

Danish University Colleges

Professionelles samarbejde – en del af bæredygtig skoleudvikling?

Molbæk, Mette; Hansen, Janne Hedegaard; Jensen, Charlotte Riis; Schmidt, Maria Christina Secher

Published in:

Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser

Publication date:
2020

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Schmidt, M. C. S. (2020). Professionelles samarbejde – en del af bæredygtig skoleudvikling? I J. Garsdal (red.), *Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser* (s. 80-91). VIA University College.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107138595/PEAS_udgivelse1_BU_Dannelse_Uddannelse_ONLINE_final.pdf

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Find vejen frem
VIA University College

VIA University College



Bæredygtighed og bæredygtig
udvikling: uddannelse, dannelse
og fagdidaktik i skole, erhvervs-
og professionsuddannelser

**Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik
i skole, erhvervs- og professionsuddannelser / 2020**

Udgiver:

Center for Innovation og Entreprenørskab, VIA, 2020

Ceresbyen 24

8000 Aarhus C

Henvendelse:

Jesper Garsdal

E: jega@via.dk

Redaktion:

Jesper Garsdal

Layout:

Inge Lynggaard Hansen

Foto:

Colourbox og Inge Lynggaard Hansen

Tryk:

Lasertryk

ISSN:

978-87-971733-6-7



INDHOLD

- 6** Forord
- 8** Bæredygtighed og "GeoCapabilities" i folkeskolens fællesfaglige naturfagsundervisning og -prøve
- 20** Bæredygtighed i historie: Dannesperspektiver i historiefaget i det antropocæne
- 40** Then came antropocæn. Litteraturens og litteraturundervisningens rolle i disse præ-apokalyptiske tider
- 56** Bæredygtighed på tekniske erhvervsuddannelser
- 68** Uddannelse & Job - et obligatorisk emne med potentiale til at øge social retfærdighed og menneskers råderum over egen tilværelse
- 80** Professionelles samarbejde - en del af bæredygtig skoleudvikling?
- 92** Efterskrift: om begrebet bæredygtig udvikling
- 123** Appendiks: FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling

FORORD

Der er som bekendt i disse år et stærkt fokus på ideerne om bæredygtighed og bæredygtig udvikling, ikke mindst efter man på FN's årlige generalforsamling i 2015 vedtog FN's verdensmål for 2030. Tilsvarende har dette også ført til en stigning i den interesse, der allerede var tilstede i forhold til, hvordan læring, dannelse og uddannelse kan spille sammen med ideerne om bæredygtighed og bæredygtig udvikling. Denne bogs hovedanslgende er at pege på nogle af de forbindelseslinjer, der kan trækkes imellem bæredygtighed og bæredygtig udvikling og nogle af de uddannelser og aktiviteter, der er tilknyttet professionsuddannelserne. Fokus ligger på læreruddannelse og skolevirkelighed, de tekniske erhvervsuddannelser og et bredt begreb om karrierevejledning. Alle bogens kapitler er skrevet af undervisere, der har haft deres gang og virke i professionshøjskolernes hverdag og virkelighed, mere specifikt professionshøjskolen VIA. Endvidere har alle bidragsyderne været tilknyttet forsknings- og udviklingsinitiativet *PEAS (Peace, Education and Sustainability)*.

Et par ord om dette initiativ er måske på sin plads. PEAS blev i 2019 etableret i et samarbejde mellem læreruddannelsen i Århus og VIAs daværende efter- og videreuddannelsesafdeling. Efter en organisatorisk omlægning i VIA blev PEAS i 2020 placeret under det nyoprettede Center for Innovation og Entreprenørskab, hvor det nu er tilknyttet Forskningspro-

grammet for Social Innovation, der blandt andet arbejder med forholdet imellem bæredygtig udvikling, social innovation og dannelse. Arbejdet i PEAS har i det første år båret præg af, at man har arbejdet med at sammenkoble ideerne om bæredygtighed og bæredygtig udvikling med, på den ene side generelle ideer om forholdet imellem bæredygtighed, dannelse og uddannelse, og på den anden side deltagerens konkrete og specifikke tilgange til arbejdet med bæredygtighed og bæredygtig udvikling.

Hermed fremgår det også umiddelbart, hvorledes "bæredygtighed" og "uddannelse" indgår som centrale aspekter i PEAS' arbejde, medens det måske er mindre tydeligt, hvorledes "fred" indgår i PEAS' arbejde. Ordet "fred" skal imidlertid ses som en hensigtserklæring i retning af også på lidt længere sigt at få indarbejdet en refleksion over, hvad der egentlig forstås ved begrebet fred i det fremtidige arbejde med bæredygtig udvikling, uddannelse og dannelse. Dette tema, som er et helt centralt felt inden for den såkaldte freds- og konfliktforskning, er noget underbelyst i dansk sammenhæng, både i forhold til uddannelse og i forhold til den bredere offentlighed. I forhold til arbejdet med at udvikle uddannelse i forhold til bæredygtighed og bæredygtig udvikling, er det for det første væsentligt at bemærke sig, at ordet "fred" indgår i formålsparagraffen for både FN, der jo er den organisation, der står bag de 17

verdensmål for bæredygtig udvikling, og for UNESCO, der er den FN-relaterede organisation, der står for videnskab, uddannelse og kultur. Betydningen af dette forhold skal ikke undervurderes i forhold til arbejdet med bæredygtig udvikling. Ud over at fred er et centralt tema for mål 16, så nævnes fred i præamblen til aftalen om de 17 verdensmål, som et af de fem bærende principper for arbejdet med bæredygtig udvikling. Vigtigst, så hævdes fred eksplicit at være en nødvendig forudsætning for bæredygtig udvikling og dermed for hele projektet med verdensmålene! Omvendt hævdes bæredygtig udvikling i aftalen også som en nødvendig forudsætning for fred.

Arbejdet i PEAS har altså blandt andet ført til nærværende udgivelse. De første tre kapitler vedrører dannelsesmæssige og didaktiske perspektiver på bæredygtighedstematikker i forhold til tre af folkeskolens fag (geografi, historie og dansk). Dernæst følger et kapitel om bæredygtighed og dannelse i forhold til de tekniske erhvervsuddannelser. Bogens femte kapitel præsenterer et åbent dannelsesorienteret begreb om karrierevejledning af elever i skolen. Det sjette og afsluttende kapitel undersøger hvorledes og om de professionelle samarbejde vedrørende inklusionsfremmende indsatser i skolen faktisk i praksis fører til reale forandringer. Kapitlet rejser herudfra det endnu mere omfattende spørgsmål om, hvad der skal til for at skabe bæredygtig skoleudvikling.

Alle kapitlerne introduceres ved hjælp af en kort præsentation af det pågældende kapitel. Bogen indeholder desuden et efterskrift, der i essayistisk form etablerer en fortælling om tilblivelsen af begrebet om bæredygtig udvikling. Efterskriftet sigter dels imod at åbne begrebet op, dels peger det på den rolle FN har spillet i forhold til udviklingen af begrebet. Endelig berører efterskriftet også nogle af de tematikker, der bliver berørt i bogens øvrige kapitler, men nu set ind i den overordnede fortælling om tilblivelsen af begrebet om bæredygtig udvikling.

Jesper Garsdal



Bæredygtighed og "GeoCapabilities" i folkeskolens fællesfaglige naturfagsundervisning og -prøve

Keld Conradsen og Søren Witzel Clausen

Lektorer i geografi ved læreruddannelsen, VIA University College

I denne artikel beskriver vi den rolle, som bæredygtig udvikling spiller i folkeskolens fællesfaglige naturfagsundervisning og i den fællesfaglige prøve. Vi beskriver og diskuterer især, hvordan den kan bidrage til at udvikle elevernes "GeoCapability".

Begrebet GeoCapability dækker over en evne til at tænke ud over sig selv og sine hverdagsoplevelser ved hjælp af geografi og til at handle på baggrund heraf, f.eks. i forhold til bæredygtighed.

Der findes næppe et fag i folkeskolen, hvor bæredygtig udvikling spiller en større rolle end i geografi. Med fagets fokus på ressourceudnyttelse, befolkningsudvikling, klima, miljøudvikling og menneskets samspil med naturen generelt er bæredygtighed tæt på allestedsnærværende. Det er derfor også helt naturligt at inddrage FN's 2030 bæredygtigheds mål i fagets curriculum. Det gælder for den monofaglige geografiundervisning i folkeskolen, men det gælder også for den obligatoriske fællesfaglige undervisning med de andre naturfag biologi og fysik/kemi, der peger frem mod den fællesfaglige afgangsprøve i naturfagene. Den fællesfaglige naturfagsundervisning er derfor et oplagt sted at tage fat, hvis man ønsker at præge eleverne til at tænke og handle mere bæredygtigt. I hvilken udtrækning sker det så? Og kan begrebet om GeoCapability være en hjælp til at kvalificere det?

Den fællesfaglige naturfagsundervisning og -prøve

Siden indførelsen af den fælles afgangsprøve i naturfagene i 2017 har naturfagsundervisningen i udskolingen i Danmark skullet foregå som en vekselvirkning mellem monofaglig undervisning i de enkelte naturfag (fysik/kemi, biologi og geografi) og fællesfaglige forløb mellem fagene. Den fællesfaglige undervisning er bygget op som problemorienterede forløb, som tager udgangspunkt i en problemstilling, som uddybes med relevante arbejdsspørgsmål fra de enkelte naturfag. I elevernes selvstændige arbejde med arbejdsspørgsmålene skal de udvikle deres viden og færdigheder inden for de fire kompetenceområder, som naturfagene er fælles om: undersøgelses-, modellerings-, perspektiverings- og kommunikationskompetence. De skal

altså selv lave undersøgelser, anvende og forholde sig til modeller, være i stand til at perspektivere deres læring og kunne kommunikere den til andre.

De enkelte skoler kan i høj grad selv organisere den fællesfaglige undervisning, men de er også underlagt visse rammer (Undervisningsministeriet, 2018). De ministerielle bestemmelser foreskriver f.eks., at der i løbet af 7.-9. klasse skal gennemføres mindst seks fællesfaglige forløb. Sidst i 9. klasse trækkes der lod mellem forløbene, der danner baggrund for den obligatoriske fællesfaglige naturfagsprøve, hvor eleverne ligeledes skal arbejde selvstændigt med problemstillinger og arbejdsspørgsmål. Se figur 1.

På den måde er der en naturlig sammenhæng mellem den fællesfaglige under-

Den fællesfaglige undervisning i naturfag

... fagene fysik/kemi, biologi og geografi [skal] periodevis samarbejde om at gennemføre mindst seks fællesfaglige undervisningsforløb i løbet af 7.-9. klasse. Forløbene har til hensigt, at eleverne erfarer sammenhængen mellem fysik/kemi, biologi og geografi, og at de tre naturfag hver især kan bidrage med relevant stof inden for et fællesfagligt fokusområde. Et fællesfagligt fokusområde er et bredt formuleret område, der skal kunne rumme adskillige naturfaglige problemstillinger. Undervisningsforløbene skal inden for et antal fællesfaglige fokusområder tage udgangspunkt i fagenes kompetencemål og relevante færdigheds- og vidensmål.

Undervisningsministeriet (2018: 6). Vejledning til folkeskolens prøver i fagene fysik/kemi, biologi og geografi - 9. klasse.

Figur 1. Infoboks om den fællesfaglige undervisning i naturfag.

visning i løbet af udskolingen og den fællesfaglige prøve. Et eksempel kan være illustrativt: I prøvevejledningen fra januar 2018 forestiller undervisningsministeriet sig (s. 17), at eleverne med problemformuleringen: "Hvad var årsagerne til katastroferne [jordskælv og efterfølgende tsunami, forfatterne] i Japan i 2011, og hvilke konsekvenser havde det efterfølgende for området omkring Fukushimaværket?" ville kunne komme frem til følgende arbejdsspørgsmål (her er et enkelt udvalgt pr. fag): Hvordan opstod tsunamien ud for Japans østkyst (geografi)? Hvordan fungerer et atomkraftværk, og hvilke typer stråling kan omgivelserne være blevet udsat for, da reaktoren blev beskadiget (fysik/kemi)? Hvilke konsekvenser kan stråling have på den menneskelige organisme (biologi)?

Problemformuleringen er således styrende for, hvilke faglige elementer de tre forskellige naturfag bidrager med, for at eleven bliver klogere på problemet, og intentionen er, at naturfagslærerne tilrettelægger undervisningen efter en funktionel tværfaglig tilgang (Outzen & Outzen, 2006).

Bæredygtighed i de fællesfaglige fokusområder

Indtil sommeren 2019 var det obligatorisk, at mindst 4 af de 6 fællesfaglige fokusområder skulle udvælges blandt følgende: 1) Produktion med bæredygtig udnyttelse af naturgrundlaget 2) Bæredygtig

energiforsyning på lokalt og globalt plan 3) Drikkevandsforsyning for fremtidige generationer 4) Den enkelte og samfundets udledning af stoffer 5) Strålingsindvirkning på levende organismers levevilkår og 6) Teknologiens betydning for menneskers sundhed og levevilkår.

Man ser her, at bæredygtighed spillede (og spiller) en endog meget stor rolle i den fællesfaglige undervisning. Hvis ikke bæredygtighed eksplicit indgik i titlerne på fokusområderne, lå det for dem alle snublende nær at nå frem til problemstillinger, som i en eller anden grad omhandlede bæredygtighed.

Netop den store vægtning af bæredygtighed førte til kritik i naturfagslærerkredse. Mange mente, at bæredygtigheden simpelthen var kommet til at fylde for meget og tog pladsen fra mere traditionel naturfaglighed. Det var en medvirkende årsag til, at ministeriet i sommeren 2019 løsnede kravene, så de seks ovennævnte fokusområder nu kun har vejledende eller inspirerende status (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

I stedet er det bestemt i de nye retningslinjer, at de fællesfaglige fokusområder skal formuleres på baggrund af mindst to af tre kriterier: 1) Der skal kunne laves undersøgelser i lokalområdet 2) Der skal kunne inddrages teknologi og 3) Der skal kunne indgå interesseudsætninger. Inden for disse rammer har skolerne med

BÆREDYGTIGHED OG "GEOCAPABILITIES"

andre ord nu frit slag til lade eleverne udarbejde problemstillinger inden for selvformulerede fællesfaglige fokusområder.

"Socio-scientific issues"

I hvor høj grad de nye bestemmelser vil ændre på indholdet i den fællesfaglige undervisning - om lærerne og skolerne vil holde sig til de "gamle" og nu velkendte fokusområder, eller om de vil gå nye veje med mindre fokus på bæredygtighed - er det endnu for tidligt at sige noget om. Et kvalificeret bud kunne være, at bæredygtighed måske kommer til at fylde mindre end tidligere, men at den stadig vil fylde meget.

Den formodning underbygges af de nye faghæfters beskrivelse af "gode problemstillinger". Her hedder det, at gode problemstillinger skal kunne give eleverne anledning til "redegørelse, analyse, syntese og kritisk vurdering" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Formodningen underbygges dog især af det ovennævnte krav om, at de fællesfaglige fokusområder skal indeholde muligheder for at arbejde med interesseudsættninger. Disse forhold tilsammen gør, at en fællesfaglig problemstilling nemt vil kunne komme til at udgøre et såkaldt socio-scientific issue (SSI), som i de senere årtier har indtaget en central plads i den naturfagsdidaktiske praksis og forskning (se f.eks. Radcliffe & Grace, 2003; Levinson, 2006; Zeidler & Nichols, 2009; Clausen, 2018a).

SSI'er er emner, som er karakteriseret ved at omhandle aktuelle problematikker rapporteret i medierne, som både har et naturfagligt og samfundsfagligt indhold, og som ofte ikke har entydige svar, men netop omfatter interesseudsættninger (Radcliffe & Grace, 2003; Zeidler & Nichols, 2009). Set i en dansk didaktisk kontekst ligger de fællesfaglige SSI'er i forlængelse af den historiske udvikling fra 1970'erne og 80'ernes tidlige miljøundervisning med fokus på måling af miljøindikatorer (Breiting & Wickenberg, 2010) og introduktionen af handlekompetencebegrebet i 1990'erne med fokus på viden, visioner, engagement og handleerfaringer (Jensen & Schnack, 1997). Handlekompetence har her ikke kun fokus på elevernes tilegnelse af naturfaglig viden (teori, modeller, indsamling af data fra miljøet) og deres evne til at handle ud fra det.

Handlekompetence-begrebet udspringer af en diskursiv pædagogik/didaktik, hvor eleverne også forsøger at afdække og forstå dybereliggende politiske/økonomiske årsager og interesser i forhold til den givne (ofte miljømæssige) problemstilling. Det betyder ikke, at SSI'er altid omhandler miljøspørgsmål og bæredygtighed. Men problemstillinger om bæredygtighed er ofte SSI'ere, og omvendt kan en SSI meget nemt have et indhold omhandlende bæredygtighed.

Capabilities og GeoCapabilities - at tænke geografisk

Dermed nærmer vi os begrebet capability. Capability tilgangen til menneskelig udvikling og velfærd har været en fælles reference i PEAS-projektet, som denne artikel er en del af. Tilgangen stammer især fra den indiske økonom Amartya Sen og den amerikanske filosof Martha Nussbaum og tilstræber at understøtte en udvikling, som, ud fra bestemte forestillinger om hvad det vil sige at være menneske, gør mennesker autonome og frie i tanke og handling.

Capability tilgangen er i sit udgangspunkt bred og omfatter principielt alle dele af menneskelivet. Capability handler ikke blot om at have økonomiske midler til evt. at ændre ens livsbane, men også om at have tilegnet sig evner gennem uddannelse og derigennem have reelle muligheder for at foretage egne valg. Capability tilgangen er dermed tæt knyttet sammen med handlekompetence (Jensen & Kjeldsen, 2010). Et eksempel på dette er en gruppe handlekompetente sydafrikanske småbønder, der gennem et samarbejde med et nærliggende universitet og overleveret viden fra de ældste i samfundet, vælger at dyrke deres små jordlodder med mere hensigtsmæssige afgrøder på en bæredygtig måde (Clausen, 2018b). Det er derfor heldigt, at begrebet GeoCapability er dukket op i de senere år. Vi vil her lægge særlig vægt på et EU-projekt,

som oprindeligt blev gennemført fra 2013-2017 under ledelse af Prof. David Lambert fra University College London (se geocapabilities.org). Projektet havde deltagelse af flere europæiske lande og er stadig aktivt blandt andet med gennemførelse af workshops for lærere og læreruddannere. I projektet hedder det blandt andet: "A capabilities approach to education considers how the individual can lead a life that she or he has reason to value. A GeoCapabilities approach argues that an individual will develop greater potential to do this if they acquire geographical knowledge, enabling them to think geographically" (ibid.).

Ideen med GeoCapability-projektet er altså at fremme elevers autonomi og frihed og deres evne til at vælge et liv, de værdsætter, ved at styrke deres evne til at "tænke geografisk". At tænke geografisk opfattes her som en slags procedural viden. For at kunne tænke geografisk er det ikke nok at besidde den slags faktuel viden, som kan udtrækkes fra atlas og kort ("der falder årligt 2251 millimeter nedbør ved Bergen"). Det er heller ikke nok at besidde en mere abstrakt og teoretisk viden om geografiske generaliseringer og begreber, som nogle gange er blevet kaldt "powerfull knowledge" (Stoltman, Lidstone & Kidman, 2015). Det kan f.eks. være viden

om, hvorledes regn og sne dannes, samt at man i området omkring Bergen fortrinsvis har front- og stigningsnedbør.

At tænke geografisk og dermed være "geocapable" vil sige at overføre powerful knowledge til en undersøgelse eller en forståelse af forhold i en bestemt del af verden ud fra dets stedbundethed, dets kontekstafhængighed og dets enestående karakter, ved at se det i en skala spændende fra det lokale til det globale og ved at forstå stedets mangeartede relationer og samspil mellem naturlige og menneskeskabte forhold. Det kan f.eks. være en undersøgelse af udviklingen i gletsjerne ved Bergen, som kræver powerful knowledge i form af faglig indsigt om nedbør, gletsjerdynamik m.m., og som gør eleverne "geocapable" ved at forstå og handle i forhold til lokale forhold og til de globale klimaforandringer.

GeoCapabilities og geografiundervisning

GeoCapability projektets primære formål er at gøre geografilærere i stand til at udvikle og gennemføre undervisningsplaner ("curriculum") i geografi og gøre lærere til ledere i så henseende ("curriculum leaders"). I den forbindelse opereres der i projektet med tre forskellige typer af undervisning, som hver især udgør en mulig fremtid, og som har forskellig form og indhold.

Den såkaldte Fremtid 1 er en undervisning baseret på indlæring af fakta med læreren som afsender og eleven som

modtager. Denne undervisning er i form og indhold meget lig en geografiundervisning, der blev praktiseret førhen, hvor fakta om især formelle regioner skulle indlæres, uden at det relaterede sig til elevernes dagligdag og forforståelse. Denne "under-socialiserede" undervisning modsvarer af den "over-socialiserede" fremtid 2 (Stoltman, Lidstone, & Kidman, 2015), hvor målet med undervisning er, at eleverne "lærer at lære". Fremtid 2 kan se ud til at være elev-engagerende, men en indvending vil her kunne være, at engagementet ofte fokuserer mere på selve aktiviteten end på læringen, og at det faglige indhold kan forekomme arbitrært. Denne indvending fremhæves netop i GeoCapability-projektet, som både afviser Fremtid 1 og Fremtid 2. I stedet fremhæves en Fremtid 3 geografiundervisning med vægt på både faglighed og elevs engagement. I denne type undervisning anses viden for at kunne udfordres og være dynamisk. Undervisningen vil typisk omfatte undersøgelser og tænkes at hjælpe eleverne med at tilegne sig kraftfuld viden, at fremme deres evne til at tænke geografisk og at udvikle deres geocapabilities. *Se figur 2.*

I en Fremtid 3 geografiundervisning kan underviseren for eksempel lade sig inspirere af de centrale spørgsmål og centrale geografiske begreber i figur 2. Ud over det ovenfor beskrevne vil det kunne hjælpe eleverne med at sammenkæde deres selvoplevede dagligdagsgeografi

med de centrale geografiske begreber, give dem en dybere forståelse af sig selv indplaceret i omverdenen og fagliggøre deres omverdensoplevelser samt "gøre geografiundervisningen til et åbent vindue for viden om verden og til en oplevelse og et eventyr" (egen oversættelse efter Cachinho, 2005:18).

Fællesfaglig naturfagsundervisning og geocapabilities

I og med at GeoCapability-projektet retter sig mod monofaglig geografiundervisning, og at det til dels bygger på andre skoletraditioner end de danske, kan det ikke direkte overføres til den fællesfaglige naturfagsundervisning i Danmark. Hvis man imidlertid anser konceptet om GeoCapability som frugtbart, ligger det også lige for at samtænke de to. Det vil altså være interessant at undersøge, om den fællesfaglige naturfagsundervisning i Danmark udgør et eksempel på en Frem-

tid 3 undervisning. Mere udfoldet kan man spørge: 1) Ligger det i intentionerne i den fællesfaglige naturfagsundervisning, at eleverne skal tilegne sig kraftfuld geografisk viden og blive i stand til at tænke geografisk og dermed øge deres GeoCapability? 2) Hvis ja, kan det genfindes i implementeringen i skolerne? Endelig er det naturligvis relevant at spørge, om 3) undervisningen rent faktisk udvikler elevernes GeoCapability?

Angående det første spørgsmål forekommer svaret at være ja. Den problemorienterede, undersøgende tilgang med vægt på selvstændigt arbejde sigter ikke kun på at øge elevernes engagement og motivation, den sigter også på, at eleverne tilegner sig grundlæggende faglige færdigheder og viden og bruger den til at tænke geografisk om problemstillinger (Undervisningsministeriet, 2015).



Figur 2. Spørgsmål og begreber som lægger op til, at eleven tænker geografisk (Frit efter Cachinho, 2005).



Hvad angår det andet spørgsmål, altså om implementeringen af den fællesfaglige naturfagsundervisning på skolerne understøtter intentionerne, findes der ingen konkrete undersøgelser af det. Skolerne har som nævnt en del friheder til at organisere undervisningen inden for de givne rammer. Baseret på egne erfaringer og samtaler med praktiserende lærere er det vores bud, at skolernes naturfagsundervisning langt hen ad vejen lever op til intentionerne, men også at der er relativt stor variation i den måde, den fællesfaglige naturfagsundervisning organiseres på. F.eks. har vi set adskillige eksempler på, at en flerfaglig tilgang kommer til at tage relativt meget plads fra den intenderede fællesfaglighed (se f.eks. Klausen, 2011 for en beskrivelse af flerfaglighed og fællesfaglighed og typer af fagligt samspil generelt).

GeoCapabilities og bæredygtighed

Svaret på spørgsmålet om den fællesfaglige naturfagsundervisning udgør en Fremtid 3 undervisning kunne derfor se ud til at være et ja, hvad intention og implementering angår. I og med at bæredygtighed, som vi har set, udgør en central del af den fællesfaglige undervisning, kunne man også fristes til den slutning, at elevernes GeoCapabilities med hensyn til bæredygtig udvikling har gode muligheder for at blive udviklet.

Om dette så rent faktisk sker, altså hvad svaret lyder på spørgsmål 3), er natur-

ligvis afgørende. En undervisning kan ikke være et eksempel på en Fremtid 3, hvis ikke målet i Fremtid 3 nås, altså at øge elevernes GeoCapability. Desværre foreligger der på indeværende tidspunkt heller ikke her systematiske opgørelser. Først i foråret 2020 vil der fra ministeriel side blive præsenteret resultater fra den igangværende evaluering af den fællesfaglige naturfagsundervisning dels i form af en samlet opgørelse over udviklingen i elevernes resultater i de monofaglige udtrækningsprøver i geografi og biologi, dels udvalgte observationer fra de afsluttende naturfagsprøver (lektor Lars Brian Krogh, VIA UC, personlig kommentar, 2019).

Disse evalueringer vil muligvis kunne give et fingerpeg om effekten af den fællesfaglige undervisning, hvad angår elevernes GeoCapability. Men kun muligvis - de fleste vil sikkert være enige i, at de monofaglige prøver i deres hidtidige form kun i begrænset omfang måler, hvad vi her har forstået ved kraftfuld viden, evne til at tænke geografisk og i sidste ende GeoCapabilities (det samme gælder for den sagskyld elevernes naturfaglige kompetencer, som ellers er det tilsigtede mål med undervisningen...).

En interessant undersøgelse ville så i øvrigt være at undersøge, i hvor høj grad begrebet GeoCapability falder sammen med de danske naturfaglige kompetencer. Det ville kunne kvalificere diskussionen

Litteratur

Breiting, S. & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark, *Environmental Education Research*, 16(1), 9-37.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Geografi, Faghæfte 2019. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Fagh%C3%A6fte-Geografi.pdf> (28.11.2019).

Cachinho, H. (2005). *How to design and implement exciting geographical learning experiences in the classroom*, Horizons in Geography Education, Herodot Network, Researchgate.net. https://www.researchgate.net/profile/Herculano_Cachinho/publication/303880256_How_to_design_and_implement_exciting_geographical_learning_experiences_in_the_classroom/links/575f635d08ae414b8e54980f/How-to-design-and-implement-exciting-geographical-learning-experiences-in-the-classroom.pdf (28.11.2019)

Clausen, S. W. (2018a). Exploring the pedagogical content knowledge of Danish geography teachers: Teaching weather formation and climate change, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(3), 267-280.

Clausen, S. W. (2018b). Action Competence through Ethno-Geography, *Southern African Journal of Environmental Education*, Vol. 34, 121-127.

Geocapabilities.org. <http://www.geocapabilities.org/> (28.11.2019).

Jensen, B. B., and Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.

Jensen, N. R. og Kjeldsen, C. C. (2010). *Capability Approach En anderledes tilgang til pædagogik, uddannelse og omsorg*, Aarhus: VIA Systime, 1. udgave, 1. oplag.

Klausen, S. H. (2011). *På tværs af fag - fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*, Akademisk Forlag, 1. udgave.

Levinson, R. (2006). Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio scientific Issues, *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.

Outzen, M.-L. og Outzen, O. (2006). *Teamets arbejde med - fag- og tværfaglighed*, Kroghs Forlag, 1. udgave.

Ratcliffe, M., and Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education (UK).

Stoltman, J., Lidstone, J., & Kidman, G. (2015). Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview Professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 1-5.

Undervisningsministeriet (2015). Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=169127> (28.11.2019).

Undervisningsministeriet (2018). Vejledning til folkeskolens prøver i fagene fysik/kemi, biologi og geografi - 9. klasse. <https://skoletjenestenetvaerk.dk/wp-content/uploads/2017/06/Pr%C3%B8vevejledning-til-f%C3%A6lles-pr%C3%B8ve-i-naturfagene.pdf> (28.11.2019).

Zeidler, D. L. & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific Issues: Theory and Practice, *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.

Bæredygtighed i historie: Dannelsesperspektiver i historiefaget i det antropocæne

Marianne A. Leth

Lektor i historiedidaktik, VIAUC, ax@via.dk

Klimadagsordenen er i de senere år blevet den altoverskyggende globale dagsorden i den epoke, der fra geologien betegnes som den antropocæne epoke. Vi bliver omringet, omgivet og overvældet af de problemstillinger, der knytter sig til netop denne på én gang fælles globale og meget lokale og eksistentielle dagsorden.

UNESCO's Verdensmål for bæredygtig udvikling har i endnu videre udstrækning end de foregående 2015 mål om fattigdomsbekæmpelse opnået at spille en central og aktuel rolle i uddannelserne og i den almene skole. Programmer for koncepter som Global Education, Global Awareness, "Verdens bedste nyheder" og "Verdenstimen", med et hav af forskellige web-portaler med undervisningsmaterialer og undervisningsidéer til anvendelse i mangfoldige fag på de forskellige uddannelsestrin, sprudler frem.

Hvordan kan historiefaget begribe og omfavne disse nye perspektiver? Med hvilke begreber og analysebriller, indhold og metoder er det muligt at inddrage bæredygtighedsperspektiver og globale dannelsesperspektiver i didaktikken og i undervisningen? Hvis det overhovedet skal være muligt?

Hensigten med denne artikel er at afdække nogle muligheder for at inddrage bæredygtighedsperspektiver i bred forstand som gennemgående perspektiver i historiefaget i teori og praksis. For at kunne gøre det, tages der udgangspunkt

i fagets dannelsesgrundlag i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelses-tænkning (Klafki, 2001) med fokus på hvordan begreber om den humane færd i verden i fortid, nutid og fremtid evt. kan nyfortolkes og ændre perspektiver og indhold med inddragelse af bæredygtighedsperspektivet (Paulsen, 2019). Dernæst diskuteres begreberne om historiebevidsthed og fortidsbrug i bred forstand (Jensen, 2017; Nordgren, 2019).

Disse begrebers tolkning i historiefaget er netop i denne tid til diskussion. Inspirationer til at tolke historiedidaktiske begreber i bred forstand og inkludere bæredygtighedsperspektiver kan vi finde i antropologiens begreber om kultur, natur, tid og rum og spiritualitet. Her fokuseres blot på begreberne kultur og natur. Antropologien kan ligeledes bidrage med begreber for det nødvendige perspektivskifte, der er i stand til at rumme de globale perspektiver (Højris: 1988; 2010; Wilken, 2006; Hastrup, 1999; 2004; 2015). Eller som den uruguayanske forfatter Eduardo Galeano udtrykker det i en bogtitel: "Med fødderne opad - den omvendte verdens skole" (Galeano, 2002).

Efter denne teoretiske rundsøgning vil begreberne blive anvendt i nogle få konkrete bud på undervisning.

Bæredygtighedsbegrebet

Når der i det følgende anvendes begrebet bæredygtighed, refereres der til UNE-

SCO's definition indeholdende de tre søjler + den, der i mange år er blevet diskuteret som den evt. kommende 4. søjle, nemlig den kulturelle søjle:

1. Økologisk bæredygtighed
2. Økonomisk bæredygtighed
3. Social bæredygtighed
4. Kulturel bæredygtighed

Denne 4. søjle om kulturelle forhold medtages her ud fra argumentet om, at kulturbegrebet er et uvurderligt redskab til at forstå og rekonfigurere forsøgene på at evaluere fortidige og planlægge fremtidige beslutninger om bæredygtighed (Hawkes, 2001), men også ud fra historiefagets dannende aspekt, samt fagets videnskabshistoriske opgav i de humanistiske fags erkendelsesverdener (Three Pillars).

Det almene dannelsesgrundlag

Hvis man skal anskue bæredygtighed i et alment dannende perspektiv sammen med erkendelsen og accepten af nutidsdiagnosen om, at vi lever i den antropocæne epoke, får det grundlæggende betydning for de centrale begreber om almen dannelse i skolen. Wolfgang Klafkis kritisk konstruktive begrebsudvikling om almen dannelse, kategorial dannelse og epokale nøgleproblemstillinger har siden 1980'erne stået som centrale grundsøjler i de danske pædagogiske miljøer, inklusiv grundskole og læreruddannelse (Klafki, 2001; Graf, 2004). Ifølge lektor, Phd. ved SDU Michael Poulsen, må Klafkis epokale

nøgleproblemstillinger omfortolkes fra at være udelukkende humane problemstillinger, der kan løses mellem mennesker, til

at inkludere ikke-humane skabninger som med-aktører og deltagere i problemløsningerne:

"Klafki assumes that environmental issues can be understood adequately by treating them as one of many key problems, that have an exemplary educational value. However, seen from the age that we now live in, the problems must be reconsidered and the relation between humans and non-humans cannot any longer be thought as a problem among others: it is something **all** educational activities should care about (there is no environment-free issues). One could also argue that students should become **co-creators of the already existing compost of human and nonhuman creatures and their waste**.²³ Also they might be encourage to develop solidarity with non-human people.²⁴ But more importantly: We have to rethink **how** we think about the key problems that matters most, not only for humans but for the biosphere as such, by letting more non-human voices be heard, but also helping all people in the widest sense to cope cautiously with the probably fragile, insecure and unstable life of the Anthropocene."

