



---

# BÆREDYGTIG DANNELSE

---

En undersøgelse af dannelse hos gymnasieelever gennem et bæredygtigt perspektiv



LINE-MARIA B. SKINDERHOLM  
STUDIENR: 20151551  
AAU 2018  
CAND.MAG. I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER,  
INST. FOR LÆRING OG FILOSOFI  
ANTAL ANSLAG: 140427

## **Forord**

Dette speciale er udarbejdet i perioden fra februar til juli 2018. Specialet afspejler mit interessefelt i løbet af min kandidatuddannelse på læring og forandringsprocesser samt min personlige interesse indenfor bæredygtighed generelt. Mit mål er, at specialet kan bidrage konstruktivt til debatten omkring bæredygtighed, og i denne sammenhæng har jeg tilføjet et begreb omkring dannelse, nemlig den bæredygtige dannelse baseret på Wolfgang Klafkis dannelsestænkning og teorier om kategorial dannelse.

En del af de organisationer og kommunale ansatte, samt personer jeg har været i kontakt med gennem specialeprocessen, har givet udtryk for gerne at ville læse specialet efter færdiggørelse. Det har derfor været en prioritet for mig, at specialet ikke er fortroligt. Dette betyder, at jeg har taget visse forholdsregler i skrivearbejdet, for at kunne garantere informanter og samarbejdspartnere anonymitet, så dette ikke vil kunne have nogen indflydelse på deres privat- eller arbejdsliv gennem de senere år.

Jeg vil gerne rette en tak til min vejleder Katrine Biering Sonnenschein, for at have været en god samtale- og samarbejdspartner. Katrine har hele vejen igennem bistået mig i at lade mig finde min egen vej med opmuntring og gode diskussioner samt en stor fleksibilitet i forhold til vejledningstider. Herudover vil jeg gerne takke Nikolaj Klee og Line Revsbæk for en inspirerende og styrkende opponentvejledning. Slutteligt en tak til Aalborg Kommune -Center for Grøn Omstilling samt Grøn Detail, for åbenhed og tid afsat til at give information omkring bæredygtighed og grøn omstilling, samt mulighed for sparring. Også Aalborghus Gymnasium skal have stor tak, uden deres vilje til samarbejde, havde jeg ikke haft de gode interview min analyse bygger på.

God læselyst

**Line-Maria Bast Skinderholm**

Speciale 2018, Cand. Mag. Læring og Forandringsprocesser. Institut for læring og filosofi. AAU.

## English abstract

This thesis is based on an interest in sustainability and formation. The term *formation* is translated from the Danish word *dannelse* that is derived from the German term *Bildung*. Directly translated from German into English you can say it is a question of building your personality, to gain more 'pieces to the puzzle' so to speak. So with this thesis I am working with the analysis of formation amongst students at a Danish gymnasium whilst having a sustainability based mindset. Through interviews with 13 students and the curriculum of the gymnasiums in Denmark, the thesis has been provided with knowledge about the students engagement and knowledge regarding sustainability, and the way they see and perceive the surrounding society, to which they all are both a part of, and are cocreational to. Furthermore the thesis contains an analysis on the curricula from 2013 and 2017 regarding the general gymnasium education stx.

Today we are living in a world, where the focus on sustainability is increasing. This is very important if we would like to have an earth that is suitable to live on, when our future grandchildren are alive and have more children etc. We have already exceeded 4 out of 9 zones of safety in Denmark, that define how much pollution we are deducing. So if not to change course now – then when?

We have the 17 global world goals, that concern all of the world. They contain goals about health, education and elimination of poverty, to name a few of them. The focus of this thesis is to combine the analysis of formation amongst students with the global view, that is important to gain to understand the necessity of living with a sustainable mindset in the future. To simplify the term formation, you can say that it is about gaining the ability to make your own choices in a reasonable form, and to gain the ability of acting solidarity in a way that is cocreational towards creating the best possible future for all. Furthermore I have created the tem sustainable formation, that combines the two terms, which are the foundation of the thesis.

Working with Wolfgang Klafkis theories about categorical formation (translated directly from *kategorial dannelse*) amongst students, has been both interesting and challenging because of the complexity of the term. It is hard to conclude if someone has achieved something specific regarding their personality, and it can be a challenging question to answer, even when asked directly. Therefore it is through the analysis and work with this thesis, that I come up with the conclusion to the problem definition: **How does sustainable formation develop ?**

It is not a thesis solving global problems of pollution or answering the questions of formation within all students worldwide, but the goal is to contribute to a constructive debate about

Line-Maria B. Skinderholm studie nr.: 20151551

sustainability while looking at the momentary engagement of the students regarding both sustainability and their own view of their surrounding society.

I wish you happy reading

**Line-Maria Bast Skinderholm**

## Indholdsfortegnelse

1. Læring og bæredygtighed.....	6
2. Problemformulering.....	9
2.1 Undersøgelsesspørgsmål .....	9
2.1.1 Hvad ved de studerende om bæredygtighed? .....	9
2.1.2 Hvad er de studerendes syn på samfundet? .....	9
2.1.3 Hvad står der i Undervisningsministeriets læreplaner for stx for 2013 og 2017 omkring dannelse og bæredygtighed? .....	9
2.2 Begrebsafklaring af dannelse og bæredygtighed .....	9
3. Metodiske overvejelser .....	12
3.1 Specialets opbygning.....	12
3.2 Videnskabsteoretisk grundlag.....	13
3.3 Valg af interview som forskningsmetode.....	14
3.3.1 Semistruktureret forskningsinterview.....	14
3.3.2 At sikre forskningsmæssige etiske retningslinjer.....	15
3.3.3 Valg af informanter .....	16
3.3.4 Optagelse og transskribering.....	16
3.3.5 Etiske overvejelser.....	17
3.3.6 Udførsel og beskrivelse .....	18
3.4 Induktiv eller deduktiv tilgang? .....	19
3.5 Forskningstype.....	21
3.5.1 Formål med den forstående forskningstype.....	21
3.5.2 Kvalitetskriterier for den forstående forskningstype .....	22
3.6 Om at undersøge et felt.....	22
4. Wolfgang Klafki's kategoriale dannelsesteori .....	24
4.1 Dannelsesbegrebets kompleksitet. ....	27
4.2 Kritik af Klafki's teori.....	28
5. Læringsperspektiv.....	31

6. Analyse.....	33
6.1 Analyse strategi.....	33
6.2 Hvad ved de studerende om bæredygtighed? .....	33
6.2.1 Delkonklusion 1 .....	38
6.3 Hvad er de studerendes syn på samfundet? .....	39
6.3.1 Delkonklusion 2 .....	42
6.4 Refleksioner omkring udførelse af interview .....	43
6.5 Hvad står der i undervisningsministeriets læreplaner for stx 2013 og 2017 omkring dannelse og bæredygtighed? .....	43
6.5.1 Delkonklusion 3 .....	49
7. Konklusion .....	49
8. Litteraturliste .....	52
9. Artikel .....	56
<b>Bæredygtig dannelses-undervisning. ....</b>	<b>56</b>

## 1. Læring og bæredygtighed

Vi lever i dag i en verden, der er på vej i en helt forkert retning. Hvert fald hvis du spørger Professor Emeritus Steen Hildebrandt, der har været med til at sætte fokus på bæredygtighed og FN's verdensmål gennem bogen 'Bæredygtig Global Udvikling – FN's verdensmål i et dansk perspektiv' (Hildebrandt 2016). De 17 verdensmål omhandler mange forskellige aspekter såsom afskaffelse af fattigdom, sundhed og uddannelse for alle. Der er ikke mange, der vil argumentere imod en mere bæredygtig vej for planetens velbefindende, da det påvirker os alle og de fremtidige generationer. Alligevel har vi i Danmark allerede overskredet 4 ud af 9 sikkerhedszoner (Ibid.), der er udviklet for at sikre, at der findes retningslinjer, ift. hvor meget forurening vi må udlede m.m. (<https://www.aalborg.dk/usercontrols/AalborgKommune/Referater/Pdf.aspx?pdfnavn=17171237-15013386-7.pdf&type=bilag&pdfid=67195> ) Hvis vi ifølge Hildebrandt skal 'sadle om, før det er for sent', må der ses på den kommende generation og hvordan samfundet er med til at danne denne med henblik på bæredygtighed.

”Man kan ikke løse verdens problemer ved at holde alting adskilt eller ved at bygge hegn og mure.

Det er vigtigt at huske på, at vi i vores opvækst, i skolen, på ungdomsuddannelsen, professionshøjskolen og universitetet i mange lektioner og sammenhænge har lært det modsatte: At det hele kan og skal skilles ad.” (Hildebrandt 2016 s.27)

Her sættes der fokus på en opmærksomhed mod det globale syn, der er med til at danne elever på forskellige uddannelser gennem livet. Der er en nødvendighed for et samlet udsyn, et globalt overblik og en forståelse af, at det *nytter noget at gøre noget*. Den dannelse, der sker livet igennem, er noget helt essentielt at beskæftige sig med både som selvstændigt begreb, men også når der tales om uddannelsesudvikling. (Hetmar et al. 2013).

Ifølge dannelsesteoretiker Wolfgang Klafki er uddannelsens og undervisningens formål at bistå de studerende i udviklingen af deres evne til selvbestemmelse, solidaritet og evne til medbestemmelse (Klafki 2001).

”Selvbestemmelses- og solidaritetsevne indbefatter som konstitutive momenter evne til rationel debat, dvs. evnen til aktivt at påvirke ens egne relationer til den naturlige samfundsmæssige virkelighed ud fra begrundede målsætninger.” (Klafki 1985, 2001 s.19).

Også AU-professor Jeppe Læssøe sætter fokus på, at bæredygtighed kræver (livslang) uddannelse. Læssøe (2013) mener, at der skal uddannelse til, for at samfundet og dets borgere skal kunne både forstå og ikke mindst håndtere de dilemmaer, der er forbundet med både udvikling og bæredygtighed. Ydermere bliver der af Læssøe sat fokus på, at bæredygtighed ikke bare opstår af sig selv, men kræver kompetencer, der skal tillæres. For at dette kan ske, kræver det pædagogisk nytænkning gennem hele uddannelsesforløbet. For Læssøe er der tale om livskundskaber, der kan hjælpe alle mennesker til at reflektere over måden, vi lever på i dag (Weirsøe 2013). Disse kompetencer, der opnås gennem læring og uddannelse, kan dog møde modstand. Ifølge Hildebrandt (2016) har vi som individer en modstand mod forandring. Før denne modstand kan blive nedlagt og den bæredygtige generation kan opstå, skal der opstå en indre motivation (Hildebrandt 2016). Inspirationen til dette kan stamme fra FN's verdensmål nr.4. Dette verdensmål omhandler at sikre lige adgang til kvalitetsuddannelse og fremme alles mulighed for livslang læring. Hvordan hænger dette mål sammen med dannelse? For at forklare dette, skal det store billede klarlægges:

Danmark har et godt og veludbygget samt fleksibelt uddannelsessystem. Der er sikret fri og lige adgang for alle. Globalt har Danmark også et godt 'rygte', og flere ser i Danmarks retning, når det gælder udviklingen indenfor uddannelsessektoren (Hildebrandt 2016). Wolfgang Klafki vil med sine dannelses teorier omkring kategorial dannelse idéelt opnå en lige mulighed for alle mennesker omkring opnåelse af almen dannelse. Dette er i tråd med verdensmål nr.4 der som omtalt handler om at sikre lige adgang og fremme lige muligheder for livslang læring (Klafki 2001).

Dog er der plads til forbedring i det danske system, og her er FN's verdensmål nr.4 med til at skabe en ramme for at løfte det hele i helikopterperspektiv, og herved have mulighed for at se på positive og negative. Der er flere aspekter under verdensmål 4. Samlet i tre overskrifter er de vigtigste ifølge Hildebrandt;

### **1. Høj kvalitet i dagtilbud og skole.**

Dette handler om kvaliteten af ovenstående, der giver begge køn (drengene og piger) gode muligheder for læring og gode muligheder for fremtiden.

### **2. Lige adgang og lige muligheder.**

Dette delmål handler om, at der skal være beskæftigelsesmuligheder for begge køn uanset social baggrund.

### **3. Faglighed og demokratisk dannelse.**

Der skal udvikles en større forståelse for, at selve opgaven 'at undervise' omfatter mere end det faglige, hvor også bæredygtighed og globalt medborgerskab bliver tænkt ind. (Hildebrandt 2016. s.119-120).



Nærværende speciale afgrænser sig ved at arbejde ud fra Klafkis idealer omkring dannelse. Ift Klafkis tænkning ville alle aspekter kunne falde i tråd med ovenstående tre punkter, da han ikke ønsker at dele alting op, men nærmere at samle det til et større billede. Klafki fokuserer på sammenhængen mellem objekt og subjekt. Grundet omfanget af denne opgave, vil der fremover blive fokuseret på gymnasieelever (gennem specialet benævnt 'studerende') og deres viden og dannelsesaspekt indenfor bæredygtighed og almen dannelse. Dette med henblik på at kunne reflektere og aktivt tage stilling til deres historiske og samfundsmæssige virkelighed (Klafki 2011).

Set i et historisk perspektiv blev unge mennesker målt intelligensmæssigt, inden de blev godkendt til at gennemføre en gymnasial uddannelse. Man skulle have en intelligenskvotient på 115 eller derover for at blive optaget på gymnasiet. Det var blot 5%, der gik på gymnasiet dengang (i 1946), og der blev sat spørgsmålstegn ved, om flere skulle have muligheden for uddannelse, for derved at udvide *intelligensreserven* (Hildebrandt 2016). I dag antydes det, at intelligens ikke er en statisk størrelse, men udvikles inden for de samfundsmæssige muligheder, man bydes og vokser op i (Ibid.).

Ved at velfærdsstaten har åbnet op for adgangen til gymnasierne, er der herved mulighed, for at skabe et løft i befolkningen via flere, der opnår en faglig uddannelse. "Uddannelse er realiseringen af samfundets såvel som individets potentialer" (Hildebrandt 2016 s.120). Denne udvikling har ledt til en dokumentation af stigende intelligens eksponentielt med samfundsudviklingen samt adgangen til uddannelse både i Danmark og andre industrialiserede lande (Hildebrandt 2016). OECD (2013) har formuleret hvad uddannelse har af betydning for den enkelte:

"For den enkelte har uddannelse betydning for arbejdsmarkedstilknytning, livsstil, økonomi, sundhed og trivsel. Uddannelse betyder flere år på arbejdsmarkedet, mindre brug af offentlige ydelser og højere skattebidrag. En 30-årig mand med en videregående uddannelse kan forvente at leve 7 år længere, end en jævnaldrende mand uden uddannelse. Ligeledes er der en tæt sammenhæng mellem uddannelsesniveau og samfundsdeltagelse og generel tilfredshed med livet." (Hildebrandt 2016 s.121).

Der er mange årsager til at uddannelse er vigtigt for et samfund, bla. har det indflydelse på velfærd og vækst. Ifølge Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011), er uddannelse en guldrandet investering, både for samfundet, men også for den enkelte. Sociokulturelt har uddannelsesgraden hos en befolkning også en betydning, da kommende generationer vil have lettere ved at opnå uddannelse, såfremt de forrige generationer har 'banet vejen'. (Ibid.). Internationale PISA-målinger (Programme for International Student Assessments) har givet Danmark en middelmådig placering ift. elevers faglige formåen, men en topplacering når det gælder demokratisk dannelse, kritisk

tænkning og at have en høj selvtillid. ICCS (The International Civic and Citizenship Education Study) viser i en undersøgelse, at Danmark har elever, der føler, at der er plads til diskussioner og generelle uenigheder i skolesammenhæng. Her har Danmark en klar førsteplads. Jens Bruun fra ICCS står bag undersøgelsen, og mener at børn i Danmark lærer at forholde sig kritisk til omkringliggende værdier, og at man kan diskutere disse, for at de kan blive bedre (Ibid.). Engagement og investering i uddannelse kan altså betale sig, men det kan ikke alene vurderes ud fra et 1:1-forhold mellem investeringen i individet og udbyttet. Denne investering og medfølgende engagement skal ses i et bredere perspektiv ift. den betydning dannelse og viden har for det enkelte samfund, men også for befolkningen som helhed (Ibid.). Ifølge Kristensen (2013) glider dannelse og uddannelse (og dermed også dannelse og faglighed) sammen i skolepolitikken efterhånden. De uddannelsesprocesser gymnasielever i dag gennemgår, forudsætter og implicerer dannelsesprocesser hos de studerende, der indgår i dem (Hetmar et al. 2013). Klafki har været med til at sætte formen for det punkt i læreplaner i dag der hedder *formål med undervisningen* og for læreplaner for gymnasier ydermere *identitet* ift. de enkelte fag (Klafki 2011, [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)).

## **2. Problemformulering**

### **Hvordan udvikles bæredygtig dannelse?**

#### **2.1 Undersøgelsesspørgsmål**

##### **2.1.1 Hvad ved de studerende om bæredygtighed?**

##### **2.1.2 Hvad er de studerendes syn på samfundet?**

##### **2.1.3 Hvad står der i Undervisningsministeriets læreplaner for stx for 2013 og 2017 omkring dannelse og bæredygtighed?**

#### **2.2 Begrebsafklaring af dannelse og bæredygtighed**

Følgende afsnit benyttes til at definere nærværende speciales brug af begreberne; dannelse og bæredygtighed. Disse begreber bliver defineret for at klargøre, hvorledes de er bestemt i specialet, samt for at minimere risikoen for misforståelser.

##### **1. Hvad er dannelse?**

Dannelse er ikke noget entydigt udtryk eller begreb. Begrebet stammer fra det tyske begreb 'Bildung' og opstod i 1700-tallet. Bildung kommer af verbet 'bilden', der betyder at forme, og kan også henlede til ordet Bild, der betyder billede, men også kan forstås som for-billede. Dette viser et begreb, der opstod med en forestilling om at mennesket er skabt i Guds billede. Denne forståelse bliver dog ikke benyttet meget i vor tid, men er udviklet til at omhandle det enkelte menneske, der selvstændigt "og aktivt må danne sig selv, sin individualitet og personlighed – ikke i Guds, men i humanitetens almene billede". (Hetmar et al. 2013). Altså har dannelse bevæget sig fra et idealbillede over til et selvudviklingsbegreb. Forstået her som en livslang proces, sideløbende med livslang læring (Ibid.).

Dannelse defineres i nærværende speciale ud fra Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb. Indledningsvist kan følgende citat give et billede af hvorledes Klafki har arbejdet med begrebet;

"Barnets behov for at blive vejledt har sit modstykke i dets behov for selv at ville. Også dette behov må tages i betragtning, fordi det er grundlag for og forudsætning for kulturens fornyelse, for fundamental forståelse, for etableringen af nye kategorier." (Klafki 1985, 2001 s.18-19).

