

Sprækker af viden og begyndelseskraft

Handlekompetence i bæredygtighedsundervisning

MADS RUNE DAHLSTRØM, [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-8043-4257](https://orcid.org/0009-0002-8043-4257)

BIRGITTE HELBÆK MARCUSSEN, [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-1303-6608](https://orcid.org/0009-0004-1303-6608)

ABSTRAKT: Uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) bliver i højere grad inddraget i uddannelsesverdenen og på den uddannelsespolitiske scene, hvor FN's 17 verdensmål ofte benyttes som et fundament at bygge på. Denne artikel undersøger, hvordan tilrettelæggelsen af valgfaget, Verdensmålsambassadørkorpset, på VIA University College understøtter de studerendes udvikling af handlekompetence, innovations-kompetence og kritisk tænkning gennem undervisning, der er tilrettelagt som inddragende workshops.

Vores forskning peger på, at undervisningen i valgfaget, Verdensmålsambassadør-korpset skaber et rum for refleksion, eksperimenter og møder mellem studerende og omverdenen, der på forskellig vis arbejder med bæredygtighed. Samtidig peger artiklen også på, at der opstår en risiko for, at undervisningen skaber en performativ logik, hvor handling måles snarere end forstås, når undervisningen sigter mod handlekompetence og tager udgangspunkt i verdensmålene.

Artiklen bidrager til forståelsen af, hvordan professionsuddannelser kan integrere bæredygtighed gennem pædagogiske formater, der skaber åbninger for nye begyndelser og en refleksiv praksis hos de studerende, der tager afsæt i undervisningens indhold.

NØGLEORD: Handlekompetence, bæredygtighedsundervisning, professionsuddannelse, transformativ læring, kritisk pædagogik

Uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) optager flere og flere på den uddannelsespolitiske scene. FN's 17 verdensmål fremhæves på flere uddannelsesinstitutioner, folkeskoler og børnehaver. Professionshøjskolen VIA University College arbejder også med bæredygtig udvikling på forskellig vis i organisationen. Artiklen her dykker ned i grunduddannelsernes arbejde med uddannelsesudvikling inden for UBU. Undervisere fra VIA har sammen med det tidligere Forskningscenter for Innovation & Entreprenørskab, udviklet det tværgående valgfag Verdensmålsambassadørkorpset, der kan vælges af studerende på VIA's grunduddannelser. I efterårsemestret 2023 og forårsemestret 2024 deltog studerende fra VIA University College i valgfaget som forsøgsvis blev anerkendt som et curriculært valgfag.

Artiklens opbygning

I starten af artiklen præsenteres valgfagets opbygning og ambitioner. Dette efterfølges af en introduktion til den teoretiske ramme og den metodiske tilgang. Analysen struktureres omkring begreberne, handlekompetence, praksisfællesskaber, transformativ læring, sprækker af viden og kritiske pædagogiske begivenheder. Afslutningsvis diskuteres pædagogiske implikationer med et blik for professionsuddannelsernes potentialer og udfordringer i arbejdet med UBU.

Valgfagets opbygning

Valgfaget udspringer af det arbejde med verdensmålsambassadører, som har været i gang på VIA siden 2020 i et samarbejde mellem det danske UNESCO ASP netværk, VIA's forhenværende forskningscenter for Innovation & Entreprenørskab samt VIAs Studentervæksthuse. "Ambassadørkorpset i VIA har en overordnet mission om at understøtte de studerendes kompetencer og give dem en stemme i relation til bæredygtig udvikling i uddannelse og globalt medborgerskab i uddannelserne" (Nielsen, Marcussen & Larsen, 2023, s.75).

Når der tales om bæredygtighed som et emne, der undervises i, betones det ofte, at der ligger en underviseropgave i ikke at skabe klimaangste unge, men at sigtet i stedet er at indgyde håb. Netop håb var ligeledes et gennemgående tema i 2024, på den årligt tilbagevendende konference UBU.nu, som afholdes i samarbejde mellem VIA University College, Københavns Professionshøjskole og UBU-partnerskaberne. Håb hænger sammen med følelsen af at kunne handle, hvorfor handlekompetence bliver et centralt begreb.

Derfor belyser denne forskningsartikel, hvordan et valgfag, på tværs af grunduddannelser på en professionshøjskole, har forsøgt at fremme de studerendes handlekompetence gennem undervisning i et workshopformat.

Grunduddannelserne karakteriseres ved selvstændige og afrundede uddannelser, der retter sig mod en profession eller et specifikt jobområde. I nærværende valgfag er grunduddannelserne repræsenteret ved lærerstuderende, ergoterapeutstuderende, sygeplejerskestuderende, pædagogstuderende, fysioterapeutstuderende, bygningskonstruktørstuderende og studerende ved diakonhøjskolen.

Workshopformatet er et forsøg på at finde et format som på en og samme tid integrerer bæredygtighed i VIA's uddannelser og opfordrer de studerende til at engagere sig aktivt i bæredygtighedstematikken gennem deres profession. Derfor er det interessant at sætte fokus på de studerendes oplevelse af deres udbytte af valgfaget. Indholdet på de forskellige workshops ses i fig. 1.

Workshop 1	Introduktion til FN's 17 verdensmål
Workshop 2	Få styr på dit projekt
Internat med overnatning	
Workshop 3	Kritisk tænkning & aktivisme
Workshop 4	Den antropocæne epoke
Workshop 5	Filosofiens dag
Workshop 6	Faglig formidling
Workshop 7	Det omgivende samfund
Workshop 8	Arbejde med produkt
Workshop 9	Globalt medborgerskab
Endags vidensfestival 'Vores fælles fremtider'	
Workshop 10	Afslutning og reception
Mellem hver workshop udarbejder deltagerne forskellige projekter/produkter.	

Figur 1: Oversigt over indhold på valgfagets workshops.

Valgfaget er på 10 ECTS-point og drives af 2 undervisere. Begge undervisere har lang erfaring med ekstra curriculære aktiviteter i VIA's Studentervæksthuse. Derudover er 2 studenter-medhjælpere involveret i såvel planlægning som gennemførelse af faget, og der trækkes på såvel lokale, nationale og globale eksterne samarbejdspartnere. Valgfaget afsluttes med en mundtlig eksamen, hvori en præsentation af de projekter, de studerende løbende har arbejdet med, indgår. Det konkrete forløb som artiklen handler om, er gennemført i perioden efterår 2023 til sommer 2024.

Fagets læringsudbytte som det præsenteres for de studerende, er:

"Læringsudbytte:

Lær om verdensmålene og få viden om forskellige fremtider og hvordan der kan handles på dem. Lær om bæredygtig udvikling og væredygtighed samt cirkulær økonomi og kommunikation. Bliv klogere på vores forbrug af ressourcer, vores forhold til naturen og at være en global medborger. Der vil også være fokus på systemisk tænkning - dvs. hvordan alting er forbundet og lær om bæredygtig udvikling ud fra et dannelsesperspektiv.

