

## UTOPI I PRAKSIS – LÆRING SOM ET RUM FOR FRED

Peter Berliner,<sup>1</sup> Elena de Casas Soberón<sup>2</sup> & Jeppe Høj Christensen<sup>3</sup>

*I denne artikel undersøger vi transformativ læring hos deltagerne i et postgraduate-uddannelsesprogram for lærere og pædagoger på alle niveauer, fra børnehaver til universiteter, i Aguascalientes i Mexico. Titlen på uddannelsesprogrammet er Uddannelse som et Rum for Fred.<sup>4</sup> Uddannelsen omfattede 96 timers gruppesessioner (fire timer om ugen) med cirka 30 deltagere i hver gruppe. Målet er at opbygge kapacitet til at fremme et mere fredeligt (dvs. støttende og resilient) miljø i uddannelsesinstitutioner. Sessionerne blev organiseret i form af erfaringsbaseret læring med refleksioner gennem åbne dialoger baseret på deltagerne visioner og erfaringer. Ved afslutningen af uddannelsesprogrammet skrev deltagerne essays om den læreproces, de havde gennemgået. Disse essays blev analyseret tematisk for at give indsigt i deltagerne transformativ læringsproces. Et af resultaterne var, at deltagerne oplevede en transformation fra at se undervisning som organiseret omkring konkurrence og straf til at forstå den som en fællesskabende proces, der bygger på glæden ved at undervise samt samarbejde og gensidig støtte.<sup>5</sup> På denne måde opbygges en forståelse, der bidrager til at skabe en praksis, der inviterer eleverne ind i et miljø, hvor de kan få erfaringer med fredelig konfliktløsning, gensidig respekt og tillid, social støtte og samarbejde. I et større perspektiv åbner dette for en forståelse af social tillid og fred som en social ressource, idet fredelig konfliktløsning, tillid og samarbejde netop er betydningsfulde faktorer i at bygge økonomisk, social, økologisk og kulturel bæredygtighed.*

---

1 Professor i Community Psykologi, Aarhus Universitet.

2 Professor i klinisk psykologi og psykoanalyse, Cuahtémoc University, Aguascalientes, Mexico.

3 Ekstern lektor i resiliens og global pædagogik, Aarhus Universitet.

4 Titlen var inspireret af erfaringer med *Space for Peace* – se Berliner, de Casas Soberón & Anasarias, 2010; Anasarias & Berliner, 2009; og Berliner & Christensen, 2013.

5 ‘Støtte’ kommer fra det engelske ‘support’ – men har på dansk en klang af noget svaghed over sig, hvilket er det modsatte af intentionen. Konnotationen om at understøtte, fundere, kunne være tydeligere. Måske associationen til at løfte sammen kunne trækkes mere frem – i stil med Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling (se Berliner, 1988).

## Indledning

I al fredsundervisning tages der afsæt i den vision, at der kan skabes mere fredelige samfund. Dette kan ses som en vision og som en konkret utopi, idet det er en forestilling om en mere fredelig måde at organisere sig på end den oplevede nutid. Det er i den forstand en konkret utopi, der udtrykker et ønske om noget andet. Ofte støder dette ind i en ideologisk barriere, der består i, at konkurrence, aggression og krig er blevet 'naturaliserede', dvs. at de ses som noget, der er biologisk indlejret i det at være menneske. Selv om der antagelig i menneskehedens historie har været flere perioder med fred end med krig, og selv om det er klart, at menneskeheden har udvist en stor evne til at overkomme krigenes ødelæggelser og genskabe fredelige livsmiljøer – så lever der stadig en biologiserende diskurs om, at mennesket er født som en aggressiv 'abe' (det er nu lidt unfair at trække aberne med ind i problemerne). Allerede i 1985 påviste den finske psykolog R. Wahlström i en undersøgelse, at kun en mindre gruppe af unge, og heraf stort set alle mænd, reproducerer denne biologiserende forklaring på krig. De unge, der gør det, har en langt større parathed til at legitimere krig end de unge, der har mere historiske og sociale forklaringer på krig (Wahlström, 1985).

Når man taler om fred, mødes man nogle gange ideen om, at det er en form for idealisme, et ønske om at skabe en bedre verden. Men er det egentligt kuriøst at ville skabe en bedre verden? Det er det vel næppe efter årtier med dansk engagement i fredsskabende og fredsbevarende internationale opgaver – hvilket jo netop bygger på en idé om at fred kan skabes og bevares. Der må i dette nødvendigvis findes en vision – en konkret utopi – om det fredelige samfund.

En sådan konkret utopi bygger på FN's deklaration om de grundlæggende menneskerettigheder, de forskellige konventioner om rettigheder og i særlig grad i UNESCO's program for fredsundervisning og FN's program om uddannelse for bæredygtighed.

I visioner og utopier findes en længsel efter – en lyst til – noget bedre. Der findes en drivkraft til at ville skabe samfund, der producerer mere sikkerhed og frihed – og mindre frygt, lidelse og tvang. Dette kan kaldes motivationen til, drikraften i eller lysten til at skabe den konkrete utopi. På den ene side kan det alt for hurtigt føre til en totaliserende, imaginær forestilling om det eneste rigtige – som det skete i den franske revolution med udviklingen fra ideer om menneskets medfødte frihed til Robespierres terrorregime. Dette er den historiske erfaring i alle revolutioner, der har ført til totaliserende forståelser.<sup>6</sup> På den anden side kan det ske som en symbolsk baseret refleksion

6 Deleuze og Guattari (1972) kalder det despotiske regimer og argumenterer for, at kun revolutioner, der bevarer deres frigørende potentiale i praksis – og ikke fører til terrorisme – kan skabe frie, sikre og kreative samfund. De kan dog ikke give nogen konkrete eksempler på dette – men lader os tilbage med udfordringen i at skabe det. Forskellige teorier om post-

over muligheden af at stræbe efter konkrete forbedringer af den aktuelle, samfundsmæssige livssituation – uden at tro, at man dermed når den endelige tilstand af lykke i tusindårsriget.

Men utopien rummer mere end blot visionen om fremtiden. Det samme gør dystopien, der rummer angsten for forfaldet og magtesløsheden. Utopien tager afsæt i, at verden ikke er skabt færdig – skabelsen (genesis) er stadig i fuld gang. Zizek (2014) beskriver i indledningen til en essaysamling om Ernest Blochs teori om utopia, at Bloch netop tog afsæt i en tanke om, at verden stadig er i færd med at blive skabt – og at vores forestillinger er en del af denne skabelse. Vi kan være med til at skabe verden. Det sker ud fra de utopier, der skabes som forestillinger om det kommende, og som dermed rummer håb. Zizek beskriver videre, at Einstein opfattede det ufærdige i teorien om kvantefysikken som et udtryk for mangler i teorien, mens Bohr opfattede det som udtryk for noget ufærdigt i selve materien, i den fysiske verden. Denne idé om det ufærdige er hos Bloch (2000; 1996; 1986) knyttet til det sociale, historiske område og handler om muligheden for at forestille sig noget andet end det nuværende. Zizek giver et godt eksempel på dette – nemlig at vi stadig kan finde de visioner, de konkrete drømme om en mere udviklet menneskelig verden, der blev fremført i de oprindelige formuleringer omkring menneskerettigheder (muligvis hos Rousseau, men i højere grad hos Paine). Deri ligger stadig en vision om en bedre verden – om end visionen blev kapret og brugt til at fremme undertrykkende regimer og senere en markedsbaseret kapitalisme, der systematisk har krænket retten til social frihed, social lighed og social medmenneskelighed for alle samt har haft og har ødelæggende virkning på vores fælles livsgrundlag, jordens økosystem, for at skabe rigdom for de få (med en formulering af Bauman, 2013). Men visionerne kan stadig findes – om end de blev forvrænget og modarbejdet efterfølgende. Man kan rejse en diskussion om, hvorvidt muligheden for forvrængningen lå implicit i visionerne – ligesom visionen om proletariats diktatur uvægerligt førte til massiv undertrykkelse og krænkelser af menneskerettighederne. Men det synes historisk mest sandsynligt, at en række af ideerne om lighed, sikkerhed (dvs. frihed fra overgreb af direkte voldelig samt strukturel og symbolsk voldelig karakter) og frihed stadig kan findes som en utopi, der kun

---

kapitalisme forsøger i dag at konkretisere ideen – og det er jo med klimaforandringerne klart for alle, at historien ikke er slut (som Fukuyama argumenterede for i 1992), og at der nødvendigvis må udvikle sig en anden samfundsform efter kapitalismens periode (se for en noget alternativ fremstilling Mareshvarananda, 2013). Fukuyama argumenterede for, at kapitalismens frie markedsøkonomi var den bedste regulering af økonomien, og at det liberale demokrati den bedste styreform. I kombination udgjorde disse elementer den bedste statsform. Hermed var historien slut, idet der ikke kunne findes bedre principper for menneskelige samfund. Dermed slut på utopier – idet Historien (med stort H) havde nået sit slutmål, om end begivenhedshistorien ville fortsætte.

