

Studier i



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

**Temanummer:
Bæredygtighed
i Lærereuddannelse
og Skole**

Årg. 8 | nr. 1 | 2023

<https://tidsskrift.dk/SLP>



Chefredaktør

Henrik Kasch, Lektor, Ph.d., University College Syddanmark

Redaktion

Raffaele Brahe-Orlandi, Docent, VIA University College

Bettina Buch, Docent, Ph.d., Absalon University College

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Stefan Ting Graf, Docent, University College Lillebælt

Dette nummer er redigeret af: Raffaele Brahe-Orlandi, Preben Olund Kirkegaard og Henrik Kasch

Referencegruppe

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

Forlægger

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

Studier i Læreruddannelse og profession kræver ikke afgivelse af copyright ved publicering. Dvs. at artikler – efter publicering i Studier i Læreruddannelse og -profession – kan udgives i andre sammenhænge, efter anmodning til redaktionen.

For artikler publiceret i Studier i læreruddannelse og -profession tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. Studier i læreruddannelse og -profession tillader således ikke at læsere bruger artikler eller dele af dem i egne artikler uden at citere, eller på anden vis anvender dem til kommercielle formål.

INDHOLD

<i>Preben Olund Kirkegaard</i> Bæredygtig udvikling i læreruddannelse og skole	5
<i>Lisa Rygaard Frost Kristensen</i> Bæredygtighedsbegrebets betydning, etik og etikdidaktik	18
<i>Nadia R. Rathje</i> Er der en whole school derude? – Potentialer og barrierer i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling	48
<i>Hanne Fie Rasmussen og Ane Qvortrup</i> Lærerstuderendes forestillinger om bæredygtighed og Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU)	71
<i>Lisbeth Lunde Frederiksen og Elisabeth Halse</i> "Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem"	94

Bæredygtig udvikling i læreruddannelse og skole

Preben Olund Kirkegaard, docent, ph.d. og forskningsleder på
læreruddannelsen, Professionshøjskolen UCN, pok@ucn.dk

Indledning

I aftalen om læreruddannelsen fra september 2022 bliver bæredygtig udvikling ikke nævnt som et selvstændigt element; men i skrivende stund er der en forventning om, at den grønne omstilling og bæredygtighed bliver nogle centrale elementer i dansk læreruddannelse. Der er allerede skoler, der arbejder med at implementere FN's 17 verdensmål i forsøget på at omstille sig til den grønne udvikling i retning af bæredygtighed. FN's organisation for uddannelse, videnskab, kultur og kommunikation (UNESCO), arbejder for en mere bæredygtig fremtid, og uddannelse for en bæredygtig udvikling i læreruddannelse og skole er et af de store satsningsområder. Gennem arbejdet med bæredygtig uddannelse og udvikling skal eleverne udvikle kompetencer og færdigheder knyttet til bæredygtighedsspørgsmål som klimaændringer, biologisk mangfoldighed, vejrkatastrofer, rent drikkevand, kulturel mangfoldighed og bæredygtig urbanisering (UNESCO, 2019).

Norge ser ud til at være væsentligt længere på området for bæredygtig udvikling i uddannelse og skole end Danmark. Derfor er referencerne ofte hentet fra den norske praksis og forskning. En af grundene til Norges føring på bæredygtig udvikling i læreruddannelse og skole er, at kundskabsløftet (fagfornyelsen, 2020) prioriterede bæredygtig udvikling som et af de vigtigste områder i skolen. Tilbage i 2015 kom det såkaldte Ludvigsenudvalg med forslag om fremtidens skole i Norge. Her blev der første gang præsenteret tværfaglige emner, som skulle være centrale for skolens udvikling og som efterfølgende indgik i den norske fagfornyelse 2020. Fokuseret i den nye norske læreplaner var færre mål, således der blev lagt mere vægt på dybdelæring. Der blev desuden også rette fokus på væsentlige kompetencer

på tværs af fagområderne, som kritisk tænkning, kommunikation og samarbejde.

Den norske fagfornyelse havde tre faser. I den første fase var der en prioritering af fagenes indhold. Den anden fase er selve udformningen af læseplanerne (omtales som læreplaner på norsk). Den tredje fase skulle forberede skolerne og læreruddannelserne på at tage læseplanerne i anvendelse. Alle faserne betød involvering af alle de relevante partnere. Involvering var afgørende før beslutningerne.

De tværfaglige emner i fagfornyelse 2020 der blev indført var: "folkehelse og livsmestring", "demokrati og medborgerskab" og "bæredygtig udvikling". Med tværfaglighed skulle der knyttes forbindelser mellem fagene med henblik på at kunne løse og forstå komplekse problemer i virkeligheden. I modsætningen til flerfaglighed, der betyder at forskellige fag arbejder med de samme problemstillinger, skulle tværfaglighed sikre at eleverne udviklede færdigheder, der var vigtige for eleverne i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2017). Bæredygtig udvikling drejer sig om at få studerende og eleverne til at kunne se sammenhængene mellem miljø-, sociale- og økonomiske forhold, hvor eleverne og studerende skal kunne tilegne sig færdigheder i at kunne handle miljøbevidst og etisk.

Formålet med denne introducerende artikel er at bidrage til en større indsigt i, hvordan vi kan forstå begrebet bæredygtig udvikling, hvilke undervisningsformer der kunne være i arbejdet med bæredygtig udvikling i undervisningen i skolen og udenfor skolen samt i læreruddannelsen. Forskningen på området med bæredygtig udvikling viser, at emnet drejer sig om mere end naturfag. Sociale og kulturelle forandringer og handlingskompetence kan karakteriseres som væsentlige i en uddannelse for bæredygtig udvikling. Det drejer sig blandt andet om at have visioner for den fremtidige verden. Begrebet bæredygtig udvikling er desuden et paraplybegreb for FN's brede politiske agenda.

Introduktionen begynder med en redegørelse for, hvor bæredygtig udvikling så at sige kom fra og ikke mindst, hvilke forståelser der kan være knyttet til begrebet bæredygtig udvikling. Efterfølgende præsenteres bæredygtig uddannelse gennem forskellige perspektiver af bæredygtig uddannelse som uddannelse i, for og som bæredygtig udvikling. Disse forskellige perspektiver henviser til forskellige måder man kan undervise om bæredygtig udvikling på. Derefter rettes blikket mod en didaktik for bæredygtig undervisning, hvor bæredygtig undervisning ikke alene kan knyttes til naturfag;



men også må rette opmærksomheden mod mere tværfaglige perspektiver. Efterfølgende fokuseres på begrebet handlekompetence i bæredygtig undervisning. Målet med bæredygtig undervisning er at give eleverne evne og vilje til at bidrage til en fremtid, der er mere bæredygtig, hvilket kommer til udtryk i forøget handlekompetence. Introduktionen afsluttes med overvejelserne over, hvor komplekst et fænomen bæredygtig uddannelse i virkeligheden er. Men det er væsentligt, at eleverne får mulighed for tro på egen handlekraft i forhold til at kunne tackle de bekymringer der fremkaldes af klimforandringerne (Ojala & Bengtsson, 2019, s. 909).

Hvor kom bæredygtig udvikling fra?

Begyndelsen til begrebet bæredygtig udvikling kan spores tilbage til rapporten "Vores fælles fremtid" (Brundtland rapporten) udarbejdet af FN's verdenskommission for miljø 1987. Rapporten opfordrede til global omlægning af politik, samfundsliv og menneskelig udfoldelse i en mere bæredygtig retning. I rapporten er der tre grundlæggende forståelser af bæredygtighed, 1) klima, 2) miljø, 3) sociale forhold og økonomi. Denne forståelse af bæredygtighed er blevet udviklet på baggrund af et ønske om at finde strategier der fremmer en social og økonomisk udvikling herunder styrkelse af planetens ressourcer mod en mere retfærdig fordeling af goderne. Det er et forsøg på at forene to forskellige temaer, der længe har været i et modsætningsforhold til hinanden, hvor miljø og økonomisk udvikling opfattes som modsætningsforhold (Lafferty & Langhelle, 1995).

Tilbage i midten af 1960'erne opstod miljøundervisning i en række vestlige lande. Samtidig blev miljøudfordringerne knyttet til de menneskelige aktiviteter. I 1969 så tidsskriftet "Journal of Environmental Education" dagens lys for første gang, hvor de første definitioner af miljøundervisning bliver præsenteret (Hume & Barry, 2015, s. 733). Det var imidlertid først i 1972, under FN's miljøkonference i Stockholm, at det anerkendes, at menneskelig aktivitet og naturen har en gensidig påvirkning. Konferencen mandede ud i, at miljøundervisning blev anset som noget væsentlig for uddannelse. Dette er siden blevet videreført af FN-organet UNESCO. I 1975 kom Beograd-charteret, hvor UNESCO havde et bredt globalt perspektiv.

Miljøproblematikken blev her diskuteret i forbindelse med andre store globale problemstillinger som fattigdom, sult, køn, magt og økonomisk vækst (Hume & Barry, 2015, s. 734). Alle disse problemstillinger blev bearbejdet under konferencen i Tbilisi 1977. På denne konference bliver det fast-

slået, at målet med miljøundervisning er at give eleverne evner til at tilegne sig kundskaber gennem hele livet, samt lære eleverne at tænke kritisk både i skolen og uden for skolen (Hume & Barry, 2015, s. 734). Under FN's konference i Rio i 1992 bliver der udarbejdet en handlingsplan for det 21. århundrede – Agenda 21. Planen bliver vedtaget med et perspektiv om at fremme bæredygtig udvikling.

På konferencen i Toronto og Thessaloniki bliver fænomenet uddannelse for bæredygtig udvikling forankret. Siden 2005 og frem til 2015 har bæredygtig udvikling været FN's største satsning. Med det øgede fokus på bæredygtighedsproblematikken bliver alle FN's medlemslande opfordret til at integrere bæredygtighed i uddannelsessystemet. FN's bæredygtighedsmål kommer til udtryk i Agenda 2030 som en fælles global handlingsplan for at imødekomme udfordringerne i en bæredygtig omstilling af samfundene. I bæredygtighedsmålet om god uddannelse skriver FN, at *"uddannelse er nøglen til udvikling og åbner en verden af muligheder, der gør, at hver enkelt af os kan bidrage til et bæredygtigt samfund"*. Bæredygtig udvikling er rodfæstet i flere perspektiver, der indeholder klima- og miljøspørgsmål, økonomi, sociale og kulturelle forhold.

Ifølge Becher (2012), der repræsenterer både et filosofisk og et økonomisk udgangspunkt, fremlægges ud fra et etisk perspektiv, at bæredygtig udvikling kan kobles til tre temaer: Opretholdelse, orientering og relationer.

- 1) Opretholdelse drejer sig om at noget videreføres over tid. Dette kunne f.eks. være økologiske systemer, der bliver videreført over tid, og til, hvordan mennesker opretholder systemer og processer (Becker, 2012, s. 9).
- 2) Orientering drejer sig om at bæredygtig udvikling i sig selv har en iboende normativitet. Udvikling har en retning, der er ønsket, hvorfor begrebet indeholder et sæt af værdier (Becker, 2012, s. 11).
- 3) Bæredygtige relationer er et væsentligt element i et velfungerende samfund. Der bliver skelnet mellem tre forskellige typer af relationer (Becker, 2021, s. 12). Relationen til medmennesker. Relationen til andre kulturer giver adgang til ukendt sprog, værdier, traditioner og viden. Relationerne kræver at der tages stilling til forskellighed og ligheder i kultur og værdier når kommunikationen bliver skabt (Becker, 2021, s. 78). Forholdet mellem generationer. Relationen mellem mennesker og natur. Menneskets forhold til naturen er en helt central del af bæredygtig udvikling. Naturen er netop altid tilstede og vil altid være synlig gennem fysiske manifestationer.

Bæredygtig uddannelse

Bæredygtig uddannelse kan have mange forskellige perspektiver, hvilket understreger at bæredygtighed drejer sig om mere end naturfag. Der kan være økonomiske, samfundsmæssige, sociale og naturvidenskabelige problemstillinger, der hænger sammen, og besvarelsen af spørgsmålet om, hvad bæredygtighed er eller kan være vil ofte give forskellige svar alt efter, hvilket perspektiv man ser spørgsmålet fra. I det følgende vil jeg fremstille, hvordan bæredygtig uddannelse kan forstås samt pege på, hvilke konsekvenser dette kan have for skolen. Bæredygtig udvikling har så mange aspekter og perspektiver, at det ikke er tilstrækkeligt kun at have kundskab om emnet, idet viden alene ikke vil give forventede ændringer i holdning og adfærd (Anderesen & Thosheim, 2016). Det er naturligvis fortsat væsentligt at have teoretisk kundskab om bæredygtighed; men det er også væsentlig at eleverne får mulighed for at handle i relation til en mere bæredygtig udvikling. Bæredygtig udvikling og uddannelse kan inddeles i tre elementer. 1) Uddannelse OM bæredygtighed. 2) Uddannelse FOR bæredygtighed. 3) Uddannelse SOM bæredygtighed (Sterling, 2001).

Det første element drejer sig om at eleverne skal tilegne sig en teoretisk forståelse af bæredygtig udvikling. Det kræver at læreren i udvælgelsen af relevant og fagligt indhold, støtte eleverne i, hvordan de kommer til at kunne forstå og leve i en bæredygtig fremtid (Sinnes, 2015 s. 49-51). Det kunne f.eks. være at eleverne skal tilegne sig naturvidenskabelig faktaviden om, hvordan forskellige biologiske systemer arbejder sammen. Uddannelse om bæredygtighed kommer ofte til udtryk i læremidlerne, hvor underviserne efterfølgende selv må tilrettelægge en undervisning der giver plads til uddannelse for bæredygtighed.

Det andet element med uddannelse for bæredygtighed drejer det sig om, at eleverne skal tilegne sig kompetencer, værdier og holdninger, der gør dem i stand til at engagere sig i en bæredygtig udvikling. Sinnes (2015, s. 37) peger på "kreativitet, kritisk tænkning, systemforståelse, kommunikation, samarbejdsevne, fremtidstro og handlekompetence og at kunne have det godt med et mindre forbrug". Med dette perspektiv for øje drejer det sig om, hvordan eleverne kan ændre deres livsstil i en mere bæredygtig retning; men også hvordan eleverne kommer til at påvirke samfundet til at blive mere bæredygtigt (Sterling, 2001). Det kræver at eleverne bliver i stand til at tænke kritisk og kommer til at forstå sammenhængen mellem forskellige systemer og, hvordan deres valg kommer til at påvirke andre på den anden

side af jordkloden (Sinnes, 2015, s. 50). For at kunne indfri denne ambition forekommer det nødvendigt at eleverne bliver i stand til at tænke kritisk og bliver i stand til at kunne se sammenhænge mellem forskellige systemer.

Det tredje element med uddannelse om bæredygtighed betyder, at skolen bliver en læringsarena, hvor eleverne i kraft af skolens samlede miljø får kundskab om, hvordan man kan leve bæredygtigt. Det kræver at skolen og læreruddannelsen skal træffe miljøvenlige valg f.eks. ved at eleverne og de studerende skal cykle til skolen og uddannelsen og til undervisningsaktiviteterne, hvor det er relevant. Med andre ord betyder bæredygtig uddannelse at både studerende på læreruddannelsen og eleverne i skolen får opbygget kapacitet, evne og vilje til at kunne bidrage til en bæredygtig fremtid, hvilket lever op til forøget handlekompetence hos eleverne sådan som det allerede blev skitseret af Mogensen & Schnack tilbage i 2010.

Med begrebet om handlekompetence bliver det muligt at se på, hvilke tiltag skolerne og læreruddannelsen laver for at være mere bæredygtig. Det betyder at det er op til læreruddannelsen og skolerne at udvikle bæredygtige projekter mellem forskellige fagområder eller med lokale miljøer og organisationer, der arbejder med bæredygtighed. Sinnes kommer med konkrete forslag som kan iværksættes. Det betyder, at læreruddannelsen og skolerne selv må sætte sig ind i, hvordan de lokalt eller regionalt kan skabe uddannelse FOR bæredygtig udvikling (Sinnes, 2015).

En didaktik for bæredygtig undervisning

Tilbage for over 20 år siden argumenterede Sterling (2001) for, at uddannelsesforskningen var langt bagud i forhold til andre forskningsfelter, hvad angik udvikling og respons på udfordringer knyttet til uddannelse for bæredygtighed. Der er i dag en bred erkendelse af, hvis eleverne i skolen og studerende på læreruddannelsen skal blive aktive aktører i den verden de selv lever i, at både studerende og elever får muligheden for at være en del af samfundet mens de går på uddannelsen og i skolen (Sterling, 2001, s. 23).

Læreruddannelsen og skolen skal tilrettelægge undervisningen således de studerende og eleverne får erfaringer med at se sammenhængen mellem det der sker i uddannelsen og skolen og så i samfundet for hermed at kunne forstå og udvikle kundskab om bæredygtighed. Som tidligere understreget skal både studerende på læreruddannelsen og eleverne i skolen støttes i at få kundskab ført ud i handlinger samt mulighed for at kunne engagere sig i virkelige problemer og udfordringer såvel lokalt som regionalt (Sterling,



2001). Mere teoretisk viden om bæredygtighed betyder ikke nødvendigvis en holdnings- eller adfærdændring. Det er heller ikke tilstrækkeligt at bæredygtighedsdidaktik og undervisning alene bliver knyttet til naturfagene.

Det er nødvendigt med mere tværfaglige og integrerede arbejdsmaade, hvis der skal være tale om bæredygtighedsdidaktik (Andresen et al., 2015). F.eks. bliver medborgerskab, demokrati og økonomi centrale emner i bæredygtighedsdidaktik. De spørgsmål der er forbundet med bæredygtighed, klima og miljø er komplekse, hvilket kan gøre tilrettelæggelse af undervisningen udfordrende i læreruddannelsen og skolen (Sinnes, 2015). Det kan blandt andet være krævende for lærere at holde sig fagligt opdateret herunder at kunne forholde sig vurderende og kritisk til de videnskabelige rapporter (Sinnes, 2015, s. 17).

Der findes kolossale mængder af viden og information om forskning i klima, miljø, samfund og økonomi, hvilket betyder at mange undervisere støder på store udfordringer når der skal undervises i bæredygtighed samtidig med at der ikke findes en konsensus om, hvilke undervisningsstrategier, der er mest velegnet. Monroe et al. (2019) identificere nogle principper for undervisning om bæredygtighed og klimaændringer, der også indeholder sociale forhold. Hvis man skal tilrettelægge undervisning med så komplekse elementer – må det også indbefatte, hvordan sociale faktorer, politisk kommunikation, mediernes måde at håndtere forskellige og modstridende synspunkter, der kan være en didaktisk udfordring når der skal undervises i klima og klimaløsninger. De mangfoldige tilgange til emnet kan udfordre didaktikken i forhold at inkludere denne mangfoldighed. Ifølge Monroe et al. (2019, s. 799) er der især to strategier, der vil kunne bidrage til en bæredygtighedsdidaktik:

- 1) Tilrettelæggelsen af undervisningen skal gøre viden om klimaændringerne relevante og meningsfulde for eleverne
- 2) Indholdet og aktiviteterne skal kunne engagere eleverne.

Bæredygtighedsdidaktik må ud fra disse to kriterier tilrettelægge en undervisning der møder elevernes livsverden og interesser; men især giver eleverne mulighed for at engagere sig. Når relevanskriteriet og kriteriet om engagement skal indgå vil det være en god idé at udforske det lokale og kendte i et lokalsamfund. Ved at tage sit udgangspunkt her får eleverne og også lærerstuderende mulighed for at udforske og lave autentiske undersøgelser uden man kommer til at lave generaliserende forenklinger af et komplekst emne.

Handlekompetence i bæredygtighedsdidaktik

Helt afgørende med bæredygtighedsuddannelse i skole og på læreruddannelsen er at give både eleverne og de studerende kapacitet og vilje til at ville bidrage til en fremtid med mere bæredygtighed, hvilket betyder at der skal rettes opmærksomhed mod handlekompetencen i undervisningen (Mogensen & Schnack, 2010). Handlingskompetence drejer sig om at eleverne og studerende udvikler en kritisk, reflekterende og deltagende tilgang til, hvordan det er muligt at kunne forholde sig til miljø, klima, sociale og økonomiske perspektiver. Kompetencebegrebet knytter sig til at have kapacitet og vilje til at deltage i samfundet. Handlinger skal ses i sammenhæng med en række aktiviteter, former for adfærd, bevægelser og vaner, der afstedkommer handling mod en bæredygtig udvikling (Jensen & Schnack, 2006, s. 475-476).

Handlingskompetence indeholder tre afgørende elementer ifølge Breiting og Mogensen (1999, s. 352). 1) Viden om egen muligheder til at handle. 2) Et ønske om at handle. 3) Troen på egen handlekraft. Dette kræver at eleverne og studerende er aktive deltagende i undervisning, der giver dem informationer om, hvilket muligheder de har samt undervisningen også skal give de studerende og eleverne mulighed for at handle. Konsekvensen af disse tre elementer er, at der skal være et element af praktiske aktiviteter i undervisningen som f.eks. at komme på eksklusioner eller kunne lave biologiske undersøgelser og forsøg (Jensen & Schnack, 2006). Handlingen må være rettet mod, at der skal ske en ændring (Jensen & Schnack, 2006, s. 476-477). Det betyder også at en skole eller en læreruddannelse ikke bliver bæredygtig blot ved at spare på strøm, indsamle batterier eller sortere affald. Det helt afgørende for en bæredygtig uddannelse er, hvad eleverne og de studerende lærer ved at deltage i undervisningen indhold og de dertil knyttede aktiviteter.

At udvikle elevernes og de studerendes handlekompetence har en konsekvens i forhold til at udvikle deres færdigheder og vilje til at kunne tage del i demokratiske processer, om menneskets udnyttelse af afhængighed af naturressourcer på en reflekteret og kritisk måde. Handlekompetence drejer sig om at udvikle en kritisk, reflekteret og deltagende tilgang til, hvordan det er muligt at kunne håndtere fremtidige klima- sociale, miljømæssige og økonomiske spørgsmål og problemer (Breiting & Mogensen, 1999; Jensen & Schnack, 2006).

Jensen og Schnack (2006, s. 481) peger på fire væsentlige elementer i forhold til handlekompetence: 1) Viden og indsigt. Viden drejer sig om tilegnelse af kundskab om problemet, årsagerne til problemet samt, hvordan



man kan løse det. Det er viden som danner grundlag for videre udvikling af handlekompetence. 2) Forpligtelse. Dette henviser til elevernes motivation og drivkraft. Når eleverne eller studerende har tilegnet sig viden er kravet, at eleverne og de studerende skal finde motivationen og drivkraften til at lave konkrete forandringer til fordel for en bæredygtighed udvikling. 3) Visioner. Det drejer sig om eleverne og de studerendes visioner for fremtiden. Det er hensigten, at de skal udvikle ideer og opfattelser om et fremtidigt liv i samfundet. 4) Handlingserfaringer. Her er det væsentlig at eleverne og studerende deltager i konkrete handlinger i undervisning på læreruddannelsen eller i skolen. Det er at kunne kombinere følelser, værdier, kundskab og handling som en del af undervisningsprocessen.

Mogensen og Schack (2010) peger på at handlingskompetence er et ideal, som det ikke er muligt at observere eller på anden måde kvantificere som opnået eller færdig som tilegnet. De pointerer derimod at det drejer sig om at udvikle nogle kompetencer såsom kritisk tænkning og samarbejde, som eleverne og de studerende kan øve sig på og som medvirker til at kunne deltage og skabe handlekraft i forhold til håndtering af virkelighedsnære problemstillinger.

Bæredygtig uddannelse er et komplekst begreb

Den teoretiske introduktion til bæredygtighed i uddannelse viser at begrebet er vanskeligt at definere. En del forskning på området viser at bæredygtighed som begreb kan indeholde mange forskellige perspektiver. Men det er helt afgørende at bæredygtighed ikke alene drejer sig om naturfag (Breiting & Mogensen, 1999). Tilvejebringelse af sociale forandringer og udvikling af handlingskompetence ser for øjeblikket ud til at være et centralt hovedformål for bæredygtig uddannelse i skolen og læreruddannelsen, hvilket drejer sig om at have visioner for den fremtidige verden med bæredygtighed (Jensen & Schnack, 2006). Det vi allerede ved er, at børn og unges forestillinger om den globale fremtid er præget af frygt og bekymring allerede før de har lært om bæredygtighed i skolen. Men vi ved også at skolen og uddannelse spiller en vigtig rolle i bearbejdelsen af følelse af bekymring og frygt (Ojala, 2017).