Citatet ovenfor kan give en forståelse for, at Klafki har set subjektiviteten i dannelsesopgaven, og ikke blot lagt vægt på den objektive side i form af undervisningsplanlægning og målsætning (Ibid. 2001). Klafki lægger også vægt på dannelse ved udviklingen af følgende begreber; "Selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft og selvvirksomhed." (Ibid. 2001 s.32). Dette skal forstås som udviklingen af evnen til en form for fornuftig selvbestemmelse, der derved forudsætter og/eller omfatter emancipation fra det fremmedbestemte. Ydermere en evne til autonomi og en fri selvstændig tænkning og mulighed for frit at kunne træffe moralske og selvstændige afgørelser. Derfor nævnes også *selvvirksomhed*, da Klafki betegner dette som dannelsesprocessens endelige udtryksform (Ibid. 2001). Også Kant interesserer sig for dannelsesbegrebet, dog benytter han mere udtrykket kultivering og forbedring i det enkelte individ (Kant 1968). Uanset udtryk, så er den hovedintentionen og et gennemgående træk i de klassiske dannelses teorier, at mennesker er væsner, der indeholder evnen til fri og fornuftig selvbestemmelse. For at dette skal kunne realiseres, skal mennesket dog selv vælge at give udtryk for dette og tilegne sig denne bestemmelse. Dannelse bliver dermed vejen, der kan lede til erkendelsen af dette (Klafki 2001). Der ligger mere i begrebet end *bare* tilegnelsen og viljen til selvbestemmelse m.m., nemlig også humanitet, menneskelighed, verden, objektivitet og almenhed hører til under dannelses tænkningen. Den tilegnelsesproces subjektet i denne sammenhæng (den studerende) kan opnå, vil ske gennem en ydre påvirkning altså en "objektivering af aktiviteter, hvor mulighederne for menneskelig selvbestemmelse, menneskelig fornuftsudfoldelse (...) har taget form." (Ibid. s.34).

Det er altså ikke noget der kommer af sig selv. Ydermere er det vigtigt at påpege at muligheden for dannelse, ikke gælder for bestemte befolkningsgrupper, men er alle tiltænkt, dermed den almene dannelse ift. den klassiske dannelsestilgang (Ibid.). Afslutningsvist må nævnes at tiden i dag, og tiden da den klassiske dannelsestænkning blev realiseret, er af anden karakter ift. ligestilling. Det blev set som en norm at det mandlige køn blev prioriteret uden spørgsmål (Ibid.). Derfor kan der sættes spørgsmålstegn ved om den almene dannelsestænkning i virkeligheden kunne ramme så bredt med lige muligheder og dannelse for alle, som den er udtænkt til. Ikke desto mindre afgrænser nærværende speciale sig fra at beskæftige sig med dette aspekt omkring dannelsen.

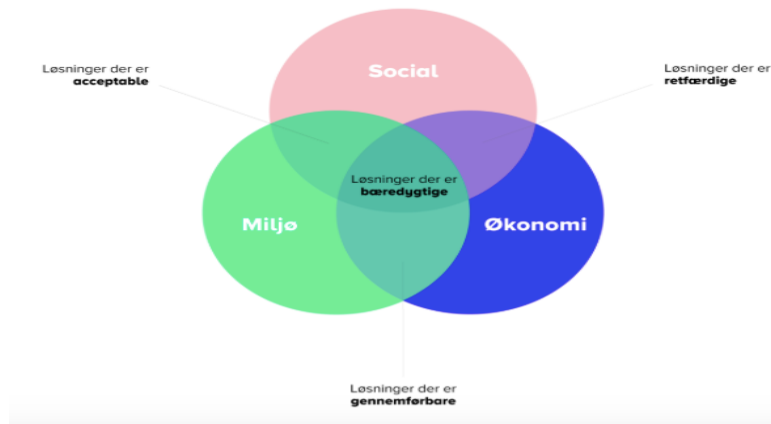
## 2. Hvad er bæredygtighed?

Bæredygtighed er traditionelt defineret som en udvikling, der evner at imødekomme de behov vi har i dag, uden at kompromittere den kommende generations evne til at imødekomme eller opfylde samme eller nye opståede behov for at kunne føre en tilfredsstillende tilværelse (Kupar 2012, Atkins et al. 2013). Dette kræver opnåelse af forståelse for den store sammenhæng. Før det er realistisk, at kunne udvikle et samfund der er globalt og bæredygtigt funderet, er det vigtigt at have den samme forståelse for bæredygtighed som udgangspunkt. Denne forståelse skal ifølge FN bla. indeholde økonomisk globalisering, global opvarmning samt befolkningstilvækst<sup>1</sup> m.m. Denne definition nævnes for at give et indblik i begrebets kompleksitet og omfang, der må siges at være et bredt (og mangt) favnende begreb. Man kan gå så langt som til at benævne det 21. århundrede som; ”perioden for den bæredygtige udvikling”, som både Steen Hildebrandt og Jeffrey Sachs udtrykker det (Hildebrandt 2016 s.15). I bæredygtighedens ånd er samfundet ved at ændre karakter, da det på den ene side bliver mere intensivt, når det gælder globale katastrofer og spredning af fx. Sygdomme. Dette skaber et mere manifest samfund. Og på den anden side bliver samfundet mere og mere skrøbeligt og sårbart. Der opstår ifølge Hildebrandt hele tiden både nye muligheder for udvikling, men også nye risici. Denne dualisme bringer bæredygtigheden til at stå som på en knivspids for at finde balancen (Hildebrandt 2016). Nærværende speciale afgrænser arbejdet med begrebet bæredygtighed til at omhandle Hildebrandts (2016) definition, der ligger sig meget op af den traditionelle definition af begrebet: ” (...) en udvikling, hvor opfyldelsen af de nulevende generationers behov ikke sker på bekostning af fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov”. (Hildebrandt 2016 s.114). Der vil således ikke blive arbejdet yderligere med begrebets emner omkring klima, økonomi og befolkningstilvækst m.m.

Illustreret i en figur kan bæredygtige løsninger se sådan ud:

---

<sup>1</sup> <http://www.fnforbundet.dk/media/57319/politikpapir%20bu.pdf>



Figur 1

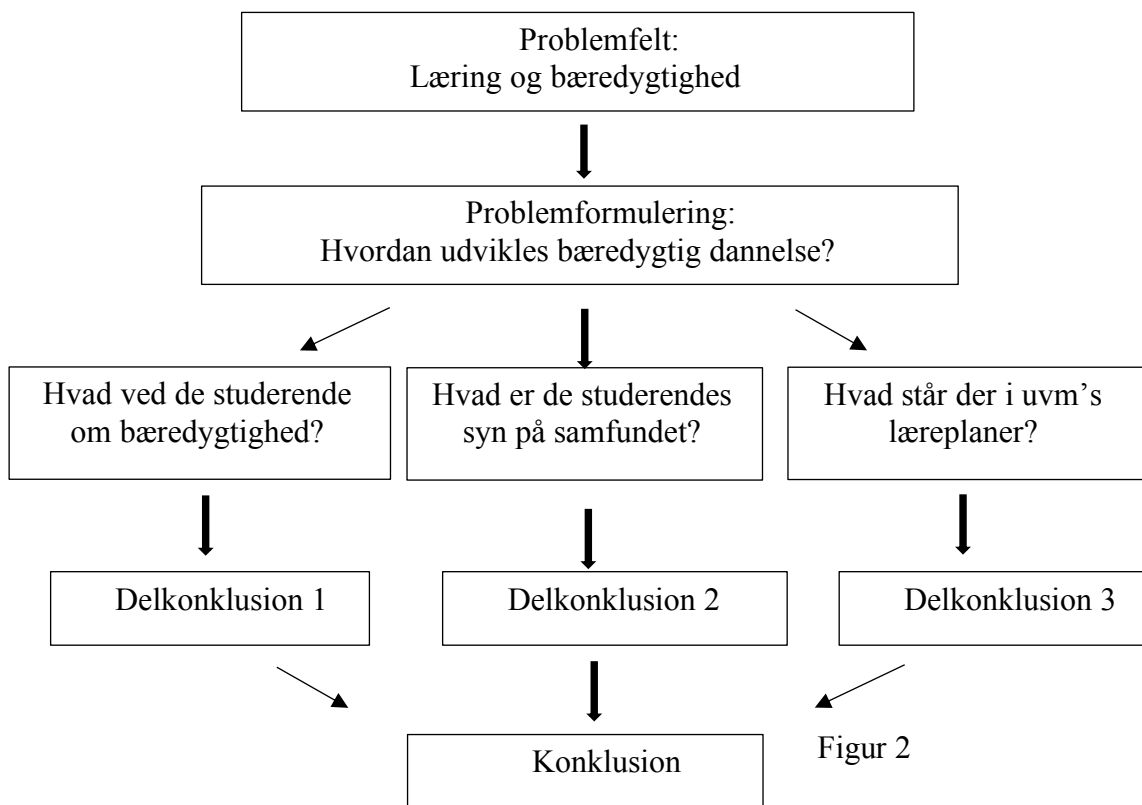
Her illustreres sammenspillet mellem løsninger, der er acceptable, løsninger der er retfærdige og løsninger, der er gennemførbare. Når det sociale aspekt spiller sammen med både det økonomiske og miljømæssigt ansvarlige aspekt opstår der i centrum af det hele; bæredygtige løsninger.

### 3. Metodiske overvejelser

Følgende afsnit afdækker nærværende speciales undersøgelsesdesign. Jeg kommer ind omkring hvilket metodiske grundlag nærværende speciale bygger på, videnskabsteoretiske perspektiv og viser med figur 1 i følgende punkt 3.1 hvordan specialet er bygget op.

#### 3.1 Specialets opbygning

Nærværende speciale er opbygget på følgende vis, illustreret i figur 2.



Figur 2

Ovenstående figur illustrerer hvorledes specialet er bygget op. For at vise, at det er en figur jeg selv har lavet, er der indsat overskrifterne fra specialet. Der er dog blevet reduceret i de tre undersøgelsesspørgsmål, for at de kunne være indenfor rammerne i figuren, derfor er det ikke helt identisk med de reelle undersøgelsesspørgsmål, men meningen skulle gerne forblive intakt.

Nærværende speciale er opbygget med følgende 'formel': For at indkredse emne og formål med specialet beskrives dette i problemfeltet, hvorefter selve problemformuleringen formuleres. Herefter arbejdes der med undersøgelsesspørgsmål (1,2 og 3), for at klarlægge analysearbejdet der er med til at besvare problemformuleringen, der ender med en konklusion for specialet.

### 3.2 Videnskabsteoretisk grundlag

Nærværende speciale bygger på en socialkonstruktivistisk tilgang ift. at dannelse ikke sker uafhængigt af en relation, dette kan være mellem studerende og materiale, undervisning eller i sociale relationer de studerende imellem.

Socialkonstruktivismen afviser at nogle typer viden er mere *sandfærdige* end andre. Erkendelsesinteressen bliver da, at vise hvorpå talemåder og tænkning (samt levemåder) etableres og forandres, hvor fokus er på processen og ikke mht. tilstanden. Socialkonstruktivismen er kendt for at være frigørende og kritisk med ambitionen om at kunne ændre menneskeskabte selvfølgeligheder. Dette kunne fx. være ting og normer, der kan tages for givet. Udgangspunktet bliver ontologisk set for konstruktivistisk. Dette omhandler kontekst skabte fænomener, og går udenom fænomenets iboende essens. Altså, interesserer man sig i socialkonstruktivismen for, hvordan fænomenerne bliver til og på hvordan de virker i forskellige kontekster. Det er mindre vigtigt her om det anses for naturligt eller ej (Egholm 2014).

"Den socialkonstruktivistiske (...) epistemologi tager udgangspunkt i, at viden altid er farvet af tid og sted og derved foranderlig. Derfor anses viden på samme tid for at være et aftryk af konteksten og et redskab til at forandre den." (Egholm 2014 s.148).

Det vigtige her er, at det er de fænomener, der bliver undersøgt, analyseret eller på anden måde arbejdet med, ikke får tillagt en særlig betydning i sig selv, men det interessante at undersøge nærmere er tilskrivningen af betydning, og hvorfor den opstår. (Ibid.). Menneskesynet vil i socialkonstruktivismen være præget af, at det er fællesskabet, der er i centrum og at dette defineres gennem normer og diskurser.

Opsummerende kan siges at socialkonstruktivisme ønsker at undersøge hvordan virkeligheden er konstrueret socialt og diskursivt (Ibid.)

### **3.3 Valg af interview som forskningsmetode**

Valget falder på det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview som forskningsmetode, da den kvalitative forskning søger at forstå verden fra informantens side, for derved at udfolde meningen af dennes oplevelse og afdække dennes livsverden. Altså søges der en meningsskabelse gennem det kvalitative interview. Siden benævnes det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview blot som interview. Ydermere går det kvalitative interview ud på at imødekomme mennesker som andet end objekter, der er styret af kausale love, men nærmere som personer og individer, der aktivt engagerer sig i forhold til at skabe mening. I det kvalitative interview tales der med mennesker, for at afdække deres oplevelse eller for at artikulere deres bagvedliggende grunde for bestemte handlinger. Man skal dog have in mente, at informanterne kan være påvirket af diskurser, magtrelationer og ideologier, der ikke nødvendigvis kommer fra deres eget indre, men som kan have en effekt på hvordan de udtaler sig og om hvad (Kvale & Brinkmann 2015). Valget kunne også være faldet på fokusgruppe interview, for at få informanterne til at bidrage med forskellige synspunkter omkring emnevalget, og ville kunne have bidraget til den eksplorative natur af speciallets undersøgelser (Ibid.). Det giver i nærværende speciale mening at udføre interview som uformelle samtaler, da jeg herved ikke lægger et pres over informanterne, der er unge influerbare individer, der ikke skal føle sig forpligtede til at svare på en bestemt facon.

#### **3.3.1 Semistruktureret forskningsinterview**

Min fremgangsmåde ift. det semistrukturerede interview er baseret på en forståelse af, at den samtaleform, der foregår mellem mig som forskeren og de gældende informanter, har en struktur og et formål. Det går udover den almindelige samtaleform og overgår til en opmærksom og lyttende fremgang med en række åbne spørgsmål, hvori meningen bliver at indsamle viden. Det kvalitative semistrukturerede interview er ikke en samtale mellem ligestillede men dog ligeværdige, da jeg som forsker definerer og kontrollerer situationen. Dette opnås ved, at jeg har introduceret samtaleemnet, samt ved at følge op på informantens svar undervejs (Ibid.). Helt praktisk inddeler Kvale og Brinkmann interviewet op i følgende trin:

1. tematisér interviewet
2. Interview design
3. Udførelse af interview
4. Transskribering
5. Analyse

## 6. Verificering (Ibid. s.23)

Konkret har jeg i dette speciale tematiseret mine spørgsmål i to retninger, første spørgsmål gik i samtlige interview ud på hvad deres grundlæggende viden var om begrebet bæredygtighed. Næste tema omhandlede et mere indirekte aspekt omkring dannelse, som jeg ikke direkte italesatte, men via den semistrukturerede opbygning spurgte ind til, vejledt af de studerendes svar. Ift udførelsen af interviewene blev de udført samme dag og med adgang til de studerende mellem deres undervisningstimer. Nogle af dem lå også imens undervisningen foregik, hvis der var nogen der havde tid til overs til at tale med mig. En yderligere beskrivelse kommer senere i opgaven. Transskriptionen er udført detaljeret med angivelse af hvad der er sagt, og hvornår i interviewet dette er udtalt mht minutter og sekunder. Dette gør det let at finde rundt i mht efterfølgende analyse. Ift. verificering af mine data, er dette ikke udført på anden vis, end at jeg har beskrevet direkte hvad der er sagt hvornår, og jeg må gå ud fra, at de svar der er opstået er så sandfærdige som muligt, ift. informanternes udtalelser.

### 3.3.2 At sikre forskningsmæssige etiske retningslinjer

For at sikre forskningsmæssige etiske retningslinjer, er der ifølge Kvale og Brinkmann disse vigtige spørgsmål man kan stille sig selv som interviewer;

- Hvordan opnår jeg informeret samtykke?  
Dette er opnået ved at jeg har fortalt informanterne om emne samt formål med interviewet.  
De har derefter skrevet deres fulde navn samt underskrift på et dokument jeg havde med.
- Hvem skal jeg indhente informeret samtykke hos?  
Jeg har indhentet informeret samtykke hos samtlige informanter.
- Overvejelser omkring anonymitet.  
Jeg har anonymiseret informanterne ved at ændre deres navne i interviewet.
- Hvordan vil ovenstående evt. kunne påvirke informanterne?  
Ift. at jeg har ændret navnene på informanterne, vil man ikke umiddelbart kunne spore hvilke studerende der er tale om, på trods af at gymnasiets oprindelse er kendt.
- Hvordan vil min rolle som forsker influere på resultaterne?



Jeg er bevidst omkring min egen bias ift. emnerne vi berører, herunder hvilket tonefald jeg svarer informanterne, samt hvilke spørgsmål jeg stiller efter hvilke svar.

(Kvale & Brinkmann 2015)

Udover ovenstående spørgsmål, skal der ifølge Stake lægges vægt på en god forberedelse, hvor det sværeste kan være at designe gode spørgsmål, der vil dirigere undersøgelsen og tænkningen nok, men ikke for meget. Følgende citat fra Stake giver et godt indtryk af, hvad der foregår under forberedelserne til en undersøgelse med dertilhørende interview.

”(...) all research requires conceptual organization, ideas to express needed understanding, conceptual bridges from what is already known, cognitive structures to guide data gathering, and outlines for presenting interpretation to others” (Stake 1995 s.15).

Stake mener her, at den organisering der foregår i forbindelse med forberedelserne, er en hjælp til at flytte undersøgelsen over mod analyse og forståelse (Stake 1995).

### **3.3.3 Valg af informanter**

Nærværende speciale udvælger informanter af hensyn til relevans for specialets indhold. Ift. hvor mange informanter og interview, der er nødvendige at udføre, hentes der inspiration fra Kvale og Brinkmanns (2015) teorier om, at svaret på dette er umuligt at udpensle fuldstændigt præcist, men at det er den mængde interview, der skal til, for at kunne finde frem til relevant og fyldig viden omkring det, der undersøges. Er antallet for småt, bliver det svært at generalisere og umuligt at teste hypoteser. Er antallet derimod for stort, vil der ikke være tid nok til gennemgribende kvalitativ analyse, og projektet må derfor siges at blive kvantitativt i stedet (Kvale & Brinkmann 2015). Nærværende speciale har udført interview med 13 gymnasieelever på Aalborghus Gymnasium. Eleverne blev udvalgt med det for øje at få et så bredt befolkningsperspektiv som muligt. Det lå mig derfor på sinde både at interviewe drenge og piger, samt opnå en diversitet etnicitetsmæssigt. Mine informanter var derfor blandet og mit mål omkring baggrund og køn blev opnået tilfredsstillende. Aalborghus Gymnasium blev udvalgt grundet størrelsen, da det er Aalborgs største gymnasium, og gymnasiet har en bred socioøkonomisk elevsammensætning, som kan være med til at repræsentere borgerne i Aalborg (<http://aalborghus.dk>). En nærmere beskrivelse af den konkrete interviewgang bliver beskrevet under senere punkt.

