser som tema går igen flere gange i forbindelse med det praktisk-musiske i det empiriske materiale. Muligvis tilføjer det mere praktiske, frie og uformelle arbejdsfællesskab endnu en nuance i den praktisk-musiske fagligheds potentialer i forhold til den affektive og følelsesmæssige. Således at den affektive dimension, som tidligere diskuteret, både handler om sanselighed og æstetisk perception og produktion og om en anden måde at være sammen i mere åbne former for praksisfællesskab.

Praksisarkitektoniske udfordringer og praktisk-musiske potentialer

Praksisarkitektonisk er Madskolen meget krævende. Først er der skaffet penge til anlæggelse af køkken og spisesal, så skal der skaffes penge til ansættelser. Madskolen har i sin kun to års levetid flere gange været ved at lukke ned pga. manglende bevilling. Derudover er der skematekniske udfordringer i de forskudte spisepauser og forhindringer i forhold til kommunens indkøbspolitik, der afskærer for køb af lokale varer. It-systemerne både til indkøb og til elevernes tilmelding til mad er også store udfordringer. Desuden er der nogle problemstillinger, der handler om ulighed ift. elevernes adgang til maden, da den ikke er gratis. Madskoleleder drømmer om at kunne servere morgenmad til tidlige børn og give dem en god morgen, at alle børn spiste med gratis, og at køkkenet var stort nok til salg af god hjemmelavet mad, som forældre kunne hente efter en travl dag (Madskoleleder P5). Skolemad har i sig selv også nogle klare UBU-kvaliteter både i forhold til elevernes sundhed, social lighed, reduktion af madspild og gennem elevernes mulighed for at vænne

sig til grøn kost (Ruge et al., 2023). Når eleverne deltager funktionelt i arbejdsprocesserne som i denne praksisfortælling, giver det også nogle muligheder for sammenhænge med skolehavearbejdet og erfaring med processer fra jord til bord. Alt sammen gode eksempler ind i helskoletilgangs-perspektiver på forholdet mellem skolens grønne drift og elevernes læring.

Samtidig viste praksisfortællingen en særlig form for engagement og læring, som er svært sammenlignelig med alle andre observationer fra empiriens materiale. Lave og Wenger (2004) argumenterer for praksisfællesskaber, mesterlære og legitim perifer deltagelse som havende særlige læringskvaliteter. En del af deltagernes begrundelser for UBU, og dele af HST's forhåbninger til skole som grøn omstilling, peger i samme retninger. Det er ikke sikkert, det er muligt eller ønskeligt, at al skole skulle foregå på denne måde, men eksemplet taler for, at en stærkere sammenhæng mellem funktionelle mesterlære praksisfællesskaber og UBU-tænkning kan have potentialer.

Bortset fra praksisfortællingen om Madskolen viste kapitlets analyse af empiriens praktisk-musiske praksisser en udbredt svag forståelse af sammenhænge mellem UBU og den praktisk-musiske faglighed. Dimensionen værdsættes derimod højt som relationel, deltagende, aktiverende og varierende praksisser, hvilket kunne være et godt udgangspunkt for en tydeligere udvikling af en UBU-praktisk-musisk faglig forståelse, tværfagligt og ind i alle fag. Ligeledes kan praksisfaglighedsbegrebet styrkes gennem en stærkere tilknytning til bæredygtighed og livsduelighed, og hvad man skal kunne for at leve et godt, meningsfuldt og bæredygtigt liv.

Kapitel 11

Perspektiver i de pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser

De foregående kapitler har undersøgt fire forskellige dimensioner i skolernes pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser; dimensioner som hver især kunne fortjene en hel afhandling, men som i dette projekt kun kan blive aspekter i det samlede projekts ambition om at undersøge UBU i et HST-perspektiv. I dette kapitel 11 undersøges spændinger og problemstillinger på tværs af de fire kapitler, som særligt har didaktiske-pædagogiske implikationer og senere kan danne ramme for diskussioner i et helskoletilgangsperspektiv.

Et centralt punkt for UBU-didaktik er at forstå sammenhænge mellem ikke umiddelbart forbundne størrelser og kunne rumme og undersøge kompleksitet (fx Læssøe, 2020b; Rieckmann, 2022; Sterling, 2003; Wals, 2019). Igennem analyserne af deltagernes forståelser af de enkelte didaktisk-pædagogiske UBU-indsatser bliver det mærkbart, at sammenhængstænkningen mellem de forskellige indsatslementer sjældent træder tydeligt frem. Ligeledes ses det ofte i observationerne af de konkrete undervisningssituationer, at opståede muligheder for undersøgelse og refleksion af bæredygtighedssammenhænge kun gribes i mindre grad. Dette kapitel indkredser derfor gennem forskningslitteraturens perspektiver mulige måder at forstå det *systemiske*, både som sammenhængstænkning og som metarefleksion, med den hensigt at skærpe, nuancere og diskutere de identificerede problematikker.

UBU – som systemisk didaktik og sammenhængstænkning

Begrebet *systemisk* er allerede brugt mange gange i denne afhandling. I afhandlingens indledning side 2, defineredes systemisk forståelse bredt som tilgange, der søger at forstå dynamikker mellem del og helhed og sammenhænge mellem også ikke umiddelbart forbundne størrelser. I de tidligere nævnte nøglekompetencer for UBU står systemisk kompetence først og defineres således: “*Systems thinking competence: the ability to recognise and understand relationships, to analyse complex systems, to understand how systems are embedded within different fields and on different scales and to deal with uncertainty.*” (Rieckmann, 2022; UNESCO, 2017a). I definitionen her hænger systemisk kompetence altså sammen med at kunne håndtere kompleksitet og

usikkerhed. I det følgende afsøges forskellige perspektiver på, hvordan det systemiske kan forstås og argumenteres for som UBU-pædagogisk-didaktisk praksis.

Et perspektiv på det systemiske er at finde i sammenhænge mellem natursyn og grundlæggende forståelser af naturens cirkulære kredsløb, som det fx er udviklet hos Orr og Capra med deres *øko-literacy* begreb. Begrebet indkredser bl.a. betydningen af at kunne mærke og observere naturen med økologisk indsigt (Orr, 1992) og at kunne udnytte en forståelse af naturens økologiske principper som: gensidig afhængighed, cykliske processer, partnerskab, fleksibilitet og diversitet til en forståelse af verden generelt (Capra, 1996). Her kan en systemisk UBU-didaktik altså bl.a. forstås som at få viden om naturens økologiske principper og derfra udvikle perspektiver på, hvordan disse principper kan overføres til forståelse af bæredygtige principper generelt.

Et andet perspektiv i forlængelse deraf er Steven Sterlings stadige argumentation for sammenhænge mellem det systemiske og uddannelse, hvilket bl.a. er et udgangspunkt for HST, som vist i forskningsoversigten kapitel 2. Sterling har også arbejdet med en didaktisering af systemisk tænkning i en skotsk UBU-policy sammenhæng med begrebet *Linkingthinking* (Stephen Sterling et al., 2005). Udgivelsen søger at formidle for lærere, hvad systemisk tænkning er og at lave en værktøjskasse med forskellige typer af aktiviteter, som kan styrke en systemisk didaktik. Med sine 308 sider er kompleksiteten stor, men hovedperspektiver er på forskellige aktiviteter, der styrker måder at se sammenhænge og forhold mellem årsag og konsekvens. Udgivelsen har potentialer for udvikling af måder at tilgå systemisk tænkning som konkret didaktik i en dansk grundskolesammenhæng.

Tværfaglighed og de enkelte fagblokkes tilgange til systemisk forståelse er et tredje væsentligt perspektiv for udvikling af systemisk UBU-pædagogik og didaktik. En svensk undersøgelse (Sund & Gericke, 2020) af forskellige faglæreres forståelse af UBU giver et overordnet billede af nogle forskelle på fagblokkes tilgang til UBU: De naturvidenskabelige lærere arbejder fortrinsvis faktabaseret med viden om fx energiforbrug og klimaforandringer relateret til UBU, og de værdsætter denne viden som skridt til at kunne løse bæredygtighedsproblemstillinger. Samfundsfaglærerne arbejder med social lighed, politik og forbrug med fokus på det kritisk undersøgende og diskuterende som udgangspunkt for handlekompetence, mens sproglærerne har fokus på elevernes hverdagsliv og fx medier, men ofte ikke arbejder specifikt ind i UBU-perspektiver. De værdsætter i stedet UBU i et langsigtet dannelsesperspektiv, hvor den personlige

dannelse og udvikling giver den enkelte muligheder for at deltage i samfundet (Sund & Gericke, 2020). I et nyligt kapitel fra 2023 tager Gericke disse fund op i forbindelse med en undersøgelse af dannelsesperspektiver i UBU. Der argumenteres for vigtigheden af den dybe faglige viden, som de enkelte grundfagligheder kan bidrage med ind i UBU, for at vidensdimensionen ikke bliver for overfladisk, især i udskolingen (Gericke, 2023, s. 65). Selv om Gericke siger, at tværfaglighed er vigtig for UBU, argumenterer han samtidig for, at ovenstående undersøgelse viser, at eleven møder forskellige tilgange i de forskellige fagblokke, der tilsammen kan give kvalificeret UBU. Således møder elever naturvidenskabelig UBU-forståelse et sted, samfundsfaglig et andet og overordnede dannelsesperspektiver et tredje. Fra et systemisk perspektiv er denne konklusion problematisk. Hvis lærerne har svært ved at se systemiske sammenhænge på tværs, så må man formode, at det er endnu sværere for eleverne. Når systemisk kompetence er et kerneområde for UBU, skal der stærkere understøttelse til for at kunne se og forstå systemiske sammenhænge, både inden for de enkelte fagblokke og tværfagligt.

Et væsentligt argument ind i denne diskussion finder jeg hos den norske UBU-forsker Laura Hultberg. Hun viser i en ny artikel (Hultberg, 2024), at der er store udfordringer i den måde de forskellige fagperspektiver mødes i UBU-undervisningen i den norske grundskole. Når unge engagerer sig i bæredygtighedsspørgsmål, har de svært ved at se, hvordan de kan bidrage til ændringer udover at ændre individuelle forbrugsvaner og livsstil. Det peger tilbage på, siger Hultberg, at bæredygtighedsspørgsmålene først og fremmest har været forankret i naturvidenskabelige årsagsforklaringer uden at blive knyttet til mere samfundsfaglig viden om, hvilke samfundsstrukturer der har ført til problemerne, eller hvordan sociale forandringer opstår. Samtidig bliver eleverne ofte i UBU-aktiviteter og -opgaver bedt om at finde samfundsmæssige handlinger og løsninger (Hultberg, 2024, s. 217). Eleverne får således først naturvidenskabelig viden, men når de skal arbejde med problemstillingerne, bliver de bedt om at løse dem samfundsfagligt uden at sammenhænge mellem perspektiverne er uddybet. I stedet ligger der ofte blot en bred og ikke-strukturel underliggende forklaring om, at det er mennesker, der er årsager til problemerne (Hultberg, 2024, s. 226). Hultbergs pointer peger både på, hvordan systemkritiske perspektiver må få mere plads i undervisningen, og på hvordan systemisk forståelse på tværs af fagblokke er virkelig vigtigt for UBU.

Det systemiske som metarefleksion og fælles undersøgelse

De UBU-systemiske perspektiver, som øko-literacy, linkingthinking og tværfaglige systemiske forståelser, er eksempler, der kræver udvikling af faglig UBU-viden og UBU-didaktisk forståelse hos lærerne. Men forskningslitteraturen vidner om, at det også er muligt at finde nogle almen pædagogiske og didaktiske veje ind i udvikling af systemisk forståelse. Krogh og kolleger (2023) undrer sig over, at UBU-feltet kun i mindre grad vender sig mod curriculum- og didaktisk forskning, for at lede efter teoretiske tilgange, der kunne understøtte konceptualiseringer af forståelser af udfordringer og muligheder (Krogh et al., 2023, s. 175). I forlængelse heraf vil det næste afsnit lede efter potentielle didaktiske perspektiver på udvikling af systemisk tænkning uden for UBU-feltet selv.

Systemisk forståelse kan ses som sammenhængende med metarefleksion og metakommunikation. I en didaktisk kontekst handler metakommunikation og metarefleksion bl.a. om, at det er godt for elevernes læring, hvis det er tydeligt for eleverne, hvad de skal lave, og hvad de skal lære af det. Meyer (2008) viser i sine studier, at lærere ofte tror, at det er tydeligt for eleverne, hvor undervisningen vil have dem hen, men at der er mange elever, der sidder og gætter på, hvad læreren er i gang med, og at eleverne får mere udbytte af undervisningen, hvis de ved og kan forklare, hvorfor de skal lære om et tema. Dette er også vigtigt i en UBU-sammenhæng. I afhandlingens empiriske observationer af undervisning bliver det ofte utydeligt, hvad der er hensigten med aktiviteter og undervisning. Desuden findes der i den samlede empiris observationer ganske få eksplicite italesættelse af, hvad der er undervisningens sammenhæng til bæredygtighed eller skolens UBU-indsats. Det kan der være mange typer af årsager til, fx at læreren oplever, det allerede er tydeligt (Meyer, 2008), eller at læreren mener, at et for eksplicit fokus på bæredygtighed kan trætte elevernes engagement (Graf & Debrabant, 2023; Strother & Fazal, 2011), eller at læreren ikke selv har reflekteret over mulige sammenhænge mellem det, der foregår, og UBU. I både praksisfortællingen om udeskoledagen (side 117) og i praksisfortællingen om eleverne, der lærer om børn i Ugandas levevilkår (side 150), var elevernes forståelse af sammenhænge mellem skolens grønne profil og den undervisning, de havde deltaget i, tøvende. Også i interviewmaterialet findes der generelt hos eleverne en tøven i forhold til at se sammenhænge mellem undervisningens faglige indhold og skolens grønne profil og bæredygtighed. Eleverne peger som regel først på fysiske forhold i skolen som fx affaldssortering

og grøn mad og i mindre grad på det, der foregår i undervisningen. Således kan perspektiver på metakommunikation og metarefleksion over undervisningens formål og sammenhænge til skolens grønne profil potentielt bidrage til en stærkere systemisk forståelse.

Et andet almindidaktisk perspektiv vedrørende metarefleksion handler om at gribe det, der opstår i undervisningen, og som har potentiale i en UBU-sammenhæng. Både på caseskolerne og i en stor del af UBU-forskningen er der mange perspektiver, der handler om at reflektere, undres, fastholde nysgerrighed og gribe kompleksitet og dilemmaer i bæredygtighedsproblemstillingerne. Også en sådan didaktik kan kaldes systemisk-, eller måske mere praksisvenligt *sammenhængs-* eller *samspilsdidaktik*. I praksisfortællingerne i de sidste fire kapitler så vi flere eksempler på situationer, der kunne være grebet. Pædagogisk og didaktisk handler det bl.a. om forholdet mellem planlægning og mulige rum og åbninger for det, der opstår. For at disse metarefleksive muligheder kan gribes i undervisningen, skal læreren både have øje for dem, værdsætte dem og have didaktikker for at kunne udnytte dem. På den måde handler systemisk tænkning også om at gribe mulighederne for metarefleksion og metakommunikation om bæredygtige problemstillinger og potentialer, når de opstår i undervisningen.

Det metakommunikative og metarefleksive perspektiv er umiddelbart meget kognitivt funderet. Men for udvikling af systemisk UBU-didaktik er der også potentialer i at understøtte metarefleksion med mere erfaringsbaserede undervisningsformer. En mulighed er *modellering*.

Modelleringsbegrebet bruges divergerende i forskellige fagdidaktikker. Her skal det forstås i en literacykontekst, hvor modellering er et slags mesterlæreprincip for understøttelse af svære (ofte usynlige) kognitive processer som fx læsning og skrivning (Christie & Derewianka, 2010). En mentor, en lærer eller en anden elev viser eksplicit, hvordan han eller hun tænker komplekse processer ved at tænke højt om sine refleksioner, mens praksissen gøres. Ideen er at skabe eksempler, der kan efterlignes og derved skabe bro fra abstrakte forklaringer til konkret gøren ved at konkretisere processer og resultater i praksis (fx Christie & Derewianka, 2010; Høegh, 2018, s. 178). Modellering kan forstås som en slags mesterlære for refleksive processer, igennem at eleven får adgang til en mere avanceret metatænkning end sin egen. Bl.a. evnen til at hypotesedanne og se sammenhænge kan modelleres, og dermed vises og eksemplificeres i stedet for abstrakt forklares. I en systemisk didaktisk UBU-kontekst kunne modelleringsbegrebet potentielt udvide

lærerens repertoire i måder at give eleverne adgang til komplekse metarefleksioner og hypotesedannelser.

I forlængelse af modellering kunne et andet væsentligt bud på mulige måder at styrke systemisk tænkning være et fokus på, hvilke roller læreren påtager sig i undervisningen, og hvilke mulige roller eleverne tilbydes. I empiriens observationer er læreren stort set altid rammesætter, ekspert og nogle gange facilitator, mens lærerrollen som medundersøger og deltager i læreprocesserne er fraværende. Et muligt perspektiv på en sådan forståelse kan fx findes i Derewiankas didaktiske projektmodel *Sneglen*, hvor forskellige positioneringer af lærer og elever tænkes ind i de forskellige projektfaser i den didaktiske planlægning. Fx kan elevroller tænkes som udforsker, vidensdeler, eksperimenterende forsker, modtager af viden og producent, mens lærerroller fx er medudforsker, facilitator, ekspert eller vejleder. (Derewianka, 1990; Rathje, 2018). Forhåbningerne i dele af UBU-forskningen og hos empiriens deltagere om at styrke nysgerrighed, engagement og give plads til kompleksitet, dilemmaer og sammenhængsforståelse taler for lærere, der i højere grad deltager i læreprocesserne og kan gribe, hvad der opstår. En sådan tilgang har samtidig mulighed for at signalere, at læring er noget der foregår i samspil, og at læreren/de voksne heller ikke ved alting på forhånd, hvilket er et væsentligt perspektiv i undersøgelse af nye forståelser i lyset af bæredygtighedskriserne. Perspektivet på lærerens rolle som deltagende medundersøger i undervisningspraksisser kan således forstås som styrkelse af funktionelle læreprocesser og systemiske forståelser. Fra et UBU-helskole og grønt omstillingsperspektiv kan perspektivet også ses som en måde at udvikle en stærkere erkendelse af, at alle er deltagere i at lære noget nyt i lyset af de store bæredygtighedsproblemstillinger og de forandringer, der håbes på.

Ovenstående indkredsning af det systemiske som et didaktisk-pædagogisk perspektiv ind i skolernes praksis vil blive undersøgt videre i sammenhæng med det systemiske som fælles læreprocesser og skoleudvikling i kapitel 14 *Helskoletilgangen genbesøgt*. Men inden da er det også væsentligt at se på, hvordan UBU-didaktik og -pædagogik må ses i sammenhæng med, hvad der fremmer og hæmmer muligheder for UBU-didaktisk-pædagogiske praksisser. I det følgende afsnit undersøges derfor nogle af de i analyserne fundne spændinger i forståelser og praksisser, mens næste kapitel vil undersøge det i et skoleudviklingsperspektiv.

Spændinger i de pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser

Analyserne af de pædagogiske-didaktiske UBU-indsatser på skolerne fra både interview og praksisfortællinger viser en lang række af spændinger i UBU-indsatsernes praksisser. Det er en del af denne afhandlings ambition at vise og undersøge nogle af de problemstillinger, hvis nuancer ikke kan ses i modeller og overordnede forhåbninger til UBU, men kan ses nede i det empiriske materiales komplekse realiteter. Nogle af de spændinger, der viste sig særligt fremtrædende gennem analyserne, er kulturelt -diskursive forståelser af skole, der kan være med til at hæmme udvikling af UBU-praksisser. Det er fundne dikotomier som: skolsk versus funktionelt, skole versus virkelighed, inde versus ude, stram tidsstrukturering versus åben erfaringsbasering, elevautonomi versus skarpt strukturerede valgmuligheder. Det er komplekse spændinger, som jeg håber at have fremanalyseret og vist i praksis i analyserne. Når skolen er *skolsk*, vil det sige, at det, der foregår på skolen, ikke er funktionelt på samme måde, som det der foregår uden for den (jf. fodnote 23, side 121). Det medvirker bl.a. til, at noget af undervisningen bliver til opgaver, som alle opfatter som af mindre betydning, en slags som-om aktivitet der på nogle måder modarbejder UBU-forestillingerne om funktionel og engageret udvikling og handlekraft. Denne modstand hænger også sammen med forståelser af, at det der foregår uden for skolen, er mere virkeligt end det der foregår indenfor skolens virkelighed. UBU-drømme om mere samarbejde med lokalsamfund og grøn omstilling uden for skolen, for at eleverne kan opleve virkelighedsnære problemer, kan risikere at hæmme forestillingen om skolen selv, som et virkelighedsnært fællesskab, der i sig selv forandrer den virkelighed, deltagerne er en del af, sådan som HST i høj grad tænker skolen som transformativ kraft.

På samme måde er udeskoleforestillinger om, at det er meget forskelligt, hvilken læring der kan forekomme "ude" og "inde", en dikotomi der kan hæmme brugen af uderummet som læringsrum. Der er også store spændinger i, at erfaringsbaseret, kropslig læring og affektive og æstetiske dimensioner værdsættes højt, samtidig som at disse arbejdsformer mere bliver til stramt tidsstrukturerede variationer af undervisning end egentlig undersøgelse og faglige muligheder. I forskningsoversigten om HST kapitel 2, side 39, så vi argumenter for, at fokus på elevernes deltagelse i skolens og lokalsamfundets grønne omstilling gav større værdsættelse af mellemrummene, det ikke planlagte, både indenfor og udenfor undervisningen, bl.a. med

betegnelsen *the hidden curriculum*. Det empiriske materiale peger på, at en sådan værdisættelse ikke er så tydelig for deltagerne.

Et sidste vigtigt perspektiv, der skal nævnes her, er spændingen mellem på den ene side forestillinger om elevautonomi og valgfrihed i deltagende og elevcentrerede arbejds- og undervisningsformer som essentielle udgangspunkter for handlekompetence, vidensudvikling og dannelse. Og så på den anden side de reelle frihedsgrader i elevernes forholdsvis få muligheder for smalle valg i bl.a. projektarbejdsformen, som vist i de empiriske analyser.

De optegnede spændinger har alle brug for mere udforskning end denne afhandling har mulighed for. Når disse spændinger er så relevante i en UBU-pædagogisk didaktisk sammenhæng, handler det overordnet om, at de er med til at hæmme udviklingen af nye praksisser, og de støder imod nogle af de progressive og transformative forestillinger som store dele af UBU-forskningen og skolernes deltagere deler. Skolelederen på Landfriskolen beskriver det sådan her:

Jeg tror... vi falder bare hele tiden tilbage på det vi kender, en lille smule, så snart det bliver hverdag, så falder vi tilbage, altså på vores egen skolegang, eller, på både den måde vi har været, da vi var børn, men også den måde, altså hvis man er blevet uddannet i Danmark, så vil jeg sige næsten uanset, hvilken uddannelse du har taget, så er det også foregået på stort set den samme måde, så, hvis der virkelig skal ske et paradigmeskift (griner) i sådan noget undervisning, så kræver det i hvert fald, at der bliver oprettet nogle seminarier eller noget, der kan tage at give de her lærere, altså give dem et helt andet udgangspunkt for at gå ind i det, ikke? (skoleleder L1 s.11.)

Et nærstudie af første sætning kan læses sådan: "Vi", det er os, der prøver at gøre noget, "falder", altså ikke frivilligt, men med tyngdekraften. Og det sker "hele tiden", i betydningen: igen og igen, "til det vi kender", det vil sige det allerede gjorte og tænkte og afprøvede. Det er den oplevelse skolelederen har af en diskursiv-kulturel inert i forståelse af skole og dens mønstre, hvilket medvirker til at hæmme eller hindre de forestillinger om transformation, som skolernes deltagere har.

Men det er samtidig vigtigt ikke blot at forstå disse spændinger som kulturelt-diskursive forståelser. De hænger i høj grad også sammen med undervisningens gørenspraksisser og skolernes materielle økonomiske arrangementer på meso- og makroniveauet, såsom bygningernes

og udeområdernes materialitet, ressourcer til læreantal osv. Desuden hænger spændingerne sammen med de relationelle praksisser i forhold til deltagernes engagement og motivation. Der er også en sammenhæng på det socialt-politiske mesoniveau, når det gælder samarbejder og mulighed for fx støttestrukturer til at mødes om udviklingen, samt i forlængelse heraf en sammenhæng til makroniveauet i, hvordan udviklingen af UBU-praksisser understøttes politisk og forvaltningsmæssigt. Skoleleder fortsætter ovenstående citat sådan her:

Jeg synes, vi har en fin skole, det er slet ikke det, men det der med, at vi startede med at ville lave paradigmeskift i en skoleverden og sådan noget, ikke (...) Det er fandeme svært, når man drifter en skole også (griner) altså, og har så travlt med alt det, der nu også skal, ja det er en kompleks ting, sådan en skole, ikke. (skoleleder L1 s.11.)

Det er nogle af disse kompleksiteter, der vil blive undersøgt i næste kapitel om skolernes udviklingspraksisser.

Del IV UBU-udviklingsprocesser og UBU-utopier

Kapitel 12

Skolernes UBU-udviklingspraksisser

Dette kapitel undersøger skolernes udviklingspraksisser med det formål at få viden om, hvad der fremmer og hæmmer UBU-udvikling på skolerne. Mens de forrige kapitler specifikt så på pædagogiske og didaktiske praksisser, ser dette kapitel på UBU-praksisser i et skoleudviklingsperspektiv. Første del af kapitlet undersøger deltagerpositioner på skolerne, og hvilke mulighed forskellige grupper har for deltagelse i udviklingspraksisserne. Anden del af kapitlet undersøger ledelsespraksisser på de tre skoler. Kapitlet sætter dernæst ledelsespraksisser i sammenhæng med kapacitetsopbygning, støttestrukturer og deltagelsesmuligheder. Kapitlet søger således at besvare spørgsmålet: *Hvilke skoleudviklingspraksisser fremmer og hæmmer UBU-udvikling?*

Deltagerpositioner

Både i begrundelsesanalysen kapitel 6 og i de pædagogisk og didaktiske analyser kapitel 7-10 har ledelse og lærere været stærkest repræsenteret i interviewcitater, og lærerne og ledelsernes perspektiver har fyldt mest i analyserne. I lyset af HST's fokus på sammenhænge mellem læring, skolens drift og lokalsamfund, samt forhåbninger om fælles udviklingsprocesser på tværs af skolens deltagerpositioner, er de næste afsnit dedikeret til en undersøgelse af, hvad den indsamlede empiri kan bidrage med at afdække vedrørende nogle af de deltagerpositioner, som indtil videre er mindre belyst. Således vil afsnittet undersøge pædagoger, teknisk personale, elever, forældre samt lokalsamfunds deltagelsesperspektiver og -muligheder i skolernes UBU-praksisser.

Pædagogernes deltagelsesmuligheder

Overordnet synes der at være enighed hos både pædagoger og de andre medarbejdergrupper om, at pædagogernes særlige kompetencer og opgaver især handler om det relationelle arbejde. Som

en pædagog fra Landfriskolen udtrykker det: "... men når der er en, der bliver ked af det, bliver jeg faktisk også nogle gange hentet af kollegaer, som ikke lige kan trænge ind til nogle børn, og det er nok essensen af mit, det er det der relationsarbejde." (Pædagog L8 s. 91). I analysekapitel 6 om skolernes begrundelser for deres UBU-processer blev det tydeligt, at deltagerne på skolerne generelt ser trivsel som en væsentlig del af skolernes UBU-indsats. Hvis pædagogerne forstås som specialister i den relationelle dimension, i trivsel og måske også i en mere deltagerorienteret tilgang til elevernes udfoldelse, er det på den baggrund muligt at forstå deres kompetencer som grundlæggende væsentlige for UBU-praksisser og UBU-udvikling. Sofie Sauzet, der har forsket i pædagogernes rolle i skolen (Sauzet, 2019, 2020, 2022), finder, i forlængelse af pædagogernes udvidede rolle i skolen med skolereformen i 2014, at både skolernes ledelse og forskningen har store forhåbninger til, at pædagogerne kan skabe nybrud i skolen (Sauzet, 2022, s. 47). Men, siger Sauzet: "... pædagogernes organisatoriske position muliggjorde oftest, at de individuelt og fragmenteret måtte fornemme skolens form og behov for støtte og håbe på at blive genkendt som fagligt relevante, uden nødvendigvis at få feedback." (Sauzet, 2022, s. 47). Disse praksisarkitektoniske spændinger i pædagogerne deltagelsesmuligheder findes også i afhandlingens empiriske materiale. Pædagogernes organisering i skolen er på flere måder udpræget forskellig fra lærernes. De har typisk markant mindre forberedelsestid, og de deltager mindre i forberedende møder og i undervisningsplanlægning. Dermed bliver de mere afhængige af de konkrete samarbejder om de klasser, de deltager i. Som pædagogleder på Storkøbenhavnerskolen udtrykker det ved spørgsmål om pædagogernes ledelsespraksisser og indflydelsesmuligheder:

Jeg tror det er meget i forhold til, hvad det er for et team man lige kommer ind i, og hvad er det for en pædagog, som der kommer ind i et team (...) Jeg synes det er lidt med forskel om, hvad er det for nogle kompetencer den enkelte pædagog har. Men der er da teams, hvor det kan blive lidt problematisk. (Pædagogleder S3 s.41)

Pædagogens mulighed for deltagelse er således mere personliggjort og mindre sat ind i støttestrukturer, der kan rammesætte tværprofessionelt samarbejde og udvikling. De svage støttestrukturer for samarbejde kan også medvirke til at give udfordringer med ligeværd i samarbejdsrelationerne. Flere gange i observationer på lærerværelser møder jeg spændinger mellem lærere og pædagoger, fx igennem lærere der er utilfredse med, at pædagoger ikke har

samme forberedelsesbyrde og ansvar for undervisningen som dem (Feltnoter S-skolen s. 23). Sauzet peger på, at skolepædagogernes understøttende, intuitive arbejdsform gør det svært at gøre andet end at tilpasse sig:

Normerne er således ikke altid italesatte, men kan komme til udtryk gennem pædagogernes kropsliggjorte praksisser som at agere genkendelig underviser, eller ved at læreren ikke trøster triste børn, når pædagogen er i lokalet. Eller når pædagogerne undgår at forstyrre lærernes undervisning og danner eksklusive rum om børn i udsatte positioner. Normerne for god synkretisk praksis bliver dermed tilpassende praksisser, hvor pædagogerne undgår at forstyrre eller ændre på praksis, men støtter og supplerer skolens praksis. (Sauzet, 2022, s. 45)

Det er en vigtig pointe i et UBU-udviklingsperspektiv, at når der ikke findes støttestrukturer til deltagelse i processer, så er der risiko for, at man må tilpasse sig i stedet for at bidrage til forandringer.

I fritidsdelen, i skolernes SFO og klub, er forholdene på skolerne forskellige. På Storkøbenhavnerskolen er det overordnet de samme pædagoger som er i skole- og fritidsdelen. Det giver mulighed for sammenhænge, også i UBU-ledelsespraksisser, bl.a. sidder der pædagoger i de voksnes grønne udvalg, og to pædagoger er faste hjælpere i elevernes grønne råd. Desuden understøtter grøn koordinator udvikling af den grønne profil i SFO med fx møde om indkøbspolitik eller samtaler med interesserede pædagoger om initiativer. Storkøbenhavnerskolens fritidsordninger har bl.a. indført flere udflugter, der handler om natur og at være ude, båltag, mere genbrug i materialebrug, mere vegetarmad og "tøm køleskabet dag" om fredagen for at undgå madspild. På Provinsskolen er de skolepædagoger, der er med i undervisningen, derimod ikke de samme som har fritidsordningsdelen. Det bidrager til, at SFO'en oplever sig meget adskilt fra skoledelen, samt at pædagogerne heller ikke oplever sig inkluderet i skolens profilerarbejde. På Landfriskolen er nogle af lærerne med i fritidsdelen og pædagoger med i skoledelen, hvilket giver større sammenhæng, pædagogerne er dog heller ikke her med til undervisningsplanlægning, men har mere en understøttende funktion.

Der synes således at være et potentiale på alle tre skoler for at styrke pædagogernes muligheder for at bidrage til UBU-processerne. I sammenhængen med den fremanalyserede UBU-værdsætning af relations- og trivselsarbejde som en vægtig del af UBU-udvikling er der stærke

argumenter for at forstærke pædagogernes muligheder for at deltage i UBU-ledelsespraksisser og udvikle en UBU-praksisarkitektur, der kan understøtte dette potentiale.

Pedeller og øvrigt teknisk personale i UBU-praksisser

I et HST-perspektiv har pedellerne og andet teknisk personale på skolerne en central position, når det handler om grøn omstilling af skolernes drift og muligheder for, at denne omstilling kan blive en del af elevernes undervisning og læring. Men der findes ganske få undersøgelser af de materielle forhold på skolerne og hvilke rolle teknisk personale har (Liebhaber et al., 2023). UBU-forskere fra Østrig og Skotland har lavet en sjælden undersøgelse af UBU-skolers materielle forhold og pedellers rolle og konkluderer store potentialer, der samtidig er udfordret i forhold til, om pedellen er åben for grøn omstilling og forandring:

By supporting students in their ideas while also confronting them with real-world challenges, caretakers could contribute to effective learning settings that deal with the complexities, challenges and possibilities of climate-friendly transformations. However, if caretakers are not open to changes, as was often the case during the project students have to face major barriers in attempting to change their school. (Liebhaber et al., 2023, s. 10)

På de to folkeskoler i dette projekts empiri er en stor del af skolens drift mere et anliggende for skolens forvaltning end for skolerne selv. Det sker, fordi en stor del af driften er centraliseret, så indkøb til fx skolens rengøring og energiforbrug styres fra kommunen. Det besværer skolernes muligheder for at sætte grønne driftsmæssige forandringer i gang. Begge folkeskoler oplever dog overordnet, at kommunerne tænker i bæredygtighed ved indkøb af rengøringsmidler, energiforsyning som fx LED-lys osv., og ser derfor ikke store udfordringer i den henseende. Udfordringerne opstår, når skolerne ønsker, at omstilling til grønnere drift skal ske i samarbejde med elever og lokalsamfund. Det sker bl.a. fordi skolernes tekniske personale har organisatoriske vanskeligheder, når det gælder deres mulighed for at bidrage til udvikling af UBU-praksisser. På ingen af skolerne er pedellerne nemlig ansat med specifik profil til at bidrage til at udvikle UBU-processer, hverken i forhold til drift eller i forhold til at bidrage pædagogisk til profilen.

På Storkøbenhavnerskolen sparrer teknisk leder med grøn koordinator og deltager af og til i grønt råds møder, hvis det er relevant i forhold til driften. Der er altså en formaliseret støttestruktur, som kan give fokus på bæredygtig drift. Teknisk leders holdning er, at bæredygtighed

er vigtigt, og at skolens grønne profil bør forpligte, men han føler sig alene i de store opgaver med fx at få affaldssortering og oprydning til at fungere, og han mener ikke, at hans opgave er pædagogisk eller at have noget med eleverne at gøre (Teknisk leder S8 s. 114).

På Provinsskolen er teknisk leder ikke specifikt kun knyttet til skolen, men har ansvaret for otte forskellige offentlige institutioner i kommunen. Der er seniorjob og flexjob tilknyttet det tekniske personale, og pedellen er optaget af det socialpædagogiske arbejde og ville gerne give mulighed for, at det kunne fylde mere. Også i forhold til arbejde med eleverne ville han gerne gøre mere. Han har prøvet at have elever i praktik og samarbejde med elever, der havde svært ved "almindelig" undervisning og synes, at det giver god mening (Teknisk leder P9 s. 143) Desuden har de på skolen opbygget en praksis, hvor pedellen også har en rolle i fx at børn skal ned på pedelkontoret og reparere ting, de har ødelagt. Videre udvikling af disse tiltag forhindres af kommunestrukturen med det tekniske personales mange forskellige opgaver uden for skolen samt tidspres. At der alligevel opstår samarbejder er således meget personbåret. For selv om strukturerne ikke understøtter, er det muligt at udvikle samarbejder sådan lidt under bordet:

Altså, jeg ville jo godt have, at vi skulle være mere fælles. For det var meget opdelt, lige dengang jeg kom, altså at vi var teknisk fra kommunen, og de var skolen. Og så får man det jo aldrig til at fungere. Så var jeg nødt til... Det kan godt være, på papiret det er meget delt op, men vi er nødt til at prøve at få det til at fungere, så vi snakker sammen. (Teknisk leder P9 s. 146)

Den lille Landfriskole har andre muligheder, da skolen selv står for al drift. Skolen har to personer ansat, som begge oprindeligt har været frivillige, og nu er ansat som henholdsvis rengøringsansvarlig og som SFO-medarbejder, vikar og praktisk altmuligmand. Begge oplever sig som en del af fællesskabet og skolens vision, og at de arbejder med og bidrager til et meningsfuldt projekt. Samtidig er der ikke understøttende strukturer på skolen, der giver eleverne andel i det praktiske arbejde, eller lader de to medarbejdere være en del af de pædagogiske udviklingsprocesser.

Samlet set er der således ikke nogen af skolerne, som har fået opbygget konsekvente støttestrukturer, der udvikler på forholdet mellem elevernes læring/undervisning og skolens drift. På Storkøbenhavnerskolen var der mest formaliseret sammenhæng, men måske mindst reelt samarbejde. På Provinsskolen blev intentioner modarbejdet af kommunens organisering, selv om

der var en vilje til samarbejder på trods. Og på Landfriskolen var sammenhængene mellem drift og vision tydeligere, men kun i nogen grad understøttet pædagogisk og organisatorisk. Et stærkt eksempel på sammenhæng mellem undervisning og drift findes dog i Provinskolens madskole, som beskrevet i analysekapitel 10, og analysen peger på nogle af potentialerne i en stærkere samtænkning.

Elevernes perspektiver på UBU-praksisser

At se og forstå UBU-praksisser fra et elev- eller studerende perspektiv er ikke det, der fylder mest i UBU-forskningen (Shallcross & Robinson, 2008, s. 316; Torsdottir et al., 2023). Denne afhandlings forskningsspørgsmål og empiriske materiale har ikke elevernes perspektiver som et hovedfokus, men der er dog foretaget elevinterview på alle tre caseskoler. Ligeledes er der, når det har været muligt under observationer, spurgt ind til elevernes tanker og holdninger, og der er desuden afholdt tre fremtidsværksteder med elever.

Når eleverne bliver spurgt ind til deres forståelser af bæredygtighed, er det et genkommende træk, at der først tales om hverdagslige tiltag som affaldssortering, ikke smide affald i naturen og cykle til skole. Men der er også mere nuancerede forståelser, som fx at bæredygtighed kræver fælles indsats og mindre fokus på at tjene penge:

E1: ja selvfølgelig at det er et stort problem, som skal løses med hjælp fra ikke kun nogle få, men alle i samfundet.

E2: firmaer (...) skal også blive grønnere (...) de skal blive mindre fokuseret på at bare skabe penge og prøve og hjælpe samfundet med at gøre det mere bæredygtigt.