Bæredygtig uddannelse kommer unægtelig til at berører forskellige indholdselementer, hvor elevernes og de studerendes følelser kommer til at spille en central rolle (Klein, 2020, s. 34). Her kommer læsning af litteratur ind i billedet. En af de centrale er Martha Nussbaum (2016) i værket om "følelser og forestillingsevne". Her undersøges hvordan forestillingsevnen

og fantasien fremkommer så det giver muligheder for at være medfølende, tænkende og handlende samfundsborger i mødet med litteratur (Nussbaum, 2016, s. 10). Litteraturen kan få en opgave i uddannelse til bæredygtighed ved at den trækker læseren ind i følelser som frygt, sorg, medlidenhed, glæde og bekymringer, hvorigennem den oplyste samfundsborger bliver dannet (Nussbaum, 2016, s. 29). På denne måde kan det humanistiske fagområde komme til at spille en væsentlig rolle i at udvikle forståelsen af bæredygtighed samt kunne nuancere den naturvidenskabelige forståelse af bæredygtighed. Ved at indarbejde de emotionelle perspektiver i bæredygtighed støttes eleverne i kritisk tænkning, refleksion og argumentation på tværs af fagområder.

Ojala, 2013, s. 176 peger på tre vigtige aspekter for at udvikle arbejdet med bæredygtighed. 1) Forskellige værdier og perspektiver må diskuteres. 2) Man må diskutere de forskellige følelsesmæssige reaktioner i undervisningsprocessen, uretfærdigheder og moralske problemstillinger. 3) Støtte eleverne i indlevelse med andre elever og kommende generationer.

I undervisning med bæredygtig uddannelse vil eleverne og studerende som sagt unægtelig støde på vanskelige problemstillinger. Bæredygtigheds-spørgsmålene er komplekse, idet mange er uenige om, hvad der skal gøres for at møde fremtidens udfordringer. Underviseren har et afgørende ansvar for, hvordan eleverne og de studerende præsenteres for forskellige perspektiver. Dertil kommer at det bliver stadig vigtigere at kunne skelne mellem fake news og, hvad der er gyldig viden, fordi fake news mere og mere ligner gyldig viden når man henter informationer fra de digitale platforme. Med et stadig mere digitaliseret samfund er kravene til kritisk læsning og kildekritik skærpet yderligere. Det kræver at tilrettelæggelsen af undervisning sker ud fra en kundskab om, hvordan man kan skelne mellem fiktion og faktion – således at elever og studerende få noget støtte i at kunne navigere i den mangfoldighed af tekster, der ligger tilgængelig på internettet.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at eleverne kan møde op til undervisning om bæredygtighed med angst og bekymringer for fremtiden. Her spiller skolen en afgørende rolle i forståelsen og undervisning af elever, der har disse bekymringer. En mulig løsning på dette er at undersøge miljø- og klimaproblematikken ud fra flere forskellige perspektiver, som at undersøge, hvor et problem opstår, hvorfor det er et problem, og finde løsninger på problemet.



Vi er glade for at kunne bringe fire artikler, der alle er blevet fagfællebedømt og revideret, og der hver især udgør relevante og aktuelle bidrag til forskningen i og med bæredygtighed i læreruddannelse og skole.

I den første artikel med titlen "Bæredygtighedsbegrebets betydning, etik og etikdidaktik" diskuterer Lisa Kristensen bæredygtighedsbegrebets vidde eksemplificeret ved et sprogfilosofisk og et begrebshistorisk nedslag. Kristensen argumenterer for, at bæredygtighed grundlæggende er og bør være et etisk begreb, hvis det ikke skal risikere at blive udvandet og meningsforladt. Udover at diskutere bæredygtighed som etisk begreb og fordring giver Kristensen i artiklens sidste dele sit bud på en etikdidaktik til grundskolen eksemplificeret ved faget engelsk. Artiklen rummer således en grundig og multiperspektivistisk diskussion af begrebet om bæredygtighed, og hvordan det kan omsættes til handling, refleksion og didaktik i grundskolen.

Den anden artikel er skrevet af Nadia Raphael Rathje. Nadia belyser i sin artikel Whole School-tilgangen (WST) som et redskab til holistisk og systemisk at arbejde med bæredygtighed i skoler med udgangspunkt i igangværende casestudier og den eksisterende forskning på området. I sin analyse af empiri og forskning i WST peger studiet på en række dilemmaer og forhindringer i forhold til didaktik, policy, curricula og på, hvorledes WST er forenelig med miljøcertificerede skolars pædagogisk-didaktiske praksis og den danske folkeskole (idealer for) pædagogisk-didaktisk praksis i al almindelighed. Artiklen identificerer i sin analyse af WST en række indbyggede problemstillinger i selve WST's ideal samt problemfelter i forhold til at omsætte WST til bæredygtig pædagogik og didaktik. Som Nadia viser, forekommer disse problemfelter også hos bæredygtighedsoptagede skoler med en tilsyneladende WST-båren/-forligelig skolepraksis-policy. På baggrund af sin analyse og diskussion opregner Nadia til slut WST's potentialer som en refleksiv ramme for bæredygtig skoleudvikling for den danske folkeskole i almindelighed såvel som for miljøcertificerede skoler.

I den tredje artikel med titlen "Lærerstuderendes forestillinger om bæredygtighed og Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU)" præsenterer Hanne Fie Rasmussen og Ane Qvortrup fund fra analyser af en række fokusgruppesamtaler med lærerstuderende, der forholder sig til UBU-undervisning i folkeskolen. Artiklen indledes ved, at forfatterne giver en indføring i henholdsvis svage og stærke forståelser af bæredygtighedsbegrebet, hvor de stærke forståelser leder frem til en diskussion af begrebets kompleksitet. Der henvises her til et dannelsessyn, hvor bæredygtighed forbindes til et syn på verden, der stiller sig i opposition til et antropocentrisk verdensbillede.

Analysen af de lærerstuderendes forestillinger viser blandt andet, hvordan de selv har et uklart billede af, hvad bæredygtighed betyder for dem som kommende lærere. De kan grundlæggende se, at problematikken omkring bæredygtighed i fremtiden trænger sig på, men deres egne positioneringer som lærere i forhold til UBU er mere uklare og til dels usikre.

Den fjerde artikel skrevet af Lisbeth Lunde Frederiksen og Elisabeth Halse belyser, hvad det kræver at blive en bæredygtig skole. Artiklen bærer den finurlige titel "Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem". I artiklen argumenteres for, at læringscirkler er en vej at gå, og forfatterne viser, hvordan deltagelse i læringscirkler har mulighed for at understøtte fortsat professionel udvikling bl.a. ved at give deltagerne kompetencer i at facilitere andres refleksion, selv at reflektere mere dybdegående og ved at give deltagerne erfaringer med, at teori kan bruges til at forstå og løbende udvikle praksis. Studiet viser, at læringscirkler gennem peer-mentoring kan bidrage til udviklingen af bæredygtig undervisning og hermed en bæredygtig skole. Bæredygtighed kan sandsynliggøre fastholdelse af lærere i skolen.

Referencer:

- Andresen, M. U., Høgmo, N. & Sandås, A. (2015). Learning from ESD Projects During the UN Decade in Norway. I R. Jucker & R. Mathar (Red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (s. 241-255). Cham: Springer International Publishing.
- Andresen, M, U. Thorsheim, F (2016): Utdanning for bærekraftig udvikling gennem erfaringsbasert læring. Skolen og fagene som ressurs i samfunnet, i Thorsheim, F. Kolstø, S, D. Andresen, M, U (red.) *Erfaringsbasert læring. Naturfagdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Becker, C. U. (2012): *Sustainability Ethics and Sustainability Research*. Springer Science+Business Media B. V.
- Breiting, S. & Mørgensen, F. (1999): Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 349-353. <https://doi.org/10.1080/0305764990290305>
- Hume, T., & Barry, J. (2015): Environmental Education and Education for Sustainable Development. I *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 733–739). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.91081-X>
- Klein, J. (2020). Bærekraftig utvikling i skolen. Pedlex.
- Mørgensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16 (1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019): Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25 (6), 791-812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Lafferty, W. M. & Langhelle, O. (1995): *Bærekraftig utvikling: om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.



- Jensen, B. B. & Schnack, K. (2006): The action competence approach in environmental education: Reprinted from *Environmental Education Research* (1997) 3 (2), pp. 163– 178. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Nussbaum, M. C. (2016). Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne. Pax
- Ojala, M. (2013): Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7 (2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76- 84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Ojala, M. & Bengtsson, H. (2019). Young People's Coping Strategies Concerning Climate Change: Relations to Perceived Communication with Parents and Friends and Proenvironmental Behavior. *Environment and behavior*, 51(8), 907-935. <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Sterling, S. (2001): *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings ERIC.
- Sinnes, A. T. (2015): *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017): *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-medoppleringen/?lang=nob>
- UNESCO. (2019). *What UNESCO does on Education for Sustainable Development*.
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hentet fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> <https://www.verdensmaalene.dk/>

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)

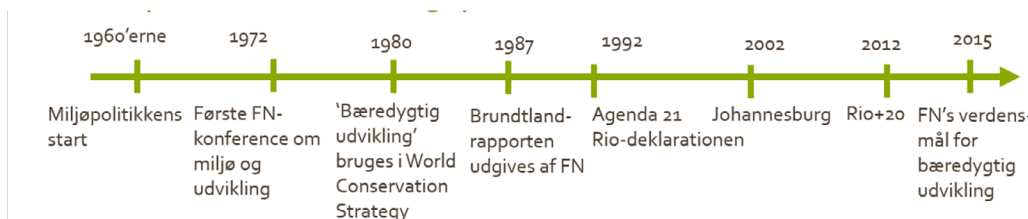
Bæredygtighedsbegrebet kan klassificeres som *et omstridt begreb* jf. ovenstående citat, da bæredygtighed som før nævnt rummer en enorm vidde og bruges i så mange kontekster af så vidt forskellige aktører, at det kan være svært at få greb om begrebets betydning. Som W. M. Adams påpeger

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 videnskabsproglig 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 videnskabsproglig udlægning af bæredygtighed må det konkluderes, at den massive fagpluralitet medfører en videnskabsproglig 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 modsatrettede 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

		Economic Orientation	
		Reformist	Radical
Political Orientation	Conservative	Mainstream Sustainability	Limits
	Progressive	Expansive Sustainability	Green Radicalism

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 moralsk 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 etisk 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 gentænder 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-

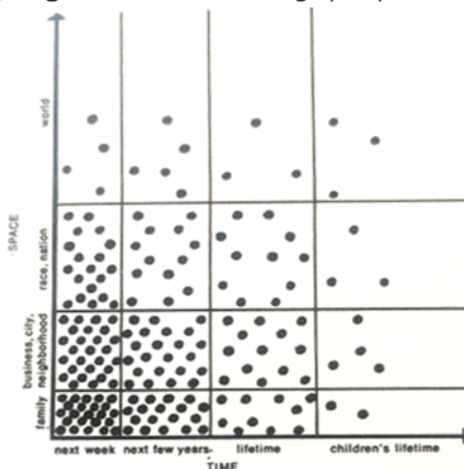
kerhed redder et andet menneske i nød (Løgstrup, 2005, s. 100-112). Her kan man sige, at vi motiveres af en (nærheds)etisk fordring (Løgstrup, 1975), der opstår i en konkret situation. Med bæredygtighedshensynet følger der typisk ikke en konkret situation, hvor vi kan gribe ud efter et andet menneske 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.

Er der en whole school derude?

– Potentialer og barrierer i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

Nadia R. Rathje, ph.d.-stipendiat, DPU, Aarhus Universitet, og Københavns Professionshøjskole, nrr@edu.au.dk

Resumé

På trods af at whole school-tilgangen i en årrække har været promoveret i både policy og forskning som en produktiv tilgang til at arbejde med og udvikle uddannelse for bæredygtig udvikling, peger et igangværende casestudie på, at tilgangen tilsyneladende ikke er hverken særlig kendt eller brugt i den danske skole. Denne artikel præsenterer indledningsvis whole school-tilgangen og diskuterer dens sammenhæng med bæredygtig udvikling og med nogle af de udfordringer, casestudiet finder. Desuden undersøges forholdet mellem begrundelser, fagligt indhold og didaktik, når caseskolerne arbejder med bæredygtig udvikling. Studiet finder, at didaktikken står svagere end begrundelser og indhold, og argumenterer for, hvorfor den pædagogiske, didaktiske dimension er væsentlig i arbejdet med bæredygtig udvikling i et whole school-perspektiv. Afslutningsvis diskuteres forholdet mellem whole school-tilgangen som et policy, *best practice*-begreb og som en refleksiv ramme til at udvikle skole, der arbejder med, for og som bæredygtighed fra et systemisk perspektiv.

Nøgleord

whole school-tilgang, uddannelse for bæredygtig udvikling, didaktik, grøn omstilling, systemisk tænkning

Abstract

Is there a Whole School out there?

– Potentials and barriers in a whole school approach to education for sustainable development

Despite the fact that the whole school approach has for a number of years been promoted in both policy and research as a productive approach to working with and developing education for sustainable development, an ongoing case study indicates that the approach is apparently neither well known nor used in the Danish school. This article initially presents the whole school approach and discusses its connection with sustainable development and with some of the challenges that the case study has going. In addition, the relationship between justifications, professional content and didactics is examined when the case schools work with sustainable development. The study finds that didactics are weaker than reasons and content and argues that the pedagogical, didactic dimension is essential in the work with

Årg. 8 | nr. 1 | 2023 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i1.136156

Studier i læreruddannelse og -profession



sustainable development in a whole school perspective. In conclusion, the relationship between the whole school approach as a policy, best practice concept and as a reflexive framework for developing schools that work with, for and as sustainability from a systemic perspective is discussed.

Keywords

whole school approach, education for sustainable development, didactics, green transition, systemic thinking

Indledning

En del danske skoler tager i disse år livtag med at tænke bæredygtighed og skole sammen. Initiativerne er lokale og oftest på de enkelte skolers eget initiativ, da der i Danmark er ganske få lovmæssige rammer og meget lidt policystøtte på området, heller ikke i forhold til de øvrige lande, vi ofte sammenligner os med (Nordisk Ministerråd et al., 2021). Initiativerne er ofte drevet af lokale ildsjæle i skolernes ledelse, medarbejdere og eksterne NGO'er, og mange knokler løs med at finde veje, hvormed bæredygtighed kan blive en del af skolens DNA. Denne artikels udgangspunkt er et igangværende casestudie inden for rammerne af et ph.d.-projekt, der undersøger sådanne skolers arbejde med at forstå, udvikle og gøre uddannelse for bæredygtig udvikling. Det er skoler, der har arbejdet med bæredygtighed i mindst 4-5 år, og som opfatter arbejdet som skolens væsentligste profilering. Studiet finder, at whole school-tilgangen (WST) ikke er særlig kendt eller brugt i de skoler, som studiet undersøger. Denne artikel søger at møde dette ved at formidle eksisterende forskning og policy om WST. Artiklen undersøger og diskuterer dernæst, hvorfor der skulle være en særlig sammenhæng mellem WST og uddannelse for bæredygtig udvikling, da denne sammenhæng til dels synes implicit. Studiet har spurgt skolernes aktører, hvordan de forstår og gør bæredygtighed i forhold til skolens profil. Via en simpel kategorisering af svarene i henholdsvis begrundelser, fagligt indhold og pædagogisk/didaktiske metoder kommer studiet frem til, at den pædagogiske og didaktiske dimension i uddannelse for bæredygtig udvikling står svagere og mere diffust end begrundelser og fagligt indhold. Artiklen diskuterer derefter, hvordan og hvorfor udvikling af en bæredygtighedsdidaktik og -pædagogik er et bærende element i WST-udvikling. Til slut sættes et kritisk blik på WST, og hvorfor det tilsyneladende er så svært at finde en WST-praksis, der opfylder policy og forskningens forhåbninger til transformativ uddannelse for bæredygtig udvikling.

Artiklen undersøger således overordnet dette spørgsmål:

Hvad er en whole school-tilgang, og hvordan hænger den sammen med uddannelse for bæredygtig udvikling?

Desuden undersøges følgende underspørgsmål:

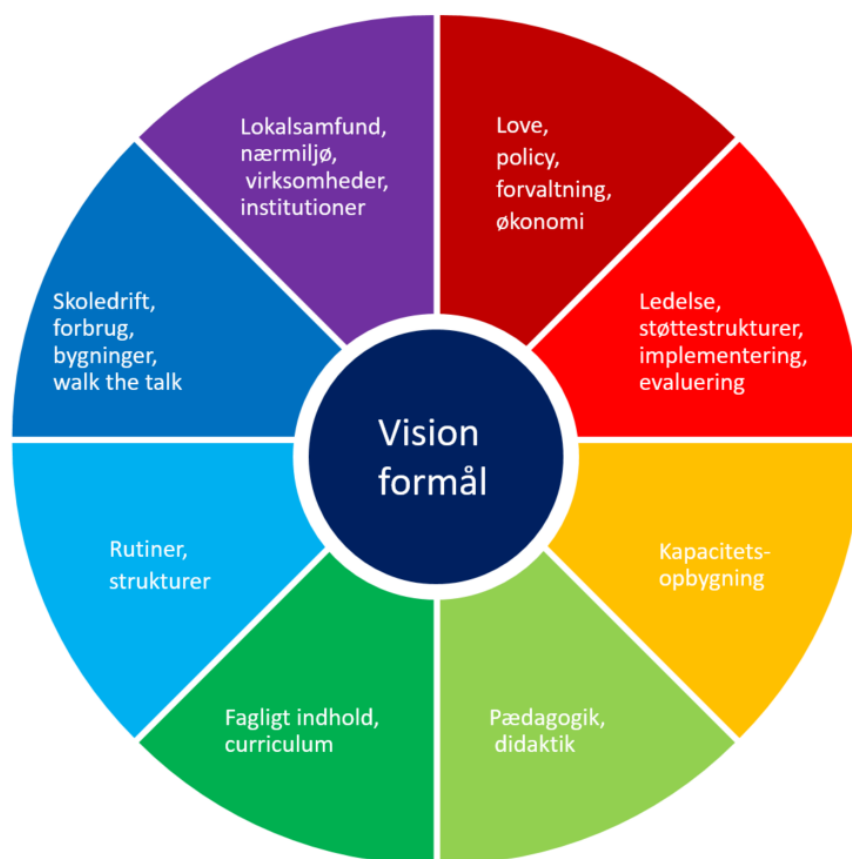
- Hvad betyder det, at casestudiet finder, at forståelse for og udvikling af bæredygtig didaktik og pædagogik fremstår diffust for aktørerne?
- Hvorfor er udvikling af den pædagogiske og didaktiske dimension vigtig i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling?
- Er whole school-tilgangen en policy-implementeringsmodel eller en systemisk ramme til at tænke skoleudvikling, og er tilgangen overhovedet muligt at finde ude i praksis?

En whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

Whole school-tilgangen (WST) skal forstås i sammenhæng med udvikling af miljø- og bæredygtighedsdagsordenen i uddannelsesudvikling. Selvfølgelig har skoler udviklet og arbejdet ud fra et specifikt fokus eller en udtalt vision tidligere og samlet forskellige aktører i et tæt samarbejde om dette. I en dansk kontekst kan vi fx tænke på lilleskoler eller friskolernes tradition for at opbygge en hel skole på et specifikt værdigrundlag. Men begrebet whole school-tilgang og dets specifikke sammenhæng med Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) kommer først tydeligt i spil omkring årtusindskiftet i sammenhæng med et øget fokus på, at miljø- og bæredygtighedsundervisning har brug for andet end indholdsdimensionen; der skal andet til end viden og bevidsthed om bæredygtighedsproblemstillinger, hvis uddannelse skal bidrage til bæredygtig udvikling (fx Henderson & Tilbury, 2004). Flere steder defineres dette som en transformativ tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling (fx Mogren, 2019). Med denne forståelse af UBU fra 90'erne og frem kommer WST på banen, og både forskning og policy har altså i en årrække undersøgt og peget på WST som et vægtigt og frugtbart perspektiv ind i uddannelse for bæredygtig udvikling. Nogle af de tidligste referencer til WST, der refereres til i mange senere fremstillinger, er Steven Sterlings ph.d., hvor han argumenterer for paradigmatisk systemisk forandring i uddannelse (Sterling, 2003). Desuden skriver Henderson & Tilbury i 2004 en rapport for det australske undervisningsministerium, hvor de ser på forskellige certificeringer og programmer for skoler, der arbejder med

bæredygtighed (Henderson & Tilbury, 2004). Også ENSI- netværkets rapport "Kvalitetskriterier for ESD-skoler", som ikke eksplicit bruger begrebet, men i høj grad tænker UBU som transformativ skoleudvikling, er en ofte citeret tidlig reference (Breiting et al., 2005). I 2014, i slutningen af tiåret for FN's tiår for uddannelse for bæredygtig udvikling, laver UNESCO en rapport, hvor WST kraftigt anbefales som vejen frem (UNESCO, 2014), og derefter går det stærkt. I et nyligt udgivet systematisk review om WST i uddannelse for bæredygtighed med søgninger fra 1999-2000 var 57,7 procent af fundene efter 2015 (Holst, 2022). I det følgende præsenteres WST overordnet.

Whole school-tilgangen ser en mulighed for at reorientere og omstrukturere skole- og uddannelsestænkning og skoleudvikling via et fokus på bæredygtighed, en tilgang, der håber på, at behovet for at arbejde med bæredygtighed kan være en katalysator for omfattende skoleudvikling (fx Mathar, 2015; Mathie & Wals, 2022; Shallcross & Robinson, 2008). Udgangspunktet for WST er, at skolen skal tænkes og udvikles mere systemisk og



En whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

holistisk. WST's ideal er skolen som rollemodel for bæredygtig udvikling, således at eleverne kan få regulære erfaringer og forståelse for bæredygtig udvikling ved, som det sloganagtigt hedder, at leve, som vi lærer. Hvad der undervises i, hænger sammen med, hvordan der undervises, samt med professionsudvikling, beslutningsprocesser, de fysiske bygninger og det omgivende miljø og lokalsamfund (Carlsson, 2020; Hargreaves, 2008; Mogren et al., 2019). I et skoleudviklingsperspektiv samtænker WST således skolens forskellige aktører (ledelse, lærere, pædagoger, elever, teknisk personale, forældre, bestyrelse) med den lokale kontekst (lokalsamfundet, erhvervslivet, forvaltningen, kommunens forskellige typer af kulturelle tilbud og støttestrukturer samt de fysiske omgivelser) i en fælles bestræbelse på en skole, der understøtter og udvikler bæredygtig omstilling og forståelse hos alle aktører. Det betyder bl.a., at der er større fokus på skolen som et praktisk arbejdsfællesskab, hvor alle er en del af både skolens pædagogiske og praktiske drift, fordi det hele er en del af elevernes (og alle aktørers) læring. WST kan således overordnet forstås som en skoleudviklings- og omstillingsmodel, der samtænker skolens forskellige aktører i en samlet bestræbelse og en mere systemisk og praktisk tænkning, end vi er vant til.

Der findes mange WST-visualiseringer, og flere af modellerne ligner hinanden, men har lidt forskelligt fokus. Ovenstående model er udviklet af denne artikels forfatter og sammenfatter en del af de eksisterende modeller: UNESCO's enkle WST-model (UNESCO, 2017) og Scherps skoleudviklingsmodel (Mogren et al., 2019), Mathie & Wals "Whole school flower" (Mathie & Wals, 2022) samt model i det førnævnte review af Holst (Holst, 2022). Ovenstående model er udviklet efter samtaler med nogle af projektets deltagere ud fra oplevelsen af, at skoler, der gerne vil arbejde med at udvikle uddannelse for bæredygtig udvikling, har behov for at tydeliggøre skolens forskellige interesseområder og dimensioner. Der er altså tale om en analytisk model, der dels kan give et blik for, hvor den enkelte aktør har sine kerneopgaver, men i endnu højere grad kan bruges til at se på mulige sammenhænge og samspil. At argumentere yderligere for den specifikke udformning af denne model falder uden for denne artikels formål. I stedet gennemgås i det følgende kort modellens ni dimensioner med fokus på, hvad udvalgt policy, rapporter og forskning især pointerer som væsentlige aspekter i WST.

Vision og formål. Modellens centrum er den fælles vision for skolens arbejde med at udvikle skole i et bæredygtighedsperspektiv. I WST er visionen ideelt set skabt i fællesskab af skolens aktører, kendt af alle og gerne jævnlige evalueret, valideret og fornyet. Flere forskningsprojekter peger på



denne dimension som helt central for, at WST kan lykkes (fx Mathie & Wals, 2022).

Policy, forvaltning, økonomi. Forhåbningen er policyprocesser og forvaltning, der støtter skolens udvikling top-down og samtidig giver frirum og økonomisk råderum. Policydimensionen er vigtig at inkludere i skoleudviklingsmodellen for at understrege, at alle skolens aktører bør have bevidsthed og viden om dette niveau i arbejdet med skolens udvikling.

Ledelse, støttestrukturer, implementering, evaluering. I WST er idealet en demokratisk, synlig, understøttende og samtidig åben ledelse. En skoleledelse, der giver mulighed for deltagelse til alle aktører og samtidig formår at koordinere og understøtte fleksible forandringer, herunder fortsat evaluering og regulering af udviklingen.

