
Bæredygtighedsbegrebets betydning, etik og etikdidaktik

Lisa Rygaard Frost Kristensen, lektor, ph.d., læreruddannelsen, Professionshøjskolen UCN, lrk@ucn.dk

Resumé

Bæredygtighed er et begreb, der besidder en enorm sproglig vidde og bruges i så mange kontekster, at det kan være svært at få greb om, hvad begrebet betyder. Begrebet kan opfattes som en allestedsnærværende flydende betegner, men er begrebet bare tomt eller er det muligt at indkredse noget, der går på tværs af begrebets brugsområder? Med baggrund i en sprogfilosofisk begrebsanalyse bidrager denne artikel først og fremmest med en udlægning af begrebets vidde samt *en samlende grundforståelse af bæredygtighed*, som i særdeleshed knytter sig til etik. I indkredsningen af bæredygtighedsbegrebets etik betones det, at det er særligt fremtrædende i den etiske argumentation og begrundelse for bæredygtighed, at vi *bør* tage et etisk hensyn til noget, vi i en eller anden forstand er på afstand af (fjernhedsetik).

Det tematiseres derefter, hvordan man kan arbejde med bæredygtighedsbegrebets (fjernheds)etik i skolen og i den forbindelse præsenteres et bud på *bæredygtighedsbegrebets etikdidaktik*. Dette eksemplificeres i forhold til undervisningsfaget engelsk. Det teoretiske grundlag for denne udlægning af, hvordan man kan facilitere (fjernheds)etiske bæredygtighedsrefleksioner, knytter primært an til kulturdidaktik, interkulturel læring samt forsknings- og praksisfeltet 'filosofi med børn'.

Nøgleord

bæredygtighed, filosofi, filosofi med børn, etikdidaktik

Abstract

Sustainability is a concept that possesses linguistic width and is used in so many contexts that it can be hard to grasp what it actually means. Sustainability may be perceived as an all-encompassing, empty signifier. But is it just an empty concept, or is it possible to capture a certain core quality across the concept's multifaceted use? Based on a conceptual analysis, which draws on philosophy of language, this article will first and foremost present a basic understanding of sustainability, which promotes ethics as a dominant feature. In the ethical argumentation for sustainability, it is a central point that we should (also) take responsibility for that which and those whom we are at a distance of.

Finally, this article thematizes how you may work with sustainability ethics in school. More specifically, it is exemplified how the didactics of sustainability ethics may look in the subject English in the Danish *folkeskole*. The theoretical foundation behind this perspective is intercultural learning, intercultural education, and philosophy for children.

Årg. 8 | nr. 1 | 2023 | 30 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i1.136155

Studier i læreruddannelse og -profession

**Keywords:**

sustainability, philosophy for children, sustainability ethics, sustainability didactics

Introduktion

'Bæredygtighed' er et begreb, der bruges i et væld af sammenhænge. I politisk sammenhæng knytter bæredygtighedsforståelsen sig til begrebet 'bæredygtig udvikling', omhandlende globale, bæredygtige udviklingsprocesser inden for det miljømæssige, sociale og økonomiske område. I organisatorisk og virksomhedsmæssig sammenhæng bruges det fx om ansvarlig virksomhedspolitik, CSR og bæredygtig ledelse. I livsstilmæssig sammenhæng fx om grøn livsstil, genbrugsprodukter og bæredygtig mode, mens det i pædagogisk sammenhæng fx omhandler bæredygtig dannelse, bæredygtig uddannelse, verdensmålsskoler m.m. Bæredygtighedsbegrebet kan altså ikke begribes ved blot én faglighed, men er snarere noget, der transcenderer faggrænser. I skolens bæredygtighedsundervisning ses det ligeledes, hvordan arbejdet med fx de 17 verdensmål kan foregå i alle skolens fag og på tværs af fag. Et væsentligt spørgsmål er i den sammenhæng, om man kan indkredse en kernemæssig forståelse af bæredygtighed på tværs af de mange områder, begrebet knytter sig til. I denne artikel argumenteres der for, at der – til trods for bæredygtighedsbegrebets sproglige og faglige vidde – netop *er* noget fælles, der går på tværs af bæredygtighedsområderne, og at dette er knyttet til etik. Som Christian U. Becker påpeger: "Sustainability has an inherent ethical dimension and denotes a fundamental ethical issue" (Becker, 2012, s. 1).

Selvom der både er miljøetiske, utilitaristiske (nytteetiske), deontologiske (pligtetiske), dydsetiske og nærhedsetiske argumenter for at handle bæredygtigt, er bæredygtighedsbegrebets DNA i særdeleshed knyttet til det, man kunne kalde *en fjernhedsetisk fordring* om ikke alene at tage vare på det, der er os nært, men også om at tage et etisk hensyn til og ansvar for det, der ligger os mere fjernt. Det kunne omfatte det, vi er fysisk eller emotionelt fjernt fra (fx mennesker i andre lande/kulturer), er på afstand af tidsmæssigt (fremtidige generationer) eller det, vi er artsmæssigt fjernt fra (fx dyr og planter) (Kristensen, 2018). Det kan dog være abstrakt at forholde sig til og i sidste ende handle på en fjernhedsetisk fordring om at hjælpe kommende generationer. Vi mærker nemlig ikke situationelt, at nogen har brug for hjælp, ej heller at vores etiske handlinger gør en forskel her og nu. Dette kan gøre, at den etiske motivation for handling kan have trange kår. Netop den etiske

motivation for handling er afgørende på en global skala for at forvandle de mange idealer for bæredygtighed til virkelighed, hvilket begrundes, at det kan være relevant at have et eksplicit fokus på bæredygtighedsetik i skolen. Kort sagt bliver det væsentligt at spørge: Hvordan kan man i arbejdet med bæredygtighed i skolen understøtte fjernhedsetisk refleksion?

Metodisk afsæt

Artiklen vil som svar på dette spørgsmål bidrage med en teoretisk og praksisrettet indkredsning af det, man kunne kalde *bæredygtighedsbegrebets etikdidaktik*, der betoner filosofiens potentiale i forhold til det eksplicite arbejde med bæredygtighedsetik i skolen. Dette konkretiseres specifikt i forhold til engelskfaget, hvor der er en oplagt mulighed for at arbejde med bæredygtighed, fordi der i faget er fokus på globalt medborgerskab og interkulturelle kompetencer, hvilket kan anses som afgørende for at kunne agere bæredygtigt i et globalt samfund.

I det følgende præsenteres først og fremmest en begrebsanalytisk indkredsning af bæredygtighedsbegrebet og dets etik med udgangspunkt i en sprogfilosofisk tilgang (Løgstrup, 1976) og et begrebshistorisk nedslag. Dette baserer sig overvejende på min egen forskning og ph.d.-afhandling om bæredygtighedsbegrebet (Kristensen, 2018). Disse perspektiver bringes dernæst i spil i forhold til bæredygtighedsundervisning i engelskfaget i skolen med særligt fokus på at understøtte fjernhedsetisk refleksion. Der trækkes her på forsknings- og praksisfeltet 'filosofi med børn' i kombination med teori om interkulturel kompetence og kulturpædagogik/-didaktik.

Hvad er bæredygtighed?

– et sprogfilosofisk og begrebshistorisk nedslag i begrebets betydning

"there are concepts which are essentially contested, concepts the proper use of which inevitably involves endless disputes about their proper uses on the part of their users." (Gallie, 1956, s. 169)

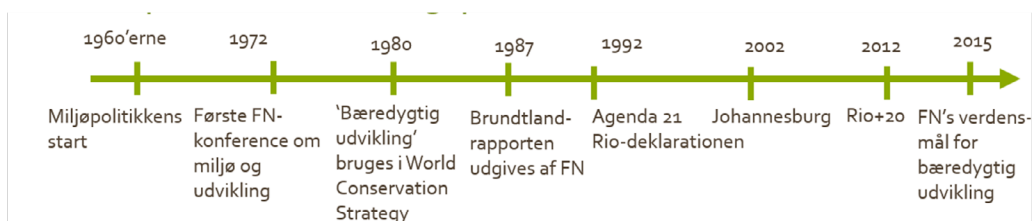
Bæredygtighedsbegrebet kan klassificeres som *et omstridt begreb* jf. ovenstående citat, da bæredygtighed som før nævnt rummer en enorm vidde og bruges i så mange kontekster af så vidt forskellige aktører, at det kan være svært at få greb om begrebets betydning. Som W. M. Adams påpeger

i rapporten *The Future of Sustainability*: "The concept is holistic, attractive, elastic but imprecise" (Adams, 2006, s. 3). I et forsøg på at give et bud på en præcision – og altså et overordnet svar på, hvad bæredygtighed er – kan man først og fremmest skelne mellem et *dagligsprogligt* spor og et *videnskabsprogligt* spor, hvilke er kategoriseringer hentet fra K. E. Løgstrups sprogfilosofiske værk *Vidde og prægnans* (Løgstrup, 1976).

I *dagligsproget* har ordet 'bæredygtig' en uafgrænset betydningsmæssig vidde, der gør, at det kan bruges i utallige forskelligartede kontekster, hvor vi ønsker at udtrykke, at noget er i stand til at bære, er holdbart eller har bæreevne på længere sigt – både i fysisk forstand eller i overført betydning (Løgstrup, 1976; Kristensen, 2018). I 1907 defineres ordet 'bæredygtig' for første gang i en dansk ordbog.¹ Her angives to betydninger, hvor den ene omfatter den førnævnte dagligsproglige definition "i stand til at bære ngt.", mens den anden knytter sig til "frugtbar" (Dahl et al., 1907, s. 103). Sidstnævnte bæredygtighedsbetydning omfatter frugttræers – og særligt dværgfrugttræers – evne til at bære frugt i henhold til forskellige omstændigheder og påvirkninger (fx vind, vejr, beskæring, beplantning osv.). Dette knytter således an til en mere fagspecifik udlægning af, hvornår træer er bæredygtige i forhold til at bære frugt (Kristensen, 2018).