(To 9. klasses elever S9. s. 125)

Samtidig udtrykker de fleste elever, at de bevidst vælger ikke at tænke for meget over problemerne, at det ikke er noget, de har indflydelse på, eller at det ikke er deres ansvar. Spurgt lidt mere ind siger flere, at de prøver selv at have gode vaner, og at de ved, at det man gør, kan smitte på andre. Nogen tilføjer, at de forestiller sig de kan gøre noget mere, når de bliver voksne:

Sådan når vi er voksne, deltage, hvis man får en god uddannelse, at man deltager aktivt i projekter. Gøre sin del. Vælge ens projekter, ens arbejde med et moralsk kompas. Ikke bare tage det, der giver bedst penge. (To 9. klasses elever P3 s. 53)²⁶

²⁶ Det empiriske materiale og afhandlingens fokus gør det desværre ikke muligt at gå dybere ind i en undersøgelse af elevernes forståelser af bæredygtighed og deres egen rolle ind i det. Fx kunne en undersøgelse af

Overordnet giver eleverne udtryk for, at de ved, at deres skole har grøn profil eller arbejder særligt med bæredygtighed. Når eleverne skal beskrive, hvad det betyder, er de fleste lidt mere usikre. 4. klasse på Storkøbenhavnerskolen siger at: ” grøn profil betyder at de sorterer affald på skolen, ikke må smide skrald, og at de lærer, de skal passe på naturen ” (Feltnoter S-skolen s. 10). Grønt elevråd på samme skole er mere nuancerede: ”Hver eneste projektuge har noget at gøre med grønt, grøn profil er også noget med at bruge hænderne, med genbrug, tænke over hvilket aftryk vi gør, arbejde med træer i engelsk, madkundskab er enten vegetarisk eller vegansk, passe på planter.” (feltnoter S-skolen s. 18).

Men grønt råd er mindre bevidste, når det gælder spørgsmål om, hvordan deres skole udvikler UBU. Generelt tyder elevernes svar på alle tre skoler ikke på, at de tænker UBU-praksisser som en udviklingsproces, de er en del af. Ingen kan fx svare på, hvad skolen har særligt fokus på at udvikle i forbindelse med grøn profil og bæredygtighed, og på spørgsmål om, hvem der bestemmer og gør UBU-processerne, er svaret lærere eller ledere. De voksne på skolerne peger på demokratisk deltagelse som en væsentlig del af skolernes UBU-praksisser, mens det i mindre grad ser ud til at eleverne forbinder demokratisk deltagelse med skolernes grønne profil. Ingen elever nævner medbestemmelse eller de demokratiske organer, når de taler om skolernes UBU-praksisser.

Der er repræsentative demokratiske organer på de to folkeskoler med elevråd, og begge skoler har også et grønt elevråd inden for Friluftsrådets Grøn Skole-certificeringsrammer. Desuden har Provinsskolen et rettighedsråd i forlængelse af deres Rettighedsskole certificering, mens Landfriskolen har skolemødet som en slags direkte demokrati, hvor alle er til stede. Hvad angår elevernes demokratiske deltagelse, er der en markant dobbeltydighed i empirien. På den ene side refererer ledelse og personale til elevernes forslag og meninger, når de taler om, hvilke beslutninger der bliver taget om skole og UBU-praksisser. Således er det muligt at forstå de demokratiske organer som bidragende til, at elevernes perspektiver bliver værdsat og hørt i udviklingsprocesserne. På den anden side bærer indhold og form på de observerede elevråd og

mulige sammenhænge mellem en stor del af elevers tilsyneladende bevidste valg om at lægge tanker og ansvar fra sig vedr. bæredygtighedsproblemstillinger og skolernes fokus på trivsel og relation i sammenhæng med UBU-praksisser være spændende at undersøge nærmere.

skolemøder præget af, at formålet i høj grad er at danne eleverne demokratisk. Det betyder, at en stor del af arbejdets indhold handler om at opøve strukturer omkring repræsentativt demokrati og demokratisk dialog. Det ser ud til at afstedkomme, at både de voksne og eleverne til dels forstår de demokratiske processer som en pædagogisk og didaktisk genre, og det giver hos alle deltagerne en mindre funktionel og mere skolsk tilgang til det, der sker på møderne. Indtrykket bliver, at alle godt ved, at det der foregår til dels er en som-om øvelseskontekst.

Når det demokratiske aspekt handler om, hvordan elevernes muligheder er for egne ledelsespraksisser i deres hverdag, bliver billedet mere utydeligt, som også diskuteret i de pædagogisk-didaktiske analyser. I elevernes fremtidsværksteder handler en del af deres kritik på tværs af de tre skoler om netop dette. På fremtidsværkstedernes vægaviser står der fx: "Lærere vil ikke argumentere/diskutere med os. Lærere følger ikke op. Lærere glemmer elever medbestemmelse. Mangler evalueringstimer" (Elevernes fremtidsværkstedetsprotokoller). Og så er der kritik, der handler om, at rammer og strukturer opleves som stramme: "For få pauser, dårligt skema, mobilforbud, udekrav i frikvarter, stram kost/sukkerpolitik, for lange skoledage" (Elevernes fremtidsværkstedetsprotokoller).

Disse perspektiver stemmer overens med den større norske undersøgelse af elevernes egen forståelse af deres deltagelsesperspektiver, som beskrevet i helskoleoversigten kapitel 2, side 40, hvor fundet netop var, at eleverne mente, de havde få deltagelsesmuligheder både i forhold til ledelse af skolen, i forhold til samarbejder uden for skolen og i forhold til undervisningen. Eleverne fandt at de havde lidt mere indflydelse i elevrådsregi (Torsdottir et al., 2023).

Det tyder på, at eleverne i højere grad lærer *om* demokrati end *gennem* demokrati (fx Carlsson & Hoffmann, 2011), og at de demokratiske hverdagslige og handleorienterede processer, der måske i højere grad kan engagere flere elever (Carlsson & Hoffmann, 2011, s. 124), og som tydeligst hænger sammen med udvikling af handlekompetence, er mindre frekvente. Eleverne taler i interviewene generelt positivt om deres skoler. På fremtidsværkstederne, hvor kritikken sættes i en fælles ramme, bliver kritikpunkterne tydeligere. Når eleverne kritiserer undervisningen på fremtidsværkstederne, er nogle af de genkommende kritikpunkter på tværs af skolerne: "Vi lærer meget det samme. For lidt udenfor/udeundervisning. For få ture ud af huset. Lærere for meget foran tavlen. Behov for mere støtte og differentiering. For meget tid på

computere. For få aktive projekter. For meget de samme emner om det grønne og generelt.” (Elevernes fremtidsværkstedetsprotokoller). Elevernes kritik viser således overordnet, at de har en oplevelse af manglende deltagelsesmuligheder og aktivitet i undervisningen, og kritikken peger dermed også ind i diskussionen af, hvad deltagerorienteret didaktik er samt forholdet mellem UBU1 og UBU2 (Vare & Scott, 2007).

Elevernes perspektiver på, hvad bæredygtighed og UBU er, og deres kritik af undervisningsformer er vigtig viden for videre udvikling af UBU-didaktik og -pædagogik. Overordnet ser det ud til, at eleverne først og fremmest forstår UBU som arbejde med bæredygtige individuelle vaner samt viden om naturen og bæredygtige problemstillinger. De voksnes forståelser af demokratisk deltagelse og trivsel som centrale perspektiver ind i deres UBU-indsats lader ikke til at være dimensioner, eleverne forbinder med skolernes grønne profil og arbejde med bæredygtighed. Der er altså en overordnet diskrepans mellem de voksne deltageres forståelse af UBU-praksisser og elevernes. Desuden oplever eleverne undervisningen som mindre aktiv og deltagende end de voksnes UBU-perspektiver lægger op til. Endnu en hovedpointe i denne korte undersøgelse af empiriens elevperspektiver er, at eleverne ikke overordnet forstår UBU-udviklingen på skolen som noget, de er med til at udvikle (Vi vender tilbage til elevernes perspektiver i de to kommende kapitler).

Forældres og lokalsamfunds UBU-praksisser

Nyere dansk forskning peger på, at forældres rolle i skolen har forandret sig, idet der er blevet større fokus på den ansvarstagende familie (Knudsen, 2010), og forventningerne til forældrenes involvering i barnets skolegang er blevet større (Jørgensen, 2020). Traditionelt handler skole-hjemsamarbejde først og fremmest om barnets læring og trivsel. Forældrenes rolle i UBU-processerne giver nogle andre perspektiver på forældredeltagelse end skole-hjemsamarbejdet om barnet, idet fokus også bliver på forståelse, deltagelsesmuligheder og engagement i skolens UBU-udvikling. Generelt er forældre, jeg møder på skolerne, meget positive over for skolernes UBU-processer og profil. Forældreengagementet viser sig på alle tre skoler fra venlig imødekommenhed til et stort engagement, hvor det at børnene går i en skole med grøn profil er en del af forældrenes egen livsstilsforståelse og grønne omstillingsprojekt.

Formelt set har forældrene indflydelse på UBU-processer gennem skolebestyrelsen. På de to folkeskoler bidrager bestyrelserne med at prioritere, diskutere og tegne skolernes grønne

profil. Storkøbenhavnerskolens bestyrelse mener, at deres væsentligste opgave i forhold til grøn profil er at bakke op, især udadtil. De nævner fokus på at gøre profilen tydelig i jobopslag for alle stillinger, der skal besættes på skolen, som en væsentlig indsats, de har været med til at stå for, og at de desuden fx arbejder med samtaler med forvaltning om færre biler og flere cykler på skolens område (Feltnoter S-skolen s. 26).

På Provinsskolen bakker bestyrelsen også op om profilen. Et bestyrelsesmedlem konstaterer, at bestyrelsens UBU-arbejde handler om at få de enkelte initiativer på skolen til at blive tænkt sammen. Et andet medlem mener, at bestyrelsens største opgave har været at holde igen på udviklingen, så skolens 100 medarbejdere kunne se sig selv i det, og at det er vigtigt, at bag profilkasketten er skolen stadig en del af en fælles folkeskole (Feltnoter P-skolen s. 3).

Bestyrelsen på Landfriskolen har en anden beslutningskompetence og ansvar end folkeskolebestyrelserne, idet bestyrelsen svarer direkte til undervisningsministeriet og således har større ansvar ift. ansættelser og økonomi (Friskoleloven, 2024 kapitel 2, stk. 7). På det observerede bestyrelsesmøde tegner der sig et billede af flere spændinger, der har en sammenhæng med beslutningskompetencerne. For det første en diskussion med to besøgende forældrerepræsentanter, der gerne vil have mere indflydelse på skolens pædagogik. Og for det andet et langt punkt, der handler om mulige måder at løse problemstillinger med en presset ledelse, der har brug for støttestrukturer. Der er altså tale om et møde, hvor ledelsespraksisser er i spil på en intens og til dels konfliktfyldt måde (Feltnoter L-skolen s. 6). Der er dermed ret store forskelle på bestyrelsernes arbejde på de tre skoler.

I hverdagen kommer forældreengagement og lokalsamfundsengagement til at hænge sammen for skolerne. Fx afholder Storkøbenhavnerskolen grøn festival hvert år, hvor grønne foreninger i nærområdet deltager med boder og events, hvor eleverne viser noget af det frem, de har lavet, og forældre er inviteret. Bestyrelsen deltager også med en bod. Her er et synligt møde mellem lokalsamfund, forældre og skolen som en del af UBU-profilen.

Et andet perspektiv på forældrenes deltagerposition ses i skolernes optagethed af at formidle deres UBU-processer til forældrene. Det handler om, hvordan skolen kan italesætte og kommunikere UBU-profilen, så forældrene kan forstå, værdsætte og bakke den op. Det drejer sig bl.a. om et fokus på skolens omdømme, at skolen bliver talt godt om i lokalsamfundet, og at skolen tiltrækker elever. Her oplever alle tre skoler, at den grønne profil gør noget positivt for skolen.

Vigtigheden af, at lærerne bliver gode til at sætte præcise ord på profilen over for forældre, italesættes også. I denne forstand er forældrene en slags kunder eller aftagere: Det har en egentlig materiel-økonomisk betydning for elevoptag og for skolens omdømme, at den grønne profil værdsættes, samtidig som det har en betydning for forældrenes engagement og opbakning i skolehverdagen. Enkelte gange italesættes desuden en forståelse af skolens rolle i forhold til forældrene, som at UBU indirekte kan bidrage til familiernes grønne omstilling, når børnene kommer hjem med viden og færdigheder, som så kan forplante sig i familien. Skolernes optagethed af forældrenes viden om UBU-praksisserne kan ses som disproportionerende til elevernes manglende indblik i UBU-processerne, som påvist i afsnittet ovenfor om elevperspektivet.

I forlængelse af undersøgelsen af forældredeltagelse og forældreengagement i UBU-praksisser er endnu et vigtigt perspektiv sammenhængen mellem UBU-udvikling og lokalsamfundet. Det er et prægnant fællestræk på undersøgelsens tre meget forskellige skoler, der ligger tre meget forskellige steder i Danmark, at skolernes deltagere tillægger lokalsamfundet stor betydning og forstår sig selv i forhold til det lokale. Det er skolernes og lokalområdets historie og nære omgivelser, forældrenes baggrund og tilknytning til lokalområdet, skolens renommé i lokalsamfundet samt lokalområdets forskellige samarbejdsmuligheder, der er vigtige for deltagerne. Samlet set står samarbejde med lokalsamfund og lokale erhverv, foreninger og institutioner dog ikke som et stærkt udviklet fokuspunkt på de tre UBU-skoler i undersøgelsen. Her ligger denne afhandlings undersøgelse i forlængelse af andre helskoleforskningsresultater: Der er samarbejder, men få er kontinuerlige eller rammesatte. (Henderson & Tilbury, 2004; Mathie & Wals, 2022; Mogren & Gericke, 2017).

Den ovenstående undersøgelse af pædagogernes, teknisk personales, elevernes og forældrenes deltagerpositioner på caseskolerne giver et mere samlet billede af skolernes UBU-praksisser, end de tidligere kapitler om begrundelser og pædagogiske-didaktiske indsatser kunne. Samtidig er viden om deltagerpositioner et væsentligt perspektiv ind i HST's perspektiver på fælles og distribueret deltagelse og udviklingsprocesser. Analyserne af deltagerpositioner kan desuden bidrage med viden som udgangspunkt for afhandlingens senere diskussion i kapitel 14 om HST's forestillinger om fælles læreprocesser og om hvilke praksisarkitekturer, der kan understøtte realisering af sådanne forestillinger.

Ledelsespraksisser

I denne del af kapitlet om skolernes udviklingspraksisser skifter analysestrategien karakter fra de forholdsvis beskrivende afsnit om deltagerpositioner ovenfor til en praksisarkitektonisk analyse af ledelsespraksisser, med det formål at undersøge de komplekse balancegange i skolernes forståelser og handlinger vedrørende UBU-beslutningsprocesser.

Skoleledercitater og dermed også skolelederperspektiver har været forholdsvis højt repræsenteret i afhandlingens analyser indtil videre. Det skyldes, at der i det empiriske materiale er en tendens til, at skoleledere, mellemledere og til dels koordinatore ofte udtrykker sig med en høj grad af metaforståelse, overblik, præcision og nuancering, og derfor er deres citater ofte komprimerede og velegnet til analyser. Det er muligt at forstå dette som at det simpelthen er en væsentlig del af ledelse at forholde sig systemisk og reflektivt til de mange dele af skoleudvikling og UBU-udviklingsprocesser. Men i forlængelse af afhandlingens praksisteoretiske udgangspunkt er undersøgelsen af caseskolernes udviklings- og ledelsespraksisser ikke en undersøgelse af de specifikke ledere, men derimod af skolernes ledelsespraksisser. I Kemmis og kollegers (2014) praksisarkitektoniske forståelse tilhører ledelsespraksisser ikke et bestemt subjekt. I stedet for at spørge: hvad gør lederen?, så foreslår Kemmis og kolleger at se på, hvilke praksisarkitekturer der gør formel og uformel ledelse muligt (Kemmis et al., 2014, s. 157). Der er forskel på formel ledelsespraksis, hvor ledelsespraksissen er grundet strukturelt, og en mere uformel ledelsespraksis i fx lærerens pædagogiske ledelse eller i kollektive samarbejdsprocesser hos fx eleverne. Men det er samtidig en pointe, at alle deltagere har ledelsespraksisser (hvilket, som diskuteret i kapitel 3, side 60 om den praksisteoretiske ramme, ikke skal forstås som, at der ikke findes magtstrukturer i praksisser). Denne måde at forstå ledelsespraksisser flugter med den generelle udviklingstendens i international forskning i skoleledelse, at ledelse i stigende grad mere ses som et praksisfænomen end som båret af individuelle personer og personlighedstræk (Hall, 2017, s. 39).

Gennem en praksisarkitektonisk analyse af skolernes ledelsespraksisser bliver det første væsentlige fund, at selv om skolerne er ganske forskellige i deres UBU-udviklingsprocesser²⁷,

²⁷ Skolernes overordnede UBU-udviklingspraksisser blev præsenteret i kapitel 5 og samme sted blev en overordnet typificering af skolerne præsenteret, se kapitel 5, s. 89.

har de alligevel sammenfaldende forestillinger om, hvilke slags ledelsespraksisser der er at foretrække.

På Storkøbenhavnerskolen indkredser ledelse, koordinator og flere lærere på forskellig vis en fælles forståelse af, at beslutningsprocesser i UBU-udvikling giver bedst mening, hvis beslutninger og handlinger kommer fra dem, der skal udføre dem. Det italesættes bl.a. som: "hvis det ikke er drevet ud fra den enkelte gruppe, så er det ikke bæredygtigt." (Grøn koordinator S1 s. 25). Både ledere og koordinator taler om "lavthængende frugter", hvilket betyder at gå med dem, der gerne vil i stedet for at styre for hårdt: "... og indkøbspolitik fx, hvis lærerne har modstand, så kan det være, man skal vente med den. Hvis der er modstand, så er det ikke en lavthængende frugt, så er det bedre at holde øje med, hvornår der er momentum" (Grøn koordinator S1a s. 27). Og udskolingsleder udtrykker det således:

Koordinator og jeg kan stå og synes alle mulige ting er rigtig gode, men det kommer aldrig ud, hvis de ikke selv synes, de er gode. Så jo mere involvering, jo mere medbestemmelse tænker jeg lidt fra lærernes side, jo bedre kan vi gøre det. (Udskolingsleder S6 s.86)

på Provinsskolen siger skoleleder:

Ja, altså man skal have, altså tingene skal være nedefra, og det er jo lige meget om det, altså jo man kan altid lave en politisk målsætning og sige: nu skal I alle sammen arbejde bæredygtigt, og så gør man det. Men hvis man vil noget, og det skal holde i længden, så skal det være noget, der kommer nedefra. Hvor der er nogle, der brænder for det her, som jeg bare kan give rammen. Det, altså jeg kan ikke alene, og jeg kan heller ikke skabe en interesse, hvis ikke den er der. Fordi så er den der kun, når jeg kigger på den her. (Skoleleder P2 s. 31)

På Landfriskolen er idealet ledelsespraksisser, hvor alle bidrager:

Vi er også en meget lille skole, og det betyder, vi er meget tætte og afhængige af hinanden også. (...) På den måde bliver vi en gruppe af mennesker som løfter, og det er der også meget bæredygtighed i, at vi deler opgaverne, og vi alle sammen gerne vil den her type skole, som for mig er mere helhedsorienteret. (Lærer L3, s. 36)

Disse sigenspraksisser kan forstås som, at deltagerne værdsætter og ønsker det, som ofte kaldes en bottom-up-tilgang til UBU-udviklingsprocesserne. Et lignende perspektiv konstaterer Mogren og

Gericke om svenske UBU-skoler, når de finder, at forestillinger om delt ledelse er konsensus (Mogren & Gericke, 2017, s. 989).

Jeppe Læssøe kritiserer i en artikel om borgerinddragelse i UBU-udviklingsprocesser en for smal opfattelse af bottom-up-processer som demokratiske og top-down-processer som manipulative, og han argumenterer for i stedet at se empirisk på processerne med alle deres konflikter og ambivalenser:

The bottom-up ideal is reproduced as a contrast to top-down approaches, but only with a marginal focus on empirical knowledge of trials to implement the bottom-up ideal. As shown by researchers of 'development', there are good reasons for being critical regarding what actually happens during participatory processes. Democratic ideals do not eliminate a gradual construction of power relations... (Læssøe, 2008, s. 146)

I en skoleudviklingsammenhæng taler Lise Tingleff (2022) for, at det måske er mere oplysende at tale om to modsatrettede tilgange til styreprocesser: Den ene er en *fagprofessionel tilgang*, hvor idealet er de professionelles ejerskab til egne ideer og faglig relevans som grundlag for udvikling. Den anden er en *målrational tilgang*, hvor udvikling sker med udgangspunkt i implementering af politiske og faglige mål, hvilket betyder der ofte er mere fokus på organisatoriske processer. De to tilgange kan forstås som bottom-up og top-down, men tilføjer noget præcision ift. en skoleudviklingskontekst. En pointe hos Tingleff er, at de samme store skoleudviklingsudfordringer findes i begge idealtypiske tilgange, også der hvor man prøver at skabe en balance mellem dem (Tingleff Nielsen, 2022, s. 45).

Selv om de tre skoler således overordnet har de samme kulturelt-diskursive forståelser af, at gode ledelsesprocesser sker i en fagprofessionel bottom-up-tilgang, bliver der alligevel store forskelle i de reelle ledelsespraksisser, når skolerne udvikler UBU. Det så vi også i kapitel 5, hvor skolernes UBU-praksisser blev præsenteret ²⁸. I de næste afsnit undersøges hver skoles ledelsespraksisser derfor hver for sig.

Storkøbenhavnerskolens ledelsespraksisser

På Storkøbenhavnerskolen bliver idealet om involvering, medbestemmelse og at gå efter de "lavthængende frugter" for at styrke UBU-udviklingsprocesserne samtidig til en modvillig

²⁸ Det kan understøtte læsningen af de kommende analyser at gense bilag 4, side 274 over skolernes samlede UBU-indsatser.

anerkendelse hos ledelse og koordinator af, at forandringsprocesser kræver ledelse.

Udskolingsleder fortæller, at ledelsen først lagde op til meget åbne ide- og udviklingsprocesser omkring UBU, men at nogle lærere havde svært ved at se sig ind i de åbne rammer og protesterede mod at skulle udtænke ideer selv: "... og det var ret tydeligt for os, altså at det var skoleleder, der bare sagde "okay, vi bliver simpelthen nødt til at ramme det ind", for at nogen kunne være i det." (Udskolingsleder S6. s. 86). Skoleleder kommer frem til, at nogle UBU-indsatser ikke sker uden et beslutningspres fra ledelsen:

... det har vi gjort på et tidspunkt, hvor ledelsen tog den beslutning: I skal have gennemført fire forløb med den grønne overskrift, vi vælger nogle klasser ud, og så skal I ud at fortælle noget om, hvor I har været, sket, gjort. Det er ret fedt, der var for og imod, helt klart, men den konklusion jeg tog med mig, at hvis vi ikke havde gjort det, var der ikke gennemført nogle forløb. Det skulle der fandme. (skoleleder, S2 s. 35)

Det bliver en logik, der er gennemgående igennem materialet fra S-skolen fra alle typer af deltagere: at der skal være både "skal- og kan-opgaver" for at drive UBU-processerne. Som en lærer udtrykker det her:

Og det er jo der, den er sådan lidt, for meget - for lidt, og det der gør det tricky, fordi alt ved grøn skole er en balancegang. Fordi hvis du kommer til at lægge for mange krav ind, så dræber du initiativet. Og hvis du lægger for få krav ind, jamen, så kan det være, det bliver for vagt, og folk bliver for ugidelige. Altså, så det er altså sådan en for meget og for lidt hele tiden. (lærer, S7 s. 111)

Disse perspektiver på ledelsespraksisser afstedkommer en lang række af gørenspraksisser, der sætter skolens UBU-udviklingsprocesser i rammer og støttestrukturer. Det giver obligatoriske opgaver til lærerne som grøn progressionsplan med skoletrinnets UBU-tema, grøn årsplan med beskrivelse af UBU-tema og grønne indsatser fra det enkelte lærerteam, samt bestemte antal af projektforsøg i udskolingen. Ledelsespraksisserne giver også markante støttestrukturer som tematordage, der giver bedre mulighed for fordybelse og udedage. Desuden giver det strukturerede ledelsespraksisser i en række demokratiske organer som medarbejdernes grønne udvalg, elevernes grønne råd og udviklingsarbejde om projektdidaktik.

Materielt-økonomisk hænger disse strukturelle rammer tæt sammen med den markante støttestruktur, at der er en fuldtidsansat grøn koordinator, der både bidrager til udvikling

og fastholdelse af de "skal-opgaver", som er udviklet i de demokratiske organer og besluttet af ledelsen. Samtidig understøtter grøn koordinator også de initiativer og ideer, der kommer fra medarbejderne selv. Koordinators funktion bliver således afgørende, fordi den samler forskellige typer af initiativer og arbejder på tværs af skolens forskellige ledelsespraksisser. Det er også væsentligt, at grøn koordinator er finansieret af kommunen, og at policyniveauet således understøtter udviklingen, hvilket bidrager til at give skolen en særlig status og forpligtelse som grøn profilskole.

Disse støttestrukturer giver også effekt på det relationelle niveau: I materialet fra S-skolen er der generelt opbakning fra deltagerne til, at UBU-processerne giver mening og er værdifulde, og at skolen er kommet et godt stykke vej. Der er også generelt konsensus om, at de igangværende indsatses skal konsolideres mere end, at der skal nye til. At der er mange, der deltager i beslutningsprocesserne, anses som vigtigt. Halvdelen af udskolingslærerne er fx med i en UBU-udviklingsgruppe, og det giver stor aktivitet: " halvdelen af dem er involveret i det her, så bærer det også langt, og de synes det er en fantastisk ide, det er jo den måde, det er kaffemaskinen, der spreder alle de gode samtaler, ikke." (udskolingsleder S6 s. 86). Forholdet mellem de formelle og uformelle processer værdsættes her hos lederen og hos mange andre deltagere. Skolens strukturerede ledelsespraksisser, der til dels kan forstås som en målorienteret top-down-tilgang, bliver balanceret med værdsættelse af fagprofessionelle bottom-up-processer. Det sker bl.a. igennem skolens UBU-tilblivelseshistorie, der netop handler om, at det er medarbejderes initiativer, der har igangsat skolens UBU-udvikling, hvilket har skabt vigtige positive forandringer for skolen. Skolens tilblivelsesfortælling bliver dermed også en del af skolens praksisarkitektur. Denne umiddelbare balancerede vellykkethed i S-skolens UBU-ledelsespraksisser betyder dog ikke, at ledelsespraksisserne er gnidningsfrie eller ikke giver anledning til frustrationer. Det vil blive undersøgt nærmere senere i dette kapitel.

Provinsskolens ledelsespraksisser

På Provinsskolen bliver forestillingen om, at tingene skal "komme nedefra", som skoleleder siger, udfordret af, at UBU-ledelsespraksisser først og fremmest bliver skolelederens ansvar, og at visionen om UBU i høj grad ligger hos hende, hvilket både hun selv og øvrige deltagere italesætter. Skoleleder siger selv, at visionen og tiltagene er kommet et skridt ad gangen og ikke som en samlet systematisk indsats, og det sker fortrinsvis ved at søge penge til specifikke projekter og ansætte

”ildsjæle” til specifikke opgaver: en fuldtids skolehaveansat, en lærer med 30% af sin tid afsat til at udvikle udeskole, en madskoleleder (med 3 medarbejdere tilknyttet), samt en rettighedskoordinator, og de har uformel beslutningskraft i samtaler med lederen. Både de ansatte ildsjæle og skoleleder taler en del om den modstand, nogle af de andre medarbejdere har:

Så dem der ikke vil, de går i modstand, hvis det er, vi siger: ”skal”. Så der tror jeg, at vi skal tage den med dem, der gerne vil, de *gør* det, og så spreder de det, og så bliver det på et tidspunkt. (skoleleder P7 s. 109)

Og sådan er det nogle gange med Tordenskjolds soldater, der skal gå foran. (...). Som vi snakkede om, skal vi gå ud og lave det der, så skal I være med som lærere? Nej vi bliver nødt til at sælge den på noget, der giver dem mening, og så lister vi det ind, fordi flere og flere ved, vi har det (...) Nogle vil aldrig komme til at se sig selv i det. Så jeg tænker, at det er en naturlig ting, at det vil tage mange år. (Skoleleder P7 s. 108)

Skolelederens udsagn opdeler medarbejderne i dem der vil og *gør* UBU, dem det kan listes ind i, og dem der aldrig kommer til at se sig selv i det. I samtaler med skolens medarbejdere er der nogen, der giver udtryk for, at de har deltagelsesmuligheder og ejerskab, selv om de ikke er direkte involveret, mens andre italesætter, at det er svært at deltage, når det ikke er mere tydeligt, på hvilke måder man kan deltage:

At der er jo sådan set mulighed for at vinkle alt i forhold til det [grøn profil] på en eller anden måde ikke? Men den beslutning er bare ikke rigtig truffet, og jeg tror, det er jo både, det har vi jo selvstændighed til at *gøre* som faglærer, men man har også brug for nogle gange, at der fra ledelsens side bliver sagt, nu er det den her vej, vi går. Og vi *gør* det på den her måde. (Lærer P11 s.181)

Og en anden lærer udtaler:

Altså målsætningen er for så vidt klar nok, men hvad er det så jeg skal løse? (...) For jeg synes jo, at skolens profil er jo klar nok og så videre, men hvad betyder det for min undervisning i praksis, ikke? Hvad er det, jeg skal *gøre*?” (Lærer P14 s. 222)

Begge udsagn problematiserer manglende støttestrukturer i ledelsespraksisser, og lærerne oplever, at det hæmmer dem, at de ikke får rammesat UBU-indsatsen og er usikre på, hvad fagligheden består i for deres praksisser. Ledelsespraksisser hænger altså på denne måde tæt sammen med støttestrukturer og kapacitetsopbygning. Samtidig er der nogle vigtige demokratiske aspekter i, at

lærernes usikkerhed udløser ønske om mere ledelse. I et HST-perspektiv kunne perspektivet også vendes på hovedet og give anledning til at spørge, hvorvidt lærerne har brug for mere indsigt i skoleudviklings- og ledelsespraksisser for i højere grad at kunne bidrage til denne udvikling?

Materielt-økonomisk er UBU-indsatsen på P-skolen på en side meget tydelig med skolehave, madskole, vækstdrivhus, dyrehold, og skolens italesatte UBU-succes, der giver positiv opmærksomhed i kommunen og tiltrækker flere elever. Kommunen, der profilerer sig som grøn kommune og bruger skolen som eksempel på grønne indsatser, giver dog ikke særlige midler til P-skolen. Deltagerne anfører samtidig mange ressourcemæssige forhindringer, der bidrager til at UBU-indsatsen opleves som presset. Lærernes lokalaftale nævnes af både lederen og tre forskellige lærere uafhængigt af hinanden som en stor hindring, der tidspresser lærerne og ikke giver dem overskud til andre opgaver end skemasat undervisning. En anden udfordring som går igen på alle skoler, men særligt fremhæves på P-skolen, er udfordringer med inklusion, som giver modstand mod UBU-processer fra nogle af lærerne, der oplever at ressourcerne ville være bedre brugt der, hvor de oplever, det brænder mere på.

I materialet giver samtlige af P-skolens deltagere i det empiriske materiale imidlertid udtryk for, at det giver mening, at skolen arbejder med grøn profil. Spændingerne handler snarere om, hvem der gør og ejer processerne, og hvor meget de skal fylde. Dilemmaerne mellem fagprofessionel bottom-up og målorienterede top-down-processer løses på Provinskolen ved at lade ildsjæle udføre processerne og således i forhold til UBU-udviklingen undgå at lave top-down-processer, der kan tvinge nogen til "skal-opgaver". Dette er en UBU-udviklingsmodel, som også andre empiriske forskningsprojekter finder:

Leaders of schools less focused on transformative perspectives anchor ESD around individuals or a group of individuals that are given responsibility for its implementation. In these cases, ESD is anchored through top-down decision-making processes directed towards these individuals, which do not usually involve the whole organization. The main reason for anchoring ESD in this way is to circumvent resistance to ESD within the school organization. This mode of anchoring ESD could be an initial step in implementing ESD, but is more likely to lead to incomplete or unsuccessful implementation (as some schools had been actively implementing ESD for many years, with limited success).

(Mogren & Gericke, 2019, s. 18)

Denne beskrivelse er tæt på P-skolens UBU-udviklingsprofil, og det kan bemærkes, at citatet beskriver tilgangen som top-down, blot i forhold til enkelte grupper. Det er således muligt at forstå undgåelsesstrategien mod at skabe modstand som en top-down-tilgang, der så at sige styrer uden om de længere, måske mere besværlige, processer i en bredere fælles UBU-udvikling.

Landfriskolens ledelsespraksisser

Landfriskolen har i særlig høj grad en ideologisk forståelse af fælles ledelsespraksisser, samtidig som ledelse på forskellig vis italesættes som en stor udfordring, hvilket måske allerede ligger i selve skolens grundlag:

Det synes jeg er en stor udfordring at systematisere noget vildskab, som har været godt (griner), nej, men som også har været det, som også har gjort skolen til det, den er (...) Nej, men det er jo den der konstante udfordring, det der med at komme fra at være et rent græsrodsprojekt til at være en institution, ja. (Skoleleder L1 s. 2.)

Forholdet mellem at være et ideologisk omstillingsprojekt og en institution i drift er konfliktfyldt: Hvordan skabes ledelsespraksisser som tydeliggør og udvikler skolens vision og som samtidig gerne vil arbejde med lige deltagelsesmuligheder? I materialet fra L-skolen er udfordringer med ledelsespraksisser et gennemgående tema, og skoleleder udtrykker, at det er svært at fastholde det nye og ikke falde tilbage til det, alle kender som skole, og han bruger udtrykket, at det er en ledelsesudfordring hele tiden "at stå hårdt i døren". At det kan resultere i særdeles hårde kampe om ledelsespraksisser kommer til udtryk i dette citat fra pædagogisk leder:

Vi sidder alle sammen med den samme kappe på her og er ligeværdige, og vi knokler ind i det her projekt, så at møde nogle, som ikke knokler, som tager det som sådan et arbejdsgiverforhold, og, det er vi stødt på et par gange, og så har vi tænkt, det var virkelig mærkeligt, at de ikke tænker som os (griner). Vi har været udsat for splitting, og vi har været udsat for, at der var nogle, der ville kuppe skolen og gøre det på deres egen måde, og altså (...) Og det var faktisk noget, der har gentaget sig, indtil jeg tror, at vi er blevet klar over, at det handler faktisk om at sige, at tage lederskab, igen indeni og udenpå. Så det der, vi egentlig, den intention vi egentlig har, om at lære børnene at tage lederskab. Det har, ja har været vores vej også, eller har været vores refleksionsproces, også fordi: Er vi egentlig gode til at tage lederskab også? Vi var ikke ledere, vi var pionerer."

(Pædagogisk leder L2. s. 23)

Citatet italesætter et værdisæt, der handler om ligeværd, men samtidig også kræver, at de, der går ind i processerne, er villige til at knokle på lige fod. Når dette ikke sker, vokser modsætningerne mellem det ideologiske projekt og skolen som en arbejdsplads. En af skolens største udfordringer har været stor udskiftning af lærere, hvilket svækker de langvarige udviklingsprocesser. Samtidig handler det også om ideologiske kampe om skolens værdisæt, og hvilke beslutningsprocesser der er gyldige. I citatet ovenfor skabes der en interessant kobling til, at det er en del af skolens vision at danne børnene til at tage lederskab, samtidig som det er svært for de voksne ledere selv at tage lederskab på frugtbare måder. Citaterne ovenfor om at gå fra at være pionerer til ledere og drift og at stå hårdt i døren, kan forstås som, at også L-skolens forestillinger om fagprofessionelle bottom-up-ledelsespraksisser udfordres, sådan at ledelsen, ligesom på de to andre skoler, oplever et pres mod mere målorienterede top-down-processer. Ledelsen forstår i hvert fald konflikterne som tegn på, at de må tage mere ledelse.

Økonomisk-materielt er det en vigtig faktor, at skolen arbejder under friskoleloven (Friskoleloven, 2024), hvilket giver en forholdsvis stor formel frihed i ledelsespraksisser. Det er en del af skolens tilblivelsesfortælling, at den gerne vil gøre tingene helt anderledes, og det giver friskolerammen nogle muligheder for. Først og fremmest ved at skolen ikke er pålagt et bestemt undervisningstimental, kan undgå test og prøver, og at skolen desuden selv kan bestemme, at den vil bruge en stor del af sin økonomi på løn samt vælge, at skolen skal forblive lille. I empiriens materiale er det først og fremmest skolens størrelse, der stikker ud, ikke mindst i forhold til ledelsespraksisser, fordi alle processer lettere kan tænkes systemisk sammen, og ledelsespraksisser kan gå hurtigere og være mere uformelle²⁹.

Kulturelt-diskursivt hviler skolens tilbliveshistorie, som beskrevet i præsentationen af caseskolerne i kapitel 5, på en ideologisk forestilling om at starte en søgende rejse funderet i et lokalt fællesskab mellem børn og voksne for at bryde nogle kulturelle vaner og skabe en stærkere forbindelse til fællesskab og natur. De fælles beslutningsprocesser og deltagelsespraksisser ligger

²⁹ Afhandlingen har bevidst valgt at undlade større diskussioner om forholdet mellem friskole og folkeskole. Det empiriske materiale giver anledning til at konstatere, at friskolen, på trods af sin umiddelbare store forskellighed, har (overraskende) mange af de samme begrundelser og problemstillinger som de to folkeskoler i dens UBU-praksisser.

således i skolens grundforståelse og gør udfordringer med at få fælles ledelsespraksisser til at lykkes særligt svære at håndtere.

Analyserne af de tre caseskolers ledelsespraksisser viser en stor kompleksitet i forhold til at kunne besvare, hvad der fremmer og hæmmer UBU-udviklingspraksisser. De konkrete ledelsesprocesser er fyldt med dilemmaer og distribuerede praksisser, hvor mange forskellige praksisarrangementer taler med og mod hinanden. De pædagogiske-didaktiske analyser i de forrige kapitler prøvede med praksisfortællingerne at komme med nogle konkrete eksempler på kompleksiteten. Et eksempel var fx i kapitel 7, side 123, hvor analysen af praksisfortællingen om 4. klasses udeskoledag viste de kringlede veje, der havde ført til den specifikke udeskoleindsats' struktur i et kompliceret samspil mellem ledelsesintentioner, bestyrelsesbeslutninger, manglende time-ressourcer og lærernes modstand pga. tids- og arbejdspress. Eksemplet er et ud af flere, der viser empirisk, hvad Tingleff argumenterer for, at praksisteoretisk analyse kan understøtte forståelser af skoleudviklingspraksisser: "Praksisteori udfordrer vores intuitive og kulturelt indlærte forståelse af, at vi med klare intentioner og god planlægning (fx via en målrationel tilgang) eller med stærk vilje og smittende engagement (fx via en fagprofessionel tilgang) kan sikre god udvikling." (Tingleff Nielsen, 2022, s. 63). Skoleudviklingspraksis skabes ikke af vilje eller af lineære rationaler alene, men handler i høj grad om at skabe kulturelle og organisatoriske forudsætninger (Tingleff Nielsen, 2022). Det undersøger næste afsnit om kapacitetsopbygning og støttestrukturer på caseskolerne.