Kapacitetsopbygning. At udvikle nye former for skole på alle niveauer er krævende. Det kræver tid, mulighed for samarbejder på tværs, gerne eksterne hjælpere samt uddannelse. Flere steder tales der om den lærende organisation, og endnu flere kilder peger på kapacitetsopbygningen som en central udfordring (fx Gericke & Torbjörnsson, 2022).

Pædagogik og didaktik. Hvis WST-idealet skal lykkes, skal der udvikles og gives rum for nye deltagende og undersøgende læringsformer og nye læringsforståelser. I mange kilder bruges elevcentreret undervisning som overordnet term for denne bestræbelse. Tværfaglighed, innovationsprocesser, samarbejde med lokalsamfundet, udeskole, skolehave og selvstændige projekter er nogle af de tilgange, der fremhæves. Handlekompetence, risikovillighed og fælles samskabelse er vigtige perspektiver for såvel eleverne som skolens øvrige aktører.

Fagligt indhold, curriculum. At forbinde undervisningens faglige indhold til bæredygtighed kan ske på uendelig mange måder både mono- og tværfagligt. Et mere stedsbaseret, lokalt og samskabende curriculum med mulighed for at arbejde med virkelige bæredygtige problemstillinger, dilemmaer og løsninger er et vigtigt perspektiv for WST. I en holistisk WST er også bæredygtighedsbegrebet systemisk og holistisk og har både en miljømæssig, social og økonomisk dimension og bliver således også videnskæssigt en opgave for alle fagligheder.

Rutiner og strukturer. Denne dimension er medtaget som en selvstændig kategori i modellen, fordi den er en central faktor for, at bestræbelserne i de andre kategorier kan lykkes. Nøglebegrebet her er fleksibilitet. Udeskole, projektundervisning, at gribe øjeblikkets læringsmuligheder, samarbejde

mellem forskellige aktører, alt dette er kun muligt, hvis skolen har mulighed for og bevidst arbejder på, at strukturerne skal understøtte visionen.

Skolens drift, ressourceforbrug, bygninger, udeområder og walk the talk. En hovedforestilling i WST er, at skolen skal være en rollemodel for grøn omstilling, således at der arbejdes på mere bæredygtig drift på alle parametre, og ikke mindst at dette arbejde foregår i et samarbejde mellem alle skolens aktører. Skolens indkøbsstrategier, udvikling af udeområder, energiforbrug, affaldssortering, madordninger, indeklima, genbrugspolitik, bygningsfornyelse, alt er væsentligt i et bæredygtighedsperspektiv for at nedbringe skolens aftryk og skabe så stor trivsel som mulig. Og først og fremmest er det en case lige for hånden for elevernes læring. De kan deltage i både idegenerering, beslutningstagning og ikke mindst i det praktiske arbejde og derigennem få erfaringer med alle de dilemmaer, forhindringer og muligheder, der opstår i processerne. Sådan bliver skolen selv er en grøn case, en rollemodel, og giver eleverne reelle erfaringer med arbejdet med grøn omstilling.

Lokalsamfund, nærmiljø, virksomheder, institutioner. Også denne dimension er et kerneområde, der adskiller WST's tænkning fra anden skoleudvikling, idet tilgangen lægger stor vægt på skolen som en samarbejdende aktør i lokalsamfundet. Skolen samarbejder med virksomheder, forvaltning, kulturinstitutioner og andre institutioner om projekter, der kan give eleverne forståelse for virkelige problemstillinger og muligheder i en lokal kontekst. Samarbejdet og relationerne i lokalsamfundet kan vise sig at være gensidigt frugtbart, og tilknytning til virkeligheden uden for skolen kan øge motivation og oplevelsen af relevans for alle aktører. I et grønt omstillingsperspektiv er skolen en del af lokalsamfundet og i WST's forståelse i bedste fald en netværkscentral for den lokale grønne omstilling.

Dimensionerne er komplekse og mangfoldige. Men WST er i sin grund et systemisk perspektiv, hvilket betyder, at sammenhængstænkning mellem alle dimensionerne er en medskabende opgave for alle skolens aktører. Naturligvis er der forskel på at være elev, lærer eller skoleleder i forhold til opgaver og overblik, men WST peger på en refleksiv og relationel forståelse af skolens dimensioner som fundamental for skoleudvikling.

Sammenhængen mellem bæredygtighed og en whole school-tilgang

Selv om uddannelse for bæredygtig udvikling og WST sættes stærkt i forbindelse med hinanden i både policy og forskningslitteraturen, kan det alligevel



opleves implicit, hvorfor WST specifikt kan støtte udvikling af uddannelse for bæredygtighed. Hvorfor er en WST ikke "bare" holistisk, systemisk sammenhængstænkning i skoleudvikling, men også specifikt velegnet til etablere skole for bæredygtig udvikling? Hvilke perspektiver gør, at WST har særligt potentiale, når det gælder etableringen af uddannelse for bæredygtig udvikling? I det følgende vil jeg opridse nogle overordnede argumenter for sammenhængen.

Bæredygtighed i skolen som grøn omstillingsproces. Grundlæggende ses det både i policy og forskningslitteraturen, at der i WST er indbygget en forestilling om, at skoleudvikling og grøn omstilling kan hænge sammen. Tilgangen har store forhåbninger til, at samtænkning af grøn omstilling og skoleudvikling kan være et momentum for radikale nytænkende forandringer af skole. Omstillingsperspektivet er vigtigt her, fordi det kan være med til at rykke ved typiske forestillinger om, at bæredygtighed er noget specifikt (indholds)fagligt, som især naturfagene skal beskæftige sig med, eller at bæredygtighed handler om skolens praktiske driftsorienterede ressourcerforbrug og således er en sag for ledelse, forvaltningens økonomiafdeling og skolens tekniske personale. I stedet giver omstillingsperspektivet mulighed for en forståelse, hvor bæredygtighed handler om at omstille skolen til en mere bæredygtig institution på alle niveauer og dermed også kan sætte alle skolens aktører i gang med at tænke og handle. I en WST-tænkning, som i al anden skoleudvikling, er centrum for denne omstilling elevernes læring. Derfor er det ikke blot et spørgsmål om at nedbringe skolens miljømæssige aftryk, men snarere at processen og handlingerne mod en grøn omstilling er en del af elevernes læring. Således bliver bæredygtighed ikke endnu en *add-on*, som skolen skal tage sig af, men i stedet en mulighed for mere fælles refleksion over uddannelsesopgaven, mere synergi og samarbejde mellem skolens forskellige aktører og flere innovationsprocesser, der kan skabe læring for alle skolens aktører. I bedste fald bliver bæredygtig udvikling således en samlende vision, som bliver katalysator for at have fælles vision og fundament (Mathar, 2015; Mathie & Wals, 2022). Omstillingsperspektivet i WST er derfor også et kritisk demokratisk perspektiv.

De lokale perspektiver og handlemuligheder. Bæredygtighedsproblemstillinger og -løsninger er ofte lokale og kontekstbestemte. Det, der er mest brug for at udvikle det ene sted, er ikke så væsentligt et andet. WST tager udgangspunkt i udfordringer og udvikling af løsninger på selve skolen og i lokalsamfundet, og der argumenteres flere steder i litteraturen for betydning af plads til et lokalt curriculum (fx Mathie & Wals, 2022). Dette lokale perspek-

tiv giver desuden muligheder for reelle handleperspektiver, som elever kan være med til at handle på. Hvis der bliver bedre plads til at udvikle lokale curriculum, er der også mulighed for en mere virkelighedsnær skole, med større relevans for skolens elever og øvrige aktører. Og der er plads til praktisk og reelt at give eleverne erfaringer med at udvikle ideer og udføre initiativer samt gøre noget for andre og for fællesskabet. Alt sammen vigtige erfaringer i et omstillingsperspektiv.

Fokus på praksisfaglige og håndværksmæssige færdigheder. En mere lokalt funderet skole med en stærkere sammenhæng mellem elevernes undervisning, læring og skolens drift har gode potentialer for at værdisætte andre læringstilgange end den kognitive. Refleksivitet og udvikling af kulturteknikker som læsning, skrivning, matematik etc. er selvfølgelig en kerneopgave for skolen til alle tider. Men mere funktionelt praktisk arbejde, større værdisættelse og prioritering af håndværksmæssige færdigheder og mere fokus på idegenerering, løsning og handling i lokale kontekster er vigtige udviklingsmuligheder i et bæredygtighedsperspektiv. Flere steder i litteraturen bruges "hovedet, hånden og hjertets pædagogik" som billede på denne bredere tilgang til, hvad skolen skal vægte hos og lære eleverne (fx Bosevska & Kriewaldt, 2020). Skolen som rollemodel for bæredygtig omstilling er en skole, der *walks the talk* i forhold til at udtænke lokale bæredygtige løsninger af skolens drift og lader ideer til og udførsel af løsninger være en konkret del af elevernes og alle aktørers læring. Det er en vision og samtidig et muligt pejlemærke i skoleudvikling.

Undersøgelse, metode og teoretisk udgangspunkt

Efter denne overordnede formidling af whole school-tilgangen og argumenter for dens sammenhæng med uddannelse for bæredygtig udvikling går artiklen tættere på det konkrete casestudie. Denne artikels empiriske materiale kommer fra et igangværende ph.d.-projekt med arbejdstitlen "Uddannelse for bæredygtig udvikling i skolens praksis". Projektet er et multipelt casestudie, der undersøger tre danske firstmover-skoler inden for uddannelse for bæredygtig udvikling. Firstmover-skoler defineres i denne forbindelse som skoler, der har arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i mere end fem år, og som ser bæredygtighed som deres væsentligste fokusområde og profil. Det empiriske materiale består af semistrukturerede interview og fokusgruppeinterview med skoleledere, pædagogiske ledere, koordinatore, lærere, pædagoger, teknisk personale, lokalsamfundsaktører,



forældre og elever. Desuden laves deltagerobservationer af handlinger, som de interviewede peger på som væsentlige tiltag i forhold til skolens bæredygtige profil, fx. møder, events og undervisning. I casestudiet er der desuden lavet perspektiverende interview med andre skoleledere, koordinatore og NGO'er, der beskæftiger sig med og udvikler uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen. Formålet med ph.d.-projektet er at indkredse forståelser for bæredygtighed i skolens praksis samt handlinger og tiltag for uddannelse for bæredygtig udvikling. Hensigten er at undersøge, hvilke potentialer og udfordringer der kan ses i denne praksis. Studiet har en abduktiv tilgang (Shank, 2008), hvor teori, empiri og analyse løbende befrugter hinanden.

I denne artikel bruges de første erfaringer fra dataindsamlingen i det, der kan kaldes en første helt overordnet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Via en introduktion af policys og forskningslitteraturens forståelse af WST undersøges, hvordan tilgangen kan forstås ind i den danske skolekontekst, casestudiet undersøger.

Bag ved WST ligger forskellige teoretiske perspektiver. I denne artikels kontekst skal særligt fremhæves to, som har betydning for de perspektiver og overordnede analyser, artiklen vælger.

WST hænger sammen med den tilgang inden for forskningsfeltet uddannelse for bæredygtig udvikling, der med en overordnet term kan kaldes *transformative og transgressive tilgange*. Det er tilgange, der med baggrund i de accelererende sociale, økonomiske og miljømæssige bæredygtighedskriser argumenterer for, at det er nødvendigt at gentænke og nyudvikle uddannelse (fx Jickling & Wals, 2012; Lotz-Sisitka et al., 2015; Wals & Benavot, 2017). Det handler om det fælles bedste, om udvikling af reel bæredygtighed og miljømæssig og social lighed og retfærdighed igennem og med uddannelsesopgaven. Derigennem forstås transformativ læring bredt set som noget, der forandrer og skaber noget nyt, for den enkelte og i fællesskabet (Blake et al., 2013; Engeström & Sannino, 2010). Det betyder samtidig, at der også håbes på forandring af den enkeltes normative, kulturelle forståelser. Begrebet transgressiv læring betyder netop normændrende læring og er altså et perspektiv, der skruer yderligere op for forandringsspektiverne i uddannelse (Lotz-Sisitka et al., 2017; Lotz-Sisitka et al., 2015). Uddannelse er et sted, der skal skabe (gerne positiv og bæredygtig) forandring hos den enkelte og i fællesskabet; individ, kultur og struktur er altid vævet ind i hinanden. På den måde ligner den transformative uddannelsesforståelse på nogle områder den klassiske nordiske dannelsesforståelse, hvor den enkelte, forenklet sagt, skal finde sin egen vej gennem mødet med fællesskabet, uddannelse

og samfundet. I denne artikels perspektiv kan forestillinger om det transformative og transgressive uddannelsesperspektiv især bruges til at undersøge og forstå de store forhåbninger og begrundelser for at arbejde med bæredygtighed i skolen, som deltagerne i projektet har.

Et andet teoretisk afsæt for WST og denne artikel er begrebet *systemisk* og *systemtænkning*, et begreb, der bruges i mangfoldige kontekster og tilgange. I denne artikels sammenhæng ligger interessen først og fremmest i at se på det systemiske som en holistisk analysetænkning, der har særligt fokus på dynamiske sammenhænge og relationer mellem helhed og del. At have systemisk forståelse vil sige at kunne analysere komplekse systemer og se sammenhænge mellem ikke umiddelbart forbundne størrelser. Det er vigtigt at kunne forstå, at ændringer af et element i et større system giver både forudsigelige og uforudsigelige, tilsigtede og utilsigtede effekter og således giver blik for den indbyrdes afhængighed, hvilket er et væsentligt perspektiv i en bæredygtighedsforståelse. Systemisk tænkning er en cirkulær tænkning, der interesserer sig for, hvordan økologiske systemer kan vise os principper for tænkning, der mindre handler om at lede efter entydige love, regelmæssigheder og generaliseringer, men i stedet om at have blik for kompleksitet mellem dele – samt hvordan disse påvirker og forandrer hinanden – og den helhed, de er en del af (Blake et al., 2013; Læssøe, 2020; Sterling, 2003). I dette projekts sammenhæng er det systemiske fokus en måde at søge ny forståelse af skolen gennem WST, der i sig selv kan forstås som systemisk. Og det er en videnstilgang, der tænker mere i netværkstænkning end i lineære kategoriseringer.

Som et enkelt analyseredskab til at kategorisere casestudiets aktørers overordnede fokusområder og svar er brugt den klassiske didaktiske trekant, trianguleringen mellem de tre elementære kategorier: Genstandsfeltet – det didaktiske hvad? De pædagogiske og didaktiske metoder – det didaktiske hvordan? Og formål – det didaktiske hvorfor? Denne simple kategorisering giver mulighed for at se på forholdet mellem, hvilke begrundelser aktørerne har for at arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling (hvorfor?), hvilket fagligt indhold de anser som væsentligt (hvad?), og hvilke didaktiske og pædagogiske metoder de mener understøtter og fremmer formål og indhold (hvordan?).

Caseskolernes kontekst

Projektets datamateriale stammer som sagt fra skoler, der arbejder med bæredygtighed eller grøn omstilling som deres væsentligste profil eller indsats.



Skoler, som i en årrække har knoklet med at finde veje ind i at arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling. De tre caseskoler er henholdsvis en større folkeskole i Københavnsområdet, en større folkeskole på Bornholm og en mindre friskole på Sydsjælland. De perspektiverende interview med skoleledere, koordinatore eller NGO'er er fra Københavnsområdet. Skolerne organiserer sig naturligvis forskelligt, men den mest brugte betegnelse for deres bæredygtige arbejde er "profil". Flere af skolerne har "Grønt flag", Danmarks Naturfredningsforenings certificeringstiltag, og/eller andre former for certificeringsmodeller, som Børnerettighedsskoler eller Verdensmålskoler. Skolerne anser certificeringerne som en del af og et supplement til, hvad de i øvrigt gør. På alle skolerne fylder den miljømæssige dimension af bæredygtighedsbegrebet mest, men det sociale fylder også en del, bl.a. med forskellige fokus på FN's verdensmål. Skolerne tænker alle deres profil både i forhold til elevernes læring (undervisningen) og i forhold til skolens drift (fx affaldssortering, indkøbspolitik, grønne områder), og flere af skolerne tænker også deres profil i forhold til samarbejde med lokalsamfundet. Det betyder, at mange typer af aktører er involveret i udviklingen af den bæredygtige profil, men samtænkningen og samskabelsen mellem de forskellige dimensioner og mellem aktørerne er udfordrende. Det tematiseres af mange af deltagerne, uanset hvilken rolle de har i skolen, at nogle af de største udfordringer for udviklingen handler om manglende oplevelse af fælles fodslag, af fælles vision, samt manglende muligheder for samskabelse og kapacitetsudvikling, der bl.a. gør, at den enkelte deltager kan opleve ikke at få nok støtte til udvikling eller at brænde ud for engagement.

En vigtig overordnet opdagelse i casestudiet er, at aktørerne på skolerne overraskende ikke taler om, bruger eller tilsyneladende kender begrebet whole school-tilgang. Det er overraskende, da tilgangen, som præsenteret her i artiklen, anses for et afgørende og frugtbart perspektiv ind i skoleudvikling for uddannelse for bæredygtig udvikling og har været promoveret som sådan i en årrække. At WST kun kendes meget lidt, påviser store udfordringer i sammenhængen mellem forskning, policy og praksis i Danmark. Flere forskere peger da også på et mellemrum mellem policyforhåbninger og praksis (fx Gericke & Torbjörnsson, 2022; Mogren et al., 2019; Wals, 2019).

Mangel på viden om og brug af WST er ikke bare et spørgsmål om, hvilke ord der bruges om den skoleudvikling, skolerne er i gang med. Whole school-begrebets fravær kan til dels skyldes, at de valgte skoler til casestudiet har været i gang i mindst 4-5 år og derfor påbegyndte deres arbejde med bæredygtig udvikling, inden WST blev mere almindelig kendt. WST

var derfor måske ikke skolernes udgangspunkt, men det skulle ikke forhindre dem i at kende til tilgangen nu. Fraværet indikerer således også, at hver skole må tænke forfra og ikke har kræfter til, viden om, mulighed for eller støttestrukturer til at bygge ud fra og videre på allerede kendte strategier.

Nogle overordnede udfordringer for caseskolerne

De overordnede argumenter for at whole school-tilgangen er frugtbar for udvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling er skitseret i artiklens indledende afsnit. I det følgende skal kort opridses nogle af de udfordringer, casestudiet finder.

Selv om forvaltning og kommune grundlæggende gerne vil understøtte caseskolernes bæredygtighedsprofil, oplever skolernes aktører alligevel mange udfordringer i forhold til rammerne. Det kan være kommunernes indkøbspolitik, der kan gøre det svært fx at købe lokale og bæredygtige varer. Eller det kan være, at aktørerne oplever, at forvaltningen centralstyrrer fx ledernes tid, lærernes efteruddannelse eller elevernes projektuger på måder, der synes at modarbejde visionen.

At kapacitetsopbygning er en udfordring, således at aktørerne oplever mangel på tid og rum til samarbejder og udvikling, er ikke overraskende. Men en af sideeffekterne bliver, at mange oplever, at visionen bliver diffus eller ikke kendt af alle, og at opgaven ikke opleves som fælles. Hertil kan også tilføjes, at en del skoler ikke fra begyndelsen får lavet en fælles vision, men i stedet påbegynder arbejdet med skole for bæredygtig udvikling ved at tilmelde sig en certificeringsmodel, der har gjort forarbejdet for dem, men samtidig også mindsker muligheden for den fælles visionsopbygning og kapacitetsudvikling (Mogren & Gericke, 2019).

Elevernes praktiske arbejde med skolens drift viser sig også at være en svær udfordring. Skolerne arbejder hårdt på at omstille til mere bæredygtighed i skolens drift og ressourceforbrug, men det er svært at finde eksempler på, at denne omstilling ses i sammenhæng med elevernes praktiske læring. Der er dog enkeltstående eksempler, som udvikling af madskole, der har elever fra 4.-8. klasse med i køkkenet, så alle elever i aldersgruppen er med ca. to gange en uge henover skoleåret og laver mad til alle skolens elever. Et andet eksempel er elever, der organiserer skolens affaldssortering og informerer andre børn om adfærd og strukturer ift. affald.

Samarbejde med lokalsamfund kræver store ressourcer til kommunikation. En egentlig koordinator på en af caseskolerne viser sig at gøre en



væsentlig forskel. Det handler ikke blot om at få kontakten, det er også det praktiske samarbejde, vedligeholdelse af samarbejdet samt fokus på gensidigt udbytte.

Selv om udeskole er en prioritet på alle tre caseskoler og også hos de perspektiverede skoler, står udfordringerne i kø. En stor del handler om rutiner og strukturer: Hvordan skabe tid og kapacitet til at kunne tage ud af skolen jævnlige i længere tid og med voksne nok? En anden del af udfordringerne handler om lærernes kapacitetsudvikling ind i udeskolepædagogik, så udeskole ikke blot bliver at gøre det samme udenfor, som man ellers ville have gjort inde. Kun få lærere har erfaring med og viden om at bruge en stedsbaseret og undersøgende didaktik, der giver anderledes undervisningsformer og en reel oplevet naturkendskab og naturforbindelse.

Ovenstående er nogle af de udfordringer, caseskolerne oplever i arbejdet med at udvikle en bæredygtig, grøn skoleprofil, og som viser sig at svare godt til nogle af de internationale perspektiver på udfordringerne. I det følgende rykker perspektivet en smule tættere på aktørernes forståelse af, hvad det er de gør og hvorfor.

En bæredygtigheds whole school-didaktik?

I de semistrukturerede interview med skolernes forskellige aktører er der spurgt til forståelser af bæredygtighed og sammenhæng til skoleudvikling. Hvad gør skolerne, når de gør bæredygtighed og/eller grøn omstilling til deres vigtigste profil. Hvordan forstår og gør aktørerne bæredygtighed på deres skoler? En første overordnet måde at analysere og systematisere deltagerne svar og gøre er at inddele dem i de tre klassiske didaktiske kategorier: det faglige indhold (det didaktiske *hvad*), de didaktiske og pædagogiske metoder (det didaktiske *hvordan*) samt begrundelser for indhold og form (det didaktiske *hvorfor*). Det første, der springer i øjnene ved denne kategorisering, er, at deltagerne i høj grad lægger vægt på begrundelserne for at arbejde med bæredygtig udvikling (hvorfor) og på det faglige indhold (hvad), mens sammenhænge fra bæredygtig skoleudvikling til de didaktiske og pædagogiske metoder generelt står svagere (det didaktiske *hvordan*). I det følgende systematiserer jeg aktørernes svar om sammenhængen mellem bæredygtighed og skoleudvikling med de tre overordnede didaktiske kategorier hvorfor, hvad og hvordan.

Hvorfor lave skole med bæredygtig og/eller grøn profil? Mange af projektets deltagere begrundet deres arbejde med bæredygtighed i skole med

de accelererende miljøkriser (først og fremmet klimakrisen, men også biodiversitets- og forureningskriserne) og med bekymring for klodens tilstand. I nogle af deres overordnede begrundelser for at udvikle bæredygtig skole (det didaktiske *hvorfor*) nævner de forhåbninger om at være med til at udvikle og skabe forandringer hos eleverne, og deltagerne bruger begreber som: (grøn) dannelse, naturforståelse og naturkendskab, bæredygtige adfærdsmønstre, handlekraft og handlekompetence, empowerment, at kunne takle fremtidens udfordringer, demokrati, fællesskab, grøn omstilling, globalt udsyn, kritisk tænkning, nysgerrighed, ro og fordybelse. Der er således tale om meget grundlæggende begrundelser for, og store forhåbninger til, arbejdet med bæredygtig udvikling.

Hvilket fagligt indhold er væsentligt? Det, deltagerne nævner som det væsentlige faglige indhold (det didaktiske *hvad*) i arbejdet med udvikling af bæredygtighed og grøn undervisning, er især områder som: naturfaglig viden, naturkendskab, verdensmål, viden om verdens tilstand: klima, biodiversitet og forurening såsom plastik, forbrug, ressourceforståelse, genbrug, affaldssortering, menneskerettigheder og børnerettigheder. Disse meget overordnede overskrifter på det faglige indhold finder projektet mest, og det er værd at notere sig, at skolerne vægter den naturfaglige del af bæredygtighedsdimensionerne højest, hvilket også bekræftes af andre undersøgelser, som fx en nylig Epinion-undersøgelse, hvor 1300 folkeskolelærere har svaret på deres erfaringer med og holdninger til bæredygtighed i undervisningen (Epinion, 2021). Dog er der en tendens til, at Verdensmål, især i de ældre klasser, fylder stadig mere og rykker det faglige indhold vedrørende bæredygtighed i en mere social og økonomisk retning.

