

Samfundsfag, bæredygtighed og verdensmål

– med afsæt i praksissamarbejde om Åben Skole og rollespil

CARSTEN LINDING JAKOBSEN OG KATRINE SMEDEMARK SØRENSEN

Abstract

Artiklen tager afsæt i et praksissamarbejde mellem Rønde Skole på Djursland og Læreruddannelsen i Aarhus, som konkret har udmøntet sig i afholdelsen af verdensmålsfagdage med fokus på bæredygtighed. Vi har i denne forbindelse ønsket at undersøge de didaktiske muligheder i arbejdsformerne Åben Skole og rollespil ud fra en hypotese om, at disse kan virke motivationsfremmende og styrke elevernes færdigheder i arbejdet med globale tematikker.

Lærere, studerende og undervisere ved læreruddannelsen har gennem skriftlig og mundtlig evaluering indhentet de første erfaringer og videre selv været deltagende i forløbet. De foreløbige resultater er, at flere elever end vanligt synes at deltage i undervisningen, og at sammenhængsforståelsen mellem elevernes eget hverdagsliv og globale tematikker udvikles hos nogle elever. Enkelte elever undrer sig lige så og stiller kritiske spørgsmål.

Ud over at elever bliver begyndende bevidste globale borgere, har arbejdet med bæredygtighed og FN's verdensmål den positive sideeffekt, at nutidens »digitale« unge gennem Åben Skole udvikler forståelse af lokalitet, ansvar og deltagelse samt blik for andet end det, der umiddelbart synes interessant og identificerbart, idet eleverne kommer væk fra skærmen og ind i »det fysiske samfund«. Rollespil synes at have den helt overvejende store fordel, at det fremmer perspektivskifte i forhold til bestemte bæredygtighedsmatematikker og således fordrer til »god anderledeshed«. Verden ser forskellig ud, alt efter hvor du er – »you stand, where you sit«, og

rollespil kan således fremme nuancer i forståelsen af mere komplekse problemstillinger.

Sluttelig gælder det generelt, at rammesætning, logistik og tydelighed i formidlingen af undervisningens formål skal have et eksPLICIT fokus og være tænkt grundigt igennem forud for afviklingen af undervisningen. Der kan ligge meget forberedelse heri, men til gengæld kommer nye perspektiver i spil, flere elever deltager, og forhåbentlig er kimen lagt til større globalt ansvar.

Indledning og disposition

Gennem de senere år er der sket en genkomst af den bæredygtighedsdiskurs, som også fandtes i slutningen af 1980'erne og op gennem 1990'erne, men som blev trængt i baggrunden af diskussionen om indvandring og »kampen mellem civilisationer«, blandt andet i forlængelse af 11. september, EU's integrationsproces og finanskrisen. Man kan således tale om en bæredygtighedsdiskussion version 2.0.

Bæredygtighedsbegrebet kan også i stigende omfang ses koblet til FN's verdensmål, som kan opfattes som en konkretisering eller operationalisering af bæredygtighedsbegrebet. Denne kobling fremgår også direkte af en af de seneste udgivelser om skole og bæredygtighed, nemlig »Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed« (Højholdt og Ravn-Pedersen, Red., 2021).

Denne artikel tager netop afsæt i et øget fokus på bæredygtighed, også ved professionshøjskolen VIA, hvor tre hold samfundsfagsstuderende blev koblet til en »bæredygtighedsdag« i Nr. Nissum og senere i deres studie arbejdede med skoleovertagelse med afsæt i henholdsvis Åben Skole og rollespil.* Der er således også i en læreruddannelsessammenhæng tale om en re-fokusering på bæredygtighed i samfundsfag efter nogle år med andre tematikker i centrum.

For samfundsfag ligger bæredygtighedsdiskussionen ligefor, da faget altid, jf. fagets formål har »hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv« og har arbejdet med »de store problemstillinger«, som den tyske didaktiker Wolfgang Klafki benævner de »epokale nøgleproblemer« (Klafki, 2001) i form af et indholdsmæssigt fokus på klima, miljø, fattigdom og ligestilling samt



social retfærdighed. Hvis vor tids udfordringer ikke adresseres, vil selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet mindskes. Derudover er en del af samfundsfags formål ligeledes at fremme aktiv deltagelse på alle samfundsmæssige niveauer, hvilket også synes afgørende, hvis en bæredygtig udvikling skal i spil hos eleverne.

I denne artikel vil miljø og klima blive brugt som afsæt for arbejdet i samfundsfag både direkte og mere indirekte, blandt andet gennem afledte konflikter i lyset af

fokus på ressourcer og konsekvenser af miljøkriser. Artiklen vil ikke komme nærmere ind på bæredygtighedsbegrebet og verdensmålene, men »blot« konstatere, at bæredygtighedsdiskussionen er relevant også for samfundsfag. Derudover vil der blive trukket linjer til en social og økonomisk bæredygtighedsforståelse. Flere påpeger, at man ikke »kun« skal se på bæredygtighed i et miljø- og klimaperspektiv, men at man også bør inddrage en social og økonomisk bæredygtighedstænkning ud fra en mere systemisk og holistisk tilgang (Richardson i Højholdt og Ravn-Pedersen, Red., 2021 og ligeledes Gardsdal og Kiel i Højholdt og Ravn-Pedersen, Red., 2021). I nedenstående vil denne inddragelse også fremgå, selv om det primære fokus vil være på klima- og miljømæssig bæredygtighed.

Disposition i artiklen

Artiklen vil indledningsvis koble samfundsfags indholdsområder politik, økonomi, sociologi og international politik sammen med bæredygtighedstematikker med fokus på miljø og klima og komme med bud på temaer og problemstillinger i den konkrete undervisning. Dernæst vil fokus være på det konkrete arbejde, som har fundet sted i blandt andet samfundsfag på skoler i Østjylland, og på de erfaringer, som her er høstet; såvel

muligheder som udfordringer. I denne forbindelse vil der også kort blive redegjort for formålet med at koble Åben Skole og rollespil til arbejdet med bæredygtighed, ligesom didaktiske refleksioner over Åben Skole og rollespil vil blive belyst. Afslutningsvis reflekteres mere generelt over arbejdet med bæredygtighed med afsæt i Åben Skole og rollespil.

Et centralt didaktisk omdrejningspunkt, som vi har været særlig optaget af, er, hvordan man som lærer får eleverne til at tage »ejerskab« og ansvar for løsning af globale problemstillinger, som eleverne ikke umiddelbart møder i deres hverdag, og hvorvidt lokalitet, nye roller og perspektivskifte i denne sammenhæng kan være motiverende.