Kapacitetsopbygning og støttestrukturer

Analyserne af ledelsespraksisser peger på, at der er vigtige sammenhænge mellem kapacitetsopbygning, støttestrukturer og mulighed for deltagelse i UBU-udvikling. Når de voksne deltagere i fremtidsværkstedernes kritikfase brainstormer på kritik af udviklingsprocesserne, er der på tværs af skolerne stort fokus på manglende kapacitetsopbygning og støttestrukturer med temaer som:

- Manglende prioritering og tid til samarbejde om faglig udvikling.
- For stor udskiftning af personale og mangel på personaleressourcer.
- Manglende fleksibilitet i strukturer, bl.a. pga. skemastrukturer, for mange skift og svære forhold for åbne aktiviteter, samt bundethed i pensum, test og eksamener.
- Inklusionsproblemstillinger fylder, og der mangler ressourcer til inklusion.

- Manglende mulighed for påvirkning af udvikling, både i forhold til kommune og forvaltning og i forhold til den lokale ledelse.
(Fremtidsværkstedetsprotokoller voksne)

Desuden peges der på specifikke UBU-udviklingsproblemstillinger, her citeret direkte fra værkstedernes vægaviser:

Mangler samarbejde med lokalsamfund. Mangler grøn viden hos lærere. Mangler værdisætning af praktisk-musiske fag. Mangler tid til nysgerrighed. Mangler tid til at fejle. Arbejdet bliver i 1. gear i stedet for på den store klinge. For meget drift. Mangler sparring med lignende projekter. (Fremtidsværkstedetsprotokoller voksne)

Som fremført i kapitel 2 om HST, side 44, er både policy og en stor del af forskningslitteraturen enige om, at *kapacitetsopbygning* eller *professionel læringsudvikling* er et væsentligt og kritisk punkt i UBU-udvikling (fx Hargreaves, 2008; Henderson & Tilbury, 2004; Holst, 2022; Mathie & Wals, 2022; UNESCO, 2017b). Medarbejdere skal have viden, færdigheder og værdier om samt handlekraft til handlinger, der behøves for omstillingen. Kapacitetsopbygning handler om kollektiv, løbende og vedvarende professionel læring, og det taler ind i HST's systemiske perspektiv, fordi det må foregå på mange niveauer på én gang.

Kapacitetsopbygning befinder sig i et kontinuum fra traditionel efteruddannelse, hvor den enkelte medarbejder går på et kortere eller længere uddannelsesforløb for at kvalificere sig og tage denne nye viden med i sin fagprofessionelle udvikling, over eksterne kurser, eksterne samarbejder eller eksterne konsulenter og fageksperter, der kommer på skolen.

Kapacitetsopbygning, ikke mindst i et HST-perspektiv, er også en lang række interne processer, nogle steder i forskningslitteraturen kaldet *skolekapacitetsopbygning* (School Capacity Building). Det kan defineres som forskellige typer af kapacitetsopbygning inden for skolens rammer, der skaber mulighed for, at de fagprofessionelle kan få ny viden og nye færdigheder, der muliggør den ønskede skoleudvikling, hvilket i høj grad handler om at skabe støttestrukturer for samarbejde på nye måder (Ho & Lee, 2016, s. 496).

UBU er nye praksisser og ny viden. Caseskolerne i denne afhandling har begyndt deres UBU-praksisser for mere end seks år siden, og de har i høj grad skabt deres egne forståelser og deres egen kapacitetsopbygning. Det vidner bl.a. deltagernes ordforråd om, som anført i kapitel 5, side 90, der viste, at ingen deltagere brugte UBU-specifikke ord fra forskning og policy som fx UBU, handlekompetence, antropocæn eller helskole/whole school. Empirien danner ikke grundlag

for en præcis oversigt over måder, skolerne har arbejdet med kapacitetsopbygning, men finder en række eksempler på ekstern kapacitetsopbygning, som fx: Tre lærere bliver sendt på kursus i udeskole og er efterfølgende tovholdere for implementering på skolen, eller kommunen har en fagkonsulent i undersøgende didaktik, der kommer og holder nogle workshops. Samarbejde med ekstern interessent om udvikling af undervisningsforløb. Men det samlede indtryk er, at der har været få eksterne kapacitetsopbygningstiltag. Helskoleforskningen peger på, at det er en generel tendens, og at det bl.a. skyldes, at der ikke findes nok uddannelses- og udviklingsprogrammer for UBU (Henderson & Tilbury, 2004; Holst, 2022).

Intern kapacitetsopbygning på caseskolerne tæller indsatser som fx: pædagogiske dage med UBU-udvikling, afsatte specifikke timer i afslutningen af skoleåret til vidensdeling, overleveringer og evalueringer på sidste års UBU-indsats, samt fælles forberedelse, der sættes i skemastruktur. Disse eksempler indikerer samtidig, at kapacitetsudvikling og støttestrukturer er sammenhængende og behøver ledelsespraksisser for at kunne gennemføres. Både medarbejdere og ledelse på caseskolerne giver udtryk for, at samarbejde er afgørende for udviklingen, som fx hos denne leder:

Jeg synes, når vi sidder sammen, og vi forbereder, det er noget af det, jeg faktisk tror på, altså fællesforberedelsen den har jeg ikke rigtigt, jeg kan godt mærke, at den har folk svært ved at, for det første har de svært ved at finde tid til det. Det skal, det er vores job, at vi simpelthen skal finde timerne til, at man kan forberede sig sammen, fordi jeg kan mærke, når vi så sidder sammen, så er der virkelig god energi. Altså det er noget, der giver energi, det at kunne forberede sig sammen og at kunne tænke nogle skæve tanker, og man kan sige den ene tanke tager tit den anden. (Udskolingsleder S6 s. 91)

Udfordringer handler altså både om at få faglig viden udefra og om, hvorvidt denne viden er tilgængelig, men også hvordan der skabes egentlige støttestrukturer for samarbejde og vidensudvikling i skolepraksisserne.

Et andet perspektiv ind i kapacitetsopbygning er fælles processer om UBU-visionsudvikling. Som fremført i kapitel 2, side 42, anses visionsudvikling som et centralt element i en stor del af HST-forskningen. Caseskolerne har alle på forskellig vis opmærksomhed på UBU-visionen, men har svære udfordringer med at lade visionsudvikling være en del af UBU-udviklingsprocesserne. På Storkøbenhavnerskolen arbejdede de med visionsudvikling som noget af

det første i udviklingen af grøn profil, men både skoleleder og koordinator giver udtryk for, at lærerne syntes det var for åbent, vildt og stort og ikke konkret nok ind i deres praksis. På Provinskolen taler især skoleleder og ildsjæle om skolens vision, men skoleleder beklager selv, at det ikke er mere udbredt og tillægger tidspressen en del af årsagen. To gange i løbet af mine besøg på skolen lægger skoleleder op til visionsmøde for lærerne, og to gange bliver det droppet på grund af andre presserende punkter. På Landfriskolen er visionen udformet ved skolens begyndelse af ledelse og bestyrelse og anses som en del af skolens fundament. På fremtidsværkstedet for de voksne bliver det i utopifasens gruppearbejder tydeligt for flere af deltagerne, at de ikke bruger og kender visionen, og flere deltagere nævner det at læse og overveje visionen nøjere som et første skridt, de vil foretage sig efter værkstedet. Der er således ikke en systematisk praksis på nogen af skolerne, der har fokus på at udvikle, forny og arbejde med UBU-visionen. HST's ideal om fælles visionsudviklingsprocesser findes således ikke som praksis på skolerne, men det er ikke det samme som, at sådanne processer ikke ønskes og værdsættes af deltagerne og potentielt kunne være et væsentligt fokus for kapacitetsopbygning.

Kemmis og kolleger (2014) forstår professionel læring som en vægtig del af praksisøkologien i uddannelse. Målet er at etablerende en tillidsfuld og sammenhængende professionel læringskultur, hvor omsorg og samarbejde og tillid værdsættes, og der gives rum til det. Det er en pointe hos Kemmis, at praksisudvikling handler om, eller måske ligefrem er sammenfaldende med, professionel læring. Gennem at lære sammen udvikles praksis, og der henvises direkte til Lave og Wenges praksisfællesskabsbegreb. En sådan professionel læringskultur kræver ændringer i organisation og en praksisarkitektur, der giver mulighed for kommunikation og samarbejde:

Changing professional practices is not just a matter of changing the professional practice knowledge of practitioners; it is also a matter of changing the conditions under which they work. People made many, though not all, of those conditions, and it is people who must change them. (Kemmis et al., 2014, s. 154)

Fokus på praksisfællesskabet og den samarbejdende vidensudvikling giver opmærksomhed på det enkelte uddannelsessteds betingelser og muligheder for at skabe rammer for dette fællesskab. I UBU-forskningen har der været en tendens til at forstå struktur og rutiner som negative faktorer, der indsnævrer deltagerens bevægelsesfrihed og udviklingsmuligheder (fx Jickling & Wals, 2012;

Mogensen & Schnack, 2010), men et organisatorisk perspektiv på skoleudvikling, som hos den svenske Karlstadgruppe, kan modsige denne forståelse:

Our results show that factors often criticized in research as negative and counterproductive regarding a transformative perspective on ESD—i.e., a high emphasis on structures and routines in school organizational settings (...) —may also function as fundamental anchors for successful ESD implementation. (Mogren & Gericke, 2019, s. 15)

De ovenstående analyser af caseskolernes ledelsespraksisser peger i samme retning. Der er et stærkt behov for kapacitetsopbygning, og det kræver støttestrukturer. En større forståelse for og vægtning af kapacitetsopbygning og støttestrukturer kan måske samtidig bidrage til at flytte fokus fra de tilsyneladende mindre produktive dikotomier mellem bottom-up og top-down-tilgange til UBU-udvikling. Magtstrukturer og kampe om ledelsespraksisser bør ikke gemmes eller negligeres, men hvis ledelsespraksisser i højere grad sætter fokus på at skabe kulturelle og organisatoriske forudsætninger for udvikling (Tingleff Nielsen, 2022), kan perspektiverne bevæge sig væk fra et individfokus på engagement eller ej, eller et ledelsesfokus på hvem der presser hvem. Det handler altså både om kulturelt-diskursive forståelser af fx normer for skoleudvikling og socialt-politiske relationelle forståelser af engagement og vilje. Men ikke mindst handler det om materielt-økonomiske arrangementer i praksisarkitekturen. Fx viser den svenske Karlstadforskergruppe, der har lavet longitudinelle studier af fem UBU-skoler, at systematisk kapacitetsopbygning over længere tid alligevel ikke udviklede alle skolerne langt. De svenske forskere peger bl.a. på mangel på mulighed for refleksion og afprøvning som nogle af årsagerne (Gericke & Torbjörnsson, 2022a). Kapacitetsopbygning og støttestrukturer kræver ressourcer som tid og nok personale, hvilket caseskolerne generelt er pressede på. På den måde bliver kapacitetsopbygning og støttestrukturer i høj grad også et politisk spørgsmål.

Et andet vigtigt perspektiv vedrørende kapacitetsopbygning er, at empiriens caseskoler er foregangskoler, der udvikler nye praksisser. I takt med at UBU bliver mere mainstream, bliver det også væsentligt at udvikle faglig ekspertise, der i højere grad giver mulighed for, at den enkelte skole ikke skal udvikle alting selv og forfra, men at den også kan bygge på forudgående viden. Det ser ud til, at caseskolerne kun i mindre grad har benyttet sig af viden fra UBU-forskning og policy. Et spørgsmål for kapacitetsopbygning bliver således også, hvordan denne viden i højere grad kan blive tilgængelige ressourcer for skolerne.

Spændinger i udviklingspraksisser

Ovenstående kapitel har vist forskellige typer af spændinger i skolernes UBU-udviklingspraksisser. Deltagerpositioner har betydning for deltagelsesmuligheder, og hver gruppe har specifikke potentialer og problemstillinger i forhold til at indgå i UBU-udvikling, hvilket er væsentligt at have forståelse for, hvis HST's forhåbning om fælles læreprocesser skal lykkes. Desuden viser analysen af ledelsespraksisser skolernes ret forskellige måder at gå til balancen mellem deltagerens eget initiativ og engagement og beslutninger, der tages af forvaltning og ledelse. Analysen peger på, at der er et potentiale i at tænke ledelsespraksisser tættere sammen med udvikling af stærkere støttestrukturer og kapacitetsopbygning for UBU-udvikling, end caseskolerne gør. Dette potentiale hænger sammen med et sidste perspektiv i dette kapitel om udviklingsprocesser, nemlig deltagerens oplevelse af, at fællesskabet om udviklingsprocesser er svært, og at det hårde arbejde med at udvikle nye former for skole kan give følelsen af at stå alene med udfordringerne. I fremtidsværkstederne, hvor deltagerne i første fase bliver bedt om at forholde sig udelukkende kritisk, er udfordringer med fællesskabet et tema, der går igen på tværs af alle tre vokseværksteder, og som vægtes både i kvantitet og ved at mange tilslutter sig udsagnene, når de skal prioritere, hvad der fylder mest for dem. Det er udsagn som disse fra værkstedernes vægaviser: "Manglende forståelse af at vi arbejder for det fælles bedste. Uenighed mellem os i retning og vision. Manglende prioritering. Manglende motivation" (Fremtidsværkstedetsprotokoller voksne). Problemstillinger italesættes også som manglende engagement hos både kolleger, forældre og elever: "Mangel på åbenhed fra kolleger. Stadig modstand hos kolleger mod grøn skole. Savner at aktion følger kritik hos kolleger. Mangler positivt forældresamarbejde. Mangler ejerskab hos forældre. Mangler forældreopbakning. Elever mangler nysgerrighed" (Fremtidsværkstedetsprotokoller voksne). Kritikfaserne på alle tre skolers fremtidsværksteder giver således et indtryk af deltagere, der oplever sig som frontløbere, men at en samtidig oplevelse af modstand giver en fornemmelse af at stå alene, ja, måske ligefrem en følelse af ensomhed i udviklingsprocesserne. Udsagn som ovenstående fra fremtidsværkstederne viser empirisk, at samhørighed om udviklingspraksisser ikke bare er noget man har, også selv om alle tre caseskoler arbejder på at skabe fællesskab om udviklingsprocesserne. Og det viser kompleksiteten, når begrundelsesanalyserne kapitel 6, side 104 samtidig fandt, at deltagerne i høj grad fremhævede meningsfuldhed i arbejdet som en positiv og vigtig del af UBU-indsatserne. Det er et væsentligt

udgangspunkt for undersøgelse af og nuancering af HST's forestillinger om fælles visionsprocesser og fælles læreprocesser. I det kommende kapitel 13 vil disse udfordringer blive undersøgt fra en modsatrettet vinkel, nemlig et utopisk perspektiv: Hvilke udviklingsprocesser og skole drømmer deltagerne om? Dette følges op af en videre undersøgelse af sammenhænge mellem fællesskab og helskoletilgang i det efterfølgende kapitel 14 om *Helskoletilgangen genbesøgt*.

Kapitel 13

Fremtidsforestillinger og kritisk utopiske horisonter

”Vi er nødt til at gentænke fremtiden (...) Utopien er vores protesthandling”

(Den Grønne Ungdomsbevægelse, 2023, s. 4)

Behovet for forandringer ligger i kernen af bæredygtighedsbegrebet, og i uddannelse ligger der altid mere eller mindre implicitte forestillinger om den fremtid, der uddannes til (Hicks & Hicks, 2003). Forandrings- og fremtidsperspektivet smelter på sin vis sammen i UBU: Verden skal forandres mod noget mere bæredygtigt, og eleverne skal gerne dannes til at kunne være i og bidrage til disse forandringer. Fremtidsperspektivet er således indlejret i UBU, men ikke så ofte behandlet og undersøgt særskilt. For denne afhandlings undersøgelse er fremtidsforestillinger både væsentligt for HST's skoleudviklingsperspektiv og i den pædagogisk-didaktiske dimension for mulige potentialer i at arbejde med at udvikle elevernes fremtidsvisioner og -forestillinger.

I det indledende kapitel 1, side 27, om UBU-feltet introduceres kort sammenhænge mellem UBU og fremtidsforestillinger og utopisk-kritiske horisonter. Fremtidsforestillingskompetencer (Rieckmann, 2012; UNESCO, 2017b) kan ses som et umiddelbart mere neutralt og skolepolicyrettet begreb end utopibegrebet. Når jeg alligevel vælger at have utopibegrebet i fokus, skyldes det, at utopi har nogle potentielt frugtbare iboende spændinger og dybder i sig. Levitas forstår (bl.a. i forlængelse af Ernst Bloch) utopien som en almenmenneskelig hverdagspraksis overordnet defineret som: ”The desire for a different, better way of being” (Levitas, 2011, s. 209). Det betyder også, at der altid er et kritisk perspektiv i den utopiske proces:

The central characteristic of this process is the disruption and transgression of the normative and conceptual frameworks of everyday experience, and the provision of a space within which it is possible to imagine not just the satisfaction of familiar wants unmet by existing society, but to envisage wanting something other than the satisfactions which that society endorses and simultaneously denies: above all, to desire in a different way. (Levitas, 2000, s. 39)

At forstå utopisk tænkning som forstyrrelser med muligt transformativt og transgressivt potentiale giver sammenhænge til transformative og transgressive forhåbninger i UBU-litteraturen (fx Kemmis

& Mutton, 2012; Lotz-Sisitka et al., 2015; Wals, 2019). Det utopiske perspektiv på bæredygtig udvikling har dermed potentialer til at forrykke den væsentlige problemstilling, at nutidens forståelser koloniserer fremtiden (Garforth, 2017, s. 30). I en bæredygtighedskontekst kan utopisk tænkning således forstås som en kritik af en svag bæredygtighedsforståelse, som fortsætter vante tilgange til fx vækst. I det utopiske perspektiv ligger en visionær forestilling om noget bedre og andet, hvilket afstedkommer, at utopien kan forstås som en protesthandling, jf. kapitlets indledende citat fra Den Grønne Studenterbevægelse.

I daglig tale betyder utopi det, der ikke kan lade sig gøre. Hos Levitas betyder utopi at udvikle forestillinger om noget bedre, med det kritiske potentiale sådanne forestillinger kan have. Samtidig er der spændinger i forholdet mellem utopien og dystopien. Dystopien er som kulturprodukt langt mere udbredt og mainstream end utopien (Garforth 2017). Men dystopien ligner utopien i sin kritiske dimension, hvor den spejler den nuværende virkelighed og skaber forstyrrelser i det, vi tror og kender, hvilket giver dystopien rum for underliggende utopiske idealer.

At skabe utopiske processer handler om at undersøge, hvilken fremtid vi ønsker og dermed også, hvad der kunne være, og hvilke implicite ideer om det gode liv der ligger bag det, der umiddelbart ligner objektive eller neutrale ideer (Levitas, 2013). Utopiske processer kræver dermed opmærksomhed på det holistiske, fantasifulde, kritiske og normative (Levitas, 2013, s. 83). Utopibegrebet har således potentialer både i et UBU-skoleudviklings og i et UBU-pædagogisk-didaktisk perspektiv. Det er disse potentialer som dette analysekapitel, afhandlingens sidste, undersøger igennem deltagerens utopier om skole, og hvordan de kan forstås i et UBU-perspektiv.

Det empiriske materiale

Som beskrevet i metodekapitlet har projektet fra begyndelsen haft en interesse for, hvilke drømme og utopier om skole deltagerne havde. Det skyldes den grundlæggende antagelse, at praksisarbejdet med UBU-udvikling ville give deltagerne nogle forandringsperspektiver på skoleudvikling, der er potentielt spændende i et HST-perspektiv. Derfor blev alle interview afsluttet med spørgsmål om, hvordan skole skulle se ud, hvis deltagerne helt selv måtte bestemme. Det viste sig overraskende svært for deltagerne at svare på. Alle begyndte med meget praktiske svar på mere tid og flere ressourcer, og de uddybende svar blev ofte også vage. Det gav ideen til at undersøge spørgsmålet videre med en mere kollektiv og systematisk form med fremtidsværkstederne. At arbejde med fremtidsværksteder kan altså forstås som en

forskningsmetode, der udvikler utopisk tænkning hos deltagerne, og som giver nogle svar, jeg ikke kunne få uden. Det empiriske materiale i dette kapitel består af tre fremtidsværkstedsprotokoller med voksne deltagere (ledere, lærere, pædagoger, og på nogle af værkstederne teknisk personale og/eller bestyrelsesmedlemmer) og tre fremtidsværksteder med elever (5.-9. klasse), altså to fremtidsværksteder fra hver skole, et med voksne og et med elever. Som beskrevet i metodekapitlet er en protokol en afskrivning af vægaviser, der består af deltagernes citater. Protokollerne er, på samme måde som analyserne af deltagernes begrundelser for UBU-praksisser i kapitel 6, analyseret med en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2015). De voksnes fremtidsværksteder og elevernes er analyseret hver for sig. Alle de fremanalyserede temaer vises nedenfor, men nogle temaer får mere vægt, da de har flest perspektiver i forhold til kapitlets undersøgelsesinteresse i fremtidsforestillinger og utopier. Kapitlet skal således bidrage til at undersøge og lægge fundament for videre diskussion af det sidste af afhandlingens fire forskningsspørgsmål: *Hvilke utopier om skole har deltagerne, og hvilke perspektiver giver disse utopier for en UBU-helskoletilgang?*

Utopiske temaer i de voksnes fremtidsværksteder

I den tematiske analyse af deltagernes utopier identificeres fem overtemaer i brainstormfasen. De fire første ser sådan ud:

Figur 6: De første fire temaer i de voksnes utopibrainstorm

Nye samarbejdspraksisser indenfor og udenfor skolen	Materielle og tidlige ressourcer
<ul style="list-style-type: none"> • Vi er byens skole- skolen fylder mere i byen. • Samarbejde med kunstnere-byvenner-pensionistklubben. • Flere generationer sammen. • Pedel og rengøring har skoletilknytning • Pædagoger, klub, SFO i helhedsskole for alle. • Huskunstnere på skolen. • Foreningsliv på skolen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vikingelanghuse –med skind, bål, overnatningsmuligheder. • Uanede muligheder for begrønning, fx hængende haver, taghaver, skolegårdsskov. • Café drevet af forældre, hvor forældre kommer + god barista. • Stor bus ud af skolen. • Grøn uddannelse, 2 dages tur for alle lærere • God tid. Tid til faglig sparring og dygtiggørelse.
Varierede og åbne undervisningspraksisser	Trivsel og relation
<ul style="list-style-type: none"> • Læring i kontekst. • Mere leg og natur ind i undervisning og læring. • Halv tid til værksted/ færdigheder - halv tid til projekt/anvendelse. • Stort naturerfaringsfag. • Mange lejrskoler, overnatning i naturen. • Kunst og kulturtilbud. • Tid til fordybelse. Uden klokke og skema. • Børnenes ejerskab i projekter, børnenes ønsker. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alle børn kan komme i skole – alle børn kan trives hver dag. • Plads til forskellighed. • Alle voksne trives. • Større, mere bevidst arbejde med tro på fællesskabet og kulturen og frigørelse for konventioner. • Uendelig mange der kan og vil sige ja og handle og gøre. • Nysgerrighed og kultur for at udvikle og prøve metoder.

Overskrifterne er analysens tematiske titler, eksemplerne nedenunder er direkte citater fra fremtidsværkstedernes vægaviser, udvalgt så de giver et bredt billede af den enkelte kategori og samtidigt er kvantitativt repræsentative, dvs. at der findes flere lignende citater. De fire temaer giver et samlet billede af de voksne deltageres utopiske forestillinger.

Fra denne afhandlings undersøgelsesperspektiv springer det i øjnene, at utopibrainstormscitater fra tre skoler med det åbne oplæg ”Bæredygtighed og engagement på vores skole, hvis jeg helt selv kunne bestemme” samlet set lægger sig tæt op ad forestillinger om en helskoletilgang. Det er fokus på nye samarbejder i og uden for skolen, på begrønning af skolen og materielle ressourcer, der skal understøtte UBU-praksisser, der minder om HST. Også

forestillinger om aktive og deltagende undervisningsformer med tid til fordybelse, samt endnu engang et stort fokus på det relationelle fællesskab og det affektive i trivsel, er centrale temaer i HST og altså også i deltagerens fremtidsværksteder. Da deltagerne ikke kender til HST fra et forsknings- eller policyperspektiv, giver det anledning til at spørge, hvilke årsager der kan være til de markante sammenfald. Skyldes sammenfaldet, at caseskolerne, der som UBU-foregangskoler har arbejdet med UBU i en årrække, som en slags indlagt konsekvens af at arbejde med UBU-udviklingspraksisser ser HST som et slags endemål? En sådan argumentation vil føre til den konklusion, at HST's forestillinger ligger lige for i en UBU-utopisk tænkning? Eller er det snarere den anden vej rundt, at HST ikke er specifikt knyttet til UBU, og at skoler, der ikke arbejdede med UBU, ville komme frem til nogle af de samme forestillinger, fordi HST's systemiske perspektiver er en generel forestilling om "god skoleudvikling"? Tilslutning til denne argumentationsrække ville betyde, at HST "bare" betyder "god skole". Spørgsmålene kan ikke besvares, men perspektiverne lægger op til en diskussion i næste kapitel om HST i et utopisk perspektiv.

I den tematiske analyse viste der sig ikke kun fire utopiske temaer i fremtidsværkstederne, men fem. Det sidste behandles for sig, fordi temaet stikker ud og har nogle væsentlige implikationer for det utopiske perspektiv. Kategorien har fået temanavnet *Mere end en skole* og har igen udvalgte citateksempler fra fremtidsværkstedernes vægvisers utopibrainstormfase.

Figur 7: Femte tema i de voksnes utopibrainstorm

Mere end en skole
<ul style="list-style-type: none"> • Skolen som eksperimentarium, fleksibilitet og eksperimenter i grøn profil. • Mere end en skole. Nedbryde alle grænser. Mange slags dannelse. • Opløse skole- lære i virkeligheden, livslære, mesterlære. • Skolen åben for lokale, lokalsamfund og verdenssamfund. • Helt fri for forvaltningsrammer, som i mere end frikommune.

På alle tre skoler kommer udsagn fra denne temakategori både til at være dem, der får flest stemmer i brainstormfasen, og dem deltagerne vælger at bruge til nogle af overskrifterne på deres efterfølgende gruppearbejde om at præcisere og udvikle utopier.

Overskrifterne "Mere end en skole", "Skolen som eksperimentarium" og "Opløse skole" kan forstås som utopiske forestillinger, der indeholder en spænding, en normkritik eller en modstand til den skole og den skolepraksis, som deltagerne er i. Det transgressive element ses ikke

på lignende vis i det empiriske materiales interview, hvilket giver en formodning om, at de opstår igennem fremtidsværkstedets metode. I de efterfølgende gruppearbejder på værkstederne fortager det transgressive og kritiske element sig til dels til fordel for mere "rolige" utopier, der i højere grad ligner det billede, der ses i de første fire temaer i første skema. Fordi disse mere transgressive radikale utopier i tema 5 indeholder *forstyrrende* elementer (Levitas, 2000), der sætter spørgsmålstegn ved grundlæggende forståelser af, hvad skole er og skal, kunne et opfølgende fremtidsværksted og en fælles nærmere undersøgelse af disse utopier, potentielt bidrage til væsentlige samtaler om værdier og meningsfuldhed som udgangspunkt for UBU-skoleudvikling.

Grønne utopier?

Er det muligt at forstå deltagernes utopiske perspektiver specifikt i en UBU-bæredygtigheds- og grøn kontekst? Et sted at se hen for at udforske dette spørgsmål er Lisa Garforth: *Green utopias before and after nature* (2017), hvor hun undersøger utopier i sammenhæng med miljøudfordringer og naturforståelse i både kulturprodukter, filosofi og forskning siden 1950'erne og frem.

Det utopiske perspektiv, som fylder mest i det empiriske materiale, er det, som Garforth kalder den decentraliserede utopi (Garforth, 2017, s. 135). Dette perspektiv, siger Garforth, er en af de mest almindelige grønne utopityper. Det handler om muligheder for grøn omstilling i det mindre lokale samfund som et svar på miljøudfordringerne. Garforth kommer med et klassisk eksempel som Mckibberns: *End of Nature* fra 1989, der som en af de første peger på, at menneskets ødelæggelse af og overtagelse af natur kan forstås som naturens endeligt. I den sorg, der må følge over dette tab, insisterer Mckibern på, at det ikke er teknologiske udviklingsutopier, der kan svare på tabet, men i stedet mindre og simple økonomier og decentraliserede samfund med mindre skalaer af naboskab, lokale produktioner og omstillingsbyer (Garforth, 2017, s. 135). Det er muligt at forstå deltagernes utopier om lokalsamfund og fælles læreprocesser og byens skole som sådanne grønne, decentraliserede utopier. I forlængelse heraf kan helskoletilgange selv forstås som decentraliseringsutopier.

Med utopitemaet *Mere end en skole*, som fandtes i empirien med udsagn som at "nedbryde alle grænser" og "opløse skole og lære i virkeligheden", nærmer deltagerne sig transgressive utopiske forestillinger (Garforth, 2017). Deltagernes perspektiver indeholder en

dissonans (Ott, 2023), fordi de sætter spørgsmålstejn ved det grundlag, som deltagerne arbejder indenfor, og ville dermed potentielt kunne afføde kritiske undersøgelser af, hvad en skole er og kunne være, med andre perspektiver end deltagerens andre utopiske temaer. Hvorvidt de transgressive utopier har grundlag i bæredygtigheds- og grønne utopier kan ikke entydigt besvares, men deltagerens generelle optagethed af UBU-perspektiver i fremtidsværkstederne peger på en sammenhæng.

Elevernes utopier

En tematisk analyse af elevernes utopibrainstorm giver følgende tematiske kategorier:

Figur 8: De fire temaer i elevernes utopibrainstorm

Varierede og åbne undervisningspraksisser	Trivsel og relationer
<ul style="list-style-type: none"> • Alle får tilpassede opgaver, lærere hjælper. • Elev til elev aktiviteter - de store lærer de små. • Selv vælge, hvad man skal lære. • Lære problemløsning. • Mere udenfor. Mere strand. Mere shelter. Mere løb. • Mere samarbejde med lokalsamfund. • Klassen vælger sammen ture og aktiviteter. • Undervisning i jura og økonomi. • Nye valgfag og viden – fx tegnsprog, mad med kok, førstehjælpskursus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Godt fællesskab • God tone • Enorm tolerance • Plads til forskellighed • Flere venner • Der er hotte mennesker at få crush på. Lækre drenge. Lækre piger. • Gode lærere, der ikke er sure. • Bedre og sjovere lærere • Flere voksne der kan trøste og konfliktløse. • Læreren kan læse tanker- når vi vil ha det.
Materialitet og ressourcer	Autonomi og frihed
<ul style="list-style-type: none"> • ingen CO₂ problemer • ingen fattige, ingen kriminalitet • frie slikautomater • skolen er rig, der er marmor, krystaller og guld • mange rejser- eget privatjet • Skolen giver penge til trængende og til miljø. • Genbrugsstation. Byttemarked. • Plads til alenehed. • Vi passer på tingene 	<ul style="list-style-type: none"> • Selv vælge, hvad man skal lære. • Elever får løn for at gå i skole. • Selv bestemme timer – hvor og hvornår. • Gå frit rundt. Vi laver hvad vi vil. • Ingen regler. • Du lærer på eget initiativ. • Fleksibelt fremmøde. • Lektiefri. Eksamensfri. • Få lov til mere. • Mere medbestemmelse. • Gyngende højere.

De to øverste temaer i elevernes utopibrainstormfaser ligner i høj grad de voksnes. Selv om der også er nogle forskelle, er det de tematiske ligheder, der springer mest i øjnene. Først og fremmest ser det ud til, at der er potentialer i, at de voksne og eleverne faktisk har store sammenfald i

forståelse af, hvilke undervisningsformer de gerne vil have: nemlig mere åbne, selvstændige, aktive og kollaborative undervisningsformer. Ligesom hos de voksne er trivsel og relation også et stort tema hos eleverne.

De to nederste temaer: *materialitet og ressourcer* samt *autonomi og frihed* adskiller sig fra de voksnes på hver sin måde. I det følgende undersøges de to utopiske temaer ud fra to forskellige situationer fra elevernes fremtidsværksteder, både for at belyse temaerne, men også for at kunne diskutere det pædagogisk-didaktiske potentiale i at arbejde med de utopiske processer.

Elevernes utopier om materialitet og ressourcer

Der sker noget i forhold til elevernes utopier i den materielle kategori. I utopifasen på både de voksnes og elevernes fremtidsværksteder er instruksenen, at de skal lægge forhindringer væk: "Mangler I penge, så værsgo. Er der for stramme rammer, strukturer, love, praksisser, så laver vi dem om." Deltagerne må gerne tænke så vildt og utopisk som muligt. Det bidrager til en vis legende tilgang, særligt hos eleverne.

Især på Storkøbenhavnerskolen tager eleverne præmissen til sig på en særlig måde. Uden at tale om det eksplicit, kommer det ene udsagn til at afløse det næste i en leg med præmissen: "Hvis der ikke er nogen hindringer, så kan vi jo bare fjerne problemerne". På vægavisen kommer der bl.a. til at stå: "Ingen CO₂ problemer. En gylden skraldespand, hvor skrald ikke er noget problem. Alle får karakteren 12. Ingen fattige, ingen kriminalitet. Ingen regler. Skolen er et land med strand og egne love/regler" (Fremtidsværksted elever S-skolen). Denne legende tilgang til forhindringer går over i vilde forestillinger om, hvad man så kunne, hvis der ikke var nogle forhindringer. På vægavisen kommer der bl.a. til at stå: "Skolen har smuk have med labyrint, springvand, blomster. Hver klasse har egne små uderum. Frie slikautomater. Skolen er rig, der er marmor, krystaller og guld. Mini Zoo. Mange rejser- eget privatjet." (fremtidsværksted elever S-skolen). De to andre skolers elevværksteder har samme tendens til overflodstænkning, dog i lidt mindre grad, nok fordi de ikke først så eksplicit har fjernet problemerne, som vi så ovenfor. På de andre elevværksteder står der fx: "En skole lavet af slik. Pool. Store fladskærme. Fri snackbar. Trampolinpark." (Elevernes fremtidsværkstedetsprotokoller).

Hvordan forstå disse utopiske brainstormtænkninger? Når eleverne får travlt med at fjerne problemer som CO₂ og fattigdom med et trylleslag, viser det for det første en tydelig bevidsthed om bæredygtighedsproblemer. Det næste, der ligger lige for, er at fortolke elevernes drømme om

guld, marmor, springvand, minizoo og privatjet som udpræget forbrugsorienteret konsumerisme. Det er muligt at læse elevernes forestillinger som, at de er dybt infiltreret i kapitalismens praksisser om, at mere forbrug giver mere lykke. Som Garforth siger det: "Utopianism is colonized by capitalist logics; desire is attached to commodities; future dreams become individualized lifestyle aspirations." (Garforth, 2017, s. 14). Eleverne er blevet opfordret til at drømme og lægge logikken væk. Det er muligt at forstå deres materielle drømme, som netop *desire*, som Levitas siger i sin utopidefinition (Levitas, 2000). Men at eleverne lader fantasien løbe vildt giver samtidig et indblik i, hvordan der er en dissonans i denne materielle ønsketænkning mellem ekstrem materiel rigdom på den ene side, og på den anden side elementer der i højere grad kan forstås som stor social bevidsthed. For eleverne siger også og samtidig:

Skolen giver penge til trængende og til miljø. Man kan lave frivilligt arbejde for at hjælpe. Gratis mad i kantine fra mange forskellige lande. Mange rejser for at lære om kulturer og få oplevelser. Genbrugsstation. Byttemarked. Mulighed for at bo på skolen. Meget plads. Plads til alenehed. Vi passer på tingene. Tegne smukt over det hele. (Elevernes fremtidsværkstedsprotokoller)

Her kommer materialitetstemaet både til at handle om at gøre verden til et bedre sted gennem skolen og om at have et rarere skolemiljø. Dissonansen mellem begæret efter vild rigdom og forbrug og samtidige utopier om donationer til miljø, interkulturel læring og genbrug er stor: Eleverne drømmer om privatjet og frivilligt arbejde på en og samme tid. I sådanne dissonanser er der muligvis et stort didaktisk potentiale. Inden en diskussion af dette skal elevernes sidste utopitema *autonomi og frihed* undersøges.

Elevernes utopier om autonomi og frihed

Det sidste store tema hos eleverne, *Autonomi og frihed*, findes i høj grad på alle tre skolers elevfremtidsværksteder. Temaet giver et indblik i elevernes oplevelse af bundethed i deres daglige praksisser. Måske kan frihedstemaet ses som en genklang eller spejling af de voksnes *Mere end en skole* tema, altså utopier med transgressive dimensioner. I hvert fald giver temaet perspektiver på diskussionerne i tidligere kapitler om elevernes reelle deltagelses- og valgmuligheder i skolens praksis samt diskussionen om det skolske, det didaktiske som-om. For eleverne har tydelige utopiske forestillinger om en lang højere grad af selvbestemmelse, både i forhold til hvad de skal lære, hvornår de skal lære det, og hvem de skal lære det af.

På Provinsskolen sker der noget, da eleverne sidder og ser på vægavisen med utopibrainstormen for at overveje, hvilke input de synes er vigtigst. En elev bemærker, at de godt nok ikke er enige om, hvad frihed er. Det siger hun, selv om ordet frihed slet ikke er nævnt i brainstormen. De andre elever nikker. På vægavisen står der bl.a. forskellige udsagn, der kan fortolkes ind under frihedstemaet: "Fri hver dag. I skole hver dag. Møde kl. 10. Flexibelt fremmøde. Fri kl. 12. Fri tidligere. Længere pauser. Kortere pauser. Få løn for at gå i skole. Lektiefri. Eksamensfri." (Fremtidsværksted elever P-skolen). Frihedstemaet viser sig således som modsætnings- og dilemmafyldt, og spændingerne glider ind i den efterfølgende utopiudviklingsfase. I en af grupperne opstår en diskussion om, hvorvidt man egentligt ønsker al den frihed: "Kan man blive klar til gymnasiet så?", spørger en elev de andre. Efter en kortere samtale, der mest har fokus på, hvorfor det er vigtigt at gå i skole for fremtidens skyld, ender gruppen med at strege det sted på deres arbejdsplakat, hvor der står: "komme og gå som man vil", og i stedet skrive: "gå lidt tidligere nogle gange". Diskussionen mellem eleverne kommer ikke til at handle om, hvorfor de ønsker frihed, eller hvordan frihedsforestillingerne kunne forvaltes eller udvikles videre. I stedet lukker eleverne frihedstemaet ned, fordi de bliver bekymret for, om de kan opfylde skolens præmis om at lære noget.

Både eksemplet om spændingerne i elevernes utopier om materielle ressourcer samt spændingerne i diskussionen om frihed eller ej har potentiale i et didaktisk-pædagogisk perspektiv. En måde at forstå dette potentiale er med den norske UBU-forsker Annelie Otts (2023) påpejning af, hvordan *dissonans* kan bidrage i udvikling af utopiske perspektiver. I den utopiske proces opstår dissonans, når de utopiske forestillinger støder sammen med deltagernes forståelse af verden:

I point out that dissonance and vagueness are vital aspects of transformation and transgression and that dissonance, in particular, can be a springboard for a deeper inquiry into the premises on which social structures and practices are built, as well as into held beliefs and ideals. (Ott, 2023, s. 678).

Dissonans betyder ikke nødvendigvis, at der er noget forkert ved utopiens sociale billede, men indikerer, at der er manglende sammenhæng mellem den utopiske forestilling og dens normative kontekst (Ott, 2023, s. 684). Dissonansbegrebet kan således hjælpe til at forstå, hvad der

sker i de to situationer beskrevet ovenfor, og at de potentielt kunne lede til undersøgelse af normer og strukturer, og derfra til en videre udvikling af utopiske forestillinger.

