

2023

LÆRERUDDANNELSEN KP

Bachelorprojekt-Samfundsfag

*Klima- og bæredygtighedsundervisning i Samfundsfag
LU-KMP – Københavns Professionshøjskole*

Udarbejdet af:

*Laura Bugge Mikkelsen 30190228
Frida Nordahl 30190220*

Vejledere KP:

*Katrine Vinther Scheibel
Betina Kargaard Jakobsen*

Afleveringsdato: 1. juni 2023

Antal tegn inkl. mellemrum: 90.647
Anvendt referencesystem: APA 7

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
1.1 Problemformulering	5
1.2 Læsevejledning	6
2. Forskningsoversigt	6
2.1 National forskning	7
2.2 International forskning	8
2.3 Delkonklusion	9
3. Metodisk afklaring og begrundelse	9
3.1 Forud for empiriindsamlingen	10
3.2 Videnskabsteoretisk ståsted	12
3.3 Undersøgelsesdesign	13
4. Teori	15
4.1 Hartmut Rosa	15
4.2 Handlekompetence - elevernes værktøjskasse	17
4.3 Wolfgang Klafki - kategorial dannelse	20
4.4 Motivation	21
5. Analyse	22
5.1 Klima og bæredygtighed vedrører os alle	23
5.2 Hvordan står det til med undervisning i klima og bæredygtighed i folkeskolen?	26
5.3 Det modsatte af angst er at gøre noget	28
5.4 Hvorfor fremme udvikling af handlekompetence og virkelyst?	31
5.5 Opsamling på analysen	33
6. Diskussion	33
6.1 Hvad skal undervisningen handle om?	34
6.2 Hvordan kan samfundsfagsundervisningen gøre det muligt for eleverne at give noget tilbage?	35

6.3 Læreruddannelsen	37
7. Konklusion	38
8. Praksisudvikling	39
8.1 Økoliteracy	40
8.2 Dialogisk klasserum	40
9. Litteraturliste	43
10. Bilag	46
10.1 Bilag A	46
10.2 Bilag B	56
10.3 Bilag C	60
10.4 Bilag D	61
10.5 Bilag E	62

1. Indledning

At gå i skole er på mange måder som at tage et kørekort til det fremtidige liv, der venter. Vi starter med at lære at læse og skrive. Så lærer vi at regne, og i takt med at vi bliver ældre og rykker op i klassetrin, bliver vi gradvist introduceret til mere og mere komplekse emner, der forbereder os på vores væren-i-verden som mennesker. Vi lærer at tale forskellige sprog for at styrke vores mellemmenneskelige interaktion på tværs af landegrænser og vi lærer at perspektiv-udvide gennem viden om kulturelle forhold og politiske forskelligheder. Skoleskemaet er stykket sammen af en fagkombination, der er politisk besluttet i forsøget på at gøre os til demokratiske, selvstændige og kompetente "bilister" i såvel eget som samfundslivet.

At undervise i den danske folkeskole, betyder for os, at få en del af den danske ungdom i hænderne. Vi skal ud og undervise mennesker, der har livet foran sig og som skal klædes på til at være borgere i det demokratisk indrettede samfund, vi lever i. De skal opnå en forståelse af, hvad det vil sige at være et individuelt menneske i en verden, der er i konstant forandring.

Vi skal med andre ord danne og uddanne eleverne hen i mod, hvem de er og hvilke kvaliteter, de kan bidrage med, samtidig med at give dem handlekompetencer til at begå sig i en verden, de ikke selv har formet, men først skal til at forme. Her bliver klima og bægerdygtighed et uundgåeligt emne at forholde sig til, da det på alle måder er et spørgsmål om fortidens vaner og forbrugs kollision med nutiden, og den måde vi i dag er nødt til at ændre vores måde at leve på. Heri består en stor del af de forandringer vi alle mærker - verden er påvirket af omfattende klimaforandringer, der ikke længere blot kalder på, men kræver en løsningsorienteret refleksion.

Der kan i beskrivelsen af kompetencemålene efter 9. klasse læses følgende om bæredygtighed: *eleverne skal have viden om bæredygtig udvikling og kunne redegøre for problemstillinger vedrørende bæredygtighed og økonomisk vækst (EMU, 2019)*. Det kan argumenteres, at denne formulering af bæredygtighed udelukkende henvender sig til elevernes *viden om* den samfundsmæssige problemstilling. Men ligesom, at man i erhvervelsen af et kørekort skal kunne omsætte sin teoretiske viden til praksis og finde ud af at balancere speeder og bremse, bør enhver samfundsmæssig problemstilling på samme måde indeholde diskussioner om måder at handle på.

I dette bachelorprojekt ønsker vi først og fremmest at undersøge, hvorvidt elever i udskoling finder mening i undervisning, der centrerer sig om klima og bæredygtighed og dernæst hvordan samfundsfaget kan bruges til at mediere et rum for kompetenceudvikling, der er løsningsorienteret snarere end handlingslammende.

Ovenstående har derfor ledt os til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

- *Hvordan kan vi bruge samfundsfagsundervisning til at klæde eleverne på, til handlekompetence og virkelyst indenfor klima og bæredygtighed?*
- *Og hvordan oplever elever og lærere undervisningen i klima og bæredygtighed i dag?*

1.2 Læsevejledning

For bedst at kunne besvare vores problemformulering, ønsker vi først at præsentere udvalgt national og international forskning, der relaterer sig til projektets emne *klima og bæredygtighed* i et børne- og ungeperspektiv. Dernæst vil vi redegøre for vores metodiske overvejelser, der tager afsæt i henholdsvis Michel Foucaults diskursteori, dele af den fænomenologiske videnskabsteori samt overvejelser om fordele og ulemper ved den kvalitative og kvantitative metode i tilrettelæggelsen af vores undersøgelsesdesign. I forlængelse af dette, præsenteres opgavens teoretiske ramme, hvor den udvalgte teori er hentet i det samfundsfaglige og pædagogiske- og lærefaglige felt. Med udgangspunkt i de forskningsmæssige fund, den udvalgte teori samt andre relevante bidrag til klima- og bæredygtigsproblemstillingen, vil vi analysere vores empiriske materiale. Efter analysen følger en diskussion, hvor vi forsøger at kvalificere dels pointer fremskrevet i analysen, men også eget blik på (god) undervisning i klima og bæredygtighed. Herefter følger en konklusion på bachelorprojektets problemformulering, der afslutningsvis leder os over i et handleperspektiv, hvor konkrete overvejelser om samfundsfagsundervisning i klima og bæredygtighed præsenteres.

2. Forskningsoversigt

Vi vil i følgende afsnit præsentere eksisterende national og international forskning, som vi mener relaterer sig til vores undersøgelsesfelt, og som vi ønsker at anvende løbende i opgavens analyse og diskussionsafsnit. Vi vil først præsentere national forskning fra Syddansk Universitet og deres projekt *Grøn omstilling i grundskolen* (Drost, 2022). Efterfølgende vil vi præsentere undersøgelser foretaget af projektsamarbejdet, *Den grønne rygrad*, udarbejdet af Danmarks grønne tænketank CONCITO og Skolehaveforeningen Haver til Maver (Wybrandt, 2022). I henhold til international forskning inddrager vi en omfattende undersøgelse publiceret i tidsskriftet *The Lancet Planetary Health*, der undersøger mere end 10.000 unges følelse af klimaangst (Hickman & co., 2021).

2.1 National forskning

Grøn omstilling i folkeskolen

Projektet har til formål at undersøge kvaliteten af undervisningen i grøn omstilling i folkeskolen, og retter specielt blikket på mellemtrinnet (Drost, 2022). Martin Hauberg-Lund Laugesen, der har lavet feltarbejde på de medvirkende case-skoler udtaler følgende om projektet: *“Vi undersøger, hvordan både de enkelte fag og tværfaglige forløb i grundskolen kan være med til at understøtte elevernes læring, handlekompetence og personlige udvikling i forhold til klimakrisen og den bæredygtige udvikling...”* (Drost, 2022). Syddansk Universitets Center for Grundskoleforskning forsøger, i dette igangværende 3-årige forskningsprojekt, at besvare, hvordan man underviser i klimaforandringer og bæredygtig udvikling, uden at indoktrinere eller bibringe angst i eleverne. Selvom forskningsprojektet endnu ikke er afsluttet, mener forskerne allerede at kunne drage delkonklusioner ud fra møderne med elever og lærere fra de besøgte skoler (Drost, 2022).

At præsentere krisens alvor uden at skabe angst og modløshed

Tidligt i projektet blev forskerne opmærksomme på lærerens udfordring ved at adressere klimaforandringernes alvor uden at indgyde angst i eleverne. Flere af lærerne påpeger, at de ønsker at afslutte timen med en form for håb, hvis de har adresseret menneskeskabte forandringer i deres undervisning (Drost, 2022). Forskningsprojektet påpeger sågar, at der er nogle lærere, der helt undgår at undervise i klodens tilstand, fordi de ikke ved, hvordan de skal adressere det på en forsvarlig måde. Forskningsprojektet konkluderer, at en løsning på ovenstående er, at man i undervisningen begynder at arbejde med elevernes sanser og følelser (Drost, 2022).

Undervisningen skal bredes ud til andre fag end naturfagene

Forskningsprojektet påpeger, at der er gode muligheder for at benytte undervisningen til at adressere de udfordringer som klimakrisen har affødt i samfundet. Dette fordi mange unge er oplyste om klimakrisen og motiverede for at gøre en forskel (Drost, 2022). Nikolaj Elf, leder af SDU's Center for Grundskoleforskning, mener, at det vil åbne op for et “globalt medborgerskabsoverblik” (Drost, 2022). Han udtaler ligeledes, at man med fordel kan forankre undervisningen i lokale og nærværende forhold, da unge nemt

kan få en følelse af magtesløshed, hvis problemerne er for store og abstrakte (Drost, 2022).

Elf pointerer, at lærerne oplever, at sprog- og kulturfagene fylder for lidt i undervisningen om klima og bæredygtighed. Eleverne skal lære, at problemerne og løsningerne er komplekse og må tilgås fra forskellige perspektiver (Drost, 2022).

Den grønne rygrad

Projektet er en metodeguide til at styrke en praksisnær grøn dannelse i grundskolen. Denne er bygget på erfaringer fra projektet "Den Grønne Rygrad". Projektet er støttet af Novo Nordisk Fonden og er et partnerskab mellem den grønne tænketank CONCITO'S klimaambassade og foreningen Haver til Maver (Wybrandt, 2022). Metodeguiden er blevet til på baggrund af erfaringer fra 19 kommuner, der har indgået et samarbejde med Den Grønne Rygrad i perioden 2019-2022 (Wybrandt, 2022).

Projektet konkluderer, at det kan være udfordrende at omsætte klimakrisen til læring og reel handlekompetence hos de unge. Hertil understreges der, at det ikke nytter noget, hvis bæredygtighedsundervisningen resulterer i fortvivlelse og bekymring for klimaet, eller at eleverne bliver så trætte af at tale om klimaforandringer og verdensmål, at de bliver ligeglade (Wybrandt, 2022). I forlængelse af dette konkluderes der, at undervisning i klima og bæredygtighed, skal sigte efter at være handleanvisende og konkret, så eleverne får en reel mulighed for at gå ud og gøre en forskel (Wybrandt, 2022). Hertil pointeres det, at det at skabe handlerum for de unge, ikke er det samme som at give dem ansvaret for at løse klimaudfordringen, men at det kan give dem mulighed for at reagere og agere (Wybrandt, 2022).

2.2 International forskning

Klimaforandringer efterlader spor. Ikke bare på kloden selv, men også i de mennesker, der vokser op og lever som vidner. En række forskere har i et stort internationalt studie undersøgt klimaangst og hvilke følelser klimaforandringerne efterlader i unge mennesker. Studiet går på tværs af ti lande og omfatter i alt 10.000 unge mennesker i alderen 16-25 år (Hickman & co., 2021, s. 3-4). Studiet konkluderer, at klimaangst eksisterer blandt de unge, hvor hele 84 % af de adspurgte giver udtryk for, at de er bekymrede for

fremtiden. 50 % giver udtryk for følelser som; *ked af det, ængstelig, vred, magtesløs, hjælpeløs* og *skyldig* og 75% finder fremtiden skræmmende (Hickman & co., 2021, s. 5-7). Endvidere giver informanterne udtryk for at føle sig bedraget af respektive regerings utilstrækkelige handlinger og til tider manglende stillingtagen til klimaforandringerne (Hickman & co., 2021, s. 5-7). I studiet kan det læses, at klimaangsten går på tværs af de adspurgte lande, og at det ikke isolerer sig til lande med synlige klimaforandringer (Hickman & co., 2021).

Climate Cares, der er et samarbejde mellem Institute of Global Health Innovation og The Grantham Institute, forsker direkte i forbindelsen mellem mentalt helbred og klimaforandringer og konkluderer i tråd med ovenstående forskningsprojekt, at mennesker, der oplever deres hjemland forandre sig eller blot læser om klimaforandringer i nyhederne, kan opleve følelser, der spænder fra sorg, til angst og bekymring, og at specielt unge mennesker rammes (Nabarro, 2021).

2.3 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående kan det konkluderes, at det kan virke udfordrende for folkeskolelærere at finde balancen mellem adresseringen af klimakrisens alvor uden samtidig at bibringe angst hos eleverne i undervisningen. Denne opmærksomhed er vigtig, da vi ligeledes kan konkludere, at klimaangst er et begreb, der må tages alvorligt, når det kommer til den yngre generation. Det kan ligeledes konkluderes, at det er udfordrende at omsætte klimakrisen til læring og reel handlekompetence. En løsning på dette kan være at adressere problemer, som er nære og konkrete for eleverne, for at give dem en mulighed for først at stifte bekendtskab med udfordringerne, for derefter at skabe rum for at afprøve eventuelle handleforslag.

3. Metodisk afklaring og begrundelse

I samfundsfag går vi på jagt efter tendenser, i det samfund, vi lever i. Vi har måske en antagelse eller forventning om, hvordan nogle mennesker agerer eller også er vi nysgerrige og uvidende. Overordnet set kan vi gå enten induktivt eller deduktivt til værks. I dette projekt har vi valgt at forholde os deduktivt til vores undersøgelsesdesign. Det skyldes, at vi på baggrund af forskning og udvalgt teori, har nogle antagelser omkring,

hvordan fænomenet klima og bæredygtighed optræder i folkeskolen. Vi har således anvendt vores empiriindsamling til at bekræfte eller afkræfte den virkelighedsopfattelse, vi kom med. I og med, at vores empiri stammer fra én folkeskole i Københavns Kommune, kan der stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt vores resultater er repræsentative for den danske ungdom generelt. Vi er bevidste om, at det er et begrænset udsnit af virkeligheden, vi får et indblik i, men mener dog alligevel, at kunne koble vores empiris reliabilitet op på anerkendt forskning og teori.

3.1 Forud for empiriindsamlingen

Samfundsfagets formål lægger op til, at vi som samfundsfaglærere, skal fremme elevernes demokratiske deltagelse og give dem mulighed for at træffe selvstændige beslutninger (EMU, 2019). Men, med netop selvstændigheden rejser der sig interessante overvejelser. Fordrer selvstændighed fri vilje og hvor går grænsen for den? I vores tilfælde er vores metodiske valg baseret på et ønske om at tilegne os viden om elevernes forhold til klima og bæredygtighed. Dette har vi valgt, for at opnå en mere konkret og personlig forståelse af, hvordan vi kan kvalificere vores kommende virke som samfundsfaglærere, der brænder for emnet. Den franske sociolog Michel Foucault kommer med et bud på en teori om magt og sprog, som vi anvender metodisk til at kvalificere vores eget blik for den virkelighed, vi konstruerer gennem de sproglige diskurser, vi anvender (og ikke anvender). Foucault giver et bud på en teori, der bl.a. har sproget i centrum, og som vi mener, er grundlæggende for vores egen opmærksomhed på de herskende diskurser, når vi berører emnet klima og bæredygtighed.

Ifølge Foucault må 'subjektet' betragtes i en dobbeltbetydning. På den ene side hævder han, at mennesket er aktør i eget liv og kan handle autonomt og på den anden side, at mennesket er underlagt andres kontrol (Nilsson, 2009). I relation til sidstnævnte fremhæver han netop, hvordan diskurser og magtrelationer har afgørende betydning for menneskets foranderlighed. Han påpeger, at disse skaber de konstruktioner, subjektets virkelighed konstitueres i (Nilsson, 2009). Foucault arbejder ud fra et socialkonstruktivistisk ståsted, hvor virkeligheden forstås som en social konstruktion. En grundantagelse i socialkonstruktivismen er, at mennesket er et biologisk væsen, der grundet sociale påvirkninger, er i konstant bevægelse og dermed i forandring. De erkendelser, vi

som mennesker gør, er forankret i de sociale interaktioner og relationer vi befinder os i (Schmidt, 2022).