Når ordet bruges i videnskabelig sammenhæng i dag, knytter det an til en mangfoldighed af faglige områder jf. det, man kan kalde den *videnskabsproglige* betydning – og i dag rækker det videnskabelige spor langt ud over det frugttræfaglige. Det kunne eksempelvis være bæredygtig arkitektur, bæredygtig transport, bæredygtig dannelse, bæredygtigt byggeri, bæredygtig ledelse, bæredygtigt landbrug, bæredygtig mode, bæredygtig skovdrift osv. En prominent faglig forståelsesramme for bæredygtighedsbegrebet knytter sig dog i særdeleshed til FN's arbejde for bæredygtig udvikling, der omfatter sikringen af en balanceret, global udvikling under hensyntagen til

Figur 1: Tidslinje for miljø- og udviklingspolitikken



1 Ordet 'bæredygtig' optræder for første gang i en dansk retskrivningsordbog allerede i 1892 (Saabye, 1892), men uden tilhørende definition.

såvel det miljømæssige, sociale og økonomiske. Denne bæredygtighedsforståelse knytter sig til et længerevarende miljø- og udviklingspolitisk arbejde, der opstod i 1960'erne, og som stadig er aktuelt, hvilket figur 1 illustrerer.

Til trods for at begrebet betydningsmæssigt har tilknytning til både det miljømæssige, sociale og økonomiske, har 'bæredygtig udvikling' begrebshistorisk set taget sit afsæt i og haft en særlig tilknytning til miljø. Bæredygtighedsidealet repræsenterer i den sammenhæng et alternativ til den udvikling, der har *ødelæggende indvirkning på miljøet*. Dette kommer fx til udtryk i Rom-klubbens udgivelse *Limits to Growth (Grænser for vækst)* fra 1968, hvori bæredygtighedstanken (her i form af begrebet "growth equilibrium") præsenteres som det ønskværdige alternativ til de skadelige konsekvenser af klodens vækst (fx befolkningstilvækst og accelererende industrialisering), der kan *føre til "depletion of nonrenewable resources" og "a deteriorating environment"* (Meadows et al., 1972a, s. 21). I Stockholm-rapporten fra 1972 tematiseres menneskets interdependens med miljøet, og det betones, at ligestyldighed i forhold til miljøet kan *få massive og uigenkaldelige konsekvenser for livet nu og i fremtiden*. Derfor appelleres der til at sikre det gode, bæredygtige samspil mellem menneske og natur (Stockholm-rapporten, 1972, s. 3). Tilsvarende understreges det i IUCN-rapporten *World Conservation Strategy*, hvor begrebet 'bæredygtig udvikling' bruges eksplicit, at naturbevaring og den menneskelige udvikling skal balanceres, sådan at naturens ressourcekapacitet ikke overskrides (IUCN / UNEP / WWF, 1980). I tråd med dette skitserer FN's verdenskommission for miljø og udvikling i Brundtlandrapporten fra 1987 problemet, at mennesket "trækker for hårdt, og for hurtigt, på allerede overtrukne ressourcekonti i miljøet til at man har råd til det langt ud i fremtiden, uden at disse konti går konkurs" (Brundtlandrapporten, 1987, s. 20). Brundtlandrapporten er overordnet set et forsøg på at rammesætte 'bæredygtig udvikling' som omdrejningspunktet i at skabe en fælles fremtid i et globalt perspektiv, der tager højde for miljø- og samfundsproblematikker under hensyntagen til de forskellige interesser, der er repræsenteret på den udviklingspolitiske scene. Udgangspunktet for at arbejde for en bæredygtig udvikling er nemlig vidt forskelligt, afhængigt af om du repræsenterer et rigt industriland eller et fattigt udviklingsland – og disse forskelle medfører netop politiske udfordringer. Forsøget med rapporten er at tage højde for at sikre et socialt og økonomisk bæredygtigt grundlag for udviklingslandene, men samtidig også sikre, at dette ikke sker på bekostning af et miljømæssigt, bæredygtigt grundlag.

Til trods for begrebets stærke tilknytning til det miljømæssige i et begrebshistorisk perspektiv bruges begrebet dog også i dag uafhængigt af den miljømæssige kontekst (Brown, 2016, s. 120). Et eksempel herpå er fx, at social bæredygtighed kan have et "stand-alone objective", hvilket henviser til et ensidigt fokus på bæredygtige løsninger på sociale problemstillinger uden et integreret fokus på miljømæssige hensyn (Boyer et al., 2016). Selvom den forståelsesramme, der ligger bag begrebet 'bæredygtig udvikling' i videnskabssproglig sammenhæng, historisk set har en særlig tilknytning til det miljømæssige, tillader begrebets udbredelse i dag altså betydninger uden faglig tilknytning til miljø. Nutidens bæredygtighedsproblematikker kan ikke begribes ved én faglighed, ej heller kan de løses af én faglighed. De har netop en særlig omfattende karakter, der ikke bare omhandler miljø, men berører det grundlæggende fundament for den menneskelige eksistens og videre eksistens. Det handler ikke alene om klodens tilstand, men om at nuværende og kommende generationers værdifulde muligheder sikres i et globalt perspektiv. Derfor kan der peges på en hel række af fag, der er relevante at inddrage for at foretage gennemgående ændringer mod en mere bæredygtig udvikling. Det kan fx omfatte følgende:

- Miljø, biologi, geologi, geografi, klimatologi, fysik, kemi (fx til at få viden om miljøets strukturer, bevægelser, udvikling og processer på tværs af kloden)
- Antropologi, etnografi, filosofi, sociologi, historie, samfundsfag, sprog, kultur, mediefag, fremtidsforskning (fx menneskets udvikling, behov, bevægemønstre, ageren, værdier, interaktion, kommunikation, osv.)
- Matematik, økonomi (fx beregninger, modeller, statistik, finansiering)
- Teknologi, ingeniørvidenskab, planlægning (teknisk implementering)
- Statskundskab, organisationsteori, jura (politisk implementering)

De problemer, som den bæredygtige tilgang skal råde bod på, transcenderer således faggrænser og involverer mange fagligheder på tværs af lande, kulturer og traditioner. I forsøget på at kondensere en videnskabssproglig udlægning af bæredygtighed må det konkluderes, at den massive fagpluralitet medfører en videnskabssproglig betydningspluralitet. Denne konstante sproglige og betydningsmæssige udvikling i bæredygtighedsbegrebet og dets kontekster – faglige som dagligsproglige – kan gøre, at vi som sprogbrugere kan finde det vanskeligt at afgøre, hvad bæredygtighed egentlig er.

Løgstrup tematiserer blandt andet ordets og sprogets vidde, og med henvisning til dette kan man sige, at et begreb som bæredygtighed altså rummer

vidde og flertydighed, men at den enkelte kontekst kan gøre ordet prægnant og entydigt:

"Flertydigheden udmærker ordet. Takket være den kan det indgå i de forskellige sammenhænge og få snart den ene sammenhængs og snart den anden sammenhængs eentydighed. Eentydigt bliver ordet først af den kontekst, der tager dets betydning i sin tjeneste og fuldbyrder den på dens – kontekstens – maner." (Løgstrup, 1976, s. 29-30)

Denne indramning af ords flertydighedspotentiale og entydighed i konteksten vidner om den sproglige kompleksitet, et begreb kan have, og som bæredygtighedsbegrebet i særdeleshed har. Dette understreger miljøfilosof Finn Arler ligeledes i *Bæredygtighed: Værdier, regler og metoder*, hvor han påpeger:

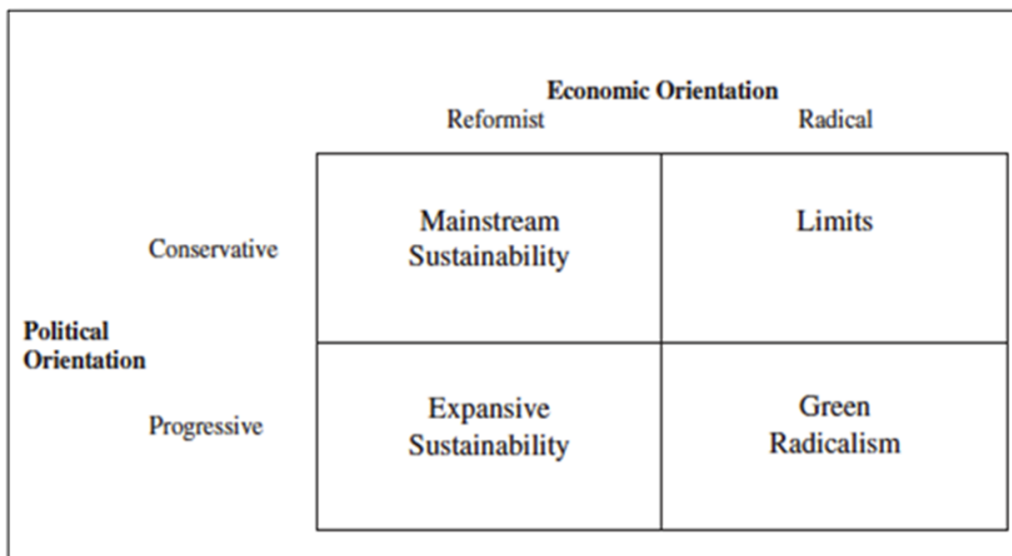
"Bæredygtighed er et komplekst begreb, der optræder i en række forskellige tolkninger. Fælles for næsten alle er, at man tilstræber på længere sigt at sikre et eller andet X, som synes truet. Det er derimod ofte i opfattelsen af, hvad dette X mere præcist er, at forskellene mellem tolkninger tydeligst viser sig." (Arler, 2015, s. 38)

Dette er Adams også inde på i *The Future of Sustainability*, hvor han skriver:

"Analysts agree that one reason for the widespread acceptance of the idea of sustainable development is precisely this looseness. It can be used to cover very divergent ideas. Environmentalists, governments, economic and political planners and business people use 'sustainability' or 'sustainable development' to express sometimes very diverse visions of how economy and environment should be managed." (Adams, 2006, s. 3)

Begrebets vidde muliggør altså, at bæredygtighed er foreneligt med modsatte diskurser afhængig af den konkrete udlægning. John Dryzek og Hayley Stevenson (2011) giver ligeledes et bud på nogle af de forskellige orienteringer og diskurser, som ses i bæredygtighedsdebatten med særligt fokus på klima (jf. figur 2). I et økonomisk perspektiv skelnes der her mellem en reformistisk og en radikal tilgang til en bæredygtig udvikling i forhold til klima og politisk set mellem en konservativ og progressiv tilgang. Inden

Figur 2: Politiske og økonomiske diskurser



for samme begrebslige ramme ses her forskellige betydninger, diskurser og grader af radikalitet i forhold til de handleanvisninger, begrebet knyttes til. Eksempelvis hersker der både en reformistisk, konservativ diskurs om, at den bæredygtige handling kan tilpasses allerede eksisterende strukturer (fx at vi fortsat skal vækste, så længe vi blot overvejende vækster grønt). Sat på spidsen kan dette opfattes som en win-win-diskurs, hvor vi kan vækste økonomisk, samtidig med at miljøet ikke lider overlast. I den anden ende af skalaen ser vi en mere radikal diskurs, der taler for omvæltning af eksisterende strukturer (fx modvækst og modarbejdelse af vækstparadigmet) (jf. fx *Limits to growth* og Andersen, 2016). Med denne position kræver det mere radikale ændringer at sikre en bæredygtig udvikling – det koster noget og kræver en omvæltning af herskende samfundsstrukturer. Dermed kan man sige, at bæredygtighedsbegrebets vidde rummer diskursive spændinger forbundet med forskellige politiske og økonomiske dagsordener.