(Poulsen, 2019: 7)

Kort sagt: I et alment dannelsesperspektiv bliver det nødvendigt at arbejde med et nyt natursyn, der ikke løfter mennesket ud af og over naturen, men derimod anerkender naturen som aktiv samskaber af fremtidens samfund og dermed erkender naturforholdet som et partnerskab i stedet for et erobringstogt eller et beherskelsesprojekt. Poulsen foreslår begrebet "cautious educational practice" eller slet og ret Cautiousness - oversat til et sted mellem varsomhed/nænsomhed/forsigtighed - som selv-refleksivt begrebsmæssigt omdrejningspunkt for denne dannelsesdiskurs (Poulsen, 2019).

Betragtet ud fra historiefaglige briller, med rod i den vesteuropæiske oplysningstænkning, forekommer denne samtidsdiagnose noget provokerende og omsiggribende: Skal vi så klappe den kronologiske tid og den samfundsmæssige evolutionstrappetage med den vesteuropæiske demokratiske civilisation i toppen, sammen? Og gen-/nytænke samspillet mellem alverdens samfundshistorier med nye begreber?

Det vil være alt for omfattende blot at søge at svare klart på dette spørgsmål i nærværende sammenhæng, men vi må konstatere, at det kalder på nogle åbninger ud til andre og anderledes erkendelsestanker og -former. Historikere har i flere omgange med forskellige begrundelser fokuseret på naturens eller omgivelsernes betydning for samfundsudvikling

og -afvikling. Her skal blot kort peges på de senere års:

Miljøhistorie

Forholdet mellem natur - menneske - samfund er i centrum for miljøhistorien, der er vokset frem siden 1970'ernes klima- og ressourcediskussioner. Miljøhistorikerne antager netop, at natur og kultur er uløseligt sammenvævede, og derfor er det nødvendigt at inddrage natur og klima i historiske analyser. Miljøhistorien definerer sig derfor ind i en tværvideenskabelig sammenhæng og anvender begreber og kilder fra såvel naturvidenskab, samfundsvidenskab og historievideenskab (Riede & Krogh, 2018) I kølvandet på 70'ernes miljøbevægelser blev der udviklet tværvideenskabelige projekter om forholdet mellem menneske - natur - samfund (henv.) også i undervisningssammenhæng på forskellige niveauer. Imidlertid blev dette miljø- og ressourcefokus erstattet af andre dagsordener i 00'erne. Nu er det på tide at pudse miljøbrillerne af igen og videreudvikle undervisning ud fra de aktuelle problematikker, nu med ny viden og nye erkendelser.

Historiebevidsthed og fortidsbrug

Med historiebevidsthedstænkningen blev der åbnet op for flere aspekter af aktør- og kulturperspektivet i historien. For at gøre en lang historie kort: Med Wolfgang Klafkis formuleringer af sit kritisk konstruktive dannelsesprojekt i 1980'erne og historiedidaktikeres

tilslutning af begreberne og udspecificering af de almene dannelsesbegreber til historiedidaktiske begreber, var det slut med at se historien som afsluttet fortid. Historiebevidsthedsbegrebets forskellige varianter fik udtryk, men det fælles var og er dog, at historie opfattes som samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i en uafsluttet hermeneutisk proces. Mennesket befinder sig altid-allerede-givet i nutiden, fortidsfortolkende og fremadskuende, historieskabt og historieskabende, dvs. vi som mennesker ikke kan træde ud af historien og betragte den som et objekt uden for os selv og egen færden. Adj. Professor Bernard Eric Jensen har mest konsekvent formuleret og videreudviklet den danske variant af historiebevidstheds paradigmat (Jensen 1996; 2003; 2010; 2017). I hans udgave slås det fast, at menneskers forhold til fortiden udgør et praktisk dagligdags og alment anliggende, før det bliver til en faglig og fagvidenskabelig opgave. Herved er hverdagsrelationen til fortiden givet en hermeneutisk tolkende proces. Aktørperspektivet pointeres. Og herved udleder Jensen mindst fire sammenhængende aspekter af udviklingen af historiebevidsthed:

1. Historiebevidsthed som personlig og kollektiv bevidsthed med spørgsmål som: Hvem er jeg, hvem er "vi"/ fællesskaber fra fødsel til død, som man kan identificere sig med og i.

2. Historiebevidsthed som mødet med "de andre" og det anderledes: i og med vi konstruerer forestillinger om "os", konstrueres forestillingerne om "de andre" - en livslang proces.
3. Historiebevidsthed som sociokulturel læreproces: udvikling af scenariekompetence i de forskellige erfaringsarenaer. Socialisering i samfundet bredt forstået.
4. Historiebevidsthed som interesse-, værdi- og afklaringsprincip: Etik, moral, religion, spørgsmål om godt og ondt.

I denne historiebevidsthedsoptik bliver menneskers hverdagsfortidsfortolkninger, dvs. fortidsbrug/historiebrug helt central for nutidsdiagnosticeringer og nutidsanalyser, der igen danner baggrund for holdninger til og beslutninger og handlinger for fremtiden. I et samfundsperspektiv har dette perspektiv stor betydning for, på hvilke erfaringsgrundlag og tolkningshorisonter magthavere på forskellige niveauer tager beslutninger om økonomiske, politiske, kulturelle, økologiske, religiøse osv. forhold på fællesskabernes vegne på den ene side, og samtidig i et uddannelsesperspektiv stor betydning for relationen mellem hverdagshistorie og faghistorie, f.eks. i udvælgelsen af de faglige begreber, kategoriseringer og analysemetoder der kvalificerer hverdagsfortolkningerne, fra grundskole til universitet, og som bidrager til bl.a. klimadiskussionen, flygtninge- og befolkningskrise, menneskerettighedernes fremtid mv.

Herved skærpes aktørperspektivet yderligere i og med, at mennesker bruger fortiden ved blot og bart at aktivere historiebevidstheden, og fortidstolkningerne får helt konkret betydning for konkrete beslutninger om stort og småt, lokalt, regionalt og globalt.

Jensens variation af historiebevidstheds-konceptet rummer også forskellige aspekter af begrebet TID: historiebevidsthed "bruges til at pointere forskellen mellem 'kronologisk tid', hvor fortid, nutid og fremtid slavisk følger hinanden, og 'mennesketid' (på engelsk: human temporality), hvor de tre tider interagerer og påvirker hinanden. Mennesketid kommer i fokus, når historisk-socialt processer skal forstås og forklares, fordi den ligger til grund for menneskers handlen. Begrebet 'fortidsbrug' fokuserer på, at det fortidige er noget, der indgår i en nutidig sammenhæng og anvendes fremadrettet" (Jensen, 2017: 14).

Denne udvidede tidsforståelse åbner for et bredere forståelsesperspektiv af menneskers færden og handlen i tid og rum og åbner op for en mere komplementarisk tidsforståelse i stedet for en udelukkende lineær. Dette bygger begrebsmæssig bro til antropologiens kulturbegreber.

Det fælles ved historiebevidsthed og fortidsbrug er her, a.) at det er et hverdagsanliggende, før det bliver en faglig opgave, b.) det er følelses- og betydningsbelagte

færdigheder, mennesker som subjekter bruger til at forme livshistorier med, c.) det er NOGENS historiebevidsthed OM NOGET, og de brugte fortider anvendes til et formål af disse NOGEN. Menneskers forhold til historien er altså i denne optik en subjekt-subjekt relation, ikke en subjekt-objekt relation (selvom faghistorikere selvfølgelig bruger historiske kilder til at objektivere historien med). (Jensen, 2017: 15)

Herved stilles spørgsmålet så om, hvorvidt alle mennesker, til alle tider og alle steder overalt på kloden har været og er i besiddelse af historiebevidsthed, eller om denne er reserveret til befolkningerne i Det Moderne Vesten med baggrund i Den europæiske Oplysningstænkning, demokratisering og individualisering som en specifik evne indlejret i denne kontekst? Dette diskuteres i disse år blandt verdens historiedidaktikere. Diskussionen er særdeles væsentlig for fagets bidrag til hele det globale antropocæne dannelsesprojekt generelt, og for hvordan man kan tolke og danne relevante erfaringsgrundlag for små og store beslutninger om de aktuelle verdensmål for bæredygtighed lokalt, regionalt og globalt. Prof. i historiedidaktik Kenneth Nordgren, Karlstad Universitet analyserer og diskuterer positionerne og bidrager med egen forskning, her fra 2019:

"We can broaden the perspective even further: human impact on the climate is affecting the conditions for all life on the planet, but traditional historiography has segregated nature and culture (Chakrabarty, 2009); consequently, we have a problem finding the critical perspective on history that we will need to deal with a threatening future.

Seixas (2016) emphasizes that both traditions of historical thinking and historical consciousness are now being challenged; I would suggest that this insight is linked to their base as western cultural achievements. An understanding of historical consciousness as an interpretive process, which is trans-historical and trans-cultural, does not offer any easy solutions, but it provides us with a way to rethink the rationality behind the questions that guide the historical narratives, as well as an openness to letting the present and the future impose new requirements on the past."

(Nordgren, 2019: 794)

Nordgren pointerer her, at historiefaget som dannelsesprojekt bør løfte sig ud af den mørke side af arven fra Oplysningstiden, det nationscentrerede og koloniale verdenssyn, for at kunne ved- og fastholde relevansen af faget for de kommende generationer (ibid.: 794-5). Herved argumenterer han for den brede antropologisk inspirerede tolkning af historiebevidsthed, som bærende for fagets

didaktiske forståelse. Denne position danner baggrund for det følgende.

Herigennem er der åbnet op for antropologiske perspektiver og inspirationer i historiedidaktikken, samtidig med, at diskussionen kalder på åbenhed om, hvilke kulturbegreber der anvendes i historiedidaktisk tænkning - og undervisning.

Kulturforståelser – lidt historie

Hvis historiefaget skal bidrage med perspektiver for en fælles fremtid med den antropocæne samtidsdiagnose, så må vi også søge at forstå principperne for, hvad mennesker opfatter som forskelligheder og fællesheder, og for hvorledes mennesker i tid og rum har anvendt og anvender begreber og kategoriseringer for meningsfulde liv og væren og færden i spændingsfelterne mellem natur - kultur - samfund. Vi må have fat i de kulturbegreber, begreber om "os" og "dem", der anvendes og er blevet anvendt og den historiske kontekst, hvori de er blevet skabt. Og de forskellige kulturbegrebers udvikling følger stort set de bølgende bevægelser af resten af de humanistiske videnskabers begrebsudvikling fra renæssancen til i dag. I antropologien er kulturbegrebet et totalitetsbegreb, og derfor indeholder kulturbegrebet i sig tid og rum, spiritualitet, socialitet, samfund og forholdet til naturen.

Med fare for de helt store generaliseringer, endnu en lang historie i kort form: I renæssancen gik bestemmelserne af såvel os som (europæiske) mennesker som "de fremmede" fra at være rent bibelsk bestemte til rent verdslige bestemmelser. Ved Mødet i Valladolid i 1550/51 diskuteredes på det dengang højeste europæiske niveau den katolske kirke og det tysk-romerske kejserrige, hvorvidt de opdagede indianere var mennesker eller ej, da de ikke optrådte i Biblen, men de var der, de døde af

europæiske vira, og spanierne havde brug for dem som arbejdskraft, men ikke nødvendigvis som spanske statsborgere. Problemet blev som bekendt ikke løst her. Men der blev skabt grundlag for en ny kategori af samfund: de amerikanske indianere blev det empiriske eksempel på mennesket i naturtilstanden - i modstilling til den europæiske civilisation. Mennesket fik en udvikling i tid og i en kronologi uden for Biblen. Med renæssancen blev de religiøse betegnelser fra Biblen smidt ud af kategoriseringerne, til gengæld blev modstillingen mellem natur og kultur nu synlig og langsomt, men sikkert sat på begreber. Og naturforholdet blev delt i to: objektgørelsen og den empiriske erfaring/observation, samt den æstetiske oplevelse. (Laursen: 2006: 67)

Med objektgørelsen, den empiriske observation og registrering af det sete i hånden, gik bestemmelserne videre med at hierarkisere, systematisere og forklare verden og de folkeslag, europæerne mødte, og racerne blev opfundet. Dette medførte nye spørgsmål: Er vi alle Guds skaberværk i en eller anden forstand, eller skyldes forskelle og ligheder environmentalisme? Er det Gud eller naturen, der driver "værket"? Eller er det mennesker, og i så fald hvem? Og det blev jo europæerne, der løb af med sejren og definitionsretten til det projekt. Oplysningstidens tænkning cementerede dette bl.a. med fokus på den universelle menneskelige fornuft og logik, og modstillingen mellem naturtilstand og civilisation.

(Højris, 1988; 2007; 2010; Hastrup, 1988; 1999; 2004)

1800 tallets evolutionistiske tænkning, med inddelingen af samfundsstadier fra jæger-samler samfund til den europæiske civilisation, blev indoptaget fra alle sider af europæisk tænkning, fra den mest liberalistiske til den senere socialistiske, og anvendt i vid udstrækning som legitimeringsramme for europæernes imperialistiske fremfærd. Samtidig blev den unilignære evolutionismes opadgående stadier til civilisationen kædet sammen med overvindelse og beherskelse af naturen og jordens ressourcer. For kulturforståelsen betød dette: jo mere kultur, jo mindre natur, og eftersom kultur blev udviklet på evolutionens højeste stadiet, nemlig civilisationens stadium, så røg naturen ud af civilisationskategorien som aktiv medskabere af højt udviklede og komplekse samfund. Og betegnelsen naturfolk blev betegnelsen for såkaldt primitive samfund. De samfundsdynamiske kræfter blev reserveret til de europæiske civilisationer og kolonimagterne. (Højris, 1988; 2007; 2010; Wilken, 1996; Hastrup, 1988; 2004)

Med formuleringerne af nationalismen og de demokratiske bevægelser defineredes samtidig i slutningen af 1800-tallet, i antropologien af bl.a. Franz Boas, at alle folkeslag havde lige meget kultur, en egen distinkt kultur, der også i sig selv indeholdt en dynamik - den behøvede ikke at komme fra Europa; (Højris, 1988). Det hjalp

dog ikke på optegningen af verden efter 1. verdenskrig, hvor f.eks. befolkningen i Slesvig selv bestemte, hvilken nation de ville høre ind under (Genforeningen 1920, kanonpunkt, og som fejres med store markeringer i 2020), mens grænsestregerne i Afrikas, Asiens og Mellemøstens sand og jord blev tegnet af de europæiske vindere og kolonimagter.

Med hermeneutikkens og psykoanalysens opståen gik antropologien også på feltarbejde på indersiden af kranievæggen, eller med Hastrups formulering: "Antropologerne trængte ind i junglen og opdagede ukendte stammer. De kortlagde og klassificerede derefter naturfolkene på en måde, der i alt væsentligt, reproducerede botanikernes opdeling af planteriget i arter og familier. Senere, da der ikke var flere stammer at opdage, trængte antropologerne ind i de enkelte stammesamfund og opdagede deres slægtskabsmønstre. Og da der ikke var flere slægtskabsmønstre at opdage, trængte antropologerne ind i andres tanke-systemer og opdagede deres billeder af verden." (Hastrup, 1988: 123)

I løbet af det 20. århundrede udvikledes kulturbegreberne ad forskellige veje med inspirationer fra bl.a. semiotikken,



samfundsvidenskaben, psykologien og religionsvidenskaben til at være udtryk for betydninger, noget mennesker gør, tænker, handler, beslutter, interaktioner mellem mennesker, og hvor fællesskaber skabes og genskabes. Kulturbestemmelserne trådte langsomt, men sikkert ud af de rent essentialistiske bestemmelser til at være betydningskategorier. Forholdet til egen og andres kultur er blev en subjekt-subjekt relation. Kulturer blev relationssystemer, identificeret på baggrund af forskelle. Kultur som tekst OG kontekst - både del og helhed. Kultur, som ikke lader sig objektivt afgrænse af tid og rum.

Efter afkoloniseringen, hvor de afkoloniserede såkaldte primitive samfund og folk endelig dannede egne nationer, krævede de også retten til at definere sig selv som del af de agerende dynamiske subjekter, bakket op af FN's Menneskerettighedskonvention i 1948.

Samme konvention bliver aktuelt sat til diskussion igen - ikke med spørgsmålet om, hvorvidt forskellige folkeslag er mennesker eller ej, som ved mødet i Valladolid - men med spørgsmålet om, hvorvidt menneskerettighederne skal gælde for alle, alle steder i verden, og om definitioner på og argumenter for partikulære særrettigheds forrang for de universelle rettigheder! En interessant udvikling i et historiebevidstheds perspektiv.

I den pædagogiske verden er begrebet om "det komplekse dynamiske kulturbegreb" i vid udstrækning kendt som samlebetegnelse for de nye tendenser i antropologisk begrebsudvikling af kultur, med "det beskrivende, statiske kulturbegreb" som modstilling. (Iben Jensen, 1998; Butters, 2015)

Kulturbegrebet er efter 1970'ernes social-konstruktivistiske og kritisk hermeneutiske begrebsudvikling med forståelsen af kultur som identitets- og betydnings-skabende processer til stadig diskussion, da kultur i stigende grad anvendes som individuel og kollektiv identitetsmarkør med betydninger, man kan slå hinanden oven i hovedet med. Kulturs betydning for menneskers færden i samfundet er nærmest blevet overeksponeret i forhold til andre faktorerets betydning. Her er kulturbegreberne sammenfiltret med de forskellige tolkninger af historiebevidsthed og fortidsbrug; og herved bliver det synligt, at det er helt centralt for historiedidaktisk tænkning at være bevidst om, hvilke kulturbegreber der anvendes i historieundervisningen - for hele spektret af begrebsudviklinger fra renæssancen til i dag er i brug. (Høiris, 1988; 2010; Hastrup, 1988; 2004; 2015; Wilken, 1996)

(Aktuelt sættes der i antropologiske kredse spørgsmålstegn ved selve kulturbegrebets gyldighed som begreb for forestillede fællesskaber i lokal, regional og global skala overhovedet, for fælles-

skaberne er med bl.a. sociale medier og pendlen blevet grænseløse i forhold til de gængse opfattelser af tid/udvikling og rum/geografi: uanset hvilken helhedsfor-nemmelse, der måtte findes i et hvilken som helst samfund blandt hvilke som helst individer, så udfordres fællesskaber i praksis. Helheden og fællesskaberne skal konstant forhandles og genforhandles, så faste definitioner af såvel individer som de fællesskaber, de indgår i, giver ikke længere mening. (Hastrup, 2015))

Bestemmelserne af kultur tog således nogle spring ind og ud af kirkens, religionens, naturens og samfundsformationernes favntag til både at rumme definitionerne af forestillingerne om det fælles og det individuelle, men stillede groft sagt religionen (spiritualiteten) og naturen ud i periferien af civilisationernes historie og satte mennesket (de vestlige moderne) i en særlig position som hersker over det hele - den menneskelige exceptionalisme. (Paulsen, 2019; Højris, 1988; 2006; Hastrup, 1988; Wilken, 1996) I historiefaget er dette f.eks. materialiseret i den absolutte kronologiske sammenhængsforståelse som matrix for sammenhængsforståelse overhovedet. I denne historie mødte antropologiens begreber historiefagets begreber i og med, at ethvert individ i kulturen blev såvel subjekt som objekt i historien, og derved både historieskabende og historieskabt - historiebevidsthedsskabende i tid og rum. (Nordgren, 2019; Hastrup, 1988)

Natur - menneske - samfund

Med inddragelse af antropologiske kulturforståelser bliver det således muligt at stille lidt skarpere på natursynet og forholdet mellem natur - menneske - samfund, som Michael Paulsen efterlyser, i et antropocænt dannelsesprojekt. Med kulturbegrebets historie in mente må der ske en overskridelse af narrativet om, at samfundsmæssig evolution og civilisation er ligefrem proportional med menneskets overvindelse over naturen. Der er behov for at nyformulere analyser af og begreberne for "de primitive samfund"/naturfolk for at kunne rumme nye perspektiver med den hensigt at:

"rekonfigurere verden i begreber, som ikke forudsætter en opposition mellem natur og samfund. Begreber der anerkender mennesket som både skaber og udfordrer af forbindelsen mellem dem." (Hastrup, 2015: 119)

Prof. i antropologi Kirsten Hastrup har med udgangspunkt i sin mangeårige forskning i de nordvestgrønlandske samfund sat fokus på kantmennesket. Med udgangspunkt i en analyse af de specifikke forhold mellem natur - menneske - samfund i Nordvestgrønland søger hun nogle generelle svar på menneskers aktuelle naturforhold. Og her tager hun fat i Gregory Batesons begreb om "fleksibilitet som et ubeslaglagt potentiale for forandring". Mennesker har i kraft af deres

grundlæggende socialitet altid et sådant potentiale." (ibid.: 119). Det ubeslaglagte henviser til, at mennesket altid, uanset socialt og kulturel bundethed, finder frihed til at lære mere og andet - til kanten. Herved opstår det fleksible menneske, der agerer i sociale og kulturelle fællesskaber i og med naturen, og som konstant finder på nye fleksible løsninger af små og store udfordringer.

Udfordringerne med naturen bliver selvfølgelig særlig tydelig i Nordarktis, da den umiddelbart sætter en snæver ramme for menneskelig udfoldelse og dermed stiller store krav til fleksibilitet. Men der kan lige så godt stilles skarpt på lokal-samfund i Jylland, f.eks. på landbrugs- og fiskersamfund på kanten af Limfjorden, Vesterhavet eller kanten af bæredygtig fødevarerproduktion. Ved at finde eksempler på "kanter", hvor der ikke er nogen vej udenom at medtænke land, natur og klima sammen med befolkningens historie, bliver det tydeligt, at man ikke kan adskille naturens udvikling fra samfundets (ibid.: 122). (Og når vi alle i den antropocæne epoke bliver kantmennesker i den nærmeste fremtid, træder det generelle perspektiv tydeligt frem i den specifikke analyse.)

I denne optik giver det ikke mening at fastholde modstillingen mellem natur og kultur/civilisation, eller rettere at reservere afhængigheden af naturen til "de primitive folkeslag" eller "naturfolk":

"Hvis mennesket i sig rummer både naturen og samfundet, og hvis den menneskelige væren tilsvarende ikke kan tænkes udenom den erfaring, mennesker gør sig i og med verden, så er denne ikke blot en forudsætning for orientering, men også et resultat af den" (ibid.: 126)

Og hvad udgør så det specielle ved mennesket? Det sociale fleksible menneske, der finder løsninger i samspil med hinanden og naturen. Hvordan kan dette komme til udtryk? I denne specifikke sammenhæng betegner Hastrup dette som *den muskulære bevidsthed*. Den muskulære bevidsthed som udtryk for menneskets nødvendige viden om og erfaring med naturen, jorden, dyr, planter, vand, mennesker og samfund osv. Fiskerens viden om vejr, vinde, søer og strømme, dyreavlerens viden om dyrenes totale liv og samspil med dem, bjergbestigerens viden om bjerget, klippernes sammensætning og bæreevne osv. Dette vil i pædagogiske sammenhænge sædvanligt blive betegnet som vidensformen *Techne* fra Aristoteles og den græske filosofi. Imidlertid tolkes begrebet om den muskulære bevidsthed her som udtryk for en specifik kombination af begreber om kultur, natur, tid og rum, spiritualitet og samfundsforståelse. Begrebet er her bragt i spil som eksempel på, at der er andre veje til erfaring og

viden om vidensformer end den europæiske vej, f.eks. fra nogle af de folkeslag, der blev placeret i den "primitive afdeling for naturfolk". Dette skal illustrere en pointering af en gen-ankendelse og reformulering af menneskets uadskillelige fortid - nutid - og fremtid med naturen som aktiv medkreatør af vores samfund. (Eller sagt på en anden mere metaforisk måde: Vi skal endnu engang foretage den berømte opstigning af Mont Ventoux med Petrarca i 1336, som Jørgen Leth har gjort til almen viden i Tour de France-studiet; denne gang for at nyfortolke og sammen-tænke forholdet mellem objektiviseringen og æstetiseringen af naturen, nu som aktiv partner i tid og rum.) (Laursen, 2006; Paulsen, 2019).

Konkrete undervisningsforslag

Er det nu også nødvendigt med denne begrebssoegen for at inddrage bæredygtighedsperspektiver i historiefaget? Ja, det er helt centralt at være bevidst om, hvorfra der hentes begreber og argumenter for brugen af begreber og kategoriseringer af folk, deres erfaringer med hinanden, med naturen og samfundet, med de centrale historiedidaktiske begreber som historiebevidsthed og fortids-/historiebrug, sammenhængsforståelse og kronologi og kausalitetsforståelse. Det er helt centralt at være bevidst om, at de anvendte faglige og didaktiske begreber og analysebriller automatisk inkluderer eller ekskluderer specifikke aktører, individer, naturforhold eller perspektiver som forklaringsgyldige

argumenter for udvikling og samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

Nu til det konkrete:

Med udgangspunkt i en hvilken som helst lokalitet i Rigsfællesskabet kan man foretage nogle velvalgte og begrundede historiske nedslag til nutiden, startende med de første lokale beboere eller tiden inden beboelse overhovedet (og spørge hvorfor det?), og anvende den norske historiedidaktiker Erik Lunds rammeværk som skema for egne spørgsmål til de velvalgte nedslag - spørgsmål, der tager afsæt i de fire bæredygtighedssøjler.

Med udgangspunkt i Århus og omegn kan man starte med at interviewe kvinden på køkkenmøddingen på Moesgaard Museums stenaldersektion med simple spørgsmål med reference til de fire bæredygtighedssøjler, som f.eks.: Hvem er du? Hvor gammel er/bliver du? Og hvad bliver der af dig, når du dør? Hvordan har dit barn det? Hvad spiser I, hvordan får I fat i maden, og hvordan deler I den? Hvor mange bor I sammen, hvor og i hvad? Hvad holder jer sammen? Hvordan kommunikerer I? Hvilke redskaber bruger I, og hvordan laver I dem? Hvordan holder I varmen? Hvem bestemmer hvad, og hvem laver hvad? Hvem er venner og fjender og hvorfor? Hvad er et godt liv for dig? Allerede i undersøgelsen af mulige svar på disse spørgsmål er forholdet mellem natur - menneske - samfund, og de begreber vi bruger til at begribe disse forhold,

helt i centrum; men man skal fastholde perspektivet på det fleksible menneskes løsninger på de konkrete udfordringer i tid og rum i de udvalgte nedslag - også for at få fat på de dynamiske og de dominerende kræfter i historien. I "Århus-historien" har vi efter stenalderen udvalgt vikingernes Aros, middelalderens og 1800 tallets Århus som baggrund for at forstå byens og egnens aktuelle befolkning og position i DK, og som eksempel på en lokal egn i en global sammenhæng. Landskabernes og byens formning igennem tiden findes i vid udstrækning på kort, men skal opdages på relevante ture med opgaveløsninger, der stiller spørgsmål til, samspil mellem naturressourcer, menneskelige og samfundsmæssige behov og løsninger på udfordringer så som mad og vand, hygiejne, sygdom, død, krig, religion og tro, samfundsorganisering og begrundelser herfor, samspil med verden osv. De fleste lokale arkiver har brugbare og tilgængelige webportaler til stor hjælp i undervisningen. Ved at tage fokusere på menneskers fleksible løsninger på deres samtidige udfordringer, kan man åbne op for en bredere forståelse af individuelle og kollektive beslutninger om ressourcerne i samfund og natur gennem historien, som måske ikke træder så tydeligt frem ved ikke at stille spørgsmål om bæredygtighed. Dette kan give en bredere forståelse af begrundelser for de beslutninger, der aktuelt skal tages lokalt, men dermed også af sammenhængen mellem lokale

og de mere omfattende globale beslutninger, fra lokale løsninger på de stadigt hyppigere oversvømmelser (samtidig med, at det er hipt at bo på havnefronten), til de mere globale spørgsmål om CO2 kvoter, fra national selvbestemmelse i Grønland til stormagtsdrømme i Arktis f.eks.

Et andet forløb kan tage afsæt i Petrarcas opstigning af Mont Ventoux i 1336 som et af startbillederne på, og som eksemplarisk afsæt for renæssancens tænkning og europæernes erobring af verden og verdens ressourcer til Europa, inkl. europæernes patent på definitioner af verden og befolkningerne i den (et andet startbillede kan være Pesten). Her kan Retsopgøret i Valladolid i 1550/51 anvendes som omdrejningspunkt i tid og rum for undersøgelser af flere forhold udover eller som supplement til de emner og perioder, der i forvejen er velkendte i historiefaget, og som indgår enten direkte eller som delemner af de vedtagne vejledende kanonpunkter:

1. Europæernes syn på og brug af de såkaldt opdagede samfund og landområder - kolonierne, herunder Danmarks rolle indtil i dag. Det handler også om udviklingen af de førnævnte kulturbegreber. Her kan man f.eks. fokusere en del på produktionen, distributionen, ejerskabet af og kontrollen over kolonialvarerne, inkl. arbejdskraften.

2. "Historien med fødderne opad". Hvordan var og er det at være "opdaget" af europæerne og indtage rollen som periferi, defineret af et ukendt centrum. Kunne der i den omvendte skoles historie findes ukendte begreber og forståelser af fleksible menneskers løsninger på ukendte udfordringer?
3. Nutidsperspektivet: Hvordan er det muligt oven på den historie at bygge en fælles fremtid, med FN's klimamål og de internationale magtforhold i verden? Her kommer viden om de internationale institutioner og afkoloniseringen efter 1945 ind som obligatorisk forståelsesgrundlag.

Der er selvfølgelig mange emner og temaer indeholdt i disse undersøgelsesområder. Men hvis man fastholder undersøgende spørgsmål ud fra de fire søjler i bæredygtighedsperspektivet og fastholder undersøgelsen af menneskers fleksible løsninger på deres samtidige udfordringer, uanset om de har været spanske koloniserer eller indianere, så kan dette i alt fald nuancere synet på forholdet mellem natur - menneske - samfund.

Som afrunding på denne første omgang af en diskussion af historiefagets bidrag til at inddrage bæredygtighedsperspektiver og til at anskue og begribe faget i et bredere "antropocænt" dannelsesperspektiv i fremtiden:

Det er helt centralt at være bevidst om, hvilke grundbegreber der anvendes og deres betydning for synet på menneske - natur - samfund. Her spiller tolkninger og forståelserne af begreber om kultur, evolution og civilisation en afgørende rolle for, hvordan menneskers handlen og muligheder for handlen gennem fortiden fremstilles og forklares. Her må historie-didaktisk tænkning række ud over idéen om, at menneskelig og samfundsmæssig evolution har erobring og beherskelse af naturen som omdrejningspunkt. Med en bred fortolkning af historiebevidsthedskonceptet åbnes der mulighed for inddragelse af antropologiske kultur-, natur- og samfundsperspektiver, der kan være med til at skærpe aktørperspektivet i historien og stille spørgsmål, der kræver nye undersøgelser af menneskers handlinger i samspil med naturen og hinanden. Med mere nuancerede tolkninger af disse relationer og med opmærksomhed på, hvilken betydning begrebsforskellene har for analyser af nutidsdiagnosticeringer, fortidsbrug og fremtidsforventninger åbnes op for det, som Michael Paulsen betegner som en nænsom/varsom dannelsespraksis og for konkrete undervisningsperspektiver på historiefagets emner og temaer. Og herfra kan vi så fortsætte med konkrete undervisningsforslag, såvel i monofagligt som i tværfagligt perspektiv.

Litteratur

- Butters, Nanna (2015): Når elever gør kultur og bruger historie. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education 2015:3*
- Galeano, Eduardo (2002): *Med fødderne opad. Den omvendte verdens skole*. Klim
- Graf, Stefan Ting, & Skovmann, Keld (red.) (2004): *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim.
- Hastrup, Kirsten (1988): Kultur som analytisk begreb. I: Hauge, Hans & Horstbøll (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hastrup, Kirsten (2004): *Det fleksible fællesskab*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hastrup, Kirsten (2015). Mennesket på kanten af mellem natur og samfund - Den humane vending i et antropologisk perspektiv. I: Gudmand-Høyer, M., Raffnsøe, S, og Raffnsøe-Møller, M. (red.): *Den humane vending. En antologi*. Aarhus Universitetsforlag
- Hawkes, Jon (2001): *The Fourth Pillar of Sustainability: culture's essential role in public planning*. Common Ground P/L, Melbourne
- Høiris, Ole (1988). Kulturbegrebet i antropologien. I Hauge, Hans & Horstbøll, Henrik (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag
- Høiris, Ole (2006). Renæssancens vilde - fra vildmand til vildskab. I: Høiris, Ole & Vellev, Jens (red.): *Renæssancens Verden. Tænkning, kulturliv, dagligliv og efterliv*. Aarhus Universitetsforlag
- Høiris, Ole (2007). Mellem vildskab og fornuft - menneskets civilisering. I: Høiris, Ole & Ledet, Thomas (red.): *Oplysningens Verden. Idé, historie, videnskab, kunst*. Aarhus Universitetsforlag.
- Høiris, Ole (2010). *Antropologiens idéhistorie*. Århus Universitetsforlag
- Jensen, Iben: (1998): *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Roskilde Universitetsforlag
- Klafki; Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Klim
- Körber, Andreas (2011): German history didactics: From historical consciousness to historical competencies and beyond. In
- H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness didactics of history related to World War II* (pp. 145-164). New Brunswick, NJ.: Transaction Publishers.

