



Bæredygtighed som identitet

- UBU imellem samfund og omverden

Kandidatspeciale i læring og forandringsprocesser
ved Aalborg Universitet

Af David Rangan

Bæredygtighed som identitet

- UBU imellem samfund og omverden

Kandidatspeciale i læring og forandringsprocesser

ved Aalborg Universitet - Cph. 2016

Af David Rangan

Studienummer: 20141403

Anslag: 181915

Afleveret d.1. august 2016

Vejleder: Iben Jensen

Abstract

Titel: Sustainability as identity - Between society and environment

This thesis deals with education for sustainable development (ESD) and the cross-field problems that can occur for the individual and for ESD practice environments in the meeting with society discourses. For the individual, this cross-field problem occurs in relation to the emotional dimension of learning processes related to ESD. The study shows several examples of participants through an aesthetically symbolic idiom which develops feelings of connection, friendship and care for nature and its elements. When this aesthetic activity meets society discourses, these are mostly explained within natural science ontological framework.

This thesis argues for developing explanation ways within social constructivism that can better accommodate this aesthetic symbolic idiom.

Likewise argues this thesis to develop an identity, in terms of a concept, that can contrast with the word "consumer", and capture the double interest that is to be included in connection with the planet and its resources both as a using but also one that simultaneously contributes to maintaining a balance between people and the planet through sustainable patterns of behavior.

Compared to these two argumentation the thesis operationalize learning theoretical considerations as Professor Knud Illeris have about learning relation to the outside world. These considerations include a changed learning triangle that this thesis is the first treatment of.

The thesis introduces three methodical grip, which has unfolded within an action research project. One grip is utopia workshop for children, developed to operationalize the children and young people's citizenship, without breaking childhood particularity in play and aesthetic business. This has been developed in a short-term action research project about the design of a playground in Roskilde harbor to inspire children and young people to learn about sustainable development.

The second grip that is being introduced is the architectural analysis. It is a tool to involve children and youth in urban development in a way that their proposals retain their aesthetic symbolic form all the way from the idea phase to the finished proposal for a unified architectural proposals. This has expressed itself as a creative process directly following the utopia workshops for children.

During the action research project experiences and meaning perspectives has unfolded referring to an emotional connectedness with nature. These can be understood as aesthetic symbolic forms. In local ESD practices and for the individual acts as a driving force in teaching and learning processes concerning sustainability. However, those meaning perspectives can occur conflictfull in relation to the discursive intersection problems that unfold around ESD in a competitive state perspective. This conflict may in some cases result in double bottom end identity-related issues. In relation to this the third methodological grip meta study was developed as an empirical tool for working in the extension of scientific theories. This has been operationalized relating to Knud Illeris's learning theoretical considerations about describing the learning process relating not only to society but to a wider surrounding world context, in order to incorporate learning processes timeliness in relation to nature and the current environmental and climate problems.

Forord

Dette speciale henvender sig til fagfolk og andre der har interesse for læring og forandringsprocesser. Specialet retter, som titlen beskriver, et særlig fokus på de indre drivkraftrelaterede processer der kan forekomme i læringsforløb rettet imod en bæredygtig udvikling. Dette foregår i forlængelse af Knud Illeris's læringsteoridannelse. Ligeledes er der under specialet udviklet tre metodiske greb i forbindelse med undersøgelsens rammesætning inden for aktionsforskning, der alle relaterer til operationaliseringen af demokratiske værdier. Hvis nogle af disse temaer vækker din nysgerrighed, er specialet henvend til dig. Hvis du har spørgsmål er du velkommen til at kontakte mig på min mail: davidrangan@gmail.com

At sadle om midt i livet er en lærerig og transformerende proces, som både kræver meget af den enkelte men ligeledes af omgivelserne. Heldigvis har jeg, i min proces, haft alverdens didaktiske teoretikers overvejelser at læne mig opad. Specielt Jack Mezirow med hans transformative læringsbegreb har jeg haft gavn af i min proces. Ligeledes vil jeg takke Knud Illeris for nogle spændende diskussioner, Lars Jakob Muschinsky for hans store støtte, Sanna Waagstein for at hjælpe mig med at indse at jeg godt kan, Bea Rosenkilde Nielsen, Chamilla Rangan, Jenny Rangan, Ramani Rangan og Ulrik Kohl for at læse korrektur samt min familie for at tage denne rejse med mig. Særligt en stor tak til deltagerne i undersøgelsen, specielt alle børn og unge for deres spændende forslag til legepladsprojektet og Uffe Clemmensen for hans entusiasme i udviklingen af Roskilde havn. Slutteligt vil jeg takke Marianne Rasmussen og alle andre der har troet på mig.

Med dette speciale håber jeg at kunne bidrage til forståelsen af det undervisningsmæssige krydsfelt der er omkring UBU og til udviklingen af værktøjer til at håndtere krydsfeltet med. Ligeledes håber jeg at det bliver en dejlig og spændende legeplads der bliver bygget i Roskilde Havn.

David Rangan

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Problemstilling.....	2
Problemformulering.....	4
Videnskabeligt landskab omkring UBU.....	4
Den politiske scene omkring UBU.....	5
Teoretisk perspektiv.....	7
Læringsteoretisk perspektiv.....	8
Æstetik og Læring.....	10
Metode.....	13
Case.....	13
Aktionsforskning.....	15
Undersøgelsens opbygning.....	16
Fremtidsværksteder eller utopiværksteder for børn.....	17
Interview som kvalitativ forskningsmetode.....	21
En indledende undersøgelse.....	22
Metaundersøgelsen.....	22
Transskriberingerne.....	25
Analyseafsnit.....	26
Analysestrategi.....	26
"Den arkitektoniske analyse".....	27
Analysen af meninger.....	37
Didaktisk analyse af to legeredskaber.....	37
UBU og menneskets relation til naturen.....	43
Læringen i en samfunds – eller en omverdens kontekst.....	54
Konklusion.....	60
Referencer.....	63
Figur liste.....	65
Bilags liste.....	66

Indledning

Dette speciale omhandler fænomenet "Undervisning i Bæredygtig Udvikling" (UBU) og dets placering i et samfundsmæssigt krydsfelt af interesser og værdier. Det forsøger derved både at relatere til spørgsmålet om, hvad UBU kunne være i en didaktisk kontekst og ligeledes belyse de øvrige problematikker, der kan være forbundet med at arbejde med det i en lokal samfundsmæssig kontekst. Da hverken videnskab eller politikere tilbyder en entydig afklaring af begrebet, er der åbnet op for et bredt landskab af fortolkninger, som jeg indledningsvis, vil forsøge at ridse grundtrækkene op af. Beskrivelsen vil trække på såvel videnskabelig indramning og en politisk situering. Dette er både for at forsøge at favne det brede landskab, men også for at tegne et billede af, hvorfor undersøgelsen er udformet, som den er.

I det seneste årti har der, både herhjemme men også internationalt, været en stigende opmærksomhed på Education in Sustainable Development (ESD) eller som det lyder på dansk Undervisning i Bæredygtig Udvikling (UBU). Denne stigende interesse har både udtrykt sig inden for den videnskabelige verden og undervisningsverdenen (Mochizuki, 2010. Jeppe Læssøe, 2013. Læssøe, 2010. Schnack, 2009. Søren Breiting, 2005). Det politiske engagement har i den samme periode været stigende. Internationalt proklamerede UNESCO år 2005-2014 til et årti for UBU. (UNESCO, 2014). Og herhjemme kom regeringen med sin strategi for UBU i 2008 (Regeringen, 2008).

Det politiske landskab omkring UBU anvender "bæredygtig" på meget forskellige måder og ud fra lige så forskellige grundlag. Når jeg som forsker træder ind i UBU som felt, træder jeg samtidigt ind i et krydsfelt af politiske tolkninger, som jeg skal navigere i. I en artikel i Environmental Education Research undersøges, hvordan forskere kan relatere til udfordringer, der udspringer af politisk indflydelse på forskning vedrørende UBU-området. Der fremhæves to redskaber: På den ene side en multiplaceret tilgang til empirisk dokumentation og teoriudvikling, der udforsker forholdet mellem internationale politiske aftaler og lokal praksis og på den anden side en interaktiv politisk engageret tilgang til forskning. (Oversat fra (Jeppe Læssøe, 2013))

Selv om dette speciale ikke er en undersøgelse af de uddannelsesmæssige politiske diskurser, er disse så virksomme og betydningsfulde for UBU, at undersøgelsen nødvendigvis må relatere til deres indvirkning på didaktisk praksis omkring UBU. Der til kommer at dette speciale endvidere er båret af en politisk engageret tilgang til undersøgelsen, og den relaterer til såvel de internationale politiske strategier og den lokale praksis.

Med afsæt i case-baseret feltarbejde gennemføres et kortere aktionsforskningsprojekt med henblik på at undersøge børns og unges oplevelse af UBU's relation til omverdenen i et identitetsmæssigt perspektiv. Hvordan oplever de som en del af et UBU-praksisfællesskab og som individ at relatere sig til omverdenen inklusiv samfundet og naturen.

Projektet udfolder sig omkring et konkret UBU-projekt i Roskilde Havn, der ligger i forlængelse af FN's visioner. Der er i Havneselskabets bestyrelse et ønske om at opføre en legeplads, som kan stimulere mennesker til at blive nysgerrige på naturen og menneskets samhørighed med denne. De oplever en faldende interesse fra børns side til på egen hånd at opsøge naturoplevelser, og de oplever det essentielt vigtigt for mennesket at forbinde sig med naturen og dets økosystem. De har i forvejen haft succes med andre projekter som Ørredpatruljen og deres oplevelsesplatform (Roskilde-oplevelseshavn, 2016) og ønsker nu et mere ikke-formelt læringsrum i form af en legeplads for læring i bæredygtig udvikling for aldersgruppen 0-18 år.

Min nysgerrighed omkring diskursernes relation til UBU-praktikeres identitetsudvikling blev vagt i 2014 under et interview jeg udførte af Illeris. Under interviewet kom det frem at hvis han i dag skulle udgive sin læringsteori, ville den se anderledes ud. Disse overvejelser var hovedsageligt relateret til læringsprocessers

forhold til naturen og dets miljø. (Bilag 2) Dette førte mig til de overvejelser der ligger til grund for denne undersøgelse, der omhandler hvordan deltagere i UBU-forløb og -projekter oplever at læringsprocesser er forbundet med naturen og samfundets diskurser. Det som Illeris og jeg fandt frem til under interviewet var at ordet omverden rummede begge disse fænomener.

Undersøgelser design og felt har taget afgørende form efter en indledende undersøgelse. Herfra skal i særlig grad tre forhold fremhæves:

For det første satte et aktionsforskningsprojekt ved navn Öresundsrummet, der i 2011 inddrog børn i byudvikling omkring bæredygtig udvikling, mig på sporet af undersøgelsens metodiske tilgang (By-X, 2011), og da jeg stødte på Den Grønne Friskole stod det mig klart, at det ville være interessant at kunne trække andre UBU-praksissers kundskab ind i havneprojektet. På den måde blev deltagerne i undersøgelsen indkredset til både at omfatte lokale brugere af havnen og tilknyttede til undervisningspraksisser med kundskab inden for undervisning i bæredygtig udvikling.

For det andet blev jeg draget af Roskilde Havns egen historie fra lokalarkivet, der fortæller om en miljømæssig udvikling fra blodrødt vand fra slagterindustrien til nu at være et fredet fuglereservat, og ligeledes en social udvikling fra dengang i 1800-tallet, hvor fattige og rige børn fandt fælles interesser og et frirum fra deres evige konflikter i Kællingehaven ved havnen, (Fang, 1938) (Petersen).

For det tredje blev jeg mere og mere optaget af FN's og UNESCO's arbejde og oplevede samtidigt et komplekst krydsfelt af interesser omkring UBU. Det var i Illeris nyeste antologi "Læring i konkurrencestaten - vækst eller bæredygtighed" (Illeris, 2015), at jeg kom på sporet af en teoretisk platform, der kunne byde ind med den fornødne kritiske refleksion for at tegne et billede af den kompleksitet, der udspiller sig herom.

Problemstilling

Der er en stor diversitet i de værdisæt og agendaer, der udspiller sig under betegnelsen "bæredygtighed". I den videnskabelige verden udspiller den sig som en forskel på hvor præcis, entydig og omfattende begrebsliggørelse af bæredygtighed, man tilstræber. På den politiske scene beskrives bæredygtighed i forhold til agendaer og værdisæt, der afspejler forskellige politiske interesser.

I Antologien "Læring i konkurrencestaten" tegner Ove Kaj Pedersen et portræt af dansk uddannelsespolitik, hvor det økonomiske rationale har haft en stor indvirkning på, hvordan vi opfatter hinanden og handler over for hinanden og vores omverden (Pedersen, 2014). I 1970'erne udvikledes globalt en række nye styreformuler, som tog rigtig fart op igennem 90'erne og samlet går under betegnelsen new public management. Fælles for disse styreredskaaber er, at det økonomiske rationale går forud for menneskets velfærd. Styling kombineres med kontrol på en måde, så både ministerier, kommuner og offentlige organisationer samt institutioner har budgetter, de ikke må bryde, men har til gengæld fået mulighed for selvstændigt at prioritere inden for de udstukne rammer. I stedet for et ideal om at menneskets velfærd skal være så god som muligt, og det må vi skaffe midler til, har det nye styresystem idealet om at økonomien skal være i vækst, og at menneskets velfærd må blive så godt, som det kan lade sig gøre. På den måde er der tale om et såkaldt virksomhedsprincip, hvor selvstændigheden knytter sig til forpligtigelsen til at tage fra noget for at give til noget andet.

Jeppe Læssøe sammenkæder denne uddannelsespolitik med UBU ved at beskrive en erkendelse af, at den instrumentelle tilgang til undervisning, som er samfundsnormen, ikke tillader UBU andet end en overfladisk simulation. Ud fra et kritisk perspektiv argumenterer han for at visse problemer diskursivt bliver marginaliseret, så UBU bedre passer ind i de generelle undervisningsdiskurser, der er opstået op gennem 90'erne. Dette bliver karakteriseret som "økologisk modernitet" (Læssøe, 2010).

Som et eksempel kan nævnes regeringens aktuelle strategi for undervisning i bæredygtig udvikling, tager udgangspunkt i, at vi skal tilstræbe at øge vores forbrug af ressourcer på en måde, der ikke ødelægger andres mulighed for at også at øge deres forbrug. Ligeledes er det vigtigt, at borgerne lærer, at det er deres eget ansvar at styre deres adfærd. Slutteligt tildeles solid faglig viden en afgørende betydning for deltagelse i demokratiske beslutninger til personer. (UVM, 2009, s. 12)

Som et eksempel på en anden strategisk tolkning af undervisning i bæredygtig udvikling er UNESCO's strategi, der taler for at det i 2015 bør opleves som en fundamental menneskerettighed at kunne være en del af humanistiske og holistiske læringsprocesser uanset alder, køn, etnicitet eller andre diversiteter. Formålet er at give adgang til realiseringen af menneskers ønsker om et værdigt, sundt liv og arbejde, samt at kunne bidrage til samfundets udvikling. Undervisning må derfor fremelske problemløsende og kreativ tænkning og en forståelse og respekt for menneskets rettigheder, inklusion, egenværdi og kulturelle forskelligheder. Alt dette for at realisere fred, ansvarligt verdensborgerskab og bæredygtig udvikling (UNESCO, 2014, s. 24-25).

Disse to strategier retter sig begge mod implementering af FN's deklARATION vedrørende undervisning i bæredygtig udvikling, alligevel er der en betydelig forskel imellem dem med hensyn til oplevelsen af, bæredygtighed, og for den sags skyld, undervisning og udvikling.

Disse diskurser udgør det krydsfelt man er placeret i når man, som havnen ønsker at bygge en UBU-legeplads. Det samme gælder andre UBU-praktikere som skoleelever, studerende, undervisere, projektledere, specialestuderende m.m. Det samme gælder processer rettet imod UBU som: læringsprocesser, forskningsprocesser, politiske processer m.m. Der er ingen der har sagt at UBU skal være et fikt og færdigt produkt, men når der er en så åbent videnskabelig begrebslighed og samtidigt et så stort politisk spænd af normer og værdier omkring UBU, er UBU-praktikeren placeret i en fortolkende situation. Denne fortolkende situation indbefatter læringsmåder og identitetsudvikling som undersøgelsen retter sin opmærksomhed mod.

Specialets teoretiske udgangspunkt placerer identiteten centralt og determinerende for læringsprocessen. Illeris beskriver at vi definerer, hvem vi er, i et socialt samspil ud fra hvad vi kan og har lært (Illeris, 2006). Derved fremstår identiteten som et centralt refleksionspunkt ved oplevelser og fortolkning for deltagerne i en UBU-praksis.

I analysen af de læringsmåder UBU-praktikerne deltager i og oplever, har jeg inddraget Austing og Sørensen's æstetiske læringsteoretiske perspektiv. (Sørensen, 2006)

Identitetsbegrebet åbner derved op for at placere subjektets læringsmåder vedrørende bæredygtig udvikling i de strukturelle og interesse-mæssige krydsfeltproblematikker, der på et samfundsmæssigt plan udgør rammen for UBU. Det lærende menneskes læringsmåde og identitet determineres i samfundets diskurser (Illeris, Læring, 2006) som i Ove Kaj Petersens eksempel et neoliberalistiske rationale eller i et bæredygtigt rationale (Pedersen, 2014), derved optræder UBU-praktikerens oplevelse af relationen imellem UBU og omverdenen som et centralt element i hvilken bæredygtig udvikling der udfolder sig

Hvis UBU's relevans er i forhold til en forandring af menneskets levevis, frem for opnåelse af en epistemologisk viden (RCE. Læssøe, 2010. UN, 2015. UNESCO, 2014), er det interessant hvordan UBU-praktikere opfatter UBU's relation til, ikke bare et pensum, men til en bredere omverden.

Problemformulering

Hvilken relation oplever børn, unge og andre aktører at der er imellem UBU og omverdenen - belyst i et case studie omkring børn og unges forslag til en UBU legeplads?

Undersøgelser- og analyse spørgsmål

1. Hvordan inddrages forslag og kundskaber fra børn, unge i UBU-legepladsprojektet?
2. Hvilke relation oplevelser deltagere og aktører at der er i mellem UBU og omverdenen?
3. Hvordan præger samfundsmæssige diskurs, omkring UBU, deltagere identitet?
4. Hvordan kan man arbejde med UBU relation til omverdenen i forlængelse af Illeris's læringsteori?

Afgrænsning

Så vidt muligt fastholder jeg det som en didaktisk problemformulering frem for en politisk.

Videnskabeligt landskab omkring UBU

Med UBU er det fristende at sige, at det mere er et spørgsmål om netværk af praksiser end viden. UBU læner sig ind i en bæredygtighedspraksis, der har haft mange år på bagen, blomstrende i græsrodsbevægelser, der har været gode til at netværke med hinanden både lokalt og globalt. Hvad angår opmærksomheden på at undervisning kan omhandle bæredygtighed, har der siden 2003 i Danmark eksisteret et regionalt center for ekspertise (RCE), der som en NGO under FN's universitet har haft til opgave at samle den del af netværket, der omhandler undervisning i bæredygtig udvikling (RCE).

Begrebet UBU stammer fra det engelske Education in Sustainable Development (ESD) og har først opnået en bred opmærksomhed i 2005, i forbindelse med at FN erklærede et årti for undervisning i bæredygtighed. I deres strategier er det en af mange undervisningsmetoder, der foreslås. Der bliver nævnt Globallæring, livslang læring, formel og ikke formel læring, læring om køn, problemorienteret undervisning, projektorienteret undervisning m.m. Disse metodikker er endeligt ordnet under et overordnet mål: At der er et humanistisk og holistisk syn på al læring. (FN, 2015)

Undervisning i bæredygtig udvikling er ikke det samme som bæredygtig undervisning. Det sidstnævnte relaterer til en praksisteoretisk læringsteori, der har oprindelse i Australien. Den afgørende forskel på de to er, at i UBU vil emnet altid være givet (nemlig en bæredygtig udvikling), hvor i bæredygtig undervisning vil metoden altid være givet (nemlig praksisfunderet, projekt- og problemorienteret undervisning.) Dermed ikke sagt, at de to didaktikker ikke fint kan finde overens, de er bare ikke det samme.

En af de forskere, der herhjemme længe har arbejdet med UBU, er Jeppe Læssøe. Han har mere end 30 års erfaring med forskning, evaluering og rådgivning i forhold til folkeoplysning, borgerdeltagelse og uddannelse i relation til bæredygtig udvikling. Han har især arbejdet i to forskningsfelter:

- Dels socio-kulturelle og psykologiske forhold som er af betydning for borgeres og forbrugeres engagement og læring i forskellige problematikker vedrørende bæredygtig udvikling.
- Dels med forskellige forandringsagenters strategier og pædagogiske praksisser med henblik på at fremme deltagelse, læring og bæredygtig udvikling. (Læssøe, 2016)

I hans forskning fremtræder der flere aspekter af UBU, der er relevante for denne undersøgelse. Et af dem er en erkendelse af, at den instrumentelle tilgang til undervisning som er samfundsnormen, ikke tillader UBU andet end en overfladisk simulation. Udfra et kritisk perspektiv argumenterer han for at visse problemer diskursivt bliver marginaliseres, så UBU bedre passer ind i de generelle undervisningsdiskurser, der er opstået op igennem 90'erne.

"Since the 1990s, this discourse has been characterised as 'ecological modernisation' in northern Europe. I show that there is a risk that, rather than enlightening sustainable development, participatory ESD will contribute to a self-deceptive simulation. "

(Læssøe, 2007, s. 1)

I dette speciale beskrives "ecological modernisation" som "økologisk modernitet". Læssøes forskning argumenterer blandt andet for Danmarks aktionskompetencer og Sveriges demokratiske "bildning" kan udgøre nogle perspektiver i UBU. Denne undersøgelse bygger på empiriske studier af tre projekter med ikke-formelle læringsforløb (Læssøe, 2010)

Ligeledes tegner han et historisk billede af Bæredygtigheden, der siden 60'erne har levet som græsrodsbevægelser, men som op gennem tiden er blevet mere domineret af professionelle interessenter. I den forandringsproces fremhæver han den danske folkeoplysningstradition som et redskab, der har dybe rødder helt tilbage til Grundtvig, til at forhindre denne økologiske modernitet (Læssøe, 2007)

Den politiske scene omkring UBU

På den politiske scene omkring Undervisning i Bæredygtig Udvikling er der også forskellige indgangsvinkler. Dette omfatter både begrebsliggørelsen og strategierne omkring UBU. Her vil nogle af dem blive beskrevet.

FN og UNESCO

Den 25. september 2015 samledes FNs generalforsamling i New York til det 4. planetariske møde (UN, 2015, s. 1+35) for at adoptere en resolution indeholdende en agenda for verdens bæredygtige udvikling frem til år 2030. Resolutionen kaldes: "Transforming our world". Dette er den nyeste resolution i FN's 71 år lange arbejde. I resolutionen er der blevet sat 17 bæredygtige mål, som igen er delt op i i alt 169 fokuspunkter, der alle bygger videre på tidligere fastsatte mål (UN, 2015, s. 1). For denne undersøgelse er det mest relevante mål nummer 4, som omhandler uddannelsesområdet. Hvor de fleste retningslinjer inden for dette mål mest vedrører udviklingslandene, er der et, som fremstår særlig aktuelt for vores del af verden:

"I 2030 sikre, at alle elever erhverver kendskab og færdigheder i at fremme en bæredygtig udvikling, herunder bl.a. gennem uddannelse for bæredygtig udvikling og bæredygtig livsstil, menneskerettigheder, ligestilling, fremme af en kultur af fred og ikke-vold, globalt medborgerskab og værdsættelse af kulturel mangfoldighed og kulturens bidrag til bæredygtig udvikling" oversat fra (UN, 2015, s. 17)

Dette tegner et billede af hvor FN vil hen med UBU, som UNESCO i sin strategi fastholder, men også føjer til. UNESCO taler for, at det i 2015 bør opleves som en fundamental menneskerettighed, at kunne være en del af humanistiske og holistiske læringsprocesser, uanset alder, køn, etnicitet eller andre diversiteter. Formålet er at give adgang til realiseringen af menneskers ønsker til et værdigt og sundt liv og arbejde, samt at kunne bidrage til samfundets udvikling. Undervisning skal indeholde basisviden, attitude-, kognitive samt følelsesmæssige kundskaber. Den må fremelske problemløsende og kreativ tænkning og en forståelse og respekt for menneskets rettigheder, inklusion, egenværdi og kulturelle forskelligheder. Alt dette for at realisere fred, ansvarligt verdensborgerskab og bæredygtig udvikling (UNESCO, UNESCO education strategy 2014-2021, 2014, s. 25+26) Indbefattet i denne humanistiske og holistiske uddannelsesvision bliver Global Citizenship Education (GCE) og Education for Sustainable Development (ESD) fremhævet som medspillere.

Hvor de fleste begreber er rimeligt udbredte, fremstår "Holistiske læringsprocesser" som et stort og nyt emne at tage op som en fundamental menneskerettighed gældende fra 2015. Dette vil jeg ikke komme videre ind på nu, men et holistisk syn på læring optræder i empirien og vil derigennem blive analyseret i forhold til problemformuleringen.

Regeringen

I 2008, altså 3 år efter at UNESCO's internationalt årti for uddannelse i bæredygtig udvikling var startet, udgav den danske regering sin nationale strategi for UBU. Lige som UNESCO undlod denne strategi også at komme med en læringsteoretisk eller didaktisk beskrivelse for UBU (UVM, 2008, s. 7).

Hvor UNESCO giver et fingerpeg i retning af en kritisk refleksion, problemorienteret og holistisk læring, nævnes disse retninger ikke i den nationale strategi. I stedet tager strategien udgangspunkt i tre budskaber:

- *Det personlige ansvar og engagement er vigtigt for styring af egne handlinger og adfærd.*
- *Demokratiske beslutninger bør træffes på baggrund af solid faglig viden.*
- *Der tilstræbes en økonomisk vækst, som ikke skader fremtidige generationer eller andre verdensdeles muligheder for vækst.*

(UVM, 2008, s. 12)

Som Læssøe, Feinstein og Blum beskriver i deres studie af miljøpolitisk forskning, har både lokal og international uddannelsespolitik en stor indflydelse på UBU og forskning i UBU. (Jeppe Læssøe, 2013, s. 232) Set i det lys kan man tænke, at det kan være svært for deltagere i UBU at finde et ben at stå på. Som et eksempel kan nævnes, at hvor UNESCO anbefaler, at deltagere i UBU gennem kreativ og problemløsende tænkning skal lære at bidrage til samfundets udvikling, skriver regeringen derimod, at deltagelse i demokratiske processer bør være forbeholdt folk, der har adgang til en solid faglig viden.