### **3.3.4 Optagelse og transskribering**

At transskribere betyder at transformere, at ændre fra en form til en anden. Man mister en del af oplevelsen ved selve interviewet under transskriptionen, såsom toneleje, intonationer og kropssprog. Kort sagt er transskriptioner ifølge Kvale og Brinkmann en forarmet sammenhængende

sammenfatning af det oplevede interview (Kvale & Brinkmann 2015). Når det så er sagt, er det en vigtig del af analysearbejdet at transskribere, da det er her alle facetter af det talte sprog kommer frem. De små detaljer man som interviewer kan have glemt eller overset, kan findes i form af transskription, hvorfor det er en vigtig del af dette speciale.

Alle interview er optaget på diktafon efter informeret samtykke og transskriberet efterfølgende. Transskriptionerne findes blandt bilag i nummeret form.

### **3.3.5 Ethiske overvejelser**

I forbindelse med udførelsen af kvalitative forskningsinterview, er der en etisk tilgang der skal have in mente. Man kan mene, at det kvalitative forskningsinterview ligger nær den almene daglige konversation, og kan derfor virke simpel, men dette er ifølge Kvale og Brinkmann blot en illusion. Dette kan dog have bidraget til populariteten af at benytte forskningsinterview generelt, da det kan virke nemt at starte et interview, uden først at have reflekteret eller forberedt sig grundigt. Dette ville dog åbne for en række af udfordringer efter transskriptionen, når interviewene skal analyseres (Kvale & Brinkmann 2015). Jeg er som forsker opmærksom på min tilgang til informanterne i form af refleksioner omkring og udarbejdelsen af interviewguide. Dette vil være en støtte i forbindelse med at undgå at komme med ledende spørgsmål.

Der er ikke mange standardiserede regler eller metodologiske konventioner, når det drejer sig om det semistrukturerede forskningsinterview, deraf betegnelsen 'semistruktureret'. Pga. de få regler på området, vil jeg som forsker skulle tage beslutninger i samme øjeblik interviewet finder sted. Disse beslutninger kan være, hvorvidt jeg skal stille næste forberedte spørgsmål, om det skal omformuleres ift. forståelsen af dette, om niveauet er det rette ift. informanten og dennes forståelse, samt at opretholde en vis form for kemi under interviewet, for at fremme tilliden mellem informant og mig som forsker. Dette sætter krav til mine evner som interviewer, og kræver at jeg har en forudgående viden omkring hovedemnet for interviewet. Dette vil afføde en balancerende tilgang mellem den forskermæssige tilgang ift. at søge viden og en etisk baseret respekt for informanternes integritet (Ibid.). Kvaliteten af de data, der bliver generet gennem interviewet, vil afhænge af kvaliteten af de spørgsmål der stilles og af mine evner som forsker og interviewer samt den bagvedliggende viden omkring emne og retning. Kritikken ift. datagenerering i form af kvalitative forskningsinterview handler om, at der ikke kan sikres en fremstilling af sandhed, blot ved at følge denne metode. Ifølge Gadamer kan viden ikke reduceres til en metode, fordi vi kun kender den sociale og historiske verden gennem vores egen forståelse og fortolkning. Dette bygger på forforståelser og fordomme, der ikke kan kædes ind i metodiske reglementer. Også Jean Lave bidrager til udsagnet omkring datagenerering gennem interview, ved at udtale, at det er helt op til

det enkelte menneske, at forstå det menneske, man interviewer. Og at man altid vil bruge sit eget liv og sin egen erfaring, når man søger at forstå andre mennesker (Ibid.).

Disse forståelser og udtalelser vil jeg have med mig, som en del af min forforståelse/erfaring, under min datagenerering via det kvalitative forskningsinterview.

### **3.3.6 Udførsel og beskrivelse**

Efter udvælgelsen af Aalborghus Gymnasium som hovedkilde til min indsamling af empiri, fik jeg tilladelse til at opsøge eleverne på gymnasiet mellem deres undervisningstimer. Dette med en begrundelse i at jeg ikke skulle optage tid fra deres undervisning, da der ikke var plads til dette ift. den planlagte undervisning og kommende eksaminer. Det var gennem en samtale med gymnasiets administrative medarbejdere at kontakten blev etableret og tilladelsen indhentet.

Jeg opsøgte elever, der sad i grupper rundt omkring på gymnasiet, og under udvælgelsen havde jeg in mente, at opsøge så bred en elevgruppe som muligt, både mht køn, alder og socioøkonomisk status. Det var en udfordring at sikre dette, da jeg ingen muligheder havde for at vide dette før opnået kontakt, og det var derfor en subjektiv udvælgelse, der kunne bære præg af min egen forforståelse ift. elevernes udseende og fremtræden. Kontakten blev etableret, ved at jeg gik hen og præsenterede mig, og samtidig spurgte om jeg forstyrrede dem i noget vigtigt, eller om de havde tid til overs til at besvare nogle spørgsmål. Hvis jeg blev bekræftet i dette, videregav jeg personlige oplysninger om mig selv indeholdende navn og beskæftigelse. Dette blev beskrevet som en indsamling af empiri til et analysearbejde omhandlende mit speciale i kandidaten i læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Dernæst gav jeg en kort beskrivelse af emnet, ved at fortælle at det handler om bæredygtighed. Det var helt bevidst, at jeg ikke gik nærmere ind under dannelsesbegrebet, da det ikke var det de skulle svare mig på, men det jeg ville nå frem til ved analyse af den indsamlede empiri. Inden interviewet gik i gang spurgte jeg om tilladelse til at optage på diktafon, med information om at ville transskribere efterfølgende. Jeg forklarede ydermere hvad transskription indebærer, da de ikke var klar over dette og udtrykte en interesse heri. Derefter underskrev de et dokument, hvorpå de gav deres samtykke til optagelse med navn og alder. Dette dokument fremkommer ikke i nærværende speciale og vil heller ikke fremgå andetsteds i fremtiden grundet hensyn til anonymisering, men er opbevaret sikkert i mit hjem. De tilføjede deres e-mail, så jeg kunne sende det transskriberede materiale til dem. Derved kunne evt. ændringer blive noteret efterfølgende på deres opfordring. Ingen kom dog med feedback eller ændringer til det transskriberede materiale. Ift. anonymisering af materialet har jeg ændret navnene på informanterne, da man ellers vil kunne finde frem til de enkelte personer i fremtiden. Jeg har dog ikke ændret navnene så radikalt at jeg har ændret køn ved eksempelvis at ændre et drengenavn til et

pigenavn og omvendt. Skulle jeg have anonymiseret i en sådan grad, at jeg kun ville bruge forbogstaver eller lignende ville det kunne give forvirring under analysen og den samlede læsning og forståelse af specialet, derfor vil der fremgå almindeligt forekommende navne fra Danmark eller udland, for at demonstrere hvis en informant har en anden etnicitet end dansk. Nærværende speciale afgrænser sig dog fra at arbejde med etnicitet, men definerer alle informanter som værende danske, dog med mulighed for anden etnisk oprindelse mht bagland og familie.

Ift. min egen bias under interviewene, er det mig klart, at jeg ved min fremtoning og intoning kan give et indtryk af min egen holdning til bæredygtighed, hvorved informanterne vil kunne føle sig forpligtede eller på anden måde ført til at svare på en bestemt måde. Denne kendsgerning er svær at ændre betydeligt på, og det er heller ikke min intention at ændre på mig selv ift. at give et andet indtryk overfor informanterne under de givne interview. Jeg har det dog in mente, i det videre analysearbejde.

### **3.4 Induktiv eller deduktiv tilgang?**

Nærværende speciale benytter en induktiv tilgang. Det kan specifikt ses ved, at der først blev lavet interview uden en forudgående teoretisk retning. Sidenhen er det blevet mig klart, at benytte Klafkis kategoriale dannelsesteori. Herefter er der udviklet teori ved hjælp af den bæredygtige dannelse.

For at kunne belyse fordele og ulemper ved den induktive og deduktive tilgang, vil de begge her bliver nærmere beskrevet.

Der tages bla. udgangspunkt i Olsens fremlægning af kvalitative analysestrategier, hvor konceptualisering må siges at være et nøglebegreb (Olsen 2002,2003). Der peges på at der uagtet om det er induktivt udviklede eller deduktivt udviklede kvalitative begreber, vil føre mod konceptualisering. Dette defineres af Olsen som 'at anskue noget som *noget*'. Det observeres, at der er noget vigtigt til stede, derefter klassificeres/ beskrives det. "Konceptualisering er at uddrage noget generelt af det partikulære og at give det sproglig form" (Olsen 2002 s.4). Kvale vil her skelne mellem fortolkning og analyse (Kvale 2015). Problemet kan træde frem når man beskriver versus analyserer versus fortolker, da man som kvalitativ forsker kan have svært ved at, se noget som 'noget' uden, at der er 'noget andet', der allerede er observeret til sammenligning. Selvom man som forsker bestræber sig på at være loyal i sine beskrivelser, vil beskrivelserne kunne indeholde fornemmelser og intuition, der vil tjene som ramme for den fortolkende beskrivelse (Olsen 2002).

Har man et afsæt i teoretisk forforståelse vil det samme gælde (om muligt i højere grad) for deduktiv konceptualisering. Nogle kan være af den mening, at 'rene' induktive teorigerende

analyser, uden en forforståelse ikke er mulige at udføre uden at der er et minimum af denne til stede, der vil bidrage til en fortolkning (Ibid.). For at komme denne tænkning til livs, er det vigtigt at projektets analytiske kriterier er gennemsigtige og implementeres efter hensigten. ”Jo mere distinkt den valgte analytiske ’vej’ er, desto mere plausibel bliver kvalitative analyser” (Ibid. s.8). Dette gør nærværende speciale efter bedste evne, ved at lægge ovenstående analysestrategi frem.

Ifølge Olsen bliver der i meget af metodelitteraturen fremhævet, at de kvantitative undersøgelser skal arbejdes med deduktivt, mens de kvalitative projekter har en induktiv fremgangsmåde og analyse (Olsen 2002). Det er interessant, at der ikke kan findes nogen entydig konsensus omkring en sondring mellem deduktive og induktive eller abduktive analyser (i det materiale jeg selv har læst igennem), da det kan findes, at stort set al samfundsvidenskab vil indeholde aspekter der kan betegnes som deduktive såvel som induktive. Der er endda forfattere, der vil påpege at de induktive strategier til analyse kun kan være kvalitative og advarer mod de deduktive. Creswell og Potter (1996) betegner det som en undersøgelse af kvalitative data ved at arbejde induktivt på ’specifikker’, og derefter til mere generaliserende perspektiver. Dette uagtet om disse kaldes dimensioner, koder, temaer eller kategorier. Induktion bliver ligeledes beskrevet til at være således: man starter med observationer, dette leder til mønstre, derefter udpeges generaliseringer (*the explanations*), her skal huskes på at alt er vigtigt/kan være vigtigt. Efter alt er observeret og data indsamlet, går man i gang med analysen (Creswell & Potter 1996, Olsen 2002).

Overvejende induktive analysestrategier bifalder ikke af alle. ”Det hævdes, at kvalitative data altid er ’teoriladede’ og at det, som forskere ser i den slags data, ikke kan afskilles fra allerede på forhånd givne perspektiver” (Ibid. s.15). Hvis denne påstand skulle være ’sand’, vil den kvalitative forskning aldrig kunne være induktiv, men vil altid være deduktiv. Det er dog ikke nærværende speciales opfattelse af den deduktive strategi. Her skelnes der mellem den deduktive strategi som værende med *teoretiske linser*, altså at indeholde en helt tydelig og tydeliggjort forforståelse. Hertil skal tilføjes at den deduktive strategi sagtens kan være fleksibel ifølge Crabtree og Miller (1992).

Selvom der i dette afsnit indtil videre mest er sat fokus på to af flere mulige analytiske tilgange – en induktiv og en deduktiv – er metodelitteraturen mangetydig. Derfor må jeg som forsker, før gennemførelse af mit kvalitative projekt/speciale, konsultere metodelitteraturen og reflektere over, om den kommende analyse sigter mod at følge det induktive eller deduktive spor eller en blanding heraf (Olsen 2002).

Derfor tages der som nævnt i forrige afsnit i nærværende speciale udgangspunkt i den induktive analysestrategi og tilgang. Med den mening in mente, at det aldrig kan være en helt ’ren’ og

uforbeholden forforståelse, med hvilken jeg har tilgået mit felt og informanter. Dette udbredes med inspiration af Elias i følgende;

Ifølge Norbert Elias kan man som forsker ikke være fuldstændigt involveret eller fuldstændigt afskåret fra sit undersøgelsesfelt. Kun et sind så klart som et lille barns kan involvere sig fuldstændigt i alt, der foregår, og måske kan kun sindslidende mennesker opleve uden at blive følelsesmæssigt involveret. Så at påstå en tilgang til sit felt med åbent sind, vil ifølge Elias (1956) være at påstå for meget. Normale mennesker vil ligge et sted midt i mellem fuldstændig følelsesmæssig involvering og fuldkommen afskæring (Elias 1956). Begrundelsen for ikke at benytte mig af hverken den induktive eller den deduktive analysestrategi er ikke at forklejn nogen af disse, og der menes da også at være belyst både fordele og ulemper ved disse to, men som tidligere nævnt, kan der ikke findes konsensus for rent induktive eller deduktive analysestrategier, hvorfor det giver mening i nærværende speciale at beskæftige mig med den abduktive tilgang, der giver rum for at have en forforståelse, bias og involvering i det emne, der undersøges (Elias 1956).

### **3.5 Forskningstype**

Den dominerende forskningstype i en undersøgelse er ifølge Launsø og Rieper underlagt undersøgelsens videnskabsteoretiske niveau. Ydermere er de kernespørgsmål, der bliver stillet af forskeren til sit felt med til at bestemme ift. hvilken slags forskningstype, der findes relevant at anvende. Forskningstypen bliver derved en 'styrepind' for de anvendte analysemetoder, dataindsamlingsmetoder samt for den fortolkning og analyse der foretages (Launsø & Rieper 2000). Nærværende speciale anvender den forstående forskningstype som primær kilde til inspiration. Valget herom er baseret på en relevans ift. teori og begreber. Ydermere drejer specialets kernespørgsmål sig om at opnå forståelse for teoretiske begrebers sammenhæng med praksis. I datamaterialet drejer den forstående forskningstype sig om den udforskedes subjektivitet som et væsentligt element. Dette afspejler igen et fokus på af afdække meningen hos informanternes udtalelser, vurderinger og holdninger. "Det fortolkede datamateriale er ytringer i form af udsagn eller tekster" (Ibid. s.22-23). Det centrale i nærværende speciale og dets datamateriale er derfor de udtalte meninger, holdninger og vurderinger ytret af informanterne.

#### **3.5.1 Formål med den forstående forskningstype**

Formålet med ovenstående forskningstype er via formidling, at kunne bidrage med nye fortolkninger af virkeligheden og evt. nye begreber. Det er i fortolkningen fokus skal findes, og ikke i selve genereringen af begreberne. Dog vil der, såfremt det kunne føre til nye indsigter, være mulighed for en evt. anvendelse af fortolkninger og nye begreber. Dette kan også finde sted, hvis andre igangsætter indsatser, grundet den dybere indsigt i det undersøgte fænomen forårsaget af

begreber eller fortolkninger (Launsø & Rieper 2000). Der er herved dannet mulighed for, at formålet med specialet om at bidrage til en forandring kan opnås. Dette til trods for at der findes inspiration i en forskningstype, der ikke specifikt er rettet imod, at begreber og fortolkninger skal anvendes andetsteds. Resultater af en evt. fortolkning, der er udført på baggrund af denne forskningstype, kan ifølge Launsø og Rieper ikke verificeres på samme facon, som ved beskrivende og forklarende forskningstyper. De må derimod ”være genstand for argumentation og diskussion” (Ibid. s.28).

### **3.5.2 Kvalitetskriterier for den forstående forskningstype**

På baggrund af afsnit 3.5.1 vil der i følgende afsnit blive beskrevet, hvorledes kvaliteten af forskningen sikres ved anvendelse af den forstående forskningstype.

Gyldigheden sikres ved hjælp af to kriterier, når der arbejdes med undersøgelser, der er udarbejdet med udgangspunkt i denne forskningstype. 1. Et spejlkriterium og 2. et helhedskriterium.

Nr.1 Spejlkriteriet omhandler en genkendelse fra informantens side, ift. at kunne genkende sine meninger og udtalelser. Da jeg etisk har in mente, at specialet ikke skal holdes fortroligt, vil mine informanter til hver en tid have adgang til mine transskriptioner af deres udtalelser under de foretagne interview. Som nævnt under afsnit 3.3.6 tages der højde for, hvis der af etiske årsager er informanter, der ønsker dele af deres udtalelser slettet eller på anden måde udeladt fra materialet. Dette informeres til mig inden afleveringsdeadline.

Nr.2 Helhedskriteriet inddrages i den forstand, at jeg som forsker i mine refleksive fortolkninger inddrager både de sociale og institutionelle kontekster, som informanternes meninger er indlejret i. Disse vurderinger, der foretages på baggrund af helhedskriterier, må ifølge Launsø og Rieper foretages af en anden end informanterne, da de som de udforskede har en forståelse, der ikke er tilstrækkelig til at udføre fortolkningen. Hvorfor der i den refleksive fortolkning af de meninger, der ytres, tages højde både for de institutionelle og de sociale sammenhænge, som informanterne indgår i. Launsø og Rieper pointerer ydermere, at det kan være en vanskelig opgave at kunne opfylde helhedskriteriet for selve undersøgelses værdi (Ibid.). Nærværende speciale vil derfor have fokus på at tilstræbe en overførbarhed i specialets undersøgelser og dertilhørende konklusioner.