Forud for arbejdet med vores empiriindsamling, var vi optagede af, hvordan vi kunne arbejde bevidst med *ikke* reduktionistiske antagelser, da vi havde som mål ikke at konstituere en virkelighedsopfattelse, der fremtvang (øget) *klimaangst* blandt eleverne, men i stedet skabte rum for handling og virkelyst. Foucaults arbejde med diskurser giver et blik for sprogets indvirkning og dermed magt. "*Sproget er ikke det, i hvilket man slutter fred, men det i hvilket man kæmper*" (Jensen & Hansen, 2006, s. 22). En diskurs er sprogets sociale "noget", modsat et frirum. Det er en sproglig orden, der disciplinerer talerne og legitimerer talen (Jensen & Hansen, 2006). Dette skyldes, at sproget ifølge Foucault er et udtryk for en konstrueret virkelighed (Nilsson, 2019).

I arbejdet med interview af informanterne, forsøgte vi at være bevidste om, hvem vi er som interviewere, og hvordan vi er blevet sådan, for den vej igennem at kunne arbejde bevidst med den magt, som er indlejret i vores sproghandlinger. Vi er klar over, at den "magt" vi udøver, kommer et sted fra. Vi er unge, samfundsorienterede mennesker, der i mange år er blevet formet af det store fokus på klima og bæredygtighed, verden har haft. De sociale kredse, vi har bevæget os i, har haft og har stadig et overvejende fokus på konsekvenser og manglende handling, i forhold til at bremse en negativ udvikling af klimaforandringerne. Ved at forholde os socialkonstruktivistisk til interviewene, var vores fokus, at den "erkendelse/sandhed", vores sproghandlinger afspejler, ikke nødvendigvis er den virkelighedsopfattelse, informanterne har. Selve emnet og det formål vi ser med at lave projektet, har en iboende magt. Dette skyldes, at vi, forud for vores empiriindsamling, har et formål med at stille de spørgsmål, vi stiller. Udover at forsøge at konstruere en socialitet, der var løsningsorienteret og positiv i sin tilgang, handlede det for os også om at skabe bevidsthed i eleverne omkring emnet. Vi mener, at det er en del af den demokratiske dannelse, at kunne forholde sig til og reflektere over, hvordan verden ændrer sig, hvorfor klima og bæredygtighed er samfundsfagligt relevant. Under selve interviewet forsøgte vi at give plads til at lade informanternes svar være styrende for samtalen. Dog havde vi løbende samfundsfaget som omdrejningspunkt ved at henlede elevernes opmærksomhed på samfundsfaget i forbindelse med klima og bæredygtighed. Derved konstituerede vi en forbindelse mellem det, at være

elev i 9. klasse, som undervises i samfundsfag, samt at skulle oplyses om og reflektere over klima og bæredygtighed.

Efter at have transskriberet interviewet og lyttet til den kommunikation, der foregår, er vi ligeledes blevet bevidste om en løbende envejskommunikation fra os til informanterne, i form af nikken, og understøttende "mhmm" og udsagn som "spændende". Disse udmønter sig også som en form for magt, da denne kommunikation primært opstod, når eleverne talte ind i de tanker og antagelser, vi havde forud for interviewet.

3.2 Videnskabsteoretisk ståsted

En måde, hvorpå vi som undersøgere alligevel forsøgte at fastholde et fokus under vores interview, var ved at gå fænomenologisk til værks. Den videnskabsteoretiske retning *fænomenologi* beskæftiger sig med fænomener i en bred forståelse - et glas, et kirsebærtræ, en elev, en social institution, en lærer (Schiermer, 2013). I og med, at alt så at sige kan være et fænomen, er det derfor også vanskeligt, hvis ikke umuligt, at løsrive den fænomenologisk metode fra den empiri, vi ønsker at undersøge (Schiermer, 2013). Vi valgte at afgrænse vores felt til at koncentrere sig om mødet med eleverne og læreren og deres subjektive oplevelser og erfaringer med fænomenet klima og bæredygtighed (Høyen & Brinkkjær, 2018).

Fænomenologi betyder direkte oversat "*læren om det, der viser sig*" (Høyen & Brinkkjær, 2018). Den videnskabsteoretiske retning er en af de mest dominerende i det 20. århundrede og står i modsætning til positivismens syn på, at der findes én sandhed uden for menneskets oplevelse og erfaringer (Høyen & Brinkkjær, 2018).

Fænomenologien arbejder med at få de fænomener, der fremtræder for vores bevidsthed frem, før og mens vi sprogliggør dem. Det er således også centralt for fænomenologien at have fokus på, hvad sanser og kropslige erfaringer betyder for sproget (Høyen & Brinkkjær, 2018), hvorfor vi mener, at det er en styrke for vores undersøgelse at have 9.klasses elever som informanter. Deres alder tilskriver dem et mere udviklet abstraktionsniveau og en refleksionsevne, der er præget af halvandet års samfundsfagsundervisning.

Den fænomenologiske tilgang har således påvirket den måde, vi har iagttaget vores empi og efterfølgende behandlet den. Ved at lade eleverne betragte en række billeder for efterfølgende at indgå i en refleksion over, hvad de forbandt med det, de så, i forhold til klima og bæredygtighed, forsøgte vi at studere den *før-prædikative verden*. Denne refererer til den virkelighed, som eksisterer, før vi sætter ord på den og er således ikke påvirket af hverdagslige og videnskabelige anskuelsesformer (Høyen & Brinkkjær, 2018). Med reference til et fænomenologisk udgangspunkt, er vi klar over, at de billeder vi på forhånd udvalgte, ikke var tilfældige. I og med at vores projekt undersøger *virkelyst og handlekompetence*, valgte vi at præsentere eleverne for billeder, vi mener afspejler både konsekvenser og løsninger ved klima og bæredygtighed. Vi ønskede at be- eller afkræfte en hypotese om, hvorvidt eleverne udelukkende er blevet undervist i konsekvenser snarere end løsningsorienterede perspektiver.

3.3 Undersøgellesdesign

Vi har i vores undersøgelse benyttet os af en kombination mellem den kvalitative og den kvantitative tilgang, dog med overvejende vægt på den kvalitative tilgang. Dette udmøntede sig på følgende måde: *Et semistruktureret fokusgruppeinterview med fire elever fra 9. klasse. Et semistruktureret interview med en samfundsfagslærer og et spørgeskema.* Den kvantitative undersøgelse har til formål at indhente kvantitativ data, gennem fx besvarelse af et spørgeskema. Denne tilgang rummer mulighed for at opnå viden om forhold, som kan måles og kvalificeres med tal. Den kvantitative tilgang er oftest deduktiv, hvor undersøgeren ønsker at be- eller afkræfte en hypotese (Mottelson & Muschinsky, 2021). Dette er også gældende for vores tilgang til spørgeskemaet, som er udformet på baggrund af den forskning, som vores projekt læner sig op ad samt vores metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser. En styrke ved den kvantitative tilgang er, at man reducerer rummet for personlig tolkning og i stedet fremkaldes tendenser og fund inden for et givent emne, da metoden relativt let tillader indsamling af empiri fra en større målgruppe (Mottelson & Muschinsky, 2021). En svaghed ved den kvantitative tilgang er den manglende mulighed for uddybelse og nuancering, hvorfor det kan være udfordrende at bestemme kausaliteten (Mottelson & Muschinsky, 2021). Dog er vi under indsamlingen af besvarelser blevet opmærksom på, at spørgeskemaet, vi sendte ud til tre klasser, kun er blevet besvaret af 11 elever. Dette betyder, at der kan sættes spørgsmålstegn ved validiteten af den indsamlede data, der ikke nødvendigvis er

repræsentativ for alle 9.klasses elever. Dog mener vi, på baggrund af tidligere præsenteret forskning, at kunne betragte deres besvarelser som valide for målgruppen. I et forsøg på at styrke kvaliteten af vores empiriindsamling, har denne derfor primært været præget af den kvalitative tilgang.

I den kvalitative undersøgelse, optræder der færre informanter og fokuset er at komme i dybden med informanternes oplevelser, erfaringer og tanker (Mottelson & Muschinsky, 2021). Der lægges ofte vægt på, at denne form for undersøgelse foregår ude i informanternes vante omgivelser og via menneskelig kontakt (Mottelson & Muschinsky, 2021). I et ønske om at komme tæt på den praksis vi er optaget af, kontaktede vi vores tidligere praktikskole i Københavns Kommune. Vi ønskede at få et billede af, hvordan deres virkelighed så ud i forhold til fænomenet *klima og bæredygtighed*.

Når man anvender interviews i kvalitative undersøgelser, benævnes det som det *kvalitative forskningsinterview* (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Formålet med vores interviews var at få indblik i informanternes livsverden, med henblik på deres oplevelser og erfaringer med fænomenet. Ligeledes ønskede vi, at vores interviews skulle fungere som subjektive perspektiver på, hvorvidt vores udvalgte teori og forskning har en sammenhæng med den virkelighed, praksis afspejlede. Vi er dog bevidste om, at der her hersker en grad af subjektivitet, idet vi efterfølgende bearbejder og uddrager en tolkning af elevernes svar, der kunne være blevet fortolket anderledes.

Samtalen i det kvalitative forskningsinterview er central, og det var vores rolle som interviewer at åbne samtalen for de informanter, som vi sad ansigt til ansigt med (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I planlægningen af vores interview for eleverne og samfundsfagslæreren lagde vi vægt på at udforme interviewspørgsmål. Disse udsprang af vores teoretiske og forskningsmæssige ståsted, for at komme så tæt som muligt på de problemstillinger, som vores projekt ønsker at undersøge. Vi forberedte os på, at vi i den konkrete interaktion med informanterne kunne være nødsaget til at afvige fra vores allerede planlagte interviewspørgsmål, da det er vigtigt at forfølge den fortælling som interviewpersonerne er mest optaget af at fortælle (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Dette taler ligeledes ind i det fænomenologiske fokus på informanternes erfaringer som virkelighedskonstituerende (Høyen & Brinkkjær, 2018). Endvidere gjorde vi os

overvejelser om, at interviewene skulle foregå i uformelle rammer. Vi valgte dog at optage interviewene, hvilket øger formaliseringsgraden og kan modvirke troværdigheden, da eleverne muligvis føler sig intimideret og derfor "holder igen" med erfaringer og oplevelser fra eget liv. Dog forsøgte vi at imødekomme denne potentielle fejlkilde, ved at oplyse informanterne om deres fuldkomne anonymitet, for den vej igennem at øge incitamentet for at tale "frit".

4. Teori

4.1 Hartmut Rosa

Større acceleration, mere fremmedgørelse og mindre resonans - det moderne menneskes tab.

Hartmut Rosa tilhører den vidensfilosofiske Frankfurterskole, hvis kritiske teori sætter moderniteten og menneskets handlen i centrum. Rosa skriver sig ind i rækken af repræsentanter for Frankfurterskolen, ved sin gennemgribende kritik af det moderne accelererende samfund og det moderne menneskes stadig voksende fremmedgørelse overfor dette (Høyen & Brinkkjær, 2018).

Acceleration af livstempoet

Vi accelererer vores livstempo og forsøger konstant at optimere de processer, der allerede er, hvad end det er teknologi, økonomisk vækst eller menneskets eget liv. Rosa fremhæver, hvordan det moderne individ og hele samfundsstrukturen er underlagt dette øgede krav om acceleration, men at det har store konsekvenser på et psykisk, fysisk og socialt plan (Rosa, 2020). Han opsummerer konsekvenserne med begrebet konkurrencelogikken, som taler ind i, at det moderne menneske er i konstant konkurrence mod hinanden og den verden, vi lever i, hvilket fordrer den onde cirkel om højere tempo og mere acceleration. Rosa beskriver, hvordan vi som mennesker konstant forsøger at udvide grænserne for det kontrollerbare. Vi vil hele tiden kunne mere, opleve mere, opnå mere, handle mere. Denne følelse af fuldstændig beherskelse af verden og det, den har at tilbyde, er ifølge Rosa drevet af angst og aggression (Rosa, 2020). Verden bliver menneskets aggressionspunkt, samtidig med, at vi er angste for at sakke bagud, så vi accelererer op ad den nedadgående rulletrappe (Rosa, 2020). Accelerationen og den

evige søgen efter at opnå mere kontrol, resulterer i, at vi mister evnen til at resonere med verden og de mennesker, der er omkring os. Vi bliver fremmedgjorte - overfor hinanden og verden.

Forsøget på at kontrollere verden, beskriver Rosa gennem fire dimensioner af kontrollerbarhed (Rosa, 2020). Første dimension handler om, hvordan det, at kontrollere noget i første omgang kræver, at det bliver synligt for mennesket - vi er optaget af hele tiden at udvide vores forståelse af, *hvad det er* (Rosa, 2020, s.19). Vi bevæger os længere ud i verdensrummet, har opfundet elektrisk lys til at se i mørke og borer længere ned i indlandsisen for at se, hvordan livet har udviklet sig. Bagsiden af det stadig voksende forsøg på fuldkommen kontrollerbarhed, skaber det ukontrollerbare. Et eksempel ses tydeligt i udvidelse af det synlige. I og med, at verden bliver mere og mere synlig for mennesket, følger også opdagelsen og erkendelsen af eksempelvis "miljøødelæggelse" (Rosa, 2020). Udvidelsen af verdens-rækkevidden (Rosa, 2020) gør os altså skræmmende opmærksom på en mere "negativ" udvikling. Konsekvenserne af disse ødelæggelser truer os, og Rosa fremhæver, at "*verdenstab kendetegner netop den elementære og konstitutive grundangst i moderniteten*", hvilket han hævder gør verden ukontrollerbar (Rosa, 2020 s. 24). En central del af Rosas teori kredser om at give et bud på, hvordan det moderne menneske kan (gen)finde sit forhold til sig selv og verden. Han arbejder med begrebet *resonans*, og mener at menneskets aggressive forhold til verden, også indeholder en evne til at træde et skridt tilbage fra dette og sig selv. Dette er en styrke, da vi får muligheden for at se os selv udefra. Dog bliver det problematisk, hvis aggressionen bliver *grundmodus* (Rosa, 2020) for menneskets tilgang til verden, da dette vil underkende det faktum, at mennesket og verden er forbundet, hvilket han beskriver med følgende: "*Subjektet er altid i verden eller 'af verden'; de befinder sig allerede indenfor, omgivet af og i relation til en verden som helhed*" (Rosa, 2020, s. 31).

Resonans

Begrebet resonans betegner det, Rosa kalder et *relationsmodus*, som han opdeler i fire dele.

1. Afficering (punktet hvor man bliver påvirket)
2. Selvvirkksomhed (det aktive svar)
3. Transformation (punktet hvor man forvandles)

4. Det ukontrollerbare (punktet hvor man erkender det ukontrollerbare), (Rosa, 2020, s. 32-35).

Mennesket skal påvirkes for at komme i resonans med et givent sted, et menneske eller en følelse. Dette punkt refererer til det "kald" mennesket kan føle og som berører noget dybt. Det er det modsatte af fremmedgørelsen, idet mennesket og verden i denne *afficering* indgår i en samtidig og gensidig bevægelse (Rosa, 2020, s. 32). Udover at blive påvirket, skal mennesket også aktivt svare og reagere på det "kald", det har mærket. Det sker gennem en kropslig reaktion og udmønter sig i, at mennesket selv får lov at give noget tilbage og mærke en selvvirksomhed i forhold til den verden, der har "mødt en". Mødet bliver transformerende for mennesket og leder til en forvandling og netop kombinationen af de tre første punkter, skaber grobunden for, at resonans kan opstå. Med sidste og fjerde punkt understreger Rosa dog, at det egentlige liv, her forstået som opnåelsen af resonans, opstår i mødet med det, vi ikke kan kontrollere. Vi kan ikke frembringe det instrumentelt og/eller bringe det under kontrol. Det er som at falde i søvn - jo mere vi forsøger, jo sværere bliver det (Rosa, 2020). Men når mennesket oplever resonans, åbner verden sig og vi får mulighed for at åbne os for den og udveksle mening og liv med de omgivelser, vi befinder os i, hvad end det er relationer, vores hjemlige rammer eller naturen.

