

## PÆDAGOGISK BÆREDYGTIGHED – FRA DYADE TIL VERDENSSAMFUND

Hans Månsson<sup>1</sup>

*Artiklen revitaliserer begreberne social kapital og social bæredygtighed som afsæt for udvikling og formulering af en 'bæredygtighedens pædagogik'.*

*Dette perspektiv nødvendiggør et dynamisk samspil mellem forståelsen af mennesket som 'human being' og 'human becoming'. Helt centralt i denne optik står opmærksomheden på menneskets iboende sociale egenskaber og kompetencer, som determinerende klangbund for skabelse, konsolidering og videreudvikling af social kapital i og på tværs af subkulturer i samfundet.*

### 1. Social bæredygtighed

#### 1.2. Den traditionelle betydning

Begrebet social bæredygtighed knyttes almindeligvis sammen med den rapport, som Brundtland-kommissionen, opkaldt efter sin formand, tidligere statsminister i Norge, Gro Harlem Brundtland, offentliggjorde i 1987.<sup>2</sup> Rapportens titel var *Our Common Future* og handlede om, hvilke basale udfordringer menneskeheden står over for, hvis vi ønsker at sikre vores børn og børnebørn en tilværelse, som er præget af velfærd og trivsel. Baggrunden for kommissionsarbejdet var en stigende erkendelse af de paradoksproblemer, der følger med samfundsudviklingen, og som også er beskrevet i nærværende bogs indledning. Det vil bl.a. sige, at den teknologiske udvikling er eskaleret eksponentielt fra midten af 1900-tallet og frem til rapportens udgivelse, hvilket har givet mennesket mulighed for meget gennemgribende at beherske naturen, at udbygge det fysiske og virtuelle infrastruktur og skabe materiel velstand i et hidtil ukendt omfang. Paradokset ligger i, at samme udvikling har skabt miljø- og ulighedsproblemer, som tilsvarende er vokset eksponentielt. Rapportens sigte var således at pege på anbefalinger til politikere verden over med hensyn til, hvordan disse paradoksproblemer kunne løses eller afhjælpes, hvor det centrale

1 Hans Månsson, cand. pæd. i almen pædagogik; partner i Center for Social Bæredygtighed. [www.cesob.dk](http://www.cesob.dk)

2 United Nations World Commission on Environment and Development (1987).

løseord var ‘bæredygtig udvikling’. I rapporten indkredses bæredygtig udvikling:

“En bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov, uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare. (...). Menneskeheden har muligheden for 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. (...). I sidste ende er bæredygtig udvikling dog ikke nogen endegyldig tilstand af harmoni, men snarere en ændringsproces, hvor udnyttelsen af ressourcerne, styringen af investeringerne, retningen for den teknologiske udvikling og institutionelle ændringer kommer i overensstemmelse med fremtidige såvel som nutidige behov.”

Brundtland-rapporten siges traditionelt at spænde over tre forskellige, men samvirkende perspektiver på bæredygtig udvikling. Det er det økologiske (miljømæssige), det økonomiske og det sociale perspektiv. I rapportens forståelse handler økologisk bæredygtighed i kort form om at overlevere naturen og økonomisk bæredygtighed om at overlevere samfundsøkonomien i ordentlig stand til kommende generationer. Disse to perspektiver står som bærende søjler i rapporten, mens den sociale bæredygtighed, der handler om at overlevere et velfungerende solidarisk og demokratisk samfund til kommende generationer, har en marginal status i rapporten. Bæredygtig udvikling inkluderer således en forestilling om social retfærdighed, som indebærer en rimelig fordeling af goder og byrder mellem mennesker, aktuelt såvel som fremtidigt, i de enkelte samfund, men også mellem de forskellige samfund i verden eller som formuleret i Brundtland-rapporten:

“Den fysiske bæredygtighed kan ikke sikres, uden at udviklingspolitikken tager hensyn til overvejelser om fx ændringer i adgangen til ressourcer og fordelingen af fordele og ulemper.”

Social bæredygtighed er i denne optik således knyttet an til et rettighedsperspektiv, altså et spørgsmål om en retfærdig fordeling af ressourcer mellem mennesker og muligheder for mennesker inden for det enkelte samfund og forskellige samfund imellem. Der ligger også en pragmatisk, logistisk tænkning bag denne forståelse af bæredygtighed.

Det er især inden for byudvikling og boligplanlægning, fx med fokus på at skabe byrum, at begrebet social bæredygtighed er taget i brug. Men denne tænkning har de seneste år også vundet indpas inden for andre områder af velfærdssamfundet, fx det pædagogiske felt, hvilket konkret kommer til udtryk i følgende eksempel, som er et uddrag af en klumme i *Børn & Unge*, skrevet af formanden for lederforeningen under BUPL :

“Vi beskriver, hvad vi mener med de forskellige typer af bæredygtighed, henholdsvis pædagogisk og økonomisk bæredygtighed, bæredygtig ledelse, bæredygtig personalepolitik og bæredygtige fællesskaber. Og vi sætter fokus på både bæredygtig ledelse og pædagogisk bæredygtighed. Pædagogisk bæredygtighed indebærer en institutions- og ledelsesstruktur, der understøtter den pædagogiske opgave – med fokus på barnet. En struktur, der bl.a. skal understøtte en evalueringskultur med refleksion, supervision og professionel feedback og en mangfoldighed af arbejdsmetoder, der løbende udvikles. Og med bæredygtig ledelse i en ny struktur mener vi både tilstrækkelig tid til ledelsesopgaven og at ledelse udøves med afsæt i klare målsætninger. Den pædagogiske opgave skal ledes professionsfagligt og der skal udøves ledelse tæt på det pædagogiske arbejde.”<sup>3</sup>

Social bæredygtighed handler i denne optik om, hvordan interessenter inden for et konkret policy-område kan italesætte og forhandle arbejdsvilkår med fremme af bæredygtighed som legitimerende løftestang. Social bæredygtighed er således en personlig eller samfundsmæssig tilstand, der kan konsolideres og/eller styrkes ved at udligne ulighed eller ved at tage særlige menneskelige, faglige eller fagpolitiske hensyn i konkrete sociale fællesskaber. Fremme af social bæredygtighed i denne optik handler følgelig om at lære eller bevidstgøre mennesker om, hvordan ressourcerne og mulighederne er fordelt aktuelt, og hvordan de kan omfordeles på en mere retfærdig måde i et fremtidsperspektiv.

Denne forståelse af social bæredygtighed som pædagogisk projekt ses i *Bæredygtighed i børnehaven*,<sup>4</sup> som er et internationalt samarbejde iværksat af Verdensorganisationen for småbørnspædagogik OMEP. Det er Forskningsenheden Barndom Læring og Didaktik, Aarhus Universitet, der inden for denne ramme repræsenterer Danmark med et delprojekt, der inddrager et antal børnehaver rundt om i Danmark. Her sætter pædagoger og børn fokus på bæredygtighed og iværksætter handlinger med henblik på at undersøge og reflektere over, hvordan man kan beskrive eksisterende bæredygtige elementer i den aktuelle børnehavepædagogik samt tage nye initiativer for at udvikle et bæredygtigt miljø i den enkelte børnehave. Udgangspunktet er netop Brundtland-kommissionens definition af et bæredygtigt miljø og udvikling. Målet med projektet er bl.a., at de deltagende børn og pædagoger erobrer nye praksisformer præget af ‘bæredygtighed’ og lidt efter lidt opnår ny viden og forståelse for betydningen af at udvikle et bæredygtigt miljø generelt og specifikt i børnehaven. Børnenes begyndende forståelse for et bæredygtigt miljø beskrives, dokumenteres og evalueres gennem læringshi-

3 Lorentzen, 2012.

4 <http://edu.au.dk/forskning/omraader/forskningsenheder/barndomlaeringogdidaktik/nyheder/baeredygtighed-i-boernehoejde/>

strier. I tilknytning hertil rummer projektet også et interviewstudie af børn. Børnene får forelagt en billede af børn forsamlet om jorden/en globus, hvorefter de får følgende spørgsmål: Hvad laver de? Hvorfor mon de gør det? Og i forhold til større børn: Har du hørt om bæredygtig udvikling?

Siden 2002 har skiftende danske regeringer haft fokus på bæredygtighed inden for uddannelsessystemet med afsæt i vedtagelsen af FN's tiår for uddannelse for bæredygtig udvikling 2005-2014. I 2012 kunne daginstitutioner over grundskole til ungdoms- og arbejdsmarkedsuddannelser således søge om tilskud til initiativer, der fremmer Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU), defineret som tiltag, "der udvikler handlekompetence, viden og engagement hos børn, unge og voksne, der gør dem i stand til at skabe et bæredygtigt samfund i fremtiden."<sup>5</sup> De mest populære emner blandt ansøgerne var skolehaver (førskole og grundskole), æblemøsteri, udeskole (grundskole) og tema-/grejkasser (førskole). Der var også stor interesse for projekterne Grønt Flag Grøn skole/Gymnasieskole og Grønne Spirer.

"Det er regeringens mål, at Danmark skal være et grønt samfund og førende inden for bæredygtig innovation. Det mål kræver en langsigtet strategi, og derfor er det vigtigt at få hele uddannelsessystemet med på at tænke i grønne og bæredygtige baner," siger børne- og undervisningsminister Christine Antorini.

"Vi skal sammen skabe en ny grøn generation. Den grønne generation skal opbygge kompetencer inden for bæredygtighed og miljø, så den kan være med til at bygge fremtidens grønne samfund," siger ministeren.<sup>6</sup>

Det er Ministeriet for Børn og Undervisning, der finansierer puljen og Dansk Naturvidenskabsformidling, der administrerer den.

Sammenfattende bliver Social bæredygtighed i denne optik, der er eksemplificeret i det foregående, således primært et middel til at skærpe børns og unges bevidsthed om miljømæssig bæredygtighed.

### ***1.3. En revitalisering af begrebet social bæredygtighed***

I det foregående afsnit er der givet et signalement af social bæredygtighed som en tilstand i et socialt fællesskab og et vidensgrundlag, som mennesker kan tilegne sig eller bevidstgøres om. Det betyder, at hvis mængden og kvaliteten af social bæredygtighed i samfundet skal nyde fremme, vil det fx give mening, hvis pædagogiske læreplaner i dagtilbud og læseplaner i folkeskolen også har viden og bevidstgørelse om social bæredygtighed som læremål. Der er altså tale om et dannelsesperspektiv, dvs. en forestilling om, hvilken viden og hvilke holdninger børn og unge skal tilegne sig, så de, også som voksne, kan og vil bidrage til fremme af social bæredygtighed i velfærds-samfundet, dvs. et samfund præget af lighed, solidaritet og demokrati, jf. Brundtland-rapporten.

5 [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

6 Citater fra [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk)

Dette er en legitim politisk dagsorden, ikke mindst i en tid, hvor kloden risikerer en altomfattende ødelæggelse pga. af menneskers overforbrug. Det er på høje tid, at mennesker bevidstgøres om sammenhænge mellem vores levevis og følger heraf – og mere radikalt end hidtil handler aktivt og effektivt for at sikre et bæredygtigt samfund for kommende generationer. Det er også en legitim pædagogisk dagsorden, da det netop er pædagogikkens væsen at ville noget med mennesker og at ville noget med menneskelige fællesskaber.

Det fælles pædagogiske projekt er imidlertid stærkt udfordret, efterhånden som samfundets kompleksitet forøges med en stigende uddifferentiering og værdispluralisme til følge. Jens Rasmussen<sup>7</sup> kalder denne tilstand i pædagogikkens historie for katastrofisk. Pædagogikken befinder sig i en krise, uden et samlende mål og med. Med afsæt i en analyse af pædagogikkens udvikling gennem tiderne peger Rasmussen på, at et grundlæggende karakteristikum ved pædagogikken er, at den indtil 1980'erne har været retningsbestemt, men at den i det hyperkomplekse samfund er blevet diffus og hensigtsløs. Hans konklusion er følgelig meget pessimistisk, hvilket er forståeligt. Men alle, der beskæftiger sig med og har ansvar for andre menneskers velfærd, trivsel og udviklingsmuligheder kan ikke tillade sig at henfalde til modløshed og passivitet. Dette uanset om man er politisk beslutningstager eller arbejder i marken, og uanset om relationen er personlig eller professionel. Jeg ser en revitalisering af begrebet social bæredygtighed som en ny ledetråd inden for pædagogisk tænkning og som en mulig vej mod et samfund, der tager hånd om alle, og hvor alle får mulighed for at deltage aktivt på egne præmisser.