### **3.6 Om at undersøge et felt**

Nærværende speciale er udført af mig som forsker, indenfor et felt hvor jeg har en stor personlig interesse. Denne interesse ligger hos mig personligt ift. den viden jeg har tilegnet mig omkring bæredygtighed i form af miljø og eksempelvis affaldssortering. For mig er det en god fornemmelse

at sortere mit affald, men jeg er også bevidst omkring andre aspekter omhandlende bæredygtighed. Dette kan være meget bredt og kan omhandle ledelsesformer (bæredygtig ledelse), emballering af fødevarer (miljø), hvilke tiltag forskellige virksomheder tager ift. miljø og bæredygtighed (branding) og det afspejler mange af mine valg i hverdagen. Fx. har jeg en lade-cykel, som jeg hellere bruger end en bil og jeg handler stort set kun økologiske dagligvarer, køber ingen plastikposer i supermarkedet og drikker helst ikke vand af en blød plastikflaske. Der kunne skrives en meget længere forklaring omkring mine personlige interesser ift. bæredygtighed, men da nærværende speciale udelukkende belyser dette for at give indblik i min forforståelse og ikke omhandler meta-analyse af dette, vælges der kun kort at klarlægge dette emne.

Dette tager jeg med mig i mine metodiske overvejelser inspireret af Elias. Ifølge Elias er man som forsker engageret i *det at studere*, og i at studere det man selv føler engagement overfor. Dette er ydermere sat i gang af det omkringliggende samfunds behov. Men denne tilknytning til den personlige interesse bliver i kraft af krav fra universitet omkring formalia samt opfyldelsen af akademisering mødt af krav om løsrivelse. Det projekt, man har produceret kan ifølge Elias aldrig være helt fri for værdier, selvom det står i kontrast til mange videnskabelige beretninger om det modsatte. Validering og genskabelse af resultater beskyttes af fast etablerede professionelle standarder og andre institutionelle sikkerhedsforanstaltninger imod indtrængen af heteronome evalueringer (Elias 1956).

Ift. at få overblik over en opgave/projekt eller et samfundsproblem, kan det være rigtig svært at løfte sit blik op, hvis man står i midten af det hele. Det kræver at man (metaforisk) kan hæve sig op og anskue situationen fra nye vinkler. Hvis der skal findes nye veje at anskueliggøre sin problemstilling/projekt på (Ibid.)

Nærværende speciale søger efter en viden ved hjælp af empirisk forskning. I denne søgen, dukker der spørgsmål op, der er dannet af flere 'videnslag'. Disse spørgsmål kan komme af generelle idéer, teorier og fra observationer og opfattelser af specifikke hændelser. Derfor vil jeg som forsker på bedste vis forsøge at blive bevidst omkring min egen bias. Dette vil blive udført med en skærpet opmærksomhed og benytte mig af det foromtalt personlige engagement, der ifølge Alvesson (2009) ikke blot behøver være en ulempe, men også kan ses som en ressource (Alvesson 2009). For at skabe en anledningsvis distance mellem mig selv som forsker og min egen bias nævnes der nu inspireret af Alvesson fem måder at gøre dette;

1. En måde at skabe distance ift. min kulturelle forforståelse, er at forsøge at omfavne en form for selvironi (Brown 1977, Alvesson 2009). Dette vil skabe en momentær distance.



2. At bruge teorier der udfordrer 'common sense'. Både for at arbejde med det, men også for at udvide perspektivet på ens egen opfattelse af ens oplevede virkelighed og livsverden.

3. At opbygge et bredt fortolkningsrepertoire med henblik på at læse empirisk materiale på forskellig vis, derved at konsolidere og måske udvikle temaer, der ikke er for tæt på ens personlige smag. Denne tilgang vil kunne overlape forslag 1 og 2.

4. At udfordre ens favoriserede metode til analyse og fortolkning, og for et metaperspektiv se kritisk på denne og forsøge at indtage en anden synsvinkel. Herved udfores også ens eget ståsted samt der opstår en øvelse i at se tingene fra en anden vinkel.

5. At arbejde med sin egen selvopfattelse. Man er som forsker ikke kun en studerende eller videnskabsmand/kvinde, men også et køn, en alder, en mor (for nogen), en ven (for andre) etc. *"Attitudes are not fixed or absolute, but context dependent"* (Alvesson 2009 s.169).

Jeg har i dette speciale forsøgt især at leve op til punkterne 2 og 3, ved at benytte mig af et komplekst begreb som dannelse, som jeg kun har arbejdet ganske lidt med under min uddannelse til pædagog. Derudover har jeg ved at udvikle et begreb som bæredygtig dannelse, adskilt mig fra kun at beskæftige mig med dannelse set bæredygtigt som et nøgleproblem, men har forsøgt at løfte det til at være en retning for dannelse.

Ydermere bliver de udførte interviews genhørt og læst adskillige gange efter inspiration fra Revsbæk og Tanggaards (2015) metode omkring at opnå en detaljerighed og nye analyseaspekter (Revsbæk & Tanggaard 2015). Det er dog i nærværende speciale udført på et kontor under fuld opmærksomhed eller på en gåtur i haven, og ikke bag rattet i en bil som artiklen beskriver. Dette for at fyldiggøre mine muligheder for analyse ift. de ellers beskrevne datafortolkningsprincipper omkring identifikation, kodning og meningsdannelse (Ibid.)

*"Vi fandt at lytte til et optaget interview, vækker minder og det tidligere interview – nu lyttende – (...) men informeret af den analyserende nutid"*. (Revsbæk & Tanggaard 2015).

Det bliver i nærværende speciale benyttet som en måde at åbne op for materialet på og evt. omorganisere den forståelse, der findes i mit sind, så jeg som forsker kan fordybe min forståelse af materialet.

## 4. Wolfgang Klafki's kategoriale dannelsesteori

Nærværende speciale analyserer med udgangspunkt i Klafkis kategoriale dannelsesteori. Det er relevant at arbejde med netop denne teori, da Klafkis dannelsesetænkning kan ses som nuanceret og kompleks, ligesom begrebet omkring bæredygtighed synes at være (Klafki 2001). Ydermere kan der kobles flere paralleller på bæredygtighedstilgangen og tænkningen om den almene dannelse, da begge dele handler om at skabe et godt grundlag for fremtiden, og ønsker at bevæge individet og samfundet i den mest fornuftige retning. Her er fornuft set i forhold til, hvad der vil skabe gunstige resultater både bæredygtigt og dannelsesmæssigt generelt.

Den videnskabsteoretiske baggrund for Klafki er den åndsvidenskabelige pædagogik, hvis tænkning han bygger videre på. Denne tænkning bygger på den klassiske pædagogik fra Rousseau, Humboldt, Fröbel og især Schleiermacher. Wilhelm Dilthey er grundlæggeren af åndsvidenskaben, og denne pædagogik blev videreudviklet af Spranger, Nohl, Litt og Weniger, der var læremestre for Klafki. Derfor regnes han for at være 3.generation åndsvidenskabelige pædagoger. Dette betegnes den kritiske konstruktive videnskabelige pædagogik (Graf 2004). Med dette in mente beskrives i det følgende afsnit en del af den tænkning Klafki har arbejdet med, der har ført til hans definitioner af det klassiske kategoriale dannelsesbegreb.

Klafki lægger i sin bog fra 1986 *Erziehungswissenschaft*, vægt på især fire teser, der er med til at tonesætte hans syn på den dannende pædagogik. Oversættes begrebet *Erziehungswissenschaft* direkte kan det blive til opdragelsesvidenskab, det er dog mere nærliggende at bruge begrebet pædagogik, da det favner den måde, vi ser på pædagogik i dag ligeledes med det pædagogiske syn, da bogen blev skrevet. Klafki selv definerer begrebet i to retninger; den ene ift. opdragelsesvidenskab/pædagogik og forskning, der er teoriskabende og på den anden side den pædagogiske praksis. Ifølge Klafki kan man ikke beskæftige sig med dannelse uden at se på flere aspekter af individet. Man vil blive påvirket af sine forældre, de lærere man har og alt dette i samspil med det omkringliggende samfund (Klafki 1986). Der vil være bestemte pædagogiske metoder og mål og forestillingen om at den voksne/autoriteten både kan anerkende sin autoritet og opnå denne overfor de studerende må være til stede. Dette vil have indflydelse på hvordan fx. en given undervisningstime kan påvirke hele den tilstedeværende klasse. Alle de omkringliggende faktorer der kan spille en rolle i denne sammenhæng viser hvor komplekst et begreb dannelse er. Dette er forsøgt synliggjort ved hjælp af de fire følgende teser omkring forholdet mellem den teoriskabende pædagogik og dannelse og den pædagogiske praksis på den anden side; (Klafki 1986).

Første tese handler om at teori og praksis er to forskellige størrelser, men som ikke nødvendigvis er lette at adskille ift. menneskelige aktiviteter. De vil ofte krydse veje. Alle

pædagogiske praksisser og dannelsesaspekter ligger dog med elementer af teori som baggrund, og ved praktisering af dette, skal man være sig det bevidst. Klafki udtrykker det på en selvironisk vis ved at påpege, at selv den dårligste pædagogiske praksis følger bestemte normer og regler. Altså menes der, at de regler der findes i samfundet kommer et sted fra. Hvis man lægger sig op af dem, må man derfor mene, at det handler om en slags erfaring. I virkeligheden indeholder denne tilgang en vidtrækkende baggrundviden. Klafki lægger også stor vægt på, at man ikke ureflekteret skal forholde sig til eller benytte sig af bestemte teorier. Spørgsmålene: ”kan man bevise det? Er der et udfald der kan være falsk? Skal den ene eller den anden erfaring/regel være almen, eller kun gælde for bestemte forudsætninger eller krav?”, er vigtige når man arbejder med mennesker. Det handler om, at man har nogle helt almindelige regler at gå ud fra, der er norm- og kulturbestemte, som anses som værende almen viden. Jo ældre en kultur man lever i og jo begivenhedsrig historien bag kulturen er, jo rigere vil det teoretiske pædagogiske indhold være. Eksempler herpå er skoler, opdragelsesanstalter/anbringelsesanstalter, familiecentre m.m. (Klafki 1986).

Anden tese omhandler praksis og at det der ligger til grund for teorielementerne er historisk og har bestemte historiske foranstaltninger og forandringer i sig. Idet dannelsepædagogikken undersøger disse foranstaltninger og bevidstgør, stiller det en afklarende funktion i forholdene mellem praksis som historisk afklarende og praktikerens der bliver bevist omkring historiske situationer og historiske begrundelser i den mellem menneskelige bevidsthed. Det bliver herved belyst hvilke traditioner i vores såkaldt almen-dannende uddannelsessystem der findes og hvilken historie der står bag det dualistiske aspekt heri. Klafki understreger her, at man skal være kritisk omkring sin selvbevidsthed ift. sin historie (og baggrund) og den praksis man udfører. Den erkendelse, som historien fører til, når man undersøger den nærmere, giver mulighed for at distancere sig og reflektere over den almene viden – det der er underforstået eller selvsagt. Man bliver derved sat fri til at kunne stille nye spørgsmål og lave nye undersøgelser, og derved få mulighed for at opnå en ny forståelse (Klafki 1986).

I den tredje tese handler om politiske forudsætninger. Her mener Klafki, at hvis man kritisk skal kunne afklare sin historie og baggrund, skal der forekomme en politisk forståelse og bevidsthed. Man skal være bevidst omkring de forhold, der hører til den omkringliggende verden og samfund, og man skal sætte sig ind i hvordan de sociale grupperinger foregår. Derved vil man kunne arbejde videre med dannelsesarbejdet (Ibid.).

I den sidste og fjerde tese omhandler det formidling. Når man undersøger et pædagogisk felt, er det nødvendigt med et tilbageblik, som tidligere nævnt eksempelvis historisk, men dette ikke uden at påpege den vekselvirkning der vil ske ift. de muligheder man har til stede under den givne

situation. Der vil derfor være en vekselvirkning mellem praksis og teori. Her skal man være opmærksom på de abstrakte begreber, der benyttes ift. at dannelsen skal være almen og ikke kun gælde for en særlig gruppe af de studerende (Ibid.).

#### 4.1 Dannelsesbegrebets kompleksitet.

For at belyse dannelsesbegrebets kompleksitet og omfang, bringes i kommende afsnit flere forskellige teoretikere og tænkeres definitioner i spil. Dette er ikke for at benytte deres tilgang analysemæssigt, men blot for at illustrere bredden og kompleksiteten i dannelse som begreb.

Oprindeligt var dannelse defineret af Kant, som et begreb med en potentiel samfundskritisk vinkel, med afsæt i myndighedsbegrebet (Kant 1804, Graf 2004). Schiller og Schleiermacher tolker dannelse som et bidrag til den udviklende humanisering af "*fælles livsbetingelser via den fornuftige samtale*" (Ibid.). Dannelse knyttes herved til muligheden for personlig frihed og nedbrydningen af magtforhold. Hyedorn udtrykker ydermere at der generelt i uddannelsesinstitutioner ikke vil være det mest optimale sted for dannelse, da der er en udøvende magt til stede ift. de studerende. Den ægte dannelse vil derimod først kunne opnås, når den studerende får mulighed for at tage *livet i egne hænder*, hvilket vil kunne ske uafhængigt af uddannelsesinstitutionen eller på trods af denne (Graf 2004). Det frigørende element og potentiale er kun ét ud af flere samfundskritiske perspektiver på dannelse som begreb. Humboldt påpeger, at den alsidige dannelse, -der kan betegnes som udviklingen af *alle* kræfter i et menneske-, må stå i kontrast og modsætning til et samfund, hvor penge, effektivitet eller intelligens har en høj prioritet (Graf 2004).

Klafki holder fast i selve traditionen omkring dannelses (dannelsesstraditionen) og argumenterer for en fornyelse heraf. Hans teorier er dannelsesteoretisk funderet didaktik. Ifølge Klafki er det vigtigt at benytte dannelsesbegrebet som en revurdering af dets kritiske potentiale med en nyfortolkning af det på baggrund af en analyse af den tilstedeværende historisk betingede virkelighed og tidsperiode. Herudover argumenteres der for, at enhver teori omkring opdragelsesmål, må have et *overbegreb*, for ikke at kunne defragmenteres i usammenhængende delpostulater. Dette overbegreb må dække de øverste mål. Derved argumenteret for det allerede etablerede dannelsesbegreb til netop dette formål (Graf 2004).

Klafkis tænkning fordrer dog også at man ikke kun tager udgangspunkt i hvad videnskaben eller erhvervslivet ønsker, og ser dette som dannende. Altså må didaktikken og pædagogikken tilegne sig en vis autonomi, og enhver dannelsesteori basere sig på værdier, dvs. ikke blindt reagere på omkringliggende samfundsforhold, men også ansvarligt og på aktiv vis være medskabende. For at konkretisere denne opfattelse kan man sige, at Klafki stiller krav om medejerskab og

demokratisering ift. uddannelse, og ønsker åbne og differentierede læreplaner, hvori der indgår et klart alment sigte ift. dannelse (Klafki 2001, Graf 2004).

0

## 4.2 Kritik af Klafki's teori

Den kategoriale dannelsese teori har været udsat for kritik ift. at være for kognitivt orienteret. Dette, da de gældende kategorier ensidigt kan tolkes som kognitive begreber. ”Det er lettere at give slående eksempler på kognitive teorier end på fx. følelsesmæssige eller moralske” (Graf 2004). Graf afviser idéen om generel grundevne til solidaritet som dannelsesmål. Giesecke kritiserer Klafki for, at målet omkring solidaritet gennem dannelse ikke pålægger en enslydende norm for den moralske opdragelse. Giesecke mener her, at selve solidariteten skal kunne tematiseres og være et grundlag for fx. Ungdomsopdragelse på frivillig basis, men som ikke hører til under det offentlige skoleregi. Det er her forstået som den enkeltes afgørelse og vurdering af, hvilke værdier moralsk set, det vil godtage eller ikke, og hvilke den enkelte vil tage med sig ud i livet. Giesecke mener at det er privat. Giesecke mener, som Graf, at solidaritet ikke nødvendigvis kan udgøre et dannelsesmål, ment som en grundlæggende evne til at være solidarisk med alle omkring sig. Men nærmere at dette må være en gensidig udførelse. ”Man er solidarisk med en bestemt gruppe om noget, når man forfølger et mål” (Graf 2004). Giesecke udelukker dog ikke at der kan ske en solidarisk tilegnelse i uddannelsesøjemed, altså på uddannelsesinstitutionen. Her kan de studerende solidariseres sig mod en lærer, forældre og studerende kan gå mod ledelsen og lign. Han tvivler dog på, om denne form for solidaritet i uddannelseskontekst kan overføres til globale dimensioner. Særligt lægges der vægt på om man didaktisk kan planlægge udviklingen af den dyd solidaritet synes at være. Klafkis fremlægning omkring general solidaritet med alle om alle uligheder, mener Giesecke er sindelagspædagogik (Graf 2004). Ydermere bliver Klafki kritiseret af Giesecke for at forveksle oplysning med moraliserende opdragelse. Her henledes der til at mennesker generelt på samme tid opretholder og afhjælper problemer og udfordringer globalt, og løsninger herpå kan ikke være entydige, men er ofte yderst komplekse. Dette vil ikke kunne fordre åbenlyse handlemuligheder, som de studerende vil kunne forholde sig til. Her vil Giesecke i stedet henlede opmærksomheden på de dimensioner, der er saglige, der ligger implicit ift. oplysning, men hvor ambitionen er taget fra med henblik på udviklingen af de studerendes ansvar som et alment karakterbegreb. Ansvar vil her også være bundet op på den enkeltes eller en gruppes kontekst og handlemuligheder, og netop sidstnævnte kan ifølge Giesecke kun meget begrænset realiseres i uddannelsessammenhæng (Ibid.). Herudover lægges der også vægt på at den saglige bearbejdning af de globale udfordringer er uforholdsmæssigt vanskelig i den almindelige uddannelsessammenhæng.

”Den videns baggrund, som kræves (...) kan ikke forudsættes, men er netop et mål (...). Det vil sige, at der består en fare for at, undervisningen støtter sig til en behandling af stoffet præget af de offentlige medier. Disse fremstillinger kan ikke være andet end ensidige, og det vil kræve en større indsigt i problemernes kompleksitet, end medierne selv kan præstere, for at kunne forholde sig til dem”. (Graf 2004, s.50).

Ydermere findes der både politiske, globale udfordringer såsom fred, økologi m.m. og mellem-menneskelige forhold. Hvis disse ikke tematiseres og bliver bundet ind i både en saglig og en faglig kontekst, sætter Giesecke spørgsmålstegn ved om der er andet tilbage end moraliserende undervisning og normative udsagn uden grundlag (Ibid.). Disse udfordringer bliver af Klafki benævnt som nøgleproblemer. De nøgleproblemer, der blev italesat af Klafki og som Giesecke henviser til, vil muligvis ændre sig gennem tiden, da det ikke vil vedblive at være de samme samfundsmæssige problemstillinger.