Denne sproglige, diskursive og faglige (og til tider også ufaglige) mangfoldighed af betydninger kan gøre, at vi oplever bæredygtighedsbegrebet som meningsforladt, en kliché (jf. fx Beckerman, 1994; Lélé, 1991; Hansen, 2011) eller en flydende betegner (Laclau, 1996; Brown, 2016). Fx spørger Lélé: "What is SD?" is being asked increasingly frequently without, however, clear answers forthcoming. SD is in real danger of becoming a cliché like appropriate technology – a fashionable phrase that everyone pays homage to but nobody cares to define" (Lélé, 1991, s. 607). Tilsvarende påpeger Adams:

"In implying everything[,] sustainable development arguably ends up meaning nothing" (Adams, 2006, s. 3).

Men er begrebet blot udvandet og en kliché, eller er det muligt at pege på nogle fællestræk?

Et bud på en grundforståelse: Bæredygtighed som et etisk begreb

"Menneskeheden har evnen til at gøre udviklingen bæredygtig – til at sikre at den imødekommer de øjeblikkelige behov uden at gå på kompromis med de fremtidige generationers mulighed for at sikre deres behov."
(Brundtlandrapporten, 1987, s. 20)

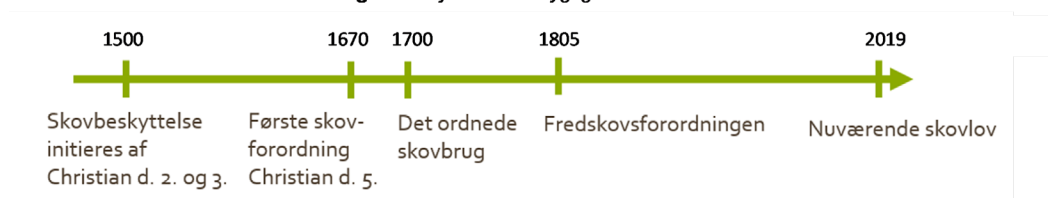
Sådan definerer Brundtlandkommissionen i 1987 begrebet 'bæredygtig udvikling', og selvom denne definition er hyppigt citeret og har spillet en markant rolle i forståelsesrammen for bæredygtighed, kan man hævde, at begrebet ikke er opstået med og ikke begrænser sig til denne miljøpolitiske og udviklingspolitiske bevægelse. Bæredygtighedsbegrebet kan netop hævdes at have en mere omfattende historik (Grober, 2012; Kristensen, 2018).

Eksempelvis bruges bæredygtighedsbegrebet i form af ordet "nachhaltende" allerede i 1713 i relation til tysk skovbrug (Carlowitz, 1713, s. 105). Bæredygtighedstanken spirer også allerede i 1500-tallet i dansk sammenhæng i forbindelse med skovbrug, og med denne bevægelse grundlægges det, vi i dag kalder bæredygtig skovdrift (Kristensen, 2018). Tager vi nu et kontekstuel blik på denne tidlige udlægning af en bæredygtighedsforståelse, er der interessante fællestræk med FN's nyere udlægning af bæredygtig udvikling fx i forhold til det etiske hensyn, vi bør tage til kommende generationer.

Den bæredygtighedstanke, der opstod i tilknytning til skovbrug, omhandlede helt konkret et ønske om at bringe de danske skove i balance og undgå træmangel. Mangel på træ ville nemlig have konsekvenser for borgernes levemåde, da brænde var afgørende for hushold, indtægt og livsgrundlag. Christian d. 2. (1481-1559) udtrykte i sin regeringstid bekymring for skovenes tilstand og mangel på træ og indførte derfor restriktioner på fældning og eksport. Christian d. 3. videreførte dette arbejde ved at udstede kongelige forordninger i forhold til skovdrift (Mejborg, 1897, s. 30-33; Kristensen, 2018). I 1700-tallet befandt Europa – og herunder Danmark – sig dog i en omfat-

tende trækrise. Løsningen på krisen var uomtvisteligt et mere bæredygtigt skovbrug, og en lang række skovforordninger og initiativer blev iværksat, der skulle sikre mod rovhugst og altså mod, at der blev fældet flere træer, end der blev plantet. Der skulle kort sagt være træer nok til at dække den daværende generations behov for træ, men også nok til fremtidige generationer. M. A. Grude påpeger fx, at der foregik en "uforstandig og ofte hensynsløs „Rovhugst" i vore Skove uden Tanke paa og Hensyn til Skovens Bevarelse for Fremtiden og de kommende Slægters Behov" (Grude, 1898, s. 12). Selvom Christian d. 2. og Christian d. 3. allerede i 1500-tallet var blevet opmærksomme på svind i de danske skove, hvilket ledte til regulativer for eksport af træ og fældning, var vejen til det ordnede skovbrug og den bæredygtige skovdrift i Danmark undervejs i flere hundrede år. Vejen hertil var præget af politisk modstand og økonomisk uvillighed til at prioritere trækrisen og det ordnede skovbrug, til trods for at det længe havde været kendt, at skovene var i fare for at blive ødelagt. Først i 1805, og altså cirka 250 år efter Christian d. 2. implementerede de første restriktioner på fældning og eksport af træ (Mejborg, 1898, s. 115), lykkedes det at iværksætte en effektiv fredskovsforordning, hvilket på dette tidspunkt var kraftigt motiveret af, at der nu blot var fire procent skov tilbage i Danmark.

Figur 3: Vejen til bæredygtig skovdrift



Dette historiske nedslag tjener blot formålet at understrege, at menneskets bestræbelse på at stå i et bæredygtigt forhold til naturen hverken er ny eller nem. Mennesket har kredset om bæredygtighedshensyn i forskellige sammenhænge, længe før de nutidige problematikker kom på dagsordenen, og lang tid før sprogliggørelsen af bæredygtighedsbegrebet og bæredygtig udvikling. Allerede i den tidlige danske skovbrugslitteratur italesættes det, hvordan man som nuværende generation ikke alene bør tænke på opfyldelsen af egne behov, men også bør tænke på de næste generationers behov, hvorved menneskets intergenerationelle etiske ansvar betones:

“Vore Forfædre — de tidligere Slægter — har ved sin Skovødelæggelse begaaet en moralsk Forbrydelse mod sine efterfølgende Slægter — mod os, som lever nu, og vi forbryder os paa samme Maade, fuldt vidende derom, mod kommende Slægter ved at fortsætte den fra Fædrene ned-arvede Skovødelæggelse og ved Undladelse af i tilstrækkelig Udstrækning at anvende det os givne Botemiddel derimod, nemlig Skovkultur.”
(Grude, 1898, s. 23-24)

Det etiske ansvar for kommende slægter tematiseres altså her, og det påpeges – med hvilket der kan trækkes paralleller til nyere tid – at til trods for viden om, hvad der skal til for at hæmme en for naturen ødelæggende udvikling, så kan mennesket være tilbøjeligt til at undlade at handle tilstrækkeligt derpå.

I Brundtlandrapporten fra 1987 gives netop en lignende bemærkning omhandlende det svigt, vi kan forårsage i forhold til fremtidige generationer: “Der er stadig tid til at bevare arter og deres økosystemer. Det er en ufravigelig forudsætning for en bæredygtig udvikling. Hvis vi ikke gør det vil fremtidige generationer ikke tilgive os vore forsømmelser” (Brundtlandrapporten, 1987, s. 166). Også her betones det intergenerationelle ansvar, og helt eksplicit står bæredygtig udvikling som den moralske forsvarlige løsning. I den kendte definition af bæredygtig udvikling fra Brundtlandrapporten står det netop helt centralt, jf. ovenstående citat, at mennesket rent faktisk *kan* sikre en bæredygtig udvikling, der indbefatter, at fremtidige generationers gode vilkår sikres. Det impliceres således, at det etiske forsvarlige valg er at handle bæredygtigt, da vi ellers svigter de fremtidige generationer.

I dag debatteres bæredygtighed i stor udstrækning i forhold til den globale klimakrise, der ligesom trækrisen viser sig politisk og økonomisk kompleks, og hvis løsninger er længe undervejs. Til trods for store forskelle på den førnævnte trækrisen i 1500- til 1800-tallet og nutidens klima- og bæredygtighedskrise er der dog også en slående parallel, der peger på menneskets optagethed af at sikre naturgrundlaget, der regnes for vigtigt og værdifuldt for menneskets liv, behov og levemåde nu og i fremtiden. Bæredygtighed repræsenterer den ønskværdige, balancerede tilstand og det ideal, vi kan arbejde efter at realisere for at sikre gode livsvilkår for mennesket nu og i fremtiden. Netop denne grundbetydning, der får et prominent politisk liv med Brundtlandrapporten i 1987 med formuleringen om, at bæredygtig udvikling skal sikre nuværende generationers behov uden at gå på kompromis med fremtidige generationers mulighed for at sikre deres værdifulde



behov, indfanger, at bæredygtighed er knyttet til et etisk hensyn til fremtidige generationer. En bæredygtig udvikling fremstår netop som *det gode og rette* alternativ, der kan modvirke eller forsikre mod en skadelig og ødelæggende udvikling – miljømæssigt, socialt og økonomisk set.