langsomt er ved at blive realiseret, i en ændret og opdateret form med lige rettigheder for alle køn og aldre. Bestræbelsen – og længslen – i tidligere formuleringer af menneskerettigheder kan stadig læses som håbefulde visioner om fremtidens muligheder og dermed som utopier. Og menneskeheden bevæger sig da også fremad – i 1993 blev det ved FN's globale møde i Wien accepteret af 171 lande, at kvinder (og børn) havde ret til samme menneskerettigheder som mænd – efter årtusinders absurde og på sin vis kollektivt psykotiske vrangforestilling om, at kvinder ikke var fuldgyldige mennesker, og at de ustraffet kunne ydmyges, udnyttede, misbruges, fratages deres ejendom og undertrykkes på andre perverterede måder.<sup>7</sup>

Levitas (2007) argumenterer for, at utopien som kulturfænomen i dag findes på en række forskellige områder, herunder litteratur og politik. I et andet essay beskriver Levitas (2008), hvordan begrebet utopi siden Thomas More (se udgave 1901) har betegnet noget ønskeligt, men umuligt og uopnåeligt (en oversigt findes i Clayes, 2010). Levitas skriver, at denne opfattelse blev udfordret af Marcuse (1970), der i en forelæsning argumenterer for, at udviklingen – skabelsen af nye erkendelser, viden og teknologi – gør, at det, vi før så som uopnåeligt, nu kan nås. Men vi må ikke tro blindt på udviklingen, men forme den, for at den kan bringe det uopnåelige inden for praktisk rækkevidde, argumenterer Marcuse. Udfordringen er, at den aktive formningsproces er blokeret af en undertrykkelse i form af ideologier og konsumerisme. Før vi kan praktisere utopierne, må vi være i stand til at skelne falske (fremmedbestemte) ønsker fra vores reelle ønsker. Vi er nødt til at erkende vores lyst til livet gennem en realistisk forholden os til denne frem for blot at forsvinde ind i en imaginær behovstilfredsstillelse gennem stadig øget konsum, dvs. en ydrebestemt gentagelse af forbrug, der ikke skaber tilfredsstillelse. I stedet skaber den en følelse af tomhed i form af nye, uopfyldte behov. Marcuse leder således efter en ægte lyst (til livet) i stedet for en fremmedgjort lyst til at konsumere stadig mere. I samme tidsperiode argumenterede Deleuze & Guattari (1972) for, at lysten (desire) til bevægelse, til at folde sig ud, til at skabe, ikke udspringer af en mangel, men af en immanent kraft. Den udspringer af en overflod – den løber over af sig selv i alle retninger. Også de argumenterer for, at lysten til livet, til det bedre, til at skabe, er deformeret ind i faste baner og forståelser, der er skabt af kapitalismens styring af behovsopfyldelsens konkrete muligheder. Man begærer det, man ser – som Hannibal Hector sagde i filmen *the Silence of the Lambs*. Derved peger Deleuze og Guattari på de potentialer – menneskeheden enorme potentialer for nyskabelse og udfoldelse – der aktuelt er forsnævret ind i bestemte kulturelle, politiske og økonomiske systemer. Systemer, der begrænser snarere

---

7 At menneskerettighederne er en social konstruktion, er der vel i dag næppe nogen, der er i tvivl om. Det er en fælles beslutning om, hvad der fremmer trivsel og fremtid for menneskeheden bedst – som vi forstår det i dag. Pointen i menneskerettighederne er, at de, hvis de følges, ikke kan føre til et terrorregime – hverken politisk eller videnskabeligt.

end udvider potentialernes udvikling og udfoldelse. De anbefaler en form for frisat (tanke)strøm, der bryder med repræsentationens logik. Dette kunne være den proces, der sker, når man siger: 'det grønne er rødt'. Eller 'tavs råbte manden ...'. I denne opløsning af repræsentationens logik frisættes – eller bedre: åbnes – momentane muligheder for indsigter og anelser. Deleuze & Guattari argumenterer dog – som nævnt – for, at repræsentationen viser sig straks igen, hvorved bevægelsen låses og bliver til det modsatte, præcis som når revolutionernes higen efter retfærdighed låses i totalitarisme og terror. Deleuze & Guattari kalder denne bevægelse for perversion – der består i, at noget nyt, måske endda det modsatte, blot kaldes det samme – i dette tilfælde retfærdighed.

Levitas (2008) beskriver, hvordan spøgelse fra 1968 bliver ved med at hemsøge højrefløjspolitikere (der dermed aktivt bidrager til at huske os på studentermanifestationerne i Paris i maj 1968). Det interessante er, at det netop var utopien i sin konkrete form, der var den tydeligste formulering hos studenterne – fordi man også der druknede i fraktionisme og intellektuel totalitarisme. Den konkrete utopi lød: "Soyez realistes demandez l'impossible!". Vær realistisk, forlang det umulige! Det absurde i denne opfordring er netop, at man kun gennem at forlange – og dermed være med til at skabe – det umulige, kan opnå, at dette blive muligt. Det er der, det helt nye kan skabes. Dette bygger på en udvikling, der kan genfindes både i poesiens udvikling, i teatrets, i maleriets udvikling og i dag i contemporary art's installationer. I det absurde – i det umulige, der gøres muligt, findes en æstetisk erkendelse af det fraværende, men ønskelig som både Bloch og på anden måde Lukacs (1994) argumenterede for i deres litteraturteorier. Også Marcuse (1979) beskrev kunstens mulighed for at vise det, der ikke er, men som kunne være. Altså noget fraværende – men noget, som vi kan forestille os, og som kan vise vej til en verden med mere frihed. I utopien bliver det fraværende nærværende med allerede fastlagte repræsentationer, dog ikke som perversioner, men som visioner, billeder og fortællinger med et konkret indhold. Utopien er et udtryk for fantasi – hvilket Deleuze & Guattari ikke bryder sig om. De vil have begæret uden disse billedlige og begrebsmæssige låsninger. Fantasien låser tilblivelsen, idet den forpligter. Men netop dette er styrken i utopien – at den sætter en retning. Utopien opstår i denne dobbelte proces af at sætte begæret, forstået som udfoldelse og tilblivelse, fri for låsninger og dernæst rette det hen mod det ønskelige, men fraværende, og bruge det til at skabe dette. Derfor er en utopi både åben og konkret.

Karl Popper har kritiseret utopianismen for at være en form for historisme, dvs. en overordnet teori om historiens logik og dermed bestemmelighed. At ville tro, at man kan forudse historien, er forkert, da menneskelig viden former historien, og vi logisk set ikke kan forudsige, hvilke opdagelser der vil blive gjort. De er jo netop opdagelser – dvs. noget nyt i vidensproduktionen. Selv de tidlige marxister – her undtagelsesvis inklusive Karl Marx i hans

kritik af Proudhon – anså utopisterne for u-realistiske drømmere. Men, argumenterer Popper, marxisterne troede også, at man kunne forudsige fremtiden, nemlig ud fra historiens indre lovmæssigheder, herunder især dialektikken (der ifølge Popper er et mislykket forsøg på at overskride den totalitære helhedstanke, se Popper, 1974, p. 80). Poppers idé er, at helheder, totaliteter, ikke kan studeres videnskabeligt. Der må vi ind i detaljen, vi må opdele og i den forstand fragmentere. I detaljen er der åbenhed for tilfældet, det ikke-sammenhængende, det åbne, er hans pointe. Det er muligt at foretage frem-skrivninger i forsøg på at teste teorier – men vi kan ikke forudsige udviklingen i menneskelig viden og dermed i videnskabens historie.

Vi kan dog i dag sige noget om gode betingelser for at skabe noget nyt – for at være kreative. Peter Lund Madsen beskriver dette i sin videnskabsformidlende roman *Dr. Zukaroffs Testamente*: “Det kreative eksisterer i krydsfeltet mellem det frit flydende og det stringent evaluerende. I et spring mellem kaos og orden” (Madsen, 2012, p. 438).

En diskussion inden for overvejelser over betydningen af utopier er derfor, hvor præcist de kan formuleres. Både Marcuse (1970) og Freire (2004) argumenterer for, at den meget præcise udformning af en utopi i sig selv virker begrænsende. Levitas (2008) beskriver, hvordan tidligere litterære utopier ofte var meget udførlige i deres indhold. Utopiens rolle blev derved at forme håbet og visionerne i en bestemt retning. Men derved blev det også en begrænsning, idet de allerede formede lysten, herunder både håbet og begæret, ind i en bestemt retning. I senere litterære utopier i sidste halvdel af forrige århundrede lå det utopiske ikke så meget i selve indholdsbeskrivelsen af det kommende samfund, men i at give stemme til personer, der var marginaliserede og undertrykte; det kunne være fattige kvinder, homoseksuelle, minoriteter. Utopien lå i at give stemme til denne mangfoldighed af personer samt i at vise, at mål nås gennem kollektive handlinger. Lysten til det bedre – mere socialt retfærdige – var på den måde flyttet over i selve formen snarere end at være beskrevet udførligt i det konkrete indhold.