Få viden om og færdigheder i brug af:

- Aktivisme og handlemod,
- At arbejde tværfagligt, tværsektorielt og tværnationalt,
- Design Thinking
- Projektledelse og projektledelsesværktøjer" (VIA University College, u.å.A, s. 2).

Handlemod er et centralt begreb for valgfaget, og det knytter sig til begrebet handlekompetence. Dels ses det i ovenstående citat, at der ønskes at arbejde med et læringsudbytte, der bl.a. fokuserer på, hvordan der kan handles på verdensmålene i forskellige fremtider. Ligeledes er handlekompetence nævnt i VIA's strategi, Sammen om fremtidens professionelle, for

2021-2025, hvor det er beskrevet, at VIA "... vil være dem, der giver de studerende handlekompetencer og mod til at medudvikle de professioner, de træder ind i, i en bæredygtig retning" (VIA University College, u.å.B, s. 8).

Denne artikel arbejder med følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan understøtter undervisningsdesignet valgfagets ambitioner om udvikling af de studerendes handlekompetence?
- Hvilke begivenheder, forstået som erfaringer, ansporer de studerendes åbning mod at arbejde med egne projekter i valgfaget?

Teoretisk ramme

Herunder vil forskningens teoretiske ramme kort blive introduceret. Valget af teorier er foretaget ud fra et ønske om at forstå, hvordan studerende på professionsuddannelser oplever og reflekterer over og udvikler faglig identitet i relation til bæredygtig udvikling. Antagelsen er, at dannelse og læring i forbindelse til bæredygtighed bygger på andet en blot tilegnelse af viden, herunder erkendelser, refleksioner og identitetsudvikling. Derfor inddrages teorier, der kan belyse læringens transformerende karakter, betydningen af afgørende pædagogiske øjeblikke og mulighederne for at opdage og udforske nye forståelseshorisonter. I forening giver disse perspektiver en ramme, hvori der kan foretages en nuanceret analyse af, hvordan undervisningen kan understøtte udviklingen af de studerendes handlekompetence og professionsbevidsthed i en bæredygtighedskontekst.

Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber

Jean Lave og Etienne Wenger introducerede begrebet praksisfællesskaber, hvor deltagere gennem fælles aktiviteter og gensidigt engagement udvikler viden og identitet. Ifølge teorien bevæger en person sig fra perifer deltager, kaldet novice, til fuld deltagelse, kaldet ekspert, i kraft af deltagelse i fællesskabets praksis. I en uddannelseskontekst kan denne bevægelse illustreres ved de studerendes gradvise tilegnelse af fagsprog, arbejdsmetoder og professionelle normer, som de tilegner sig gennem interaktion med undervisere og medstuderende. Praksisfællesskaber understreger betydningen af social deltagelse som drivkraft for læring og identitetsdannelse (Lave & Wenger, 2003).

Transformativ læring

Knud Illeris har bidraget til teorien om transformativ læring, som fokuserer på, hvordan kritisk refleksion over egne antagelser kan føre til ændrede forståelser og perspektiver. I denne teori ses læring som en proces, hvor individet gennem dialog og refleksion bryder med indgroede tankemønstre og omlægger sine meningshorisonter. For studerende i bæredygtighedsundervisning betyder det, at undervisningens fokus på identitetsudvikling kan skabe grobund for dybtgående forandringer i deres syn på faglighed og samfundsansvar. Transformativ læring rummer dermed både faglig udvikling og identitetsdannelse som centrale elementer (Illeris, 2015). Teorien tilbyder os dermed et blik på, hvordan undervisningen kan forstås som en vej mod handlekompetence som et dannelseselement.

Kritiske pædagogiske hændelser

Fokus på Peter Woods' tanker om kritiske pædagogiske hændelser (Woods, 1993). Baggrunden for at inddrage denne teori, er, at Woods opfatter en kritisk pædagogisk hændelse som noget, der har stor betydning for den personlige forandring og udvikling. De kritiske pædagogiske hændelser knytter sig til identitetsdannelsen, og forståelsen af egen påvirkning mod et bæredygtigt samfund, og er derfor væsentlig at tage i betragtning. Ifølge Woods er kritiske pædagogiske hændelser først mulige at få øje på efter, de er hændt. Men det er vigtigt at få øje på dem, hvis de studerendes handlekompetence skal udvikles. Når vi kan få øje på disse, bliver det lettere at gribe ud efter disse enkeltdele af helheden, forstået som kritiske pædagogiske hændelser, studere dem, og reflektere kritisk over dem, som en vej til den transformative læring, der kan vise sig som den studerendes handlekompetence.

Sprækker af viden

Sprækker af viden, er et begreb som forskningsprojektet også vil operere med. Disse begreber er beskrevet i Herholdt-Lomholdt (2018), i hendes ph.d.-afhandling, og betegner lysten til at finde ny viden gennem eksisterende viden. Sammen med "... lysten til at forestille sig det umulige og udforske det uudforskede..." (Herholdt-Lomholdt, 2018, s. 69), kalder hun denne kompetence for innovationskompetence. Sprækker i Verden er et begreb Herholdt-Lomholdt låner fra Dorthe Jørgensen (2011), der beskriver dette som transcenderserfaringer, der åbner for nye indsigtsmuligheder som pludselig viser sig for os. Disse indsigtsmuligheder forsøger vores projektet at få adgang til gennem interviews, der undersøger, hvad der ansporer de studerende til at arbejde med netop deres projekt - som kan spille en rolle i et mere bæredygtigt samfund og som tager afsæt i deres egen professions faglighed. Jf. Jensen & Schnack (1997), består handlekompetencebegrebet i en undervisningskontekst blandt andet af visioner og erfaringer med at handle. Der, hvor visionerne opstår, gennem nye indsigter, der ansporer til at arbejde med et selvvalgt projekt, håber projektet at kunne få mere viden om.

Metodiske overvejelser

Forskningsprojektet er blevet til gennem flere faser. Første fase var læsningen, som dels har kredset om de uddannelsesmæssige intentioner for oprettelsen af faget, herunder valgfagsbeskrivelsen (VIA, u.å.A). Derudover har den ligeledes kredset om litteratur på UBU-området (Højholdt, A., & Ravn-Pedersen, T., 2021; Lysgaard & Jørgensen, 2020; Larsen & Christensen, 2023). Herefter observeret undervisning på de forskellige workshops. Fokus for observationerne er udvalgt på baggrund af litteraturundersøgelserne, men der har også været plads til, at observationerne kunne være anledning til nye optagetheder i forskningsprojektet. Det betyder også, at forskningsprojektet har haft en grad af iterativ tilgang, hvor undersøgelsen har været en fortløbende proces der har fået lov til at danne nye spørgsmål. Derfor er det også vigtigt at lægge frem, hvordan vores undersøgelse har været under påvirkning af forfatterens forforståelser af uddannelse for bæredygtig udvikling, og påvirket af vores egne værdimæssige standpunkter. På denne måde ønsker vi at nærme os en position, der er så objektiv som muligt. Vores position bygger på en forståelse af undervisning for bæredygtig udvikling, der nødvendiggør etablering af fælles vidensgrundlag, der kan danne afsæt for dialog, kritisk reflek-

sion og stillingtagen. Dette ses som en væsentlig vej til bæredygtig dannelse. Dette har påvirket spørgsmålene i interviewene, der omhandler det fælles videngrundlag i undervisningen. Observationerne, der er foretaget til workshopundervisningen, er blevet suppleret med observationer indsamlet til vidensfestivalen, der blev afholdt på VIA University College, Campus Silkeborg, hvor studerende fremviste deres projekter. Observationerne herfra er en blanding af noter fra paneldebat, spørgsmål fra salen, oplæg fra studerende, og samtaler og udstillinger, hvor studerende formidler deres arbejde.