Nøgleproblemerne Klafki italesætter og arbejder med, repræsenterer ifølge Giesecke fortrinsvist en række genstandsområder, der hører til under samfundsfagsundervisningen. Dette ønsker Klafki udvidet til at gælde alle fag. Det er samfundsfagsundervisernes baggrund at undgå politisk ensidighed, og de er skolet i håndtering af netop denne balancegang. Så problematikken omkring grænserne mellem indoktrinering og politisk oplysning, vil blive lagt ud på alle fag, hvis man lægger Klafkis teorier ned over uddannelsesplanlægningen (Ibid.). Ydermere kritiseres det at nøgleproblemernes afgrænsning ikke er præcis, og den didaktiske strukturering af emnet mht undervisning, kan være af associativ art og vil derfor blive vilkårlig. Den tilsigtede integration af de studerendes evner og forestillinger med faglige tilgange, vil derfor være *stoføer*, der kun kan kobles sammen ved hjælp af moralske postulater (Graf 2004). Stof benyttes i denne sammenhæng om tema, emne og indhold i en undervisning – betegnelsen stofø er derfor benyttes som en henvisning af Gieseckes udlægning om at det mangler indhold og mening, så er stofø vil derfor være en svævende uafhængig mængde indhold.

Herudover påpeges det, at struktureringen af nøgleproblemer er overladt til underviseren og dennes præferencer, vil det mangle den offentlige kontrol omkring, hvad der undervises i. En strukturering bundet op på det faglige, er en saglig begrundet disciplinering af emner og stof, som kan forsvares offentligt og derved vil være under en form for kontrol. Med dette mener Giesecke at man ikke skal afvise de grundlæggende politiske og samfundsmæssige problemer ift. temaer i undervisningen, men at det ikke skal ske i almindannelsens navn, men tilhøre samfundsfagsundervisningen, og derved vil betegnes som en politisk dannelse (Graf 2004).

Giesecke påpeger også, at det kan være en uoverskuelig blanding, når der tales nøgleproblemer. Der eksisterer et *undervisningsrum*, hvor den studerende/den lærende forpligter sig til at søge saglige begrundelser for de mødte udsagn, som underviseren skal sikre er sagligt sandfærdigt og korrekt. Derudover eksisterer et *offentligt-politisk rum*, hvor man kan diskutere emnerne som borgere, og derved være ligeværdige om end ikke ligestillede. Giesecke understreger den politiske ret til at stemme på dem, man har lyst til, og at dette ikke er bundet op på et begrundelseskrav. Man kan frit vælge det parti, man har lyst til at støtte. Hvis der skal ske en ligeværdig diskussion, skal underviseren gøre det ganske klart, hvornår der diskuteres som almen borger, og hvornår rollen som underviser (og dermed en vis autoritet) er til stede. Flyder disse roller og rum sammen, vil der være fare for moraliserende undervisning uden en vis objektivitet (Ibid.).

Slutteligt gør Giesecke det klart, at den del af Klafkis teorier, der er oplysende er ganske fornuftig, men at ambitionen om at kunne opdrage individer til at være ansvarsbevidste, empatiske, engagerede og handlekraftige kan opfattes som et meget konservativt træk. Der peges på usikkerheden i at kunne opdrage til personlige egenskaber eller deciderede karakterdispositioner i uddannelsessammenhæng, og på den anden side kommer spørgsmålet, om uddannelsesområdet må gribe ind i de studerendes *Persöhnlichketisrechte* (grundlovssikrede rettigheder). Giesecke ønsker at et almindelsesbegreb ikke bør være ”*intentionelt opdragende instrumentalisering*”, men burde støtte sig på verdensoplysning gennem undervisningen (Graf 2004).

En anden kritiker af Klafki er Torill Strand. Strands kritik handler om et ønske om et mere ydmygt standpunkt med henblik på hvad individets fornuft kan formå. Ifølge Strand er Klafkis dannelsesprojekt, der læner sig op af Habermas, i risiko for at kunne føre til det modsatte af omsorgsmoral og nærhedsetik, nemlig en dehumanisering. Denne kan ske når den studerendes konkrete erfaringer og følelser bliver mødt med en ambitiøs fornuftsetik og derved neutraliseres (Ibid.). Strand sætter nogle spørgsmål op omkring præmisserne for Klafkis teorier, der omhandler muligheden i at opdrage den kommende generation til det bedre, om kundskab har det tilsigtede frigørende potentiale og om dannelsesprojektet kan bygge på sociale retfærdighed. Ved første spørgsmål går Strand ind omkring at dannelsesprojektet er så kompleks en størrelse, at det ikke vil kunne forudbestemmes, hvad der kommer ud af det. Altså mener Strand at det eneste sikre i pædagogikken er, at resultaterne ikke kan forudsiges ift. indsatsen. Med hensyn til kundskabens frigørende egenskaber, argumenterer Strand for, at det modsatte vil være tilfældet. Her lægges der vægt på at jo mere kundskab, der tilegnes, jo mere bliver individet socialiseret i den værende magtstruktur indeholdende normsæt og værdier. Med hensyn til den sociale retfærdighed, mener Strand ikke at det hænger sammen med et dannelsesprojekt. Strand mener ikke, at den sociale retfærdighed kan defineres uafhængigt af *den konkrete anden*, da det på forhånd ikke er givet, om

den anden vil godtage dette. Derfor skal den sociale retfærdighed ikke operationaliseres, da accepten fra modparten ikke er givet, og da det ikke kan beskrives af individet, hvis det ikke er selv-erfaret. Så derved siges, at den sociale retfærdighed ikke vil kunne danne grundlag for et projekt omkring dannelse, da det ikke kan planlægges eller forudsiges præcist, hvilket udkom det vil have (Graf 2004).

Forskellen mellem Giesecke og Strand er at, selvom Strand afviser Klafkis dannelsestænkning som dehumaniserende, så er hun ikke som Giesecke afvisende overfor tanken og ambitionen omkring at ville skabe et mere humant samfund gennem dannelse.

## 5. Læringsperspektiv

Da nærværende speciale beskæftiger sig med læreplaner for det almene gymnasium, findes det relevant at klarlægge Klafki's læringsperspektiv ift. didaktik.

Klafki er kritiseret for at have et didaktiksyn, der er snævert. Dette med begrundelse i interessen for mål- og indholdsdimensionen. Dette bliver dog afvist af Klafki og præciseret som, at selve den åndsvidenskabelige didaktiks interesse altid har været for hele undervisningen, og praksissen, så alle faktorer hænger sammen. Dette kaldes for faktorernes interdependens. Dog understreges det at samtlige af de didaktiske faktorer samt dimensioner ikke kan være lige betydningsfulde. Sammenhængene kan ikke beskrives som ligeværdige relationer. Klafki forsøger dog at klarlægge det komplekse praksisfelt mere differentieret, og at undersøge de kvalitativt forskellige afhængighedsforhold (Graf 2004). Problemfeltet indeholder beslutninger og begrundelser for disse samt beslutningsprocesser der angår almene eller specielle mål, plus målorienteret valg af indhold. Her struktureres det didaktiske felt i følgende dimensioner; metoder til undervisning, midler til undervisning, evaluering af undervisningens planlagte og opståede (sociale) processer.

1. vigtigst er målbeslutninger.

For at det skal give mening at diskutere metoder, planlægning, indhold eller sociale interaktioner, skal der være et mål. Dette vil gælde både for undervisningen og planlægningen af denne samt for evt. læreplaner. Dermed ikke være postuleret, at målene omkring dannelse i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ikke skal prioriteres. Alt det ovenstående skal ses i en sammenhæng. Ydermere skal målene (målbeslutningerne) altid komme fra to sider; nemlig ud fra den studerende men også ud fra kulturen.

2. Den tætte relation mellem mål- og indholdsdimensionerne.



For at der ikke skal være tale om enten en ensformig formal eller material dannelsesstænkning, skal man have relationen mellem mål- og indhold for øje. Kan man i undervisningen vilkårligt udskifte enten mål eller indhold, vil denne beskrivelse være ligegyldig. ”Både de øverste og de mere specifikke dannelsesmål bør konkretiseres via almene og mere specifikke indholdsvalg. Og omvendt bør et indhold testes og fortolkes ud fra opstillede dannelsesmål” (Graf 2004 s.62). Selve temaet i undervisningen kan ikke af sig selv forvandles til indhold og emne. Det vil først blive til et *undervisningstema*, når der er udpeget og specificeret de pædagogiske målsætninger, og disse skal der argumenteres for. Herudover skal indholdet begrundes ift. hvor stor brugbarheden er i undervisningen, og omkring hvorledes det kan bidrage til de studerendes fortsatte udvikling af selv- og medbestemmelse samt solidaritet (Graf 2004).

### 3. Perspektiveret tematik.

Den studerende skal være en del af fokus, når der sættes mål og tema ift. undervisningen. Det skal fremgå tydeligt, hvilke synspunkter og problemstillinger, der ud fra den studerendes vinkel, kan opfattes som betydningsfuldt. Dette kaldes den centrale didaktiske opgave og benævnes også *problemstillingernes og metoders temakonstituerede funktion*. Den opgave, der bliver krævende er da, at formidle både den studerendes interesse og erfaringer, samt på den anden side underviserens mere vidtrækkende horisont og erfaringer (Ibid.).

### 4. Videnskabscentreret eller videnskabsorienteret.

Det er nødvendigt med en vis grad af videnskabelighed i den tilbudte undervisning, dog uden at de pædagogiske overvejelser falder fra. Ifølge Klafki må videnskaberne ikke alene definere den humane og demokratiske dannelseshorisont. Forskellen mellem et fag i folkeskolen og det korresponderende fag på universitetsniveau understreges derved (Ibid.).

### 5. Indholdets vurderingsmæssige forudbestemthed.

Der ligger en vigtighed i at individets dannelsesproces altid skal vurderes ud fra den historisk, konkrete og forankrede virkelighed. Dermed vil et mål omkring dannelse (dannelsesmål) kun være fortolkeligt ift. et konkret indhold. Det kontrære heri består så i, at det konkrete indhold vil være repræsenteret af de ”historisk forankrede samfundspolitiske, religiøse, kulturelle vurderinger, interesser, fordomme og modebølger”. (Graf 2004 s.65). Indholdsområderne vil have denne forudbestemthed. Dog er det ikke alle områder, der vejer lige tungt. Didaktikken ville ikke bestå, hvis ikke denne vurderingsmæssige forudbestemthed blev bevidst accepteret og de nødvendige konsekvenser dermed kan drages. Ydermere hænger spørgsmålet omkring temabehandling sammen med dannelsen af udvidet solidaritet og selv- og medbestemmelse, så det kan bistå de studerende i

at opnå oplysning om den historiske, økonomiske, samfundsmæssige og politisk- kulturelle situation.

## 6. Analyse

Nærværende speciale analyserer med udgangspunkt i Klafkis dannelseteorier, samt benytter begrebet meningsfortolkning. Analysen bygger på interviewene udført på Aalborghus gymnasium, samt transskriberede møder med Center for Grøn Omstilling og vil blive sammenfattet under senere punkt, der vil lægge an til specialets konklusion.

For at kunne besvare problemformuleringen; **Hvordan udvikles bæredygtig dannelse?** arbejder nærværende speciale med de tre på hinanden følgende undersøgelsesspørgsmål. Først vil der blive afdækket analysestrategi, for at give et overblik over den kommende analyse.

### 6.1 Analyse strategi

Nærværende speciale arbejder med tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode, hvor man systematisk identificerer, organiserer og giver indsigt i meningsmønstre og temaer gennem den indsamlede empiri. Ved at fokusere på den gennemgående mening gennem empirien, gør tematisk analyse det muligt, at skabe mening og se temaer gennem den samlede meningsindsamling og beskrevne oplevelse hos informanterne. Jeg søger herved at finde et slags fællesskab blandt informanternes udtalelser, for at identificere fælles temaer. Dette er selvsagt i forhold til nærværende speciales emne og fokuspunkter. Der er benyttet en abduktiv tilgang ved den tematiske analyse, da der ikke er tale om en ren induktiv eller deduktiv analysetilgang. Her vil det vigtige være at være konsistent og sammenhængende ift. det overordnede analysearbejde (Braun & Clarke 2012).

Nærværende speciale har benyttet kodning af temaer med det fokus at afdække viden omkring bæredygtighed generelt, derefter hvilken slags viden, der var til stede, og dernæst med begrebet dannelse in mente. Sidstnævnte blev grebet an med en mere analyserende tankegang, da det ikke vil fremgå direkte, hvornår der er tale om dannelse hos de studerende (Ibid.).

### 6.2 Hvad ved de studerende om bæredygtighed?

Gennem interview med 13 studerende på Aalborghus gymnasium, har jeg fået et indblik i deres viden, interesse og engagement omkring bæredygtighed. Interviewene blev udført i grupper af to til fire studerende. Til spørgsmålet om deres viden omkring bæredygtighed kom følgende udmeldinger;

Martin:” Jamen jeg ved ikke så meget om hvad bæredygtighed egentlig er som begreb, eller det er ikke noget jeg har hørt så meget om. (...) så tænker jeg noget miljø-agtigt, det kan også være det er det? Det er bare sådan jeg tænker, når jeg hører bæredygtighed.” (Bilag nr.2 #00:00:41 og #00:00:54.)

Emilie:” Jeg tænker også, at det har meget med miljøet at gøre, men også måden man lever på, øhm man kan genbruge og købe genbrugstøj, så der ikke skal produceres nyt, elbiler, øhm, mindske ens forbrug af elektronik og -vind, som strøm, bæredygtigt brændstof og kan kunne for eksempel spise mindre kød, det er også en del af det. Øhm, ja, så tænker jeg det er generelt bare måden man lever på, man kan leve bæredygtigt.” (Bilag nr.2 #00:01:31)

Man kan her se, at der først bliver svaret at Martins viden omkring bæredygtighed er begrænset, og at han ikke vil fremstå, som én der ved noget omkring begrebet, men når han kort tid efter nævner, at det kan have noget med miljøet at gøre, afslører han en dybere viden. Det er ikke noget, der ligger lige for ift. ham at fortælle om, men han har alligevel en idé om, at det kan handle om miljø. Emilie er enig med Martin ift. miljøet, og hun uddyber, at det også kan være en større beslutning omkring levemåder, og nævner her genbrug. Det har også et afsæt i at passe på miljøet, da hun nævner, at der derved ikke skal produceres nyt tøj. Hun nævner også elbiler og privatforbrug ift. strøm. Det, at hun nævner, at man kan mindske forbruget af elektronik, kan være en paradoksal pointe, da alle tre studerende sidder med hver sin bærbare computer foran sig, samt mobiltelefoner liggende på bordet ved siden af computeren. Emilies pointe omkring at spise mindre kød, handler også om miljøpåvirkningen ift. kødproduktionen. Og hun slutter af med at demonstrere en bred viden omkring begrebet bæredygtighed, ved at koble det sammen med en måde at leve på, når hun påpeger at *man kan leve bæredygtigt* (Hildebrandt 2016). Hvorvidt nogen af de adspurgte studerende her, selv efterlever dette, er ikke påvist på nuværende tidspunkt i interviewet.

Sofie kommer i samme interview ind på affaldssortering, når vi taler om begrebet bæredygtighed.

Sofie: ”Altså jeg tænker altså, jeg tænker mest på at sortere sit affald, det er lidt det. (...) man har jo de der skraldespande der, hvor der er en til pap og papir, og så er der en med almindeligt skrald, og så er der haveaffald, og det er vist det man gør. (...)Øh, ikke så meget, altså, nej. Jeg vil sige, vi gør det som normale mennesker gør.” (Bilag nr.2 #00:01:57-00:02:07)

Når Sofie betegner noget som ’normale mennesker’, giver det et indblik i hendes syn på normalitet og et samfundsmæssigt værdisæt. Sofie mener, at det er normale mennesker, altså størstedelen af befolkningen i Aalborg, der sorterer sit affald, fordi man har muligheden serveret

lige for ved hjælp af de skraldespande, der er inddelt til henholdsvis pap og papir etc. Dette viser, at det er blevet en integreret del, af Sofies måde at tænke på ift. affald, så det er vanemæssigt nemt for hende, at gøre denne indsats ift. bæredygtighed. Hun har ikke overvejet at det er noget specielt bæredygtigt, de foretager sig i hendes familie, men ikke desto mindre er det blevet en del af hverdagen.

Martin kommer med en udtalelse, der viser at interviewet sætter tanker i gang hos ham;

Martin:” Altså, at nu kan jeg ikke komme med et eksakt eksempel men, det kan jo godt være, at der er noget hvor en ting vi gør for at holde os sunde, som måske ikke ligefrem er godt for miljøet.”

(Bilag nr.2 #00:03:16)

Martin sammenligner her sundhed og miljø overfor bæredygtighed. Han påpeger, at der ikke behøver være en direkte sammenhæng mellem hvad der er sundt for os som mennesker, og hvad der er bæredygtigt. Det er et interessant citat, da det giver et indblik i et paradoks, når der tales om sundhed overfor bæredygtighed. Det der måske hjælper til med at opretholde en form for sundhed kropsligt (og måske og psykisk), er ikke nødvendigvis noget der kan betegnes som bæredygtigt og værende godt for miljøet. I længden er det, der er godt for miljøet, også godt for os som mennesker, men de daglige valg vi tager i form af eksempelvis vand på flaske, er ikke nødvendigvis det bedste for miljøet, selvom det er et sundere valg end sodavand eller andet på flaske. Så fremtidsperspektivet er ikke altid tænkt med, når der er tale om sunde valg eller bæredygtighed.

Der er en vis lighed at spore mellem Hildebrandt (2016) og Klafki (1986, 2001), og deres fremtidsperspektiver. Der kan spores en positiv indstilling både mht. dannelse og bæredygtighed, idet både Hildebrandt og Klafki anser fremtiden som indeholdende muligheder for forbedring (Hildebrandt 2016). Klafki henviser til Kant, der i en pædagogikforelæsning kommer ind på børn og opdragelse i forbindelse med dannelse, og mener her at børns opdragelse, skal svare til den fremtidigt bedst mulige tilstand for menneskeheden (Kant 1963, Klafki 2001). Det er store begreber, der er i spil, når vi taler om menneskeheden, men det er indeholdt i dannelsesstækningen at det skal være for alle, altså vil Klafki mene, at dannelse er et almenhedens formidlende element, der skal føre til humanitære fremskridt (Klafki 2001).

I et andet interview kommer vi hurtigt ind på grøn energi og ressourcer;

Liana: ” (...) sådan grøn energi og sådan altså, at vi ligesom lærer at bruge vores ressourcer, altså de ressourcer vi har som vindenergi, vandenergi og sådan noget mere og sådan noget ja.” (Bilag

nr.1 #00:00:31)

Silje: ”genbrug og sådan noget.” (Bilag nr.1 #00:00:34)

Både Liana og Silje er enige om at bæredygtighed hænger sammen med brug af ressourcer. Så det er noget, der kan hænge sammen med miljøet. Deres viden omhandler alternative energiformer som vindenergi og vandenergi. Hvordan disse energiformer direkte fungerer kommer vi ikke nærmere ind på, men det er en del af deres viden, når det omhandler bæredygtighed og de sætter det i forbindelse med noget, der er ’grønt’. En fordeling af ressourcer til den mere alternative form, er derfor noget, de begge ser som bæredygtigt sammen med genbrug generelt (Hildebrandt 2016).