#### ***1.4. Er mennesker Human beings eller human becomings?***

Den traditionelle anvendelse af begrebet social bæredygtighed indskrives i den pædagogiske position, der først og fremmest opfatter børn og unge mennesker som 'becomings', som kan stilles op som den anden positions modsætning, nemlig opfattelsen af børn og unge som 'beings'. Opstillingen af denne dikotomi kan ses som "barndomssociologiens bestræbelse på at tilkæmpe sig en anerkendt position"<sup>8</sup> over for den i mange årtier dominerende udviklingspsykologiske forståelse af barndommen.

"Barndom som socialt fænomen indebærer ligeledes, at børn ikke skal betragtes som "becomings" ud fra et foruddiskonteret "voksent" endemål, men som "beings", der som nævnt studeres i deres egen ret og med begrebsmæssig autonomi. (...) Med barndomssociologiens tilgang fremhæves barnets ret til at blive hørt og set, mens udviklingspsykologien ses som havende haft en legitimerende funktion i forhold til at fastholde børn i en marginaliseret position som umyndige med behov for voksendefinerede

7 Rasmussen, 2000.

8 Kampmann, 2003, p. 80.

udviklingsfremmende stimulering, hvilket igen har bidraget til den fortsatte negligering af børns demokratiske rettigheder.<sup>9</sup>”

Denne skarpt optrukne rammefortælling om to vidt forskellige menneskesyn, der udstiller børneforskere som værende enten ‘good or bad guys’, er ikke særlig frugtbar, og min pointe er, at forskningen bør støtte sig til en mere integreret tilgang til forståelsen af børns liv og udvikling. Det vil sige en forståelse, der både rummer opfattelsen af børn, ja mennesker, som ‘human beings’ og som ‘human becomings’. Det kan – ud fra en forskningsmæssig interesse eller en faglig opmærksomhed i praksis – undertiden give god mening at stille skarpt på det ene eller det andet aspekt, men skal først og fremmest anvendes som interagerende perspektiver på mennesket – uanset hvor i livet og hvilken social arena, mennesket befinder sig i – et synspunkt, som fx den engelske sociolog Emma Uprichard argumenterer for.<sup>10</sup>

I de følgende afsnit er det mennesket som ‘human being’, der vil blive fokuseret mere indgående på, hvorefter indsigter herfra i den sidste del af artiklen vil blive sat i spil i forhold til becomings-perspektivet.

### ***1.5. Menneskets sociale natur***

Opfattelsen af mennesket som et socialt væsen er langt fra en ny tanke. Den går minimum tilbage til det antikke Grækenland, hvor fx Aristoteles mente, at mennesket ikke alene har en social natur, men også er forpligtet til at bruge sine evner i fællesskabets tjeneste – efter bedste evne, så at sige, og med det gode som ideal, eller som han selv formulerer det i indledningen af *Politica*<sup>11</sup>:

“Enhver stat er et fællesskab, og ethvert fællesskab er opstået med et eller andet godt formål for øje; thi alle stræber i alt efter at nå frem til noget, de anser for godt.”

Siden Aristoteles skrev foranstående for mere end 2000 år siden, har mennesker været optaget af, hvad der er menneskets natur, og hvad der er meningen med menneskers liv. Det sidste spørgsmål, altså hvad meningen er med livet, er langt hen ad vejen et trosspørgsmål, hvorimod det første spørgsmål, altså hvad menneskets natur er for en størrelse, i stigende grad kan besvares på grundlag af evidensbaseret forskning. At mennesket har indlejret stærke sociale behov og kompetencer i sit DNA, er i dag ikke blot en filosofisk tanke, men hviler på forskning inden for forskellige videnskaber, der samstemmende bekræfter Aristoteles’ positive menneske- og samfundsideal.

9 Ibid., p. 80 og 83.

10 Uprichard, 2008.

11 Aristoteles, 1997.

Det stærkeste vidnesbyrd om menneskets iboende socialitet er givet af forskningen i spædbørns beredskab med hensyn til at agere i et emotionelt og socialt samspil med omgivelserne fra fødslen. Denne forskning har bl.a. dokumenteret, at barnet fødes med en basal evne til:

- at skelne sig selv fra omverdenen – og aktivt anvende synet, hørelsen og lugtesansen
- at genkende sin mor – eller bredere udtrykt den nærmeste anden. Genkendelsen kan hvile på flere sansemodaliteter, fx høre-, syns-, lugte- og følesansen
- at efterligne og synkronisere sin adfærd i forhold til den nærmeste anden
- at reagere stærkere på menneskelig stemmelyd end på andre auditive signaler
- at være særlig opmærksom på adfærd, der relaterer til noget, barnet selv lige har gjort.

Disse medfødte egenskaber danner grundlag for børns socialitet og mere komplekse kommunikation med omverdenen.

I det følgende gives der med afsæt i nyere forskning i børns udvikling en summarisk karakteristik af denne menneskets iboende parathed til social deltagelse.

### *1.5.1. Børns selvudvikling*

Det er bl.a. forskere som Daniel Stern, Colwyn Travarthen, Michael Tomasello og Stein Bråten, der har påvist spæd- og småbørns stærke socialitet, som danner klangbund for menneskets udvikling i samspil med andre mennesker. Størst gennemslagskraft har nok Sterns forskning i og teori om udviklingen af menneskets ‘sense of self’ – dvs. fornemmelsen eller oplevelsen af sig selv.<sup>12</sup>

Indtil skolealderen gennemløber børn ifølge Stern almindeligvis fem faser eller trin, som delvis overlapper hinanden. Børn opfatter det, der sker, gennem de følelser, det skete fremkalder. Følelserne er derfor børns vigtigste pejlemærke til orientering i forhold til omverdenen. Emotionel og social udvikling kan således ikke adskilles i separate færdighedsområder, men er basale kompetenceområder, der udvikles sammen og betinger hinanden. Denne opfattelse er senere blevet bekræftet af opdagelsen af spejlneuronerne i hjernen og deres funktionelle egenskaber, som omtales senere i artiklen.

### *1.5.2. Følelsernes grundlag og udvikling*

Børn er født med et universelt ‘følelssprog’ forankret i det limbiske system i hjernen og er parat til følelsmæssig udveksling med de nærmeste andre

---

12 Stern, 2005.



allerede fra fødslen. I begyndelsen er børns følelsesudtryk ikke særlig differentieret – dvs. består af to grundformer, som er følelsen af behag og ubehag. Disse to følelser er årsag til, at barnet tiltrækkes af positive og lystbetonede oplevelser og undgår negative, ulystbetonede oplevelser. De nærmeste andres reaktionsmønstre i forhold til disse basale affektudtryk er afgørende for barnets følelsesmæssige tilknytning og udvikling på alle andre områder.

På grundlag af de to affektive grundformer vil der meget tidligt i børns liv kunne observeres en uddifferentiering af en række kategorialaffekter eller primære følelser som: interesse, glæde, bedrøvelse, vrede, afsky og forbavselse.

De enkelte følelser har mere eller mindre karakteristiske fysiske udtryk, som barnets nærmeste andre kan orientere deres medleven og forsøg på forståelse af barnet efter. Barnet kan vise sine følelser ved hjælp af stemmen, mimikken eller andre kropslige udtryk.

Af disse primære følelser danner barnet efterhånden sammensatte følelser som fx kærlighed, foragt og skuffelse.

Senere bliver barnet mere og mere bevidst om sine egne affekter eller følelser med baggrund i gentagne oplevelser og erindringer – en udvikling som er nært knyttet til barnets oplevelse af sig selv i samspil med andre. Basch<sup>13</sup> kalder disse selvbevidste følelser for emotioner, defineret som: en kompleks kombination af en affekt med erindringer om tidligere erfaringer med affekter, som disse igen udløser. Barnets kognitive og narrative kompetence spiller og udvikles således sammen med dets følelsesmæssige udvikling.

### 1.5.3. Kommunikativ kompetence

Udvikling af den kommunikative kompetence i den tidligste barndom<sup>14</sup> kan forløbe som beskrevet i følgende fem punkter:

1. Til at begynde med er der ingen sikre tegn på, at handlinger eller aktiviteter er målstyrede eller tilsigtede. Handlingerne kan være diffuse eller uddifferentierede reaktioner fra barnets side på forskellige situationer. I stedet ses spontane sindsstemninger og affektive udtryk (frustration, vrede, ophidselse eller glæde).
2. Første tegn på bevidsthed om et mål. Barnet fokuserer sin opmærksomhed mod den anden person eller dele af dennes krop og forsøger at gribe fat i den anden eller lave lyde rettet mod vedkommende.
3. Første tegn på en enkel plan eller strategi til at opnå et mål. Barnet bruger både fokuseret opmærksomhed og motoriske handlinger og/eller lyde, som det retter mod en anden person.

13 Basch, 1992.

14 Fx Tomasello, 2008.



4. Tydelige tegn på en koordineret plan til at opnå et mål vis a vis en anden person. Handlinger rettes mod andre, og dette kan aflæses af kropslig orientering, blik, og at barnet tydeligt forventer en respons.
5. Tydelige tegn på, at barnet kan skifte mellem forskellige udtryk og måder at opnå mål på. Det kan variere sine signaler, eksempelvis forstærke dem, og kan eventuelt vælge en anden strategi, hvis den første ikke fører til målet.<sup>15</sup>

#### *1.5.4. Samspillets udvikling*

Børns tidlige samspil med andre kan beskrives ved hjælp af termerne imitation, spejling og affektiv afstemthed.<sup>16</sup>

##### *Imitation*

Børn har en medfødt evne til at efterligne og er samtidig opmærksomme på andres reaktioner, der relaterer til noget, de selv lige har gjort. Med udgangspunkt i disse imitative egenskaber etableres et stadig mere komplekst samspil mellem barnet og de nærmeste andre. Typisk er det forældrene, der efterligner barnets lyde, ansigtsudtryk eller kropsbevægelser umiddelbart efter, at barnet har sagt eller gjort noget – dvs. en gentagelse af, hvad barnet har foretaget sig inden for rammerne af samme sansemodalitet. I starten er dette imitative samspil ikke knyttet til nogen fælles indre følelsesstilstand.

##### *Spejling*

Dette begreb indeholder andet og mere end den mekaniske efterligning inden for den samme sansemodalitet, som karakteriserer imitation. Spejling vil sige, at den nærmeste anden så at sige kaster barnets affektive udtryksmåder tilbage til det, hvilket spiller en vigtig rolle i barnets videre socio-emotionelle udvikling og styrker dets oplevelse af sig selv.<sup>17</sup> Spejling finder ligesom imitation sted i umiddelbar sammenhæng med eller forlængelse af barnets udtryk, men kan foregå i forskellige og parallelt anvendte sansemodaliteter.

Hvis den nærmeste andens udtryk ikke matcher barnets udtryk, får det ikke oplevelsen af at blive spejlet, bekræftet eller genkendt. Barnet vil da vende sin opmærksomhed et andet sted hen eller gøre opmærksom på sig selv på en anden måde i håb om at få respons fra omverdenen. Igen ses det gensidige samspil som afgørende for, hvordan barnet udvikles og trives.

##### *Affektiv afstemning*

Det vil sige en gensidig følelsesmæssig adfærd, der indgår i samspillet mellem barnet og den nærmeste anden, og som har betydning for udvikling af barnets evne til at dele følelsesstilstande med andre og dets evne til empati. I

---

15 Prizant & Wetherby, 1998.

16 Tronick, 2007.

17 Jf. også afsnit 1.5.5.

relation til Sterns teori om selvoplevelsens udvikling kommer den affektive afstemning til syne i – og medvirker til udviklingen af – barnets oplevelse af det subjektive selv.<sup>18</sup> Efterhånden som barnets nærmeste andre oplever, at barnet kan variere sit udvalg af affektive oplevelser, som kommer til udtryk i form af en ydre og registrerbar adfærd, udvikler og udvælger de reaktionsmønstre. På den måde udvides det følelsesmæssige fællesskab gradvist. Barnet oplever, at der kan være mange forskellige måder at være sammen om de følelser på, som ligger bag den ydre adfærd. Med denne selektive afstemning udtrykker de nærmeste andre, hvilke følelser der er ønskede, og som de vil dele med barnet, og hvilke der ikke er ønskede. Derved griber de aktivt ind i barnets emotionelle udvikling og lærer det at kontrollere sine følelser.