- Körber, Andreas (2016): Translation and its discontents II: A German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4),
- Jensen, Bernard Eric (1996). Historie og historiebevidsthed - hvad er det? I:
- Jensen, Bernard Eric (2003): *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric (2017): *Historiebevidsthedsfortidsbrug. Teori og empiri*. Historia.
- Iben Jensen: (1998): *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, Iben (2018). *Grundbog i kulturforståelse*. Samfundslitteratur
- Laursen, Henning Høgh (2006). Strejftog i renæssancens tænkning. Filosofi, menneske og natur. I: Høiris, Ole & Vellev, Jens (red.): *Renæssancens Verden. Tænkning, kulturliv, dagligliv og efterliv*. Aarhus Universitetsforlag
- Nordgren, Kenneth, Johansson, Maria (2015). Intercultural historical learning: a conceptional framework. I: *Journal of Curriculum Studies 2015, Vol. 47, no. 1*.
- Nordgren, Kenneth (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? I: Nordgren, Kenneth & Zanazarian, Paul (red.): *Journal of Curriculum Studies 2019, vol. 51. No. 6*.
- Paulsen, Michael (2019). *Digging into the Anthropocene - finding way to cautious educational practice*. Paper to symposium "Global challenges - rethinking education". Tilgået fra: <https://www.michaelpaulsen.dk/>
- Riede, Felix (2018): *Det palæo/antropocæne*. Ppt oplæg
- Riede, Felix & Krogh, Uffe (2018): *Miljøhistorie - hvad er det?* Danmarkshistorien.dk
- Sen, Amartya (1999): *Development as freedom*. Oxford University Press
- Wilken, Lizanne (2006). Hvad er kulturvidenskab? I: Pecseli, Benedicta (red.): *Kultur og forståelse. Kulturvidenskab for de pædagogiske fag*. Hans Reitzel.
- <https://verdenstimen.dk/fag/historie/>
- <https://www.verdensmaalene.dk/undervisningsmaterialer-historie>
- <https://astra.dk/tildinundervisning/globalis-0>
- <https://www.thwink.org/sustain/glossary/ThreePillarsOfSustainability.htm>



Then came antropocæn.
Litteraturens og
litteraturundervisningens
rolle i disse præ-
apokalyptiske tider

Dorte Vang Eggensen

Lektor i VIA, PhD-stip. på Aarhus Universitet

Litteraturen og litteraturkritikken er ifølge kulturforskeren Gregers Andersen langt om længe begyndt på parallelt med naturvidenskaben at beskæftige sig med klimakrisen. Litteraturen har siden 00'erne taget fat på opgaven med en række værker, som kan samles under den forholdsvis nye generiske betegnelse klimafiktion eller, om man vil, cli fi. Andersen formulerer i sin forskning nogle interessante bud på, hvordan man litteraturvidenskabeligt kan forholde sig til klimalitteraturen og klimakrisen. Disse nye litterære og litteraturvidenskabelige tiltag og landvindinger når dog næppe længere ud end til en snæver kulturel elite, hvis ikke også litteraturpædagogikken parallelt med naturfagsdidaktikken udvikler veje til at få skolens litteraturundervisning til at beskæftige sig med klimakrisen. Litteraturpædagogikken må tage et ansvar for at bidrage til, at litterære og litteraturvidenskabelige pointer når ud til de yngste generationer, hvor de kan gøre en forskel.

Norske Nina Goga foreslår økokritiske samtaler om børnelitterære klassikere som en mulig vej. En anden vej kunne gå via to af 90'ernes amerikanske stedsdidaktikere David W. Orr og David A. Gruenewald og deres respektive bud på udviklingen af en "Place-Conscious Education". Stedbaseret læsning vil som litteraturpædagogisk og udeskoledidaktisk metode måske kunne bidrage til at skabe opmærksomhed på og omsorg over for steder, lokalt og globalt, i kraft af litteraturen. Og opmærksomhed på litteraturen i kraft af steder.

THEN CAME ANTROPOCÆN

Da amerikanske Charles Ingalls en gang i 1870'erne med sin kyseklædte kone Caroline og deres to langhårede døtre, Laura og Mary, forlod østkysten og kørte mod vest for at indtage nyt land ved at bosætte sig midt på prærien, var det begyndelsen på en ny tid for familien, for koloniseringen af Nordamerika og for den vestlige civilisation. Charles havde nøjsommeligt pakket prærievognen, spændt hestene for og sat sig i agestolen for at drage afsted på en månedlang rejse ind i landet mod vest for at finde et godt sted at slå sig ned. De kørte i første omgang hele vejen fra Wisconsin til South Dakota. Koen Ellen var bundet til bagsmækken.

Romanserien, populært kaldet "Det lille hus på Prærien" (bd. 1-10, 1932-1962), er datteren Laura Ingalls Wilders fiktionalliserede beretninger om familiens rejser mod vest. I romanerne vender man af og til tilbage til hovedpersonen Lauras første oplevelser af at tage derud, hvor prærien er vidstrakt, og hvor græsset bølgjer og vifter og skifter farve med årstidernes vekslens. I seriens andet og mest kendte bind "Det lille hus på prærien" (Wilders, 1935), forlader familien Wisconsin og kører til Kansas, og en dag "Lidt før middag" siger Charles Ingalls "Pruh!", standser hestene, vender sig mod sin kone og siger "Så er vi der, Caroline! Her vil vi bygge vores hus!" (ibid.: 63).

Det nøje udvalgte sted må siges at være midt i den store natur: "Til alle sider bredte prærien sig helt ud til den fjerne horisont" (ibid.: 64).

Vognen bliver tømt, mens hestene stadig er spændt for, børn og husgeråd bliver sat i præriegræsset, og så springer Charles op i agestolen igen, tager en spand og en økse og kører: "Han kørte bare hen over prærien og blev borte" (ibid.: 65). Han skal ned til floden og hente tømmerstokke til et blokhus, så familiens nye liv et sted midt på prærien kan begynde:

"Der var kun den vældige, øde prærie med det høje græs, der vuggede i bølger af lys og skygge, det uendelige blå rum over den og fuglene, der steg op fra græsset, jublende af glæde over, at solen stod op. Og ikke et eneste sted i hele det vidstrakte land sås det mindste tegn på, at noget andet menneskeligt væsen havde sat sin fod der" (Wilder, 1935: 51).

Kapitlet "En dag på prærien" er en lang excès i børnenes ubekymrede leg i den kæmpestore natur, som omgiver dem med et plante- og dyreliv, som begejstrer, og med vasketøj, der dufter af græs:

"Laura følte sig meget lykkelig. Vinden sang en sagte susende sang i græsset. Græshoppernes filen steg dirrende op fra hele den umådelige prærie. Fra træerne i floddalen lød en uafbrudt surren og summen. Alle lydene tilsammen blev til en dyb, varm, lykkelig stilhed. Laura havde aldrig været et sted, hun så godt kunne lide som her." (ibid.: 60)

Det naturomgivede liv midt på prærien giver Laura en fornemmelse af at være et sted, hvor hun hører hjemme. Også selvom der på andre tidspunkter i fortællingen dukker både vilde ildelugtende indianere og ulve op, og selvom en særligt lang streng vinter med kulde, sult og brølende snestorme, som fylder et helt romanbind (Wilder, 1940), flere gange er tæt på at blive familiens endeligt.

Min skov mere end din skov

Then came the churches, then came the schools, then came the lawyers, then came the rules. Then came the trains and the trucks with their loads, synger den britiske rockgruppe Dire Straits i de første strofer af deres sang om "The telegraph road" (1982). Der kommer snart andre nybyggere. Hvor der før kun var umådelige græsklædte vidder, står der få måneder senere en by, og prærielivet får således en ende for familien. Men så længe, det overhovedet lader sig gøre, vender Laura

Ingalls sit blik ud mod byens udkant, mod den forsvindende prærie, med erindringer om dengang, naturen var umådelig, vidtstrakt og uberørt af mennesker, indtil den i løbet af ganske få år helt forsvinder fra hendes horisont, fordi byerne vokser sig store og efterhånden fortrænger naturen. Laura Ingalls' romanserie kan i dag læses som en mikrofortælling om hele menneskehedens rejse mod en ny tidsalder. Den epoke, der siden år 2000 er blevet kaldt Antropocæn, og som defineres ved, at mennesket er blevet en global geofysisk kraft på lige fod med vulkaner og meteornedslag. Den udvikling, som begyndte for Charles Ingalls og hans familie i 1870'erne, tog imidlertid sin begyndelse længere tilbage. Et andet kendt litterært eksempel er den danske nobelpristager Johannes V. Jensens romanserie og hovedværk "Den lange Rejse" (1908-1922), som skildrer menneskelivets udvikling primært i Norden fra før sidste istid til Columbus' søgen efter nyt land i slutningen af 1400-tallet. Slægt efter slægt, epoke efter epoke fortæller Jensen om menneskelivet før isen, om da isen kom og dækkede Norden, og da den trak sig tilbage, så de danske øer igen blev beboelige for mennesker. Romanerne følger forskellige nordiske helte og heltinder gennem tiderne, som kæmper for overlevelse, og som klarer sig på trods af og takket være naturen. Som skridt for skridt skaber vækst og udvikler sig til moderne mennesker. På den ene side er Jensens romanserie darwinistisk anlagt, idet dens fortællinger har en lang

THEN CAME ANTROPOCÆN

række prometheus-typer, udvandrere og pionerer som Charles Ingalls, som helte. Pionererne, både mænd og kvinder, ofte par og familier, er hos Jensen dem, som sikrer menneskeartens overlevelse og udvikling ved at tage nye skridt, have mod og styrke og tænke skarpt. På den anden side er fortællingen også mytisk, især i den tredje bog, "Norne-Gæst" (Jensen, 1919), hvor den oldnordiske mytefigur Norne-Gæst, som ikke kan dø, bevæger sig gennem tusinder af års kultiveringsproces fra stenalder, jernalder og bronzealder til et moderne feudalsamfund med jarler, herregårde, hære, prydjagt og byer. Her ender han med at vandre fra hus til hus, gård til gård som troubadour. Gæst oplever befolkningstilvækst og enorme fremskridt i løbet af sine vandring fra generation til generation, tidsalder til tidsalder, men også tilbageskridt, især hvad angår menneskers krigeriske forhold til hinanden og til naturen. Efter mange års vandring vender han en dag tilbage til sit fødested:

"Der var saa tæt befolket nu i Gæsts Fødedal alene at man kunde rejse op igennem den fra Kysten og helt ind i Landet, det meste af en Dags Vandring, uden en eneste Gang at være uden Synet af menneskelige Væsner, hvad enten man følte det som en Trøst eller fik Hovedpine af det." (Jensen, 1919: 315)

Befolkningstilvæksten har først og fremmest præget Danmarks svar på prærien, skoven:

"...lige så tykt det var med Mennesker lige saa udtyndet var den [skoven] bleven. [...] Først langt inde i Landet stod Skovbrynet nu som en lukket Mur, og herfra strakte den sig endnu stor og sammenhængende ind mod Øens indre. Men selv dybt inde i Skoven aabnede der sig Lysninger med Rydninger og grønne Marker, Udflyttere som havde begyndt Bedrift paa egen Haand i det Fjerne og der lagt Grunden til et nyt Torp. Af de gamle spredt beliggende Gaarde i Dalen var der bleven Landsbyer med Fællesdrift mellem mange langt ude beslægtede Familier." (Jensen, 1919: 315)

Pludselig en dag i historien kan Gæst ikke længere gå ud i skoven og skyde sig en hjort, når han er sulten og har brug for kød. Skoven ejes af kongen og hans hof, som går på jagt "ikke til Livets Ophold, men for Jagtens Skyld, Prydjagt, til Hest, de var Hesteelskere og afrettede Hunde til at hidse paa Vildtet, lod blæse i Horn og fyldte Skoven med en halsende Alarm, Hestegalop, et mangestemmigt Hundekobbelt og Hallo" (Jensen, 1919: 316).

Naturen, skoven og agerlandet ejes nu af nogen – af de familier og slægter, der har klaret sig bedst, og ejendomsretten også over naturen er noget af det, der slår fortidsmennesket Norne-Gæst mest på hans rejse gennem tiderne.

Litteraturens udvikling fra betuttet konstatering af civilisationens udvikling og menneskelivets forandring på naturens bekostning til climate fiction

Med et sådant økokritisk tilbageblik på Jensen og Wilders kendte fortællinger fra forrige århundrede kan man altså konstatere, at litteraturen i i hvert fald 100 år har beskæftiget sig med forholdet mellem menneske og natur. I en klimakritisk optik kan man sige, at de to værker med deres panoramiske fortællinger om menneskelig migration, befolkningstilvækst og tidernes skiften fortæller os om den gradvise og eksponentielt voksende overgang fra den gamle geologiske post-istids-epoke Holocæn til Antropocæn, hvor globale klimaforandringer for første gang kan siges at være menneskeskabte. Begge romanserier fortælles med betuttet forundring blandet med let benovelse over de civilisatoriske forandringer, som på mange måder har forbedret menneskets levevilkår med mindre sult og sygdom i en moderne verden.

Forundringen, som kan spores hos Jensen og Wilder, har dog siden udviklet sig til en stærk bekymring også i litteraturen, for i takt med, at vi mennesker i den moderne

vestlige verden har skabt vækst for at forbedre vores levevilkår, har vi taget for os af naturressourcerne, som om de var ubegrænsede. Jensens lysninger og rydninger i skoven på Sjælland er ligesom Wilders første bebyggelse af prærien i dag blevet til intensivt drevet landbrugsjord, byer og veje. Menneskets indvirkning på og udryddelse af naturen synes at have nået et punkt, hvor det er tvivlsomt, om vi stadig har muligheden for at vende skuden. Den amerikanske stedsdidaktiker David W. Orr skrev tilbage i 1992, at fremtidssceneriet er enten en planetkrise eller en opnåelse af et højere menneskeligt udviklingsstadium, hvor vi finder ud af at indrette os efter det faktum, at naturressourcerne er begrænsede:

"It is not too much to say that the decisions about how or whether life will be lived in the next century are being made now. We have a decade or two in which we must make unprecedented changes in the way we relate to each other and to nature" (Orr, 1992: 3).

Orrs højere menneskelige udviklingsstadium kan sammenlignes med, hvad den britiske filosof Kate Soper lidt mere præcist har kaldt for en "alternativ hedonisme", defineret som: "living well (within limits) – exploring the relation between growth and well-being" (Soper, 2008; Andersen, 2016: 27). Trods advarslen blev de af Orr i 1992 omtalte beslutninger ikke taget til

menneskehedens og planetens fordel. Det højere udviklingsstadium og den alternative hedonisme synes i skrivende stund (2020) at ligge temmelig langt ude i fremtiden som en utopi. Vi tog, hvad Orr nok ville kalde for de forkerte beslutninger, og det gik den gale vej, for i forlængelse af Orrs udsagn kom digitaliseringens tidsalder, som gjorde generationerne efter til de mest konsumafhængige og forbrugeristiske nogen sinde. Planetkrisen er brudt ud med skovbrande, eksponentielt stigende udryddelse af habitater og arter, forurening, tørke, oversvømmelser, flygtningestrømme, havoverfladestigninger og orkaner – ifølge et stort flertal af naturvidenskabsfolk som en konsekvens af menneskeskabte klimaforandringer. Den vækst, som Jensen og Wilders dengang beskrev, var en vækst, der bevirkede mange fremskridt. Vores dilemma er, at samme vækst også førte til nogle fatale globale klimaforandringer.

Klimafiktion. Climate fiction, Cli-fi

Klimafiktion er en ny generisk betegnelse for en litteratur, der eksplicit beskæftiger sig med klimaforandringerne og deres mulige konsekvenser. Fiktioner, der inkorporerer det videnskabelige faktum, at Jordens økosystemer er i gang med at bryde sammen under menneskeskabt forurening og global opvarmning. Begrebet klimafiktion, cli fi, er med sin lydige reference til den noget bredere genre, sci fi, 'opfundet' af den amerikanske

litterat Dan Bloom i midt-00'erne (Sullivan, 2017) og sat ind i en dansk sammenhæng af blandt andre kultur- og litteraturforsker Gregers Andersen (Andersen, 2014). Bloom beskriver cli fi som en samlebetegnelse for værker, der deler en specifik tematisering af problemet med menneskeskabt global opvarmning. Cli fi er altså en form for subgenre, som er udsprunget af den noget bredere og lidt ældre eco fiction, økofiktion. En sådan tematik giver let anledninger til propagandistisk katastrofelitteratur, og underholdningsindustrien har da også godt tag i den. Men det er som regel litterært eksperimenterende værker som Marcel Theroux's "Far North" (2009), som af Washington Post blev kaldt 'den første' klimaforandringsfabel; Ian McEwan's "Solar" (2010) om en depraveret, lavstammet, fed og usympatisk fysiker, der ved uredelighed og tilfældighed får opfundet et solar-energisystem, som kan forhindre klimakrisen; og Nathaniel Rich's "Odds Against Tomorrow" (2014) om et oversvømmet New York, der bliver nævnt som nogle af de første hovedværker i cli fi genre (fx af Sullivan, 2017). Af nordiske repræsentanter for klimalitteraturen kan nævnes Theis Ørntoft's "Digte", Peter Høeg: "Effekten af Susan" (2014); Liv Sejrbo Lidgaard: "Fælleden" (2015); Charlotte Weitze: "Den afskyelige" (2016); Rasmus Nikolajsen "Tilbage til Unaturen" (2016); Jostein Garders ungdomsroman "Anna. En fabel om klodens klima og miljø"

(2013) og ikke mindst norske Maja Lundes let-optimistiske-på-trods-roman "Biernes historie", som kan læses som nogle meget forskellige bud på klimalitteratur (se fx Høher-Larsen, 2016).

Ifølge Gregers Andersen hører imperativet om økonomisk vækst nu til i en verden, som ikke længere findes. I dag bevirker væksten flere civilisatoriske tilbageskridt end fremskridt, skriver han, og litteraturen har sammen med anden fiktion mulighed for at bevidstgøre mennesker om den udslettelse af vores eksistensgrundlag, som tydeligvis allerede har taget sin begyndelse (Andersen, 2016: 41).

Litteraturen besidder et særligt potentiale til hånd i hånd med naturvidenskaben at kunne bevidstgøre mennesket om klimaforandringer og planetkrise. Måske kan klimafiktionen sågar "være et redskab i bestræbelserne på at afværge denne opvarmning" i kraft af dens henholdsvis "kritiske" og "imaginative" potentiale (Andersen, 2014: 108). Litteraturens kritiske potentiale beskrives hos Andersen som en evne til at få os til at gå et skridt længere end til kun at fokusere på akutte kriser. Litteraturen kan advare os ved at "give nutidens menneske et par langsynede briller på, så dets nærsynethed forsvinder" (Andersen, 2014: 109), og så vi får mulighed for at få indsigt i og klarsyn på verden og udviklingen. Nærmest lidt som den evigt vandrende, tænkende og

fortællende Norne-Gæst fik hos Johannes V. Jensen. Litteraturens imaginative potentiale ligger "i måden hvorpå klimalitteraturen genforestiller sig verden og den menneskelige eksistens i en klimaforandret fremtid og derved stiller sin fantasi til rådighed for denne fremtid" (Andersen, 2014: 110). Med lån fra den franske filosof Paul Ricoeur beskriver Gregers Andersen, hvordan litteraturen rummer en mulighed for at "tænke den globale opvarmning på mikroniveau (...) som et *eksperimentarium* for en række nye bæredygtige hverdagspraksisser" og dermed bryde med den gamle verdens politisk-ideologiske positioner:

"... den første måde, hvorpå mennesket forsøger at komme til at forstå og beherske det praktiske felts 'mangfoldighed' [er] ved at skabe sig en fiktiv forestilling om det." (Ricoeur, 2002, i Andersen, 2014: 111)

Litteraturen kan plante nye forestillinger om verden i os. Litteraturen har til alle tider fremstillet det mulige og sat prøveballoner op for fremtidige samfund, skriver Andersen videre, og her i Antropocæn kan den næsten ikke tillade sig at beskæftige sig med andet end de menneskeskabte klimaforandringer. At stille sådanne krav og begrænsninger op for en kunstner kan selvfølgelig problematiseres, men det kategoriske udsagn udtrykker i

THEN CAME ANTROPOCÆN

det mindste en tro på litteraturens rolle, og det skærper opmærksomheden på, hvordan vi med et begreb fra den Trump- og populismekritiske franske filosof Bruno Latours ord er trådt ind i et *Nyt Klimaregime*, som hænger uløseligt sammen med planetkrisens øvrige elementer: "Hypotesen er, at man ikke kan forstå noget af de sidste 50 års politiske positioner, hvis man ikke tildeler spørgsmålet om klimaet og fornægtelsen heraf en central plads. Hvis man ikke anerkender, at vi er trådt ind i et *Nyt Klimaregime*, forstår man hverken den eksplosive ulighed, dereguleringens omfang, kritikken af globaliseringen, eller særlig den paniske længsel efter at vende tilbage til nationalstatens gamle tryghed – dét, man med urette kalder "populismens opblomstring." (Latour, 2017/2018: 10)

Cli fi kan bidrage til at skabe en skærpet bevidsthed om vores indtrædelse i Antropocæn og om de konsekvenser bevægelsen hertil vil få for de næste generationer. Cli fi litteraturen antager forskellige forestillingsformer (Andersen, 2016) ofte af post-apokalyptisk karakter. Ligesom dens anden slægtning sci fi, hvor fortællinger om, at planetkrisen indtræder eller er indtrådt, i bedste fald får læsere til at skride til handling, før det reelt kommer dertil,

og i værste fald får læsere til at resignere, fordi de indser, at det er for sent at handle. Cli fi litteratur kan i sagens natur også bevæge sig i en mere utopisk retning med scenarier, hvori mennesket har gjort op med Latours Nye Klimaregime, og hvor den alternative hedonisme og det højere udviklingstrin har vundet fodfæste, hvor mennesket er vendt tilbage til naturen, eller hvor det er lykkedes mennesket at udvikle en bæredygtig teknologi, der gør det muligt at se en lysere fremtid i møde. Det højere udviklingstrin kan ligesom i den virkelige verden nås såvel før som efter en katastrofe.

Litteraturen er begyndt at bevæge sig ad disse nye interessante generiske veje hånd i hånd med litteraturkritikken. Veje, som også kan lede til genlæsninger af ældre værker i et nyt lys. Med Andersens litteratur- og kulturteoretiske forsøg på med afsæt i økokritikken at udrede klimafiktionens potentialer er litteraturvidenskaben altså også begyndt at bevæge sig fra en økokritisk til en klimakritisk retning. Jensens og Wilders romaner blev skrevet længe før begreber som climate fiction, klimakrise, Antropocæn og global opvarmning blev del af sproget. Climate fiction omfatter imidlertid også alle de tekster, vi vælger at læse som climate fiction. Ikke nødvendigvis på grund af værkets særlige generiske træk, men på en måde, så vi opdager teksttrækkene på grund af genrevalget. At (gen)læse de to romaner klimakritisk, som klimafiktion, kan give



et nyt perspektiv på både værkerne, på den (gamle) verden de beskriver, på den verden vi lever i i dag og på de eksistensvilkår, vi er færd med at skabe for os selv i Antropocæen. Klimalitteraturen og klimakritikken kan skabe både historisk og futurologisk klimabevidsthed på en anden måde end naturvidenskaben.

En bæredygtig litteraturpædagogik?

Litteraturen og litteraturkritikken er altså som oven for beskrevet begyndt at strække våben i kampen for at skærpe klimabevidstheden og i forsøget på at vække mennesker til kvalificeret handling. Det er dog ikke givet, at deres bidrag til klimabevidstheden når ud til de yngste generationer, som måske har allermost brug for dem. Litteraturpædagogikken må derfor også tage opgaven på sig, reflektere over, hvordan vi i skolen kan gøre elever nysgerrige på litteraturens udspring af og forbundethed til verden, eksistensen og dem selv som grundlag for en skærpet klimakritisk og klimaimaginativ bevidsthed. Her i digitaliseringens tidsalder kan man nogle gange frygte, at litteraturen og fiktionslæsningen skal forsvinde ad samme vej, som naturen gjorde, hvor kun en snæver skare af særligt dedikerede møder, kender og værdsætter den. Børns interesse for litteratur og store fortællinger synes i både skole og fritid at være stærkt udfordret af andre tilbud, som ikke har det samme at byde på i forhold til at vække forestillinger om en mulig verden i os. Danskfaget i skolen er ikke i samme

grad som før et litteraturfag, selv om litteraturen stadig figurerer i Fagets Formål (Faghæfte. Dansk, 2019). Arbejdet med at give elever muligheder for at indleve sig i tidligere tiders menneskeliv med andre vilkår og muligheder, andre værdier, og at forestille sig en fremtid, herunder en fremtid i Antropocæen, er imidlertid for danskfagets vedkommende svært at forestille sig uden litteraturen.

Den norske litteraturdidaktiker Nina Goga tager i (Goga, 2018) og (Goga, 2019) nogle interessante skridt i en sådan retning. I efteråret 2020 indføres nye læreplaner (LK20) i norsk skole. Læreplanerne omfatter "bærekraftig udvikling" som et af tre tværfaglige temaer. Foranlediget deraf diskuterer Goga, hvordan dette kan integreres i norskfaget blandt andet gennem *økokritiske, klimakritiske og stedsopmærksomme* litteratursamtaler om børnelitterære klassikere. Samtaler, der har som formål at give eleverne kritiske tekstkompetencer som en vej til en øget bevidsthed om bæredygtigt samspil: "Å tilegne sig en slik tekstkompetanse kan ha betydning for hvordan barn og unge er språklig rustet til å orientere seg i den overordnede klimadiskursen og for hvordan de vil forstå seg selv i rollen som økoborgere" (Goga, 2019: 17). Gogas konkrete forslag består af nogle særlige spørgsmål, som en litteratursamtale kan tage udgangspunkt i i skolen for at rette elevernes opmærksomhed mod tekstens landskaber og settings.

Sådanne betragtninger om stedet som henholdsvis didaktisk og litterær kategori kan ganske givet få elever og lærere til at begive sig ud af nye veje i litteraturundervisningen. Sammenholder man Gogas stedsopmærksomhed med de to amerikanske stedsdidaktikere (Gruenewald, 2003a, Gruenewald 2003b) og Orrs (1992) anvendelse af stedet som didaktisk kategori og med deres tanker om skolens lokale forankring som en forudsætning for global ansvarlighed, kan man imidlertid føje en dimension mere til Gogas forslag, nemlig en udeskoledimension. Men først lidt om sted som didaktisk og filosofisk begreb.

Sted som didaktisk begreb

David Orr kritiserer skolers curriculums for at være blevet helt løsrevet fra det lokale: "place has no particular standing in contemporary education other than as a collection of buildings where learning is supposed to occur" (Orr, 1992, s. 125-126). Undervisere i alle fag overser steder og deres didaktiske muligheder, skriver han, fordi vi i vesten er et "de-placed biosphere"-folk: vores aktuelle steder fungerer ikke længere som kilder til vand, mad, levebrød, energiforsyning, materialer, venner, rekreation og hellig inspiration. I modsætning til Wilders og Jensens lokalt stedsforankrede karakterer, som søger og finder steder ud fra nogle fundamentale behov, er vi i dag forsynet fra steder over hele verden, som vi ikke kender, ligesom vi ikke kender de steder, som vi i årevis

har eksporteret vores skrald til (Ibid.). En anden amerikansk stedsdidaktiker, David Gruenewald, skriver samstemmende: "Ecological Place-Based Education must embrace the experience of being human in connection with the others and with the world of nature, and the responsibility to conserve and restore our shared environments for future generations" (Gruenewald, 2003b: 6-7).

Place-based education er en skoleform, der må siges at have meget tilfælles med den danske udeskole. Begge indebærer "pædagogiske arbejdsformer, hvor undervisningen regelmæssigt foregår uden for skolens mure, [og hvor] tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger skabes gennem oplevelser, handlinger, dialog og refleksion" (skoven-i-skolen 2008). Den amerikanske filosof Edward S. Caseys kropsfænomenologiske stedsbegreb (Casey, 1993) er et af udgangspunkterne for Gruenewalds og Orrs stedsdidaktiske tænkning. For Casey er steder uomgængelige: "Places subtends and enfolds us, lying perpetually under and around us. [...] To be in the world, to be situated at all, is to be in place" (Casey, 1993: xvii). Steder er for Casey ikke blot fysiske lokaliteter. Steder er ikke blot, steder sker. Steder er noget, der opstår mellem kroppen, landskabet og kulturen, idet de 'emmanerer' ud fra kroppen i cirkler og stopper et sted mellem krop og horisont, præget af

kulturen. Epistemologisk og ontologisk er steder altså betydningsfulde og fundamentale for menneskers liv (Casey, 1993).

Den norske steds- og litteraturfilosof Anniken Greve ser ligesom Casey vores forbundethed til steder som et menneskeligt grundvilkår: "et sted er en flekk eller et område på jorden, men ikke enhver flekk på jorden er et sted" (Greve, 1996: 20). Et sted er også hos Greve noget, der opstår mellem en lokalitet og et subjekt, når subjektet træder i et forhold til lokaliteten ved at opholde sig på den, sansede den og sætte den i forbindelse med noget: "Områder kommer til syne som steder ved at mennesker trer i forhold til omgivelserne, stedet er en funktion af denne måten å tre i forhold til omgivelsene på" (Greve, 1996: 20).

Steder er derfor både subjektive, dynamiske og foranderlige.

Stedbaseret læsning - en bæredygtig litteraturpædagogik?

Stedsbegrebet har siden 1990'erne også stået i relation til litteraturen og er blevet anvendt i studiet af den. Nordiske litteraturforskere som fx (Greve 1996; 2000; 2020, Mønster 2009; Mai 2010; Ringgaard 2010) har taget stedsbegrebet til sig ud fra en idé om, at litteraturen altid har interesseret sig for menneskelig eksistens

og grundvilkår. Hvis stedsbundetheden er et grundvilkår for mennesker som hos Greve og Casey, må litterære tekster også forbinde sig til steder ved at foregå på dem, handle om dem eller udspringe af dem. Stedteoretisk litteraturvidenskab interesserer sig på forskellige måder for forholdet mellem poesien og stederne, og som sådan ligger den til grund for Gogas 'stedsopmærksomme' litteratursamtale.

Stedbaseret læsning er hos (Eggensen, 2016) en litteraturpædagogik, der tager udgangspunkt i stedteoretisk litteraturvidenskab og udeskolepædagogik ved at foreslå en litteraturundervisning, hvor dansklæreren ikke kun retter elevernes opmærksomhed på tekststeder i en samtale, men hvor hun også tager eleverne med ud på steder i skolens nærområde for at læse teksterne der. Litteratursamtalen føres på stedet, og den har til hensigt at sætte sted og tekst i forbindelse med hinanden i en form for dobbeltrettet opmærksomhed på tekst-sted; at læse teksten stedbaseret og at møde stederne tekstbaseret. Steder forstås her bredt. Det kan fx være byrum, landskaber, museer og samfundsinstitutioner. Stedet inddrages i elevernes tekstforståelse og -fortolkning i en vekselvirkning mellem inde- og udeundervisning, initieret og stilladseret af dansklæreren. Eleverne lærer således både om, på og af stedet og af forbindelserne mellem tekst og sted.

Metoden er rundet en didaktisk vision om at bevidstgøre elever om litteraturens og menneskets udspring i, indflydelse på og bundethed til steder i en konfiguratív - refigurativ vekslen. Med en dobbeltrettet opmærksomhed på tekst-sted kan elever i bedste fald opdage litteraturens muligheder for at "møde(r) nogle andre og noget andet end sig selv, andre tænke-måder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfund-former" (Faghæfte. Dansk, 2019), fra fortiden, i samtiden eller i en mulig fremtid. Anvendelse af stedet som udvidet læringsrum er en mulighed for at erkende, at dette 'andet' faktisk har fundet sted og kan finde sted ikke kun i en fjern og abstrakt tid beskrevet i lærebøgerne, men lige dér, i den omverden hvor eleverne selv læser, lever og bor.