Teoretisk perspektiv

Valg af teori

Jeg har haft brug for både at kunne relatere til klima, socialitet, pædagogiske og didaktiske redskaber, politiske styremekanismer og identitets i mit teorivalg, for at kunne favne det diskursive krydsfelt der udspiller sig omkring UBU. Ligeledes har det været vigtigt, at teorivalget havde en almen udbredthed og var lokaliseret i en dansk kontekst, for at kunne gribe UBU i en lokal national kontekst som UNESCO's strategier ønsker. Til dette formål er valget faldet på den meget brede og syntetiske læringsteoridannelse omkring Knud Illeris. Det skal allerede her bemærkes at der i analysen vil blive arbejdet i forlængelse af Illeris læringsteori, med blik for en diskursiv forståelsesramme af æstetiske aspekter af læringsprocesserne omkring UBU.

I empirien har der vist sig fænomener som jeg bedst kunne gribe og forstå inden for det æstetiske læringsteoretiske område. Her Austrigs og Sørensens æstetik begreb og deres anvendelse af er socialisations teorien blevet inddraget. Dette vil blive beskrevet sidst i teori afsnittet.

Måske kunne man stille sig spørgsmålet om hvorfor f.eks. Læssøe ikke er valgt som teoretiker, når han nu er både nationalt funderet og almen kendt som landets måske førende forsker inden for UBU? Dette fravalg bygger på at hans teoridannelse anvender en begrebslighed, der bunder i hans kommunikative og psykologiske uddannelse og ikke i det læringsteoretiske landskab, denne undersøgelses problem tager afsæt i. Alligevel inddrages hans forskning som vigtig empirisk funderet viden i denne undersøgelse.

Sammenhænge i undersøgelsen

Illeris lægger i sin syntetiske teoridannelse samtidigt et kritiske teoretisk blik på læringsfænomenet. Denne kritiske teoretiske videnskabelige tilgang udviklede sig fra begyndelsen af 1930'erne omkring Frankfurterskolen. Det er en teoretisk videnskabstradition, der profilerer sig skarpt over for en klassisk positivistisk videnskabsforståelse. Positivismen stræber efter entydig, målbar, isolerbar viden og vil identificere faste lovmæssigheder, der producerer forudsigelighed. Set med et kritiske teoretisk blik er effekten af denne atomisering af erkendelsesobjekt og isolering fra den historiske processammenhæng at der opstår en "naturalisering", som usynliggør samfundsvidenskabens komplekse og konfliktfyldte karakter, og derved resulterer i en undertrykkende magt- og udbytterelation. Denne kritik af objektivisering af sociale forhold og relationer, deler kritisk teori med både hermeneutikken og aktionsforskningen. Disse videnskabelige tilgange kan også beskrives i et historisk perspektiv, der viser, hvordan de har haft indflydelse på hinanden specielt omkring 2. Verdenskrig. (Nielsen B. S., 2010, s. 97-99). Her flyttede en del af Frankfurterskolen i eksil i USA, hvor en del af deres tanker har haft indflydelse på udviklingen af aktionsforskningen. Her udvikledes det kritiske blik til at blive en forskningspraksis og socioteknologi til gennem handlingsforskning at finde praksisbaserede løsninger af sociale konflikter. (Lewin, 1948)

At forholde sig til UBU i et senmoderne samfund indeholder ligeledes refleksioner over det krydsfelt af modstridende rationaler og interesser, der udspiller sig i samfundets strukturer. Undersøgelsens teoretiske og metodiske fremgangsmåde har tjent til at kvalificere undersøgelsens problemhorisont og identificere relevante analysetemaer i empirien og derved placeret undersøgelsens didaktiske perspektiv i den større samfundsmæssigt dialog, den udspiller sig i. (Nielsen B. S., 2010, s. 340)

Læringsteoretisk perspektiv

Illeris aktualiserer i sin nye antologi sin læringsteori i forhold til bæredygtighed. (Illeris, 2015). Her bliver undervisning og læringsprocesser fremstillet i et spændingsfelt mellem kapløb og bæredygtighed. Dette spændingsfelt er ridset op i indledningen, derfor vil vi ikke yderligere behandle det her. Det der er interessant, her i teoriafsnittet, er at dette aktualiserer aspekter af hans tredimensionelle læringsteori, som måske stadigvæk er ved at udvikle sig. Derved er udvalget i Illeris meget bredt dækkende læringsteori hovedsageligt sket med øje for at afdække de elementer, der bedst favner undervisning i bæredygtig udvikling, igennem et empirien feltstudie.

Hans teoridannelse foregår syntetisk og kan tolkes som en sammenstilling af en række teoretikere inden for blandt andet psykologien, filosofien, sociologien, pædagogikken og i særdeleshed didaktikken. På den måde er det vigtigt, når man anvender Illeris's teoretiske arbejde, at have for øje, at man ikke bare trækker på ham, men på en syntese af et helt felt. På den måde er både Piagets og Mezirows forskellige læringstyper samt Wengers og Laves teori om praksisfællesskaber en integreret del af Illeris's teoridannelse som denne undersøgelse benytter sig af. I denne undersøgelse vil anvendelsen af Illeris læringsteori som nævnt snævre sig ind til hovedsageligt at koncentrere sig om tre områder: Hans forståelse af identitetsudvikling som en vigtig byggesten i læring, læringens sociale indlejring og dens relation til praksisfællesskaber samt kritisk refleksion over socialisation og dens sammenhæng med meningsdannelse.

Identitet og læring

Illeris' identitetsbegreb er et meget sammensat begreb, som har det til fælles med den franske sociolog Pierre Bourdieus habitusbegreb, at det udtrykker en samfundsmæssig, økonomisk, kulturel og social indlejring i samfundsmedlemmers grundlæggende mentale konstitution. Der er dog den store forskel, at habitus refererer til de ubevidste indlejringer, hvor identitet først og fremmest er den bevidste oplevelse af, hvem man er, selv om ubevidste forhold kan have indflydelse på denne oplevelse (Illeris, 2015, s. 75).

Illeris peger på en dobbelthed, der ligger i Identitetsbegrebet:

"...nemlig at man både er en individuel skabning, et biologisk liv og samtidig et socialt og samfundsmæssigt væsen, i den sidste ende uden nogen individuel eksistensmulighed. Identitet er derfor altid både en individuel, biografisk identitet, en oplevelse af en sammenhængende individualitet og et sammenhængende livsforløb - og samtidig en social, samfundsmæssig identitet, en oplevelse af en bestemt position i det sociale fællesskab." (Illeris, 2006, s. 146)

På den måde oplever Illeris udvikling af identitet både som en personlig og en social proces og sammenkæder identitet læringsmæssigt med sin læringsteori, som den individuelle specifikke essens af den samlede læring. På den måde er det vigtigt at forstå, at der i Illeris teori ikke finder læring sted, uden at der også finder en identitetsudvikling sted og omvendt.

I Illeris's nyeste bog introducerer han nogle af de problemstillinger, der kan opstå i forhold til identitetsudvikling i nyere tid. Særligt relevant er begrebet konkurrencestat, der senere vil blive beskrevet.

Kritisk refleksion og meningsdannelse

Mezirow og Illeris beskriver meningsdannelsen som foregående ved dannelse af meningskemaer. Arbejdet med disse involverer identiteten og en eller anden form for læring. Dette er oftest en assimilativ læringsproces. Meningskemaerne er ordnede under meningsperspektiver der er en højere orden af skemaer, argumentnetværk og antagelsesstrukturer. Når der sker en udvikling af disse er det ofte i forbindelse med identitetsmæssige kriser og forbindes med transformative læringsprocesser. (Mezirow, 2012, s. 157)

"Transformativ læring refererer til den proces, hvor vi transformerer de referencerammer, vi tager for givet (meningsperspektiver, forståelsesvaner, tankeformer), for at gøre dem mere omfattende, indsigtfulde, åbne, respekterende og følelsesmæssigt fleksible, så de kan generere overbevisninger og meninger, der vil vise sig at være mere sande eller berettigede i forhold til at vejlede handlinger." (Mezirow, 2005, s. 91)

Den refleksion, der finder sted i et sådan læreforløb, drejer sig om gyldigheden af selve de præmisser, problemer grundlæggende rejser eller defineres på. Samt en udfordring af gyldigheden af forudsætningerne for tidligere læring. (Mezirow, 2012, s. 166) Denne form for refleksion begrebsliggøres som "kritisk refleksion". Hvor det "kritiske" aspekt af begrebet er beskrevet ovenfor, definerer han "refleksion" som en fælles betegnelse for de intellektuelle og følelsesmæssige aktiviteter, et menneske anvender for at forstå og vurdere i forhold til meningsperspektivet (Mezirow, 2012, s. 160). Med meningsperspektivet og mening åbnes et begreb, som for denne undersøgelse fremstår centralt.

"Intet behov er mere fundamentalt menneskeligt end vores behov for at forstå meningen med vores oplevelser. Fri, fuld deltagelse i kritisk og reflekteret diskurs kan fortolkes som en basal menneskeret." (Mezirow, 2012, s. 165)

I det perspektiv er både Illeris og Mezirow enige i, at menneskets mulighed for en kritisk refleksion over stereotyper er et afgørende led i at kunne tillægge mening til vores livsverden. Dette oplever de er stærkt forbundet med læring. Specielt i vores barndom assimilerer vi ubevidst stereotyper, som bliver en del af vores måde at tillægge verden, og vores interaktion med den, mening. Denne form for skemaer, overbevisninger og prototyper beskrives som meningsperspektiver.

Det sociale samspil og konkurrencestaten

Illeris' læringsteori har været et opgør med en tradition, hvor læring hovedsageligt blev anskuet ud fra et rent kognitivt synspunkt, der forholder sig mest til indholdet i læringsprocessen. For Illeris fremstår det dog kun som den ene dimension, ud af tre, der beskriver et individs læring. Den skal nemlig ses i sammenhæng med dels drivkraftsdimensionen, der som nævnt refererer til følelserne som en grundbestanddel, og dels samspilsdimensionen, der beskriver al læring som en social handling. Trækkende på tænkere som Giddens og Jarvis' placering af læringsprocessen i et grænseland mellem menneskets livshistorie og det sociokulturelle miljø, de lever i, er det alligevel som om at Laves og Wengers teori om situeret læring, kommer til at have en fremtrædende rolle i hans teoridannelse. Det er en teori, der bevæger sig på et andet niveau, end en teori om social læring. Wengers teori danner en forståelsesramme, hvor al læring fremstår som en social aktivitet, der kun kan separeres på et analytisk plan. På den måde fremstår selve det at lære som en uadskillelig del af menneskelivet med dets mange praksisfællesskaber som for eksempel familien, arbejdslivet eller en uddannelsesinstitution. Selv hvis nogen spørger om ild på gaden, kan dette forstås som et praksisfællesskab. Disse praksisfællesskaber, og dette komplekse netværk af forbindelser, de gensidigt udgør for hinanden, har Wenger siden ordnet i begrebet praksislandskaber (Wenger, 2012, s. 117). Praksisfællesskaber kan forstås som de fællesskaber af praksis, vi naturligt indgår i vores hverdagsliv. Illeris beskriver i forordet til en af hans tekster, hvilken sammenhængende betydning det har at anvende dette blik:

"Læring, udvikling af mening og identitet forudsætter, at vi indgår i sociale sammenhænge - men ikke mindst i begrebet om identitet fastholder Wenger samtidig, i modsætning til socialkonstruktionismen, det individuelle plans selvstændige eksistens og betydning" (Wenger, 2012, s. 140).

Som deltager i et praksisfællesskab bevæger man sig i et spændingsfelt mellem at have en legitim perifær deltagelse og være et fuldgyldigt medlem. På den måde er magtforhold en del af alle fællesskaber, der først og fremmest omfatter en forståelse af fællesskabets grundlag og historie (Wenger, 2012, s. 144).

I gennem hele livet konstruerer og rekonstruer et menneske sig selv ved at ændre på, hvor man identificerer sig med bestemte fællesskaber. Det beskriver Wenger i antologien "Læring i konkurrencestaten". I forhold til identitet fremhæver han, at det har enorme pædagogiske konsekvenser at vi førhen deltog med vores erfaringer og kompetencer i meget få praksisfællesskaber og tit gennem hele livet. Dette står i kontrast til et senmoderne samfund. Her er der sket et skift fra et mere fællesskabsorienteret til et individualiseret samfund. I dag relaterer den enkelte til mange flere fællesskaber og muligheden for at engagere sig er blevet meget kompliceret.

Illeris tilskriver den øgede individualisering en global og national strukturel forandring og læner sig op af Ove Kaj Pedersens teori, der portrætterer senmoderniteten som en bevægelse fra en velfærdsstat til nu at være en konkurrencestat.

De idealer, som han beskriver gjorde sig gældende i velfærdsstaten, var der herhjemme bred politisk opbakning om. Mennesket kom frem for alt, og vi alle var lige meget værd. Derfor skulle alle have lige muligheder. Det var en samfundsudvikling, der startede allerede tilbage i 1860'erne, men som i 1948 blev manifesteret i en egentlig opbygning af en ny samfundsstruktur. (Pedersen, 2014, s. 14). Derefter kom en finanskrisen i 1970'erne, og i kølvandet på den udvikledes globalt en række nye styreformer, som samlet går under betegnelsen new public management. Fælles for disse styreredskaber er, at det økonomiske rationale går forud for menneskets velfærd. Styring kombineres med kontrol på en måde, så både ministerier, kommuner og offentlige organisationer samt institutioner har budgetter de ikke må bryde, men har til gengæld fået mulighed for selvstændigt at prioritere inden for de udstukne rammer. Der er så at sige tale om, at stater og offentlige instanser helt fra top til bund konkurrerer, med den private virksomhedsverden som forbillede. Fra at have et ideal om at menneskets velfærd skal være så godt som muligt, og det må vi skaffe midler til, har det nye styresystem idealet om at økonomien skal være i vækst og menneskets velfærd må blive så godt, som det kan lade sig gøre. På den måde er der tale om et såkaldt virksomhedsprincip, hvor selvstændigheden knytter sig til forpligtigelsen til at tage fra noget for at give til noget andet.

I forhold til UBU er det bemærkelsesværdigt, at en af de effektiviseringsstrategier, der er blevet anvendt, indeholder begrebet bæredygtige kommuner. Begrebet blev i en periode anvendt for kommuner, der inden for de udstukne økonomiske rammer, kunne leve op til statens lovkrav om velfærd til borgerne (Pedersen, 2014, s. 19-22). På den måde er begrebet bæredygtighed anvendt som et begreb, der dækkede over om man kunne holde budgetterne. Her er der i Pedersens teoridannelse en mulighed for netop at favne de samfundsmæssige og strukturelle krydsfeltproblematikker, der udspiller sig om emnet bæredygtighed.

Æstetik og Læring

Austring og Sørensen definerer æstetik som:

"Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelse er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser." (Sørensen, 2006)

De beskriver læring ud fra et perspektiv der synliggøre æstetikens betydning i læringsprocesser.

Med rødder i Piaget, Bolton samt Hohn og Lorenzer's holistisk socialisations perspektiv, foretager de en analytisk opdeling af måder hvorpå læring foregår. Denne kategorisering beskriver de som optrædende kronologisk i socialiseringen og forbundet med hinanden. Den første kalder de "den empiriske" den anden kalder de "den æstetiske" og den sidste kalder de "den diskursive" Af disse tre vil dette projekt mest

koncentrere sig om æstetisk læringsmåde, alligevel er det vigtigt at se den som en del af tre, der til sammen udgør en helhed.

Den empiriske læringsmåde

Den empiriske læringsmåde er det direkte sansede møde med verden der tager udgangspunkt i at se, smage, høre, lugte og føle. På den måde referer det til den oprindelige betydning af ordet empiri. Denne læringsmåde bliver beskrevet som den første mennesket anvender og er knyttet til den drivkraft fra naturens side er givet mod at begribe verden. Som en forsymbolisk kropsforankret erkendelse optræder den ofte som en tavs viden, der hverken er æstetisk eller diskursivt formuleret.

Den æstetiske læringsmåde

Den æstetiske læringsmåde beskriver Austring og Sørensen som det æstetisk- symbolske møde med verden. Med udgangspunkt i den empiriske læringsmåde begynder barnet på et tidspunkt at fortolke verden ved at anvende æstetisk-symbolske former i vores bearbejdelse og kommunikation af vores oplevelser.

"Æstetikken er som læringsmåde grundlæggende karakteriseret ved, at den enkelte aktør omsætter sine indtryk af verden til æstetisk udtryk. Materialet, som bearbejdes gennem en æstetisk læreproces, er kropsligt lagrede følelser og oplevelser — i samspil med viden om og impulser fra den omgivende verden." (Sørensen, 2006, s. 90)

På den måde er æstetiske læringsprocesser både, kropslige, sanselige og helhedsorienterede samt en måde at udtrykke og bearbejde det usigelige. F.eks. kan et barn igennem en leg rumme en følelse som er analog med en følelse fra den oprindelige situation. Ikke en kopi men et udtryk for denne. I kraft af den distance legen ligger imellem bliver det muligt for barnet, på en og samme tid at forholde sig sanseligt, distanceret og reflekteret i forhold til den oprindelige oplevelse. Derved har barnet igennem den æstetiske symbolske form en mulighed for at bearbejde sine følelser.

Den æstetiske læringsform er transcenderende på den vis at, ganske vist tager den afsæt i empiriske oplevelser, men ligeledes rummer den muligheden for at sætte sig ud over den sansede oplevelse. Via den æstetiske symboldannelse kan man fortælle historier fra en fjern virkelighed, eller lege at man er en hund eller en gammel kone der dør. På den måde foregår den æstetiske læring som en aktivering af oplevelser fra en virkelige verden der monteres i en ny sammenhæng. Derved udvikler denne læringsmåde abstrakt tænkning.

Det er vigtigt at bemærke at læringsmåden derved både er intersubjektiv og samtidigt udvikler identiteten og en forståelse af de kulturelle koder. Selve det æstetiske udtryk handler om relationer imellem den enkeltes og omverden. Derved kan den viden der opstår ikke siges forstås som rent subjektiv.

"Den er således en dialektisk og helhedsorienteret viden om både den enkelte selv, om den kontekst, vedkommende er indlejret i, og om relationerne herimellem." (Sørensen, 2006, s. 98)

Den enkelte udtrykker derved et æstetisk symbolsk-formsprog der relaterer til samfundsgivne æstetiske formsprog indeholdende kulturelle koder og er derved en del af et større kommunikationssystem. Nogle betydningsbærende æstetiske forme berører mere grundlæggende kulturelle koder en andre. Disse benævnes grundkoder (Sørensen, 2006, s. 58). Som eksempel kan nævnes et hus, der ofte bliver tegnet med røg op af skorstenen, hvilke de færreste huse nu om dage har. Den enkelte tilegner sig en kulturs særlige formsprog, der integreres i vedkommendes æstetiske fortolknings horisont og- virksomhed. Den kulturelle kode der lever i den æstetiske symbolske form "Hus" relaterer stadigvæk til tider hvor det var brændeovnen der lavede varmen.

Den diskursive læringsmåde

Den diskursive læringsmåde er analytisk og bygger på såvel den empiriske og den æstetiske. At den er diskursiv betyder at den anvender teoretiske termer og analysemodeller til at beskrive og tolke verden. Det er et særligt sprogsystem der, præget af logik og kronologi, danner teoretiske udsagn. Den enkelte benytter den diskursive læringsmåde til at beskrive en allerede bearbejdet og førsymbolisk viden. Den diskursive læringsmåde er både sanssemæssigt og følelsesmæssigt neutral. Lige som den æstetiske relaterer den til kulturelle diskurser

Andre begreber

Æstetisk – ekspressive fornuftform

Habamas kommer ligeledes ind på en æstetisk – ekspressive fornuftform, der i skolen og uddannelserne er stærkt underrepræsenteret, men som sikrer den fulde menneskelige udvikling. Hertil beskriver Mogens Pahuus at det er grundlaget for udviklingen af livsmodet, livsglæden, livsførelsen, selve barnets verdensåbenhed og verdensinvolverethed. (Pahuus)

Kreativitet, fantasien og mediet.

Kreativiteten udfolder sig altid knyttet til æstetisk virksomhed og skal forstås som:

”Selve evnen til at omsætte fantasi til konkret form” (Sørensen, 2006, s. 145)

Den beskrives på lige fod med fantasi som en medfødt potentiale, der kan udvikles igennem hele livet og fremstår som en evolutionsmæssigt og kulturelt nødvendighed for al personlig og samfundsmæssig udvikling. (Sørensen, 2006, s. 147) Kreativiteten og fantasien står altid i relation til et medie. Kun igennem en mediering kan kreativiteten give form til fantasien. På den måde kan mediering forstås som den fantasifulde proces der sker når kreativiteten udfolder sig i forhold til et medie.

Metode

Metodeafsnittets opbygning

- Metodeafsnittet starter med en indførelse i casen, der bygger på dokumentanalyse fra lokalarkivet, Miljøministeriets hjemmeside samt analyseresultaterne fra et interview af et bestyrelsesmedlem fra Roskilde Havneselskabs bestyrelse.
- Dernæst gennemgås undersøgelsens videnskabelige metode som er aktionsforskning.
- En kort beskrivelse af undersøgelsens design.
- Samt de værktøjer, der er anvendt, i nævnt rækkefølge: "Utopiværksteder", "interview som kvalitativ forskningsmetode" samt en kort beskrivelse af den "indledende undersøgelse".
- I forbindelse med undersøgelsen er der lagt et ekstra lag af refleksion ind. Dette lag kalder jeg som arbejdstitel Meta-undersøgelsen. Denne vil efterfølgende blive beskrevet.

Kritiske overvejelser vedrørende undersøgelsen vil løbende blive gennemgået.

Case

Casen tager udgangspunkt i et projekt der omhandler designet af en legeplads der skal inspirere børn og unge til at lære om bæredygtig udvikling i Roskilde havn. Der er et ønske i havneselskabets bestyrelse om at opføre denne legeplads og inddrage børn og unge i designet af den.

Roskilde Havn

Roskilde regnes for en af landets ældste byer med en datering til omkring år 1000. Den regnes for at have fungeret som det naturlige administrationscentrum af det danske kongerige i Middelalderen med op til 10.000 indbyggere og 20 klostre. Skibstrafikken i Roskilde Fjord havde mest betydning i Vikingetiden, og byen fik først en egentlig havn, som erstatning for den gamle skibsbro i 1830'erne. Her blev oprettet en dampskibsrute, der fragtede passagerer og gods ned af fjorden. (Petersen) I moderne tid har der været en voksende opmærksomhed på Roskilde Fjord som et naturområde med et unikt fugleliv. I den forbindelse har Naturstyrelsen og EU op gennem 1980'erne langsomt indført forskellige fredningsinitiativer som i 1995 medførte at fjorden blev et vildtreservat. (Naturstyrelsen, 2010)

Repræsentanten for Havneselskabets bestyrelse (RHB) har oplevet glæden ved at dele sin anægtelse i naturen med andre mennesker, som han møder gennem sit virke i og omkring havnebestyrelsen. Derfor ønsker han at inspirere til naturoplevelser. RHB ønsker, at havnen bygger en legeplads hvor man kan lære om bæredygtig udvikling og blive inspireret til at lære om fjorden og de elementer, der indgår i den. Han nævner vand som et eksempel. Her kan vi inspireres til at lære om vandrensning og at lave saltvand om til drikkevand, samt hvordan vand kan pumpes og dets bevægelse omdannes til elektricitet. At være på legepladsen må meget gerne skabe en oplevelse af at det, man lærer, er vedkommende og sjovt, at man skal yde for at nyde. Der er allerede gode projekter i havnen som for eksempel Ørredpatruljen og oplevelsesplatformen, som det nye legepladsprojektet kan være en naturlig forlængelse af. (Roskildehavn) (Interview med RHB)

I 2000 indviedes det nye Vestprojekt i havnen. Her blev en del af fjordens vand inddæmmet i nogle nye kanaler. (Dalskov, 2000) Disse kanaler fremstår nu som ubrugte områder, hvor vandet er unaturligt grønt af alger. En af disse kanaler ligger mellem to iskiosker og støder op til et lille grønt område, der ligger for sig selv og ikke bliver brugt. På det grundlag er opstået et ønske om at opføre en legeplads på en platform på kanalen, som samtidigt bygger bro over til det lille grønne område som kan inddrages i legepladsprojektet.

Figur 2 Oversigt over havnen med det nye byggeri og kanalerne



(Schou, 2002)

Figur 3 Placeringen af legepladsen



Aktionsforskning

Aktionsforskning er en samfundsvidenskabelig metode, der har lighedspunkter med andre samfundsvidenskabelige metoder. Den adskiller sig ved princippet om helt eller delvis inddragelse af aktørerne i feltet, både i forskningens tilrettelæggelse og gennemførelse. På den måde udfordrer aktionsforskning mere gængse forskningsmetoders mere traditionelle forestilling om relationen mellem objekt og subjekt. I det perspektiv har aktionsforskning konkret gjort demokrati til noget, der kan efterprøves og operationaliseres som "metode". (Hansen, 2007, s. 135) Aktionsforskning stiller sig derved over for analytisk beskrivende videnskaber, der principielt bygger på forestillingen om, at forskningen lader virkeligheden stå uberørt af undersøgelsesmetoden. Historisk set har aktionsforskning udfoldet sig som eksperimentelle aktiviteter, dvs. forskningsaktiviteter, hvor praktiske forandringer og skabelse af viden følges ad.

Kurt Lewin (1890-1947) anses for at have skabt aktionsforskningen som et produkt af en kritisk refleksion over det positivistiske eksperiments statiske og objektiverende blik på samfundets sociale liv. Eksperimenter blev tilrettelagt af en neutral forsker, der selv kontrollerede sit forskningsdesign. Lewin mente, at forskning aldrig var objektiv eller neutral. Med dette blik foreslog han at eksperimentets videnskabsbærende værdi bør involvere en forandring af deltagerne, der i forskningsprocessen bør blive mere myndige og i stand til at reflektere kritisk over organisationsdynamikker og derved kunne handle og agere i gruppen og organisationen. (Nielsen K. A., 2004, s. 517)

Tolnov & Hansen placerer aktionsforskning inden for fire hjørnesten, hvor vægtningen af dem er forskellige i forskellige projekter:

- **Forskning som gensidig videnskabelse:** Hensigten med aktionsforskning er ikke blot at skabe teoretisk viden *om*, men at skabe refleksion og praktisk viden *med* de deltagende aktører.
- **Deltagelse og demokrati:** Eftersom forskere og deltagere tilsammen udvikler aktionsforskningens dagsorden og den viden, som er nødvendig for at kunne forstå og ændre fælles problemstillinger, er aktionsforskningen en deltagende og demokratisk proces.
- **Aktion:** Aktionsforskningen tilstræber at gøre deltagerne selvhjulpne og frisatte af strukturelle bindinger.
- **Procesorientering:** Aktionsforskning vokser frem over tid i en proces, hvor aktørerne udvikler ny viden og nye kompetencer gennem praksis.