Efterhånden kan barnet kontrollere og regulere sine affekter ved hjælp af internaliserede skemaer og scripts. Følelseserkendelse og kognitiv erkendelse, hvor sproget (eller bredere: symbolisering) spiller en stadig større rolle, bliver efterhånden stærke samarbejdspartnere.

#### *1.5.5. Hvorfor jeg føler det du føler – spejlneuronernes betydning*

Overskriften refererer til titlen på den første sammenhængende beskrivelse på dansk om forskningen i spejlneuroner og deres vidtrækkende betydning for menneskers samspil med andre.<sup>19</sup> Det signalerer samtidig en central egenskab ved spejlneuroner, nemlig deres evne til umiddelbart og intuitivt at respondere på andre menneskers udtryk. I virkeligheden forklarer spejlneuronernes egenskaber, hvordan de emotionelle og sociale samspilmønstre, som forskere som Colwyn Trevarthen<sup>20</sup> med flere har beskrevet i de seneste 20 år, kan lade sig gøre i praksis. Disse samspilmønstre har med den menneskelige hjernes system af spejlneuroner en solid neurologisk arena at boltre sig på. Så hvis denne arena er funktionel hos det nyfødte barn, og hvis barnets forældre føler sig naturligt og positivt opfordret af barnet, er barnets mulighed for at udnytte sit udviklingspotentiale optimalt. Hvis hjernen hos det lille barn er mere eller mindre dysfunktionel, eller hvis forældrene ikke aktivt står til disposition som spejlobjekter, vil barnets muligheder for at udnytte sit potentiale være begrænset. Inklusion og eksklusion i forhold til aktiv deltagelse i et fællesskab er derfor ikke entydigt individbåret eller kontekstbåret, men vil altid være et spørgsmål om karakteren af relationen mellem den enkelte og fællesskabet. Spejlneuronernes virkemåde bygger helt intuitivt på gensidighed.

“Spejlneuroner er det neurologiske format for et overindividuel, intuitivt disponibelt, fælles forståelsesrum. De danner en korridor, og i dens spændvidde befinder der sig de neurologiske programmer for alt det, som

---

18 Stern, 2005.

19 Bauer, 2006. De første forskere, der opdagede og beskrev spejlneuroner, var Gallese et al., 1996.

20 Trevarthen, 1993a; 1993b.

medlemmer af et socialt fællesskab anser for at være mulig erfaring og adfærd eller forestillinger om dette. Men samtidig danner det en fælles mangfoldighed (efter Gallese), dvs. en form for fælles pulje, hvor programmerne for alle handlings- og oplevelsesmuligheder, som er principielt mulige og gangbare inden for den pågældende sociale struktur, er oplagret. Spejlneuronerne stiller et fælles socialt resonansrum til rådighed, da det, som et individ sanser eller gør, fører til en spejlende aktivering af de neurologiske systemer hos det andet, umiddelbart iagttagende individ, som om det selv sansede det samme eller udførte den samme handling selv om det rent faktisk kun er iagttager. Af dette, og kun af dette, opstår den umiddelbare, ureflekterede følelse af en slags slægtskab: “jeg er i princippet som de andre, og andre er i grunden ligesom jeg”.<sup>21</sup>

Lige så positivt afgørende spejlcellernes system og den tætte interaktion med andre er for børns positive emotionelle, sociale og kognitive udvikling, lige så negativt determinerende kan et svækket spejlneurologisk grundlag og fravær af en klangbund for resonans for børns udvikling være:

“Flere undersøgelser har vist, at social udelukkelse har en entydig negativ biologisk effekt. Når de spejlende resonanssignaler udebliver, formindskes følelsen af socialt tilhørsforhold, og selvværdet og identitetsfølelsen svækkes. Spædbørn er overordentlige følsomme, når de selv i kortvarige sekvenser ikke mødes i en afstemt kontakt.”<sup>22</sup>

Denne indlevelsessevne er afgørende vigtig for det spontane samspil mennesker imellem. Men det er ikke en selvfølge at denne evne til ‘theory of mind’ altid er velfungerende. Hvis systemet af spejlneuroner ikke fungerer, kan der ikke skabes kontakt, ikke opstå spontanitet og ikke etableres følelsesmæssig forståelse. Et velfungerende system af spejlneuroner er en forudsætning for det lille barns spejling med sine nærmeste medmennesker lige fra fødslen. Det er afgørende for barnets følelsesmæssige og sociale udvikling, at det får mulighed for en mangfoldighed af spejlinger, da manglende spejling vil indebære et uopretteligt tab af hjerneceller.

### 1.5.6. Opmærksomhed

Opmærksomhedsbegrebet tillægges forskellig betydning i daglig tale. I den bredeste betydning refereres til vågenhedstilstand og mentalt nærvær. I den mere snævre betydning refereres til fokuseret opmærksomhed.

Fokuseret opmærksomhed forudsætter en vis mængde koncentration, vedholdenhed og evne til at kunne udelukke forstyrrelser og indgår som byggesten i det følelsesmæssige samspil med andre. Opmærksomhed ind-

21 Bauer, 2006, p. 83.

22 Hart, S. 2007, p. 19.

går i sin grundlæggende form i menneskets medfødte beredskab med henblik på at undgå farer og opsøge føde og andre fornødenheder.

Opmærksomheden er knyttet til hjernens bearbejdning af sanseindtryk.

Barnets vågenhedstilstand og opmærksomhed er nært forbundet. I løbet af en dag vil barnets opmærksomhed svinge fra en udadvendt og aktiv form, parat til at tage imod og opsøge informationer og udfordringer (BE-TA-niveau), til en indadvendt, meditativ form rettet mod barnets indre tanke- og forestillingsverden (ALFA-niveau).<sup>23</sup>

Opmærksomhed kan være impulsiv (ikke viljestyret, ikke intentionel) eller refleksiv (viljestyret, intentionel). Det nyfødte barns særlige rettedhed mod menneskestemmer og menneskeansigter er eksempler på impulsiv opmærksomhed. Denne medfødte evne til at rette opmærksomheden på noget bestemt, udvikles gradvist i løbet af den tidligste barndom, og efterhånden bliver den – i starten ikke-intentionelle – opmærksomhed suppleret af en opmærksomhed, som er ladet med mening.

Mogens Hansen udpeger fire perioder, hvor der kan iagttages tydelige overgange, som børn almindeligvis gennemløber i de første leveår<sup>24</sup>:

1. Opmærksomhedens grundfunktioner er stabile, fx med øjenbevægelser og synets fokusering. Barnet søger efter øjen- og mundomgivelserne i menneskeansigter. Hjernen og nervesystemet har nået en vis stabilitet og modenhed.
2. Den visuelle og manuelle koordination (øje-hånd-koordinationen) og griben efter genstande er udviklet. Barnet kan begynde at følge moderens blik i en fælles opmærksomhed.
3. Barnets intentionalitet begynder at være tydelig. Storhjernen begynder at dirigere vågenhed og opmærksomhed.
4. Barnet opnår en viljestyret opmærksomhed, intentionalitet og bevidsthed om sig selv. Denne basale udvikling af opmærksomheden medvirker til, at barnets selvopfattelse, omverdensbevidsthed, symbolanvendelse (leg, sprog) og aktive forholdene sig til, hvad der skal ske, i stigende grad sættes på dagsordenen.

Den fokuserede opmærksomhed kan være visuel såvel som auditiv. Opmærksomheden kan være rettet skarpt mod et bestemt udsnit eller en bestemt kilde (fx en bestemt stemme i et kor af stemmer) eller breddes ud til opfattelse af helheder, bestående af en mangfoldighed af auditive og visuelle indtryk.

Hvis en handling gentages et vist antal gange, vil den ofte kunne udføres med en stadig mindre opmærksomhedskapacitet. Handlingerne bliver automatiserede. Man kan også sige, at barnet udvikler en øget kompetence til at handle inden for et givet område – fx kropsligt, sprogligt eller musikalsk.

<sup>23</sup> Hansen, 2002, p. 18ff.

<sup>24</sup> Ibid., p. 45.

Når et barn fx har opnået en vis færdighed i at cykle, vil det i højere grad kunne kigge sig omkring i landskabet, som det passerer på sin vej. Eller når barnet har forstået logikken ved et joystick, vil det bedre kunne orientere sig på computerens skærbillede. Dvs. at opmærksomhed kan være delt – dvs. rettet mod to eller flere forskellige kilder, eller barnet kan udføre flere opgaver samtidig.

Fælles opmærksomhedsfokus er kendetegnet ved sociale samspil, hvor barnet og den nærmeste anden er sammen om at være opmærksomme på en tredje ting og er sammen om hinandens opmærksomhed om denne tredje ting. Dette kan foregå i et kortere eller længere tidsrum.<sup>25</sup>

### 1.5.7. Sekundær intersubjektivitet

Den medfødte kompetence til kommunikation og samspil kalder Colwyn Trevarthen primær intersubjektivitet. Almindeligvis udvikler børn i samspil med de nærmeste andre i løbet af det første leveår en følelsesmæssigt dybere form for relation, som Trevarthen kalder sekundær intersubjektivitet. Han definerer<sup>26</sup> dette intentionelle fællesskab som:

“en frivilligt tilstræbt deling af oplevelser af hændelser og ting.”

Stern<sup>27</sup> mener, at primær intersubjektivitet er karakteriseret ved tre mentale tilstande, der ikke nødvendigvis kræver et sprog (eller bredere: et beredskab af symboler):

#### 1. Fælles opmærksomhedsfokus:

Pegebevægelsen og det at følge en andens synsretning kan være den første antydning af fælles opmærksomhedsfokus. Senere retter barnet skiftevis blikket fra det, der udpeges, til den, der udpeger, som for at få bekræftelse på, at den anden stadigvæk er opmærksom på det samme, som barnet. Dvs. at barnet begynder at kunne skelne, om det har eller ikke har fælles opmærksomhedsfokus med en anden. Og hvis det ikke har, så kan det tilstræbe at skabe det sammen med den anden.

#### 2. Fælles intentioner:

Barnets intention om at kommunikere med den nærmeste anden er forskellig fra intentionen om blot at påvirke den anden. Kommunikativ intention kan fx registreres ved at barnet:

- a) skiftevis kigger på det ønskede mål og den person, som barnet forventer, vil kunne opfylde målet
- b) foretager forstærkninger, tilføjelser og udskiftninger af signaler, indtil målet er nået

25 Tomasello, 2003; Tomasello, M. (2008); Bylander & Kjær Krogh (2013) resumerer Tomasellos teori i deres bog *Sprogtilegnelse i et inkluderende perspektiv*, p. 43 f.

26 Trevarthen & Hubley, 1978, efter Stern, 2005, p. 176.

27 Stern, 2005, p. 176 ff.

- c) udfører forandringer i signalformen i retning af forkortede og/eller overdrevne mønstre, der kun er velegnede til opnåelse af et kommunikativt mål.
3. Fælles affektive tilstande:  
Barnet begynder at indse, at den andens motiver og intentioner er forskellige fra dets egne intentioner og motiver. Hvis barnet skal opnå at få sine egne ønsker tilgodeset, må det sørge for at tilpasse sig og samarbejde med andre.