Hvordan gøres bæredygtig skoleudvikling didaktisk og pædagogisk? I forhold til pædagogiske og didaktiske metoder (det didaktiske *hvordan*) er det mest almindelige på alle skoler det, der kunne kaldes "traditionel klasseundervisning", selv om dette begreb selvfølgelig kan indeholde et væld af tilgange og didaktikker. Dernæst går især udeskole igen på de tre caseskoler samt i de perspektiverende interview fra andre skoler. Alle skoler er jævnlige ude og har lagt energi og udvikling i at skabe rammer for muliggørelse, hvad enten det er gode udeområder på skolen eller at indrette skema, så alle klasser har mulighed for at komme ud en gang om ugen, eller ved at have ansat en person, der står for udeundervisning. Begrundelserne for fokus på udeskole er mange, men de handler ofte om naturkendskab, naturkærlighed og mere åbne og virkelighedsnære undervisningsmuligheder, mere kropslig bevægelse samt sociale formål som sammenhold, trivsel og fællesskab.



Alle skoler har også forskellige former for tværfagligt projektarbejde, oftest af en uges varighed, nogle gange i løbet af året, nogle steder flere eller længere. Flere skoler, men ikke alle, ser dette mere problembaserede projektarbejde som en del af deres bæredygtighedsprofil. Nogle arbejder med innovationsdidaktik, andre mere temabaseret. Andre didaktiske tiltag, som deltagerne nævner frekvent i forbindelse med deres grønne profil, er: skolehaver, forskellige former for elevråd/grønt råd, trivselsarbejde, innovationsprojekter, åben skole og samarbejde med lokalsamfund. Der er altså overordnet tale om mere deltagerorienterede, tværfaglige, praktiske og undersøgende arbejdsformer, som disse tiltag afstedkommer, og som begrundes i den grønne og bæredygtige profil. Men det er bemærkelsesværdigt, at disse undervisningsformer ikke tidsmæssigt er meget frekvente, samt at arbejdsformerne ikke i så høj grad smitter af på eller kommer med ind i skolens "almindelige" frekvente klasserum. Mens sammenhængen mellem udeskole og skolehaver og den bæredygtige profil står tydeligt frem i materialet, er sammenhængen mellem bæredygtighed og undervisningsformer og pædagogisk tilgang i øvrigt mere diffus for alle skolens aktører, både ledelse, lærere, elever og øvrige aktører.

Et på nogle områder tilsvarende fund er beskrevet i en nylig udgivet artikel fra de svenske forskere Gericke & Thorbjörnsson, der har fulgt et større svensk whole school-program, hvor fem skoler skulle udvikle WST over tre år, og hvor udviklingen havde inkorporeret kapacitetsopbygning, således at aktørerne arbejdede med deres skoleudvikling flere dage per halvår med eksterne konsulenter. Flere af skolerne kommer ifølge undersøgelsen alligevel ikke ret langt med at udvikle WST. I diskussionen foreslår Gericke & Torbjörnsson, at dette måske først og fremmest skyldes at skolerne ikke grundlæggende er lykkedes med at rykke en mere traditionel informationslæringsforståelse til en mere handlingsfremmende. Desuden peger forfatterne på, at aktørerne generelt reflekterer for lidt over formål (Gericke & Torbjörnsson, 2022).

Sammenhængen mellem uddannelse for bæredygtig udvikling og pædagogisk og didaktisk udvikling

Caseskolerne i studiet har altså andet end traditionel klasseundervisning, men frekvensen for fx projektarbejde, praktisk arbejde, tværfagligt arbejde, udeundervisning er generelt lav. Vigtigt er det også, at aktørerne i mindre grad tænker udvikling af didaktik og pædagogik som en vægtig del af deres

arbejde med at udvikle skole for uddannelse for bæredygtig udvikling. Dette stemmer dårligt overens med policys og forskningslitteraturens fokus på mere aktive deltagende undervisningsformer som en væsentlig dimension i uddannelse for bæredygtig undervisning. Nedenfor opsummeres kort nogle tilgange til og argumenter for, at bæredygtighed ikke blot er en indholdsdimension i undervisning, men en didaktisk, pædagogisk tilgang.

Tværfaglighed og systemisk forståelse. De bæredygtige problemstillinger er hverken monofaglige eller ensidige. At arbejde med bæredygtig udvikling kræver derfor ofte tværfaglighed og forståelse af områdernes indbyrdes afhængighed. UNESCO har udformet nogle overordnede tværgående nøglekompetencer for verdensmålene, og den første er systemtænkningsskompetence, der defineres således: "Evnene til at genkende og forstå relationer; at analysere komplekse systemer; at tænke på, hvordan systemer er indlejret inden for forskellige domæner og forskellige skalaer; og at håndtere usikkerhed" (UNESCO, 2017, s. 10).

Projektorientering. I forlængelse af tværfagligheden kommer projektorienteringen. Undersøgelser- og problembaseret undervisning, der giver eleverne mulighed for dybdelæring, for samarbejde i længerevarende processer, for kommunikation, formidling og kritisk tænkning også i forhold til bæredygtighedsproblemstillingerne.

Dilemmapædagogik. Bæredygtighedsproblemstillingerne har ofte ingen færdige eller entydige svar eller løsninger, og både lærere og elever skal øve sig i at reflektere og handle der, hvor usikkerheden ikke kan overvindes. I den tidligere nævnte nyere danske undersøgelse af lærernes holdninger og arbejde med bæredygtighed i skolen var det gennemgående, at lærerne oplevede kompleksiteten i bæredygtighedsproblemstillingerne som den mest udfordrende faktor (Epinion, 2021).

Handle- og erfaringsbaseret. De bæredygtige problemstillinger kan opleves abstrakte, usanselige og u håndgribelige, derfor kan det være nødvendigt at arbejde erfaringsbaseret med konkrete eksempler, der gøres taktile og oplevelsesorienterede og dermed også ofte lokalt forankrede (Læssøe, 2016). Samtidig er håndværk, praktisk arbejde og i videre forstand erfaring med handleprocesser og ikke mindst de fejl og problemstillinger, der opstår undervejs, et fundament for den handlekompetence, som uddannelse for bæredygtighed i høj grad centrerer sig om.

Udeskole. Udeskole er som sagt den hyppigst nævnte og brugte didaktiske tilgang til bæredygtighed i casestudiets materiale. Naturforståelse, naturdannelse, naturkendskab, naturfaglig viden og kærlighed til naturen

nævnes som vigtige grunde til at gå udenfor i undervisningen, sammen med trivsels- og sundhedsfaktorer.

Følelser, emotioner og affektive refleksioner og praksisser. I forskningsfeltet er der et stigende fokus på, hvordan den affektive dimension kan få en større plads i uddannelse for bæredygtig udvikling, og hvorfor det er vigtigt. Et perspektiv er at tage de følelser alvorligt, som hører sammen med accelererende miljøkriser og den informationsmængde, børn, unge og vi alle bliver udsat for. Det drejer sig også om at udvikle engagement og handlekompetence, copingstrategier og et bredere fokus på livsduelighed. Ifølge den svenske forsker Maria Ojala er det desuden et spørgsmål om at kunne forholde sig kritisk til, hvordan forskellige aktører bevidst og ubevidst påvirker eller manipulerer dine følelser. Følelser er ikke kun fænomenologiske, men kan også ses som kritiske, og Ojala bruger begreber som *kritisk følelseskompetence* og *funktionel klimangst* (Ojala, 2016).

Disse didaktiske og pædagogiske perspektiver hænger sammen med de overordnede begrundelser (det didaktiske hvorfor). De store begrundelser, casestudiets aktører har for at ville og udvikle uddannelse for bæredygtighed, ligger godt i tråd med policy og forskningslitteraturen. Generelt i policy som UNESCO og i en stor del af forskningsfeltet uddannelse for bæredygtig udvikling er der kæmpe store forhåbninger til, hvad arbejdet med bæredygtig udvikling i uddannelse kan være med til at gøre, udvikle og løse. Det er store og vidtrækkende perspektiver som pluralistisk-kritisk tænkning (Öhman & Sund, 2021), handlekompetence (Jensen & Schnack, 2006; Mogenssen & Schnack, 2010), transformativ og transgressiv læring (Lotz-Sisitka et al., 2015), kritisk følelseskompetence (Ojala, 2016) og globalt medborgerskab (Gough, 2018), som arbejdet begrundes med og håber på.

Når studiet finder en betydelig diskrepans mellem aktørernes store forhåbninger om transformation i deres begrundelser for at arbejde med bæredygtighed (hvorfor) og det svagere fokus på didaktik og pædagogik (hvordan), er det et problem. Den danske grundskole har med sine traditioner for kritisk tænkning, demokratisk dannelse og deltagerorientering rigtig gode forudsætninger for at komme på banen her. Men sammenhængen mellem den grønne profil, den bæredygtige dagsorden og udvikling af en bæredygtighedsdidaktik må meget gerne blive tydeligere. Her kan et WST-perspektiv med stor sandsynlighed hjælpe til at skabe en større kohærens mellem forhåbninger og realitet. I den systemiske WST's fokus på omstilling, der inkluderer elevernes aktive deltagelse, ligger implicit, at indholdsdimensionen ikke er nok. Vi kan ikke nøjes med at læse om eller få for-

talt om bæredygtighed, vi må gøre den. WST er således grundlæggende et perspektiv, der inkorporerer handling, deltagelse og samarbejde og dermed didaktisk og pædagogisk skoleudvikling.

Et centralt spørgsmål bliver derfor at overveje og handle på, hvad en lærer skal kunne for at kunne være med til at udvikle WST og undervise i en skole, der har uddannelse for bæredygtig udvikling som et væsentligt omdrejningspunkt. I forlængelse af denne artikels argumentationer vil det dels være vigtigt, at de enkelte fag i læreruddannelsen tager hånd om at give de studerende en dyb forståelse af, hvilke perspektiver på bæredygtighedsproblemstillinger og bæredygtig udvikling det enkelte fag kan byde ind med. En anden del af læreruddannelsens opgave bliver i højere grad, end det er tilfældet nu, at give læreren en systemisk forståelse af skolens virke og af skoleudvikling, så læreren forstår sin opgave bredere og kan deltage i en omstillingsproces sammen med alle skolens aktører. Herunder vil det også være frugtbart med tydeligere sammenhænge og samarbejde mellem fag- og almen didaktik og pædagogik. Vigtigst bliver det nok at udvikle og genopdage det, vi ofte kalder for "alternative undervisnings- og læringsformer". Hvordan kan en lærer gå med i elevernes undersøgelse, arbejde med tværfaglighed, åbne læreprocesser, mesterlære og forskellige former for projektarbejde, hvis den faglighed knap er erfaret og i hvert fald ikke udfoldet? Læreren skal bl.a. have erfaring med og viden om projektdidaktik, tværfaglighed, udeskoledidaktik, undersøgende erfarings- og handlebaseret didaktik, mesterlæreprincipper, æstetiske læreprocesser og dilemmapædagogik.

Er der en whole school derude?

Afslutningsvis kan vi komme tilbage til artiklens overordnede spørgsmål og titel: Er der en whole school derude?

Knud Illeris har sagt, at forudsætningerne for udvikling af bæredygtig skole var bedre i den danske skole i 70'erne end nu (Illeris, 2016), i hvert fald oplever mange af aktørerne i casestudiet rammerne for snævre i forhold til den ønskede udvikling og vision. Min undersøgelse peger på en lang række af forhindringer i alt fra målstyring, resultatorientering snarere end procesorientering til udbudspolitik ift. skolernes muligheder for at indkøbe bæredygtigt. Desuden findes store udfordringer i, at uddannelse for bæredygtighed i Danmark stadig først og fremmest løftes af ildsjæle og firstmovers, mens strukturerede, langsigtede policyinitiativer med tilhørende



ressourcer er svære at finde (Carlsson & Lysggard, 2020; Nordisk Ministerråd et al., 2021).

Om der er en whole school derude, afhænger af perspektivet. Er perspektivet en policy og *best practice*-forestilling om en whole school som en model, der kan fremstilles og derefter implementeres, så må svaret på spørgsmålet nok blive et nej. Faren ved en sådan best practice-model er, at den opleves urealistisk og kunstig. Rigtig mange af de referencer, som denne artikel henviser til, finder, at det er svært at finde fuldt udfoldede praksiseksempler på WST. Og stort set alle referencer kalder på mere dybdegående og mere radikale WST-praksisser, end de finder. Når forskningen ser store udfordringer i implementeringen, og dette casestudie finder det samme, er det så skolerne eller WST, der er problemet? Er det overordnet muligt at opstille en model for, hvordan man bør gøre god skole og så implementere det? Er best practice i uddannelsestænkning overordnet for rationel og reduktionistisk en tankemåde i forhold til uddannelsesopgavens kompleksitet (Edge & Richards, 1998)? Eller er WST som uddannelsespolicy for afkoblet fra den praksis, den gerne vil påvirke? Der er i hvert fald en risiko for, at en ideel best practice-model som WST-modellen kan opleves som decideret demotiverende, fordi den grundlæggende er umulig at leve op til (Ball, 1998).

Lidt polemisk kan man fx spørge, om det overhovedet kan lade sig gøre at have en samlet vision for alle skolens aktører, hvilket jo er hele modellens udgangspunkt. Når først det er udvikling i praksis, bliver det ofte tydeligt, at alle aktørerne har forskellige interesser og forudsætninger, samt at demokratisk og åben skoleudvikling tager tid. Mere tid, end der ofte viser sig at være.

Andre seriøse udfordringer er forholdet til policy og forvaltning, og hvordan disse kan understøtte, men i høj grad også forhindre udvikling. WST's styrke er, at den kan være med til at gøre forvaltningsdimensionen tydeligere for alle aktører, forhåbentligt ikke mindst forvaltningen selv. Men hvis skolerne oplever, at grundlæggende politikker modarbejder visionen, og at fleksible rutiner og strukturer synes uden for deres mulighedsrum, så kan visionen hurtig komme til at forekomme som et luftigt ideal.

Et enkelt nyt eksempel (ud af mange mulige) på, hvordan policy og forskning kan komme til at formulere anbefalinger for, hvad der er vigtigt for WST, på måder, der kan forekomme langt fra virkelighedens mulighedsrum, finder jeg i Holst systematiske review. Reviewet sammenfatter forskningens anbefalinger til WST's organisatoriske niveau ved at pege på, at åben deltagelse er et kerneprincip for WST. Åben deltagelse betyder bl.a., at det er vigtigt, at alle kan opleve sig mødt og tilskyndet til at deltage,

således at alle aktører har lyst til at deltage i beslutningsprocesser. Og at det er vigtigt, at den magt, der måtte skulle udøves i organisationen, er transparent og ærlig (Holst, 2022, s. 5). Som implementeringsmål er det ikke sikkert, at en sådan anbefaling er til megen hjælp, men som vision og ramme at tænke med er det til gengæld vigtige aspekter at inkludere.

Alligevel er det problematisk, at casestudiet finder, at WST ikke er særlig kendt eller brugt i en dansk kontekst. For som denne artikel har argumenteret for, er WST's perspektiver en vej til at rykke uddannelse for bæredygtig udvikling. Men det kræver, at WST først og fremmest forstås som en struktur til at tænke med. En ramme til tænkning og udvikling snarere end et mål, der kan efterlignes eller blot implementeres.

I denne artikel er der således argumenteret for, at WST kan være en frugtbar model til systemisk tænkning af skoleudvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling. Og at det er vigtigt at lade denne tænkning være en del af alle skoleaktørernes fundament, hvad enten det drejer sig om teknisk personale, pædagoger, elever, lærere, forældre, lokalsamfund, bestyrelse eller ledelse. På denne måde kan modellen bruges til at tænke mere samlet om praksislæring og grøn omstilling ind i skole, inklusiv dilemmaerne og alt det, der har svært ved at lykkes. I en sådan forståelse af WST kan vi godt antage, at der findes whole schools i Danmark og ikke mindst, at utallige whole schools er under udvikling derude.

Referencer

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Blake, J., Sterling, S., & Goodson, I. (2013). Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability*, 5(12), 5347-5372. <https://doi.org/10.3390/su5125347>
- Bosevska, J., & Kriewaldt, J. (2020). Fostering a whole-school approach to sustainability: learning from one school's journey towards sustainable education. *International research in geographical and environmental education*, 29(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661127>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Kvalitetskriterier for ESD-skoler : en guide til at fremme kvaliteten af uddannelse for bæredygtig udvikling : et dokument til international debat fra SEED og ENSI netværkerne*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Dept. V/11c Environmental Education Affairs.
- Carlsson, M. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling som institutionel udviklingsproces. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.



- Carlsson, M., & Lysggard, J. A. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling – fra politik til praksis. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Edge, J., & Richards, K. (1998). Why Best Practice Is Not Good Enough. *TESOL Quarterly*, Autumn, 32(3), *Research and Practice in English Language Teacher Education*.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Epinion (2021). *Undervisning i bæredygtighed på grundskoleområdet. Rapport v.1*. <https://epinionglobal.com/ny-undersogelse-undervisning-i-baeredygtighed-pa-grundskoleområdet/>
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022). Identifying capital for school improvement: recommendations for a whole school approach to ESD implementation. *Environmental education research*, 28(6), 803-825. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2045256>
- Gough, A. (2018). Sustainable Development and Global Citizenship Education: Challenging Imperatives. In (pp. 295-312). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_19
- Hargreaves, L. G. (2008). The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & practice (Centre for Global Education)*, 6, 69-74.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable schools programs*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of Environment and Heritage, Australian Government., Issue.
- Holst, J. (2022). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Illeris, K. (2016). Læring i bæredygtighed – et opgør med konkurrencestaten. I J. Holten-Andersen, Richter, M. H., Jensen, A. (red.), *Livet efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid*. Hovedland.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of education for sustainable development*, 6(1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>
- Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Chikunda, C., Baloi, A., & Pesianayi, T. (2017). Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in southern African contexts. *International review of education*, 63(6), 897. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9689-3>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current opinion in environmental sustainability*, 16, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Læssøe, J. (2020). Dynamisk samspilstænkning. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* Frydenlund Academic.
- Mathar, R. (2015). A Whole School Approach to Sustainable Development: Elements of Education for Sustainable Development and Students' Competencies for Sustainable Development. I R. Jucker, & R. Mathar (red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe* (s. 15-30). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_2
- Mathie, R., & Wals, A. (2022). *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>

- Mogren, A. (2019). *Guiding Principles of Transformative Education for Sustainable Development in Local School Organisations: Investigating Whole School Approaches through a School Improvement Lens*. Doktordisputats.
- Mogren, A., & Gericke, N. (2019). School Leaders' Experiences of Implementing Education for Sustainable Development—Anchoring the Transformative Perspective. *Sustainability*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/su11123343>
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental education research*, 25(4), 508-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Nordisk Ministerråd, Jónsson, Ó. P., & Guðmundsson, B. (2021). *Mapping Education for Sustainability in the Nordic Countries* (TemaNord 2021:511, Issue. N. Ministerråd. <https://pub.norden.org/temanord2021-511/#>
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: from Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian journal of environmental education*, 21, 41.
- Shallcross, T., & Robinson, J. (2008). Sustainability Education, Whole School Approaches, and Communities of Action. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovski (red.), *Participation and Learning* (s. 299-320). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_19
- Shank, G. (2008). Abductive strategies in educational research. *The American Journal of Semiotics*, 5(2), 275-290.
- Sterling, S. (2003). *Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education. Explorations in the Context of Sustainability*. University of Bath.
- UNESCO (2014). *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development (2005–2014). Final Report*.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*. Paris, France: UNESCO Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>
- Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction. I R. Barnett & Jackson, N. (red.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European journal of education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083. <https://doi.org/10.3390/su13063083>

Lærerstuderendes forestillinger om bæredygtighed og Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU)

Hanne Fie Rasmussen, ph.d., forsker og læreruddanner, Anvendt forskning i pædagogik og samfund og læreruddannelsen på Fyn, UCL, hfra@ucl.dk

Ane Qvortrup, professor i almen didaktik, Institut for Kulturvidenskaber, SDU, anq@sdu.dk

Resumé

Vi står midt i en Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU)-æra foranlediget af et globalt kald på uddannelse og undervisning, der bidrager til en bæredygtig omstilling. Her spiller lærere – og dermed også læreruddannelser – en central rolle. Gennem abduktive analyser af lærerstuderendes gruppesamtaler om bæredygtighed og UBU undersøges deres forståelser af bæredygtighed og forestillinger om UBU. Undersøgelsen viser, at de lærerstuderende udviser en stor vilje i forhold til at gøre en forskel, men oplever at mangle et fundament, der gør det muligt at rette deres undervisning mod UBU. Samtidig abonnerer de på forskellige forståelser af bæredygtighedsbegreb. Mange henviser til en svag fortolkning, mens andre henviser til stærkere fortolkninger. På tværs af positionerne ser vi, at mange har det til fælles, at deres udlægninger er simple og ikke så nuancerede. Artiklen må ses som et bidrag i diskussionen om, hvilken rolle bæredygtighed og UBU kan og skal spille i fremtidens læreruddannelse.

Nøgleord

læreruddannelse, bæredygtighed, UBU, dannelse

Abstract

We are in the midst of an Education for Sustainable Development (ESD) era prompted by a global call for education and training that contributes to a sustainable transition. Here, teachers – and thus also teacher education – play a central role. Through abductive analyzes of teacher students' group discussions about sustainability and ESD, their understandings of sustainability and ideas about ESD are examined. The study shows that the teacher students show a great will in relation to making a difference, but experience a lack of a foundation that makes it possible to direct their teaching towards ESD. At the same time, they subscribe to different understandings of the concept of sustainability. Many refer to a weak interpretation, while others

Årg. 8 | nr. 1 | 2023 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i1.136157

Studier i læreruddannelse og -profession

refer to stronger interpretations. Across the positions, we see that many have it in common that their explanations are simple and not so nuanced. This article contributes to the current discussion about what role sustainability and ESD can and must play in future teacher education.

Keywords

teacher education, sustainability, ESD, Bildung

Indledning

Vi står midt i en Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU)-æra foranlediget af et globalt kald på uddannelse og undervisning, der bidrager til en bæredygtig omstilling (Wals & Benavot, 2017; Qvortrup & Rasmussen, 2020; Rasmussen, 2016; Mogren & Gericke, 2017). Ideen om UBU er ikke ny, men har eksisteret siden 1980'erne (Læssøe, 2020; Højholdt & Ravn-Pedersen, 2021), hvor Brundtland-rapporten første gang satte globalt fokus på bæredygtighed (Brundtland-Kommissionen, 1987). Siden har den været næret af FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling (UN, 2015) og af de årlige klimarapporter fra FN's klimapanel (IPCC, 2021, 2022), som ikke bare gentaget har mindet om klimaforandringernes alvor, men også de seneste år har accentueret for det første, at klimaforandringerne er menneskeskabte, og for det andet, at det går hårdest ud over de mest skrøbelige befolkninger. Det har øget opmærksomheden på, at bæredygtig udvikling inkluderer ikke alene miljø- og klimamæssig bæredygtighed, men også social og økonomisk bæredygtighed. I UBU-æraen spiller lærere – og dermed også læreruddannelser – en central rolle (Atmaka, 2017; Evans, 2019, 2020). I en bog til læreruddannelsen foreslås det, at lærere "står med store og fantastiske udfordringer såvel som muligheder: De skal være med til at formidle (...) et nyt verdens- og natursyn" (Hildebrandt, 2021, s. 58). Samtidig har forpersonen for de lærerstuderendes landskreds, Rasmus Holme Nielsen, udtalt: "For mig at se er klima den største udfordring, vi som menneskelighed står overfor (...) Skolen er ikke løsningen på alle verdens problemer, men vi kan ikke løse verdensomspændende problemer uden skolen" (Bjerril, 2020, s. 1).

Kigger vi ind i litteraturen om UBU, så fremhæves det, at opgaven for kommende lærere ikke alene består i at give eleverne viden om bæredygtighed. Den består heller ikke alene i at fremme en tænkemåde og adfærd, der på både kort og lang sigt bidrager til bæredygtige løsninger i samfundet (Læssøe, 2020; Bonnett, 2007). Bæredygtighedsbegrebet fremhæves at være komplekst, bl.a. fordi der altid er flere måder at løse bæredygtighedspro-



blemstillinger, og det er sjældent muligt autoritativt at fremhæve en som bedre end andre (Wals, 2010). I litteraturen opfordres der til, at bæredygtighedsundervisning både inkluderer transformativ aspekt (Sterling, 2019), pluralistisk meningsskabelse (Rudsberg & Öhman, 2010), kritisk tænkning (Wals, 2011) og dannende perspektiver (Vare & Scott, 2007), og så peges der på, at de forforståelser, som bæredygtighedsundervisning tager afsæt i, kan være meget forskellige, og at de forskellige afsæt er af betydning for den kapacitet, undervisningen er med til at bygge op (Scott & Gough, 2003). Inspireret af Scott & Gough (2003) kan man sige, at bæredygtighedsproblematikker enten kan positioneres som miljømæssige problematikker, der må forstås gennem videnskab og løses ved passende miljømæssige og/eller sociale handlinger og teknologier. De kan også ses som sociale og/eller politiske anliggender, der producerer miljømæssige symptomer. Eller også kan bæredygtighedsundervisning tage afsæt i en antagelse om, at de problematikker, vi kender i dag, for det første aldrig kan være fyldestgørende og for det andet altid vil være udfordrende at arbejde med, fordi det er svært at formulere den ønskede 'sluttilstand'. Det foreslås, at man i et demokratisk samfund og i en skole, der uddanner til fremtiden, må understøtte eleverne, så de opnår viden om bæredygtighed og bæredygtighedsproblemstillingernes kompleksitet. På den måde kan man etablere den nødvendige handleevne hos eleverne, så de vil kunne støtte op om et kollektivt ansvar for at håndtere bæredygtighedsproblemer (Vare & Scott, 2007; Wals, 2011; Lundholm, 2019). Endelig så ser vi, at spørgsmål om at balancere bæredygtighedsundervisning mellem på den ene side at rette opmærksomheden mod de både alvorlige og komplekse problemer, vi som verdensbefolkning befinder os i, og på den anden side at skabe grobund for virkelyst og håb, trænger sig på (fx Højholdt & Ravn-Pedersen, 2021; Sinnes & Straume, 2017). Norske Ingerid Straume (2020) opfordrer til at gennemføre bæredygtighedsundervisning, der efterlader eleverne med håb. Men hun gør også opmærksom på, at hvis der skal være tale om et produktivt håb, også i det længere perspektiv, så stiller det høje krav til UBU-faglighed, fordi "hope can be productive in the long term only when based on realistic assumptions and truth knowledge" (Straume, 2020, s. 541).