4.2 Handlekompetence - elevernes værktøjskasse

Handlekompetence optræder første gang i 80'erne og 90'erne og introduceres som del af det pædagogiske felt i Danmark. Uddannelsesforsker og professor i didaktik, Karsten Schnack præsenterede i 1998 følgende definition:

"Handlekompetence er et perspektiv inden for den nyere kritiske pædagogik. Det er udviklet i en tradition, hvor dannelse og demokrati tænkes tæt sammen. Demokrati uden dannelse er blot en tom skal, en procedure eller en styreform, der i øvrigt næppe ville kunne overleve ret længe. Omvendt reduceres dannelse uden demokrati til de for tiden herskendes patent på, hvad der er fin kultur og gode manerer.

Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse" (Schnack, 2015, s. 15).

Vi har valgt at betragte begrebet handlekompetence ud fra to faglige perspektiver - henholdsvis et pædagogisk og et samfundsfagligt. Dette skyldes, at vi finder det relevant at lave en skelnen mellem de to perspektiver på begrebet, samt er bevidste om at de kommer fra hver sit udgangspunkt. Slutteligt mener vi, at kunne argumentere for, at

samfundsfagets formål lægger op til et udtalt krav om handlekompetence hos eleverne qua dets fokus på demokratisk deltagelse (EMU, 2019).

Handlekompetence i et pædagogisk perspektiv

I folkeskolens formålsparagraf står der i stk. 2. følgende: *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (UVM, 2022). Eleverne skal med andre ord opnå færdigheder, der giver dem handlekompetence.

Handlekompetence er et dannelsesideal. En politisk, demokratisk dannelse. Det er hverken en undervisningsmetode eller et mål, eleverne kan nå (Schnack, 2015). I forlængelse af dette, definerer Schnack dannelse som et perspektiv på undervisning og læring, hvilket er relevant at fremhæve, da vi forud for at forstå handlekompetence, nødvendigvis må forholde os til, hvad der ligger i begrebet dannelse. Dannelse er et almenlydigt begreb, der vedrører alle mennesker uanset uddannelse, køn eller alder. Det handler udelukkende om det faktum, at mennesket indgår i et samfundsmæssigt fællesskab, der kalder på autonomi, myndighed og selvstændighed (Schnack, 2015). Heri ligger det Schnack betegner som den politiske dannelse. Denne betegner det forhold, at vi som mennesker ikke blot fungerer som adlydende borgere i et system, men også tager aktiv del i det og forholder os kritisk til vores liv. Kort sagt, er vi samfundsskabte samtidig, med at vi er samfundsskabende. Denne anskuelse er hentet med inspiration i historiebevidsthedsbegrebet (Petersen, 2015) og henviser til forståelsen af mennesket som værende påvirket af de historiske og samfundsmæssige forhold, de er vokset op under. Disse har indvirkning på, hvordan individet forholder sig til livet. Samtidig er mennesket ikke udelukkende gjort af fortiden, men efterlades også med en mulighed for at påvirke fremtiden (Petersen, 2015).

Læser vi videre i formålsparagraffen, står der, at skolen skal: *“... forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati”* (UVM, 2022). Demokrati kan ikke udvikles uden politisk tænkende og *handlende* mennesker, hvilket im-

plicerer aktiv deltagelse fra individet. I dannelse til demokrati fordres altså også dannelse til deltagelse i samfundet eller sagt med andre ord: dannelse af de *samfundsskabende* individer. Schnack fremhæver vigtigheden i at skelne mellem politik og pædagogik, når det kommer til adfærdsmodifikation overfor handlekompetence. Med adfærdsmodifikation henviser han til formidlings- og undervisningsprojekter, hvor hensigten er at ændre på folks adfærd (Schnack, 2015).

I et skole- og undervisningsperspektiv, er det vigtigt, at der gøres forskel på, hvorvidt den dannelse, der foregår, er udviklende for barnet på et individuelt plan. Der er nemlig forskel på om samfundsmæssige problemer skal løses gennem politisk vilje eller fra et pædagogisk perspektiv (Schnack, 2015). Således bliver udviklingen af handlekompetence et spørgsmål om 'dannelsens indhold', da dette er centralt for distinktionen mellem, hvornår noget er et politisk eller et pædagogisk projekt.

Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack belyser ligeledes handlingsperspektivet som værende elevernes mulighed for at *handle, igangsætte og skabe positive forandringer* (Jensen & Schnack, 1997 i Lysgaard J.A, Jordt Jørgensen N., 2020). Forud for at kunne dette, fremhæves de fire kerneelementer: *viden og indsigt, engagement, visioner og handleerfaringer*. Disse betegner elevernes konkrete viden om gældende problemstillinger, hvorfor de opstår, og hvad eksempler på løsninger kunne være. Engagementet henviser til elevernes lyst til at lade sig involvere og skabe forandring. Visioner handler om at tænke stort og udvide forståelsen af problemstillingerne, for derved at kunne tænke i kreative løsninger. Slutteligt henviser handleerfaring til de virkelige oplevelser med forandringsprocesser, både at igangsætte dem og gennemføre dem.

Handlekompetence i et samfundsfagligt (og bæredygtigt) perspektiv

I bogen *Håbets og handlingens pædagogik*, præsenteres en række perspektiver på undervisning i verdensmål og bæredygtighed. Her argumenterer Laura Lundager Jensen, lektor på Københavns Professionskole, for, at hvis den danske folkeskoles ambition om at danne handlekompetente medborgere, skal nås, bør undervisningen involvere eleverne i konkrete og nærværende problemstillinger (Jensen, 2021). Eleverne skal gives en oplevelse af, at den undervisning, de modtager, ikke blot er motiverende, men igangsætter en transformerende proces i dem, således at de gives en oplevelse af at kunne gøre en

forskel (Jensen, 2021). I forlængelse heraf, fremhæver hun risikoen ved at lade skolens dannelsesopgave være et politisk projekt snarere end tilværelsesoplysning forstået som oplysning, der myndiggør og danner eleverne, så de forstår sig selv som en del af det samfund, de lever i (Jensen, 2021).

Hun rejser spørgsmålet: *Hvordan motiverer man til at handle i forhold til konkrete miljøproblematikker?* Og kommer selv med et svar, der indeholder et øget fokus på lokalsamfundet - både lokalhistorie og lokale naturforhold. Hun fremhæver, hvordan det at koble lokalsamfundet sammen med undervisning i bæredygtige emner og ressourcer, kan give børn og unge lyst til at skabe en mere bæredygtig levevis og dermed engagerer sig i samfundsmæssige problemstillinger, der er tæt på deres hverdag.

4.3 Wolfgang Klafki - kategorial dannelse

Som kommende folkeskolelærere, skal vi mestre mange ting. Én af de ting, er udvælgelsen af undervisningens indhold også benævnt som vores *didaktiske* overvejelser. Vi er bevidste om at Klafkis dannelsesteori hører under almindidaktikken, men mener, at hans begreb om kategorial dannelse er særlig relevant at belyse i forbindelse med netop samfundsfaget, da der i fagets formål for samfundsfag stk. 1 står følgende: *“Eleverne skal i samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”*(EMU, 2019). Samfundsfaget forsøger således, som den kategoriale dannelse, at kombinere en undervisning, der både vægter, at eleverne får en samfundsfaglig indsigt, samtidig med at tage udgangspunkt i deres egne holdninger og livsverden.

Den tyske dannelsespædagog og didaktiker, Wolfgang Klafki, har udviklet begrebet om *kategoriale dannelse*. Klafki rejste en kritik af den formale og materiale dannelse i sig selv. De materiale dannelsesteorier centrerer sig om det stof (indhold), som eleverne præsenteres for. Indholdet er valgt af et kulturelt fællesskab og anses som det stof, der kan skabe rum for elevernes dannelse (Qvortrup, 2013). Modsat ser man inden for de formale dannelsesteorier, at indholdet i sig selv ikke har betydning, men det er derimod formen, som vægtes som det vigtigste. Eleverne skal have mulighed for at gøre sine egne

erfaringer i tilegnelsesprocessen, og dermed få muligheden for at vælge retning for deres dannelse (Qvortrup, 2013). Den kategoriale dannelse forsøger både at inddrage de materiale og formale dannelsesteorier. Kategorial dannelse skal forstås i den dobbelte forstand, at verden gennem indsigter, erfaringer og oplevelser åbner sig for mennesket, som dermed selv åbner sig for for denne verden i én og samme bevægelse. Dette benævner Klafki som den dobbelte åbning (Laursen, 2002). For at forholde os til virkeligheden, skal vi vide noget om denne (materiale dannelse), men det er også afgørende at have kvalificeret selve måden, hvorpå man tænker, reflekterer og forholder sig til den virkelighed, man er en del af (formal dannelse) (Laursen, 2002). Klafki har gentagne gange understreget, at den kategoriale dannelse kun kan forstås i sin almene betydning, hvilket betyder, at almen dannelse vedrører os alle. I og med, at du er menneske, er du medskaber af din almene dannelse (Klafki, 2002). For at konkretisere almen dannelse udvikle Klafki de epokale nøgleproblemer, som menneskets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skulle udvikles i (Klafki, 2002).

For at give mennesket mulighed for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, er det nødvendigt at inddrage mennesket i de fælles udfordringer, som vores samfund står over for (Laursen, 2002). Ifølge Klafki er der syv nøgleproblemer, som skal udgøre den indholdsmæssige kerne, og i kontekst hertil, finder vi det ene problem særligt interessant, da dette taler ind i vores projekt, nemlig *Det økologiske spørgsmål*. Klafki mener, at når undervisningens indhold centrerer sig om nøgleproblemerne, bør skolen også inddrage refleksioner over, hvilken viden, færdigheder og holdninger man mener, at eleverne får brug for i fremtiden, for at kunne forstå og handle indenfor de udfordringer, som nøgleproblemerne benævner (Laursen, 2002). Klafki anskuer de epokale nøgleproblemer, som udfordringer, der for samfundet står uløste. Undervisningen skal derfor ikke præges af, at læreren fortæller eleverne hvordan og med hvilke midler problemstillingerne skal løses, men skal derimod være med til at kvalificere eleverne til at kunne argumentere og forholde sig kritisk.

4.4 Motivation

Virkelyst drejer sig om lysten til at arbejde, udfolde sig eller sætte noget igang (Virkelyst, u.å.). Vi vil i nedenstående afsnit redegøre for *selvbestemmelsesteorien*, da vi mener, at denne teori tilbyder en indgangsvinkel for arbejdet med elevernes virkelyst.

Selvbestemmelsesteorien er udviklet af to amerikanske psykologiprofessorer Edwards L. Deci og Richard M. Ryan, som med deres forskning forsøgte at gøre op med datidens behaviorisme, hvor man mente, at kunne kontrollere menneskets adfærd ved hjælp af straf og belønning (Ågård, 2015). Teorien er vokset frem siden midten af 1970'erne og har udviklet to grundantagelser om motivation (Ågård, 2015). Den første grundantagelse drejer sig om betydningen af menneskets basale behov. Menneskets medfødte lyst til at være aktiv og udfolde sig fremmes, når tre psykologiske behov for at opleve *kompetence*, *tilhørsforhold* og *autonomi* er opfyldt. Oplevelsen af *kompetence* drejer sig om at kunne det, som en opgave kræver af en. Med andre ord, handler det om at have de fornødne forudsætninger og at have muligheden for at blive udfordret på et passende niveau (Ågård, 2015). Oplevelsen af *tilhørsforhold* drejer sig om en følelsesmæssig tryghed samt sikkerhed af at høre sammen med andre mennesker (Ågård, 2015). Oplevelsen af *autonomi* drejer sig om at være personligt involveret og engageret i det, man laver. Den anden grundantagelse drejer sig om forskellen på den indre og ydre motivation. Som før nævnt, vil en oplevelse af kompetence, tilhørsforhold og autonomi knytte sig til det, som Deci og Ryan benævner som den indre motivation - også kaldet den intrinsiske motivation (Ågård, 2015). Man får lyst til at vide eller gøre noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende. Den ydre motivation, også kaldet den ekstrinsiske motivation, er modsat den indre motivation til stede på grund af det resultat eller den konsekvens, som kan opstå på baggrund af det, man gør (Ågård, 2015). Undersøgelser viser, at elever, som er indre-motiverede, klarer sig bedst fagligt, trives bedst i skolen og har mindst risiko for frafald i skolen (Ågård, 2015). Undersøgelsen viser ligeledes, at ydre motivation ikke er en hensigtsmæssig drivkraft for elevers læring, da de ikke styrer deres eget arbejde. Eleverne kan risikere at blive afhængige af motiverende tilskyndelser fra læreren, og det kan i sidste ende være med til at skabe uselvstændige elever, som kun er i stand til at arbejde under ydre pres (Ågård, 2015).

5. Analyse

I arbejdet med at besvare projektets problemstilling, har vi udvalgt en række teoretikere og nogle af deres centrale begreber. Disse er udvalgt med henblik på at analysere den indsamlede empiri.

Som primær samfundsfaglig teori, har vi valgt at anvende den tyske sociolog Hartmut Rosas teori om accelerationssamfund og resonans. Han er optaget af det moderne menneskes forhold til verden og vi finder ham anvendelig i et forsøg på at stille en 'samfundsdiagnose', forstået på den måde, at vi anvender ham teoretisk til at forstå nogle af de tendenser, der driver det moderne menneske og dermed også de informanter, dette projekt tager sit empiriske udgangspunkt i.

5.1 Klima og bæredygtighed vedrører os alle

"Subjektet er altid i verden eller 'af verden'; de befinder sig allerede indenfor, omgivet af og i relation til en verden som helhed" (Rosa, 2020, s. 31).

Verden som helhed kan ikke længere adskilles fra spørgsmålet om klima og bæredygtighed. Det har det måske i virkeligheden aldrig kunnet, men med det Hartmut Rosa betegner som *acceleration* og herunder den *tekniske acceleration*, bliver subjektet i langt højere grad eksponeret for, hvordan verden forandrer sig via nyheder, sociale medier og andre teknologiske platforme (Rosa, 2020). Vores "væren-i-verden" har ændret sig markant og det, der sker på den anden side af jorden, får pludselig også en eksistentiel betydning i vores liv. Elev B:

". . . Vi er jo ude på et sted nu, hvor det er akut. Jorden råber efter hjælp og vi bliver nødt til at svare - hjælpe og bare kunne de basale ting. Det er rimelig vigtigt at lære om, så man kan gøre det" (Bilag A).

Således udtaler en 9.klasses elev sig om egen erkendelse af, at klimaforandringerne vedrører os alle - også unge mennesker. Der hersker generel bekymring blandt de adspurgte elever i vores spørgeskemaundersøgelse, når de bliver bedt om at tænke på klima og bæredygtighed. Her svarer en elev: *"Jeg tænker at vi skal redde vores klima inden det er for sent"* og en anden elev skriver: *"Jeg tænker på at vi dør når vi er 40 pga the willow project"* (Bilag C).

Professor emeritus i socialpsykologi, Per Schultz Jørgensen, anerkender, at børn og unge er bevidste om, at de skal gå forrest i kampen mod klimaforandringer (Jørgensen, 2020). Dette understøttes af Elev D: *"Det er jo også os, der ligesom kan gøre noget ved det"* (Bilag A). Per Schultz Jørgensen fremskriver i sin bog *Opdragelse til livsmod og bæredygtighed*

begrebet *Klimaangst*, hvilket han argumenterer for, har fået en gradvis større betydning blandt børn og unge (Jørgensen, 2020). Dette bakkes op af aktuel forskning, præsenteret i forskningsoversigten, hvor blandt andet det internationale studie konkluderer, at hele 84 % af de adspurgte informanter er bekymrede for fremtiden. 50 % giver udtryk for følelser som; *ked af det, ængstelig, vred, magtesløs, hjælpeløs og skyldig* og 75% finder fremtiden skræmmende (Hickman & co., 2021, s. 5-7). Eleverne fra vores fokusgruppe-interview, italesatte netop magtesløsheden, som en følelse, der rammer dem, når klimaforandringer bliver omtalt som et samfundsproblem, vi alle skal være med til at løse. Elev A udtaler: *“Jeg synes, at man bliver sådan lidt magtesløs. Man ved ikke rigtig hvad fuck man skal gøre. Folk har forskellige holdninger og man kan ikke gøre én ting. Det er svært, det er sådan lidt en forvirrende følelse”* (Bilag A). Følgende taler også ind i det Hartmut Rosa kalder ‘verdens tab’, hvilket han mener, kendetegner den elementære og konstitutive grundangst i moderniteten og dermed elevernes nutid (Rosa, 2020 s. 24). Det kan nemlig argumenteres, at den magtesløshed, eleven giver udtryk for, resulterer i en manglende følelse af *forbundethed* til verden, hvilket gør den ukontrollerbar og dermed svær at forholde sig løsningsorienteret til. En anden elev italesætter ligeledes, hvordan vedkommendes forhold til verden påvirkes negativt af de mange faktorer, man som individ skal forholde sig til for at begribe og behandle klimaforandringerne. Elev B udtaler følgende:

“Det er fordi, at der er så mange faktorer inden under klimaforandringer . . . Det er f.eks forbrændingsanlæg og forurening af plast. Der er alt muligt. Der er så mange ting, som kan være med til at forurene klimaet, og det er derfor det kan blive meget teknisk, fordi man ikke bare kan sige, at det er dén ting som skaber klimaforandringer” (Bilag A).