Denne nye indsigt kan vise sig ved, at barnet kigger på den anden for at aflæse, hvordan denne vurderer og reagerer på noget, som barnet er i færd med. Hvis den anden udsender positive, bekræftende signaler – er rolig og smiler – vil barnet føle sig tilskyndet i sit forehavende. Hvis den anden derimod virker urolig og bedrøvet, vil barnet bremse op og blive uroligt og usikkert. Denne karakteristik af begrebet sekundær intersubjektivitet, som lægger hovedvægten på det intentionelle fællesskab, kan suppleres af Sterns beskrivelse af begrebet affektiv afstemning, som i højere grad vægtlægger det følelsesmæssige fællesskab:

1. Intensitetsniveau. Intensiteten af den nærmeste andens adfærd er den samme som barnets – fx styrken af den andens stemme og kraften af barnets bevægelser.
2. Intensitetskontur. Matchning af intensitetsforandringer over tid – måske accelererer intensiteten i den andens stemme og barnets bevægelse efterfulgt af en pludselig aftagen i begges intensitet.
3. Temporal takt. Matchning af en regelmæssig tidspuls. Barnet har en rangle i hånden og begynder at ryste den op og ned. Den anden begynder at nikke i takt med barnets bevægelser.
4. Rytme. Matchning af et pulsmønster med ulige betoning – fx banke-mønstre med slag af forskellig længde og styrke.
5. Varighed. Når den andens og barnets adfærd varer nogenlunde lige længe, kan det være udtryk for en matchning af varighed. At varigheden er den samme, kan også være et tilfældigt sammentræk, og kan i så fald ikke siges at være affektivt afstemt.
6. Form. Matchning af et rumligt træk ved den andens og barnets aktivitet. Den anden nikker i takt til barnets op og nedadgående armbevægelse med ranglen.

Typisk foregår de fleste dagligdags afstemninger eller matchninger mellem barnet og den nærmeste anden på tværs af sansemodaliteter. Dette kan finde sted tværmodalt – dvs. at den anden bruger helt andre modaliteter end barnet, eller intramodalt – dvs. at den anden dels anvender samme modalitet som barnet, dels nogle andre modaliteter.

### 1.6. Social bæredygtighed in spe

Det er denne dynamiske klangbund for menneskets udvikling og aktive deltagelse i sociale fællesskaber, som er skitseret i de foregående afsnit, der skaber en ny forståelse af begrebet social bæredygtighed. Social bæredygtighed er ikke noget, der alene skal ses som et pædagogisk anliggende, altså noget, som vi som mennesker lærer eller bevidstgøres om, hvis betænksomme politikere ønsker det indskrevet i læreplaner for dagtilbud, folkeskolen, ungdomsuddannelser eller videreuddannelser og betænksomme pædagoger, lærere og andre undervisere tager opgaven på sig. Social bæredygtighed er også den stærke vilje og kompetence til socialitet, der er indkodet i vores gener, og som udfoldes livet igennem i mødet med andre mennesker.

Så ja, Aristoteles havde fat i den lange ende, da han formulerede et ideal for mennesket og samfundet 3-400 år før Kristi fødsel, også selvom han ikke rådede over nutidens forskningsresultater om spædbørns allertidligste interaktion med deres (typisk) mødre, hvilket bl.a. videooptagelser af dette samspil har muliggjort.

På samme måde har evolutionsforskningen, som heller ikke stod til disposition for Aristoteles, bidraget til forståelsen af sociale dyrearters, herunder menneskets, tilbøjelighed til at sætte det sociale fællesskabs interesser højere end hensynet til sig selv. Heri ligger et radikalt opgør med forestillingen om mennesket som et i grunden egoistisk væsen, for hvem social aktivitet dybest set har egennytte til formål. Edward O. Wilson<sup>28</sup> påviser, hvordan mennesket fra tidernes morgen til i dag, generation efter generation, har styrket de sociale egenskaber, der fremmer fællesskabets interesser, ikke kun familiens eller andre nærtstående interesser. Denne evolutionsvidenskabelige konklusion, at mennesket ikke, som andre evolutionsforskere har ment, fra naturens side kun handler egoistisk beregnende, men gradvist har fået udbygget den sociale komponent i vores DNA, stemmer fint overens med de indsigter, som de seneste årtiers spædbarnsforskning har påvist. Det vil sige vores stærke tilskyndelse til at indgå i relationer og opbygge netværk på et socialt og emotionelt grundlag, dvs. essensen af intersubjektivitet.

Social bæredygtighed er i denne betydning ikke noget, som det enkelte menneske eller et fællesskab tillærer sig i konstruerede læringssituationer undervejs i livet, fx i dagtilbuddet, i skolen eller senere i uddannelsesforløbet, men derimod den iboende socialitet, der skaber grundlaget for det enkelte menneskes og fællesskabets trivsel, udvikling – og potentielle overlevelse. Det er det nyfødte barns livsappetit, nysgerrighed og søgen efter mening, der er kernekomponenten i den sociale bæredygtighed. Det vil sige en særlig vægtlægning af et 'human being'-perspektiv frem for et 'hu-

---

28 Wilson, 2012.



man becomings'-perspektiv, hvor det sidstnævnte har en stærk pædagogisk komponent, hvilket afrundes i artiklens slutreplikker.

## 2. Social bæredygtighed vokser

### 2.1. Zonen for nærmeste udvikling

I det foregående er der givet et signalement af det lille barns iboende parathed til at indgå i emotionelt og socialt samspil med de nære voksne, der er parate til at give det nyfødte barn et kvalificeret medspil. Dette medspil er som udgangspunkt ikke et resultat af forældrenes pligtfølelse eller læsning om børn. Det er først og fremmest et resultat af at forældrene forholder sig til barnet som de følsomme og sociale væsener, forældre nu engang er, når de er sig selv, hvis deres iboende sociale og emotionelle egenskaber ikke har lidt betydelig skade. Forældre er således helt naturligt tilskyndet til at ville deres barn det bedste på jord. Dette udmøntes i to grundlæggende vigtige forholdemåder over for barnet. Den ene forholdemåde er en omsorg for, at barnets forskellige fysiologiske behov dækkes ved at regulere og stabilisere dets forskellige cykliske behov, fx i form af søvn versus vågenhed og sult versus mæthed. Samtidig med forældrenes understøttelse af barnekroppens homeostase, dvs. kroppens evne til at opretholde et konstant indre miljø, interagerer forældrene med barnet på et intentionelt grundlag, dvs. at de hele tiden tillægger barnet motiver med dets forskellige udtryk og handlinger, som ikke nødvendigvis er rigtige. Et unikt eksempel på denne mertilskrivning af intention fra barnets side er det for nylig meget eksponerede fotografi af en fødsel ved kejsersnit, hvor det lille barn, der stadigvæk ligger i livmoderen, stikker den ene hånd ud af operationssnittet og tager fat i en af fødselslægens fingre. I et efterfølgende interview med forældrene siger de samstemmende, at de opfatter barnets handling som meget livsbekræftende, en rækken ud efter det liv, der ligger foran det. Den nøgterne biolog vil formentlig tolke barnets handling som en udløsning af den medfødte griberefleks, dvs. en handling helt uden en bevidstgjort intention.

Men det er denne konstante tilbøjelighed hos forældre, og senere andre nærtstående, til at lægge en merbetydning ind i barnets handlinger, der gradvist bliver en selvopfyldende profeti, fordi barnet hele tiden tilskyndes til meningsdannelse.

Her giver Vygotskys begreb om Zonen for udvikling mening, fordi forældrene – ikke nødvendigvis fordi de har stiftet bekendtskab med begrebet – netop opererer inden for det lille barns zone for nærmeste udvikling og har en meget fin fornemmelse for at have forventninger til barnet, der motiverer til udvikling. Dette kan være en meget konkret, fysisk udvikling, som skildret af Kierkegaard i dette næsten fotografiske snapshot:

“Så gaar Barnet alene: med Øiet fæstet på moderens Aasyn ikke paa Veiens Vanskelighed, støttende sig ved de Arme, som dog ikke holde paa det, stræbende efter Tilflugten i Moderens favn, neppe anende, at det i samme Øieblik viser, at det kan undvære den, thi nu gaar Barnet alene.”<sup>29</sup>

Dette ‘fotografi’ må formodes at være taget af et ca. etårigt barn, hvor man må forestille sig, at moderen inden da igen og igen har støttet barnet i gangbevægelser, først med megen stilladsering til nu i etårs-alderen, hvor den fysiske støtte gradvist er erstattet af en mental støtte.

Man kan også sige, at den tidlige interaktion mellem mor (eller far) ved puslebordet – hvor forælderen hele tiden taler til barnet om dennes udtryk og handlinger uden så mange pædagogisk-didaktisk funderede bagtanker, men fordi det falder den voksne naturligt – gradvist erstattes af en mere bevidst forholdemåde til barnet fra de voksnes side. Dvs. at forældrenes forhold til barnet i stigende grad også kommer til at handle om barnets udvikling, og hvordan denne udvikling kan støttes. Selve formålet, nemlig at ville barnet det bedste på jord, er imidlertid det samme.

Så når moderen i den sidste halvdel af barnets første leveår ‘arbejder’ med dets færdighed i at gå, som Kierkegaards lille anekdote antyder, repræsenterer det den gradvise bevægelse fra en naturlig tilbøjelighed til skabelse af en fælles social platform mellem barn og voksen til refleksioner over, hvordan barnets udvikling kan fremmes bedst muligt. Derved bliver den basale sociale bæredygtighed ikke erstattet, men den ændrer gradvist karakter, hvor forskellen ligger i en bevidstgørelse om relationens dannelsesmæssige betydning. Den sociale bæredygtighed får således tilført en pædagogisk dimension.

Og den gensidighed, der præger den tidligere sociale og emotionelle relation mellem det lille barn og dets forældre, får med en stigende bevidstgørelse om relationen karakter af gensidig forpligtelse, som er båret af ligeværdighed, men ikke nødvendigvis ligestilling, fordi rollerne er væsensforskellige.

Den norske idehistoriker Reidar Myhre karakteriserer opdragelsen som paradoksal ved, at mennesket ved livets begyndelse er præget af fuldstændig afhængighed og uselvstændighed, samtidig med at formålet med opdragelsen er, at det lille barn til sidst opnår fuld integritet og fuld autonomi:

“Det paradoksale ligger i det forhold, at denne selvstændighed ikke kan foregå på anden måde, end at individet gennem mange år bliver ledet af andre. Opdrageren optræder også som retningsbestemmende instans for den anden part. Dvs. at hun eller han nødvendigvis udøver en eller

---

29 Kierkegaard, 1847.

anden form for autoritet. Det springende punkt er nu, hvordan denne autoritet udøves, om den har som mål at ophæve sig selv ved at lade den anden part i stigende grad blive sin egen autoritet – med andre ord blive et selvstændigt og myndigt menneske.<sup>30</sup>

Udvikling af social bæredygtighed er helt afhængig af, at den naturlige tillid, barnet møder verden med, forvaltes ud fra denne omsorg og ansvarlighed over for barnets personlige udvikling. Det er her, relationens karakter af gensidig forpligtethed står sin prøve. Berit Bae peger netop på de voksnes magtposition i forhold til børn, definitionsmagten, som kan bruges til at fremme barnets selvstændiggørelse, tro på og respekt for sig selv og andre, men kan også bruges – bevidst eller ubevidst – til at underminere de samme udviklingsmål.

“Børn er meget afhængige af de reaktioner, de får fra deres omsorgspersoner, for at kunne opbygge et billede af hvem de er, for at skabe sig selv, for deres egen selvagtelse.”<sup>31</sup>

Og al god pædagogik, uanset om den udøves i den private sfære, fx af forældrene, eller i den professionelle sfære, fx af pædagoger i dagtilbud eller lærere i skolen, bygger på dette helt elementære udviklingssyn, nemlig at læring og udvikling bedst skabes i menneskers zone for nærmeste udvikling med en særlig sensitivitet over for den sociale habitus, som det enkelte menneske besidder i læringsituationen.

### **2.3. Fra dyade til verdenssamfund**

“I begyndelsen er relationen,” som Kenneth Gergen<sup>32</sup> formulerer det, som en pendant til indledningsreplikken i Johannesevangeliet: “I begyndelsen var ordet.” Og i begyndelsen er relationen først og fremmest et anliggende mellem det nyfødte barn og dets forældre. Alle bedsteforældre ved det. De vil så gerne opnå et fortroligt forhold til det lille nyfødte barnebarn, men en rum tid er det kun forældrene, der for alvor dur, dem, der for alvor indgår i en socialt bæredygtig relation med det lille barn. Men som bekendt varer denne tilstand ikke ved, dels fordi barnet bliver mere og mere trygt, modigt, udforskende og nysgerrigt, dels fordi bedsteforældre sjældent er et folkefærd, der giver op på grund af en afvisning eller to. Så gradvist udvides det lille barns relationelle netværk; gradvist vokser den sociale bæredygtighed ud af den dyade, den blev skabt i, og i princippet står hele verden åben for nye relationelle bånd.