(Hansen, 2007, s. 136)

I 1980'erne og 1990'erne har aktionsforskning ikke været så anvendt, men efter forestillingen om et nyt videnskabsparadigme i starten af 1990'erne blev formuleret af Michael Gibbons og Helga Nowotny har deltagerbaseret forskning vundet ny aktualitet. I teorien om "The new production of knowledge" opererer forskning i lokale kontekster og inddrager lokale aktører i videnskabelsen. Med det senmoderne samfunds stigende kompleksitet, er det, i det perspektiv, umuligt at opnå interessant viden, hvis kundskab, der kan generaliseres som produkt, prioriteres frem for de forandringer, feltet efterspørger. (Nielsen K. A., 2004, s. 518)

Hermed er der lagt en god del af det grundlag, hvorpå jeg har valgt aktionsforskning som metode for denne undersøgelse. Med sammenstillingen i et ønske om at lave et forskningsprojekt, der kan konkretisere UNESCO's strategi i en national kontekst og Roskilde Havns ønske om lære brugere at værdsætte og passe på naturen; indeholder aktionsforskningsmetoden både den lokalforankrede tilgang og den

brugerinddragelse, som kan starte en læring og forandringsproces, der har til hensigt at give både deltagere i projektet og havnens brugere myndighed i bæredygtighedsøjemed.

Undersøgelsens opbygning

Undersøgelsen er blevet udført for at danne en dybere forståelse af legepladsprojektets målgruppe og skabe lokalt ejerskab til projektet. Ligeledes har undersøgelsen forsøgt at trække oplevelser og kundskaber fra eksisterende UBU projekter ind i legepladsprojektet. Identitetsbegrebet har været et refleksionspunkt, der har været gennemgående under hele undersøgelsen. I undersøgelsen indgår i alt 3 fremtidsværksteder, 4 semistrukturerede- og 1 fokusgruppe-interview, samt dokumentanalyse og observationer. Undersøgelsen har fundet sted fra d. 03.04.2016 til den 08.06.2016.

Undersøgelsen har ud over selve undersøgelsen også et ekstra lag af refleksion, jeg som arbejdstitel har kaldt metaundersøgelse. Ligeledes er der udført en indledende undersøgelse, der lagde grund for designet og det metodiske valg. På den måde er undersøgelsen delt op i tre delundersøgelser, der forløber efter hinanden:

- Den indledende undersøgelse
- Selve undersøgelsen
- Metaundersøgelsen

Denne opdeling af undersøgelsen er blevet synlig midt i processen og opdelingen fremstår blandt andet som et redskab til at beskrive nogle specifikke spring af forforståelsen, der er sket i undersøgelsen, samt at situere forskellige redskaber, der er anvendt i delundersøgelserne. Undersøgelsen er sat grafisk op neden for.

Figur 4 Undersøgelsesdesignet

8

Fremtidsværksteder eller utopiværksteder for børn

Den nærværende undersøgelse er udført indenfor den metodiske ramme af aktionsforskningsmetoden utopisk fremtidsværksted, beskrevet af Jungk (1913-1994) i 1970'erne. Alligevel kan der argumenteres for at skønt metoden, der er anvendt, ligger inden for fremtidsværkstedets rammer, udfyldes disse rammer måske ikke nok til at metoden kan specificeres som et utopisk fremtidsværksted. Denne metodiske forskel vil jeg gribe an ved først at beskrive, hvordan fremtidsværkstedet har udtrykt sig i danske rammer gennem Tolnov & Hansen samt Nielsens beskrivelser, og bagefter vil jeg beskrive hvordan den nærværende

undersøgelse er udført, hvordan den afskiller sig fra Jungk's rammer, og hvilke overvejelser, der ligger bag. Jeg har valgt at kalde værkstederne for "utopiværksteder for børn", fordi det i konteksten ikke er et synonym for "utopiske fremtidsværksteder", eller i daglig tale bare "fremtidsværksteder". Ligeledes oplever jeg, at skønt jeg ikke har til sinde at skabe et nyt begreb, alligevel anvender det hjørne af den eksisterende begrebslighed, der bedst beskriver hvad jeg har vægtet i den nærværende undersøgelse med ordet "utopiværksted for børn"

Fremtidsværkstedet beskrevet i en dansk kontekst

Inspireret af kritisk teori pointerede Robert Jungk, med udviklingen af det utopiske fremtidsværksted, nødvendigheden af at overskride den eksisterende og ofte videnskabelige formidlede fremtidshorisont. Overvejelserne var, at det ikke gav plads til social forandring at den videnskabeligt formidlede fremtidshorisont i realiteten udgjorde et lukket og formålsbestemt fremtidsunivers. Derfor udvikledes fremtidsværkstedet med det udgangspunkt at social fantasi og ønsketænkning udgjorde en kulturel modmagt til det lukkede og formålsbestemte fremtidsunivers. (Hansen, 2007, s. 137)

Når Tolnov og Hansen giver sine kundskaber videre vedrørende det praktiske niveau, lyder beskrivelsen således. Fremtidsværkstedet afholdes i et lokale med rigelig plads til at rumme 15-20 mennesker, som bliver beskrevet som værkstedets ideelle deltagerantal. Traditionelt set udfoldes kreativiteten med papir, saks, tusser og anvender væggene som ophængstede til at danne overblik over processen. Ligeledes opstilles der et passende antal stole i en halvcirkel omkring vægfladen og med arbejdsborde imellem. Lidt forfriskninger bør være tilgængelige. Værkstedet opfattes som et socialt frirum, hvor ideudvikling gennem kreative processer er målet. Der føres under fremtidsværkstedet en værkstedsprotokol, der beskriver værkstedets ideer. Dette tilhører deltagerne og må ikke anvendes offentligt uden alle deltagernes samtykke.

Fremtidsværkstedets tre faser

Efter introduktionen er værkstedet opdelt i **tre faser**; kritik- utopi- og virkelighedsfasen.

I **kritikfasen** forholder man sig konsekvent kritisk til feltet. Kritikken, der udtales, skrives op på vægen i stikordsform, der senere ordnes i temaer eller emner. I denne fase bør men ikke kritisere hinandens input.

I **utopifasen** findes kritikens modstykke, hvorved negationerne vendes til drømme for fremtiden. Virkelighedens mange forbehold og umuligheder sættes ud af kraft, og i det kreative rum, der bliver skabt, kan alt lade sig gøre. De forskellige temaer, der er opstået i kritikfasen, danner grundlag for arbejdsgrupper. Stadigvæk diskuteres hinandens input ikke.

Den sidste fase er **realitetsfasen**, hvor de enkelte grupper fremlægger deres ideer, håb og drømme. Her må de andre grupper godt komme med kritik, ikke for at rakte hinandens ideer ned, men for at give utopien mulighed for at møde virkelighedens begrænsninger.

(Hansen, 2007, s. 140-142)

Den nærværende undersøgelses differentiering i forhold til teorien omkring fremtidsværksteder

Den nærværende undersøgelse har udført et utopisk fremtidsværksted som har mange ligheder med den førnævnte fremgangsmåde. Ligeledes er der også mange og væsentlige forskelle. Her vil tre af disse differentieringer blive beskrevet og argumenteret for.

- Kritikken opstod sporadisk og reflektorisk og var ikke organiseret som en fase.
- Mediet var ikke begrænset til papir, saks og tusch
- Realiteten opstod spontant i den kreative proces med ideens møde med mediet.

Kritisk refleksion i utopiværkstederne for børn

Hvad angår fravalget af kritik som en fase, havde jeg en vigtig erkendelse i de tidlige observationer. Det var lederen fra Den grønne friskole, der gjorde mig opmærksom på, at UBU for børn er en fin balancegang imellem børnenes behov for at opleve at vokse op i trygge omgivelser, hvor de voksne tager ansvar for omverdenen, og samtidigt udvikle et kritisk blik på, hvordan vi skaber en bæredygtig udvikling i fremtiden. I dette dilemma har de valgt, i forhold til børn, at lade projekter tage afsæt i at skabe situationer, hvor børnene oplever at de har kompetencerne til at løse problemet, før de bliver præsenteret for problemet. (Interview af lederen for den grønne friskole). Dette er i sig selv et lige så stort et paradoks, men i forsøget, beskriver lederen, at der opstår en forandringsproces, hvor børnene bliver empowered i at opleve sig som agenter, i forhold til de globale problematikker, de bliver præsenteret for i UBU. På den baggrund tog jeg et etisk valg om ikke at lade kritikken optræde som en fase for sig selv, og i stedet lade børnene tage afsæt i udviklingen af et utopisk fremtidsunivers, der blev skabt gennem deres egne kreative udtryk. I den proces opstod en kritisk refleksion spontant, og dette kunne derved underbygges inden for deres egen oplevelshorisont.

Fjordens elementer som medie og realitetsmoment

Som beskrevet blev der anvendt mange andre medier end traditionelt set. Den ene overvejelse vedrørende dette gik på nysgerrigheden omkring at lade dem arbejde med de elementer, som naturligt er en del af fjorden. Både for at åbne for en direkte inspiration mellem fjorden og deres ideer, men også for at kunne undersøge, hvordan disse elementer fungerede som legeredskab for dem. Den anden overvejelse var at indtænke realitetsmomentet i deres kreative proces. Ved at skulle bygge deres ideer og forslag i en virkelig tredimensionel verden underlagt tyngdekraft og andre naturlove, blev de udfordret til at udfolde deres ideer inden for en realitetsramme. På den måde er der en stor sammenhæng mellem den anden og den tredje differentiering. Set i lyset af ønsket om en empowerment i forhold til at opleve sig som agent i en bæredygtig udvikling, gav det derfor stor mening ikke at lade grupperne kritisere hinandens produkt. I stedet blev projekterne fremlagt for at opnå en større sproglig forståelse af projektet og for en gensidig inspiration projekterne imellem.

Udfordringer og muligheder ved at forske alene

Da jeg har været alene om utopiværkstederne, har jeg valgt at anvende underviserne som hjælp i undersøgelsen. På den måde har de optrådt i en rolle, som ligner deres vante underviserrolle, hvor de efter mine instruktioner har stået for det meste af vejledningen af børnene. På den måde er deres undervisning og dens indflydelse inddraget som en del af undersøgelsen. Det har på den ene side haft den fordel, at børnene har kunne føle sig mere trygge, og samtidigt har jeg måtte stole på, at underviserne lod børnene udtrykke deres egne ideer og ikke underviserens.

Ved det sidste værksted valgte jeg ligeledes at inddrage en gruppe af børnene i en observerende rolle, hvor de filmede og interviewede blandt andet de andre deltagere. Dette kom til at fremstå som en situation, hvor problemet i at forske alene forandrede sig til en mulighed for at udvikle en ny metode, jeg ikke havde læst om nogle steder, som udtrykte sig som inddragelse af børnene som observanter. Dette gav et helt anderledes demokratisk perspektiv på forsker/felt relationen, jeg ikke har kunne finde litterære beskrivelser af. Dette bliver beskrevet i afsnittet det "3. værksted".

En manglende aldersgruppe

Aldersgruppen fra 5-7 år er ikke inddraget i undersøgelsen. De var planlagt at være en del af værkstederne, men undersøgelsen endte med ikke at have nogle deltagere i den aldersgruppe med. På begge de skoler, der har deltaget i undersøgelsen, har ledere og undervisere valgt denne målgruppe fra. Det faktum at der ikke har deltaget børn i alderen 5-7 år, mener jeg begrænser denne undersøgelses resultater.

Utopiværkstederne i Roskilde Havn

Utopiværkstederne er alle blevet udført i Roskilde Havn med base i havnens undervisningslokale. Der har deltaget børn og unge i aldersgruppen 7-17 år i et antal fra 20 til 3 ad gangen. Alle Utopiværkstederne har taget udgangspunkt i Legepladsprojektet som et givent problem.

Deltagerne blev bedt om at udfolde de ideer, de havde til legepladsprojektet, i en kreativ proces. Der blev anvendt forskellige medier, herunder forskellige naturmaterialer som ler, vand, sand, grene, mos, blade, strandsten, levende planter og tang. Ligeledes var der mulighed for at male og tegne og anvende medbragte materialer. Endeligt blev en Ipad stillet til rådighed til filmning og redigering af en videodokumentation af utopiværkstedet.

Figur 5 Setup'et



1. Værksted

Det første utopiværksted blev udført d. 12.04.2016 fra kl. 9.30 til 13.30. Tyve børn i aldersgruppen 8-14 år, fra Den grønne friskole på Amager og to undervisere deltog. Eleverne er vant til projekter indenfor bæredygtig udvikling, da skolen tilstræber at undervise udelukkende projektorienteret og med det meste af undervisningen centreret om bæredygtig udvikling. Hver gruppe fik præsenteret et emne, som de kunne anvende som inspiration for deres arbejde og leg. På den måde var der tale om et åbent projekt, hvor

emnerne både kunne tjente som inspiration for en fri kreativitet eller som en mulighed for en fast problemstilling, de kunne tænke inden for. Emnerne var formuleret som et emne med en lille række spørgsmål og var udarbejdet ud fra forundersøgelsen med udgangspunkt af interviewet af RHB. De tre emner var skrevet på små papir lapper, der blev uddelt, og var:

Emne 1: Fjorden, åer, vandet og bunden

Emne 2: Fjorden, vilde planter og spiselige planter

Emne 3: Vandkraft og vandrensning

2. Værksted

Det andet utopiværksted blev afholdt d. 13.05.16 fra kl. 08.00 til 14.15. Deltagerne var tre studerende fra Roskilde gymnasium, der alle var unge kvinder i alderen 16 og 17 år. De tre studerende er en del af det grønne råd, der som en del af Roskilde gymnasium, som grønflagsskole, er blevet oprettet. Kontakten var blevet skabt igennem rådets projektleder for "Roskilde gymnasium som grøn skole". Det var planlagt til at være et utopiværksted for 10-12 studerende fra alle årgange, men endte med at være disse tre studerende fra samme årgang. Mediet for dette utopiværksted var video-dokumentation. Dagen startede med at vi sammen reflekterede omkring emnerne Roskilde havn og by, undervisning i bæredygtig udvikling, UNESCO og FN og Legepladsprojektet. Refleksionen tjente til at danne en fælles forståelse af emnerne.

3. Værksted

Det tredje utopiværksted blev afholdt d. 08.06.2016 fra kl. 08.30 til kl. 14.30. Deltagerne var 12 børn i alderen 9 til 15 år fra folkeskolen Absalon skole i Roskilde. Fremgangsmåden for dette værksted blev i store træk udført efter samme model som det 1. værksted, dog havde jeg ændret undersøgelsesdesignet på to punkter, dette var hovedsageligt fordi jeg var blevet klogere af den første undersøgelse. På den måde var baggrunden for ændringerne refleksioner omkring at empirien skulle give et grundigere billede af elevernes oplevelsesverden. Den første ændring var at værkstedet blev afholdt med 12 deltagere, som havde været hensigten hele tiden, og ikke 20, som jeg valgte at acceptere af hensyn til DGF's strukturelle planlægning. Den anden ændring var, at jeg ud over de tre refleksionsemner, lavede et fjerde emne, der inspireret af værkstedet med gymnasieeleverne, var at dokumenterer dagens proces via mediet video. På den måde var der fire arbejdsgrupperne på tre personer, hvor den ene arbejdsgruppe gik og filmede og interviewede både værkstedets deltagere, observanter og de af havnens brugere, de skabte kontakt til. Midt i undersøgelsen opstod der en tredje ændring i forhold til det første værksted. Jeg besluttede at samle alle værkstedets deltagere og lave en midtvejsfremlæggelse for hinanden, hvor de fortalte om deres design og ideer. Dette viste sig at have flere spændende virkninger på værkstedets produkter.

Interview som kvalitativ forskningsmetode

Interview er et meget anvendt værktøj inden for samfundsforskning. Den nærværende undersøgelse holder sig inden for det kvalitative forskningsfelt og har hovedsageligt arbejdet induktivt. Derved har det været vigtigt at interviewene har fremtrådt som dialoger. Her kan man sondre imellem en fuldt struktureret samtale og en løs samtale. De interview, der er anvendt i denne undersøgelse, lægger sig imellem som semistrukturerede samtaler, der både har kunne holde et fokus og samtidig tilladt en åben dialog.

Semistrukturerede interview

Der er i forbindelse med undersøgelsen blevet udført i alt 4 interview:

- Et interview med et bestyrelsesmedlem fra Roskilde Havneforenings bestyrelse, som et led i den indledende undersøgelse

- Et med lederen for Den Grønne friskole, hvis elever deltog i det 1.værksted
- Et med en dagplejefar i et økologisk landsbysamfund
- Og et med Knud Illeris som en del af "metaundersøgelsen"

De semistrukturerede Interview er kommet i stand via mail og telefonkorrespondance. Både tid og sted er blevet aftalt på forhånd og er hovedsageligt tilpasset interviewpartnerens mulighed for at deltage. På den måde har interviewpartneren på forhånd været informeret om interviewets art, emne og anvendelse. Alle interviews er blevet optaget som en audiofil på en smartphone og sidenhen blevet transskriberet.

Interviewet i forbindelse med "metaundersøgelsen" er udført efter samme metode, som bliver beskrevet her, men har sin egen særegenhed, der vil blive beskrevet i afsnittet "Metaundersøgelsen".

Interviewguiden

Der er til hvert interview blevet udfærdiget en særskilt interviewguide, der hovedsageligt har haft til formål at danne sammenhæng mellem undersøgelsens problem og den viden, der udtrykte sig under interviewet. På baggrund af undersøgelsesspørgsmålene er der forudgående for hvert interview blevet udformet nogle interesseemner, som både har forskningsmæssig interesse vedrørende besvarelse af undersøgelsens problemstilling og samtidigt har været udtryk for min forforståelse af hvilken viden, der kunne udtrykke sig i interviewet. Disse forskningsmæssige interesseemner er så igen blevet omformet til interviewspørgsmål, der enten blev stillet i interviewet eller på anden måde besvaret. De endelige interviewspørgsmål er blevet vurderet i forhold til en tematisk og en dynamisk dimension. Tematisk i forhold til produktion af viden og dynamisk i forhold til det sociale samspil i interviewet. (Kvale, 2015, s. 185)

Fokusgruppeinterview

Der er udført et fokusgruppeinterview af 5 studerende fra Roskilde gymnasiums grønne råd. Tanken med at anvende fokusgruppeinterview var, som en eksplorativ undersøgelse at give en mere dynamisk mulighed for at få ekspressive og emotionelle synspunkter frem og gøre det lettere at berøre følsomme emner. (Kvale, 2015, s. 206) Interviewet fandt sted i et af skolens mødelokaler med udsigt ud over dette grønne råds haveprojekt i rektorhaven. I min rolle som moderator var min opgave at skabe en permissiv atmosfære, hvor modstridende holdninger havde mulighed for at komme til udtryk. (Kvale, 2015, s. 206) Interviewets interesseemner omhandlede unges identitetsudvikling forhold til læring og undervisning i bæredygtig udvikling. Interviewguiden var udarbejdet efter samme metode som de andre interview.

En indledende undersøgelse

Den indledende undersøgelse er hovedsageligt blevet udført før, det egentlige projekt og feltet er blevet endeligt konkretiseret. På den måde fremstår den indledende undersøgelsen som at have haft to funktioner, der har suppleret hinanden. Den ene funktion har været at danne feltet og den anden har været at få en baggrundsviden for dette, der har fungeret som forforståelse for designet af resten af undersøgelsen. Den indledende undersøgelse har anvendt to redskaber: et semistruktureret interview og dokumentanalyse (Lynggaard, 2010) (Brinkmann L. T., 2010) (Kvale, 2015)

Metaundersøgelsen

Metaundersøgelsen er den arbejdstitel jeg har givet dette ekstra empiriske lag af refleksion, der er lagt ind i undersøgelsen. Jeg har ikke kunne finde metodisk teori eller andre undersøgelser, der beskriver eller anvender en lignende metode. I sin enkelthed gjorde jeg det, at jeg analyserede empirien, der var indsamlet i forundersøgelsen og selve undersøgelsen, med et teoretisk blik. Metoden falder derved ind under en hermeneutisk teoretisk funderet analyse, hvor man påtager sig et bestemt teoretisk blik som forforståelse og dermed analyserer empirien (Kvale, 2015). Under analysen fremstod visse elementer af empirien på en

gang svær at forklare inden for den anvendte teori og samtidigt relevant for forståelse af feltet. Disse empiriske elementer blev bearbejdet på en måde, så de fremstod som spørgsmål til teoriens grænseområde, der så blev introduceret til teoretikeren selv. I dette tilfælde hvor det er Knud Illeris teoriskabelse, der er rapportens væsentligste forståelsesramme, var det ham, der blev præsenteret for disse spørgsmål til grænseområdet for hans læringsteori. Disse var udarbejdet på baggrund af reelle oplevelser, der fremstod i empirien.

Der var i metaundersøgelsen en mulighed for en dynamisk dobbeltrettet udviklingsproces, hvor empirien udviklede teoridannelsen og teoridannelsen udviklede en teoretisk forståelsesramme for den pågældende empiri. Ved et direkte interview af teoretikeren omkring oplevelser, der på et generelt niveau stillede spørgsmål til grænseområdet af teorien, opstod der en mulighed for at afdække dette grænseområdes mulighed for en teoretisk udvikling, der kunne danne et grundlag for en mere funderet teoretisk forståelse af disse empiriske oplevelser. Denne bevægelse beskriver Kvale og Brinkmann som en epistemologisk bevægelse af viden fra doxa hen imod episteme. Dette aspekt vil blive beskrevet tydeligere i afsnittet: "Interviewet af Knud Illeris"

På den måde havde metaundersøgelsen to formål, der begge udviklede forståelsen af Undervisning i Bæredygtig Udvikling:

- Et formål i form af en empirisk funderet teoretisk udvikling af Knud Illeris' læringsteori imod en praktisk anvendelse i UBU-projekter.
- Et andet formål i form af en lokalfunderet teoretisk forståelsesramme for empiriske oplevelser inden for UBU.

Metaundersøgelsen er kommet til et resultat, som har overrasket mig vedrørende læringsteoriens ontologiske beskaffenhed. Her oplevede jeg under interviewet med Illeris, samt analysen af dette, at min forforståelse smuldrede i kraft af Illeris perspektiver. Derved blev resultaterne af en anden karakter, på grund af metaundersøgelsens udvikling.

Fra analyseramme til interviewguide i metaundersøgelsen

Analyserammen for metaundersøgelsen er udarbejdet omkring oplevelser af UBU og den identitetsudvikling, der finder sted omkring deltagelse i UBU. Når det i metaundersøgelsen blev relateret til Illeris' læringsteori var der to aspekter af hans læringsteori, der dannede kohærens med empirien. Identitetens centrale placering i læringsprocesser og et emne, der kort kan indfattes i spørgsmålet: Hvilke rammer er det mennesker lærer inden for? Hvor Illeris med sin læringsteori har fremlagt en teori om, at læring ikke bare er en kognitiv proces men også en social proces, hvor følelser spiller en afgørende rolle, har han samtidigt indrammet alle læringsprocesser til at finde sted i samfundet og relatere til samfundet (Illeris, Læring, 2006). I interviewene og observationerne var der flere tilfælde, hvor de adspurgte udtrykte oplevelser af at lære noget, som rakte ud over en samfundsmæssig relation. Specielt i en natur- og miljømæssig kontekst var der i empirien oplevelser af at lære noget, der ikke direkte relaterede til samfundet, men relaterede til naturen eller andre dele af omverdenen end samfundet. Disse oplevelser af at læring relaterer til og indfattes af naturen og ikke samfundet, har været rammen for analysen for metaundersøgelsen, samt identitet i UBU.

Tekststykker fra de transskriberede interview, der har relateret til analyserammen, er blevet valgt ud. Der er tale om en kodning af transskriberingerne. Derefter blev disse tekststykkers essenser fremhævet for efterfølgende af blive rekonstrueret til tredjepersons udtalelser. Til sidst blev der formuleret et spørgsmål på baggrund af informantens oplevelse.

På den måde kunne jeg under interviewet lægge ud med at beskrive informantens udtalelse som en fortælling fra en tredjeperson og dernæst lade denne tredjepersons oplevelse stille spørgsmålet til Illeris. På næste side er vist et eksempel:

☐

Interviewet af Knud Illeris

Interviewet af Knud Illeris blev afholdt d. 09.05.16 på hans bopæl Svanholmegods kl. 16.00 til 17.30. Interviewet byggede videre på et tidlige interview, der blev udført d. 11.02.14 på samme adresse. I det første interview opstod der blandt andet den nye viden, at Illeris, hvis han skulle formulere sin læringsteori i dag, ville formulere den med ordet "omverden" sat i stedet for ordet "samfund" som determination for alt læring. Under interviewet kom vi kort ind på spørgsmålet om, hvorvidt det blandt andet kunne have en aktualitet i forhold til et miljømæssigt perspektiv på læring (Bilag 2). Dette spørgsmål er med hans nyeste udgivelse og med denne undersøgelse igen aktualiseret.

Ud over at have det tilfælles med andre interview i nærværende undersøgelse at være et semistruktureret interview, har dette interview sin særegenhed i forhold til andre interview, der hovedsageligt kan forklares epistemologisk. Kvale og Brinkmann beskriver at langt det meste viden, der produceres i kvalitative interviewarbejde omhandler menneskers oplevelser, ønsker og mening. Med et oldgræsk ord kan det beskrives som doxa. Mit ønske med metaundersøgelsen var at, for at blive i det oldgræske, at bevæge viden fra doxa imod episteme. Dvs. viden, der har vist sig gyldig igennem samtalebaseret og dialogisk udspørgen (Kvale, 2015, s. 59). Til dette formål anvendte jeg i denne filosofiske dialog det som Dinkins har

beskrevet som "sokratisk-hermeneutisk interpre-view". Ligesom med det konfronterende interview ligger interessen i at producere mening fremfor at afdække på forhånd givne meningslementer. På den måde var der i interviewet med Illeris en vis konfrontation, uden at det direkte blev provokerende og konfliktsøgende som i et agonistik interview. (Kvale, 2015, s. 215) Formålet med at det "sokratisk-hermeneutisk interpre-view" har været at afdække en læringsteoretisk forståelse af UBU i en national kontekst. Altså ikke nødvendigvis en teoridannelse men en bevægelse af viden fra doxa til episteme.