Den indledende læsning og observationerne har betydet, at der er blevet justeret på forskningsspørgsmålene undervejs. Dette arbejde har ledt frem til fremstilling af interviewguide som udgangspunkt for et semistruktureret interview af de to undervisere. Behandlingen af interviewet, og de første fund, førte til nye spørgsmål, som projektet ønskede at undersøge. Dette blev grundlaget for udarbejdelsen af interviewguiden, der dannede udgangspunkt for semistrukturerede interview med tre grupper af studerende fra valgfaget, i alt 15 respondenter.

Den analytiske tilgang til interviewene med de studerende har være inspireret af Gorgis fænomenologiske metode (Jacobsen m.fl., 2015). Efter gennemførslen af interviewene har vi lyttet til svarene fra de studerende, og forholdt os åbent til dem, hver for sig. Herefter har vi lyttet til og læst svar, og forsøgt at skabe sammenhæng mellem svarene og spørgsmålene. Det blev tydeligt, at interviewene udviklede sig til også at være en samtale blandt de studerende, som fik lov til at bevæge sig i flere retninger, initieret af et spørgsmål. Det betød også, at de studerende i samtalerne vendte tilbage til tidligere spørgsmål. Derfor har det, for overblikkets skyld, været nødvendigt at ordne svar og udtalelser i sammenhæng med de oprindelige interviewspørgsmål. Herpå har vi begge hver for sig, læst og lyttet til de besvarelser, der er fremkommet gennem interviewene, for derefter at samle nogle tematikker. Herefter har vi sammenholdt vores individuelle arbejde med materialet, og samlet de tematikker, som herunder behandles. Det har været nødvendigt for os i den proces at vinkle undersøgelsens fokus. Processen er illustreret herunder i figur 2.

Proces	Metode	Formål
Interview	Semistruktureret fokusgruppeinterview	Indsamle empiri
1. Gennemlytning	Lyttet til interview, hver for sig.	Umiddelbar forståelse af materialet
2. Gennemlytning og gennemlæsning	Ordne besvarelser fra samtaler mellem de studerende i sammenhæng med forskningsspørgsmål i skematisk form, hver for sig.	Skabe sammenhæng mellem svar og forskningsspørgsmål.
3. Gennemlytning og gennemlæsning	Nedskrivning af de tematikker der fremstod for os hver især.	At få begge forskeres blik på de tematikker der stod frem.
4. Fælles behandling af tematikker	Sammenlæsning af tematikker med forskningsspørgsmålene.	At frembringe tematikker som respondenterne besvarede og samtaler kredser om, sammenholdt med forskningsspørgsmålenes undersøgelsesfelt.

Figur 2: Fænomenologisk arbejde med data fra semistrukturerede interviews.

Som udgangspunkt, ville projektet evaluere det nyoprettede curriculære valgfag på tværs af VIA's grunduddannelser. Imidlertid ændrede projektet sig hurtigt til at ville undersøge sammenhængen mellem undervisning tilrettelagt som workshops, og de studerendes tilegnelse af handlekompetence i forhold til at arbejde med individuelle projekter i spændet mellem bæredygtig udvikling og den professionsfaglighed som de uddanner sig til. Under projektets indledende læsning, blev det klart for os, at projektet skulle udformes anderledes, da tankegangen om et valgfag, der var tilrettelagt på utraditionel vis, og som ville arbejde så fokuseret med bæredygtighed og handlekompetence, fangede vores interesse. Yderligere tog vores skærpede fokus form efter den første observation, hvor vi undrede os over fraværet af en tydelig fælles begrebsmæssig referenceramme i undervisningen, som for eksempel kunne stamme fra læsningen af en fælles tekst. Vi er naturligvis bevidste om, at dette kan stamme fra vores egen begrænsede forståelse af undervisning, men det ansporede til en justering af projektets fokus. Vi ville sætte fokus på sammenhængen mellem intention og de studerendes oplevelse. Under punkt 4 i figur 2 er der lavet en kondensering af tematikkerne i interviewene.

Etiske overvejelser

Forskningsprojektet er blevet informeret af de observationer der er blevet foretaget. Disse har ikke været systematiske, men er blevet brugt som informerende for vores interviewguides. Informanterne i vores interviews er blevet informeret ad to omgange. For det første er de studerende undervejs blevet gjort bekendte med projektets formål, gennem mundtlige præsentationer til deres workshops, og specifikt om formålet med at ville lave fokusgruppeinterviews. Her har de fået udleveret samtykkeerklæringer på deltagelsen, som følger retningslinjerne for Databeskyttelsesforordningen, art. 6 stk. 1 litra e, jf. Data-beskyttelsesloven § 10. Dels er de blevet informeret gennem opslag på facebook siden som valgfaget har benyttet sig af som informationskanal. På det informerende opslag har de studerende kunnet tilkendegive om de ønskede at deltage i et fokusgruppeinterview, ligesom der har været en mulighed at tilkendegive på en separat mailadresse. Informanterne er inden interviewets start blevet informeret om muligheden for at lytte interviewet igennem inden det blev transskriberet.

Vi har været bevidste om, at vi undervejs i projektet har haft en dobbeltposition. Dels som kollega, og dels som forsker. Det frembringer tre særlige opmærksomheder. Som kollega, der forsker i kollegers praksis, kan der opstå loyalitetsudfordringer. Her er der en risiko for at de observerede undervisere har haft en strategisk adfærd gennem bevidstheden om forskerkollegaens tilstedeværelse.

Yderligere har det den betydning, at vi som kolleger til de studerendes undervisere indtager en særlig position af magt i relationen, som risikerer at de studerende opfatter deres ytringsfrihed som hæmmet. Det er ikke en eksplicit magt, men en strukturel magt, der kan være af betydningen for de svar de studerende giver i deres interviews. Der opstår på denne måde en etisk fordring, som vi er nødt til at forholde os til. Inspireret af Løgstrups etiske tænkning, forstår vi dette som et vilkår ved enhver menneskelig relation, men særligt ved de implicitte magtrelationer (Løgstrup, 2018). Det ligger i forskerens hænder at værne om informantens integritet. Det er således ikke blot den formelle etiske forpligtelse, men også den tavse relationelle fordring, der ligger i vores møde med de studerende og i deres potentielle oplevelse af os. Vi har derfor bestræbt os på at tilrettelægge observationer og interviews med blik for

denne asymmetri. Det betyder både i måden spørgsmål stilles, hvordan rummet åbnes for mulige svar, og hvordan vi efterfølgende har forholdt os til denne data.