I forlængelse af dette er Bojesen og Suissas (2019) problematisering af en for procesorienteret utopisk pædagogik endnu et perspektiv. Utopisk pædagogik, siger de, risikerer at blive en romantiserende uendelig åben undersøgelse, der stiller sig tilfreds med, og tænker endemålet som, at åbne op for tanker, stille spørgsmål og give mulighed for deltagelse og dialog. (Bojesen & Suissa, 2019, s. 287). Bojesen og Suissa taler om minimale utopier, fordi de argumenterer for, at uddannelseskonteksten kan forhindre de store kontekstuelle utopiske blueprints, men fastholder samtidig de utopiske processers potentiale i en pædagogisk sammenhæng. Den utopiske pædagog bør ikke bare åbne op for elevernes tanker, men udvikle ekspertise til at udvælge, give og diskutere den slags indhold med elever, som kan udvikle færdigheder i at engagere sig i radikal kritik af nutiden og forestillinger om fremtiden (Bojesen & Suissa, 2019, s. 289).

I den utopiske proces kan eleverne komme til at sætte spørgsmålstejn ved egne normer og finde måder at undersøge dybe spørgsmål. Det er komplekse processer, der kan trigge modsatrettede følelser. Derfor, siger Ott, kan den utopiske pædagogik ikke nøjes med at forstå processen som styrkelse af elevens handlekraft (empowerment), men må også have øje for at tab, forvirring og ubehag kan være en del af processen (Ott, 2023, s. 686)

I fremtidsværkstedernes utopiske brainstorm ses også nogle legende elementer. Der er nogle sjove citater fra eleverne, der peger på en vildere legende fantasi som: "Der er hotte mennesker at få crush på. Læreren kan læse tanker- når vi vil ha det. Gyngende højere." (Elevernes fremtidsværkstedetsprotokoller) De voksnes værksteder har også antydningen af sådanne overskridende fantasier med: "god barista. Uendelig mange der kan og vil sige ja, og handle og gøre" (De voksnes fremtidsværkstedetsprotokoller). Også det legende element i de utopiske processer kan måske bidrage til at forstyrre og udfordre underliggende værdier og kulturelt diskursive arrangementer.

De beskrevne situationer fra elevernes fremtidsværksteder peger konkret på sådanne pædagogiske potentialer i de utopiske processer, og det bliver dermed et vigtigt udviklingsområde, hvordan utopiske processer kan blive en del af et UBU-didaktisk perspektiv. I forlængelse heraf kan

der også spørges til, om der i HST's skoleudviklingspraksisser, ikke mindst i forestillinger om visionsprocesser, er potentiale i utopiske perspektiver. Det vil blive diskuteret i næste kapitel.

Endnu et perspektiv på fremtidsforestillinger og kritisk utopiske horisonter er, at de også kan bidrage til at rykke på uddannelsesforståelse, som det fx ses her hos den britiske UBU-forsker Keri Facer:

If we return to the idea of schools not as spaces of preparation for knowable futures, but as laboratories for bringing into being new possibilities and new futures, then we need to operate with a different set of metaphors for educational practice. Rather than thinking of a curriculum for the future, we need to imagine a 'pedagogy of the present' which treats the educational moment as a distinctive temporality between past and future, like an 'ecotone' – a biological term for a liminal space, a boundary between different states – such as an estuary, in which new beings come into existence . (Facer, 2018, s. 9)

Uddannelse som en nutidspædagogik, der er en potentielt fertil og divers økologisk randzone mellem fortid og fremtid, kan være en frugtbar metafor for uddannelse, der gerne vil være laboratorier for mulige fremtider.

Hovedpointer i undersøgelsen af deltagerne utopiske forestillinger var således, at især de voksne i høj grad lignede et helskoleperspektiv. Desuden viste fremtidsværkstederne som metode sig at have potentiale for, at deltagerne udviklede mere kritisk transgressive og dilemmafyldte forestillinger om skole, hvilket potentielt kan bidrage både i et pædagogisk-didaktisk UBU-perspektiv og i et UBU-HST-udviklingsperspektiv. Det sidste vil blive diskuteret videre i næste opsamlende kapitel som et ud af flere perspektiver på helskoletilgangen.

Del V Helskoletilgangen og UBU-feltet genbesøgt

Kapitel 14

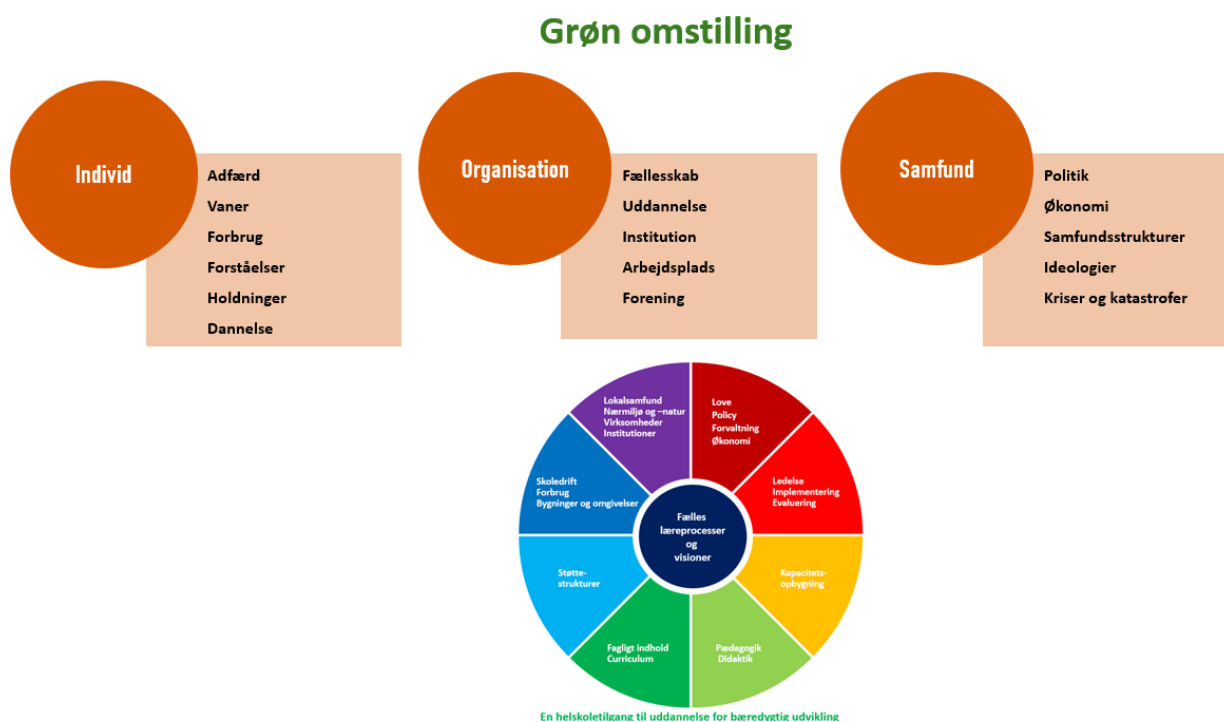
Helskoletilgangen genbesøgt

Afhandlingens analyser har grundlæggende undersøgt og søgt at svare på første del af projektets forskningsspørgsmål: *Hvordan praktiseres skole for bæredygtig udvikling på tre danske grundskoler?* Dette, afhandlingens næstsidste, kapitel skal opsamle på perspektiver og søge svar på anden del af projektets forskningsspørgsmål: *og hvilke muligheder og dilemmaer viser disse praksisser for en transformativ bæredygtigheds-helskoletilgang?* Det er et bredt spørgsmål, som er søgt indsnævret og hjulpet på vej i sit fokus med projektets fire underliggende forskningsspørgsmål, der har været retningsgivende for analyserne: spørgsmål til deltageres begrundelser for UBU, de UBU-pædagogiske-didaktiske indsatser, UBU-skoleudviklingsprocesser, og deltageres utopiske forestillinger om UBU. Dette kapitel er opbygget som en samtale mellem analysernes fund og helskoleforskningens perspektiver. Kapitlet undersøger og diskuterer først HST som fælles læreprocesser i et transformativt perspektiv, for derefter at undersøge HST i et fagprofessionelt, et relationelt-affektivt og et utopisk perspektiv. Til sidst i kapitlet undersøges et bud på en helskolemodel samt mulige nuanceringer af en helskoletilgang for uddannelsen for bæredygtig udvikling.

Fælles læreprocesser – helskoletilgangen i et transformativt perspektiv

Helskoletilgange indeholder idealer om fælles læreprocesser: at deltagerne på tværs af deltagerpositioner og magtstrukturer sammen opbygger og udvikler en bedre og mere bæredygtig skole og samtidig er en rollemodel for lokalsamfundets grønne omstilling. I dette grønne omstillingsperspektiv har HST nogle væsentlige potentialer, som ikke altid ses så fremhævet i helskolelitteraturen, nemlig at tilbyde fælles aktive læreprocesser i mindre miljøer og dermed tilbyde en slags mesoposition for UBU, som illustreret i nedenstående figur:

Figur 9: Visualisering af UBU-mikro-, meso- og makroniveau og helsoletilgangens placering.



Fra forskellige perspektiver i UBU-forskningen diskuteres problemstillinger vedrørende, at bæredygtighedsforståelser og tiltag bliver voldsomt individualiseret: Det er den enkeltes forbrugeradfærd, vaner, holdninger og værdier, der kan og skal ændres. Samtidig ligger de store udfordringer i makroperspektivets samfundsstrukturelle systemer som politik og økonomi. De to sfærer viser sig på mange måder svære at forbinde, hvilket denne afhandlings afsøgning af systemiske perspektiver har peget på fra forskellige vinkler. HST og den procesorienterede lokale grønne omstillingstankegang, som den er forbundet med, tilbyder et mesoniveau. I den forståelse har uddannelsesinstitutioner, på samme måde som fx arbejdspladser og forskellige typer af institutioner, i deres daglige mindre funktionelle praksisfællesskaber nogle muligheder for at skabe erfaring med, og dermed andre forståelser for, grøn omstilling. Ikke sådan at forstå, at der fuldstændig kan bygges bro mellem det individuelle mikroniveau og det samfundsstrukturelle makroniveau, men de fælles læreprocesser og fælles initiativtagning giver adgang til reel erfaring med forandring på mere systemiske måder end det individuelle mikroniveau kan. HST kan således forstås som en forhåbning om deltagende demokratiske tilgange og som et muligt sted at få erfaringer med bæredygtig udvikling.

Disse væsentlige perspektiver er samtidig meget store fordringer til en uddannelsesinstitution som skolen, bl.a. fordi den praksisarkitektonisk er bundet både af lovmæssige, forvaltningsmæssige og økonomiske krav, ligesom kulturelt-diskursive forståelser af skole ikke altid bare understøtter skole som grønt omstillingsprojekt. Forskning i grønne omstillingsprojekter som fx økosamfunds (transition towns) kollektive indsatser for bæredygtig udvikling finder, at fællesskab er den afgørende faktor for, at økosamfund kan bidrage med løsninger på miljøkriser og samtidig har svar på andre kriser som manglende livstilfredshed, ensomhed, landsbydød og demokratisk underskud (Hansen, 2019; Hoff et al., 2020; Nissen, 2015). Som institution er skolen dog i en markant anden situation end et frivilligt økosamfundsfællesskab, der som udgangspunkt samles om at finde bæredygtige alternative levemåder. HST's ideal om udvikling af det grønne omstillingsfællesskab inden for skolens institutionelle kontekst åbner for meget store spændinger, fordi denne bæredygtige omstilling kun i meget lille grad findes "ude i samfundet" selv. HST fordrer således, at skolen skal udvikle bæredygtige praksisser i et ikke-bæredygtigt samfund, hvor den grønne omstilling knapt er begyndt. De norske UBU-forskere Elin Sæther og Ole Andreas Kvamme finder, at den norske skoles værdigrundlag grundlæggende er forenelig med FN's bæredygtighedsmål, men at skolen samtidig politisk forvaltes ud fra andre værdier, der opretholder ikke-bæredygtige samfundspraksisser. Det giver nogle store modsætninger mellem skole, der har fået et mandat til at udvikle bæredygtig dannelse, fordi bæredygtighed nu er indskrevet i det norske curriculum, og det samfund som giver mandatet (Kvamme & Sæther, 2019, s. 202).

Disse spændinger findes også i afhandlingens undersøgelse, også på det mere organisatoriske niveau inden for skolerne selv, hvor de fælles læreprocesser bl.a. er afhængige af forudsætninger i deltagelsesmuligheder. Selvom den danske skole både i sin formålstekst (Folkeskoleloven, 2024) og i sin tradition (Coninck-Smith et al., 2015) værdsætter demokratisk dannelse, er skolen struktureret i hierarkiske deltagerpositioner. Som analysen af deltagerpositioner kapitel 12 viste, er der mange forskellige årsager til, at deltagelse i fælles læreprocesser og kapacitetsopbygning ikke altid bare sker på kryds og tværs. Lonni Hall og kolleger skriver i en nyere artikel om fællesskabets tilblivelse, at fællesskaber i stigende grad ses som løsninger på velfærdsstatens udfordringer og nævner som eksempel både bæredygtigheds- og uddannelsesområdet (Hall et al., 2023, s. 58). Hall og kolleger siger, at der er en tendens til at se

fællesskaber som en stabil størrelse, der findes eller ikke findes (s. 58) og have mest fokus på den enkeltes motivation til at deltage i fællesskabet eller ej (Hall et al., 2023, s. 74). Hall og kolleger foreslår i stedet:

...at flytte blikket hen imod fællesskab som noget, der hele tiden bliver til i små, gentagne hverdagsagtige handlinger. Vi argumenterer for, at dette perspektiv er særligt relevant for at kunne indkredse hvordan man i praksis bedst understøtter fællesskabers fortsatte tilblivelse og beståen. (Hall et al., 2023, s. 58)

Det betyder blandt andet at have fokus på fællesskabet som en kollektiv og foranderlig størrelse, der hele tiden er i gang med at opstå (Hall et al., 2023, s. 74). Perspektivet hænger godt sammen med en praksisteoretisk forståelse, når Hall og kolleger derefter påpeger, at det er aktiviteten, der definerer fællesskabet, og derfor er gentagelser, fælles historier, erfaringer og sammenhænge med andre fællesskaber vigtigt. Det er på sin vis den samme pointe Lise Tingleff har, når hun siger, at det er et vigtig fokus for skoleudvikling, at ord ikke nødvendigvis kommer før handling (Tingleff Nielsen, 2022, s. 72). Når udvikling forstås som noget, der sker i samspil mellem forståelse og handling, så er det væsentligt at overveje: "...om man har en konstruktiv balance mellem at beskrive, forklare og sætte ord på og det at gøre sig nye konkrete erfaringer." (Tingleff Nielsen, 2022, s. 72). Nye forståelser kræver i det perspektiv nye erfaringer. I denne afhandlings empiri synes det ikke at være en udfordring for skolerne, at de taler mere end de handler, faktisk ser det snarere ud til at tids- og handlepres, samt svære deltagelsesmuligheder på tværs af praksisser, svækker fælles refleksion, hvilket svækker de fælles udviklingsmuligheder. Anden helskoleforskning finder frem til nogle af de samme konklusioner (Forssten Seiser et al., 2022; Gericke & Torbjörnsson, 2022b).

Forholdet mellem refleksion og handling har vist sig som et væsentligt spor gennem afhandlingens analyser. Det gælder både didaktisk-pædagogiske potentialer i metarefleksion som diskuteret i kapitel 11, og det gælder analyse af skolernes udviklingsprocesser i kapitel 12, hvor der på den ene side viste sig få muligheder for fælles kapacitetsopbygning og refleksion, og på den anden side også var udfordringer med at få rum til at handle og gøre i fællesskab og udvikle sig gennem handling. Kemmis og kolleger (2014) fremhæver aktionsforskningsarbejdsformer som en indgang til uddannelsesudvikling. I den forbindelse er der formodentligt potentiale i at italesætte og tænke udviklingen som prøvehandling og fremhæve det undersøgende og eksperimenterende (Madsen et al., 2020). Et sådant udgangspunkt kan også bidrage til at tage presset fra at forstå

udviklingsprocesser som lineære: at man starter fra ét punkt med ét specifikt mål for øje, og at det der rykker sig andre veje er fejl.

Ovenstående afsnit har afsøgt forskellige spændinger mellem handling og refleksion i de fælles læreprocesser. Måske kan jeg ikke komme tættere på dette skisma end at konkludere, at det findes overalt i empirien og kræver opmærksomhed. Det er vigtigt at forstå, at fælles læreprocesser både er sigenspraksisser i refleksion og kommunikation og samtidig har behov for opmærksomhed på gørenspraksisser med muligheder for fælles afprøvninger og handlinger. En sådan balance er et særdeles vigtigt perspektiv for udvikling af UBU-helskoletilgang.

Elevernes deltagelse i lære- og udviklingsprocesserne

Endnu et perspektiv vedrørende de fælles læreprocessers muligheder skal berøres, nemlig elevernes deltagelsesmuligheder i skoleudvikling og de fælles læreprocesser. I analyserne af elevperspektiver i kapitel 12 og 13 blev det en central pointe, at eleverne ikke oplever sig som deltagere i UBU-udviklingsprocesserne. Ligeledes ser eleverne heller ikke sammenhænge mellem demokrati, trivsel, relationelle fællesskaber og skolernes bæredygtigheds-/grønne profiler, selv om det er centralt perspektiv for de voksne deltagere. Er der nogle muligheder for, at helskoleforestillingen om de fælles lære- og udviklingsprocesser kan forrykke elevpositionen og dens deltagelsesmuligheder, så eleverne kan opleve sig som en del af den lærende organisation? Det kræver som udgangspunkt, at eleverne ved noget om udviklingsprocesserne på skolen. Et andet væsentligt perspektiv er, at en sådan elevpositionering til dels vil kræve nye forståelser af både elevernes og af de fagprofessionelles rolle. Det er ikke sikkert, at en sådan positionering af eleverne er muligt, uden at de voksne forstår udviklings- og læreprocesser med elever som et rum, hvor også de voksne kan undersøge og lære noget, sådan som det blev diskuteret i kapitel 11. Også HST's forestillinger om mere åbne, uintenderede eller ikke didaktiserede mellemrum (jf. helskoleforskningsoversigten kapitel 2, side 39) kan måske bidrage til en sådan udvikling ved at fremhæve læring som noget, der opstår mange steder og på mange måder.

Det er let at forestille sig modargumenter mod disse perspektiver på elevernes deltagelse som fx: at skoleudvikling ikke er for børn, eller at skole ikke er et magtfrit rum, eller at børn skal have rum til at fokusere på deres egen læringsudvikling. Afhandlingens empiriske analyser og undersøgelse af HST-perspektiver danner grundlæggende belæg for, at forhåbninger om andre former for deltagelse og læreprocesser også må gælde elevpositionen. En sådan forståelse kan

samtidig have potentiale for at udvikle positivt på nogle af de problemstillinger, som afhandlingens undersøgelse viser, at skolerne har. Det gælder både elevernes manglende demokratiske deltagelse samt udfordringerne med det *skolske*, de *ikke-funktionelle* arbejdsformer og skole som *ikke-virkelighed*. Positionen ligger på sin vis allerede inde i HST's ambitioner om at forestille sig skolen som et grønt omstillingsfællesskab. Disse høje ambitioner kan forekomme som et utopisk perspektiv, men har også stærke sammenhænge til demokratiske forestillinger om skole og udvikling af handlekompetence, som det kan ses i dette ældre citat af nogle af handlekompetencebegrebets ophavspersoner:

I den udstrækning, vi lever i samme kultur og/eller deler levevilkår, må vi forvente at have mange fælles erfaringer på forskellige abstraktionsniveauer. Men der er ofte ikke en fælles bevidsthed herom, og i så fald er de fælles erfaringer ikke kollektive. Kollektive erfaringer forudsætter en fælles bevidsthed og begrebsliggørelse af de fælles erfaringer, og en sådan kan blandt andet oparbejdes i en undervisningssituation. Måske kan man sige, at fælles erfaringer er en forudsætning for demokrati, men kollektive handlinger er demokrati i funktion. (Bruun Jensen & Schnack, 1995, s. 216)

Nuancering af kontekstens betydning

Et andet perspektiv på, hvad der er vigtigt for transformativ UBU-HST-udvikling, handler om betydningen af skolernes specifikke kontekster. Som vist i HST-forskningsoversigten kapitel 2, side 46, peger en del UBU-HST-forskning på vigtigheden af at forstå og tage udgangspunkt i den enkelte skoles kontekst, når der skal udvikles UBU (fx Bosevska & Kriewaldt, 2020; Gericke & Torbjörnsson, 2022b; Henderson & Tilbury, 2004). Afhandlingens analyser indikerer, at en sådan forståelse kan nuanceres. På trods af at caseskolerne havde meget forskellige gørenspraksisser i deres skoleudviklingsprocesser, viste der sig stor lighed i deres kulturelt-diskursive forståelser af UBU. Således var der langt flere sammenfald i deres begrundelser for at udvikle UBU, end der var forskelle. Det samme gælder deltagernes kritikpunkter af skolernes UBU-praksisser og i høj grad også deres utopier om skole. Endvidere var de pædagogisk-didaktiske forståelser og udfordringer langt hen ad vejen overraskende ens på de tre skoler. Det gjorde, at analyserne af caseskolerne kunne samles mere under ét, end det var forventet i projektets oprindelige design. Denne enshed kan formodentligt forstås i forlængelse af, at deltagerne grundlæggende befinder sig i den samme praksisarkitektur: den danske grundskole i 2020'erne. De har et langt stykke hen ad vejen de

samme kulturelt-diskursive forståelse af, hvad skole er og skal, samt hvad bæredygtighed er, og de har også mange materielt-økonomiske og socialt-politiske rammestrukturer tilfælles.

De fundne forskelle på caseskolerne ligger i høj grad i den del af afhandlingens undersøgelse, der handler om skoleudviklingsprocesser. Det peger på, at det er i denne dimension, kontekstforståelse bliver vigtig. Når forskningen identificerer væsentligheden i at tage udgangspunkt i den enkelte skoles kontekst, viser denne afhandlingens undersøgelse, at det især og specifikt handler om skolens ledelsespraksisser, udviklingshistorie, kapacitetsopbygningstraditioner og lokalsamfundsforhold. Det er en nuancering, der potentielt kan styrke UBU-skoleudviklingsindsatser, fordi det præciserer, hvor der er behov for særlig kontekstafhængige indsatser. Og på samme tid indikerer denne nuancering desuden, hvor det er muligt at have indsatser på tværs af skoler, som fx i pædagogisk-didaktisk forståelse af UBU-indsatser og UBU-kapacitetsopbygning af fagprofessionelle.

Potentielt kan denne ensidighed også ses som en udfordring for de transformative forhåbninger, fordi den udspringer af nogle fælles kulturelt-diskursive selvfølgergjorte forestillinger om skole, bæredygtighed, læring etc., som dermed kan vise sig mindre dynamiske og sværere at ændre, når de hviler på et tilsyneladende så grundfældet og ens fundament. Den måde deltagerne skabte argumenter for sammenhænge mellem deres skolepraksisser og UBU-forståelser gav som vist nogle kringlede veje til at overse dilemmaer og kompleksitet, samt nogle spændinger mellem forestillinger om skole og ønske om at udvikle UBU. Det sås fx i analyserne af spændinger mellem inde versus ude, skole versus virkelighed, stram tidsstrukturering versus åben erfaringsbaseret, elevautonomi versus stramt strukturerede valgmuligheder, som diskuteret i opsamling på de pædagogisk-didaktiske perspektiver i kapitel 11, side 179. På den anden side kan disse kulturelt-diskursive spændinger sideløbende anskues som deltageres måde at skabe meningsfuldhed i deres praksisser. Begrundelsesanalyserne viste, at deltagerne konstruerer egentligt ret komplicerede sammenhænge mellem det de gør, det der kan lade sig gøre, og hvorfor de gør det. En konstrueret meningsfuldhed, som er en del af enhver praksis, men også har sine faldgruber. Man skaber meningsfuldhed med det, man har og kan, og det kan give blinde pletter for mere radikale udviklingsmuligheder. Et resultat af denne afhandlingens brede systemiske analyser på tværs af begrundelser, utopier, pædagogik-didaktik og skoleudvikling er, at bredden giver mulighed for at vise og undersøge sådanne spændinger på tværs af praksisser.

Helskoletilgangen i et fagprofessionelt perspektiv

Afhandlingens undersøgelse har søgt en samtænkning af to perspektiver, der ofte bliver undersøgt hver for sig i UBU-forskning: pædagogisk-didaktisk praksis og skoleudvikling. Denne samtænkning giver særligt blik for systemiske forståelser af de distribuerede komplekse praksisser. Det giver et mindre ensidigt fokus på, hvad læreren kan og gør eller eleverne lærer, eller hvad lederne gør i skolens praksisarkitektur. Og det understøtter et bredere perspektiv på, hvad der udfordrer de fagprofessionelles udvikling af UBU.

Store dele af UBU-forskningen peger på betydningen af deltagernes skole- og læringsforståelse (fx Boeve-De Pauw et al., 2022; Bosevska & Kriewaldt, 2020; Gericke & Torbjörnsson, 2022a; Stevenson, 2007). Denne afhandlings undersøgelse af et systemisk blik på både didaktik-pædagogik, skoleudvikling og UBU-forståelser kan bidrage til at nuancere dette perspektiv. I den svenske Karlstadgruppens longitudinelle undersøgelse af en helskoletilgang på fem skoler var en del af skolernes tiltag kapacitetsopbygning af lærerne (TPD - Teacher Development Program), alligevel opleves UBU-udviklingen som træg:

An overall reason behind the weak impact may be that the emphasis in the TPD was primarily on information dissemination and organizational adaptation, while there seemed to be a deficit in teachers' opportunities for reflexive exchange of doubts, convictions, and experiences regarding all aspects of sustainability and ESD. This signals that the participating schools had not undergone the recommended shift from the information-deficit model of education (...) to a focus on action-promoting procedural knowledge. So, even though the TPD touched on the key-competencies in ESD (...), these competencies seemed to have had only limited impact on the daily practice." (Gericke & Torbjörnsson, 2022a, s. 818)

Gericke og Torbjörnsson har i citatet på én side blik for nogle praksisarkitektoniske forhindringer for at udvikle UBU: nemlig at udviklingsprogrammet mere kom til at handle om informationsoverførsel og organisatorisk tilpasning, samt at udviklingen hæmmes af lærernes manglende muligheder for at dele tanker og erfaringer. På den anden side er konklusionen, at kapacitetsprogrammets svage effekt på udviklingen skyldes, at skolerne ikke grundlæggende er lykkedes med at rykke en mere traditionel informationslæringsforståelse til en mere handlingsfremmende. Således kommer konklusionen til at indikere, at forandringer sker, hvis

skolerne/lærerne ændrer læringstilgang. I et praksisteoretisk HST-perspektiv er denne forståelse ikke tilstrækkelig. På en side viser denne afhandlings undersøgelse, at traditionel kulturelle diskursive forståelser af skole og læring er en forhindring, fordi det hele tiden giver dissonans og usikkerhed i forhold til UBU-indsatserne. På den anden side, og det overser Gericke og Thobjörnsson til dels i deres argumentation ovenfor, handler det om mere end deltagernes læringsforståelse. Afhandlingens undersøgelse af skolernes praksisarkitektoniske arrangementer viser kompleksiteten og mangesidigheden i udfordringerne: Det er ikke sådan, at mennesker har én læringsforståelse eller lever inden for ét paradigme, og så kan udleve det, de tror på (Harris, 2007). De dissonanser og spændinger, der findes både i bæredygtighedsdilemmaerne samt i forståelser af, hvad skole skal og kan, giver ikke deltagerne mulighed for at finde én læringsforståelse gennem refleksion og erfaring og så agere ud fra den. Der vil hele tiden være divergerende forståelser både på skolen, i de fælles læreprocesser, men også i den enkelte deltager (Kemmis et al., 2014). I denne afhandlings empiriske materiale med foregangskoler, der udvikler UBU på eget initiativ, er det ikke muligt at identificere én eneste deltager, der ikke ønsker, at UBU-indsatsen skal bidrage til bredere, mere åbne og mere deltagerorienterede pædagogiske og didaktiske praksisser. Når det alligevel sker i så forholdsvis lille grad, således som Gericke og Thobjörnsson også finder det på svenske UBU-skoler, må det skyldes andre faktorer. Nogle af dem er kontekstuelle faktorer, som Gericke og Thobjörnsson også har blik for, når de konkluderer, at det er vigtigt at identificere kontekstuelle faktorer, som kan forhindre UBU-udvikling (Gericke & Torbjörnsson, 2022a, s. 822). Nogle af de kontekstuelle faktorer på caseskolerne, som denne afhandlings analyser får øje på, er: manglende personaleressourcer, inklusionsudfordringer, ufleksibel skemalægning, spændinger i ledelsespraksisser, samt en generel udfordring med kapacitetsopbygningsmuligheder. Men disse forhindringer er i et praksisarkitektonisk perspektiv i komplekse sammenhænge med kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og socialt-politiske arrangementer rundt om og i skolen og hos den enkelte deltager. Afhandlingens analyser af deltagernes begrundelser og utopier kan bidrage til at forstå forholdet mellem alt det, deltagerne tror og håber på, og det der faktisk opstår i de pædagogisk-didaktiske praksisser og i skoleudviklingspraksisserne.

En måde at forstå hvilken position disse spændinger sætter de fagprofessionelle i er med begrebet *Den gyngende grund*, som også kort blev introduceret i kapitel 9. Husted, Jørgensen, Møller og Madsen (Husted et al., 2023; Jørgensen et al., 2024) har indkredset nogle af de

udfordringer som bæredygtighedskriserne giver de fagprofessionelle i metaforen *at være på gyngende grund*. En metafor der kan bidrage til at pege på en væsentlig side af UBU, nemlig den usikkerhed, kriseoplevelse, forandringsambition og de kritiske perspektiver, der følger med bæredygtighedskriserne i en uddannelseskontekst, og som samtidig skal balancere med de givne institutionelle rammer, faglige traditioner og kulturelle forventninger, der findes i praksisserne (Jørgensen et al., 2024).

Husted og kolleger peger på nogle dilemmaer, som medvirker til, at UBU kan give den fagprofessionelle en oplevelse af at stå på en gyngende grund: Nye og usikre vidensforståelser kræver, at den enkelte skal udfordre fagtraditioner og forholde sig reflektivt og åbent til, at der er mange perspektiver, der ikke er endegyldige eller ikke findes klare svar på. Svære og dilemmafyldte og følelsesrelaterede kriseforståelser kræver, at den fagprofessionelle har vilje, forståelser og pædagogiske redskaber til at rumme dilemmaer, og endda se dem som mulige ressourcer. Forandringsambitionen i UBU giver spændinger i forhold til, hvordan den fagprofessionelle forstår sin rolle som forandringsagent, og hvorvidt og hvornår UBU kan forstås politisk og aktivistisk. Det er alt sammen perspektiver, der kan give spændinger i forhold til traditionelle forståelser af skole og fagprofessionel praksis. Den gyngende grund er ikke at forstå som en midlertidig usikkerhed, der kan eller skal overvindes, men som et vilkår i UBU.

Den gyngende grund er dermed et begreb, der kan bidrage til at forstå de fagprofessionelles UBU-udfordringer, i et samspil mellem de rammer som skolen giver, de forståelser af skole som deltagerne og samfundet har, de muligheder som den enkelte skole skaber for fælles refleksion og udvikling af praksisser i disse spændingsforhold, samt ikke mindst den enkeltes holdninger og vilje til at være i disse spændingsforhold. I UBU-feltet er der ikke så ofte perspektiver på, hvad deltagelse i UBU-indsatserne kræver af den enkelte deltager. I empirien er der tydeligt mange, der oplever sig som forandringsagenter, men de oplever også frustration over andres modstand samt en følelse af andethed eller ensomhed, som vi så i analyserne af deltagernes kritik af UBU-praksisser i kapitel 12, side 207. I afhandlingens undersøgelse er der også eksempler på lærere, som nok sympatiserer med skolens UBU-indsats, men ikke opfatter UBU som deres opgave, eller forstår andre dele af deres opgave som væsentligere. Desuden er der eksempler på fagprofessionelle, som måske gerne vil, men som mangler kompetencer til i højere grad at få øje på mulige komplekse systemiske sammenhænge og deres potentiale i UBU-

indsatsen. UBU-fordringer om at være i og undersøge dilemmaer, ubehag og det svære samt gribe systemiske bæredygtighedsperspektiver, når de opstår, kræver deltagere, som har mulighed for at opbygge forståelse af og vilje til dette arbejde. Et vigtigt sted at starte er at give rum for, at de fagprofessionelle kan udvikle deres forståelser af alle disse komplekse størrelser, først da kan det blive muligt for dem at sætte det ind i en pædagogisk og didaktisk ramme.

Helskoletilgangen i et affektivt relationsperspektiv

En rød tråd gennem afhandlingens analyser af forskellige dimensioner af caseskolernes UBU-indsatser har været deltagernes stadige fokus på det relationelle og affektive. Temaer om trivsel, fællesskab, dannelse, personlig udvikling, meningsfuldhed og "det hele menneske" kommer fra mange forskellige perspektiver i det empiriske materiale. I analysearbejdet har det været overraskende at se, at dette perspektiv har været en sådan konstant. I det følgende afsnit opsamles og undersøges det affektive aspekt fra forskellige synsvinkler for at blive klogere på, hvordan det kan forstås i et UBU-HST-perspektiv.

Det er muligt at forstå det store fokus på trivsel og relation i lyset af Jonas Lysgaard analytiske perspektiv *bad practice* (Lysgaard, 2018), hvilket i denne sammenhæng betyder, at mennesker får hverdagen til at hænge sammen ved at skabe mening i det, de gør, der ikke nødvendigvis lever op til det, de bør. I en bæredygtighedssammenhæng handler det i høj grad om modsætninger mellem den bæredygtige adfærd, mennesker ved er rigtig og vigtig, og de ikke så bæredygtige handlinger og valg, som mennesker foretager i hverdagen. I et *bad practice* perspektiv fortrænges eller udskældes disse praksisser ikke blot, men anerkendes også som måder at skabe mening og sammenhæng i hverdagens komplekse praksisser. En sådan forståelse kan skabe åbninger til at forhold mellem bæredygtighed, nydelse, idealer og *bad practice* kan arbejde sammen (Lysgaard, 2014, s. 19). Hvis empiriens fokus på trivsel forstås i lyset af *bad practice*, kan det således betyde, at deltagerne gør en dyd af en nødvendighed: Trivsel må fylde, fordi det opleves som en meningsfuld forudsætning for at få skole og undervisning til at fungere, og fordi det simpelthen er bedre at have det godt end skidt. Sammenhænge til bæredygtighed er i dette perspektiv således en forhåbning om at få tingene til at hænge sammen og få UBU og grøn profil til at give yderligere mening for deltagerne.

Et lignende perspektiv på det affektive fokus kan, som det også blev påpeget i kapitel

6 om deltagernes begrundelser, forstås som en generelt stigende opmærksomhed på trivsel. Det sker gennem policykrav om obligatoriske trivselsmålinger i skolen, som kan ses i sammenhæng med en gennemgående samfundsmæssig opmærksomhed på og debat om stigende trivelskrise blandt børn og unge, samt et alment fokus på mental sundhed i samfundet. I en skolekontekst har trivselsdimensionen desuden sammenhæng til inklusionsdagsordenen, som også fylder i det empiriske materiale. De fagprofessionelle møder trivelsudfordringer og giver det derfor stor opmærksomhed.

Endnu et muligt kritisk perspektiv på skolernes fokus på den affektive dimension er at se det som en slags fortrængningsstrategi af alt det ubehagelige og dilemmafyldte, som bæredygtighedsdagsordenen også fører med sig. UBU bliver en slags "feel-good-bæredygtighed", hvis kerne er det lille fællesskabs trivsel: bæredygtighed kommer til at handle om at have det så godt som muligt nu og her i skolen. Ordforrådsanalysen kapitel 5, men også andre analyseperspektiver, viser deltagere, der taler mindre om dilemmaer og kriser end om trivsel og mening. Sættes denne spænding på spidsen kan trivselsdiskursen forstås som en slags *toksisk positivitet* (Putra, 2023). I Lonni Halls ph.d. om ledelse på læringsudbytte i skolen analyserer Hall en lignende forståelse frem om skolens ledelsespraksisser, som "...performes gennem intensitet og stemning på tryk, intim afstand af verden udenfor", mens ubehagelig, snavset, smertefuld og friktionel læring afvises (Hall, 2017, s. 222).

Det er også muligt at vende argumentationen på hovedet og forstå skolernes affektive fokus som, at deltagerne er dybt engageret i at forstå og udvikle bæredygtige forståelser og udviklende fællesskaber. I dette perspektiv er den affektive dimension en slags modkultur til en mere mål-, konkurrence- og individuel orienteret performancekultur og dermed også en slags bevægelse væk fra en vækst- og arbejdsmarkedsorientering af skolen. Caseskolernes deltagere taler bl.a. om "hoved, hånd, hjerte" pædagogik samt om dannelse af det "hele menneske". Bl.a. Jens Erik Kristensen (2017) har undersøgt dannelsesbegrebets som et protestbegreb. Dannelsesbegrebet, siger Kristensen, forsvandt næsten helt ud af den danske skoledebat fra 60'erne og frem til årtusindskiftet. Siden har det fået en markant genkomst. Kristensen peger især på den transnationale stærkt økonomiske, målorienterede, kompetence- og læringsfikserede uddannelsespolitik som årsag til dannelsesbegrebets genkomst, fordi dannelse bliver et modsvar på disse diskurser (Kristensen, 2017). Det er da også primært sådan, dannelsesbegrebet bliver

brugt af empiriens deltagere, når de påpeger, at UBU arbejder med dannelse af "det hele menneske", hvilket grundlæggende ser ud til at betyde at fokusere på og værdsætte andet og mere end målbar kognitiv viden. Her bliver trivsel og relation en indgang til begrundelser for udeskole, naturmøde, bevægelse, praktiske færdigheder, demokratisk deltagelse, samt at den enkelte skal opleve sig som en del af et fællesskab. Og som vi har set i begrundelsesanalysen kapitel 6, bliver dette sat i en kausal sammenhæng til bæredygtighed, fordi omsorg for planeten kræver omsorg for sig selv og for fællesskabet. I det perspektiv kan fokus på trivsel og følelser forstås som transformativ livsvenlig uddannelse. Som Wals' beskrivelse af HST som *ecologies of learning* for det hele menneske: "The idea is that school becomes a more pleasant, relevant, and connected place that breathes sustainability. These kinds of 'whole schools for the whole human being'." (Wals, 2019, s. 74).

Således kan den store opmærksomhed på elevernes trivsel og værdsættelsen af meningsfuldhed i praksisser, som deltagerne også giver udtryk for, ses som en vigtig del af det, som nogle steder i UBU-forskningen bliver kaldt *den affektive vending* (se kapitel 1, side 23). Fra det perspektiv gør skolernes UBU-indsats og deltagernes forståelse af sammenhænge mellem UBU og det affektive og relationelle dem til frontløbere på at forstå og udleve den affektive vending: Udvikling af livsduelighed, væredygtighed, kritisk følelseskompetence og verdensomsorg (se kapitel 1, side 23) er forudsætninger for at transformere skolen og planeten mod mere bæredygtige praksisser.