I 1979 præsenterede Urie Bronfenbrenner<sup>33</sup> en udviklingsøkologisk model, der netop har til formål at kunne forstå det enkelte menneskes udvik-

30 Myhre, 1996, p. 29.

31 Bae, 1996, p. 7.

32 Gergen, 2010, p. 59.

33 Bronfenbrenner, 1979.

lingsproces, som den forløber og formes i menneskets samspil med omgivelserne, opfattet som et økosystem, der er defineret som en sammenhængende helhed af gensidigt samvirkende dele. Bronfenbrenner mente, at udviklingens økologi befinder sig i krydsfeltet mellem biologien, psykologien og sociologien. Han beskrev udviklingens økosystem som et antal sammenhængende systemniveauer, som både indeholder sociale og fysiske strukturer, med mennesket i systemets centrum eller kerne. Bronfenbrenners model udgør således en forståelsesramme om relationelle samspil mellem mennesker fra den initiale dyade mellem det nyfødte barn og (typisk) dets mor til det globaliserede verdenssamfund. Dette menneske, som i det følgende benævnes barnet, udgør i sig selv et system, som i Bronfenbrenners terminologi kaldes minosystemet. Dette individuelle system er karakteriseret ved en høj grad af kompetence og parathed med hensyn til at indgå i et stadig mere komplekst samspil med den omgivende verden. Det nærmeste lag omkring barnet er det system, som det kommer i direkte berøring med og kan påvirke med sine egne aktiviteter. Dette kaldes mikrosystemet og består af de miljøer og sociale arenaer, som barnet selv bevæger sig mellem i hverdagen. Det er på dette systemniveau, at barnet henter erfaringer ved sin egen virksomhed i direkte og gensidigt samspil med sine nære omgivelser. Den mindste enhed i dette system er dyaden – fx mellem spædbarnet og dets mor (eller far). Andre lidt mere komplekse hverdagsarenaer er familien, dag- eller skoletilbud, fritidstilbud og nærmiljøet.

En beskrivelse og analyse af barnets samspil i en bestemt social arena kan fx fokusere på følgende tre faktorer:

- En aktivitet, som er en tilstedeværende adfærd, der har sit eget forløb, og som deltagerne i den sociale arena opfatter som meningsfuld og formålstjenlig.
- En relation, som er til stede, når en person i en social arena er opmærksom på eller deltager i en anden eller andres aktivitet.
- En rolle, der er det udvalg af aktiviteter og relationer, det forventes, at en person, der har en bestemt position i en given social sammenhæng, benytter sig af. Denne forventning om en bestemt adfærd præger samtidig andres måde at forholde sig til personen på.

Indsigt i disse tre faktorer i barnets sociale arenaer bidrager både til at kunne indkredse dets aktuelle udviklingsniveau og fornemme dets proksimale udvikling, hvilket korresponderer med Vygotskys dynamiske udviklingssyn. Det har samtidig betydning for barnets udvikling, hvordan dets forskellige hverdagsmiljøer fungerer og samarbejder med hinanden. Barnets erfaringer i én af dets arenaer i hverdagen (fx hjemmet) blandes med og får også sin betydning for barnet gennem dets oplevelser i andre arenaer (fx dagtilbuddet eller skolen), som det også indgår i et samspil med. Disse relationer mellem forskellige arenaer, som mikrosystemet består af, benævnte Bronfenbrenner mesosystemet. Dette system defineres igen af forhold, som ligger uden for

barnets dagligdags livssammenhænge, og som det ved sine egne aktiviteter hverken spiller direkte sammen med eller har direkte indflydelse på, men som alligevel påvirker barnets livsvilkår. Det kan fx dreje sig om forældrenes uddannelsesbaggrund og arbejdsforhold, som altså indirekte kan indvirke på barnets udvikling. Konkret er der fx dokumentation for, at forældres interesse for litteratur i bred forstand statistisk kan registreres i forhold til børns læseudvikling. Bronfenbrenner kaldte dette eksosystemet. De forhold, der karakteriserer det eksosystem, som barnet indgår i, betinges igen af makrosystemet, som omfatter de overgribende forhold, der på en eller anden måde er fælles for alle i et bestemt samfund. Makrosystemet er summen af de forestillinger, tankeformer, sociale koder, måder at omgås og forholde sig til hinanden på, som kendetegner kulturen i det samfund, som barnet lever i. Dette system gennemstrømmer de miljøer og sociale arenaer, som barnet færdes i i hverdagen – dvs. hjemmet, dagtilbuddet eller skolen, nabolaget osv. Samtidig er samfundets overordnede vidensgrundlag og selvforståelse under stadig udvikling. Dvs. at makrosystemet ikke er givet en gang for alle, men har en historisk dimension, som i Bronfenbrenners terminologi kaldes et kronosystem. Dette sidste perspektiv er særlig betydningsfuldt, når nu udvikling går hurtigere end nogensinde, hvilket er et grundvilkår i et hyperkomplekst samfund som det danske.

### **3. Social kapital**

#### ***3.1. Et pessimistisk samfunds- og menneskesyn***

Selvom social bæredygtighed som vist i det foregående almindeligvis er under stadig udvikling og vokser i det enkelte menneskets liv, er der ingen garanti for, at samfundet og dets forskellige fællesskaber tilsvarende akkumulerer social bæredygtighed. Tværtimod mener mange, at det er et centralt karakteristikum ved det hyperkomplekse samfund, at det fragmenteres, og at fælles sociale værdier som 'samfundssind' eller 'solidaritet' erstattes af individualisering, en hensyntagen til én selv og ens nærmeste, dvs. familien, vennekredsen eller dem, man fx deler et fagligt, politisk eller andet interessefællesskab med. Luhmanns verdensbillede udmøntet i hans systemteori, som grundlæggende ikke forholder sig til, om samfundsudviklingen er god eller dårlig, kan netop give anledning til pessimisme på menneskehedens vegne. Ikke mindst fordi de alvorlige miljø- og ressourceproblemer, som verdenssamfundet står over for, fordrer solidaritet og fælles vilje på tværs af de mange delsystemer, som den eskalerende uddifferentiering i interessefællesskaber, der er et naturligt resultat af den stærkt stigende kompleksitetsforøgelse, der præger samfundet i dag og i morgen. Rækken af FN's interna-

tionale klimamøder<sup>34</sup> illustrerer med stor tydelighed, hvor svært det er at skabe konsensus og ikke mindst handling i forhold til de fatale klimaændringer, som vores nuværende og fremtidige adfærd forårsager, selvom det er de færreste, der for alvor mener, at klimaet er upåvirket af menneskets behandling af Jordens miljø. Sat på spidsen går vi Jordens undergang i møde med åbne øjne, hvilket fordrer en veludviklet fortrængningsevne for at holde livet ud.

Niklas Luhmann<sup>35</sup> foretog tidligt i sin litterære produktion en meget nøgtern analyse af fænomenet tillid, hvor han konkluderede, at der i et komplekst samfund alt andet lige er et behov for mere tillid, og at der også findes mere tillid i et sådant samfund sammenlignet med tidligere mindre komplekse samfundssystemer. Tillid er bedre end mistillid til at reducere social kompleksitet. Luhmanns analyse af tillid er som analyser af andre samfundsfænomener senere i hans produktion, fx udviklingen af en samlet samfundsteori, blottet for normativitet og etiske overvejelser. Dvs. at han i sin analyse ser bort fra tillidsbegrebets gængse emotionelle og etiske referencer. Tværtimod er hans analyse af fænomenet tillid strengt rationel, som følgende konkretisering er et eksempel på:

“Et tilfælde af tillid foreligger kun, når den tillidsfulde forventning giver det ønskede udfald som følge af en beslutning – ellers handler det om rent og skært håb. Når en mor overlader sit barn til en babysitter for en aften, har hun mange forhåbninger på samme tid: At alt går godt, at pigen er sød ved den lille, ikke forstyrrer barnets søvn med for høj musik etc. Hendes tillid strækker sig kun til hændelser, ved hvis indtræden hun ville fortryde sin beslutning om i det hele taget at gå ud og overlade barnet til en anden. Tillid relaterer sig altså hele tiden til kritiske alternativer, hvor skaden ved tillidsbrud kan være større end den fordel, som bliver vundet ved at udvise tillid.”<sup>36</sup>

Luhmann offentliggjorde sin tillidsanalyse første gang i 1968. Siden er der snart gået et halv århundrede. Hvordan er det gået med tilliden i det samfund, der siden dengang er vokset dramatisk i kompleksitet og hvor uddifferentieringen i delsystemer foregår i et mere og mere hæsbælende tempo?

I 1996 gennemførte Barbara Misztal et komparativt studie af tillidsbegreber i sociologien, fordi der – som hun mente på det tidspunkt – er opstået:

“en udbredt bevidsthed om, at det eksisterende grundlag for socialt arbejde, solidaritet og konsensus er nedslidt og at der er et behov for at søge efter nye alternativer. Det bliver hyppigt hævdet, at vi lever i en

34 United Nations Climate Change Conference of the Parties (COP).

35 Luhmann, 1999.

36 Ibid., p., 60.

usikker og forvirret tid og at vi har mistet pejlemærker og ideologier, der er i stand til at repræsentere det meningsfulde ved fællesskabet. (...). Dette behov for på ny at diskutere alternativer til det traditionelle grundlag for samarbejde, genopliver en interesse for tillid forstået som et værdifuldt aktiv, der skabes i et gensidigt udviklende samspil mellem offentlige institutioner og enkeltpersoner.<sup>37</sup>

De senere års økonomiske krise, der ikke mindst i den vestlige verden har haft gennemslagskraft, har skærpet udfordringen af grundlaget for socialt arbejde, solidaritet og konsensus. Hvor de fleste indtil for nylig har haft en vis tillid til fx bankverdenen som pålidelige forvaltere af kundernes økonomiske forhold, er situationen i dag pga. en række mistillidsvækkende dispositioner i små såvel som store banker ændret radikalt, måske uopretteligt. Et tilsvarende tillidstab ses i forhold til det politiske system, hvor politikeres, spindoktorers og politiske journalisters troværdighed i befolkningen øjne har nået et hidtil uset lavpunkt. Befolkningens tillid til det offentlige system er ligeledes ramt.<sup>38</sup> Samtidig ses en stigende konflikt mellem forskellige subsystemer i samfundet, for at bruge Luhmanns begrebsapparat. Det politiske system anfægter uddannelsessystemets grundrationaler og intervenserer mere og mere og oftere og oftere med begrænset medinddragelse af uddannelsernes egne repræsentanter. Samtidig og måske derfor svækkes læreres, universitetsansattes og andre af uddannelsessystemers repræsentanters renommé i befolkningens øjne.

Endnu værre er, at de mellem menneskelige relationer udfordres negativt. Hvor der tidligere var en vis accept af, at nogle borgere pga. særlige personlige behov modtog økonomisk eller anden hjælp fra fællesskabet, bliver bistandsmodtagere i stigende grad mistænkeliggjort – og endda sat i gabestok på de statsfinansierede medievirksomheder.

Mistillid er blevet meget mere legitim i dag end for bare 10-15 år siden. Og ja, hvad Barbara Misztal anede i 1996, er blevet en påtrængende kendsgerning i dag. Og ja, behovet for en revitalisering af tilliden til hinanden og fællesskabet er en påtrængende nødvendighed.

### **3.2. Et nødvendigt standpunkt**

Hvis vi vender tilbage til Luhmanns eksempel med moderen, der fører en indre dialog om, hvorvidt hun skal have tillid versus mistillid til den potentielle babysitter, kunne denne konflikt ses som den arketypiske situation, som alle gode og omsorgsfulde forældre står over for, når de af praktiske eller strategiske grunde overlader deres barn i andres varetægt. Praktiske

37 Misztal, 1996, p. 3.

38 Aviser og tidsskrifter bugner i disse år med artikler om en stærkt stigende tillidskrise, fx i notat fra tænketanken CEVEA: *Tillidskrise i den offentlige sektor* (netversion publiceret d. 01-08-2011) skrevet af Jens Jonatan Steen.



grunde kunne være, når begge forældre samtidig har andre gøremål, hvor barnet ikke kan være til stede. Det er her, at fx bedsteforældre typisk med stor villighed træder til. Strategiske grunde er, når andre end forældrene medvirker til barnets læring og udvikling, typisk i et professionelt fællesskab, fx dagtilbuddet, skolen og SFO-en og senere ungdomsuddannelserne, subsidiært i frivilligt regi i form af idrætsforeningen eller spejderkorpsen. Naturligt nok vil forældrene i hvert enkelt tilfælde af andres varetægt over deres barn vurdere, om barnets velfærd og sikkerhed nu også er i orden, så længe varetægten pågår, uanset om der er tale om en kortvarig pasnings-situation eller et årelangt undervisningsforløb.