Men hvorfor er stedsopmærksomhed så vigtig for klimabevidstheden? Det svarer Gruenewald på ved at pointere vigtigheden af, at børn får mulighed for at forbinde sig selv med naturens verden, at de lærer at kende den, holde af den og værdsætte den, før vi beder dem om at hele de sår, vi har tilføjet den (Gruenewald, 2003b: 7). Hvis vi vil have de yngste generationer til at blomstre, til virkelig at blive i stand til at handle, skriver han idealistisk, så lad os tillade dem at holde af verden, før vi beder dem om at redde den. Uden opmærksomhed på egne steder er det svært at føle omsorg for andres steder (Gruenewald, 2003b: 30). Kunne stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk og udeskoledidaktisk metode mon ikke være danskfagets vej til opfyldelse af sådanne visioner?

THEN CAME ANTROPOCÆN

Litteratur

Andersen, G. (2014). Klimakrisen i litteraturen. I: Sørensen, M. og Eskjær M.F. (2014). *Klima og mennesker. Humanistiske perspektiver på klimaforandringer*. Museum Tusulanums Forlag

Andersen, G. (2016). *Grænseløshedens kultur*. Informations Forlag

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Dansk Faghæfte 2019. file:///C:/Users/au488728/Desktop/GSK-Faghæfte-Dansk.pdf (1/2 2020)

Dire Straits (1982). Telegraph Road. Album: Love over Gold

Eggensen, D.V. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I: Bock, K. mfl. *Genre-pædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag

Goga, N. (2018) Bærekraftig litteraturundervisning. I: Stokke, R.S. & Tønnesen, E.S. (red. 2018). *Møter med barnelitteratur*. Introduksjon for lærere. Universitetsforlaget. s. 352-369

Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge* - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge 2019 Volum 13 ;(2)s. 1-21

Greve, A. (1996). *Her. Et bidrag til stedets filosofi*. Avhandling for Dr. Art.-graden Det samfunnsvitenskapelige fakultet Universitetet i Tromsø Januar 1998

Greve, A. (2000). Poesi og Sted. *Tidsskrift i litteratur og kultur* 4, s. 137-154

Greve, A. (2020). I Begynnelsen. *Nordlit*, nr. 44 (januar). <https://doi.org/10.7557/13.4945>.

Gruenewald, D.A. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*. Fall 2003, Vol. 40, No. 3, pp. 619-654

Gruenewald, D.A. (2003b). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4. May, 2003, pp. 3-12

Høher-Larsen, Marie (2016). "Hør her menneske" artikel I *Information* hentet 1/2 2020 her: <https://www.information.dk/kultur/2016/06/hoer-menneske>

Jensen, J.V. (1919/1996). *Norne-Gæst*. I: *Den lange Rejse 1*. Gyldendal

Latour, B. (2017/2018). *Ned på Jorden. Hvordan orienterer vi os politisk?* Europæiske idéer. Informations Forlag

Mai, A.-M. (2010). Refleksioner over litteraturhistorisk teori og metode. I: *Hvor litteraturen finder sted. Længslens tidsaldre 1800-1900* (s. 212-239). Gyldendal

Mai, A.-M. & Ringgaard, D. (red. 2010). *Sted*. Aarhus Universitetsforlag

Ringgaard, D. (2010). *Stedssans*. Aarhus Universitetsforlag

Mønster, L. (2009). At finde sted - En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *EDDA* 4, 2009 side 357-371

Orr, D.W. (1992). *Ecological literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press

Skoven i Skolen (2008). <https://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskolenet%C2%B4s-definition-udeskole-i-danmark>

Sullivan (2017). Can Science Fiction Save the Earth? Dan Bloom Hopes "Cli-Fi" Will Sway Non-Believers", hentet 10/1 2020 på <https://lithub.com/can-science-fiction-save-the-earth/>

Wilder, L.I. (1935/1979). *Det lille hus på prærien*. På dansk v. Ellen Kirk, versene v. Otto Gelsted. (2. oplag). Gyldendals Børnebogklub

Wilder, L.I. (1940/1978). *Den lange vinter*. På dansk v. Ellen Kirk, versene v. Otto Gelsted. Gyldendals Børnebogklub



Bæredygtighed på tekniske erhvervsuddannelser

Tobias Kilde Skov, adjunkt og **Birgitte Helbæk Marcussen** lektor, begge tilknyttet VIA Efter- og videreuddannelse – pædagogik og CFU

Artiklen arbejder ud fra en hypotese om, at der kan skeles til de tekniske erhvervsuddannelser, når det handler om, hvordan der i undervisnings- og uddannelsessammenhænge kan arbejdes med bæredygtighed. Vi mener, at de tekniske erhvervsuddannelser har iboende pædagogiske, didaktiske og uddannelsesmæssige potentialer, der ikke nødvendigvis er nye, men kunne trænge til at blive støvet af og være med til at danne forståelse for, hvordan en bæredygtig dagsorden kan understøttes.

Bæredygtighed, som begreb, har med vedtagelsen af både nationale og globale klimaaftaler og fælles verdensmål også indfundet sig i uddannelsesverdenen. De fleste uddannelsesinstitutioner i Danmark har en orientering, et mål eller en strategi for, hvordan de på den ene eller anden måde kan være med til at forstå og arbejde med klodens overlevelse for de næste generationer.

Når bæredygtighed, som begreb, er begyndt at indfinde sig på landets forskellige uddannelsesområder, er det bl.a. via arbejdet med FN's Verdensmål som en introduktion til at komme i gang med at sætte det rette fokus. I uddannelsessammenhænge betyder det, at elever og studerende skal arbejde med tematikker, som på flere måder berører en bæredygtig dagsorden. Ofte fordrer en ny dagsorden, at der skal gøres noget andet, end det der gøres i forvejen. Vi skal ændre vores måder at handle på, vores måder at tænke på, og vi skal arbejde aktivt for, at der sker ændringer både lokalt og globalt.

Mantraet er ofte, at der pædagogisk og uddannelsesmæssigt skal arbejdes på helt nye og anderledes måder, som kan skabe nye forståelser og erkendelser på skolerne og hos eleverne. Her omkring klodens alvorlige udfordringer. En bæredygtig dagsorden virker til at kræve, at vi gør noget andet (og mere), end vi gjorde før.

Spørgsmålet er dog, om der reelt skal helt nye pædagogiske, didaktiske og uddannelsesmæssige tanker, handlinger og arbejdsformer til, for at kunne understøtte en bæredygtig tænkning og forsøge at imødekomme fremtidens udfordringer?

Vi har som udgangspunkt for denne artikel en hypotese om, at en del af det pædagogiske, didaktiske og uddannelsesmæssige grundlag på de tekniske erhvervsuddannelser netop arbejder på måder og med tematikker, som altid har forholdt sig til en bæredygtig virkelighed. De tekniske erhvervsuddannelser, som fx tømrer, snedker og murer, har i forbindelse med håndværket altid skulle forholde sig til, hvad deres fag havde og har af udfordringer og potentialer i samfundet. For eksempel omkring brugen af materialer, teknologiens betydning, byggemetoder eller miljøet. Med det udgangspunkt forsøger de tekniske erhvervsuddannelser både organisatorisk, uddannelsesmæssigt og gennem undervisningen at forholde sig til fagenes betydning i samfundet, og

hvordan skolen, læreren og pædagogikken kan understøtte den udvikling, som sker ude i alle de virksomheder, der dagligt arbejder med at udvikle og opbygge samfundet. Virksomheder som eleverne efter endt uddannelse bliver en del af.

Artiklen vil starte med at give et bud på, hvordan bæredygtighed kan forstås og sættes i spil i en undervisnings- og uddannelseskontekst. Herefter vil vi fremhæve udvalgte pædagogiske og didaktiske greb fra de tekniske erhvervsuddannelser. Greb eller undervisningselementer, som vi mener, indeholder karakteristika, der er centrale i arbejdet med bæredygtighed i undervisningssammenhænge, og som måske trænger til at blive støvet af og genopdaget. Vores tese er, at de tekniske erhvervsuddannelser indeholder iboende potentialer for arbejdet med bæredygtighed, og at dette arbejde derfor ikke kun behøver at være noget nyt og anderledes.

Uddannelse for bæredygtig udvikling

Bæredygtighed, og i forlængelse heraf bæredygtig udvikling, er et begreb, som dækker meget bredt. Vi vil derfor kort redegøre for fænomenet og den sammenhæng, vi forstår det i.

Bæredygtig udvikling kommer for alvor på den politiske dagsorden i 1987 i FN-rapporten *Our Common Future*. Her defineres bæredygtig udvikling som: “[...] meeting the needs of the present without compromising the ability of future

generations to meet their own needs.” (<https://academicimpact.un.org/content/sustainability>).

I 2015, efter adskillige globale, nationale og lokale handlinger på forskellige samfundsområder, samt en øget fælles erkendelse af planeten jorden og menneskehedens udfordringer, vedtager FN sytten mål for en global bæredygtig omstilling - Verdensmålene for bæredygtig udvikling. Målene er universelle og skal sætte kursen frem mod 2030 for en positiv udvikling for kloden og menneskeheden. De 17 mål retter sig mod forskellige områder, som overordnet kan forstås i relation til en opdeling af bæredygtighed i tre søjler; økonomiske-, miljømæssige- og sociale aspekter (OECD, 2008).

I en pædagogisk sammenhæng kan verdensmålene anskues som overliggende pejlemærker for de fælles læreprocesser, der i de næste tiår skal foregå på kryds og tværs globalt, nationalt, regionalt og lokalt, hvis målene skal indfries. En anskuelse der tager afsæt i en forståelse af læreprocesser som et sociokulturelt og materielt anliggende. Altså, at læring sker gennem relationer mellem mennesker og relationer mellem mennesker og materialitet (Hasse, 2011; Latour, 2008). Som vi senere i artiklen vender tilbage til, kan verdensmålene også ses som en vedkommende dannelsesudfordring.

I forlængelse af ovenstående kan et forslag, til hvordan FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling kan anvendes som overliggende for bæredygtig uddannelse på de tekniske erhvervsuddannelser i Danmark, være at zoome ind på udvalgte mål. Vi foreslår mål 4, 11, 12 & 13, der er målene: *Kvalitetsuddannelse, Bæredygtige byer og lokalsamfund, Ansvarligt forbrug og produktion samt Klimaindsats* (UN City, 2020). Ved udvælgelse af enkelte mål er det dog vigtigt samtidig at være opmærksom på, at målene er udtryk for en holistisk tænkning omkring bæredygtig udvikling og derfor altid skal forstås som dele af en helhed.

I mål 4 og 13 finder vi under udvalgte delmål generelle betragtninger om det at uddanne fremtidens samfundsborgere til at tage del i den grønne omstilling. Delmålene udfolder, konkretiserer og handlingsretter de specifikke mål. Her tager vi fat i delmål 4.7 b: at vi inden 2030 skal “[...] sikre, at alle elever og studerende opnår den viden og de evner, de behøver for at støtte op om bæredygtig udvikling [...]”. I delmål 13.3 står der, at vi skal “Forbedre undervisning, viden, og den menneskelige og institutionelle kapacitet til at modvirke, tilpasse, begrænse skaderne og tidlig varsling af klimændringer” (UN City, 2020).

Mål 11 og 12 relaterer sig til håndværkerens bidrag til fremtidens bygge- og anlægsarbejde. Delmål 11.b siger noget om, at der skal ske en stigning i antallet af byer og bosættelser, som arbejder med ressourceeffektivitet samt modvirkning og tilpasning til klimaændringer. Det mål er relevant, fordi håndværkeren er en central ressource i bygge- og anlægsarbejde. Ved mål 12 fremhæver vi de overordnede mål; at reducere menneskets fodaftryk på naturen gennem ændring af vores måder at producere og forbruge. Bl.a. gennem styring af naturressourcer og bortskaffelse af giftigt affald (UN City, 2020). At bygge og anlægge er også en forbrugs- og produktionsproces, og dermed peger mål 12 direkte ind i de tekniske erhvervsuddannelser.

Indsigten i specifikke delmål kan fungere som de første pejlemærker i indkredsningen af, hvilke overordnede temaer det kan være relevant, aktuelt og vigtigt at arbejde med, hvis man vil bedrive bæredygtig uddannelse i de tekniske erhvervsuddannelser.

Pædagogiske opmærksomheder

Når vi her taler om de tekniske erhvervsuddannelser, kredser vores fokus især om håndværkeren og det håndværksmæssige arbejde inden for forskellige fagretninger. Det være sig uddannelserne til tømrer, murer, snedker, elektriker eller struktør. Et fællesbegreb for disse uddannelser kunne derfor være et begreb fra sociologen

Richard Sennett, som gennem en kulturhistorisk analyse når frem til begrebet *håndværksmæssighed*. Håndværksmæssighed betegner håndværk som en livsform, hvor grundlæggende og varige tiltag skaber fundamentet for at gøre et arbejde godt for dets eget skyld (Sennett, 2009). Det er håndværk, hvor håndværkeren arbejder med at afdække betingelser og begrænsninger i håndværket, og hvor der løbende arbejdes med åbne processer, så håndværket ikke på forhånd lukker sig om sig selv. Det at bygge et hus, producere et møbel eller lægge fliser forstås ikke som et instrumentelt arbejde, men som muligheden for at udfører et kvalitetsmæssigt håndværk. En ufuldstændig tilgang til håndværket forstået som en åben og nysgerrig tilgang, der er med til at styrke både dybden og i sidste ende kvaliteten (Sennett, 2009).

Ser man på de pædagogiske idealer og potentialer i undervisningen i de tekniske håndværksmæssige fag på erhvervsuddannelserne, er udgangspunktet ofte en metaforisk betegnelse af mesterlæren og det asymmetriske forhold, hvor underviseren, som mestrer faget på forskellige vis, videregiver og formidler håndværksmæssige færdigheder til eleven (Nielsen & Kvale, 2000). I opfattelsen af mesterlæren ligger der pædagogiske overvejelser om, at eleven lærer af underviseren og dygtiggør sig gennem observation og dialog med underviseren og materialer om faget. Mesterlæren ses også i et socio-

kulturelt perspektiv, hvor deltagelsen i et praksisfællesskab er afgørende (Lave, 1999). Det er mere end blot en forståelse af praktisk og håndværksmæssigt arbejde forstået som tekniske færdigheder, men også muligheden for at lære præcision, punktlighed, engagement, grundighed og gentagelser. Det er dimensioner af et dannelsesbegreb og veje til en almen livsførelse og deraf også et mere bæredygtigt samfund (Komischke-Konnerup, 2019; Tanggaard, 2008).

Når det handler om håndværk og håndværksmæssighed ses altså en tydelig kobling mellem pædagogik og virkeligheden, hvor håndværket er udgangspunktet for at arbejde med eksempelvis bæredygtige perspektiver, hvor eleverne gennem deres håndværk får mulighed for at opleve og udforske forskellige problematikker og potentialer. Hvordan påvirker deres håndværk samfundets udvikling og selvforståelse, og hvordan kan eleverne gennem håndværket bidrage til at sætte fokus på forskellige bæredygtige tematikker, heraf fx forstået gennem verdensmålene 4, 11, 12 og 13, som skitseret ovenover.

Tømreren kunne eksempelvis se på hvilke materialer, han bruger i sit arbejde, bagefter kunne arbejde med sine produkters lokalitet, økologi og emballage, og mureren kunne forholde sig til de byggesten og den mørtel, som skal skabe det miljøvenlige hus. Alle tre er forenklede

eksempler på nogle af de erkendelser, som eleverne kan møde både i undervisningen og efterfølgende i deres arbejde.

Ud over koblingen mellem den pædagogiske forståelse af mesterlæren og forståelsen af håndværket som mere og andet end kompetencer, findes der også andre pædagogiske idealer til at beskrive undervisningens egenart på de tekniske erhvervsuddannelser, her beskrevet som elevernes arbejde med modstand. Med begrebet modstand (Biesta, 2015; Sennett, 2009) og sidestillede begreber som vanskeligheder og forhindringer (Johansen, 2017a; Johansen, 2017b) forstås undervisningen som et sted, hvor eleverne i deres arbejde med undervisningsaktiviteter møder forskellige former for modstand, vanskeligheder eller huller, hvor der ikke er en lige vej til et mål, eller at målene er målet i sig selv.

Når eleverne på de tekniske erhvervsuddannelser møder modstand i undervisningen, møder de det på forskellige måder. Det kan være en genstridig knast i det træ tømreren arbejder med eller vejret, som skaber umulige forhold for elektrikereren eller struktøren. Det kan også være de mange opmålinger og beregninger af bygningerne, som får dele og helhed til at hænge sammen, men som oftest ikke lykkes første gang. Arbejdet med et håndværk forudsætter et møde med modstand og vanskeligheder, men det møde skulle

gerne skabe ny viden og nye erkendelser i stedet for negative frustrationer og konsekvenser.

Uddannelsesfilosoffen Gert Biesta beskriver mødet med modstand gennem tre responser (Biesta, 2015). Den ene yderpol er et forsøg på i mødet med modstanden at nedkæmpe den, forstået som en *verdensdestruktion*, hvor eleverne enten overvinder den udefrakommende modstand eller forsøger at benægte den. Den anden yderpol er elevens undgåelse af modstanden ved at trække sig fra "det Andet" forstået som modstanden. Dette skaber ifl. Biesta *selvdestruktion*, da eleven ikke træder ind i verden og møder modstanden.

Den tredje respons kalder Biesta den *frustrerende gråzone*. Her bliver eleverne nødt til at forholde sig til den modstand, de møder, i stedet for enten at overvinde den eller trække sig fra den. Eleverne vil opleve frustrationen som en dialog mellem dem og håndværket, hvor de forsøger at lære at leve med den og ikke bekæmpe den. Knasten i træet kan bearbejdes, så træet kan bruges alligevel, og de forkerte beregninger kan med hjælp fra både underviseren og klassekammeraterne efterprøves og omregnes. Tålmodighed og identifikation med modstanden hos en håndværker udtrykker en evne til at fastholde en frustrerende opgave (Sennett, 2009) og dermed også erkende både muligheder og udfordringer fremadrettet.

Erkendelser som også ligger i arbejdet med bæredygtighed.

Den frustrerende gråzone bliver et essentielt pædagogisk rum, hvor eleverne gennem deres håndværk skaber en dialog med omverdenen og får indblik i, at den verden, de er en del af, ikke alene er, som de selv oplever den, men at den eksisterer uafhængigt. Virkeligheden, som undervisningen relaterer sig til, er fyldt med modstand, som frustrerer og forhindrer eleverne i at gå en lige vej, og disse oplevelser skaber erkendelser af verden. På samme vis forholder eleverne sig til forskellige aspekter af deres håndværk, som kan påvirke deres omverden gennem fodaftryk og arbejdet med naturen og det forbrug, der er i forbindelse med håndværket.

Den pædagogiske og håndværksmæssige undervisningstilgang på de tekniske erhvervsuddannelser skaber en virksom kobling til forståelsen af, hvordan arbejdet med bæredygtige tematikker kan se ud. Sennetts begreb om håndværksmæssighed, som betegner processen, hvor håndværkeren afdækker betingelser og begrænsninger i håndværket, samtidig med at der løbende arbejdes nysgerrigt med åbne processer og kvalitet i fokus, peger uforvarende, men meget tydeligt på vilkårene for arbejdet med bæredygtige problemer og udfordringer. En didaktisk opmærksomhed på den åbne og nysgerrige tilgang kan være med til at kvalificere

det svære arbejde med at forstå klodens udfordringer, og hvordan vi erkender og forholder os til dem. Ligeledes rummer en pædagogisk opmærksomhed på elevernes møde med modstand, og særligt Biestas frustrerende gråzone, potentialer for at kvalificere arbejdet med bæredygtighed gennem positive frustrationer og vanskeligheder, hvor eleverne oplever og går i dialog med hinanden, materialet og deres omverden.

Didaktiske opmærksomheder

I uddannelsesfeltet er der igennem de seneste årtier blevet forsket i det felt, der på dansk kaldes *Uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU)*, med henblik på at indkredse og udvikle en særlig didaktik for UBU. Men uddannelsessektoren er ifølge professor emeritus Jeppe Læssøe bagud i forhold til, i hvilket omfang den agerer som aktiv medspiller i en bæredygtig omstilling. Derfor betegner han sektoren som *En sovende kæmpe* (Læssøe, 2016). Hvorvidt erhvervsskolerne sover i forhold til at arbejde med FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling, fremgår af en undersøgelse, som Danske Erhvervsskoler og Gymnasier (DEG) gennemførte i januar 2019. Undersøgelsen spørger til, hvordan og i hvilket omfang skolerne arbejder med verdensmålene og viser, at omkring halvdelen af de adspurgte skoler arbejder med verdensmål på strategisk niveau. Interview med lærere og elever på skoler, der tilsammen dækker alle fire hovedindgange til erhvervsuddannelserne, viser,

at eleverne motiveres af at arbejde med bæredygtighed. Eleverne siger, at undervisningen i bæredygtighed giver dem både viden og kompetencer, der kan anvendes i praksis. De fremhæver også, at undervisningen i bæredygtighed betyder, at de udvikler holdninger og en mere handleorienteret dannelse. Lærerne siger, at de ser et behov for at udvikle en ny bæredygtighedsdidaktik, hvor undervisningen ikke gør eleverne magtesløse, men i stedet giver dem handlekompetencer, så de får oplevelsen af at kunne gøre en forskel i den grønne omstilling (Den danske UNESCO-nationalkommission, 2019).

Fra engelsk forskning er der et bud på nogle vigtige overordnede træk i en sådan bæredygtighedsdidaktik. Paul Vare og William Scott foreslår, at man arbejder med to komplementære, men dialektisk afhængige tilgange (Vare & Scott, 2007). På dansk kaldes disse tilgange for *Uddannelse for bæredygtig udvikling 1 og 2 (UBU 1 & UBU 2)* (Læssøe, 2016). I UBU 1 er afsættet faktisk viden, og der er fokus på at skabe konkrete adfærdsændringer og handlinger ved at fremme færdigheder og tænkemåder, som er brugbare på kort sigt i forhold til et tydeligt identificeret behov på basis af kendt viden. I UBU 2 arbejdes der med åbne kollaborative læreprocesser, som søger at forme en dannelse hos eleverne, der gør dem kritisk tænkende, demokratisk ansvarlige, kreative og innovative. Centralt i UBU 2 er en forestilling om, at vores viden nu og her altid vil være

utilstrækkelig og ikke give os mulighed for at forudse konsekvenserne af vores handlinger (Vare & Scott, 2007). UBU 2 skal derfor ses som *et kritisk korrektiv* til UBU 1 (Læssøe, 2016).

Det er essentielt, at UBU 1 & UBU 2 forstås som gensidigt afhængige og ikke som hinandens modsætninger. UBU 1 danner basis for implementering af konkrete strategier, som kan skabe handling. UBU 2 er vigtig, fordi menneskets langsigtede fremtid afhænger af, at vi besidder kapaciteten til at analysere, udvikle alternativer og forhandle vores beslutninger (Vare & Scott, 2007). Læssøe præciserer, at særligt UBU 2 er yderst vigtig, fordi den netop "[...] begrundes i de særlige forhold, der kendetegner bæredygtighedsproblemerne, nemlig at de er højst komplekse og altid indebærer usikker viden" (Læssøe, 2016: 100).

Et eksempel på UBU 1 viden og handlinger er strategien for cirkulær økonomi (Regeringen, 2018), som præsenterer faktuel viden om, hvordan vi kan gentænke vores produktion og forbrug - altså en kobling til bl.a. verdensmål nr. 12. Vi har gennem efteråret 2019 fra vores studerende på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik og samarbejdspartnere i erhvervsskolefeltet hørt om flere konkrete handlinger, hvor der på grundforløbene til de tekniske erhvervsuddannelser arbejdes i relation til denne strategi. Bl.a. har de på Uddannelsescenter Holstebro udviklet

og gennemført to forløb med titlerne *Byg genialt - Genbrug* samt *Byg og red verden - Bæredygtigt byggeri*. Her har eleverne lært om affaldshierarkiet, bygget med genbrugsmaterialer og udviklet bæredygtige festivalbarer til Skive Festivalen. Hvorvidt disse forløb også rummer UBU 2 elementer afhænger af, om undervisningen er planlagt med elementer, der giver eleverne mulighed for at arbejde undersøgende, åbent, kreativt, kritisk og nysgerrigt omkring fagenes relation til og betydning for fænomenerne genbrug og affaldshåndtering i et bæredygtigheds-perspektiv.

Mens UBU 1 kræver, at erhvervsskolelærere, for at kunne arbejde med bæredygtighedsdidaktik, skal have viden om forskellige tiltag, der er relevante for deres fag, som fx. FN's 17 verdensmål og cirkulær økonomi, så lægger UBU 2 op til, at undervisningen skal planlægges og udføres på en måde, der understøtter hvad Vare & Scott (2007) kalder open ended læreprocesser.

Et bæredygtighedsideal for de tekniske erhvervsuddannelser?

Her vender vi tilbage til vores hypotese om, at de tekniske erhvervsuddannelser har iboende pædagogiske, didaktiske og uddannelsesmæssige potentialer for at arbejde med bæredygtighed og dermed også FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling.

Gennem artiklen har vi forsøgt at 'støve disse potentialer af' og udfolde dem gennem en kobling til forskning. Vi mener, at artiklen har tjent som en velfungerende støvekost, og at den giver belæg for at bekræfte vores hypotese.

Vi har med Sennetts begreb *håndværksmæssighed* fremhævet, at *håndværkeren* gennem tiden og frem til i dag har en dybtliggende optagethed af at gøre arbejdet godt. Og med verdensmålene i hånden må et godt arbejde i nutiden og fremtiden indebære at forholde sig til bæredygtighedsaspektet som en naturlig del af kvalitetsforståelsen i det gode arbejde.

Ligeledes kan man sige, at når undervisningen i uddannelserne fører eleverne til Biestas *frustrerende gråzone*, ligger det lige for at tilføje nye dimensioner til den modstand, de møder, her i form af bæredygtighedsaspektet. Her tilbyder FN's 17 verdensmål en forholdsvis tydelig rammesætning for, hvilke dimensioner der fremover skal 'kæmpes med'. Overvejelser om elevernes arbejde i den *frustrerende gråzone* kan ligeledes med fordel kobles

til ideen om en bæredygtighedsdidaktik med de to tilgange UBU 1 og UBU 2, som lægger op til, at erhvervsskolerne gennem en øget bevidsthed på egne pædagogiske kvaliteter skærper deres arbejde med at skabe praksisfællesskaber, der understøtter sociokulturelle og materielle læreprocesser, hvor eleverne lærer sammen og i samspil med materialer og verden omkring dem.

Vi glæder os til at se, hvordan de tekniske erhvervsuddannelser i de kommende år udfolder arbejdet med FN's sytten verdensmål for bæredygtig udvikling. For en udfoldelse af relevansen af at arbejde med bæredygtighed i de tekniske erhvervsuddannelser anbefaler vi et blik i publikationen *Greening Technical and Vocational Education and Training - A practical guide for institutions* (Unesco-UNEVOC, 2017). Her fremhæves vigtigheden af at håndværkere uddannes til at arbejde med bæredygtighed, fordi de med deres bidrag til fremtidens bygge- og anlægsarbejde kan være med til styrke fremtidens grønne økonomier og samfund (Unesco-UNEVOC, 2017).

Litteratur

Biesta, Gert (2015): Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden i: Klitmøller, Jacob og Sommer, Dion *Læring, dannelse og udvikling – Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag

Den danske UNESCO-nationalkommission (2019): (Ud)dannet til bæredygtighed - en ny fortælling om erhvervsuddannelser

<https://ungdomsbyen.dk/wp-content/uploads/2019/05/uddannet-til-baeredygtighed-kort-version.pdf>

Hasse, Cathrine (2011): Kulturanalyse i organisationer. Samfundslitteratur

Johansen, Martin Blok (2017a): Ny viden begynder med forhindringer. Kognition & Pædagogik nr. 106, 2017

Johansen, Martin Blok (2017b): "En frustrerende gråzone" – Gert Biesta og den uddannelsesmæssige betydning af modstand i: Grandjean, Lærke & Morsing, Ole *Uddannelse for en menneskelig fremtid – Gert Biestas pædagogiske tænkning*. Klim

Komischke-Konnerup, Leo (2019): Prange og pædagogik – Pædagogisk praksis som håndværk i: Von Oettingen, Alexander *Pædagogiske tænkere – Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag

Latour, Bruno (2008): En ny sociologi for et nyt samfund. Akademisk forlag

Lave, Jean (1999): Læring, mesterlære, social praksis i: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar *Mesterlære – Læring som social praksis*. Hans Reitzels forlag

Læssøe, Jeppe (2016): Den sovende kæmpe - uddannelse og læring som en del af bæredygtig omstilling. I: Holten - Andersen, Richter m.fl. (red): *Livet efter væksten*. Forlaget Hovedland

OECD (2008): OECD Insights - Sustainable Development: Linking Economy, Society, Environment. <https://www.oecd.org/insights/41774068.pdf> (12/11 2019)

Regeringen (2018): Strategi for cirkulær økonomi.

<https://mfvm.dk/miljoe/strategi-for-cirkulaer-oekonomi/> (5/12 2019)

Sennett, R. (2009). *Håndværkeren - Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Hovedland

Tanggaard, Lene (2008): *Håndværket som identitetsøase i videnssamfundet?* I: Nordiske udkast, Nr. 1/2

UN (1987): *Our common future*. (https://naaee.org/sites/default/files/report_of_the_world_commission_on_environment_and_development.pdf) (12/11 2019)

UN City (2020): Verdensmålene <https://un.dk/da/om-fn/verdensmaalene> (tilgået 2019)

UNESCO-UNEVOC International Centre for TVET (2017): *Greening Technical and Vocational Education and Training - A practical guide for institutions*.

https://unevoc.unesco.org/up/Greening%20technical%20and%20vocational%20education%20and%20training_online.pdf (10/10 2019)

Vare, Paul & Scott, William (2007): *Learning for a change: Exploring the relationship between Education and Sustainable Development*. I: *Journal of Education for Sustainable Development 2007 1: 191-198*. SAGE Publications

Uddannelse & Job

- et obligatorisk emne med potentiale til at øge social retfærdighed og menneskers råderum over egen tilværelse

Randi Boelskifte Skovhus & Miriam Dimsits

Begge er lektorer ved VIA Pædagogik og CFU, hvor de arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter omkring karrierevejledning og underviser på Diplomuuddannelsen i Uddannelses-, Erhvervs- og Karrierevejledning.

Artiklens formål og hypoteser – ukendte og uudnyttede potentialer i grundskolen

Vi ønsker med denne artikel at trække det obligatoriske emne i grundskolen Uddannelse & Job ud af den glemsel og skyggetilværelse, som emnet nogle steder lider under, med det formål at diskutere emnets vigtighed og potentialer. Det er vores mål at synliggøre, hvordan dette emne kan have afgørende betydning for elevers indsigt i arbejdets verden, og dermed elevers mulighed for at få større råderum over egen tilværelse og egne karrierebeslutninger, samt et bredere perspektiv til at kunne forstå og relatere sig til medborgernes livsførelse og deres karrierebeslutninger. Vi diskuterer ligeledes, hvordan emnet taler ind i folkeskolens almen dannende formål formuleret i Folkeskolelovens §1 (Undervisningsministeriet, 2019, §1).¹

Vores hypotese er, at mange lærere måske ikke har så stort kendskab til Uddannelse & Job og derfor ikke ser de potentialer, emnet rummer, ift. at 'klæde børn på til livet' og hjælpe dem til indsigt i uddannelsernes og arbejdets verden. Endvidere er det vores hypotese, at nogle lærere finder, at Uddannelse & Job emnet handler om uddannelsesvalg og er forbundet med et politisk ønske om tidlig målretning af børn og unge – en opgave, som man som lærer eller skole ikke synes er af højeste prioritet.

Uddannelse & Job – et obligatorisk og underprioriteret emne i skolen

Uddannelse & Job (i daglig tale, samt fortløbende i artiklen, U&J) er et af tre obligatoriske emner, som skolen har ansvaret for at undervise i gennem hele skoleforløbet.² Færdselslære og Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er de to øvrige emner (Undervisningsministeriet, 2019, §7). Undersøgelser indikerer, at der imidlertid er meget store forskelle på, hvordan U&J prioriteres i grundskolen – både på et kommunalt niveau og på de enkelte skoler. Der er en markant spredning i timeforbrug på tværs af kommuner

og skoler (Center for Ungdomsforskning, Pluss Leadership & Epinion, 2012: 4-6). Fra fx Horsens kommune, som har besluttet og systematisk arbejder med, at eleverne på alle klassetrin skal undervises i U&J 25 timer om året (Horsens Kommune, n.d.), til andre kommuner, hvor der ikke er en prioriteret, systematisk og koordineret indsats med prioritering af U&J. Ofte er prioriteringen på den enkelte skole meget personafhængig (Center for Ungdomsforskning, Pluss Leadership & Epinion, 2012: 4-6), og nogle klasser møder kun i ringe grad U&J. DEA finder, at skolen og lærerne i nogen udstrækning ikke prioriterer emnet, og at skolen og lærerne ofte opfatter emnet som en tidsrover (Balslev Jensen, 2012: 13). Børn og unge møder altså U&J i meget forskellig grad i skolen, og der kan således være stor forskel på de anledninger, der skabes til, at eleverne gør sig erfaringer med og kommer til at reflektere over uddannelse, arbejde og sammenhængen med den øvrige del af tilværelsen.