Bæredygtighed i samfundsfag – idéer i tilknytning til kompetenceområder og indholdsområder

I faghæftet for samfundsfag henvises der under indholdsområdet økonomi direkte til koblingen mellem økonomisk vækst og bæredygtighed; »*For at kunne tage stilling til spørgsmål om økonomisk vækst og bæredygtighed arbejdes der med forskellige opfattelser af bæredygtig vækst, bæredygtig produktion og bæredygtighed på forskellige planer, som for eksempel social, økonomisk og miljømæssig bæredygtighed*« (s. 24 i faghæfte for samfundsfag, grundskolen). Som det fremgår af henvisningen til faghæftet og ovenstående begrebssondring, kan bæredygtighed ikke kun tænkes miljø- og klimamæssigt, selv om det oftest forekommer. For at fremme en miljø- og klimamæssig udvikling kræves således også social og økonomisk bæredygtighed, hvilket kort vil blive uddybet i nedenstående, hvor konkrete idéer til arbejdet i skolen under hvert indholdsområde præsenteres.

Politik – aktører og magt

Når klima- og miljømål (policy) samt konkrete tiltag dagsordensættes og vedtages, mobiliseres mange interesser i det politiske system. Det være sig lige fra mere traditionelle landbrugs- og industriinteresser via eksempelvis Landbrug & Fødevarer og Dansk Industri til mere »bløde« græsrodsorganisationer som eksempelvis Danmarks Naturfredningsforening og Miljøbevægelsen NOAH. Derudover er der et hav af mere lokale situationsbestemte organisationer, som opstår blandt andet i

forbindelse med modstand mod solceller og vindmøller, ligesom de traditionelle partier og medierne kommer på banen som aktører og dagsordensættere.

Et centralt begreb i denne sammenhæng er *magt*. Magt er ikke bare magt, idet der er forskellige opfattelser af magt. Magten kan være synlig, forstået som at A åbenlyst kan få B til at gøre noget, som B ellers ikke ville have gjort. Alle kan her se kampene (politics) udspille sig, og det er tydeligt, hvilke forskellige aktører, der råder over hvilke ressourcer. Magten kan dog også være usynlig, men bevidst. Dette er tilfældet, når man eksempelvis *ikke* presser store CO2-udledere som Aalborg Portland eller dansk landbrug til hurtigt at omstille sig, eller når man ikke direkte lukker produktionen. Politikere ved, at der på kort og mellemlang sigt vil være tab af mange arbejdspladser, og videre vil den umiddelbare klimaeffekt være begrænset, i lyset af at andre mere »klimatunge« producenter i udlandet vil overtage produktionen. Man taler om, at politikerne træffer en »ikke-beslutning«. Landbruget og Aalborg Portland behøver således ikke at kæmpe så meget for deres interesser, fordi de har magt i kraft af deres andel af arbejdspladser i lokalsamfundet. Sluttelig kan man også tale om magten som ubevidst og mere usynlig; når vi alle »bare« bliver ved at tænke, at vi har frihed til at flyve på ferie, købe den mad, vi har lyst til at spise, og når vi kører, hvorhen vi vil; »sådan er det jo«. Man taler her om diskursmagt eller symbolsk magt.

Vi har således skabt et samfund, som er baseret på økonomisk vækst, og hvor vi ikke bare kan løsrive os fra den strukturelle magt. Medmindre vi »opfinder« grøn vækst, vil umiddelbart betyde arbejdsløshed. Videre kan der ikke bare gives tilskud til et givent klimatiltag, da dette kan ske at bryde med principperne bag EU's indre marked (policy og polity) eller internationale handelsaftaler, hvorved den strukturelle magt igen spiller ind på de handlemuligheder, vi har. Det er dog vigtigt i et aktørperspektiv (og i håbets perspektiv) at være bevidst om, at mennesker har skabt verden og derfor også kan lave den om. Det er sket før i verdenshistorien. Blandt andet er der i disse år politiske visioner om, at vi nu skal til at »flyve grønt«, som et eksempel på, at aktører forsøger at ændre verden. Dette er også en væsentlig pointe i samfundsfag. Verden kan ændres, og det ligger også som en klar grundantagelse i vores pædagog-

ske tradition, hvor blandt andre pædagogerne Wolfgang Klafki, Gert Biesta, Karsten Schnack, Finn Mogensen og Oskar Negt har været fremtrædende.

Økonomi – samfund, grupper og individer

I forhold til økonomi som indholdsdimension kan der tages afsæt i henholdsvis et mikro- og et makroperspektiv, men disse kan også kobles. I forlængelse af temaet om politik og magt kan man eksempelvis tage afsæt i, om den enkelte borger i samarbejde med andre kan ændre på strukturer. I 1990'erne begyndte man at fokusere på den politiske forbruger, som et eksempel på en deltagelsesform, hvor borgeren kunne »få magten« tilbage, hvilket fortsat synes at have relevans – også i et elevperspektiv. I lyset af hele miljø- og klimaudfordringen kan eleverne for eksempel arbejde med, hvilke produkter og tjenester som har det største negative klima- og miljøaftryk (»Klima; Live carbon-neutral«). Her vil det være oplagt at tage afsæt i sammenhængen mellem udbud og efterspørgsel. Hvis der ikke er efterspørgsel på benzinbiler, men kun på elbiler, så vil der reelt ikke blive udbudt og produceret benzinbiler. Hvis vi kun efterspurgte pesticid- og sprøjtefrie produkter, ville der kun være disse på markedet, og prisen ville alt andet lige falde for disse på lang sigt. Det er en udvikling, man blandt andet har kunnet se i forbindelse med vindenergi, som nu er billigere end andre energiformer. Forbrugeren kan altså gøre en forskel, bare der er mange nok, som gør det samme på samme tid. På denne måde påvirker den »lille økonomi« den »store økonomi«.

Et andet tema, man med fordel kan tage op, er forholdet mellem stat, marked og civilsamfund. Hvor skal omstillingen til en grøn fremtid komme fra? Skal vi »bare« lade forbrugere og marked om det? Skal staten spille en aktiv rolle med eksempelvis tilskud til grøn energi (vindmøller) og eventuelt fjerne moms på sprøjtefri fødevarer? Eller skal mindre samfund eller foreninger »nedefra« eksempelvis opkøbe landbrugsjord og plante træer, som det blandt andet er sket med »klimatræ«? Alle disse tiltag kan sættes ind i det økonomiske kredsløb, hvor man vil kunne se koblingen mellem »den lille økonomi« (forbrugeren) og den store økonomi, hvor vi eventuelt ser en mere overordnet omstilling af vores produktion. Arbejdet med økonomi kan med stor fordel kobles på konkrete virksomhedsbesøg; landbrug,

produktionsvirksomheder eller andre civilsamfundsaktører. Helt konkret kan et besøg hos en genbrugsvirksomhed, eksempelvis Refurb* i Hornslet, vise, at der faktisk er nogen, som gør noget, hvilket i lyset af et handle- og »håbsperspektiv« synes centralt (se også videre Ringgaard Svendsen og Vestergaard i Højholdt og Ravn-Pedersen, Red., 2021).