Anvender vi Rosas begreb om aggression, kan det argumenteres, at ovenstående elevudsagn er et klart eksempel på, hvordan individets forsøg på at vide og beherske mere og mere, ender med at skabe en følelse af fremmedgørelse overfor den verden, vi lever i. Frem for at kunne kontrollere verden, bliver den ukontrollerbar og skræmmende (Rosa, 2020).

I interviewet med den adspurgte samfundsfaglærer, fik vi indsigt i, hvilke erfaringer og tanker vedkommende har med emnet klima og bæredygtighed i samfundsfag

“... der kan det være problematisk, hvis man skræmmer dem - børnene. Det er stadig børn. Til at kunne være og leve i verden. Og det er der en tendens til. Der er en tendens til tale tingene op, øøh, og problematisere dem og gøre dem meget store.

Selv om de er meget store, men uden at anvise handlingsmønstre... ” (Bilag B).

Læreren peger her på en vigtig opmærksomhed, nemlig at man i arbejdet med klima og bæredygtighed, nødvendigvis må overveje, hvordan man som lærer formår at undervise i den virkelighed, der unægteligt er ramt af en klimakrise, uden at skræmme eleverne. Dette dilemma afspejles ligeledes i det igangværende forskningsprojekt, foretaget af Syddansk Universitets Center for Grundskoleforskning, der netop peger på, at lærere udfordres når de skal adressere klimaforandringerens alvor (Drost, 2022). Projektet fremhæver lærerens ønske om at afslutte timen med en form for håb, hvis de har adresseret menneskeskabte forandringer i deres undervisning (Drost, 2022), og hvis ikke de kan det, vælger flere lærere helt at undgå at undervise i klodens tilstand og fremtid, fordi de ikke ved, hvordan de skal undervise i det på en forsvarlig måde (Drost, 2022). Ovenstående udsagn er eksempler på, at eleverne føler sig skræmte. Det ses yderligere udfoldet i elevernes betragtninger af en række billeder. Vi præsenterede dem for en række udvalgte billeder (Bilag D), vi mener, kan bruges til at sætte ord på klima og bæredygtighed, både positivt og negativt. Her oplevede vi, hvordan alle fire elever valgte billeder, der lå under kategorien af "negative" associationer, da vi spurgte ind til, hvad de forbinder med klima. To af eleverne valgte et billede af en isbjørn, der klamrer sig til resterne af et isbjerg, og de to andre valgte et billede af voldsomme skovbrande.

Vi blev nysgerrige på, hvorfor deres valg faldt på isbjørnen og til det svarede Elev D: *“Jeg føler, at det er sådan et meget traditionelt, også lige når man lærte om klima og sådan noget, så var det altid isbjørnen man så”* (Bilag A). I forlængelse af det, sagde

Elev B: *“Altså den der isbjørn, den er jo god. Den er meget, altså den har man set mange steder. “Det er sådan et symbol”* (Bilag A). Her kan det argumenteres, at eleverne i deres møde med emnet klima virker til at være blevet præsenteret for en mere konsekvensorienteret undervisning, hvilket kan siges at tale ind i den ekstrinsiske motivation.

Denne form for motivation sker på baggrund af et resultat eller en *konsekvens*, som kan opstå qua det, man gør (Ågård, 2015) - i dette tilfælde at præsentrere eleverne for et "skræmmebillede", der fra lærerens perspektiv måske er fremhævet i et forsøg på at motivere sine elever til handling. Undersøgelser viser dog, at ydre motivation ikke er en

hensigtsmæssig drivkraft for elevers læring, da det blandt andet kan være med til at skabe uselvstændige elever, som kun er i stand til at arbejde under ydre pres (Ågård, 2015).

5.2 Hvordan står det til med undervisning i klima og bæredygtighed i folkeskolen?

Norges ledende forsker i undervisning i bæredygtig udvikling, Astrid Sinnes, fremhæver i sin bog *Action, takk!*, at undervisningen over en længere tidsperiode har centreret sig om, hvor store og komplekse klima og miljøproblemerne er. I forlængelse af dette understreger hun, at det store fokus på netop problemerne, kan resultere i, at eleverne bliver handlingslammede og deprimerede (Sinnes i Højholdt, 2021, s. 17).

I forlængelse heraf spurgte vi eleverne, hvordan de oplever, at undervisningen i klima og bæredygtighed optræder på skoleskemaet. Elev D svarede: *"... det mest i de små klasser, hvor man har lært om klima føler jeg. Det har ikke været så meget oppe i de større klasser"* Elev B supplerede med følgende: *"Jeg kan huske, at jeg lavede et projekt om regnskoven og hvordan den bliver mindre og det var i sådan 7. klasse, tror jeg nok"* (Bilag A). Disse udsagn gjorde os nysgerrige på, hvorvidt den sparsomme undervisning i emnet efterlod eleverne med et ønske om mere undervisning i klima og bæredygtighed og i så fald, hvordan denne undervisning skulle se ud. Af spørgeskemaundersøgelsen kan det ses, at 72,7% af de adspurgte siger ja til at have modtaget undervisning i samfundsfag, der handler om klima og bæredygtighed, men at denne undervisning ikke har gjort et betydeligt indtryk på mange af dem. Eksempelvis uddyber en elev *"Jeg husker det som om vi har lavet noget men jeg husker ikke specifikke emner"* og en anden skriver *"Har ikke lært så meget"* (Bilag C).

Eleverne fra interviewet svarede enstemmigt, at de godt kunne have tænkt sig at have haft mere undervisning i emnet. Elev D udtaler: *"I de lidt højere klasser, kunne det have været fedt at gå mere ind i det"* (Bilag A). I den forbindelse spurgte vi eleverne om, hvilke fag de mener, ville være oplagt at blive undervist i klima og bæredygtighed. Til dette svarede Elev B: *"F.eks samfundsfag, men også i diverse naturfag. F.eks i geografi..."* (Bilag A). Elev B uddyber og forklarer at:

“Det er også det der med, at naturfag fortæller lidt om konsekvenserne ved klimaforandringer . . . Men det er jo også vigtigt at vide, hvorfor der i samfundet sker de her problemer . . . Det er jo lige så vigtigt at vide, hvordan det påvirker os som samfund (Bilag A).

Elev A tilføjer: *“Altså man får nogle forskellige perspektiver på hvad andre folk tænker. “Nåå”, det kunne man også gøre”* (Bilag A). Eleverne er enige om, at samfundsfaget kan være med til at igangsætte en samtale og tilbyde forskellige perspektiver, hvilket leder af SDU's Center for Grundskoleforskning, Nikolaj Elf, understøtter. Han mener, at man bør benytte undervisningen til at adressere de udfordringer, som klimakrisen har affødt i samfundet. Dette fordi, mange unge er oplyste om klimakrisen og motiverede for at gøre en forskel (Drost, 2022). Dette vil, ifølge Elf, åbne op for et “globalt medborgerskabsoverblik” (Drost, 2022). Han pointerer ligeledes, at eleverne skal lære, at problemerne og løsningerne er komplekse og må tilgås fra forskellige perspektiver (Drost, 2022).

Samfundsfaget tilbyder ifølge fagets eget formål undervisning, der skal give eleverne *“ . . . forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet . . . ”* (EMU, 2019). Forud for udvikling af kritisk tænkning og et individuelt værdigrundlag, kan det argumenteres, at der foreligger en viden om, hvad andre mennesker tænker om forskellige emner, herunder klima og bæredygtighed. For at eleverne forstår deres egen rolle i en given samfundsdebat, må de nødvendigvis være præsenteret for et udvalg af holdninger og indfaldsvinkler. Noget Elev A selv peger på:

“At man i små grupper snakkede om, hvad man lige nu synes man kan gøre for klimaet . . . Altså hvis man f.eks havde en problemstilling, som havde et eller andet med klima at gøre og så kunne man i små grupper eller individuelt, prøve at finde en løsning. For jeg føler, at folk har mange forskellige løsningsforslag” (Bilag A).

I bogen *Håbets og handlingens pædagogik*, har den brasilianske pædagogiske tænker, Paulo Freire været en stor inspiration for Højholdt og Ravn-Pedersen i deres udvikling af bogen (Højholdt, 2021). Freire forholdt sig kritisk til den undervisningsform, som han benævnte som *sparekassepædagogik* (Freire i Højholdt, 2021). Sparekassepædagogik

bruges, når lærerens viden føres ind i eleven, ligesom når penge sættes ind i banken. Eleven er passiv og ikke medskaber af undervisningen (Freire i Højholdt, 2021). Freire var fortaler for en didaktik, hvor den problemformulerende undervisning var i centrum og eleverne fik mulighed for at deltage på andre måder end at lytte, respondere og give feedback (Højholdt, 2021). Eleven, i det foregående citat, kalder på undervisning, der bevæger sig væk fra *sparekassepædagogikken* og hen imod en mere problemformulerende undervisning, hvor eleverne får mulighed for at være aktive, deltagende subjekter i klasserummet (Højholdt, 2021).

I interviewet med samfundsfaglæreren, fremhævede vedkommende det dannelsesmæssige potentiale, der ligger i at undervise i klima og bæredygtighed: “. . . klima og bæredygtighed kan ikke adskilles fra det, der hedder dannelse, altså til det at være menneske i et civiliseret samfund . . .” (Bilag B). Læreren peger her på et større perspektiv i skolens opgave, nemlig den subtile distinktion mellem at uddanne og danne elever. Klafki konkretiserede med sine epokale nøgleproblemer den almene dannelse, som menneskets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skulle udvikles i (Laursen, 2002). I rækken af nøgleproblemer formulerede Klafki *Det økologiske spørgsmål*, der handler om naturen og menneskets (problemfyldte) sameksistens med denne. Samfundsfaget rummer muligheden for først og fremmest at generere viden om emner, der påvirker samfundet for dernæst at skabe et rum, hvor eleverne kan udvikle kritisk tænkning, ved at indgå i dialog om emnerne. Med inspiration fra Klafkis begreb om kategorial dannelse, kan samfundsfaget i sit formål siges at kombinere et formalt- og materiale fokus. Målet er, at eleverne skal opnå kompetencer til at tage aktiv stilling og deltage i samfundet (formal dannelse), men dette kræver, at eleverne klædes på med samfundsfaglig indsigt (materiale dannelse) (Christensen, 2021).

5.3 Det modsatte af angst er at gøre noget

Af henholdsvis interviewet og spørgeskemaundersøgelsen kan det udledes, at eleverne primært har fået en vidensbaseret indsigt i emnet klima og bæredygtighed. De efterspørger dog en undervisning, der også centrerer sig om at tage stilling og gøre noget: “Jeg synes det kunne være fedt, hvis man lavede noget mere praktisk omkring det . . . Det der med at gøre noget og ikke bare sidde og ikke gøre noget”, udtaler Elev A (Bilag A). Den

handlingsorienterede del af faget, som eleverne selv udtrykker mangler, ville Klafki ligeledes argumentere for skulle være til stede, for at faget lykkedes med at skabe rum for kategorial dannelse i eleverne (Laurson, 2002). Karsten Schnack definerer handlekompetencebegrebet som et dannelsesideal, man i undervisningen bør arbejde mod. En undervisning, som er tilrettelagt med udgangspunkt i dette, skal ifølge Schnack rumme *kritisk, selvstændig tænkning* og det afgørende skal være, hvad elevernes læringsudbytte er, af at deltage i de igangsatte projekter (Schnack, 2015). I forlængelse af dette, belyser Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack handlingsperspektivet som værende elevernes mulighed for at *handle, igangsætte og skabe positive forandringer* (Jensen & Schnack, 1997 i Lysgaard J.A, Jordt Jørgensen N., 2020). Som tidligere nævnt mener vi af elevernes svar, at kunne udlede en efterspørgsel på flere muligheder for at tænke i kreative løsninger, indgå i gruppearbejde og dialog med hinanden om muligheder for at handle. Dette understøttes af Elev A, der siger følgende:

“Jeg vil også sige, at når det handler om klima, så synes jeg det er vigtigt at lære om handlings-løsning, at man har om et emne og at man også kigger på løsningsforslag. Hvad kan man gøre? Så vi ikke bare lærer om det, men også finder løsninger” (Bilag A).

Projektet *Den Grønne Rygrad* udtrykker samme ønske for undervisning i klima og bæredygtighed og argumenterer for, at denne skal være handleanvisende og konkret, så eleverne får en reel mulighed for at gå ud og gøre en forskel (Wybrandt, 2022).

Netop denne handleanvisende tilgang fremhæver eleverne som værende en mulighed for at kvalificere undervisningen yderligere. Elev A udtaler:

“Jeg synes, at det bliver bedre undervisning og, at man lærer hvad man kan gøre, hvis man ved det er et problem, så ved man bare, at det er et kæmpe problem og så tænker man okay, men hvad kan jeg gøre ved det?” (Bilag A).

Her ses ligeledes et eksempel på det, Rosa ville betegne som fremmedgørelse. Eleven er tydeligt klar over, hvilken alvor, der ligger i klimakrisen, men denne viden fører til magtesløshed og manglende evne til at handle. Verden bliver ukontrollerbar og genstand for aggression (Rosa, 2020).

Den undervisning, eleverne efterspørger, giver lektor Laura Lundager Jensen et konkret bud på. Hun fremhæver, hvordan undervisningen bør involvere eleverne i konkrete og nærværende problemstillinger, der igangsætter en *transformerende* proces i eleverne

(Jensen, 2021). Lykkes dette, mener hun, at grundlaget for at danne handlekompetente medborgere er til stede. Hun fremhæver i særdeleshed, hvordan et øget fokus på koblingen mellem elevernes lokalsamfund og undervisning i klima og bæredygtighed, vil styrke elevernes virkelyst og engagement (Jensen, 2021). Dette understøttes af samfundsfagslæreren, der i sit gode råd til os, som kommende samfundsfagslærere siger: *“Øøhm, for det første at gøre det så nært for børnene som muligt. Altså gøre det så tæt på barnet som muligt. Og så derfra udvide perspektivet til det store”* (Bilag B). Lundager Jensen og den adspurgte lærer, taler dermed ind i, at den forbindelse, der er mellem elevernes viden og den virkelyst, det kræver, at arbejde løsningsorienteret med samfundsmæssige problematikker, i høj grad kan kobles til elevernes livsverden. Jo tættere problemstillingerne bliver på dem selv, jo mindre fremmedgjort bliver handlingsrummet, og eleverne vil sandsynligvis have nemmere ved og større lyst til at implementere løsninger og tiltag i eget liv. Netop dette pointerer Elev B:

“Jeg synes også man hører rigtig meget om det i skolen, men det er ikke fordi, at vi går ud og prøver eller gør noget forskelligt. Måske det der med at implementere det i sit eget liv også. Det er jo vigtigt at lære, men man skal måske også prøve lidt af” (Bilag A).