Slutteligt ligger der et magtforhold i relation til forskningsfeltet, da vi som forskere anlægger en undersøgende tilgang til et felt vi i forvejen kender, både gennem arbejdsopgaver, ansættelse i organisationen og forholdet til vores kolleger. Ovenstående har vi været bevidste om, og indenfor et realistisk mulighedsrum, forsøgt at distancere os fra i behandlingen af vores data. På baggrund af denne kondensering og med inddragelse af citater fra de semistrukturerede interviews, fremsættes forskningsprojektets fund.

Analyse og fund

Sprækker, handlekompetence og ekspertstatus

Ifølge Jensen og Schnack (1997) er handlekompetenceorienteret undervisning karakteriseret ved følgende:

- A) viden og indsigt, hvor det er relevant at se på hvordan problemstillinger opstår, og hvilke mulige løsninger der findes.
- B) Engagement, der har karakter af motivation for at skabe en forandring.
- C) Visioner, der handler om at tænke bag om problemstillinger og bruge sin kreative tænkning til at fremkomme med løsninger.
- D) Handleerfaringer, der inddrager erfaring med at handle, igangsætte og gennemføre forandring.

I dette valgfag er der stor vægt på engagement, vision og handleerfaring, men også en vis mangel på en fællesgjort viden, hvilket de studerende også peger på i interviewene.

Som beskrevet i informationsmaterialerne til valgfaget er der fokus på at udvikle de studerendes handlemod. Det betyder, at undervisningen er tilrettelagt på en måde, der fremmer dette. Undervejs i interviewet med underviserne, bliver de spurgt til handlekompetencebegrebet, hvortil der svares:

”Jeg er begyndt mere og mere at sige handlekraft i stedet for handlekompetence, også fordi der er så mange definitioner af handlekompetence, og mange af dem ligger i den der mere sådan traditionelle business prægede tilgang...” (Interview af undervisere).

Herefter tænker den anden underviser med på det sagte, og bringer handlemod i spil som begreb, der, efter underviserens mening, peger frem mod det personlige lederskab, og at man har værdi i det store system¹, mens handlekraften beskrives som noget, der har med følelser at gøre, blandt andet følelsen af at der er noget at kæmpe for. Brugen af de tre handlebegreber; handlekompetence, handlekraft og handlemod, er på forskellig vis flettet ind i ovenstående definition af handlekompetencebegrebet, hvorfor handlekompetence er begrebet denne forskningsartikel opererer med.

¹ Det tolkes her, at der med det store system menes, at det kan være svært at få øje på den individets mulighed for at lave varige ændringer i komplekse organiseringer.

Det fremstår tydeligt, at valgfaget i mindre grad har fokuseret på del A), da de studerende også beskriver, at de havde forventet, at der havde været større grad af fælles teoretisk platform at arbejde ud fra. I vores interviews er det også blevet tydeligt, at de studerende oplever, at der er fokuseret meget på del B), C) og D). Dette har betydet en høj grad af selvstyring fra de studerende, og samtidig har det vækket deres engagement, visioner og givet dem handleerfaringer gennem de her i artiklen beskrevne formidlingsopgaver.

Denne proces ser ud til at have givet de studerende mulighed for at lave en bevægelse, både i tid og rum, hvor de er gået fra et novicestadie, ved valgfagets begyndelse, hvor del A) fyldte mest, til et ekspertstadie på eget fokusområde, gennem punkterne B) til D) (Lave & Wenger, 2003). Deres position som ekspert er netop opstået som en følge af valgfagets tilrettelæggelse og gennemførelse, hvor de studerende selv skulle formulere, undersøge og formidle problemstillinger og projekter. De er her studerende i et praksisfællesskab med deres medstuderende og har fået erfaring med indsamling af viden, refleksioner og formidling, anerkendelse i feed back-relationer, og aktiv deltagelse i undervisningen bl.a. gennem bidrag og input til indhold. Man kan kalde denne form for praksisfællesskab for et interessefællesskab, hvor de studerende lærer gennem samarbejde, diskussioner og deling af erfaringer. Interessefællesskabet understreges også af de studerendes begrundelser for valg af valgfaget, da flere af dem enten kender en del til bæredygtig udvikling, og gerne vil vide mere, eller nogen ved meget lidt, men som er motiverede for at vide mere om et emne, de er blevet præsenteret for.

Uddannelse og kritisk tænkning

I UNESCOs Futures of Education: Reimagining Our Futures Together (2022) beskrives det, at uddannelse ikke skal ses som et middel henimod den økonomiske vækst, men snarere skal ses som et middel til at skabe en økologisk orientering, der skal hjælpe med at genskabe den globale balance for livet på jorden. Her skal det blot nævnes, at uddannelsespolitiske dokumenter, som UNESCO's rapport, indskriver sig i et større felt af mulige forskningsområder, hvor policyformuleringer former og udvikler uddannelsespraksis. Som kontrast til UNESCO's demokratorienterede og økologiske syn på uddannelsens formål, ses OECD's rapport, Education at a Glance (2024), som et tydeligt eksempel på policydokumenter der taler for uddannelsens formål som et led i styrkelse af den økonomiske vækst og den enkeltes tilknytning til arbejdsmarkedet.

Dette fremhæver en tydelig spænding mellem to divergerende forventninger – en eksistentiel og økologisk vision overfor en økonomisk og instrumentel rationalitet. Dette divergerende felt, hvor uddannelsespolices formes og gensidigt påvirker praksis, ligger uden for rammerne af denne forskningsartikel, hvorfor der ikke bliver gået dybere ind i området her. I stedet vil det senere i artiklen blive belyst, hvordan sådanne uddannelsespolitiske dokumenter kan være et eksempel på organisatoriske inspirationer, der direkte påvirker de studerende.

Ovenstående syn på uddannelse betyder, at en ny måde for uddannelsernes tilrettelæggelse er nødvendig, hvis vi skal fremme evnen til at forestille os forskellige fremtider, der er præget af demokrati og deltagelse. Der skal arbejdes med studerendes evner til at tænke kritisk, samarbejde på tværs af fagligheder og benyttes eksperimenterende undervisningsformer. Dette for at forberede de kommende generationer på de komplekse problemstillinger, de kommer til at stå overfor. Med dette in mente kan man sige, at UNESCO i forhold til uddannelsernes

indholdsvalg peger både på en opretholdelse af faget, en anerkendelse af professionernes evne til at levere bæredygtige løsninger, samtidig med et fokus på de samfundsudfordringer vi står overfor. I forhold til formen på uddannelser er det ligeledes relevant, at en rapport, fra en arbejdsgruppe nedsat af Nordisk Råd, peger på vigtigheden af at inddrage elever i bæredygtighedsundervisningen, og således tage udgangspunkt i deres interesser (Jónsson, m.fl., 2024).