Sociologi – levevilkår og leve

Inden for »Sociologi og kultur« som indholdsdimension er det oplagt at se på de levekår og levevilkår, som findes i lokaliteten. Her er det oplagt at tage på besøg – »samfundsfag ud i samfundet« og Åben Skole – og arbejde med bæredygtighedsdilemmaer. En studietur til eksempelvis Thy eller Salling viser, at vi har set voldsomme ændringer i den måde, vi lever og producerer på; større landbrug og fiskefartøjer, mindre biodiversitet og færre landsbysamfund. Det åbenlyse dilemma er, at der er en struktur, konkurrence på et globalt marked, som presser producenterne på prisen, og hvis vi pålægger bestemte producenter for store (klima-)byrder, lukker virksomheden, og »Produktionsdanmark« mister arbejdspladser. Et besøg i Thy eller Salling lægger således op til en undersøgelse af forskellige livsformer, jobtyper, måder at tænke fællesskab, mening og identitet på, men det vil også lægge op til en forståelse af det pres, som lokale er udsat for. Videre vil det være oplagt at besøge samfund og virksomheder, som har fundet en »grøn vej«. Dette være sig økologisk produktion, genbrugsvirksomheder eller ligefrem foregangssamfund, blandt andet Greenlab** uden for Skive. Man kan eventuelt også forestille sig, at en klasse besøger et »alternativt samfund«, eksempelvis Thy-lejren, hvor man ikke vil være en del af et konkurrence- og forbrugersamfund, og her undersøge om man kan tage dele af visionen med sig hjem, også for at lægge et mere kritisk perspektiv på det samfund, som eleven mere eller mindre bevidst står op til hver morgen.***

* Genbrug af pc'er. Virksomheden virker på markedsvilkår.

** Industripark, hvor virksomhederne indbyrdes anvender hinandens affaldsprodukter/produktion og videre er tilknyttet grøn energiproduktion.

*** Ligger også i forlængelse af samfundsfags formål om kritisk tænkning, hvor verden kan tænkes anderledes, en ny samfundsmæssig orden. Se videre Biesta, 2013 Rosa, 2014, og Oskar Negt, 1975.

Kan samfundet være anderledes? Kan aktøren (eleven) gøre en forskel i forhold til strukturen? Et for faget og eleverne relevante spørgsmål, som sociologien altid har haft fokus på at belyse. (Blandt andet diskussion hos Rosa, 2014).

International Politik – samarbejde og statsinteresser

Gennem de senere år er der kommet mere og mere fokus på international politik og klima. Det være sig bevidstheden om klima- og miljøkriser som »overstatslige«. Man taler om en mere og mere gensidigt afhængig verden, stigende interdependens. Det ses blandt andet i forbindelse med klimaflygtninge, som konsekvens af stigende vandstand nogle steder og vandmangel andre, men også generelt et voldsommere og voldsommere vejr. I vores del af verden ser vi det som et pres på EU's ydre grænser.

I international politik kan man arbejde med bæredygtighed gennem fokus på den rolle, som klimaforhandlinger spiller, og senest COP26, hvor eleverne kan arbejde med statsinteresser og videre andre aktørers muligheder for at påvirke den offentlige opinion, men også med den endelige vedtagelse som et kompromis. Man kan desforuden arbejde med FN og EU som mødesteder – såkaldte regimer – for internationalt samarbejde og dialog. Fokus kan være på, hvorfor det er så svært at blive enige om at reducere CO2-udslippet, og hvorfor man alligevel tilstræber at finde løsninger. Man kan eventuelt diskutere, hvem der har magten i det internationale samfund. Er det de store stater i verden? Eller kan mindre aktører og eksempelvis også indvidere sætte en dagsorden?* Man kan med fordel lave mindre nyhedsudsendelser,** hvor klassen fokuserer på enkelte konflikter, som kan sige noget mere generelt;*** eksempelvis Somalia og Syrien. En mulighed er, at man i et kortere forløb arbejder tværfagligt sammen med geografi og historie for at få flere perspektiver med i forståelsen af, hvorfor konflikter opstår. Der er ofte ikke kun tale om en enkelt årsag, og i den forbindelse er det oplagt at arbejde med kausalitet (Koritzinsky, 2006).

* Blandt andet klimaaktivisten Greta Thunberg og tidligere i forhold til fred og forsoning Nelson Mandela, som var modstander af adskillelse af sorte og hvide i Sydafrika.

** »Ultranews«, som løbende anvendes som arbejdsform, inspireret af DR's »Ultra Nyt« og DR Explainer.

*** Jævnfør Klafi; det almene i det specifikke.

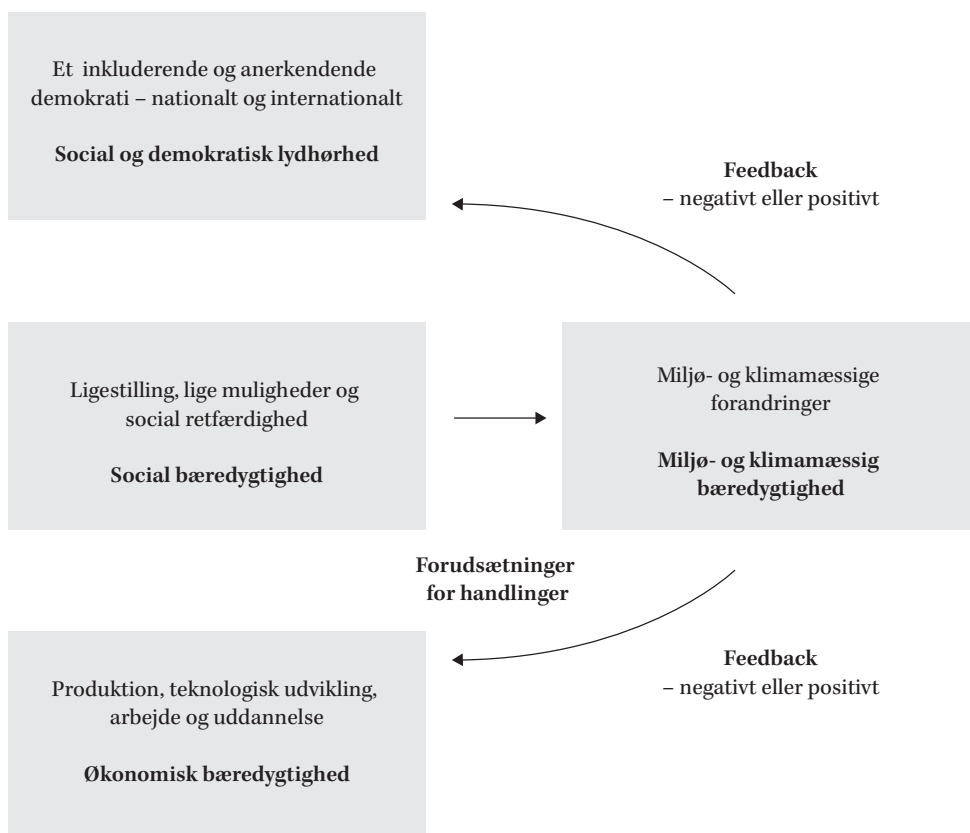
Forsøg på integration af bæredygtighed og verdensmål i samfundsfag – Åben Skole og rollespil

VIA University Collage, Læreruddannelsen i Aarhus og Rønde Skole (Syddjurs kommune) indledte i sommeren 2021 et samarbejde om at udvikle, gennemføre og evaluere bæredygtighedsundervisning med afsæt i FN's verdensmål.* Dette udmøntede sig konkret i, at studerende fra Læreruddannelsen i Aarhus i efteråret 2021 stod for at gennemføre to fagdage på Rønde Skole i skolens ti udskolingsklasser (7.-10. klasse). Der var her tale om en fagdag med afsæt i Åben Skole og en fagdag med afsæt i rollespil. Begge fagdage fokuserede indholdsmæssigt på bæredygtighed og verdensmålene.