Et ulige samfund kræver indsats for horisontudvidelse og emancipation
U&J – som i den internationale forskning vil betegnes som en indsats knyttet til 'career education' – er relevant, fordi samfundet, med den britiske professor ved University of Derby, Tristram Hooleys³ ord, er et ulige og uretfærdigt samfund på en række områder. Et ulige og uretfærdigt samfund er ikke et naturgivent faktum, men netop et menneskeskabt fænomen,

og kan derfor ændres og bevæges af mennesker i retning af mindre ulighed og øget social retfærdighed. Mennesker i den vestlige verden er ikke bundet i fysiske lænker, men ofte bundet i vores verdensbillede, i vores handlingshorisont og i vores opfattelse af, hvad der er ønskværdigt og muligt. En indsats som U&J kan potentielt udvide menneskers, her børns og unges, horisonter og udfordre deres opfattelser af muligt og umuligt. Hooley opfordrer i denne sammenhæng lærere til at forstå deres undervisningspraksis som frigørende og indlejret i en politisk og økonomisk kontekst (Hooley, 2015).

Afgrænsninger udvikles tidligt og må masseres

Professor Linda Gottfredson viser, at uddannelses- og karrierevalg først og fremmest er et produkt af menneskers forsøg på at høre til og blive anerkendt i en social sammenhæng. Tidligt (Gottfredson angiver alderen 3 år) begynder børn at danne sig kognitive kort over forskellige erhverv, og stille og roligt gennem barndommen danner barnet sig (ubevidst) et billede af, hvilke erhverv, der er forenelige med deres selvopfattelse, og hvilke der ikke er. Gottfredson beskriver dette som en afgrænsningsproces, hvor der værnes mest om kønsdimensionen – forstået som at den offentlige præsentation af femininitet eller maskulinitet, er den mest afgørende for individet at værne om. Dernæst følger prestigedimensionen, hvor beskyttelse af de sociale normer, der

er fremherskende i den sociale kontekst, individet er en del af, har betydelig indflydelse – dog i mindre grad end kønsdimensionen. Interessedimensionen, som retter sig mod at forfølge sine ønsker og interesser i uddannelse og erhverv, er det, der er tilbage og fokuseres på, når afgrænsninger ift. køn og prestige har fundet sted (Gottfredson, 2002: 91-100). Læreprocesser omkring uddannelse og erhverv begynder således tidligt og spiller sammen med forståelser af køn, prestige og interesser. Gottfredson beskriver også, hvordan den enkelte person må indgå kompromisser omkring uddannelses- og erhvervsvalg – kompromisser som kan være svære, og som kan udfordre oplevelsen af socialt tilhørsforhold og accept. I Danmark er vi ofte meget optagede af børns og unges interesser ift. uddannelses- og erhvervsvalg. Gottfredson henleder vores opmærksomhed på, at interesser må forstås som den 'smule', der er tilbage, når afgrænsningsprocesser ift. køn og prestige har fundet sted. Med afsæt i disse perspektiver bliver det vigtigt at skabe miljøer i skolen, hvor børn og unge over tid får "masseret" deres forestillinger, om hvilke erhverv der er mulige for hvilke køn, og dermed får løst op for deres forståelser af, hvad drenge og piger, mænd og kvinder (og andre køn) kan, og dermed får masseret og bearbejdet opfattelser af, hvad der har prestige og er anerkendelsesværdigt i vores samfund. Dette fører til, at børn og unge får udvidet deres forståelse af, hvad der er muligt og anerken-

delsesværdigt for *mig* og for andre mennesker. Samme perspektiver kan gøre sig gældende, vil vi argumentere for, selvom Gottfredson ikke inddrager det i sin teori, ift. etnicitet, fysisk og psykisk funktions-evne, seksuel orientering mv. Hvis skolen først introducerer denne måde at udvide elevernes perspektiv på, når eleverne om lidt står over for at skulle træffe et uddannelsesvalg, så er man ifølge Gottfredson for sent ude ift. at give eleverne bredere forståelser af deres muligheder og af sig selv, da eleverne her allerede har etableret afgrænsede og snævre forståelser af, hvad der er muligt for *mig*, og hvad *jeg* anser som statusgivende og anerkendelsesværdigt.

Skolen som normproducent ift. uddannelse og erhverv

Skolen er en arena, hvor normer både skabes og reproduceres. Dette sker bl.a. i læreres arbejde gennem subtile processer, som kan være vanskelige at få øje på. En normkritisk pædagogik er vigtig, hvor netop lærere og andre fagpersoner forstår sig selv som normproducenter og bliver bevidste om de forestillinger og normer, de er bærere af og reproducerer i deres hverdag. Med en normkritisk pædagogik får lærere således øje på hvilke normer, der findes på skolen og hvordan normer kan forandres (Wikstrand & Lindberg, 2016: 31-33). I den sammenhæng er det vigtigt, at lærere overvejer, hvordan de i deres arbejde med at give elever indsigt i uddannelsens og arbejdets verden, giver

eleverne muligheder for at brede deres horisonter ud og massere deres forståelser af status og anerkendelsesværdighed i relation til forskellige erhverv og professioner. Det er væsentligt, at lærere på denne baggrund arbejder på måder, der ikke reproducerer normer om, hvad der fx er mande- og kvindejobs, hvad der har prestige eller ikke har prestige osv. Læreren kan overveje, hvad der erkendt eller uerkendt formidles i hverdagens praksis fra hans eller hendes side, og fx hvordan han eller hun taler om forskellige uddannelser og erhverv, hvad der implicit tillægges værdi i samtalerne på klassen, hvordan læreren taler med eleverne om job eller uddannelser, som læreren egentlig ikke kender til, og hvordan læreren responderer og agerer, når elever giver udtryk for stereotype forestillinger og forståelser.

Skolen har naturligvis ikke mulighed for at give alle elever indsigt i alle erhverv. Det er heller ikke en ambition med U&J emnet eller 'career education' som sådan. Ambitionen med dette perspektiv er at hjælpe eleverne – med afsæt i deres verden – med at få et udsyn, der rækker længere end det udsyn og det kendskab til arbejdets verden, som eleven har med sig qua sin families socioøkonomiske baggrund, og dermed et større udsyn, der for eleven involverer begyndende erfaringer med uddannelse og jobs, og dybere refleksion fra forskellige vinkler over uddannelse,

jobs og egne muligheder og interesser. Læreren kan være opmærksom på, om der er nogle erhvervsgrupper, som eleverne i højere grad introduceres til end andre, og hvilke implikationer dette har, for den måde skolen producerer og reproducerer normer.

Vi vil runde dette afsnit af med at fremhæve, at når der arbejdes med at massere og ændre normer for mennesker og deres blik på arbejdets verden, bør man her rette en særlig opmærksomhed på, hvilke nye normer, der udvikles, og om disse normer potentielt kan få en utilsigtet fastlåsende og ekskluderende betydning og effekt for nogle nye grupper (Wikstrand & Lindberg, 2016: 35).

Præsentation af case-eksempler

Nedenfor præsenterer vi to case-eksempler. Vi har valgt case-eksempler fra de lave klassetrin i skolen for netop at fremhæve, at arbejdet med erfaringsdannelse og horisontudvidelse ift. uddannelse, arbejde og sammenhængen med det øvrige liv er en indsats, som er relevant ift. mindre børn også og ikke kun for unge i fx udskoling, der står over for at skulle træffe et valg af ungdomsuddannelse. Både 0. og 4. classes eleverne i de to case-eksempler deltager i aktiviteter, som giver eleverne indsigt i verden, som den er, via indsigt i forskellige jobs, hvad de mere konkret består af, hvordan de spiller sammen med den øvrige del af ens

livsførelse, og hvordan jobsene bidrager til det fælles samfund. En del af eleverne vil med disse aktiviteter stifte bekendtskab med jobs, som de ikke tidligere har mødt. Aktiviteter som disse giver således børn og unge mulighed for at få indsigt i, gøre sig brede erfaringer med og komme til at reflektere dybere og mere perspektivrigt over uddannelsernes og arbejdets verden og deres eget liv i relation hertil. Eleverne udvider potentielt deres horisonter, deres forståelser af muligheder og af sig selv ud over, hvad deres familiemæssige baggrund og den sociale kontekst, de lever i, giver anledning til. De to cases er eksempler på aktiviteter i grundskolen, som finder sted i rammerne af emnet U&J, hvor lærer og elever i fællesskab kan gå på nysgerrig opdagelse i arbejdets verden. Begge cases kan ud over at være en del af U&J indgå som en del af undervisningen i nogle af skolens øvrige fag. I artiklen her er vi dog primært optaget af U&J perspektivet. For en god ordens skyld kan det nævnes, at aktiviteter i U&J kan folde sig ud på mangfoldige måder. Nedenstående skal forstås som eksempler.

Case-eksempel 1)

Forældre fortæller om deres jobs

0. klasse har besøg af tre forældre, som hver især præsenterer deres job. De fortæller om deres arbejde og viser redskaber eller materialer, de anvender i jobbet. Deres fortællinger adresserer spørgsmål som: Hvad bidrager mit job til?

Hvem hjælper jeg? Hvad laver jeg på mit arbejde? Hvad har jeg på i jobbet, og hvordan harmonerer det med mine arbejdsopgaver? Hvilket udstyr bruger jeg? Hvem arbejder jeg sammen med? Hvor arbejder jeg? Hvad synes jeg er spændende ved mit arbejde? Hvad synes jeg er vigtigt ved mit arbejde? Hvorfor er jeg glad for mit arbejde?

For at give eleverne et materielt indblik i jobbet medbringer de voksne genstande, redskaber, billeder og beklædning fra arbejdspladsen. Kokken snitter grøntsager, mens han fortæller om sit job, og børnene spiser dem undervejs. Sygeplejersken medbringer gips, som børnene prøver at lægge på hinanden, og et stetoskop, som børnene lytter til hjerterytme med. Den tredje medbringer beklædningsgenstande og fortæller børnene om beklædningens funktion, mens børnene rører ved og prøver tøjet.

Forberedelse

Som forberedelse har 0. klasselæreren talt med eleverne om, hvad man bruger sin tid på som barn og som voksen – i hverdagen og i weekenden. De har drøftet arbejde i hjemmet, andet ulønnet arbejde, arbejde uden for hjemmet, skole, uddannelse, fritidsinteresser, samvær i familien, samvær med venner og også søvn. I klassen er det også drøftet, hvilke grunde der kan være til at gå på arbejde – og grunde til at arbejde med ikke betalt arbejde.

Bearbejdning

Efter besøget drøfter læreren og eleverne, hvad de har hørt og set. Hvilke job hørte vi om? Hvilke job kendte vi i forvejen, hvad vidste I om dem? Og hvad fandt I ud af, som I ikke vidste? Hvilke jobs havde I ikke hørt om i forvejen? Hvad fandt I ud af om disse jobs? Hvorfor er de forskellige jobs, vi har fået præsenteret, vigtige? Hvad fandt vi ud af om det at gå på arbejde? – af hvilke forskellige grunde går voksne på arbejde?

Casen er inspireret af arbejdet med U&J i Horsens Kommune (Samspil).

Case-eksempel 2)**Besøg på plejehjemmet****4. klasse besøger det lokale plejehjem.****Forberedelse**

Som forberedelse brainstormer lærer og elever på hvilke virksomheder, der findes i lokalområdet. Der tales om hvilke velfærdsarbejdspladser, der findes – de børnehaver nogle af eleverne har gået i, skolen de går på, det lokale plejehjem mv. – og hvorfor disse institutioner findes.

Med udgangspunkt i skolen taler læreren og eleverne om, at der på arbejdspladser arbejder forskellige faggrupper. Det drøftes hvilke faggrupper, der arbejder på skolen, hvad deres arbejdsopgaver er, og hvordan alle arbejder sammen om samme opgave – at skabe en tryk og udviklende skole for eleverne.

Dette er optakt til, at eleverne besøger en anden velfærdsinstitution, nemlig det lokale plejehjem, og får indsigt i hvilke faggrupper, der arbejder her, og hvad deres opgaver er. Eleverne taler også med beboere på plejehjemmet om, hvordan deres arbejdsliv har været, og om hvordan det er at bo på andre menneskers arbejdsplads.

Besøg på plejehjem

Eleverne besøger plejehjemmet. Eleverne introduceres indledningsvist til arbejdspladsen: hvad er formålet med at have et plejehjem. Hvad lægger medarbejderne på plejehjemmet overordnet set vægt på. Eleverne møder tre faggrupper rundt på plejehjemmet og hører om deres arbejde og får evt. mulighed for at deltage i nogle praktiske aktiviteter undervejs, der er knyttet til faggruppernes arbejde. Eleverne møder en social- og sundhedsassistent, en ernæringsassistent og en pedel. Alle fortæller om deres arbejde – fx hvad går arbejdsopgaverne ud på, hvad er vigtigt i arbejdet, hvordan er det at have skiftende arbejdstider, og hvordan kan det hænge sammen med den øvrige del af livet, og hvad var min vej til denne ansættelse. Afslutningsvist møder eleverne i mindre grupper beboere og taler med disse om deres liv, herunder arbejdsliv, og hvordan det opleves at bo på andres arbejdsplads. Eleverne har forberedt sig på denne samtale på forhånd.

Bearbejdning

I klassen faciliterer læreren, at eleverne fortæller hinanden om deres samtaler med en plejehjemsbeboer. Hvad fortalte denne om sit arbejdsliv og om det at bo på en andens arbejdsplads. Endvidere drøftes spørgsmål som: Hvad lagde I mærke til på besøget? Hvad overraskede jer? Har de jobs I så på plejehjemmet noget til fælles? Hvilke arbejdsopgaver kan der være på et plejehjem, som I ikke har set? Hvorfor er de forskellige arbejdsopgaver på plejehjemmet vigtige? (også de opgaver som eleverne måske kan opleve som grænseoverskridende). Hvad synes I er vigtigt, når man arbejder på et plejehjem? Hvad tror I plejehjemsbeboerne synes er vigtige egenskaber hos dem, der arbejder på et plejehjem? Hvad ved I nu, som I ikke vidste før? Er der noget, I gerne vil vide mere om? Hvordan kan vi hjælpe hinanden med at få denne viden?

Casen er inspireret af arbejdet i Mariagerfjord Kommune (personlig kommunikation med erhvervsplaymaker Peter Gravlev Bertelsen).

U&J har potentielt social retfærdigheds-implikationer

De to ovenstående case-eksempler illustrerer et konkret arbejde med at øge menneskers råderum over egen tilværelse. Vi er her inspireret af capabilityteorien, som argumenterer for at ændre fokus fra instrumentelle mål og *functionings* til en

optagethed af menneskers frihed. Med capabilitytilgangen, udviklet af Amartya Sen⁴, som rammesætning af ovenstående diskussion, får man øje på vigtigheden af at skolen, fx i U&J, bidrager til bred indsigt og refleksion hos eleven over uddannelses- og erhvervslandskabet i relation til elevens egne interesser og personlige egenskaber, da dette er tæt forbundet med social retfærdighed. Lad os uddybe dette argument.

Sen beskriver, at de fleste moderne teorier om social retfærdighed argumenterer for lighed ift. noget, fx indkomst eller rettigheder. Sen fremhæver, at det interessante spørgsmål ikke er, om der skal tilstræbes lighed. Spørgsmålet er snarere i forhold til, *hvad* der skal være lighed. Og hans svar på dette er capability forstået som 'a person's actual ability to do the different things she values doing' (Sen, 2009: 253). Frihed er et centralt begreb her. Frihed til at vælge bidrager, ifølge Sen, til menneskers velbefindende, men herudover har frihed en central værdi i sig selv. Frihed handler dels om mulighederne for at forfølge og nå det, man værdsætter. I konteksten af nærværende artikel kunne det være, at eleven vælger og kommer ind på den ungdomsuddannelse han/hun ønsker. Dels handler frihed om processen hen mod valget, og de muligheder individet har for at vælge mellem forskellige værdsatte områder. I konteksten af nærværende artikel får vi med dette perspektiv på frihed øje på vigtigheden af, hvordan

vejen hen mod et valg, fx uddannelsesvalg, forløber. Processen og det, der går forud for valget, bliver vigtig – en proces som faget U&J kan bidrage til.

Med Gottfredson og perspektiverne på produktion og reproduktion af normer har vi diskuteret, at processen, og hvad der går forud for fx uddannelsesvalg, må forstås som en proces over tid.

Sen udfolder, at konteksten, hvori mennesker vælger fra deres capabilities, er afgørende. Det er med dette afsæt eksempelvis ikke nok at have *muligheden* for at vælge en konkret uddannelse eller erhverv i kraft af, at man ved, at uddannelsen findes, og man formelt kan blive optaget på den. Mulighed indbefatter fx også, at eleven oplever, at det vil være socialt anerkendt at vælge denne uddannelse (for uddybning se Skovhus, 2018: 268). Sådanne forståelser og miljøer af nysgerrighed, frem for fx primært at vurdere uddannelsers prestige, er noget, der udvikles over tid.

Og det miljø, der skabes i skolen om nysgerrighed og anerkendelse – eller det modsatte – får betydning. Hvad en elev fx siger om social- og sundhedsassistentens arbejde kan spille en rolle for, hvad andre oplever som anerkendelsesværdige jobs.

At forstå forskellen mellem uddannelsesvalg og grundlaget for valget

Vi vil afslutningsvist adressere, at det er vigtigt at skelne mellem uddannelsesvalg og grundlaget for valget (Skovhus, 2018: 277). U&J kan bidrage til at skabe et godt grundlag udviklet over tid (et grundlag som må videreudvikles livet igennem) for det første uddannelsesvalg, og for de mange, mange valg som eleven kommer til at træffe livet igennem omkring uddannelse, arbejde, familieliv, værdier og prioriteringer, muligheder og begrænsninger. Med artiklen her har vi diskuteret at arbejdet, som potentielt kan udfolde sig under rammerne af U&J, med at udvide horisonter og forståelser og det at skabe nysgerrighed og gode grundlag for at træffe uddannelsesvalg, har social retfærdigheds implikationer. Ved at introducere U&J tidligt i en elevs skolegang, er der mulighed for at udvide børns horisonter til et langt større samfundsmæssigt udsyn end deres families socioøkonomiske forhold byder. Det er således også muligt at massere og bearbejde forestillinger om erhverv og professioner ift. status og anerkendelsesværdighed og ikke mindst udvide ellers begrænsende forestillinger om erhvervsmæssige muligheder for køn, etniske grupperinger, mennesker med fysiske eller psykiske handicaps eller funktionsnedsættelse etc. Med Sen som afsæt argumenterer vi for, at det at arbejde for at udvide rammerne, for hvad unge reelt oplever som relevante og aner-

kendelsesværdige muligheder, har social retfærdigheds-implikationer.

Det at anerkende, at andre bidrager med værdifulde ting, og opleve at man selv bliver anerkendt, for det man bidrager med, er afgørende for sammenhængskraften i et samfund. Når vi som borgere bedre kan forstå forskellige menneskers bidrag til samfundet og anerkende disse, er vi et stort skridt nærmere elevers bevidstgørelse om menneskers demokratiske rettigheder, en bevidstgørelse om rettigheder og vilkår på arbejdsmarkedet, der potentielt kan bevæge arbejdsmarkedet og vores samfund i retning af større social retfærdighed.

U&J spiller ind i folkeskolens almindelige formål

Vi vil ydermere argumentere for, at det at arbejde med 'career education' i emnet U&J kan bidrage til at indfri ambitionen i folkeskolens formålsparagraf. At eleverne stifter bekendtskab med andre uddannelsesområder og erhverv end de fx kender qua deres familiemæssige baggrund, at de udvider deres horisont, møder og er nysgerrige på noget, de ikke kender, og får nye perspektiver på sig selv og deres muligheder, er aspekter af folkeskolens almindelige formål om netop at bidrage til, at eleverne 'får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle' og at 'forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og

pligter i et samfund med frihed og folkestyre' (Undervisningsministeriet, 2019, §1). Den måde at arbejde på, som vi peger på i de to case-eksempler, bidrager netop til at udvide elevers horisonter, som kan anses for en central del af skolens arbejde ift. at understøtte en dannelsesdimension og til at understøtte sammenhængskraften i samfundet.

Folkeskolens formålsparagraf har en langt større udstrækning end hvert enkelt skolefag for sig, en udstrækning som netop peger på, at skolen aldrig må miste blik for, hvordan denne har både et samfundsreproducerende og samfundsforandrende potentiale.

Det må være en fælles ambition for skolen og øvrige professionelle i børn og unges liv, at børn og unge udvikler en kritisk forståelse af verden og får indsigt i og erfaring med måder at leve, arbejdets verden og forskellige måder at bidrage til samfundet på, som samtidig giver børn og unge oplevelsen af, at det er muligt at forandre og forbedre vigtige forhold i samfundet, som et fælles anliggende, de også kan tage ansvar for og bidrage til.

Referencer

Balslev Jensen, M. B. (2012). *Vejledning som holdsport - survey blandt landets UU-ledere*. Retrieved from DEA website: <http://dea.nu/sites/dea.nu/files/DEA%20-%20Vejledning%20som%20holdsport.pdf>

Center for Ungdomsforskning, Pluss Leadership, & Epinion. (2012). *Kortlægning af UEA-aktiviteter i folkeskolen*. Retrieved from Ministeriet for Børn og Undervisning, Vejledningskontoret website: <http://uvm.dk/ /media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120618%20UEA%20evaluering.pdf>

Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hooley, T. (2015). *Emancipate yourselves from mental slavery. Self-actualisation, social justice and the politics of career education*. Presented at the Derby. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

Horsens Kommune. (n.d.). Samspil. Retrieved from <http://tel.horsens.dk/Indsatser/Samspil>

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (n.d.). *Uddannelse og job - obligatorisk emne. Fagformål for faget uddannelse og job*. Retrieved from <http://www.emu.dk/sites/default/files/Uddannelse%20og%20job%20-%20obligatorisk%20emne%20-%20januar%202016.pdf>

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin Group.

Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning - Valg og læring*. Aarhus: Trykværket.

Undervisningsministeriet (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven)*. LBK nr 823 af 15/08/2019.

Wikstrand, F., & Lindberg, M. (2016). *Tala om arbetslivet! Ett genusmedvetet och normkritisk metodmaterial för hela skolan*. Malmö Högskola og Skolverket.

- ¹ Der er beskrevet fagformål for emnet Uddannelse & Job (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, n.d.). Vi præsenterer ikke disse i artiklen og henviser den interesserede læser til selv at sætte sig ind i disse. Vi ønsker med artiklen at vise og diskutere, at emnet har brede dannelsesmæssige potentialer og potentialer ift. at understøtte sammenhængskraft og social retfærdighed – potentialer som – vi vil hævde – ikke træder tydeligt frem i fagformålet.
- ² Før Folkeskolereformen, som trådte i kraft august 2014, hed emnet Uddannelses-, Erhvervs- og Arbejdsmarkedsorientering (UEA).
- ³ Med folkeskolereformen blev det revideret og kom til at hedde Uddannelse og Job (U&J).
- ⁴ Sen er født i Indien og er professor i økonomi og filosofi ved Harvard University. Han modtog i 1998 Nobelprisen i økonomi.



Professionelles samarbejde – en del af bæredygtig skoleudvikling?

Mette Molbæk, Lektor, Ph.d., VIA University College

Janne Hedegaard Hansen, Ph.d., Centerchef, Nationalt Videncenter om Udsatte Børn og Unge

Charlotte Riis Jensen, Adjunkt, Ph.d., Absalon

Maria Christina Secher Schmidt, Lektor, Ph.d., Københavns Professionshøjskole

Med udgangspunkt i analyser og resultater fra grundforskningsprojektet "Approaching Inclusion" vil denne artikel præsentere fund om professionelles samarbejde med fokus på samarbejdets betydning for, om de indsætter, der igangsættes, fører til en reel udvikling af skolens praksis.

På baggrund af vores analyser finder vi, at en del af skolens mødepraksis mere bærer præg af dekoration end transformation af den eksisterende praksis, hvorfor udviklingen udebliver.

Den manglende udvikling skyldes blandt andet lav grad af sammenhæng mellem skolens forskellige delpraksisser samt en konsensuskultur, der 'lukker ned' for nye veje at undersøge og udvikle praksis på. Når der i bund og grund ikke ændres ved skolens delpraksisser, som opretholdes ud fra hver deres logik og funktion, kalder det på nye måder at forstå og praktisere samarbejde på, hvis der skal skabes bæredygtig praksisudvikling i skolen, hvor alle tager ansvar for realisering af skolens formål og mål.

Approaching Inclusion

I forskningsprojektet "Approaching Inclusion" undersøger vi samarbejde mellem de professionelle i skolen med udgangspunkt i det politiske mål om en inkluderende skole.

Vi har fokuseret på, om og hvordan samarbejdet bidrager til at udvikle skolens praksis og dermed forskyder grænsen mellem inklusion og eksklusion, fordi det i særlig grad har været samarbejde mellem forskellige fagligheder, vidensformer og kompetencer, som har været svaret på at realisere udviklingen af en mere inkluderende skole (EVA, 2013; Hansen et al., 2014).

Igennem de sidste 10-15 år er kapacitetsopbygningen i skoler primært foregået ved aktivt at rammesætte udviklingen af læreres kompetencer og professionelle kapital (Burner, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012; Timperley, 2008). Endvidere er der uddannet og ansat en række specialister til at understøtte lærernes arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Trods disse satsninger er arbejdet med at sikre både elever og lærere bedre betingelser

for læring og udvikling imidlertid stadig en stor udfordring (KL, 2018; UVM, 2016), hvilket lægger op til diskussioner om, hvordan praksisudvikling i skolen kan føre til bæredygtig udvikling, forstået som vedvarende og positiv udvikling til gavn for de børn og voksne, der både nu og i fremtiden, er i og omkring skolen.

Empiri og metode

Projektets empiriske grundlag stammer fra feltarbejde på seks skoler i fire kommuner i efteråret og vinteren 2016, hvor vi på hver af de seks skoler har fulgt to klasser i henholdsvis indskolingen og udskolingen.

Vores primære fokus var på lærernes og de interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde i og omkring klassen.

Dataindsamling foregik via videooptagelser og feltnoter fra klasserummet samt lydoptagelser og feltnoter fra 72 møder mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner samt ledelse. Endvidere har vi foretaget 27 fokusgruppeinterviews med udvalgte elever, lærere og interne og eksterne ressourcepersoner.

I projektet har vi primært arbejdet induktivt med fokus på at bevare en stor kompleksitet fra datamaterialet. Vi har været interesseret i at forstå samarbejde som fænomen og få en dybere forståelse af, hvad samarbejde er, og hvordan det

konstituerer de inklusions- og eksklusionsprocesser, der forhandles om i skolens praksis.

Analyseprocessen er inspireret af Clarkes metode Situational Analysis (Clarke, 2018), der gennem induktiv kodning og arbejdet med mappings er en videreudvikling af Grounded Theory med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang til videnskabelig produktion af viden. Netop Clarkes fokus på og synliggørelse af det tilstedeværende i data har skærpet vores blik for de temaer, forhold og positioner, der fylder meget i de professionelle arbejde og samarbejde, ligesom vores mappings har hjulpet os til at se, hvad der i de professionelle samarbejde ofte ikke er i fokus og/eller ej italesættes i forhold til problemforståelser og løsningsstrategier.

Teoretiske inspirationer og antagelser

I vores udforskning af, hvad samarbejde er, og hvordan professionelle samarbejde har betydning for in- og eksklusionsprocesser i skolen, har vi igennem projektperioden været inspireret af forskellige teoretiske antagelser, der har bidraget til en yderligere forståelse af de tendenser og fund, som fremkom i projektets induktive analytiske bevægelser.

I projektet forstår vi skolen som en social praksis, der både indeholder regularitet og forandring, og med et særligt fokus på handlinger og forhandlinger, som får

betydning for konstruktioner af normer, regler, rutiner og mening (Bourdieu & Wacquant, 1996; Bruner, 1999; Schatzki, 2001; Latour, 2008). Vi ser dermed praksis som rutinerede aktiviteter, der organiseres gennem forskellige former for handlinger, forhandlinger og artefakter og som endvidere skaber mening, specifikke forståelser, symboler, fortællinger samt bestemte udtryksformer og begreber, der både konstituerer og stabiliserer praksis (Wenger, 1998; Schatzki, 2001).

Med Feldmans (2003) begreb om sub-routines undersøger vi endvidere skolen som en praksis bestående af en mængde delpraksisser, som fx klasserumspraksis, mødepraksis, ledelsespraksis, frikvarterpraksis mv. Disse delpraksisser griber ind i hinanden og er gensidig konstituerende, hvorfor det er vigtigt at se på og forandre flere delpraksisser, hvis der ønskes forandring og udvikling af praksis. Det er således ikke effektivt kun at fokusere på forandring i én delpraksis, da alle skolens delpraksisser må sættes i bevægelse.

Imidlertid viser vores analyser, at skolens forskellige delpraksisser ofte håndteres som adskilte og uafhængige af hinanden. Dermed opretholdes og vedligeholdes hver delpraksis med hver deres praksislogik, fordi det opleves meningsfuldt at opretholde eksisterende (del)praksisser (Feldman, 2003; Schmidt et al., 2018; Jensen et al., 2019).

Endvidere har vi ladet os inspirere af Latours (2005; 2008) pointe om, at det sociale opstår gennem forbindelser, hvilket fører til en variabel ontologi af det sociale, hvor det sociale både bevæges og bevæger, blandt andet gennem aktørers samarbejdsprocesser. I disse samarbejdsprocesser opstår der netværk eller forbindelser mellem de professionelle som aktører; netværk som hele tiden bevæger sig i forhold til, hvordan de professionelle positioner og forhandlinger forandres og foregår. Selvom de professionelle i denne bevægelse forsøger at skabe forandringer i deres delpraksis, bliver orden og mening gennem lokale handlings- og forhandlingsprocesser i samarbejdet alligevel opretholdt og dermed ikke forandret.

Således er samarbejde i vores forståelse og analyser tæt knyttet til produktion og reproduktion af skolens praksis, da det udfolder sig gennem handlinger og forhandlinger, som bidrager til at producere og reproducere normer, regler, rutiner og mening, der igen medfører en specifik social orden, der bidrager til at stabilisere praksis.

Dekoration eller transformation?

Når samarbejde forstås som en social praksis bestående af forhandlinger mellem flere delpraksisser med hver deres logik, bliver det centralt at undersøge hvorfor, hvornår og hvordan disse delpraksisser griber ind i hinanden eller holdes adskilt. I skolens organisering af

de professionelles samarbejde sker dette ofte på møder, hvor professionelle med forskellige funktioner og repræsenterende forskellige delpraksisser forhandler om problem- og løsningsforståelser og dermed om de konkrete indsatser i undervisningspraksis. Helt konkret kan denne organisering af samarbejde betyde, at de professionelle holder (mange) møder OM praksis, uden at der nødvendigvis sker forandringer i praksis.

Som det er fremgået tidligere, finder vi i vores analyser af professionelles samarbejde manglende forbindelser mellem skolens forskellige delpraksisser, eksempelvis møde- og undervisningspraksis, hvilket kan være én af forklaringerne på, at den ønskede udvikling af en inkluderende skole udebliver.

Sat på spidsen ser vi, at de professionelles samarbejde på skolerne i højere grad bidrager til dekoration frem for transformation af den inkluderende skole.

Vilkårlighedens systematik

En anden årsag til at samarbejde ikke medfører reel forandring i læreres klasserumspraksis kan blandt andet skyldes en vilkårlighed i samarbejdets fokus og organisering.

I samarbejdet forhandles der både om problem- og løsningsforståelser; men hvem der beslutter, hvad der skal gøres,

hvordan, hvor længe og af hvem, står uklart. Ud fra vores datamateriale er det derfor uklart, hvorfor noget trækkes frem på nogle møder, mens andet trækkes frem på andre møder og på hvilket grundlag, det trækkes frem.

Selvom beskrivelserne af eksempelvis elever eller problematikker umiddelbart accepteres af de øvrige samarbejdspartnere i mødepraksissen, er der generelt et fravær af diskussion og validering af beskrivelserne i samarbejdet.

Endvidere løber samarbejdet over tid og i forskellige kontekster med forskellige fagprofessionelle som hovedaktører. Dette kan betyde, at der ikke er nogen fælles deadline for, hvornår der skal følges op på de konkrete indsatser, eller hvordan de skal evalueres. Sat på spidsen kan en sag køre i det uendelige, og der kan i dette forløb opstå varierende forståelser af elevens situation, hvorfor forskellige indsatser kan prøves af, og nye kan komme til.

Hvornår opgaven er blevet for stor for enten eleven, de professionelle eller klassefællesskabet er uklart, og hvornår en situation er løst, synes også uklart. Det fremgår således ikke af materialet, hvem der kan og skal beslutte, hvor længe en indsats bør vare, ej heller hvornår det er muligt at evaluere og vurdere, hvorvidt den har haft en gavnlig effekt i forhold til elevens mulige deltagelse.

Missing links mellem delpraksisser

I skolen er klasserummet den delpraksis, som de øvrige delpraksisser er organiseret omkring og skal understøtte. I vores udforskning af samarbejde i skolen finder vi i den forbindelse, at lærere(n) oftest er gatekeepere i forhold til at vurdere, om noget/nogen i deres arbejde vækker så stor bekymring, at der er behov for at løfte det hen til en anden af skolens delpraksis, som ofte er mødepraksis.