Alle ovenstående bud på forståelser og potentielle forklaringsperspektiver på den affektive dimension kan godt sameksistere, det er endog muligt at de - og flere til, kan findes på en og samme skole. De kritiske perspektiver på det fundne affektive fokus som bad practice, policybundne strukturer, "feel-good-bæredygtighed" eller toksisk positivitet kan forhåbenligt bidrage til videre UBU-diskussioner og helskoleudvikling. Grundlæggende peger perspektiverne på et behov for en kritisk diskussion af sammenhænge mellem trivsel og UBU, samt et behov for udvikling af mere bevidste forståelser og begrundelser, end der ses i det empiriske materiale. Ligeledes er der brug for mere både forsknings- og praksismæssig opmærksomhed og dybere undersøgelser af det affektive som et vigtigt UBU-perspektiv, der som en slags modkultur bl.a. kan understøtte nye vinkler på bæredygtighedsdidaktik og -pædagogik. I et HST-perspektiv er der særligt grund til at fremhæve fokus på trivselsdimensionen som en allerede eksisterende

forudsætning i skolen, der ikke behøves at forstås som en modsætning eller en forringelse af UBU-indsatser men som mulige frugtbare forbindelser. En forudsætning for HST's ambition om fælles læreprocesser og skolen som rollemodel må være, at mennesker godt kan lide at være i skolen. Samtidig kan ovenstående problematiseringer af trivselsdimensionen også potentielt bidrage til reflektiv helskoleudvikling.

Helskoletilgangen i et utopisk perspektiv

Det utopiske perspektiv har betydning i denne afhandlings undersøgelse både som mulig måde at udvikle transgressive bæredygtige forestillinger i skoleudvikling og i UBU-didaktik og pædagogik. I dette diskuterende og opsummerende kapitel om nuancering og perspektiver på HST bliver spørgsmålet, om det utopiske perspektiv har noget at bidrage med til en helskoleforståelse? Dette kapitels ovenstående afsnit har i høj grad afsøgt empiriske spændinger, modsætninger og udfordringer i en helskoletilgang, hvilket kan give det nedslående indtryk, at en fuldtonet helskoletilgang knap er mulig. Som vist i forskningsoversigten kapitel 2, side 49, er det også en tilbagevendende anke hos helskoleforskningen, at det er svært at finde en fuldtonet helskole: Der mangler hele tiden noget.

Hvis HST forstås som en policy-bedste-praksisser-tilgang, der er mulig at implementere, hvis skolerne får de rette instrukser eller værktøjer, bliver det svært at forestille sig. Det har afhandlingens empiriske undersøgelse af UBU-foregangsskoler i et HST-perspektiv bidraget til at vise ved at pege på udfordringer fra mange sider. Det behøver ikke betyde, at HST ikke har noget at tilbyde, men snarere at et andet perspektiv end *bedste praksis* nok har bedre mulighed for at bidrage med forståelser og frugtbare processer. Kan det gøre en forskel at forstå HST som et ideal, der snarere kan bruges til en reflektiv målhorisont end som en færdig implementerbar tilgang? Fra denne synsvinkel har det utopiske perspektiv noget at tilbyde. Hvis det utopiske perspektiv forstås som dagligdags praksisser i længsel efter noget bedre (Levitas, 2011), så giver det et fundament til at tænke bæredygtig omstilling og skoleudvikling sammen. Vi så i kapitel 13, at de voksnes utopier i fremtidsværksteder på mange måder var sammenfaldende med HST-perspektiver. De drømte faktisk om sammenhænge mellem skole og lokalsamfund, om begrønning af skole, åbne deltagende læreprocesser for eleverne, fælles trivsel og meningsfuld udvikling. Det

er også på det grundlag muligt at forstå HST som en utopi, ikke i dagligsprogets betydning af ikke-opnåelig, men som utopisk kritisk reflektiv praksis med transformative og transgressive potentialer.

En måde, HST allerede har indlejret et utopisk perspektiv, er det store fokus på de fælles visionsprocesser, som er genkommende i meget HST-litteratur (se kapitel 2, side 42). Caseskolerne havde, som vist i kapitel 12, udfordringer med at få rum, tid og fokus på visionsprocesser, samtidig som de ønskede det. Udfordringerne handlede bl.a. om, hvordan og hvor meget visionsprocesser kunne og skulle prioriteres. I den forbindelse synes der at mangle forskning og diskussioner om, hvordan sådanne visionsprocesser kan udvikles. Både UBU-udvikling generelt og HST specifikt kan have tendens til at beskrive visioner som gnidningsfri og sætte det op som en slags simpel forudsætning, at den enkelte helskole har en fælles vision og et fælles mål som fundament,: “Transforming society to become more sustainable is often portrayed as a conflict-free process, where all sectors and actors appropriate the value of sustainable development and start to move in the same direction.” (Boström et al., 2018, s. 10). Visionsprocesser i et HST-perspektiv håber på transformative og transgressive processer, der ikke kun stræber efter at reflektere normer og forståelser, men også at skabe grobund for forandringsprocesser kollektivt. Det er fordringer som kræver store indsatser. Et muligt perspektiv ind i sådanne visionsudviklingsprocesser er fremtidsværksteder og aktionsforskningsmetoder. Ansatser i denne afhandling på at afprøve en sådan tilgang til udviklingsprocesser peger på potentialer mellem UBU-helskoletilgangsudvikling og fremtidsværksteder. Den utopiske dimension fører os således igen tilbage til diskussioner om forholdet mellem refleksion og handling:” It is not that we first need to come to a common understanding and only then can begin to co-ordinate our actions. (...) common understanding is produced by, is the outcome of successful co-operation in action” (Biesta, 2010, s. 714) .

Et udkast til en helskolemodel

Denne afhandling består af en fortsat samtale mellem UBU-forskning, UBU-HST forestillinger og de empiriske undersøgelser. På den baggrund har jeg igennem hele projektet arbejdet på at skærpe og nuancere forståelser af UBU-HST, bl.a. via udformning af en helskolemodel gennem fortolkning af de forståelser og prioriteringer af perspektiver, som jeg har fundet undervejs i arbejdet. En model er en visualisering og én ud af flere måder at formidle og fortolke afhandlingens resultater.

Der findes som vist i forskningsoversigten kapitel 2, side 35, adskillige helskolemodeller. Nedenstående bud på en model bygger på dem (især Mathie & Wals, 2022; Mogren et al., 2019) og positionerer sig ikke som radikalt forskellig, men nuancerer, justerer og prioriterer nogle specifikke HST-perspektiver ud fra afhandlingens fund. Desuden er det en helskolemodel udviklet i forhold til en dansk kontekst, hvilket så vidt vides endnu ikke findes.

Figur 10: Afhandlingens bud på en helskolemodel



(Se evt. **bilag 5, side 276**, for en større gengivelse). I midten er de *fælles læreprocesser*, da de, som argumenteret for i dette kapitel, forstås som en central faktor for udvikling af helskoletilgang. Desuden står der *visioner*, i flertal for at markere diversitet og dynamik i visionsperspektivet. I cirklen rundt om er otte komponenter, som alle i forskellig grad og med forskellige formuleringer findes i andre helskolemodeller (se skemaoversigt kapitel 2, side 35). Her skal kort formuleres nogle begrundelser for de trufne valg. Den mørkerøde enhed foroven med *Love, policy, forvaltning og økonomi* er medtaget, fordi det er væsentligt, at alle deltagere i en eller anden grad har forståelser for de rammefaktorer, som skolen er underlagt. Det er en del af den systemiske ambition i HST og kan have betydning for, hvad fx lærere og pædagoger skal vide og lære om

skolens rolle i samfundet, skolepolitik og forvaltning; i en helskoletilgang er det ikke bare et ledelsesanliggende. *Ledelse* er som argumenteret for tidligere ikke i midten af denne model: Ledelse er en afgørende faktor for skoleudvikling, men at forstå ledelse som ledelsespraksisser, alle deltagere har, kan styrke de demokratiske deltagelsesmuligheder. I samme felt står *implementering* og *evaluering*, fordi det er en væsentlig del af ledelsesansvaret og for at give fokus til evaluering, der har brug for mere opmærksomhed i både HST-forskning og praksis (Mathie, 2024).

Kapacitetsopbygning er forstået bredt som alle deltageres muligheder for refleksion og afprøvende handlinger. Kemmis og kollegers (2014) tidligere citerede pointe om, at kapacitetsudvikling og praksisudvikling er grundlæggende sammenfaldende, har også vist sig gældende i denne afhandlings undersøgelse. Det bidrager til at understrege, at nye forståelser og nye handlinger ikke opstår uden rum for kapacitetsopbygning. De to nederste enheder *pædagogik- didaktik* og *fagligt indhold- curriculum* har særlig status, og derfor har de fået tildelt den vigtige grønne farve. Det er en pointe, at de er delt i to, hvilket ikke er tilfældet i alle HST-modeller. Forholdet mellem det faglige *hvad* og det pædagogisk-didaktiske *hvordan* viser sig at være et svært og vigtigt punkt for caseskolernes UBU-indsatser (hvilket vil blive yderligere diskuteret i afhandlingens afsluttende diskussion i næste kapitel). Den lyseblå enhed *støttestrukturer* findes kun i Mogren og kollegers model som "rutiner og strukturer" og ellers ikke i nogen andre af helskolemodellerne. Støttestrukturbegrebet har vist sig brugbart i denne afhandlings undersøgelser som et bredt perspektiv på, hvad der understøtter, skaber og udvikler UBU-praksisser i spændinger mellem bl.a. behov for både fleksibilitet og faste strukturer. De to enheder *støttestrukturer* og *kapacitetsopbygning* står overfor hinanden i modellen og er to centrale begreber for udvikling af helskoletilgang. De to sidste enheder foroven *Skoledrift, forbrug, bygninger og omgivelser* samt *Lokalsamfund, nærmiljø og -natur, virksomheder og institutioner* er, som vist i helskoleforskningsoversigten kapitel 2, HST's grundlæggende udgangspunkt i forhåbninger om elevernes erfarede læring gennem deltagelse i grøn omstilling på skolen og i lokalsamfundet. Der er valgt at bruge relativt flere ord i disse to kategorier for at understrege kategoriernes bredde. Både HST-forskningen og denne undersøgelse peger på, at det er fokuspunkter som er svære at få gjort til praksisser, men at de samtidig er helt centrale.

Modellen ovenfor viser kun overordnet de forskellige komponenter, som HST søger at skabe systemiske forståelser og forbindelser mellem. Modellen viser således grundlæggende ikke,

hvordan helskoletilgange er forbundet med bæredygtighed og UBU-udvikling. Alligevel vælger jeg at lade denne simple model være udgangspunktet med den begrundelse, at første trin for forståelse af HST er at få øje for de forskellige komponenter og deres mulige systemiske sammenhænge. Med denne model er forestillingen, at den enkelte skole, team eller praktiker som udgangspunkt selv kan reflektere over, hvor forskellige UBU-indsatser befinder sig i modellen, og hvordan de er forbundet eller kunne forbindes med hinanden. Desuden kan det være funktionelt, at modeller til udvikling af forståelse ikke i første omgang er for komplicerede at aflæse. Men nedenunder og bagved denne simple model ligger de forståelser, der gør HST til en model specifikt for udvikling af UBU. Derfor har jeg udviklet en model nummer to med et lag mere, der præciserer hvilke indsatser og forståelser under hver komponent, der peger mod modellen som UBU – **se bilag 6, side 277.**

Desuden er der lavet en visualisering af modellens komponenter i en diamantmodel - **se bilag 7, side 278.** Intentionen med denne er at visualisere det systemiske samspil mellem komponenterne, og de tråde som kan trækkes mellem dem.

Helskolemodellen kan forstås og bruges som en udviklingsmodel, derfor er der lavet et udkast til en HST-udviklingsmodel, som praktikere kan bruge, når de gerne vil udvikle en specifik UBU-indsats i et HST-perspektiv - **se bilag 8, side 279.**

Endnu et vigtigt perspektiv søges visualiseret med et udkast til en helskole-elevmodel rettet specifikt til eleverne – **se bilag 9, side 280.** Som argumenteret for ovenfor, er det centralt for HST's ambitioner om fælles læreprocesser og elevdeltagelse, at eleverne har kendskab til skolens udviklingsprocesser og deltager i dem. Derfor er lavet et udkast til en helskolemodel for elever, der kan bidrage til elevernes systemiske forståelse af skolen og bruges til at vise og forklare specifikke indsatser, som skolen er i gang med. Desuden kan modellen understøtte elevernes egne refleksioner over mulige UBU-indsatser på skolen - og forhåbentligt derfra mulige handlinger.

Modeller er ikke løsninger, men de kan bidrage til at visualisere komplekse sammenhænge som HST på måder, der kan skabe mere umiddelbar forståelse end mange ord. Udfordringer med modeller er samtidig, at de forsimples, og dermed har det med at udelukke al det komplekse og uforudsigelige, som denne afhandling også har undersøgt og finder vigtigt. Derfor skal modellerne ikke ses som svar, men som mulig understøttelse af forståelser.

Mere end en skole –

Helskoletilgangen som et refleksivt ideal for uddannelse for bæredygtig udvikling

Denne afhandlings undersøgelse har undersøgt UBU-skolepraksisser i både deltagernes begrundelser og forståelser af UBU, pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser, UBU-skoleudviklingspraksisser, samt deltagernes utopier om skole. Ovenstående diskussioner og nuanceringer af HST skulle gerne vise, at en sådan interaktion mellem perspektiver har noget at tilbyde, idet den giver mulighed for at vise samspil og spændinger mellem praksisser. En helt banal men væsentlig pointe, der udspringer fra de mange perspektiver, er, at det aldrig KUN handler om UBU. Der foregår alle mulige spændinger mellem diskurser og rationaler, som gør, at UBU aldrig kan være det eneste perspektiv. En lærer udtrykker det ganske tydeligt her:

De ting vi møder som lærere, og det skal jo ikke være ynke, men vi har også bare, jeg sagde kort det med børn og inklusion og alt muligt andet, men vi møder jo også udfordringer (...) både min kollega og jeg gik fuldstændig ned med flaget (...) og så kan jeg fortælle dig, så vil man skide på grøn skole, når man er der. (Lærer S5 s. 81)

Når HST som udgangspunkt søger at gøre UBU til skolens fundament i stedet for til endnu et add-on-krav til alt det, skolen i øvrigt skal, så er det således et vigtigt, men også meget krævende, perspektiv. Hvis UBU-HST's ambitioner skal være en frugtbar vej, bliver det vigtigt at inkludere mange forskellige interesser, spændinger og perspektiver. Den norsk-britiske UBU-forsker Rosalie Mathies har i en nyudgivet artikel undersøgt HST ud fra de tre perspektiver, hvor tilgangen især har vundet indpas: globalt medborgerskab, sundhed og trivsel og bæredygtighed. I den forbindelse siger hun:

When WSA is utilised for just one specific education initiative, such as bullying, citizenship or climate change, it runs the risk of doing the opposite of its intentions by unintentionally fostering siloed thinking and creating competition over what is prioritised in terms of educational innovations at a school. (Mathie, 2024, s. 28)

Jeg er enig med Mathie i, at det ikke giver mening at udelukke andre praksisser og udviklingsbehov end bæredygtig udvikling i et HST-perspektiv. Desuden behøver der ikke at stå bæredygtighed hen over alle indsatser for, at de potentielt kan bidrage til UBU-udvikling. På den anden side, som vi også har set i afhandlingens analyser, er bæredygtighedsperspektivet i forvejen ofte vagt og uklart i skolernes praksisser. At forestille sig bæredygtighed som skolens udviklingsfundament og som en

positiv katalysator for skoleudvikling kræver oparbejdelse af fælles forståelser af, hvad UBU-helskoleudvikling betyder. Det er bl.a. derfor denne afhandling foreslår HST forstået som en refleksiv praksis og et refleksivt ideal snarere end som en implementeringsmodel. Hvis bæredygtighed og grøn omstilling kan forstås som en tilgang, der udvikler systemiske og kritiske perspektiver på verden og søger at gøre det gennem livsvenlig omsorg og demokratisk deltagelse, så vil de fleste deltagere i den danske skole sikkert kunne se sig selv ind i et sådant fundament. Spændingerne, dissonanserne og modsætningerne opstår især, når de transformativt og transgressive perspektiver trænger sig på som forandringskrav og -behov i forlængelse af klodens bæredygtighedskriser. Afhandlingens analyser viser samtidig, hvordan skolens egne praksisser og deltagernes kulturelt-diskursive forståelser af skole også er fyldt med spændinger, dissonanser og modsætninger, som kalder på forandringer. Når skolernes deltagere har kritiske og transgressive perspektiver på skolen, når de taler om, at deres skole skal være *mere end en skole*, så giver det håb for og mod til at tro på, at klodens og skolens forandringsbehov kan befrugte og understøtte hinanden.

Kapitel 15

UBU-diskussioner genbesøgt

I dette afhandlingens sidste kapitel skal diskuteres nogle overordnede problemstillinger, som har fulgt afhandlingens projekt hele vejen. Den første diskussion tager fat i UBU-feltets diskussioner om UBU1 og UBU2 samt om forholdet mellem faglig viden og deltagende undervisningsformer. Næste diskussion handler om skolens mulighed for at styrke bæredygtighedsdagsordenen, mens tredje diskussion handler om spændinger mellem teori og praksis i UBU-feltet. Kapitlet runder af med en et kritisk blik på afhandlingens undersøgelse og en kort opsummerende konklusion på afhandlingens projekt.

Spændinger mellem faglig viden og deltagende undervisningsformer i UBU

Projektets undersøgelse af tre UBU-foregangskoler (og yderligere tre UBU-skoler som perspektiverende baggrundsmateriale) giver anledning til at spørge, om UBU-feltets vedvarende diskussioner om kritik af instrumentel undervisning og UBU1-tilgang, med tilgangens fokus på vidensinformation om bæredygtighed og behavioristisk forståelse af elevernes adfærdsændring derigennem, er en stråmand - i hver faldt i en nordisk dannelses-demokratisk uddannelsestradition.

I afhandlingens undersøgelse finder jeg ikke deltagere, der italesætter deres UBU-indsatser eller gør UBU-didaktik eller pædagogik med fokus på at give eleverne den rette viden, så de kan ændre adfærd. Som vist både i begrundelseskapitlets analyser og siden fra mange andre perspektiver, er der fokus på elevernes kritiske tænkning og forhåbninger om demokratisk deltagelse. Generelt er der hos deltagerne en udtalt iver efter ikke at indoktrinere, politisere og adfærdsmodificere – eleverne skal selv tage kritisk stilling gennem de undervisningsaktiviteter, der tilbydes. Det ser således ud til at demokratiske, pluralistiske dannelsesforståelser er dybt indfældet i alle deltageres forståelse af, hvad skolen skal med eleverne. Det er altså ikke deltageres forståelser af og holdninger til UBU, som giver udfordringer for en åben, deltagende, kritisk og demokratisk UBU-indsats. Men hvad er det så?

En udfordring er dele af policydiskursen, der presser skolen med mål- og konkurrenceorienterede tilgange, med bl.a. test, eksaminer, målinger af skolernes karaktergennemsnit og stærkt fokus på den kognitive del af elevernes læring; alt sammen faktorer der giver stærke spændinger til UBU-indsatserne³⁰. Det er som vist i høj grad sådanne diskurser, deltagerne taler op i mod, når de taler om dannelse og "det hele menneske".

Andre store udfordringer er de mange praksisarkitektoniske rammefaktorer som økonomi, ressourcer og andre presserende dagsordener som inklusion. Også de traditionelle skoleteknologier, som fx klasserum med kateder og rækker, og skoleskemaer med skarpt opdelte aktiviteter, kan forstås som udfordringer for UBU-indsatser.

Endnu en væsentlig faktor er deltagernes kulturelt-diskursive forforståelse af skole og det traditionelle undervisningsrum, som giver spændinger mellem, hvad deltagerne gerne vil afprøve og eksperimentere med og så det forestillings- og handlerum, som deres forståelser giver dem plads til reelt at afprøve. Sådant som vi bl.a. så det italesat af skolelederen på Landfriskolen: i arbejdet med at udvikle nyt "falder vi hele tiden tilbage til det vi kender".

Jeg tror, det er en grundlæggende væsentlig nuancering af det nordiske UBU-felts diskussioner at have øje for disse forskelle og spændinger mellem hvad deltagerne vil, altså deres holdninger og forhåbninger, og hvad de har mulighed for at udføre i praksis. Det kan have nogle betydelige implikationer for, hvad der kan understøtte UBU-udvikling.

Disse overvejelser fører til endnu en diskussion i UBU-feltet nemlig balancen mellem de demokratiske deltagende arbejdsformer og den viden, som eleverne gerne skal have om bæredygtighed og bæredygtige problemstillinger. For forholdet mellem deltagende, kritiske, demokratiske UBU2-tilgange og en mere vidensorienteret UBU1-tilgang handler også om lærernes og de øvrige fagprofessionelles viden om bæredygtighed og bæredygtighedsdidaktik og -pædagogik. Det ser ud til, at de fagprofessionelles viden om og perspektiver på UBU som faglighed er begrænset, hvilket ikke er overraskende i betragtning af, at empiriens caseskoler er foregangsskoler, der i høj grad er selvlærte. Bæredygtighed er et nyt og komplekst vidensområde

³⁰ Samtidig er det vigtigt for UBU-udviklingspraksisser ikke bare at forstå policypraksis som den store onde fjende og en bureaukratisk kraft med skjulte dagsordener, men i stedet at forstå policy som en forhandlingspraksis, der også er rodet og modsætningsfyldt (Van Poeck & Lysgaard, 2016; Vohnsen, 2018, s. 53).

og didaktisering af bæredygtighed ligeså. I det perspektiv kan det store engagement i trivsel, relation og demokratisk deltagelse (også) forstås som en copingmekanisme: Fordi de fagprofessionelle mangler UBU-faglig viden, tyer de til det, de kender og ved har pædagogisk værdi, nemlig varierede undervisningsformer og trivselsfokus. Når Vare og Scott (2007), som tidligere fremført i kapitel 6, side 99, siger, at UBU2 kan gøres af alle, mens UBU1 kræver langvarig kapacitetsopbygning, underbygges denne pointe - også selv om det kan problematiseres om Vare og Scott har ret, når de siger, at dialogisk deltagende undervisning kan læres på et to timers kursus. Deltagende, dialogisk undervisning er også en faglighed, men det er en faglighed, som lærerne og pædagogerne i højere grad allerede har end den nye, systemiske og komplekse viden, som bæredygtighedsperspektiverne kræver.

I afhandlingens undersøgelse synes UBU-vidensperspektivet at være svært at gribe empirisk. Hvad lægger deltagerne særlig vægt på, at eleverne skal lære om bæredygtighed? En del af årsagen til dette kan måske tillægges projektets metodik. Der er ikke specifikt spurgt til UBU-indsatsernes faglige indhold, og metoden med at lade deltagerne pege på, hvor der foregik UBU-indsatser at observere, har ikke givet nogen systematik i, hvilke fagligheder der er observeret³¹. På den anden side er alle deltagere blevet spurgt, hvad de synes var vigtigt i UBU-indsatserne. Få har svaret med præcise oplæg til specifikke faglige perspektiver.

Spændingen mellem vidensperspektivet og erfaringsdeltagelsesperspektivet i UBU kan ses fra forskellige synsvinkler. Et sted at se hen er Biesta, der i *Undervisningens Genopdagelse* (2018) argumenterer mod tidens tendens til at sætte elevens handling og selvudvikling i centrum. Biesta vil i stedet have, at lærerens faglige viden skal have større betydning, så læreren ikke bare er en facilitator, men også en formidler af komplicerede og abstrakte sammenhænge (Biesta, 2018). I forlængelse af afhandlingens påpegning af, hvor væsentlige de systemiske sammenhænge er for UBU, og hvor svært det er at se dem og formidle dem, så synes Biestas synspunkt at være væsentligt. Men et stort spørgsmål bliver, hvordan Biestas synspunkt ikke bliver en konservativ regression tilbage til læreren bag katederet?

En nyere artikel af Gericke (Gericke, 2023) *Teaching for the Anthropocene* diskuterer,

³¹ Med den viden jeg nu har efter afhandlingens projekt, ville jeg have mere fokus på vidensdimensionen, end jeg havde i designfasen af projektet, da vidensproblemstillinger først er blevet tydelig igennem undersøgelsen. Forholdet mellem vidensdimension og det pædagogiske-didaktiske kunne være et vigtigt punkt for videre udforskning.

hvorvidt et fagbaseret curriculum kan udvikle handlekompetence og bæredygtig forpligtelse og ikke bare akademisk viden. Skolen er, siger Gericke, akademisk monofagligt struktureret, men UBU har behov for mere. Meget UBU-policy og forskning er UBU2-orienteret mod større fokus på mere progressiv erfaringsbaseret, der fokuserer på fænomener, som de fremstår. Det gør dem mere relevante for eleverne, men indebærer samtidig en risiko for at mangle den faglige dybde, der skal til for, at eleverne kan forstå selvsamme fænomener. Akademisk faglig viden skal ikke læres som løsrevne koncepter, men viden skal heller ikke bare være erfaringsbaseret og hverdagslig. Gericke argumenterer for en balancering: en faglighed med empirisk forbindelse, så den faglige viden ikke er løsrevet, men relateret til empiriske undersøgelser. Gericke bruger begrebet *anderledeshed* (differentiatedness) om det, den gode faglige viden skal bidrage med til elevernes hverdagserfaring³².

Hultberg og Heiret (2023) problematiserer i en norsk UBU-forskningskontekst en udpræget didaktisk deltagerorienteret (reform-) pædagogisk forståelse, der er mere optaget af undervisningsformer end af det faglige indhold:

Med den stadig dybere individualiseringen og fragmenteringen av kunnskap som har gjort seg gjeldende med de siste tiårenes nyliberalisering, er det imidlertid en fare for at det som en gang var progressivt i dag bidrar til å reprodusere og sementere status quo. På utdanningsfeltet ser vi en tendens mot en overgang fra et avstumpet fokus på «hva» til et like så avstumpet fokus på «hvordan». I forlengelse av Fraser ser vi derfor i norsk utdanningsforskning, og særlig knyttet til bærekraftundervisningen, konturene av det vi kaller progressiv nyliberal pedagogikk, altså en tilnærming til utdanning for endring som gir elevene fritt handlingsrom innenfor fastlagte og uforanderlige rammer. Den progressive nyliberale pedagogikken bidrar til å sementere den paradoksale tilstanden der det oppfordres til å handle, men uten faktisk å endre. (Hultberg & Heiret, 2023, s. 42)

Citatet sætter grundlæggende UBU-tankesæt til debat. Hovedargumenterne er, at det der engang var progressivt, nemlig at lægge fokus på elevernes autonomi og egen læring og undersøgelse, nu viser sig måske at være det modsatte. Det er sådan, siger Hultberg og Heiret, fordi den progressive

³² Gericke henviser ikke til Thomas Ziehes begreb *god anderledeshed* (Ziehe, 2005), men det er samme pointe: at elever skal møde andet end dem selv og deres egen erfaring i skolen. Ziehe nævnes her for at pointere, at perspektivet og diskussionen er en almen didaktisk position og ikke kun knyttet til UBU.

pædagogiks individorientering passer som fod i hose med fremvæksten af nyliberalismen og tendensen til at afpolitiserer sociale spørgsmål, og fx i højere grad lade det være et spørgsmål om identitet (Hultberg & Heiret, 2023, s. 41). Hvis der er udpræget fokus på elevens handlinger og erfaringer fremfor kundskab, så er der en risiko for, at elevcentreringen nedprioriterer den viden om de samfundsmæssige betingelser, eleverne skal handle indenfor. Således risikerer UBU at uddanne elever, der har praktiske færdigheder til at handle, men ikke tilstrækkelig viden om bæredygtighedskrisernes årsag til at kunne skabe reelle forandringer. Hultberg og Heirets argumentationsrække fører til de tankevækkende og væsentlige pointer i sidste del af ovenstående citat, at deltagende pædagogik kommer til at handle om "det frie handlingsrum inden for uforanderlige rammer". Det rammer ned i nogle af de centrale tilbagevendende temaer i denne afhandlings undersøgelse, at ændringerne i rammerne for skolen er så ganske små, så det frie handlingsrum bliver *skolsk*, dvs. *ufunktionelt*, således at eleverne "opfordres til at handle, men uden faktisk at ændre" (Hultberg & Heiret, 2023, s. 42).

Hultberg og Heirets kritik af de deltagerorienterede metoder fremfor fagligt indhold resulterer i en argumentation for en mere balanceret tilgang. I dette ærinde peger forfatterne på Paulo Freires kritiske pædagogik som bl.a. ikke tænker dikotomisk om handling versus teori, men samtænker det. Læreren skal bidrage til at sætte elevernes erfaringer ind i større sammenhænge ved hjælp af teoretiske og historiske abstraktioner (Hultberg & Heiret, 2023).

Biesta, Gericke samt Hultberg og Heiret underbygger på forskellig vis pointen om, at det faglige indhold er vigtigt, og at der er risici ved en for entydig orientering mod det deltagerorienterede. Samtidig mener jeg, der er en alvorlig indvending, fordi både Biesta, Gericke samt Hultberg og Heiret i deres argumentationer forudsætter en faktor, som afhandlingens undersøgelse viser ikke er empirisk sand: Nemlig, at den pædagogik og didaktik, der reelt foregår på skolerne, er deltagerorienteret, handlende og undersøgende undervisning først og fremmest.

Deltagerorientering værdsættes af alle deltagere på denne undersøgelses skoler, men det er bestemt ikke det samme som, at det er det, der foregår. Der er en stor diskrepans mellem, hvad forskning, pædagogik og deltagere selv siger om, hvad de gerne vil, og hvad de tror på, når de vil lave god skole og UBU-indsatser, og hvad der reelt sker på skolerne. Fx når praksisfortællingen om udeskole laver tidspresset og meget skarpt aktivitetsstyret undervisning, eller når

praksisfortællingen om 4. klasses arbejde med børns levevilkår i Uganda viser sig at negligere eller fortrænge de påtrængende levevilkår i 4. klassen selv, er det eksempler på undervisning, der tænker deltagende, men i realiteten kun er det i et ganske begrænset perspektiv. Det samme gælder som vist elevernes egentlige mulighed for egne valg og medbestemmelse fx i projektundervisning. Disse problemstillinger får endog markant mere pondus, når vi betænker, at de praksisfortællinger, der er analyseret, er eksempler på undervisning, hvor der er meget mere tid og mere åbent for undersøgende og deltagende arbejdsformer end absolut størstedelen af den undervisning, som skolerne ellers bedriver i hverdagen. På dette grundlag bliver det delvist problematisk at forlange lærerens faglige autoritet tilbage (som Biesta gør), tænke faglig undervisning der indlægger empiriske indslag (som Gericke gør), eller kritisere den deltagerorienterede tilgang for at være individualistisk og uden faglig dybde (som Hultberg og Heiret gør). Sat på spidsen er ønsket om at få øget fagligheden gennem lærerens informationsgivende undervisning ikke svært at gennemføre, for som form er det meget tæt på det, der sker allerede, faktisk meget tættere på end en reformpædagogisk deltagerorienteret didaktik. Det kan godt være, det ikke ser sådan ud, hvis blikket er rettet mod UBU-forskning og -policy, men det gør det med et empirisk blik på skolen. Der er stadig en stor udfordring med en stærkt informationsorienteret og passiverende skolsk undervisning i skolen. Både Biesta, Gericke samt Hultberg og Heiret argumenterer dog for balancerede tilgange, men risikerer alligevel, at perspektivet om viden kontra erfaring, videnscentrering versus elevcentrering bliver forfejlet og måske endda regressiv, hvis balancen i skolens virkelighed i realiteten allerede hælder massivt til den ene side. Der er altså ikke tale om et enten-eller-problem, men et både-og.

Ud fra afhandlingens empiriske analyser i et bredt HST-perspektiv synes det springende punkt i forhold til UBU-viden først og fremmest at pege på de fagprofessionelles kapacitetsopbygning og faglighed omkring bæredygtighed, og det handler begribeligvis både om viden om bæredygtighedsproblemstillinger og om didaktisering af denne viden. Fra dette perspektiv handler problemstillingen om vidensfokus versus elevcentreret fokus mindre om ideologiske modsætninger og mere om lærernes og øvrige fagprofessionelles kapacitetsopbygningsmuligheder. Dermed bliver et centralt punkt for UBU-udvikling professionsuddannelserne og efteruddannelse samt støttestrukturer for kapacitetsopbygning ude på skolerne.

UBU som en venlig stilfærdig modkultur?

“We approach this project from an environmental education perspective (...) because we believe transforming culture will invariably entail a pedagogical dimension.” (Blenkinsop & Morse, 2017, s. 585)

Uddannelse *om, for* og *som* bæredygtig udvikling handler grundlæggende om, hvordan uddannelse kan svare på accelererende bæredygtighedskriser. Et centralt perspektiv for dette spørgsmål er, som ovenstående citat fremhæver, at kulturelle forandringer kræver nye forståelser og derfor altid har en pædagogisk dimension.

Caseskolernes UBU-indsats i denne undersøgelse synes fra flere perspektiver at kunne beskrives som venlig, stilfærdig, pragmatisk og konsensusføgende: Deltagerne taler hellere om trivsel og fællesskab, end om kriser og dilemmaer. Ledere og koordinatører vil hellere have at medarbejdere selv bliver optaget af bæredygtighed og hellere ”plukke de lavest hængende frugter” end kræve en udvikling, der kan give modstand. Heller ikke skolens politiske rammer og prioriteringer kritiseres i ret høj grad i dagligdagen, og når det sker, er det ofte implicit ved at fremhæve det andet/alternative, man gør med UBU. Ledelse og lærere understreger pluralistisk kritisk tænkning som UBU-udgangspunkt: at eleverne skal lære at tænke selv, og at det er vigtigt ikke at indoktrinere eller forudsætte bestemte holdninger. Man vil med andre ord ikke være politiske og problematisere for meget. Öhman og Sund (2021) peger i deres didaktiske UBU-model på, at formålet med UBU-undervisning er bæredygtig forpligtelse, men så langt vil deltagerne i empirien knap gå. Det er et spørgsmål om denne åbenhed er med til at gøre bæredygtighedsdagsordenen og skolernes UBU-udvikling mindre synlig og tydelig for eleverne. I lyset af de accelererende bæredygtighedskriser og problemstillinger er det muligt at spørge, om det er for lidt, om det går for langsomt, om det er kritisk og transformativt nok?

En UBU-forsker, der har kritiseret en svag bæredygtighedsforståelse i uddannelse fra flere perspektiver, er Helen Kopnina. Hun siger bl.a. : “While plural perspectives on ESD are encouraged both by practitioners and researchers of EE, there is also a danger that such pluralism may sustain dominant political ideologies and consolidated corporate power that obscure environmental concerns.” (Kopnina, 2012, s. 699). Pluralisme kan i dette perspektiv medvirke til at opretholde gældende ikke-bæredygtige ideologier. Desuden adresserer tilgangen ikke den

påtrængende og accelererende nødvendighed for forandringer og ignorerer, at al uddannelse er politisk, idet uddannelse grundlæggende opretholder eller ændrer menneskers forståelser af verden (Kopnina, 2014, s. 220). Således argumenterer Kopnina mod en stor del af UBU-feltet (fx Jickling, 1992; Jickling & Wals, 2012), når hun siger, at UBU netop skal være eksplicit FOR bæredygtig udvikling, fordi det faktisk er målet, at der skal ske forandringer mod mere bæredygtighed.

Det samme perspektiv kan lægges på HST, hvor fokus på det lille lokale meningsfulde fællesskab risikerer at ekskludere de store globale problemstillinger og mangle en solidaritetsforståelse, der rækker udover det lille fællesskab selv. Bæredygtighed bliver en venlig, konstruktiv, pragmatisk tilgang til verden, hvilket kan give anledning til det polemiske spørgsmål, hvorvidt formålet med bæredygtighed/UBU først og fremmest bliver, at mennesker i skolen får det bedre, i stedet for at planeten får det bedre? I UBU-feltet argumenteres der fra flere sider som vist i indledningen for små skridt, små kimceller og små begyndelser kan have stor indvirkning. På den anden side kan man diskutere, om skridtene kan blive så små, at de bliver svære at få øje på, både for dem der deltager, og dem der skal inspireres af foregangsinitiativerne.

Er det muligt at UBU i højere grad kan blive et skridt mod en stærkere bæredygtighedsforståelse, en tungere normkritik og en aktivistisk indstilling? Et første centralt bud på et svar er at pege på væsentligheden af, at eleverne bliver præsenteret for, givet viden om og mulighed for at reflektere over alternative forståelser og perspektiver (Kopnina, 2020). Det er svært at forestille sig andre verdener, hvis man ikke bliver præsenteret for mulige nye perspektiver. I det følgende fremhæves ganske kort fire overordnede "alternative" perspektiver, som jeg igennem afhandlingens empiriske og teoretiske undersøgelse gerne vil argumentere for er særligt væsentlige, at UBU-indsatserne indeholder:

En af de perspektiver, der har været fraværende i empirien, er mere *økocentriske* forståelser af natur-menneskeforhold. Naturen er hos deltagerne først og fremmest vigtig for naturvidenskabelig viden og som et baggrundstæppe for elevernes udfoldelse. Hos deltagerne er forståelsen dog, at denne udfoldelse også kan bidrage til, at eleverne kan komme til at føle mere omsorg for natur og dermed blive motiveret for at passe bedre på den. I et aktivistisk, transgressivt perspektiv er der potentiale i at udvide perspektiverne. Blenkinsop og Morse (2017) leder efter *the rebel teacher*, læreren som aktivist, der må finde nye veje:

In the Anthropocene, human is the measure of all things and it is this problem, a profoundly hubristic faith in mankind, which the posthumanist teacher as artist must rebel against. (...) How might educators creatively decenter this metanarrative and exalt more-than-human flourishing? The environmental educator might ask: how is my teaching practice informed by experiences with local other-than-humans? How am I considering and creating learning environments that demonstrate that *human* is not the center of existence? (Blenkinsop & Morse, 2017, s. 595)

Indtil videre synes økocentriske tilgange mest at være filosofiske og kritiske perspektiver, men mange steder fra udvikles der også på mere konkrete pædagogisk-didaktiske fortolkninger (fx Jickling et al., 2018; Judson & Datura, 2023; Paulsen et al., 2022)

På samme måde er der UBU-potentiale i at give viden om og mulighed for at arbejde med og reflektere over alternative samfundsstrukturelle perspektiver. Det gælder både i en historisk og geografisk kontekst at undersøge og få viden om, hvilke andre måder at leve og opbygge samfund, der har været gennem historien, og hvilke der findes nu rundt om i verden. Her kan peges på bl.a. dekoloniseringsperspektiver og oprindelige folks viden som væsentlige tilgange (fx Lotz-Sisitka, 2017; Meyer, 2014; Sund & Pashby, 2020). Det handler også om de mange alternative forståelser, der i takt med bæredygtighedskriser opstår i disse år. Ikke mindst de alternative økonomiske perspektiver på vækst, som synes så svære at forestille sig, som fx *cirkulær økonomi* og *modvækst* (degrowth) økonomi. Også her findes der forskning, der udvikler på forholdet mellem økonomisk forståelse og UBU (fx Getzin, 2019; Kaufmann et al., 2019).