I relation til fagdagens indholdsbestemmelse i de enkelte klasser blev temaerne i et vist omfang fastlagt ud fra pragmatiske hensyn, blandt andet efter hvor besøg i lokalsamfundet med fordel kunne finde sted (Åben Skole), ligesom den umiddelbare elevinteresse og temaernes faglig relevans var styrende for den konkrete indholdsbestemmelse. Temaerne dækkede såvel klima, forbrug og genbrug som mere bredt i relation til social bæredygtighed og verdensmålene 5 og 16; ligestilling, demokrati og legitimitet. I rollespillene var det overordnede fokus på klimaforandringerne konsekvenser; blandt andet i form af ustabilitet i Mellemøsten og Afrika, samt hvordan EU kan handle over for det stigende antal flygtninge i verden, herunder klimaflygtninge. Nogle grupper havde i denne forbindelse arrangeret »klimatopmøder«, mens andre havde lavet et rollespil, hvor eleverne skulle agere bådflygtninge. Formålet med at anvende bæredygtighed og verdensmål som indholdsbestemmelse for fagdage har ud over at skabe viden om problemstillinger i verden også været at få eleverne til at *handle*, eller i hvert fald på sigt indgyde til, at eleverne påtager sig et ansvar som borgere. Paradokset er, at selv om vi ved, hvad vi skal gøre, gør vi det ikke! (Hildebrand i Højholdt og Ravn-Pedersen, Red., 2021). Her er det relevant at arbejde med elevernes sammenhængsforståelse mellem blandt andet forskellige dele af bæredygtighedsbegrebet og verdensmålene. Hvis mennesker ikke oplever fred, demokrati og retfærdighed (social bæredygtighed

* Der har igennem flere år været et fokus på samarbejde mellem læreruddannelsen og østjyske skoler, som ikke var eksplicit med afsæt i bæredygtighed, men hvor temaer alligevel kunne ses i tilknytning hertil.

og demokratisk lydhørhed), og hvis ikke samfund kan sikre job, innovation og uddannelse (økonomisk bæredygtighed), så har borgerne ikke nødvendigvis muligheden for – eller engagementet til – aktivt at deltage i den miljø- og klimamæssige bæredygtighed. Denne sammenhængsforståelse er hentet med inspiration i Richardsons oversigt over sammenhænge mellem FN's verdensmål (Richardson i Højholdt og Ravn-Pedersen, Red., 2021) og er søgt sammenfattet i nedenstående modificerede model. Modellen kan også direkte anvendes som struktur i samfundsfagsundervisningen, hvor store dele af indholdsbestemmelserne ligger i de tre bokse til venstre.



Bæredygtighed og Åben Skole – erfaringer

Åben Skole er et tiltag, som kom ind med den seneste reform af skolen, og hvis hensigt er at koble forskellige aktører »ude i samfundet« tættere på skolen (EMU, Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Historisk har det været en identitetsmarkør for faget at koble samfundsmæssige problemstillinger, herunder bæredygtighed. Dog har der fra cirka år 2000 været øget fokus på den mere traditionelle fagfaglige del af faget, først med »Klare mål« og senere »Fælles mål« (Brondbjerg og Linding Jakobsen, 2016 og Nationalt videncenter for læremidler, 2022).

Med vejledende mål i skolen (fra 2017), folkeskolelovens hensigt om Åben Skole samt med et stigende fokus på bæredygtighed er der således nye muligheder for at arbejde med faget på »alternative måder«.

Åben Skole har overordnet til hensigt at:

- øge variationen i skolens arbejdsformer og dermed bidrage til en forventet større motivation hos eleverne
- inddrage lokale aktører og steder i skolens arbejde og skabe lokal synergi
- give eleverne ejerskab til lokaliteten
- gennem »alternative« arbejdsformer øge elevernes myndiggørelse og selvbestemmelse*
- tage afsæt i skolens fag, og for samfundsfags vedkommende: viden om, stillingtagen til, engagement i samfundsmæssige og faglige problemstillinger på nye måder samt fremme af kritisk tænkning.

Nedenstående didaktiske overvejelser tager afsæt i de evalueringer, som fandt sted, umiddelbart efter at otte klasser fra 8.-10. klassetrin på Rønne Skole havde gennemført »Åben Skole« med afsæt i bæredygtighed og verdensmål.

Variation og motivation

I ønsket om at fremme *variation* og *motivation* synes erfaringerne positive, og flere elever fremhævede, at forløbet var mo-

* Dette også i lyset af at flere og flere elever er meget »digitale«, og at det at komme ud at tale med mennesker om spørgsmål og problemstillinger kan øge deres mestring og tillid til egne kommunikative evner.

tiverende. Dog viser det sig, at for eleverne, som i forvejen har udfordringer i skolen, kan en løsere rammesætning forventeligt være en udfordring. Generelt fremstår *rammesætning* som et forhold, som man i planlægningen skal være særlig opmærksom på; det være sig både med hensyn til præsentation af formål, logistik ved besøg »ud af huset«, forventninger til besøg uden for skolen (at der er tale om en elevgruppe og ikke voksne), graden af frihed til selv at formulere eventuelle undersøgelsesspørgsmål og besøge lokaliteter. Hos de elever, som fandt en lidt »løsere« rammesætning givende, øgedes motivationen og deres mulighed for stille mere kritiske spørgsmål. »*Eksempelvis: Hvorfor skal vi som i-lande gå ind og ændre på noget, som u-landene ikke selv ser som et problem i deres pågældende land?*« (fra studerendes evaluering). Og videre: »*Eleverne viste også en højere interesse i deres videre liv som samfundsborgere – hvor kan det ende henne, hvis vi ikke passer på klimaet? Empowerment.*« Generelt står dog tilbage, at Åben Skole kræver klar rammesætning: »*STRUKTUR, STRUKTUR, STRUKTUR*« og »*masser af mål og delmål, så eleverne ved, hvad de skal lære*«. Konkluderende er Åben Skole en relevant mulighed, men rammesætningen er en væsentlig faktor, som bør indtænkes i planlægningen.