Ovenstående eksemplificerer således to kontekster for bæredygtighedsbegrebet og peger på etikken som et fællestræk. Løgstrup pointerer i *Vidde og prægnans*, at der på tværs af de mange kontekster, som et ord kan bruges i, er et gennemløbende sigte eller, sagt på en anden måde, et betydningsmæssigt fællestræk:

"Så forskelligt det også er, hvad et ord kan bruges om og betyde, så sikkert og vist er det, at der er noget i ordets betydning, der må være det samme. En betingelse for betydningens identitet er vi tilbøjelige til at søge i dens hjemmehørighed inden for et bestemt område. Men derpå beror betydningens identitet akkurat ikke, den beror på et sigte, der går på tværs af de forskellige områder." (Løgstrup, 1976, s. 31)

Dette særlige sigte og ordets betydningsindhold, påpeger Løgstrup, kan "vækkes gennem eksempler" (1976, s. 71). Det vil altså sige, at man ved at se på forskellige kontekstuelle udlægninger af bæredygtighed kan kondensere en form for kernemæssig betydning af ordet.

I min ph.d.-afhandling *Bæredygtighedsbegrebets etiske sigte* argumenterer jeg for, at bæredygtighedsbegrebets særlige sigte er forbundet med etik. Sammenfattende giver jeg her et bud på, hvordan bæredygtighedsbegrebets særlige sigte kan karakteriseres:

- Begrebet står i opposition til noget skadeligt, ødelæggende, undergravende, kontraproduktivt. Herved konnoterer begrebet noget positivt, som det, der kan modvirke en sådan ødelæggelse og undergravning af et for mennesket bevaringsværdigt grundlag. Dette grundlag kan være væsensforskelligt og fx knytte sig til et miljømæssigt, økonomisk, socialt, eksistentielt grundlag.
- Bæredygtighed er værdimæssigt og normativt ladet. Det signalerer en ønskværdig tilstand og bliver som alternativ til det undergravende *det rette og det gode* og fremstår som det, *vi bør gøre* for at sikre denne ønskværdige tilstand.
- Bæredygtighedsbegrebet har et etisk sigte, der rummer en etisk spændvidde. Argumentationen for bæredygtighed knytter sig til såvel utilitaristiske, deontologiske, dydsetiske, miljøetiske, fjernhedsetiske

og nærhedsetiske argumentationer – herunder er bæredygtighedsbegrebet i særdeleshed forbundet med idealet om *det gode liv* (Kristensen, 2018, s. 299-319).

Både i de skovbrugshistoriske tekster samt i FN's miljø- og udviklingspolitiske tekster står bæredygtighedsidealet i opposition til det skadelige (jf. fx trækrisen og klimakrisen). Bæredygtighed er et normativt ladet begreb, da det fremstår som det rette/gode valg at træffe i forhold til fremtidige generationer. For yderligere eksemplificering af bæredygtighedsbegrebets etik vil det følgende afsnit videre indkredse begrebets etik i forhold til den etiske spændvidde, eksemplificeret med udvalgte udviklingspolitiske tekster.

Indkredsning af bæredygtighedsbegrebets etik

“sustainability is, at its heart, a matter of ethics” (Gomis et al., 2011, s. 172)

Ser man nærmere på centrale miljøpolitiske tekster og anvisninger i forhold til bæredygtighed, argumenteres der fx i *World Conservation Strategy* i 1980 for, at *bevarelse* i bæredygtighedsøjemed er *“an ethical imperative, expressed in the belief that ‘we have not inherited the earth from our parents, we have borrowed it from our children’”* (IUCN / UNEP / WWF 1980, 1: 5). Det kan således opfattes som en etisk pligt at beskytte vores klode og vores efterkommere. Skulle man udfolde denne pointe om, at naturbevarelse er et etisk imperativ, kan man først og fremmest tage fat på den indflydelsesrige filosof og pligtetiker Immanuel Kant (1724-1804). Kant formulerer i *Grundlæggelse af sædernes metafysik* et kategorisk imperativ, der lyder: *“handl kun ifølge den maksime ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver en almengyldig lov”* (Kant, 1999, s. 78). Med tanke på dette imperativ kan man sige, at vi har pligt til at opretholde liv, da dette vil være en universaliserbar handling i modsætning til handlinger, der undergraver liv og livsgrundlag. Vi har pligt til at betragte mennesket *“som et mål i sig selv”* frem for et middel, hvilket betyder, at man ikke bør *“disponere over mennesket ved at lemlæste, ødelægge eller dræbe det”* (Kant, 1999, s. 89).

Den senere og mere nutidige pligtetiker Hans Jonas (1903-1993) adresserer i sit værk *Answarets princip* de menneskelige konsekvenser og det menneskelige ansvar, som den teknologiske udvikling medfører. Hans Jonas gentænker i den sammenhæng Kants kategoriske imperativ og rammesætter en



mere fremtidsorienteret etik under hensyntagen til den dengang nutidige teknologiske udvikling. Dette imperativ lyder som følger: "Handl således, at virkningerne af din handling kan forenes med bevarelsen af et ægte menneskeligt liv på jorden" (Jonas, 1979, s. 41). Med henvisning til førnævnte udlægning af en spirende bæredygtighedstanke i *World Conservation Strategy* kan man sige, at der foreligger et *kategorisk imperativ* her, der går på, at den rette handling er den universaliserbare handling, der understøtter bevarelse af den klode, som vi blot har "lånt" af vores børn. Vi har moralsk pligt til at sikre bevarelsen af liv på jorden ud over vores egen levetid.

En anden type etisk argumentation træder frem i *Grænser for vækst* i 1972. Her advokeres der for, at samfundet skal være i ligevægt (jf. growth equilibrium), og der trækkes i den sammenhæng på en utilitaristisk argumentation. Den etiske målestok i utilitarismen er ifølge filosofen John Stuart Mill denne: "actions are right in proportion as they tend to promote happiness, wrong as they tend to produce the reverse of happiness" (Mill, 2005, s. 11). Det handler kort sagt om at promovere handlinger, der sikrer størst mulig lykke for flest mulige mennesker og minimere skade/ulykke for det størst mulige antal mennesker. I *Grænser for vækst* ekspliciteres det netop, at man må tage fordele og ulemper i betragtning i forhold til, hvad der er værdifuldt og – underforstået – hvad der kan bidrage til nytte/lykke: "Ligevægtssamfundet må afveje fordele og ulemper betinget af jordens begrænsninger, ikke blot i forhold til de menneskelige værdier i den aktuelle situation – men også i forhold til de fremtidige generationer" (Meadows et al., 1972b, s. 11). Når mennesket foretager handlinger, er det altså ikke blot nutidige generationer, der skal kalkuleres med. Bæredygtighedshandlinger bør baseres på etiske argumentationer, der tager lykkemaksimeringen i betragtning på tværs af generationer. Det, der skaber størst mulig lykke for flest mulige mennesker, anses i den sammenhæng for det rette. Dette er dog ikke enkelt. For som det også påpeges i *Grænser for vækst*: "As soon as a society recognizes that it cannot maximize everything for everyone, it must begin to make choices. Should there be more people or more wealth, more wilderness or more automobiles, more food for the poor or more services for the rich" (Meadows et al., 1972a, s. 181). Dette understreger, at bæredygtighedsbegrebets kompleksitet er massiv og er forbundet med etiske dilemmaer og prioriteringer.

Endvidere kan forståelsen af bæredygtighedsbegrebets etik også ses i sammenhæng med dydsetikken. Ikke mindst fordi bæredygtighedsbegrebet rummer den indsats, der sigter mod, at mennesker på tværs af lande og generationer ikke alene får opfyldt grundlæggende behov, men også får

mulighed for at skabe et godt liv, hvilket fx understreges i Brundtlandrapporten: "En bæredygtig udvikling kræver at man dækker alle menneskers grundlæggende behov og giver alle mulighed for at de kan tilfredsstille deres forhåbninger om et bedre liv" (Brundtlandrapporten, 1987, s. 52). I Stockholmrapporten fra 1972 fremhæves tilsvarende, at der netop er mulighed for en bedre balancering i forhold til den måde, vi står i forhold til naturen på, og understreger, at det er muligt både at beskytte miljøet og sikre menneskets mulighed for at skabe et godt liv:

"...through fuller knowledge and wiser action, we can achieve for ourselves and our posterity a better life in an environment more in keeping with human needs and hopes. There are broad vistas for the enhancement of environmental quality and the creation of a good life." (Stockholmrapporten, 1972, s. 3)

Denne betoning af det gode liv kan siges at trække på en *dydsetisk argumentation*, hvor den aristoteliske forståelse af *eudaimonia* og det blomstrende liv er i spil (Aristoteles, 2000). Endvidere er der, når forfatterne til *Grænser for vækst* advokerer for en ligevægtstilstand, og når Brundtlandrapporten påpeger ødselhed i forhold til at trække på jordens ressourcer, en *dydsetisk argumentation for bæredygtighed i form af mådehold* som en aristotelisk dyd: "Bæredygtighedstanken repræsenterer netop en *mådeholdig* anvendelse af naturens ressourcer og dermed et dydigt alternativ til overforbruget" (Kristensen, 2018, s. 171).

Ovenstående eksempler viser således, hvordan der kan udpeges forskellige etiske argumentationer for bæredygtighed. I tillæg til dette skitseres der i det følgende en såkaldt *fjernhedsetisk* dimension i bæredygtighedsbegrebet.

Bæredygtighed: En fjernhedsetisk fordring?