Et tredje væsentligt perspektiv er fremtids-utopiske perspektiver. I denne afhandlings undersøgelse har jeg kun lige berørt perspektivet, men jeg har samtidig set, at det lille rum for utopisk tænkning, som fremtidsværkstederne gav deltagerne mulighed for, faktisk udviklede andre og nye forståelser, forestillinger og perspektiver, end deltagerne havde, når de bare blev interviewet alene. I et transformativt bæredygtighedsperspektiv er det at kunne forestille sig andre verdener centralt: Hvad vil vi gerne sætte i stedet for det nuværende, hvad er det vigtigt at forandre, men også hvad der det værd at bibeholde og værne om? Denne afhandling har berørt fremtids- og det utopiske perspektiv fra forskellige vinkler og refereret til UBU-forskning som har et didaktisk-pædagogisk blik på dimensionen (fx Bojesen & Suissa, 2019; Facer, 2018; Kohn, 2014; Ott, 2023)

Alle ovenstående vinkler på UBU-tilgange hænger sammen med systemiske perspektiver, forstået som udvikling af systemisk forståelse for sammenhænge og dynamiske samspil, sådan som afhandlingens undersøgelse har søgt at vise eksempler på og diskussioner af. Der ligger nogle grundlæggende muligheder i at udvikle måder at arbejde med systemisk tænkning for UBU, som bl.a. argumenteret for i opsummeringen af de pædagogiske-didaktiske analyser kapitel 11.

Igen synes en forudsætning for en UBU-udvikling, der arbejder med fx ovenstående alternative forståelser, at være kapacitetsopbygning af de fagprofessionelle. Det gælder ikke mindst deres muligheder for at reflektere over og udbygge deres egne forestillinger og holdninger samt at få viden om og erfaring med at didaktisere denne viden. I den forbindelse er et muligt modargument mod ambitionerne om at arbejde med alternative verdensforståelser, at det er så komplekst og svært forståeligt, at det ikke er egnet materiale for grundskolen, hvilket kunne underbygges af at mange af de ovenstående referencer arbejder med videregående uddannelse. Det er en gyldig bekymring, for det er store fordringer til de fagprofessionelle. Afhandlingens sidste sider levner desværre ikke plads til en større diskussion af børnesyn og dens implikationer for UBU, men hvis man grundlæggende kan tilslutte sig, at børn og unge også er berørt af og grundlæggende lever i den samme virkelighed som voksne, og at børn gennem både kulturelle produkter som medier, de voksnes samtaler og reaktioner, og igennem deres egen tilstedeværelse kender til verden (Hicks & Holden, 2007; Holden, 2006), så er det ikke en understøttelse af deres livsverden og deres udvikling at lade som om dele af verden ikke findes, eller beslutte at dele af verden ikke skal berøres (se fx Husted, 2019; Malone, 2020; Schultz Jørgensen, 2020). Et lignende modargument handler om bekymringer for børns mentale helbred, mulige klimasorg og -angst, og hvad børn har brug for og kan tåle at vide. Et overordnet argument for ikke at lade sådanne bekymringer forhindre arbejdet med bæredygtighedsproblemstillinger kan ses i forlængelse af ovenstående argumenter om, at børn lever i verden. Desuden kan moderne psykologiske perspektiver bidrage til at pege på, at noget ikke forsvinder ved at undlade at give det opmærksomhed (Køster et al., 2019), således som formodentligt få fagprofessionelle i dag ville være fortalere for, at det fx hjælper et barn med sorg at undlade at tale om det. Andre argumenter er fremført i kapitlet om UBU-forskning med fx blik for klimaangst som eksistentiel verdensforståelse (Pihkala, 2020) og kritisk følelseskompetence som en væsentlig del af UBU-

indsatsen (Ojala, 2013, 2016; Ojala et al., 2021). Desuden kan det at arbejde med alternative verdensforståelser og fremtidsforestillinger netop anskues som mulige måder at finde andre veje end blot at informere om verdens krisetilstand, men derimod give plads til nye forståelser, perspektiver og forhåbninger. Hvis disse argumenter godtages, står tilbage et kæmpe arbejde med at udvikle alderssvarende, stilladserede, konkretiserede, erfaringsbaserede, systemiske og reflektive didaktiseringer og pædagogiske tilgange til det komplekse.

Udover viden kræver det således store pædagogiske og didaktiske kompetencer af de fagprofessionelle at skulle arbejde med børn og unge om alle disse bæredygtige problemstillinger og alternative forståelser. Og så kræver det også, hvilket kan være en underkendt problemstilling i UBU-forskning og policy, der kan have tendens til at se anerkendelse af UBU som konfliktfri (Boström et al., 2018), at den fagprofessionelle forstår det, som en vægtig del af sin kerneopgave at arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling. Denne afhandling har i dette perspektiv især fundet to hovedpointer. Den første at det er en væsentlig del af HST's potentiale, at kampen ikke individualiseres: Ildsjæle og oprørske lærertilgange kan og skal ikke løfte opgaven alene. Risikoen for udbrændthed, oplevelse af ensomhed i arbejdet og for at indsatserne bliver for små, er, som vist i afhandlingens undersøgelse, for stor. Potentialet ligger i de fælles læreprocesser og den praksisarkitektur, der skal støtte disse fælles læreprocesser på mangfoldige måder. Og som diskuteret i første del af dette kapitel, er det andet væsentlige perspektiv ud fra denne afhandlings undersøgelse, at udviklingen ikke kan forstås og gøres alene ud fra deltagernes viden, kompetencer og holdninger. Det er en lang række praksisarkitektoniske forudsætninger, der hæmmer udviklingen, som policy, økonomisk-materielle arrangementer og deltagernes kulturelt-diskursive forståelser af skole og læring. Forhåbninger om forandringer skal også indregne og arbejde med sådanne modstandsfaktorer.

En meningsfuld praksis, spændinger i teori-praksis forholdet

Kritiske perspektiver på praksisser, som ovenstående diskussioner om hvorvidt og hvordan empiriens UBU-praksisser kunne være mere transformative og alternative, risikerer at falde i nogle faldgruber, som findes generelt i UBU-forskningsfeltet. En af de væsentlige faldgruber er at undlade at forstå praksisser som grundlæggende meningsfulde for dem, der gør dem, eller sagt på en anden måde: Mennesker agerer så meningsfuldt de kan inden for den praksisarkitektur, de er

en del af. For den ovenfor kritiserede venlige og konsensusøgende UBU-modkultur er meningsfuld praksis. Faktisk er det svært at forestille sig, at caseskolerne kan udvikle UBU-praksis uden denne pragmatiske indstilling. Selv Landfriskolen, som er den af de tre caseskoler i denne afhandlings empiri, hvis udgangspunkt er bæredygtighed og paradigmeskift i skoleforståelse, må finde en balance i sin udvikling, som viser sig at tippe mod denne venlige modkultur, også selv om den opleves skuffende for nogle af ildsjælene. Det leder til en afsluttende diskussion af nogle grundlæggende problemstillinger i UBU-forskningsfeltet, som jeg har været optaget af igennem hele projektet: forholdet mellem teori og praksis og feltets normative tendenser.

Den transformative del af UBU-forskningsfeltet har en grundlæggende forandringsambition, der er optaget af, hvordan uddannelse kan bidrage til en mere bæredygtig verden. Det giver udfordringer, fordi genrer blandes, nogle gange utydeligt, mellem forskning, policy-intentioner, empiriske fakta og forhåbninger og holdninger til forandring (Krogh et al., 2022; Sauzet, 2019). Og det giver udfordringer i forhold til forskningsparadigmer om en neutral eller faktisk forskning. Efter fire års intensivt arbejde i forskningsfeltet er mit indtryk, at den transformative del af UBU-feltet overordnet svarer på mindst tre måder, når normativiteten legitimeres: ved at evidensbasere resultater og gøre dem så kvantitative som muligt, ved at lede efter så entydige svar som muligt på, hvad der er opbyggelige bedste-praksisser, eller ved eksplicit at vedgå sig normativiteten, oftest i en pædagogisk forskningstradition for stærke kritikere af det bestående.

Et konstruktivt perspektiv på normativitetsdiskussionen er, at bæredygtighedskrisernes grundlæggende kompleksitet og usikre viden bidrager til fornyede diskussioner og synliggørelse af, hvilke slags normativitet der er ønskelig og nødvendig. UBU-feltets normativitet kan derfor bidrage positivt til at revitalisere spørgsmål om uddannelsesformål i lyset af de nutidige kriser. Samtidig ligger der nogle overordnede spændinger i, at transformativ UBU har indlejret markante samfundskritiske perspektiver, fx i forhold til vækstkritik og kapitalisme, når UBU i disse år bliver mere mainstream, fordi mange flere begynder at forholde sig til bæredygtighedsdagsordenen både i policy og praksis.

Et andet perspektiv på normativiteten er, at uddannelse til politisk agens som et legitimt uddannelsesmål på sin vis allerede ligger i den nordiske kritisk-demokratiske dannelsestænkning. I den sammenhæng har den nordiske uddannelsestradition måske nogle

særlige forudsætninger for at tænke bæredygtighed ind som en forlængelse af denne tradition og dermed mindske spændingen mellem normative forskningsperspektiver og faktiske praksisser.

I forskningsfeltet bliver diskussionen om forholdet mellem forskningsambitioner og praksisrealitet også kaldt *Stevensons kløft*. Robert Stevenson (2007) formulerer de store modsætninger mellem UBU-feltets store visionære fordringer til forandringer og uddannelsesforståelser og strukturer. Stevenson peger på, at læreren er indrullet i uddannelsesideologier på måder, der gør de kritiske perspektiver svære og svage:

Given the organisational constraints outlined, it is not surprising that teachers fail to engage students in critical and reflective analyses of environmental issues. Their need to maintain order and award grades on a competitive and objectively perceived basis evokes an avoidance of controversy and critique and instead encourages an emphasis on knowledge which represents consensus and certainty rather than conflict and ambiguity. (Stevenson, 2007, s. 149)

Trygvasson og kolleger (2022) kritiserer Stevensons kløft for at have en for entydig forestilling om, hvad en skoleorganisation tilbyder praktikerne og ikke at se, hvordan praktikerne altid navigerer i modsætninger: "However, and despite the contradictory gap, teachers teach ES-issues every day within the structures of schooling and navigate between the structures of schooling and ESE." (Tryggvason et al., 2022).

I denne afhandlings undersøgelse har det praksisteoretiske blik understøttet ikke at falde ind i ét perspektiv eller én kritisk forståelse, men at fastholde kompleksiteten. Kemmis og kolleger (2014) formulerer det på en god måde i dette citat, der fastholder den meningsfuldhed, der findes i praksisser:

In our late modern or post-modern age, a time of the triumph of neoliberalism in public administration, our answer is not as black and white as we initially expected or supposed it might be. We have long thought that, *in general*, education is being de-professionalised with the rise of a more virulent and instrumental form of schooling (...) As the evidence of our study has taught us, however, the story is more complex. *In particular*, we find examples of teachers, students, teacher leaders, formal leaders, professional developers and system managers, all of whom have powerful moral, social and professional commitments to education and the practice of education. They do not live their lives in the

moral vacuum presupposed by the discourse (...) They live their lives in an ordinary, practical world luxuriant in critical moral, economic, social, political and environmental issues—a world that constantly calls forth their best efforts as they rise to meet its challenges. (Kemmis et al., 2014, s. 10)

Jeg tror, at en tydeligere "varedeklaration" på, hvad forskningen vil og gør i de specifikke forskningsprojekter vil gøre en forskel for oplevelsen af kløften mellem teori og praksis i UBU-feltet: Hvornår er det overordnede kritikker, hvornår handler det om at være på sporet af fundamentalt nye ontologier eller epistemologier, hvornår er det utopiske refleksive forestillinger, og hvornår handler det om at udvikle forståelser, som er mere umiddelbart praksisrelevante, og som således samtidig respekterer de udfordringer og kompleksiteter som praksis lever under. På det sæt bliver en af de væsentligste forståelser, som denne afhandling finder, at HST bedst forstås og bruges som værktøj i et refleksivt utopisk perspektiv, end som en implementerbar bedste-praksis. Det har faktisk betydning for, hvordan helskoletilgangen tilgås både i et forsknings- og i et praksisperspektiv.

Kritiske perspektiver på afhandlingens undersøgelse

Som argumenteret for i afhandlingens metodekapitel forholder jeg mig ydmygt til dette studies generaliserbarhed. De specifikke cases kan ikke forstås som generiske, hvilket bidrager til den begrænsede overførbarhed i materialet. Et perspektiv på dette er, at af de tre caseskoler er den ene en lille friskole (og af de tre perspektiverende skoler, er også en af dem en lille friskole), hvilket betyder, at en tredjedel af materialet kommer fra friskoler, mens det kun er ca. 18 procent af danske elever, der går på en friskole. En anden indvending er, at kriteriet for udvælgelsen af såkaldte foregangsskoler, der har arbejdet med UBU i mindst 5 år, gør dem til meget tidlige pionerer (ekstreme cases (Flyvbjerg, 2020)), mens UBU i disse år bevæger sig mod mere mainstream (se kapitel 2, side 34). Skoler, der starter UBU-udvikling i dag, vil muligvis opleve andre udfordringer end studiets cases.

Et andet kritisk perspektiv på afhandlingens undersøgelse handler om metoder til indsamling af empiri, hvor jeg er gået meget åbent til deltagerne perspektiver og således også har fået meget åbne svar. Det har givet nogle frugtbare perspektiver, som fx deltagerne forståelse af sammenhæng mellem det affektive og UBU, hvilket jeg måske ellers ikke ville have fået øje på.

Samtidig gør den metodiske åbenhed, at der er områder, som det empiriske materiale ikke giver grundlag for at få viden om, som fx at kunne tegne et specifikt billede af de forskellige fags eller fagblokkes måde at forstå, hvad der er UBU-viden. Ligeledes er der ikke grundlag for at optegne skolernes præcise indsatser for kapacitetsopbygning. Det er to eksempler på områder, som afhandlingens analyser viste, at det kunne have været vigtigt at få mere præcise informationer om, hvilket peger på behov for flere undersøgelser.

I forlængelse heraf giver afhandlingens brede perspektiv på de UBU-pædagogisk-didaktiske praksisser nogle forholdsvis overordnede og mindre specifikke svar på konkrete mulige forståelser og tiltag. Afhandlingens pædagogisk-didaktiske perspektiver har behov for at nuanceres, præciseres og operationaliseres ind i de enkelte fagtraditioner og fagdidaktikker, samtidig som afhandlingen argumenterer for, at de fagdidaktiske perspektiver kan have gavn af at udvikle deres forståelser i et systemisk helskoleperspektiv.

En væsentlig potentiel kritik af studiet er dermed dens mangfoldighed af kvalitative perspektiver. Helskoletilgangens mange dimensioner giver til dels afhandlingen en mosaikpræget struktur med mange mindre dele og perspektiver. Min generelle undersøgelsestilgang forstærker desuden det mosaikprægede via en tendens til at undersøge det enkelte element ud fra flere forskellige perspektiver, snarere end at vælge ét. Det gør, at afhandlingen mindre fremstår som et samlet argument eller en hierarkisk tænkning, men nærmere som åben, horisontal eller cirkulær. Afhandlingen har søgt at argumentere for disse valg ved at pege på, at formen afspejler indholdet, at den er et symptom på, at det der undersøges er komplekst, og at ambitionen har været både at fremvise, fastholde og diskutere denne kompleksitet.

Konklusion

Denne afhandlings ambition har overordnet været at undersøge, om det var muligt at forstå et UBU-helskoleperspektiv stærkere og mere nuanceret gennem en empirisk undersøgelse, der gav plads til kompleksiteten. Undersøgelsen spørger: *Hvordan praktiseres skole for bæredygtig udvikling på tre danske grundskoler, og hvilke muligheder og dilemmaer viser disse praksisser for en transformativ bæredygtigheds-helskoletilgang?*

For at svare på dette brede spørgsmål stilles nogle underspørgsmål, der guider og præciserer den empiriske undersøgelse med fire perspektiver.

Det første perspektiv (kapitel 6) undersøgte deltagerne begrundelser for deres UBU-indsatser og fandt, at deltagerne overordnet ser UBU-indsatserne i et pluralistisk, demokratisk perspektiv, hvor formålet er at give eleverne viden om bæredygtighed og bæredygtighedsproblemstillinger og natur, der gerne skal give eleverne mulighed for at tage kritisk stilling og danne deres egne holdninger. Desuden ville deltagerne gerne, at UBU pædagogikken og didaktikken skulle øge motivation, nysgerrighed og styrke elevernes oplevelse af selvstændighed og handlemuligheder. Andre fremtrædende begrundelser for skolernes UBU-indsats handler om fællesskab og trivsel, som grundlag for at opleve handlekraft, kunne skabe gode relationer og udvikle omsorg for naturen. Desuden angiver deltagerne, at selve udviklingen af UBU-indsatserne tilfører meningsfuldhed og værdi til arbejdet.

Det næste væsentlige undersøgelsesperspektiv på UBU-praksisser var de pædagogisk-didaktiske indsatser. Her viser det sig, at især udeskole og projektbaseret prioriteres som UBU-tiltag på tværs af skolerne (kapitel 7 og 8), mens den sociale dimension af bæredygtighed oplevedes som sværere at få hånd om (kapitel 9). De praktisk-musiske og æstetiske dimensioner af UBU findes på skolerne, men mere som undervisningsvariation end som bevidst udvikling af en UBU-faglighed (kapitel 10).

Undersøgelsen af de didaktisk-pædagogiske UBU-praksisser leder til argumenter for at styrke systemisk forståelse hos de fagprofessionelle, og derfra hos eleverne, som et centralt element i UBU for at kunne forstå og arbejde med de komplekse bæredygtighedsproblemstillinger og deres sammenhænge. Desuden identificeres en række spændinger mellem forståelser og praksisser, som spænder ben for de ønskede UBU-indsatser. Det gælder bl.a. ønsker om elevernes autonomi versus de ret begrænsede valgmuligheder, de tilbydes. Og det gælder forestillinger om elevernes engagerede møde med virkelige problemstillinger versus skolens skolske og mindre funktionelle aktiviteter (kapitel 11).

Når det kommer til skoleudviklingsprocesser (kapitel 12), synes ledelse og lærere at være i centrum af UBU-udviklingsprocesser. I forlængelse af helskoletilgangens ambitioner om fælles læreprocesser er der potentiale i at se på, hvordan skolens andre deltagerpositioner kan få stærkere deltagelsesmuligheder i udviklingsprocesserne. Hvad angår skolernes ledelsespraksisser værdsættes på alle caseskoler især fagprofessionelle bottom-up-processer, men på trods af de fælles værdsættelser bliver ledelsespraksisserne på skolerne meget forskellige. Undersøgelsen

finder, at en balanceret tilgang, hvor en målorienteret top-down-tilgang, der skaber vigtige støttestrukturer for UBU-udvikling, balancerer med plads til og understøttelse af de fagprofessionelles initiativer, ser ud til at give den stærkeste UBU-udvikling. Desuden peger undersøgelsen på, at kapacitetsopbygning af både faglig UBU-viden og UBU-didaktik er et svagt element, som har behov for langt flere støttestrukturer.

Det sidste underspørgsmål fokuserer på et utopisk perspektiv (kapitel 13), og undersøgelsen viser et UBU-didaktisk-pædagogisk potentiale for at arbejde med fremtidsforestillinger og utopier, samt gode muligheder for at bruge utopiske forestillinger og fremtidsværksteder til udvikling af UBU-udviklingspraksisser. Det viste sig desuden, at deltagernes utopier om skole har mange sammenfald med helskoletilgange.

Den brede undersøgelse af skolernes UBU-praksisser identificerer mange typer spændinger mellem ønsker og forestillinger og det som udvikles og gøres (kapitel 14 og 15). Afhandlingens fokus på de brede helskoleperspektiver giver mulighed for ikke blot at se disse spændinger som de fagprofessionelles manglende forståelse eller som mangel på politisk understøttelse og ressourcer, men som mangesidige udfordringer med at forandre skolens praksisstrukturer. Afhandlingen diskuterer mulige svar på anden del af forskningsspørgsmålet: *hvilke muligheder og dilemmaer viser disse praksisser for en transformativ bæredygtigheds-helskoletilgang?*

Afhandlingen finder bl.a. spændinger mellem UBU-helskoletilgangens store fordringer om en hel og bæredygtig skole i et delt og ikke- bæredygtigt samfund, og de udfordringer det giver de fagprofessionelle. Desuden peger undersøgelsen på det affektive, relationelle og trivsel som væsentlige udgangspunkter for UBU-praksisser og diskuterer, hvordan det kan forstås og videreudvikles. Endnu en væsentlig diskussion handler om viden om bæredygtighed versus større fokus på deltagende undervisningsformer og finder begge perspektiver, samt fokus på samspillet mellem dem, nødvendige for udvikling af UBU. Komplexiteten i praksisser og forskningens udfordringer med at finde en "fuldtonet" helskoletilgang gør, at afhandlingen peger på potentialet i at forrykke forståelse af helskoletilgang fra en policy-betonet bedste-praksis-forståelse, der kan implementeres med de rette forståelser og værktøjer, til en reflektiv kritisk utopisk tilgang. Forskellen kan vise sig at have betydning for, hvordan forskning og praksis tilgår helskoletilgangen og dens potentiale for UBU-skoleudvikling.

Afhandlingen bidrager desuden med en forskningsoversigt over helskoletilgangen (kapitel 2) og kommer med et bud på en helskolemodel i en dansk kontekst i et samspil mellem den internationale forskning og den empiriske undersøgelse (kapitel 14). Et centralt perspektiv er at helskoletilgangen potentielt kan udvikle systemisk forståelse for UBU-skoleudvikling for alle deltagerpositioner i skolen. Derfor er fælles læreprocesser og visioner, ligesom kapacitetsopbygning og støttestrukturer, centrale begreber for UBU-helskoleudvikling. En reflektiv forhåbning, der udspringer af afhandlingens analyser, er, at skolernes behov for og utopier om nye og andre skolepraksisser kan spille sammen med behovet for bæredygtig udvikling og således forstærke hinanden.

Resumé

Ph.d.-afhandling *Mere end en skole – et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv.*

Denne afhandling handler om danske grundskolers udvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU). Afhandlingen undersøger skolerne i et holistisk helskoleperspektiv, der både ser på deltagernes begrundelser for og forståelse af deres UBU-indsatser, de pædagogisk-didaktiske indsatser, skoleudviklingsperspektiver samt utopiske perspektiver på UBU-indsatserne. Årsagen til studiets brede tilgang er ambitionen om at undersøge og fastholde den store kompleksitet, som findes i skolernes praksis, hvilket understøttes af helskoletilgangens systemiske perspektiv. Undersøgelsens formål er at give viden om danske UBU-foregangsskolars UBU-indsats, introducere, nuancere og diskutere UBU-helskoletilgange samt at bidrage til nogle af UBU-forskningens diskussioner om, hvad der er væsentlige forståelser af og indsatsområder for UBU-udvikling.

Projektet er et casestudie af danske grundskoler, der har arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i mindst 4-5 år og anser indsatsen som deres væsentligste profil. Argumentet for dette valg er, at undersøgelse af foregangsskoler kan tjene som eksempler for at forstå, hvad der fremmer og hæmmer UBU-udvikling. Afhandlingens teoretiske ramme er praksisteori og især Kemmis og kollegers forståelse af praksisser som praksisarkitektur. Den praksisteoretiske ramme bidrager til at fastholde kompleksiteten og har på samme måde som helskoletilgangen fokus på samspil og systemiske sammenhænge mellem dele. Det empiriske materiale består af semistrukturerede interview på caseskolerne med både ledere, lærere, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre, og hvor det har været muligt lokalsamfundsaktører. Desuden består det empiriske materiale af deltagende observationer af undervisning, møder og andre begivenheder, som deltagerne har peget på som UBU-indsatser. Som tillæg til dette er afholdt seks fremtidsværksteder, to på hver skole, et med voksne og et med elever. Desuden er der perspektiverende lavet enkelte interviews med ledere eller koordinatore på tre andre grundskoler for at få et bredere grundlag at forstå UBU-indsatserne fra. Også bredden i den empiriske undersøgelse skyldes ønsket om at se på samspil og krydsperspektiver mellem de forskellige dele og således understøtte helskoleperspektivet.

Afhandlingen indledes med en indføring i forskningsfeltet UBU (ESE) og nogle af feltets diskussioner og perspektiver, der har betydning for afhandlingens undersøgelse. Desuden bidrager afhandlingen med en forskningsoversigt over helskoletilgange opbygget ud fra nogle grundlæggende spørgsmål til tilgangens historiske, pædagogisk-didaktiske, skoleudviklings- og bæredygtighedsdimensioner.

Den empiriske undersøgelse af skolernes deltageres begrundelser for at udvikle UBU peger på, at viden om bæredygtighed og bæredygtighedsproblemstillinger forstås som vigtige for, at eleverne kan tage kritisk stilling og danne deres egne holdninger, mens UBU-didaktikken gerne må være åbne og deltagende undervisningsformer med begrundelser som, at det skal øge motivation, nysgerrighed, kritisk stillingtagen og omsorg for natur. Deltagerne har på tværs af skolerne derudover stort fokus på trivsel og fællesskab, som en vigtig del af UBU-indsatserne med begrundelser som at engagement og trivsel er første skridt mod handling. Desuden værdsættes selve UBU-udviklingsprocesserne, fordi de giver meningsfuldhed til arbejdet og praksisserne.

I undersøgelsen af skolernes didaktiske og pædagogiske UBU-indsatser er skole udenfor og projektundervisning nogle af de tilgange, der fylder mest på skolerne. Desuden undersøges den sociale dimension af bæredygtighedsproblemstillinger, fordi det særlig viser sig at være svært og dilemmafyldt for skolerne, og også den praktisk-musiske dimensions betydning for UBU-processerne undersøges. Undersøgelsen af de didaktisk-pædagogiske UBU-praksisser leder til argumenter for at styrke systemisk forståelse hos de fagprofessionelle, og derfra hos eleverne, som et centralt element i UBU for at kunne forstå og arbejde med de komplekse bæredygtighedsproblemstillinger og deres sammenhænge. Undersøgelsen af de pædagogisk-didaktiske UBU-praksisser viser desuden nogle store spændinger i forståelser og praksisser. Deltagernes kulturelt diskursive forståelser af skolen og deres roller ind i den spænder flere steder hen for de ønskede forandringer.

Når det kommer til skoleudviklingsprocesser, synes ledelse og lærere at være i centrum af UBU-udviklingsprocesser. I forlængelse af helskoletilgangens ambitioner om fælles læreprocesser er der potentiale i at se på, hvordan skolens andre deltagerpositioner, pædagoger, teknisk personale, elever, forældre og lokalsamfundsaktører, kan få stærkere deltagelsesmuligheder i udviklingsprocesserne. Hvad angår skolernes ledelsespraksisser værdsættes på alle caseskoler især fagprofessionelle bottom-up-processer, men på trods af de

fælles værdsættelser bliver ledelsespraksisserne på skolerne meget forskellige. Undersøgelsen finder, at en balanceret tilgang, hvor en målorienteret top-down-tilgang, der skaber vigtige støttestrukturer for UBU-udvikling, balancerer med, at der er plads til og understøttelse af de fagprofessionelles initiativer, ser ud til at give den stærkeste UBU-udvikling. Desuden peger undersøgelsen på, at kapacitetsopbygning af både faglig UBU-viden og UBU-didaktik er et svagt element, som har behov for langt flere støttestrukturer.

Afhandlingens undersøgelse af et utopisk perspektiv viser et UBU-didaktisk-pædagogisk potentiale for at arbejde med fremtidsforestillinger samt væsentlige muligheder for at arbejde med utopiske forestillinger og fremtidsværksteder til udvikling af UBU-praksisser. Undersøgelsen finder, at deltagernes skoleutopier i høj grad ligner helskoleforståelser. Det bidrager til den pointe, at når både policy og helskoleforskning til stadighed påpeger, at en fuldtonet helskoletilgang er rigtig svær at finde i praksis, er der argumenter for at forrykke forståelsen af helskoletilgang fra en policy-betonet bedste praksis-forståelse, der kan implementeres med de rette forståelser og værktøjer, til en reflektiv kritisk-utopisk tilgang. Forskellen kan vise sig at have betydning for, hvordan forskning og praksis tilgår helskoletilgangen og dens potentiale for UBU-skoleudvikling.

Afhandlingen diskuterer nogle spændinger mellem UBU-helskoletilgangens store fordringer om en hel og bæredygtig skole i et delt og ikke-bæredygtigt samfund og de udfordringer, det giver de fagprofessionelle. Desuden diskuteres hvordan deltagernes store fokus på det relationelle, affektive, og trivsel i forlængelse af UBU-indsatserne skal forstås. På den ene side kan fokus på det relationelle ses som mestringspraksisser i skolehverdagen og en bevægelse væk fra de svære dilemmaer og den komplekse viden, som bæredygtighedsproblemstillingerne kræver og medfører. På den anden side kan fokus på det affektive også forstås som dybe bæredygtighedsperspektiver, en affektiv vending, der er en del af en bestræbelse på at skabe omsorg for mennesker og planeten, og som en modkultur mod en mere vækst- og konkurrencepræget tilgang. Afhandlingen diskuterer desuden afslutningsvis forholdet mellem undersøgende og deltagende undervisningsformer og behovet for viden om komplekse bæredygtighedsproblemstillinger og alternative forståelser. I forlængelse heraf diskuteres hvorvidt og hvorfor skolernes UBU-indsatser er venlige og pragmatiske, og om skolerne har mulighed for at udvikle en mere kritisk og stærk bæredygtighedsforståelse og didaktik.

Afhandlingen bidrager desuden med et bud på en helskolemodel i en dansk kontekst i et samspil mellem den internationale forskning og den empiriske undersøgelse. Et centralt perspektiv er, at helskoletilgangen potentielt kan udvikle systemisk forståelse for UBU-skoleudvikling for alle deltagerpositioner i skolen. Derfor står fælles læreprocesser og visioner centralt. Et andet væsentligt perspektiv er, at kapacitetsopbygning og støttestrukturer er afgørende begreber for skoleudvikling. Afhandlingens analyser viser, hvordan skolens praksisser er fyldt med spændinger, dissonanser og modsætninger, som kalder på forandringer. Når skolernes deltagere har kritiske og transgressive perspektiver på skolen, og når de taler om, at deres skole skal være *mere end en skole*, så giver det håb for og mod til at tro på, at skolens forandringsbehov kan befrugte og understøtte udviklingen af UBU. En skole, der både videnskæssigt og pædagogisk- didaktisk kan bidrage til nye forståelser, perspektiver og ny viden, der kan svare på de accelererende bæredygtighedskriser.

Abstract in English

PhD thesis: "More than a School – A Study of the Practices of Three Schools in Their Work on Education for Sustainable Development from a Whole-School Perspective"

This dissertation explores the development of Education for Sustainable Development (ESD) within Danish primary schools. The study adopts a holistic whole-school perspective, examining participants' justifications and understandings of their ESD initiatives, the pedagogical and didactic efforts involved, school development perspectives and utopian visions related to ESD practices. The broad scope of the study reflects an ambition to capture the complex realities of school practices, supported by the systemic perspective of the whole-school approach. The purpose of the research is to provide insights into the ESD efforts of Danish first-mover schools to introduce, nuance and discuss the whole-school approach to ESD, and to contribute to ongoing debates in ESD research regarding essential understandings and focal points for ESD development.

The project is a case study of Danish primary schools that have engaged in ESD for at least 4-5 years and consider it a central aspect of their identity. The rationale for selecting these first-mover schools is that they can serve as exemplars for understanding what facilitates and hinders ESD development. The theoretical framework of the dissertation is grounded in practice theory, particularly Kemmis and colleagues' conception of practices as practice architectures. This practice-theoretical framework supports the retention of complexity and, like the whole-school approach, focuses on the interactions and systemic connections between different components. The empirical data comprises semi-structured interviews conducted at the case schools with leaders, teachers, educators, technical staff, students, parents and, where possible, community actors. Additionally, the empirical material includes participant observations of teaching, meetings, and other events identified by participants as ESD initiatives. Supplementary to this, six future workshops were held—two at each school, one with adults and one with students. Furthermore, interviews with leaders or coordinators at three other primary schools were conducted to provide a broader basis for understanding the ESD efforts. The breadth of the empirical investigation reflects the desire to explore the interactions and cross-perspectives among the different components, thereby supporting the whole-school perspective.

The dissertation begins with an introduction to the field of ESD/ESE and some of the debates and perspectives within the field that are relevant to the study. The dissertation also contributes with a research review of whole-school approaches, organized around key questions concerning the historical, pedagogical-didactic, school development and sustainability dimensions of the approach.

The empirical investigation of the participating schools' reasons for developing ESD highlights the fact that knowledge about sustainability and sustainability issues is viewed as crucial for enabling students to critically engage and form their own opinions. At the same time, ESD didactics should involve open and participatory teaching methods, justified by the aims of increasing motivation, curiosity, critical thinking and caring for nature. Across the schools, there is also a strong focus on well-being and community as essential aspects of ESD efforts, based on the rationale that engagement and well-being are the first steps towards action. Moreover, the ESD development processes themselves are valued because they provide meaningfulness to the work and practices.

In examining the schools' didactic and pedagogical ESD efforts, outdoor schooling and project-based learning are prominent approaches. The study also explores the social dimension of sustainability issues, which is particularly challenging and fraught with dilemmas for schools, as well as the significance of the practical-aesthetic dimension for ESD processes. The investigation of the didactic-pedagogical ESD practices leads to arguments for strengthening systemic understanding among professionals and, subsequently, among students, as a central element of ESD in order to enable them to understand and address complex sustainability issues and their interconnections. The study also reveals significant tensions in understandings and practices related to didactic-pedagogical ESD efforts. Participants' culturally discursive understandings of the school and their roles within it often hinder the desired changes.

In terms of school development processes, leadership and teachers appear to be at the forefront of ESD development processes. In line with the whole-school approach's ambition for collective learning processes, there is potential in exploring how other participant roles within the school, such as educators, technical staff, students, parents and community actors, can gain stronger participation opportunities in these development processes. Regarding leadership practices, all case schools particularly value bottom-up processes initiated by professionals;

however, despite these shared values, leadership practices vary significantly across the schools. The study finds that a balanced approach, where a goal-oriented top-down strategy creates essential support structures for ESD development while allowing space for and supporting bottom-up professional initiatives, appears to foster the strongest ESD development. Furthermore, the study points out that capacity-building in both ESD knowledge and didactics is a weak element that requires much more extensive support structures.

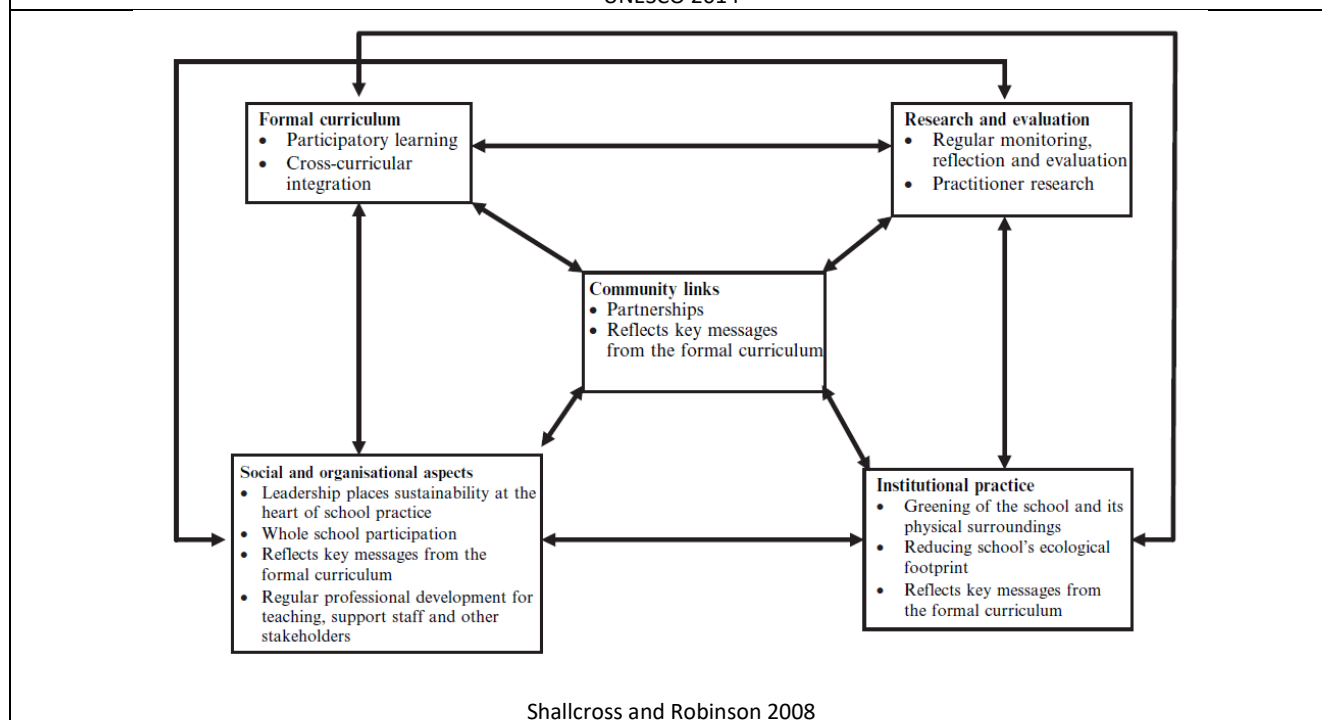
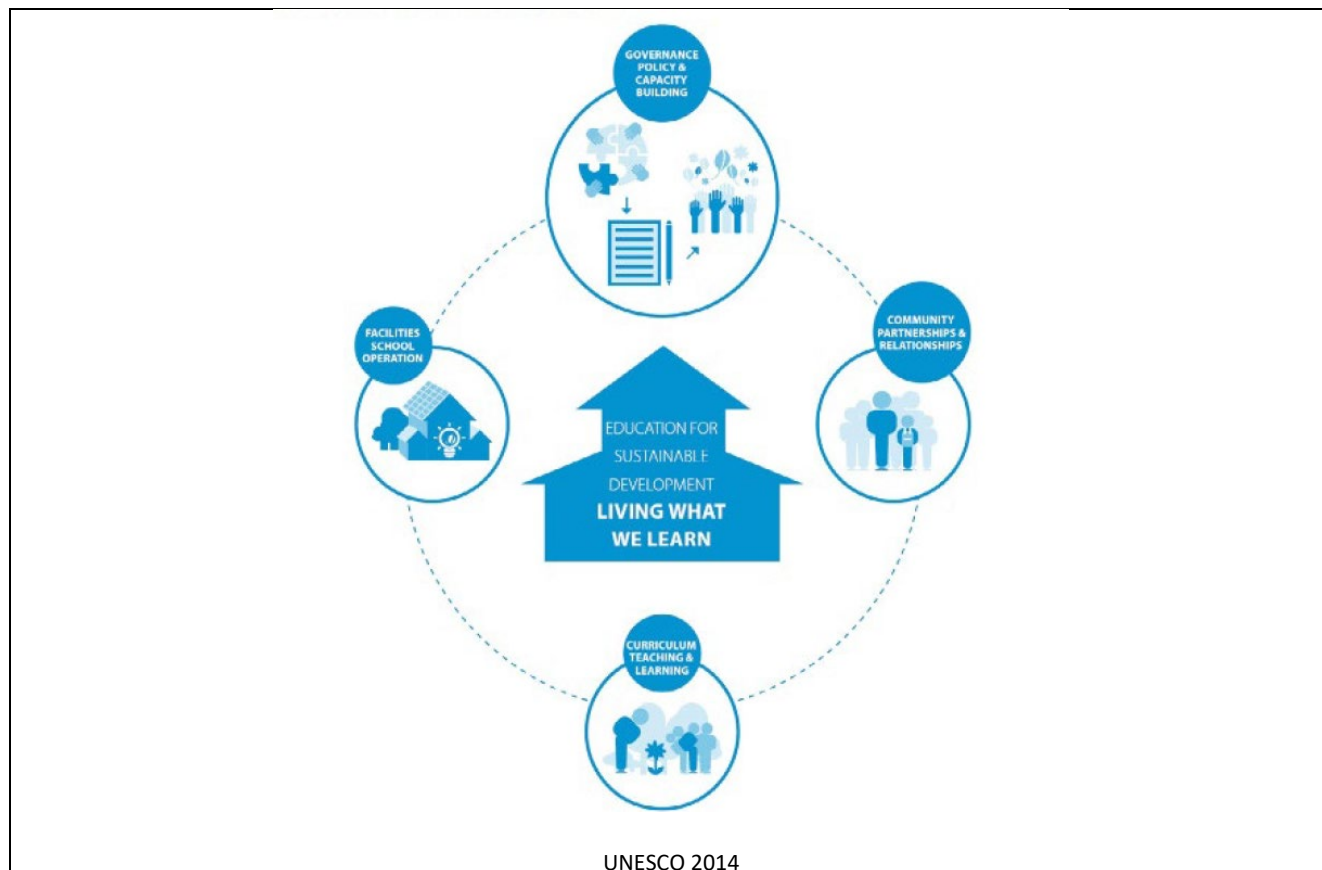
The dissertation's exploration of a utopian perspective identifies a didactic-pedagogical potential in working with future scenarios, as well as significant possibilities for utilizing utopian visions and future workshops to develop ESD practices. The study finds that participants' school utopias closely resemble whole-school understandings. This contributes to the argument that, given that both policy and whole-school research consistently highlight the difficulty of fully realizing a whole-school approach in practice, there are reasons to shift the understanding of the whole-school approach from a policy-driven best practice model that can be implemented with the right understandings and tools to a reflexive, critical, utopian approach. This distinction may have implications for how both research and practice engage with the whole-school approach and its potential for ESD school development.