Besøg, lokalitet og ansvar

I relation til Åben Skole-delen – besøg ud og ind af skolen – synes eleverne generelt godt om formen. Blandt andet var et besøg på en økologisk landbrugsskole med fokus på at »mærke« samfundet; »*grave efter regnorme, sidde i en traktor, røre ved foder til køerne*« sideløbende med en faglig inddragelse af begreberne »*konventionelt landbrug, økologisk landbrug, drivhusgasser, indlandsis og smeltning, kraftfoder og grovfoder*« med til at fremme motivationen hos den deltagende elevgruppe. De studerende beskriver blandt andet deres oplevelser med eleverne således:

* <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/FINAL%20Tre%20trin%20til%20planl%C3%A6gning%20af%20C3%A5ben%20skole%20%283%29.pdf>

»Ud i samfundet, ud i lokalområdet og indsamle empiri. Det gav dem noget ansvarlighed, og de kom også lidt ud af klas-selokalet, hvilket de alle sammen var positive omkring.«

»Demokratiløbet kunne eleverne lide, de syntes, det var rart med noget bevægelse, og at være i grupper, hvor de kunne gå rundt selv. Det var en god aktivitet til at fremme aktiv deltagelse og selvstændighed/handlekompetence.«

»Vores foredrag vakte interesse hos eleverne, vi var heldige med en meget engageret foredragsholder, som fik aktiveret eleverne.«

En udfordring var dog, at enkelte besøg/oplæg blev holdt, som var de henvendt til voksne, og ikke alle oplægsholdere var klar over (eller klar til) målgruppen, som det også fremgår ovenfor. Dette bliver beskrevet i evalueringerne på følgende måde: »*Motivation for det 'lange' foredrag var begrænset, dette kan enten begrundes i en manglende pause inden foredraget, eller at foredraget var for langt og manglede relevans for eleverne.*«

Der bør derfor i planlægningen af Åben Skole være særskilt opmærksomhed på dette forhold, hvorfor telefonisk kontakt til oplægsholdere og besøgssteder synes hensigtsmæssig.

I forlængelse af besøgene i lokaliteten – foruden det motivationsfremmende og læringsmæssige – er ligeså det centrale forhold, at eleverne faktisk får et kendskab til og et ansvar for stedet (lokaliteten); det fysiske sted og ikke et generelt udlejret sted,* som findes digitalt/virtuelt (se videre i Lundager Jensen i Højholdt og Ravn-Pedersen, 2021). En pointe, som sociologen Zygmunt Bauman allerede tilbage i slutningen af 1990'erne påpegede: »*Centrene for produktion af mening og værdier er i dag eksterritoriale og frigjort fra lokale restriktioner ...*« (Bauman, 1999). Håbet er, at eleverne faktisk samtidig tager ejerskab over deres lokalsamfund og således ser dette i en større sammenhæng, eksempelvis ved at tage afsæt i det gamle slogan »Tænk globalt, handle lokalt«, men nu med en ekstra lokal myndiggørende og meninggivende dimension.

Et formål, som ikke eksplicit nævnes i relation til bæredyg-

* »No one lives in a world general« (Lundager Jensen i Højholdt og Ravn-Pedersen (red. 2021) med afsæt i Gruenewald, 2003).

tighed og Åben Skole, og som vi efterhånden har taget for givet, er elevernes evne til at handle, samtale og møde fremmede mennesker. I Åben Skole med fokus på bæredygtighed er tanken netop, at eleverne kommer »ud i samfundet« og møder mennesker *ansigt til ansigt* og skal være undrende, undersøgende og handlende. I dag foregår mere og mere samvær virtuelt, og netop Åben Skole kan med fokus på bæredygtighed fremme elevernes kommunikative og sociale kompetencer samt troen på sig selv. Åben skole og bæredygtighed kan således både som form



og som indhold være et element i »god anderledeshed«, som didaktikeren Thomas Ziehe plæderer for. Eleverne skal ud af den trygge »skærmverden« og i samtale med mennesker.* I de studerendes evaluering af fagdag fremgik i forlængelse heraf:

»At de kom ud og snakke med fremmede syntes eleverne var fedt, men det er nødvendigt at have god tid til det.«

»Fotosafari – eleverne fik noget frihed, samt mulighed for at få bevægelse inkorporeret i deres indlæring – god måde for eleverne at få 'hands on' omkring verdensmål 12 – lægger mærke til, hvor mange eksempler på udfordringer/muligheder for bæredygtighed man kan finde i bybilledet.«

* Mennesker, som eleverne ikke normalt taler med. I forskningen taler man om empowerment (Andersen, 2004), hvor en dimension er troen på, at man bliver hørt og taget alvorligt, men det kræver også, at man prøver det og myndiggøres.

Viden og sammenhængsforståelse

Bæredygtighedstemaer og deres indbyrdes sammenhænge kan godt blive svære og abstrakte,* men hensigten med Åben Skole er også at fremme videnstildeling på en anderledes måde, end hvad der er muligt inden for rammerne af den traditionelle klasseundervisning. Umiddelbart fremstår arbejdet med klima- og miljømæssig bæredygtighed nemmere tilgængeligt end refleksioner og viden om demokratiske institutioner og legitimitet, som er en del af den sociale bæredygtighed, men social bæredygtighed er dog forudsætningen for klima- og miljømæssig bæredygtighed (se ovenstående model med afsæt i Richardson). Har vi som borgere tillid til vores politikere, og oplever vi retfærdig fordeling af goder og anerkendelse som borgere, vil vi alt andet lige gerne aktivt bidrage til klima- og miljømæssig omstilling (Andersen i Andersen og Borre (red.) 2003).** Ambitionen er *ikke* i et enkelt Åben Skole-forløb at redegøre for alle sammenhænge i en mere systemisk forståelse af den bæredygtige udvikling, men som afslutning i 9. klasse at kunne diskutere bæredygtighed og relevante verdensmål i en sammenhæng. Eleverne kan godt forstå, at hvis man selv føler sig tryk og anerkendt, er det nemmere at hjælpe andre med at få bedre levekår og ændre produktionsmåder, end hvis det modsatte var tilfældet.

Med samfundsfags ønske om at fremme viden om det danske demokrati og fred/legitimitet (social og demokratisk bæredygtighed) var en ekskursion med henblik på besøg hos demokratiske institutioner en svær opgave:

»Vi er ikke sikre på, at eleverne forstod bredden i verdensmål 16, de var med på, at de handlede om demokrati, og fik en dybere forståelse for demokrati i Danmark og igennem Danmarks historie, men vi havde svært ved at få koblet fred, retfærdighed og stærke institutioner sammen, sådan at det blev tydeligt, at de var et samlet verdensmål. Måske også et svært verdensmål sammenlignet med eksempelvis bekæmp fattigdom.«

* Systemisk tilgang, som også kan tænkes i forlængelse af kausalitet, som der arbejdes med i mange fag i skolen.