Vi finder den samme udfordring i fredsundervisning – som denne artikel handler om – idet der er et konkret indhold i undervisningen, mens budskabet – den fælles læring – skabes i selve formen. Det handler om at lære ved sammen at skabe en kontekst, der viser betydningen af fredelig sameksistens uden konkurrence, fordømmelse, bedreviden og eksklusion. Den fælles skabelse af konteksten er selve læringsprocessen og dermed læringen. Læringsprocessen ligger i skabelsen og vedligeholdelsen af en kontekst, der giver rum for frisættelse af lyst til samarbejde, kreativitet, gensidighed og tillid. Det er erfaringen med den ressourcerigdom, der frisættes i en sådan kontekst, der er selve læringen.

I denne artikel beskriver vi, hvordan drivkraften til at deltage i en sådan læringsproces udspringer af en utopi om en skole, der rummer de visioner og det håb, der oprindeligt fik deltagerne til at gå ind i professio-

nen som lærer, pædagog, gymnasielærer, psykolog, læge, socialrådgiver mv. Der arbejdes med konkrete utopier – i en forberedt, men på ingen måde forudbestemt, åben læringsproces. Det er en sådan konkret utopisk læringsproces, som vi her vil beskrive i et konkret case-studie fra Mexico.

## 1. Baggrund

Mexico er på OECD-listen over udviklingslande. Mere end 49 millioner (44,2 procent) af den mexicanske befolkning lever under fattigdomsgrænsen, som den defineres af *Mexican National Council of Social Development* (Coneval, 2008). Fattigdom omfatter begrænset adgang til ernæring, rent vand og husly samt til uddannelse, sundhedsvæsen, social sikkerhed og indkomst. 53,4 procent af landbefolkningen og 36,2 procent af bybefolkningen forlader skolen før 7. klasse, og 18,9 procent af landbefolkningen og 8,9 procent af bybefolkningen mangler enhver form for formel uddannelse (CEPAL, 2009). Der er et behov for mere uddannelse for fattige børn og unge, da denne er uden for rækkevidde for mange fattige familier. 700.000 elever i klasser fra 1.- 9. droppede ud af skolen i 2009. 7,9 procent (næsten 9 millioner) af befolkningen er analfabeter (Martinez, 2010). 73 procent af mexicanske husstande har mindst ét medlem uden uddannelse eller med en uddannelse under 7. klasses niveau (Mexican Editorial Organization, 2008). Der er meget få muligheder for at undslippe fattigdom for mennesker uden uddannelse, da lønningerne er meget lave. Arbejdsløsheden er høj, og mange fattige familier udsættes for arbejdsløshed, alkoholisme og vold i hjemmet (ENDIREH, 2006c). Der er en høj kriminalitet. Narkotikahandel og organiseret kriminalitet er en væsentlig baggrund for denne vold. Der er en stor økonomisk kløft mellem forskellige indkomstgrupper, og i nogle tilfælde ser fattige mennesker kriminalitet som en mulig vej ud af fattigdom og måske endda som en protest mod den ulige fordeling af velstand i landet, dvs. mod den strukturelle vold. Korruption er et andet stort problem, som afspejles i den politiske debat. Vold mod kvinder, herunder fysisk, følelsesmæssig, seksuel og økonomisk, er ligeledes fremherskende (ENDIREH, 2007; 2006a).

I de ovennævnte rapporter er vold defineret som enhver handling rettet mod en anden person med det formål at skade, skræmme eller få vedkommende til at handle mod sin vilje. Vold er en relationel proces baseret på magt til at skade, tvinge og kontrollere en anden person. Termen vold omfatter ikke blot fysisk vold, men også elementer af psykologisk (følelsesmæssig), seksuel og økonomisk vold. I Mexico benyttes begrebet 'strukturel vold' til at beskrive en kultur af vold, dvs. en ideologi, der skildrer vold som den naturlige form for menneskelig interaktion (ENDI-

REH, 2006b). Denne ideologi overføres til børn og unge, fordi de ikke præsenteres for alternative forståelser og holdninger til vold. I mange tilfælde sker vold mod kvinder, når gerningsmanden eller både gerningsmanden og offeret er under indflydelse af alkohol (Graham, Bernards, Munné & Wilsnack, 2008). Mobning i skoler og i nærmiljøet er udbredt (Ocejo, 2008). Det høje niveau af vold har skabt en situation, hvor folk lever i en tilstand af årvågenhed og frygt. Børn og unge, der vokser op i et sådant miljø fuld af frygt, kan have svært ved at udvikle tillid til andre og håb for fremtiden. Dette kan påvirke deres skolepræstationer og sociale udvikling. Volden begrænser ytrings- og handlefrihed og gør det svært for børn at udvikle en forståelse for demokrati og socialt medansvar i samfundet. Derfor er der behov for mere uddannelse i skolemiljøer, der fremmer fredelig konfliktløsning og lærer børn og unge at deltage i demokratiske processer.

På denne baggrund besluttede Cuauhtémoc Universitetet i Aguascalientes i 2011 at tilbyde en gratis videreuddannelse (*diplomado*) for undervisere på alle niveauer i uddannelsessystemet samt andre interesserede. Titlen var *Uddannelse som et Rum for Fred*. 85 deltagere (lærere, skoleledere, socialrådgivere, psykologer og universitetsprofessorer) deltog – opdelt på tre hold. Størstedelen af deltagerne fortsatte senere i en diplomado om *Seksualundervisning for børn og unge i en ramme af social resiliens* sammen med nye deltagere samt senere i en diplomado om *Social Resiliens og Kreativitet*. I 2013 deltog mere end 150 undervisere i disse diplomados, som udbydes gratis til deltagerne som et led i universitetets sociale ansvarsprogram – Corporate Social Responsibility. I 2014 er der igen startet omkring 150 deltagere i disse uddannelser – der nu også omfatter *Kreativitet og resiliens i arbejdslivet*.

Under introduktionen af den første diplomado – til skoleledere og lærere i uddannelsessystemets forskellige trin – blev det fastslået, at det overordnede mål var at give børn, der boede i en kontekst med risiko for megen vold, en mulighed for at deltage i et fredeligt og trygt miljø i skolen. En sådan læring gennem deltagelse ses som en nødvendig forberedelse til at blive borgere i et demokrati og som et middel til at fremme en kultur af fred, som den er defineret af UNESCO. Programmet hjælper skolerne med at give børn mulighed for at opbygge erfaringer, der kan skabe håb til fremtiden og lyst til at lære og til at deltage i fællesskabet på en prosocial måde. Det handler om at bygge en fredskultur i skolen.

### **1.1. En fredskultur**

Programmet er inspireret af UNESCO's koncept om en fredskultur, der omfatter: 1) uddannelse til fred; 2) promoveringen af bæredygtig økonomisk og social udvikling; 3) respekt for menneskerettighederne; 4) ligestilling mellem kvinder og mænd; 5) demokratisk deltagelse; 6) tolerance; 7) fri informationsstrøm; 8) nedrustning. I erklæringen *Declaration and Program of*



*Action for a Culture of Peace*<sup>8</sup> betyder fredskultur i praksis foranstaltninger, der sigter mod:

- at fremme en fredskultur gennem uddannelse
- at promovere en bæredygtig økonomisk og social udvikling
- at fremme respekt for alle menneskerettigheder
- at sikre ligestilling mellem kvinder og mænd
- at fostre demokratisk deltagelse
- at fremme forståelse, tolerance og solidaritet
- at støtte deltagelse i kommunikation og sikre en fri adgang til information og viden
- at promovere international fred og sikkerhed.

Fredskulturen rummer værdier, holdninger og adfærd, der fremmer frihed, retfærdighed og demokrati, menneskerettigheder, tolerance og solidaritet, afviser vold og bestræber sig på at forebygge konflikter ved at fjerne deres dybereliggende årsager, løser problemer gennem dialog og forhandling og sikrer den fulde udøvelse af alles rettigheder og muligheden for deres fulde deltagelse i udviklingen af deres samfund (A/RES/52/13 - UN, 1999; vores oversættelse/gengivelse). År 2000 blev erklæret *Det internationale år for fredskultur*,<sup>9</sup> og årene 2001 til 2010 var det *Internationale årti for en kultur af fred og ikke-vold for verdens børn*.<sup>10</sup>

Det første punkt på listen ovenfor handler direkte om uddannelse i fred – men alle punkterne involverer uddannelse i forskellig grad. I FN-resolution A/RES/53/243 er det anført, at fredskulturen bør fremmes ved undervisning, der:

- a. Puster nyt liv i nationale indsats og internationalt samarbejde for at fremme uddannelsesmål for alle med henblik på at opnå menneskelig, social og økonomisk udvikling samt fremme en kultur af fred.
- b. Sørger for, at børn fra en tidlig alder drager fordel af uddannelse baseret på værdier, holdninger, adfærdsmønstre og omgangsformer, der sætter dem i stand til at løse uenigheder på fredelig vis med respekt for menneskelig værdighed, tolerance og ikke-diskrimination.
- c. Involverer børn i aktiviteter, der lærer dem værdier og mål, der kendetegner en fredskultur.
- d. Sikrer lige adgang til uddannelse for kvinder/piger og mænd/drenge.
- e. Tilskynder revision af curriculum, herunder lærebøger, under hensyntagen til erklæringen fra 1995: *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*.