Begivenheder og erfaringer

En del af forskningsprojektets interesse har været at undersøge, hvad det betyder for de studerendes udbytte af valgfaget, at undervisningen har været tilrettelagt som workshops, der har været placeret på forskellige lokationer, som på forskellig vis har en tilknytning til temaet, bæredygtighed. Vi har derfor gennem interviews med de studerende spurgt dem: "Kan I fortælle noget om, hvordan I er kommet frem til jeres idé med jeres projekt I har præsenteret?" og "Hvordan har det været at følge et valgfag, hvor undervisningen er tilrettelagt som workshops"? Hertil beskriver de studerende, at det har haft en stor betydning for dem, at de har fået lov at se, hvordan forskellige mennesker, organisationer og virksomheder arbejder med bæredygtighed og inddrager verdensmålene i deres arbejde og projekter. En studerende udtaler:

"Det har bare... udvidet éns verdensbillede, er måske meget at sige, men der hvor man bare ligesom er wow, hvor er der bare mange ting jeg ikke kendte til. Og netop mange projekter og mange mennesker der arbejder med alt muligt som jeg bare slet ikke har hørt om. Det var bare mega fedt og givende at møde nogen som arbejder mega meget med lige præcis det her... Ja, det var lige som om verdenen åbnede sig for én...". (Interview gr. 1)

Netop dét, at verdenen åbner sig for én, er det som Peter Woods (1993) vil kalde for en kritisk begivenhed i undervisningssammenhæng. Det er her, hvor man ikke bare lærer et sæt metoderiske tilgange og instrumentelle færdigheder, men hvor man som menneske udvikler sig. Det er her, hvor man udvikler moral og retfærdighedssans. Woods citerer Pring, der formulerer følgende:

"In educating people, we have in mind a transformation of how they see and understand the world and themselves within that world" (Pring, 1985. I: Woods, 1993, s. 357).

En anden studerende svarer til samme spørgsmål:

"De her workshops har været meget det at møde nogle andre der har prøvet at arbejde med et projekt, og sådan... enten har fået det sat i søen eller måske stadig er i gang... sådan altså, det synes jeg har været vildt inspirerende. Og så kan det godt være at man måske ikke kommer til at lave det her projekt og føre det ud i livet, men kan føre de erfaringer videre som de har gjort sig og sådan... det har været meget federe undervisning..." (Interview gr. 2).

Den studerende peger her på, at de som hold er blevet mødt af noget uforudset, som har været en inspiration. Samtidig peges der på erfaring som noget den studerende ser som væsentligt, særligt med tanke på at mange af de studerende på holdet ikke kommer med megen

erfaring fra projekter. Derfor ses det som værende givende at kunne trække på andres erfaringer.

De studerende på valgfaget beskriver i interviewene, at flere af de personer og organisationer, de har mødt i deres undervisning, har gjort et indtryk på dem. Flere af dem peger på, at de er blevet mødt af en villighed til at dele, hvordan der på forskellig vis arbejdes med bæredygtighed og verdensmål på de forskellige lokationer. Samtidig med dette, peges der på de eksterne aktørers interesse i de studerende, og deres interesse, perspektiver og idéer til at arbejde med bæredygtighed. Der er altså tale om oplevelser, som peger ud mod verdenen, der åbner sig for de studerende, samtidig med at de mødes af samarbejdspartnere, som er villige til at høre deres bud på projekter, der kan videreføre den bæredygtige udvikling. Dette eksemplificeres blandt andet ved de studerendes møde med Mundu, en NGO, der arbejder med global dannelse, særligt på folkeskoleområdet. Flere studerende peger på dette møde som noget, der har påvirket deres handlekompetence og tro på, at deres idéer kan påvirke i en positiv retning i forhold til bæredygtig udvikling. Der tales om villigheden til at lytte og interessen i de studerende, der ønskede at indgå i et samarbejde med Mundu. Dette knytter sig også fint til undervisernes udfoldelse af begrebet handlekompetence, da der også bliver talt om at turde være kritisk, og at de studerende ved, hvordan man stiller de kritiske spørgsmål (Interview med undervisere). Ovenstående udtalelser viser, at det netop er i det uventede og det ikke-planlagte, at de studerende oplever udvikling, hvorfor man kan slutte, at der heri ligger et pædagogisk potentiale.

Vender vi blikket tilbage mod Peter Woods (1993) og kritiske begivenheder i undervisnings-sammenhænge, så peger han også på, at begivenhederne er uforudsete, selvom kritiske begivenheder opstår i undervisningen, der i sagens natur udspringer fra noget intenderet. Et sådant forehavende en underviser har med studerende, er de begivenheder og de øjeblikke, vi kan kalde for kritiske i den positive forstand, hvor mennesket udvikler sig; disse betegnes som uforudsete. Woods refererer til G. H. Mead, der udtrykker, at begivenhederne ligger uden for vores forståelse, og at det derfor kan være svært helt at få greb om dem. Selvom det kan være svært at få greb om dem som studerende, når man spørges ind til det, lykkes det stadig at pege på noget, der kendetegner det, vi kunne kalde kritiske begivenheder. Ikke på minuttet, men mere som stemninger. En sygeplejerskestuderende beskriver, at hun i sin praktik undrede sig over, at der på hospitalsstuerne ikke blev sorteret affald, og at hun derfor ville i gang med at undersøge, hvorfor det hang sådan sammen, og hvilke barrierer der var for denne manglende tilgang til håndtering af affald. Dette nærmer sig begrebet, som Dorte Jørgensen (2011) beskriver som transcenderserfaringer, hvor der åbnes nye muligheder for indsigter. Her eksemplificeret ved nye indsigter i dagligdagen på et sengeafsnit, som udover forholdet til affaldssortering åbner for en større undersøgelse af de kollegiale og organisatoriske forhold, der også bærer udover bæredygtighedsdagsordenen.

Retter vi nu vores opmærksomhed mod undviserne på valgfaget, så bliver de spurgt til fagets fokus på handlekompetence. I den forbindelse nævner de begrebet handlemod, som i deres optik leder frem til det personlige lederskab, hvor "... man også tror på, jamen man har værdi i det store system" (interview med undervisere). Her sætter undviserne fokus på det, som de studerende i deres interviews fortæller, at de har oplevet. At møde mennesker og organisationer, der kan åbne verdenen for dem, og som giver dem lyst og engagement til at handle, men også modet til at handle. Det handler om at blive;

“... mødt med åbne arme, og blive mødt med sådan... folk der faktisk gerne vil én og nogen man kan sparre med” (Interview, gruppe 3).

Her peges på de samarbejdspartnere, der har mødt de studerende på de enkelte lokationer. Hvor underviserne taler om handlemod som en forudsætning for det personlige lederskab, peger det tilbage på en bredere forståelse af handlekompetence, som både kræver ballast og tillid til egne ideer.