I det videre interview spørger jeg ind til, om de reagerer på, hvis der står ’bæredygtig’ på en virksomhed eller butik, altså om selve ’brandet’ om at være bæredygtig, gør en forskel for dem, når de handler ind eller tager et valg om, at besøge en bestemt butik.

Liana: ”Altså jeg gør, for eksempel altså, men det er også fordi altså sådan også med tøj og sådan noget, hvis jeg ved, at det er lavet af økologisk bomuld, så vil jeg hellere købe det, og jeg køber for det meste økologisk selv, så ja. Altså det betyder noget for mig hvert fald. Jeg tror også sådan, at man automatisk tænker, at det er noget, der er bedre for klimaet eller bedre for naturen, så jeg vil hellere købe det ja.” (Bilag nr.1 #00:01:11)

Liana har en klar holdning til det tøj, hun køber. Hun får en klar fornemmelse af, at det økologiske er mere bæredygtigt. Dette er en integreret viden hos Liana, da jeg som interviewer ikke nævner ordet ’økologi’, men det er noget, hun selv kommer frem til. Hun kobler økologi og bæredygtighed sammen med, at det er bedre for klimaet og naturen. Hendes tillærte viden omkring bæredygtighed er dermed, at det hænger sammen med både klima og natur, og her er det økologiske valg at foretrække. Her ville dannelsesteorien komme ind på, at det fornuftige valg, der kommer af Lianas selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihed kun kan opnås gennem en tilegnelsesproces, gennem hvilken Lianas tillærte viden omkring bæredygtighed vil være dannende ift. hendes fremtidige valg omkring økologi eksempelvis (Klafki 2001).

I den videre snak, kommer vi ind på bæredygtighed ift. sundhed. Her kommer Silje ind på, hvad det betyder for hende;

Silje:”(...) også om alt går op i en højere enhed, hvis man spiser godt, og går ud og går en lang tur, får noget sol og sådan lidt, så får man det også bedre mentalt. Altså jeg tænker meget over det, også sådan, ja altså, sådan noget med mental sundhed, fordi der vil jeg også hellere spise naturmedicin end konventionelt Panodil og alt sådan noget gøgl.” (Bilag nr.1 #00:02:14)

Silje kæder her sundhed sammen med bæredygtighed og taler også om mental sundhed, som en del af det store billede. Her kobles der mentalt velvære sammen med mental sundhed, som er noget hun personligt, giver udtryk for at tænke meget over. Silje laver her koblingen mellem bæredygtighed, mental sundhed og det hun indtager, da hun nævner naturmedicin ift. et ifølge hende konventionelt præparat som Panodil. Hun siger herved, at det konventionelle, der er kemisk fremstillet, i hendes øjne ikke er lige så sundt, som et præparat der er mere naturligt fremstillet, vil være det. Silje er altså i stand til at skabe et overblik over hvilke valg, hun foretager sig i en situation, hvor hun måske ikke føler, hun er på toppen ift. mentalt velvære, men stadig vil foretage et sundere og mere bæredygtigt valg, så hun kan få det bedre samtidig med, at hun passer på sin krop og miljøet. Hvorvidt hun har sat sig ind i processerne omkring fremstillingen af div. præparater, og hvorvidt disse har en større eller mindre belastning på miljøet, kommer vi ikke omkring. Så der er en begrænsning på Siljes viden her, men det er en faktor, man ville kunne tage med og diskutere, hvis der senere skulle blive mulighed for det. Silje har her taget aktivt stilling og udviser en grad af selvbestemmelse og refleksion samt handlekraft ift. personlige valg omkring naturmedicin (Klafki 2001).

I interviewet med Melissa og Sille, kommer det også hurtigt frem, at der er en integreret viden omkring alternative energiformer.

Melissa:” Noget med noget grønt og energi (...) altså i forhold til det der, hvad hedder det der brændstof, der ikke løber ud,- og vindenergi og vandenergi og sådan nogen ting.” (Bilag nr.3 #00:00:47-54)

Jeg kan få en formodning om, at når alternative energiformer, er noget der bliver nævnt, som noget af det første, i interviewene generelt, kan det være noget, de studerende har haft undervisning om. Måske kan de ikke præcist huske, at det er noget de har haft som emne, men det ligger hvert fald lige for, når de bliver spurgt omkring bæredygtighed som generelt begreb. I forhold til et spørgsmål om de går op i miljø, økologi og bæredygtighed, bliver der svaret;

Sille:” der er hvert fald nogen, der slukker for strømmen hjemme hos os, men det er bare for at spare penge. (...) ja det er ikke sådan noget vi gør.” (Bilag nr.3 #00:01:25)

Melissa:” Det er kun fordi, at der udenfor står en skraldespand til pap for eksempel, og det er på den måde. Men ikke noget hvor vi sådan har forskellige skraldespande til det ene og det andet. (...) Det går jeg ikke op i overhovedet. Ved ikke hvorfor, det gør jeg bare ikke. Øhm og madspild, det ved jeg sådan ikke i forhold til, det er ikke noget, jeg sådan tænker over altså. Jeg har det sådan, kan det bruges dagen efter, spises det, og ellers smides det bare ud.” (Bilag nr.3 #00:02:10)

Sille:” Vi gør hjemme hos os i forhold til kød og sådan noget. Når vi køber kødet, deler vi det op i portioner og lægger det i fryseren, så vi får det brugt i stedet for at lave for stor en portion.” (Bilag nr.3 #00:02:26)

Her er der et fokus på økonomien i at spare på strømmen. Hvilket også er en god måde at tænke bæredygtighed ind i sin hverdag. Det er ikke ifølge Sille noget de går op i, men alligevel noget der bliver gennemført hjemme hvor hun bor med sin familie. Jeg formoder derfor, at det er hendes forældre, der gennemfører det. Og ifølge Melissa er det ikke noget stort, der gøres ud af at sortere affald, men det bliver til dels gjort, grundet muligheden de har i form af de forskellige skraldespande. De nævner selv madspild, selvom det bliver afskrevet som noget, de ikke går så højt op i. Dog bliver der gemt mad og spist rester hos dem begge. Hos Sille går de lidt mere op i det, ved at købe stort ind og fryse kød ned i portioner, så det kan bruges længere tid fremover end blot samme dag. Madspild bliver derfor noget, der bliver efterlevet for at mindske det, men uden den store eftertanke. Deres viden, er derfor relativt bred, men ses ikke som en egentlig interesse hos nogen af dem. Dette leder mig til følgende spørgsmål;

Interviewer:” Har I fået noget undervisning omkring noget med den grønne omstilling eller sundhed eller bæredygtighed?” Melissa:” Ikke hvad jeg kan huske, måske i folkeskolen. Men jeg kan ikke huske det. Måske sundhedsplejersken?” Interviewer:” Ikke noget der har gjort indtryk?” Melissa: ”Nej overhovedet ikke.” (Bilag nr.3 #00:05:25-36)

Grunden til spørgsmålet her dukker op, er at det er interessant at forsøge at afdække hvor deres viden stammer fra, og om det kan kobles sammen med modtaget undervisning på gymnasiet. Dette er de begge dog enige om, ikke at være klar over.

### **6.2.1 Delkonklusion 1**

Som besvarelsen på undersøgelsesspørgsmålet **Hvad ved de studerende om bæredygtighed?**, kommer i forestående afsnit en kort delkonklusion, der bliver brugt som en del af den kommende konklusion.

Som nævnt tidligere har jeg fået et indtryk af, at de studerende har haft en form for undervisning omkring bæredygtighed, idet deres generelle viden og første udsagn ligner hinanden en del. De nævner alle bæredygtighed som noget der har med noget *grønt* at gøre, det handler om miljøet og nogle tager den skridtet videre og taler om sundhed og mental sundhed. De studerende kommer også ind på alternative energiformer og nævner vindenergi som et eksempel. Affaldssortering er også en integreret del af deres viden, og uanset om det er en aktiv beslutning eller ej, foregår der en form for affaldssortering hos samtlige adspurgte. Den fælles viden, må derfor komme et sted fra, og

jeg mener, at den kunne stamme fra undervisning. Det kan de to piger i sidstnævnte interviewet dog ikke erindre, når de bliver spurgt direkte til det, hvilket kan skyldes, at de er optaget af den nært forestående eksamen de har, at de er optagede af den nyligt overståede undervisning og derfor ikke umiddelbart kan huske den modtagne undervisning, eller det kan skyldes, at de simpelthen ikke har deres viden fra undervisningen, og at den er kommet til dem på anden vis.

### 6.3 Hvad er de studerendes syn på samfundet?

Under ovenstående undersøgelsesspørgsmål, har jeg tematiseret udtalelserne fra de studerende ift. hvad der kan give et billede af deres syn på verden, da dette giver et billede på den vej de vil gå senere i livet, og heraf kommende bæredygtige dannelse der ligger heri (Braun & Clarke 2012).

Jeg interviewer en gruppe på tre studerende, og vi taler om hvordan de har det med deres fortsatte liv efter studiet, når eksaminerne er overstået.

Martin:” (...) så er det bare hurtigt hurtigt som muligt, vi skal ud i det der arbejdsliv -på markedet, så skal vi videre, vi har ikke lov til at sætte os ned og tænke over, om det er det vi vil.” (Bilag nr.2 #00:09:31)

Det Martin giver udtryk for her, er at han føler et pres i forhold til at skulle engagere sig i arbejdsmarkedet efter endt studie. Martin føler ikke, at han har ordentlig tid til at overveje hvilken retning, han gerne vil gå, før han skal have taget beslutningen omkring videre uddannelsesvej. Han føler, det hele skal gå meget hurtigt, og kan være bange for at tage det forkerte valg. Under samme interview byder Emilie ind med;

Emilie:” Altså jeg kan jo godt se overordnet hvorfor, men problemet er jo bare, at det ikke er særligt motiverende, altså vi skal jo alle sammen ud og arbejde for at holde samfundet kørende, altså det giver mening, men det er bare sådan lidt som om, at de prøver sådan at presse os lidt til sådan, at det skal lige gå lidt hurtigere, selvom det der uddannelsesloft eller hvad det hedder, øhm, ja.” (Bilag nr.2 #00:09:59)

Her er Emilie enig med Martin i, at det hele skal gå meget hurtigt. Emilie mener ligeledes, at det er vigtigt at hun får et arbejde, og ser det som en selvfølge, at hun skal have et for at være en del af det omkringliggende samfund. Man kan sige Emilie føler et vist ansvar for at være medskabende af samfundet, og kan se at det er hendes pligt at være i arbejde, for at *holde samfundet kørende* (Klafki 2001). Dog finder Emilie ingen motivation ift. at hun føler sig presset til at skulle vælge indenfor en vis tidsramme. Emilie nævner noget omkring uddannelsesloftet, uden helt at vide, hvad det indebærer. Så hun har en løs viden om, at der er noget, der spiller ind, når hun skal vælge



uddannelsesvej efter gymnasiet, men er ikke helt sikker på præcis hvordan det hænger sammen. Dannelsesmæssigt kunne man udlægge at, der er flere dimensioner i spil såsom; den moralske dimension, da der udefra set er et pres på de studerende, hvilket de også selv mærker indefra. Men også den kognitive dimension, da der kan være tale om valg, baseret på enten fornuft eller forstand (Klafki 2001). *Fornuft* vil i dette tilfælde henvise til en reflektiv form for rationalitet, der kan føre til en søgen viden og erkendelse. Hvor *forstand* vil være den instrumentelle rationalitet, der producerer viden og erkendelse (Ibid.).

I et andet interview taler vi omkring stress og oplevet pres, og hertil kommer kommentarerne;

Liana:” Altså, jeg synes tit, jeg føler mig stresset, ikke rigtig sådan, men føler ikke rigtigt, at jeg går og laver sådan helt vildt meget, men alligevel føler jeg mig stresset på en eller anden måde. Fordi der er så mange forventninger til, hvad man skal, man skal have de gode karakterer til sommer og ind på den rigtige uddannelse og, -ja, der er mange ting at tænke over.” (Bilag nr.1 #00:04:35)

Silje: ”Jeg tror bare, at hele vores samfundstype er sådan nu. Vi lever i et forventningssamfund, politikerne siger, at jo hurtigere vi kommer ud jo bedre, der skal flere på disse uddannelser og hvis der mangler et sted, selvom det er lort, skal man tage derhen, og man skal ændre på alt, det er jo bare sådan, -og det kommer flere og flere uddannelser, så man bliver meget i tvivl. Altså jeg er ikke selv i tvivl. (...) Jeg vil gerne være sygeplejerske.” (Bilag nr.1 #00:05:22-00:05:25).

Her udtaler Liana, at hun føler sig stresset, uden helt at kunne forklare det nærmere, da hun ikke føler, at hun laver ret meget. Liana mener her, at opleve et forventningspres omkring hende og de valg, hun skal til at foretage sig, og også omkring hendes karakterer, der gerne skal være *gode*. Det bliver benævnt som ’de gode karakterer’ og ’den rigtige uddannelse’, og det kan være et udtryk for, at der er nogle bestemte valg, der er mere anerkendte end andre, og karakterer der er mere acceptable end andre. Hvordan det bliver gjort op ift. Liana, præcis hvor høje karaktererne skal være, for at de er godkendt hos hende, og hvilke valg, der kunne være forkerte ift. valg af uddannelse, kommer vi i dette interview ikke nærmere ind på. Man kan dog se, at der foregår meget i hendes tanker, da hun udtaler, at der er mange ting at tænke over. Ift. Silje, kan det være det samme oplevede pres, hun virker bare til at have accepteret det på en anden måde. Silje har taget et valg ift. hvilken uddannelse, hun gerne vil tage, men kan godt sætte sig ind i, hvordan andre kan føle det, når de skal vælge retning. Det kunne vidne om, at Silje har været godt omkring i sine overvejelser omkring uddannelsesvalg, før hun valgte at gå sygeplejerske-vejen. Det er interessant hvordan begge piger, er enige om at deres omkringliggende samfund ser ud mht. forventninger og udefrakommende pres. Presset kan også være indefra ift. de to piger, da interviewet ikke afdækker fuldstændigt hvor de oplever, at det omtalte pres kommer fra. Det vidner dog om et verdenssyn,

hvor politikerne har stor indflydelse på de valg, der tages af de studerende, og et samfundssyn der omhandler forventninger fra omverdenen om at gøre det godt, og vælge en fornuftig vej at uddanne sig. Man kan også tillægge de to pigers køn en betydning dannelsesmæssigt. Nærværende speciale afgrænser sig fra at gå i dybden med køns- og ligestillingsdebatten, der vil kunne udgøre et helt projekt i sig selv, men nævner det, da det også har relevans til afsnittet. Der ligger et paradoks ift. div. dannelses teorier, da der sjældent bliver lagt vægt på kønnets betydning ift. den almene dannelse. Dog belyser Klafki det, ved at tale om en polariseret kønsfilosofi, der var et skridt på vejen mod en mere ligeberettiget tilgang til kvinder ift. mænd. Klafki påpegede, at der ikke herskede ligeværdighed, og at den vestlige dannelses tænkning fremstod som en eksemplarisk form for "bannerfører i en universalhistorisk proces" (Klafki 2001). Altså vil selve processen aldrig kunne siges at være nået et endeligt, men vil fortsætte gennem tiden (Ibid.).

I et andet interview kommer et lignende samfundssyn frem, da vi taler om stress og forventninger;

Sille: "Der er også stress fra alle sider, så det er svært udover det at skulle have viljestyrken til at stoppe med at ryge, når man først er startet." Interviewer: "Er det noget i mærker i jeres hverdag? - stress?" Melissa: "Ja det er det, og pres. Især de har dage, hvor der er snak om lockout og strejke, at vi ikke ved hvad vores fremtid byder os, fordi vi bliver jo studenter til sommer forhåbentlig, men det ved vi heller ikke, om vi gør." Sille: "Men også bare generelt med alle de valg, der skal tages, og sådan noget, det er klart noget, der påvirker os." Melissa: "Også sådan noget med eksamen og sådan noget, man skal have de høje karakterer, hvis man skal ind på den og den uddannelse, der er pres på. Pres på mig selv og stress også ja." (Bilag nr.3 #00:07:12-26)

Sille føler her, at der er pres på hende fra alle sider, inklusive fra sig selv. Hun omtaler evnen til at stoppe med at ryge, som et eksempel. Interviewet får belyst en masse bekymringer hos både Sille og Melissa. Man kan derfor her se, at de har opnået en form for dannelse, ved at de har og udfører en evne for selvbestemmelse, om det kan falde ind under moralsk og fornuftigt, vil jeg lade stå usagt (Klafki 2001). Sille og Melissa mener begge, at det er tiden op til eksamen, der er ekstra hård, og at der er et pres på dem om at opnå høje karakterer. De omtaler også de valg, der skal foretages om lidt, og omtaler det indre pres de kan føle, i forbindelse med den omtalte lockout. Da interviewet blev udført, var der endnu ikke kommet en afgørelse omkring forhandlinger og lockout. Derfor var det endnu uvist hvorvidt det ville påvirke gymnasierne og deres forestående eksaminer u hensigtsmæssigt. Der er flere der har samme syn på presset omkring at foretage de *rigtige* valg efter gymnasiets afslutning;

Maria:” (...) Altså man føler sig vel presset på mange punkter, det der med, at man skal vide allerede nu, hvad man vil. Man kan også vælge at holde sabbatår, men er det nok til at vide, hvad man vil resten af sit liv? Der er mange ting, man skal tage stilling til, som det er lige nu.” (Bilag nr.4 #00:05:42)

Maria understreger her, at det er et valg, der gælder resten af hendes liv, hun står overfor. Muligheden for at tage et sabbatår, hvor man enten arbejder, rejser eller holder fri, er også en mulighed, men heller ikke med denne mulighed i baghånden føler Maria, at hun kan slappe helt af. Hun bekymrer sig om, om det er nok med et år, til at tage beslutningen om, hvad hun vil efter gymnasiet. Det vidner om, at der er store tanker i gang hos de studerende generelt, og at det er et stort og vigtigt valg, de skal tage stilling til, når de er færdige med gymnasiet. For Sebastian i et andet interview, går det lidt nemmere mht. ikke at lade presset gå ham på;

Sebastian:” Selvfølgelig kan jeg godt presse mig selv lidt i perioder, hvor der kan være mere pres end andre, men jeg synes, det handler meget om ikke at tænke for meget over, hvordan man gør sig selv stresset, at man sådan er mere fokuseret på, at man bruger den tid, man har, og så at være tilfreds med det, man får ud af det, så man ikke tænker for meget over, om man nu kunne have gjort det bedre, hvis man havde mere tid. Fordi det har man ikke nødvendigvis.” (Bilag nr.5 #00:04:06) (...) Altså, jeg tror at jeg generelt sådan selv, har mange krav til mig selv, det tror jeg sådan, at det betyder lige så meget, som hvad andre har af krav. Fordi jeg også gerne vil tilfredsstille mig selv (...). (Bilag nr.5 #00:04:42)

Sebastian her udtaler sig om pres, på den vis at han godt kan mærke, at det føles anderledes til tider, og at han også er klar over, at det er pres, men han udviser en form for evne, til at kunne se det hele lidt oppefra på den måde, at han ræsonnerer med sig selv. Hvis Sebastians fokus er på at overkomme den stress, der ligger lige for, så kan han godt se udover det, uden at føle han går ned med flaget. Udover dette accepterer Sebastian det resultat, der kommer ud af hans arbejdsindsats uden at gå tilbage og vurdere sig selv om og om igen. Han anerkender dog, at han har høje krav til sig selv, og dette er både for at tilfredsstille sig selv og sin omverden. Det viser her, at han har et realistisk samfundssyn, hvor han ved, at hans arbejdsindsats kommer til at afspejle resultatet i sidste ende (Klafki 2001).