8 Se A/RES/53/243.

9 Se A /RES/52/15.

10 Se A /RES/53/25.

- f. Styrker indsatsen fra aktører, hvis mål er at udvikle værdier og færdigheder, der bidrager til en kultur af fred, herunder uddannelse og træning i dialog og samarbejde.
- g. Styrker de igangværende bestræbelser fra de relevante enheder i FN-systemet med henblik på træning og uddannelse på områder omhandlende konfliktforebyggelse og krisestyring, fredelig bilæggelse af konflikter samt post-konflikt-fredsopbygning.
- h. Styrker initiativer til at fremme en fredskultur ved – og gennem – universiteter og højere læreanstalter i alle dele af verden (vores gengivelse).

Dette er således de mål, der stræbes efter i opbygningen af en fredskultur. I den forbindelse er det interessant at se, om der allerede findes samfund, der ikke kender til krig. Det gør der. Fry et al. (2009) har i en undersøgelse af sådanne samfund vist, at disse har fælles træk, der omfatter (1) sociale normer, der fremmer fred og fredelige metoder til konfliktløsning, (2) social samhørighed gennem inklusionen af alle grupper gennem værdier om tolerance og lige rettigheder og (3) tilstræbt lige rettigheder for kvinder og mænd og dermed sikring af kvinders demokratiske deltagelse. Dette ligner det, som FN søger at fremme i alle nationer, samfund og lokalmiljøer.

UNESCO anfører, at ethvert barn bør tilbydes viden om fredskultur samt færdigheder i fredelig konfliktløsning. Kapaciteten til at tilvejebringe dette for alle børn starter med en opbygning af den nødvendige viden og pædagogik sammen med de lærere, der skal varetage undervisningen af børnene.

## 2. Videreuddannelse i fredskultur

Målet med den her beskrevne diplomado er at fremme en kultur af fred i uddannelsessystemet og dermed bidrage til at styrke, at børn kan opleve trykthed og anerkendelse, ikke mindst i lokalområder med megen vold. Fokus for alle de nævnte diplomados er at undersøge og reflektere over, hvorledes uddannelse kan bruges til at skabe sikkerhed og social støtte i stedet for at bygge på symbolsk vold i form af manglende omsorg, ekskluderende konkurrence, straf og fordømmelse. Målet er at bidrage til opbygningen af et skolemiljø, der fremmer en følelse af at høre til, af sikkerhed, af at have betydning, af værdighed og af meningsfuldhed. Filosofien er, at uddannelsessystemet gennem social ansvarlighed kan bidrage til at opbygge mere inkluderende, ressource-fokuserede, stabile og bæredygtige lokalmiljøer og samfund. Der er forskningsmæssig evidens for, at sådanne lokalmiljøer og samfund i høj grad kan fremme social, økonomisk og menneskelig vækst for alle, herunder også for udsatte grupper (Magis, 2010). I dag er det påvist gennem solid forskning, at det er muligt gennem opbygning af trygge og ressourceorienterede læringsmiljøer at øge den sociale, kognitive og emotionelle udvikling hos børn og dermed øge deres skole-

faglige resultater (Theron & Engelbrecht, 2012; Henderson, 2012; Hattie, 2009). Vi ved også, at det er muligt at fremme fredskulturer gennem uddannelse (de Riviera, 2009). Vi er i dag opmærksomme på, at det kræver mindst lige så mange (som oftest flere) ressourcer – sociale og økonomiske – at producere symptomer, utilfredshed, lidelse og menneskelige konflikter, som det kræver at opbygge fred og inkluderende fællesskaber (Fry et al., 2009). Et meget vigtigt rum for at bygge fred er uddannelsessystemet – fra børnehaven til universitet. Uddannelsessystemet kan bidrage til at give kommende generationer viden om fred i praksis ved at lade børn og unge deltage i demokratiske og socialt støttende læringsmiljøer med plads til refleksion, kreativitet og fredelig konfliktløsning.

### **3. Den fælles læringsproces**

Målet med diplomado'en var at udvikle viden og færdigheder, der er nødvendige for at opbygge et freds-fremmende skolemiljø. Tidsrammen var seks måneder med én fire-timers session om ugen, i alt 96 timer. Der var fem moduler:

Modul 1: Fredelig konfliktløsning – viden og praksis. Dette modul omhandlede forståelser af vold, ulighed, diskrimination, fordomme, konflikt, krise, forhandlinger, ressourcer og løsninger.

Modul 2: Kommunikationsværktøjer til konstruktion af løsninger: Hvordan løser eller ændrer man konflikter?

Modul 3: Mobning – samt metoder til at fremme social ansvarlighed, gruppesammenhold og en følelse af at høre til i gruppen og i fællesskabet.

Modul 4: Resiliens: Beskyttende faktorer i skolen, herunder lærerens rolle og skolen som et rum for udvikling af ansvarlighed, handlekompetence og samarbejde.

Modul 5: Opbygning af et støttende og sikkert læringsmiljø.

Alle moduler blev gennemført med oplevelses- og samarbejdsorienterede læringsmetoder, hvor fokus er på erfaringer og fælles refleksioner. Derved blev der åbnet for en social 'learning-by-doing'-proces, hvor grupperne gradvis udviklede og opretholdt et trygt og socialt støttende læringsmiljø.

### **4. Data**

Ved afslutningen af diplomado'en blev deltagerne opfordret til at skrive et essay om deres læring. De præsenterede deres essays ved den sidste session og reflekterede sammen over deres fælles læring. Essayet blev skrevet individuelt som hjemmearbejde og sendt via e-mail eller afleveret ved slutnin-

gen af den sidste session. Nedenfor vil vi præsentere citater fra disse essays, efterfulgt af en tematisk analyse. Analysen blev foretaget af hver af os først og derefter sammenlignet og til sidst samlet. Disse essays blev set som skriftlige formuleringer, hvilket giver dem en særlig form for refleksivitet gennem skriften – som et vedvarende produkt, der nok er en personlig tilkendegivelse, men gennem skriften er i et fælles medie, med sit eget liv.

Deltagerne blev opfordret til at aflevere deres essay. Det var ikke obligatorisk at gøre dette, men alle deltagerne afleverede det. Nogle essays var meget korte, og andre var lange. Deltagerne fik lov til at forblive anonyme, hvis de ønskede det. Essayet var ikke en evaluering af deltagerne eller af forløbet, men en beretning om egne læringserfaringer. Der var 85 skrevne essays i alt. I det følgende præsenterer vi fem citater fra forskellige deltagere. Citaterne er udvalgt på grundlag af, at de rummer temaer, der hyppigt optrådte i de forskellige essays.

*I mit liv er der et før og et efter diplomado 'en. Efter diplomado 'en sætter jeg pludselig pris på – og nyder – at lytte til folk, herunder til min familie, kollegaer og elever på en anden måde. Nu kan jeg lide at være i fred med dem i stedet for at kæmpe mod dem. Og det skyldes, at jeg nu er i stand til at lukke min mund og se dem i øjnene og indse, at de er mennesker ligesom jeg, med angst, skuffelser, frygt og nogle gange hjælpeløshed. Det tog lidt tid at indse det. Det er en ny måde. Jeg har ændret min holdning til andre mennesker på den måde.*

*Diplomado 'en fik mig til at indse, at jeg kan bruge mig selv i undervisningen på en god og anderledes måde – i stedet for at føle mig fanget i et rigtigt system, som efter min mening producerer tilbageskridt snarere end fremskridt i vores skolesystem.*

*Undervisning var gået hen og blevet en rutine for mig, med administrative opgaver, der optog mere og mere af min tid. Aktiviteterne i diplomado 'en åbnede en stor mulighed for mig til at genopdage betydningen af og vitaliteten i mit arbejde. Jeg indså, at jeg igen kunne være engageret i og føle glæden ved at undervise. Jeg kunne tillade mig selv igen at engagere mig i undervisningen som en form for leg. Jeg kunne nyde det på ny og se det som en rigtig måde at undervise på.*