De studerende peger også på hinanden som sparringspartnere, der har det til fælles, at de havde en stor interesse for feltet, inden de mødtes til workshops. Kendetegnende for de projekter, der er udviklet igennem valgfaget, er, at det er idéer, der er udviklet over tid. Der er her tale om iterative processer, som bærer præg af påvirkningen fra de fortløbende workshops. Samtidig bærer de præg af feedback i grupper, på baggrund af små præsentationer af idéer, samt præsentation på VIA's vidensfestival på Campus Silkeborg. Her var samarbejdspartnere, studerende og undervisere fra campus inviteret til at komme og høre om projekterne, der var under udvikling af de studerende. Denne vidensfestival var ikke blot vigtig for de studerende, fordi den fungerede som en prøve på, hvordan det er at præsentere sit projekt. Samtidig fungerede den som en erfaring, hvor de studerende kunne møde omverdenen med deres projekter, og gennem samtaler og dialoger med festivalens deltagere få mulighed for at justere deres projekter.

Et didaktisk udsnit

I interviewene beskriver flere af de studerende, at de er blevet præsenteret for kravet om, at de skal arbejde med et projekt – enten selvstændigt eller i en gruppe. De studerende beskriver igennem interviewene, at deres projekter forsøger at løse forskellige udfordringer, der knytter sig til de 17 verdensmål og/eller en bæredygtighedsagenda. Det kan være sociale fællesskaber for socialt udsatte studerende, forståelse for menneskets samspil med naturen gennem udeliv, produktion af tasker i genbrugsmaterialer, orienteringsløb der sætter fokus på flygtningekriser eller bæredygtig affaldssortering på hospitalsstuer.

Fælles for de studerendes projekter er, at de handler i og med verden med afsæt i elementer fra den profession, de er ved at uddanne sig til. De kommer til at reflektere over egne handlinger, når de præsenterer for hinanden på deres workshops, og når de i Silkeborg præsenterer deres projekter på vidensfestivalen. Det er her de studerende skaber erfaringer, når de både handler med og reflekterer over virkelige problemer, og samtidig får lov til at udvikle deres projekter løbende.

Dette beskriver John Dewey (2008) som kontinuiteten for erfaringen, hvor han betoner, at mennesket i mødet med noget nyt vil trække på tidligere erfaringer, som er afhængige af fremtidige handlinger. Det er altså vigtigt, at erfaringen opstår i et dynamisk samspil mellem individet og omverdenen. Kontinuiteten består for de studerende i, at de løbende indsamler viden og inspiration til deres projekter. For eksempel møder de ved hver workshop en ny måde at anskue arbejdet med bæredygtighed på, som også tidligere citeret:

“Og netop mange projekter og mange mennesker, der arbejder med alt muligt, som jeg bare slet ikke har hørt om” (Interview gr. 1).

Kontinuiteten viser sig her i de studerendes mulighed for at samle erfaringer op fra hver workshop og bringe dem med videre. Ikke som brudstykker af aktivitet, men som en bevægelse i tid og erfaring, hvor erfaringer har et transformerende potentiale (Illeris, 2015).

De studerende peger også på, at de selv undervejs er blevet inspirerede til at finde ny viden og nye materialer. De forklarer, at det har været meget op til den studerende selv at finde litteratur og materialer, efter en start på valgfaget, der har været mere præget af fælles litteratur, som udgangspunkt for undervisningen. Denne proces kan også ses i lyset af Lave og Wengers begreber om novice og ekspert, hvor de studerende bevæger sig fra perifer deltagelse til fuld deltagelse (Lave & Wenger, 2003).

En diskussion af pædagogiske implikationer

Organisatoriske rammer og instrumentalisme

I ovenstående fund er det blevet vist, at noget af det de studerende er blevet opmærksomme på, gennem deltagelse i valgfaget, er den oplevelse, at de selv har følt sig ansvarlige for at komme i mål med deres projekter, og gennem egen udforskning af, hvad de kan arbejde med indenfor egen faglighed. Der er beskrevet, at de studerende har bevæget sig fra at være novice til eksperter på deres egne felter og i egne projekter. Hertil vil der kunne argumenteres for, at der mangler en kritisk forståelse for samfundsstrukturer, der skaber bæredygtighedsudfordringer. Samtidig kan der argumenteres for, at der er et fokus, som retter sig mod instrumentelle færdigheder, når handlekompetence, mod og færdigheder fremhæves som fagets læringsudbytte. Stephen Sterling (2001) har tidligere kritiseret Uddannelse for Bæredygtigudvikling for at have en grad af instrumentalisme over sig. Han mener, at ”for” betoner, at der refereres til instrumentalisme, da der skal uddannes til at indfri en national eller global målsætning. Man kan sige, at dette ”for” understreger, at der uddannes til at løse et specifikt politisk problem, som blandt andet de 17 verdensmål afspejler.

Overfor denne instrumentalistiske tilgang vil det være relevant at foretage et nyt studie, der kunne fokusere på, hvilke samfundsmæssige barrierer, der eksisterer, og som begrænser de studerendes muligheder for at handle på de udfordringer de gennem valgfaget får øje på i tilknytning til deres eget uddannelsesfelt. Ligeledes vil det være relevant at dykke ned i de organisatoriske barrierer, der gør sig gældende på de studerendes uddannelsessted, og som ligeledes hindrer reel handling. Jf. referencen til policyformuleringer tidligere i denne artikel, der beskriver uddannelse for bæredygtig udvikling, og som tager højde for de studerendes interesser, vil det ligeledes være interessant at undersøge, hvordan forskellige organisatoriske forudsætninger kan modarbejde hinanden, og dermed skabe et mere komplekst felt at navigere i for studerende og undervisere, da der opstår spændinger mellem styringsrationaler og pædagogikken.

Brugen af verdensmålene som referenceramme, og i navnet på valgfaget, skaber en særlig opmærksomhed. Undervisningen risikerer at reproducere en forestilling om, at bæredygtighed primært er et spørgsmål om individuel handlekompetence, snarere end at anspore til en kritisk undersøgelse af de samfundsforhold, der skaber bæredygtighedsproblematikkerne. Samtidig kan verdensmålene i sig selv være årsag til instrumentalisme og læringsmålstænkning (Rømer, 2023). Rømer skriver således:

”Går man FN’s verdensmål efter i sømmene, kan man se, at de består af en række mål og delmål og kvantitative indikatorer, der i hele deres opbygning og filosofi, vil ende som læringsmålsstyring i private og offentlige systemer, dvs. som guf for dannelsesglemsomme ledelsesniveauer og svagere og svagere nationalstater som er ved at miste kontrollen over deres institutioner” (Rømer, 2023, s. 119).