Bæredygtighedsbegrebet kan i særdeleshed også forbindes med en *fjernhedsetisk argumentation*, der fx dukker op, når der appelleres til en etisk hensyntagen til noget, der ligger os fjernt. Som jeg bemærker i min ph.d.-afhandling, kan "det fjerne" gælde "dem, vi er tidsmæssigt, fysisk og geografisk adskilte fra, men også [...] det, vi er biologisk og arts-mæssigt adskilt fra" (Kristensen, 2018, s. 178). Løgstrups udlægning af de suveræne/spontane livsytringer eksemplificerer til sammenligning et *nærhedsetisk perspektiv*, hvor vores etiske handlinger motiveres af noget situationelt i det mellem-menneskelige møde – fx når vi instinktivt og uden tanke på vores egen sik-

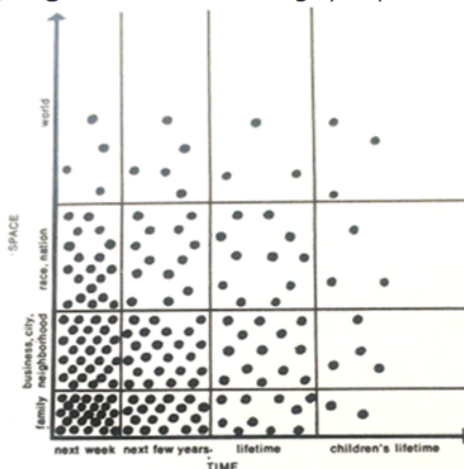
kerhed redder et andet menneske i nød (Løgstrup, 2005, s. 100-112). Her kan man sige, at vi motiveres af en (nærheds)etisk fordring (Løgstrup, 1975), der opstår i en konkret situation. Med bæredygtighedshensynet følger der typisk ikke en konkret situation, hvor vi kan gribe ud efter et andet menneske i nød eller skride ind og sikre fx biodiversiteten: "Når det, vi skal beskytte, er noget, som vi er geografisk, tidsmæssigt eller artsmæssigt adskilt fra, er der ikke noget situationelt, der viser sig og kalder på vores etiske omsorg her og nu" (Kristensen, 2018, s. 30). Man kan sige, at hvor Løgstrups udlægning af den (nærheds)etiske fordring relaterer sig til den interdependens, vi mærker situationelt, baserer det bæredygtige ideal sig snarere på en fjernhedsetisk fordring om, at vi bør handle bæredygtigt, fordi vi holder fremtidige borgere skæbne – og i høj grad også den miljømæssige udvikling – i vore hænder.

I forhold til det fjernhedsetiske perspektiv omhandlende det, vi er *artsmæssigt/ biologisk fjernt* fra, peges der fx i *World Conservation Strategy* på behovet for en ny etik: "A new ethic embracing plants and animals as well as people, is required for human societies to live in harmony with the natural world on which they depend for survival and wellbeing" (IUCN / UNEP / WWF 1980, 13: 1). Med andre ord appelleres der her specifikt til at drage større etisk omsorg for planter og dyr.

I den udviklingspolitiske bæredygtighedslitteratur understreges i høj grad en etisk hensyntagen til mennesker på trods af *geografisk fjernhed* (qua det globale perspektiv og det, der måtte være os fjernt i mere lokal sammenhæng) og *tidsmæssig afstand* qua fx det intergenerationelle perspektiv. Fx spiller denne graf en rolle i *Grænser for vækst* for at illustrere, at mennesket typisk vil være optaget af det, der er dem rumligt og tidsligt nært, frem for det fjerne, jf. figur 4.

Det budskab, som denne figur er med til at understrege, er således, at der er

Figur 4: Det menneskelige perspektiv



Although the perspectives of the world's people vary in space and in time, every human concern falls somewhere on the space-time graph. The majority of the world's people are concerned with matters that affect only family or friends over a short period of time. Others look farther ahead in time or over a larger area—a city or a nation. Only a very few people have a global perspective that extends far into the future.

(Meadows et. al., 1972a, s. 19)

brug for, at det menneskelige perspektiv i højere grad er rettet mod *det fjerne* i tid og rum for at balancere de udfordringer, der er opstået som konsekvens af en grænseløs vækst. Denne type etiske hensyn til det fjerne menneske og fremtidige generationer (jf. også Brundtlandrapporten, 1987) kan også knyttes til Hans Jonas' gentænkning af Kants kategoriske imperativ. Hvor jeg tidligere nævnte den positive variant af Jonas' nye imperativ om at bevare liv, lyder det negativt formulerede imperativ som følger: "Handl således, at virkningerne af din handling ikke ødelægger de fremtidige muligheder for liv" (Jonas, 1979, s. 41). På den måde understreges menneskets etiske forpligtelse over for det, vi er på afstand af, hvorfor Jonas også forbindes med det, man kunne kalde en "afstandsetik". Den danske filosof Peter Kemp ekspliciterer Jonas' afstandsetik som en etik, der "tager højde for, at mennesket lever under nye vilkår, som betyder de påvirker hinanden på afstand og derfor har et ansvar for hinanden på afstand" (Kemp, 1994, s. 90). I Kems udlægning af sin egen teknologi-etik trækker han også på en såkaldt afstandsetik. Han skriver fx "Hvis etikken [...] udelukkende angår samlivet med den Anden, som jeg kan se og høre umiddelbart, giver den frit spil for de værste grusomheder, hvis blot de andre mennesker befinder sig på afstand i tid og rum" (Kemp, 1994, s. 103). Kemp betoner i sin etik, at menneskets oplevelse af det nære menneskes uerstattelighed må overføres og også danne etisk grundlag for vores tilgang til det fjerne menneske. Han opererer altså med en nærhedsetisk argumentation for en afstandsetik, der understreger, at vi bør drage etisk omsorg for mennesket, vi er på afstand af, akkurat som vi drager omsorg for det menneske, vi står ansigt til ansigt med:

"På lang afstand kan vi kun handle ansvarligt, såfremt vi forholder os som om vi stod ansigt til ansigt med den fraværende, også hvis det handler om mennesker, som vi aldrig har truffet og aldrig nogensinde vil træffe. Vore langsigtede handlinger er altså kun etiske, når de udføres i analogi med vore handlinger i det nære miljø-" (Kemp, 1994, s. 112)

Det handler ifølge Kemp altså om at tænke det fjerne som noget, der er os nært. Netop dette synes at være en afgørende pointe i forhold til at facilitere en bæredygtighedsundervisning i skolen, der sigter mod en bæredygtighedsetisk dannelse. Det synes afgørende at facilitere en bæredygtighedsundervisning, hvor det fjerne og abstrakte gøres nærværende og konkret for eleverne.



Bæredygtighedsbegrebet og dets etik i skolen

Bevæger vi os nu til skolen med de foregående afsnit in mente, kan det først og fremmest siges, at arbejdet med bæredygtighed, jf. fx FN's indramning af de 17 verdensmål, kalder på mange fag og tværfagligt samarbejde (Verdensmålene, 2022). Bæredygtighedsundervisningen vil af den grund have mange varianter, afhængigt af hvilke fag der tager bæredygtighedsproblematikkerne op. Eksempelvis kan et tema omhandlende FN's verdensmål om fattigdom indebære *historie* og *samfundsfag* (fx spørgsmål som: Hvad ligger til grund for fattigdommen – historisk og aktuelt? Hvad gøres der politisk og hvorfor? Hvordan kan man understøtte lige adgang til uddannelse?). Det kunne omhandle *matematik* og *geografi* (fx demografi, beregninger af BNP, indkomster, beskæftigelsesstatistikker m.m.) samt *biologi*, *natur/teknologi* (sammenspillet mellem menneske og miljø/natur, udnyttelse af ressourcer). Arbejdet med verdensmålene er netop identificeret og grupperet efter temaer i de forskellige fag og udstikker en retning for arbejdet med bæredygtighed i fagene.

Med tanke på den netop udlagte grundforståelse af bæredygtighed, der peger på begrebets sammenhæng med etik, kan det dog også hævdes, at det er væsentligt med en eksplicit undervisning omhandlende begrebets tilknytning til etik. Dette kunne omfatte fokus på spørgsmål som: Hvorfor bør vi handle bæredygtigt? Hvem og hvad er det til gavn for? Hvad er det gode liv for os nu, og hvordan kan vi bidrage til, at fremtidige generationer har mulighed for at skabe sig et godt liv?

Bæredygtighedsbegrebets etikdidaktik

Som et eksempel på, hvordan man kan arbejde med at understøtte bæredygtighedsetisk refleksion i skolen, introduceres i det følgende et bud på bæredygtighedsbegrebets etikdidaktik samt afslutningsvist et eksempel på, hvordan man kan understøtte bæredygtighedstænkningen specifikt i engelskfaget. Som et første led i konkretiseringen af denne etikdidaktik udfoldes nu nogle teoretiske perspektiver på, hvordan interkulturel læring og feltet filosofi med børn kan understøtte (fjernheds)etisk refleksion. Samtidig begrundes det, hvorfor faciliteringen af etisk bæredygtighedsrefleksion har en plads i engelskfaget.

At kultivere en bæredygtighedstænkning, der tager fremtidige generationers levedygtigheder i betragtning, kræver, at eleverne er i stand til at tænke på andre mennesker og levevilkår end de, der er omkring dem i dette nu.

Men hvordan kan man understøtte en fjernhedsetisk refleksion i undervisningen, der kan hævdes at være essentiel for at tænke bæredygtigt?

Et bud kunne være at integrere bæredygtighedsundervisning med særligt fokus på fjernhedsetisk refleksion og handling i engelskfaget som en del af den allerede eksisterende tematisering af interkulturel kompetence, hvor der i forvejen arbejdes med elevernes nysgerrighed på, forståelse og respekt for "det fjerne" i fx kulturel og global forstand. I læseplanen for engelsk nævnes det, at emnerne fx på 5.-7. klassetrin "kan række ud over elevernes nære hverdag, og de skal være nogle, som er væsentlige for elevernes dannelse og alsidige udvikling i et globalt samfund med mange udfordringer og kulturer" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 32). Dette inviterer netop til, at man i undervisningen fokuserer på det "fjerne" og understøtter elevernes dannelse til globale verdens(med)borgere.