Det er i dette perspektiv, at nutidens mere eller mindre pessimistiske sociologi skal udfordres, så at sige nedefra. Problemet er, at det skarpe analytiske blik på samfundsudviklingen, uanset om den er teoretisk eller praktisk orienteret, opfatter den stigende fragmentering i samfundet som per definition tillidsvækkende og ulighedsskabende, hvilket langt hen ad vejen er en overbevisende og evident konstatering. Men hvor er det lige i Bronfenbrenners ideale udviklingsøkologiske model, at den gensidige tillid brister? Det er ikke i barnets møde med forældrene, altså hvis forældrene ellers trækker på deres naturlige forældre-DNA. Det er ikke, når barnet indskrives i børnehaven eller senere i skolen, hvis barnet mødes af dygtige pædagoger og lærere, der fungerer i gode dagtilbud og skoler. Og sådan kan den udviklingsøkologiske film spores frem til makrosystemet. I princippet kan tillidsfilmen knække et hvilket som helst sted undervejs i barnets rejse fra dyaden til verdenssamfundet: I princippet kan filmen holde til den lykkelige ende, altså en sekulær paradisisk tilstand, som evolutionshistorikeren Edward O. Wilson forestiller sig, kan opstå i løbet af det 21. århundrede – hvis vi alle gør os rigtig meget umage.<sup>39</sup>

Luhmann kendte ikke til de seneste 30 års forskning i spædbørns medfødte kompetence i forhold til at indgå i et komplekst emotionelt og socialt samspil med andre, da han beskrev tilliden som en mekanisme til reduktion af social kompleksitet. Det ville formentlig heller ikke have været interessant for ham, snarere en forstyrrelse af hans nøgterne analysearbejde. Luhmann havde heller ikke hørt om spejlneuronernes betydning for intersubjektiviteten mennesker imellem.

Spejlcellernes system repræsenterer “et overindividuel neurologisk format, hvorigennem der bliver produceret et fælles menneskeligt betydningsrum. Da indholdet af dette fælles menneskelige betydningsrum inkluderer programmer for alle inden for arten, danner det også den intuitive basis for følelsen af en – i det store og hele – beregnelig, forudsigelig verden. Da dette også indbefatter forudsigeligheden og beregneligheden af andre menneskers adfærd, er det også basis for det, vi kalder (ur)tillid, gen-

---

39 Wilson, 2012. Wilsons forskning er sat ind i et bæredygtighedsperspektiv i: Månsson, 2012.

nem de ”shared meaningful intersubjective space”, som spejlneuronernes system danner.”<sup>40</sup>

Ej heller havde Luhmann fået forelagt de omfattende studier af samfundsskabende dyrs sociale egenskaber, ikke mindst homo sapiens, der er indlejret i den genetiske kode, således at vi hellere vil solidaritet med hinanden, fordi solidaritet tjener fællesskabets interesser bedre end egoisme.

Dvs. at tillid ikke blot pragmatisk set er et gode, som vi vælger af rationelle grunde. Vi gør det instinktivt, fordi det, ligesom med det nyfødte barns griberefleks, falder os naturligt.

Dette er et paradoksproblem. På den ene side konstaterer vi – sammen med sociologerne – at solidariteten og tilliden mellem sociale systemer og måske også psykiske systemer imellem som følge af samfundets kompleksitetsforøgelse og den heraf følgende uddifferentiering synes at erodere. På den anden side foreligger der evidensbaserede vidnesbyrd om menneskets sociale egenskaber og kompetencer, som måske endda er vokset i samklang med samfundets kompleksitet. Hvis vi skal løse eller i det mindste afhjælpe dette paradoksproblem, må vi, uanset hvilket sted i udviklingsprocessen fra dyade til verdenssamfund der sættes ind, nøgternt, som Luhmann, men også empatisk, analysere og handle med en understøttelse af tillid og solidaritet for øje. Med andre ord er opgaven at udvide mængden af social kapital i samfundet, uanset hvilket systemniveau der fokuseres på. Og det råstof, social kapital er baseret på, er social bæredygtighed.

### **3.3. Indkredsning af begrebet social kapital**

Misztals efterspørgsel efter nye alternativer til den forvitring af fundamentet for socialt arbejde, solidaritet og konsensus besvares bl.a. hos sociologer som Pierre Bourdieu, James Coleman og Robert Putnam, der alle anvender begrebet social kapital nogenlunde samtidig med Misztals opråb. At anvende termen kapital i en ikke-materiel forståelse ses allerede hos fx Gary Becker (1964)<sup>41</sup> og Theodore Schultz (1971)<sup>42</sup> et par årtier tidligere i form af udviklingen af begrebet human kapital. Human kapital er den uddannelse og de færdigheder og kompetencer, som det enkelte menneske besidder, og som ikke kan måles på samme måde som materiel kapital, men som alligevel tæller med, fordi den humane kapital har en handelsværdi.

Putnam peger selv på et litterært eksempel på en tidlig formulering af, hvad social kapital er, idet han citerer Lyda Judson Hanifan, der var en amerikansk skoleinspektør og skolereformator, som var opmærksom på betydningen af medmenneskeligt engagement. Hanifan er således citeret for følgende:

40 Bauer, 2006, p. 129.

41 Becker, 1964.

42 Schultz, 1971.

“Individet er hjælpeløst i en social sammenhæng, hvis det overlades til sig selv. Hvis det kommer i kontakt med sin nabo, og naboen med andre naboer, vil der akkumuleres social kapital, som umiddelbart kan matche de sociale behov, og som kan have det fornødne potentiale til at forbedre levevilkårene for hele lokalsamfundet.”<sup>43</sup>

Der er i Hanifan og senere i Putnams forståelse af social kapital ikke et modsætningsforhold mellem individuelle og fælles mål, opfattet som det, der kommer den enkelte til gode, og det, der kommer fællesskabet til gode. Den enkeltes sociale kapital akkumuleres sammen med andres sociale kapital ind i fællesskabets sociale kapital.

Hanifan, som ikke selv var akademiker, skønnes at være blevet inspireret af John Dewey,<sup>44</sup> der i 1899 selv brugte termen social kapital, dog uden at definere termen nærmere. Og endnu tidligere havde sociologen Emile Durkheim<sup>45</sup> funderet over, hvad det er, der sørger for at holde sammen på samfundet, dets sammenhængskraft, hvor han anvendte begrebet solidaritet om det stof, der binder samfundets forskellige dele sammen.

Så der er i et længere historisk perspektiv opmærksomhed på, hvilke mekanismer der fremmer og hæmmer livsvilkårene for mennesker i de fællesskaber, som mennesket har konstrueret over tid. Men det er ved tilblivelsen af det hyperkomplekse samfund i slutningen af det tyvende århundrede, at der for alvor er skabt et fokus på sammenhængskraften i samfundet, netop fordi kompleksitetsforøgelsen per automatik udløser et differentieringsbehov for at opretholde et overblik, om end stedse mindre dele af samfundet. Den intensiverede interesse for at begrebssætte social kapital er motiveret af, at materielle kapitalformer ikke *alene* kan sikre sammenhæng i samfundet på tværs af stadig flere subsystemer. Den tidligere omtalte reduktion i tilliden til bankverdenen, som eksponent for det økonomiske subsystem, er et meget synligt eksempel på behovet for et forstærket fokus på og udvikling af andre kapitalformer end den materielle.

I det følgende trækkes primært på Putnams forståelse af social kapital, fordi hans begrebssætning korresponderer fint med min indkredsning af social bæredygtighed med afsæt i forskningen i menneskets sociale egenskaber. Putnam<sup>46</sup> udpeger således tre kerneindikatorer for social kapital. Disse indikatorer er:

- A. fælles normer
- B. netværksdannelse
- C. social tillid.

---

43 Putnam & Goss, 2002.

44 Dewey, 1899.

45 Durkheim, 1893.

46 Putnam, 1993, p. 167.

### A. Fælles normer

Putnam opfatter generaliseret gensidighed om fælles normer som helt afgørende for social kapital i et fællesskab.<sup>47</sup>

Det afgørende træk ved normer i denne optik er deres karakter af gensidighed, som medvirker til, at den enkelte føler sig tilskyndet til at efterleve dem, hvor den sociale tillid mennesker imellem i fællesskabet er af stor betydning for den enkeltes tilskyndelse til at anerkende og efterleve en given norm. Som udgangspunkt skabes gensidigt forpligtende normer i det personlige møde, fx i det nyfødte barns møde med sine forældre, men på et mere komplekst niveau i samfundshierarkiet foregår normdannelse oftere og hurtigere end tidligere via – fx digitale – netværk.

Gensidighed kan ifølge Putnam være henholdsvis specifik eller generaliseret. Specifik gensidighed vil sige en nogenlunde samtidig udveksling af ydelser, som umiddelbart matcher hinanden. Det vil fx typisk karakterisere den gensidighed, der gælder i det tidlige mor-barn-forhold, ikke mindst fordi småbørns tidsfornemmelser tilsiger en høj grad af samtidighed, hvis sammenhængen skal opfattes. Generaliseret gensidighed vil sige et mere komplekst og progressivt afhængighedsforhold mellem mennesker i et fællesskab, hvor der hersker en gensidig forventning om, at et gode, der ydes på et givent tidspunkt, vender tilbage på et senere tidspunkt, ikke nødvendigvis i form af det præcis det samme gode og ikke nødvendigvis leveret af præcis den samme person, der modtog godet. Den generaliserede gensidighed er stærkere end den specifikke i forhold til skabelsen af et fællesskab og dermed social kapital, idet den generaliserede gensidighed forudsætter gensidighed omkring et mere omfattende sæt af værdier, hvis det skal have en samlende og styrende effekt.

Putnams teori om social kapital opererer primært på et makrosociologisk niveau i et forsøg på at forstå, hvorfor (det amerikanske) samfundet som helhed synes at miste social kapital inden for de seneste tyve år. Her rækker hans teoretiske afsæt ikke. Det forekommer evident, at etableringen af relationel bæredygtighed tidligt i forholdet mellem det lille barn og dets nærmeste omsorgsgivere er en helt afgørende vigtig forudsætning for dannelse af fælles normer af såvel specifik som generaliseret karakter. I min optik skabes den specifikke gensidighed i dyaden mellem barn og mor (subsidiært far) og vokser gradvist ind i og generaliseret i barnets rejse ind i det udviklingsøkologiske univers, således at barnet sammen med andre børn, unge og voksne tilsammen har dannet et kompleks af fælles normer på et specifikt og generaliseret niveau som en central komponent i fællesskabets sociale kapital.

Sammenhængen mellem omfanget af gensidige forbindelser, mennesker indgår med hinanden, er ifølge Putnam ligefrem proportional med tilliden,

---

47 Putnam, 2000, p. 134; 2002, p. 172.

de vil have til hinanden, hvilket ikke er et overraskende standpunkt; det giver god mening i forhold til den tidlige relationsdannelse mellem det lille barn og dets nærmeste omsorgspersoner. Det lille barn, der ofte tilbydes samvær og samtale baseret på gensidighed og ligeværd fra begyndelsen af livet, bliver – alt andet lige – bedre rustet til at være medskaber af social kapital i et tillidsfuldt forhold til andre i mere komplekse sociale arenaer senere i livet end et andet lille barn, der får et mindre generøst tilbud om samvær og samtale.

### *B. Netværksdannelse*

Hvor normdannelse kan siges at være en overvejende kulturel komponent i fænomenet social kapital, er netværksdannelse en mere strukturel komponent. Hos Putnam er denne komponent måske den overhovedet vigtigste komponent i forhold til skabelse, vedligeholdelse og udbygning af den sociale kapital i et fællesskab, fordi han ser omfanget af sociale netværk som en basal forudsætning for udvikling af gensidige tillidsforhold mennesker imellem. At han vægtlægger de tre kernekomponenter på denne måde, kan formentlig tilskrives, at han netop har taget makrosociologiske briller på i beskrivelsen af social kapital og derved underprioriterer de to andre, i udgangspunktet, mere mikrosociologiske komponenter, idet disse grundlæggende dannes i det tidligste møde mennesker imellem.