Ideen om at forankre undervisningen i klima og bæredygtighed i elevernes lokale miljø og livsverden, mener vi, at kunne koble til Hartmut Rosas begreb om *resonans* (Rosa, 2020). For at mennesker generelt kan opnå bedre forudsætninger for ikke at føle sig fremmedgjort med den verden, de lever i, taler Rosa om styrken ved at kunne træde et skridt tilbage og se sig selv og sin rolle i verden udefra (Rosa, 2020). Eleverne evner at reflektere over menneskets påvirkning (og hermed også deres egen påvirkning) af klimaet, hvorfor den del af resonans-begrebet, Rosa kalder *afficering* (punktet, hvor menneskets påvirkes), kan siges at være opfyldt. Dog italesætter eleverne enstemmigt et ønske om at blive givet flere muligheder for at handle og i fællesskab *“gøre noget ved det”* (Bilag A). Denne del betegner Rosa som *selvvirksomhed*, hvilket henviser til det aktive svar, eleverne skal have lov at give, for at kunne opnå resonans (Rosa, 2020). Det, eleverne selv kalder handling og løsninger. I den forbindelse mellem at blive påvirket og få lov at svare, taler Rosa om *transformation* af individet. Individet oplever kropsligt at være blevet mødt af verden og gennem selvvirksomhed at kunne give noget tilbage til verden (Rosa, 2020). Dette vil kunne lede til *resonans*, der i bedste fald vil give eleverne en oplevelse af at ‘finde sig selv’ og sit forhold til verden. Her kan der drages en direkte

parallel til Wolfgang Klafkis beskrivelse af dannelse som en proces, hvor verden gennem indsigter, erfaringer og oplevelser åbner sig for mennesket, som så selv åbner sig for denne verden i én og samme bevægelse (Laursen, 2002). Med udgangspunkt i de adspurgte elevers svar, kan det argumenteres, at den undervisning, de indtil nu har fået i klima og bæredygtighed, har skabt grobund for *afficering* og *material dannelse*. Med henvisning til begrebet *resonans* kan det dog siges, at undervisningen mangler at give eleverne mulighed for *selvvirksomhed* og det Klafki ville benævne som den *formale* dannelse. Fraværet af dette betyder, at eleverne ikke oplever *transformation*, og en mulighed for dobbelt åbning mellem dem selv og verden, hvorfor sandsynligheden for at resonans opstår, er lille. Vi er bevidste om, at resonans ikke kan fremtvinges, men vi mener dog, at en undervisning, der konkret indtænker elevernes *selvvirksomhed* og dermed mulige *transformationer*, vil øge muligheden for at resonans opstår hos eleverne.

5.4 Hvorfor fremme udvikling af handlekompetence og virkelyst?

Ifølge en artikel bragt i Polis nr. 4 - et tidsskrift for samfundsfagsdidaktik - ligger danske skoleelever:

“... højt med hensyn til viden om politik sammenlignet med unge i andre lande, men med hensyn til deltagelse og engagement ligger danske elever lavt. Det ser også ud til, at klima- og miljødiskussionen har fået flere unge til at tage stilling og handle” (Jakobsen & Sørensen, 2022, s. 53).

I folkeskolens formålsparagraf står der i stk. 2. følgende: *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (UVM, 2022). Heri ligger altså et udtalt ønske om at danne elever til deltagelse og engagement i samfundet, hvilket ligeledes fremskrives i formålet for samfundsfaget (EMU, 2019). Undervisningen i samfundsfag kan siges at etablere en forventning om, at eleverne øger deres samfundsmæssige deltagelse og engagement - hvis ikke på lokalpolitisk plan, så i forhold til at være individ i et verdenssamfund (Jakobsen & Sørensen, 2022) Ifølge den nævnte artikel ovenfor, ses en tendens til, at klima- og miljødiskussionen har fået flere unge til at tage stilling og handle, hvilket tilskriver emnet eksistensberettigelse i samfundsfagets indholdsområde. Denne berettigelse understøttes ligeledes af den dannelse Klafki fremhæver i undervisningen i og omkring de epokale nøgleproblematikker. Dette er et samfundsmæssigt “problem”, der vedrører os

alle, hvorfor undervisningen i skolen også må forholde sig til dette. Men hvordan gør man det bedst? Vi mener af ovenstående at kunne læse et behov for, at eleverne opnår færdigheder, der giver dem handlekompetence.

Ifølge Karsten Schnack kan handlekompetence defineres som en *politisk, demokratisk dannelse* (Schnack, 2015, s. 15). Samfundsfagets formål taler direkte ind i udviklingen af elevernes politiske såvel som demokratiske dannelse, gennem dets store fokus på elevernes egen kvalificerede og engagerede deltagelse i samfundet (EMU, 2019). Når vi taler om dannelse, er skolen, også ifølge Per Schultz Jørgensen, et oplagt sted at give børn og unge muligheder for at udvikle et *indre kompas* og *livsmod* (Jørgensen, 2020). At besidde et indre kompas, forstår vi ud fra Jørgensens definition, som kombinationen af at være i stand til etisk og handlingskompetent at træffe beslutninger om den situation, som møder en. Netop dette oplevede vi flere gange udtalt som et ønske fra de adspurgte elever, der med egne ord benævnte det "*handlings-løsning*" (Bilag A). Med sit begreb *livsmod* henter Jørgensen inspiration hos den tyske filosof Paul Tillich. Han siger, at livsmødet opstår gennem "participation", der henviser til det at tage aktiv del i noget, der ligger uden for en selv (Jørgensen, 2020). Tillich anerkender, at der i mennesket bor en angst for intethed, tomhed og for døden, men at mødet til livet er, at turde se dette i øjnene og i stedet forsøge at opnå bekræftelse gennem social deltagelse. Bekræftelsen opstår, idet det enkelte menneske bliver betydningsfuldt. Ved social deltagelse kan mennesket opnå en følelse af at kunne gøre noget, at blive lyttet til, taget alvorligt og have værdi (Jørgensen, 2020, s. 48). Jørgensens begreb om det *indre kompas*, mener vi, at kunne argumentere for, ligger i tråd med Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnacks definition af handlingsperspektivet (Jensen & Schnack, 1997 i Lysgaard J.A, Jordt Jørgensen N., 2020). I handlingsperspektivet ligger *viden og indsigt, engagement, visioner og handleerfaringer*. Aspekter, der er gensidigt afhængige af hinanden og derfor alle bør indtænkes på lige fod i en undervisningskontekst. Den undervisnings-virkelighed, vi har fået et indblik i qua vores undersøgelse, viser imidlertid en skolegang, hvor eleverne føler sig rige på viden og indsigter samt engagerede for undervisning i klima og bæredygtighed. Vi oplevede, at eleverne følte sig begrænsede i deres mulighed for deltagelse, grundet manglende følelse af at have betydning og vide, *hvordan* de kunne opnå denne betydning. Med udgangspunkt i begrebet *livsmod*, mener vi, at kunne se et potentiale i,

hvordan man kan arbejde med at give eleverne en større følelse af at være betydningsfulde i et fællesskab, der lytter og tager hinandens bidrag alvorligt (Jørgensen, 2020). Det taler ligeledes ind i begrebet om kompetence og samhørighed, som kan styrke elevernes motivation for deltagelse (Ågård, 2015). Samfundsfagsundervisningen kan indtænke både et individorienteret perspektiv, der giver plads til elevernes etiske og følelsesmæssige involvering i emnet klima og bæredygtighed, samt samfundsmæssige sammenhænge, der indeholder en større kompleksitet og belyser politiske og økonomiske sammenhænge.

5.5 Opsamling på analysen

Vi har i analysen fremskrevet en række antagelser, der alle peger i samme retning. Eleverne lever i en tid, hvor klima og bæredygtighed fylder mere og mere i den samfundsdebat, de er eksponeret for, og som skolens indhold nødvendigvis tager afsæt i, når det kommer til udvalg af indhold. Specielt indholdet i et fag som samfundsfag, rummer potentiale for direkte at arbejde med elevernes demokratiske dannelse, da faget gerne skulle mediere en praksis, der på den ene side giver eleverne viden og indsigt i samfundsmæssige udfordringer og på den anden side gør dem i stand til en refleksion og stillingtagen, der også rummer et etisk og følelsesmæssigt perspektiv. Den virkelighed, vores undersøgelse afspejler og som bakkes op af både nutidig forskning og fagdidaktiske overvejelser, tegner et billede af en praksis, der mangler at give eleverne en følelse af at give noget tilbage. Dvs. at eleverne oplever, at have handlemuligheder, der rækker længere end ord, de ønsker sig konkrete evner til at tænke i løsningsforslag.

6. Diskussion

Det moderne samfundsindivid har med accelerationen af livstempoet spændt ben for sin egen opnåelse af forbundethed til den verden, vi lever i. Hartmut Rosas begreb "verdens-tab", sætter fingeren på det, der også viser sig at være en udfordring i en undervisningsmæssig kontekst - nemlig, at de elever, vi skal undervise, føler sig distancerede og magtesløse i forhold til problematikens omfang og mulighedsrum i forhold til løsninger. Som underviser mærker vi konsekvenserne af den manglende forbundethed til verden, eleverne føler og ser større og større tendens til at begrebet klimaangst forplanter sig i eleverne.

6.1 Hvad skal undervisningen handle om?

Der ligger en vigtig opgave i at gøre sig bevidst omkring konsekvenserne af det indhold, man som underviser vælger at eksponere sine elever for - specielt i et fag som samfundsfag, da dette ofte tager udgangspunkt i emner, som vedrører vores væren-i-verden og derfor kan få en moraliserende og, hvad Karsten Schnack kalder, adfærds-modificerende karakter (Schnack, 2015). Martin Holmgaard Laursen kvalificerer dette dilemma, ved at sætte Klafkis fokus på vigtigheden af at danne vores ungdom gennem de epokale nøgleproblematikker overfor Hermann Gieseckes kritik af, at centrale samfundsmæssige problemstillinger udgør indholdet i skolen (Laursen, 2002). Giesecke mener, at vores samfund er så komplekst og uigennemsigtigt, at læreren ikke forsvarligt kan vejlede eleverne om, hvordan de skal leve deres liv i fremtiden (Laursen, 2002). Videre siger han, at eleven ikke vil blive givet en reel chance for at medvirke til arbejdet med nøgleproblemerne, da det forudsætter en høj grad af almindannelse, som kun de ældre elever besidder. Derfor bliver undervisningen, ifølge Giesecke, reduceret til *tom snak og gode meninger* (Laursen, 2002). I kontrast til dette svarer Klafki, at netop fordi nøgleproblemerne er åbne og uafklarede, er det ikke muligt at behandle dem som spørgsmål, hvor læreren kan "lære" eleverne, hvordan problemerne kan/skal løses. Vi skal i stedet hjælpe eleverne til at gøre sig egne erfaringer og forsøge at kvalificere deres refleksioner (Laursen, 2002), hvilket taler direkte ind i handlekompetencebegrebet og Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnacks underbegreb *handleerfaringer*. Disse er elevernes virkelige oplevelser med forandringsprocesser, både at igangsætte dem og gennemføre dem. I dette punkt ligger også refleksionen over udfordringerne ved at skabe handling (Jensen & Schnack, 1997 i Lysgaard J.A, Jordt Jørgensen N., 2020).

Vi mener, at Giesecke med sine opmærksomhedspunkter, rejser en væsentlig kritik, vi som kommende lærere må forholde os til. Der er ingen tvivl om, at vores samfund og de udfordringer, der knytter sig til klima og bæredygtighed er komplekse, hvorfor der også ses en tendens til, at børn og unge oplever klimaangst (Hickman & co., 2021). På den anden side af den her virkelighed, har vi gennem egen undersøgelse og fagdidaktiske perspektiver fået et indblik i en ungdom, der kalder på undervisning, der er problem- og projektorienteret og som ikke reduceres til *sparekassepædagogik* (Freire i Højholdt, 2021).

Her bidrager Laura Lundager Jensen med et helt konkret bud på, hvordan den *problemorienterede* undervisning kan tage sig ud og stadig skabe grobund for motivation i eleverne. Det handler om lokal forankring og om at tydeliggøre forbindelsen mellem elevernes nære miljø og dem selv. Den vej igennem mener vi, at kunne argumentere for, at kompleksiteten af emnet klima og bæredygtighed kan reduceres, og at vi som lærere samtidig gives bedre forudsætninger for at udvikle og understøtte elevernes *autonomi* og *selvvirksomhed*. Ved at tilrettelægge en undervisning, der muliggør, at eleverne kan reflektere over og afprøve selvstændige løsningsforslag i eget lokalmiljø, vil den ellers *tomme snak* om problemernes alvor blive erstattet med en følelse af selv at give noget tilbage. Ved at være personligt involveret og engageret i det, eleverne laver, vil muligheden for, at resonans opstår ligeledes forbedres (Rosa, 2021). I elevernes autonomi ligger ligeledes det, at de handler i overensstemmelse med egne værdier (Ågård, 2015), hvilket ligger i direkte tråd med Jørgensens begreb om *det indre kompas* (Jørgensen, 2020).

6.2 Hvordan kan samfundsfagsundervisningen gøre det muligt for eleverne at give noget tilbage?

Retter vi blikket mod samfundsfaglærerens råderum i forhold til at undervise i klima og bæredygtighed, kan der argumenteres for, at den tid emnets omfang kræver, udfordres af strukturelle beslutninger om samfundsfagets fylde på skoleskemaet. Dette er i dag begrænset til i alt to lektioner om ugen i henholdsvis 8.- og 9. klasse. Ligeledes ses det i videns- og færdighedsmålene underrepræsenteret, da det kun er at finde i kompetenceområdet *økonomi* (EMU, 2019). Den politisk besluttede faglige tyngde, faget skal have, medtænker ikke klima og bæredygtighed som et mere almendannende begreb, hvorfor det måske kan forklares, at samfundsfagsundervisningen ikke bærer mere præg af problemstillinger og refleksioner om klima og bæredygtighed. Set med Gieseckes øjne, kan det derfor også forstås, hvorfor samfundsfaglærere finder det vanskeligt, at facilitere *forsvarlig* undervisning i emnet, når det begrænser sig til økonomi-undervisningen i skolen, der kan argumenteres at have rødder i en kompleks og til tider uigennemsigtig politisk retning. Projektet *Grøn omstilling i Grundskolen* understøtter denne antagelse ved at påpege, at der er nogle lærere, der helt undgår at undervise i

klodens tilstand og fremtid, fordi de ikke ved, hvordan de skal adressere det på en for-svarlig måde (Drost, 2022).

Lars Tønder, professor i politisk teori og med speciale i bl.a. klimaforandringer ved Københavns Universitet, pointerer en lignende bekymring for, at samtalen om klima “. . . kræver så stort et arbejde, at der er en reel fare for, at man slet ikke kommer i gang” videre siger han “Hvis det tager mere end ti år og utallige fagkampe at lave de nødvendige ændringer, og hvis krisen er så presserende, at det til den tid vil være for sent, hvorfor så overhovedet kaste sig ud i det?” (Tønder, 2022, s. 14). Tønder (2022) kommer selv med en modargumentation, der handler om, at vi som samfund og individer kan finde svar på at interessere os for klima, i en dybere erkendelse af, at klimaet og dets ringe tilstand vedrører viden og hele samfundet og dermed også jegets væren-i-verden.

Dette bryder med Gieseckes argument om, at problemerne er for komplekse for det enkelte individ at forholde sig til. Tønder taler her om en bæredygtig dannelse af elever, der henter inspiration i en Humboldtsk dannelsesorientering (Tønder, 2022, s. 14). Anvender vi Klafki og hans argumentation for de epokale nøgleproblemer, mener vi, at kunne kvalificere indtænkningen af klima og bæredygtighed i undervisningen. Han betragter nøgleproblemerne som værende almindelige emner, der hører skolens dannelsesopgave til. Han påpeger, at diskussioner og overvejelser om, hvordan samfundet bør være, kalder på en demokratisk stillingtagen (Klafki, 1998:124 i Laursen, 2002), som er en samfundsfaglig kerneopgave at danne eleverne i den danske folkeskole til. Dette rejser spørgsmålet: hvordan kan det overføres til samfundsfagundervisningen? Højholdt og Ravn-Pedersen fremsætter i *Håbet og Handlingens pædagogik* en meget konkret opmærksomhed, man som lærer kan indtænke i tilrettelæggelsen af en løsningsorienteret undervisning, der funderes i et positivt fremtidssyn fremfor et angstfyldt. Det handler om at skabe rum for at elevernes *øvebaner* etableres (Sederberg & Madsen, 2021, s. 241). *Øvebaner* henviser til elevernes arbejde med og undersøgelser af egne projekter og en dialogbaseret vidensdeling imellem. I tråd med Laura Lundager Jensens argument om, at undervisning i klima og bæredygtighed skal forankres i elevernes nære miljø, fremsætter *Håbet og Handlingens pædagogik* samme pointe om at introducere eleverne for en lokal virkelighed, hvor de anerkendes som ressourcer, der kan

påvirke de problemer, der identificeres (Sederberg & Madsen, 2021). Eleverne skal opleve selvvirksomhed og en følelse af at profitere af undervisningens indhold på et individuelt plan, for at vi sikrer, at undervisningen ikke bliver adfærdsmodificerende og et udelukkende politisk projekt, men i stedet formår at udvikle elevernes handlekompetence (Schnack, 2015).