*Gennem træningen fik jeg styrke til at indse, at jeg kan bruge en kombination af min subjektivitet – den måde, jeg er i verden på – og min måde at arbejde på i klassen til at fremme en anden form for interaktion i klasseværelset. Det har været en vidunderlig oplevelse, og den mest overraskende ting er, at mine elever har bemærket ændringen og reageret på det i klassen ved at være mere engagerede og langt mere positive i deres holdning.*

*I konstruktionen af fred er det nødvendigt at kommunikere respektfuldt, efter-som kommunikation er det eneste middel, vi har til at forholde os hensigts-mæssigt til mennesker, vi møder i forskellige sammenhænge på. Vi er nødt til at kommunikere for at opbygge succesfulde løsninger, der kan medvirke til at forebygge fordomme, som vi ellers rutinemæssigt møder andre med, uden at vi giver os selv mulighed for at få noget at vide om dem eller om deres liv. Derfor er det nødvendigt at ændre de dominerende diskurser, der former vo-res synspunkter og producerer fordomme. Vi må opbygge nye diskurser, der hjælper os til at forlade voldelige måder at forstå andre mennesker på.*

## 5. Resultater

I dette afsnit vil vi præsentere resultaterne af den tematiske analyse. Listen kan synes noget svulstig på dansk, idet det er svært at gengive det mere sprud-lende og komplekse i de spansk-sprogede essays uden at komme til at virke bombastisk i oversættelsen – der kan komme til at virke som en række plusord uden at gribe dybere. Men sådan er det ikke, da det bygger på en analyse af essayene, der, som det ses i citaterne ovenfor, er reflekterede og dybsindige.

Deltagerne talte om læringsprocessen i diplomado'en, og i de fleste til-fælde blev deres historier præsenteret som forandring fra én forståelse til en anden, dvs. en forandrende læringsproces.<sup>11</sup> På grund af dette præsenterede de fleste essays ændringerne i en tidsmæssig dimension: fortiden (før), den nuværende (nu) og fremtiden (det kommende). Endvidere blev den foran-drende proces lokaliseret i fire områder eller kontekster: (1) gruppen af deltagere i sessionerne, (2) skolen og klasseværelser, hvor de arbejdede, (3) familier og sociale netværk og (4) opfattelse af én selv.

1. Deltagerne talte om en forandring i deres forståelse og udøvelse af autoritet. Denne ændring kan sammenfattes som et skifte fra en straf-fende tilgang til en støttende tilgang til eleverne. Dermed begyndte de

---

11 Måske kunne man med fordel tale om en bevægelig og en skabende, frembringende læ-ringsproces. Det første for at tydeliggøre, at det er en læring, der bevæger sig i mange retninger og dermed både forestillet og i praksis kan bevæge sig igennem mangfoldige rum – herunder både helt konkret klasselokaler, skolegårde, huse (hjem), byrum, landskaber og mere imaginært og symbolsk og forestillede fællesskaber, 'Space for Peace', trygge rum og åbne rum. Det andet for at tydeliggøre, at der er tale om en produktionsproces – hvor der skabes nye indsigter, oplevelser, erkendelser. Der nås ikke blot mål, der er sat på forhånd. I den utopisk-pædagogiske litteratur har der været udviklet begreber som erfaringsbasere-de, deltagerstyrede læringsprocesser – der understreger det erkendelsesskabende i lærings-processen (Negt, 1981). Heri er begrebet sociologisk fantasi vigtigt, idet det handler om at se det oplevede i et større socialt perspektiv – hvorved det konkret oplevede kædes sammen med større sociale organiseringer af diskurser, sociale samspil og distribueringer i samfun-det. Dette aspekt synes at være mindre fremtrædende i Mezirows teori om transformativ læring og Argyris' teori om organisatorisk double-læring.

at genkende ressourcer og kreativitet i enkeltpersoner og grupper og bruge disse til at fremme et trygt socialt læringsmiljø. De beskrev, at de aktivt engagerer sig i at ændre læringsmiljøet fra at være utrygt til at være trygt. De portrætterede denne ændring som en rejse ind i mere sunde og konstruktive relationer i klassen. Disse relationer åbnede for mere samarbejde mellem lærere og elever, om end de havde forskellige opgaver. De beskrev dette som en forandring fra at se lærer-elev-interaktioner som en magtkamp til at opbygge gensidig respekt. De beskrev en ændring fra konfrontation med eleverne til samarbejde, og de gav eksempler på dette, der beskrev det som en bevægelse fra at misbruge magt til at lytte respektfuldt til eleverne. De skrev om at gå fra en følelse af at være i en konstant kamp med eleverne til at være i dialog med dem og anvende fredelig konfliktløsning i klassen som helhed og med elever enkeltvis. De beskrev, hvordan de i dialogen med eleverne havde et klart fokus på ressourcer i elevernes udtalelser. Dette havde ført til mere deltagelse fra elevernes side, idet disse oplevedes som langt mere deltagende og talende end tidligere.

2. De skrev om, at de begyndte at have en mere omsorgsfuld holdning til eleverne. De engagerede sig i at støtte elevernes læring gennem opbygning af et omsorgsfuldt socialt miljø i klassen. Nogle beskrev dette som at bevæge sig fra et distanceret forhold til eleverne til et mere tilidsfuldt og gensidigt forhold.
3. Essayene rapporterede en ændring fra en problemfokusering på aggressive, negative og ubehagelige interaktioner med eleverne (herunder i fortællinger om disse) til at søge at fremme en følelse af livsglæde, herunder glæden ved læring og vidensopbygning.
4. I essayene var der hyppige beskrivelser af en forandring af en kultur af fordomme og udstødelse til en kultur af ligebehandling og inklusion af alle i klassen. Det blev ofte nævnt, at denne ændring også skete i familielivet samt i sociale relationer i almindelighed. Deltagerne forandrede fordomsfulde og fordømmende diskurser til diskurser, der talte om hensyn, inddragelse og fælles ressourcer.
5. Mange af deltagerne sagde, at de oplevede at foretage en 'rejse' fra ideen om, at de som lærere var de eneste vidende i klasseværelset, til at tilskrive andre menneskers, elevernes, andre former for viden samme værdi. De beskrev dette som en forandring fra en enkelt historie til et væld af historier. De skrev, at det styrkede og forbedrede samarbejdet med eleverne, idet de nu satte pris på det unikke i hver af dem. De gik fra at se eleverne som prototyper til at se dem som særlige og værdifulde personer. Erkendelsen af de mange former for viden førte til, at de begyndte at tænke i mere kreative og analytisk reflekterende baner – herunder især, at de nu anvendte både æstetisk erfaring og etiske overvejelser i klasseværelset. De beskrev dette som at de gik fra udelukkende at lægge vægt på akademiske resultater til også at promovere social og følelsesmæssig kunnen,

- kreativitet og etik hos eleverne. De så dette som en demokratiseringsproces i klasseværelset og en styrkelse af analytisk og symbolsk tænkning.
6. I mangfoldighedens mulige historier begyndte de at sætte pris på historier, der udfordrede den dominerende diskurs om fejl og mangler, og som derved bidrog til at skabe løsninger og fremme social støtte og fredelig konfliktløsning. I denne proces nævnte de en meget vigtig forandring; de begyndte at lytte til de studerende på en ny måde, dvs. mere åbent og nysgerrigt. Denne nysgerrighed gjorde det muligt at lede efter nye fortællinger, der kunne udfordre de gentagne fortællinger om vanskeligheder, umuligheder og problemer og dermed sætte en ny ramme om disse.
  7. De beskrev, hvordan de bevægede sig fra at se problemer som forårsaget af bestemte personer til at se dem som noget, der aktivt blev skabt i den sociale interaktion mellem mennesker. Derved skete der en forandring fra et individualiseret syn på eleverne til et stærkere fokus på gruppen af elever og klasseværelset som et system. De skrev om, at de blev mere opmærksomme på ressourcer – og udfordringer – som noget, der blev skabt og opretholdt i systemet i stedet for af den enkelte elev. På denne baggrund begyndte mange af deltagerne at anvende mere gruppearbejde i deres klasser. De begyndte at have tillid til, at der i fællesskab kunne findes løsninger på konflikter, og til elevernes muligheder for at nå høje læringsmål.
  8. Disse forandringer viste i praksis, at diskurser, sociale interaktioner og praktiske metoder kan ændres, da de er i konstant udvikling. Denne idé om udvikling omfattede både individuel og kollektiv subjektivitet.
  9. Gennem deres åbenhed over for historier, der producerede løsninger, oplevede deltagerne en forandring fra et fokus på symptomer som fastlåste, personbårne og uforanderlige til at se netop denne forståelse som en del af symptomets opståen og vedligeholdelse.
  10. En anden ofte nævnt forandring blev beskrevet som en forandring fra at søge efter mangler og ‘underskud’ i eleverne til at se deres styrker som kontekstuelle og situationelle. De begyndte at se resiliens som noget, der opbygges og opretholdes i klasseværelset.
  11. Et særligt aspekt af at flytte fokus fra underskud til ressourcer blev beskrevet som en bevægelse fra at sidde fast i problemer til at opbygge fredelige konfliktløsninger på en kreativ måde. Nogle deltagere nævnte, at denne forandring involverede en passage fra at være aktivt bidragende til problemerne pga. vrede og hævn tanker til at forsøge at løse problemerne i fællesskab. I praksis begyndte de at bygge læringsmiljøer, der rummede omsorg, lydhørhed og fælles ansvarlighed.
  12. Især de mere erfarne deltagere skrev om at blive opmærksomme på det faktum, at de havde gjort deres lærerarbejde til rutine og havde nået et punkt, hvor de primært opfattede eleverne som en byrde og en pligt. Gennem ovennævnte forandringer genfandt de meningsfuldheden ved

at undervise og bevægede sig fra rutine til at se undervisning som en meningsfuldhed, spændende og innovativ proces.