Vi ser i forlængelser heraf, at der ofte sker det, vi kalder en filtrering af, hvad der sker i klasserumspraksis, når det tages op i mødepraksis. Dette får oftest som konsekvens, at den komplekse kontekst, som en given bekymring opleves i, løftes ud og bliver forklaret og forhandlet i en mere enkel og overordnet fortælling om de bekymringer, der måtte være. Med andre ord vil der være viden, der filtreres fra – en viden, der kan få stor betydning for, hvor grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes.

Endvidere finder vi en lav grad af kobling mellem det, der foregår i klasserummet – herunder undervisningen – og det, som diskuteres på mødet. På tværs af vores materiale ser vi et generelt fravær af fokus på udvikling af praksis i forhold til tiltag, der retter sig mod at ændre fællesskabets måde at være fællesskab på og dermed et blik på forandring af hele skolens praksis.

En af udfordringerne ved at understøtte bæredygtig skoleudvikling gennem mødepraksis er således, at det trods opbygning af kapacitet på skolen gennem ansættelse af forskellige ressourcepersoner, inddragelse af pædagoger i undervisningen og samarbejde med eksterne ressourcepersoner, fortsat mange steder er lærere(n), der er hovedaktøren i forhold til at sikre sammenhæng mellem skolens forskellige delpraksisser, eksempelvis møde- og undervisningspraksis. Dermed bliver det også en lærers individuelle vurdering og normer, der bliver bestemmende for, hvad og hvordan temaer tages op på møderne. Denne position opretholdes gennem måden, samarbejdet organiseres på.

Øer af passion

Som en konsekvens af missing links mellem skolens delpraksis, ser vi eksempler på det, vi kalder 'øer af passion', hvor professionelle individuelt udvikler og opretholder egen delpraksis gennem egne lokale løsninger. Den professionelle skaber selv mening i sin delpraksis, når forbindelserne og dermed samarbejdet mellem skolens forskellige delpraksisser ikke foregår på en produktiv måde. Den enkelte professionelle tager så at sige sagen i egen hånd og finder selv en retning og mening i en organisation, der opleves uden uklar retning og tydelig organisering.

På den ene side oplever professionelle i disse situationer stor autonomi og et stort professionelt spillerum, som umiddelbart kan opleves motiverende, men med fraværet af sparring og faglig ledelse følger også en risiko for isolering og manglende videndeling. Når det i en organisation blot er enkelte personer, der arbejder med at udvikle en praksis, er risikoen også, at viden og indsats forsvinder, når den specifikke professionelle forsvinder, fx i forbindelse med et jobskifte til en anden organisation, der i højere grad understøtter den professionelle behov for udvikling.

Konsensuskultur

En anden forklaring på at udvikling af praksis ikke umiddelbart sker gennem de professionelle (øget) samarbejde kan være, at de professionelle faglige forståelser og praksisser sjældent udfordres i samarbejdet på måder, så delpraksisser overskrides og forandres.

Den mest gennemgående tendens i vores data er, at skolens samarbejdspraksisser er præget af en konsensuskultur, hvor de professionelle er rettet mod at opnå enighed fremfor at dele og undersøge forskellige faglige perspektiver. Dermed bliver forskellige positioner, interesser og ideer neutraliseret og sjældent diskuteret åbent og som lige legitime.

Vi finder i vores analyser af møderne forskellige, som forhandles i samarbejdet, men som ikke bruges produktivt i udviklingen af praksis. Med andre ord understøtter en

dominerende konsensuskultur tendensen til, at de forskellige funktioner, praksislogikker og positioner kommer til udtryk som forskellige, der i divergerende grad rummes, uden at det medfører udvikling. Forhandlingerne foregår med fokus på at opnå konsensus, hvorfor samarbejdet i langt højere grad bidrager til at producere og reproducere den eksisterende praksis og sociale orden.

I samarbejdet stilles der således ikke spørgsmål ved de professionelle vurderinger og beskrivelser, og dermed opretholdes rutinerne i skolens praksis, da (faglige) normer og rutiner ikke udfordres eller korrigeres.

Nye veje og nye forståelser af professionelles samarbejde

Opsamlende om vores fund kan en af forklaringerne på, at skolernes mødepraksis ikke i højere grad bidrager til at ændre klasserumspraksis, findes i det forhold, at skolernes mødepraksis er en så anderledes delpraksis end klasserummet, at det kan være svært for de professionelle at finde mening i den viden, der bliver forhandlet frem under møderne og overfører dette til klasserumspraksis.

En anden forklaring kan være, at det ofte er lærerne, der skal agere bindeled mellem de forskellige delpraksisser og deres til tider meget forskellige foki og logikker. Derfor kan det blive en uoverskuelig opgave for en lærer at igangsætte og følge op på de gode intentioner, der har

været med de indsatser, der bliver aftalt på møderne.

En tredje mulighed er tendensen til, at på trods af lærernes bekymringer for en elevs udvikling- og læringsmuligheder, er det ikke altid, at lærerne deltager i de møder, hvor problemforståelserne forhandles omkring netop den elev, som de har haft en bekymring for, hvorfor det bliver de interne og eksterne ressourcepersoner, som deltager på møderne og som dermed forhandler om mulige løsningsstrategier i forhold til lærerens bekymring.

En fjerde forklaring går på, at vi ikke i praksis og forskning i tilstrækkelig grad har undersøgt, hvad samarbejde er og bør indeholde for at skabe reel og bæredygtig udvikling til gavn for både professionelle og børn i skolen. Netop denne forklaring udfoldes i artiklens sidste del med det formål at opsummere projektets fund for på den baggrund at præsentere nye veje at forstå og gå i samarbejde.

Mødepraksis som delpraksis

Udviklingen og forandringen i skolen kompliceres af, at aktørerne inden for de forskellige og forbundne delpraksisser alle hver især og sammen må finde mening i at forandre den eller de praksisser, som de selv er med til at producere og reproducere.

I vores analyser finder vi, at de professionelle samarbejde i skolen møder udfordringer i form af manglende tid, jævnlige

udskiftninger blandt de professionelle og deres funktioner, manglende systematik samt manglende eksplicitering af forskellige perspektiver på problemforståelse og dermed indsats og mulige løsninger. Disse forhold, sammen med det vi kalder øer af passion, hvor engagerede læreres og pædagogers arbejde og viden ikke deles, er med til at opretholde samarbejdets missing links (Jensen et al., 2019).

Når man ser skolen som en social praksis, der består af forskellige delpraksisser, som er forbundne og gensidigt afhængige af hinanden, betyder det blandt andet, at hvis eksempelvis læreres undervisningspraksis skal udvikles, bliver det afgørende, at hele skolens praksis sættes i bevægelse, herunder også de forskellige delpraksisser (eksempelvis mødepraksis, ledelsespraksis, undervisningspraksis, frikvarterpraksis, PPR-praksis mv.).

Dermed kan og må mødepraksis ikke kun blive svaret på skolens udfordringer. Når der primært arbejdes med og skabes forandring i en enkelt delpraksis, forbliver skolens overordnede praksis uændret, og indsatserne må formodes at have lille effekt. Hvis der derimod skal ændres på eksempelvis læreres samlede og fælles praksis, fordrer det ændringer af hele skolens praksis, herunder de professionelle møde- og samarbejdspraksis, som middel til at undersøge og understøtte kontinuerlige fælles indsatser og evalueringer heraf. **Nye udviklings- og ledelsesrum** Andrews et al. (2015) pointerer i deres

arbejde med at udvikle og forankre kapacitet i organisationer det afgørende i at skabe nye rum for udvikling fremfor blot at anvende eksisterende praksisformer, hvilket lægger op til at afprøve andre praksisformer i forbindelse med skole- og praksisudvikling end de eksisterende og gængse.

I deres arbejde introducerer de tre dimensioner, der skal være til stede for at skabe rum for forandring - autoritet, accept og ressourcer/kompetencer. Hvor autoritet refererer til hvem, der har og i hvor høj grad, der er/gives autoritet til at gennemføre forandringer, fokuserer accept på det centrale i, at man som deltagende i udvikling også skal acceptere målet og processen for en given udvikling for at kunne engagere sig i og understøtte forandring. Den sidste dimension med fokus på ressourcer relaterer til mere praktiske forhold i organisationsudvikling og handler om eksempelvis tid, økonomi og de deltagendes kompetencer til at arbejde med udvikling af praksis.

Når en organisation scorer højt på alle tre dimensioner, er der et stort udviklingsrum, mens organisationer med skæve fordelinger på dimensionerne har mindre eller ingen rum for udvikling, hvilket set i relation til vores projekt betyder mere dekoration end transformation i læreres klasserumspraksis.

Ovenstående betyder, at det eksempelvis ikke altid vil være nok at tilføre flere res-

sourcer, hvis ikke der også er accept af og autonomi til at gennemføre forandringer i praksis.

I forlængelse heraf bliver ledelse af samarbejde afgørende for at sikre autoritet, accept og kompetencer, så det bliver muligt for den enkelte professionelle at opleve og håndtere skole- og praksisudvikling som en reel mulighed og nødvendighed mere end som tvang. En oplevelse af tvang kan bl.a. betyde, at udviklingen udebliver pga. en umoden organisation og forankring, hvilket kan efterlade både børn og professionelle med en oplevelse af ikke at slå til. Set i den optik bliver ledelse af flerfagligt samarbejde afgørende for, at læreres arbejdstid og (sam-)arbejde bidrager til kvalitet i undervisningen og bæredygtig skole- og praksisudvikling.

Nye praksisformer

Der er flere måder at imødegå samarbejdets manglende aftryk på læreres (og pædagogers) delpraksis i klasserummet. Et konkret tiltag kan være at flytte de ressourcer, der nu anvendes på mødepraksis, ind i klasserumspraksis, så de interne og eksterne ressourcepersoner sammen med lærerne systematisk arbejder med at udvikle praksis i klasserummet. Dette kan måske understøtte en udvikling med en samarbejdende professionalisme, hvor de professionelle i alle dele af skolens praksis er sammen om planlægning, gennemførelse og evaluering

af udviklingen af en inkluderende praksis i klasserummet (Hargreaves & O'connor, 2018).

På baggrund af vores forskningsprojekt kan man diskutere, om den tid, der pt. bruges på teammøder og kompetenceudvikling, kan bruges mere effektivt. Blandt andet kan det undersøges, om de mange støttestrukturer omkring lærerens praksis i klasselokalet i højere grad kunne understøtte kvalitet, professionel kapital og godt arbejdsmiljø ved at blive flyttet ind i klasserummet. Dette kan eksempelvis gøres ved at kvalificere lærer-pædagog-samarbejdet, prioritere to-lærer-ordninger og indføre co-teaching (Murawsky & Dicker, 2004; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Hansen, 2019).

Ny forståelse af samarbejde

Som en anden vej at gå peger vi også på potentialet i at gå fra en konsensuskultur, hvor de professionelle ofte ganske hurtigt bliver enige om problemforståelsen og de løsningsstrategier, der knytter sig til denne forståelse, til en kultur baseret på et uenighedsfællesskab (Iversen, 2014), hvor de professionelle i højere grad sammen undersøger de forskellige perspektiver på forståelsen af og handling i praksis. Disse fælles diskussioner og undersøgelser kan finde sted i både

møde- og klasserumspraksis alt efter organisering.

I forlængelse af ovenstående og med Trillingsgaard og Albæk (2011) samt Ejrnæs' (2004) pointe om vigtighed af at finde modsvar til forestillingerne om det harmoniske og konsensusorienterede samarbejde (ved i højere grad at invitere det uperfekte ind i forståelser af, hvad samarbejde bør være) finder vi, at samarbejde om praksis ikke udvikles ved hovedsageligt at fokusere på fælles mål, ens sprog, tillid og/eller konsensus. Tværtimod synes det produktivt, at professionelle i højere grad ekspliciterer og fastholder forskellige (faglige) forståelser for at kunne få øje på nye handlemuligheder og udvikling gennem forskellige faglige argumenter og perspektiver. På den baggrund tilbyder Appln derfor en definition af samarbejde som: en praksis, hvor professionelle håndterer og forhandler forskellige forståelser af problemer og løsninger samt transformerer den eksisterende social orden.

Set i den optik bliver det i arbejdet for en skoleudvikling, der skal vise sig bæredygtig, afgørende, at samarbejde også baserer sig på grundige undersøgelser og diskussioner af, hvad de forskellige deltagende forstår som samarbejdets fokus og mål – og dermed hvilke helt konkrete udfordringer, der skal håndteres i de forskellige, men gensidigt afhængige delpraksisser i og omkring skolen.

Referencer

Andrews, L., Prichett, M. & Woolcock, M. (2017). Building State Capability – Evidence, Analysis, Action. Part II. UK: Oxford University Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Refleksiv Sociologi – mål og midler. København: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (1999). Mening i handling. Aarhus: Klim.

Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning & Forandring*, Vol. 1, No. 1, 2018, 122–134.

Clarke, A. (2018). Situational Analysis – Grounded Theory after the Interpretive Turn. LA: SAGE.

Ejrnæs, M. (2004) Myten om faglig enighed. *Uden for nummer*, 9, 5. årg. 2004

EVA (2013). Specialklasser i folkeskolen. På vej mod mere inkluderende læringsmiljøer. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Specialklasser%20i%20folkeskolen.pdf> set d. 24.04.2019.

Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*, Vol. 12, No. 4, 727–752.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010) Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:1, 9-27.

Hansen, J. H., Andersen, B.B., Højholt, A. & Morin, A. (2014). Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcpersoner og teamsamarbejde. Undervisningsministeriet.

Hansen, J. (2019) *Co-teaching*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital – Transforming Teaching in Every School. New York: Routledge.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018) *Collaborative Professionalism – when teaching together means learning for all*. USA: SAGE, Corwin

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, C., Hansen, J., Molbæk, M & Schmidt, M. S. (2019) Samarbejdets missing link. I *Liv i skolen*, nr. 4, 2019.

KL (2018). KL's forvaltningsundersøgelse. <https://www.kl.dk/media/15373/klsforvaltningsundersogelse-paa-boerne-og-ungeomraadet-2018.pdf> set d. 17.01.2019.

Latour, B. (2005). Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford:Oxford University Press.

Latour, B. (2008). En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til Aktør-Netværk-Teori. København: Akademisk Forlag.

Murawsky, W. & Dicker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (1), 52-58

Schatzki, T. (2001). Practice Mind-ed Orders. I T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.

Schmidt, M. C. S., Hedegaard, J., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2018). Skal eleven forpligte sig på fællesskabet eller fællesskabet forpligte sig på eleven? *Unge Pædagoger*, nr. 4.

Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. The International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edupractices_18_eng.pdf (24.04.2019).

Trillingsgaard, A. & Albæk, K. (2011) Det møgbeskidte ledelsesteam - Modsvaret til den naiv-harmoniske holdmetafor i ledelse. I Elmholdt, C. & Tanggaard, L (red.) *Følelser i ledelse*. Aarhus: KLIM

UVM (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet – Et overblik over den samlede afrapportering. http://www.denoffentlige.dk/sites/default/files/suppliers/news/files/160511_pixi_version_inklusion040516web.pdf (15.08.2017).

Wenger, E. (1998). Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity. USA: Cambridge University Press.

Efterskrift: om begrebet bæredygtig udvikling

Jesper Garsdal, docent, tilknyttet læreruddannelsen og det tværgående Forskningscenter for Innovation og Entreprenørskab (CIE), VIA. Arbejder med bæredygtighed og bæredygtig udvikling, social innovation og dannelse og er koordinator for PEAS

Begrebet om bæredygtig udvikling er et helt centralt begreb i forhold til FN's verdensmål for 2030, der jo netop er verdensmål for "bæredygtig udvikling" (jf. også den engelske forkortelse for verdensmålene SDG2030, der netop er en forkortelse af Sustainable Development Goal 2030. Man taler da i uddannelsessammenhænge i Danmark om, at man laver Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU), og tilsvarende på engelsk taler man om Education for Sustainable Development (ESD). Der er således god grund til at se lidt nærmere på tilblivelsen af begrebet om bæredygtig udvikling. Denne tilblivelse foregår stadig, og FN har her, som det vil fremgå af det efterfølgende, spillet og spiller forsat en fremtrædende rolle. Vi vil endvidere se, at nogle af de begreber, der går igen i flere af artiklerne i denne bog, også kan indskrives i denne tilblivelsesproces (for eksempel begreberne om bæredygtighed, bæredygtig udvikling, de tre søjler for bæredygtig udvikling, kapabilitet og ideen om det antropocæne).

I dette efterskrift præsenteres der derfor i essayistisk form en *fortælling* om, hvorledes begrebet om bæredygtig udvikling er blevet til. Dette gøres ved at lave nogle nedslag i forhold til begivenheder og tanker, der har været med til at definere begrebet. Vi vil især forfølge, hvorledes

den kreative spænding imellem begreberne bæredygtighed og udvikling, forstået som menneskelig udvikling set som tæt forbundet med økonomisk udvikling efter anden verdenskrig og frem, har ført til en mangfoldighed af perspektiver på ideen om bæredygtig udvikling. Samtidig er der i sagens natur tale om et begrænset blik, og vi går ikke dybere ind på ideerne for eksempel biodiversitet, klima etc. Omvendt kan det måske, når nu afgrænsning er nødvendig, særligt i forhold til klimadebatten, være udmærket at gøre opmærksom på, at klimadebatten faktisk bør ses ind i den bredere debat om bæredygtig udvikling, et forhold vi kort vender tilbage til i forbindelse med omtalen af det første Earth Summit i Rio i 1992. Endelig skal det selvfølgelig siges, at dette blot er en af mange mulige fortællinger om tilblivelsen af begrebet om bæredygtig udvikling.

Selve begrebet blev sat på dagsordenen via den såkaldte Brundtland rapport fra 1987 og har efterfølgende stået helt centralt i FN's arbejde med bæredygtighed, der blev til et arbejde med bæredygtig udvikling, markant udtrykt med vedtagelsen i 2015 af FN's 17 verdensmål for 2030. Begrebet bæredygtig udvikling bruges ofte næsten synonymt med begrebet om bæredygtighed, hvilket i mange sammen-

EFTERSKRIFT

hænge er uproblematisk. Ikke desto mindre kan det, som det vil fremgå af det efterfølgende, i nogle sammenhænge være relevant at gøre sig klart, hvorledes de to begreber har en forskellige forhistorie, og i særdeleshed at gøre sig klart, at begrebet om bæredygtig udvikling er vokset frem som i en spænding imellem begreberne om økonomisk udvikling og begrebet om bæredygtighed.

Begrebet om økonomisk udvikling begyndte allerede umiddelbart efter anden verdenskrig at spille en central rolle som et væsentlig middel til at skabe en mere ligeværdig verden, men blev efterhånden et både flertydigt og omdiskuteret begreb. Begrebet om bæredygtighed er i sig selv et komplekst begreb, der hviler på forskellige ideer, der alle kan ses som en del af baggrunden for den moderne ide om bæredygtighed, der så at sige blev navngivet i Romklubbens rapport, *Grænser for Vækst*, der udkom i 1972. Samme år, umiddelbart efter udgivelsen af *Grænser for Vækst*, blev den første internationale miljøkonference afholdt i FN-regi i Stockholm, og her blev det spændingsfyldte forhold imellem ideen om bæredygtighed og ideen om økonomisk udvikling et helt centralt tema.

Forholdet imellem bæredygtighed og udvikling inden Brundtlandrapporten

Det mangetydige begreb om bæredygtighed og længslen efter et nyt verdensbillede

Begrebet bæredygtighed blev altså for alvor sat på den internationale politiske dagsorden i 1972. Et indflydelsesrigt studie (Kidd, 1992) peger imidlertid på, at det moderne begreb om bæredygtighed efter anden verdenskrig er vokset frem som et konglomerat af forskellige typer af ideer fra 50'erne, 60'erne og begyndelsen af 70'erne, hvilket betød, at ordet bæredygtighed i 1970'erne blev brugt på flere forskellige og til dels indbyrdes modstridende måder. Kidd opregnede selv mindst seks betydninger af begrebet om bæredygtighed, alt efter om der blev fokuseret på 1) rent kvantitative overvejelser over ressourcemangel, der opstod efter anden verdenskrig og var et centralt tema i 1950'erne, 2) mere kvalitative overvejelser om "miljøet" (miljøet vokser selv frem som et mere og mere omfattende begreb i 1960'ernes ungdomsoprør), 3) bekymringer over hele biosfæren og planetens tilstand (et godt eksempel er her "Space-ship Earth"-metaforen, som særligt blev kendt i fredsforskeren og økonomen Kenneth Bouldings version fra 1966), 4) kritik af uansvarligt teknologisk udvikling, 5) no-growth/slow growth kritik af økonomisk udvikling forstået som økonomisk vækst (eksempelvis Romklubbens rapport "Grænser for vækst", men også mange andre kritikere af vækstøkonomi), og endelig 6) en eksplicit kobling af begreberne om "økologi" og "udvikling" i en form for såkaldt "økologisk udvikling" (Kidd, 1992:5-12)

Der lå således en differentieret baggrund bag ved begrebet om bæredygtighed, og det blev også op igennem 70'erne tydeligt, at begrebet var et komplekst begreb. Bæredygtighed blev på mangfoldige måder et centralt tema i forsøgene på at gentænke menneskets forholdet til naturen og de implikationer, en sådan gentænkning kunne have for verdenssyn og menneskesyn. Nogle forskere begyndte at tale helt overordnet om, at et nyt verdensbillede, "det ny miljøparadigme" (NEP), var ved at udkrystallisere sig. Dette nye paradigme adskilte sig fra "det dominerende sociale verdensbillede" (DSP) ved at betone grænser for vækst, "ligevægtsøkonomi", "naturens balance" og vigtigheden af, at naturen ikke blot bliver set ud fra et menneskeligt nytteperspektiv, men havde en form for egenverdi (Dunlap o.a., 1978). Samtidig blev disse refleksioner i 1970'erne i stigende grad koblet sammen med nye opfattelser af politik og økonomi, som ikke nødvendigvis passede særlig godt ind i datidens fremherskende kapitalisme-kommunisme modsætning. Endvidere blev de tanker, som økonomer som Kenneth Boulding og Herman Daly havde udviklet i forhold til henholdsvis fredøkonomi og "miljøøkonomi", også tænkt med ind i de nye verdensbilleder, ofte i samspil med en nytænkning af politikken.

Vi vil her blot nævne to eksempler på denne udvikling.

Inden for kunstens verden begyndte nogle kunstnere at koble kunst, politik og økonomi sammen på nye måder, som i høj grad tog hensyn til miljøet. Et af de mere interessante eksempler på dette er den tyske kunstner Joseph Beuys, som spillede en væsentlig rolle for etableringen af partiet "de Grønne" i 1980 i det daværende Vesttyskland. Beuys, der blandt andet var inspireret af Goethe, Schiller, Rudolf Steiner, japansk esoterisk Buddhisme, shamanisme og diverse "naturfolks" mytologier, arbejdede på at udvikle en æstetisk-eksistentiel udvidelse af menneskets sanser og en levende relation mellem mennesket og naturen. Hans grundide var, at samfundet skulle betragtes som en form for socialt kunstværk, hvor alle var "kunstnere", og dette havde dybe implikationer for hans forståelse af forholdet imellem eksistentiel mening, pædagogik, politik, økonomi, naturen og "den åndelige verden". Beuys arbejdede på forskellig vis med disse temaer blandt andet igennem store installationer, som involverede tilskuerne i "direkte demokratiske" processer, samtidig med at han i samtale med bankfolk og økonomer udviklede alternative opfattelse af arbejds- og pengebegrebets betydning (Beuys, 1984/2010).

I Danmark udkom den måske en anelse mere prosaiske, men ikke desto mindre også visionære bog "Oprør fra Midten" i 1978, der blandt meget andet også søgte at finde nye veje i forhold til miljøet og

økologien. Bogen, der var skrevet af professor Niels I. Meyer fra DTU, politikeren K. Helveg Petersen og forfatteren Villy Sørensen, blev solgt i 122.000 eksemplarer og oversat til fem sprog. Forfatterne argumenterede for et humant ligevægts-samfund med borgerløn og en form for "økologisk økonomi". Midteroprørerne, som forfatterne blev kaldt, blev angrebet fra både højrefløjen og venstrefløjen, da de kritiserede begge politisk-økonomiske ideologier for ud fra meget forskellige forudsætninger at have et for nytteorienteret og instrumentalt forhold til naturen og for begge at lægge for meget vægt på ideen om økonomisk vækst. Bogens budskaber kom ikke til at spille så stor en rolle i slutningen af århundredet, som man kunne have forventet ud fra opstarten. Det skal ses i lyset af det skifte, der skete i 1980'erne fra en humanistisk orienteret diskurs til en mere økonomisk orienteret diskurs. Svaret på spørgsmålet, om hvorfor dette skete i Danmark, er komplekst, men dette skifte kan måske blandt andet også ses som udtryk for en global drejning af den økonomiske tænkning i 80'erne og 90', en tendens der også spillede ind på udviklingen af begrebet om bæredygtig udvikling, og som vi senere skal vende tilbage til.

Selv om man altså op til 1980 på forskellig vis fik tematiseret menneskets forhold til naturen og miljøet ud fra en bæredygtighedsbetragtning, både i forhold til udviklingen af nye verdensbilleder og en anden

opfattelse af politik og økonomi, så var det, som Kidd anførte i sin analyse, ikke helt klart, hvad man egentlig skulle forstå ved begrebet bæredygtighed, ja, Kidd selv gik faktisk så vidt som til at mene, at den komplekse og modsigelsesfulde idebaggrund antydede, at ordet bæredygtighed måske ikke dækkede over et sammenhængende begreb. Andre forskere har medgivet, at begrebets kompleksitet er grunden til, at litteraturen omkring bæredygtighed både er meget bred og samtidig temmelig forvirrende, og at dette også betyder, at der var og er en risiko for, at begrebet kan misbruges. Samtidig påpeger de dog et fællestræk, der trods alt kan findes i denne mangfoldighed af betydninger. Der er den kritiske indstilling til begrebet om "økonomisk udvikling", ud fra enten miljømæssige betragtninger og/eller ideer om menneskelig "well-being", som omhandlende andet end økonomiske forhold, og de antyder, at disse to supplementer til det økonomiske perspektiv på udvikling kan som en tidlig forløber for den integration af bæredygtighedens miljømæssige, sociale og økonomiske søjler, som fik en fremherskende rolle efter FN's konference i Rio i 1992 (Purvis o.a., 2019). Men hvis det er rigtigt, at den fælles baggrund for bæredygtighedsbegrebet var en mere eller mindre implicit kritik af økonomisk udvikling, rejser det spørgsmålet om, hvad det egentlig var, der blev kritiseret i begrebet om økonomisk udvikling?

Økonomisk udvikling: økonomisk vækst – menneskelig velfærd?
Betydningen af begrebet økonomisk udvikling forstås bedst ved at tage afsæt i det ønske om en ny verdensorden, der viste sig i slutningen af og umiddelbart efter 2. verdenskrig. På trods af at de europæiske kolonimagter ønskede at bevare kolonierne også efter anden verdenskrig, var både USA og USSR imod dette, og blandt de 51 lande, der var med til at grundlægge FN i 1945, var der 27 tidligere kolonier. FN blev etableret ud fra et stærkt ønske om at få en anden struktur for international politik, der kunne afløse det fokus på stateres egeninteresse, der indtil da havde været det fremherskende paradigme i internationale relationer. Man ville med andre ord lave et "idealistisk" alternativ til det, der nogle gange kaldes en "realistisk" opfattelse af international politik. Dette idealistiske alternativ skulle igennem fælles globale værdier og et netværk af internationale aftaler og organisationer understøtte udviklingen af en verdensorden, som fokuserede på en global udvikling af gensidige fordelagtig og ligeværdige interaktioner imellem verdens lande med respekt for menneskerettighederne. Ideen om økonomisk udvikling kom her til at spille en central rolle og var, som vi skal se, i afsættet også koblet sammen med en ide om "menneskelig velfærd". Samtidig blev FN imidlertid også en organisation, der skulle kunne navigere og forhandle i spændingsfeltet imellem kapitalistiske og kommunistiske

samfundssystemer, og efterhånden som afkoloniseringen tog fat også i mellem det global nord og det globale syd. FN blev således meget hurtigt en organisation, der både skulle kunne håndtere idealistiske forestillinger om en bedre verden, og samtidig navigere i den faktiske verdens grumsede vande, et forhold, som det også er værd at gøre sig klart, gælder i forhold til udviklingen af ideen om bæredygtig udvikling.

Det idealistiske ønske om en ny verdensorden kom også til udtryk i amerikansk udenrigspolitik. Den amerikanske præsident Trumans præsenterede ved sin tiltrædelsestale i 1949 fire punkter, der skulle gælde for USA's udenrigspolitik, hvor vi her vil begrænse os til kun at nævne punkt 4. Truman foreslog, at der skulle etableres et "dristigt nyt program, der skulle stille fordelene ved [USA's] videnskabelige og industrielle fremskridt til rådighed for forbedring og vækst i underudviklede områder" (Truman, 1949). Punkt 4-programmet, som det blev kaldt, adskilte sig fra Marshallhjælpen, der var blevet annonceret året før, ved ikke primært at være orienteret imod at støtte Europas økonomi og økonomisk vækst, men mod at modernisere og udvikle deciderede "underudviklede" områder i hele verden, som man ud fra en modernitetsforestilling om lineær udvikling mente "endnu" ikke var så langt i deres udvikling som de industrialiserede lande. Man kunne afhjælpe dette forhold ved hjælp

EFTERSKRIFT

af handel, men i særdeleshed også ved tilføring af amerikansk knowhow af forskellige slags. Målet var bl.a. at forhindre sult, forbedre sundhed og få etableret "moderne økonomier" i de pågældende områder. Truman understregede også forskellen imellem kolonimagtens ensidige udnyttelse af kolonierne og det nye program; målet for punkt4 programmet var, at *alle* parter, der deltog i det, skulle få noget ud af det i en "fair og demokratisk" udveksling. Der lå således oprindeligt i det begreb om økonomisk udvikling, som Truman præsenterede, ikke blot en ide om "moderniseringen" af økonomien (som Marshallplanen tydeligt viste indebar en ide om økonomisk vækst), men også en forestilling om, at dette ville føre til større menneskelig trivsel og velfærd på et globalt plan.

Det skulle i de efterfølgende årtier også vise sig, at sagen var mere kompliceret end som så. For det første blev begrebet om økonomisk udvikling op igennem 50'erne og 60'erne ofte identificeret med økonomisk vækst, da økonomisk vækst blev set som den helt nødvendig forudsætning for at udvikle menneskelig "velfærd"; midlet blev så at sige identificeret med målet. For det andet var det svært at pege på en entydig forståelse af den nye liberale verdensorden og ønsket om global ligeværdighed, da der frem til 1989 fandtes to reelt konkurrerende bud på hvad modernisering og økonomisk udvikling gik ud på, nemlig "det kapitalistiske Vesten"

og "den kommunistiske Østblok". For det tredje blev moderniseringsteoriernes ide om at kunne fremme en global økonomisk udvikling via overførsel af knowhow og ligeværdig handel problematiseret af de såkaldte afhængighedsteorier. Disse teorier blev i 60'erne udviklet særligt i Latinamerika, men blev op igennem 70'erne også anvendt til at analysere lande i Afrika. De pegede ikke blot på, at moderniseringsteoriene om økonomisk udvikling ikke fungerede i praksis; de hævdede, at implementeringen af moderniseringsteoriene ligefrem kunne føre til afhængighed og økonomisk underudvikling. Der blev givet flere grunde til, at dette skulle være tilfældet, men et hovedargument var, at den handel, der foregik imellem den industrialiserede verden og "udviklingslandene", af strukturelle grunde ikke kunne være ligeværdig, fordi priserne på råvarer ikke steg lige så hurtigt som priserne på forarbejdede varer. Dette betød, at bytteforholdet i handlen imellem de industrialiserede lande, der solgte forarbejdede varer, og de råvarer de ikke-industrialiserede lande solgte, udviklede sig skævt (Sørensen, 2020). Vi vil ikke her på baggrund af denne ultrakorte præsentation forholde os til de to typer af teories fordele og ulemper, for slet ikke at tale om den efterfølgende teoriudvikling.

I vores sammenhæng er det vigtige for det første at bemærke, at spørgsmålet om hvorledes man mindsker global ulighed, som begge typer af teorier jo ser som et

problem, stadig er højaktuelt, og for det andet at ideen om økonomisk udvikling faktisk ikke blot blev diskuteret ud fra et fokus på miljømæssige bæredygtighed, men at den også blev diskuteret og kritiseret ud fra et ønske om at realisere større lighed mellem forskellige lande og områder, og i sidste ende med henblik på at sikre menneskelig "velfærd". Det skulle imidlertid som antydning vise sig, at de forskellige begreber om økonomisk udvikling ikke alene kunne komme i konflikt med hinanden, men også kunne komme i konflikt med ideen om bæredygtighed forstået som miljøbeskyttelse! Stedet, hvor det skete, var FN-konferencen om bæredygtighed i Stockholm i 1972.