6.3 Læreruddannelsen

Gieseckes kritik af lærerens undervisning som værende tom snak og gode meninger, når det kommer til samfundsmæssige problemstillinger, kan måske siges at have en smule hold i virkeligheden. Kigger vi på FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling, finder vi i verdensmål 4 et udtalt krav om kvalitetsuddannelse af alle verdens elever *"Inden 2030 skal alle elever have tilegnet sig den viden og de færdigheder, som er nødvendig for at fremme bæredygtig udvikling, herunder bl.a. gennem undervisning i bæredygtig udvikling og bæredygtig livsstil . . . "* (FN's verdensmål for bæredygtig udvikling, u.å.). Altså stiller verdensmålet krav om, at lærere kan undervise eleverne, så de opnår kompetencer indenfor bæredygtighed. Men ser vi på læreruddannelsens opbygning, har klima og bæredygtighed været stort set fraværende i fagbeskrivelserne, hvorfor det kan argumenteres, at lærerens faglige kunnen indenfor området er begrænset og reducerer sig til egen personlig viden og interessefelter. Heri ligger en mulig forklaring på, hvorfor lærere undgår at undervise i klima og bæredygtighed (Drost, 2022), da en læres vigtigste opgave ikke er at forkynde og moralisere egne personlige holdninger og politiske overbevisninger, men i stedet danne og uddanne eleverne til selvstændigt at kunne træffe reflekterede og oplyste valg. For ikke at risikere at praktisere en adfærdsmodificerende undervisning, bør lærerne modtage en faglig og pædagogisk viden om undervisning i klima og bæredygtighed, for at de derigennem selv kan finde egne veje til at indfri kvalitetsuddannelse af danske elever. Fra politisk side har man været opmærksom på dette, og har derfor i formuleringen af den nye læreruddannelse, indskrevet et krav om, at lærere skal være med til at udvikle folkeskolen i et bæredygtigt perspektiv. Dette træder i kraft allerede fra sommeren 2023 og må siges at være første skridt på vejen mod en ny generation af lærere, der er bedre rustet til den bæredygtige dannelselse af eleverne (Richter, 2022).

7. Konklusion

Vi har i dette bachelorprojekt undersøgt, hvordan samfundsfagsundervisningen kan bruges til at klæde elever på til handlekompetence og virkelyst indenfor klima og bæredygtighed. Grundlaget for dette, er blandt andet forankret i en undersøgelse af, hvordan elever og lærere oplever den nuværende undervisning i emnet.

Ud fra arbejdet med projektet, er det blevet tydeligt for os, at eleverne generelt set er udstyret med en viden om klima og bæredygtighed, men at de (både lærere og elever) efterspørger en undervisning, som sigter mod at reflektere og udforske de magtforhold, værdier og normer, som præger klima- og bæredygtighedsdagsordenen. Eleverne ønsker en undervisning, som tager afsæt i deres egen livsverden for derefter at brede perspektivet ud til den omkringliggende verden. Vi mener, at kunne udlede et ønske fra eleverne om mere undervisning i emnet og en pædagogisk og faglig funderet praksis, der har fokus rettet mod handling og håb. Herunder tager elevernes selvvirksomhed alvorligt og giver dem mod på, og lov til at udfolde sig og bidrage med egne bud på løsningsforslag, til de udfordringer, som vedrører deres lokalmiljø. Dette vil være det bedste udgangspunkt for en bæredygtig dannelse, der i sidste ende vil styrke elevernes indre kompas, som de skal bruge til at forstå og navigere i en stadig voksende kompleksitet af klimaforandringer. Skolens opgave er forankret i målet om at danne elever med erkendelse og fantasi, så de får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle som selvstændige demokratiske medborgere (UVM, 2022). Det betyder, at skolen skal udvælge indhold og facilitere dette på en måde, der gør eleverne handlekompetente overfor samfundsmæssige problemstillinger. Her kan klima og bæredygtighed ikke længere reduceres udelukkende til et økonomisk perspektiv, men må indtænkes i en mere almendannende forståelse af, hvad det vil sige at være samfundsskabt og samtidig samfundsskabende. Hvis det at gå i skole er som at tage et kørekort, er samfundsfagsundervisningen måske som at tage køretimer. Her medieres et rum, hvor eleverne på den ene side får viden om, hvilke rammer de er individer i, hvordan samfundet er bygget op omkring dem og på den anden side, hvilke muligheder de har for at påvirke disse forhold. Samfundsfagsundervisningen rummer en unik mulighed for at ruste eleverne til ikke at føle sig verdens-fortabte og fremmedgjort, men selvvirksomme og betydningsfulde for fællesskabet - og endnu vigtigere, at de gøres opmærksomme på, at

dette fællesskab er rundt om dem, i deres eget nære miljø og indenfor egen livsverden. Så vil chancen for, at resonans opstår, øges.

Men som det gælder med et rigtigt kørekort, venter der, efter dets udstedelse, mange år, hvor man øver sig, får lov til at omsætte den viden, man har med sig fra teorien til bevægelser i fødderne, i hænderne på rattet og gearstangen, til virkelighedens trafik og accelerationer. For at blive en god bilist skal man øve sig og det samme gælder for den bæredygtige uddannelse. Folkeskolen skal forme rammer, der giver erkendelser, eleverne kan omsætte til fantasi og virkelyst og i sidste ende tillid til, at de kan gøre en forskel - også for klimaet.

8. Praksisudvikling

I dette afsnit ønsker vi at præsentere mulige bud på, hvordan en samfundsfagspraksis kan indtænke ovenstående refleksioner.

Forud for tilrettelæggelsen og udførelsen af god undervisning, mener vi, at det er vigtigt at indtænke et fagdidaktisk perspektiv. I henhold til samfundsfaget har Anders Stig Christensen udviklet en model for en didaktisk opbygning af undervisningen i faget (Christensen, 2021). Modellen deler samfundsfaget op i fire typer: type 1: *samfundsfag som snak/ livsverden*, type 2: *samfundsfag som faglige metoder*, type 3: *samfundsfag som indhold* og type 4: *samfundsfag som videnskabsdiscipliner* (Christensen, 2021). Overordnet er modellen funderet i en dannelsesteoretisk orientering, der henter inspiration i Klafkis kategoriale dannelse, og Christensen ønsker at illustrere, hvordan samfundsfag både handler om samfundet, men også åbner op for at styrke elevernes deltagelse i samfundet. For at eleverne får mulighed for at deltage, kræver det, at de har de nødvendige forudsætninger. Type 1 og 2 omhandler den formale dannelse, hvorimod type 3 og 4 tager ind i den materiale dannelse (Christensen, 2021). I forlængelse af kritikken om, at eleverne risikerer at miste lysten og nysgerrigheden for undervisningen, hvis de hovedsageligt præsenteres for uløselige problemstillinger, som muligvis virker langt fra deres liv, rummer Christensens model *samfundsfag som snak/livsverden*. Dette sikrer, at man som underviser må have elevernes livsverden for øje, når man udvælger det indholdsmæssige i sin undervisning.

8.1 Økoliteracy

Som tidligere nævnt ønsker vi at skabe en undervisning, hvor elevernes selvvirksomhed får lov at udfolde sig. Det er således lærerens ansvar at skabe *øvebaner*, der muliggør, at eleverne arbejder med en mere nuanceret bæredygtighedsforståelse. Med denne problem- og løsningsorienterede tilgang til undervisningen, vil eleverne i fællesskab have mulighed for at udvikle deres handlekompetence og følelse af resonans. Hertil finder vi det oplagt at praktisere en undervisning, som har en økoliteracy tilgang til bæredygtighedsundervisningen (Elf, Skovgaard & Svabo, 2022). I artiklen *Økoliteracy: Bæredygtighedsundervisning med lokalt afsæt* af Nikolaj Elf, Thomas Skovgaard og Connie Svabo beskrives økoliteracy pædagogik som det at tage udgangspunkt i bæredygtighedsproblematikker fra elevernes nærområde og ligger således i tråd med Laura Lundager Jensens pointer om, at denne form for bæredygtighedsundervisning, fremmer elevernes handlekompetence. I artiklen benævnes økoliteracy som Åben skole-bæredygtighedsdidaktik, hvor lærere gør det muligt for elever at gøre sig personlige erfaringer, som kan skabe et stærkt fundament for deres nysgerrighed, læring og udvikling i henhold til bæredygtighed (Elf et. al, 2022). Det bliver muligt for eleverne at gå fra kropslige individuelle samt fælles erfaringer til erkendelser og handleovervejelser, som er knyttet til større perspektiver. Der argumenteres for, at denne tilgang til bæredygtighedsundervisningen er relevant for alle fag i folkeskolen, men at man ser et særligt potentiale i at arbejde med det i samfundsfag (Elf et. al, 2022). Under kompetenceområdet økonomi henvises der til bæredygtighed under færdigheds- og vidensmål, idet at eleven *“kan redegøre for problemstillinger og muligheder vedrørende bæredygtighed og økonomisk vækst”* og at eleven *“har viden om bæredygtig udvikling og økonomisk vækst”* (EMU, 2019). Hertil kan det argumenteres, at der lægges op til en faglig kobling mellem bæredygtighed og samfundsfagsundervisning med afsæt i nærmiljøet for derefter at tilføje et mere globalt perspektiv.

8.2 Dialogisk klasserum

Michael Bang Sørensen og Morten Hasselbalch bidrager i tidsskriftet POLIS nr. 4, med et konkret didaktisk bud på, hvordan det dialogiske klasserum kan indtænkes og bruges didaktisk fordelagtigt i samfundsfagsundervisning, der handler om komplekse emner som bæredygtighed. De fremskriver i artiklen, *“. . . at rammerne for undervisningen og den gode dialog er særligt centrale, når der arbejdes med et emne som bæredygtighed”*

(Sørensen & Hasselbalch, 2022 s. 102) I forlængelse af dette fremhæver de, hvordan elevernes egen livsverden er præget af dels mediernes udlægning af de verdensomspændende klimaforandringer, der ofte har en "skræmmende" karakter, samt hvordan vi som individer spejler os i andre, både når det kommer til at føle os utilstrækkelige, men også når vi ikke synes at dem omkring os lever i overensstemmelse med alvoren af klimaforandringerne (Sørensen & Hasselbalch, 2022). Disse forskellige tilgange til samfundsmæssige problemstillinger, kan ifølge Sørensen og Hasselbalch skabe kløfter i klasserummet, der præges af enten beskyldninger og mistro eller tavshed. At elever, der ikke føler sig accepteret i klassefællesskabet, bliver tavse og tilbagetrukket.

I samfundsfagsundervisning, der indtænker demokratiske værdier og respekten for elevernes egen livsverden, som dét erfaringsgrundlag de møder udfordringer med, er ingen af de ovennævnte reaktioner ønskværdige. Som samfundsfagslærere må vi i stedet bestræbe os på, at tilrettelægge og facilitere undervisning, der er dialogbaseret, inviterende og anerkendende overfor elevernes egen livsverden, og som der unægteligt vil afspejle sig i et mere emotionelt udgangspunkt.

De adspurgte elever fra vores fokusgruppeinterview, fremhævede enstemmigt et ønske om netop dialog i bearbejdelsen af et emne som klima og bæredygtighed, for den vej igennem, at kunne lære af hinanden. Som konkret værktøj til at etablere en sådan praksis, præsenterer Sørensen og Hasselbalch den såkaldte *dialogcirkel* (Bilag E). Denne er forankret i Lave og Wengers teori om situeret læring, hvor fællesskabet som ressource for læring er i centrum. Sørensen og Hasselbalch arbejder konkret med en udvidet læringstrekant, hvor de har tilføjet en dimension, der hedder *Elev/læringsfællesskab*. De fremhæver, et didaktisk potentiale i at arbejde med flerstemmighed, hvor elevernes 'peer to peer'-relationer styrkes, ved først at få mulighed for at komme til orde og udtrykke deres holdninger, gennem udvalgte stilladserede spørgsmål og derefter indgå i en fælles dialog om dem. Dette implicerer nemlig det at *lytte*, hvilket er en afgørende del af et dialogisk og flerstemmigt klasserum. Ved at få lov til både at fremsætte perspektiver, blive hørt og selv lytte, styrkes rammerne endvidere for et demokratisk klasserum, der er udforskende snarere end udfordrende (Sørensen & Hasselbalch, 2021).

Det kan være udfordrende at rammesætte de typer af snakke, som kræver en følelsesmæssig involvering fra elevernes side af. Vi mener dog, at de er nødvendige for at facilitere en dialog med eleverne, som skraber mere end blot overfladen. Undervisningen skal bindes op på strukturer, således at eleverne bliver opmærksomme på, at *det hele* ikke falder tilbage på deres skuldre - at man faciliterer en undervisning, som forsøger at minimere en følelse af *magtesløshed*. Dette kan for eksempel gøres ved at inddrage en aktøranalyse. Herved vil man tydeliggøre for eleverne, hvad der er deres ansvar som borgere og hvilket ansvar regeringen, virksomhederne, investorerne og kommunen har - man sætter strukturen i perspektiv og fordeler mulighedsrummet for at bidrage med løsningsforslag.

9. Litteraturliste

- Bjørndal, C. R. P. (2014). *Det vurderende øj : observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udg., 2. opl.). Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2022). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, A. S. (2021) *Samfundsfagsdidaktik: livsverden, fag og politisk dannelse*. Kbh: Hans Reitzel.
- Drost, N. E. (11. september 2022). *Klimaforandringer skal på skoleskemaet*. SDU. Lokaliseret d. 20/4/2023 på: <https://www.sdu.dk/da/forskning/sdu-climate-cluster/news/klimaforandringer-paa-skoleskemaet>
- Elf, N., Skovgaard, T., Svabo, C. (2022). Økoliteracy: Bæredygtighedsundervisning med lokalt afsæt. *POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, (Nr. 4), 59-64.
- EMU (2019). Samfundsfag Fælles Mål. Lokaliseret d. 30/3/23 på: https://emu.dk/sites/default/files/202009/GSK_FællesMål_Samfundsfag.pdf
- FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling. (u.å.). *Mål 4: Kvalitetsuddannelse: Sikre alle lige adgang til kvalitetsuddannelse og fremme alles muligheder for livslang læring*. Lokaliseret d. 10/5/23 på: <https://www.verdensmaalene.dk/maal/4>
- Højholdt, A (2021). Med ydmyghed skal børn og unge undervises i håb og handling. I: Højholdt, A & Ravn-Pedersen, T., *Håbets og handlingens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. (2. udg., 1. opl.). Hans Reitzel Forlag.
- Jakobsen, C. L., & Sørensen, K. S. (2022). Samfundsfag, bæredygtighed og verdensmål – med afsæt i praksissamarbejde om Åben Skole og rollespil. *POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, (Nr. 4), 52-53.
- Jensen, A. F. & Hansen, R. S. (2006). *Magtens Kartografi: Foucault og Bourdieu*. Unge Pædagoger.
- Jensen, L. (2021). Politisk dannelse og medborgerskab. I: Højholdt, A & Ravn-Pedersen, T., *Håbets og handlingens pædagogik*. (1. ugd.). Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2020) *Opdragelse til livsmod og bæredygtighed*.

Kristeligt Dagblad.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. (2.udg., 1. opl.).
Klim.

Laursen, H, M, M (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt.
Unge pædagoger. (Nr. 6), 17-31.

Lysgaard, J. A., & Jordt Jørgensen, N. (2020) *Bæredygtighedens pædagogik:
forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.

Marks, E. & Hickman, C. and co. (2021). Young People's Voices on Climate Anxiety,
Government Betrayal and Moral Injury: A Global Phenomenon. *University of Bath,
University of Helsinki and more*], 1-10. <https://ssrn.com/abstract=3918955>

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2021). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i
pædagogiske studier*. (2. udg.). Hans Reitzel Forlag.

Møller, H. (2021). *Kvalitative undersøgelser i læreruddannelsens BA-projekt: inspiration
fra praksisnær skoleforskning*. Samfundslitteratur.

Nabarro, D. (2021). *Climate Cares: Mental health in the climate crisis*. [powerpoint
slides]. Grantham Institute for Climate Change. [https://www.imperial-
al.ac.uk/media/imperial-college/institute-of-global-health-innovation/Climate-
Cares---Overview-Deck_v2.pdf](https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/institute-of-global-health-innovation/Climate-Cares---Overview-Deck_v2.pdf)

Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault: en introduktion*.
Hans Reitzel Forlag.