Ud over den særegenhed i forhold til de epistemologiske overvejelser, trådte der også overvejelser frem, der relaterer til magtforholdet. I forhold til andre informanter, havde Illeris en sikker status som kunne tolkes som ekspert inden for sit felt. Kvale og Brinkmann beskriver, hvordan der derved kan opstå en anderledes magtbalance i interviewsituationen. Gennem at forberede sig grundigt til interviewet, ved at være velinformeret om emnet, beherske fagsproget og være fortrolig med interviewpersonens sociale situation og livshistorie, kunne der opstå en symmetrisk interviewrelation. (Kvale, 2015, s. 201) Det var ved at inddrage eliteinterviewets problematikker at det var muligt, at som Kvale og Brinkmann skriver det: "nærme sig det intense forhør i en sokratisk dialog, hvilket ideelt set kan føre til viden i betydningen episteme." (Kvale, 2015, s. 202)

Transskriberingerne

Alle interview er blevet transskriberet fra audio til tekst ved manuel indtastning. Der har været fokus på meningene, der har fremtrådt i lydoptagelserne. På den måde er øhh'er og diverse andre lyde og pauser, som ikke direkte er ord, udeladte i transskriberingen. Der er lagt et minut- og sekundtal ind for hver spørgsmål interviewer stiller, dette er ment som et orienteringsredskab under og efter analysen. Jeg har selv udført alle transskriberingerne og forsøgt at forholde mig kritisk til min egen fortolkning i forbindelse med at omdanne et talt sprog til en mere formel skriftsprogstil. (Kvale, 2015, s. 238-242)

Analyseafsnit

Analysestrategi

I forhold til min problemformulering har jeg opstillet nogle analysespørgsmål.

- Hvordan inddrages forslag og kundskaber fra børn, unge i legepladsprojektet?
- Hvilke relation oplevelser deltagere og aktører at der er i mellem UBU og omverdenen?
- Hvordan præger samfundsmæssige diskurs, omkring UBU, deltagere identitet?
- Hvordan kan man arbejde med UBU relation til omverdenen i forlængelse af Illeris's læringsteori?

Hvor det første spørgsmål hovedsageligt relaterer til casen og aktionsforskningens mulighed for en aktualisering af videnskabelsen i en konkret forandringsproces. Relaterer de tre videre spørgsmål til spændingsfeltet der opstår når UBU praktiseres i en konkurrencestat. Her finder der et møde imellem diskurser sted, som har udtrykt sig i empirien som en krydsfeltproblematik. Ligeledes har jeg under undersøgelsen haft en baggrundsviden om læringsteoretiske overvejelser Illeris har, vedrørende læringstrekanten, der kunne være relevante vedrørende UBU.

Jeg har delt min analyse op i to adskilte processer. Den først er en kreativ proces som jeg kalder den "arkitektoniske analyse". Den anden er en egentlig analyse. Der vil ligge en introduktion til processernes rammerne umiddelbart før hver afsnit.

En kort beskrivelse af den arkitektoniske analyse

Et formål med utopiværkstederne var at udvikle et forslag til UBU-legepladsens arkitektur. Den arkitektoniske analyse har dette som sit formål, derfor har jeg kaldt det den arkitektonisk. At den også hedder analyse kan måske være lidt vildledende da der lige så meget er tale om en syntese og en historisk kontekstualisering. Derfor er der mere tale om en kreativ proces. Når jeg har valgt at anvende ordet analyse alligevel, er det for at refererer til delafsnittets placering i specialet. Denne kreative proces har til formål at omsætte de forslag, utopiværkstedets deltagere er kommet med, til et konkret anbefaling til legepladsens arkitektur. Den kreative proces var en forudsætning for, at de mange forslag kan operationaliseres i en arkitektonisk form. Ligeledes er den kreative proces en demokratisk operationalisering af børnenes og de unges medborgerskab, i tråd med aktionsforskningens tankegang.

Den relaterer til det først analysespørgsmål omhandlende; hvordan inddrages forslag og kundskaber fra børn, unge i legepladsprojektet?

En kort beskrivelse af analysen af mening

Denne analyse er en hermeneutisk meningskondensering i en teoretisk kontekst. Konteksten er illeris's brede læringsbegreb samt Austring og Sørensen's æstetiske lærings perspektiv.

Analysen tager udgangspunkt i en didaktisk analyse af deltagernes forslag til UBU-legepladsens arkitektur, derefter bevæger den sig igennem tre nedslag i deltagernes oplevelse af subjektets relation til naturen, til en beskrivelse af mødet med en samfundsmæssige krydsfelt problematik omkring UBU. Til sidst aktualiseres deltagerens oplevelsesverden i forhold til Illeris egne overvejelser om at arbejde forlængende med hans læringsteori i forhold til UBU.

”Den arkitektoniske analyse”

Introduktion til den arkitektoniske analyse

Den ”arkitektoniske analyse” er en kreativproces der omdanner utopiværkstedets adskilte forslag til en samlet beskrivelse af hvordan arkitekturen på legepladsprojektet kan se ud. Den kreative proces var en forudsætning for at de mange forslag kan operationaliseres i en arkitektonisk form. Jeg har mange år arbejdet som arkitekt, men er i dette tilfælde ikke en arkitekt, men en hybrid imellem en arkitekt og en didaktisk forsker. Min opgave er at leve mig ind i børnene og de unges oplevelsesverden og fortolke deres formgivning til et brugbart forslag til legepladsen, som den kommende arkitekt kan arbejde ud fra. En didaktisk forsker vil kunne opnå en forståelse af deltagerens oplevelsesverden, men ikke nødvendigvis omsætte denne til arkitektens kunstneriske formsprog. Arkitekten kan ikke nødvendigvis opnå en forståelse af deltagerens oplevelsesverden, men har i dette tilfælde brug for deres forslag. Min opgave er at opnå en forståelse for deltagerens oplevelsesverden omkring UBU og dens relation til omverdenen og deltagerens forslag til legepladsen og formidle dette i arkitektens kunstneriske formsprog.

Der er ikke tale om en afrapportering af den kreative proces der foregik på utopiværkstederne men en faktisk kreativ proces som først udsprang da jeg skrev delafsnittet. Derved ligger den arkitektoniske analyse sig i direkte forlængelse af den kreativitet der udfoldede sig på utopiværkstederne og benytter sig af det samme æstetiske symbolske formsprog der udfoldede sig på utopiværkstederne. Jeg har benyttet den samme æstetiske læringsform og udviklet viden på samme måde som utopiværkstedets deltagere.

Det er vigtigt ved læsningen at være opmærksom på at det ikke er en analyse i en egentlig forstand. Den arkitektoniske analyse er et blik ind i et arkitektonisk værksted. Hvordan formgivning igennem kreative processer syntetiserende, analyserende og kontekstualiserende, udvikler et hele. Denne kreative proces udfolder sig normalt på et æstetisk billedligt niveau, men i dette tilfælde har den æstetiske virksomhed udfoldet sig i en kombination af æstetisk, billedligt og en sproglig, diskursiv formgivning.

Den arkitektoniske analyse har benyttet sig af narrativer som et værktøj til at tolke deltagerens formsprog. Der er blevet ledt efter plots som igennem min kreative proces er blevet struktureret i en sammenhængende arkitektoniske form. Jeg har ligeledes selv benyttet mig af det narrative til at formidle denne arkitektoniske form. (Brinkmann S. K., 2015, s. 290)

Den arkitektoniske analyse har ligeledes været en demokratisk operationalisering af børnene og de unges medborgerskab, der er i tråd med aktionsforskningens tankegang. Deltagerne er gået ind i utopiværkstederne for at kunne give deres forslag til en lokalbyudvikling. Det er i fortolkningen at formidlingen imellem deltagerens forslag og den arkitektoniske proces, at deres intention om at være en del af den lokale byudvikling bliver realiseret.

Efterfølgende har jeg haft overvejelser i forhold til at det ville have været interessant at inddrage utopiværkstedernes deltagere, eller nogle af disse, i den arkitektoniske analyse. Dette ville have givet en viden om børnenes og de unges oplevelsesverdens udtryk, hele vejen til arkitektens arbejdsbord. Dette ville både have kunne tilføje til den demokratiske dimension af aktionsforskningen og givet en interessant viden om hvordan målgruppen sammensætter, og forstå deres egne læringsprocesser vedrørende UBU.

Forslaget om hjulpumpen der renser vand

Oplægget, deltagerne blev præsenteret for, beskrev at det var vand fra kanalen der skulle leges med. I utopiværkstederne optrådte mange forskellige ideer om hvordan vandet fra kanalen, kunne komme op til legepladsen ved hjælp af leg. Der var kun en af ideerne der udelukkende gik på at pumpe vand op af kanalen, alle andre ideer indeholde en integreret vandrensning. Vandet i kanalen er ret beskidt. Som nævnt

tidligere var der en gruppe af deltaerne der på det 3. utopiværksted lavede en video dokumentation af utopiværkstedet. Her fik de den ide at illustrere forskellen på renheden af vandet i kanalen og fjorden, ved at hælde en spand vand fra kanalen i fjorden og omvendt. Først der så man rigtigt hvor brunt og fyldt med alger kanalens vand var i forhold til fjordens. Af ideer til denne kombinerede vandrensning og pumpning er neden for et udpluk.

Neden for vil forskellige forslag først blive fremlagt for til sidst at blive samlet til en samlet forslag.

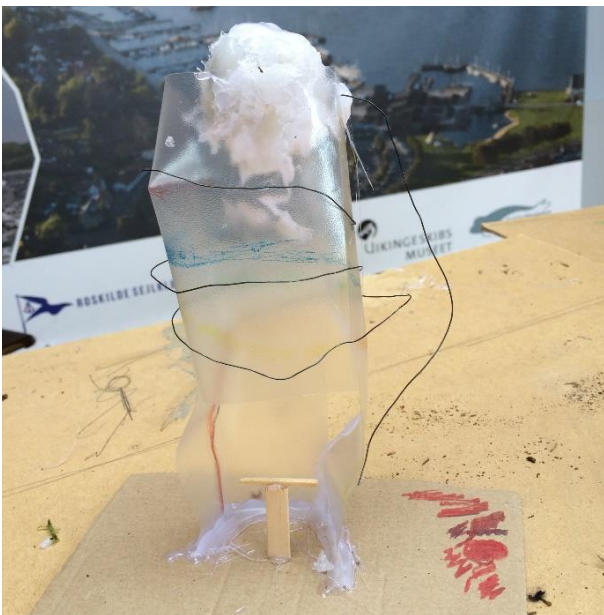


Figur 1 Brønden

I dette forslag indeholder en arketypisk brønd med vand i. Denne brønd har foran sig en pumpe, som, når man betjener den, pumper vand op af brønden. I dette forslag indgår vandrensning ikke integreret i forslag.

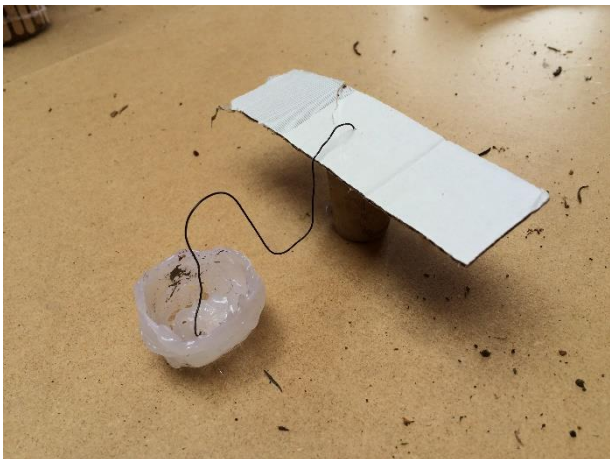


Neden under var der et hjul der med skovlblade skovlede vandet op i brønden.



Figur 2 Tårnet

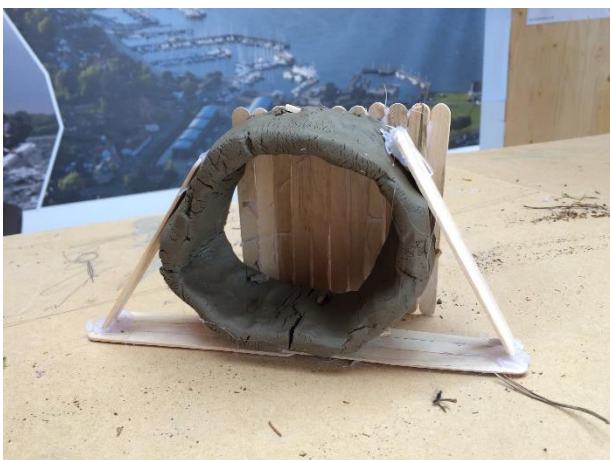
Her indgår vandrensning integreret og man står midt inde i processen. Pumpen bliver betjent på den samme måde, men her står man inde i en dobbeltlaget glascylinder, hvor vandet man pumper op bevæger sig op ad imellem de to lag glas og skifter farve efterhånden som det bliver rensat. Det rene vand ender oppe i toppen i den runde kugle. Dette forslag tilslutter sig ligeledes et gennemgående aspekt i undersøgelsen, nemlig interessen for at skabe rum man kan være i.



Figur 3 Vippen

Dette forslag går på at to mennesker sammen skal vippe og derved pumpe vand fra kanalen op igennem et filter og igennem en slange ned i et kar, som man kan tage det fra, for at lege med det.

Forslaget har derved det særegne i forhold til de tidligere illustrerede forslag, at den har en social dimension. Dette i kraft af at man skal være to for at få pumpen til at virke.



Figur 4 Hjulpumpen

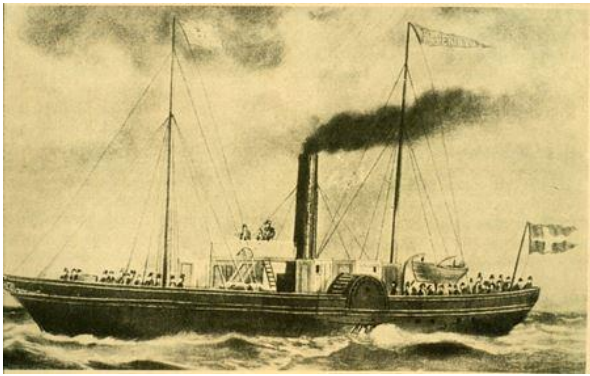
Her vises hjulpumpen der renser vand. Forslaget er at den også er lavet af to transparente cylindre, hvor vandet bevæger sig imellem. Inderst er, hvad designerne kaldte et "hamster hjul" hvor en person kan løbe inde. Derved pumpes vandet op i laget imellem cylindrene og bliver renset på vejen igennem nogle filtre. Dette forslag har lige som "tårnet" aspektet at skabe et rum hvor man kan være i. Ligeledes har den det samme aspekt af transparens.

Jeg vil beskrive en syntetisk bevægelse der var i min ideudvikling af disse forslag. Forslaget med vippen indeholder et socialt aspekt som er interessant i forhold til narrativer om at vi sammen skal udføre den bæredygtige udvikling. Dette narrativ om det sociale aspekt kunne bygges ind i hjulforslaget, ved at lave hjulet bredt nok til at der kunne være flere i det. På den måde kunne man måske få det trampet i gang alene, men man ville med det samme mærke forskellen når man var to. Ligeledes ville der være skabt et rum, man kunne være inden i, som i den lodrette cylinderforslag. Forslaget med brønden havde et skovsystem som ville kunne bruges til at få flyttet vandet rundt, og det genkendte jeg fra en helt femte forslag der gik på at benytte samme model til at flytte sig rundt på kanalen som en vandcykel.



Figur 5 Vandcyklen

Dette forslag illustrerer et hjul som hjulpumpe forslaget, men her går kraften ned i et skovhjul der forfartøjet til at bevæge sig.



Figur 6 Hjuldampere

Forslaget om Hjulpumpen, skovbladene og vandcyklen havde udgjort et narrativt plot, der ledte mig på sporet af en historie jeg fandt på Roskilde lokal arkiv. I forbindelse med udførelsen af den første jernbanestrækning i Danmark blev der i 1847 oprettet en sejlroute ned igennem Roskildefjord med en hjuldampere. På den måde ligger der en historie om industrialiseringens begyndelse i dette plot.

Hjuldampere H/S Frederik VII (Karlsso)

I dette narrativ bliver Roskilde havn bundet sammen med industrialiseringen og dens miljømæssige konsekvenser. I børnenes fortælling bliver teknologien vendt om og den samme hjulkonstruktion bliver anvendt til at vende vandmiljøets udvikling i kanalerne. Dette sker ved hjælp af børnenes fælles indsats, mens de leger. På legepladsen vil dette narrativ derved række ud over fortællingens rammer og udtrykke sig som et manifest. Et manifest der sker og som børnene kan opleve sig som en del af.

Forslaget om vandets bevægelse og brug på legepladsen samt vandkraften

I interviewet af dagplejefaren, beskriver han hvordan at vand indgår i børnenes leg.

"Når vi er uden for, har vi tagreder også. Og hvis vi er ude i regnvejr så kan de godt lide at stå under den og få dryppende vand i hovedet. Altså det der bare at mærke fysisk. Det der med at opleve en fysisk stimulans, det er super fedt for dem. Også at mærke konsistenser, (f.eks.) mudder konsistenser..."

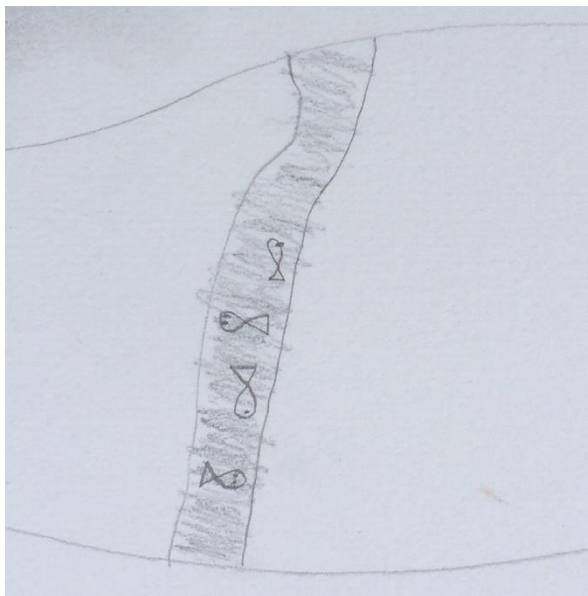
(Dagplejefar fra Økosamfundet Dyssekilde)

I forslaget neden for havde pigen det sjovt med ler, vand og konsistens. Ligeledes indgik der tørv krukke, planter og jord.



Figur 7 Vandløbet

Forslaget er at der skal være et vandløb, der minder om et naturligt vandløb. Der skal være planter og sten og det skal ende i et bassin af en slags.



Figur 8 Fiskene

Med denne tegning er der tilføjet et forslag om at der kan være fisk i vandløbet. Havnen har et andet projekt der hedder "ørredpatruljen". Her er den naturlige bestanddel af ørreder genoprettet ved at stryge ørreder og ligge æggene ud i fjordens tilstødende åer. I lyset af at havnen ønsker at danne sammenhæng imellem sine projekter, er det en interessant ide med fisk. Eller at kunne fortælle historien om ørrederne på legepladsen.



Figur 9 Blomsten

Denne tegning forestiller ligeledes et vandløb med dets omgivelser. Et aspekt der er interessant ved dette vandløb er at blomsten der står ved det fylder så meget, og at der er gjort meget ud af at den i forhold til vandløbet. Det have været vigtigt at udtrykke "ynde" og at blomsten udtrykker noget "flot". På den måde har der været en vægten af vandløbet fremstillet som et udtryk for æstetik.

I videodokumentationen, de unge lavede, blev det tydeliggjort at det var vigtigt at legepladsen var flot:

"Hele udtrykket af legepladsen, det skal være indbydende."
Gymnasiestuderende (Bilag 7f)



Figur 10 vandkraft og nattelys

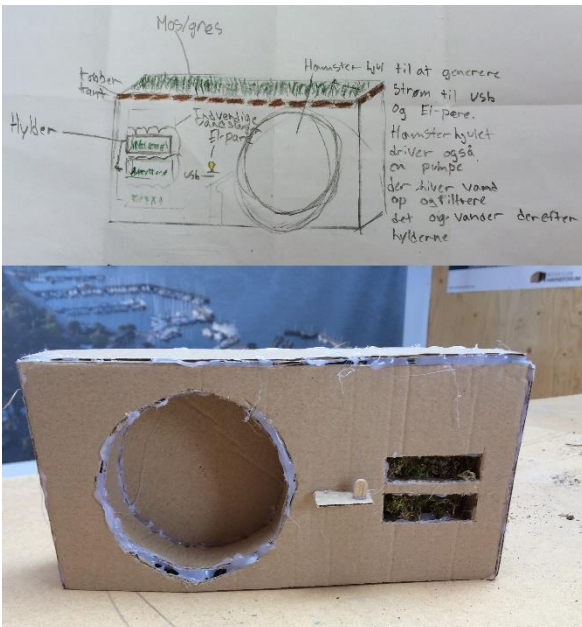
Her er et udtryk for hvordan vand kan danne strøm og hvordan det kan bruges. Den blå firkant er et vindue ned til vandet under broen. Kanten bliver lyst op om aftenen ved hjælp af strøm fra vandmøllen (af ler).

Ungegruppen havde tilsvarende forslag, her var det bare et bordfodboldsspil der blev lyst op, så man kunne spille om aftenen. Ligeledes havde de unge et forslag til at strømmen kunne bruges til at lade mobiltelefoner op med samt at føde strøm til en indbygget bluetooth højttaler hvor man kunne spille musik over.



Figur 11 Gyngekraft

Et andet sted at lyd var en del af et forslag var i dette forslag om gynger der fortalte en om bæredygtighed, når man gængede på dem.



Figur 12 Helhed

Dette forslag er en integration af mange. Hjulpumpen er der, på en lille hylde kan man oplade telefoner ved hjælp af vandkraft og på små hylde vokser der bær og rodfrugter der bliver vandet automatisk. Denne integration af legepladsens forskellige aspekter, giver et forslag om ikke kun at tænke funktioner men også sammenhænge i funktioner. I dette tilfælde havde drengen der byggede modellen, valgt beton som byggemateriale, for det færdige projekt.

Ud fra et narrativt perspektiv fortælles, igennem disse forslag, forskellige historier om legepladsen. Det sidste forslag kan fortolkes som forslaget om, at de forskellige aspekter af legepladsen hænger sammen som en helhed, og at urbanitet, natur og teknologi bliver tænkt som en integreret sammenhæng. Hvis vi fortsætter denne historie er der et sanseligt aspekt til den. Lydmæssigt har man mulighed for at spille sin egen musik i det offentlige rum og få viden om bæredygtighed når man gynger. Følelsesmæssigt er fjordens elementer som vand, ler, sand, sten, planter og grene tilstede og kan leges med.

Forslaget om køkkenhaven i det offentlige rum

Kan man overhovedet have en køkkenhave på en legeplads, uden at den bliver trampet ned eller fyldt med skidt? Det er et stærkt ønske fra havnens side, at vilde og spiselige planter skal indgå i legepladsen. Her er nogle forslag, der udtrykker afgrænsethed, ynde, rumskabelse, skrøbelighed og længst til højre en lodretstående skulpturhave. Den samme ide, med en have som en del af en lodret struktur, var der i figur

12 om helhed. Her havde han også indtænkt et vandingssystem. Der er jo det smarte forhold ved lodrette flader, at man ikke lige går hen over dem.



Figur 13 Bænk-haven

Et andet forslag tog udgangspunkt i, at de voksne hellere ville sidde på en bænk og snakke, i stedet for at lege med. Så kunne man jo bruge dem til at passe på haven. Så her er haven toppen af en bænkkonstruktion.

Forslaget om træet og hulen

Det mest gennemgående forslag på utopiværkstederne, kan beskrives som træet og passagen imellem træer samt hulen i træet. Her viser jeg et udpluk af dem.

Figur 14 Træet



Der var stor interesse for at træet som element på legepladsen. Interessen indeholde for det meste forslaget om at træet var stort nok til at man kunne klatre i det

Figur 15 Hulen



Ligeledes indgik der i de fleste tilfælde en hule i beskrivelsen af træet på legepladsen. Da jeg spurgte nogle af deltagerne, hvad der var så godt ved en hule i et træ, forklarede de kollektivt, at der kunne man være for sig selv og samtidigt sidde og kigge ned på hvad der ellers skete.

Figur 16 Passagen imellem træer



Dette forslag om træet, hulen og passagen imellem træer udtrykte sig spontant på begge utopiværkstederne. Eleverne havde ikke set hinandens arbejde, og jeg formidlede ikke ideer imellem de to værksteder. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at forslaget træder frem begge steder og opleves som forbundet med UBU. Synes børn, det er bæredygtigt at have huler i træerne og kunne klatre imellem træer? Ja, nogle gør.

Ligesom med dampskibet og hjulpumpen er der en genklang imellem plottet om træet og Roskildehavns historie. I Lotte Fangs beretning fra 1938 om havneområdet og kællingehaven i 17 og 1800-tallet foregår beretningen iblandt piletræerne der voksede i kællingehaven. Historien fortæller om grupperinger, der ellers var i konflikt, men som fandt sammen om aktiviteter i kællingehaven. Ligeledes har det friluftsliv, der er en del af kulturen i havnen nu, haft sin spæde start i kællingehaven. Her begyndte borgerskabet fra Roskilde i starten af 1900 tallet at motionere, promenerer og sejle ud fra. Set i det lys, var det kællingehavens kultur der forplantede sig ind i havneområdet, da havnens kommercielle brug og dermed fattigkvarteret langsomt fandt bort fra området.



Figur x Oliemaleri af Ole Ring (1902-1972) Figur 17
Oliemaleri af Ole Ring (1902-1972) Titel: Kællingehaven, Roskilde

(artnet)

Derved ligger der i børnenes forslag, at træer skal være en del af legepladsen, både et æstetisk, symbolsk og kulturelt narrativ om træets symbolik, men også en mulighed for at inddrage narrativer om Roskilde Havns forvandling og fred imellem konfliktende grupperinger. Dette vel og mærke ved, at det er et piletræ der bliver løsningen på legepladsen.

Resultatet af den arkitektoniske analyse

Den kreative proces har konkretiseret og kontekstualiseret forslag og plots, der er fremstået under utopiværkstederne, i forhold til havnens ønsker og historie. Disse er forstået i forhold til hinanden og i forhold til havnens ønsker til legepladsen og havnens historie. Derved er der blevet skabt et samlet forslag til arkitekturen. Det er vigtigt, at dette forslag bliver analyseret i forhold til dets pædagogiske og didaktiske egenskaber. Derfor vil analysen af mening tage sit afsæt i dette forslag. Forslaget vil her først blive opsummeret narrativt.