De første ansatser til begrebet om bæredygtig udvikling i 70'erne og 80'erne
Konferencen i Stockholm blev til på svensk initiativ, og den var den første større konference i FN-regi, som tematiserede den øgede bekymring for miljøet. Konferencen var præget af tidens politiske spændinger (Warszawa-pagtens lande deltog ikke, da Østtyskland ikke kunne deltage som selvstændigt land), men den blev ikke desto mindre betydningsfuld på flere måder. For det første var der ud over politikere to andre grupper dukket op til konferencen, som begge så det som deres opgave at sikre, at konferencen ikke "endte i ingenting". Det drejede sig dels om en mindre gruppe af bekymrede videnskabsfolk og dels om en større gruppe af forskellige græsrodder, der

etablerede et såkaldt "Peoples forum" i tilknytning til konferencen, og som derved grundlagde en tradition for FN-konferencer som konferencer, der både indeholder et politisk og et NGO-spor.

For det andet viste der sig på konferencen at være en grundlæggende spænding imellem såkaldte I-lande ("Industrilande" som altså i Stockholm fortrinsvis kom fra den "første verden", da den "anden verden" var dårligt repræsenteret) og U-lande ("Udviklingslande" fortrinsvis fra den "tredje verden") i forhold til, hvorledes man anskuede forholdet imellem en bæredygtig beskyttelse af miljøet og økonomisk udvikling. Kort sagt kan man sige, at hvor den første gruppe af lande primært var optaget af at få etableret internationale aftaler, der kunne løse globale miljøproblemer, så var den anden gruppe af lande optaget af, at der ikke i den miljømæssige bæredygtigheds navn vil blive indført nye tiltag, der udbyggede og cementerede strukturelle ulighedsproblemer i forhold til økonomisk udvikling.

Denne dobbelthed skulle senere vise sig at blive grundlæggende for FN's videre arbejde med bæredygtig udvikling. Resultatet af konferencen var blandt andet, at man fik vedtaget en fælles deklARATION, hvor man fik sat miljøet på dagsorden, samt at FN's generalforsamling efterfølgende i december 1972 vedtog, at der skulle oprettes et nyt FN-program, som skulle sørge for at koordinere FN's arbejde

med miljøbeskyttelse og assistere udviklingslande med at "udvikle miljømæssige sunde politikker og praksisser". Dette program blev kaldt United Nations Environment Programme (UNEP). Samtidig blev hovedkontoret for dette nye program som en indrømmelse til "Det Globale Syd" lagt i Nairobi, selv om I-landene ihærdigt havde argumenteret for, at hovedkontoret skulle ligge i Geneve, hvor der i forvejen lå en del andre FN-organisationer. UNEP var så at sige det første FN-organ, der arbejdede med bæredygtig udvikling, og har været betydningsfuldt på flere måder, blandt andet i forhold til arbejdet med at udvikle cirkulær økonomi og i samarbejde med UNESCO at udvikle ideen om uddannelse til bæredygtighed. UNEP's betydning og indflydelse har dog varieret noget af flere forskellige grunde, som det her vil føre for vidt at komme ind på, men det er værd at bemærke sig, at det var UNEP, der i 1981-82 foreslog, at FN skulle etablere en uafhængig kommission bestående af "eminente personer", som skulle medvirke til at udvikle og skabe opmærksomhed om en vision for en global miljøpolitisk post-2000. Dette var en del af baggrunden for dannelsen af World Commission on Environment and Development (WCED), også kaldet Brundtland-kommissionen efter kommissionens formand den tidligere norske statsminister Gro Harlem Brundtland.

Brundtlandrapporten i 1987 og det første Global Summit i Rio 1992

Brundtlandrapporten sætter i 1987 bæredygtig udvikling på den globale politiske dagsorden

WCED udgav i 1987 rapporten "Our Common Future", i daglig tale Brundtlandrapporten, der fik en stor betydning for den globale udbredelse af ideen om bæredygtig udvikling. Det er denne rapport, der introducerer begrebet om bæredygtig udvikling på følgende måde:

"Bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov, uden at kompromittere fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov."

Brundtlandrapporten var ikke den første rapport, der brugte begrebet om bæredygtig udvikling. UNEP udgav i 1980 en rapport, hvor begrebet om bæredygtig udvikling blev introduceret for første gang, men allerede i 1978 havde UNEP arbejdet med en ide om "økologisk udvikling". Denne ide (som også nævnes af Kidd som en af de 6 paradigmer bag ideen om bæredygtighed) blev oprindeligt introduceret af Ignacy Sachs i 1977, som beskrev "økologisk udvikling" som "en tilgang til udvikling, der sigter mod at harmonisere sociale og økonomiske mål med økologisk forsvarlig forvaltning i en ånd af solidaritet med fremtidige generationer" (Kidd: 12; min oversættelse). Det er her værd at bemærke, at denne definition af økologisk udvikling ikke blot tematiserer generations-

forholdet, som senere blev et centralt begreb i Brundtlandrapportens definition af bæredygtig udvikling. Man kan her også finde en forløber til ideen om de tre søjler i bæredygtig udvikling, der fik stor betydning i diskursen om bæredygtig udvikling som en udvikling, der sikrer både miljømæssig, social og økonomisk bæredygtighed. Denne ide fik særlig vind i sejlene i 10'året efter Rio-konferencen i 1992. Ud over at Brundtland-kommissionens arbejde var mere højtprofileret end UNEP's arbejde, adskilte dens ide om bæredygtig udvikling sig også fra UNEP's på flere måder. For det første arbejdede Brundtland-kommissionen eksplicit med at sætte bæredygtighed ind i en ramme, der som det fremgår af definitionen ovenfor, fokuserede på, at det inter-generationelle forhold er bæredygtigt igennem opfyldelse af menneskelige behov. Begrebet om behov står centralt i rapporten, og det viser sig især at henviser til en tanke om "opfyldelse af basale behov", som mad, vand, bolig, tøj etc., som er nødvendig for at opretholde en vis levestandard (begrebet om basale behov blev introduceret i 1976 af FN's organ for behandling af arbejdsmarkedsspørgsmål, ILO). For det andet kan man i Brundtlandrapporten se et tydeligt opgør med den tendens til teknologiskepticisme og ideen om grænser for vækst, som ikke alene var at finde i store dele af 60'erne og 70'ernes ide om bæredygtighed, men også kunne findes i UNEP's rapporter om økologisk udvikling og bæredygtig udvikling, som i

høj grad handlede om bevarelse af naturen. I Brundtlandrapporten blev begrænsninger i forhold til miljøet set relativt i forhold til teknologiske muligheder i forhold til "miljøvenlig teknologi", hvilket igen blev koblet sammen med en bæredygtig økonomisk vækst. Dette gjorde, at Brundtlandrapporten kunne præsentere en vision for, hvordan de to agendaer, der var kommet til syne på Stockholm-konferencen, i princippet kunne forenes på en måde, der ikke udelukkede økonomisk vækst og samtidig tog højde for både miljøspørgsmålet og spørgsmålet om global (u-)lighed. For det tredje foreslog Brundtlandrapporten, at der skulle afholdes en ny konference om forholdet imellem miljø og udvikling. FN's forsamling vedtog to år senere i december 1989, umiddelbart efter Berlinmurens fald i november 1989, at en sådan konference skulle afholdes i lyset af begrebet om bæredygtig udvikling.

Opfølgning og institutionalisering af bæredygtig udvikling - Rio konferencen i 1992

Dette førte til afholdelsen af det første "Earth Summit", som blev afholdt i Rio 1992, 20 år efter Stockholm-konferencen (og et år efter opløsningen af USSR og dermed også af den såkaldte "anden verden"). Konferencen var lige som Stockholm-konferencen 20 år tidligere delt op i en officiel konference og et "globalt offentligt forum", hvor NGO'er og græs-rødder var repræsenteret, og den blev senere fulgt op af to yderligere Earth

Summitts, hvor bæredygtig udvikling var hovedtemaet, i Johannesburg 2002 og igen i Rio 2012 (populært kaldet Rio+10 og Rio+20). Konferencen i 1992 skulle på flere måder vise sig at få afgørende betydning for arbejdet med at få etableret en ny form for "global governance" og institutionalisering af ideen om bæredygtig udvikling. Rio-konferencen mundede ud i vedtagelsen af blandt andet Rio-erklæringen, Agenda21, og forskellige bindende konventioner, blandt andet "Konventionen om biologisk diversitet" og "Klimakonventionen", der var en rammekonvention for arbejdet med at stabilisere og reducere udslip af drivhusgas i atmosfæren. Begge disse konventioner er efterfølgende fulgt op af andre topmøder og konventioner. Mest kendt er måske arbejdet på klimasiden i form af klimatopmøder, Kyotoaftalen fra 1997, det herostratisk berømte klimatopmøde i København i 2009 og Parisaftalen fra 2015, men det er værd at lægge mærke til, at klimaet altså blot indgår som et aspekt af det idekompleks om bæredygtig udvikling, der skitseres i Rio. Hvad angår Rio-erklæringen, så introducerede den forskellige grundlæggende principper for arbejdet med bæredygtig udvikling, blandt andet ideen om at "forurenere betaler", som vi senere skal vende tilbage til.

Agenda 21 var en omfattende ikke-forpligtende handleplan, som fokuserede på, hvorledes grupper og individer kunne deltage i det videre arbejde med bæredygtig udvikling. Agenda 21 sigtede således imod lokal inddragelse af forskellige typer af grupper som for eksempel lokale regeringer, NGO'er, virksomheder, organisationer og "indigenous people". Agenda 21 rakte således ud mod både erhvervsliv og civilsamfund og har efterfølgende spillet en stor rolle i det videre arbejde med bæredygtig udvikling. Agenda 21 kan på mange måder ses som en forløber for det, der senere skulle blive til FN's verdensmål, og det er værd at bemærke sig, at det vi i daglig tale kalder FN's verdensmål eller SDG2030, faktisk på engelsk hedder Agenda for Sustainable Development 2030, eller kort Agenda2030; Agenda 21 har med andre ord udviklet sig til Agenda2030.

Der blev i forlængelse af Rio i december 2002 nedsat en kommission for bæredygtig udvikling (CSD), der skulle følge op på de ting, der var vedtaget i Rio. CSD var blandt andet dybt involveret i planlægningen af Rio+10 i Johannesburg i 2002 og fungerede som FN's førende organisation for udviklingen af arbejdet med bæredygtig udvikling særligt Agenda21, indtil Rio+20 topmødet i 2012. Den blev i 2013 afløst af "the High-level Political Forum on Sustainable Development (HLPF)"

Økonomisk og menneskelig udvikling *Neoliberale perspektiver på økonomisk udvikling og bæredygtighed efter Brundtland*

Sammenfattende kan man sige, at Brundtlandrapporten og Rio-konferencen satte ideen om bæredygtig udvikling højt op på den internationale politiske dagsorden. Samtidig var den tid, der fulgte, præget af store forandringer i globalt fremherskende politisk-økonomiske ideer, og dette betød også, at der opstod nye brudflader i forhold til ideen om bæredygtig udvikling. Det vil i vores sammenhæng føre for vidt at gå dybere ind på disse ting, men overordnet kan man sige, at der op igennem 90'erne skete yderligere en forskydning væk fra 60'ernes og 70'ernes ideer om bæredygtighed for så vidt, at de tidligere ideer havde været forbundet med en kritik af økonomisk vækst. Opgøret med ideen, om at der var grænser for økonomisk vækst, blev prægnant udtrykt allerede i Brundtlandrapporten, som åbnede klart op for ideen om "bæredygtig økonomisk vækst". Denne tendens til at fokusere på bæredygtig økonomisk vækst fortsatte op igennem 90'erne, samtidig med at der skete en neoliberal drejning af den.

Det kom blandt andet til udtryk ved, at kritikken af strukturelle uligheder, som vi så udfoldet i afhængighedsteorier om økonomisk udvikling i 1950'erne og 1960'erne, i stigende grad op igennem 80'erne og 90'erne blev afløst af tilgange,

der betonedede, hvorledes frisættelse af individuelle valg på både producent- og forbrugerside i et dereguleret frit marked, netop i det lange løb ville føre til en økonomisk vækst, som ville sikre størst muligt menneskelig velfærd, også socialt. Der var således i neoliberal selvforståelse tale om et opgør med "planøkonomi" og offentlig styring i form af en deregulering af snærende statslige lovgivning, privatisering og nedskæring/effektivisering af den offentlige sektor. Dette fik også betydning i forhold til opfattelsen af økonomisk udvikling. Udviklingshjælpen gik fra at være et anliggende for FN mere generelt over til at blive anliggende for internationale finansielle institutioner. Men modtagerlandene skulle for at få at få den udviklingshjælp, som internationale organisationer, som for eksempel Verdensbanken eller den Internationale Valutafond, tilbød, forpligtige sig på at foretage "strukturelle justeringsprogrammer" (såkaldte SAP), der netop ofte indebar deregulering og privatisering i modtagerlandene. Der var således i forhold til ideen om økonomisk udvikling i et vist omfang tale om en tilbagevenden til diskussionen mellem moderniserings og afhængighedsteorier (Se eksempel Babb, 2005).

Ikke alene den økonomiske side, men også miljøside af økonomien blev påvirket af denne udvikling. Det viste sig blandt andet ved den måde, hvorpå man stillede sig til brugen af globale miljøressourcer ("global commons"), som for eksempel

EFTERSKRIFT

vand, land og skov. Denne diskussion blev i sin moderne former taget op i slutningen af 1960'erne og blev op igennem 1970'erne og 80'erne en diskussion af to forskellige principper. Det ene princip CHP (Common Heritage Principle) betonede princippet om en "fælles samfundsarv", forstået som det forhold, at miljøressourcer, der ikke tilhørte nogen stat, skulle administreres og ejes i fællesskab. Det andet princip PPP (Polluter Pays Principle) hævdede at forureneren skulle betale for sin egen forurening. Brundtlandrapporten støttede PPP, og som vi så blev PPP et af de principper, der blev implementeret i Rio-erklæringen fra 1992, medens CHP forsvandt ud af billedet fra slutningen af 80'erne.

Det virker umiddelbart som en fornuftig ide at lade forureneren betale i stedet for eksempelvis at lade offentlige myndigheder gøre det, men samtidig passede PPP bedre ind i den neoliberal økonomiske dagsorden end CHP gjorde. Ideen om PPP stammer da også fra OECD, de vestlige landes økonomiske samarbejdsorganisation, der allerede i begyndelsen af 1970'erne undfangede denne ide, primært ud fra et ønske om at undgå miljømæssige reguleringer, der ville forstyrre markeds mekanismer, fri handel og minimere økonomisk vækst (Bernstein: 65-67). Derfor passede PPP også senere godt ind i den nye økonomiske neoliberale dagsorden op igennem 80'erne og 90'erne, og PPP

blev efter Brundtlandrapporten koblet sammen med ideen om, at en bæredygtig økonomisk vækst både er mulig og ønskværdig. PPP indebærer således implicit en forestilling om, at en indregning af de miljømæssige omkostninger for virksomheden, som en faktor der regulerer prisen for varen ud fra markedsvilkår, er den bedste måde at regulere forholdet imellem miljø og økonomi. Det er klart, at sådan en forestilling og bredere også den neoliberale tilgang til ideen om bæredygtig udvikling kan problematiseres, og vi vil se på et par måder, dette skete på op igennem 90'erne.

Alternativer: "Commons" og økologisk økonomi; kapabilitetstilgangen

Selv om den neoliberale forståelse af, at frihandel, privatisering, deregulering og strukturelle omstillingsprogrammer ikke alene ville sikre størst muligt velstand, men også en bæredygtig økonomisk vækst, stod stærkt i 90'erne, så var det ikke den eneste måde, som forholdet imellem økonomi, bæredygtighed og udvikling blev tænkt på. Vi vil her nævne to eksempler, som har betydning for den videre udvikling af ideen om bæredygtig udvikling. For det første så blev der, på trods af at CPH forsvandt ud af billedet i slutningen af 80'erne, stadig arbejdet videre med ideen om "Commons" og ideen om, at det var for risikabelt at overlade fælles miljøressourcer, som for eksempel vand, land, etc., til markeds kræfter,

deregulering og privatisering. I stedet for at tale om CHP som en fælles "samfundsarv", udviklede den amerikanske økonom Elinor Ostrom op igennem 90'erne og 00'erne økonomiske og socialøkonomiske teorier om, hvorledes et bæredygtigt forhold imellem mennesket og naturen kan skabes gennem demokratisk ledelse af brugen af fælles ressourcer i en såkaldt "fælles pool af ressourcer". Ostrom modtog i 2009, året efter finanskrisen, som den første kvindelige økonom nobelprisen i økonomi for netop sit arbejde med at udvikle modeller for "økologisk økonomi" og "commons".

For det andet udviklede den indiske økonom og filosof Amartya Sen i 80'erne og 90'erne en ny tilgang til grænsefladen imellem økonomi og etik, hvor han fokuserede på det, han kaldte "Capabilities", som vi vil oversætte (idet vi følger Rosendal & Kjeldsen) til "kapabiliteter". Den såkaldte kapabilitetstilgang opererer med en ide om, at det enkelte menneskes frihed ikke blot skal ses som negativ frihed, forstået som fraværet af ydre forhindringer. For at der skal være tale om *real frihed*, skal der også være *real mulighed* for positivt at *aktualisere* de ønsker vedkommende har, hvilket ikke alene fordrer evner og kompetencer, men også at der er de ressourcer til rådighed, der er nødvendigt for at realisere disse valg. Det er disse muligheder, som Sen kalder kapabiliteter. Der er et liberalt element i Sens fokusering på det

enkelte menneskes frihed, som også betyder, at vi ikke ønsker det samme, og kapabilitetstankegangen går således væk fra en tænkning, der opstiller en liste af fælles "basale behov", som alle skal have opfyldt (en tankegang som har ligget bag meget tidligere udviklingsteori, og som sagt også kan findes i Brundtlandrapporten). Omvendt betyder dette imidlertid ikke, at Sen omfavner de frie markeds kræfter og deregulering. Kapabilitetstilgangen udelukker på ingen måde, hverken at lighed er vigtigt for at etablere et retfærdigt samfund, eller at ressourcefordeling spiller en vigtig rolle i den sammenhæng. Sens pointe er imidlertid, at ligesom det ikke er nok at tænke *real frihed* abstrakt som fravær af forhindringer, således er det heller ikke nok at tænke en *real lighed* i forhold til nogle abstrakt fælles "basale behov". Lighed skal i stedet tænkes som en lighed i kapabiliteter, altså reale muligheder for at den enkelte person kan realisere sine ønsker, muligheder, der som kapabiliteter er givet i kraft af både indre og ydre omstændigheder (som bl.a. ressourcer).

Sen har sammen med den amerikanske filosofi Martha Nussbaum udviklet kapabilitetstilgangen i mange retninger, og den er efterfølgende blevet en af flere vigtige teoretiske tilgange ikke blot i forhold til samfundsvidenskaberne (hvor Sen også leverede en væsentlig kritik af centrale grundforudsætninger for neoliberal øko-

EFTERSKRIFT

nomisk tænkning), men også inden for så forskellige områder som humaniora, uddannelses- og dannelses-tænkning, feministisk tænkning samt freds- og konfliktforskning.

Fra kapabilitet til HDI som et alternativ til BNP som målestok for menneskelig udvikling

Kapabilitetstilgangen fik imidlertid også betydning for den måde FN's udviklingsprogram, UNDP begyndte at afrapportere enkelte landes udvikling fra 1990. Sen udarbejdede i slutningen af 80'erne sammen med en gamle studiekammerat pakistaneren Mahbub ul Haq, der var ansat af UNDP, en ny model for, hvordan man kunne afrapportere forskellige landes udvikling, som fokuserede på menneskelig velfærd og udvikling. Modellen byggede på kapabilitetstilgangen og var et forsøg på at operationalisere denne tilgang i forhold til UNDP's afrapportering af udvikling i verden. Sen og Haqs arbejde er et opgør med ideen om, at menneskelig velfærd skal forstås alene igennem økonomisk udvikling (som vi tidligere har været inde på har stået centralt inden for udviklingsdiskussioner). Velfærd skal forstås på egne præmisser, og Sen og Haq udviklede et indeks, kaldet Human Development Index (HDI), der meget forsimplet sagt, ved at inddrage forhold som for eksempel levealder og uddannelsesniveau sammen med økonomisk gennemsnitsindkomst, kan sige mere om den menneskelige

velfærdsudvikling i et givet land, end det for eksempel er muligt at gøre via økonomiske nøgletal alene (som for eksempel landenes bruttonationalprodukter (BNP)). Sen var oprindeligt noget tøvende over for ideen om HDI og kvantificeringen af ideen om menneskelig udvikling, som han anså for at være en forsimpning af kapabilitetstilgangen, men Haq overbeviste ham om, at alternativet (at forsætte med rent økonomiske nøgletal) var værre. Udviklingen af HDI til årlige afrapporteringsinstrument blev senere fulgt op af langtidsstudier over udviklingen i HDI for enkelte lande, ligesom indekset på forskellig vis inspirerede til udviklingen af andre typer af lignende indekser, der fokuserede på mere specifikke områder som køn, ulighed, fattigdom etc.

HDI fik endvidere afgørende betydning for arbejdet med at forstå ideen om udvikling på to måder 1) der skete et skifte fra et fokus på økonomisk udvikling til et fokus på menneskelig udvikling som det overordnede begreb for UNDP og mere generelt i forhold FN's arbejde med udvikling, 2) og dette skifte søgte man at gøre gennemsnitsigt ved at udvikle matematiske modeller og nøgletal, der belyste dette bedre end de rent økonomiske nøgletal, man indtil da havde brugt (for en nærmere præsentation af kapabilitetstilgangen i forhold til HDI og bredere i forhold til uddannelse henvises til Rosendal og Kjeldsen, 2010).

Fra økonomisk udvikling til menneskelig udvikling: Millenium dagsordenen og Milleniummålene

Dette kom til udtryk i år 2000, hvor FN holdt et topmøde, hvor man vedtog en "Millenium Declaration" eller Millenium-erklæringen, der (sammen med input fra blandt andet OECD, som i slutningen af 90erne havde udviklet deres egen bæredygtigheds mål) udgjorde baggrunden for vedtagelsen af otte mål, som senere er blevet kendt som Millenium Development Goals, MDG (også nogle gange kaldet Human Development Goals, HDG). MDG'erne omhandlede 1) udryddelse af radikal fattigdom og sult, 2) uddannelse, 3) ligestilling mellem køn og kvinders rettigheder 4) reduktion af børnedødelighed, 5. reduktion af dødelighed for mødre, 6. bekæmpelse af sygdomme, 7). Bæredygtig udvikling (der særlig fokuserede på adgang til rent vand og forbedrede levevilkår for mennesker, der levede i slumområder, og 8) globalt partnerskab for udvikling udryddelse af fattigdom. Målene adskilte sig fra tidligere udviklingsmål ved, at der blev sat måltal op for de enkelte mål, der indikerede, hvad der skulle være opnået inden for bestemte tidsrammer. UNDP, der stod for monitoreringen af målene, kunne derfor se, i hvor høj grad målene faktisk blev indfriet. MDG'erne er blevet kritiseret på forskellig vis, men er efter at de løb ud i 2015 generelt blevet fremstillet som en forholdsvis stor succeshistorie for FN ud fra de forandringer, man faktisk har kunnet måle, der er sket.

I vores sammenhæng er der fire ting, der er værd at bemærke. For det første orienterer målene sig særligt imod udvikling i udviklingslandene, hvor de senere verdensmål for bæredygtig udvikling (SDG'erne) er orienteret imod hele verden. For det andet er der ikke megen fokus på miljøet i MDG'erne, et forhold der så efterfølgende bliver taget højde for i SDG'erne. For det tredje at SDG'erne på trods af ovennævnte forskelle arver to ideer fra MDG'erne, dels en ide om at de enkelte mål skal ses i sammenhæng og samspil med hinanden, og dels en ide om at målene skal gøres "målbare" for at sikre deres indfrielse. For det fjerde udelader eller nedtoner MDG'erne faktisk en del temaer fra det, der stod i den oprindelige Millenium Declaration. Det gælder for eksempel arbejdet for demokrati, menneskerettigheder og FN's arbejde for fred, som jo alle også kan siges at kunne tænkes som væsentlige i forhold til menneskelig udvikling.

Hvad angår det sidste punkt, er det værd at bemærke, at Amartya Sen, i en forelæsning han holdt i Delhi i 2012, nævner, at selv om MDG'erne er udmærkede, så mener han, at Millenium erklæringen er langt vigtigere, netop fordi den indeholder et bredere begreb om menneskelig udvikling. Han forsætter med at sige, at grunden til at den oprindelige dagsorden blev forsimplet, netop skyldes ønsket om, at målene skal gøres målbare, og han peger endvidere på, at sådanne forsimp-

EFTERSKRIFT

linger skal undgås i fremtiden (Sen, 2012). Da Sen faktisk støtter MDG'erne (ligesom han tidligere var med til at udvikle HDI), er det klart, at dette ikke skal forstås som en kritik af det forhold, at man gør mål operationelle, blandt andet igennem kvantificering, for at kunne arbejde med dem i praksis. I stedet vil vi fortolke hans udtalelser som en advarsel mod en type af praksisorientering, der bliver så optaget af at få ting gjort, at den glemmer at overveje mere fundamentale spørgsmål ikke mindst af værdimæssig karakter, som noget der også skal tages i betragtning i forhold til mere reflekterede ideer om menneskelig udvikling, ikke mindst i forhold til når vi taler om menneskelig udvikling i forhold til kultur og dannelse.

Det nye årtusind – nogle nedslag i forhold til bæredygtig udvikling

Nogle centrale begivenheder i 00'erne, der påvirkede ideen om bæredygtig udvikling

Der var ved indgangen til det nye årtusindskifte forskellige forhold, der pegede på, at bæredygtig udvikling kunne få et gennembrud som en global forpligtende dagsorden. Ud over vedtagelsen af MDG'erne havde FN i 1998, efter at den iranske præsident Khatami havde forslået det i en tale på generalforsamlingen, vedtaget, at 2001 skulle være året for "dialog imellem civilisationer". Denne beslutning kunne ses som FN's svar på Samuel Huntingtons "profeti" om, at fremtidens internationale relationer ville være en

kamp mellem verdens store civilisationer. Endelig kan det nævnes, at der derudover blev knyttet en del forventninger til Clintons vicepræsident, Al Gore, der i år 2000 stillede op som demokraternes præsidentkandidat. Han havde deltaget i Rio konferencen i 1992 og var kendt for at interessere sig for miljø og bæredygtighed.

Man kunne således håbe på, at hvis 2001 kunne blive et år for "dialog for civilisationer", så kunne det føre til en fornyelse af internationalt samarbejde omkring bæredygtig udvikling i de efterfølgende år. Dette passede smukt sammen med, at der på FN's generalforsamling i år 2000 var enighed om, at det nye "Earth Summit", der skulle afholdes i år 2002 i Johannesburg, netop skulle handle om at udvikle samarbejdet omkring bæredygtig udvikling igennem etablering af forskellige typer af partnerskaber (Bigg, 2004). Konferencens officielle navn var "World Summit on Sustainable Development 2002" (WSSD), og det var den første FN-konference, hvor "bæredygtig udvikling" indgik i selve titlen; da konferencen blev afholdt i 10-året efter Rio blev den også kaldt Rio+10. Endvidere håbede man at kunne forbinde dagsordenen for bæredygtig udvikling, som den var blevet sat i Agenda21 i 1992, med MGD-agendaen for uddyldelse af fattigdom på en måde, som kunne sikre en praktisk implementering af begge dagsordener. De to dagsordener blev faktisk i sluterklæringen for Johannesburgkonferencen knyttet sammen,

men som vi skal se, opstod der problemer med at sikre implementeringen af dem.

I første omgang havde det som sagt set lovende ud. Ideen om partnerskaber blev i foråret 2001 knyttet sammen med en mere specifik ide om, at konferencen i 2002 skulle munde ud i mellemstatslig aftale, hvor staterne gensidigt skulle forpligte hinanden i en "Global Deal". Denne "Global Deal" skulle bestå i et samarbejde mellem rige og fattige lande, der skulle sikre finansieringen dels af de aftaler om bæredygtig udvikling, der var blevet indgået i Rio i 1992 (og på efterfølgende konferencer), dels skulle sikre midler også til implementeringen af MDG. Ideen blev særligt taget op af Danmark, hvor daværende miljøminister Svend Auken var meget aktiv i forhold til at forfølge den i de forberedende forhandlinger til Rio+10. Dette var væsentligt, fordi Danmark fra juli 2002 skulle have formandskabet i EU og derfor ville komme til at sætte dagsordenen for EU's ministerråd under Rio+10. Ideen blev også taget op af værtsnationen Sydafrika, og hen over sommeren 2001 var der en stigende interesse for den, om end lande som Rusland og USA udtrykte en vis skepsis.

Gore tabte imidlertid præsidentvalget i 2000, og den nyvalgte præsident, republikaneren George W. Bush, fik den 9. september 2001 sin ilddåb med terrorangrebene på World Trade Center. Som følge heraf annoncerede USA efterfølgende

krigen mod terror og gik i efteråret ind i 2001 Afghanistan for at bekæmpe Al-Qaeda. I foråret 2002 kom Bush med sin berømte udtalelse om, at Iran sammen med Irak og Nordkorea, udgjorde "ondskabens akse". Der skete i de første år efter disse begivenheder en drejning væk fra Agenda21 og MDG', og i stedet blev fokus rettet mod en sikring af fred, hvor fred i høj grad forbindes med et begreb om sikkerhed.

Rio+10 i Johannesburg 2002 - Ideen om Type 2 partnerskaber

Mere specifikt i forhold til Rio+10 gjorde USA i efteråret 2001/foråret 2002 det klart, at man ikke var interesseret i en samlet Global Deal, og ideen endte derfor med at falde til jorden, som en stort anlagt "deal". Dette rejste spørgsmålet om, hvad man så skulle gøre, og i løbet af foråret 2002 opstod der i formøderne til konferencen en ide om at skelne mellem to typer af partnerskaber. Hvis Global Deal var blevet realiseret, ville den have været et eksempel på det, man nu kaldte for Type1 partnerskaber, som er partnerskaber, der indgås imellem stater og tager form af gensidigt forpligtende aftaler. Man begyndte endvidere i foråret 2002 også at tale om en Type2 partnerskaber, der var frivilligt indgåede aftaler, som skulle sikre en større inkludering af ikke statslige aktører. Disse aftaler vedrørte således samarbejder omkring bæredygtig udvikling imellem civilsamfund, virksomheder og offentlige myndigheder ikke blot på

statsniveau, men også regionalt og lokalt. Tanken var, at de skulle sikre både en legitimitet og "grounded" implementering af den bæredygtige udvikling. Der var en stor interesse for Type2 partnerskaber fra mange regeringer, inklusive Bush-administrationen, hvilket dog ikke forhindrede, at Bush aflyste USA's deltagelse i selve konferencen.

Hele forløbet førte allerede i 2002 til en bekymring for, om Type2 aftaler kunne føre til, at stater ville unddrage sig det ansvar, som mere traditionelle Type1 aftaler medførte, og det blev derfor understreget, at Type2 aftalerne ikke skulle ses som et alternativ, men som komplementære i forhold til Type1 aftalerne (Type 2 Outcomes-Voluntary Partnerships, 2002). På selve konferencen blev der indgået flere hundrede Type2 partnerskaber, men i forlængelse af de føromtalte spørgsmål, der blev rejst vedrørende staternes engagement, er der også efterfølgende bl.a. blevet rejst tvivl om Type2 partnerskaberne faktisk bedre kunne løse de opgaver, som man havde håbet på, at de ville være bedre til at løse end traditionelle Type1 partnerskaber, som for eksempel at hjælpe med at implementere dagsordenen for bæredygtig udvikling i lokale kontekster, samt fremme social læring og demokratisk legitimitet (se for eksempel Andonova, L. B o.a. (2003)).

Sammenfattende kan man om Rio+10 sige, at man fik knyttet Agenda21 og

MDG'erne sammen, og at man søgte at indfri de manglende muligheder for at indgå Type1 partnerskaber ved i stedet at fokusere på Type2 partnerskaber, men disse partnerskaber viste sig at være vanskelige at implementere; Rio+10 var derfor for mange af deltagerne en skuffelse (for en beskrivelse af hele forløbet og vurderingen af det se Dodds o.a., 2012: 93-122).

Agenda 21 Cultura, UCLG og UNESCO: Bæredygtig menneskelig udvikling – kultur og kontekst

Selv om det således er omdiskuteret, hvor succesfulde Type2 partnerskaberne egentlig blev, så pegede Johannesburg-konferencen på nogle vigtige problemer, nemlig dels at Type1 partnerskaber er sårbare i forhold til, i hvor høj grad de centrale statslige aktører ønsker at indgå forpligtende aftaler (hvilket ikke blot har været problem i forhold til Rio+10), dels at der kan være problemer med at få "spredt" og faktisk transformeret ideen om bæredygtig udvikling, hvis ikke ideerne bliver forankret i konkrete sociale praksisformer og værdisystemer. Man søgte netop at adressere netop dette problem på en konference i den brasilianske by Porto Alegre i september 2002, ved at binde Agenda 21 sammen med en kulturel dimension, i det der blev til Agenda 21 Culture eller blot Culture 21. I 2004 blev der afholdt endnu en konference, og denne konferencens slutdokument indeholdt for det første nogle principper for, hvorledes man kunne tænke decentralt i forhold til kultur ved at

tage afsæt i "byen" snarere end "staten" som stedet for kulturskabelse, samtidig med at man pegede på betydningen af blandt andet kulturel forskellighed og menneskerettigheder inklusiv kulturelle rettigheder. For det andet indeholdt dokumentet nogle ideer til, hvorledes man kunne fremme kulturel udvikling i tilknytning til disse værdier, og for det tredje indeholder dette dokument diverse anbefalinger for både lokale myndigheder, regeringer og diverse FN-organer (Agenda 21 Culture, 2004).