Petersen, N. (2015) Lad dine elever skabe historie. *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*,
2 (Nr. 1), 59-60

Qvortrup, A. (2013). Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. I: Qvortrup, A., Wiberg,
M., Elkjær, B., Hasse, C., Plauborg, H, Klitmøller, J, Nielsen, K., Schou, L.R., Juels-
kjær, M., Kauffmann, O., Bengtsen, S. S. & Keiding, T. B. *Læringsteori og didaktik*.
Hans Reitzels forlag.

Richter, L (2022, 15 september). Bæredygtighed kommer til at fylde mere på den nye
læreruddannelse. *Politiken*. Lokaliseret d. 18/5/23:
[https://www.information.dk/indland/2022/09/baeredygtighed-kommer-fylde-
mere-paa-nye-laereruddannelse](https://www.information.dk/indland/2022/09/baeredygtighed-kommer-fylde-mere-paa-nye-laereruddannelse)

Rosa, H., & Sander, H. (2022). *Det ukontrollerbare*.

Eksistensen

Schiermer, B. (2013). *Fænomenologi: teorier og metoder*. (1.udg., 3 opl.). Hans Reitzel Forlag.

Schmidt, C. H. (2022) lokaliseret d. 3/4/23 på:

https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/08/Socialkonstruktivisme_printversion.pdf

Schnack, K. (2005). Handlekompetence. I: Bisgaard. (2005). *Pædagogiske teorier*. 4. udgave / redaktion: Niels Jørgen Bisgaard og Jens Rasmussen. (1. opl.). Billesø & Baltzer.

Sederberg, M. & Madsen, K. (2021). Deltagelse og handlekompetence i virkelighedens verden. I: Højholdt, A & Ravn-Pedersen, T., *Håbets og handlingens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, M. B., & Hasselbalch, M., (2022). Samfundsfagsundervisning med fokus på dialogisk undervisning og bæredygtighed. *POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, (Nr. 4), 100-111.

Tønder, L., (2022). Bæredygtig dannelse fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv. *POLIS - tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, (Nr. 5), 13-14.

UVM (2022) Folkeskolens Formål. Lokaliseret d. 29/3/23 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Virkelyst (22/5-2023) I: Den Danske Ordbog.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=virkelyst>

Wybrandt, M. F (2022). *En metodeguide til at styrke praksisnær grøn dannelse i skolen*. Den Grønne Rygrad. Lokaliseret d. 24/4/23 på:

https://concito.dk/files/media/document/dgr_metodeguide_mindre_2022.pdf

Ågård, D. (2021). *Motivation*. Frydenlund.

10. Bilag

10.1 Bilag A

Elevinterview med fire elever fra 9.klasse foretaget d. 13/3/23. Eleverne er anonymiseret og bliver derfor kaldt *Elev A*, *Elev B*, *Elev C* og *Elev D*. Interviewerne bliver kaldt *S1* og *S2*

S1: "Allerførst vil vi gerne sige tusind tak fordi, at I har lyst til at svare på nogle spørgsmål i dag - det er vi super glade for!" Vi viser jer nogle billeder, øøhm, der er otte forskellige billeder. Så starter vi lige med at spørge jer først. Hvad er første spørgsmål?"

S2: "Det er vælg det billede, ud af de otte billeder som I ser, som I synes repræsenterer noget om klima for jer".

S2: "Og vi går dem bare lige igennem".

S1: "I kan bare bladre på computeren"

Elev A: "Vil du ikke lige bladre tilbage igen, så vi lige kan se dem igen".

Elev C: " Hvad betyder det der spørgsmålstegn?"

Elev B: " Det er jo sådan fordi, at man ikke rigtig ved hvad man skal sige".

Elev A: "Altså skal vi blive enige eller er det individuelt?"

S2: "Det er bare individuelt".

Elev A: "Jeg vil sige billede nummer seks".

Elev C: " Det vil jeg faktisk også, nummer seks". "Den der med ilden der".

S2: "Hvorfor det?"

Elev C: " Jeg tænker fordi, at det er sådan klima agtigt og sådan skovbrande. Én ting er ligesom at ødelægge jorden, men det er jo også forurenende på en måde, for klimaet. Så er det jo sådan ja.

Elev A: " Når jeg tænker på klima, tænker jeg også på varmere temperaturer.

S1: "Hvad med jer andre?"

Elev B: "Altså den der isbjørn, den er jo god. Den er meget, altså den har man set mange steder. "Det er sådan et symbol".

Elev D: "Ja, det vil jeg også sige, altså nummer 1".

Elev B: " Jaer. Den der isbjørn".

S1: "Isbjørnen på ikke så meget is. Hvorfor lige den?".

Elev B: "Altså generelt set så er det ikke første gang, at vi ser det der billede. Det der med isbjørnene ikke har det så godt uden deres is.

S1: "Nej. Det har du set før?".

Elev B: "Jaja".

Elev D: "Jeg føler, at det er sådan et meget traditionelt, også lige når man lærte om klima og sådan noget, så var det altid isbjørnen man så".

S1: "Hvorfor tror i, at man så den?".

Elev C: " Jeg tror fordi at de måske gerne ville, altså det er jo et dyr. Og jeg tror, at de fleste godt kan lide dyr. Øhm, ja måske prøver de bare lige at ramme ens du ved empati".

S1: "Jaer, helt klart. Man prøver at ramme noget i jer med det. Spændende."

S2: "Når vi siger sådan noget som bæredygtighed, ved I så hvad det betyder?"

Elev A: "Mhh".

Elev B: "Ja".

Elev C: " Ja".

Elev D: "Ja".

S2: "Kunne I ikke prøve at kigge billederne igennem igen og finde et billede, hvor I tænker, at det siger noget om bæredygtighed?".

Elev C: "Nok nummer tre".

S1: "Hvorfor tænker I det?".

Elev B: "Fordi det er jo sådan noget sortering af skrald og vi har selv været ude på sådan et forbrændingsanlæg og der kommer nogle problemer, hvis man ikke sorterer sit affald. Øhm, og det er skadeligt for klimaet og det er bare en dårlig idé. Så derfor bæredygtighed " agtigt ikke".

S1: "Fedt og tænker I andre noget om bæredygtighed i forhold til det her billede? Hvorfor det symboliserer bæredygtighed?"

Elev C: "Jeg vil sige det samme som Elev B".

Elev D: "Det der er jo også noget vi har i klassen".

S1: "Jaer, det er noget i har inde i klassen?"

Elev D: "Mmh".

S1: "De fire kategorier der?"

Elev A: "Øh, vi har ikke metal. Vi har heller ikke plast. Vi har papir har vi ikke?"

Elev D: "Vi har sku da også det der pant?"

Elev A: "Nååår ja".

S1: "Okay, så der er nogle forskellige. Cool".

S1: "Hvad vil du sige Elev B?"

Elev B: "Øh, også den her, de her øh klimakravene eller verdensmålene ik?"

S1: "Ja, verdensmålene".

Elev B: "FN's verdensmål jaer. Det er jo også noget med bæredygtighed."

S1: "Ved du hvorfor det har noget med bæredygtighed at gøre?"

Elev B: "Er det ikke, det er alt sammen sådan nogle mål som man skal nå for, at jorden kan blive mere klimavenlig og bæredygtig, for at vi ligesom kan aflevere den videre til de næste generationer. Det er ligesom nogle mål som skal opnås. Ifølge FN.

S1: "Jaer, præcis."

S2: "Har I arbejdet med dem før?"

Elev B: "Øh, ja det har vi".

S1: "I hvilket fag?"

Elev B: "Nok i samfundsfag tror jeg det var". Men det er noget tid siden".

S1: "Cool, så I har talt om det før?".

Elev B: "Jaer".

S2: "Fedt, dejligt." Vi har bare nogle spørgsmål nu, vi sådan stiller jer undervejs. I er velkommen til at byde ind alle sammen og det bliver bare sådan lidt en samtale vi har sammen. "Øhm, synes I egentlig, at det er vigtigt at arbejde med klima og bæredygtighed i skolen?".

Elev A: "Jaer".

Elev B: " Meget ja".

S2: "Hvorfor?".

Elev B: "For hvis vi ikke arbejder med det nu, altså det gælder om at lære så meget om det som muligt." En ting er at være klimavenlig selv, men måske også hjælpe andre med at være klimavenlige, så vi alle sammen ligesom kan passe på jorden og ligesom redde den. Vi er jo ude på et sted nu, hvor det er akut. Jorden råber efter hjælp og vi bliver nødt til at svare - hjælpe og bare kunne de basale ting. Det er rimelig vigtigt at lære om, så man kan gøre det.

Elev C: " Jeg tror også, at det ligesom ikke alle familier, der er klimaorienteret og det kan godt være at ens forældre måske ikke går så meget op i det og så er det stadig vigtigt at lære om og det kan man finde her i skolen."

S1: "Jaer, helt sikkert og måske kan hjælpe derhjemme med at blive lidt mere klimavenlig?".

Elev C: "Jaer".

S2: "Spændende. "Hvorfor tænker I, at man i faget samfundsfag arbejder med klima og bæredygtighed?".

Elev A: " Nok fordi, at det ligesom har noget med samfundet at gøre. Altså det er et samfundsproblem."

S1: "Det er et samfundsproblem?"

Elev C: "Jaer".

Elev D: "Det er jo også os, der ligesom der kan gøre noget ved det."

S2: "Jaer. Har i egentlig arbejdet med klima og bæredygtighed og hvordan har i arbejdet med det i samfundsfags undervisningen?"

Elev B: "Jeg tror faktisk ikke, at vi har haft det i samfundsfag".

Elev A: "Vi har ikke haft sådan klima som overemne".

Elev D: "Nej, vi har sådan haft projektopgaver og sådan noget. Hvor man har kunne vælge det".

S1: "Har i fire arbejdet med noget?"

Elev B: " Altså jeg var i den der by-uge, hvor vi havde om sådan noget som bæredygtig mad på skoler. Sådan noget om skolekantiner som f.eks EAT har og hvordan man kunne gøre det bedre og mere bæredygtigt.

Elev D: "Men ellers er det mest i de små klasser, hvor man har lært om klima føler jeg. Det har ikke været så meget oppe i de større klasser".

S1: " Okay, nej."

Elev B: "Jeg kan huske, at jeg lavede et projekt om regnskoven og hvordan den bliver mindre og det var i sådan 7. klasse tror jeg nok".

S2: "Hvis I nu forestiller jer, at I havde undervisning i klima og bæredygtighed i samfundsfag, vil I så mene, at det var vigtigt for jer at blive inddraget i den undervisning. Forstår I hvad jeg mener, når jeg siger inddraget?"

Elev B: "Altså, at man deltager eller hvad mener du?"

S2: "Ja altså, at jeres synspunkter blev hørt og det ikke bare var jeres lærer, som stod og fortalte om isbjørnen, som var ved at uddø".

Elev D: "Ja, det er da vigtigt. Det er jo os, som skal føre det videre."

S2: "Mmmh, har I nogle idéer til hvordan det kunne se ud?"

Elev A: "Altså hvis man f.eks havde en problemstilling, som havde et eller andet med klima at gøre og så kunne man i små grupper eller individuelt, prøve at finde en løsning. For jeg føler, at folk har mange forskellige løsningsforslag. Nogle mener det mere ekstremt og andre mener det meget mildt. Så kunne man snakke om det og så blive enige om en løsning på det her problem.

S1: "Jaer, helt sikkert. God idé. Så man kunne komme på flere forskellige løsningsforslag.

S2: "Nu siger I, at I kun har haft om klima sådan mest i de mindre klasser og i projektopgaver. Nu sidder I her i 9. klasse, er der så noget I savner i undervisningen om klima og bæredygtighed her i folkeskolen? Noget I gerne ville have haft mere af?"

Elev A: "Altså når man har lært om det i de små klasser, så har det også været så man som lille kunne forstå det. Der har det jo ikke været så svært, så der kunne jeg godt savne, at vi her i 9. klasse har haft om flere fagbegreber om det - at vi ligesom virkelig forstod det.

S1: "Jaer, for føler I at når man taler om klima og bæredygtighed. Det lyder til, at I ved en hel masse allerede, men føler I også at det er et emne som er stort og svært?"

Elev B: "Jaer".

S1: "Mmh, prøv at uddyb det lidt".

Elev B. " Det er fordi, at der er så mange faktorer inden under klimaforandringer. Der er så mange forskellige ting, som går inden under det. Det er f.eks forbrændingsanlæg og forurening af plast. Der er alt muligt. Der er så mange ting, som kan være med til at forurene klimaet og det er derfor det kan blive meget teknisk, fordi man ikke bare kan sige, at det er dén ting som skaber klimaforandringer. Der er så mange forskellige ting, som har gjort det over længere tid. Det bliver meget i detaljer.

S1: "Jaer, det er stort".

Elev B: "Jaer, det er et stort emne".

S2: "Vækker det et eller andet inden i jer, altså en eller anden følelse, det der med at det er et samfundsproblem, som i nævnte, som skal løses. Men det er så stort, så måske ved man ikke rigtig hvordan det skal løses. Hvordan har I det med det? Er det okay eller?"

Elev A: "Jeg synes, at man bliver sådan lidt magtesløs." Man ved ikke rigtig hvad fuck man skal gøre. Folk har forskellige holdninger og man kan ikke gøre én ting. Det er svært, det er sådan lidt en forvirrende følelse".

S1: "Jaer, helt sikkert. I siger det her med, at det er jer der skal være med til at løse det. Hvad tænker I om det? Hvordan har I det med det?"

Elev D: "Jeg føler, at det virker sådan lidt uoverskueligt nogle gange, fordi det kan godt være at jeg gør alle mulige ting, men hvis alle andre så ikke gør det, så føler jeg at det kan være lidt ligegyldigt. Det kan være svært at vide, hvordan man skal takle det.

S1: "Mmh, helt sikkert".

Elev B: "Også mange af de forskellige politiske figurer vi har i Danmark, altså politikere, de mener jo også rigtig meget forskelligt. Og det er jo derfor det er lidt svært at følge med i hvad nogle eksperter mener. Det kan godt være, at Mette Frederiksen siger én ting om klima, men så siger dine forældre noget andet og så kan en anden politiker sige noget tredje. Man bliver kastet ind i en tornado af forskellige holdninger og folk der kaster ting ud af en. Det betyder ikke noget, klima er lige meget, eller klima skal være 100 procent øverst på listen af ting vi holder øje med. Det er virkelig forvirrende, fordi der er så mange forskellige holdninger omkring det.

S2: "Har I nogle forslag til, hvordan I så tænker, at I kunne være blevet klædt endnu bedre på, altså her mens I har gået i skole. Nu når I taler om den her følelse af forvirring". "Har I så en idé til, hvordan man kunne føle sig mere klar til at gå ud og fortælle andre om klima og bæredygtighed?"

Elev B: "Man kunne måske have det lidt mere i skolen. Lære lidt mere om det, komme mere ud og så noget om klimaet og hvilke konsekvenser det har. Men også at lærerne kan give os lidt mere, så vi selv kan skabe vores egen holdning, ud fra undervisningen. Det er jo meget vigtigt, at vi selv danner holdninger om emnet og det er derfor, at det er vigtigt at undervisningen giver mulighed for det. Så undervisning, der giver mulighed for det, ville være fedt".

Elev A: "Jeg synes det kunne være fedt, hvis man lavede noget mere praktisk omkring det. At man i små grupper snakkede om, hvad man lige nu synes man kan gøre for klimaet. Så var der måske en gruppe, der gik ud og samlede skrald i en time og en anden gruppe der bankede på folks døre. Det der med at gøre noget og ikke bare sidde og ikke gøre noget".

S1: "Så noget handling".

Elev C: "Jaer det er vigtigt".

Elev A: "Ja præcis".

Elev B: "Jeg synes også man høre rigtig meget om det i skolen, men det er ikke fordi, at vi går ud og prøver eller gør noget forskelligt. Måske det der med at implementere det i sit eget liv også. Det er jo vigtigt at lære, men man skal måske også prøve lidt af".

S1: "Helt sikkert. Så måske implementere forskellige redskaber eller handlemåder i sit eget liv, kunne være fedt også? Jaer helt sikkert, det kan jeg godt forstå".

S2: "Kunne I egentlig godt tænke jer at have haft mere undervisning om klima og bæredygtighed?".

Elev D: "Ja, men ikke i de små klasser. Der var det fint nok og der er det også begrænset hvor meget man forstår."

S1: "Selvfølgelig".

Elev D: "I de lidt højere klasser, kunne det have været fedt at gå mere ind i det."