Tematisering af bæredygtighed og interkulturel læring i engelskfaget

I *Verdensborgeren og den interkulturelle læring – Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag* (Risager & Svarstad, 2020) nævnes det, at "globale samfundsproblemer" og dét, at eleverne "får mulighed for at udvikle sig til samfundsengagerede borgere", er vigtige elementer i den interkulturelle læring, der blandt andet faciliteres i sprogfagene. Sådanne globale samfundsproblemer kunne ifølge Karen Risager og Lone Svarstad fx omhandle klima, biodiversitet, flygtninge, menneskerettigheder, bæredygtig udvikling mm. (Risager & Svarstad, 2020, s. 156-158). Her peges der altså også på, at sprogfagernes fokus på interkulturel læring, verdensborgerskab og globale problematikker giver en oplagt mulighed for at arbejde med bæredygtighed. Man kan sige, at bæredygtighedsdagsordenen faktisk forudsætter en kulturforståelse, der transcenderer ens egen kulturelle horisont, samt et medborgerskab, der transcenderer eget lokalsamfund og land. Arbejdet for bæredygtig udvikling er et globalt mål, der angår alle, og som i sin løsning kræver fællesskab på tværs af kulturer. Det forudsætter interkulturel kompetence at kunne tænke og agere bæredygtigt, at kunne forstå bæredygtighedsbegrebets kompleksitet samt at kunne interagere interkulturelt om bæredygtighed. Hvis målet er, at eleverne skal forstå og engagere sig i denne globale problematik, bliver det vigtigt at arbejde med udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence, hvilket jf. Europarådet omfatter, at eleverne tilegner sig kulturel viden og forståelse, arbejder med deres interkulturelle holdninger, færdigheder og handlinger (Barrett et al., 2014). Det nævnes netop i engelskfagets formål, at fagets emner skal give mulighed for,



at eleverne kan "udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund og kan forberede sig til et liv i et globalt samfund" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Det skal i den sammenhæng bemærkes, at fx ord, indsigt, viden, holdninger, forståelse og refleksion alene ikke kan skabe de nødvendige forandringer. Sammen med komponenterne holdning, viden, forståelse og færdigheder fremhæver Europarådet netop *handling* som essentiel for den interkulturelle kompetence, der udgør et væsentligt grundlag for at være en global medborger. Det er ikke nok, vi fx har viden om og forstår kulturel forskellighed – det er vigtigt, vi også handler, herunder fx kommunikerer, interagerer og samarbejder, på en passende, respektfuld og nuanceret måde i det interkulturelle møde for derved aktivt at bidrage til at skabe "common ground to live together in peace" (Barrett et al., 2014, s. 21). Netop begrebet *handlekompetence* (jf. Jensen & Schnack, 1997, s. 165-166) betones i forskningen inden for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU), hvor denne bl.a. beskrives som værende en "evne til at handle, igangsætte og skabe positive forandringer" og som en kompetence, der skal "sætte eleverne i stand til at møde samfundsmæssige udfordringer relateret til bl.a. miljø, bæredygtighed, sundhed, fred og ulighed" (Carlson, 2020, s. 83). Til trods for at handlekompetencen er afgørende at kultivere, vil det følgende mere specifikt koncentrere sig om faciliteringen af fjernhedsetisk refleksion. Denne hævdes at udgøre en forudsætning for udviklingen af interkulturel kompetence samt for at kunne tænke og handle bæredygtigt. I det følgende gives der et eksempel på, hvordan man i undervisningen kan give eleverne mulighed for at arbejde aktivt med deres forestillingsevne i forhold til det, der rækker ud over det nærkulturelle.

Fjernhedsetik som fællesnævner i interkulturel læring og bæredygtighedstænkning

Fælles for såvel interkulturel læring som bæredygtighedstænkning er, at idealet om det fjernhedsetiske hensyn er i spil. For den interkulturelle læring kan det fjernhedsetiske hensyn omhandle den etiske fordring, der ligger i (også) at tage vare på og åbenhjertigt møde de mennesker, vi føler os kulturelt forskellige fra, på afstand af eller holdningsmæssigt fjernt fra. I bæredygtighedstænkningen kan fjernhedsetikken fx som nævnt omfatte et etisk hensyn det, vi er fjernt fra, og fx omhandle, at vi gennem vores handlinger i egen levetid også har tanke på, hvad vi overlader til fremtidige generationer.

I *Developing Intercultural Competence through Education* peger Europarådet på nogle centrale færdigheder i forhold til interkulturel kompetence – herunder *kognitiv fleksibilitet* og *multiperspektivitet* – og disse to færdigheder kan netop siges at være centrale for den fjernhedsetiske refleksion. Her omfatter kognitiv fleksibilitet "the ability to change and adapt one's way of thinking according to the situation or context", mens multiperspektivitet indebærer "the ability to decentre from one's own perspective and to take other people's perspectives into consideration in addition to one's own" (Barrett et al., 2014, s. 20). Fælles for disse to færdigheder er betoningen af, at man som interkulturelt kompetent person må være i stand til at sætte sig ud over sig selv og i andre menneskers sted, og at ens forestillingsevne er fleksibel. Netop disse færdigheder kan hævdes at være centrale for bæredygtighedstænkningen, hvor man fx må tage hensyn til fremtidige generationer og forestille sig deres liv og levevilkår, såfremt naturens ressourcer reduceres, eller det økonomiske eller sociale grundlag undergraves eller forringes. Denne tænkning, hvor man i undervisningen arbejder med forestillinger om det gode liv, samliv og samfund nu og i fremtiden både lokalt og globalt og reflekterer over, hvad de gode/rette handlinger er i et globalt samfundsperspektiv, kan altså både tilskynde udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence, men kan samtidig også bidrage til den bæredygtighedsetiske refleksion.

Men hvordan arbejder man mere konkret med udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence? Og hvordan understøtter man mere specifikt en fjernhedsetisk refleksion?

Svarstad og Risager giver et bud på det første, når de med reference til bl.a. Michael Byram (1997) præsenterer en didaktisk cyklusmodel, der skal understøtte udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence (Risager & Svarstad, 2020). Cyklusmodellen, der fungerer som et konkret didaktisk værktøj, omfatter fire faser, hvor eleverne skal *bemærke*, *sammenligne*, *reflektere* og *interagere*. Det kan både omhandle kortere såvel som længerevarende undervisningsforløb. Modellens læringsgenstand omfatter, at eleverne tilegner sig "[v]iden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden", får færdigheder "i analyse og produktion af tekster og billeder" samt i "undersøgelse, interaktion og handling" (Risager & Svarstad, 2020, s. 32). Nuværende bæredygtighedskriser kan som nævnt være oplagte at arbejde med, da dette kan bidrage til, at eleverne bliver bevidste om kultur, samfund og verden.

I næste afsnit vil jeg give et eksempel på, hvordan cyklusmodellen kan operationaliseres i skolepraksis, sådan så den understøtter fjernhedsetisk



refleksion. Kulturdidaktikken og den interkulturelle læring kombineres her med etisk indhold og filosofiske undervisningsmetoder. Inden vi kommer til eksemplet, vil jeg dog først give et par uddybende bemærkninger om feltet *filosofi med børn*, der netop tilbyder en særlig arena for arbejdet med filosofi og etik i skolen.

Ophavet for forsknings- og praksisfeltet 'filosofi med børn' kan knyttes til P4C (philosophy for children), der opstod i 1970'erne med amerikaneren Matthew Lipman (Lipman, 1982; SAPERE P4C, 2022). En grundantagelse i denne bevægelse er, at filosofien har noget særligt at byde på – også i forhold til børn – og forskningsfeltet 'filosofi med børn' peger også på, at der er såvel kognitive som nonkognitive gevinster at hente ved at filosofere med børn (fx Gorard et al., 2015; Topping & Trickey, 2007; Topping & Trickey, 2014; Sas-seville, 1994). Louise Nabe-Nielsen skriver i *Filosofi i skolen*, at "filosofi med børn handler om tankefrø, om at give plads til børnenes undren og tanker om verden" (Nabe-Nilsen 2019, s. 93). Det centrale er altså selve dét at indgå i filosofisk dialog og tænke med på filosofiske spørgsmål, også selvom der ofte ikke kan findes et entydigt, rigtigt svar (Worley, 2016). Den filosofiske undren kan netop lede til horisontudvidelse og siges at være en grundsten for kritisk tænkning og undersøgelse i forhold til "vore antagelser om virkelighed, viden og værdier" (Pahuus, 2013, s. 31). I artiklen 'Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsespotentialer i skolen', der baserer sig på eget aktionsforskningsprojekt, argumenterer jeg og min medforfatter for, at filosofi med børn i skolen netop har potentialer til at understøtte elevernes demokratiske, kritiske og etiske dannelse (Kristensen & Madsen, 2022). Sidstnævnte eksemplificeres med et undervisningsindhold, der omhandler det gode liv, det gode samliv og det gode samfund, mens den filosofiske undervisningsform baseres på åbne, filosofiske dialoger. I den sammenhæng betones det, at filosofiske dialoger baseret på tankeeksperimenter og æstetiske produkter (fx litteratur, film, billeder, historier, fortællinger) kan styrke elevernes kognitive fleksibilitet og multiperspektivitet – og altså deres evne til at flytte perspektiv, sætte sig ud over egen horisont og i et andet menneskes sted, hvilket er afgørende i forhold til etisk dannelse (Kristensen & Madsen, 2022). Dette er, som hævdet ovenfor, ligeledes væsentligt for fjernhedsetisk tænkning og for udviklingen af elevernes interkulturelle kompetencer, der ligeledes rummer et ideal om etisk dannelse. Et eksplicit arbejde med kognitiv fleksibilitet og multiperspektivitet i filosofiske samtaler kan potentielt både udvikle elevernes empatiske indlevelse og fjernhedsetiske refleksion, men også understøtte kritiske refleksionsprocesser i forhold til

bæredygtighedsområdernes kompleksitet, dilemmaer og prioriteringer. Det kan også appellere til en kritisk stillingtagen til holdninger og handlinger i bæredygtighedsdebatten samt bidrage positivt til elevernes dannelse som verdensborgere.

Et eksempel på bæredygtighedsbegrebets etikdidaktik

Den første fase af cyklusmodellen for interkulturel læring, der udgør det didaktiske afsæt i kombination med teknikker fra feltet 'filosofi med børn', omhandler, at eleverne skal *bemærke* noget. Denne bemærkelsesfase skal tjene formålet at "inspirere eleverne til at videreudvikle deres forestillinger om verden og om dem selv i verden" (Risager & Svarstad, 2020, s. 38). Fokuserer man således på bæredygtighed kan eleverne fx arbejde med billedet "A young boy drinks dirty water in Kakamega, Kenya" (Wissah, 2019). Som det ses på billedet og som afsløres af titlen, forestiller det et billede af kenyansk dreng, der ligger ned og drikker af en beskidt vandpyt. Dette billede kan betragtes som en *stimulus*, der kan igangsætte filosofisk undren og tænkning (Worley, 2019, s. 233). Som en del af interkulturel læring er det desuden i fokus, at eleverne kan analysere billeder og tekster og "kontekstualisere lokalt og globalt" (Risager & Svarstad, 2020, s. 36). I dette tilfælde kunne man stille børnene åbne spørgsmål såsom: Hvad



A young boy drinks dirty water in Kakamega, Kenya (Wissah, 2019)

ser I på billedet? Er der noget, I undrer jer over? Hvad tror I, drengen tænker? Hvad er der sket op til det, vi ser på billedet? Hvad sker der bagefter? Hvor bor drengen? Hvad laver hans mor og far? Osv.