I sin indkredsning af, hvad social kapital er, skelner Putnam<sup>48</sup> mellem to typer netværk, nemlig bindende (bonding) netværk og brobyggende (bridging) netværk, som er en meget vigtig distinktion.

*De bindende netværk* består oftest af mennesker i tilnærmelsesvis samme situation eller status. Disse netværk er karakteriseret ved, at de skaber fælles identitet og homogenitet blandt netværkets medlemmer. Dette ses fx i netværk, der har religiøs eller etnisk observans. Der hersker en stor loyalitet og samhørighed medlemmerne i netværket imellem, hvilket kommer det enkelte medlem til gavn, hvis det har brug for hjælp. Omvendt ses ofte en stærk social kontrol og konformitet i horisontale eller bindende netværk. Et brud med netværket skaber ofte konflikt og skarp afstandtagen mellem den, der bryder ud af netværket, og de tilbageblevne i fællesskabet. Konflikter knyttet til brud ses fx tydeligt i forbindelse med religiøse netværk som Jehovas vidner, Scientology eller traditionelle religiøse samfund i Danmark. Dette ses også ofte i forhold til etnicitet, fx når unge mennesker, der forelsker sig på tværs af kulturer, skal stå til ansvar over for det etniske netværk, de er en del af. Familien er at ligne med et bindende netværk, kendetegnet af en stærk loyalitet og samhørighed over for hinanden.

---

48 Putnam, 2000; Putnam & Gos, 2002.

*De brobyggende netværk* er kendetegnet ved at bestå af medlemmer, som i princippet er rekrutteret fra vidt forskellige sociale lag og sammenhænge, men som i netværk indgår på lige fod med de andre medlemmer af netværket. De brobyggende netværk adskiller sig fra de bindende netværk ved, at gensidigheden i relationerne mellem medlemmerne mere er generaliseret end specifik, ligesom de brobyggende netværk ofte understøtter en udvidende identitetsdannelse. I Putnams optik er de brobyggende netværk vigtigere end de bindende netværk i det øjemed at skabe forøget social kapital for den enkelte og for samfundet som helhed, eller som Sara Lea Rosenmeier udlægger Putnam:

“Det er i forlængelse heraf, at Putnam via ordspillet “getting by” og “getting ahead” ønsker at illustrere det faktum, at hvor den afgrænsende sociale kapital hjælper individet til at klare sig igennem dagen og vejen, så hjælper den brobyggende sociale kapital individet til at komme frem i verden.”<sup>49</sup>

Putnams distinktion mellem de to typer netværk betyder ikke, at konkrete forekomster af netværk er statiske og ultimativt lukkede over for hinanden på tværs af typificeringen, hvilket han selv peger på.<sup>50</sup>

Igen kan familien udgøre et eksempel på et socialt fællesskab, der kan rumme alle de negative, afgrænsende træk og virkninger på dets medlemmer, som karakteriserer bindende netværk, men kan også være det stik modsatte, dvs. udgøre en fælles social klangbund på individuel og kollektiv identitetsudvikling og brobygning. Her spiller karakteren og omfanget af forældrenes egen sociale kapital en afgørende rolle for det familiære fællesskabs muligheder.

### *C. Social tillid*

I Putnams optik er social tillid ikke en grundlæggende social egenskab, men et produkt af de to andre kernekomponenter i fænomenet social kapital.

“Social tillid i komplekse moderne fællesskaber kan hidrøre fra to relaterede kilder – gensidige normer og netværk karakteriseret ved mellem-menneskeligt engagement.”<sup>51</sup>

Således skelner Putnam mellem ‘tæt’ og ‘tynd’ tillid, som henholdsvis relaterer til bindende og brobyggende netværk. Tæt tillid forekommer i relationer af personlig karakter, fx mellem mor og barn, mens relationer til ‘den generaliserede anden’ er karakteriseret ved tynd tillid. Den særlige samfundsmæssige værdi ved den tynde tillid er, at en udøver af tjenesteydelser ikke nødvendigvis behøver at kende den, der måtte drage nytte af

49 Rosenmeier, 2007, p. 30.

50 Putnam, 2000, p. 23, her efter Rosenmeier, 2007, p. 30.

51 Putnam, 1993, p. 171.

ydelserne. Det er fx det, der sker, når der er landsindsamling med forskellige godgørende formål, hjælp til fattige, kræftsyge, flygtninge osv., hvor den bidragydende sjældent personligt konfronteres med bidragsmodtageren, uden at det svækker glæden ved gavmildhed. Det samme gælder mennesker, der udfører frivilligt socialt arbejde, og NGO-ansatte. Derfor tillægger Putnam den tynde tillid større betydning end den tætte tillid i forhold til generering, konsolidering og videreudvikling af social kapital i samfundet og dets forskellige fællesskaber, netop fordi denne form for tillid ikke er forbeholdt de nærmeste, men i princippet er grænseløs.

I min optik er det også her meningsfuldt ikke at opfatte de to former for tillid som lukkede systemer, der ikke interagerer, men tværtimod se dem som hinandens forudsætning. Det lille barns basale tillid til forældrene, som grundlæggende udspringer af menneskets iboende sociale egenskaber og spejles i forældrenes tillidsvækkende handlen over for barnet, er måske den tykkeste tillid, man kan forestille sig i denne verden. Denne tætte og stærke tillid danner grundlag for al efterfølgende tillidsdannelse og er bestemmende for intensiteten og kvaliteten af den tillid, der senere bliver den generaliserede anden forundt. Set i dette lys er det muligt at overføre tillid fra en kontekst til en anden. Tillid avler tillid, ikke mindst når tillid ikke skuffes. Skuffelse er et uundgåeligt livsvilkår, som grundlæggende udgør en personlig og mellemmenneskelig udfordring, som også velfærdsprofessionelle (pædagoger, lærere, socialrådgivere, sygeplejersker mv.) og de borgere, de professionelle skal tage hånd om, på mange forskellige måder udfordres af.

### **3.4. Social kapital i bæredygtighedens lys**

Mængden af artikler, der omhandler social kapital, er vokset eksponentielt fra begyndelsen af 1990'erne til i dag.<sup>52</sup> Fremhævelsen af den sociale kapital strukturelle dimension står helt central i litteraturen, mens det følelsesmæssige og betydningen af den menneskelige naturs potentiale og grænser indtager en mindre fremtrædende, om end eksisterende, rolle i analysen af fænomenet social kapital. Dette stemmer overens med Luhmanns tillidsanalyse, der rationelt vurderer the “benefit of doubt,”<sup>53</sup> blot for hensyntagen til et socio-emotionelt perspektiv. Som påvist af Putnam er fænomenet tillid først og fremmest noget, der skabes qua gensidige normer og netværk, hvilket til dels er rigtigt. Men hvorfor og hvordan menneskers tendens til at føle tillid til og magte at hjælpe hinanden er præget af stor diversitet, mangler teoretisk – og praktisk – afdækning. Det samme gælder tillidens inkluderende eller ekskluderende virkninger. Christina Klys Albeck peger på det tænkelige i:

52 Rønning & Starrin, 2009, s. 18f

53 Putnam, 2000, s. 136.



“... at mindre privilegerede grupper i samfundet ikke har det samme grundlag for at føle tillid m.m. Forskelle der også kan forbindes med forhold som alder, køn, etnicitet, kultur o.l. Spørgsmålet er så om det at skabe og indgå i forskelligartede relationer og netværk, der ikke kun er tætte og har tendens til at være ekskluderende, delvis er en forudsætning for social tillid og generaliseret gensidighed, dvs. omfatter mennesker på et mere generelt niveau.”<sup>54</sup>

I mine øjne er denne meget fokuserede forståelse og anvendelse af begrebet social kapital i litteraturen og forskningen et alvorligt handicap, hvis det er en intention bevidst og aktivt at medvirke til generering, vedligeholdelse og videreudvikling af social kapital i samfundet og dets forskellige fællesskaber. Det rækker ikke blot at registrere social kapital som en kvantitativ og statistisk forekomst i et givent fællesskab på et givent tidspunkt, hvor den deprimerende konstatering er, at den sociale kapital markant er faldet de seneste 20-30 år. Det er nødvendigt at vitalisere tilgangen til social kapital, hvilket bl.a. betyder en inddragelse af såvel den biologiske som den udviklingspsykologiske side af menneskets sociale potentiale, fordi det grundlæggende er dette potentiale, der føder og danner klangbund for den sociale kapital i samfundets fællesskaber – og skaber de gode cirkler, der får den sociale kapital til at vokse. Dette har positiv betydning for det enkelte menneskes livsmuligheder og velfærd, samtidig med at det danner et solidt grundlag for samfundets bæredygtighed socialt, økologisk og økonomisk.

Min definition på social kapital forsøger at indfange dels det dynamiske perspektiv på begrebet, dels dets initiale forankring i den basale relation mellem det lille barn og dets forældre. Social kapital er i denne optik mængden af social tillid, gensidig forbundethed og relationel mening i et fællesskab, fra dyaden til verdenssamfundet. Det betyder også, at grænserne mellem specifik og generaliseret tillid og mellem bindende og brobyggende fællesskaber eller netværk er åbne, permeable, dvs. at specifik tillid og bindende fællesskaber er forudsætning for og i bedste fald grobund for generaliseret tillid og brobyggende fællesskaber. Hvor sociologer med fx Putnam som eksponent opererer med et normbegreb som grundkategori i definitionen, vælger jeg at anvende begrebet fælles mening, netop for at betone menneskets biologiske og psykologiske tilskyndelse til at søge relationel mening i de fællesskaber, det er eller tilbydes at være en del af. Dette er en central forskel, fordi normer som udgangspunkt har en karakter af udvendighed, noget, som nogle skønner, at andre skal anvende som rettesnor, hvilket kan tjene et godt eller et mindre godt formål. Dette kan således være godt for noget, hvis normen tjener et godt formål, fx normer for adfærd, der fremmer bæredygtig udvikling. Over for dette står den

---

54 Klyhs Albeck, 2007, s. 46.

fælles meningsdannelse, som udspringer af menneskets sociale egenskaber og potentiale, som har en helt anden tyngde og kvalitet, fordi den skaber et umiddelbart og helhjertet medejerskab for dem, der deler meningen. En anden signifikant forskel mellem et normbegreb a la Putnam og et meningsbegreb med afsæt i menneskets naturlige tilskyndelse til fælles meningsdannelse er, at en norm netop ikke nødvendigvis er af det gode. Den kan fx handle om at undertrykke eller skade mennesker eller kulturer med en anden baggrund, fx medlemmer af al-Qaida, der vil den vesterlandske civilisation til livs, eller højreekstremister, der jagter diverse mindretalsgrupper i de vestlige lande. Fælles meninger, der bygger på menneskets iboende sociale egenskaber og kompetencer, er per definition gode, fordi mennesket vil alle andre det godt. Hvis andet er tilfældet, skyldes det indflydelse fra negative normsæt.

Mit begreb om social kapital er normativt, dvs. altid et gode, som til hver en tid er værd at stræbe efter, fordi det er grundlaget for bæredygtig udvikling.

Det er nu på tide at vende tilbage til begrebet social bæredygtighed, hvor dette begreb kan defineres som menneskers og fællesskabers tilskyndelse til at skabe, konsolidere og videreudvikle den sociale kapital. Denne tilskyndelse er en basal emotionel og social egenskab indlejret i det menneskelige DNA, der helt naturligt skabes i mødet mennesker imellem. Som udgangspunkt opstår social bæredygtighed i det nyfødte barns første møde med sine forældre og bevarer livet igennem, dvs. at det også er bærende i relationer mellem voksne mennesker. Social bæredygtighed kommer altså helt af sig selv, dvs. en tilskyndelse, som ikke er et resultat af en bevidstgørelse om at ville andre det gode. Dette er ikke ønsketænkning, men en indsigt, som forskning i menneskets natur, dets medfødte sociale egenskaber, har dokumenteret med større og større overbevisning de seneste årtier.<sup>55</sup>

Dette korresponderer med begrebet praksisfællesskaber, som Jean Lave og Etienne Wenger introducerede i 1991,<sup>56</sup> og som de med flere har videreudviklet og operationaliseret i forhold til forskellige praksisfelter de seneste tyve år.<sup>57</sup> I Peter Busch-Jensens afhandling *Fleksibilitet og fællesskab* fra 2011<sup>58</sup> står begrebet praksisfællesskaber helt centralt i belysningen af, hvordan der kan udvikles nye former for fælleshed i moderne arbejdsliv. Men begrebet har en langt bredere implikation:

---

55 Denne forståelse af begrebet social bæredygtighed adskiller sig fra den forståelse, der traditionelt tillægges begrebet, som blev beskrevet i artiklens indledning.