En dag sagde bestyrelsesmedlemmet at han ville lade bygge en legeplads hvor folket kunne komme og have det rart og sjovt. Rart og sjovt med at lære at værdsætte og passe på alt det kønne ved fjorden. Da han spurgte en forskerlærling om hjælp, besluttede denne at lade børn og unge spørge, om de ville hjælpe med at komme med ideer til denne legeplads. Børnene var vældig glade for at blive spurgt og kom med mange ideer. Et af dem var, at hvis bestyrelsesmedlemmet ville have sin meget beskidte kanal rensed, kunne det ske ved at lade bygge et stort skovlhjul, som både børn, unge og voksne kunne løbe indeni. Hjulet skulle ikke trille nogle steder, men i stedet pumpe vand op og rense det. Forskerlærlingen, der havde hjulpet dem med at samle de mange spændende ideer til én, havde kigget i lokalarkivet og fundet ud af, at det ikke var første gang, at store skovlhjul blev brugt i havnen. For mange år siden, den gang folket begyndte at glemme at passe på den kønne fjord og resten af naturen, sejlede en

hjuldamper på fjorden. Den passede ikke på den, men det vidste man ikke den gang. Nu ved vi det og børnene og de unge synes, at en del af den samme teknologi, som blev brugt den gang, kunne bruges til både at have det sjovt og samtidigt rense vandet, der var blevet beskidt. Skovhjulet blev bygget på en bro oven på kanalen, så det vand der kom op, blev rensat og ledt ned i et lille vandløb, der snoede sig igennem legepladsen. Vandløbet var lavet af små og store sten fra fjorden, der var sand og ler i vandløbet og rundt omkring voksede der bærbuske, strandkål og andre spiselige planter. Nogle af planterne var for fine og skrøbelige til at vokse ved åen, til dem blev der bygget en højskulptur, hvor de kunne vokse på små hylder. Den var lavet på en måde, så man kunne komme til planterne, men man kunne ikke knuse dem. Den stod sammen med bænkene, hvor alle de voksne sad og snakkede. Vandløbet mandede til sidst ud i et opdæmmede lille soppebassin med en strandbred. Og i den anden ende af denne strandbred var en vandmølle, der lavede strøm, der kunne bruges i haven. Det kunne om aftenen lyse haven op, samtidig kunne man oplade sin mobiltelefon og høre musik på bluetooth højttalere. På broen var der også bygget et gyngestativ, der kunne fortælle historier om fjorden, når man gængede, og så var der et bordfodboldsspil, der også fik lys i om aftenen. Når vandet fra vandløbet var løbet igennem møllen, løb det rent og klart tilbage i kanalen. På den måde blev kanalens vand langsom rensat ved børnenes og de unges leg. Midt i haven voksede et piletræ, man kunne klatre i det og gemme sig i mellem dets blade. Forskerlærlingen kiggede igen på lokalarkivet, og fandt ud af at alt den sjov og leg, der er i havnen nu, det startede nede i kællingehaven, hvor der også voksede piletræer. Og der nede ved dem, gad folk der ellers sloges, ikke at slås, fordi de kunne bruge hinanden til noget. Derfor synes han, at piletræet ville kunne fortælle historien om dette, til alle der besøgte den nye have.

Analysen af meninger

Rammen for analysen

Som nævnt er denne analyse er en hermeneutisk meningskondensering i en teoretisk kontekst. Konteksten er Illeris's brede læringsbegreb samt Austring og Sørensens æstetiske lærings perspektiv.

Analysen tager udgangspunkt i en didaktisk analyse af deltagerens forslag, derefter bevæger den sig igennem tre nedslag i deltagerens oplevelses verden, til en beskrivelse af deres relation, til den samfundsmæssige krydsfelt-problematik omkring UBU. Til sidst aktualiseres deltagerens oplevelsesverden i forhold til Illeris egne overvejelser, ved at arbejde forlængende med hans læringsteori i forhold til UBU.

Derved tager undersøgelsen sit afsæt i at afdække og opnå en øget forståelse for deltagerens oplevelsesverden i relation til UBU. Denne viden er aktuel i forhold til tre formål, der relaterer til analysespørgsmålene og problemformuleringen:

- At opnå en didaktisk forståelse af deltagerens forslag til legepladsen.
- At opnå en viden om hvordan informanterne forbinder UBU med menneskers relation til naturen.
- At anvende den viden til en diskussion af Illeris's læringsteoretiske overvejelser omkring læringsprocessens relation til naturen.

Disse tre formål danner grundlag for hver deres delanalyse der er:

Didaktisk analyse af to legeredskaber, der både relaterer til det første og det andet analysespørgsmål, der hver især omhandler hvordan man inddrages forslag og kundskaber fra børn, unge i UBU-legepladsprojektet og hvilke relation deltagerne og aktører oplever at der er i mellem UBU og omverdenen.

UBU og menneskets relation til omverden, der ligeledes relaterer til to af analysespørgsmålene- det andet og det tredje. Disse omhandler hver især deltager og aktører oplever at relationen i mellem UBU og omverdenen, og hvordan dette præger samfundsmæssige diskurs, omkring UBU, deltager identitet.

Læringen i en samfunds – eller en omverdens kontekst, der udover at forholde sig til hele analysen og dets spørgsmål har et særligt fokus på hvordan man kan arbejde med UBU relation til omverdenen i forlængelse af Illeris's læringsteori.

Ud over de ovennævnte rammer, er hver delanalyse grebet forskelligt an. Derfor har det været mest hensigtsmæssigt, at beskrive den strategi der er anvendt i hver delanalyse, som begyndelsen på den pågældende delanalyse. Ligeledes vil hver delanalyse afrundes med en opsamling af dets resultater.

Didaktisk analyse af to legeredskaber

Denne analyse har til formål at anlægge en forståelse af to af legeredskabernes didaktiske kvaliteter. Med udgangspunkt i en analyse af plottene og meningsdannelsen fra utopiværkstederne, vil jeg gribe nogle af de kvaliteter, der læringsmæssigt vil udfolde sig ved en fremtidig leg med legeredskabet hjulpumpen. For at prøve at forstå de læringsmæssige perspektiver, der ligger i plottene har jeg taget Austring og Sørensens perspektiv på det æstetiske symbolske formsprog i brug.

Denne delanalyse er derved opdelt i to temaer. Det første tema er *hjulpumpen* og det andet tema er *træet*.

Temaet om hjulpumpen- kort introduktion

Vedrørende analysen af temaet om Hjulpumpen har der løbet i af den kreativ proces fremstået fire narrative plots og en meningsdannelse som denne didaktiske analyse vil beskæftige sig med. De fire narrative plots har jeg valgt at kalde:

- Rummet og dets funktion
- Transparens
- Socialitet
- Helhedsskabende

Og meningsdannelsen har jeg valgt at kalde:

- At gøre en forskel

Hvor analyserammen for de narrative plots er beskrevet ovenfor, vil analyserammen for den meningsdannelse, der er inddraget fra utopiværkstederne, blive beskrevet nu. Deltagerne udtrykte på mange måder, at det gav mening at gøre nytte. Til at analysere dette har jeg anvendt Illeris brede læringsperspektiv. Af begreber der er anvendt kan nævnes: menings – skemaer og perspektiver, stereotyper, kritisk refleksion, praksisfællesskaber samt legitim -og perifer deltagelse.

Temaet om Træet- kort introduktion

Børnene og de unge havde overraskende mange forslag, der indeholdte træer som legeredskab. For at prøve at forstå, hvad der ligger bag disse forslag, har jeg igen taget Austrig og Sørensens perspektiv på det æstetiske symbolske formsprog i brug. Derved bliver det muligt at danne en forståelsesramme for forslagene om træet som en grundkode i en fælles kulturarv. Ud over at opnå en forståelse af informanternes oplevelshorisont, er dette greb ligeledes anvendt til at gøre sig en ide om hvilke didaktiske egenskaber, legeredskabet vil have i fremtidig brug.

Temaet om hjulpumpen

Oplevelsen af rummet og dets funktion

Når deltagere fra utopiværkstederne, som i figur 4 og 2, fremstiller legen i et rum, frem for under åben himmel, oplever de den legende deltager som "inde i en proces" fremfor "uden om en proces". Som en æstetisk symbolsk form repræsenterer det en fortolkning af virkeligheden, en subjektiv fortolkning, der ikke nødvendigvis søger at gengive virkeligheden nøjagtigt, men som derimod prøver at gengive, hvordan verden føles og opleves for den enkelte. Som et eksempel kan viser *figur 2, Tårnet* den samme pumpeproces som i *figur 1. Brønden*. Her er den store forskel, at i *figur 2* står man inde i et rum skabt af glas, hvor igennem vandrensningen kan ses. Man er så og sige omgivet af processen, i stedet for udenfor den. Dette aspekt går igen i *figur 4, hjulpumpen*, hvor indersiden af hjulet udgør et rum. Dette rum har en funktionel ramme, der ligger i at deltageren ved manipulation, vil opleve sig selv som værende den, der renser kanalen. Det er leg, men det er samtidig en virkelig manifestation. I dette perspektiv kan man se børnenes leg i et rum, som en mulighed for at konstituere en æstetisk symbolsk form. Rummet fremtræder derved som en ny måde at forstå sig selv, og en mulighed for at føle sig hjemme i denne nye forståelse.

Dette vil rykke deltagerens situation fra kun at bruge legepladsen, til også at give den kvalitet til de naturlige omgivelser, at de bliver renere. Som beskrevet før løber det rensede vand ikke tilbage i kanalen, før mange børn har haft mulighed for lege med det. På den måde er det ikke kun en givende situation, den legende deltager er i, men en kombination af både at give og bruge. Det æstetiske formsprog beskriver i dette tilfælde en oplevet relation mellem deltageren og hjulpumpen, og de følelser, der er knyttet her til. Når en deltager leger i hjulpumpen, er det ikke nødvendigvis begivenheden, deltageren relaterer til, men i højere grad en følelsesmæssig oplevelse, deltageren har i forhold til begivenheden. Derved ville det i

perspektivet af Illeris's læringsteori betyde, at der fandt læring sted og at identiteten derved var under udvikling.

Identitetsmæssigt kan der argumenteres for, at der er en stor forskel på de to forhold. "Jeg er en bruger" eller "Jeg er både en bruger og giver". Disse ord har jeg selv sat på fænomenet. Med ordet "bruger" ligger der en tilknytning til ordet "forbruger" der i en samfundsmæssig diskurs forbindes med et vækst rationale, hvor menneskets værdi delvist bliver gjort op i dets evne til at købe og bruge forbrugsgoder. Betraget som en æstetisk symbolsk form, fremstår denne leg derved som en analogi i forhold til den virkelighed, symbolet refererer til. Derved er deltagerens identitetsudvikling berørt og arbejder med hele den komplicerede, materielle, sociale og samfundsmæssige verden. Dette aktualiserer Illeris både i forhold til barndommen og ungdommen. Begge har det tilfælles at være præget af en tilegnelsesproces der drejer sig om at indoptage og forholde dette.

Den *legende deltager*s identitetsmæssige situation som "både en bruger og giver" fremtræder ikke bare som en situering i forhold til den aktuelle leg, men ligeledes en situering i forhold til deltagerens relation til samfundsmæssige diskurser i et større praksislandskab, vedrørende bæredygtighed. Når *den legende deltager* igennem sin leg pumper vand op og rens vandet til de andre børns leg, kunne det f.eks. være analogt til samfundsmæssige diskurser omkring at hjælpe andre og holde havene rene.

Oplevelsen af transparente processer

Transparensen af vandets bevægelse og rensning er en afgørende faktor, for at legende deltagere vil kunne opleve vandpumpningen og vandrensningsprocessen. Forslaget om transparens af processerne var et plot, der gik igen i deltagerens forslag og fortællinger om deres forslag.

I vandværket ved vi at vand flytter sig, når vi tænder for hanen. Det er ikke noget vi sanser. Vi kan sanser at der kommer vand ud af hanen, men det kunne lige så godt materialiserer sig i selve hanen, lige som med billederne i fjernsynet. Det samme forhold vil gøre sig gældende i processerne omkring *hjulpumpen*. Ved at gøre processen transparent, vil indtrykket derved flytte sig fra at være en tankemæssig ide, til at være en sanselig oplevelse. Derved rykkes indtrykket fra et diskursivt symbolsk formsprog til et empirisk og æstetisk symbolsk formsprog. Det vil derfor være en vigtig overvejelse i forbindelse med designet, ikke bare af hjulpumpen, men også for resten af legepladsprojektet, at være bevidst omkring deltagerens forslag om transparens. Ved en arkitektur der laver skjulte processer vil det skabe en højere grad af rationale og diskursive læringsprocessen. Dette skal ses i relation til, at børnenes og de unges ønsker i højere grad vægter æstetiske og sanselige læringsprocesser igennem transparens.

Alligevel mener Austring og Sørensen, at man ikke kan sætte en modsætning op mellem sansningen og den intellektuelle undersøgelse. Hvor den æstetiske erkendelses centrale afdækningsområde er de menneskelige livsmuligheder, drejer den intellektuelle erkendelse sig om en teknisk beherskelse af verden. Med øje for den legendes behov for at italesætte legen, og kunne reflektere over legen ved hjælp af intellektet, vil man måske kunne montere dette element i legen. Der kunne måske sættes informationstavler, eller en litermåler, eller lignende, der giver en teoretisk viden om processen.

Oplevelsen af at gøre det sammen med andre

Forslaget om at flere *legende deltagere* sammen kan være i hjulpumpens "rum", og opleve dens processer, bibringer med det sociale aspekt af leg og læring. Læringsmæssigt tillægger Illeris stor betydning til den sociale dimension. Derved rører dette aspekt i disse forslag fra utopiværkstedet, læringsteoretisk ved samspilsdimensionen, der beskriver at al læring foregår i et socialt samspil. Ved at lave plads til et socialt samspil i legen, indgår de legende deltagere både i en æstetisk læringsproces i forhold til mediet, og i forhold til en social relation. Dette er ligeledes også et forhold, der relaterer til deltagerens identitet. Her kan det være en vigtig begivenhed, at der er mulighed for at være to. Herved opstår det, vi kan betegne

som et praksisfællesskab, hvor der vil være mulighed for forhandlinger, aktiviteter og legens videre forløb. Ligeledes vil der være mulighed for refleksion over værdier, og diskurser, der er tilknyttet deres legende aktivitet. Vi var før inde på, at legen set som en æstetisk symbolsk form, ikke bare fremstod som legen i sig selv, men ligeledes som en analog i forhold til virkeligheden. Derved vil praksisfællesskabet omkring legens være en analog til de praksisfællesskaber, der på et samfundsmæssigt niveau er omkring bæredygtig udvikling.

Et andet forhold, der vil gøre sig gældende, er at hjulet vil, om ikke andet, være dobbelt så let at køre rundt når man er to, derved vil det berøre FN's beskrivelse af, at den bæredygtige udvikling ikke er noget magthaverne alene kan gøre, det er noget som vi alle skal gøre sammen (UN, 2015). Fordelen ved at være flere, vil i dette tilfælde kunne være noget, man sanseligt oplever, ved at vandrensningsprocessen er lettere.

Som en del af en helhed

Figur 12 er et eksempel på plottet omkring at tænke i sammenhænge, og den indbyrdes kommunikation imellem legepladsens legeredskaber og arkitektoniske elementer. Austrig og Sørensen beskriver, at delelementerne i en æstetisk symbolik ikke tillægges en selvstændig betydning, og kan derfor heller ikke byttes ud med andre og betyde det samme. Derved vil hjulpumpen i sig selv ikke have den samme betydning, hvis ikke at den havde en sammenhæng med legepladsens vandløb, som det rensede vand løber ned i. Alle elementerne skaber i en samtidighed betydningen, som et helhedsorienteret udtryk.

Denne helhed kan synliggøres ved at beskrive det i et praksisfællesskabs perspektiv. Hvis vi forestiller os, at der er to der pumper og renser vandet i hjulpumpen, har vi allerede været inde på, at dette var et praksisfællesskab. Ydermere vil disse to være i et praksisfællesskab med de andre *legende deltagere*, der leger med vandet i vandløbet. Fordi legeredskabernes indbyrdes kommunikation udgør en samlet form, vil legen i de praksisfællesskaber, der er på legepladsen, være forbundet i et praksislandskab. Dette skaber en analog med FN's bæredygtigheds beskrivelse, hvor både menneskers indbyrdes samhørighed, og menneskers samhørighed med planetens miljø, er en nødvendig forudsætning(UN). I eksemplet med Hjulpumpen vil de *legende deltagere* opleve at pumpe og rense vand, som ikke kun de selv, men også andre kan lege med. For at lave en analog til et velkendt slogan: De vil handle lokalt men opleve resultatet i en helhed!

Identitetsudvikling, der sker på legepladsen, vil derved være relateret til diskurser omkring bæredygtighed på et globalt plan. Hverken jeg eller andre kan beskrive, hvilken identitetsmæssig udvikling de *legende deltagere* oplever. Det vi derimod kan beskrive er, at i perspektivet af æstetisk symbolsk-form, vil identitetsudviklingen være relateret til kulturelle og samfundsmæssige diskurser. Som et eksempel vil den *legende deltager*, der pumper vand op til de andre, identificere sig som en der hjælper, på samme måde som f.eks. en læge i læger uden grænser. Vedkommendes identitet udvikles igennem legen, som en æstetisk symbolsk form analogt med kulturelle koder.

Det, som undersøgelsens deltagere udviste, var en gennemgående interesse, ja næsten behov, for at deres livshistorie indbefattede at have været med til skabe denne forandring til "noget bedre". Ikke så meget for dem selv (jo historien var deres), men det var vigtigt at forandringen indbefattede omverdenen. Illeris beskriver, at vi, specielt i vores barndom, ubevidst assimilerer stereotyper, som bliver en del af vores måde at tillægge verden, og vores interaktion med den, mening. Analysen argumenterer for, at børn af vores tid stadigvæk assimilerer stereotyper ubevidst, men at disse stereotyper i højere og højere grad indeholder kritisk refleksion. I medierne, når de hører de voksne tale, og i det offentlige rum, støder de dagligt på de miljømæssige problemer, bekymringen om menneskets videre eksistensgrundlag, samt problemstillingen omkring, hvordan menneskets levevis hænger sammen med dette forhold. Denne kritiske refleksion er en del af det praksislandskab, børnene lever i, og deres situering i det, oplever de som perifært og ikke legitim. Ved at give udtryk for deres forslag til legepladsprojektet, som de oplever som "til det bedre", er deres

situering blevet forandret, til en legitim perifer deltagelse i praksisfællesskabet. Derved har de ligeledes oplevet, at kunne være en del af diskursen om at reflektere kritisk i forhold til menneskets levevis.

Af de mange praksisfællesskaber, som børnene og de unge er en del af i deres hverdag, har de med deres ideer til legepladsen, oplevet at blive værdsat og have et tilhørsforhold til et praksisfællesskab, der bygger på værdier, som giver mening og sammenhæng i forhold til den aktuelle miljømæssige problemstilling.

Didaktisk analyse af forslaget til legeredskabet: Træet *Æstetisk mediering af grundlæggende kulturelle koder*

Der er i undersøgelsen kommet viden frem, som har haft en stærkere kontrast til den forforståelse jeg gik ind i undersøgelsen med. Eksemplet med *træet, hulen i træet og passagen imellem træer* er et eksempel på dette. Dette er et forslag, der ikke havde vist sig i forundersøgelsen. Ligeledes er det også overraskende, hvor gennemgående dette forslag er i undersøgelsen. Forslaget har kvantitativt været det forslag, der er dukket mest op, og er mest bearbejdet under utopiværkstederne. Det på trods af, at det kun har en lille tilknytning til det oplæg børnene og de unge har arbejdet ud fra.

Dette forhold, at mange deltagerne, når de bliver bedt om at bygge en legeplads, der inspirerer til at lære om bæredygtig udvikling, forslår leg i træer, vækker min nysgerrighed. Hvorfor oplever de, at leg i træer er forbundet med bæredygtig udvikling?

Der kan selvfølgelig argumenteres for, at de bare vil have noget at klatre i. Dertil er der vel et væld af forslag til gode klatreredskaber eller klatrevægge, de kunne have valgt at komme ind på. Ligeledes kunne man tænke, at de godt kan lide at spise frugter fra træer. Hertil kunne man sige, at hvis de ville have noget lækkert, så kunne de have forslået en slik- og snack automat, eller gå over i isboden lige ved siden af og få en is. Disse argumenter kan selvfølgelig være på spil. Alligevel er det bemærkelsesværdigt, at det var træer og ikke klatrestativer eller snack automater de foreslog.

Ved at kigge på, hvordan træet optræder i kulturen og samfundet som en æstetisk symbolsk form, vil jeg kunne danne mig en viden om, hvilken symbolik der omgiver træet, og hvordan deltagerne forbinder det med UBU. Et særkende ved æstetiske symboler er, at de er subjektive og kollektive. De er subjektive i kraft af, at de præges af det oplevende subjekt, og kollektivt, i kraft af at de er en del af nogle grundkoder i en fælles kulturarv. Jeg har fundet to eksempler på, hvordan træet optræder i kulturen. Det første eksempel kommer fra en undervisningsportal, der har til formål at præsentere undervisningsforløb omkring skoven. I dette tilfælde i træet i kunst og eventyr ud fra en symbolsk betydning:

”Træet er et meget vigtigt symbol i mange kulturer. Generelt symboliserer det udødelighed eller evighed, fordi det hvert forår sætter nye blade, der falder af om efteråret og skyder igen næste forår. Det symboliserer også livets cyklus med fødsel, liv, død (og genfødsel i nogle kulturer). Træet har rødderne dybt begravet i jorden, grene der strækker sig højt op imod himmelen og en stærk stamme forbinder de to dele. Som symbol er træet derfor vigtigt som en akse, der forbinder jorden og himlen – og menneskenes liv her midt imellem. Et symbol på verden eller kosmos.” (Bendix, 2007)

Det andet eksempel er fra en bog omhandlende sansning, her anvender Mogens Pahuus træet som et eksempel på omformningen af sansning i kunsten. Han beskriver *træet* som et fænomen som mennesket symboliserer sig selv med. Vi efterligner træets beskaffenhed med vores egen kropslighed:

”Men når vi opfatter træet ud fra vore kropslige muligheder og legemlige udtryksfuldhed. De legemlige holdninger fører jo holdninger, indstillinger til tilværelsen med sig. De legemlige holdninger er jo forbundet med følelser, forskellige former for livsførelse og livsstemning.” (Pahuus, 2000, s. 97)

Disse to eksempler er beskrivelser af den symbolik, der på et æstetisk plan omgiver fænomenet *træet* som en grundkode i en kulturel arv. Der er kun hentet to eksempler frem, dette udgør ikke en bred beskrivelse af grundkoden om *træet*. Alligevel vil de, lige meget hvor mange eksempler jeg henter frem, udgøre en del af grundkoden, som forslagenes æstetiske form symbolsk forbinder sig med.

Hvor de to eksempler på den kulturelle arv gav en lille ide om den grundkode, der ligger i den symbolske form omkring træet, kan Mogens Pahuus give en værdimæssig ramme at forstå eksemplerne i. Han refererer til Habermas, der benævner at den æstetisk-ekspressiv fornuftform sikrer den fulde menneskelige udvikling. Her er der knytter den fornuftform, der aktiveres ved æstetisk virksomhed til hele grundlaget for menneskelig udvikling styrke: Livsmodet, livsglæden, livsfølelsen, samt den enkeltes verdensåbenhed.

I perspektivet af denne analyse relaterer træets æstetiske symbolske form, i sin grundkode, til en kultur arv der relaterer menneskets til f.eks. sin livsholdning, og placering på jorden og i kosmos samt livets cyklus. Derved udgør træet, som symbolsk form, en stærk forbindelse med naturen og den enkeltes relation til denne. Der er stor sandsynlighed for at denne naturforbindelse har virket på et lavt plan, da ingen af deltagerne italesatte refleksioner gik på andet end træets instrumentelle funktion som klatreredskab.

Fremtidige *legende deltagere* vil selvfølgelig relatere til den samme æstetiske symbolske form i deres leg i træet, hvis der plantes et gammelt og stort træ på den kommende legeplads. Den læring der finder sted i legen vil både være empirisk, i den forstand at den involverer sanserne og motorikken, ligeledes vil den være æstetisk, som vi har behandlet rigeligt, og ved en italesættelse vil der ligeledes inddrages et diskursivt element til læringen.

Nu er træet ikke plantet og der er derfor ingen der har leget i det. Så hvis jeg skal analysere, hvordan fænomenet *oplevelsen af at være forbundet med naturen* udtrykker sig igennem leg, må jeg finde et andet eksempel at tage afsæt i. Dette vil jeg komme ind på i analysen af næste tema "Forbundet med naturen".

Resultaterne af analysen omkring de to legeredskaber

I analysen fremstod legen i rummet, hjulpumpen udgør, som en æstetisk symbolsk form der dannede en analog til i forvejen kendte rum. Dette rumsfunktioner sætter den legende deltagere i en identitetsmæssig situation hvor de både er "brugere" og ligeledes "givere"

Dette refererer til en samfundsmæssig diskurs hvor "bruger" refererer til "forbrugere", og "giver" har ikke rigtig har en kendt reference ramme. Det var vigtigt for informanterne at processerne i legeredskabet var transparente. Dette forklaredes ud fra differentieringen mellem æstetisk -og diskursiv læringsmåder.

Med plottet om at legeredskabet kunne rumme flere end en deltager af gangen, kunne legen anskues som et praksisfællesskab. Derved kunne legepladsens adskilte elementer beskrives som en helhed, i forhold til det landskab af praksisfællesskaber, der kunne udspille sig omkring legepladsen. Her dannede den æstetiske symbolske form en analog til FN's værdisæt i forhold til en kollektiv indgangsvinkel på den bæredygtige udvikling.

Dette rører ved resultater vedrørende analysen af deltagerens oplevelse af, at det giver mening at være en del af en forandring til det bedre. Analysen af dette blev relateret til en samfundsmæssig diskurs.

Forholdet, at børnene igennem deres leg kan være en del af et praksisfællesskab, omkring at rense vandet vil fremstå som analogt til praksislandskabers diskurser omkring den kritiske refleksion. Derved vil de legende deltageres situering bevæge sig fra en perifer, passiv situering til en perifer, legitim deltagelse.