### 6.3.1 Delkonklusion 2

Som besvarelse til undersøgelsesspørgsmålet **Hvad er de studerendes syn på samfundet?** konkluderes der i forestående afsnit, som en del af den samlede analyse, der leder til besvarelsen af problemformuleringen.

Samlet set er de studerende enige om at opleve et pres fra det omkringliggende samfund. Dette oplevede pres ser de fleste som udefrakommende, men dele af de studerende, har også en holdning til at det kan være en markør på, hvor deres eget fokus ligger, og at det har en stor betydning i deres hverdag. De omtaler alle de valg, de står overfor, som yderst vigtige og af langvarig karakter, og dette vil kunne øge presset ift. frygten for at vælge forkert. I henhold til at de er den kommende generation af forbrugere, er det en vigtig detalje hvilket syn, de har på det samfund, der omringer dem, da de tager dette med sig ud i verden, og handler og reflekterer videre ud fra dette.

## **6.4 Refleksioner omkring udførelse af interview**

Efter at have gennemlæst de udførte interview flere gange, og gennem analysearbejdet, er det blevet mig klart at det fokus, jeg startede med at have, da jeg udførte interviewene har ændret sig i løbet af arbejdet med nærværende speciale. Jeg startede ud med at have fokus på bæredygtighed og ydermere fokus på sundhed. Dette har udviklet sig gennem arbejdet med specialet og begrebet bæredygtig dannelse er blevet skabt. Det blev nødvendigt for mig at skabe en retning, der gav mening. Arbejdet med interviewene er heldigvis stadig relevant og brugbart, og har bidraget til udarbejdelsen af analyse og dertilhørende konklusion etc. For at kunne runde analysearbejdet af med en anden vinkel, vil der i forestående afsnit blive sat fokus på de læreplaner, der er gældende fra 2013 og fra 2017 ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)). Grunden til at det både er læreplanerne for 2013 og 2017, der bliver analyseret med bæredygtig dannelse for øje er, at de fleste af de studerende, der blev interviewet hører til under læreplanerne fra 2013. Men da det også er interessant og relevant at se hvad de fremtidige elever kommer til at blive undervist i og med hvilke formål, inddrager jeg ligeledes læreplanerne for 2017. Grundet den nye gymnasireform er læreplanerne blevet opdateret og implementeret er der nu andre adgangskrav til at komme ind på gymnasiet og der er sket ændringer i fagenes sammensætning og der er kommet et kortere grundforløb end før aug.2017 (<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omgymnasialeuddannelser/overblik-over-gymnasireformen>)

## **6.5 Hvad står der i undervisningsministeriets læreplaner for stx 2013 og 2017 omkring dannelse og bæredygtighed?**

Gennem arbejdet med de udførte interview, blev det mig klart, at de studerende ikke selv var helt klar over, hvor deres viden omkring bæredygtighed stammede fra. Derfor vil det være relevant at undersøge læreplanerne for den almene gymnasiale uddannelse (stx) fra 2013. Dette for at få et indblik i, om der blev lagt vægt på bæredygtighed i disse enten på tværs eller i enkelte af fagene. Der er også relevans at finde i læreplanerne for 2017, da nogle af de studerende, der blev interviewet var startet i august 2017, hvor den nye gymnasireform blev implementeret, hvorfor jeg

vælger at inddrage begge læreplaner. Samt fordi det giver et mere bredt indblik og overblik over sammensætningen af undervisningen på gymnasierne landet over. Langt størstedelen af de udførte interview var dog blandt elever, der var ved at være færdige med gymnasiet, og som derfor havde modtaget undervisning fra læreplanerne fra 2013

(<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil10>).

Selve gymnasireformen er detaljeret og vil ikke blive gennemgået yderligere her, men afspejler den samfundstendens der ligger til grund for den undervisning, de studerende på gymnasierne skal igennem, og de krav der ligger til grund for optagelse og gennemførelse af den gymnasiale uddannelse. Samt tilføjelsen af nye fag. Disse vil blive nævnt senere i afsnittet. D.18. maj 2017 blev der udstedt en ny gymnasiebekendtgørelse samt nye læreplaner for alle gymnasiale fag af undervisningsminister Merete Riisager (Ibid.). I læreplanerne fastsættes for hver fag:

- Fagets identitet og formål
- Faglige mål og indhold
- Tilrettelæggelse – didaktik, arbejdsformer og samspil med andre fag
- Evaluering, prøveformer og bedømmelseskriterier

(<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/om-laereplaner>)

” Forløbet bidrager til elevernes almindelse og studiekompetencer ved at udvikle elevernes evne til at tilegne sig viden gennem tekster og fagsprog i alle fag.” (Læreplaner for stx, 2017). Selve læreplanerne for den samlede gymnasiale uddannelse (stx) indeholder en række af forskellige fag og er på næsten 200 sider. Nærværende speciale afgrænser sig ved ikke at fremhæve samtlige fag i alle læreplaner, da dette ville blive for omfangsrigt og ikke være relevant for emnet bæredygtig dannelse. Fagene er nøje udvalgt ift relevans.

Faget sprogforståelse er et relevant fag at se nærmere på, da det favner bredt, og alle de studerende skal igennem det ved opstart på gymnasiet. Allerede under punkt 1.1 Identitet bliver almen dannelse nævnt, som en del af den almene sprogforståelse. Sproget er her med til at sætte en ramme for, hvornår noget kan betegnes som alment dannende. Dette er fælles for både læreplanen for 2013 og 2017 og bliver illustreret med følgende citater:

”Almen sprogforståelse sikrer som del af grundforløbet en fælles basis for det sproglige arbejde i det almene gymnasium og fungerer som en introduktion til valget af de sproglige studieretninger ved at vise, hvordan beskæftigelsen med sprog er en del af den almene dannelse.”

(Undervisningsministeriet, læreplaner for stx for 2013 bilag 8 punkt.1.1).

” Forløbet bidrager til elevernes almendannelse og studiekompetencer ved at udvikle elevernes evne til at tilegne sig viden gennem tekster og fagsprog i alle fag.” (Undervisningsministeriet, læreplaner for stx, 2017 bilag 82 punkt.1.2).

Klafki ville her med den kategoriale dannelsese teori sætte lighedstegn med den almene dannelse, og de sproglige kompetencer de studerende opnår gennem undervisningen i almen sprogforståelse. Det alment dannende i at kunne mestre og forstå sprog generelt, vil være en vigtig del af forståelsesrammen ift. det omkringliggende samfund, og dermed kunne bidrage til en opnåelse af en større solidaritetsfølelse (Klafki 2001).

En vigtig dimension i dannelsese teoriene er den æstetiske. Dette har været et gennemgående emne siden udviklingen af den klassiske dannelsese tænkning. Det går ud på at den æstetiske dimension indeholder specifikke sanse- og frihedserfaringer. Klafki lægger især vægt på dannelsen af følsomhed og udvikling af fantasi. Der bliver ikke kun skelnet mellem det æstetisk smukke, men også den oplevede æstetik i hverdagen i ganske almindelige ting, såsom at kunne nyde hverdagse lementer. Ift. undervisningen på gymnasier går faget billedkunst i den æstetiske retning. Der er dog ikke så stor vægt på den almene dannelse i læreplanerne for 2013, men kommer det i 2017. Faktisk er den almene dannelse ikke direkte nævnt, men kan genkendes ved at nærlæse punktet omkring fagets identitet:

”(…)I dag undersøger, udfordrer og forandrer kunst og arkitektur vores syn på verden gennem sansning og erkendelse.” (Undervisningsministeriets læreplaner for stx 2013 bilag 10 punkt 1.1)

Her kan man se at den almene dannelse ligger implicit i det forandrede verdenssyn og en udvikling af sanserne gennem en ny opnået erkendelse. Dette ville falde ind under den kategoriale dannelse (Klafki 2001). I læreplanen for 2017 står det direkte nævnt:

”Faget skal bidrage til elevernes almendannelse og studiekompetence. Det sker gennem fordybelse i æstetiske oplevelser og arbejdsprocesser, hvor praksis, analyse og teori vekselvirker i undersøgelsen af almene, kunstfaglige og æstetiske problemstillinger. Derved opbygger eleverne viden og kundskaber, som hjælper dem til at forstå og deltage i en kompleks visuel, digital og global kultur”. (Undervisningsministeriets læreplaner for stx 2017, bilag 82 punkt 1.2.)

Her bliver det dannende aspekt som sagt direkte nævnt, og mine tanker ledes hurtigt hen på det bæredygtige aspekt også, selvom det ikke står direkte nævnt. Det er den globale kultur, der nævnes, og heri kan der være aspekter af bæredygtighed, der skal tilgodeses (Hildebrandt 2016). Ydermere står der flere steder nævnt at de enkelte fag skal spille sammen med andre fag, så det bidrager til styrkelsen af et fagligt samspil og sammenhæng i studieretningen. Her nævnes det igen at det er

med til at styrke de almendannende sider (Klafki 2001). Under faget dramatik kommer elevernes kreative og innovative sider også frem i lyset.

”Dramatik er et fag, som forbinder de skabende processer i drama og teater med overvejelser over de æstetiske resultater. (...) Stoffet er menneskelige handlinger, der ofte er præget af konflikter.(...)

Overvejelser over de æstetiske resultater går fra en beskrivelse og forståelse af de skabende processer til analyse, fortolkning og perspektivering af teaterforestillingen og andre performative udtryk.” (Undervisningsministeriet læreplaner 2013 bilag 16 punkt.1.1).

”der lægges vægt dels på elevernes viden og kundskaber om samt færdighed i at analysere og vurdere den skabende proces og det æstetiske udtryk, dels på deres evne til at kombinere teori og dramatisk praksis på en reflekteret måde. Gennem arbejdet med udvalgte former for scenekunst og deres betydning for menneskelig erkendelse stimuleres elevernes til at reflektere over deres egen identitet, potentialer og omverden.” (Undervisningsministeriet læreplaner 2017 bilag 91 punkt.1.2.)

Grunden til, at jeg vælger at fremhæve dette fag er, at det ligger sig op af de æstetiske læreprocesser og dannelsesmæssigt spiller godt sammen med billedkunstoffaget. Den kunstneriske og følsomme evne kommer her i fokus, og det er udviklingen ift. personlighed, dannelse og en følsomhed overfor det omkringliggende samfund. Når de studerende lærer sig selv bedre at kende gennem disse processer, vil kimen til opnåelse af den kategoriale dannelse være godt funderet (Klafki 2001).

Under læreplanen for biologi på A niveau, kommer det bæredygtige tydeligt i spil. Her står beskrevet hvordan, biologi er læren om det levende og ligeledes det omgivende miljø. Det er et bredt favnende fag, der indeholder sammenhænge og processer indenfor både det molekylære niveau og op til individ, population og økosystem. Herunder bliver også miljøbeskyttelse nævnt. Formålet med biologiundervisningen står beskrevet som:

”Biologi bidrager til uddannelsens almendannende (...) formål, ved at eleverne opnår viden og kundskaber indenfor biologi, forberedes til videreuddannelse og udvikler ansvarlighed for sig selv, for natur og samfundsudvikling. Biologiundervisningen almendannende formål tilgodeses, ved at eleverne får viden og indsigt i biologiens betydning for verdensbilleder og får faglig baggrund for at forstå betydningen af biodiversitet, bæredygtig udvikling og miljøbeskyttelse. Eleverne får indsigt i mennesket som biologisk organisme og faktorer med betydning for sundhed. Desuden opnår eleverne faglig baggrund for at forholde sig til lokale og globale problemstillinger inden for

sundhed, bioteknologi, bæredygtighed og miljø, og for selv at bidrage innovativt og ansvarligt til samfundets udvikling.” (Undervisningsministeriet læreplaner for stx 2017 bilag 85 punkt.1.2).

Det er en udvidelse af de i 2013 fremsatte læreplaner, hvor der står det samme mht betydningen af biodiversitet og den bæredygtige udvikling samt omkring miljøbeskyttelse. Herudover står der i 2013 læreplanen at der også opnås en forståelse af livsstilsfaktorers betydning for helbredet, hvilket kan forklare de tidligere udtalelser omkring sundhed ift. bæredygtighed i interviewene (Undervisningsministeriet læreplaner for 2013 bilag 12 punkt 1.1 og 1.2).

Alt dette hænger rigtig godt sammen med både Hildebrandts (2016) målsætninger og det dannende aspekt der kan blive tilgodeset gennem den kategoriale dannelse (Klafki 2001).

Det er en generel forskel på læreplanerne for 2013 og dem for 2017, at der står noget omkring det alment dannende aspekt under alle fag under punktet formål i 2017 men at det står mere underforstået i læreplanerne for 2013. Dette gør det op til underviserne at fremhæve formålet med undervisningen for de studerende, såfremt Klafkis intentioner omkring motivation skal fremgå af undervisningen. Han mener, at der for at de studerende kan opnå en motivation og øgede almendannende kompetencer, skal der være en gennemsigtighed og mulighed for frihed og egne meningsdannelser i undervisningen (Klafki 2001). I faget dansk, der er et stort og gennemgående fag lige fra folkeskole til de videregående uddannelser lægges der vægt på følgende;

”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere tekster betydning udvikles elevernes kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv. Kombinationen af et litterært, sprogligt og mediemæssigt perspektiv bidrager til at udvide elevernes dannelseshorisont, udvikle deres kreative og innovative evner og styrke deres evne til at håndtere og forholde sig kritisk til informationer. Centralt står arbejdet med elevernes udtryksfærdighed med fokus på et sikkert sprogligt udtryk og formidlingsbevidsthed. Sikker udtryksfærdighed og kritisk-analytisk sans fremmer elevernes muligheder for som medborgere at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret samfund.” (Undervisningsministeriet læreplaner 2017 Bilag 89 punkt 1.2)

Jeg vælger her, kun at citere fra 2017 læreplanen i dansk, da den ikke har ændret sig synderligt ift. den i 2013. Den tilføjelse der er kommet forklarer meget godt, at det Klafki (2001) ville benævne *nøgleproblemer* følger med den historiske udvikling, så når der i 2017 er blevet tilføjet at vi lever i et digitaliseret samfund, og resten er identisk fra 2013 (uvm.2013 bilag 15 punkt 1.1), viser det, at samfundet er gået i så digital en retning, at det er blevet nødvendigt at tilføje det til læreplanen. Den kritiske sans og de udtryksfærdigheder de studerende udvikler gennem faget



dansk, vil være en tilføjelse af deres alment dannende kompetencer. Hvis man lægger begrebet bæredygtig dannelse ind her, vil der være god grobund for udvikling ift dette også, da det kræver overblik og kritisk-analytisk sans at tage beslutninger, der går i den bæredygtige retning samtidig med at være alment dannende.

Der kan generelt omkring både læreplaner for 2013 og 2017 tilskrives paralleller. Fx. står der slutteligt under hvert punkt 4.3 under de respektive fag, at der lægges vægt på elevernes evne til at vise at de har en viden omkring fagets identitet og metoder. Hvis dette var blevet efterlevet ville der sandsynligvis i hver af de studerende, jeg har interviewet være en klar viden omkring, hvorfor de var blevet undervist i de forskellige fag, og hvad de ville udvikle af kompetencer efter endt uddannelse. De er ikke blevet direkte adspurgt omkring dette, så det er rent analysemæssigt, at der kan formodes omkring lige netop dette, men ingen af de studerende syntes at have modtaget undervisning der omhandler fx. bæredygtighed. Derfor er det nærliggende at se nærmere på hvor begrebet bæredygtighed bliver nævnt i læreplanerne.

Her adskiller faget fysik sig i de to læreplaner. I 2017 læreplanen (bilag 98 punkt 1.2.) står der noget omkring bæredygtighed, hvor eleverne møder fysiske og teknologiske aspekter af bæredygtighed. Det står ikke nævnt med et ord fra 2013 (bilag 23 punkt 1.1-1.2). Det viser mig, at der er kommet et øget fokus på bæredygtigheden i undervisningen, og viser en relevans ift. fokuseringen på begrebet bæredygtig dannelse. Også under faget geovidenskab står der både noget omkring bæredygtighed og almen dannelse, eleverne skal her få kendskab til hvordan ressourcerne er fordelt i naturen med fokus på bæredygtig udvikling. Geovidenskab er et nyt fag, der er blevet tilføjet læreplanerne for 2017. Her beskrives der ligeledes en naturvidenskabelig vinkel for undervisningen, samt at der skal opnås en struktureret og sammenhængende verdensforståelse. Det er ikke direkte nævnt at der skal undervises i bæredygtighed her heller.

Et andet nyt fag i læreplanerne for 2017 er faget informatik. Det er dannet på baggrund af den digitale udvikling, der er sket globalt og relaterer sig meget til det omkringliggende samfund.

”Informatik er et almendannende og studieforberedende it-fag. Faget tager udgangspunkt i virkelighedsnære arbejdsprocesser og it-systemer og relaterer sig dermed til virkelighedsnære forhold til samfundet. Da informatik er til stede overalt i samfundet, interagerer it-udviklingen med samfundsudviklingen og den globale udvikling i øvrigt. Informatik og dets elementer af innovation og digital dannelse er centrale for at forstå, tage stilling til og bidrage til samfundsudviklingen nationalt og globalt. (...) Digital dannelse er en naturlig del af dette.” (Undervisningsministeriet læreplaner 2017 bilag 36 punkt 1.1)

Det eneste sted der bliver brugt et andet begreb end almen dannelse er her under faget informatik, hvor det bliver betegnet som digital dannelse. Det er en nødvendig udvikling af fagenes sammensætning, der gør det muligt for de studerende, at forberede sig på den verden de er en del af, og den virkelighed, der venter dem efter endt uddannelse. Dette vil også klæde dem bedre på ift. den bæredygtige dannelse, der kan indebære en fordel ift. det digitale aspekt.