Retter vi blikket mod den danske læreruddannelse, så er det ikke alle studerende, der som en selvfølge kommer til at beskæftige sig med bæredygtighed og således forberedes til at bringe UBU ind i deres undervisning. Bæredygtighed indgår i nogle fagdidaktiske moduler til udvalgte undervisningsfag. Fx skal de lærerstuderende på UCL, der vælger Biologi, have viden

om "handlekompetence og bæredygtighed i forhold til menneskets samspil med natur og teknologi" (Modulbeskrivelser UCL, 2021, s. 21), og i Håndværk og design skal de studerende kunne "vejlede elever om ressourceudnyttelse og bæredygtighed i forskellige processer og materialer i undervisningen" (Modulbeskrivelser UCL, 2021, s. 95). Men bæredygtighed indgår ikke i alle undervisningsfag og er heller ikke et obligatorisk element i de obligatoriske fælles moduler – Lærerens grundfaglighed, hvor dannelsesbegrebet er centralt. Dette kan siges at være problematisk, da der i den internationale forskningslitteratur tydeligt peges på, at grundig forberedelse er nødvendig. Ifølge Evans (2020) er bæredygtighed i læreruddannelsen "a term that is heavily tossed around and often misrepresented" (s. 818), og flere studier viser, at det er udfordrende at få skabt ordentlig UBU-undervisning (Evans, 2019; Mogren & Gericke 2017; Atmaca, 2017), og at det at gennemføre UBU-undervisning kræver særlige kompetencer og et særligt engagement, som må forberedes på læreruddannelsen (Frisk og Larson, 2011; Bürgener & Barth 2018).

For at indkredse behovet for læreruddannelsesindsatser rettet mod UBU undersøger vi i dette studie danske lærerstuderendes forståelser af bæredygtighed samt deres oplevelser af relevante former for UBU. Studiets forskningsspørgsmål er:

Hvilke forståelser af bæredygtighed tegner der sig blandt danske lærerstuderende, og hvordan forestiller de sig, at UBU i danske grundskoler bør og kan se ud?

Forskningsspørgsmålet undersøges med udgangspunkt i lydoptagelser af guidede samtaler mellem lærerstuderende (n=47) om bæredygtighed og UBU i grundskolen. Studiets fund formuleres afslutningsvist som et bidrag i diskussionen om, hvilken rolle bæredygtighed kan og skal spille i fremtidens læreruddannelse.

Svage og stærke forståelser af bæredygtighed

Helt tilbage til 1600-tallet kan man spore bæredygtighedsbekymringer relateret til den voksende befolkningstilvækst (Arler, 2015). Filosofen John Locke argumenterede for, at befolkningstilvæksten ville være et problem, hvis det voksende antal mennesker forbruger så mange ressourcer, at der ikke fortsat vil være "lige så meget og lige så godt tilbage" (Arler, s. 29). Her kommer bæredygtighed til at handle om, at der må efterlades nok ressourcer af en tilstrækkelig kvalitet til kommende generationer. Løsningen var ikke bare en tvungen begrænsning i den daværende generations ret til at



bestemme over de forhåndenværende ressourcer, for det stred imod Lockes forestilling om frihed som frihed fra ydre tvang (Hvelplund & Arler, 2015, s. 101). Allerede her var altså spørgsmålet om graden af forpligtigelse på tværs af tid og rum og mellem generationer og nationer på tapetet. Som beskrevet i indledningen diskuteres dette spørgsmål i dag med reference til skolens demokratiske forankring og til den usikre fremtid. Spørgsmålet kan reflekteres med forskellen mellem det, der beskrives som henholdsvis svage og stærke fortolkninger af bæredygtighed (Arler, 2015). Svage fortolkninger bygger på forestillingen om, at bæredygtighed, som økonomi, kan gøres op ved at holde regnskab. Bæredygtige løsninger kan så genkendes ved, at der ved slutningen af en regnskabsperiode er flere værdier – af den ene eller anden slags – til rådighed, end der var ved begyndelsen. Også når værdien af tabte naturressourcer og af forureningseffekter er trukket fra. Udover regnskabstænkningen er svage fortolkninger kendetegnede ved en substitutionslogik. Fælder man et træ, må man plante et nyt. I en stærk fortolkning gør det modsatte sig gældende. Her er måleenheden 'økologisk råderum', som er lig med en nøje afmålt del af naturens ressourcer – fx luft, vand, jord, mineraler, dyr og planter, og udgangspunktet er, at det økologiske råderum ikke må minimeres, dvs. at der ikke må "mistes så meget som et enkelt træ, ikke fjernes blot en enkelt hjort eller myg, ikke brændes blot en enkelt liter olie. End ikke genanvendelige materialer kan benyttes, da der uvægerligt sker forringelser i brug" (Arler, s. 33). De stærke fortolkninger af bæredygtighed varierer mht. graden af ekstremitet. I den mest ekstreme ende finder vi fx den dybe økologi (Næss, 1974). Her består det bæredygtige ideal i at reducere den menneskelige befolkning til en tiendedel for at give plads til andre typer af organismer. Den dybe økologi kan forstås i opposition til et antropocentrisk verdensbillede, idet der indstiftes et verdensbillede, hvor mennesket ikke længere er i centrum, men hvor verden grundlæggende forstås som et økosystem, og hvor individet blot udgør en del af dette hele (Næss, 1974; jf. Arler, 2015, s. 40). Denne forståelse genfindes senest hos fx Michael Paulsen (2022), som bruger en sådan tænkning som indgang til at sætte en pædagogisk ramme for arbejdet med bæredygtighed. Paulsen taler om, at vi med 'det antropocæne' befinder os i en ny epoke i verdenshistorien, som fordrer en ny verdensforståelse. Epoken er kendetegnet ved, at "menneskelige aktiviteter megapåvirker alle strata i jordens livskritiske zone" (Paulsen, 2022, s. 1) og et påkaldende behov for at gentænke den måde, hvorpå vi forstår forholdet mellem mennesker, verden og naturen. Paulsen bruger termen "jordglemsel" til at indfange, hvordan det i en periode har været sådan, at

”alt ikke-menneskeligt i vid udstrækning [hidtil] er blevet opfattet som blot baggrund, scene eller ressource for menneskelig udfoldelse” (Paulsen, 2022, s.1). Samtidig foreslår han, at en tiltagende problematisering af denne opfattelse aktuelt leder frem til antropocæn verdensforståelse, hvor mennesket ses som ét blandt andre væsner i en *jordisk livskritisk zone* (Paulsen, 2022).

Bæredygtighedsbegrebets kompleksitet

Ovenfor talte vi om, at de lærerstuderende må forstå bæredygtighedsbegrebets kompleksitet. Når bæredygtighedsbegrebets kompleksitet skal indfanges, er det meget almindeligt at henvise til den allerede nævnte tredeling mellem miljø- og klimamæssig bæredygtighed, social bæredygtighed og økonomisk bæredygtighed fra Brundtland-rapporten (Brundtland-Kommissionen, 1987). Udover denne tredeling blev bæredygtighed i rapporten udlagt i en svag fortolkning: ”Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (Brundtland-Kommissionen, 1987, s. 41). I rapporten blev formuleringen ’rimelighed’ (equity) brugt til at understrege, at bæredygtighed også var et etisk hensyn, hvor ”enhver må afpasse sit forbrugsniveau, så det forbliver ’inden for grænserne af det økologisk mulige” (Arler, 2015, s. 24). Dermed blev bæredygtighed fortolket, så den kunne rumme substitution, og hensynet til kommende generationer blev foreneligt med ønsket om økonomisk vækst. Budskabet var, at med en konsekvent satsning på renere teknologi, effektivisering, genanvendelse af produkter og materialer etc. ville stadigt flere (og fleres ønsker) kunne tilfredsstilles på stadigt mindre belastende vis (Brundtland-Kommissionen, 1987, s. 16; jf. også Arler, 2015). Altså en tro på, at man i fremtiden vil udvikle nye muligheder, som kan kompensere for nutidens ikke-bæredygtige levevis. I 2015 udkom UNESCO-rapporten *Rethinking Education*. Her fortolkes begrebet anderledes, idet relationen mellem økonomisk vækst og bæredygtighed er karakteriseret ved et enten-eller, og der er således tale om en stærkere fortolkning af bæredygtighed, end der var i Brundtland-rapporten. I *Rethinking Education* accepteres fri ombytning af goder efter økonomisk værdi ikke som bæredygtigt. I stedet fokuseres der på retfærdighed, ikke bare på tværs af nationer, men også på tværs af generationer og arter. Den spænding, som spørgsmål om retfærdighed udløser, i kombination med dikotomien mellem fortidens ideal og fremtidens mulighed, genfindes hos UNESCO (2015, s. 20). Bæredygtighedsbegrebets kompleksitet kan



imidlertid ikke alene forstås med henvisning til tredelingen mellem miljø og klima, social og økonomisk bæredygtighed, men også med henvisning til de mulige handler, som kan iværksættes som løsning på bæredygtighedsproblemstillingerne. Et bud herpå finder man hos Christensen et al. (2022), der har udviklet en kumulativ skala over studerendes ræsonnementer om bæredygtighed. Her er ræsonnementer, der anerkender bæredygtighedsproblemet som et reelt problem og hverken er klimaaktivistiske eller klimaskeptiske, underopdelt i seks former: 1) ræsonnementer, der ikke rummer forestillinger om handlinger, 2) ræsonnementer, der bygger på diffuse forestillinger om handlinger, 3) ræsonnementer, der bygger på konkrete eksempler på handlinger, 4) ræsonnementer, der bygger på teknologiske løsninger, 5) politiske ræsonnementer om strukturel handling nationalt, og endelig 6) politiske ræsonnementer om strukturelle handlinger globalt.

UBU og dannelsesbegrebet

Undervejs i artiklens indledning har vi koblet UBU sammen med dannelsesbegrebet, og med Paulsen (2022) kan dannelsesbegrebet i UBU forstås som det at adressere et eller flere af de epokale nøgleproblemer, Klafki (2001) har udpeget. Klafki adresserer spørgsmål om fred blandt mennesker, om miljø og forurening af hensyn til mennesker, social uretfærdighed og ulighed blandt mennesker, mulighederne og farerne for mennesker ved nye teknologier og oplevelse med kærlighed og seksualitet blandt mennesker. Forslagene kan læses ikke blot som en opmærksomhed, men måske også som en bekymring for udvikling mod et ikke-bæredygtigt samfund og en erkendelse af skolen og læreres muligheder i forhold til at vende en sådan udvikling. Samtidig er det en pointe, at de fem nøgleproblemer har det tilfælles, at de alle sætter mennesket i centrum (jf. også Paulsen, 2022). Öhman & Sund (2021), der også trækker på Klafkis dannelsesestænkning, formulerer målet for UBU som det at udvikle elevernes bæredygtige engagement. Her forstås engagement "in line with the didactic concept of Bildung and the way in which teaching opens up a world for the student, thus opening the student for the world" (Öhman & Sund, 2021, s. 5). Vi foreslår i forlængelse heraf, at dannelsesbegrebet også er relevant, fordi det reflekterer pædagogiske verdensforhold og både indeholder en ontologisk, erkendelsesteoretisk og etisk dimension (Wiberg, 2016). Den ontologiske dimension retter sig mod, hvordan vi forstår og anskuer verden eller det værende, mens den epistemologiske dimension handler om, hvordan vi opfatter og erkender

verden eller det værende. Den etiske dimension har fokus på, hvilke værdier og hensyn vi vil lægge vægt på i en bestemt sammenhæng (Qvortrup & Christensen, 2022). Når bæredygtighedsundervisningen må have et dannende perspektiv, så handler det altså om, at den må få de lærerstuderende og på sigt deres elever til at forstå, anskue, erkende og værdisætte forholdet mellem mennesket og verden, mellem menneskeskabte sociale og økonomiske processer og miljø og klimamæssige forandringer på måder, der fører til bæredygtig udvikling (Qvortrup & Christensen, 2022).

Metode

Empirisk er artiklen baseret på transskriberede lydoptagelser af første semester-lærerstuderendes (n=47) fokusgruppesamtaler (Halkier, 2015) om bæredygtighed og klima i folkeskolen. Fokusgruppesamtalerne blev gennemført ud fra en konstruktivistisk kommunikationsteoretisk tilgang (Jacobsen et al. 1999), hvor de studerendes kommunikation anses for at være intentionel og meningsfyldt. Gruppesamtalerne er gennemført i forbindelse med faget Lærerens grundfaglighed under temaet 'formålet med folkeskolen'. De studerende var ikke forinden blevet introduceret til, hvad hverken bæredygtighed eller UBU dækker over i et didaktisk perspektiv. De blev alene introduceret til den guide, samtalerne forløb efter, hvorefter samtalerne blev gennemført i allerede kendte studiegrupper uden en faciliterende moderator. Samtalerne havde et dobbeltsidigt formål, hvilket de studerende blev gjort bekendt med. På den ene side var samtalerne en del af et undervisningsforløb, og på den anden skulle de kunne udgøre det empiriske grundlag for nærværende studie. I begge tilfælde var det hensigten at udforme guiden, så det var muligt at samtale om såvel kritiske og bekymrede som begejstrede oplevelser af den øgede opmærksomhed på bæredygtighed og UBU i folkeskolen. Samtaleguiden var opdelt i tre dele, der har til hensigt at bevæge samtalerne fra at være åbne og abstrakte i del 1, hvor de studerende blev bedt om at fortælle hinanden, hvad de hver især forstår ved bæredygtighed, og om de finder det relevant at undervise i bæredygtighed i folkeskolen. I guidens anden del blev de studerende præsenteret for et billede af en skole, der har solceller og vindmøller samt vild natur i umiddelbar nærhed, egen kompostbunke og cykelværksted. Skolen på billedet betegnes som en 'Whole School' og beskrives som en skole, hvor al undervisning intenderer at gøre op med ikke-bæredygtige vaner og handlemønstre (Wals, 2015). Wals forklarer, hvordan elever i en Whole School laver forsøg, innoverer og



træffer beslutninger i tæt anknytning til lokalsamfundet med henblik på at lære om bæredygtig livsførelse. Billedet tvinger de lærerstuderende til at forholde sig til et konkret bud på, hvordan en UBU-skole kan se ud, og til at diskutere alternative bud på UBU. Vi får altså indsigt i de lærerstuderendes forestillinger om og ideer til UBU. Endelig blev de studerende i guidens sidste del bedt om at fortælle, hvilke begrænsninger eller farer de mener der er, hvis/når der skal undervises i bæredygtighed i folkeskolen. Dette spørgsmål var medtaget for at få indblik i forhold, som man på læreruddannelserne må være opmærksomme på, hvis man vil forberede lærerstuderende til at kunne gennemføre UBU efter endt uddannelse.

Analysen er gennemført kollektivt af de to forfattere gennem en abduktiv (Schwartz-Shea & Yanow, 2013) vekslen mellem det empiriske materiale, som vi har tilstræbt åbenhed i forhold til, og de præsenterede teoretiske begreber. Vi har haft særligt fokus på at identificere temaer, der har didaktisk relevans samt relevans for læreruddannelsernes arbejder med bæredygtighed. Med afsæt i forståelsen af, at forandring i retning af bæredygtighed både kræver viden, engagement for at tænke det ind i forhold til læseplaner og pædagogiske tilgange, blev der formuleret tre start-spørgsmål som fælles afsæt for analysen. De tre var: Hvordan definerer de studerende bæredygtighed, hvilke undervisningsmetoder foreslår de som relevante og hvilke hhv. potentialer og udfordringer er de optagede af Efter den første gennemlæsning diskuterede de to forfattere i fællesskab materialet og besluttede de temaer, analysen er struktureret efter.

Hvordan forstår de lærerstuderende bæredygtighed

Helt overordnet viser vores analyser, at en stor del af de lærerstuderende udtrykker både simple og svage forståelser af bæredygtighed. De er simple i relation til den tredeling mellem miljø- og klimamæssig bæredygtighed, social bæredygtighed og økonomisk bæredygtighed, som vi præsenterede ovenfor, idet langt de fleste alene knytter bæredygtighed til førstnævnte. De forstår fx bæredygtighed som "det er natur" (Grp. 10, l. 47), "det grønne" (Grp. 2, l. 42-48) eller mere udfoldet: "Og jeg tænker også – som de andre har sagt – meget miljømæssig bæredygtighed. At man ligesom skal passe på jorden, så den ikke tager i hvert fald ikke tager skade af den måde, vi lever på" (Grp. 11, l. 47-52). Der er også grupper, der mere knytter begrebet til det sociale aspekt ved fx at reflektere de forringede livsbetingelser for mennesker, som ny klimabetingelser bringer med sig: "At det begyndte at sne i

Schweiz om sommeren, det er en del af klimaændringerne. [...] Hvor bæredygtighed, det er sådan mere generelt [...] ændringerne af vores nuværende levemåder og levevilkår” (Grp. 7, l. 43-48). Gruppen inkluderer social bæredygtighed i form af de sociale konsekvenser, klimaændringer har. Andre medtager også det forhold, at klimaændringerne er menneskeskabte, som fx ved en, der klargør:

”Bæredygtighed forstår jeg som det CO2 aftryk, man sætter på klimaet. Altså hvor meget man belaster klimaet, når man træffer nogle valg. Der er for eksempel stor forskel på, om man rejser med fly eller med tog. Man spiser en rød bøf eller en kyllingefilet. Det handler også om, hvordan man behandler naturen, smider affald ude i naturen, og om man køber økologiske produkter eller sprøjter sin have. Så generelt det aftryk man sætter på klimaet.” (Grp. 11, l. 6-19)

I citatet italesættelser gruppen deres perspektiv på den måde, hvorpå menneskelige aktiviteter jf. Paulsen *megapåvirker jorden*. Paulsen talte samtidig om, at den antropocæne tidsalder er karakteriseret ved, at vi anlægger et nyt syn på fortid, nutid, fremtid. Dette antydes også i citatet med reference til den nutidige situation og fremtidige generationer. Disse nutids- og fremtidsreferencer findes mange steder. Fx når bæredygtighed fremhæves som noget, der står i modsætning til, hvordan livet leves i dag, og som noget, der kræver forandringer for at vende en u hensigtsmæssig udvikling: ”Det her med, at man hellere vil bruge naturressourcer, så det går bedre for naturen og børn i fremtiden eller de andre generationer i fremtiden. De får et naturliv, som man måske ikke har fokuseret på de sidste par år” (Grp. 10, l. 61-66). Her ser vi, at der ikke alene foreslås substitution, som det kendes fra de svage fortolkninger af bæredygtighed, men at de lærerstuderende foreslår, at det ’økologiske råderum’ fastholdes eller ligefrem udvides. Dermed er der altså træk fra de stærke fortolkninger af bæredygtighed. I og med en sådan italesættelse om muligheden for fastholdelse eller udvidelse af det økologiske råderum, kan man sige, at de måske til en vis grad besidder det håb, som Straume beskriver som en forudsætning for UBU. Imidlertid er langt størstedelen af de lærerstuderende fokuserede på, at der skal være ligevægt i regnskabet (jf. Arlers, 2015). Vi ser det hos en studerende, der taler om, at bæredygtighed er ”noget der består” (Grp 3, l. 24-26). Mere uddybet formulerer et gruppemedlem det som: ”For mig så er bæredygtighed det her med at kunne gøre noget, uden at det har konsekvenser for naturen eller for de

mennesker, som altså de ressourcer, der bliver brugt. Det skal være noget, som ikke slipper op" (Grp 1, l. 119-122). Der er altså tale om et stop af ødelæggelser og en sikring af, at der også fremover er ressourcer til rådighed, men ikke om et totalt stop for forbrug og forringelser.

Udover den miljø-/klimamæssige bæredygtighed og den sociale bæredygtighed finder vi enkelte eksempler på lærerstuderende, som refererer til økonomisk bæredygtighed: "Jeg tror også, man bare kan arbejde med selve ordets betydning, altså det, at der er noget, der er bæredygtigt. Noget, der er kan holde sig selv oppe. For eksempel at køre en bæredygtig økonomi" (Grp. 5, l. 95-99). Citaterne illustrerer lærerstuderende, der giver udtryk for forpligtelse og det engagement, der jf. Öhman & Sund (2021) er en forudsætning for at kunne forholde sig åbent for at iagttage verden bæredygtig og udvikle bæredygtige dannelsesaspekter. En anden studerende taler om "vigtigheden i at efterlade så lille et fodspor som muligt. Og passe på vores ressourcer. Passe på vores klode. Passe på hinanden" (Grp. 10, l. 81-87). Et enkelt sted fremstår engagementet eller forpligtelsen næsten ekstrem, fx hos en lærerstuderende, som oplever bæredygtighed som et tvingende nødvendigt emne at håndtere for at undgå en katastrofe:

"Det første, der slog mig, som jeg synes var, ja vigtigst, det er, at vi ligesom skal give den videre i så god stand som muligt. Så de ikke overtager, ja en verden, der nærmest er ved at eksplodere, eller hvad der nu er." (Grp. 11, l. 21-31)

Ekstreme eller dogmatiske udlægninger af bæredygtighed er dog ikke sædvanlige i materialet, hvor mere enkle og ikke følelsesladede udlægninger er dem, der er flest af.

Når det kommer til karakteren af engagementet, så viser empirien flest eksempler på diffuse forestillinger om handlinger (jf. Christensen et al., 2022), der kommer til udtryk, når de studerende konkretiserer deres engagement. De lærerstuderende taler om at passe på ressourcer og på vores klode, men de give kun få konkrete bud på handlinger. Et bud, som ses flere gange, er genbrug af ting. Vi finder ingen eksempler på studerende, der nævner teknologiske løsninger, strukturelle handlinger nationalt eller strukturelle handlinger globalt som relevante eller nødvendige for at sikre bæredygtig udvikling. Den position, hvor bæredygtighedsproblematikker tilgås videnskabeligt og med fokus på teknologiske løsninger (jf. Scott & Gough, 2003), er altså ikke fremtrædende. Netop denne position kan ellers ses som pro-

duktiv i forhold til at etablere et fundament for begrundet håb (jf. Straume, 2020).