Når eleverne *bemærker* noget ved billedet og tænker videre på den historie, billedet fortæller, arbejder de aktivt med deres forestillinger om verden og andre menneskers levemåde. Dermed tilskyndes eleverne til at bruge deres fjernhedsetiske refleksion og herunder deres kognitive fleksibilitet, evne til at antage et nyt perspektiv samt forstå, forbinde sig med og ind-



leve sig i andre menneskers livssituation. Man kan netop sige, at kognitiv fleksibilitet er en nødvendighed for at kunne sætte sig ud over sig selv og i et andet menneskes sted og dermed også en grundsten i udviklingen af empati. Den visuelle stimulus kan altså – kombineret med førnævnte åbne spørgsmål – ideelt set skubbe til elevernes forestillingsevne og følelser samt appellere til deres empati.

I anden fase er tanken, at eleverne skal *sammenligne* det, de præsenteres for, med eget liv. Eleverne kan her "blive bevidste om, at deres personlige og sociale/kulturelle perspektiv måske er anderledes end de perspektiver, der ligger i inputtet" (Risager & Svarstad, 2020, s. 38). En måde at facilitere denne sammenligningsfase kunne være, at eleverne tager et billede af sig selv, hvor de drikker vand, og at dette sættes på en billedcollage ved siden af den kenyanske dreng. Elevernes collager danner på den måde grundlag for elaborende diskussioner om perspektiv. Mulige spørgsmål, der kunne understøtte den kognitive fleksibilitet og empati yderligere, kunne være: Hvis denne dreng kom med hjem til jeres køkken, hvad ville han så tænke? Hvad ville I tænke, hvis I skulle bo ved drengen? Med sådanne spørgsmål afprøver eleverne et tankeeksperiment, der sætter dem i et andet menneskes sted, hvilket også kan give dem nye perspektiver på andre menneskers leve-måde samt refleksioner over eget liv.

I tredje fase skal eleverne *reflektere*, hvilket indebærer, at emnet nuanceres og udfoldes. Det er her centralt, at eleverne "erhverver sig/søger efter viden" og får "en forståelse af, at den problemstilling, de arbejder med, blot er et eksempel på noget større" (Risager & Svarstad, 2020, s. 38). Først og fremmest kunne man i denne fase tematisere FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling med særligt fokus på verdensmål 6 omhandlende "Rent vand og sanitet" (Verdensmålene, 2022). Således kunne eleverne først undersøge dette globale samfundsproblem om manglende rent vand og sanitet faktisk og ud fra forskellige perspektiver. Hvordan ser problemet ud på verdensplan? Hvad gøres der konkret for at løse det? Hvilke initiativer arbejder FN og andre med? Hvordan opleves problemet forskellige steder i verden? Hvad kan jeg som borger gøre? Et konkret forslag til arbejdet kunne her være at lade eleverne arbejde i forskellige ekspertgrupper, hvor grupperne undersøger hvert sit område/perspektiv.

Et andet refleksionsområde kunne knytte sig eksplicit til en række forskellige bæredygtighedsetiske spørgsmål, dilemmaer, prioriteringer og perspektiver, som kan understøtte elevernes etiske refleksion. Dette kan omhandle spørgsmål relateret til vores etiske forpligtelser over for "fjerne mennesker"

(Det Ethiske Råd, 2011), hvilket gør det relevant at inddrage pligtetikken. Man kunne spørge: Har et land som Danmark en etisk *pligt* til at hjælpe lande/områder med rent vand? Har vi altid pligt til at hjælpe andre? Hvorfor/hvorfor ikke? Bør vi og kan vi hjælpe drengen fra billedet – og i så fald hvordan? Læreren kan her med fordel inddrage det pligtetiske perspektiv, at vi bør betragte det andet menneske som mål i sig selv, samt det kategoriske imperativ (jf. Kant, 1999). Det kunne også omhandle et utilitaristisk tankeeksperiment såsom: Hvis vi forestiller os, at en forureningskrise har ramt et område af Danmark og har afskåret 1000 boliger fra adgang til rent vand, bør vi så sikre disse husstandes adgang til rent vand, hvis vi for samme sum penge kan sikre 10000 boligers adgang til rent vand i Kenya? Skal vi redde de mange, der lever fjernt fra os, eller de få, der er tæt på os? Her kan læreren med fordel inddrage et utilitaristisk perspektiv som grundlag for at reflektere over, om den rette handling er den, der genererer størst mulig lykke for det størst mulige antal (Mill, 2005). Med et sådant etisk dilemma kan man igangsætte en etisk refleksion, hvor eleverne ikke alene afvejer utilitaristiske kalkuler, men også nærhedsetiske kalkuler over for fjernhedsetiske. Som en del af den etiske refleksion i forhold til bæredygtighed kunne man også inddrage perspektiver på den aristotelisk dyd *mådehold* (Aristoteles, 2000). Her kan man sige, at den såkaldte ”gyldne midte”, der repræsenterer dyden, byder, at vi hverken bør overdrive eller underdrive men snarere udvise *mådehold* i forhold til verdens vandressourcer.

Med sådanne forskelligartede etisk-refleksive spørgsmål tilskyndes eleverne til at tage stilling til, hvordan de forholder sig etisk til *det fjerne*. Eleven skal bringe sig selv og mulige handlemåder i spil og får også et narrativt og visuelt input i form af drengen på billedet og hans historie. Dermed gøres *det fjerne* ideelt set mere nærværende for eleverne, hvilket kan understøtte udviklingen af empati. Jævnfør Kemps pointe er det i et etisk perspektiv netop centralt at betragte det fjerne, som var det os nært.

Med dette tosidige fokus i refleksionsfasen vil eleverne dels udbygge deres viden om bæredygtighed og globale samfundsforhold og dels reflektere etisk i tilknytning til problemstillingen og i den sammenhæng kognitivt afprøve en række forskellige etiske perspektiver. Risager og Svarstad påpeger, at arbejdet ”med forskellige perspektiver og kontekstualiseringen hjælper eleverne med at decentrere” (Risager & Svarstad, 2020, s. 38-39). Denne decentrering kan netop siges at være en måde at arbejde med kognitiv fleksibilitet og multiperspektivitet på, hvilket bidrager til den etiske



refleksion, elevernes empati og etiske dannelse, der kan siges at være vigtige komponenter for deres etiske handlekompetence.

Den sidste og fjerde fase af cyklusmodellen indebærer, at eleverne skal "bruge deres viden" til at *interagere* med andre. Denne fase kan som en naturlig forlængelse af første refleksionsfase bestå i, at eleverne skilles fra deres ekspertgrupper og indgår i nye grupper, hvor hvert gruppemedlem præsenterer hvert deres faktuelle område eller perspektiv i relation til pågældende verdensmål for de øvrige gruppemedlemmer, for hvilke fokusområdet er ukendt. Således kan eleverne bidrage med hver deres unikke viden og få nye perspektiver på problemområdet i denne interaktionsfase. Interaktionsfasen kunne ideelt set også lede op til et interkulturelt samarbejde fx gennem eTwinning med skoleelever i andre lande (fx Kenya) (eTwinning, 2022). Hermed vil det både være muligt at teste elevernes interkulturelle kompetencer – herunder tegn på kognitiv fleksibilitet, respekt og empati – i et mellem menneskeligt møde og herved også give eleverne mulighed for at få dybere viden om og autentisk indsigt i levevilkår i andre dele af verdenssamfundet.

En interaktionsopfølgning på den etiske refleksionsfase kunne være, at eleverne skulle indgå i en etisk debat i relation til verdensmål 6 (dvs. målet om rent vand og sanitet) med hver deres etiske standpunkt og den heraf afledte argumentation for øje. Herved ville eleverne skulle påtage sig et etisk standpunkt (uagtet de ikke selv deler overbevisningen) og forsøge at overbevise de andre om, at netop deres etiske standpunkt er det rette.

Dette udgør således et bud på, hvordan man kan indtænke bæredygtighed som emne i engelskfaget med særligt fokus på at understøtte udviklingen af interkulturel kompetence og fjernhedsetisk refleksion.

Afrunding

Denne artikel præsenterer først og fremmest en udlægning af bæredygtighedsbegrebets vidde eksemplificeret ved et sprogfilosofisk og et begrebshistorisk nedslag. Det fremskrives her, at begrebets betydning er multifacetteret, men at den etiske dimension står som en central, gennemgående komponent i begrebet. Dette leder til en indkredsning af en grundforståelse af begrebet som et etisk begreb, der går på tværs af de benævnte kontekster, begrebet bruges i. Her fremhæves forskellige etiske argumentationer for bæredygtighed og i særdeleshed fjernhedsetikken. I artiklens sidste del gives der et bud på bæredygtighedsbegrebets etikdidaktik efterfulgt af et eksempel på,

hvordan man ved at kombinere cyklusmodellen for interkulturel læring med feltet filosofi med børn kan understøtte fjernhedsetisk tænkning i forhold til bæredygtighed i engelskfaget i skolen. Her har jeg i særdeleshed fremhævet kognitiv fleksibilitet og multiperspektivitet som afgørende præmisser for at kunne sætte sig i andre menneskers sted og dermed også for fjernhedsetisk refleksion samt empatisk indlevelse.