13. Sluttelig beskrev de, hvordan de ændrede deres forståelse af mobning i skolen fra et individualiseret og straffende syn til en social forståelse af mobning som en del af en volds- og magtkultur, der ikke kun reproduceres af eleverne, men ofte genfindes direkte i skolens forståelse og udøvelse af disciplinering.

Det skal (igen) bemærkes, at disse punkter omfatter deltagernes beskrivelse af deres læringsproces. De udgør ikke en evaluering af uddannelsen. Læringsprocessen beskrives som forandrende og produktiv, idet opfattelser og forståelsesrammer ændres aktivt. Enstregede og symptomatiske historier bliver udfordrede og forandrede gennem udvidelse med nye befriende og sprudlende historier. Essayene nævner ofte, at læringen giver en følelse af lettelse og genåbner for glæden ved at undervise.

Kategorierne dannede to overordnede systemer eller kulturer. Tabel 1 viser disse to kulturer.

Tabel 1: En straffkultur og en fredskultur.

Komponenter i straffkulturen	Komponenter i en fredskultur	Kategorier for fredskultur
Kæmpe mod eleverne	Lytte til eleverne	Skabe løsninger
Kæmpe for magt	Gensidig respekt	Samarbejde
Lede efter mangler	Lede efter styrker	Søge ressourcer
Forsømme/opgive	Skabe håb	Omsorg
Fordomme og stereotypier	Se efter det unikke og værdsætte hver enkelt	Samarbejde
Absolutte forklaringer (kun én historie)	Åbenhed over for nye perspektiver (multiple historier)	Kreativitet
Meningsløshed (rutine – gentagelse)	Meningsfuldhed – at bevæge sig fremad, skabe det nye	Skabe løsninger
Individualisering og personalisering af udfordringer	Se efter fælles ressourcer i teamet (gruppearbejde)	Søge ressourcer
Distance til de studerende	Social støtte – til eleverne	Omsorg
Problem-fokuserede forklaringer	Løsningsfokuserede forklaringer	Skabe løsninger
Fordomme	Nysgerrighed og åbenhed	Kreativitet
Ideer om hævn	Fredelig konfliktløsning	Skabe løsninger
Accept af et utrygt miljø	Aktiv opbygning af tryghed/sikkerhed for alle	Omsorg



Komponenter i straffkulturen	Komponenter i en fredskultur	Kategorier for fredskultur
Fokus kun på akademiske færdigheder	Fokus på sociale færdigheder, akademiske færdigheder, kreativitet, kunst og etik	Kreativitet
Disciplinering/afretning	Samarbejde om ressourcer i teamet	Søge ressourcer
Intimidering/mobning	Opbygning af anerkendelse	Samarbejde
Forfølgelse og eksklusion	Inklusion af alle i læringen	Samarbejde
Skabe tavshed hos andre	Skabe en åben dialog	Samarbejde
Handle symptomatisk/blive fanget af symptomer	Begrænse indvirkningen af symptomer	Søge ressourcer
Vold og symbolsk vold	Glæde ved livet sammen	Samarbejde
Fortolkning af opførsel som udtryk for dårlige intentioner	Fokus på gode intentioner og løsninger	Skabe løsninger
Benyttelse af magt til at dominere andre	Opsætte mål og visioner sammen	Samarbejde
Konflikter som et vind-tab-spil	Skabe fredelig konfliktløsning	Søge ressourcer
Mistro	Tillid – og høje forventninger til hinanden	Søge ressourcer

Essayene beskrev ofte, hvorledes det at lede efter ressourcer ændrede lærernes opfattelse af elevernes adfærd. Det er derfor, vi har beholdt udtrykket ‘at søge efter ressourcer’, men vi kunne også have brugt udtrykket ‘at opbygge ressourcer’, fordi disse som oftest udvikles under processen, hvor man søger efter dem. Nogle essays skrev også om ‘at være på udkig efter løsninger’, men vi bruger udtrykket ‘at skabe løsninger’ i stedet, fordi det er mere på linje med den forståelse, der formidles af de fleste essays.

Forandringen fra straffkultur til fredskultur samler sig i kategorier eller temaer, der består af omsorg (social støtte), løsninger, samarbejde, ressourcer og kreativitet. Disse kategorier er analytiske konstruktioner. De er indbyrdes forbundne, men kan stadig skelnes fra hinanden. Endvidere tilføjede essayene særlige kvaliteter til kategorierne. Disse kvaliteter var tværgående hen over kategorierne. For eksempel ses åbenhed som en nødvendig kvalitet i alle kategorierne. Man kan samarbejde uden åbenhed, men åbenhed for andre menneskers mening samt nye løsninger forvandler samarbejdet til en særlig form for respektfuldt samvirke. I tabel 2 viser vi, hvordan de nævnte kategorier og kvaliteter kan grupperes sammen i mønstre.

Tabel 2: Kategorier og kvaliteter.

Kategori Kvalitet	Social støtte (omsorg)	Opbygge løsninger	Samarbejde	Søge ressourcer	Kreativitet
Tiltro	En mere støttende relation til eleverne	Lytte til eleverne	Inklusion af alle	Tillid til de andre	
Åbenhed	Nysgerrig over for andre	Åbenhed for mangfoldige perspektiver	Promovering af åben dialog	Se efter styrker	Åbenhed for nye perspektiver (multiple historier)
Tryghed	Skabe sikkerhed for alle	Løsningsorienterede forståelser	Gensidig respekt	Bygge en kultur af værdsættelse	
Håb	Skabe muligheder for forandring	Fredelig konflikt-resolution	Opsætte mål og visioner i samarbejde	Begrænse indflydelsen af symptomer	
Samhørighed			Se efter det unikke og værdsætte hver enkelt person	Bruge fælles ressourcer i teamet	
Mening	Store forventninger til andre	Bevæge sig fremad	Meningsfuldhed til alle deltagere	Se efter konflikt-løsnings-færdighed hos alle og i gruppen	
Glæde		Se efter gode intentioner og løsninger	En delt glæde ved livet		Glæde ved at skabe ny viden

I denne undersøgelse er det ikke muligt at udfylde alle vinduer i tabel 2. Tabellen kan læses som en fremstilling af knudepunkter i et større menings-system, som de fremstilles i datamaterialet.

Essayene beskriver bevægelser fra en straffekultur hen mod en fredskultur. Selve dette at bevæge sig er fremhævet i essayene. At være i bevægelse ses som værdifuldt i sig selv – som vi så det i beskrivelserne af, hvorledes deltagerne flytter fra at være fastlåste i problemer og underskudsfokuserede forståelser til at være i en åben bevægelse med anerkendelse af det mangfoldige. Bevægelsen er decentraliserende – da den udvider opfattelsen af udfordringer og ressourcer fra et personligt ‘center’-perspektiv til også at omfatte et kontekstuellet perspektiv.

## 6. Diskussion

Den ovenfor beskrevne bevægelse indebærer en ændring af den diskursive og sociale kontekst. Den diskursive ændring er en forandring i fortællingerne om eleverne. Denne bevægelse rummer at være åben over for nye forståelser, lytte til mangfoldige historier, undgå ensidige forklaringer og at være kreativ i brugen af sproget til at lege med og til at skabe erkendelse og glæde med. På denne måde er selve bevægelsen betydningsfuld i den støttende kultur i den grad, at det *er* den støttende kultur. Bevægelsen er en proces, hvor der skabes inkluderende, respektfulde, produktive, fredelige og glædelige løsninger på udfordringer og konflikter. Denne proces er selvreflekterende og fortsat, da den hæmmer sig selv, hvis den krystalliseres i fastlåste begreber og fastlagte metoder.

De konkrete utopier i læringen opstår, når der i fællesskab opbygges en vision omkring et fredeligt læringsmiljø. Dette åbner for at begynde at praktisere et sådant miljø i de klasser, hvori deltagerne i diplomado'en underviser til daglig. Det sker på mangfoldige måder, der dog alle omfatter at begynde at handle som om utopien var aktuel nutid. Derfor kræver det en konkret utopi. Denne omfatter skolen og skoleklasserne, men også måder at være sammen på i familien, i nærmiljøet og i større samfundsmæssige sammenhænge. Utopien gør det muligt og er dermed realistisk. Det er ikke en idealistisk svævende drøm, men det er at gøre det umulige muligt gennem en praktisk bevægelse, dvs. som handling. At være realistisk er at realisere, dvs. at skabe realiteten.