** Derudover betyder højere uddannelse generelt større fokus på miljø- og klimaspørgsmål (Nørgaard, m.fl., Cevea rapport, 2020).

Det synes umiddelbart nemmere for eleverne at forstå, at der er sammenhænge mellem vores køb af tøj og anvendelse af vand og energi;

»Eleverne fik forståelse for relevansen af epoketyperiske nøgleproblemer som forbrug og klima, gennem foredrag og undersøgelsesarbejdet. Pointer som vandforbrug til tøjproduktion, transport, produktionsmængder af tøj og forbrænding af udsmidt tøj.«

Og da elevernes arbejde blev mere konkret omkring genbrug:

»Dette virkede fjernt for de fleste elever, grundet manglende relevans for egen praksis, hvorfor deres nysgerrighed først blev vækket, da de kom ind på, hvordan de selv som individer kunne forholde sig til verdensmålet, og hvordan de gør deres hverdag mere bæredygtig.«

Forudsætninger for en miljø- og klimamæssig bæredygtig udvikling med afsæt i Åben Skole

Som det fremgår af ovenstående, er Åben Skole generelt en positiv mulighed, men det kræver planlægning, forventningsafstemning og klar rammesætning. Til gengæld vil eleverne – alt andet lige – opleve større motivation og potentielt mulighed for at få indblik i problemstillinger og sammenhænge lokalt, som de ellers ikke nødvendigvis selv ville have set. Ideelt vil eleverne opleve sig mere som borgere med ansvar og lyst til at deltage i samfundslivet.

Bæredygtighed og rollespil – erfaringer

I forbindelse med arbejdet med bæredygtighed og verdensmål undersøgte vi også de didaktiske muligheder og begrænsninger, der ligger i rollespil som arbejdsform, konkretiseret gennem ti udskolingsklassers afvikling af fagdag på Rønde Skole, og her er koblingerne lidt anderledes end ved Åben Skole, selv om det overordnede formål er det samme.

I relation til arbejdet med bæredygtighed og verdensmålene koblet på rollespil kan nedenstående formål umiddelbart identificeres:

- Variation i undervisningen og forventet øget engagement* og videnstilegnelse
- Eleverne kan blive aktive gennem roller, hvor de ikke skal »være sig selv«, og flere forventes at blive aktive**
- Et rollespil giver mulighed for perspektivskifte gennem til-delte roller
- Eleverne lærer om forskellige dimensioner ved politik: politics, policy og polity
- Rollespil fremmer gennem myndiggørelse elevers evne til at argumentere og indgå kompromiser med andre parter.

Engagement, deltagelse og læring

Såvel lærerstuderende som de deltagende lærere oplevede i meget høj grad, at rollespillene engagerede skolens udskolingselever. Eleverne blev mere aktive, når der skulle arbejdes aktivt for at opnå et resultat (laves alliancer) eller søges en aftale. Gruppetørrelse og tydelige forventninger til den enkeltes rolle i form af udleverede rollekort syntes ligeledes at have en betydning for deltagelsen, som det blandt andet også ses ved anvendelse af CL-struktur i undervisningen, der netop også arbejder ud fra tænkningen om, at det øger deltagelse og engagement i undervisningen, at alle elever har en rolle at spille i den pågældende gruppe. De studerende erfarede her, at man i nogle tilfælde netop kunne øge deltagelsen ved at være endnu mere specifik i kravene til den enkeltes rolle. Dette ud fra tesen om, at hvis alle elever har en aktiv rolle i spillet, forhindrer man, at det kun bliver de i forvejen ressourcestærke elever, som er aktive og tager ansvar.

En central observation, som tydeligt fremgik af lærernes evaluering, var, at også de elever, der ikke plejede at deltage aktivt i den traditionelle undervisning, levede sig ind i rollespillet og tog del i de faglige diskussioner undervejs. Det syntes således umiddelbart lettere (mindre sårbart) for både fagligt svage og stærke elever at skifte perspektiv og spille en rolle i relation til en given problemstilling, hvilket vidner om, at der i rollespil som arbejdsform ligger et stort og måske uudnyttet læringspotentiale.

* Der synes generelt at være en »gratis værdi« i at gøre noget andet end traditionel klasse-/tavleundervisning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021).

** Erfaringer fra tidligere rollespil (se Jakobsen, C.L. m.fl. 2021 i VIA).

Af lærernes evaluering fremgik det ligeledes, at de studerendes engagement og indlevelsesevne havde en afsmittende effekt på elevernes deltagelse, hvilket stemmer overens med det forhold, at lærerens interesse og engagement generelt har betydning for elevernes læring i samfundsfag (Jakobsen, Brøndbjerg, Sørensen, m.fl. 2011). Lærerne observerede således dygtige og velforberedte studerende, der med seriøsitet »spillede« rollen, gik forrest og satte scenen. At læreren udviser et sådant engagement, synes at være af afgørende betydning for, om rollespillet evner at engagere eleverne.

I evalueringen fremhævede lærere og studerende, at rollespillene generelt syntes at generere en faglig interesse hos eleverne, som rakte længere end blot den pågældende fagdag. En lærer fremhævede her konkret: »En elev kom nogle dage senere og fortalte, at vedkommende havde set nyheder om seneste nyt om Taliban i Afghanistan« og videre, at » en elev nu havde besluttet at arbejde med kvinders rettigheder i Afghanistan i projektugen, hvilket vidner om, at der didaktisk ligger en central opgave i at omsætte den opståede elevinteresse og herved få faglige pointer til at fremstå tydeligere hos eleverne også i den daglige undervisning. Det synes her oplagt at inddrage de på fagdagen anvendte fagbegreber, da disse kan bruges til at forstå andre problemstillinger i fagene. Skal rollespillets faglige pointer integreres fuldt i den daglige undervisning, vil det dog ideelt kalde på et endnu tættere samarbejde mellem de studerende og de pågældende lærere og klasser.



Rollespil og koblingen til bæredygtighed

Rollespillenes evne til at skabe faglig interesse og deltagelse hos eleverne bidrog til, at eleverne syntes at udvikle et ejerskab over og en viden om globale problemstillinger, hvilket netop var en væsentlig del af undervisningens målsætning. Ligeledes gjorde klasserne sig vigtige erfaringer med demokratiet i praksis ved at deltage i rollespillene. En lærer påpegede her:



»Klassen fik en indsigt i, at politik både i international og national sammenhæng (det store og lille demokrati) bygger på det gode argument, egne interesser og forhandling (noget for noget). Disse erfaringer med politik i praksis bidrager til målsætningen om demokratisk dannelse og er oplagte at bygge videre på, når man tænker andre emner ind i undervisningen fremadrettet.