For eller imod UBU

Langt de fleste lærerstuderende finder UBU i grundskolen vigtig og relevant, og i vores data findes der mange gode bud på faglige, tværfaglige og genelle indsatser hertil, ligesom flere foreslår konkrete tilgange af forskellig karakter. Langt de fleste har fokus på individualiserede handlinger og ikke på sociale eller teknologiske handlinger, og samtidig har de fokus på, at deres opgave er at videregive faglig, faktuel viden. Imidlertid er der også lærerstuderende, der tematiserer bæredygtighedsproblematikker som sociale eller politiske, og som i tråd med litteraturen (jf. Vare & Scott, 2007; Wals, 2011; Lundholm, 2019) er opmærksomme på, at der skal arbejdes med elevers grundlag for at træffe gode valg. Den politiske del udtrykker de lærerstuderende bekymring for at skulle berøre i deres undervisning. Det begrundes de i, at skolen ikke må være ideologisk. Ser vi på de argumenter, de lærerstuderende trækker på, når det kommer til relevansen af at introducere bæredygtighed og klima i folkeskolen, så er der studerende, der henviser til temaets aktualitet: "Jeg gad godt vide, hvad der er et mere aktuelt samfundsmæssigt emne end klimaet. Det må være det allerallervigtigste" (Grp. 6, l. 146-150). Man kan sige, at de italesætter bæredygtighed som et epokalt nøgleproblem. En anden siger: "Altså, jeg ved ikke engang, om det er noget, man behøver at lave en lov om. Fordi jeg tror simpelthen, at det er noget, der kommer" (Grp. 2, l. 341-343). Hos andre er det mere drevet af personligt engagement eller oplevet forpligtelse (jf. Öhman & Sund, 2021): "De næste mange generationer, det er jo dem, som kommer til at virkelig skulle gøre noget, hvis den [jorden] skal bestå. Den går jo ikke under i vores levetid. Men altså, vi skal jo virkelig gøre noget" (Grp. 5, l. 193-196). Samtidig kritiserer nogle studerende den hidtidige organisering af folkeskolen for selv at bidrage til en negativ udvikling, jf. fx: "Hvis det skal være bæredygtigt, så skal der ændres fuldstændig på tingene. Folkeskolen laver sådan nogle små overforbrugsmaskiner. Det er måske ikke så smart" (Grp. 6, l. 195-201), mens andre argumenterer for et behov for at kompensere for det, eleverne ikke lærer derhjemme: "Det er meget relevant for folkeskolen, fordi at det ikke er noget man bare skal lære derhjemme" (Grp. 8, l. 30-31). Enkelte ser det ikke bare som et spørgsmål om at kompensere for mangler i hjemmet, men også som en mulighed for at sprede bæredygtige handlinger via folkeskolens elever:

“Man skal altså ikke underkende, hvor meget det er børnene, der påvirker ude i familierne. Altså det er faktisk børnene, som påvirker så meget, så det er børn, der er medbestemmende. Jamen, hvor skal vi rejse hen på sommerferie? Hvad skal vi købe? Altså, sådan helt ned også med biler og sådan noget.” (Grp. 11, l. 128-132)

Således er det ikke bare en vigtig opgave for skolen, men skolen er også det mest realistiske sted: “Måske er skolen det mest realistiske sted at lave bæredygtig, ikke?” (Grp. 6, l. 569). Skolen opfattes altså som den samfundsinstitution, der bedst kan løse bæredygtighedsproblemstillingerne. I forhold til denne forpligtelse er der imidlertid også lærerstuderende, der bekymrer sig for, om det vil være dobbeltmoralisk at fokusere på bæredygtighed i en ikke bæredygtig skole:

“Det, at der bliver brugt super meget, både strøm og teknologi og alt sådan noget til en folkeskole, hvor alle sidder med deres egen iPad eller computer, eller hvad de nu gør, og så sidder man og skal lære om, at de ikke skal bruge diverse ting for at ligesom få styr på klimaet. Så det virker en lille smule dobbeltmoralisk det hele.” (Grp. 8, l. 361-369)

Det antydes altså, at der skal organisatoriske ændringer til for at kunne gennemføre UBU, for ikke at bryde med lærerens og/eller skolens integritet. Udover behovet for organisatoriske ændringer finder vi et eksempel på en lærerstuderende, der ser et behov for større klarhed i forhold til skolens opgave og fokus: “Jeg tænker, at en ensretning af skolerne er en vigtig ting. Der skal nok sørges for at holde fokus på et rigtigt sted, og at der ikke kommer til at være for mange fortolkninger i forhold til, hvad målet skal være med det” (Grp. 10, l. 428-432). Måske er der her tale om de udfordringer, som både Evans (2020) og også Huckle & Wals (2015) har peget på, nemlig at bæredygtighed er et begreb, der kastes rundt uden en klar forestilling om, hvad UBU reelt set indebærer. I hvert fald er der lærerstuderende, der er usikre på, hvor grænsen går i forhold til, hvad skolens opgave egentlig består i. Samtidig er der nogle af de lærerstuderende – som jo på dette tidspunkt er nye i læreruddannelsen, der ser netop det spørgsmål som vigtigt at afklare, hvis ikke der skal opstå uenighed: “Det er identitet. (...) Det er sådan noget, der skiller vandene, også det med at synes om bæredygtighed skal ind i folkeskolen” (Grp. 11, l. 62-69).

Selvom størstedelen af de lærerstuderende finder UBU i grundskolen relevant og vigtig, er der også studerende, som ikke mener, det er skolens opgave at undervise i bæredygtighed. En studerende har fx svært ved at forestille sig UBU som en del af 'rigtig' undervisning: "Man skal ikke bruge det i skolen, fordi der skal du fx lære om historie, og du skal lære, hvordan du bliver dannet i forhold til de demokratiske værdier og sådan. Alt det med natur, det er noget, der foregår uden om skolen. Det er noget, du selv skal. Måske børnene også bare bliver druknet i alt den klimasnak, hvis de også skal ligesom undervises i det" (Grp. 2, l. 445-458). En gennemgående bekymring er desuden, om UBU tager fokus og tid fra andre fagligt vigtige emner, og om elever, der har gået på en meget UBU-orienteret skole, risikerer at blive udfordret på deres ungdomsuddannelse:

"Hvis vi nu for eksempel siger, at der er nogle skoler, som kører meget på. Hvis det bliver for ekstremt, hvis det bliver sådan, at man går på kompromis med fagligheden, så de ikke lærer lige så meget som elever på almindelige gammeldags folkeskoler, så vil man måske opleve, at de har sværere ved det faglige, når de kommer til gymnasiet." (Grp. 1, l. 523-535)

Og: "Der er måske også nogle, der kan være bekymrede for, om de lærer det, de skal. Ja, om de så kan komme ind på uddannelser senere eller sådan noget, tænker jeg karaktermæssigt" (Grp. 11, l. 443-447). Endnu et citat taler ind i denne bekymring, her i forhold til, om UBU sker på bekostning af elevernes teknologiske handleevner og -forståelse:

"Altså, om man vil det eller ej, så handler verden bare om teknologi. Og hvis du går glip af det i forhold til, at du skal have meget med klima og bæredygtighed at gøre, så kommer man måske et skridt bagud i forhold til andre, som har haft." (Grp. 8, l. 253-258)

Disse bekymringer kan ses i sammenhæng med de lærerstudendes endnu korte deltagelse i læreruddannelsen. De har svært ved at overskue, hvordan bæredygtighed som et tværfagligt tema, der ikke kan afgrænses af et enkelt skolefag, kan bidrage produktivt også til andre fagligheder som fx teknologiforståelse. Her er det vigtigt, at læreruddannelsens grundfaglige fag understøtter de lærerstuderende, ikke blot i forhold til at få øje på sådanne tværfaglige problemstillinger, men vi vil også foreslå, at de



grundfaglige fag har et særligt potentiale og ansvar, når det kommer til at klæde de lærerstuderende på til i deres kommende lærervirke at adressere bæredygtighed på både vidensinformerede, inddragende og relevante måder, der samtidig kan etablere engagement og håbefuldhed hos deres elever.

Flere steder diskuteres spørgsmålet om, hvorvidt UBU vil medføre en indskrænkning af elevernes personlige frihed, og der synes at være bred enighed om, at bæredygtighed vil indskrænke den personlige frihed:

"Bæredygtighed er jo altså helt sikkert med til at fjerne noget personlig frihed. Der er mange andre ting, hvor vi også har givet noget personlig frihed væk. For det fælles bedste. Og også især i forhold til, det her med, at der er rigtig mange ting i dag, som vi tager for givet, og som vi bare tager som almindelighed. Det er virkelig destruktivt." (Grp. 3, l. 706-720)

Mange opfatter dette som et lærerfagligt dilemma. Som denne gruppe:

"Måske er der dem, der mener, at man propper ting ned i munden på børnene, og de skal have lov til at vælge selv. Men der kan man jo så også igen ligesom sige, at vi har jo allerede besluttet, at børn skal gå i skole for at blive bedre til de forskellige ting, så kunne jeg måske også godt beslutte, at vi som mennesker skal lære at passe bedre på vores planet. For det er trods alt den, vi bor på." (Grp. 3, l. 618-630)

Mange står også fast på, at den personlige frihed ikke må lide overlast, og at de ikke vil moralisere eller påvirke eleverne:

"Ja, man skal ikke sætte for mange begrænsninger. Man skal ikke gå ud og sige, nu har du ikke købt sådan og sådan. Eller du må ikke spise så meget oksekød. Det synes jeg skal være frit for det enkelte individ, altså, hvad man har lyst til." (Grp. 7, l. 556-560)

Andre bruger stærkere ord som 'indoktrinering': "Det er fint, hvis man kan påvirke, men man må ikke indoktrinere børn i folkeskolen" (Grp. 11, l. 134-136), og:

"Jeg synes, det er for meget med solceller og en vindmølle på en skole. Altså, det virker næsten, som om det er at indoktrinere de unge elever til, at klimaet, det er bare altså et og alt. Der er ikke andet i verden end det." (Grp.7, l. 261-263)

Flere lærerstuderende er bekymrede, fordi de mener, at UBU er et politisk emne, og nogle foreslår en faktabaseret tilgang for at undgå at politisere: "Man må komme omkring det, uden at det bliver for politisk-agtig. Der er altså meget at forholde sig til. Fakta og sådan. Ja, det skal være så faktisk som muligt." (Grp. 5, l. 350-356). I tilknytning til bekymringer for elevernes frihed har en stor del også fokus på, at UBU må handle om at understøtte eleverne i at tage oplyste valg: "Man skal tage sine valg selv (...). Undervis i sådan nogle ting, så de en dag selv kan tage valget" (Grp. 7, l. 672-676), "Man er jo ligesom også nødt til at finde ud af, jamen hvad er det rigtige valg for mig? Og så er de jo også nødt til at lære omkring, jamen de valg, du tager, de har en konsekvens" (Grp. 7, l. 598-604), og:

"Det er ikke, fordi vi skal have 16.000 Greta Thunberger rendende rundt. Men altså, du ved, bare nogen, der er bevidste om, hvilke valg de laver i hvert fald. Altså, at de bare er bevidste om, at det, de gør, det har en bivirkning på. Ja, på klimaet." (Grp. 5, l. 185-188)

Disse lærerstuderende har fokus på at udvikle det, også Wals (2011) peger på som en afgørende del af UBU, nemlig at opøve eleverne i kritisk tænkning. Enkelte af de lærerstuderende taler direkte om bæredygtighedsundervisningen som en dannelsesdimension:

"Jeg tror man grundlæggende kan se, at hvor vi førhen har skullet danne eleverne til alt muligt andet, så mener jeg, at det trænger sig på, at vi danner til bæredygtighed fremad. Det er egentlig det der med sådan noget bæredygtighed nu her, det er gået hen og er blevet en del af dannelsesprocessen. Altså i forhold til, at vi folkeskolen skal danne unge elever til at blive, hvad skal man sige, 'gode, dydige samfundsborgere'." (Grp. 1, l. 58-67)

Nogle lærerstuderende ser ud til at være modvillige i forhold til UBU, fordi de oplever det som en umulig mission, der går på at skrue udviklingen baglæns:



"Det minder bare lidt om gamle dage på en eller anden måde. Sådan, før man havde iPads og i-tavler og alt sådan noget i skolen. Det føler jeg bare altså sådan lidt. Jeg tror bare, det er svært sådan at, hvad siger man, give slip på noget, når man allerede har det." (Grp. 12, l. 464-472)

En anden siger: "Det er jo ikke nødvendigvis en kritik. Jeg tænker bare, det er bare svært i dagens Danmark, når alt er elektronisk. Så har jeg bare svært ved at forestille mig, at det her går" (Grp. 12, l. 584-586). En anden bekymring går på, hvorvidt de ved som lærere at prioritere UBU risikerer at vende forældre til modstandere: "Man har sådan lidt nemmere ved at komme ligesom på kant med forældrene. Det kunne jeg godt se for mig" (Grp. 12, l. 732-738), og "Kan der mon være noget i forhold til forældre. Jeg tror helt bestemt, at der er nogle, der er super meget imod det" (Grp1. l. 6).

Analysen viser således både eksempler på lærerstuderende med fokus på dannelsesbegrebet hhv. ontologiske, epistemologiske og etiske dimension (jf. Wiberg, 2016) med den ontologiske som umiddelbart mest fremtrædende. Mange lærerstuderende er optagede af, hvordan deres kommende elever forstår og ser naturen, og af at tilbyde undervisning, der giver brugbar viden i denne sammenhæng. Der er også mange lærerstuderende, der er optagede af den etiske dannelsesdimension. Her er deres optagethed dog mere af bekymret karakter. De er usikre på, hvordan de vil kunne balancere bæredygtighedsundervisningens iboende etiske dilemmaer, og her ligger et mulighedsrum, som læreruddannelsens grundfaglige fagpakke må bidrage til at fylde ud.

Netop den etiske dimension ser ud til at være afgørende vigtig, for vi ser også lærerstuderende, der er nervøse for, hvordan de kan risikere at påvirke deres kommende elever til at udvikle klimaangst: "Man skal finde de gyldne middeveje i det her. Vel skal vi være opmærksomme på vores natur, men vi skal også passe på, at det ikke tager overhånd, så de bliver skræmt" (Grp. 4, l. 476-477). "Der må stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt børn, de kommer til at tænke alt for destruktive tanker, når man snakker om, hvad de her forskere har fundet ud af. At man måske ikke har så lang tid tilbage?" (Grp. 2, l. 173-180), og:

"Det kan også godt måske blive lidt farligt, det der med, hvis eleverne lærer fra starten af, at de ligesom er de største syndere. Og altså, at der

ikke er noget at gøre. At de bare er dødsdømt, nærmest fra starten af.”
(Grp. 7, l. 510-520)

Nogle lærerstuderende ser det som et afgørende succeskriterie for UBU, at den bidrager til at skabe håb hos eleverne:

”Man skal fortælle eleverne, at vi er godt på vej i Danmark. Vi gør rigtig mange gode ting. Men på verdensplan er vi ikke særlig godt med. Det kan man jo se i Indien og så videre. Og det synes jeg i hvert fald, de skal have viden om. Men vi skal også gøre det klart, at det er vigtigt at vi passer på vores natur.” (Grp. 4, l. 169-176)

Og: ”Jeg synes, det er vigtigt, at man får en positiv oplevelse og får en positiv motivation til at passe på kloden” (Grp 10, l. 159-160). Yderligere så foreslår de lærerstuderende, at en vej at gå vil være at give eleverne handleevne: ”Man skal i hvert fald ikke få børnene til at tro, at det er deres skyld, at tingene er, som de er, i stedet for at hjælpe dem med faktisk at gøre en aktiv indsats for at ændre tingene” (Grp 1, l. 243-245), og: ”Bæredygtighed og klima skal selvfølgelig fremmes på en måde, som gør, at eleverne ikke får dårlig samvittighed over bare at være til. Men at de skal ses som en del af løsningen” (Grp. 10, l. 354-370).

Fund og opmærksomhedspunkter

Selvom artiklens empiri ikke er fyldig nok til at tilbyde et generaliseret indblik, så tilbyder det dog lærerige eksempler på nye lærerstuderendes umiddelbare forestillinger om bæredygtighed og UBU. Analysen har vist, at de lærerstuderende abonnerer på forskellige forståelser af bæredygtighedsbegrebet. Hvor mange henviser til en svag fortolkning af bæredygtighed, så er der andre, der henviser til stærkere fortolkninger. På tværs af positionerne ser vi, at mange har det til fælles, at deres udlægninger er simple og ikke så nuancerede, og kun få steder i materialet ser vi eksempler på studerende, der udtrykker bevidsthed om betydningen af den menneskelige aktivitets betydning for jorden. Samtidig viser analysen ingen tegn på, at de nye lærerstuderende er bevidste om deres egen positionering af bæredygtighedsbegrebet. De bruger hverken teoretisk funderede begreber eller kategorier, og de henviser ikke til inddelinger som fx social, økonomisk og miljømæssig bæredygtighed. Yderligere så viser empirien, at de lærerstude-



rende endnu har uklare forståelser af, hvad skolens rolle set fra et samfundsmæssigt synspunkt består i, og det samme gælder skolens dannelsesopgave, som de ser som uklar. Disse uklarheder i sammenhæng med en smal forståelse af, hvad UBU egentlig kan bestå i, aktualiserer et behov ind i læreruddannelsens grundfaglige fagrække. Her venter en vigtig opgave i forhold til at tilbyde de lærerstuderende begreber og kategorier, men også muligheder for øve sig i lærerfaglige tilgange til UBU. Behovet er særligt vigtigt, fordi UBU ikke er en etableret faglighed i grundskolen, og det er uklart, om de lærerstuderende i deres praktik får mulighed for at øve sig i UBU.

Analysen har desuden vist, at de nye lærerstuderende er optagede af såvel individualiserede former for social bæredygtighed, fx med fokus på det mentale, men også af mere kollektive former, hvor ansvaret for bæredygtigudvikling må ses på tværs af generationer og kulturer. Det er iøjnefaldende, at analysen ikke viser eksempler på studerende, der italesætter teknologiske løsninger, strukturelle handlinger nationalt eller strukturelle handlinger globalt. Det kan betyde, at det vil være meget individualiserede former for handlinger, de kan undervise for. Samtidig kan analysen bruges til at pege på, at lærerstuderende efterspørger perspektiver, de kan bruge til at etablere nye måder at forstå og undervise i forhold mellem fortid, nutid, fremtid. Analysen fandt kun et enkelt eksempel, hvor en lærerstuderende omtaler økonomisk bæredygtighed. Samtidig kan der ligge en frygt for, at såfremt de mere individualiserede perspektiver ikke suppleres på læreruddannelsen af andre tilgange til bæredygtighedsproblemerne, så kan de lærerstuderende få et dårligt fundament for at planlægge, afholde og evaluere UBU-orienteret undervisning, der er både videnstung og grundig nok til også at understøtte grundskoleeleverne i at opbygge håbefulde forestillinger om en bæredygtig fremtid.

En analytisk pointe blev, at de lærerstuderende i en række tilfælde fortolker lærerrollen som en, hvor de skal afgrænse sig til at oplyse, informere og videregive faktuel viden om bæredygtighed og udvise forsigtighed, så de ikke bliver hverken 'politiske' eller risikerer at indoktrinere deres elever. De lærerstuderende er bekymrede for, om UBU sker på bekostning af vigtigere eller mere rigtig skolelæring og form, om det er muligt at balancere UBU og samtidig bidrage med undervisning, der understøtter elevernes håb for fremtiden. En anden bekymring, som gik igen, var lærerstuderendes overvejelser om, hvorvidt UBU vil udfordre dem i deres forældresamarbejde, hvor bekymringerne både retter sig mod klimaentusiastiske og bæredygtighedsnegligerende forældre. Samtidig viste analysen eksempler på lærerstu-

derende, der er meget betænkelige, når det kommer til at påvirke børnene værdi- og dannelsesmæssigt i en bestemt retning. I stedet finder vi forestillinger om en objektiv skole, hvor de kan bidrage værdifrit til elevers selvstændige valg. Forestillinger, der kan udfordre UBU.

Samlet set har analysen altså vist, at nye lærerstuderende:

- udviser en stor vilje i forhold til at gøre en forskel
- udtrykker meget forskellige opfattelser af, hvad bæredygtighed og UBU dækker over
- oplever at mangle det fundament, der gør UBU muligt
- oplever, at UBU trænger sig på.

Den har også vist en række bekymringer, nye lærerstuderende har i forhold til UBU, som fx at de bliver ansvarlige for, at deres kommende elever:

- får indskrænket deres individuelle frihed
- udvikler skyldfølelse eller klimaangst
- og deres forældre vil have modstand overfor de værdier, der ligger i UBU.

Der venter således læreruddannelsen en vigtig opgave i forhold til at klæde lærerstuderende på til at tage ansvar for UBU i fremtidens skole. I tilknytning til fagene i lærerens grundfaglighed kan der peges på en række særlige opgaver, fordi fagrækken kan bruges til at introducere til begreber og kategorier til at åbne bæredygtighedsbegrebet op for de lærerstuderende. Det kan fx være nogle af de forståelser og begreber, der blev introduceret i indledningen til denne artikel. Samtidig er der brug for at reservere plads i læreruddannelsen, så de lærerstuderende allerede på et tidligt tidspunkt aktivt må forholde sig til folkeskolens formål og dannelsesopgave og får mulighed for at diskutere det potentiale, men også den begrænsning, der knytter sig til bæredygtighed som tværfaglig problemstilling i folkeskolens undervisning. Vi har i artiklen peget på, at UBU-undervisning er udfordrende, og at UBU både kræver særlige kompetencer og et særligt engagement af lærerne, og vi har gjort det klart, at kompetencer og engagement må skabes på læreruddannelsen. Det er vores forslag, at læreruddannelsen bruges som øvelsesrum for UBU, og at der i øvelsesrummet gives mulighed for pluralistisk meningsskabelse og kollektiv udvikling af konkret undervisningsindhold og former. Det er særligt vigtigt i forhold til UBU, fordi der her er tale om et undervisningsideal uden endemål. Det er uklart, hvornår noget er bæredygtigt nok, også i UBU. Derfor er det vigtigt at få de lærerstuderende



på banen og støtte dem i at udvikle egne og kollektive UBU-idealer. Forslaget støtter også op om analysens pointe om, at det er det, der kan kaldes for den etiske dannelsesdimension, som nye lærerstuderende anser for svær at honorere. Det er derfor afgørende vigtigt, at de lærerstuderende tilbydes et etik-repertoire, hvormed de bliver klædt på til at håndtere både deres egen etiske stillingtagen, men også i særlig grad til at støtte deres kommende elever i at tage kritisk stilling. Bæredygtighed er i sin grundsubstans normativ (Krogh et al., 2022), og det kræver både faglig viden og engagement, men også mod og dygtighed, hvis de lærerstuderende i deres kommende virke skal blive i stand til at forvalte normativiteten på en hensigtsmæssig måde.

Referencer

- Arler, F., Mosgaard, M. A., & Riisgaard, H. (red.) (2015). *Bæredygtighed: Værdier, regler og metoder*. Aarhus Universitetsforlag.
- Atmaca, Ç. (2017). Effects of contextual factors on UBU in teacher education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 77-93.
- Bjerril, S. (2020). Lærerstuderende vil bruge kongres til at gøre kommende kolleger grønnere. Lokaliseret d. 4. august 2022 på: <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-baeredygtighed-dlf/lærerstuderende-vil-bruge-kongres-til-at-gore-kommende-kolleger-gronnere/858872>
- Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707-721.
- Brundtland-Kommissionen (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. FN-forbundet. Lokaliseret d. 15. December 2022 på: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education. *Journal of Cleaner Production*, 174(1), 821-826.
- Christensen, T. S., Qvortrup, A., & Teglbjærg, J. H. (Accepteret/In press). Danske gymnasieelevers ræsonnementer om bæredygtighed. *POLIS - Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 4.
- Evans, N. S. (2019). Teacher education and education for sustainability. I: *Learning to Embed Sustainability in Teacher Education* (s. 7-21). Springer.
- Evans, N. (2020). What Ought to Be Done to Promote Education for Sustainability in Teacher Education? *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 817-824.
- Frisk, E., Larson, K. L. (2011). Educating for sustainability: competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2 (marts).
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I: *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 137-152). Hans Reitzels Forlag.
- Hildebrandt, S. (2021). Verdensmålene i etisk og pædagogisk perspektiv. I: Højholdt, A., & Ravn-Pedersen, T. (red.), *Håbets og handlingens pædagogik: undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Huckle, J., & Wals, A. E. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Hvelplund, F., & Arler, F. (2015). Demokrati og bæredygtighed: Energiområdet som case. I: *Bæredygtighed: værdier, regler og metoder* (s. 99-126). Aarhus Universitetsforlag.
- Højholdt, A., & Ravn-Pedersen, T. (2021). *Håbets og handlingens pædagogik: undervisning i verdensmål og bæredygtighed*. Hans Reitzels Forlag.

- Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B. & Madsen, M. B. (1999). *Videnskabsteori*. Gyldendal Uddannelse.
- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A., Pirani, S. L. Connors, C., Péan, S., Berger, N., Caud, Y., Chen, L., Goldfarb, M.I. Gomis, M., Huang, K., Leitzell, E., Lonnoy, J. B. R., Matthews, T. K., Maycock, T., Waterfield, O., Yelekçi, R., Yu, & B. Zhou (red.)]. Cambridge University Press. In press, <https://doi.org/10.1017/9781009157896>
- IPCC (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [H.-O. Pörtner, D. C. Roberts, M. Tignor, E. S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama (red.)]. Cambridge University Press. In Press.
- Læssøe, J. (2020). *Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse*. Frydenlund Academic.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Forlaget Klim.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (2022). The question of normativity: Examining educational theories to advance deliberation on challenges of introducing societal problems into education. I: Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (red). *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education. Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era*. Routledge.
- Modulbeskrivelser UCL (2021). Studieordning Læreruddannelsen. Modulbeskrivelser 2021/2022. Lokaliseret d. 15. december 2022 på: https://esdhweb.ucl.dk/D21-1667011.pdf?_ga=2.224104147.970710921.1671091403-73507818.1617909781
- Mogren, A., & Gericke, N. (2017). UBU implementation at the school organisation. *Environmental Education Research*, 23(7), 972-992.
- Næss, A. (1974). *Økologi, samfunn og livsstil: utkast til en økosofi*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, M. (2022). *Antropocæn dannelse og bæredygtighed i gymnasiet*. Lokaliseret d. 4. august 2022 på: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/dannelse/antropocæn-dannelse-og-baeredygtighed-i-gymnasiet?b=t431-t659-t3029>
- Qvortrup, A., & Christensen, T. S. (2022). *Bæredygtighed og organisationsudvikling på hhx og htx*. Lokaliseret d. 8. August 2022 på: <https://emu.dk/verdensmaal-i-undervisningen/verdensmaal-i-ledelse-og-organisation/baeredygtighed-og?b=t5457-t5522>
- Qvortrup, A., & Rasmussen, H. F. (2020). Udviklinger i uddannelsessystemets hensigt – fra perfektion og perfektibilitet over dannelse til entreprenørskab og bæredygtighed. I: Qvortrup, A., & Kiær, K. (red.), *En moderne og aktuel didaktik*. Dafolo.
- Rasmussen, H. F. (2016). *Bæredygtighed i uddannelsessystemet?* Kandidatspeciale. Syddansk Universitet.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice—experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental education research*, 16(1), 95-111.
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. Routledge.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). Rethinking relationships between education and capacity-building: Remodelling the learning process. *Applied Environmental Education and Communication*, 2(4), 213-220.
- Sinnes, A. T., & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3). Art. 7, 22 sider.
- Sterling, S. (2009). The ecological and environmental dimensions of the holistic curriculum. *Education for Sustainability* (s. 309-322).
- Straume, I. S. (2020). What may we hope for? Education in times of climate change. *Constellations*, 27(3). <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12445>
- UN (2015) *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Lokaliseret d. 8. August 2022 på: <https://sdgs.un.org/2030agenda>



- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Lokaliseret d. 8. August 2022 på: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Wals, A. E. (2010). Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: On relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 143-151.
- Wals, A. E., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413.
- Wiberg, M. (2016). Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 81-95
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083.

”Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem”

Frederiksen, Lunde Lisbeth. Forskningsleder, ph.d., VIA, lluf@via.dk
Halse, Elisabeth, lektor, VIA, elha@via.dk

Resumé

En bæredygtig skole kræver lærere, der er i stand til at forny og udvikle praksis løbende i takt med udviklingen af samfundet. I nærværende forskningsprojekt er potentialet i læringsrum, kaldet læringscirkler, i form af peermentoring for 4. årgangsstuderende og nyuddannede lærere, blevet undersøgt. Hensigten har været, at deltagerne skulle lære af praksis, om praksis, i praksis i et samspil med teori for derigennem at blive i stand til dels at få mod på lærerjobbet dels at få kompetencer til fremadrettet at facilitere egen og kollegers fortsatte professionelle udvikling. Studiet viser, at deltagelse i læringscirkler (LC) har mulighed for at understøtte fortsat professionel udvikling bl.a. ved at give deltagerne kompetencer i at facilitere andres refleksion, selv at reflektere mere dybdegående og ved at give deltagerne erfaringer med, at teori kan bruges til at forstå og løbende udvikle praksis. Yderligere har LC mulighed for at give deltagerne anerkendelse og dermed udvikle vitalisering i arbejdet.

Nøgleord

Professionel udvikling, bæredygtig skole, fastholdelse, læringscirkler, peer-group mentoring, outro-intro.

Abstract

A sustainable school requires teachers who are able to innovate and develop practice continuously as the development of society. In the present research project, the potential of learning spaces, called learning circles, in the form of peer mentoring for student teachers and newly qualified teachers, has been investigated. The intention has been for the participants to learn from practice, about practice, in practice in an interaction with theory thereby be able to gain courage in the teaching job and gain competencies to facilitate their own and colleagues' continual professional development. The study shows that participation in learning circles (LC) has the opportunity to support continual professional development, e.g. by giving the participants skills in facilitating the reflection of others, by reflecting more in-depth themselves and by giving the participants experiences that theory can be used to understand and continuously develop practice. In addition, LC has the opportunity to give participants recognition and thus to develop revitalization in the work.

Årg. 8 | nr. 1 | 2023 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i1.136158

Studier i læreruddannelse og -profession

**Keywords**

Professional development, sustainable school, retention, learning circles, peer-group mentoring, outro – intro

Indledning

En bæredygtig skole kræver dygtige lærere, der er i stand til at forny og udvikle praksis løbende i takt med udvikling af samfundet. Lærere, der er engageret i skolen, og som ønsker at forblive i lærerjobbet.

For at styrke undervisningens kvalitet, elevernes læring, lærerens autoritet og fortsatte professionelle udvikling og ikke mindst for at styrke oplevelsen af lærerjobbet som en attraktiv arbejdsplads er det vigtigt at støtte overgangen fra uddannelse til profession, både i uddannelsen og efterfølgende i professionen (OECD,2019). En brobygning mellem uddannelse og profession i den sammenhæng er essentiel for mange nyuddannede lærere for at kunne og ville fortsat professionel udvikling og for ikke at forlade professionen de første år (Frederiksen et.al., 2019).

I nærværende projekt har der været fokus på kontinuum fra uddannelse til profession. Dette ved at etablere, udvikle og undersøge læringscirkler (LC) med deltagelse af både studerende og nyuddannede lærere. En LC består af en gruppe 4. årgangsstuderende og nye lærere, der ligeværdigt med en facilitator med vejledningskompetencer arbejder undersøgelsesorienteret med henblik på at blive klogere på et tema eller en udfordring relateret til praksis for dermed at udvikle praksis. Den bagvedliggende antagelse har været, at alle deltagere har ressourcer mht. ny viden eller erfaringer, faglige som didaktiske. 4. årgangsstuderende har, i kraft af at de stadig er i uddannelse, bl.a. ressourcer i form af præsent teori, men det er teori, der i sagens natur må være kontekstuafhængig, og samtidig er de nysgerrige på deres kommende praksis. De nyuddannede læreres ressourcer består bl.a. i, at de er 'in medias res', med mange nuancerede vigtige praksiserfaringer og dertil hørende udfordringer. Men for at forstå kompleksiteten i disse udfordringer og bredden i handlemulighederne kræves der indsigt i den teori og teoretiske begreber, de har lært på uddannelsen, men som de til tider kan glemme at bruge i analyse og udvikling af undervisning pga. dagligdagens store handle pres.

Hensigten har været, at deltagere sammen i LC skulle lære af praksis, om praksis, i praksis i et samspil med teori. Deltagerne skulle forstå, udvikle og forbedre konkret undervisning ved brug af deres forskellige viden og kom-

petencer, og de skulle opøve kompetencer, der kunne bruges fremadrettet til fortsat professionel udvikling og i professionelle læringsfællesskaber på skoler.

Artiklen starter med, at vi skitserer baggrunden for at udvikle læringscirkelmetoden med reference til international og national forskning, efterfulgt af det forskningsspørgsmål, som artiklen behandler.

Derefter beskrives vores forståelser af begreberne "professionel udvikling", "refleksion", "medierende processer af refleksion og enactment" og "vitalisering", idet disse begreber bl.a. ligger til grund for analysen. Herefter præsenteres design og metode, hvorefter resultaterne præsenteres.

Artiklen afsluttes med et diskussionsafsnit, hvor projektet bliver sat ind i en bæredygtig sammenhæng, efterfulgt af en kort konklusion.

Baggrund og forskningsspørgsmål

En del undersøgelser viser, at nyuddannede lærere finder undervisningsopgaven meget udfordrende (Ingersoll & Strong, 2012; Johnson et al., 2019; Whalen et al., 2019) og dermed har høj risiko for at opleve udbrændthed og forlade professionen.

I forskningslitteraturen peges der på forskellige udfordringer i forbindelse med at begynde som ny lærer. Én udfordring er, at en stor del af arbejdet foregår isoleret fra kolleger, således er den nyuddannede overladt til sit eget klasserum og her til at fejle eller få succes (Ingersoll & Strong, 2011; Johnsen & Birkeland, 2003). Forskning viser, at coping-strategier oftest relaterer sig til bl.a. isoleret arbejde i klasselokalet og mangel på professionel udveksling mellem kollegaer og utilstrækkelig støtte (Kutsyruba & Tregunna, 2014 i Plauborg et al., 2022)

Forskning viser, at skolekulturer med fokus på professionel udvikling, fx i form af kollegasupervision og andre former for rammesat kollegial feedback herunder lærerstartsordninger med mentorprogrammer for nyuddannede lærere, ser ud til at understøtte både nyuddannede og erfarne læreres fortsatte professionelle udvikling (European Commission 2010; Wang & Odell, 2007). Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.12.010>



Mentorskab ses i flere uddannelseskontekster som veje til at udvikle undervisningspraksis i skolen for såvel novicer som erfarne lærere (European Commission, 2010).

Ingersoll & Strong (2011; 2012) peger i deres forskningsoversigter på, at lærerstartsordninger med mentoring har positive effekter, når det gælder jobtilfredshed, engagement i lærerfaget og fastholdelse. Ifølge flere internationale forskningsoversigter indkredses mentorstøtte til nyuddannede som en af måderne at understøtte nyuddannede læreres udvikling af resiliens. Mentorerne kan både fungere som en del af et relationelt støttende professionelt netværk og understøtte udviklingen af reflekterende, reframende og problemløsende tilgange til lærerarbejdet (Greenfield, 2015; Guarino et al., 2006; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011). Ligeledes viser forskningsoversigten hos Schaefer et al. (2012), at mentoring kan modarbejde nyuddannede læreres udbrændthed.

I årene fra 2006-2019 har den nationale mentoringpraksis i Finland i modsætning til andre lande drejet sig om peer-group mentoring bestående af en facilitator og grupper af nye og erfarne lærere og ét studie med kombinationen studerende og lærere. Mens traditionel mentoring baseres på tanken om at overføre viden fra den mere erfarne til nybegynder, baserer mentorarbejdet i peer-group sig på ligestilling og autonomi (Geeraerts et al., 2015; Heikkinen et al., 2012; Tirri, 2014). I studiet af peer-group mentoring af både studerende og uddannede lærere, i en "paideia café", blev der peget på, at der i en fremadrettet udvikling af modellen burde lægges mere vægt på samspil mellem teori og praksis (Korhonen et al., 2017). Det ser vi som en afgørende pointe, idet dette samspil er centralt i professionel udvikling.

Samtidig viser både national og international forskning, at meget af den mentoring, nyuddannede lærere får, først og fremmest har fokus på personlig support og socialisering ind i skolekulturen og ikke i særlig høj grad har fokus på professionel udvikling eller didaktiske samtaler (Frederiksen et al. 2019, 2017; OECD, 2019). I forlængelse af ovenstående mener vi derfor, at det er centralt, at nye lærere får støtte i overgangen mellem uddannelse og praksis med fokus på professionel udvikling, og at dette sker i et peer-fællesskab. I artiklen behandles studiet af følgende problemstilling:

Kan LC i form af peer-group mentoring med henholdsvis nye lærere og lærerstuderende og dermed som kontinuum mellem uddannelse og profession bidrage til fortsat professionel udvikling og eventuelt til vitalisering?

Centrale begreber

I nedenstående præsenteres centrale forståelser af begreberne "professionel udvikling", "refleksion", "medierende processer af refleksion og enactment", "bæredygtighed", og "vitalisering", idet disse begreber bl.a. ligger til grund for analysen.

Professionel udvikling

Som det kan ses af forskningsspørgsmålet, har projektet haft fokus på professionel udvikling. I den sammenhæng har vi haft såvel Rønnestads (2008) forståelse af professionel udvikling såvel som Helleves (2017) forståelse for øje. Projektet har haft fokus på aktive kooperative læreprocesser, hvor der bl.a. fokuseres på refleksion/undersøgelse sammen med kolleger, og hvor der etableres sammenhæng mellem det, der arbejdes med i den formelle kompetenceudvikling, og i lærerens daglige praksis (Desimone, 2009).

Rønnestad forstår professionel udvikling som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som "ændringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller" (Rønnestad, 2008, s. 279). Af centrale aspekter, som har betydning for professionel udvikling, fremhæver Rønnestad faglig nysgerrighed, videbegær, en kundskabssøgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om arbejdets kompleksitet i det professionelle arbejde, herunder tolerancen for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet. Men det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling synes dog, ifølge Rønnestad med henvisning til Korthagen & Wubbels (1995), at være at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere, at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog.

Helleve definerer effektiv professionel udvikling som "sustained and long-term (allowing for teachers to repeatedly try new strategies and to reflect on what worked and did not) and focuses on records of practice, including student work (Wilson, Rozelle & Mikeska, 2011)" (Helleve, 2017 s. 385). Helleve skriver videre:



According to Wilson and Berne (1999, p. 175) it should also connect to and derive from teaching and learning experiences. Opfer and Pedder (2011, p.377) make a distinction between teachers' professional learning and teachers' professional development. Teachers' professional learning opportunities are embedded in professional development opportunities that have the features of "learning communities", in which teachers learn from and with their peers. Through collaborative, ongoing reflective practice (Schön, 1983; van Manen, 1991) teachers' professional learning moves teachers from isolation to interaction and personal engagement in communities in which they can analyze and improve their own practice (Shulman, 2004). (Helleve, 2017, s. 33)

Ved at kombinere begge forståelser af professionel udvikling får vi fokus på såvel fremadrettet som bagudrettet handling og refleksion.

Refleksion

Projektets design er baseret på en konstruktivistisk opfattelse af læring med et sociokulturelt perspektiv (Dysthe, 1997; Illeris, 2006, s.127), dvs. vi ser læring som en aktiv konstruktionsproces ud fra et samspil mellem individ og omverden og ikke blot som en passiv modtagelse af information udefra. Forståelse bliver konstitueret i mødet mellem det, individet allerede ved og kan, og det nye. Individet modtager information, tolker den, knytter den sammen med allerede erkendt viden og reorganiserer de mentale strukturer, hvis det er nødvendigt for at indpasse den ny viden (Illeris, 2006; Rasmussen, 2004). Samtidig ses læring som medieret, situeret og distribueret. Den sociale organisering af konstruktion af viden og erfaring er i fokus (Rasmussen, 2004; Säljö, 2003).

I den sammenhæng og ud fra vores forståelse af professionel udvikling bliver begrebet refleksion centralt. Begrebet refleksion forstår vi ud fra Korthagen & Wubbels (1995) og Klemp (2013) definition af refleksion.

Korthagen & Wubbels (1995, s. 7) definerer refleksion som "the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights". Refleksion indebærer at forholde sig kritisk til egen praksis med henblik på løbende at udvikle denne praksis. Det indebærer evnen til at analysere praksis, en årvågenhed over for vigtige aspekter samt at udtænke alternative beslutninger eller handlinger.

Ifølge Klemp (2013) er refleksion noget, der sker i bevidstheden i et dialogisk møde med verden. Refleksion skal helst give nye erfaringer og ny

viden. Det vil sige refleksion er noget mere end blot at beskrive, hvad der er sket, eller løsrevne tanker i denne forbindelse. Ifølge Klemp må refleksion ikke kun være bagudrettet, men også fremadrettet, og der må bringes noget nyt ind i refleksionsprocessen, for at den ikke blot går i ring. Refleksion kan også forstås som foregribende tænkning f.eks. på alternative handlinger (Dewey i Rice, 1989). Nye teoretiske begreber og indspil fra andre kan give ny forståelse og øge udbyttet af refleksionen. I den forståelse vil kollektive rum kunne skabe kollektiv refleksion. LC kan ses som et forsøg på at etablere et sådant kollektivt rum, hvor lærere og studerende sammen reflekterer.

Medierende processer af refleksioner og "enactment"

I forlængelse af vores forståelse af professionel udvikling/kompetenceudvikling, hvor Rønnestad understreger, at det bl.a. handler om ændringer i professionelle holdninger og kognitive funktioner, og i forlængelse af Helleves understregning af iterative strategier for handling i praksis, har vi været opmærksomme på det fremadrettede handlingsperspektiv. Her har Clarke & Hollingsworths (2002) tanker vedrørende medierende processer af refleksioner og "enactment" været centrale. Ifølge Clarke & Hollingsworth er professionel vækst og udvikling hos lærere en kompleks proces. Ændringer i læreres praksis sker gennem medierende processer af refleksioner og "enactment", dvs. iværksættelse af bevidste aktive tiltag i relation til pædagogiske holdninger, værdier eller erfaringer, f.eks. i fire forskellige domæner, som omfatter lærerens verden: det personlige domæne (omhandlende viden, værdier og holdninger), praksisdomænet (omhandlende professionseksperimenter, fx eksperimenter med nye undervisningsmetoder eller tilgange), konsekvensdomænet (omhandlende fremtrædende resultater, fx elevprodukter) og det eksterne domæne (omhandlende kilder af information, stimulus og support. Professionel vækst kan udvikles gennem mange forskellige indgange til disse fire domæner. Der sker først vedvarende ændringer i praksis, når forandring i ét domæne leder til forandring i et andet domæne, ligesom der først kan være tale om professionel vækst og udvikling, når der er tale om vedvarende ændringer (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Ud fra dette skulle det gerne fremgå, at såvel vedvarende refleksioner i forhold de fire domæner og i forhold til handlinger som afprøvning, altså handlinger som følge af refleksioner, er vigtige i arbejdet med professionel vækst og udvikling.

Bæredygtighed

En bæredygtig skole vil i højere grad være bæredygtig, hvis pædagogik og indhold forandres som svar på den løbende udvikling i samfundet. Det kræver, at lærere er i stand til at kunne reflektere kvalificeret og bruge teori til udvikling af praksis, hvorfor vi ser tæt sammenhæng mellem refleksion og bæredygtighed, når det gælder skole og undervisning.

Bæredygtighed forstås ud fra Capras økologiske princip omhandlende "Cycles". Heikkinen forklarer hovedpointen i princippet som følgende: "Some (particular) kinds of matter (or in education – practice architectures, activities, orders or arrangements) cycle through practices or ecologies of practices" (Heikkinen, 2020, s. 33, med reference til Capra, 2004, 2005 og Kemmis et al., 2012). Princippet understreger, at praksisser reproduceres med variationer eller forskelligheder, de bliver konstant transformeret i lyset af historiske, sociale og lokale betingelser – dette sker forhåbentligt også, når det gælder lærerpraksisser f.eks. gennem refleksion.

Vi ser også begrebet bæredygtighed i lyset af Capras økologiske princip om "network" og "nested system". Om princippet "network" skriver Heikkinen: "Practices derive their essential properties and their existence from their relationships with other practices" og om princippet "nested systems": "Different levels and networks of practice are nested within one another" (Heikkinen, 2020, s. 33). I læringscirklerne har vi forsøgt at binde læreruddannelsen og lærerjob mere sammen ved i cirklerne at have en kombination af lærere og studerende fra læreruddannelsen og ved at udnytte de to grupper af deltageres forskellige erfaringer og forcer og dermed give mulighed for yderligere kvalificeret refleksion.

Vitalisering

Vitalisering må ses som vigtig for motivation, engagement og fastholdelse (Lunde Frederiksen, 2007). Vitalisering kan ifølge Honneth (1992; Honneth & Willig, 2003) udvikles ved at få en positiv forståelse af sig selv (selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse), i selvudfoldelse og i udvikling af individualitet. Begrebet må ses tæt knyttet til intersubjektiv anerkendelse, dvs. vitalisering opnås bl.a. gennem forskellige former for vellykket intersubjektivitet – ved intersubjektiv anerkendelse.

Vitalisering i arbejdet opnås først og fremmest ved, at individet har mulighed for at udvikle selvværd gennem anerkendelse i arbejdet (i den kulturelle- politiske sfære) (Frederiksen, 2007). Anerkendelsen opnås ved på den ene side at indgå i et fællesskab med fælles værdier og på den anden

side ved netop at være et enestående individ med en personlig ballast, der bidrager til fællesskabet (Honneth, 1992; Honneth & Willig, 2003). Anerkendelse og dermed muligheden for vitalisering fås som lærer ved at opfylde faglige-, sociale- (krav af relationsmæssig karakter) og organisatoriske krav. Vitalisering i forbindelse med læringscirkler kan opnås ved at bidrage til forståelse og drøftelser af "løsning" af kollegers udfordringer gennem brug af egen faglighed, men også ved at egne udfordringer bliver taget alvorligt og drøftet med henblik på handling. Vitalisering kan opnås ved at få succesoplevelser med fælles udarbejdelse af fremtidige afprøvninger af handlinger eller fælles erkendelse af lærerarbejdets kompleksitet og såmænd også ved at opdage, at andre deltagere i læringscirklen kan stå i lignende situationer.

Design og metode

I projektet blev der etableret to LC med hver fire nyuddannede lærere fra samme kommune og fire 4. årgangsstuderende på samme læreruddannelse samt en facilitator. Mht. lærerne blev der skrevet ud til både kommune og skoler om tilbuddet, som så distribuerede det videre til nye lærere, der kunne melde sig. Der blev på de fleste skoler givet tid til deltagelse i cirklerne. Hvad angår studerende orienterede uddannelseslederen og praktiklederen om det frivillige tilbud, og de studerende fik tilbudt et appendix vedlagt eksamensbeviset vedr. deltagelse i cirklerne.

Der blev afholdt seks cirkelmøder fra oktober til maj af tre timers varighed i den ene cirkel og fem i den anden cirkel. Pga. coronasituationen blev kun to møder afholdt fysisk. Udgangspunktet for arbejdet i LC var deltageres praksiserfaringer og udfordringer, præsenteret som konkrete cases. Deltagerstyring var centralt.

Der blev arbejdet med reflekterende teams, bestående af lærerstuderende. Endvidere blev der arbejdet med en primær og en sekundær spørger i form af en ny lærer, hvis opgave var at udfolde og spørge ind til den aktuelle case. Udfordringer blev primært præsenteret af de nye lærere, men i den periode hvor de studerende var i praktik, skiftede studerende og lærere roller. Det reflekterende teams opgave var dels at reflektere over, hvad der bliver sagt, *uden* at komme med løsninger, dels at reflektere over, hvad der ikke er blevet spurgt ind til, og at komme med bud på hvilken teori eller teoretiske begreber deltagerne vurderede kunne være relevante at bidrage med for at forstå problemstillingen yderligere.

Processen var følgende: opsamling af nye erfaringer med handlinger fra udfordringerne fra forrige gang, præsentation af udfordringer/case, valg af case, fælles undersøgelse af problemstilling (nye lærere), reflekterende teams (studerende), yderligere undersøgelse af problemstilling med udvikling af forskellige handlemuligheder, aftaler: hvem vil prøve? (evt. hvis der tid: endnu en runde) og sidst: logbogsskrivning.

For at understøtte en undersøgende tilgang blev der arbejdet med Karl Tomms (1992) spørgsmålstyper. Hver gang blev spørgsmålstyperne gennemgået, facilitatoren gav eksempler på spørgsmål i selve processen, og observator skrev nogle gange spørgsmål ned fra spørgerunden med henblik på en bevidstgørelse af brug af spørgsmålstyperne.

I forlængelse af vores forståelse af professionel udvikling/kompetenceudvikling har vi været opmærksomme på et fremadrettet handlingsperspektiv. Her har Clarke & Hollingsworths (2002) 1986 tanker vedrørende medierende processer af refleksioner og "enactment" været centrale.

I læringscirklerne er der tænkt i betydende overgange (Lund et al., 2017), som understreger at læring er medieret, situeret og distribueret i overensstemmelse med den socialkonstruktivistiske forståelse af læring.

Det empiriske materiale har bestået af observationsnotater af læringscirklerne for dermed at kunne fastholde indholdet af cirklerne. Notaterne indeholdt både ren beskrivelse af indhold, men også observatørens følelser og tanker under processen. Det empiriske materiale bestod endvidere af logbøger fra facilitatorer (f.eks. med notater om, hvor de havde oplevet udfordringer og "gennembrud" i processen), logbøger fra studerende og lærere ud fra fastsatte temaer af forskningsgruppen efter gennemlæsning af forrige gangs logbogsnotater og observationsnotater. Derudover indgik der også afsluttende fokusgruppeinterviews og enkelt-interviews med studerende og lærere, hvor de kunne uddybe oplevelser og vurderinger af cirkelmøderne. I alt har empirien bestået af:

- 39 logbøger fra studerende
- 25 logbøger nye lærere
- 11 logbøger fra facilitatorer
- 11 observationsnotater
- 2 fokusgruppeinterviews med studerende
- 1 fokusgruppeinterview med nye lærere
- 2 individuelle interviews med nye lærere.

Materialet blev først kondenseret med efterfølgende begyndende kategorisering (åben kodning) vertikalt, dvs. hver logbog og interview og observation for sig. Derefter blev der udarbejdet en kategorisering på tværs, horisontalt, ud fra den vertikale kategorisering og denne blev efterfulgt af en tværgående horisontal tematisering.

Afslutningsvist blev der foretaget en analyse af mere deduktiv karakter, hvor de induktivt udviklede temaer blev "bragt i dialog" med temaet/det teoretiske begreb 'professionel udvikling', idet vi ville være sikre på, at vi gennem analysen kunne sige noget om, om der havde været tegn på professionel udvikling i processen eller ej. Inden denne "dialog" blev professionel udvikling præciseret via Rønnestads definition. Definitionen "talte fint sammen" med bl.a. det udledte tema refleksion, ligesom Rønnestads understregning af tolerance over for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet, spillede godt sammen med de induktive horisontale tematiseringer.