S1: "Fedt. Hvilke fag synes I det er oplagt at blive undervist i det i?".

Elev B: "F.eks samfundsfag, men også i diverse naturfag. F.eks i geografi, der er det jo meget med hvor og hvor meget. Jeg føler egentlig det er det fag, hvor vi har haft det mest i. Min gruppe har i hvert fald arbejdet meget med det, når man skulle lave en opgave. Inde under geografi kunne man snakke om forurening af drikkevand osv".

S1: "Ja klart, så er det oplagt at vælge det fag".

Elev A: " Jeg synes næsten, at vi har lært mere om det i naturfag end vi har i samfundsfag".

Elev C: "Jaer, det har vi".

S1: "Mmh, hvilke kvaliteter synes I samfundsfag måske kunne have. Altså synes I, at samfundsfag kunne have nogle kvaliteter ift. at lære om det?".

Elev A: " Helt klart. Det der med at have den der debat, altså snakke om tingene".

S1: "Jaer. Hvad kan det, synes du?"

Elev A: "Altså man får nogle forskellige perspektiver på hvad andre folk tænker. "Nåå", det kunne man også gøre".

S1: "Helt sikkert. Så nogle perspektiver, noget debat og noget samtale".

Elev B: "Det er også det der med, at naturfag fortæller lidt om konsekvenserne ved klimaforandringer og hvad der ligesom sker geografisk, oversvømmelser og tørke. Men det er jo også vigtigt at vide, hvorfor der i samfundet sker de her problemer og hvorfor der er nogle, som vil udsætte vores klima for det og hvilke konsekvenser det har for samfundet. Det er jo lige så vigtigt at vide, hvordan det påvirker os som samfund.

Elev C: "Jeg tror også, at det er nogle samfundsnormer man skal have ændret på, altså det er jo en generel ting. Det er jo noget alle gør, f.eks bruger deres bil. Det er jo sådan nogle ting man skal ændre på. Altså det selve samfundet har normaliseret.

S1: "Jaer, nogle samfundsnormer, som er blevet normaliseret".

Elev C: " Ja, altså sådan noget med at vi alle sammen skal køre i elbiler".

S1: "Jaer, så man skal prøve at se om man kan påvirke det og det kan man igennem et fag som samfundsfag?".

Elev C: "Ja, det synes jeg".

Elev B: "Ja".

S1: "Okay, spændende."

S2: "Hvis I nu skulle give to gode råd til os som kommende samfundsfaglærere, når vi skal ud og undervise i klima og bæredygtighed. Hvad skulle det så være?".

Elev B: " At øh undervisningen skal være lidt mere aktiv, at få eleverne indblandet i stedet for at lave den der klassiske 2023 undervisning: Gå ind på Mebook, læs en tekst og svar på spørgsmål. Det er det man gør i hvert fag i de ældre klasser. Jeg føler, at så snart man får eleverne ind i undervisningen, vil de også gerne have undervisning. Så snart man får dem aktive og får dem til at arbejde med nogle problemstillinger, får dem til at sidde nede i gruppen og får dem til at komme udenfor, så undervisningen bliver aktiv på en måde. Det hjælper rigtig meget med at få alle med ind i det".

S1: " Helt sikkert, fedt."

Elev A: "Jeg vil også sige, at når det handler om klima, så synes jeg det er vigtigt at lære om handlings-løsning, at man har om et emne og, at man også kigger på løsningsforslag. Hvad kan man gøre? Så vi ikke bare lære om det, men også finder løsninger".

S1: "Jaer, hvad synes du det skaber at få noget handling?".

Elev A: Jeg synes, at det bliver bedre undervisning og, at man lærer hvad man kan gøre. Hvis man ved det er et problem, så ved man bare at det er et kæmpe problem og så tænker man okay, men hvad kan jeg gøre ved det?

Elev D: "Man husker det også ikke. Det er nemmere at huske".

S1: "Jaer, det er nemmere at huske, hvis man har nogle redskaber og kan bruge dem. Helt sikkert".

Elev C: "Jeg tror, at hvis man prøver det af i skolen, så kan det også være at man ligesom tænker at man kan gøre det i sin fritid.

S1: " Man får det prøvet og så kan det være, at det giver mening at bruge andre steder også". Har i andre gode råd?"

Elev C: "Måske få nogle besøgsdage, hvor man tager ud på ture. Det kunne være, at man tog ud og hjalp klimaet for en dag, hvor man samler skrald. Ude i lokalsamfundet".

S1: "Hvor man får det lidt mere i hænderne?"

Elev B: " Ja præcis".

S2: "Fedt, tusind tak! Det har været en kæmpe hjælp og fornøjelse at tale med jer. Vi håber, at I får en god dag."

Elev A: "Det var så lidt og held og lykke".

S1: "Tak skal du have".

10.2 Bilag B

Lærerinterview med en samfundsfagslærer. Vedkommende er anonymiseret og bliver benævnt som *L*. Intervieweren bliver benævnt som *S*.

S: " Tusind tak fordi, at du havde tid til at tale med os i dag. Jeg har nogle spørgsmål, som jeg stiller undervejs i vores samtale. "Du skal bare gøre dit bedste for at besvare dem".

L: "Godt".

S: " Det allerførste spørgsmål lyder: Synes du, at du har et ansvar som lærer i samfundsfag, til at undervise i klima og bæredygtighed?".

L: "Jeg mener, at jeg som menneske har et ansvar lige så vel som lærer og det har jeg altid ment. Lige siden jeg var meget ung. Jeg har været økologisk landmand og jeg har konkret arbejdet med miljø i mange sammenhænge med elever og børn."

S: "Mmh Dejligt. Så jeg tænker, at du har det okay med det ansvar"?

L: "Ja, helt klart. Jeg synes ikke, jeg er alene om det. Jeg synes også der er forældrenes. Jeg har sådan generelt en problemstilling, der hedder at skolen bliver pålagt opgaver som er problemer i samfundet. Frem for at det er familien og skolen, der får det ansvar. Det er mit generelle synspunkt. Det her er ikke skolens, men det er os som borgere, som forældre og som undervisere og pædagoger der har det sammen".

S: "Mmh. Interessant.. Hvad synes du om at indtænke mere klima og bæredygtighed på skoleskemaet"?

L: "Jeg mener, at det er oplagt, men det er også meget svært, fordi det er jo meget konkret. Altså den konkrete aktion for et bedre klima handler jo meget om at frasige sig nogle goder som vi har i dag. Og det har været problemet, det er problemet især i vores del af verden, den vestlige del af verden. Som jo bruger betydelig flere ressourcer og har gjort det i de sidste mange hundrede år på bekostning af andre folkeslag i verden. Og der er den store modstand i virkeligheden i vores egen bekvemmelighed mere end den er i fornuft. Hvor fornuft siger, at vi skal gøre det anderledes".

S: "Jaer".

L: "Men vi tager alligevel bilen og kører ned til Brugsen, selvom den ligger 2 kilometer væk, frem for at vi tager cyklen eller går derned. Og det er sådan det man kan arbejde med med børnene. Men man oplever det også som lærer. På skolerne oplever man det som et krav fra det omgivende samfund, men også som forældre. Og det er der, at det begynder".

S: "God pointe".

L: "Jaer".

S: "Har du egentlig haft oplevelser med elever, som reagerer enten positivt eller negativt ved emnet klima og bæredygtighed?"

L: "Jeg har aldrig oplevet nogle, der har. Ikke lige det emne. Jeg har oplevet det med andre emner. de kredse som jeg har færdedes i, der har der været en generel accept af at klima også er menneskeskabt og ikke kun af naturen".

S: "Jaer".

L: "Men jeg har ikke oplevet det med elever".

S: "Nej, okay". Men hvis vi så tager udgangspunkt i sådan et begreb som klimaangst. Er du bekendt med det?"

L: "Jo"

S: "Gør du dig så nogle tanker om at skåne elever overfor de bekymringer som følger med når vi italesætter emnet?"

L: "Jeg har altid ment, at det er meget vigtigt at være handlingsorienteret i de problemer man italesætter. Og der kan det være problematisk, hvis man skræmmer dem - børnene. Det er stadig børn. Til at kunne være og leve i verden. Og det er der en tendens til. Der er en tendens til tale tingene op og problematisere dem og gøre dem meget store. Selv om de er meget store, men uden at anvise handlingsmønstre. Det som jeg har gjort konkret - det har ikke handlet om klimaet alene, men det har været at lave indsamlinger sammen med mine børn - de børn jeg har haft. Vi har samlet affald ind og sådan nogle ting der. Og lavet affaldssortering. Længe længe før at det blev obligatorisk, blev jeg præsenteret for det af min fars kone, som var englænder, helt tilbage fra næsten snart 35 år siden. Dengang synes jeg, at det var rimelig tåbeligt og i dag gør vi det jo alle sammen".

S: "Men ja, det giver måske lidt sig selv. Men ser du en styrke eller svaghed i at inddrage eleverne i undervisningen om klima og bæredygtighed?"

L: "Igen synes jeg det er meget vigtigt, at gøre det konkret. Og når du kommer ud til det konkrete, så bliver det svært".

S: "Jaer, det forstår jeg godt".

L: "Det er selvfølgelig vigtigt at lære dem om drivhuseffekt, også om ressourcer og forbrugerressourcer. Jeg har været på skoler, hvor vi havde ti tønder land. Jeg var på en skole, hvor vi havde 220 tønder land, der var det nemmere at være handlingsorienteret i forhold til klimaet".

S: "Altså fordi, at de simpelthen kunne se og kunne inddrage det"?

L: "Ja, man kunne se og dyrke grøntsager, man kunne gå i naturen. Det er på en måde rigtigt og forkert, men man kan godt inddrage det her også, ved at man kan eksempelvis tage hen som lærer, hvis man har om emnet klima, når man er i byen kunne man tage hen og se nogle af de eksempler på hvordan man kan lave farming".

S: "Jaer, god pointe og meget interessant!".

S: "Vi er ret optaget af begrebet handlekompetence og vi ser en styrke i at arbejde målrettet med det som du også selv har pointeret. Du har måske også snakket lidt om det tidligere, men kan du prøve at sige noget mere om det"?

L: "Jamen, det er at gøre det konkret. Det er at sige at det, som gør forskellen for klimaet og for os og for dem, det er at man bruger klimavenlige metoder, både til transport. Altså at man bruger cykler, man lærer at gå og at man ikke tænker, at det er et problem at bruge et kvarter på at nå frem for at bruge to minutter i bil. Og det tror jeg er vigtigt. Og der vil jeg, jeg er jo oppe i årene, gør mit bidrag i den sammenhæng. Senere hen vil det blive at introducere det for mine børnebørn. Og ikke gøre det til et problem, men at gøre det til en glæde, at man kan komme rundt med sig selv".

S: "Jaer, god pointe".

S: "Da du underviste i samfundsfag og tog fat i sådan et emne som klima og bæredygtighed, følte du dig så udrustet med tilstrækkelige undervisningsmaterialer"?

L: "Ikke i starten, det var meget tidligt - hele det her med drivhuseffekten og sådan nogle ting. Jeg var selv meget uvidende, i begyndelsen og undrende over for. Siden da er det blevet væsentlig anderledes og der findes meget gode materialer i dag. Men klima og bæredygtighed kan ikke adskilles fra det, der hedder dannelse, altså til det at være menneske i et civiliseret samfund - hvad ligger der i det? Og der er der sådan nogle almene begreber som ordentlighed, som også er vigtig. Ordentlighed hedder også at man f.eks ikke smider affald på jorden eller cigaretskodder. Der vil jeg inddrage de tre store synder i forhold til det - det er cigaretskodder, sugerør og en ting til, jeg kan ikke huske den sidste ting. Men plastik, som via vores vandløb kommer ud i havet og som ender ude i dyrene og sådan nogle ting ikke. Og det er sådan noget man ikke tænker på, men her mener jeg, at de voksne er de store syndere. Rigtig mange voksne har ikke taget det til sig

og tager det ikke alvorligt og ser på det som et moralsk kompleks, fremfor et miljø kompleks. Sådan noget lærer jeg børnene om. Jeg har blandt andet været i Australien på det, der hedder Phillips Island, hvor verdens mindste pingvin lever. "Dens helt store trussel er cigaretskodder, som kommer herop via vandløb og helt ned til syd fra Australien."

S: "Okay, det er godt nok vildt og meget tankevækkende".

L: "Ja, meget. Det har jeg bragt med hjem til eleverne, som en historie at fortælle".

S: "Det forstår jeg altså også godt. Når, men til sidst, vil jeg gerne spørge dig om, hvis du skulle give to gode råd til os i forhold til, når vi skal ud og undervise i samfundsfag og klima og bæredygtighed, hvad skulle det så være?".

L: "For det første at gøre det så nært for børnene som muligt. Altså gøre det så tæt på barnet som muligt. Og så derfra udvide perspektivet til det store. Men så er der også sådan nogle enkelte ting som, altså det handler jo også om demokrati og det med at være med til at bestemme og lige i øjeblikket synes jeg, at der er nogle meget store klimaudfordringer, på grund af den oprustning som vi ser i stort set hele verden. Altså man bruger vanvittig mange penge på militæret, frem for at bruge penge på velfærd og på samhørighed. Det er sådan et dilemma, der er enormt. Det kunne man jo godt italesætte også. Det kunne man godt inddrage i samfundsfag, også hvad vil det sige at være sammen i et samfund? Hvornår er man det? Hvad ligger der egentlig i det der hedder en demokratisk model? Det ville jeg også undervise dem i. Og så ville jeg opfordre dem til at være aktive omkring det, altså være bevidste og ville gå videre end bare at der er noget jeg lærer om i skolen. Der kan man nemlig gøre det konkret".

S: Præcis!

L: "Der kan man også kigge på deres eget hjem. Der kan man tage det hen til deres eget hjem og det er jo de der simple ting som at slukke lyset og alt sådan noget. Skru ned for varmen og acceptere, at man fryser lidt".

S: "Haha ja, tage noget mere tøj på. Perfekt! Tusind tak for de mange gode svar, det var virkelig interessant at høre dit perspektiv på undervisning i klima og bæredygtighed".

L: "Velbekommen, jeg håber at I kan bruge det".

S: "Det kan vi helt sikkert. Fortsat god dag".

L: "Godt at høre. God dag til jer og held og lykke med det hele".

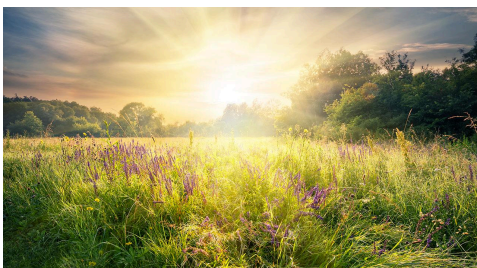
10.3 Bilag C

Følgende er et link til de svar vi modtog i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/11-TtCPP5aT7qdhpVouB2AYEP4c9G9Q1-oeP9pqKApPY/edit?usp=sharing>

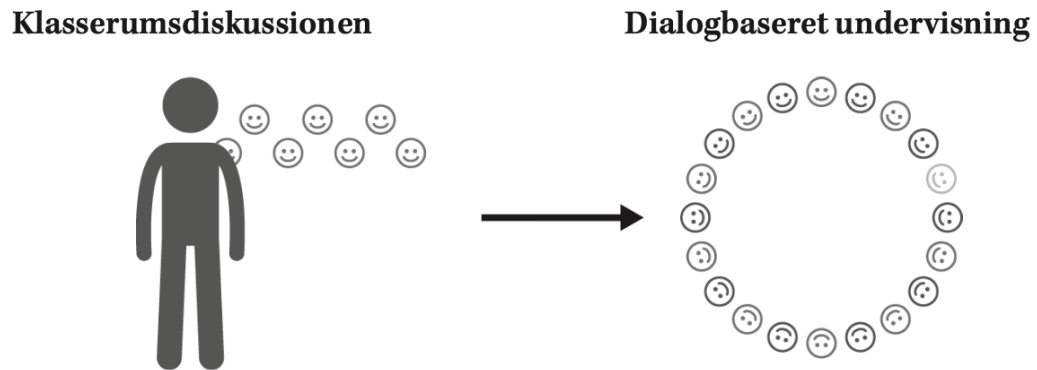
10.4 Bilag D

De følgende billeder er de, vi viste til de fire 9.klasse elever.



10.5 Bilag E

Dialogcirklen



Figur 2: Dialogcirklen

(Sørensen & Hasselbalch, 2021, s. 104)