Dette kan være problematisk for valgfaget, da der her lægges vægt på en positiv tilgang til verdensmålene, som en indikator for bæredygtighed, og derfor risikerer at overse den kritiske og refleksive proces, der benævnes ovenfor. Thomas Rømer har en pointe, når han skriver, at der er trange kår til pædagogikken, hvis verdensmålene ender med at blive styringsstrukturer. Derfor er det også i dette projekts optik vigtigt at have for øje, at valgfaget arbejder med et handlekompetencebegreb, der også er kritisk. Handlekompetence bygger blandt andet på handlinger, som har udspring i erfaringer og viden. Handlinger har som præmis, at de er bevidste. Dette betyder, at der er taget viden og erfaringer i agt, hvorfra man intenderet har udført en handling. Rømer refererer i sin tekst (Rømer, 2023) til en rapport fra 2017 fra Finansministeriet, hvori han finder argumentet om at:

”Verdensmålene er derfor for det meste en del af Bæredygtighed 2-systemet...” (Rømer, 2023, s. 119).

Dette Bæredygtighed 2-system, omtaler Rømer også som, ”målstyring”.

Dykker man ned i Finansministeriets handlingsplan, finder man den daværende regerings ønske om flere verdensmålsskoler, mens der også gives eksempler på, hvordan sådanne skolars arbejde kan tage sig ud i praksis. Her beskrives det, at en vigtig del af skolens arbejde med verdensmålene er at uddanne til ansvarlige verdensborgere og at det er vigtigt for undervisningen med et globalt udsyn, mens der også debatteres verdensmål med elever i Brasilien (Finansministeriet, 2021). Her ser vi et eksempel, hvor der arbejdes med en dannelsesopgave med brug af begreber, som Rømer også italesætter, blandt andet med reference til Peter Kemps bog, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal* (2005) og til K. E. Løgstrup. I omtalte handlingsplan nævnes ansvarlige verdensborgere. Ansvarligheden har Løgstrup også arbejdet med i sin etiske undersøgelser, og skriver således:

”At vi er hinandens verden betyder ikke, at det ene menneske har det andet menneskes vilje i sin hånd. Den andens individualitet og vilje, hans personlighed lader sig ikke på samme måde antaste som hans stemninger og i givet fald hans skæbne” (Løgstrup, 1989, s. 36)

Løgstrup vil her vise os, at ansvarligheden for den anden er en respekt for den andens frihed, selvom vi også påvirker hinanden. Dette, for eksempel gennem stemninger, eller når vi på demokratisk vis debatterer verdensmål med mennesker på den anden side af planeten. Dette ændrer naturligvis ikke ved, at dokumentet, som også Rømer har påpeget, rummer en instrumentalistisk tænkning, der er baseret på målstyring og effektlogikker. Der åbnes dermed en grundlæggende diskursiv spænding mellem en styringsrationalitet og en pædagogisk tænkning, som andre også har tematiseret kritisk (se evt. Biesta, 2011). Som tidligere nævnt ligger

det uden for denne artikels rammer at gå nærmere ind i principielle diskussioner af forholdet mellem policy og pædagogik. Her ønskes blot at henlede opmærksomheden på henvisningerne til Kemp og Løgstrup som mulige sprækker i policyteksten. Dette er steder, hvor en ikke-instrumentalistisk forståelse af forbindelsen mellem bæredygtighed, pædagogik og dannelse momentvis træder frem.

En anden måde at undgå den totale instrumentalisme, er ved at lade sig inspirere af begrebet økoliteracy som David Orr og Fritjof Capra udviklede i 1990'erne (Garsdal, 2025). Økoliteracy forener naturvidenskaben med humanismen og æstetiske praksisformer. Med dette begreb i hånden kan vi pege på, at undervisning i bæredygtighed ikke blot må rette sig mod individets handlekompetence, men må forholde sig til en dybere forståelse af de økologiske, sociale og systemiske sammenhænge som mennesket er en del af. Her er målopfyldelsen ikke i centrum. I stedet er det menneskets evne til at sanse, forstå og respondere på komplekse helheder, der indtager denne position. Dermed er det erkendelsen af mennesket som indlejret i et levende system, der står i modvægt til en ren teknisk-instrumentel anvendelse af verdensmålene.

Kritikken og det uudsigelige

Det bliver igennem analysen også tydeliggjort, at der skabes et behov for at drøfte, hvordan der i professionsuddannelser kan skabes en undervisningsramme, hvor det uudsigelige kan få lov at træde frem, og hvor der er nye måder at være i uddannelse på. Hvor der er plads til transformationer, etiske overvejelser og moralsk stillingtagen. Dette kunne ske ved, at der er fokus på at skabe erfaringer, og i mindre grad være fokus på et slutprodukt, der i en fast tilrettelagt struktur, risikerer at skabe handletvang og acceleration frem mod pitch og præsentationer i modsætning til en tilgang til undervisning, hvor der er mere fokus på de fænomener, der undlader at lade sig fange i begreber. Her bliver et væsentligt spørgsmål, som er et spørgsmål, der generelt knytter sig til undervisningssammenhænge, men måske særligt i dette workshopformat. Hvordan taler man om faglighed på et hold af studerende, hvis ikke fagligheden og erfaringerne er fælles? Og risikerer vi at miste noget, hvis vi kun anerkender faglighed, der lader sig generalisere?

I ovenstående analyse peger de studerende på de punkter, hvor de oplever, at de bliver lyttet til, som øjeblikke, hvor de føler sig set og opfattet som professionsrettede individer på vej mod ekspertstatus, der har perspektiver og tanker, der kan påvirke i en retning mod et mere bæredygtigt samfund. Det peges på som en helt central del af udbyttet for de studerende – det vi tidligere har omtalt som kritiske pædagogiske hændelser. En didaktisk problemstilling kunne lyde: Hvad gør underviseren, når det væsentlige i undervisningen ikke lader sig planlægge, men kun kan indtræffe spontant? Som beskrevet tidligere kredser handlekompetencebegrebet om erfaringer som en vej til den transformative læring. Her bliver det tydeligt i nærværende projekt, at det handlemod og den handlekraft, som beskrives af underviserne, også handler om, at de studerende skal have erfaringer, der opmuntrer til handling. Derfor kan der være god mening i at planlægge en undervisning, der har workshopformatet som ramme, og samtidig har som dogme, at der skal være nye lokationer og nye gæster med ved hver undervisningsgang. Dette, om end der opstår en spænding mellem at give de studerende erfaringer og den handletvang, der er indbygget i forbindelse med de studerendes slutprodukter.

Kritisk tænkning og aktivisme – en bredere forståelse

Denne sidste del af nærværende diskussion vil henlede opmærksomheden på det kritiske aspekt af undervisningen. Det fremstår som en vigtig del af valgfaget, da titlen på workshop 3 er kritisk tænkning og aktivisme. Her kobles kritisk tænkning sammen med aktivismen, der jf. Ordbog over det danske sprog, er en "(politisk) holdning ell. bevægelse der går ind for aktiv indgriben, direkte aktion" (ordnet.dk, 2025). Det kritiske kobles altså til direkte aktioner, som kan forstås mere eller mindre revolutionære. En overvejelse kunne være, om den kritiske tænkning, som baggrund for at handle, kunne tænkes anderledes. I stedet for at kritisk tænkning skal forstås som indtagelsen af et oppositionelt standpunkt, kunne den kritiske tænkning være en gestik, der gør opmærksom på de sprækker, der svært lader sig oplyse i de selvfølgeligheder, vi lader fremstå som sandheder, når det handler om, hvordan verden kan være. Kritikken skal derfor ikke fremstå som værende rettet mod noget, men skal mere forstås som det, der holder verden i bevægelse og mulighedsrummet åbent.