Den forandrende, produktive læring ligger i bestræbelsen. For at tydeliggøre dette vil vi kort vende os mod Platons filosofi, idet der her kan hentes en opfattelse, der, om end den er blevet voldsomt udfordret, stadig står som en indflydelsesrig filosofisk refleksion. *Symposion* er muligvis den af Platons dialoger, der har haft den største indflydelse på europæisk filosofi. Platon beskrev deri en stræben mod det smukke, gode og sande. Det smukke, gode og sande er det samme. Platon argumenterer for, at begær og fornuft i denne bestræbelse er det samme. I kærligheden til indsigt i det smukke og gode findes bestræbelsen. Det er immanensen i livets bestræbelse, en stadig søgen, en kraft til erkendelsens glæde. Det interessante ved denne lyst, hos Platon, er, at den udspringer af sig selv – den er selve bevægelsen, hvori den finder sig selv og kommer til live. Lyst til sand viden og skønhed skal derfor ikke forklares som udsprunget af en mangel. Platon ser den som en fortsat, selvberørende bestræbelse – en kilde, der løber over af sig selv. Dens skabende kraft udspringer ikke af tvang og nød i en faretruende omverden, men er en selvstændig bevægelse, der folder sig ud i bestræbelsen på at finde og skabe viden og skønhed. At skabe skøn viden og sand skønhed. At skabe viden og kunst skal ikke ses som sublimering, men som en lystbetonet bestræbelse i sig selv og ved sig selv (Kahn, 1987).

Dette kan føre til en udemokratisk idé om, at bestemt viden er bedre end anden. Popper kritiserede Platons teori for dette – og det er rigtigt, at den er sådan i *Republikken*. Men i *Symposion* handler det mere om at se bestræbelsen mod det gode, sande og skønne som en proces, der kæder fornuft og følelser sammen i en samlet bevægelse. Kahn (1987) argumenterer for, at denne opfattelse er fremmed for os, idet vi næsten ikke kan tænke uden at forudsætte en opdeling mellem fornuft og følelser. Allerede hos Aristoteles ses denne opdeling, men hos Platon er fornuft og lyst kædet sammen i samme bestræbelse mod det gode, sande og smukke. Den konkrete utopi i diplomado'en viser denne samlede bestræbelse i praksis. Det er ikke en bevægelse hen mod den endelige viden (og skabelsen af et nyt videns-terrorregime på den baggrund, et nyt despoti af bedreviden). Det er netop mod det åbnende og mod respekten for mangfoldigheden, at denne utopi retter vores bestræbelser. Det er den konkrete utopi i praksis – i handling, der består i i praksis at gøre det, som man ser som målet. Det er ikke idealisme, men praksis.

Også i det store perspektiv kan vi spørge: Er det i dag idealisme at forestille sig en verden, hvor kvinder har samme rettigheder som mænd, hvor der lyttes til børnenes stemmer, hvor der ikke er slaveri, hvor der ikke er vold mod kvinder, hvor der ikke foregår trafficking, hvor der ikke er tortur, hvor de seksuelle og reproduktive rettigheder respekteres, hvor vi sikrer miljøet? Nej, det er det ikke, om end det stadig er en utopi – men på nuværende tidspunkt i menneskehedens udviklingshistorie er det en konkret utopi. Det er realistisk. Vi ved godt, at det vil komme gennem menneskehedens fortsatte bestræbelse på at opnå det. At arbejde for realiseringen af en sådan konkret utopi er ikke idealisme, men realisme. Det er en udfordring at gøre det på en ikke-fordømmende måde – og det er den udfordring, der er læringens drivkraft. Åbenheden for mangfoldigheden og det nye gør, at dette ikke er et nyt despoti, et nyt tusindårsrige, men er en daglig bestræbelse. Deri ligger utopiens realisme i nuet.

Den forandrende og produktive læring i diplomado'en beskrives som en ændring i subjektiviteten, dvs. som en ændring i den position, der ses fra snarere end i det selvbillede, der ses. Det er en ændring fra at se sig som adskilt fra den sociale verden og dermed handlende i den – til at se sig som værende denne sociale verden. Det handler ikke om at have en identitet, men om, hvordan identiteten som mulighed overhovedet sættes. Levitas skriver: "... the (failed) utopian imagination of radical alterity also underlines the fact that not only society, but our very selves, must be reconstituted in utopia. And whereas in Wells's *A Modern Utopia*, the hero can meet and recognize his best self in the new order, Utopia might actually entail (imagining) a self so radically transformed as to be, rather, an annihilation. Hence there is a terror of annihilation associated with the utopian project" (2007, p. 303).

Den konkrete utopi om fred bygger i dag på den voksende globale konsensus omkring menneskerettighederne. De beskriver rammen om det, der opfattes som det gode liv – et liv i tryghed og i frihed. Det er livsrammerne, der giver tryghed (sikkerhed) og frihed.

Der har været megen kritik af opfattelsen af mennesket som udviklingens centrum – som det siden den europæiske renaissance har været udfoldet i Europa. Det er over for dette vigtigt at bemærke, at garanten for det enkelte menneskes frihed og sikkerhed i menneskerettighederne fra starten blev placeret i staten. I dag er dette fastholdt i FN's menneskerettighedsforståelse, idet organisationen udpeger den enkelte borger som indehaver af disse rettigheder – og staten som ansvarlig for at sikre, at de gælder for hver enkelt. Netop dette er blevet opfattet som en individualisering af den enkeltes ret – om end ansvaret for disse menneskerettigheder jo eksplicit placeres i kollektivet, nemlig i staten. I den nuværende globalisering, hvor økonomien udvikler sig globalt og sætter sig uden for demokratisk kontrol, er det en udfordring at skabe overnationale, dvs. fælles, institutioner, der fortsat kan sikre menneskerettighederne.

I de forskellige tilføjelser til menneskerettighederne, der er kommet fra især de panafrikanske møder, er det blevet understreget, at det enkelte menneske er en del af kollektivet (samfundet) og dermed også har forpligtelser over for dette. Dette er en vigtig tilføjelse, der netop understreger helheden af kollektivets udformning og den enkeltes livsmuligheder. Og som i øvrigt også understreger betydningen af at sikre de basale menneskerettigheder i dagligdagen – i skolen, i familien, på arbejdet, i økonomiske transaktioner og i måden at tale om andre på i diskurser.

Det er blevet argumenteret, at man i kollektivistiske kulturer ikke kan se det enkelte individ løsrevet fra vedkommendes sociale kontekst. Men det gør menneskerettighederne heller ikke. De understreger netop, at det er et kollektivt ansvar juridisk at sikre, at alle har adgang til de samme rettigheder. Menneskerettighederne er et juridisk begreb – ikke et psykologisk eller filosofisk. Og som sådan kan det ikke gradbøjes. Rettighederne omfatter i dag også en række særlige fokuspunkter, der blev besluttet på FN-topmødet i Wien i 1993. De findes i *Vienna Declaration and Programme of Action*, herunder blandt andet anerkendelse af, at børn og kvinder er omfattet af rettighederne. Denne deklaration blev vedtaget med tilslutning fra 171 nationer. Topmødet førte endvidere til en enighed om, at politisk og civile rettigheder ikke kan adskilles fra sociale rettigheder. Rettighederne udgør en helhed – de hænger sammen i et system, der er vores kollektive (fælles) livsverden. Men det er samtidig konkret og åbent for udvikling – det er i selve sit sigte og i sin form ikke-totalitært. Verden vender fremad, og der er muligheder for at implementere dette resultat af menneskelig kreativitet og erkendelse. Madsen skriver: “Som det grammatiske er evnen til kreativ tankeaktivitet en gave til det moderne menneske. Vi trådte ind i en verden fyldt med gode ideer, som bare ventede på

at blive fundet på. Vi er nu, med vores menneskehjerner gået i gang med at frisætte disse ideer, disse muligheder, og vi er kun lige begyndt” (Madson, 2012, p. 439).