Resultater

For overskuelighedens skyld, har vi inddelt temaet refleksion i tre dele: refleksion, samspil mellem teori og praksis og fremadrettet handling, vel vidende, at disse tre dele er tæt sammenbundne, indviklet i og afhængige af hinanden.

Refleksion

I alle deltagernes logbøger fremgår det, at møderne har givet anledning til refleksion over pædagogisk praksis både for de nye lærere og for de studerende. En lærer skriver fx i sin logbog:

Jeg kom til at reflektere over, om jeg nogle gange lægger min egne behov over på eleverne. Da vi snakkede om de stille elever, kom jeg til at tænke på, om det overhovedet ville gavne eleverne at pålægge dem en rolle, når det ikke falder dem naturligt. (ny lærer)

LC's drøftelser af stille elever fik en direkte betydning for og gav anledning til refleksioner over, hvordan denne lærer ville arbejde videre med en konkret elev, og overvejelser over, hvordan hun forstod de stille elever og hendes arbejde med dem.



En studerende gør sig følgende refleksioner over fremtidig praksis i sin logbog, foranlediget af cases præsenteret af nye lærere:

Den personlige kontakt til alle elever er vigtig, men særligt måske dem, som har svært ved at følge med i timerne. Hvis man får deres vinkel på, hvorfor det er svært, så tror jeg, det skaber en bedre forståelse fra begge parter. Og ellers anerkende det, de kan overskue at bidrage med, så deres indsats bliver anerkendt, uanset størrelsen på indsatsen, fremfor at de får dårligt samvittighed over, at de ikke har bidraget. (studerende)

Empirien viser os, at de nye lærere oplever, at de kommer i dybden med de problemstillinger, de præsenterer, og at spørgsmål fra deltagerne i LC får dem til at skifte perspektiv, tænke i andre baner og dermed se nye måder at forsøge at håndtere udfordringen på. Empirien viser også, at dialogerne er med at give deltagerne en positiv forståelse af sig selv som lærer, i og med at de opdager, at de selv, ganske vist med hjælp fra faciliterende spørgsmål, kan se muligheder for at handle på udfordringerne. Dette må kunne føre til større selvværd og mod på lærerjobbet fremadrettet. To nye lærere skriver f.eks.:

Efter jeg fik sat ord på mine oplevelser, mine erfaringer og mine indtryk af x [elev], kunne jeg selv høre, hvad jeg havde brug for at gøre for at få ændret mit billede af ham og måske min relation? (ny lærer)

Man sidder jo selv tit med nøglerne, man skal bare lige finde ud af, hvor de er i nøglebundtet! (ny lærer)

Som nævnt i teori afsnittet vedr. professionel udvikling er refleksion en vigtig faktor, når man skal udvikle sig professionelt som lærer. I empirien ser vi, at der både er blevet udført kritisk konstruktiv bagudrettet, som fremadrettet refleksion, hvorfor der må være stor sandsynlighed for, at LC med fokus på at lære at reflektere dybdegående må kunne bidrage til professional udvikling. Rønnestad understreger, at refleksion både kan foregå i dialog og i et reflekterende enerum, og i logbøgerne fremgår det, at refleksionerne hos deltagerne ikke standser ved læringscirkelns afslutning. De nye lærere fortsætter "i enerum" efterfølgende refleksionerne, uanset om det har været egen case eller andres cases, der har været drøftet i cirklerne. Med andre

ord: Deltagerne oplever, at de kan trække elementer ud fra refleksionerne over en præsenteret case, som de så selv arbejder videre med i egen praksis.

Når deltagerne foretager disse refleksioner, peger vores analyse på, at det bl.a. skyldes tre ting: rum, rammesætning og kompetencer.

LC skaber et tidsmæssigt, men også et mentalt rum til at reflektere i. Et rum, som f.eks. en lærer i sin logbog forklarer, at hun faktisk ikke vidste, hun havde brug for:

Møderne skaber et rum, hvor man kan få luft og kan få vendt nogle ting (meget grundigt), som man ikke på samme måde vender med hverken ens kolleger eller ens private partner- alene det er rart og et behov, som jeg typisk først kan mærke, jeg havde, når mødet er slut.

En erkendelse hos nye lærere, vi har set før i vores tidligeres forskning (Frederiksen et al., 2019).

Vi har i processen været meget eksplicite og strenge med at overholde en stram rammesætning, hvor alle vidste, hvornår de skulle bidrage med hvad og hvordan. Derudover er deltagerne hver gang blevet undervist i Tomms spørgsmålstyper og en insisteren i at bruge dem. I logbøgerne ser vi kommentarer som nedenstående:

Det var en god måde at få snakket i dybden om problematikker, få spørgsmål, der får en til at tænke i andre baner, se andre muligheder og få råd til at løse eller håndtere en udfordring. (lærer)

Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem vha. spørgsmål stillet udefra og italesættelse. (lærer)

Den undersøgende tilgang – at stoppe op flere gange og stille spørgsmålet "Hvorfor sker det her mon? Hvad er der på spil?" Det er klart nemmest at gøre i fællesskab, men mindre kan også gøre det. Jeg synes konkret, det er svært lige præcis at sige, hvad jeg vil tage med i kommende praksis, men tilgangen håber jeg hænger ved. (studerende)

Flere deltagere giver udtryk for, at LC's måde at drøfte cases på, selv om det har været udfordrende, har været givende, og ser denne tilgang som en metode, de nu har færdigheder i, og som de fremadrettet kan bruge i professionelle læringsfællesskaber og teamsamarbejde. En studerende siger f.eks.:

... jeg føler, at jeg har meget bedre mulighed nu for at snakke om de situationer, jeg så kommer til at stå i, på en professionel måde. Altså ja, ... det vidste jeg slet ikke, hvordan jeg skulle gøre. ... Jeg havde slet ikke kunnet bruge nogle fagbegreber eller altså højne det til en kvalitet, der havde givet mening, hvis jeg ikke havde siddet her. Så jeg føler også, at jeg tør indgå i en dialog nu. Det tror jeg faktisk ikke, jeg havde turde gøre ellers. (interview, studerende)

Citatet kan endvidere ses som et udtryk for større selvværd og større mod på lærerjob og kan vel tolkes som et tegn på vitalisering.

Samspil mellem teori og praksis

Der ses adskillige eksempler på, hvordan teoretisk viden og begreber er blevet koblet til lærernes erfaringsviden. Italesættelsen af udfordringer i samspil med de studerendes præsente viden, specielt brugt i teoretiske begreber i spørgsmål, kommentarer og refleksioner, har dels aktiveret de nye læreres teoretiske viden og begreber, som måske pga. handletvang og pres i hverdagen er kommet i baggrunden, dels faciliteret betydende overgange mellem teori og praksis (Lund et al., 2017), "fået trukket de her tråde" og dermed transformeret teorien til professionsviden (Rasmussen et al., 2007). Det har også givet deltagerne indsigt i, at teori fra læreruddannelsen er brugbar i praksis i translateret form (Røvik, 2016). De studerende giver udtryk for, at de har kunnet se en sammenhæng mellem det, de lærer på læreruddannelsen, og den praksis de nye lærere står i og har haft oplevelser af at have kunnet bidrage. Oplevelser, der kan føre til vitalisering. Studerende skriver f.eks. i deres logbøger:

Synes, der var en del, som vi arbejder med teoretisk her på skolen, som udspillede sig i de cases, vi havde på dagsorden i dag. Blandt andet begreber som relation, mestringsforventning, inklusion, genrepædagogik. (studerende)

Det var også fedt at hive lidt teori og begrebsliggjort viden ind i problemstillingerne samt opleve, at man faktisk er i stand til at trække på en hel del af det i samtalen. (studerende)

den her bro...., den er på en måde blevet tydeligere for mig, altså broen mellem læreruddannelsen og så praksis. Der er nogle ting, der giver mening. (studerende)

Samtidig har det gjort de nye lærere opmærksomme på, hvor meget teoretisk viden, de faktisk bruger i deres daglige praksis. En lærer skriver f.eks. i sin logbog: "Jeg kan blive overrasket over, hvor mange kvalificerede beslutninger jeg tager, det har jo givet mening at have været på uddannelsen." En oplevelse, som kan bidrage til øget selvværd, mod på jobbet og til vitalisering.

Brugen af betydende overgange (Lund et al., 2017) har givet en langt friere brug af teori og teoretiske begreber hos deltagerne, og vi vurderer, at det har været med til at facilitere kvalificeret refleksion og dermed givet deltagerne mulighed for professionel udvikling (jf. Rønnestad, 2008). En lærer siger f.eks.:

Læringscirklerne har hjulpet mig med at huske tilbage på noget af den teori, uden at vi nødvendigvis har siddet og namedroppet en hel masse teoretikere, men vi har fået italesat en hel masse ting, som får en til "nåh ja!" Altså får trukket de her tråde. Det har været rigtig rart også.

Den teoretiske viden er blevet koblet til lærernes erfaringsviden, hvormed der er blevet givet mulighed for at få udviklet professionsviden.

Analysen peger på, at samspillet nok er lykkedes bl.a. pga. det bevidste arbejde med dialogen mellem studerende og deres præsente teori og teoretiske begreber og lærernes udfordringer i praksis samt arbejdet med at etablere videnskonstruktions og processer i sociokulturelle praksisser i stedet for blot at tænke i flytning af "absolut" viden fra et sted til et andet. Dette har i øvrigt også betydet, at de studerende ikke har oplevet casene som "flade" (konstruerede) og derfor langt mere interessante at arbejde med, netop fordi der blev arbejdet med ægte cases, som kunne afsløre nuancerede facetter på udfordringerne.

Derudover kan det også skyldes det bevidste arbejde med at almengøre de konkrete cases. Rytmen i samtaleprocessen var oftest: udgangspunkt i det konkrete, derefter hævet op til et generelt niveau vha. teorier og teoretiske begreber, for derefter at vende tilbage til det konkrete. Gennem det teoretiske er det konkrete blevet almengjort. Deltagerne har dermed fået ny



indsigt og forståelse af praksis, der kunne bruges fremadrettet, ikke blot når egen case var i fokus, men generelt. En lærer siger om dette:

jeg synes ofte, at det lykkes at løfte de konkrete cases til nogle mere generelle cases, også selvom det måske ikke gøres helt explicit. Faktisk synes jeg ofte, at man kan tage lige så meget med sig fra de andres cases som sit eget. (ny lærer)

Fremadrettet handling

Samtalerne i LC gav deltagerne anledning til nye overvejelser om og handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis. En lærer skriver i sin logbog: "Det virker særligt godt at aftale specifikke aftaler i forhold til næste gang, så man helt konkret kan vende tilbage til sin praksis med eventuelle tiltag, ting at observere på eller lignende."

Flere af deltagerne afprøvede forskellige aktioner, dog ikke alle, hvilket bl.a. kan skyldes, at projektet røg ind i en coronasituation, hvor afprøvning blev besværliggjort eller umuliggjort af onlineundervisning eller af, at andre problemstillinger kom i fokus netop pga. onlineundervisning. Der gives dog alligevel adskillige eksempler på beskrivelser af afprøvning af handlinger i logbøgerne, både fra lærere, som fremlagde konkrete udfordringer, men også fra lærere, som ikke delte den konkrete case, men blot bidrog til at forstå dem og udvikle muligheder, og som efterfølgende kunne bruge det fremadrettet i egen praksis.

Et eksempel på afprøvning af konkret handling ses i følgende skriv fra en lærers logbog:

Jeg har snakket en del mere med Viggo [elev] samt forsøgt at holde mere fast i principper uden at lade mig "hidse op" af hans opførsel. Samtidig har jeg snakket med forældrene om konkrete situationer og haft ringet hjem med tilbagemeldinger en gang i ugen. Næste uge vil jeg gøre dette skriftlig med den anden klasselærer, hvor vi afprøver ovenstående.

Senere i forløbet skrev selvsamme lærer:

de "små lektier" har været med til at få mig til at have et anderledes og særligt fokus på min egen praksis, som har ændret mit syn på mine egne tanker og bekymringer, endda selvom jeg ikke fysisk har sat mig ned og reflekteret over "lektien".

I forskernotater fremgår det, at en af de store udfordringer har været at kvalificere et handleperspektiv både på det konkrete niveau og på et mere generelt fremadrettet niveau, således at deltagerne var i stand til at eksperimentere og afprøve og udvikle handlinger i praksis ud fra egne præmisser nu og på sigt.

Mange af drøftelserne viste, hvor komplekse flere af casene var. En del af det, deltagerne tog med sig, viste sig ikke at handle så meget om konkrete tiltag, men om en udvidet forståelse af en situation eller en elev eller egen lærerrolle, som på længere sigt kunne have effekt.

Arbejdet med at kvalificere et muligt fremadrettet handleperspektiv vurderer vi som noget, der også kan bidrage til professionel udvikling (Clark & Hollingsworth, 2002). I samspil med reflekterende dialoger har det bidraget til tolerance for flertydighed og indsigt i evne til at forholde sig til sammensatte komplekse problemstillinger hos deltagerne, hvilket ifølge Rønnestad anses som værende af betydning for professionel udvikling (Rønnestad, 2008).

Læreridentitet, vitalisering og mod

Deltagerne har oplevet, at de hver især har kunnet bidrage til forståelse af casene hver på deres måde og dermed høstet anerkendelse, der kan bidrage til yderligere vitalisering (Honneth, 1992; Honneth & Willig, 2003; Frederiksen, 2007), og empirien har vist, at flere af deltagerne udviklede et andet syn på sig selv, f.eks. som lærere, der ikke blot er nybegyndere, men lærere, der kommer med noget – visioner, ny viden om skole, elever, læring og undervisning, som andre kan have glæde og gavn af. Et syn, som i den grad ifølge Honneth (1992, 2003) og Frederiksen (2007) kan bidrage til vitalisering i arbejdet og til udvikling af *self concept* (Rogers, 1959) og forhåbentligt mod på arbejdet. En studerende siger:

Sådan rimelig fuldstændig klokkeklar: Jeg var bare ikke sikker på at ... altså overhovedet ikke sikker på, jeg skulle ud at være lærer. Det er jeg hundrede procent sikker på, at det skal jeg nu [...] Jeg har meget bedre mulighed nu for at snakke om de situationer, jeg så kommer til at stå i, på en professionel måde.

Samtidig har bearbejdelse af egne og andres erfaringer i samspil med bevidstgørelse af egne værdier og grænser bidraget til udvikling af deltagerens professionelle identitet (Rønnestad, 2008).



I arbejdet med at få teori og praksis til at spille sammen bidrog specielt de studerende med værdier og holdninger om god undervisning, uddraget af teorier der er arbejdet med i uddannelsen. Dette gjorde, at flere af lærerne blev bevidste om, at de til tider var kommet langt fra deres idealer og visioner om undervisning. En ny lærer udtaler f.eks. nedenstående i relation til denne problemstilling:

[de studerende er] visionære, sådan lidt... ja, idealet ... så selvom jeg i øjeblikket godt kan tænke: 'Hmm, det var ikke sådan lige det, jeg ville høre', så tager man det jo med sig, .. eller omvendt: at det var virkeligt dét, jeg havde brug for at høre, så tager man også det med sig. (ny lærer)

Dialoger og refleksioner, foranlediget af kritiske spørgsmål, har givet anledning til en bevidsthed om og overvejelser over egen lærerrolle; hvad der hører til rollen, og hvad der går ud over rollen.

For de studerende har deltagelsen helt klart betydet mod på lærerjobbet. De har fået indsigt i virkelighedens kompleksitet og har samtidig fået redskaber og metoder, de kan bruge til at tackle fremtidige udfordringer og kompetencer, der direkte kan bruges i lærende fællesskaber og dermed til udvikling af skole og skolekultur. De har fået kompetencer i at arbejde systematisk med refleksioner, og de har erfaret, at udfordringer! dém er de i stand til at arbejde med, alene og sammen med andre. Som en studerende siger: "man hviler meget mere i sig selv. Det gør man jo, dels fordi man har fået redskaber til at håndtere de her forskellige problematikker."

Diskussion

Nærværende projekt vedrørende læringscirkler er opstået som fortsættelse af forskningsprojektet "Lærerstart og fodfæste" omhandlende mentoring af nyuddannede lærere i danske skoler (Frederiksen et al., 2019) og kan ses i lyset af Capras økologiske princip omhandlende "Cycles". I forhold til mentorpraksisser betyder det, at nye praksisser udvikles af nuværende eller forhenværende praksisser. Der skabes nye modeller, f.eks. er læringscirkler udviklet af gruppementoring og peermentoring og af én til én-mentoringpraksisser, som vi observerede i projekt Lærerstart og fodfæste. Her erfarede vi, at der ikke i særlig høj grad blev givet plads til fokus på professionel udvikling, men socialisering ind i eksisterende praksisser eller tips og tricks. I forhold

til lærerpraksis udvikles nye praksisser af nuværende praksisser gennem refleksion og handling.

Ifølge Capra er muligheden for at overleve i et økosystem, at: "The species (the particular social practice) must find an ecological niche, that provides optimal living conditions for that particular species" (Heikkinen, 2022, s. 33). Læringscirkelmodellen er et forsøg på at etablere en sådan niche. "The optimal living conditions" vurderes gennem vores analyse som værende muligheden for at skabe kontinuum mellem uddannelse og lærerjob, at udvikle deltageres kompetencer til at facilitere løbende refleksion til brug for professionel udvikling for både dem selv og deres kolleger.

Nærværende studie viser, at deltagelse i LC har været med til at styrke alle deltageres kompetencer til at facilitere egne og andres såvel bagudrettede som fremadrettede refleksioner over praksis, samt har åbnet op for ny indsigt og udvikling af praksis, hvilket er nødvendigt for udvikling af en bæredygtig skole. Lærerne oplever at komme i dybden med de problemstillinger gennem spørgsmål, der stilles af deltagerne. Spørgsmål, der har givet anledning til perspektivskifte, til at tænke i andre baner og dermed se nye måder at håndtere udfordringer på eller udvikle praksis. Denne evne må, ifølge Rønnestad (2008), kunne føre til løbende professionel udvikling.

Deltagerne har i LC fået erfaringer med og indsigt i, hvordan og i hvor høj grad praksis og teori kan spille sammen, når udfordringer skal analyseres, og undervisning skal udvikles. De har kunnet se en sammenhæng mellem teorien i læreruddannelsen og så den nærværende praksis. De har kunnet se nytten af den teori, de lærer i læreruddannelsen, i behandlingen af cases, i langt højere grad end ved behandling af konstruerede cases, "flade" cases, som de bliver præsenteret for i uddannelsen. Dette må anses som særdeles vigtigt både for at udvikle en bæredygtig uddannelse og en bæredygtig skole.

Deltagelsen har givet anledning til nye overvejelser og nye handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis. Endvidere har det givet kompetencer, som fremadrettet kan bruges i lærende fællesskaber, og en indsigt i, hvad en professionel samtale er, og ikke mindst af, hvad en stram rammesætning af samtalen kan betyde for at kvalificere udviklende samtaler om praksis. Derudover har deltagerne haft mulighed for at udvikle deres professionelle identitet (Buur Hansen & Gleerup, 2013) og mulighed for vitalisering (Lunde Frederiksen, 2007).

LC's form for mentoring står i kontrast til meget af den mentoring, der foregår i Danmark i dag, hvor tyngden ligger på personlig støtte (ambu-



lancehjælp) og socialisering ind i skolekulturen (Frederiksen et al., 2019), og ligger langt tættere på OECD's anbefalinger om kvalificeret støtte til nyuddannede lærere, også med henblik på professionel udvikling. LC giver deltagerne kompetencer, som på sigt kan bruges ind i professionelle læringsfællesskaber i skolerne, hvormed deltagerne kan bidrage til at udvikle en samarbejdende skolekultur, der løbende kan udvikle undervisning, der matcher konteksten, både samfundsmæssigt og elevmæssigt – en bæredygtig skolekultur og undervisning.

Dette studie er baseret på frivillighed, både hvad angår nye lærere, studerende og skoler. Dette kan have betydning for de resultater, vi har set, idet man kan formode, at de, der har meldt sig til projektet, også er personer, der er motiveret på at udvikle praksis. Personer, der har overskud i hverdagen til at deltage i et sådant arbejde. Man kan ikke udelukke, at hvis læringscirkler var obligatoriske for alle nye lærere, så ville resultaterne se anderledes ud, idet der så kunne være personer, der ikke havde interesse eller overskud til at udvikle sig professionelt. Men samtidig så kan det jo netop være disse lærere, der har brug for fællesskab, anerkendelse og redskaber til at udvikle undervisning, for deres og elevernes bedste. Derfor kan der være perspektiv i, at alle nye lærere og 4. årgangsstuderende deltager i LC som led i uddannelsen og som én del af en lærerstartsordning – i overgangen fra uddannelse til job, således at alle får mulighed for at blive understøttet i at tackle og få kompetencer til at facilitere refleksion og udvikle undervisning. I den sammenhæng kan der være perspektiv i, at kommuner og læreruddannelser sammen kvalificerer personer, der kan facilitere LC, dvs. ramme-sætte processerne og understøtte de udfordringer, der er peget på ovenfor.

Konklusion

Studiet viser, at LC, i en form for peer-mentoring med både studerende og nye lærere, kan bidrage til udvikling af bæredygtig undervisning og skole. Dette fordi LC har fokus på at understøtte fortsat professionel udvikling. Derudover er der tegn i empirien på, at arbejdet i læringscirklerne kan give mulighed for vitalisering og dermed engagement og motivation i arbejdet, hvormed der ifølge tidligere forskning (Lunde Frederiksen, 2007) kan være større sandsynlighed for fastholdelse af lærerne i skole.

Der kan være perspektiv i yderligere studier af LC, hvor deltagelse f.eks. er obligatorisk i uddannelsen og er en del af en lærerstartsordning, for at

undersøge om LC gavner flere end de særligt interesserede. Interessant kunne det være i højere grad at forpligte de studerende til at bidrage med teoretiske input i relation til lærernes problemstillinger for dermed at styrke forståelsen af samspillet mellem teori og praksis. Derudover peger studiet på, at et toårigt forløb kunne give en tidsramme, der gav anledning til flere iterative processer i praksis og rum til at komme et spadestik dybere i refleksionerne fx mht. grundlæggende antagelser forud for pædagogisk udvikling og praksis. Endvidere er der behov for at arbejde mere med en bevidstgørelse af bevægelsen fra det konkrete til det generelle og tilbage til det konkrete niveau i dialogerne og behov for endnu større fokus på udvikling af spørgeteknikker med henblik på selvstændig facilitering af refleksion.

Referencer

- Buur Hansen, N., & Glerup, J. (2013). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/615432>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- European Commission, 2010. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. 538
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Halse, E., Rosholm, K., & Krøjgaard, F. (2019). *Lærerstart og fodfæste. Endelige rapport*. Via UC.
- Frederiksen, L. L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. Ph.d.-afhandling. Samfundslitteratur.
- Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2019). *Rapport – spørgeskemaundersøgelse Lærerstart og fodfæste i et livlangt karriereforløb*.
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Halse, E., & Rosholm, K. (2019). *Transition fra studerende til lærer*.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52–68.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., Daley, G. A., & Santibañez, L. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <http://www.jstor.org/stable/3700588>
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Peer-group mentoring for teacher development. I *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- Heikkinen H.L.,T, (2020).Understanding Mentoring Within an Ecosystem of Practices. In Olsen, K, Bjerkholt,E. Heikkinen H.L.T.(Eds.) *New teachers in the Nordic Countries- ecologies of mentoring and induction*.
- Helleve, I. (2017). Formally educated mentors in Norway. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 2(1), 30–44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1164>



- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A., (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Illeris, K. (2006a). *Læring 2*. reviderede udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Lund, J. H., Nielsen, B. L., & Frederiksen, L. L. (2017). "Kompetenceløft i undervisningsfagene" – sætter det sig spor i skolens praksis? I *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2). <https://tidskrift.dk/SLP/article/download/27690/pdf>
- Lunde Frederiksen, L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. Ph.d afhandling. Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitetscenter.
- Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (2022). *Lærere, der bliver i professionen*. I serien Pædagogisk indblik. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Laerere_der_bliver_i_professionen/17_-_Laerere_der_bliver_i_professionen_-16-05-2022.pdf
- Rasmussen, J. (2004a). *Undervisning i det refleksiøvt moderne: politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2004b). *Undervisning i det refleksiøvt moderne: politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse : uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Hans Reitzel.
- Rice, L. C. (1989). John Dewey: The Later Works, 1925-1953. Volume 12: 1938, Logic: The Theory of Inquiry. Jo Ann Boydston (red). *The Modern Schoolman*, 66(2), 159–160.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. I S. Koch (red.), *Psychology: A study of a science*. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. McGraw Hill.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–292). Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzel.
- Tirri, K. (2014). Peer-group mentoring for teacher development. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 322–323. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.886918>
- Tomm, K. (1992). *Interviewet som intervention*. Forum.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.12.010>