56 Lave & Wenger, 1991.

57 Fx Wenger, 2004; Lave, 2008.

58 Busch-Jensen, 2011.

“Der har eksisteret praksisfællesskaber lige så længe, som vi mennesker har levet sammen og lært af hinanden. Og praksisfællesskaber er noget, der eksisterer overalt og som vi alle er involveret i – på arbejdet, i skolen, hjemme og/eller i sportsklubben. Faktisk er praksisfællesskaber en så naturlig del af vores hverdag, at vi sjældent tænker over det. Det at begrebssette fænomenet og give det et navn bidrager derfor både til at udvikle vores forståelse af os selv og af verden og til at minde os om forhold i vores tilværelse, der er vigtige at være opmærksom på, men alt for ofte glemmes. Ikke fordi de er sjældne, men lige modsat fordi de er en så fast og selvfølgelig del af vores tilværelse, at vi sjældent bemærker deres betydning. Begrebet “praksisfællesskab” skaber denne opmærksomhed og lige så vigtigt gør begrebet det muligt for os at se udover og på tværs af de mange formelle sociale gruppe-kategorier, distinktioner og adskillelser, vi ofte tænker med. Begrebet hjælper os til i stedet at få fat i og medtænke, hvordan vi mennesker er aktivt forbundet, lærer af hinanden og er engageret med hinanden på mangfoldige dynamiske og tværkontekstuelle måder. (...) Begrebet er således ikke alene et ontologisk begreb. Dvs. det anvendes ikke alene til at pege på virkelige sociale fællesskaber og forbindelser i verden. Det er i høj grad også et analytisk og metodisk begreb. Dvs. det involverer også en særlig tilgang til og måde at identificere, tænke og forske i sociale fællesskaber og forbindelser.”<sup>59</sup>

Praksisfællesskaber er således stærkt kompatible i forhold til nærværende artikels forståelse af begrebet social bæredygtighed og social kapital, men også i spørgsmålet om konstruktion af læring og viden i sociale fællesskaber, hvilket det følgende afsnit om bæredygtig pædagogik og praksisudvikling uddyber. Her står den fælles meningsdannelse i sociale fællesskaber helt afgørende. Begrebet praksisfællesskaber bevæger sig således væk fra:

“... abstrakte a-kontekstuelle begreber om læring og viden, men også væk fra abstrakte forestillinger om fællesskaber og social praksis. Hvis vi ønsker at identificere, hvordan og med hvem mennesker rent faktisk orienterer sig, lærer og deler historier og erfaringer, har vi brug for en situeret tilgang til social praksis, samt en oprigtig interesse for andre menneskers egne perspektiver på, hvad de er i gang med, optaget af og engageret i.”<sup>60</sup>

### **3.5. Hvad er bæredygtig pædagogik og praksisudvikling?**

Denne artikel har indtil videre handlet om sociale relationer. Tanken har været at skabe et begrebsligt grundlag, hvorpå bæredygtig pædagogik kan

59 Busch-Jensen, 2012.

60 Ibid.

forstås, hvor en revitalisering af begreberne social kapital og social bæredygtighed udgør centrale komponenter i denne forståelse. Hvor social bæredygtighed i udgangspunktet er den naturlige og ikke bevidstgjorte tilskyndelse til at leve i et fællesskab, som medvirker til skabelse af social kapital, er bæredygtig pædagogik en kulturelt baseret bestræbelse på, at menneskers naturlige tilskyndelse til at indgå tillidsfuldt i relationer, at være meningsfuldt forbundet med andre, nyder fremme. Bæredygtig pædagogik er således en bevidst og tilstræbt handlen med henblik på at skabe, konsolidere og videreudvikle social kapital i et fællesskab eller i samfundet som helhed.

Bæredygtig pædagogik udøves i den personlige verden, i de første (mange) år primært af forældrene, såvel som i den professionelle verden af fx pædagoger og lærere samt undervisere og vejledere i uddannelsessystemet i øvrigt. Som understreget i introduktionen er det springende punkt i bæredygtig pædagogik relationens karakter af gensidig forpligtelse. Ikke som en forpligtelse for pligtens skyld, men fordi menneskets iboende sociale egenskaber, der gør det umiddelbart tillidsfuldt, og dets tilskyndelse til aktivt at deltage i fællesskaber, til at skabe fælles mening, naturligt forpligter den enkelte.

I den bedste af alle verdener ekspanderer den naturlige tilskyndelse til skabelse af social kapital for den enkelte og for de fællesskaber, den enkelte introduceres til, med det nyfødte barns møde med omverdenen som den helt initiale sociale platform, hele vejen op igennem det udviklingsøkologiske system, som Bronfenbrenner har beskrevet. Dvs. en ubrudt bevægelse af social bæredygtighed fra dyade til verdenssamfund. Men af mange grunde sker dette ikke fuldstændigt, tværtimod. Dette kan skyldes konstitutionelle forhold i den enkelte eller kontekstuelle forhold, dvs. de vilkår og muligheder for den enkelte, som givne fællesskaber kan tilbyde. Som antydte tidligere i artiklen er der ikke forsket målrettet og systematisk i den store diversitet, der præger menneskers tendens til at føle tillid og magte at deltage aktivt i fællesskaber, ligesom sociale fællesskabers evne til at skabe tilknytning til forskellige menneskers sociale egenskaber og potentiale mangler forskningsmæssig belysning. På samme måde er tillidens inkluderende eller ekskluderende virkninger et underbelyst forskningsfelt, i teori og praksis.

Dette udfordrer tidens højt prioriterede dagsorden om mindre eksklusion og mere inklusion, hvor følgerne af øget inkludering risikerer at skabe mange tabere, fordi eksklusionens grundlagsproblemer ikke er belyst. Inklusionsdagsordenen er blevet en trend i tiden, som i de færreste tilfælde skaber ægte inklusion, men derimod andre – og mere sofistikerede – former for eksklusion. Derfor er der et behov for at udvikle et almenmenneskeligt og almenpædagogisk grundlag for, hvordan sociale fællesskaber på alle niveauer mest effektivt trækker på menneskers sociale egenskaber og tilskyndelser til at skabe fælles mening, hvilket forudsætter inddragelse af et tværprofessionelt, biologisk, psykologisk og sociologisk vidensgrundlag.

Det er bl.a. ud fra denne forståelse, at udviklingen af en bæredygtig pædagogisk praksis er så påkrævet, hvor et menneskesyn, der alene hylder tanken

om 'human beings' eller alene tanken om human becomings', som omtalt tidligere i artiklen, ikke rækker, men fordrer derimod et dynamisk samspil mellem de to perspektiver på menneskelivet, og menneskehedens fremtidsmuligheder i en hyperkompleks verden.

### Efterskrift:

Nærværende artikel udgør anden del af en bog om *bæredygtig pædagogik og praksisudvikling*, der udkommet primo 2014 på Dansk Psykologisk Forlag. Første del af bogen udgøres af den konstituerende artikel i temanummeret om *Bæredygtig pædagogik*, Tidsskriftet Kognition & Pædagogik, nr. 86, som blev publiceret i december 2012.

Bogen vil ud over disse to dele indeholde en række eksempler på, hvordan bæredygtig pædagogik kan udvikles og implementeres i forskellige praksisfeltet, fx dagtilbud, folkeskolen, uddannelsessystemet, specialområdet og sociale tilbud og give et bud på, hvordan inklusionsdagsordenen kan kvalificeres.

### Abstract in English:

#### **Sustainable pedagogy – from dyad to world community**

*The Article revitalizes the concepts of 'social capital' and 'social sustainability' as theoretical framework for the development and formulation of a 'sustainable pedagogy'.*

*This includes a dynamic interaction between the understanding of man as 'human beings' and 'human becomings'.*

*A crucial viewpoint is the focus on the inherent of social skills and competence as determinant soundboard for creating, consolidating, and further developing social capital in and across subcultures in society.*

### REFERENCER

- Aristoteles (1997). *Statslære*. Gyldendal. Oversat efter Aristoteles *Politica*.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvpoplevelse. *Social Kritik*, 47.
- Basch, M. E. (1992). The Significance of a theory of affect for psychoanalytic technique. In T. Shapiro & R. Emde (Eds.), *Affect: Psychoanalytic Perspectives*. Madison: International University Press.
- Bauer, J. (2006). *Hvorfor jeg føler det du føler. Intuitiv kommunikation og hemmeligheden ved spejlneuroner*. København: Borgens Forlag.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Busch-Jensen, P. (2011). *Fleksibilitet og fællesskab – frembringelsen af nye former for fælleshed i moderne arbejdsliv*. Ph.d.-afhandling. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Busch-Jensen, P. (2012). Praksisfællesskaber. Leksikonopslag. www.leksikon.org
- Dewey, J. (1899). *The school and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1893). *The Division of Labor in Society*. New York: The Free Press.
- Gallese et al., jf.: Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- Gergen, K. (2010). *Relationel tilblivelse. Videre fra individ og samfund*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed*. København: Gyldendal.
- Hart, S. (2007). Spejlneuroner, kontakt og omsorg. *PSYKOLOG NYT*, 11.  
<http://edu.au.dk/forskning/omraader/forskningsenheder/barndomlaeringogdidaktik/nyheder/baeredygtighed-i-boernehoejde/>
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14 (2).
- Kierkegaard, S. (1847). *Opbyggelige Taler i forskjellig Aand*. Findes i Samlede Værker, bind 3. København: Gyldendal.
- Klyhs Albeck, C. (2007). Social kapital og sundhedsfremme i skolen. In P. Hegedahl & S. L. Rosenmeiser (Eds.), *Social kapital som teori og praksis*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lave, J. (2008). Situated Learning and Changing Practice. In A. Amin & J. Roberts (Eds.), *Community, Economic Creativity, and Organization* (pp. 283-296). New York, USA: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lorentzen, S. (2012). Klumme i *Børn & Unge*, oktober, 2012.
- Luhmann, N. (1999). *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag. Originaludgaven er fra 1968.
- Misztal, B. (1996). *Trust in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Månsson H. (Ed.). (2012). Bæredygtig pædagogik. *Kognition og Pædagogik*, 86.
- Prizant & Wetherby, efter Lorentzen (1998). *Usædvanlige børn. Samspil og kommunikation med alvorligt handicappede børn*. København: Munksgaard.
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community* (p. 134). New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. (2002). *Dynamics of social capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Putnam, R., & Goss, K. A. (2002). Introduction. In Putnam & Robert (Eds.), *Democracy in Flux*. Oxford: Oxford University Press.
- Rasmussen J. (2000). Pædagogikkens krise. *Unge Pædagoger*, 1-2.
- Rosenmeier, S. L. (2007). Den sociale kapitalens fædre. In P. Hegedahl & S. L. Rosenmeier (Eds.), *Social kapital – som teori og praksis*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Rønning, R., & Starrin, B. (2009). *Social kapital i et velferdsperspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York. Free Press.

- Stern, D. (2005). *Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press. Bylander & Kjær Krogh (2013) resumerer Tomasellos teori i deres bog *Sprogtilegnelse i et inkluderende perspektiv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Trevarthen, C. (1993a). An Infant's Motives for Speaking and Thinking in the Culture. In A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Trevarthen, C. (1993b). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self Knowledge* (pp. 121-173). New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen & Hubley (1978). Efter Stern, D., (2005).
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. New York: W. W. Norton & Co.
- United Nations World Commission on Environment and Development (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, 303–313.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wilson, E. O. (2012). *The Social Conquest of Earth*. New York: Liveright Publishing Corporation.