På den måde kan også menneskerettighederne forstås, idet de handler om at sikre menneskers adgang til udviklingsmuligheder – med anvendelse af de mest opdaterede muligheder, vi i dag har til at sikre dette gennem anvendelse af vores fælles ressourcer. At starte med at praktisere dem i dag er den konkrete utopi om fred på det globale niveau. Læringsprocessen i den her beskrevne diplomado i fredsopbygning knytter sig til dette på det livsnære og praktiske niveau i en konkret bestræbelse. I selve bevægelsen – den fælles læringsproces – skaber dette glæde, tillid og en følelse af befrielse.<sup>12</sup>

## Konklusion

Undervisningssystemet kan på mange måder bidrage til at skabe forståelse for den sociale, kulturelle, økonomiske og økologiske betydning af fred – og bidrage til, at menneskerettighederne bliver respekteret. At gøre undervisningssystemet egnet til dette sker gennem fælles læring. I den omtalte *diplomado* om fredsopbygning beskrev deltagerne fredsopbygning som at gå fra en strafkultur til en fredskultur. Denne bevægelse – at gå – involverede at styrke social støtte, at opbygge løsninger, at glæde sig, mangfoldighed, at søge ressourcer og at fremme åbenhed for nye muligheder. Disse styrkepunkter havde bestemte kvaliteter: tillid, åbenhed, sikkerhed, håb, glæde og meningsfuldhed. Fredsundervisning er at praktisere en konkret utopi.

## REFERENCER

- Anasarias, E., & Berliner, P. (2009). Human Rights and Peacebuilding. In J. de Rivera (Ed.), *Handbook of Peacebuilding* (pp. 181-196). New York: Springer.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- Bateson, G. (1972). The logical categories of learning and communication. In *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine Books.
- Bauman, Z. (2013). *Does the Richness of the Few Benefit Us All?* Cambridge: Polity Press.
- Berliner, P. (1988). Indlæringsens dialektik. *Udkast*, 2, 189-208.

---

12 Nogle af deltagerne blev fyret fra deres jobs, efter at de indførte fredsskabende arbejdsformer i deres klasser. Dette kan ironisk ses som en udfrielse af de ansatte fra undertrykkende arbejdsvilkår – men sådan opleves det jo kun sjældent, når man fyres, idet man er afhængig af sin lønindkomst. De fyrede skabte derefter selv muligheder for at undervise og lære inden for kreative og nyskabende områder. På den måde skabte de aktivt et grundlag for indkomst gennem aktiviteter, der bragte dem glæde og engagement. Dette viser både det etablerede systems styrke til at ensrette aktiviteter og dets svaghed ved ikke at være kreativt og innovativt og på den måde kunne bidrage til at opfylde de krav om at undervise i fred, som hovedparten af verdens nationer har forpligtet sig på.

- Berliner, P., & Christensen, J. H. (2013). Fredsopbygning som social og materiel læring. *Psyke & Logos*, 34(1), 278-296.
- Berliner, P., Anasarias, E., & de Casas Soberón, E. (2010). Religious Diversity as Peace-building – the Space for Peace. *Journal of Religion, Conflict, and Peace*, 4.
- Bloch, E. (2000). *The Spirit of Utopia*. Redwood City: Stanford University Press.
- Bloch, E. (1996). *The Utopian Function of Art and Literature*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bloch, E. (1986). *The Principle of Hope I*. London: Blackwell.
- Caribbean and Latin American Economic Commission (CEPAL). (2009–01–24). Primary Education Would Reduce Hunger. Milenio. <http://impreso.milenio.com/node/8523799>
- Castro, R., Casique, I., & Brindis, C. D. (2008). Empowerment and Physical Violence throughout Women's Reproductive Life in Mexico. *Violence Against Women*, 14(6), 655-677.
- Clayes, G. (Ed.). (2010). *The Cambridge Companion to Utopian Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONEVAL. (2005). *CONEVAL's Summary of Poverty in Mexico*. [http://www.coneval.gob.mx/mapas/mapas/comunicado\\_de\\_prensa\\_mapas\\_pobreza\\_2005.pdf](http://www.coneval.gob.mx/mapas/mapas/comunicado_de_prensa_mapas_pobreza_2005.pdf).
- CONEVAL. (2008). 2008 Summary of Poverty Levels. <http://www.coneval.gob.mx/contenido/home/6124.pdf>.
- De Rivera, J. (2009). Assessing the peacefulness of cultures. In J. de Rivera (Ed.), *Handbook on Building Cultures of Peace*. New York: Springer.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Anti-Oedipus*. London: Continuum.
- ENDIREH. (2003). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003* [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100492.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100492.pdf)
- ENDIREH. (2006a). *Panorama de violencia contra las mujeres (ENDIREH 2006) – Estados Unidos Mexicanos*. [http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/gender/vaw/surveys/Mexico/Mexico\\_ENDIREH2006\\_report.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/gender/vaw/surveys/Mexico/Mexico_ENDIREH2006_report.pdf)
- ENDIREH. (2006b). *Achievements and Limitations in Determining Indicators for Measuring Violence against Women in Mexico*. [http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/vaw\\_indicators\\_2007/papers/Invited%20Paper%20Mexico%20ENDIREH.pdf](http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/vaw_indicators_2007/papers/Invited%20Paper%20Mexico%20ENDIREH.pdf)
- ENDIREH. (2006c). *Panorama de violencia contra las mujeres – Aguascalientes*. <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=132800398&url=66555028ce5d6dcf6d4619c69fd5fea0>
- ENDIREH. (2007). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2007*. [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2007/Endireh06\\_EUM\\_Tab.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2007/Endireh06_EUM_Tab.pdf)
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Hope*. London: Continuum.
- Fry, D. P., Bonta, B. D., & Bazarkiewicz, K. (2009). Learning from extant cultures of peace. In J. de Rivera (Ed.), *Handbook on Building Cultures of Peace*. New York: Springer.
- Fukuyama, F. (1993). *Historiens afslutning og det sidste menneske*. København: Gyldendal.
- Graham, K., Bernards, S., Munné, M., & Wilsnack, S. (2008). *Unhappy Hours: Alcohol and Partner Aggression in the Americas*. Pan American Health Organization (PAHO). [http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Unhappy\\_Hours\\_ENG.pdf](http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Unhappy_Hours_ENG.pdf)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heath, J. (2007). *Definitions of Levels of Poverty in Mexico*. [http://www.jonathanheath.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1013&Itemid=97](http://www.jonathanheath.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1013&Itemid=97)
- Henderson, N. (2012). Resilience in Schools and Curriculum Design. In M. Ungar (Ed.), *The Social Ecology of Resilience* (pp. 297-306). New York: Springer.
- Human Development Reports. (2010–11–04). *Human Development Indicators*. United Nations Development Programme. <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/MEX.html>

- Kahn, C. (1987). Plato's theory of desire. *Review of Metaphysics*, 41(1), 77-103.
- Levitas, R. (2008). Be realistic: demand the impossible. *New Formations*, 65, 78-94.
- Levitas, R. (2007). Looking for the blue: The necessity of utopia. *Journal of political ideologies*, 12(3), 289-306.
- Lukács, G. (1994). *The Theory of the Novel*. Massachusetts: MIT Press.
- Madsen, P. L. (2012). *Dr. Zugaroffs testamente – en bog om menneskehjernen*. København: Gyldendal.
- Magis, K. (2010). Community resilience: An indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources*, 23(5), 401-416.
- Marcuse, H. (1979). *Den æstetiske dimension. Bidrag til en kritik af den marxistiske æstetik*. København: Gyldendal.
- Marcuse, H. (1970). The end of utopia. In H. Marcuse, *Five Lectures*. London: Allen Lane.
- Mareshvarananda, D. (2013). *After Capitalism. Economic Democracy in Practice*. Puerto Rico: Inner World Publications.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Mexican Editorial Organization. (2008-10-07). *En el 73% de las familias en México hay rezago educativo*. Tabasco Herald. <http://www.oem.com.mx/elheraldodetabasco/notas/n880995.htm>
- More, T. (1901). *Utopia*. London: Cassell & Company.
- Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. København: Kurajse.
- Ocejo, P. C. (2008). *Bullying en Mexico: conductas violentas en niños y adolescentes*. Mexico City: Quazro.
- Paine, T. (1995). *Rights of Man, Common Sense, and Other Political Writings*. Oxford: Oxford World's Classics.
- Platon (1974). *Symposion*. København: Gyldendal.
- Popper, K. (1974). *The Poverty of Historicism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Programme of action on a culture of peace*. UN Resolution A/RES/53/243. <http://www3.unesco.org/iycp/kits/TabPofAAng.PDF>
- Rousseau, J.-J. [1762](1879). *Samfundspagten eller Statsrettens Grundsætninger*. København: Hauberg & Gjellerup. Se også Rousseau, J. J. (1978). *The Social Contract*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Theron, L. C., & Engelbrecht, P. (2012). Caring Teachers: Teacher – Youth Transactions to Promote Resilience. In Ungar, M. (Ed.), *The Social Ecology of Resilience* (pp. 265-280). New York: Springer.
- Wahlström, R. (1985). De ungas oppfatninger om krig och fred. *Nordisk Psykologi*, 37(4), 298-309.
- Zizek, S. (2013). Preface: Bloch's ontology of not.yet-being. In P. Thomsen & S. Zizek (Eds.), *The Privatization of Hope: Ernst Bloch and the Future of Utopia*. Durham: Duke University Press.