The dissertation discusses several points of tension between the ambitious demands of the whole-school approach to create a holistic and sustainable school in an imperfect and unsustainable society and the challenges this poses for professionals. Additionally, it examines how participants' strong focus on relational, affective and well-being aspects in connection with ESD efforts should be understood. On the one hand, the focus on relational aspects can be seen as coping practices in the daily school environment and a shift away from the difficult dilemmas and complex knowledge required by sustainability issues. On the other hand, the focus on the affective can also be understood as embodying deep sustainability perspectives, an affective turn that is part of an effort to foster care for people and the planet, and as a counterculture to a more growth- and competition-oriented approach. The dissertation also explores the relationship between investigative and participatory teaching methods and the need for knowledge about complex sustainability issues and alternative understandings. In this context, it discusses whether and why the schools' ESD efforts are gentle and pragmatic, and whether they have the potential to develop a more critical and robust understanding of sustainability and didactics.

Finally, the dissertation offers a proposal for a whole-school model within a Danish context informed by an interplay between international research and the empirical study. A central perspective is that the whole-school approach has the potential to develop a systemic understanding of ESD school development for all participant roles within the school. Therefore, collective learning processes and shared visions are crucial. Another significant perspective is that capacity-building and support structures are central concepts for school development. The analysis presented in this thesis reveals how school practices are imbued with tension, dissonances and contradictions that call for change. When participants in schools adopt critical and transgressive perspectives on their institutions, and when they speak of their schools needing to be *more than a school*, it offers hope and encouragement to believe that the need for change within schools can nurture and support the development of ESD. This is a school that, both in terms of knowledge and pedagogical didactics, can contribute to new understandings, perspectives and knowledge that address the accelerating sustainability crises.

Bilag

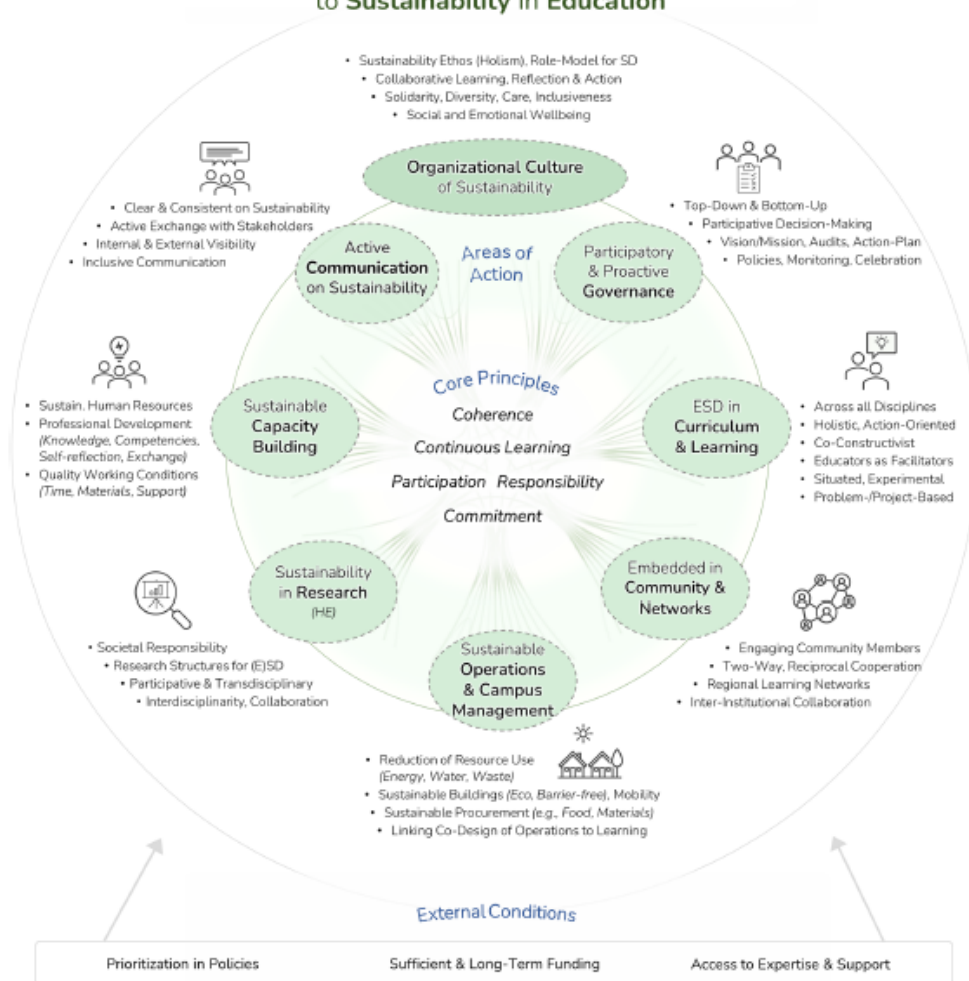
Bilag 1 Helskolemodeller





Mogren et al 2019

Whole Institution Approaches to Sustainability in Education



Holst 2022



Bilag 2 Interviewguide

Overordnet interviewguide (tilpasses den enkelte case og deltagerposition)

Begrundelser og forståelser for UBU	Pædagogisk -didaktiske UBU-indsatser og forståelser
<p>Hvorfor laver du/skolen grøn profil/bæredygtighed?</p> <p>Hvad er de væsentligste formål? Hvad er vigtigt? Hvorfor er det vigtigt?</p> <p>Hvordan forstår du bæredygtighed, grøn profil ift. skole?</p> <p>Hvad synes du er de væsentligste potentialer i arbejdet med UBU? For hvem?</p> <p>Hvad anser du for de væsentligste problemstillinger/dilemmaer i arbejdet med UBU?</p> <p>Er der nogen steder hvor bæredygtighed og skole passer særligt godt sammen eller ikke passer sammen?</p> <p>Er der nogen væsentlig modstand ift. holdninger, erkendelser, følelser i arbejdet med UBU hos dig selv eller andre grupper?</p> <p>Er der nogen steder du kan se at arbejdet med UBU har ført til ændrede normer, adfærd, refleksioner? generelt og/eller i enkelte tilfælde?</p> <p>Hvilke følelser har du selv og/eller oplever du hos andre ift. bæredygtighed (og uddannelse)?</p>	<p>Kan du beskrive en situation hvor du oplevede, at du/I/skolen gjorde noget særligt grønt/bæredygtigt?</p> <p>Hvad gør du? Hvad gør andre? Hvordan har det noget at gøre med profilen?</p> <p>Hvilke tiltag har I generelt gjort for at lave bæredygtig /grøn pædagogik og didaktik?</p> <p>Hvad har været begrundelser, formål med tiltagene?</p> <p>Er der nogle af disse tiltag der er vigtigere end andre? Lykkedes bedst? evt. rangordning af initiativer (evt. liste fra mig til elever)</p> <p>hvad er de vigtigste kommende tiltag/fortsættelser? hvordan er I kommet frem til beslutninger om at det er disse?</p>
UBU-skoleudvikling, organiseringer og processer	Utopier, ideologier, drømme
<p>Beskriv processen med en forandring, der har stået på over længere tid?</p> <p>Hvilke strukturer/handlinger udvikler og fastholder tiltag?</p> <p>Hvilke strukturer/handlinger svækker tiltag?</p> <p>Hvordan er forretningsgange, organisering? Hvem bestemmer hvad?</p> <p>Hvordan kommunikerer tiltag og forandringer?</p> <p>Hvad motiverer/demotiverer i processen? for dig? Og så vidt du kan se for andre?</p> <p>Hvordan opstår de store, vigtige forandringsprocesser (både i de konkrete tiltag og mere overordnet)?</p> <p>Er der nogen udvikling i den måde processerne foregår? Kan du se en udvikling? Hvordan? Hvorfor?</p>	<p>Nævn et eksempel på noget du vildt godt kunne tænke dig kom til at ske på skolen.</p> <p>Hvad kunne du godt tænke dig skete i fremtiden i forhold til UBU-udvikling?</p> <p>Hvordan skulle en skole/uddannelse for børn og unge se ud, hvis du helt kunne vælge? frit valg på alle hylder? Ingen forhindringer?</p> <p>Har dine drømme noget med bæredygtighed/grøn profil at gøre? Hvordan?</p> <p>Hvordan hænger dine forestillinger sammen med dine (professionelle) værdier, dine forhåbninger, dine tilværelsesforståelser?</p>

Bilag 3 Oversigt over den samlede empiri

I nedenstående skema ses en samlet oversigt over afhandlingens empiriske materiale

	Storkøbenhavnerskolen Folkeskole, ca. 500 elever	Provinsskolen Folkeskole ca. 500 elever	Landfriskolen Friskole, Ca. 90 elever	Perspektiverende empirisk materiale
	Interview transskriberet	Interview transskriberet	Interview transskriberet	Interview transskriberet
Ledere og koordinatorer	Skoleleder (S2)	Skoleleder (P2)	Skoleleder (L1)	Skoleleder Nordsjælland (Perspektiverende3)
	Profilkoordinator (S1), (S1a referat)	To Profilkoordinatorer (P1)	Pædagogisk leder (L2)	Skoleleder og pædagogisk leder, Friskole København (Perspektiverende6)
	Udskolingsleder (S6)	To Profilkoordinatorer (P4)		Pædagogisk leder/grøn koordinator skole København (Perspektiverende2)
	Pædagogleder (S3)	Skoleleder og profilkoordinator (P7)		
Lærere og pædagoger	Lærer (naturfaglig, melletrin) (S4)	Lærer (rettighedskoordinator, Hum:) (P6)	Tre lærere fokusgruppe (L3)	Referat af Samtale med grøn koordinator/lærer Skole Nordsjælland (Perspektiverede feltnoter)
	Lærer (indskoling og melletrin, hum. og idræt) (S5)	Lærer (Indskoling dansk og ordblinde/læsecenter) (P8)	Pædagog (L8)	
	Lærer (hum. udskoling) (S7)	Lærer (Udskoling, naturvidenskab) (P12)		
Teknisk personale	Teknisk personale (S- skolen8)	Kantineleder (P5)	To teknisk personale/ fritidsordningshjælp (L9)	
		Teknisk personale (P9)		
elever	To Elever fra 9. klasse (S9)	To Elever fra 9. klasse (P1)	Otte Udskolings elever, (L4)	Referat af Samtale med fem elever miljøudvalg Skole Nordsjælland (Perspektiverende feltnoter)
		Tre elever 8. klasse (P13) Elevfremlæggelser fremtidsværksted (P11)	Tre Indskolings elever (L5)	
Forældre, eksterne lokal- samfundsaktører eller, konsulenter eller forvaltning		Skoletjenesten kommunen (P10)	Lokalsamfundsaktør (L7)	Københavns Kommunes forvaltning, UBU (Perspektiverende4)
			Referat af Samtale med lokal Mæcen (feltnoter L-skolen)	Chora 2020, koordinator (Perspektiverende1)
			Tre forældre, fokusgruppe (L6)	Koordinator grøn skole, Friluftsrådet (Perspektiverende4)

	Fremtidsværksted-protokoller	Fremtidsværksted-protokoller	Fremtidsværksted-protokoller	
Fremtidsværksted voksne	Fjorten deltagere: Skoleleder, udskolingsleder, koordinator, pædagog, ti lærere (Fremtidsværkstedetsprotokol voksne S-skolen)	Ti deltagere: skoleleder, to mellemledere, koordinator, kantineleder, teknisk personale, pædagog, tre lærere (Fremtidsværkstedetsprotokol voksne P-skolen)	Syv deltagere: skoleleder, bestyrelsesformand, bestyrelsesmedlem, fire lærere (Fremtidsværkstedetsprotokol voksne L-skolen)	
Fremtidsværksted elever	Syv elever, 6-8. klasse (Fremtidsværkstedetsprotokol elever S-skolen)	8 elever, 6.-8. klasse (Fremtidsværkstedetsprotokol elever P-skolen)	4 elever, 5.-8. klasse (Fremtidsværkstedetsprotokol elever L-skolen)	
Feltnoter	Feltnoter (feltnoter S-skolen)	Feltnoter (feltnoter P-skolen)	Feltnoter (feltnoter L-skolen)	Feltnoter
Undervisning	Hel emnedag læserakttten 4. klasse, inklusiv efterfølgende snak med elever og lærer	Madskole, to halve dage med elever og personale	Morgensamling	
	Udeskoledag fisketur 9. klasse	Skolehave, halv dag	Udeidræt hele skolen	
	Samfundsfagstime 9. klasse, inklusiv efterfølgende samtale med lærer	Undervisning billedkunst mellemtrin	dansk- og matematikmorgenbånd	
	Minisamfundsprojekt, indskoling og mellemtrin fire halve dage	Natur og teknik undervisning mellemtrinnet	Morgensamling med fremlæggelser af projekt mellemtrinnet og udskoling, hel dag	
	Kort projektundervisning 8. klasse	Hel udeskoledag mellemtrinnet med efterfølgende interview	Mellemtrinnet rytmik	
	Innovationsprojekt 6. klasse	Fortællertime		
		Projektevaluering mellemtrinnet		
Møder	Bestyrelsesmøde	Bestyrelsesmøde	Bestyrelsesmøde	
	Ledelsesmøde		Lærermøde	
	Lærermøde		Skolemøde-	
	Fælles/indskoling		hele skolen med elever	
	Grønt udvalgsmøde personale (S-skolen10)			
Forældremøde 0. klasse				
SFO/klub	Eftermiddag i SFO snak med pædagoger og elever	Besøg SFO samtale med pædagoger og eftermiddag med elever	Besøg i SFO	
Andet	Grønt råd elever	Spisepause lærere		
	Grøn festival, Event for lokalsamfund			

Dokumenter	Dokumenter	Dokumenter	Dokumenter	Dokumenter
	Progressionsplan og handleplan UBU	Vision og retningslinjer	Vision Beskrivelse af didaktik/pædagogik	Hjemmesider fra skoler
	Jobopslag skoleleder og grøn koordinator	Materiale fra rettighedsrådets arbejde	Jobopslag lærere, jobopslag skoleleder	Hjemmesider på NGO'er

Skemaet visualiserer det empiriske materiale, og at der er tilstræbt en vis systematik: Den vertikale logik handler om bredden i materialet hos den enkelte caseskole, mens den horisontale logik viser, at der overordnet er søgt at have de samme positioner og typer af empiri repræsenteret på alle skoler, så en vis sammenligning er mulig (De små parenteser i skemaet indikerer, hvordan der henvises til det enkelte empiriske materiale i afhandlingen. Interview er inden for den enkelte skole nummeret efter i hvilken rækkefølge de er gennemført).

Bilag 4 Skema over de tre caseskolors UBU-praksisser

De tre skolors UBU-tilblivelseshistorie og deres overordnede pædagogisk/didaktiske UBU-praksisser, samt deres generelle strukturer for organisering af UBU, er præsenteret i kapitel 5. Nedenfor er de beskrevne praksisser opsat i en skematisk oversigt for at give et samlet indtryk. Praksisserne er inden for hvert område for den enkelte skole skrevet i den rækkefølge, som det empiriske materiale giver indtryk af er de vægtigste, det kan være i forhold til hvor ofte og meget de bliver omtalt, eller hvor stor effekt de ser ud til at have på skolens praksis.

Storkøbenhavnerskolen (S-skolen)	Provinskolen (P-skolen)	Landfriskolen (L-skolen)
Pædagogiske, didaktiske UBU-praksisser		
Udeskole Organiseret i ugentlige tematorsdage for hele skolen.	Skolehave fortrinsvis for 3.-4. klassetrin	Løbende tværfaglige projekter af 5-6 ugers varighed, kører to hele skoledage hver uge
Fast progressionsplan for grønne temaer på alle trin	Madskole Elever 4.-8. klasse er med til at producere mad til hele skolen,	Skolehave og udeskole have for alle i sæsonen, samt en del udeundervisning og ture
Grønne årsplaner fra teams til forældre og elever på alle trin	Rettighedsskole UNICEF-certificering	Fagligt fokus på håndværk, æstetik, yoga, rytmik og fortælling
Projekter , (især i udskoling) samt fælles grøn/naturfaglig projektuge for hele skolen	Udeskole , to lærere tager en dag hver uge en ny klasse med ud	Morgensamling med sang, oplæg, fortælling, fremlæggelser
Grøn skole – grønt flag certificering (Friluftsrådet)	Grøn skole – grønt flag certificering (Friluftsrådet)	Skolemøde for hele skolen hver fredag
Grønne tiltag i SFO , fx havedyrkning, grøn mad, naturture, båltag.	Børn med særlige behov Mulighed for særlig tilknytning i skolehaven og dyreholdet	
Affaldsindsamling , årlig dag for hele skolen		
Grøn festival for lokalsamfund årligt		
Alle børn cykler (cyklistforbundet)		
Udvikling og strukturering af UBU-praksisser		
UBU-tilblivelseshistorie Fået grøn profilscole godkendelse af kommunen på initiativ af medarbejdere. Skoleledelsen har overordnet ansvar, men understøttes af flere udvalg og koordinator.	UBU-tilblivelseshistorie Skoleleders vision for udvikling af skolen er bærende, visionen hviler bl.a. på projekt om børns utopier for skolen Skoleleder har visioner for og ansvar for udvikling.	UBU-tilblivelseshistorie Skolen er opstartet af skoleleder og pædagogisk leder med vision om holistisk bæredygtigt grundlag. Skoleleder og pædagogisk leder har ansvar for udvikling.
Grøn koordinator ansat på fuld tid med fokus på overordnet udvikling af skolens grønne profil. Hovedopgaver: Sparring,	Skolehaveansat på fuld tid med ansvar for selv at udvikle og udføre skolehave. Desuden udvikling af udeskole sammen med en lærer der får	Ugentlige lærer-/medarbejdermøde med fokus på sparring og udvikling 3-4 hele pædagogiske dage med forskelligt fagligt indhold, mens forældre passer skolen.

ideudvikling, understøttelse og undervisning på tværs af skolen Løn betalt af kommunen.	timer til det. Løn betalt af skolens budget	
Udvalg og råd knyttet til UBU-udvikling: <ul style="list-style-type: none"> • Grønt udvalg på tværs af skolen • Grøn udskolingsudvikling • Grønt elevråd 	Madskoleleder har ansvar for elever i køkkenet. madskoleøkonomien hviler på særbevilling.	Forholdsvis åben skemastruktur Korte skoledage, mange undervisere, små børnegrupper
Kapacitetsopbygning og vidensdeling bl.a. lærermøder, workshops, vidensdeling ved skoleårsskift og grøn intro til nyansatte.	Rettighedsskole-koordinator En lærer har timer til og ansvar for rettigheds certificering.	Brug af frivillig arbejdskraft forældre, wwoof'ere, lokalsamfundsaktører
Materielle UBU-praksisser		
Fokus på fortsat udvikling af bæredygtig drift og forbrug på skolen .	synlige faciliteter for UBU Stor skolehave, væksthus til undervisning, udekøkken, sansehaver og begrønning af skolens udeområde.	Eget byggeri af bæredygtig halmskole, Alle bygge- og indretningsmaterialer så bæredygtige som muligt. Stort fokus på bæredygtig drift og forbrug
Fysisk UBU-rum "Det grønne rum" med materialer, samt plads til undervisning og møder	Madskolekøkken og spisesal fortrinsvis økologisk mad og en del vegetarisk.	Permaskolehave
Begrønning af udeområder og visualisering af UBU bl.a. plantekasser, bålhus, atrium, egen minivindmølle, plakater, elevprodukter	(Teknisk personale (pedel) der gerne vil lave socialpædagogisk arbejde og samarbejde med ledelse om grøn drift.)	Fokus på æstetik og hjemlighed indendørs og udendørs

Bilag 5 Afhandlingens helskolemodel



En helskoletilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

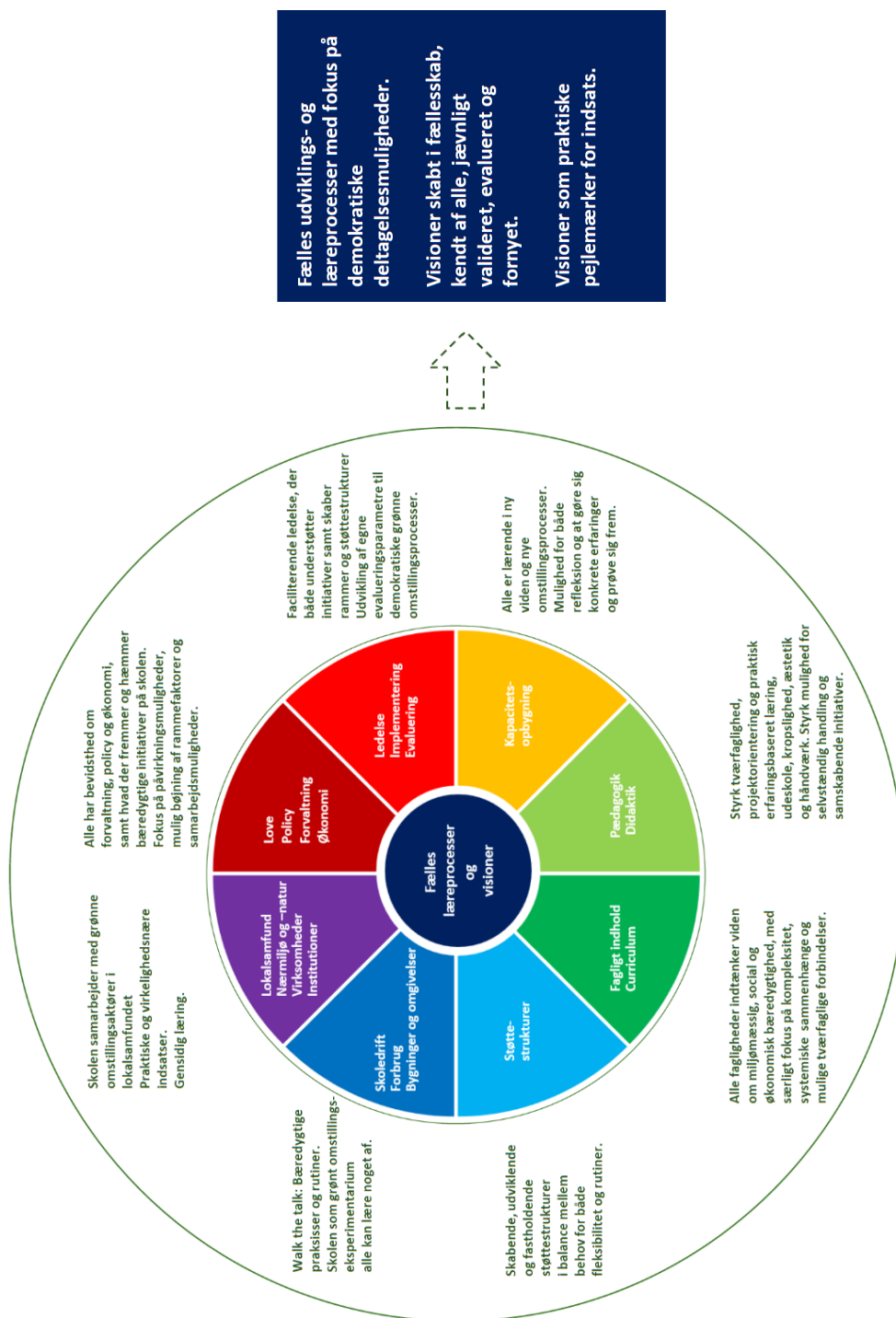
Bilag 6 Helskolemodel med UBU-perspektiver

En helskoletilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

En idealmodel, der kan bruges til at reflektere og udvikle

Bæredygtighed er ikke blot noget vi lærer, men noget vi lever.

Grøn omstilling, handling, refleksion, forståelse for sammenhænge, ansvarlighed, omsorg, retfærdighed, solidaritet, etik. Fællesskab om handling rettet mod bedre forhold for alt på Jorden.

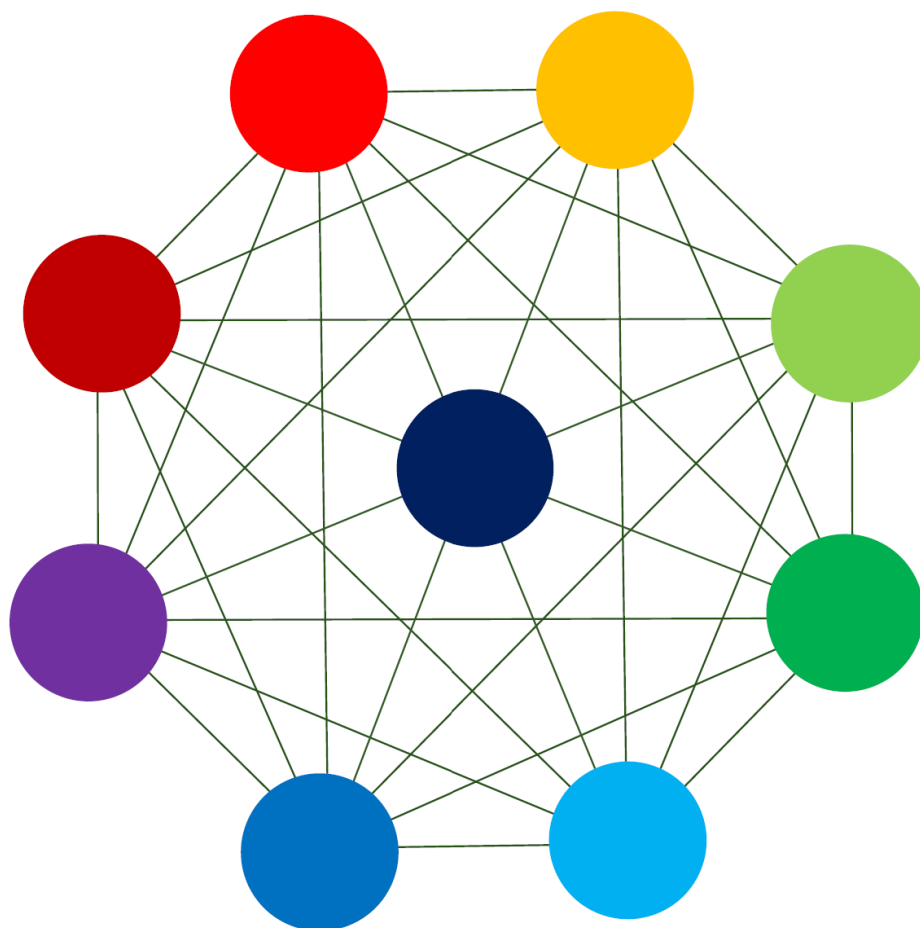


Bilag 7 Systemisk forståelse af en helskoletilgang

En helskoletilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

Systemisk forståelse:

- Hvad er forholdet mellem del og helhed?
- Hvordan hænger elementerne sammen?
- Hvordan kunne elementerne hænge sammen?
- Hvilke tråde er der, eller kunne der være, mellem de enkelte dele i fx et specifikt initiativ?

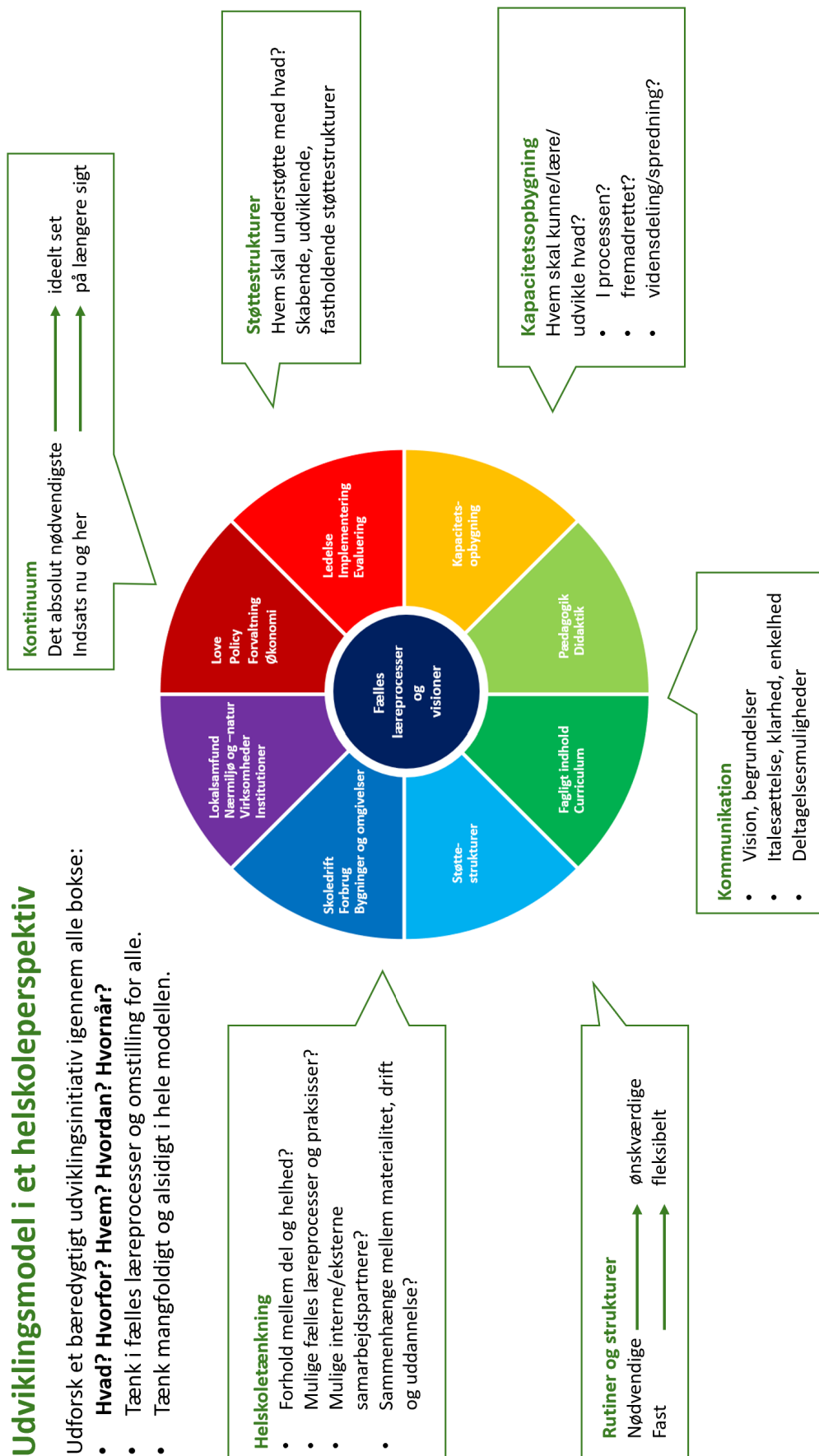


Bilag 8 UBU-udviklingsmodel i et helskoleperspektiv

Uddannelse for bæredygtighed Udviklingsmodel i et helskoleperspektiv

Udforsk et bæredygtigt udviklingsinitiativ igennem alle bokse:

- **Hvad? Hvorfor? Hvem? Hvordan? Hvornår?**
- Tænk i fælles læreprocesser og omstilling for alle.
- Tænk mangfoldigt og alsidigt i hele modellen.



Bilag 9 Elevmodel af helskoletilgang

Elevmodel

En helskoletilgang til bæredygtig forandring af skolen og verden



Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Qvortrup, A. . (2017). *Undersøgelserbaseret undervisning: et review over nyere forskningslitteratur fra et almenlærligt perspektiv*.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124220013/KiDM_delrapport_1_ISBN.pdf
- Andersen, P. (2018). Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(27). <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/110403>
- Aritza, A. (2023). The Façade of Green Lifestyles: Outdoor Recreation and Greenhouse Gas Emissions in Norway. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*.
<https://doi.org/10.18666/jorel-2023-11705>
- Ashley, L. D. (2021). Case Study Research. I R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & L. D. Ashley (red.), *Research methods & methodologies in education* (3rd udg.). SAGE.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20,1. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.09.012>
- Barfod, K. S., & Daugbjerg, P. (2018). Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside the Classroom. *Frontiers in education (Lausanne)*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00034>
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451. <https://doi.org/10.1108/he-11-2016-0057>
- Bengston, D. N. (2016). *Ten principles for thinking about the future: a primer for environmental professionals*. <https://dx.doi.org/10.2737/nrs-gtr-175>
- Bense, H. D., & Ingerslev, J. (2023). Projektbaseret læring kræver skoleomstilling- erfaringer og erkendelser fra LEAPS-skolerne IP. Andersen, M. S. Kaa Sunesen & H. D. Bense (red.), *Projektbaseret undervisning* (1. udgave. udg.). Dafolo.
- Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>
- Biesta, G. (2010). 'This is My Truth, Tell Me Yours'. Deconstructive pragmatism as a philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 710-727.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00422.x>
- Biesta, G. J. J. (2018). *Undervisningens genopdagelse* (1. udgave. udg.). Klim.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge*. Polity.
- Blenkinsop, S., Affifi, R., Piersol, L., & De Danann Sitka-Sage, M. (2017). Shut-Up and Listen: Implications and Possibilities of Albert Memmi's Characteristics of Colonization Upon the "Natural World". *Studies in Philosophy and Education*, 36(3), 349-365.
<https://doi.org/10.1007/s11217-016-9557-9>
- Blenkinsop, S., & Morse, M. (2017). *Saying Yes to Life: The Search for the Rebel Teacher*. I (s. 49-61). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51322-5_4
- Block, T., & Paredis, E. (2019). Four misunderstandings about sustainability and transitions. I (1 udg., s. 15-27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124348-2>
- Boeve-De Pauw, J., Olsson, D., Berglund, T., & Gericke, N. (2022). Teachers' ESD self-efficacy and practices: a longitudinal study on the impact of teacher professional development. *Environmental education research*, 28(6), 867-885.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2042206>

- Bojesen, E., & Suissa, J. (2019). Minimal utopianism in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 51(3), 286-297. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1472576>
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education* (1 udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203009499>
- Bosevska, J., & Kriewaldt, J. (2020). Fostering a whole-school approach to sustainability: learning from one school's journey towards sustainable education. *International research in geographical and environmental education*, 29(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661127>
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B., Svenberg, S., Ugglå, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach. *Sustainability*, 10(12), 4479. <https://doi.org/10.3390/su10124479>
- Braßler, M., & Schultze, M. (2021). Students' Innovation in Education for Sustainable Development—A Longitudinal Study on Interdisciplinary vs. Monodisciplinary Learning. *Sustainability*, 13(3), 1322. <https://doi.org/10.3390/su13031322>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning : MUVIN-projektet*. Odense Universitetsforlag.
- Breiting, S., & Mayer, M. (2015). Quality Criteria for ESD Schools: Engaging Whole Schools in Education for Sustainable Development. I R. Jucker & R. Mathar (red.), *Schooling for Sustainable Development i Europe* (s. 31-46). vol 6. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_3
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Kvalitetskriterier for ESD-skoler : en guide til at fremme kvaliteten af uddannelse for bæredygtig udvikling : et dokument til international debat fra SEED og ENSI netværkerne*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Dept. V/11c Environmental Education Affairs.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. brinkmann, Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do We Teach What We Preach? An International Comparison of Problem- and Project-Based Learning Courses in Sustainability. *Sustainability*, 5(4), 1725-1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>
- Bruun Jensen, B., & Schnack, K. (1995). Handlekompetence som pædagogisk udfordring. *Nordisk pedagogik*.
- Buch, A. (2017). Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(4), 36-50. <https://doi.org/10.7146/tfa.v19i4.109051>
- Buhl, M. (2020). Praksisfaglighed-til nytte eller dannelse? *Unge pædagoger*, 81(3), 4-12.
- Bylund, L., & Knutsson, B. (2021). The Who? Didactics, differentiation and the biopolitics of inequality. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 29(3), 89-108. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i3.1545>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Praksisfaglighed i skolen -Vidensopsamling* (Børne- og Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Issue. <https://emu.dk/sites/default/files/2020-07/GSK.%20Praksisfaglighed.%20Vidensnotat.pdf>
- Capra, F. (1996). *The Web of Life - A New Synthesis of Mind and Matter*. HarperCollinsPublishers.

- Carlsson, M. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling som institutionel udviklingsproces. I J. N. J. Lysgaard, N.J. (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik - forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Carlsson, M., & Hoffmann, B. (2004). *Samarbejde om bæredygtig udvikling : nye perspektiver på samarbejde mellem skole og eksterne aktører* (1. udgave. udg.). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Carlsson, M., & Hoffmann, B. (2006). Skolesyn i demokratisk belysning. *Kvan*. (Skolesyn)
- Carlsson, M., & Hoffmann, B. (2011). Handlekompetence og demokratisk dannelse. *Action competence and democratic bildung.*] In *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence: inspireret af Karsten Schnack*, 119-130.
- Carlsson, M., & Lysgaard, J. A. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling – fra politik til praksis. I J. N. J. Lysgaard, N.J. (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik - forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Carlsson, M. S. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i uddannelse for bæredygtig udvikling. I *Bæredygtighedens Pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 123-139). Frydenlund Academic.
- Carrington, D. (2024, marts 22). Geologists reject declaration of Anthropocene epoch. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/science/2024/mar/22/geologists-reject-declaration-of-anthropocene-epoch>
- Christensen, G. (2006). Projektarbejdets didaktik – En kritisk diskussion. *Nordic studies in education*, 26(1), 30-47. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-01-04>
- Christie, F., & Derewianka, B. (2010). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. A&C Black.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 3, 222-248.
- Coninck-Smith, N. d., Rosén Rasmussen, L., Vyff, I., & Appel, C. (2015). *Dansk skolehistorie : hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år* (1. oplag. udg.). Aarhus Universitetsforlag.
- Corcoran, P. B., Walker *, K. E., & Wals, A. E. J. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental education research*, 10(1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/1350462032000173670>
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature (London)*, 415(6867), 23-23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Cörvers, R., Wiek, A., De Kraker, J., Lang, D.J., Martens, P.,. (2016). Problem-Based and Project-Based Learning for Sustainable Development,. I H. Heinrichs (red.), *Sustainability Science - An Introduction* (s. 349–358). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-017-7242-6_29
- de Freitas Netto, S. V., Sobral, M. F. F., Ribeiro, A. R. B., & Soares, G. R. d. L. (2020). Concepts and forms of greenwashing: A systematic review. *Environmental Sciences Europe*, 32, 1-12.
- Decristan, J., Hondrich, A. L., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., Lühken, A., Adl-Amini, K., Djakovic, S.-K., Mannel, S., Naumann, A., & Hardy, I. (2015). Impact of additional guidance in science education on primary students' conceptual understanding. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 108(5), 358-370. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.899957>
- Den Grønne Ungdomsbevægelse. (2023). *Retfærdig naturbevarelse*. Økotopia.