Børnene og de unge havde overraskende mange forslag, der indeholdt træer som legeredskab. For at forstå dette fænomen, er Austrig og Sørensens perspektiv på det æstetiske symbolske formsprog blevet taget i brug. Med denne forståelsesramme er træet forstået som en grundkode i en fælles kulturarv, og igennem to eksempler af denne kulturarv er børnenes forslag til træet som legeredskab blevet kontekstualiseret i en

didaktisk ramme. Derved fremstår børnenes leg med træet som en æstetisk læringsvirksomhed i forhold til kulturarven om træets analoge forbindelse med mennesket.

UBU og menneskets relation til naturen

I gennem hele undersøgelsen har der været et gennemgående tema omkring oplevelsen af at være forbundet med naturen. Vi har allerede i den foregående analyse været inde på den som en æstetisk mediering af grundlæggende kulturelle koder. I denne analyse har jeg inden for temaet om at opleve - at være forbundet med naturen - foretaget en differentiering imellem fire udtryk.

- Som en leg
- Som et følelsesmæssigt udtryk
- Som en identitet situeret i praksisfællesskaber
- Som holisme

Denne delanalyse omhandler deltageres og aktørers oplevelser i relation til UBU. Derved relaterer det til det andet analysespørgsmål.

I perspektivet af socialisationsteorien konstrueres, i denne analyse, et forståelsværktøj til at analysere et krydsfelt, der opstår i den enkeltes italesættelse af at føle sig forbundet med naturen. Dette gøres i et eksempel fra et af utopiværkstederne, som jeg har kaldt drengen og ænderne, der refererer til temaerne "Som en leg" og "Som et følelsesmæssigt udtryk".

For at analysere temaet "Som en identitet situeret i praksisfællesskaber" har jeg anvendt Wengers praksisblik. Med dette har jeg analyseret dette krydsfelt i to forskellige praksisfællesskaber, omkring UBU på Roskilde Gymnasium. Dette krydsfelt bliver beskrevet af 5 studerende fra gymnasiet. Informanternes oplevelse af krydsfeltets relation til en større samfundsdiskurs, bliver kontekstualiseret i Ove K. Pedersens konkurrencestats perspektiv. I et interview forholder Illeris sig til de 5 studerendes krydsfeltsproblematik.

I forlængelse af analysen af temaerne "Som en leg" og "Som et følelsesmæssigt udtryk" vil det forståelsværktøj, der blev konstrueret, blive operationaliseret i analysen om temaet "Som holisme". Dette tager udgangspunkt i et interview hvor Illeris reflekterer over dagplejefarens oplevelse af at være forbundet med naturen. Her forsøger analysen at opnå forståelse for mødet imellem dagplejefarens og Illeris's oplevelshorisont, igennem en operationalisering af det konstruerede forståelsværktøj.

Som en leg

Eksemplificeret i "Drengen og ænderne"; set i perspektivet af socialisationsteoriens tre læringsmåder



Figur 18 Drengen med ænderne

Da deltagerne fra den grønne friskole ankom til værkstedet på havnen, var der en dreng, der med det samme gik ud fra lokalet, hvor utopiværkstedet fandt sted. Han satte sig midt på et af havnens gangarealer og lavede ingen ting. Jeg gik ud og spurgte ham, om han ikke ville være med, hvortil han svarede, at det havde han ikke lyst til lige nu, han skulle lige sidde lidt her. Han virkede ikke ked af det, men ret tilfreds med situationen. Derfor lod jeg ham sidde. Et stykke tid efter, hvor utopiværkstedet var gået i gang, og hans holdkammerater var gået i gang med at kreere, kom jeg ud for at se til ham.

Han sad omgivet af nogle ænder, og kiggede op på mig med et stort smil og sagde: "Jeg er et med ænderne!" Og blev siddende.

Ugen efter fremlagde jeg mine iagttagelser for ham, og her grinte han overbærende af mig, og forklarede at det bare var en leg, og jeg ikke skulle lægge så meget i det. Jeg syntes, at han udtrykte en let irritation over at jeg var interesseret i det, når det nu bare var for sjov.

I et perspektiv af Austring og Sørensen socialisationsteori kan alle de tre læringsmåder beskrive et aspekt af drengens leg. Det sansende og empiriske aspekt var først og fremmest repræsenteret ved hans placering på havnekanten. Han kiggede rundt og duften har helt sikkert været anderledes, end på togturen inde fra hovedstaden. Ligeledes sansede han ændernes tilstedeværelse og at de kom nærmere. Han kunne også høre sine skolekammerater gå i gang med utopiværkstedet, gennem den åbne dør ind til huset.

Det æstetiske aspekt udtrykte sig allerede ved, at han fravalgte at starte deltagelsen i utopiværkstedet, og tilvalget af at sætte sig alene på havnekanten og opleve den. Han havde en følelse af, hvad han helst ville. Austring og Sørensen beskriver en direkte forbindelse imellem vores følelser og det æstetiske formsprog. I det perspektiv kan man sige at drengens følelser i sit valg, relaterede til den æstetiske form "at sidde på havnekanten" eller måske "at slippe for utopiværkstedet". Da ænderne begyndte at nærme sig, har der af alle de måder, han nu har tolket begivenheden ud fra, opstået en æstetisk symbolsk form, der følelsesmæssigt har relateret til "at være et med ænderne". Denne symbolske form ligger i de kulturelle koder og dette har han igennem æstetisk virksomhed skabt en analog til mens han sad der. Om følelsen af at være et med ænderne var reel, eller udtrykte sig som en leg, vil i dette tilfælde blot udtrykke kvaliteten af følelsernes involvering i den æstetiske virksomhed.

Det, jeg finder bemærkelsesværdigt, er hvad der sker ved min indblanding. Nu blandede jeg mig ikke direkte, men ved at jeg betragtede ham, var jeg en del af hans oplevelse. Her italesatte han oplevelsen og udtrykte en direkte følelse af at være et med ænderne. Derved var situationens diskursive aspekt i anvendelse. I situationen oplevede jeg, at det var en rar oplevelse for ham, men da han opdagede, at jeg som forsker rettede min interesse mod situationen, blev han lettere irriteret over min interesse, når det nu bare var en leg.

Denne holdning satte mig på sporet af den æstetiske symbolske forms kompleksitet. I drengens leg på havnekanten var der ingen følelser der konfliktede, men ved min videnskabelige interesse opstod en konflikt, imellem hans personlige oplevelse og hvordan han forestillede sig, at jeg tolkede den. Der var flere lag af betydning til stede, omkring den æstetiske symbolske form "Jeg er et med ænderne". I min interesse for begivenheden blev det klart for os begge, at det var en privat begivenhed, og han hverken ønskede at jeg skulle tro, at han rigtigt havde følt sig et med ænderne, eller på anden måde vise interesse for fænomenet.

Drengens leg var en æstetisk virksomhed, der udgjorde en æstetisk symbolsk form, som kunne rumme flere lag af betydning og var tolerant for modsigelser. Derved kunne modsatrettede følelser i legens æstetiske udtryk spille sammen i en helhed, og således være en måde at erkende komplekse følelser på.

Min bedste tolkning af situationen er, at i denne legende æstetiske virksomhed omkring nærværet med ænderne, havde han måske ikke taget stilling til, om det var en del af en leg eller en reel oplevelse. Lige meget hvad, var følelserne autentiske i den forstand, at de var sansede og analoge til kulturelle koder.

Når jeg så viste interesse, følte han sig måske unormal. Dette fortæller, at der i det æstetiske symbolske formsprog ligeledes ligger nogle kulturelle koder, der fortæller at det er unormalt at føle sig forbundet med naturen. Et andet aspekt i denne analyse, der er værd at rette opmærksomheden mod, er at det først blev aktiveret i det diskursive aspekt at begivenheden. Når han omsatte følelsen til sprog.

Som et følelsesmæssigt udtryk

De unge og aktørers oplevelse; set i et identitetsperspektiv

Jeg præsenterede beretningen om drengen og ænderne under fokusgruppe-interviewet, i en diskussion vedrørende menneskets sociale relationer. Her udvidede samtalen sig til også at omfatte menneskets relationer til naturen og planeten. Om det falder ind under social samspil eller ej:

"Ja du kan jo bare sidde i naturen og være et med det og stadigvæk have en relation hvor man mentalt snakker med det...Jeg har før følt det, men det kommer og går nogle gange, lige som man kan holde om et træ og æ det, det er lige som at folk snakker med deres planter. De snakker med dem, men de kan ikke snakke igen, man siger at de gror hurtigere af det...De får omsorg og kærlighed og det er det, venner har brug for."

(Ung kvinde fra Roskilde Gymnasies grønne råd)

Her beskriver hun, ligesom drengen, en oplevelse af en følelsesmæssig forbindelse til elementer i naturen. Der kan argumenteres for, at den unge kvindes meningsperspektiv rækker ud over en mere almindelig kendt oplevelse, som for eksempel at glædes over synet af et flot kirsebærtræ, der blomstrer. Hun interagerer og kommunikerer med det. Hun beskriver en oplevelse af at være forenet med naturen og snakke med f.eks. et træ. Det er ikke en dialog, på den måde at hun oplever at det snakker igen, alligevel læner hun sig op af ideen om, at der er en dialog, i kraft af at; *"...man siger at de gror hurtigere af det."*

Ontologisk kan dette fænomen f.eks. ses i følgende tre perspektiver:

- Som en kulturel kode i kraft af sin egenskab som æstetisk symbolsk form
- Som en faktisk forbindelse, der kan verificeres inden for naturvidenskaben.
- Som en æstetisk, ikke diskursiv, kommunikation, der foregår imellem planter, dyr og mennesker.

Denne ontologiske differentiering er relevant i forhold til den enkeltes identitetsmæssige placering i samfundsmæssige diskurser, og de praksisfællesskaber, den enkelte indgår i. Med udgangspunkt i eksemplet med den unge kvinde, der snakker med naturen, kan vi spørge ind til, om hun oplever sig selv som et menneske, der på et symbolsk niveau snakker med naturen som en æstetisk form af en kulturel kode? Eller oplever hun sig som et menneske, der har en faktisk kommunikation, hvis påvirkning kan verificeres kvantitativt? Eller oplever hun sig som et menneske, der kommunikerer med naturen på et æstetisk niveau - på samme måde, som med et spædbarn, der ikke endnu har et sprog og derved ikke forstår sprogets symbolske koder og billeddannelse.

En pointe fra analysen af *drengen og ænderne* var, at så længe oplevelsen foregik i et personligt rum, optrådte den som en oplevelse der kunne have flere lag af fortolkningsmuligheder.

Set i perspektivet af den æstetisk symbolske form er denne medtydning og kompleksitet et fænomen der ikke dementerer hinanden, men netop danner en helhed. Det var først i en diskursiv proces, med mig, at drengens lag af forståelse optrådte som en konflikt. Her blev en æstetisk symbolsk form til en diskursiv symbolsk form, derved relaterede den til valget imellem forskellige ontologiske forklaringsmodeller.

Det samme kan man sige om den unge kvinde, så længe hun sidder for sig selv i naturen og snakker med den, er det en oplevelse der indeholder flere lag af fortolkning. Disse lag kan som en æstetisk virksomhed godt danne en helhed. Hun kunne identificere sig med situationen, da hun sad i naturen og snakkede med den, eller da hun krammede et træ. Hendes identitet relaterede ganske givet til situationen som noget der skabte samhørighed og helhed, eller hvilke følelser der nu var mediet i hendes æstetiske virksomhed.

Hvis hun drister sig til at fortælle nogen om det, må hun vælge imellem disse lag af fortolkning, for at beskrive det i den ontologiske kontekst, hun finder mest plausibel eller gavnlig. Lige meget hvilken hun vælger, vil der være et indre paradigmeskift imellem en æstetisk flertydighed til en diskursiv rationalitet.

Hun kan ikke bare sige; ” *jeg krammede træet*” på samme måde som; ” *jeg krammede min veninde*”. Hvor den sidste udtalelse ligger inden for en almen norm, optræder den anden udtalelse som et anomalie i forhold til samfundsdiskurser. Hvis det giver god mening for hende at kramme træer, fremstår denne meningsdannelse som en identitet, der kan være svær at situere i praksisfællesskaber, hvor normale samfundsdiskurser omkring emnet er en del af praksissen.

For at beskrive omfanget af den følelsesmæssige involvering i denne kulturelle arv eller oplevelshorisont, vil jeg gerne kort komme ind på to andre eksempler fra undersøgelsen.

På den politiske scene genkendes denne oplevelshorisont i den, før nævnte, resolution fra FN's side (UN, 2015). Her skriver de i deklARATIONENS 56'punkt:

”We recognize that there are different approaches, visions, models and tools available to each country, in accordance with its national circumstances and priorities, to achieve sustainable development; and we reaffirm that planet Earth and its ecosystems are our common home and that “Mother Earth” is a common expression in a number of countries and regions. ”

(UN, 2015, s. 13)

Dette deklARATIONSPUNKT fremlagde jeg både for dagplejefaren og et bestyrelsesmedlem fra en skole. Begge blev tydeligt følelsesmæssigt berørte ved at høre dette. At politiske beslutningstagere anser planeten jorden for vores fælles hjem og at ”moder jord” er et almindeligt udtryk i en række lande - havde altså en stor betydning i forhold til deres måde at tillægge mening til deres oplevelshorisont.

Denne oplevelshorisont, der indeholder et følelsesmæssigt engagement og oplevelsen af en samhørighed med naturen og jorden, er en kvalitet der er blevet kommunikeret i undersøgelsen. Denne måde at tillægge mening til sin omverden, indeholder en identitetsmæssig dimension, der tydeligvis kan have en central betydning i menneskers liv. Hos drengen var det en leg, hos den unge kvinde var det en hemmelig virkelighed, og bestyrelsesmedlemmet og dagplejefaren blev rørt af at erkende, at deres oplevelshorisont vandt genklang i internationale politiske resolutioner.

I perspektivet af Mezirows og Illeris's beskrivelse af meningsdannelsen, har det en betydning, når disse mennesker i undersøgelsen bliver rørt ved at høre om FN's værdier. Dette betyder, at der ikke bare optræder en overfladisk erkendelse, der kun berører deres meningskemaer. Erkendelsen relaterer til dybere liggende meningsperspektiver, der indebærer en kraftigere følelsesmæssig involvering. De optræder både for den enkelte, men relaterer ligeledes til samfundsmæssige diskurser, som en slags fælles meningsperspektiv.

Som en identitet situeret i praksisfællesskaber

For at tydeliggøre disse meningsperspektiver, vil jeg igennem eksempler beskrive dem i relation til et diskursivt krydsfelt omkring UBU. Disse Identitetsmæssige meningsperspektiver vil ud fra et praksisperspektiv blive situeret i to forskellige praksisfællesskaber omkring UBU. Her igennem vil forbindelsen imellem lokale UBU praksisser, og den samfundsmæssige krydsfeltsproblematik omkring UBU komme til syne. Det ene praksisfællesskab kan beskrives, som det der finder sted i den formelle undervisning i bæredygtig udvikling på Roskilde Gymnasium. Det andet kan beskrives som praksisfællesskabet omkring den ikke-formelle læring om bæredygtig udvikling, der foregår i forbindelse med Roskilde Gymnasiums Grønne Råd. Fokusgruppeinterviewet, der er den gennemgående empiri i analysen, blev udført i forbindelse med rådets deltagelse i legepladsprojektet på det andet utopiværksted.

Jeg vil gerne tage afsæt i en beretning om en af deltagerne i fokusgruppeinterviewet. Som nævnt har Roskilde Gymnasium et råd for grøn omstilling. Dette råd består hovedsageligt af elever, og derudover en lektor, der fungerer som leder af projektet. I en indledende samtale op til gymnasiets deltagelse i undersøgelsen, fortalte denne lektor historien om en studerende ung kvinde, der var aktiv i det grønne råd.

Før hun startede sit arbejde i rådet, blev hun beskrevet som udsat, i den forstand, at hun holdt sig for sig selv og var meget indelukket. Ingen af de aktiviteter, der var til rådighed, deltog hun i. Da lektoren blev sat til at starte det grønne råd, meldte den studerende unge kvinde sig og udfoldede en helt anden side af sin personlighed. Her var hun udadvendt og var ikke bare deltagende i, men også medskabende i det grønne projekt. Hun udviklede sig hurtigt til at blive en frontfigur i rådet og optrådte som taler i offentlige arrangementer vedrørende en grøn omstilling.

Jeg var så heldig at møde hende, da hun deltog i fokusgruppe-interviewet. Nu har jeg anskuet empirien fra fokusgruppe-interviewet, som et produkt der beskriver en kollektiv oplevelseshorisont, derfor kan denne beretning blot danne et springbræt ind i interviewet:

Person 1 Der er jo også et mål i at undervise og prøve at få folk til at danne nogle tanker om det. Jeg synes bare ikke at det er bæredygtigt på en måde. Det er selvfølgelig økologisk...

Person 2 Det er også det jeg mener, man kan godt være uenig i at undervisningen er bæredygtig men, jeg mener selve bare uddannelse, det vel prøver på at være en eller anden strategi for bæredygtighed og at føre vores samfund videre, og så kan vi være uenig i at det er den vej vi skal gå, at karakterer er vejen frem.

(Gymnasium studerende)

Her gik diskussionen på om de oplevede at blive undervist i bæredygtighed. Af deres oplevelsesverden, vil jeg godt trække tre meningsperspektiver ud:

- Det ene er en mening om, at undervisning i sig selv anvendes som et politisk styreredskab for samfundets bæredygtighed.
- En anden mening er, at der er en differentiering imellem undervisning i bæredygtighed og om undervisning er bæredygtig.
- Den tredje mening beskriver en overvejelse omkring karakterers gyldighed, i forhold til om undervisningen er bæredygtig.

Når deltagerne i fokusgruppe-interviewet skal beskrive hvordan UBU praktiseres på deres gymnasium, bliver det meget hurtigt en samtale om samfundsstrukturer. Debatten er svær at indskrænke til en lokal praksis. Alle deltagerne er enige om at de, på gymnasiet, har været en del af undervisning i bæredygtig udvikling, alligevel er der også stor enighed om, at de samfundsskabte strukturer undervisningen er situeret i, ikke tillader at undervisningen er bæredygtig. Dette har den konsekvens, at de nok lærer om bæredygtighed, men ikke "lærer den at kende". (Som de selv udtrykker det)

Hvis vi kigger på den læringsproces, her beskrevet, ud fra et identitetsmæssigt perspektiv, oplever eleverne sig sat i en situation, hvor de både får viden, der er rettet imod en bæredygtig udvikling, og samtidigt oplever at være situeret i en praksis, der ikke giver muligheden for at anvende denne viden. Derved kan der argumenteres for, at det, som de skal identificere sig med, for at optage læringen, er et konfliktfyldt og modsatrettet felt. Identiteten bliver derved bundet til en uløselig gåde, de bedst kan komme ud af, ved enten at forkaste læringsindholdet eller den lokale praksis. Dette fænomen er en af de konsekvenser Læssøe beskriver under betegnelsen "økologisk modernitet".

Vi har allerede været inde på et eksempel på, hvad dette kan betyde på et individuelt niveau for studerende. Eksemplet med "den stille unge kvinde, der blev udadvendt", er en beretning om en ung kvinde, der ikke kan identificere sig med nogle af de praksisfællesskaber, der lever på gymnasiet. Hun har en identitet, der er knyttet til andre værdier end dem, der er normerne i gymnasiet. Måske forekommer disse tavse for hende, eller også er hun bevidst og kan sætte ord på denne måde at tillægge mening på. I alle tilfælde formåede hun ikke at situere dette i en praksis på en måde, som fremstod legitim.

Igen kan vi ikke kigge længere ind i hendes meningsdannelse med den empiri vi har, men vi kan lade beretningen stille spørgsmålet til værdisættene og normerne, der lever i gymnasiets landskab af

praksisfællesskab, som fokusgruppen oplever det. I denne beskrivelse af hvad UBU er, foretager de et snit i begrebet, hvor karaktergivning bliver anvendt til at tegne en kontrast op.

Forsker: Og hvad er det at blive undervist i bæredygtighed

Gruppe: Ja det er så det. Det kunne være at se mere objektivt på en sammenhæng, i stedet for at man fokuserer meget individuelt på. Når du får et 10-tal så er det dig der kommer frem i systemet og ikke hele din klasse, og for at samfundet skal fungere, er det jo ikke dig der skal frem i samfundet, men det er hele klassen og resten af samfundet. Det er mere overordnet, men helt konkret ville det måske være at, jeg ved ikke...

Det bliver også bare undervisningsbeskrivelse og man skal lære det. Det bliver heller ikke specielt virkelighedsnært altid, det er bare noget man skal igennem.

Jeg kan godt følge dig i det du siger, mange gange handler det i undervisningen, synes jeg, ikke om at lære, så er det karakterer og eksamener der kommer meget i fokus. Vi har om klimapolitik for at kunne få det 10 eller 12-tal, altså for at kunne bestå en eksamen. Man mangler måske at lære at reflektere over det. På den måde kan det godt gå lidt tabt fordi så bliver det bare endnu en ting.

Forsker: Refleksionen er vigtig og den mangler?

Gruppe: Den er ikke eksisterende!

I det forrige eksempel kom gruppen også ind på karaktergivning. I dette eksempel anvender de karaktergivning, til at tegne en kontrast op, som de oplever i gymnasiets praksis. De oplever at undervisning der determinerer i karaktergivning, mangler muligheden for refleksion. Dette i en sådan grad, at de beskriver refleksion som ikke eksisterende. Men hvordan forbinder de refleksion med bæredygtighed? Det som de i interviewet gør, er at de foretager en kritisk refleksion over den individualiserende effekt karaktergivning har. I deres refleksion argumenterer de for, at det ud fra et bæredygtigt perspektiv ikke har så stor en relevans, hvor godt individet klarer sig i forhold til samfundet og dets normer. Det der i et bæredygtigt perspektiv har relevans, er kvaliteten af samfundets udvikling. De anvender betegnelsen "ikke at lære" som en norm der opstår i UBU-praksissen, når den determinerer i karaktergivning. Ligeledes oplever de, at refleksion er ikke eksisterende i praksissen. Jeg antager at de med refleksion mener kritisk refleksion.

Ud over at fokusgruppens kritiske refleksioner vejer imellem en norm om en udvikling på et individuelt plan og som et kollektivt projekt, indtænker de også et historisk perspektiv. I deltagernes beskrivelse nedenfor, diskuterede vi menneskets relation til jorden:

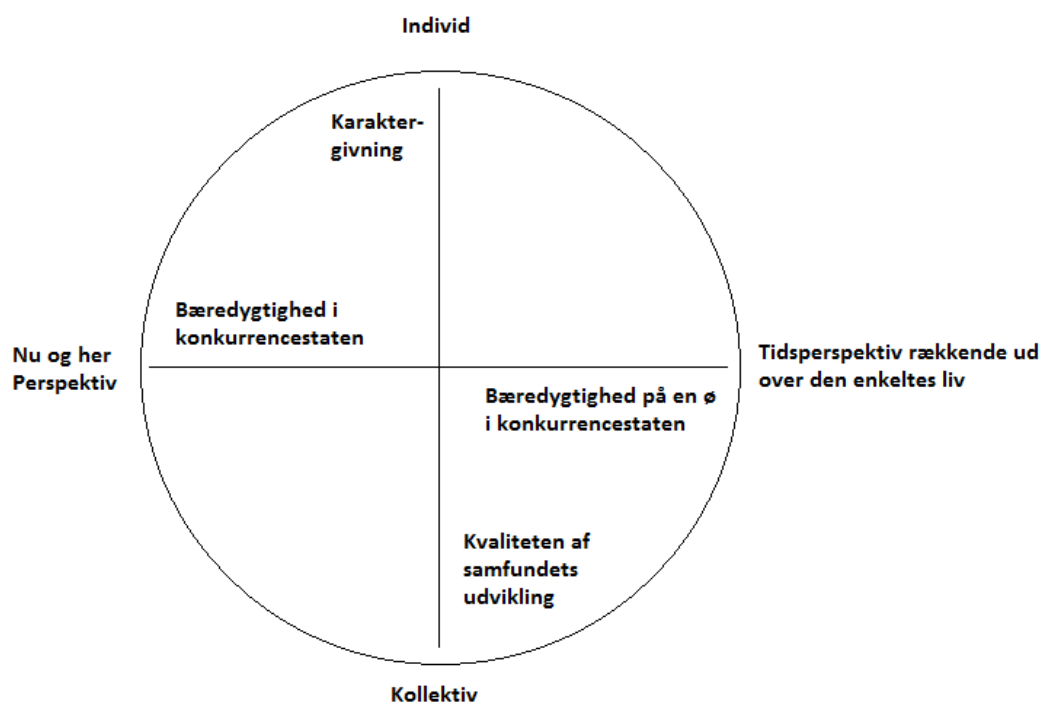
"Vi må alligevel bevæge os inden for en eller anden forståelsesramme, at vi alle sammen er født på den her jord og vi skal også nok dø her. Vores liv det sker her, så kan vi jo vælge ikke at tænke over det videre forløb. Når man snakker om bæredygtighed, så snakker man også om et fremtidsperspektiv. Man kan også snakke om bæredygtighed lige nu og her, men vi har ofte et fremtidsperspektiv, også gerne noget som går længere end når vi stopper her. Og så kan vi jo vælge at tænke over det, jordens fremtid selv om at, man ikke eksisterer der eller ej. Der har jeg nok taget det valg at tænke længere. Så jeg ved ikke, mit forhold til jorden er lidt flyvsk, men jeg tænker bare at det er noget der fortsat skal eksistere, også når jeg stopper, eller når jeg dør. Vi som mennesker, som er her nu forandrer jorden, altså der er en ændring på grund af os. Så man har bare det forhold."

(Gymnasie studerende)

I dette udsnit af en oplevelshorisont bliver refleksionen omkring bæredygtighedsbegrebet sat i forhold til et fremtidsperspektiv. Der bliver skelnet imellem bæredygtig tænkning, der arbejder ud fra en kort

tidshorisont, og bæredygtig udvikling, der arbejder med en tidshorisont, der rækker ud over den enkeltes liv. Dette er en skelnen, som Ove Kaj Pedersen efterlyser i den offentlige debat. Han peger på at bæredygtighedsfænomenet både bliver anvendt relaterende til kortsigtede årlige budget-håndteringer, og som udtryk for en samfundsmæssig transformationsproces af globalt omfang, der bygger på strategier helt tilbage til 1968. (Pedersen, 2014) (UNESCO, 2014)

Neden for er fokusgruppens meningsdannelse omkring bæredygtighedens praksisfelt arbejdet med grafisk. Den skelnen der kom frem i analysen er her beskrevet som akser. Den ene akse omhandler derved et tidsmæssigt perspektiv, og den anden akse beskriver et forhold mellem individet og det kollektive. De emner, der blev behandlet i analysen af fokusgruppeinterviewet, er placeret i forhold til akserne. Her drejer det sig om: Karaktergivning, kvaliteten af samfundsudviklingen og anvendelsen af bæredygtighedsbegrebet.