Denne artikel fremskriver således etikken som værende central – ikke bare i forståelsen af bæredygtighedsbegrebet, men også som noget, der bør stå centralt i bæredygtighedsundervisningen i skolen på en måde, hvor det fjerne og abstrakte gøres nærværende, konkret og vedkommende for eleverne. I rapporten *Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole* understreges det netop, at "etik bør stå stærkere i skolen" samt "at børnene med fordel kunne arbejde mere eksplicit med etiske begreber, problemer, dilemmaer og argumenter" (Andersen et al., 2018, s. 75). Det er tilsvarende væsentligt, at etikken rent faktisk ekspliciteres i forhold til bæredygtighed, hvilket ikke har en eksplicit plads i skolens bæredygtighedsundervisning. Som Gomis et al. skriver i *Rethinking the Concept of Sustainability*, er den etiske tænkning netop afgørende: "if we fail to recognize the essential ethical grounding of sustainability, or if we take it for granted, then sustainability can easily lose its way and can end up unjustified" (Gomis et al., 2011, s. 171). Man kan sige, at (fjernheds)etisk refleksion er en afgørende præmis for at motivere til at handle og forvandle de mange sproglige idealer for bæredygtighed til virkelighed.

I den sammenhæng er det endvidere afgørende, at skoleeleverne som de globale verdensborgere, de er og skal blive, arbejder med en kritisk tænkning i forhold til bæredygtighedsproblematikkerne (fx Jensen & Schnack, 1997). Ikke alene for at kunne bidrage med innovative løsninger, men også for at kunne være på vagt over for sproglige forvanskninger af bæredygtighed (jf. begrebets vidde) og for at få blik over den kompleksitet, der er på spil, når globale problemer skal forstås og løses lokalt og globalt. Det kræver, at man kan forholde sig kritisk i forhold til de mange udlægninger af bæredygtighed og underliggende dagsordener, begrebets kompleksitet (fx fagpluralitet) og bæredygtighedsdilemmaer. Fx knytter bæredygtig udvikling både an til det sociale, miljømæssige og økonomiske, men der kan netop opstå dilemmaer og situationer, hvor der skal foretages prioriteringer mellem fx et bæredygtigt økonomisk valg over for et bæredygtigt miljømæssigt valg – og hvad vejer så tungest? Hvis eleverne skal styrkes i at kunne indgå i denne debat, kræver det netop kompetencer inden for etisk dannelse og kritisk tænkning. Ligeledes, hvilket forskningen inden for Uddannelse for Bære-

dygtig Udvikling (UBU) også fremhæver, er handlekompetence afgørende for at skabe bæredygtige forandringer. Inden for denne tradition lægges der bl.a. vægt på, at eleverne opnår "indsigt i problemstillinger relateret til bæredygtighed", får "en forståelse af værdier, ideologier og interessekonflikter", udvikler "kritisk og kreativ tænkning" og endelig en "vilje og evne til at blive demokratiske deltagere i samfundet" (Carlson, 2020, s. 47; Mogensen & Schnack, 2010). Denne udlægning understreger netop den kompleksitet, som bæredygtighed er forbundet med, og den synliggør, hvad det kræver at forvandle bæredygtige intentioner til handling. I tillæg til dette har denne artikel ligeledes forsøgt at pege på vigtigheden af den fjernhedsetiske motivation, der netop er vanskelig, fordi der ikke er et konkret menneske i en konkret situation, der har brug for hjælp. Det kræver kognitiv fleksibilitet, empati, fantasi og refleksionsevne at kunne sætte sig i andre menneskers sted og forestille sig, hvordan det er at leve i andre samfund eller i fremtiden. Den didaktiske kunst er i forlængelse af dette at facilitere en undervisning, der bringer *det fjerne* nærmere eleverne og motiverer til etisk refleksion, stillingtagen og handling.

Referencer

- Adams, W. M. (2006). *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, d. 29.-31. januar, 2006. https://www.globalnature.org/bausteine.net/f/6379/iucn_future_of_sustainability.pdf
- Andersen, Gregers (2016). *Grænseløshedens kultur – et opgør med hastighed, udmattelse og håbløshed i klimakrisens tidsalder*. Informations Forlag.
- Andersen, K. M., Wiberg, M., Nielsen, C. F., & Petersen, A. (2018). *Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole: rapport fra pilotprojekt november 2017 - januar 2018*. DPU, Aarhus Universitet. http://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Etisk_myndighed/Dannelsen_af_etisk_myndighed_i_den_danske_folkeskole-A4-21.12.2018.pdf
- Aristoteles. (2000). *Etikken*. DET lille FORLAG
- Arler, F. (2015). Bæredygtighed og bæredygtig udvikling. I: Arler, F., Mosgaard, M. A., & Riisgaard, H. (red.), *Bæredygtighed. Værdier, regler og metoder* (s. 17-45). Aarhus Universitetsforlag.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing Inter-cultural Competence through Education* (Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3, Huber, J., & Reynolds, C., red.) Council of Europe Publishing.
- Becker, C. (2012). *Sustainability Ethics and Sustainability Research*. Springer.
- Beckerman, W. (1994). 'Sustainable Development': Is it a Useful Concept? *Environmental Values*, 3(3), 191-209. White Horse Press.
- Boyer, R., Peterson, N., Arora, P., & Caldwell, K. (2016). Five Approaches to Social Sustainability and an Integrated Way Forward. *Sustainability*, 8(9), 878. <https://doi.org/10.3390/su8090878>
- Brown, T. (2016). Sustainability as Empty Signifier: Its Rise, Fall, and Radical Potential. *Antipode*, 48(1), 115-133. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/anti.12164>
- Brundtlandrapporten (1987). *Vores fælles fremtid. Brundtland-kommissionens rapport om miljø og udvikling*. FN-forbundet og Mellemløst Samvirke.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Carlowitz, H. C. (1713). *Sylvicultura oeconomica, oder hausswirthliche Nachricht und naturmässige Anweisung zur wilden Baum-Zucht*. Johann Friedrich Braun.
- Carlson, M. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for bæredygtig udvikling. I: Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (red.), *Bæredygtighedens pædagogik – Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund.
- Dahl, B. T., Hammer, H., & Dahl, H. (1907). *Dansk Ordbog for Folket*. A-L. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Det Etske Råd (2011). Etske forpligtigelse overfor fjerne mennesker. Besøgt: 9. august, 2022. <http://www.etskraad.dk/etske-temaer/natur-klima-og-foedevarer/undervisning-til-gymnasieskolen/stamcellekoed/etske-forpligtelser>
- Dryzek, J. S., & Stevenson, H. (2011). Global democracy and earth system governance. *Ecological Economics*, 70, 1865–1874.
- eTwinning (2022). *eTwinning er fællesskabet for skoler i Europa*. <https://www.etwinning.net/da/pub/index.htm>
- Gallie, W. B., 2015 [1956]. Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1), 167-198. Oxford University Press.
- Gomis, A. J. B., Parra, M. G., Hoffman, M., & McNulty, R. E. (2011). Rethinking the Concept of Sustainability. *Business and Society Review*, 116(2), 171–191.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Evaluation of the impact of Philosophy for Children on children's academic outcomes*. Durham University.
- Grober, U. (2012). *Sustainability – A Cultural History*. Green Books.
- Grude, M. A. (1898). *Om Skovkultur eller Plantning og Saaning af Skov m. v. – Den største Sag, som har været oppe i vort Land*. Sandnæs: Eget forlag hos Ingvald Dahle.
- Hansen, C. (2011). Bæredygtighed. I: Petersen T. S., & Ryberg, J. (red.), *Klima og etik*. (s. 115-132). Roskilde Universitetsforlag.
- IUCN / UNEP / WWF: IUCN (The World Conservation Union), UNEP (United Nations Environment Programme) WWF (World Wide Fund for Nature) (1980). *World Conservation Strategy. Living Resource Conservation for Sustainable Development*. <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCS-004.pdf>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Jonas, H. (1979). *Ansvarets princip. Udkast til en etik for den teknologiske civilisation*. Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (1999). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (1994). *Det uerstattelige: en teknologi-etik*. 2. udg. Spektrum.
- Kristensen, L. R. F. (2018). *Bæredygtighedsbegrebets etiske sigte: En sigteanalyse af bæredygtighedsbegrebet*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet. Aalborg Universitetsforlag
- Kristensen, L. R. F., & Madsen, H. (2022). Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsespotentiale i skolen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(1), 30-59.
- Laclau E. (1996). *Emancipation(s)*. Verso.
- Lélé, S. M. (1991). Sustainable Development – A Critical Review. *World Development*, 19(6), 607-621.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for Children. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 3(3/4), 35-44.
- Løgstrup, K. E. (1975). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1976). *Vidde og prægnans – sprogfilosofiske betragtninger*. *Metafysik I*. Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2005). *Opgør med Kierkegaard*. Gyldendal.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972a). *The Limits to Growth – A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Earth Island.



- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972b). *Grænser for vækst. En rapport til Romklubbens projekt vedrørende menneskehedens truede situation*. Gyldendal.
- Mejborg, R. (1897). *Skove og skovdrift – særlig bondestandens liv og færd i de danske skovegne*. Lehmann & Stages Boghandel.
- Mill, J. S. (2005). *Utilitarianism*. Digireads.com Publishing.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen – Undervisningens rum for undren*. Gyldendal.
- Pahuus, M. (2013). Filosofiens kerneområder. I: Thøgersen, U. (red.), *Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi* (s. 31-58). Forlaget Mindspace.
- Risager, K., & Svarstad, L. (2020). Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Samfundslitteratur.
- Saabye, V. (1892). *Dansk Retskrivningsordbog*. C. A. Reitzels Forlag.
- SAPERE P4C. (2022). "What is P4C?" *SAPERE – Philosophy for Children, Colleges and Communities*. Hentet den 09.08.22: <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx>
- Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32.
- Stockholm-rapporten (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*. Stockholm, d. 5.-16. juni, 1972. A/CONF.48/14/Rev.1. <http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288. <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The Role of Dialog in Philosophy for Children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- Verdensmaalene (2022). *Hvad er FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling? FN's verdensmål for bæredygtig udvikling*. www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene
- Undervisningsministeriet (2019). *Engelsk faghæfte – 2019*. Hentet den 09.08.22: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf
- Wissah, F. D. (2019). *A young boy drinks dirty water in Kakamega, Kenya*. Hentet d. 09.08.22: <https://www.insider.com/environmental-photographer-of-the-year-winning-photos-2019-9#daily-labor-m-yousuf-tushar-dhaka-bangladesh-13>
- Worley, P. (2016). *Fifty new ideas*. The Philosophers' Magazine, 72, First Quarter, 119-120.
- Worley, P. (2019). *The If-Machine – 30 Lesson Plans for Teaching Philosophy* (2. udg.). Bloomsbury Education.