Videre fremhævede en studerende:

»Eleverne fortæller, at de har fået en forståelse af, hvor kompliceret det er for FN-landene at blive enige. Dette gør, at de nu bedre kan sætte sig ind i, hvorfor det kan tage så lang tid, og hvorfor man i en situation som eksempelvis i Yemen ikke har handlet endnu, fordi der er så mange forskellige interesser hos de forskellige lande.«

Elevernes argumentation for et givent perspektiv (jævnfør fagets målsætning om demokratisk dannelse) stod helt centralt både i undervisningens målsætning og i den konkrete under-

visning. Perspektivskiftet i rollespillene syntes her at bidrage til at stilladsere (jævnfør Vygotskij i Gravesen, (red.), 2015) den personlige stillingtagen. En studerende påpegede i denne forbindelse:

»Eleverne lærte at fremføre synspunkter og argumenter med udgangspunkt i givne roller. De fortalte, at de blev mere bevidste om konflikten i Qatar, og at de, i løbet af dagen, blev mere bevidste om eget standpunkt, samtidig med at de blev mere klar over kompleksiteten i disse problemstillinger.«

Udfordringer i arbejdet med rollespil og bæredygtighed

Af evalueringen fremgår det, at der med fordel kan arbejdes med rammen omkring rollespillet i form af en tydeligere målsætning og evaluering: Hvad skal vi lære? Hvad har vi lært? Generelt kan det være svært for eleverne at holde momentum, gejsten, over længere tid, men det kan være en generel udfordring, når der er afsat seks timer til et bæredygtighedsforløb, hvor også basisviden om en bestemt problemstilling skal tilegnes; *»det var måske ved stormødet, at de særligt kunne udvikle kompetencer, men det lå sidst på dagen, og der var eleverne trætte.«* I et rollespil afgiver læreren umiddelbart mere kontrol end i en mere traditionel læringssituation, hvorfor en opsamling er nødvendig, men i vores forløb synes eleverne at have fået vigtige pointer med: *»Eleverne ser pointerne ved handel, landenes rigdom osv. på en ny måde, idet de sidder med det fysisk«* og *»Vi tror, de er blevet klogere på kulturforskelle og landenes ressourcer.«*

Fagdagen havde fokus på forskellige staters interesser i at indgå klimaaftaler. En vigtig pointe for at forstå bæredygtighed, dens kompleksitet og årsagskæder og fremme af handlekompetence fremgår af følgende uddrag af de studerendes evaluering: *»Eleverne var også gode til at handle og komme med løsningsforslag på baggrund af rollespillet«* og i samtale med en klasse kom følgende erkendelse fra en elev: *»Vildt, at det tager lang tid at komme frem til en løsning (har før tænkt derhjemme, hvorfor gør de ikke bare noget).«*

Rollespillene havde med en tydelig rammesætning en væsentlig betydning for eleverne både med hensyn til øget engagement og for at forstå alle de interesser, perspektiver og aktører (politics), som er involveret i forsøget på at fremme en bæredygtig udvikling. Nogen elever oplevede således også, at de faktisk selv begyndte at kunne argumentere, hvilket jævnfør rollespils målsætning forhåbentlig er med til at fremme den generelle myndiggørelse af eleverne som deltagende borgere, der tager ansvar og handler.

Sluttelig har de positive erfaringer med rollespil med al tydelighed vist, at man som lærer og på læreruddannelsen generelt hele tiden skal være sig bevidst om udviklingen og inddragelsen af forskellige arbejdsformer, da der i variationen af arbejdsformer ligger et stort læringspotentiale – blandt andet via øget elevengagement.

Fremadrettede diskussioner – bæredygtighed en mulighed for udvikling af samfundsfag

I det følgende vil der kort blive tegnet konturerne af tematikker, som bæredygtighedsdiskussionen kan afstedkomme, og som kan sætte sit præg på vores faglige diskussioner.

Følelser og indignation i samfundsfag – dilemmaer som afsæt for diskussion og engagement

I samfundsfag er der ofte en forventning om et samfundsmæssigt engagement, om end ikke som aktiv deltagelse i politik, så dog en forholde sig til verden (Bruun m.fl., 2017 og Børhaug og Langø, 2020), men det halter desværre en del i Danmark. Danske unge i skolen ligger højt med hensyn til viden om politik sammenlignet med unge i andre lande, men med hensyn til deltagelse og engagement ligger danske elever lavt. Det ser også ud til, at klima- og miljødiskussionen har fået flere unge til at tage stilling og handle (DUF, 2019), men kan man også fremme handlekompetence i den mere almindelige undervisning? Et studie i Norge viser, at der eventuelt kan være muligheder i at fokusere på problemstillinger, hvor følelser og (etiske) dilemmaer kommer i spil (Børhaug og Langø, 2020) eksempelvis gennem rollespil som arbejdsform. Man kan måske her fremstille problemstillinger tydeligere i forlængelse af bæredygtig-

hedsproblematikker: Skal vi i Vesten som et tænkt eksempel i solidaritet med Indien og Kina og andre lande reducere vores individuelle klimaaftryk voldsomt – lad os sige med 90 procent, og her for eksempel vedtage indskrænkninger i vores normale handlemuligheder; en flyrejse pr. 10 år, 2000 kørte kilometer pr. år pr. bil, kødfrie dage 5 ud af 7 dage etc.? Hvem vil være med til det? Hvem vil endvidere sige ja til, at cirka 3 millioner flygtninge pr. år kommer fra Afrika og Mellemøsten til EU-lande, med den konsekvens at skatterne stiger og levestandarden falder i bestræbelsen på at forsørge flygtninge, til de har et arbejde. Hvem vil acceptere, at for eksempel 20 procent af vores løn skal bidrage til naturgenopretning i Afrika og Mellemøsten samt udvikling af infrastruktur. Eksempelvis er Danmark Europas næstlavest beliggende land, og når vandet stiger, må vi enten flytte tættere sammen eller bygge diger og andre sikringsystemer til en meget høj pris. Måske vil man kunne lave et dilemma- eller spørgsmålskatalog, som netop i praksis kan mobilisere følelser og måske ligefrem en vis indignation og dermed fremme handlekompetencen hos de danske unge.

Lokalitet og ejerskab

At arbejde med bæredygtighed og koble det på lokale tematikker, som perspektiveres globalt, er også noget, som positivt bør medtænkes. I en tid, hvor flere og flere borgere er udlejret fra lokaliteten via internettet eller ved fysisk at bevæge sig mange kilometer væk på arbejde eller uddannelse hver dag, kan lokaliteten miste betydning og blive til anonyme »ikke-steder« (Rosa, 2014). Endeløse blokke af ejendomme eller parcelhuskvarter, hvor borgerne ikke kender hinanden og verden bliver »generel«, uvedkommende og »zone for ikke-ansvar« (Bauman 1989). Men ved at man går i dybden med ens eget lokalområde, kan stedet måske genvinde sin betydning og flere kan tage ansvar. Lokale aktiviteter mellem stat (kommunen), markedet (lokale virksomheder) og civilsamfund (grundejerforeninger, klasseråd, elevråd) kobler mennesker til stedet igen. En lokal indsats for vindenergi og/eller genbrug kan eventuelt mobilisere lokalsamfund til større engagement og ejerskab til løsning af lokale og globale problemer.