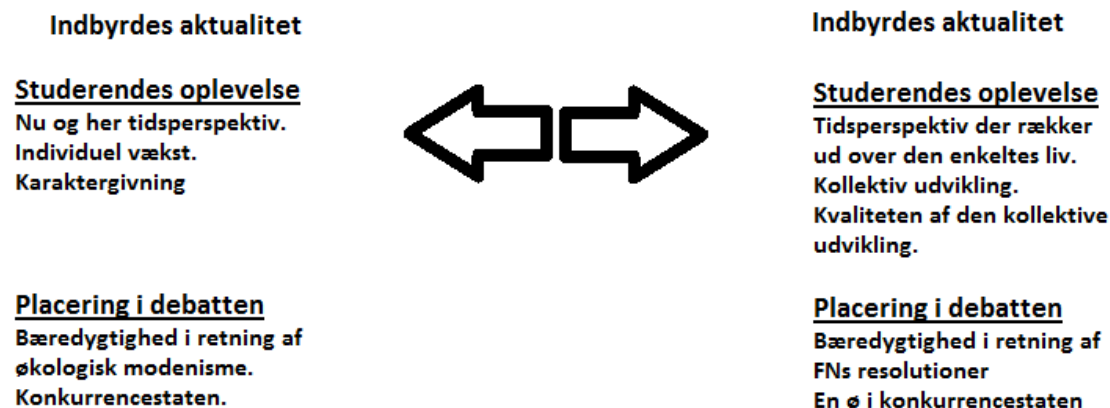
Figur 19 Første opsætning af informanternes meningsdannelse

Dette redskab, at sætte en figur op med nogle akser, er flittigt anvendt og har ofte tjent mig til forståelse af sammenhænge og forskelle. I dette tilfælde fremgår der i analysen en indbyrdes aktualitet, imellem nogle af emnerne, som stiller spørgsmålstejn ved denne opstilling.

I deltagernes meningsdannelse fremstår Individualitet og et kort tidsperspektiv i en indbyrdes aktualitet. I karaktergivningen er der ikke indbygget et perspektiv, der rækker udover individets nærmeste mulighedshorisont og dermed nærmeste fremtid. Derved består den indbyrdes aktualitet. Det kollektive og det længere tidsperspektiv fremstår ligeledes i en indbyrdes aktualitet. Hvis du tænker bæredygtigheden i et tidsperspektiv, der rækker ud over din egen eksistens, tænker du det også i en kollektiv kontekst. Ligeledes er det med kvaliteten af samfundets udvikling.

På den måde tjener denne grafiske model ikke til at vise et retmæssigt billede, hvis du indtænker disse gensidige aktualiteter. I modellen nedenfor fremstår interviewets meningsdannelse i det mere markante og overvejende dualistiske billede, som analysen kommer frem til, ved at indtænke de indbyrdes aktualiteter.

Informanternes meningsdannelse



Figur 20 Anden opsætning af informanternes meningsdannelse

Denne markante differentiering, der er omkring bæredygtighedsbegrebet, afspejler sig derved i dets praksisfelt og relaterer direkte til de værdier og styringsredskaber, som anvendes i praksissen. Derved er det krydsfelt, der bliver ridset op i antologien "Læring i konkurrencestaten", ikke kun aktuelt som en samfundsdebat, det er ligeledes en krydsfeltproblematik, som har en stærk påvirkning på den lokale praksis omkring UBU på Roskilde gymnasium.

Hvis vi skal prøve at forstå, hvordan identiteten placeres i dette krydsfelt, kan vi tage udgangspunkt i beretningen, om den indadventte unge kvinde, der blev udadventt ved at komme i det grønne råd. I det grønne råd er der opstået et praksisfælleskab, der rækker ud over gymnasiets normale værdier, normer og styreredskaber. Der er skabt en lille ø, som ikke har fokus på individets personlige resultater. Her er de fælles om et projekt, der ikke bare strækker sig over en tidshorisont, som rækker ud over deltagerens tid på gymnasiet, men ligeledes udvider gymnasiets praksisfelt. Dette var et praksisfælleskab, hun ikke bare kunne situere sig i perifert, men opnåede et fuldgældigt medlemskab af. Hvis vi tør anvende hendes beretning, som et eksempel på en portrættering af et tænkt individs identitet, ville det være en identitet, der vægtede kvaliteten af en kollektiv udvikling. Hun indtænker sine egne handlinger i et større perspektiv, der omfatter menneskehedens levevis i forhold til de globale, miljømæssige konsekvenser, samt et tidsperspektiv der rækker ud over hendes eget liv. Denne identitet er bygget på, hvordan hun giver verden mening og hun oplevede ikke, at det gav mening at deltage i fællesskab omkring "ikke at lære" for karakterens skyld. Ligeledes gav det ikke mening, at deltage i fællesskabet omkring at feste og have det sjovt nu og her.

Dette narrativ blev anvendt som redskab til at placere identiteten i deltagerens oplevelshorisont. En oplevelshorisont hvori den samfundsmæssige UBU debat ikke adskiller sig fra den lokale UBU praksis. Derved relaterer identitetens placering i den lokale praksis, til UBU i en kontekst, der rækker ud over denne lokale praksis.

De unge kvinders situation omkring at "ikke lære" ved UBU, grundede i at læringsprocessen var determineret i karaktergivning. Da Illeris blev præsenteret for deres problemstilling, var hans løsning meget klar:

"Ved at afskaffe karaktersystemet. Det er noget af det mest påtrængende, især i gymnasiet. Og efter min bedste overbevisning, så varer det ikke mange år, så begynder vi at indse at man bruger karaktersystemet i en sådan grad at man ødelægger læringen." (Illeris, bilag 1)

Han beskrev det relevant, ikke kun for UBU, men på et generelt niveau. Ved at diskutere dette behov for en forandring i en UBU kontekst, argumenterer jeg for, at behovets aktualitet fremstår tydeligt i kraft af den stærke handlingsorienterede norm der er i UBU. Bæredygtighed er ikke noget man lærer om, i tilfælde af at man måske kunne få brug for det senere i sit voksen liv, som det f.eks. kunne gælde med 2.gradsligninger. Bæredygtighed lærer du om, for at være en del af en højaktuel, verdensomspændende forandringsproces. Derved opleves behovet for at UBU bliver formidlet på en brugbar måde i forhold til dets aktualitet.

I Illeris's nyeste antologi bindes forandringen i uddannelsessystemet, der fordrer den instrumentelle tilgang til læring, sammen med "de nye moderne kriterier". I interviewet beskriver han dem som startende i England, og tillægger dem at skade sine egne intentioner.

Han kontekstualiserer de unge kvinders oplevelse af at evalueringen fylder for meget, i en samfundsdiskurs hvor det, der er let at måle, bliver tillagt mere vægt:

"Det har en masse uheldige ting, men det har også den uheldige side at det, der kan måles, det bliver prioriteret. Så skal man så, hvis man vil have med bæredygtighed at gøre, jamen der er en hel del, der kan måles der, men der er også noget holdningsmæssigt i det." (Illeris, bilag 2)

Som et eksempel på denne prioritering nævner han, at der både er interesse for at henholdsvis engelskfaget og UBU får mere plads, i gymnasierne og folkeskolen. Her ender engelskfaget med at blive favoriseret, bl.a. fordi man har en meget lang erfaring med at evaluere faget kvantitativt. En iagttagelse som de unge kvinder er enige i:

"Ja det ligger i undervisningsbeskrivelsen, men man skal en del igennem om bæredygtighed, ofte om miljøet. Jeg har egentligt ikke fået noget bæredygtig undervisning." (Bilag 5)

Lige som de unge kvinder oplever han, at der er mange, der føler et behov for at UBU får både rigeligt med plads og en bestemt drejning, i form af at naturen er noget man skal passe på. Til spørgsmålet om, hvordan man bedst får skabt et undervisningsmiljø, der fremmer undervisning i bæredygtig udvikling, kommer han ind på en meget central problematik vedrørende de unge kvinders oplevelse af UBU:

"Spørgsmålet er, drejer det sig om at få det bedst mulige ud af det under de givne vilkår, eller drejer det sig om at flytte de givne vilkår?" (Illeris, Bilag 2)

En af de mulige løsninger han peger på, er at flytte de givne vilkår for de unge kvinder, der beskriver at UBU ikke bliver specielt virkelighedsnært altid, og at det fremstår som noget man bare skal igennem.

Han peger på det, der ville have betydning, var at de blev stillet over for meningsfulde projekter. At de fik lov til at reflektere over det og prøve på at få det til at blive genstand for diskussion. Som et eksempel på et sted, hvor dette er lykkedes (ud fra hans kendskab til stedet) nævner han Den Grønne Friskole som:

"...noget af det bedste man kunne gøre." (Illeris, Bilag 2)

Vedrørende forandringen af uddannelsesdiskursen omkring UBU nævner han udtrykket "grupper af lærere" som et effektivt redskab:

"Ordet grupper af lærere er nok det mest effektive forandringsredskab vi har. Altså den enkelte lærer kan ikke gøre så forfærdeligt meget. Hvis en skoleleder ligesom forsøger at bestemme hen over hovedet på lærerne, så kommer der modstand. Men en gruppe af lærere vil arbejde sammen for at gøre nogle ting bedre, det er dem der har den bedste chance." (Illeris, Bilag 2)

Nærmere definerer han disse grupper til at være på mellem 10 og 15 personer.

Holisme

Oplevelsen af at lære sammen med hele verden

Et af de fænomener, der vækkede min nysgerrighed i forundersøgelsen, var at UNESCO fremhæver et holistisk syn på læring, som en basal menneskerettighed. (UNESCO, 2014). Jeg var nysgerrig på, hvad de mente, og hvilken betydning, det ville have for legepladsdesignet, at det skulle have et holistisk syn på læring. Fænomenet stødte jeg på igen i interviewet af dagplejefaren, der forklarede at hans pædagogiske praksis nok ikke var holistisk, men mange af de refleksioner, han gjorde sig i forhold til den, relaterede til et holistisk perspektiv:

”Det er jo meget mere holistisk at lære noget sammen med naturen, forskellen er, om du tilegner dig noget som individ. I kontrast til, at i og med at du tilegner dig noget, så tilegner naturen sig også noget. Der kan man måske referere til videnskaben, hvor man laver nogle forsøg. Så kan man se, at det er tit at de samme ting bliver opfundet på samme tidspunkt, forskellige steder på jorden. Eller man opdagede at der var nogle aber, der var begyndt at vaske noget frugt over i Stillehavet og så opdagede man, at på øer uafhængig af hinanden begyndte de alle sammen. Jeg tror på, at der ikke er noget, der ikke er i forbindelse med hinanden. Så hvis jeg lærer noget, så lærer resten af menneskeheden også noget, og det er jo en vi-følelse som strækker sig ud til al eksistens, og alt væren. Så man kan sige, at vi er et individ og vi kan tænke. Jeg synes i hvert fald, at det er en behagelig tanke for mig, at alt er sammenhængende.” (Daglejefar, bilag 4)

Da jeg præsenterede Illeris for dette, brugte han termen mysticisme omkring dagplejefarens oplevelses - horisont, og pointerede at mysticismen nedbryder de idealer, holismen er bygget op omkring.

Det, som Illeris opponerer imod, er ideen om, at viden kan bevæge sig imellem individer, der ikke er i kontakt med hinanden. Samtidig beskriver han, at mennesket ikke kan kigge på en stjerne, uden at være i en social forbindelse med viden, der bygger på hele den kendte menneskelige historie. Derved optræder der flere lag af forståelse.

Daglejefaderen forklarer sig inden for det holistiske og Austring og Sørensen benævner socialisations teorien som holistisk (Sørensen, 2006, s. 83) Derved kunne det være interessant at se dagplejefaderens meningsdannelse i et æstetisk perspektiv.

I analysen af ”som et følelsesmæssigt udtryk” opstod der ud fra det æstetiske læringsperspektiv to forklaringsæt til at forklare oplevelsen af at være forbundet med naturen som var ud over en naturvidenskabeligt. Lad os prøve at effektuere disse forklaringsæt i forhold til mødet mellem Illeris teoridannelse og dagplejefarens oplevelse.

Det ene ontologiske perspektiv, denne oplevelse kunne forklares inden for, var en naturvidenskabelig forklaringsmodel:

1. Som en faktisk forbindelse, der kan verificeres inden for naturvidenskaben.

Ud over denne var der de to forklaringsmåder inden for det æstetiske som var:

2. Som en kulturel kode i kraft af sin egenskab som æstetisk symbolsk form.
3. Som en æstetisk, ikke diskursiv, kommunikation der foregår imellem planter, dyr og mennesker.

Der er flere lag af forståelse i dagplejefarens meningsdannelse. Hans grundmening går på: At han oplever, at når han lærer noget, så lærer hele verden noget, fordi alt eksistens er forbundet. Ud over det kontekstualiserer han det, når han fortæller om et videnskabeligt projekt, han har hørt om, hvor aber tilsyneladende lærer at vaske frugter af hinanden på adskilte øer, uden nogen kendt kommunikationsform. Slutteligt sætter han sin grundmening i anvendelse, når han beskriver det som: En behagelig tanke.

Når han kontekstualiseret det, refererer han til et videnskabelig projekt, som må tolkes som naturvidenskabeligt. Dette tolker jeg sådan, fordi metoden, der blev anvendt, var kvantitativ. I hans beretning observerede man minimum to adskilte øer, og fik øje på, at abernes praksis med at vaske frugter på den ene ø, uden nogen form for kendt forbindelse, samtidigt opstod på den anden ø.

Denne naturvidenskabelige kontekst tolkede Illeris, dagplejefarens helhedsoplevelse ud fra og vurderede det som værende uforklarlig inden for det naturvidenskabelige, og derfor mystisk.

Hvis man derimod kigger på dagplejefaderens anvendelse af helhedsoplevelsen, beskriver han at den optræder som en rar tanke. Som en æstetisk symbolsk form vil en sådan tanke eller mening, kunne forstås som relaterende til en kulturel arv, der udtrykker sig i hans æstetiske virksomhed. Derved beholdes helhedsoplevelsen i det æstetiskes mulighed, hvor flertydighed og kompleksitet udgør en sammenhængende helhed. Denne kontekst vil ontologisk bevæge sig inden for socialkonstruktivismen, da hans helhedsoplevelse er en del af en social konstruktion.

I den sidste forklaringsmodel optræder hans helhedsoplevelse som en kommunikation på et æstetisk niveau. Denne forklaring falder dog tilbage på det biologiske og fysiske forhold, om alting kan sanses og om alting har en æstetisk virksomhed. Derved ender denne forklaringsmodel alligevel i naturvidenskaben.

Resultatet af denne lille operationalisering af forklaringsmodeller, til beskrivelse af oplevelser af at være forbundet med naturen, ender med en biologisk og fysisk forklaring inden for det naturvidenskabelige, samt en anden forklaring, der anvender æstetisk symbolske former inden for det socialkonstruktivistiske. Dette resultat siger ikke, at der ikke findes flere forklaringsmodeller, men det tydeliggør, at menneskers forklaringsmodeller af disse helhedsoplevelser folder sig meget forskelligt ud, alt efter hvilken forklaringsmodel og kontekst, den diskuteres i. Af de to forklaringsmodeller, vi her har gennemgået, indeholder den socialkonstruktivistiske en forståelsesramme, der ligger meget tættere på den æstetiske virksomhed, hvor helhedsoplevelsen foregår i.

Dette delresultat er interessant i forhold til denne undersøgelse af UBU på flere områder:

- For det første relaterer det til flere informanternes oplevelse af at være forbundet med naturen eller jorden. Dette er oplevelser, der er kommet frem i forbindelse med refleksioner omkring en bæredygtighed udvikling.
- For det andet relaterer det til UNESCO's brug af "et holistisk syn på læring" i deres seneste strategi for uddannelse og hvordan dette effektueres i designet af en UBU legeplads.
- For det tredje relaterer det til et spørgsmål, som rejses i den næste og sidste del af analysen, der omhandler en grænseflade, der åbner sig i forlængelse af Illeris læringsteori.

Opsamling af resultater af delanalysen: Oplevelsen af at være forbundet med naturen

Denne analyse har beskæftiget sig omkring et krydsfelt imellem deltagernes oplevelsesverden omkring UBU og samfundsmæssige diskurser. Fremlægningen af analysens resultater tager udgangspunkt i at udvikle et redskab til at forstå krydsfelter omkring UBU og slutter med anbefalinger til et forandret uddannelsessystem, kontekstualiseret i Illeris teoridannelse.

Et forståelses redskab til at forstå krydsfeltet i det subjektive

I analysen af eksemplet med drengen og ænderne viste der sig en krydsfeltproblematik omkring oplevelsen af samhørighed med naturen: På den ene side en helhedsorienteret personlig æstetisk symbolsk formdannelse med flere lag af forklaringsmuligheder. På den anden side en analytisk rekonstruktion af den symbolske form, når den møder et diskursivt forum. Dette krydsfelt eksisterer i kraft af en samfundsdiskurs, der forklarer menneskes samhørighed med naturen ud fra et naturvidenskabeligt syn. Derved er krydsfeltet

lokaliseret omkring den enkeltes virksomme bevægelse fra et æstetisk til et diskursivt symbolsk formsprog. Der blev udviklet tre forslag til, hvordan den æstetiske symbolske form kan omsættes til et diskursiv symbolsk form.

Disse forslag blev operationaliseret i krydsfeltet imellem en dagplejefars oplevelse af, at når han lærer, lærer hele verden, og Illeris's læringsteoretiske forståelse. Ontologisk kan dette fænomen f.eks. ses i følgende tre perspektiver:

- Som en kulturel kode i kraft af sin egenskab som æstetisk symbolsk form
- Som en faktisk forbindelse der kan verificeres inden for naturvidenskaben.
- Som en æstetisk, ikke diskursiv, kommunikation der foregår imellem planter, dyr og mennesker

Ved hjælp af operationaliseringen af forklaringsforslaget, kom det frem at forklaringen af det æstetiske symbolske formsprog var foregået i et naturvidenskabeligt paradigme. Af de to alternative forklaringsforslag determinerer det ene ligeledes i det naturvidenskabelige paradigme. Det andet forslag placerede forklaringen af den æstetiske symbolske form til en diskursiv symbolsk form i en socialkonstruktivistisk kontekst. Det sidste forklaringsforslag ligger tættere op af det æstetiske. Denne analyses aktualitet i forhold til UBU blev beskrevet i forhold til forståelsen af informanternes oplevelsesverden, UNESCO's uddannelsesstrategi, samt UBU i forlængelse af Illeris læringsteori.

Et forslag til forandring af krydsfeltet kollektivt

Med udgangspunkt i 5 studerendes oplevelse af UBU i to forskellige kontekster, blev et krydsfelt i deres praksis beskrevet. Dette krydsfelt relaterede ligeledes til samfundsmæssige diskurser. Med et uddannelsesmæssigt snit vedrørende karakterer, differentierede de imellem: På den ene side UBU i en karaktergivende kontekst, der ikke var bæredygtig, fordi den havde et kort tidsperspektiv og fokuserede på individets vækst. På den anden side UBU uden for en karaktergivende kontekst, hvor de oplevede, at det var muligt at opbygge UBU ved at fokusere på en kollektiv udvikling og have et kvalitativt blik på denne. Tidsperspektivet rækker her ud over det enkeltes liv. Disse to oplevelser af UBU blev kontekstualiseret, henholdsvis i konkurrencestaten og FN's resolutioner. Illeris's forslag til situationen var at fjerne karaktergivningen. Han pegede på, at termen "grupper af lærere" nok er det mest effektive forandringsredskab for undervisning.

[Læringen i en samfunds – eller en omverdens kontekst](#)

I den sidste delanalyse arbejder jeg i forlængelse af Illeris's læringsteori, som den ser ud i dag. Jeg foretog i 2014 et interview af Illeris, her beskrev han, at hvis han skulle præsentere sin læringsteori i dag, ville den se anderledes ud. Han tænkte her på muligheden for at præsentere sin læringsteori, på en måde så menneskets relation til naturen og miljøet var mere synlig. (Bilag 2)

Da det var mig, der udførte dette interview i 2014, har dette forhold været en baggrundsviden, jeg har haft igennem den nærværende undersøgelse. Ved i den nærværende undersøgelse at rette fokus på menneskets læringsmæssige relation, ikke kun til samfundet, men ligeledes til naturen, har jeg skabt en empiri, der kunne danne grundlag for en operationalisering af Illeris's teoretiske overvejelser. Dette er foregået i endnu et interview med Illeris, der fandt sted maj måned i år. Her blev han præsenteret for informanternes forskellige oplevelser af relation til naturen, samt krydsfeltproblemtikker omkring UBU og blev bedt om at relatere til oplevelserne, i perspektivet af hans nye læringsteoretiske overvejelser.

Selv om det er en læringsteoretiker, der bliver interviewet, og hans teori, der bliver diskuteret, forbliver dette stadigvæk en empirisk undersøgelse. På den måde begrænses denne analyse ontologisk som en beskrivelse og analyse af Illeris's oplevelsesverden. Alligevel kan der være tale om en epistemologisk udvikling fra doxa til episteme. Hvor doxa indrammer viden om: oplevelser, ønsker og mening, er der i dette interview med Illeris åbnet for muligheden for, at hans læringsteoretiske overvejelser kan vise sig gyldige igennem samtalebaseret og dialogisk udspørgen og derved fremtræde som episteme. (Kvale, 2015, s. 59)

Analysen er en meningskondensering, der har til formål at:

1. Afdække Illeris's læringsteoretiske overvejelser i forlængelse af hans læringstrekant.
2. Operationalisere disse overvejelser empirisk.
3. Afdække Illeris's mening om, hvilken indflydelse disse overvejelser ville have på tre områder.
 - a. Ontologisk
 - b. Diskursivt
 - c. I Praksis

Disse interesser vil blive behandlet i nævnt rækkefølge.

Analysen vil starte med at afdække Illeris oplevelse af læringsteoris ontologiske beskaffenhed. Ligger læringsteoriens kvaliteter kun i dens deskriptive egenskaber, eller kan den også danne grundlag for intentionelle handlinger. Interessen forholder sig til et generelt niveau, der er relevant i forhold til, om Illeris ville kunne forestille sig at hans syn på, hvad læring er, vil kunne gøre en forskel på en læringspraksis.

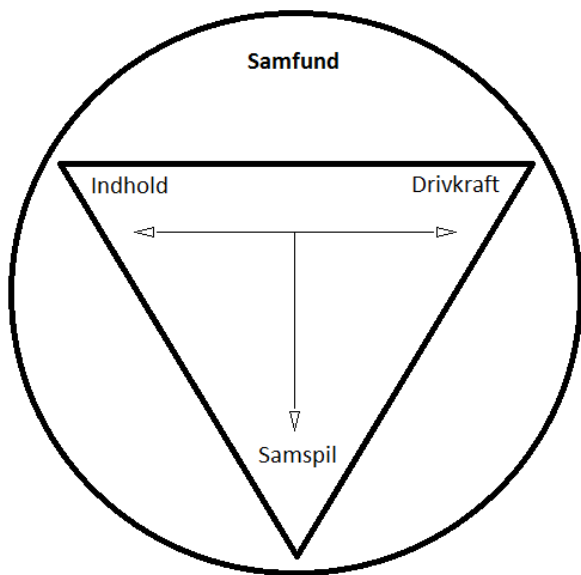
"Det er vigtigt for mig... Når man beskæftiger sig med læringsteori, så er der en hel masse ting man skal være opmærksom på, men der står ikke noget i læringsteorien om hvad man skal lære. Læringsteorien er en teori om, hvordan man tager det til sig. Det er to og to er fire eller det er at passe på naturen" (Illeris, bilag 1)

Her gør han det tydeligt, at hans oplevelse af læringsteori ikke drejer sig om, hvad der skal læres, men hvordan det foregår. På den måde tillægger han en deskriptiv værdi til læringsteorien. Alligevel er han åben for at en forandret læringstrekant ville have en vis indflydelse:

"Det vil gøre en forskel hvis man inden for det danske sprogområde vænner sig til at bruge omverden, mere eller mindre i stedet for samfund." (Illeris, bilag 1)

For at forstå denne mening og dens relation til temaet, er det nødvendigt at kende til hans teoretiske overvejelser:

I Illeris's nuværende læringstrekant beskriver han de forskellige processer, der er en del af læringsprocessen. I forhold til denne analyse er der to aspekter af denne teori, der er interessant. Han beskriver al læring som en social proces. Læring kan simpelthen ikke finde sted uden et socialt samspil. Det som han overvejer at ændre, det er, at han beskriver al læring som relaterende til samfundet. På den måde fremlægger han, på nuværende tidspunkt, al læring som relaterende til samfundet, men ligeledes begrænset til samfundet. I figuren neden for kan det ses, hvordan han opstiller det grafisk.

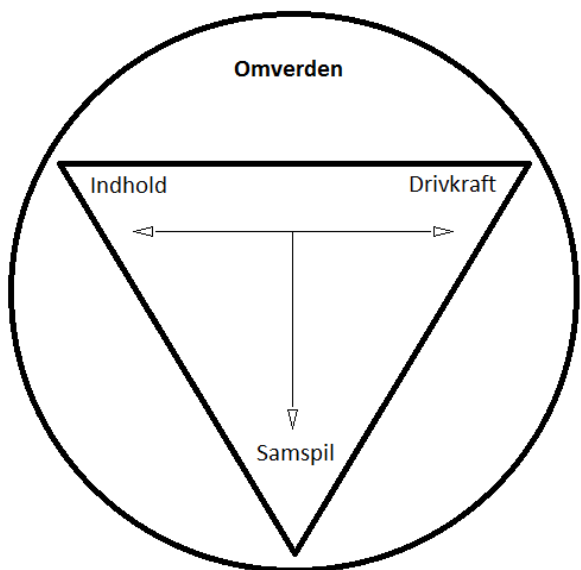


Figur 21 Læringstrekanten

Det som Illeris overvejer er, at skifte ordet *samfund* ud med ordet *omverden*. Læringens tre dimensioner er; *drivkraften* med det følelsesmæssige aspekt, *indholdet* der refererer til det vi lærer, og *samspelet* der refererer til det sociale aspekt. I perspektivet af Illeris's læringsteoretiske overvejelser ville disse dimensioner af læringsprocessen diskursivt, ikke kun determinere inden for samfundet, men ligeledes inden for rammerne af resten af omverdenen.