- Derewianka, B. (1990). *Rocks in the Head: Children and the Language of Geology*. I R. Carter (red.), *Knowledge about language and the Curriculum* (s. 197-215). Hodder & Stoughton.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (1. bogklubudgave. 1. oplag. udg.). Gyldendals bogklubber.
- Egmoose, J., Glerup, J., & Nielsen, B. S. (2020). Critical Utopian Action Research: Methodological Inspiration for Democratization? *International Review of Qualitative Research*, 13(2), 233-246. <https://doi.org/10.1177/1940844720933236>
- Eisenhart, M. (2009). Generalization from qualitative inquiry. I *Generalizing from educational research* (s. 61-76). Routledge.
- Epion. (2021). *Epionrapport. Undervisning i bæredygtighed på grundskoleområdet. Rapport v.1*. <https://ungdomsbyen.dk/wp-content/uploads/2021/09/baeredygtighed-i-grundskolen-enderlig-rapport.pdf>
- EVA Danmarks Evalueringsinstitut. (2023). *Kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed*. <https://www.eva.dk/grundskole/kortlaegning-folkeskolers-arbejde-praksisfaglighed>
- Facer, K. (2018). Governing Education Through The Future. I (s. 197-210). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_10
- Ferreira, J.-A. (2018). Unsettling orthodoxies: education for the environment/for sustainability. I (s. 121-134). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203732359-8>
- Fink, H. (2021). *Væredygtighed - indersiden af bæredygtighed : bæredygtighed - ydersiden af væredygtighed* (1. udgave. udg.). Dafolo A/S.
- Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. I: *The SAGE handbook of qualitative data collection*.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, Tanggaard, L. (red.), *kvalitative metoder* (3. udgave udg.).
- FN. (2015). *FN's Verdensmål* <https://globalis.dk/om-fn/fn-s-17-verdensmaal>
- Folkeskoleloven. (2024). *LBK nr 90 af 29/01/2024, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>
- Forssten Seiser, A., Mogren, A., Gericke, N., Berglund, T., & Olsson, D. (2022). Developing school leading guidelines facilitating a whole school approach to education for sustainable development. *Environmental education research*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2151980>
- Friskoleloven. (2024). *LBK nr 161 af 21/02/2024, Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/161>
- Fælles Mål. (2023). *BEK nr 699 af 07/06/2023, Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/699>
- Garforth, L. (2017). *Green Utopias: Environmental Hope Before and after Nature*. Polity Press.
- Garrard, G. (2010). Problems and prospects in ecocritical pedagogy. *Environmental education research*, 16(2), 233-245. <https://doi.org/10.1080/13504621003624704>
- Gericke, N. (2022). Implementation of Education for Sustainable Development Through a Whole School Approach. I G. Karaarslan-Semiz (red.), *Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Schools Pedagogical and Practical Approaches for Teachers* (s. 153-166). Springer Link.

- Gericke, N. (2023). Teaching for the Anthropocene: Bildung-oriented education for sustainable development in a subject-specific curriculum. I E. Krogh, S. T. Graf & A. Qvortrup (red.), *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education* (1 udg., s. 53-69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003279365-5>
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022a). Identifying capital for school improvement: recommendations for a whole school approach to ESD implementation. *Environmental education research*, 28(6), 803-825. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2045256>
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022b). Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2102565>
- Getzin, S. (2019). *Shifting Education Towards Sustainability -How Degrowth Can Transform Education for Sustainable Development* University of Zurich]. <https://www.zora.uzh.ch/>
- Gimmler, A. (2018). Pragmatisme og "practice turn". *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*(64), 43-61. <https://doi.org/10.7146/sl.v0i64.104110>
- Gough, A., Lee, J. C.-K., & Tsang, E. P. K. (2020). *Green Schools Globally: Stories of Impact on Education for Sustainable Development*. Springer International Publishing AG.
- Gough, S., & Scott, W. (2003). Sustainable Development and Learning: framing the issues. <https://doi.org/10.4324/9780203464625>
- Gould, D. (2010). On affect and Protest. I J. Staiger, A. Cvetkovich & A. M. Reynolds (red.), *Political emotions*. Routledge New York.
- Graf, S. T., & Debrabant, B. (2023). Danske skoleelevers forbundethed med naturen. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*, 8-31.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal Uddannelse.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper IS. Brinkmann, Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder*
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet – et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk sociologi*, 19(3), 49-68. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v19i3.2840>
- Hall, L. (2017). *Ledelse på læringsudbytte : en analytisk begrebssættelse af ledelse på læringsudbytte tæt på levet ledelsesliv : ph.d.-afhandling DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet*]. Kbh.
- Hall, L., Murphy, T., & Pallesen, E. (2023). At forstå og understøtte fællesskabers tilblivelse - meningskabelse, materialitet og begær. *Samfundslederskab i Skandinavien*, 38(2), 56-79. <https://doi.org/10.22439/sis.v38i2.6908>
- Hallinger, P., & Nguyen, V.-T. (2020). Mapping the Landscape and Structure of Research on Education for Sustainable Development: A Bibliometric Review. *Sustainability*, 12(5), 1947. <https://doi.org/10.3390/su12051947>
- Hansen, A. H. (2019). Et bofællesskab og en bevægelse: en antropologisk analyse af økosamfundsaktivisme på tværs af skalaer. *Politik*, 22(3). <https://doi.org/10.7146/politik.v22i3.117732>
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6(1), 159-165. <https://doi.org/10.1215/22011919-3615934>
- Hargreaves, A. (2002). *Journal of Educational Change*, 3(3/4), 189-214. <https://doi.org/10.1023/a:1021218711015>

- Hargreaves, L. G. (2008). The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & practice (Centre for Global Education)*, 6, 69-74.
- Harris, M. (2007). *Ways of knowing: New approaches in the anthropology of knowledge and learning* (årg. 18). Berghahn Books.
- Hartmeyer, R., & Præstholt, S. (2021). *Børns naturdannelse*. Friluftsrådet. [https://friluftsradet.dk/files/media/document/B%C3%B8rns Naturdannelse final rapport web 2021.pdf](https://friluftsradet.dk/files/media/document/B%C3%B8rns%20Naturdannelse%20final%20rapport%20web%202021.pdf)
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde. I S. Brinkmann, Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udgave udg.).
- Hauberg-Lund Laugesen, M. (2023). Dunkel pædagogik i tværfagligt samspil : om sanser og følelser i klima-, miljø- og bæredygtighedsundervisning. *MONA*. (Bæredygtighed i undervisningen)
- Henck, A. (2018). Looking Beyond the Classroom: Integrating global citizenship education throughout your whole school. *Childhood Education*, 94(4), 75-77. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1494456>
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable schools programs*. (Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of Environment and Heritage, Australian Government., Issue.
- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. I E. Krogh & F. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik*. (s. 75-96). Aarhus Universitet
- Hicks, D., & Holden, C. (1995). Exploring the Future: a missing dimension in environmental education. *Environmental education research*, 1(2), 185-193. <https://doi.org/10.1080/1350462950010205>
- Hicks, D., & Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental education research*, 13(4), 501-512. <https://doi.org/10.1080/13504620701581596>
- Hicks, D. D., & Hicks, D. (2003). Lessons for the Future. <https://doi.org/10.4324/9780203219331>
- Hiim, H., & Hippe, E. (1997). Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. *En studiehåndbog i didaktik*, Gyldendal.
- Ho, D., & Lee, M. (2016). Capacity building for school development: current problems and future challenges. *School Leadership & Management*, 36(5), 493-507. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247040>
- Hoff, J., Gausset, Q., & Lex, S. (2020). *The Role of Non-state Actors in the Green Transition: Building a Sustainable Future* (1 udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429280399>
- Hofverberg, H., Kronlid, D. O., & Östman, L. (2017). Crafting sustainability? An explorative study of craft in three countercultures as a learning path for the future. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, 5(2), 8-21. <https://doi.org/10.5324/njsts.v5i2.2314>
- Holden, C. (2006). concerned citizens. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 231-247. <https://doi.org/10.1177/1746197906068122>
- Holst, J. (2022). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history* (1 udg., årg. 2). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814667>

- Hornsey, M. J., Harris, E. A., Bain, P. G., & Fielding, K. S. (2016). Meta-analyses of the determinants and outcomes of belief in climate change. *Nature Climate Change*, 6(6), 622-626. <https://doi.org/10.1038/nclimate2943>
- Howell, R. A., & Allen, S. (2019). Significant life experiences, motivations and values of climate change educators. *Environmental education research*, 25(6), 813-831. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1158242>
- Hultberg, L. I. (2024). Å utdanne for bærekraftig endring i kapitalismens tidsalder - Hvilken rolle spiller skolen? I M. T. Mjaaland, T. H. Eriksen & D. O. Hessen (red.), *Antropocen Menneskets tidsalder* (s. 211-258). Res Publica.
- Hultberg, L. I., & Heiret, Y. S. (2023). Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: fra elevsentrert til praxis-orientert bærekraftundervisning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.3742>
- Husted, E., & Pors, J. G. (2021). Eklektiske analysestrategier.
- Husted, M. (2019). Kærlighed som modstand – om genstridighed i pædagogik for bæredygtighed. *Forskning og Forandring*, 2(2), 84-104. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1526>
- Husted, M., Madsen, K. D., Møller, T., & Jørgensen, N. J. (2023). Pædagogik for bæredygtighed på en gyngende grund. I M. Husted, N. Jordt Jørgensen & K. Dahl Madsen (red.), *Bæredygtighed og dagtilbudspædagogik : eksperimenter, dilemmaer og læreprocesser* (s. 158-173). Frydenlund.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik* (1. udgave. 1. oplag. udg.). Akademisk Forlag.
- Illeris, H. (2022a). Lying on the Ground: Aesthetic Learning Processes in the Anthropocene. I (s. 175-193). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_9
- Illeris, H. (2022b). VI BLIVER SKOV BLIVER VI. Økologisk opmærksomhed i kunst og håndværk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I Skregelid Knudsen (red.), *Kunstens betydning? Udvidede perspektiver på kunst og børn & unge* (s. 117-136). <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/163>
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udgave. 1. oplag. udg.). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2016). Læring i bæredygtighed - et opgør med konkurrencestaten. I J. Holten-Andersen, Richter, M. H., Jensen, A. (red.), *Livet efter væksten - samfundsvisioner i en omstillingstid*. Hovedland.
- IPCC, Lee, H., & Romero, J. (2023). *IPCC CLIMATE CHANGE 2023, Synthesis Report*.
- Ives, C. D., Abson, D. J., Von Wehrden, H., Dorninger, C., Klanićki, K., & Fischer, J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustainability Science*, 13(5), 1389-1397. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0542-9>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Jickling, B. (1992). Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Jickling, B. (2013). Normalizing catastrophe: an educational response. *Environmental education research*, 19(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.721114>
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & Sitka-Sage, M. D. D. (2018). *Wild pedagogies : touchstones for re-negotiating education and the environment in the Anthropocene* (1st 2018. udg.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3>

- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of education for sustainable development*, 6(1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk.
- Jucker, R., & Mathar, R. (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe, Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Springer.
- Judson, G., & Datura, M. (2023). A Walking Curriculum: From “Good Ideas for Walks” to Transformative Design for Eco-Social Change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 19(2). <https://doi.org/10.22230/ijep.2023v19n2a1355>
- Juelskjær, M. (2024). Jordforbindelser: at kultivere forskningsetik via en stubbemærk. I J. Kofoed & N. Kofoed (red.), *Forskningsetiske øjeblikke*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jungk, R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder* (2. udgave, 3. oplag udg.). Politisk revy.
- Jørgensen, A. H. (2020). De må mere på banen! Lærerens afhængighed af forældrene i den fleksible skole. *Studier i læreruddannelse og-profession*, 5(1), 73-91.
- Jørgensen, N. J., Madsen, K. D., Møller, T., & Husted, M. (2024). Undervisning på gyngende grund - dilemmaer og udfordringer i pædagogik for bæredygtighed. I S. Mads, H. Steen, P. Michael, Z. Morten, K. Stine, L. Martin Hauberg-Lund, C. Suna, J. Nanna Jordt, M. Katrine Dahl, M. Tejs, H. Mia, S. Kristian Anton, M. Signe Tolstrup, G. Pia Halkjær, B. Helene Dalbøl & H. Peter (red.), *Fodspor i evigheden - Bæredygtighed, pædagogik og dannelse*. Systeme.
- Jørgensen, N. J., & Martiny-Bruun, A. (2020). Painting trees in the wind: socio-material ambiguity and sustainability politics in early childhood education with refugee children in Denmark. *Environmental education research*, 26(9-10), 1406-1419. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1602755>
- Kampmann, J. (1991). Uddannelse, opdragelse og modernitet. *Psyke & Logos*, 12(2). <https://doi.org/10.7146/pl.v12i2.135482>
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). Interview med børn.
- Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering : om ny udsathed i ungdomslivet* (1. udgave. udg.). Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2(2), 83-103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Kaufmann, N., Sanders, C., & Wortmann, J. (2019). Building new foundations: the future of education from a degrowth perspective. *Sustainability Science*, 14(4), 931-941. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00699-4>
- Kemmis, S. (2022a). Addressing the climate emergency: A view from the theory of practice architectures. *The Journal of Environmental Education*, 53(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.2017830>
- Kemmis, S. (2022b). *Transforming Practices: Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Springer.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I *Enabling praxis* (s. 37-62). Brill.

- Kemmis, S., & Mutton, R. (2012). Education for sustainability (EfS): practice and practice architectures. *Environmental education research*, 18(2), 187-207.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.596929>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education* (2014 udg.). Springer Singapore Pte. Limited.
<https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Khandakar, A., Chowdhury, M. E. H., Gonzales, A. J. S. P., Touati, F., Emadi, N. A., & Ayari, M. A. (2020). Case Study to Analyze the Impact of Multi-Course Project-Based Learning Approach on Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(2), 480.
<https://doi.org/10.3390/su12020480>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Klafki, W. (2000). Vedrørende spørgsmålet om et tidsvarende dannelsesbegreb : grundlæggende træk af et nyt alment dannelsesbegreb og dets konsekvenser. *Religionslæreren*.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (1. udgave. udg.). Klim.
- Klafki, W. (2010). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung: Wolfgang Klafki. I W. Ian, H. Stefan & R. Kurt (red.), (s. 90-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357781-12>
- Klausen, S. H., & Mård, N. (2023). *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects: Cross- and Transcurricular Teaching*. Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003367260>
- Klinge, L. (2023). *Autonomi, kompetence, samhørighed : trivsel og udvikling i pædagogiske kontekster* (1. udgave. udg.). Akademisk Forlag.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? - magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Samfundslitteratur.
- Knudsen, L. E. D., & Sattrup, L. (2020). Bredde og dybde i praksisfaglighed. *Unge pædagoger*(3), 20-27.
- Kofoed, J., & Staunæs, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(2). <https://doi.org/10.7577/term.1559>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental education research*, 18(5), 699-717. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>
- Kopnina, H. (2014). Future Scenarios and Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 45(4), 217-231. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.941783>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Kristensen, J. E. (2017). Dannelsens flertydige genkomst i skolen: som svar på en ensidig uddannelseslogik? I *Dannelse: kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 33-70). Hans Reitzels Forlag.

- Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (2022). The question of normativity: Examining educational theories to advance deliberation on challenges of introducing societal problems into education. I *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education* (s. 171-202). Routledge.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (2023). *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education: Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era* (1 udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003279365>
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive education*. Routledge Falmer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvamme, O. A. (2021). Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 77(3). <https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807>
- Kvamme, O. A., & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1. utgave. udg.). Fagbokforlaget.
- Køster, A., Kofod, E. H., Winther-Lindqvist, D., Brinkmann, S., & Petersen, A. (2019). Kulturelle og eksistensielle perspektiver på sorg og tabserfaringer. *Psyke & Logos*.
- Larsen, D., Kristensen, M., Hjort, M., & Seidelin, L. (2022). STEM- didaktik – et internationalt, systematisk review om STEMundervisningens didaktik. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*.
- Laugesen, M. H.-L., & Elf, N. (2023). Sustainability teaching. I S. Klausen, Mård, N (red.), *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects- Cross- and Transcurricular Teaching* (s. 163-181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367260-16>
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Legg, C., & Hookway, C. (2021). Pragmatism I *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H., & Riuttanen, L. (2018). A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of cleaner production*, 199, 860-867. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2019). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems. I (s. 339-374). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2015). Under One Umbrella: Professional Norms Promoting Education for Sustainable Development at the School Level. I (s. 61-79). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7_4
- Levitas, R. (2000). For Utopia: The (limits of the) Utopian function in late capitalist society. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 3(2-3), 25-43. <https://doi.org/10.1080/13698230008403311>
- Levitas, R. (2011). *The concept of Utopia* ([Student / with a new preface by the author]. udg.). Peter Lang.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method : the imaginary reconstruction of society*. Palgrave Macmillan.
- Levitas, R. (2017). Where there is no vision, the people perish: A utopian ethic for a transformed future. *CUSP essay series on the Ethics of Sustainable Prosperity No 5*. CUSP essay series on the Ethics of Sustainable Prosperity No 5

- Liebhaber, N., Ramjan, C., Frick, M., Mannion, G., & Keller, L. (2023). Transformative climate change education and the school caretaker: a more-than-human analysis with young people. *Environmental education research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2286936>
- lotz- Sisitka, H., Fien, J., & Keilhoilwe, M. (2013). Traditions and New Niches - An Overview of Environmental Education Curriculum and Learning Research. I R. Stevenson, B. Brody, M. J. Dillon & A. E. J. Wals (red.), *International handbook of Research on Environmental Education*. Taylor & Francis Group.
- Lotz-Sisitka, H. (2017). Decolonisation as future frame for environmental and sustainability education: embracing the commons with absence and emergence. I W. Corcoran, Wals (red.), (s. 45-62). https://doi.org/10.3920/978-90-8686-846-9_2
- Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Chikunda, C., Baloi, A., & Pesanayi, T. (2017). Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in southern African contexts. *International review of education*, 63(6), 897. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9689-3>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current opinion in environmental sustainability*, 16, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Lov om de gymnasiale uddannelser. (2024). *LBK nr 41 af 12/01/2024, Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/41>
- Lov om Læreruddannelsen. (2024). *BEK nr 707 af 11/06/2024, Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/707>
- Lund, B. (2020). Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70'erne? *Forskning & Forandring*, 3(2), 47-68. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2433>
- Lundholm, C. (2019). Where to look and what to do? Blank and bright spots in research on environmental and climate change education. *Environmental education research*, 25(10), 1427-1437. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1700066>
- Lynch, J., & Mannion, G. (2021). Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: attuning with the more-than-human. *Environmental education research*, 27(6), 864-878. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1867710>
- Lysgaard, J. A. (2014). Hverdagens bad practice: folkeoplysning om klimaproblematikker. I M. F. E. M. Sørensen (red.), *Klima og mennesker: humanistiske perspektiver på klimaforandringer* (s. 213-232). Museum Tusulanum.
- Lysgaard, J. A. (2018). *Learning from bad practice in environmental and sustainability education*. Peter Lang.
- Lysgaard, J. A., & Bengtsson, S. (2020). Dark pedagogy - speculative realism and environmental and sustainability education. *Environmental education research*, 26(9-10), 1453-1465. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1739230>
- Lysgaard, J. A., Bengtsson, S., & Hauberg-Lund Laugesen, M. (2019). *Dark pedagogy : education, horror and the anthropocene*. Palgrave.
- Lysgaard, J. A., & Jordt Jørgensen, N. (2020). *Bæredygtighedens pædagogik : forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (1. udgave. udg.). Frydenlund Academic.

- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (2020). Bæredygtighed og viden i krise. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik*. Frydenlund.
- Læssøe, J. (1992). Den engagerede forsker og videnskabeligheden. I C. Clausen, Loretzen, B., Rasmussen, L.B. (red.), *Deltagelse i teknologisk udvikling*. Fremad.
- Læssøe, J. (2008). Participation and Sustainable Development: The Role and Challenges of Mediating Agents. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel & V. Simovka (red.), *Participation and learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s. 144-158). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_9
- Læssøe, J. (2020a). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik: forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 17-41). Frydenlund Academic.
- Læssøe, J. (2020b). Dynamisk samspilstænkning. I J. N. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik - forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* Frydenlund Academic.
- Læssøe, J., & Öhman, J. (2010). Learning as democratic action and communication: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education. *Environmental education research*, 16(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/13504620903504008>
- Løgstrup, L. B. (2020). *Pragmatisme*.
- Lönngren, J., & Svanström, M. (2016). Systems Thinking for Dealing with Wicked Sustainability Problems: Beyond Functionalist Approaches. I (s. 151-160). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32933-8_14
- Madsen, K. D. (2012). *Globale ideer og bæredygtig udvikling & lokale møder om didaktisk praksis : en undersøgelse af Uddannelse for Bæredygtig Udvikling i Irland og Danmark : Ph.d. afhandling* Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik]. Kbh.
- Madsen, K. D., Jørgensen, N. J., & Husted, M. (2023). Pædagogik for bæredygtighed i danske daginstitutioner – steder som støttestrukturer. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3)(Å skabe bærekraftige barnehager – perspektiver, muligheder og udfordringer), 144–163. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.338>
- Madsen, K. D., Jørgensen, N. J., & Møller, T. (2020). Bæredygtighed på professionshøjskolen: udfordringer, dilemmaer og åbninger. *Forskning og Forandring*, 3(2), 89-106. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2411>
- Madsen, K. D., Nordin, L. L., & Simovska, V. (2016). Supporting Structures for Education for Sustainable Development and School-based Health Promotion. *Journal of education for sustainable development*, 10(2), 274-288. <https://doi.org/10.1177/0973408216650955>
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. I (s. 1-30). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_1
- Malone, K. (2020). Children in the Anthropocene: How Are They Implicated? I (s. 507-533). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_36
- Mandikonza, C., & Lotz-Sisitka, H. (2016). Emergence of environment and sustainability education (ESE) in teacher education contexts in Southern Africa: A common good concern. *Educational Research for Social Change*, 5(1), 107-130. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2016/v5i1a7>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and education*, 10(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>

- Mathar, R. (2013). *The concept of the whole school approach-a platform for school development with focus on sustainable development* <https://esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Concept-Paper-Mathar.pdf>
- Mathar, R. (2015). A Whole School Approach to Sustainable Development: Elements of Education for Sustainable Development and Students' Competencies for Sustainable Development. I (s. 15-30). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_2
- Mathie, R. G. (2019). *Education for sustainable development in Norway : calling for a whole institution approach* Norwegian University of Life Sciences, Ås].
- Mathie, R. G. (2024). A Whole School Approach: A synthesis of interconnected Policy, Practice and Research Conceptualisations. I A. E. J. Wals, B. Bjønness, A. Sinnes & I. Eikeland (red.), *Whole School Approaches to Sustainability - Education Renewal in Times of Distress*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6>
- Mathie, R. G., & Wals, A. E. J. (2022). *Whole school approaches to sustainability : exemplary practices from around the world*.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2007). Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education. *Journal of education for sustainable development*, 1(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/097340820700100107>
- Meadows, D. H. (1982). Whole earth models and systems. *CoEvolution Quarterly*, 34, 98-108.
- Meyer, H. (2008). *Hvad er god undervisning?* (2. opl. udg.). Gyldendal.
- Meyer, M. A. (2014). Indigenous and Authentic: Hawaiian Epistemology and the Triangulation of Meaning. I (s. 148-164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203508534-18>
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Mogensen, H. O., & Dalsgård, A. L. (2018). At være til stede: Deltagelse og observation. I *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 163-180). Samfundslitteratur.
- Mogren, A. (2019). *Guiding Principles of Transformative Education for Sustainable Development in Local School Organisations: Investigating Whole School Approaches through a School Improvement Lens*
- Mogren, A., & Gericke, N. (2017). ESD implementation at the school organisation level, part 1 – investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools. *Environmental education research*, 23(7), 972-992. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1226265>
- Mogren, A., & Gericke, N. (2019). School Leaders' Experiences of Implementing Education for Sustainable Development—Anchoring the Transformative Perspective. *Sustainability*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/su11123343>
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental education research*, 25(4), 508-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Mygind, E., Bølling, M., & Seierøe Barfod, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Maapalo, P. (2017). «Vi rigger til så godt vi kan» – konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.520>

- Negt, O., & Nielsen, B. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring : til teori og praksis i arbejderuddannelsen* ([Ny udgave]. udg.). Kurasje.
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work & Organization - An Introduction*. Oxford University Press.
- Niederhauser, J., Vez, C., Jörg, A., Bertschy, F., Künzli David, C., & Pfründer, G. (2023). The power of artistic practices in ESD. *Environmental education research*, 1-11.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>
- Nielsen, A. M., Kousholt, D., & Winther-Lindqvist, D. A. (2023). Verdensomsorg i dagtilbud: grøn omstilling og opdragelse til noget andet end de fleste voksne kender er vanskeligt. *0-14*, 33(3), 68-71.
- Nielsen, B. S. (2024). *Vækstparadigmet ved vejs ende : klimakrisen, kapitalisme og den store omstilling* (1. udgave. udg.). Frydenlund.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2020). Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 137-165). Hans Reitzels Forlag.
- Nissen, D. (2015). Økosamfund som bæredygtige fremtidslaboratorier. *Nyt fokus, NOAH*, 4.
http://nytfokus.nu/media/1259/nytfokus_4_web.pdf#page=13
- Nordisk Ministerråd, Jónsson, Ó. P., & Guðmundsson, B. (2021). *Mapping Education for Sustainability in the Nordic Countries* (TemaNord 2021:511, Issue. N. Ministerråd.
<https://pub.norden.org/temanord2021-511/#>
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
<https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Ojala, M. (2013). Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of education for sustainable development*, 7(2), 167-182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: from Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian journal of environmental education*, 21, 41.
- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta didactica Norge*, 13(2), 1.
<https://doi.org/10.5617/adno.6440>
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46(1), 35-58. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Orr, D. (1992). Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. I A. Gough (red.), *American views on ecology, education and a postmodern world*. State University of New York.
- Orr, D. W. (2011). Ecological Literacy (1992). I (s. 251-261). Island Press/Center for Resource Economics. https://doi.org/10.5822/978-1-61091-017-0_26
- Ott, A. (2023). Utopia in environmental and sustainability education: imagination, transformation, and transgression. *Environmental education research*, 29(5), 675-691.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2102583>
- Ott, K., Muraca, B., & Baatz, C. (2011). Strong Sustainability as a Frame for Sustainability Communication. I *Sustainability Communication* (s. 13-25). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-1697-1_2
- Paulsen, M. (2021). From late Holocene to early Anthropocene educational thinking, (humanism revisited). I K. B. Petersen, K. von Brömssen, G. H. Jacobsen, J. Garsdal, M. Paulsen & O.

- Koefoed (red.), *Rethinking Education in Light of Global Challenges: Scandinavian Perspectives on Culture, Society, and the Anthropocene*. Routledge Research in Education, Society and the Anthropocene. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003217213>
- Paulsen, M. (2023). Outdoor Environmental Education in the Anthropocene. Beyond In/Out. I J. Cincera, B. Johnson, D. Goldman, I. Alkaher & M. Medek (red.), *Outdoor Environmental Education in the Contemporary World*. Springer.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J., & Hawke, S. M. (2022). *Pedagogy in the Anthropocene : re-wilding education for a new earth*. Springer.
- Paulsen, M., & Ziethen, M. (2024). Livsvenlig uddannelse IM. Strarup, S. Hildebrandt & M. Paulsen (red.), *Fodspor i evigheden. Bæredygtighed, pædagogik og dannelse*. Systime. <https://fodsporievigheden.systime.dk/?id=1>
- Pihkala, P. (2020). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(19), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>
- Poopuu, B. (2020). Dialogical Research Design: Practising Ethical, Useful and Safe(r) Research. *Social epistemology*, 34(1), 31-42. <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1681556>
- Priestley, M., & Sime, D. (2005). Formative assessment for all: a whole-school approach to pedagogic change. *The Curriculum Journal*, 16(4), 475-492. <https://doi.org/10.1080/09585170500384586>
- Putra, R. P., Ramadhanti, A., Sasanti, A., Fadil, A., & Salsyabila, N. (2023). Toxic Positivity in Adolescents: An Attitude of Always Being Positive in Every Situation. *Journal of Psychology and Instruction*, 7(1), 11–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.23887/jpai.v7i1.60616>
- Paaby, K., Aagaard Nielsen, K., & Nielsen, B. S. (1988). Fremtidsværksteder som foregrebet utopi. *Kontext*.
- Rasmussen, A., & Andreasen, K. E. (2011). Faglighedsforståelser i projektopgaven – Pædagogisk praksis på to danske skoler. *Nordic studies in education*, 31(4), 300-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2011-04-06>
- Rathje, N. R. (2018). Sneglelæring - mundtlighed som bro til literacy gennem sans- og erfaringsbaseret læring *Viden om Literacy*, 23. https://doi.org/https://www.videnomlaesning.dk/media/2416/23_nadia-raphael-rathje.pdf
- Rathje, N. R. (2023). Er der en whole school derude? –Potentialer og barrierer i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8,1, 23. <https://doi.org/DOI: 10.7146/lup.v8i1.136156>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures : the journal of policy, planning and futures studies*, 44(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2022). Developing and Assessing Sustainability Competences in the Context of Education for Sustainable Development. I (s. 191-203). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09112-4_14
- Roepstorff, S. (2022). *Klimapsykologi : hvorfor vi holder klimakrisen ud i strakt arm og den forbundethed, der venter, når vi begynder at handle* (1. udgave. udg.). People's.
- Rolls, S., Madsen, K. D., Roug, T. I., & Larsen, N. (2014). Searching for a Sea Change, One Drip at a Time: Education for Sustainable Development in Denmark. I Juncker & Mathar (red.),

- Schooling for Sustainable Development in Europe* (s. 257-277). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_15
- Rothstein, H. R., & Hopewell, S. (2009). Grey literature. *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, 2, 103-125.
- Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education: giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>
- Ruge, D., Vik, F. N., Björklund, J., & Frödén, S. (2023). *Læring gennem mad og måltider i grundskolen - Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.182>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sauzet, S. (2019). *Pædagogers faglighed i skolen : udspændtheder i litteratur og praksis* (1. udgave. udg.). Samfundslitteratur.
- Sauzet, S. (2020). 'Passende' pædagoger i det fleksible skoleskema. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Sauzet, S. (2022). Kontraformens faglighed: –pædagogers faglighed i skolen efter fusioner mellem skoler og fritidstilbud. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(2), 33-49.
- Schatzki, T. R. (2001). Practice theory. I K. K.-C. E. v. S. T. R. Schatzki (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 10–23). Routledge.
- Schatzki, T. R. (2006). On Organizations as they Happen. *Organization studies*, 27(12), 1863-1873. <https://doi.org/10.1177/0170840606071942>
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. Theory and Research. I R. B. Joy Higgs, Stephen Billett, Maggie Hutchings, Franziska Trede (red.), *Practice- based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers.
- Schultz Jørgensen, P. (2020). *Opdragelse til livsmod og bæredygtighed* (1. udgave. udg.). Kristeligt Dagblad.
- Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: thinking the issues through. *Curriculum journal (London, England)*, 24(2), 181-205. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.781375>
- Scott, W., & Vare, P. (2020). *Learning, Environment and Sustainable Development: A History of Ideas* (1 udg., årg. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273704>
- Shallcross, T., Loubser, C., Le Roux, C., O'Donoghue, R., & Lupele, J. (2006). Promoting sustainable development through whole school approaches: an international, intercultural teacher education research and development project. *Journal of education for teaching : JET*, 32(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/02607470600782427>
- Shallcross, T., & Robinson, J. (2008). Sustainability Education, Whole School Approaches, and Communities of Action. I (s. 299-320). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_19
- Shepardson, D. P., Niyogi, D., Roychoudhury, A., & Hirsch, A. (2012). Conceptualizing climate change in the context of a climate system: implications for climate and environmental education. *Environmental education research*, 18(3), 323-352. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.622839>
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice : everyday life and how it changes*. SAGE Publications.

- Sinnes, A. T., & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge*, 11(3), 7. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O., & Ludwig, C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>
- Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P., & McNeill, J. (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 369(1938), 842-867.
- Stephen Sterling, Paul Maiteny, Deryck Irving, & John Salter. (2005). *Linking Thinking – new perspectives on thinking and learning for sustainability*. WWF Scotland.
- Sterling, S. (2003). *Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education. Explorations in the Context of Sustainability*. University of Bath.]. Bath.
- Sterling, S. R. (2001). *Sustainable education : re-visioning learning and change*. Green Books for the Schumacher Society.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/13504620701295726>
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (2013). *International handbook of research on environmental education* (1 udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813331>
- Strand, T. (2005). Peirce on Educational Beliefs. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3-4), 255-276. <https://doi.org/10.1007/s11217-005-3848-x>
- Strother, J. B., & Fazal, Z. (2011, 2011). Can green fatigue hamper sustainability communication efforts?
- Suissa, J. (2023). Democratic practice and curriculum objectives: Paul Hirst's visit to Summerhill. *Journal of Philosophy of Education*, 57(1), 227-243.
- Sund, L., & Pashby, K. (2020). Delinking global issues in northern Europe classrooms. *The Journal of Environmental Education*, 51(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1726264>
- Sund, L., & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: rethinking the postpolitical consensus. *Environmental education research*, 20(5), 639-659. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833585>
- Sund, P., & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental education research*, 26(6), 772-794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>
- Szulevics, T. (2020). Deltagerobservasjon. I S. Brinkmann, Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder*
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det? . I O. A. Kvamme & E. Sæther (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97-114). Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet - samtalen som forskningsmetode. I B. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udgave udg.). Gyldendal.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental education research*, 23(10), 1448-1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Tilbury, D., & Wortman, D. (2005). Whole school approaches to sustainability. *Geographical education*, 18(2005), 22-30. <https://doi.org/10.3316/aeipt.151733>

- Tingleff Nielsen, L. (2022). *Skoleudvikling : en praksisbaseret tilgang* (1. udgave. udg.). Dafolo.
- Tofteng, D., & Husted, M. (2014). Critical Utopian Action Research. I (Vol. 1, s. 230-232).
- Torsdottir, A. E., Sinnes, A. T., Olsson, D., & Wals, A. (2023). Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability. *Environmental education research*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213427>
- Tryggvason, Á., Sund, L., & Öhman, J. (2022). Schooling and ESE: revisiting Stevenson's gap from a pragmatist perspective. *Environmental education research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2075326>
- Tryggvason, Á., Öhman, J., & Van Poeck, K. (2023). Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. *Environmental education research*, 29(10), 1460-1485. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229076>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). Danish code of conduct for research integrity. *November, 27*.
- Uddannelsespartnerskaber for UBU. (2022). *På vej mod uddannelser for bæredygtig udvikling*. https://verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/0f0df43a-2e4a-463e-bc4d-5af1330bf793_UBU_rapport_sept22.pdf
- Ulriksen, L. (2023). Naturvidenskabens bidrag til almindannelsen. *MONA*.
- UNESCO. (2014). *The Global Action Programme on Education for Sustainable Development* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222324/PDF/222324eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2014). *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development (2005–2014). Final Report*, . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2016). *Action for Climate Empowerment (ACE) programme. Guidelines for accelerating solutions through education, training and public awareness*.
- UNESCO. (2017a). *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*. Paris, France: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2017b). *Implementing the Whole-School Approach under the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/EN_Background%20Note.pdf
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- UNESCO. (2021). *Fourth evaluation report of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development*.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE). (2022). *Framework for the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development from 2021 to 2030*. https://unece.org/sites/default/files/2022-05/ece_cep_ac.13_2022_3_e.pdf
- Vallgård, K. (2013). Følelseshistorie – Teoretiske brudflader og udfordringer. *Kulturstudier (Århus. 2010)*, 4(2). <https://doi.org/10.7146/ks.v4i2.15521>
- van der Linden, S. (2015). The social-psychological determinants of climate change risk perceptions: Towards a comprehensive model. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 112-124. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.012>

- Van Poeck, K., & Lysgaard, J. A. (2016). The roots and routes of environmental and sustainability education policy research. *Environmental education research*, 22(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108393>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change. *Journal of education for sustainable development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-De Pauw, J., & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400-415. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1797615>
- Verlie, B. (2019). Bearing worlds: learning to live-with climate change. *Environmental education research*, 25(5), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1637823>
- Vohnsen, N. H. (2018). Writing against conclusion. I (1 udg., s. 43-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315460253-7>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.
- Wals, A. E. J. (2015). Social Learning-Oriented Capacity-Building for Critical Transitions Towards Sustainability. I R. M. Juncker, R. (red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe* (s. 87-107). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_6
- Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction." In , edited by . : I R. Barnett, Jackson, N. (red.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European journal of education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education. *International journal of sustainability in higher education*, 3(3), 221-232. <https://doi.org/10.1108/14676370210434688>
- Wals, A. E. J., & Mathie, R. G. (2022). Whole School Responses to Climate Urgency and Related Sustainability Challenges: A Perspective from Northern Europe. I. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_263-1
- Warde, A. (2005). Consumption and Theories of Practice. *Journal of consumer culture*, 5(2), 131-153. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>
- Watson, M. (2016). Placing power in practice theory. I E. S. Shove, Theodore ; Hui, Allison (red.), *The Nexus of Practices* (s. 181-194). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315560816-20>
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future*.
- Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer - Miljötematiken börjar slå rot i skoland*.
- Wickenberg, P. (2004). Norm supporting structures - in environmental education and education for sustainable development IWickenberg (red.), *Learning to change our world? Swedish ressearch on education and sustainable development*. Studentlitteratur
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). MindMatters, a Whole-School Approach Promoting Mental Health and Wellbeing. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 594-601. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00748.x>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (årg. 5). sage.

- Zembylas, M. (2014). Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>
- Zembylas, M. (2015). ‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and education*, 10(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M. (2017). The quest for cognitive justice: towards a pluriversal human rights education. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 397-409. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1357462>
- Zembylas, M. (2021). *The Affective Turn in Educational Theory*. I. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272>
- Ziehe, T. (2005). *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur* ([1. oplag]. udg.). Gyldendals Bogklubber.
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083. <https://doi.org/10.3390/su13063083>
- Öhman, J., & Tryggvason, Á. (2023). Manifesto for a critical pluralistic education.
- Öhman, J., & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I (1 udg., s. 70-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124348-6>
- Östman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: a transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental education research*, 16(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/13504620903504057>