Agenda 21 Culture er efterfølgende særlig blevet promoveret af to organisationer. For det første FN-partnerorganisationen "United City and Local Governments", UCLG, der med over 200.000 medlemmer er langt den største organisation i verden for udvikling af samarbejde imellem lokale myndigheder, byer etc.; for det andet FN's egen organisation for kultur, undervisning og forskning (UNESCO). På trods af UCLG først blev grundlagt i 2004, så har organisationen en historie, der går tilbage til tiden før 1. verdenskrig, hvor forløberen for UCLG, Union Internationale des Villes (UIV), stærkt inspireret af datidens fredsbevægelse blev grundlagt ved en konference i Ghent i Belgien i 1913 (Gateau, 2013). Der er en lang tradition for samarbejde imellem UNESCO og IULA (som organisationen kom til at hedde efter 1928); I 1945 deltog IULA's generalsekretær i det første møde i det nystiftede UNESCO, hvor han inviterede til et sam-

arbejde imellem de to organisationer.

I forhold til ideen om bæredygtig udvikling er dette samarbejde blandt andet kommet til udtryk i et fælles ønske om at få integreret den kulturelle dimension både i forhold til arbejdet med MDG'erne og senere i forhold til FN's forarbejde med at udvikle SDG'erne. Der blev således i 2010 udarbejdet et forslag om, at kultur skulle integreres som den 4. søjle i begrebet om bæredygtig udvikling ved siden af de tre dimensioner for miljø, økonomi og det sociale. Man søgte her (implicit) at skelne imellem den betydning den sociale dimension, der forstås ved hjælp af begreber om social inklusion, social lighed og social sammenhæng, kan have for bæredygtig udvikling, og så på den anden side den betydning "kultur" kan have for bæredygtig udvikling. Der hævdes i forslaget, at kulturens betydning skyldes dens fokus på kreativitet, viden, mangfoldighed og skønhed, da alle er værdier, der er tæt forbundet med menneskelig frihed og udvikling, og at det derfor er nødvendigt at fremme disse værdier for at kunne etablere dialog om fred og fremskridt. Samtidig blev det forslået, at relationen imellem kultur og bæredygtig udvikling skulle forstås ud fra to prismen, dels ved at fokusere på udviklingen af den kulturelle sektor i samfundet ved at fokusere på kulturarv, kreativitet, kulturel industri, håndværk og turisme, og dels ved at sikre kulturelle overvejelser en tydelig plads i forhold til policy overvejelser, særligt i

EFTERSKRIFT

forhold skole, økonomi, videnskab, kommunikation, miljø, social sammenhæng og international samarbejde (Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development, 2010. Punkt 3 og 4).

Pointen med at begreber om frihed og menneskelig udvikling også har en kulturel dimension virker umiddelbart plausibel, men samtidig er kultur som bekendt notorisk både et vanskeligt begreb at få hold på og meget omdiskuteret. Det lykkedes da heller ikke at få kultur medtaget som en 4 søjle eller et selvstændigt punkt i den videre udvikling af begrebet om bæredygtig udvikling, og begrebet blev i stedet spredt ud over flere forskellige SDG'er i SDG2030. Omvendt kan man sige, at dette jo ikke ændrer på den udfordring, der er med at forankre agendaen for bæredygtig udvikling også kontekstuel, blandt andet af de grunde som også blev nævnt i forbindelse med Type 2 partnerskaberne. Samlet kan man sige, at selv om det måske ikke er lykkedes at sætte kulturen på dagsorden i helt det omfang, man havde forestillet sig, har Agenda 21 Culture i samarbejde med sine to partnere haft større succes end Type 2 partnerskaberne har haft det.

Bæredygtig udvikling, SDG'erne, og nye spørgsmål

Vi vil afslutte denne fortælling om nogle træk af tilblivelsen af begrebet om bæredygtig udvikling ved dels at opsamle det, der hidtil er sagt, dels at se på nogle

måder begrebet kommer til udtryk på i SDG'erne, og endelig ved at se på, hvorledes begrebet om den antropocæne epoke også i et vist omfang kan siges at have re-konfigureret begrebet om bæredygtig udvikling.

Opsamling af ideen om bæredygtig udvikling

En central tematik i begrebet om bæredygtig udvikling har været at begrebet forbandt et komplekst moderne begreb om bæredygtighed og et begreb om udvikling, særligt forstået som økonomisk udvikling, som den dengang nye verdensorganisation FN og USA satte på agendaen umiddelbart efter anden verdenskrig. Vi har set på den konference i Stockholm i 1972, som blev starten på et forsøg på at sammentænke disse to begreber. Brundtlandrapporten fuldførte i en vis forstand denne proces ved at samle de to perspektiver i et begreb om bæredygtig udvikling, der efterfølgende blev fulgt op at det første Global Summit i Rio i 1992, hvor man blandt andet vedtog Agenda21, der sigtede mod at opstille mål for arbejdet med bæredygtig udvikling i det 21 århundrede.

Vi har endvidere set på, dels hvordan begrebet om bæredygtig udvikling i 1990'erne blev knyttet sammen med en neoliberal økonomisk tankegang, der også fik strukturel betydning for den måde, man søgte at udvikle udviklingslande økonomisk, men har også set på to alternative

økonomiske tankegange. For det første har vi nævnt Ostroms arbejde med at udvikle en økologisk økonomisk tankegang, der arbejder med lokalt funderet beslutninger og et begreb om Commons (til dels om et alternativ til princippet om at forureneren betaler oprindeligt introduceret af OECD). For det andet har vi kort set på UNDP's arbejde med at udvikle HDI som et alternativ til BNP for at måle ikke primært økonomisk udvikling, men *menneskelig* udvikling inspireret af den såkaldt kapabilitetstilgang udviklet af Amartya Sen og Martha Nussbaum, der introducere en ny forståelse af begreberne om frihed og lighed. HDI og kapabilitetstankegangen fik stor indflydelse på udviklingen af Millenium-deklarationen og de efterfølgende 8 Millenium-mål, hvor bekæmpelse af fattigdom og ligestilling mellem kønnene, stod som to meget centrale mål. MDG'erne udviklede sig efter en forsigtig opstart til at være en succes, og de udgør sammen med Agenda 21 forløberne for det, der senere blev til verdensmålene. Samtidig har vi dog også bemærket, at Sen selv har haft en fortløbende bekymring ikke blot i forhold til det at "måle" på menneskelig udvikling, men også bredere at en stærk praksisorientering kan indebære en fare for, at man bliver blind for mere principielle problemer i forhold til menneskelig udvikling.

På Rio+10 konferencen i Johannesburg blev Agenda 21 og MDG'erne skrevet sammen i slutdokumentet, men samti-

dig har vi set på, hvorledes man, til dels af nød efter at ideen om en "Global Deal" faldt sammen, introducerede en ny type partnerskaber, Type2-partnerskaber, der dog ikke blev den store succes. Ikke desto mindre har Type2-partnerskaberne peget på betydningen af også at sikre en kontekstuel forankring af bæredygtig udvikling. Vi har set på, hvorledes dette kommer til udtryk på en lidt anden måde i Agenda 21 Culture, og i det samarbejde der var omkring Agenda21 Culture mellem UCLG og UNESCO med at promovere en tankegang for integrationen af kultur som en 4. søjle, netop en fra en i sig selv rimelig betragtning om, at det er svært at forestille sig menneskelig udvikling og frihed uden at medtænke kultur, samtidig med at dette også rejser store problemer i forhold til, hvordan denne integration nærmere skal forstås.

Bæredygtig udvikling i SDG-målene

Vi vil her stoppe denne forsimplede fortælling om tilblivelsen af begrebet om bæredygtig udvikling og springer hermed let og uelegant over, hvad for eksempel finanskrisen, klimatomøder, det arabiske forår, og Occupy-bevægelsen har betydet for den videre refleksion over bæredygtig udvikling. Vi vil heller ikke komme ind på Rio+20 topmødet i 2012, der indledte den proces, der førte frem til vedtagelsen af målene på FN's generalforsamling i 2015, ligesom vi heller ikke vil gå ind i de forandringer, der er sket i det internationale samfund siden 2015. Disse fravalg skyldes

EFTERSKRIFT

dels, at vi ellers ville springe rammerne for denne fremstilling, dels og i sammenhæng hermed, at det altid er sværere at vurdere, hvad der er væsentligt og uvæsentligt i samtiden, end det er, når man fået begivenhederne lidt på afstand.

I stedet vil vi se på lidt nærmere på de 17 verdensmål (se appendiks), og hvorledes nogle af de tematikker og sammenhænge, vi har være inde på, indgår i dem. Det er her helt centralt at gøre sig klart, at SDG'erne ligesom MDG'erne skal ses i sammenhæng med hinanden, og at en del af arbejdet med at forstå begrebet om bæredygtig udvikling handler om, at arbejde med fortolkninger af hvorledes de enkelte mål kan spille sammen i konkrete aktiviteter. Det er imidlertid også blevet fremført, at øgningen af mål fra 8 MDG'er til 17 SDG'er gør SDG'erne noget mere uoverskuelige, og det derfor af analytiske grunde kan være en god ide også mere generelt at finde nogle rammer for at organisere målene i nogle overordnede grupper.

Man kan for eksempel her tage afsæt i de 5 kategorier, som nævnes i præambelen til aftalen, People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership (også ofte kaldet de 5P'er), som centrale for arbejdet med bæredygtig udvikling og altså også verdensmålene. Man kan måske nemmere ane en kobling til de tre klassiske søjler (som selvfølgelig også er nævnt i aftalen) i de første tre

P'er, end tilfældet er for de to sidste P'er "Peace" og "Partnership". Hvad angår betydningen af "fred", nævnes de første 3P'er allerede i første linje af aftalen, men samtidig siges det også, at aftalen også sigter imod intet mindre end at styrke "universel fred i større frihed". Det gøres nogle linjer længere nede klart, at der ikke kan etableres bæredygtig udvikling uden fred, og omvendt at der ikke kan etableres fred uden bæredygtig udvikling. Dette betyder faktisk, at det at arbejde med forståelsen af fred, både i teori og praksis er helt centralt for at kunne arbejde med verdensmålene for bæredygtig udvikling. Hvad angår ideen om partnerskaber har vi allerede i det foregående gjort det klart, hvordan både typer og soliditet af partnerskaber blev helt centrale temaer i debatten om bæredygtig udvikling efter årtusindskiftet.

Man kan så for eksempel organisere målene efter de 5P'er, at se "People" som knyttet til mål 1-5, "Planet" som knyttet til mål 6 og 12-15; "Prosperity" som knyttet til mål 7-11, "Peace" som knyttet til mål 16, og endelig "Partnership" som knyttet til mål 17. Denne måde at inddele målene på har den fordel, at den får tydeliggjort betydningen af både fred og partnerskaber i sammenhæng med de tre mere etablerede dimensioner, men den får ikke tydeliggjort, hvorledes SDG'erne søger at imødegå den spænding mellem bæredygtighed og udvikling, som har været et

tema i debatten siden Stockholm-konferencen, og som Brundtlandrapporten søgte at løse ved at introducere begrebet om bæredygtig udvikling. For at belyse hvordan SDG'erne kan tænkes at gøre dette, vil vi derfor i stedet nu se på, hvorledes Kathrine Richardson, der leder Københavns Universitets center for bæredygtig videnskab grupperer SDG'erne (Richardson:2020, s25-47).

Richardson tager afsæt i ideen om "den store acceleration". Denne ide peger på, at accelerationen af socioøkonomisk menneskelig aktivitet i stigende grad har påvirket jordens samlede system (oprindeligt forstået som summen af og interaktionen imellem klodens fysiske, kemiske og biologiske systemer, men nu også inkluderer menneskets sociale og økonomiske processer). Målinger på en række socioøkonomiske og miljømæssige parametre viser, at den menneskelige påvirkning af miljøet er steget nærmest eksponentielt siden 1950'erne. Richardson påpeger i forhold til SDG'erne, at spændingen imellem ønsket om at forbedre menneskets socioøkonomiske forhold, og så reducere den fortsatte stigning i brug af jordens ressourcer ligger latent som en spænding imellem mål 1-6 og mål 13-15. Da mange mennesker i fattigere lande kombinerer et behov for udvikling med et forholdsvis lavt træk på ressourcer, medens det omvendte ofte gør sig gældende i rigere lande, er det klart, at der er nødt til at være et princip

for, hvordan man vægter de to typer af mål, og Richardson foreslår, at vi finder dette princip i mål 10, der omhandler lighed. Vi ser derfor her tydeligt radikaliteten i SDG'erne, og hvor de adskiller sig fra MDG'erne. Selve forsøget på at koble klodens miljø sammen med ideen om menneskelig, social og økonomisk udvikling har den konsekvens at lighed nu faktisk bliver noget, man er nødt til at forholde sig til over hele kloden. Derfor bliver det også meget centralt spørgsmål, som vi også var inde på i afsnittet om kapabilitetstilgangen, hvordan vi egentlig skal forstå lighed.

Hvordan vi nu end forstår lighed som det overordnede princip for løsningen af den spænding, der ligger indbygget i begrebet om bæredygtig udvikling, så er et fokus på lighed alene ikke nok. Richardson grupperer i stedet de resterende mål i fire grupper af værktøjer, som netop har som opgave at løse denne fundamentale udfordring (der som vi så, blev tydelig allerede på Stockholm-konferencen i 1972). De 4 grupper af værktøjer er A) Videnskab og Teknologi (som inddrager mål 7,9,11 og 12), B) Økonomi og Finans (som vedrører mål 8 og 17), C) Governance (som vedrører mål 16 og igen 17), og endelig D) Individuel og Kollektiv handling (som vedrører mål 11, 12 og atter en gang 17). Richardson får altså ud over at vise, hvorledes spændingen imellem miljøet og menneskelig udvikling principielt skal løses i lyset af en global solidaritet udtrykt i forhold til lig-

EFTERSKRIFT

hed, understreget vigtigheden af partnerskaber, idet de indgår i tre af de fire typer af værktøjer, der skal løse denne spænding, herunder i forhold til governance i samspil med det fokus på fred, som er stærkt betonet i selve aftalen.

Richardsons organisering af målene får således tydeliggjort i hvert fald nogle af de dynamikker og spændinger, der ligger i begrebet om bæredygtig udvikling, om end man godt kan diskutere om det spørgsmål, som Agenda 21 Culture, UCLG og UNESCO rejste om betydning af kultur og uddannelse, kommer helt til sin ret i hendes fremstilling af dynamikkerne imellem de enkelte mål. Fordelen ved Richardsons fremstilling i forhold til nogle af de tidligere fremstillinger af ideen om bæredygtig udvikling er imidlertid, at hun klart får fremstillet den spænding, der ligger latent i denne ide, samtidig med at hun inden for den differentierede ramme, som verdensmålene tilbyder, også giver et godt bud på dels et centralt princip for arbejdet med at løse denne spænding, og dels de virkemidler, der kan tages i brug.

Bæredygtig udvikling; den antropocæne epoke, miljøhumaniora og den kapitalocæne periode

Begrebet om den store acceleration, som Richardson tager afsæt i, bliver ofte koblet sammen og er beslægtet med den anden ide, som siden år 2000 har fundet voksende udbredelse, nemlig ideen om at vi lever i den *antropocæne* epoke

(efter græsk *Anthropo-menneskelig*). I denne epoke er den største geologiske forandringsfaktor ikke pladetektonik, meteornedslag eller vulkanudbrud, men menneskets aktivitet. Perioden ses som en ny geologisk periode, der følger den holocæne periode, der er den geologiske tidsalder, der indtrådte efter den sidste istid for cirka 11.600 år siden. Der er noget divergerende opfattelser af, hvornår den antropocæne epoke startede. Nobelpristageren Paul J. Crutzen talte i år 2000 om, at den antropocæne epoke startede omkring 1750 med den industrielle revolution, medens andre mener, at epoken startede langt tidligere, nemlig da mennesket begyndte at drive landbrug; den antropocæne periode kommer ud fra sådan en betragtning derved til at ligge næsten samtidig med den holocæne periode. Endelig er der også forslag om, at den antropocæne periode starter så sent som 1950'erne, hvor man som nævnt kan se den store acceleration.

Hvorom alting er, så er pointen, at menneskets påvirkning af naturen dels sættes ind i en større kontekst, som får betydning for både vores opfattelse af historien og den arkæologiske forhistorie, dels at den antropocæne også kommer til at påvirke vores forventninger til fremtiden, idet den store acceleration peger frem mod forskellige mulige fremtider - nogle af dem lysere end andre. Dette afspejles også i en interesse for spørgsmål om "verdens" mulige afslutning, samt vores opfattelse

af hukommelse og erindring etc., og det er derfor heller ikke underligt, at ideen om den antropocæne periode har vundet indpas både inden for "miljøhumaniora", hvor man udover førromtalte historie og arkæologi særligt ser den antropocæne tematiseret i filosofi, antropologi, religion, litteratur (blandt andet som klimafiktion, såkaldt Cli-Fi) og i kunsten, ligesom der er udviklet nye videnskabsteoretiske positioner, der gentænker forholdet imellem natur og kultur (Cook o.a., 2015; AURA - Aarhus University's Research on the Anthropocene; Centre for Environmental Humanities).

Ideen om det antropocæne er imidlertid også blevet kritiseret på forskellig vis (se for eksempel Haraway, 2015). Vi vil her blot nævne en enkelt kritik, nemlig at ideen kan tilsløre, at der faktisk er tale om en ulige fordeling af goderne ved ensidigt at fokusere på relation mellem "mennesket" og "naturen". Vi har tidligere set på denne spænding i mellem en lighed i forhold til menneskelig udvikling og trækket på de miljømæssige ressourcer. I forhold til det antropocæne går kritikken på, at den industrielle revolution kun blev muliggjort via den ophobning af kapital, som begyndte at tage fart fra renæssancen, med andre ord at den antropocæne periode, hvis den lægges fra 1750 eller senere, forudsætter det, som er blevet kaldt "the Age of Capital" eller den såkaldte kapitalocæne periode, som ligger i årene 1450-1750 (Moore, 2017: 17).

Begrebet om det antropocæne kan således både direkte og indirekte via reaktioner på begrebet siges at genåbne diskussionen af samspillet imellem natur, økonomi, social lighed og inklusion på en måde, der også åbner for nye muligheder for at integrere de mere "kulturelle" og humanistiske sider af ideen om bæredygtig udvikling. I en vis forstand viser de spørgsmål, der tematiseres i miljøhumaniora (og populærkulturen) ikke bare tilbage til de spørgsmål, der bliver stillet i tilknytning til Agenda 21 Culture, men også i kraft af sit fokus på "dyb historie" og "mulige fremtider", helt tilbage til de diskussioner af visioner (og skrækscenarier) for fremtiden, som var fremme i 60'erne og 70'erne. Nu foregår diskussionerne imidlertid også på baggrund af et differentieret begreb om bæredygtig udvikling, således som det kommer til udtryk i SDG'erne, og de fundamentale spørgsmål om klodens fremtid kan således også knyttes sammen med et operationelt niveau. Vi så i forbindelse med diskussionerne om menneskelig udvikling, at Amartya Sen pegede på betydningen af samtidig at kunne arbejde på et fundamentalt og operationelt niveau. Det samme gør sig gældende i forhold til diskussioner om bæredygtig udvikling, og man kan måske tale om væsentligheden af fastholde et *dobbeltperspektiv* på ideen om bæredygtig udvikling. Det er således både væsentligt, at de fundamentale temaer, der kun vanskeligt kan gøres

EFTERSKRIFT

målbare (og måske heller ikke skal gøre målbare) ikke glemmes, men at de skal tematiseres aktivt. Dette skal ske *samtidig* med, at der faktisk "gøres" noget, således som SDG'erne jo klart lægger op til.

Afslutning: Om forholdet imellem bæredygtig udvikling og læring, dannelse og uddannelse

Der er en udbredt og stigende interesse for at arbejde med UBU (Uddannelse i Bæredygtig Udvikling) på alle niveauer i uddannelsessystemet. Vi vil afslutningsvis blot nytte tre kommentarer til dette forhold.

For det første vil vi påpege nødvendigheden af det ovenfor anførte dobbeltperspektiv vedrørende ideen om bæredygtig udvikling også fastholdes forhold til uddannelsesaspektet. Det er helt centralt, at der er fokus på både fundamentale spørgsmål og den praktiske implementering af de tiltag, der skal sikre bæredygtig udvikling i forhold til den måde, vi tænker og organiserer læring, dannelse og uddannelse på fremover. Det er her bemærkelsesværdigt, at UNESCO, som i mange år har beskæftiget sig med "Education for Sustainable development" (ESD), netop arbejder med et dobbelt perspektiv i forhold til fremtidens uddannelse. Dels fornyer UNESCO i maj 2021 (med et års forsinkelse grundet Corona) sit engagement i forhold til "ESD for SDG2030" ved en verdenskon-

ference i Berlin. Dels har UNESCO initieret et nyt projekt, "Futures of Education – Learning to Become", der arbejder med uddannelsesestænkning *efter 2050*, hvor der arbejdes visionært med forskellig med forskellige former for "fremtider".

For det andet kan man sige, at integrationen af bæredygtig dannelse og uddannelse i UBU kræver en forsat refleksion over, hvorledes og hvornår forskellige typer af læring er relevante i forhold til forskellige professioner, fagligheder og kontekster. Artiklerne i denne bog viser med al tydelighed, at hvorledes forskellige fag og perspektiver kan kast nyt lys ind over arbejdet med UBU. Men der er samtidig i sagens natur også tale om en tværfaglig *fælles* opgave, der også går på tværs af traditionelle opdelinger af natur-, samfunds- og humanvidenskaber, og som derfor udover faglighed og professionsviden kræver et tværfagligt og tværprofessionelt engagement båret af interessen for bæredygtig udvikling. Ideerne om de tre søjler for bæredygtighed, de 5 P'er, SDG'erne og Agenda21 kan alle på hver deres vis siges at illustrere denne pointe, ligesom forholdet imellem det at have en universal opgave og så at sikre den kontekstuel forankrede partnerskaber er væsentligt at holde sig for øje.

For det tredje kan man overordnet sige, at den fælles opgave for UBU er forbedre mennesker på, at vi i fællesskab på

en både meningsfuld, men også retfærdig måde kan foretage de globale transformationer, som er nødvendig i en epoke, hvor selve naturgrundlaget er under forandring på grund af menneskelig aktivitet. Dette kræver dels, som Richardson fremhæver, en opmærksomhed på mål 10, reducere af ulighed globalt, dels at denne opmærksomhed kombineres med en opmærksomhed på det ovenfor anførte dobbeltperspektiv også i uddannelsessammenhænge. Spørgsmålet bliver

m.a.o. hvordan uddannes studerende (og skole og gymnasial sammenhæng, elever) til både i praksis at kunne medvirke til at implementere operationelle mål, aktuelt SDG'erne, samtidig med at de også uddannes til forsat at reflektere over, hvordan de *ønsker* at percipere, opfatte, handle og leve sammen med andre i og med verdenen: altså en forsat refleksion over hvorledes begrebet dannelse og begrebet om bæredygtighed og bæredygtig udvikling hænger sammen.

- i Udtrykket har en længere forhistorie, men blev kendt igennem Bouldings korte, men komplekse essay, *The Economics of the Coming Spaceship Earth* (Boulding 1966). Boulding skelnede her imellem to typer af økonomi, cowboy-økonomi og rumskibs-økonomi, som groft sagt modsvarer opfattelser af økonomien som et åbent eller et lukket system. Boulding skelner i essyet imellem materielle ressourcer, energiressourcer og "noussefæren" (fra græsk "nous", "ånd" eller "fornuft"), der både har sociale og eksistentielle dimensioner. Vi kan ikke her komme ind på de finere nuancer i Bouldings tekst, men kort sagt, så har Cowboy-økonomien det træk, at den som "Wild West" økonomi, betragter de materielle ressourcer som udtømmelige, og hvis de bliver brugt op et sted, så finder man blot ressourcerne "et andet sted". Omvendt, så er man i en "rumskibsøkonomi" klar over, at de materielle ressourcer ikke er uendelige, og at det derfor er nødvendigt at "recycle" så mange af særligt de materielle ressourcer, som man nu kan for i videst muligt omfang at holde systemet ("rumskibet jorden") i en form for ligevægt. Bouldings tekst er endvidere interessant, idet han ikke blot taler om ressourcer og økonomi, men også inspireret af Teilhard de Chardin taler om en noosphere (efter græsk nous, fornuft/ånd, som i et vist omfang kan siges at foregribe nogle af de tematikker, der dukker op i diskussionen af det senere begreb om det antropocæne
- ii Opdelingen i 1., 2. og 3. verden stammede fra et tidligt arbejde i FN fra 1946 og er selvfølgelig ligesom udtryk som I-lande og U-lande, og "det globale syd" og "det globale nord" omdiskuteret. Vi bruger dem her fortrinsvis ind i de kontekster, de blev brugt i, men tager ikke stilling til begrebernes generelle anvendelighed
- iii i det første FN-dokument, hvor begrebet bæredygtighed eksplicit indgik (Kidd: 12)

LITTERATUR ANVENDT OG TIL INSPIRATION

165176@au.dk. u.å. "CEH -Centre for Environmental Humanities". CEH -Centre for Environmental Humanities. Hentet 2. juli 2020 (<https://ceh.au.dk/>).

520917@au.dk. u.å. "AURA - Aarhus University's Research on the Anthropocene". Hentet 2. juli 2020 (<https://anthropocene.au.dk/>).

Anon. 2002. "Type 2 Outcomes-Voluntary Partnerships". Hentet 27. juni 2020 (<https://www.globalpolicy.org/component/content/article/225/32192.html>).

Anon. u.å. "Centenary of the International Municipal Movement 1913 - 2013". UCLG - United Cities and Local Governments. Hentet 30. juni 2020a (<https://www.uclg.org/en/centenary>).

Anon. u.å. "E-Tidsskrifter". VIA Bibliotekerne. Hentet 23. maj 2020b (<https://www.bibliotekerne.via.dk/da/side/e-tidsskrifter>).

Anon. u.å. "UNESCO Futures of Education - LEARNING TO BECOME". UNESCO Futures of Education - LEARNING TO BECOME. Hentet 30. juni 2020c (<https://en.unesco.org/futuresofeducation/>).

Babb, Sarah. 2005. "The Social Consequences of Structural Adjustment: Recent Evidence and Current Debates". *Annual Review of Sociology* 31(1):199-222.

Bernstein, Steven F. 2001. *The compromise of liberal environmentalism*. New York: Columbia University Press.

Beuys, Joseph, og Ulrich Rösch. 2010. *What Is Money?: A Discussion with J. Philipp von Bethmann, H. Binswanger, W. Ehrlicher, and R. Willert*. Reprint edition. Forest Row, England: Clairview Books.

Bigg, Tom, red. 2004. *Survival for a small planet: the sustainable development agenda*. London ; Sterling: Earthscan Publications.

Boulding, Kenneth. u.å. "The Economics of the Coming Spaceship Earth". i H. Jarrett (ed.) 1966. *Environmental Quality in a Growing Economy*, pp. 3-14. Bd. 1966. Baltimore: MD: Resources for the Future/ Johns Hopkins University Press.

Cook, Brian R., Lauren A. Rickards, og Ian Rutherford. 2015. "Geographies of the Anthropocene: Geographies of the Anthropocene". *Geographical Research* 53(3):231-43.

Dodds, Felix, David Donoghue, og Jimena Leiva Roesch. 2017. *Negotiating the sustainable development goals: a transformational agenda for an insecure world*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Dodds, Felix, Jorge Laguna Celis, og Elizabeth Thompson. 2014. *From Rio+20 to a new development agenda: building a bridge to a sustainable future*. New York: Routledge.

Dunlap, Riley E., og Kent D. Van Liere. 2008. "The 'New Environmental Paradigm'". *The Journal of Environmental Education* 40(1):19-28.

Gateau, Elisabeth. 2013. "Un toujours jeune centenaire : le mouvement municipal mondial Par Elisabeth Gateau, Ancienne Secrétaire Générale du Conseil des Communes et Régions d'Europe, Ancienne Secrétaire".

Haraway, Donna. 2015. "Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin". *Environmental Humanities* 6(1):159-65.

<https://plus.google.com/+UNESCO>. 2020. "UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development". UNESCO. Hentet 30. juni 2020 (<https://en.unesco.org/events/ESDfor2030>).

Husted. u.å. "Borgerskole eller Menneskeskole?" i *Folkeskolens filosofi: idealer, tendenser & kritik*. Bd. 2008. Århus: Philosophia.

Kidd, Charles V. 1992. "The Evolution of Sustainability". *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* 5(1):1-26.

Meadows, Donella H., og Club of Rome. 1972. *Graenser for vækst: en rapport til Romklubbens projekt vedrørende menneskehedens truede situation*. Denmark: Gyldendal.

Mensah, Justice, og Sandra Ricart Casadevall. 2019. "Sustainable Development: Meaning, History, Principles, Pillars, and Implications for Human Action: Literature Review". *Cogent Social Sciences* 5(1).

Meyer, Niels I., K. Helveg Petersen, og Villy Sørensen. 1978. *Oprør fra midten*. København: Gyldendal.

Moore, Jason W. 2017. "The Capitalocene, Part I: On the Nature and Origins of Our Ecological Crisis". *The Journal of Peasant Studies* 44(3):594-630.

Purvis, Ben, Yong Mao, og Darren Robinson. 2019. "Three Pillars of Sustainability: In Search of Conceptual Origins". *Sustainability Science* 14(3):681-95.

Richardson, Katherine. 2020. *Hvordan skaber vi bæredygtig udvikling for alle?* Kbh.: Information.

Rosendal Jensen, Niels, og Christian Christrup Kjeldsen. 2010. *Capability approach: en anderledes tilgang til pædagogik, uddannelse og omsorg*. Århus: Via Systemtime.

Sen, Amartya. u.å. "HUMAN DEVELOPMENT IN THE POST 2015 ERA - (A Lecture delivered at the launch of the International Centre for Human Development on 04th January 2012 at the Stein Auditorium, India Habitat Centre, New Delhi)".

LITTERATUR ANVENDT OG TIL INSPIRATION

Sneddon, Chris, Richard B. Howarth, og Richard B. Norgaard. 2006. "Sustainable Development in a Post-Brundtland World". *Ecological Economics* 57(2):253-68.

Sørensen, Georg. 2020. "Afhængighedsteori i Den Store Danske på lex.dk". Hentet 3. juli 2020 (<https://denstoredanske.lex.dk/afh%C3%A6ngighedsteori>).

Truman, Harry. u.å. "Inaugural Address. 1945 | The American Presidency Project". Hentet 30. juni 2020 (<https://www.presidency.ucsb.edu/documents/inaugural-address-4>).

World Commission on Environment and Development, red. 1987. *Our common future*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

APPENDIKS: FN'S 17 VERDENSMÅL FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING

Mål 1: Afskaffe alle former for fattigdom i verden.

Mål 2: Stoppe sult, opnå fødevarerikkerhed og forbedret ernæring, samt fremme bæredygtigt landbrug.

Mål 3: Sikre et sundt liv for alle og fremme trivsel for alle aldersgrupper.

Mål 4: Sikre alle lige adgang til kvalitetsuddannelse og muligheder for livslang læring.

Mål 5: Opnå ligestilling mellem kønnene og styrk alle kvinders og pigers rettigheder og muligheder.

Mål 6: Sikre at alle har adgang til vand og sanitet og at dette forvaltes bæredygtigt.

Mål 7: Sikre at alle har adgang til pålidelig, bæredygtig og moderne energi til en overkommelig pris.

Mål 8: Fremme vedvarende, inklusiv og bæredygtig økonomisk vækst, fuld og produktiv beskæftigelse, samt anstændigt arbejde for alle.

Mål 9: Bygge robust infrastruktur, fremme inklusiv og bæredygtig industrialisering og understøtte innovation.

Mål 10: Reducer ulighed i og mellem lande.

Mål 11: Gøre byer, lokalsamfund og bosættelser inkluderende, sikre, resiliente* og bæredygtige.

Mål 12: Sikre bæredygtige forbrugs- og produktionsformer.

Mål 13: Handle hurtigt for at bekæmpe klimaforandringer og deres konsekvenser.

Mål 14: Bevare og sikre bæredygtigt brug af verdens have og deres ressourcer.

Mål 15: Beskytte, genoprette og støtte bæredygtig brug af økosystemer på land, bekæmpe ørkendannelse, standse udpining af jorden og tab af biodiversitet.

Mål 16: Støtte fredelige og inkluderende samfund. Give alle adgang til retssikkerhed og opbygge effektive, ansvarlige og inddragende institutioner på alle niveauer.

Mål 17: Styrke det globale partnerskab for handling og øg midlerne til at nå målene

**I mange danske oversættelser af verdensmålene står der ikke "resiliens", men "robusthed". Imidlertid er resiliens en mere præcis oversættelse af det engelske "resilience", som der står i FN's oprindelige tekst.*

Kilde:

Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, (A/70/L.1)]70/1.

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E