"...jeg er lidt luren ved samfundet og det er en historisk sag. Og jeg ville jo nok, hvis det ikke var at, når man har smidt sådan en ud på modelbordet og alle har det, så ved at begynde at ændre i den så skaber man forvirring. I dag ville jeg have kaldt den omverden." (Illeris, Bilag 2)

Nedenfor er en skitse, der illustrerer denne forandring:



Figur 22 Illeris overvejelser vedrørende læringstrekanten

Her er ordet *samfundet* udskiftet med ordet *omverden*. Denne model forblev på et ideniveau, og det er først nu, at den bliver diskuteret ud fra empiriske betragtninger. Dette er diskuteret, ikke kun i dette delafsnit, men også i de andre delafsnit, hvor Illeris er blevet bedt om at forholde sig til empiriske begivenheder, ud fra sine nye læringsteoretiske overvejelser.

Tilbage til det første spørgsmål, der handlede om Illeris oplevelse vedrørende læringsteoris beskaffenhed. Han mener, at en forandret læringstrekant, ville kunne afstedkomme en forandring, der ville være at finde i det danske sprogbrug. Men hvordan?

I empirien er der fremstået elementer i informanternes oplevelshorisont, der har haft en tæt tilknytning til identitetsdannelsen. Både beretningen om bestyrelsesmedlemmet i Roskilde Havns bestyrelse, drengen og ænderne, den unge kvinde der krammer træerne samt dagplejefaren, beskriver en identitet der tillægger mening ved at forbinde sig til naturen. I Illeris's tætte indbyrdes tilknytning mellem identitetsudvikling og læring, er dette et aktuelt fænomen, i forhold til en læringsteoretisk forståelse og en didaktisk rammesætning.

Spørgsmålet er, hvilken virkning Illeris mener, at dette ville have:

"Simpel hen hvis man skiftede ordene om så er det simpelthen en sproglig forskel. Så kommer man umiddelbart til at tænke på de samfundsmæssige strukturer, lige fra lovgivningen, konventioner til hvordan vi har det med hinanden. Når vi siger omverdenen, så bruger man det ord, fordi man i højere grad indlemmer naturen i sin forståelse." (Illeris, Bilag 1)

Denne meningsdannelse blev efterprøvet i eksemplet med den unge kvinde, der ikke kunne identificere sig med nogle af de praksisfællesskaber, hun kunne finde på gymnasiet. Hendes identitet var knyttet til andre værdier, end dem hun oplevede var normerne på gymnasiet. Dette havde de konsekvenser, at hun ikke oplevede sin situation i praksisfællesskabet som legitim og derfor trak sig fra det. Hendes værdier tog udgangspunkt i et værdisæt, hun senere var så heldig at finde i et praksisfællesskab, der opstod. Her var det legitimt at opleve sig selv forbundet med naturen, både på et rationelt plan, men ligeledes på et følelsesmæssigt plan. Illeris beskrev det således:

"Hvis du ser det fra hendes synspunkt, så skal du have fat i den følelsesmæssige dimension, altså hun oplever det positivt at komme ind i de sammenhænge, der i aller højeste grad præger og øger hendes læringsmuligheder." (Illeris, Bilag 1)

Her forholder han sig til drivkraftdimensionen i læringsprocessen, der beskriver følelserne som altid værende på spil i en læringsproces. (Illeris, 2006) Det, at hun fandt et praksisfællesskab omkring bæredygtig udvikling, hvor der var en diskurs. Der indbefattede hendes relation til naturen, har i dette perspektiv en afgørende betydning for hendes læringsmuligheder. Dette stod i stærk kontrast til de diskurser, hun oplevede i det formelle læringsmiljø.

I beskrivelsen nedenfor, beskriver han betydningen af sine læringsteoretiske overvejelser. Han tillægger det betydning i forhold til undervisningsdiskurser:

"Det vil gøre en forskel, hvis man inden for det danske sprogområde vænner sig til at bruge omverden, mere eller mindre i stedet for samfund. Det vil som en tendens flytte den fejlagtige forskel der. Altså jeg mener at det betyder det samme, men det bliver ikke forstået som det samme. Når man siger samfund, så tænker man straks meget mere på samfundet som system, hvis man siger omverden, så tænker man på alt det man kommer til at møde i det danske samfund, naturen og måden folk forholder sig på og så noget. Så på et eller andet punkt så ville det have nogle bestemte virkninger." (Illeris, Bilag 1)

På den måde beskriver han betydningen af sine læringsteoretiske overvejelser, til at have en indvirkning på diskurser i det danske samfund. Derved ville en "omverdens-bunden læringstrekant" fungere som et kommunikativt redskab, der havde en indflydelse på diskurser omkring læring.

I denne italesatte oplevelse foretager han ligeledes en anden ontologisk beskrivelse:

"... Altså jeg mener at det betyder det samme, men det bliver ikke forstået som det samme." (Illeris, Bilag 1)

I denne sætning beskriver han at; om man brugte det ene eller det andet ord, så ville det dække over den samme virkelighedsforståelse. Forståelsen har ikke rykket sig fra at opleve al læring determineret i samfundet, til at forstå nogle læringsprocesser determineret i en naturoplevelse. Hans oplevelse af, hvad der foregår i en læringsproces forbliver den samme.

I denne ontologiske betragtning læner han sig op Giddens socialkonstruktivistiske orientering:

"Så kan man altså med Giddens hævde at der ingen natur er tilbage, der ikke er påvirket af mennesket. Men de der stjerner der oppe de er ikke påvirket af mennesker, men det er din forståelse af de stjerner er påvirket af mennesker." (Illeris, Bilag 1)

Denne socialkonstruktivistiske meningsdannelse går igen da hans læringsteoretiske overvejelse bliver operationaliseret i forhold til eksemplet med *drengen og ænderne*:

"Interviewer: Jeg havde en gruppe børn nede i havnen og prøve at modellere nogle modeller af det vi skulle bygge, men det gad han ikke, så han satte sig i havnen, så tæt på ænderne som muligt, og da de var tilpas tæt på, så kiggede han op på mig og sagde: Jeg er et med ænderne. Var det socialt?"

Knud: Altså, det skal jeg garantere for, at det var. Fordi der ligger en underliggende forståelse af, at for at få den oplevelse af, at man hører sammen med ænderne, så skal man gøre en indsats. Han er nødt til at skubbe en helt masse ting fra sig for at få den oplevelse. Det bliver det samme i den sidste ende, lige meget hvor man kommer hen. Der er ikke noget tilbage i verden som er socialt eller mentalt uberørt..." (Illeris, Bilag 1)

I et æstetisk læringsperspektiv kan hans beskrivelse af fænomenet, forstås som en æstetisk symbolsk form. Drengens oplevelse af forbundethed er en analog til kulturelle koder, der er forbundet med fænomenet. Derved kunne drengens oplevelse fremstå som social, i kraft af analogien til kulturelle koder og samfundsmæssige diskurser.

For at indkredse yderligere, hvilken indflydelse hans læringsteoretiske overvejelser ville have på undervisningspraksis, bad jeg ham om at relatere til krydsfeltproblematikken omkring UBU på Roskilde gymnasium.

"Interviewer: Hvordan ville det påvirke deres mulighed for at reflektere over bæredygtighed, hvis der stod omverden fremfor samfund?"

Knud: Det kan ikke rendyrkes, fordi hvis den underviser, der siger omverden i stedet for samfund. Hvis man har et dårligt forhold til ham eller hende, så vil det miskreditere at vedkommende bruger den sprogbrug" (Illeris, Bilag 1)

På den måde ville den direkte sprogbrug i klasseværelset stå i relation til så mange forskellige faktorer, at man ikke kunne være sikker på, at det ville have en gennemslagskraft.

Da jeg spurgte mere specifikt ind, blev svaret ligeledes mere specifikt:

"Interviewer: Så hvordan ville det påvirke deres evne til at reflektere kritisk?"

Knud: Det ville have meget lille betydning. Det der ville have betydning var, at de blev stillet over for meningsfulde projekter, og fik lov til at reflektere over det og prøve på at få det til at blive genstand for diskussion. Altså de får noget feedback." (Illeris, Bilag 1)

Opsamling af resultater i delanalysen

Illeris's læringsteoretiske overvejelser om at udskifte ordet *samfund* med ordet *omverden*, er løbende igennem analyseafsnittet blevet operationaliseret. I den sidste delanalyse er denne operationalisering blevet analyseret i forhold til overvejelsernes ontologiske og diskursive betydning, samt betydningen i en undervisningspraksis.

Vedrørende den ontologiske betydning af en forandret læringstrekant, mener Illeris, at den ville beskrive den samme læringsproces. Her refererer han til en socialkonstruktivistisk ontologi. Derved begrænser han betydningen til at være sproglig.

I den lokale undervisningspraksis, ville der være så mange andre faktorer, der spillede ind, at han ikke mener at en italesættelse af læringsprocesser, som samfundsbundne eller naturbunde, ville have den store indflydelse.

Virkningen af en forandret læringstrekant vil være at finde i de danske samfundsdiskurser omkring undervisning, og vil kunne have en særlig aktualitet i forhold til UBU.

Overvejelserne omkring at skifte ordet *samfund* ud med ordet *omverden* mener han vil rykke ved diskurser. Han mener, at det vil kunne ændre diskurserne, hvis hans læringsteori understregede, at det ikke kun er samfundsstrukturer, læringsprocesser relaterer til, men omverdenen i en bredere forstand. Derved kunne der opstå en diskursiv legitimitet i at forbinde alle tre af læringens dimensioner; både følelser, sociale aktiviteter og læringsindhold, ikke kun til samfundselementer, men også til naturen. Den ontologiske forklaringsmodel ville forblive i socialkonstruktivismen, som en æstetisk symbolsk form.

I analysen er der vist eksempler på, at der i forbindelse med UBU sker en æstetisk virksomhed, hvor der er en oplevelse af at forbinde sig følelsesmæssigt med naturen. Selv om at oplevelsen har en brugbar funktion i forhold til UBU, kan der opstå en konflikt i forhold til samfundsdiskurser. Når den enkelte skal forklare om oplevelsen, bevæger fænomenet sig fra en æstetisk form til en diskursiv form hvor flertydigheden og brugen af symbolik er anderledes. Denne problemstilling udtrykker sig både ved individets - og i praksisfællesskabers møde med konkurrencestatens uddannelsesmæssige diskurser.

Det kan være svært at italesætte fænomenet inden for en diskurs, der imødekommer oplevelsens æstetiske oprindelse. I langt de fleste tilfælde valgte informanterne at forklare sig inden for en diskurs, der determinerede i naturvidenskaben. I denne forklaringsmodel blev fokus rykket væk fra den æstetiske symbolske form, og udtrykte sig mere som et diskursiv forsvar, der berørte identiteten.

Denne krydsfeltproblematik, som den udspiller sig for den enkelte og i landskabet af UBU-praksisfællesskaber, forbinder Illeris med konkurrencestatens diskurser. Det er disse diskurser en forandret læringstrekant ville have en indflydelse på.

Konklusion

Besvarelsen af specialets problem er foregået igennem et casestudie, der har udfoldet sig som et aktionsforskningsprojekt af kortere varighed. Projektet tog afsæt i en operationalisering af børn og unges medborgerskab i et demokratisk samfund gennem en anvendelse af deres refleksioner over bæredygtig udvikling. Ved at deltage i et byudviklingsprojekt i forhold til en UBU-legeplads i Roskilde Havn, har deltagerne haft mulighed for at udvikle kompetencer til at navigere i det diskursive krydsfelt, der er omkring UBU. Kompetencerne har alle været kontekstualiseret i forhold til UBU og indbefattede bl.a.: kritisk refleksion, æstetisk virksomhed og et diskursivt symbolsk formsprog, som har bevaret et vist æstetisk udtryk. Valget af aktionsforskningen som metode, har ført denne undersøgelse på sporet af, hvilke kompetencer samfundet kunne mobilisere, ved at finde måder, hvorpå børn og unge kunne deltage mere aktivt i demokratiske beslutningsprocesser. Dette på en måde, så de stadigvæk beholdt barndommen og ungdommens særlige karakteristika som leg og anden æstetisk virksomhed.

Legepladsprojektet viden er blevet styrket vedrørende børn og unges opfattelser af bæredygtig udvikling i forhold til leg og legeredskaber, og ligeledes omkring problematikker, der kan være forbundet med at være en del af læringsforløb, som understøtter en bæredygtig udvikling. Den viden har en stor grad af brugbarhed, da denne viden er opstået under utopiværkstederne i en lokal kontekst, specifikt omkring legepladsprojektet.

Utopiværkstederne for børn gav mange forslag fra deltagerne. Disse har fremstået som unikke æstetiske udtryk af deltagernes oplevelsesverden omkring en bæredygtig udvikling. I "den arkitektoniske analyse" er disse forslag, igennem min kreative proces, blevet til en ny helhed, der udtrykker et samlet forslag til udviklingen af UBU-legepladsens arkitektur. Derved er deltagernes særskilte forslags individuelle unikke form blevet nedtonet, men de er til gengæld blevet en del af et kollektivt og samlet formudtryk. At inddrage den æstetiske virksomhed, med børnenes forslag til byudviklingen, i denne videnskabelige rapport, er ligeledes gjort ud fra ønsket om at operationalisere deltagernes medborgerskab. Disse forslag er, hvad der betyder noget for deltagerne. At beholde arbejdet med dem, som en æstetisk virksomhed, er ligeledes gjort ud fra overvejelser omkring at beholde integriteten af deltagernes æstetiske udtryk. Det samlede produkt er "den arkitektoniske analyse" med sit narrative resume, der kan danne grundlag for den videre projektering af havnens legepladsprojekt.

I denne rapport er to legeredskaber fra "den arkitektoniske analyse" blevet analyseret i et didaktisk perspektiv. De to temaer der dannede grundlag for analyse var forslaget om legeredskaberne; hjulpumpen og træet.

Børnene og de unge havde overraskende mange forslag, der indeholdte træer som legeredskab. For at forstå dette fænomen blev træet begrebet som en grundkode i en fælles kulturarv, derved fremstår børnenes leg med træet som en æstetisk læringsvirksomhed, der analogt forholder sig til kulturarven om træets forbindelse med mennesket.

Vedrørende hjulpumpen, bidrog det transparente i hjulpumpens processer til at udvikle æstetisk læringsmåder fremfor en diskursiv. Legen på legepladsen kunne ansues som et praksisfællesskab, hvor legepladsens afskilte funktioner beskrives som en helhed, i forhold til det landskab af praksisfællesskaber der kunne udspille sig. Det forhold, at børnene igennem deres leg kan være en del af et praksisfællesskab omkring at rense vandet, vil udgøre en analogi til diskurser omkring en kritisk refleksion over menneskets relation til omverdenen, samt FN værdisæt i forhold til en kollektiv indgangsvinkel på den bæredygtige udvikling.

Som en æstetisk symbolsk form sætter hjulpumpens funktion de legende deltagere i en identitetsmæssig situation, som både "brugere" og "givere". Dette er analog til en samfundsmæssig diskurs hvor "bruger" refererer til "forbrugere" og "kombinationen af bruger og giver" ikke har en kendt referenceramme, men hvor begrebet "medborgere" kommer i nærheden af. Det er en af undersøgelsens resultater, at anbefale at begrebsliggøre dette gensidigt helhedsorienterede forhold, der her udtrykker sig som "kombinationen af bruger og giver". Dette ville have betydning for den enkeltes identitet vedrørende samfund diskurser om bæredygtighed.

Det problem, undersøgelsen har taget afsæt i, omhandlede hvilken relation børn, unge og andre UBU-aktører oplever, imellem UBU og omverdenen. Det er i undersøgelsen kommet frem at dette spørgsmål udspiller sig i et krydsfelt, der både kommer til udtryk i den enkeltes arbejde med forståelsen af bæredygtighed i praksisfællesskaber omkring en lokal UBU praksis, og i samfundsdiskurser omkring UBU.

I den enkeltes forståelse af bæredygtighed, har undersøgelsen vist eksempler på, at der i forbindelse med UBU er rettet et fokus på æstetisk virksomhed, hvor der er en oplevelse af at forbinde sig følelsesmæssigt med naturen. Denne oplevelse har en brugbar funktion i forhold til UBU og kan have flere lag af forklaring og samtidig udgøre en helhed. Når den enkelte skal forklare oplevelsen, bevæger fænomenet sig fra en æstetisk form til en diskursiv form, hvor flertydigheden og brugen af symbolik er anderledes. Her kan den enkelte have svært ved at italesætte fænomenet inden for en diskurs, der imødekommer oplevelsens æstetiske oprindelse. I undersøgelsen blev der opsat forklaringsmodeller der refererer til henholdsvis det naturvidenskabelige og det socialkonstruktivistiske paradigme. I langt de fleste tilfælde, forklarede informanterne sig inden for en naturvidenskabelig diskurs. I denne forklaringsmodel blev fokuset rykket væk fra den æstetiske symbolske form og udtrykte sig mere som et diskursiv forsvar der berørte identiteten i at have en følelsesmæssig forbindelse med naturen. Illeris anvendte begge forklaringsmodeller i forhold til fænomenet.

Af de forskellige praksisfællesskaber der indgik i undersøgelsen blev dette diskursive krydsfelt eksemplificeret i to forskellige praksisfællesskaber omkring UBU. Studerende fra Roskilde Gymnasiums grønne råd havde et praksisfællesskab, hvor der var en diskursiv legitimitet i at føle sig forbundet med naturen og ville passe på den. De oplevede her at reflektere over bæredygtighedsbegrebet i et tidsperspektiv, der rakte ud over deres eget liv og beskrev forandringsprocessen som en kollektiv proces, hvor det er kvaliteten af udviklingen der er i fokus. De studerende beskrev ligeledes praksisfællesskabet omkring UBU i deres formelle undervisning.

Her blev karaktergivning fremhævet som helt afgørende. De tydeliggjorte at undervisningen der udmunder sig i karakterer fjerner aktualitetsmomentet i UBU der derved optræder som "ikke læring".

Her bliver det individets individuelle vækst inden for en kortsigtet tidshorisont der kommer i fokus. Da Illeris blev præsenteret for deres problem, stillede han spørgsmålstejn ved, om problemet kunne løses inden for de nuværende rammer og foreslog en fjernelse af karaktersystemet som den umiddelbare løsning.

Denne krydsfeltproblematik som den udspiller sig for den enkelte og i landskabet af UBU-praksisfællesskaber, forbinder Illeris med konkurrencestatens diskurser. Derved har denne undersøgelse vist eksempler på at konkurrencestatens diskurser ikke kun udspiller sig på politisk niveau, men at disse diskurser kan danne et problemfelt omkring den enkelte og i fællesskaber der følelsesmæssigt involverer sig med naturen og miljøet. I Illeris's læringsteoretiske overvejelser omkring at skifte ordet *samfundet* ud med ordet *omverden*, tillægger han virkningen af denne reformulering af læringstrekanten, at have sin virkning i de samfundsmæssige diskurser omkring undervisning. Han mener at det vil kunne ændre

diskurserne, hvis hans læringsteori understregede at det ikke kun er i samfundet strukturer, men i hele omverdenen at vores læringsprocesser indrammes og struktureres. På denne måde kunne der opstå en diskursiv legitimitet i, at forbinde alle tre af læringens dimensioner; både følelser, sociale aktiviteter og læringsindhold til ikke kun samfundet men ligeledes inkludere omverden i en mere bred forstand.

Referencer

- artnet. (u.d.). Ole Ring, Kællingehaven, Roskilde. <http://www.artnet.com/artists/ole-ring/kællingehaven-roskilde-QcynRezGd-JSQ0MDtZytEg2>, 03-07-2016.
- Bendix, M. (2007). træer i kunst og eventyr. <http://www.skoven-i-skolen.dk/natur-og-teknik/tr%C3%A6er-i-kunst-og-eventyr>, Set 03-07-2016.
- Brinkmann, L. T. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. T. Brinkmann, *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- By-X. (2011). *Ny bæredygtig skole i nordhavn*. Øresundsrumet.
- Dalskov, J. (2000). havneindvielsen af Roskilde havn Vestprojekt 2000. Aktivideo.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik- kunsten at fremelske innovations kompetence*. København: Samfundslitteratur.
- Fang, L. (1938). *Fra det gamle Sct. Jørgensbjerg*. Roskilde: Forlaget SIGLEV .
- FN. (2015). *Transforming our world*. FN.
- friskole, D. g. (?).
- Hansen, L. T. (2007). Deltagerbaseret forskning. I P. B. Olsen, *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring i konkurrencestaten- kapløb eller bæredygtighed*. samfundslitteratur.
- Jeppe Læssøe, N. W. (2013). *Environmental education policy research-challenges and ways research might cope with them*. Routledge.
- Karlsson, P. (u.d.). Frederikssund kommune hjemmeside. <http://www.200aar.frederikssund.dk/Kalender--Arkiv/Dampskibssejladsp%C3%A5-Roskilde-Fjord>.
- Knud Illeris, N. K. (2009). *Ungdomsliv*. samfundslitteratur.
- Kvale, S. B. (2015). *Interview- Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Harber and Row.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. B. Tanggaard, *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Læssøe, J. (2007). *Participation and sustainable development: the post-ecologist transformation of citizen involvement in DENmark*. Routledge.
- Læssøe, J. (2010). *Education for sustainable development participation and socio-cultural change*. Routledge.
- Læssøe, J. (2016). Internt dokument i RCE-bestyrelsen.
- Mezirow, J. (2005). at lære at tænke som en voksen. I S. B. Illeris, *tekster om voksenlæring*.

- Mezirow, J. (2012). Hvordan Kritisk refleksion fører til transformativ læring. Illeris's 49 tekster om læring. I K. Illeris, *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Mezirow, J. (2012). *Hvordan Kritisk refleksion fører til transformativ læring. Illeris's 49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Mochizuki, J. L. (2010). *Recent Trends in National Policy on Education for Sustainable Development and Climate Change Education*. saga publications.
- Mochizuki, J. L. (2010?). *Recent Trends in National Policy on Education for Sustainable Development and Climate Change Education*. saga publications.
- Naturstyrelsen. (2010). Roskilde fjord. *Reservatfolder- nr. 71*, 29-05-2016. 13.19.
- Nielsen, B. S. (2010). Aktionsforskning. I S. B. Tanggaard, *Kvalitativ metoder*. hans Reitzels forlag.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I P. Bitsh, *Videnskabsteori i samfundsfagene*. Roskilde Universitetsforlag.
- Pahuus, M. (2000). *Holdning og spontanitet*. Århus: Mogens Pahuus.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Peter Olsen, B. S. (2003). *Demokrati og bæredygtighed*. Roskilde Universitets forlag.
- Petersen, C. H. (u.d.). *Roskilde og omegn*. Globe.
- Prætorius, N. U. (2015). Omstillingens etiske udfordringer- om konkurrencestatens ingsliggørelse, fremmedgørelse og stress. I K. Illeris. Samfundslitteratur.
- RCE. (u.d.). *Bæredygtig udvikling, som lokale, sociale læringsprocesser*. RCE.
- Regeringen. (2008). *Uddannelse for bæredygtig udvikling- strategi for FN's tiår 2005-2014*. Regeringen.
- Roskildehavn. (u.d.). Roskilde oplevelseshavn. <http://www.roskildehavn.dk/roskilde-oplevelseshavn/>, 29-05-2016. 13.04.
- Roskilde-oplevelseshavn. (2016). <http://www.roskildehavn.dk/roskilde-oplevelseshavn/>. 15.04.
- Schnack, S. B. (2009). *Uddannelse for bæredygtig udvikling i danske skoler- erfaringer fra de første TUBU-skoler i tiåret for UBU*. Forskningsprogram for miljø- og sundhedspædagogik, DPU.
- Schou, C. H. (2002). *Roskilde og omegn fra oven*. årstal estimeret efter havneudviklingens historik. År er ikke angivet i Roskilde lokal arkiv.
- Søren Breiting, M. M. (2005). *Kvalitets kriterier for ESD-skoler*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Sørensen, B. D. (2006). *Grundbog i æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- UN. (2015). *Transforming our world*. New York: United Nation.
- UNESCO. (2014). *shaping the future we want*. UNESCO.

- UNESCO. (2014). *UNESCO education strategy 2014-2021*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy 2014–2021*. UNESCO.
- UNESCO-University. (02. 06 2016). RCE-network. <http://www.rce-network.org/portal/>, s. kl.11.08.
- UVM. (2008). *Uddannelse for bæredygtig udvikling- strategi for FN's tiår 2005-2014*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (2009). Strategi for UBU. <http://pub.uvm.dk/2008/ubustrategi/hel.html>, kl.14:35, 27-04-2016.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris, *49 tekster om læring*. samfundslitteratur.

Figur liste

Figur 1 Brønden	28
Figur 2 Tårnet	28
Figur 3 Vippen.....	29
Figur 4 Hjulpumpen	29
Figur 5 Vandcyklen	29
Figur 6 Hjuldampere	30
Figur 7 Vandløbet	30
Figur 8 Fiskene	31
Figur 9 Blomsten.....	31
Figur 10 vandkraft og nattelys.....	31
Figur 11 Gyngekraft	32
Figur 12 Helhed	32
Figur 13 Bænkhaven	33
Figur 14 Træet	33
Figur 15 Hulen	33
Figur 16 Passagen imellem træer	34
Figur x Oliemaleri af Ole Ring (1902-1972) Figur 17 Oliemaleri af Ole Ring (1902-1972) Titel: Kællingehaven, Roskilde	35
Figur 18 Drengen med ænderne	43
Figur 19 Første opsætning af informanternes meningsdannelse	49
Figur 20 Anden opsætning af informanternes meningsdannelse	50
Figur 21 Læringstrekanten.....	56
Figur 22 Illeris overvejelser vedrørende læringstrekanten	56

Bilags liste

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Interview Illeris 2016 | Guide, transskription |
| 2. Interview Illeris 2014 | Guide, transskription |
| 3. Interview RHB | Guide, transskription |
| 4. Interview dagplejefaren | Guide, transskription |
| 5. Fokusgruppeinterview Roskildegymnasiums grønne råd: | Guide, transskription |
| 6. Skitsetegninger af legepladsprojektet | |
| 7. CD-rom | |
| a. Interview Illeris 2016 | |
| b. Interview Illeris 2014 | |
| c. Interview RHB | |
| d. Interview dagplejefaren | |
| e. Fokusgruppeinterview Roskildegymnasiums grønne råd | |
| f. Video dokumentation 2 | |
| g. Videodokumentation 3 | |
| h. Billedmateriale fra d. 1.utopiværksted | |
| i. Billedmateriale fra d. 2.utopiværksted | |
| j. Billedmateriale fra havnens omgivelser | |