Arbejdsformer

I lyset af det generelle ønske om mere elevaktive arbejdsformer – som har vist sig at øge engagement og læring – er arbejdet med bæredygtighed og tilknyttede verdensmål en god mulighed for at koble et relevant indhold med »alternative« arbejdsformer. Åben Skole eventuelt koblet på projektarbejde og rollespil er måske ikke i sig selv nye, men kan vise sig at være arbejdsformer, som reelt får flere elever til at engagere sig og videre motiveres til ikke »bare at læse lektier«, men faktisk også til at blive reelle borgere, som tager ansvar for lokalitet og globale problemstillinger, reel mægtiggørelse og myndiggørelse (Andersen, Johannes, 1996). Derudover bevidstgøres eleverne om egne positioner samt tilegner sig viden om strukturer og sammenhænges betydning; at arbejde med kausalitet (Koritzinsky 2006).

Konklusion

Med afsæt i denne artikels pointer står konkluderende tre centrale forhold tilbage:

For det første kan flere og klart rammesatte Åben Skole-projekter med en bæredygtighedsdimension koble globale og lokale problemer og øge den politiske bevidsthed. Som »positiv sidegevinst« udvikles elevernes viden om og ejerskab til lokaliteten samt evnen til at begå sig i det offentlige rum.

For det andet kan arbejdet med bæredygtighedsfagdage øge elevernes viden om, at verden er kompleks, og at der er mange perspektiver på bestemte problemer. Eleverne vil således blive præsenteret for »god anderledeshed« og decentrering med afsæt i Thomas Ziehes analyser af ungdomskulturen.

For det tredje har arbejdet vist, at et »nyt« indhold og andre mere »alternative« arbejdsformer synes at fremme den generelle motivation, såfremt bæredygtighedsforløbene er klart rammesat, herunder særligt i beskrivelse af formål, delmål, logistik og videre den konkrete gennemførelse.

Litteratur:

- Andersen, Johannes (1996) *Zap Zap demokrati*. GRUS. 50: 55-70.
- Andersen, Jørgen Goul (2004) *Et ganske levende demokrati*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, Jørgen Goul (2003) Politiske skillelinjer. I: Andersen, Jørgen Goul og Borre, Ole (red.) *Politisk forandring: værdipolitik og nye skillelinjer ved folketingsvalget 2001*. Aarhus: Systime Academic.
- Bauman, Zygmunt (2001) *Holocaust og modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bauman, Zygmunt (1999) *Globaliseringens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, Gert (2013) *Demokratilæring i skole og samfund*. Aarhus: Klim.
- Brondbjerg, Leif og Jakobsen, Carsten Linding (2016) Samfundsudvikling og samfundsfags indhold i folkeskolen. *Kvan* 106(36): 17-31.
- Bruun, Jens, Lieberkind, Jonas og Schunck, Heidi Bay (2017) *ICCS 2016*. Aarhus: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Børhaug, Kjetil og Langø, Mona (2020). Engasjementsfaget – Er samfunnskunnskap engasjerede for elevene? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education Nordidactica* 2020:1: 45-64.
- Børne- og undervisningsministeriet, EMU. *Åben skole*. <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/aaben-skole> (set 11. januar 2022).
- Børne- og undervisningsministeriet EMU, *Tre trin til planlægning af Åben Skole*. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/FINAL%20Tre%20trin%20til%20planl%C3%A6gning%20af%20%C3%A5ben%20skole%20%283%29.pdf> (set 16. januar 2022).
- Børne- og Undervisningsministeriet. *Faghæfte samfundsfag*. <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning> (set 12. januar 2022).
- Danmarks Evalueringsinstitut *Varieret undervisning i udskolingen – vidensgrundlag*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-10/8805%20EVA%20Notat%20Varieret%20undervisning%20udskolingen_4WEB%20FINAL-a.pdf (set 12. januar 2022).
- Dansk Ungdoms Fællesråd (2019). *Unge holdninger til og handlinger i demokratiet Demokratianalysen 2019*. https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/Fakta_om_demokratianalysen_2019.pdf (set 12. januar 2022).
- Garsdal, Jesper og Kiel, Jeppe (2021). Idealer for bæredygtig udvikling og dannelse. I: Højholdt, Andy og Ravn-Pedersen, Thomas (red.). *Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hildebrand, Steen. Verdensmålene i etisk og pædagogisk perspektiv. I: Højholdt, Andy og Ravn-Pedersen, Thomas (red.), (2021) *Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Højholdt, Andy og Ravn-Pedersen, Thomas, (red.) (2021) *Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, Carsten Linding, Brøndbjerg, Leif, Sørensen, Katrine, m.fl. (2011) *Samfundsfag i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, C.L., Abkjær Andersen, L., Lisby Andersen, C., & Kolz, B.F. (2021). Studerendes udviklingskompetencer i samarbejde med lærere – rollespil i samfundsfag. I: B. Lund Nielsen og A. Madsen Kvols (red.). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse: læringspointer og ny viden*. Aarhus: VIA University College.
- Klaffki, Wolfgang (2001) *Dannelseseori og didaktik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Koritzinsky, Theo (2006). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundager Jensen, Laura. Politisk dannelse og medborgerskab. I: Højholdt, Andy og Ravn-Pedersen, Thomas (red.) (2021) *Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mogensen, Finn (1995) Kritisk Tænkning – et afgørende element i handlekompetence som dannelsesideal for miljøundervisning. I: Karsten Schnack (red.): *Læreruddannelsens Didaktik 4, Skrift nr. 19 i Didaktiske Studier*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nationalt videncenter for lærermidler. *Faghæfter i samfundsfag*. <http://www.digitalelaereplaner.dk/fag/samfundsfag> (set den 12. januar 2022).
- Negt, Oskar (1975) *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: RUC Boghandel og forlag.
- Nørgaard, Asbjørn Sonne, Bruun, Simon og Myssen, Stine Laurberg. (2020). *NOTAT Tema: corona, velfærd, klima*. København: Cevea.
- Petersen, Kristina Rosenkrands (2015) *Inklusion – en guide til inkluderende praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Richardson, Kathrine (2021) Et systemisk blik på klima og bæredygtighed. I: Højholdt, Andy og Ravn-Pedersen, Thomas (red.) (2021) *Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, Hartmut (2014) *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schnark, Karsten (2005) Handlekompetence I: N.J. Bisgaard (red.) *Pædagogiske teorier*. Værlose: Billesø og Baltzer.
- Svendsen, Jeanette Ringgaard og Vestergaard, Jette Maibritt (2021) Samskabelse – en vej til bæredygtighed i børnehøjde. I: Højholdt, Andy og Ravn-Pedersen, Thomas (red.) *Håbets og handlingens pædagogik – undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ziehe, Thomas (1998). *God anderledeshed* i Tidsskrift for børne- & ungdomskultur, Nr. 39: 64-76.