I denne sammenhæng kan vi med Hannah Arendts begreber om det at begynde, forstå kritikken som en ny begyndelse (Arendt, 2005). Arendt beskriver tre fundamentale former for menneskelig aktivitet, nemlig arbejde, fremstilling og aktivitet. Det menneskelige forbindes med evnen til at begynde, hvorfor den kritiske tænkning i undervisningen kan forstås som begyndelseskraften.

"Denne begyndelse er ikke det samme som verdens begyndelse; det er ikke begyndelsen for noget, men derimod for nogen, som selv er begynder. Med menneskets skabelse blev begyndelsen sat i verden som princip" (Arendt, 2005, s. 182).

Vi kan med ovenstående begreber fra Hannah Arendt forstå kritisk tænkning i undervisningen som opfordringen til den studerende om at tænke i begyndelser, da mennesket, med Arendts begreber, også er politisk, og derfor åbenbarer mulighederne for nye begyndelser sig for det handlende og talende menneske (Arendt, 2005). Det undervisningsmæssige mulighedsrum ligger altså i at skabe betingelser for at handle. Om den handlende siger Kierkegaard:

"Dersom den, der skal handle, vil bedømme sig selv efter Udfaldet, saa kommer han aldrig til at begynde. Om da Udfaldet end kan glæde hele Verden, Helten kan det ikke hjælpe; thi Udfaldet fik han først at vide, da det Hele var forbi, og derved blev han ikke Helt, men han var det derved, at han begyndte" (Kierkegaard, 2012, SK.4, 156).

For Kierkegaard handler det altså ikke om at forudsige effekter eller potentielle goder. Det væsentlige er at handle, at begynde. For de studerende bliver det væsentlige ikke at skabe de rette effekter, men det handler om at skabe begyndelser, der giver den studerende erfaringer som udgangspunkt for en selvstændig handlekraft.

Afrunding

Vores forskning i valgfaget, Verdensmålsambassadørkorpset, viser, at det er muligt at arbejde med bæredygtighed og handlekompetence på måder, der ikke blot informerer, men også transformerer. I mødet med aktører uden for uddannelsesinstitutionen, og gennem iterative processer og feedback, oplever de studerende en forskydning i deres forståelse af egen faglighed.

Artiklen viser, at det er i sprækkerne, dér, hvor det pædagogiske ikke er fuldt planlagt, at nye begyndelser opstår. Undervisning, der tager disse begyndelser alvorligt, forudsætter at underviseren tør slippe styringen, og at den studerende tør tage ejerskab. Når de studerende peger på, at de er blevet inspirerede til selv at finde viden, synliggør de, at der i det udsigelige, spontane og iterative ligger et transformerende potentiale. En pædagogisk modstand mod styringslogikken.

Samtidig rejser undersøgelsen et vigtigt spørgsmål om handlekompetencebegrebets placering i et spændingsfelt mellem pædagogik og styring. Undervisernes brug af begreber som handlemod og handlekraft peger på en opmærksomhed på at undgå de rendyrkede styringsrationaler. Samtidig afslører den frigørende undervisning også risikoen for at skjule de strukturelle og organisatoriske betingelser, som både fremmer og begrænser handling, når ansvaret for forandring placeres hos individet.

Når handlekompetencen kobles til verdensmålene, risikeres en målstyret tænkning, hvor pædagogikkens åbne og undersøgende karakter underlægges den performative tænkning. At værne om det udsigelige kræver ikke bare mod, men også en bevidst pædagogisk beslutning om at holde mulighedsrummet åbent.

Artiklen rejser dermed et bredere spørgsmål: Hvordan kan professionsuddannelser tilrettelægge undervisning, hvor det at handle og at turde begynde ikke blot er en kompetence, men en pædagogisk og etisk fordring - og hvordan kan vi værne om det udsigelige i et uddannelseslandskab præget af præstation, styring og målopfyldelse?

Litteratur

- Arendt, H. (2022). *Menneskets vilkår* (1. udg.). Gyldendal.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. Hans Reitzel.
- Finansministeriet. (2021). *Handlingsplan for FN's verdensmål*. https://fm.dk/media/zk4ncck0/handlingsplan-for-fns-verdensmaal_web_a.pdf
- Garsdal, J. (2025). Refleksioner over bæredygtighed – og livsoplysning. *KvaN*, 45(131), 51–63.
- Herholdt-Lomholdt, S. M. (2018). *Skønne øjeblikke i sygepleje – en kilde til innovation?* [Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet].
- Højholdt, A., & Ravn-Pedersen, T. (2021). *Håbets og handlingens pædagogik* (1. udg.). Hans Reitzel.
- Illeris, K. (2015). Identitetsudvikling og transformativ læring – kap. 4, s. 69–88. I K. Illeris (Red.), *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed* (s. 69–88). Samfundslitteratur. (Originalt værk udgivet 2014)
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 217–239). Hans Reitzel.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Jørgensen, D. (2011). *Verdenspoesi: Malerier og tankebilleder*. Kvindemuseet Århus.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. Hans Reitzel.
- Kierkegaard, S. (2012). *Frygt og bæven* (1. udg.). Systime.
- Larsen, N., & Christensen, J. K. (2023). *Bæredygtig udvikling og professionsdidaktiske nedslag*. VIA University College.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. Hans Reitzel.
- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (2020). *Bæredygtighedens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (1. udg.). Frydenlund Academic.
- Løgstrup, K. E. (2018). *Etiske begreber og problemer* (3. udg.). Klim.

Nielsen, B. W., Marcussen, B. H., & Larsen, N. (2023). Den personlige rejse i bæredygtig udvikling. I J. K. Christensen & N. Larsen (Red.), *Bæredygtig udvikling og professionsdidaktiske nedslag* (s. 88–111). VIA University College.

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

Ordnet.dk. (u.å.). Aktivisme. I *ordnet.dk*. Tilgået 2. maj 2025 fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=aktivisme>

Rømer, T. (2023). Bæredygtighed og verdensmål. I T. Rømer, *I skolereformens kølvand – kritik, justering og forstærkning* (s. 113–122). Fjordager.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (Schumacher Briefing No. 6). Schumacher Society/Green Books.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.
<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

VIA University College. (u.å.-a). *VIA verdensmålsambassadør – valgfag (Aarhus campus C & N)*.
<https://gr.me-gr.com/mobile/pdf/17117226>

VIA University College. (u.å.-b). *Sammen om fremtidens professionelle: Strategi 2021–25*.
<https://via-strategi-ebog.pdf>

Woods, P. (1993). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355–371. <https://doi.org/10.1080/0142569930140401>