### 6.5.1 Delkonklusion 3

Opsummerende kan nævnes at der både kan drages paralleller mellem de to læreplaner og at udgaven fra 2017 har fået tilføjet ekstra dimensioner i form af nye fag og tilføjelser til læreplanerne, så de kan følge med tiden ift. hvad der er af udfordringer både globalt og lokalt. Det alment dannende aspekt siges, at skulle være gennemgående i alle fag. Det bliver ikke direkte nævnt, og man skal analysere sig til at kunne se det klart, når læreplanerne for alle fagene læses igennem. Dette gælder for både 2013 og 2017. Der kan fremhæves fokus på tilegnelse af en øget forståelsesramme, der kan føre til en øget solidaritet. Ydermere kan undervisning i æstetiske læreprocesser give forøget sansning og føre til nye erkendelser, både omkring dannelse og bæredygtighed. Det kan motivationsmæssigt være en god strategi at give de studerende mulighed for at få indblik i formålet og identiteten af de enkelte fag, for at danne sig et overblik (og indblik) over, hvad de får med sig af kompetencer gennem undervisningen. Den opnåede kritiske sans kan give mulighed for øget selvbestemmelsesevne, og dette er ifølge Klafki et bevis på opnåelse af almen (kategorial) dannelse (Klafki 2001).

## 7. Konklusion

Følgende afsnit er baseret på undersøgelsesspørgsmål 1,2 og 3 samt de dertilhørende delkonklusioner, og anvendes som besvarelse på problemformuleringen:

Delkonklusion 1 besvarer undersøgelsesspørgsmålet; Hvad ved de studerende om bæredygtighed?

De studerende har alle en viden omkring bæredygtighed. Denne viden går i forskellige retninger, men fælles for alle er, at de ser det bæredygtige som noget miljømæssigt, der går i en grøn retning. Det er interessant, da bæredygtighed har mange flere aspekter såsom social bæredygtighed, politiske agendaer, bæredygtig ledelse og ikke mindst miljø og økologi. Der er dog ingen af de studerende, der nævner nogle af disse aspekter, og da jeg ikke ville påvirke resultatet og svarene fra de studerende, gik jeg med vilje ikke den vej i interviewene, men lod de studerende sætte retningen for samtalen.

Delkonklusion 2 besvarer undersøgelsesspørgsmålet; Hvad er de studerendes syn på samfundet?

Spørgsmålet er blevet analyseret med henblik på at afdække samfundssynet hos de studerende. Dette er ikke noget spørgsmål, jeg ville kunne stille direkte, men da samfundet er et vigtigt element i den kategoriale dannelsestænkning (Klafki 2001), er det interessant at tale med de studerende om deres syn på dem selv og det omkringliggende samfund. Dette kom på tale ved hjælp af deres forventninger til dem selv, og det forventningspres de oplevede fra samfundet omkring dem. Det blev ikke oplevet som et direkte udtalt pres, men noget de mærkede i sig selv ift. det de gerne ville præstere i de kommende eksaminer fx. Der blev også talt om *at tage de rigtige valg*, og her ligger det interessante i udtalelserne om, hvad der er rigtigt og forkert. Det viser et syn på normerne i samfundet, om hvad der er forventet af dem. I henhold til at de er den kommende generation af forbrugere, er deres samfundssyn interessant mht. den bæredygtige dannelse, da det er ud fra denne de tager valg omkring forbrug m.m. når de om lidt er flyttet hjemmefra.

Delkonklusion 3 besvarer undersøgelsesspørgsmålet; Hvad står der omkring bæredygtighed og dannelse i Undervisningsministeriets læreplaner for stx 2013 og 2017?

Det er ikke alle fag, der er blevet fremhævet læreplaner for her, dog er alle dag gennemgået og nærlæst i alle læreplaner, og derfor kan fremhæves at, der kan drages paralleller mellem de to former for læreplaner hvor 2017 udgaven er blevet mere ensrettet udført og læservenligheden er i top ift. 2013 udgaven. Her har hver enkelt læreplan en forskellig kontaktperson tilknyttet, hvilket nok har givet mening på daværende tidspunkt. Når man læser det som et samlet overblik, kan det dog give udfordringer ift. læservenlighed og sammenlignelighed. 2017 udgaven er blevet mere globalt rettet og der er tilføjet ekstra dimensioner ift. IT. Det alment dannende aspekt bliver ikke direkte nævnt hos alle fag, men ser man analyserende på det og læser mellem linjerne, kan det alment dannende gennemskues. Der kan her fremhæves fokus på tilegnelse af øget forståelsesramme, der kan føre til øget solidaritet. Dette gælder både for 2013 og 2017 udgaven. Det kan motivationsmæssigt være hensigtsmæssigt at give de studerende et indblik, i de opnåede kompetencer samt formål og identitet for det gældende fag, når de skal modtage undervisning (Klafki 2001).

Samlet set leder disse delkonklusioner frem til besvarelsen af problemformuleringen:

### **Hvordan udvikles bæredygtig dannelse?**

Omkring opnåelse af dannelse med fokus på bæredygtighed, der bliver til den bæredygtige dannelse, opstiller jeg følgende kriterier, for at kunne give et klart svar på hvornår den bæredygtige dannelse er opnået. Kriterierne er dannet med inspiration fra den kategoriale dannelse, der omfavner

både objekt og subjekt. Det er med ydmyghed at kriterierne bliver stillet, og det er dermed ikke forventeligt at de studerende, jeg har interviewet indeholder alle disse, men de skal ses som et tiltag i stræben efter bæredygtig dannelse.

Den bæredygtige dannelse indeholder elementer fra både økologi, miljø, socialitet, solidaritet, frihed, emancipation, omtanke og menneskelighed, og er dele af idealer. Idealene er i nærværende speciale forstået som et mål, der kan opnås, hvor processen er lige så vigtig som selve målsætningen. Alle elementerne skal ses i lyset af den historiske virkelighed de befinder sig i, og vil få mere eller mindre betydning alt efter den historiske situation (Klafki 2001).

For at opnå den bæredygtige dannelse, skal der opnås en viden om såvel politiske forhold, som den miljømæssige situation på nuværende tidspunkt. Dette for at kunne tage bæredygtige valg, så den i starten af specialet omtalte uhensigtsmæssige retning, vi bevæger os i, kan ændres. Disse bæredygtige valg skal være båret af en forståelse for sig selv som individ og sig selv i samspil med det omkringliggende samfund og verden. Udøves dette med en bagvedliggende frihed og mulighed for selvbestemmelse (og emancipation) omtanke/solidaritet og menneskelighed, kan det formodes at det vil kunne medføre en bæredygtig dannelse. Altså sker det hele i en sammenhæng og ikke uafhængigt af omverden og samspil, samarbejde og forståelse.

Det kan være svært for den udefrakommende at svare på, hvornår man har opnået en ny kompetence, også selvom spørgsmålet bliver stillet direkte til personen selv. Dog kan man ved hjælp af analyse af handlinger og udtalelser komme med antagelser, om hvorvidt der er sket en tilegnelse eller dannelsesproces (og læring) hos de enkelte studerende og som gruppering. Eksempelvis udtaler alle de studerende, at de har mange valg de skal tage. Dette kan vidne om selvstændighed (Klafki 2001). De omtaler godt nok de forestående valg som rigtige eller forkerte, og dette kan skyldes, at de har en tillært forståelse af, hvad der er rigtigt og forkert. Men det er stadig ift. hvad de selv tænker og mener. Ingen af de studerende omtaler, at de vælger ud fra, hvad deres forældre måtte synes er det rigtige valg, eller at de følger en bestemt familietradition. Dette kan vidne om evne til selvbestemmelse (Klafki 2001). Herudover kan man flere steder se i interviewene, at de studerende gør sig tanker, om det omkringliggende samfund, og har et overblik over den nuværende samfundsmæssige situation. De studerende har et indtryk af hvordan deres medstuderende opfatter situationen, som den er i interview øjeblikket, og kan udtrykke forståelse og empati. Dette kan vidne om evne til solidaritet (Ibid.). Der er mange parametre, der afspejler en læring og en dannelse af de studerende. Man kan se at de sidder i grupperinger af to-fire studerende, og dette medfører både faglig og social læring. Det ansporer til samarbejde, til at kunne hjælpe hinanden i gruppen og i de andre grupper. Heri kan der også ligge en konflikthåndtering ift. deres

interne kommunikation, da de bliver ansporet til at samarbejde om opgaver, og for at dette skal kunne lykkes, er det nødvendigt at et samarbejde bliver gennemført. De opståede konflikter bidrager til de studerendes udvikling og personlig modning (Klafki 2001).

Samlet set kan man sige at dannelsens (også den bæredygtiges) grundlæggende elementer, bliver til evnen til fornuftig selvbestemmelse. Dette skal indbefatte emancipation fra det fremmedbestemte, der fører til fri selvstændig tænkning og til at kunne træffe både selvstændige og moralske afgørelser. Klafki benævner dette som *selvvirksomhed*, som et endeligt udtryksform.

Både almen- og bæredygtig dannelse kan altså udvikles gennem undervisning ved at denne indeholder elementer der giver mulighed for almen og kategorial dannelse. Den bæredygtige dannelse opstår når den almene dannelse får en ekstra dimension påført, nemlig viden omkring bæredygtighed på flere plan, som tidligere nævnt. Det øgede fokus på bæredygtighed i læreplanerne for 2017 viser mig, at der er en chance for en øget bæredygtig bevidsthed og dermed mulighed for bæredygtig dannelse. Den viden omkring bæredygtighed de studerende besidder kommer et sted fra, hvor det præcis er, kan ikke konkluderes direkte, men det kan stamme fra dele af undervisningen eller fra informationer, der gives i det omkringliggende samfund. Den kommende generation af forbrugere, der kommer ud af landets gymnasier, vil i stigende grad få indblik i bæredygtighed, og sammenlignet med det engagement de studerende udviser i de udførte interview, giver det et samlet positivt blik mod en mere bæredygtig fremtid.

## 8. Litteraturliste

### Bøger:

Aarkrog, V. 2010, *Fra Teori til Praksis – undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard Danmark, København.

Brinkmann, S. & Kvale, S. 2015, *Interviews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications, California.

Brinkmann, S. & Thanggaard, L. 2015, *Kvalitative metoder, en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København.

Egholm, L. 2014, *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*, Hans Reitzels Forlag, København.

- Gerdon, S., 2013, *Die Bildungstheoretische Didaktik Nach Wolfgang Klafki*, GRIN Verlag, München.
- Graf, S., & Skovmand, K. 2004, *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*, Forlaget Klim, Århus.
- Hasse, C. 2011, *Kulturanalyse i organisationer*, Samfundslitteratur, Frederiksberg C.
- Hildebrandt, S. 2016, *Bæredygtig global udvikling – FN's 17 verdensmål i et dansk perspektiv*, Jurist og Økonomforbundets Forlag, København K.
- Hildebrandt, S. & Strømmen, M. (red) 2014, *Vækst og bæredygtighed*. Libris Media A/S, Valby.
- Jacobsen Hviid, M. & Kristiansen, S. 2014, *Hverdagslivet – sociologier om det upåagtede*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Klafki, W. 2001, 3.udg. 1.opl. 2011, *Dannelsesteori og didaktik -nye studier*. Forlaget Klim, Århus N.
- Klafki, W. & Rückriem, G. & Wolf, W. & Freudenstein, R. & Beckmann, H. & Lingelbach, K. & Iben, G. & Diederich, J., 1986, *Erziehungswissenschaft 3- Eine Einführung*, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main. (s.175-183 og s.266-274)
- Kvale, S. 1997, *Interview*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Launsø, L. & Rieper, O. 2000, *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København K.
- Stake E, R. 1995, *The Art Of Case Study Research*. Sage Publications, inc. California.
- Stegeager, N. & Laursen, E. 2013, *Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*, Samfundslitteratur, Frederiksberg C.
- Thisted, J. 2013, *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*, Forlaget Munksgaard, København K.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte R., S. 2007, *Forskningsmetoder I Folkesundhedsvidenskab*, Forlaget Munksgaard, København K.

Line-Maria B. Skinderholm studie nr.: 20151551

Yin, R. 2014, *Applications of Case Study Research second edition*, Sage Publications, California.

### **Artikler og tidsskrifter:**

Akins, R. & Bright, B. & Brunson, T. & Wortham, W. *Effective Leadership for Sustainable Development*. (2013)

[http://www.leadingtoday.org/weleadinlearning/Spring2013/Spring\\_Summer\\_2013\\_Akins.pdf](http://www.leadingtoday.org/weleadinlearning/Spring2013/Spring_Summer_2013_Akins.pdf) (lokaliseret d.6/3-2017)

Alvesson, M. *At-home Ethnography: Struggling with Closeness and Closure*. (2009)

Braun, V. & Clarke V. *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol 2*. Thematic analyses chap. 4. Research Designs, Cooper, H., Copyright 2012 by the American Psychology Association.

Elias, N. *Problems of Involvement and Detachment*, The British Journal of Sociology, vol.7, no.3 (Sep.,1956), pp.226-252, (<http://www.jstor.org/stable/587994> ), Wiley. London.

Hetmar, V. ,Kristensen Erik, J. ,Carlsen Bang, B. ,Rasmussen, T. ,Iversen, K., Lund, J. ,Frederiksen, L., Schou, L., *Faglighed og dannelse*, (2013) August 33.årgang. Tidsskrift for læreruddannelse og skole, Kvan, Århus C.

Læssøe, J., Lysgaard Greve, J., Breiting, S., m.fl. (uden årstal) *Uddannelse for bæredygtig udvikling – eksempler til inspiration*, RCE Danmark.

([http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/LOBS/UBU\\_ekesmpelhaefte\\_1.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/LOBS/UBU_ekesmpelhaefte_1.pdf) ) (lokaliseret d.25/3-2018).

Olsen, H. ([ho@sfi.dk](mailto:ho@sfi.dk)) *Kvalitative analysestrategier og kvalitetssikring. Tværgående tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur sammenholdt med Steinar Kvaales Interview*. (2002) Socialforskningsinstituttet (SFI). København K.

Olsen, H. *Veje til kvalitativ kvalitet*, Tidsskrift: Nordisk pedagogik (2003)

Revsbæk, L. & Tanggaard, L., *Analyzing in the Present*, (2015) Qualitative Inquiry, vol.21(4), Sage Publications.

Weirsøe, M. *Bæredygtig udvikling kræver livslang uddannelse* (2013),

<http://newsroom.au.dk/nyheder/vis/artikel/baeredygtig-udvikling-kraever-livslang-uddannelse/> (lokaliseret d.25/3-2018).

## **Internetkilder:**

*Astra*. Bæredygtig undervisning 2017 <https://astra.dk/ubu/undervisningsmaterialer> (lokaliseret d.5/7-2018)

*Coops ansvarlighedsrapport* 2016

<http://csr.dk/sites/default/files/Coop%20ansvarlighedsrapport%202016.pdf> (lokaliseret d.9/3-2018)

*Danmark for Bæredygtighed – yes we can*. Politikpapir fra FN-forbundet 2012.

<http://www.fnforbundet.dk/media/57319/politikpapir%20bu.pdf> (lokaliseret d.19/2-2018)

*FN's verdensmål for bæredygtig udvikling*. 2017. <http://www.verdensmaalene.dk/fakta/hvad-er-baeredygtig-udvikling> (lokaliseret d.19/2-2018)

*Grøn Forskel*. 2017 <https://groenforskel.dk/baeredygtighed/> (lokaliseret d.27/2-2018)

*Læreplaner for stx*. 2013 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil10> (lokaliseret d.1/7-2018)

*Læreplaner for stx 2017* <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017> (lokaliseret d.25/6-2018)

*UBU* Internationalt samarbejde omkring undervisning i bæredygtighed 2017

[https://www.naturfagscenteret.no/c1515378/tidsskrift\\_nummer/vis.html?tid=2196048](https://www.naturfagscenteret.no/c1515378/tidsskrift_nummer/vis.html?tid=2196048) (lokaliseret d.5/7-2018)

*Uddannelsesguiden*

<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omgymnasialeuddannelser/overblik-over-gymnasiereformen> (lokaliseret d.1/7-2018)



## 9. Artikel

### Bæredygtig dannelses-undervisning.

**Line-Maria B. Skinderholm**  
Cand. Mag. Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet  
Antal anslag: 12.324

#### Abstract

Denne artikel handler om hvordan der gennem undervisning på landets gymnasier, kommer et stadig øget fokus på bæredygtighed og dannelse. Gennem denne undervisning får gymnasieeleverne et indblik i samfundets udfordringer set med et bæredygtigt perspektiv, og opnår gennem dette både almen- og bæredygtig dannelse.

#### Hvad består undervisningen på gymnasier af i dag?

Når man læser på undervisningsministeriets hjemmeside, for at få et indblik i læreplanerne for landets gymnasier, kan man hurtigt blive overvældet af mængden af juridiske regelsæt, der skal overholdes og tages hensyn til. Hele processen 'at gå fra barn til studerende' starter med at den enkelte skal vurderes af lærere og andet pædagogisk personale ift. uddannelsesparathed. Det starter allerede i 8.klasse og skal derefter gentages igen når personen går ud af 9.klasse i henhold til om denne skal på gymnasiet, handelsskole, 10.klasse eller en håndværksmæssig uddannelse ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)).

#### Personlige og sociale kriterier

De personlige kriterier indeholder; selvstændighed, motivation, ansvarlighed, mødestabilitet og valgparathed. De sociale kriterier indeholder; samarbejdsevne, respekt og tolerance ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)<sup>2</sup>). Drager man paralleller til det nuværende arbejdsmarked, er der nok mange arbejdsgivere, der ville være tilfredse med at kunne krydse samtlige kriterier af i positiv retning hos deres ansatte. Bliver eleven vurderet uddannelsesparat inden denne går ud af 9.klasse, bliver eleven fortsat vurderet ud fra karaktergennemsnit ift. om eleven vil kunne klare sig fagligt på eksempelvis gymnasialt niveau. Bliver eleven vurderet ikke-uddannelsesparat, vil denne modtage en målrettet indsats, der har til hensigt at støtte eleven i at kunne fuldføre en evt. ungdomsuddannelse efter 9.klasse. Dette indeholder gruppebaserede eller individuelle forløb med vejledning og individuelt tilrettelagte aktiviteter af forskellig art. Denne form for evalueringsbaserede tilgang kan være med til at illustrere hvad vi som samfund lægger vægt på, og hvilke værdigrundlag der er højst agtede, såsom vurdering på baggrund af karaktergennemsnit ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)).

#### Gymnasiereform 2017

Alt dette lægger op til den gymnasiereform, der er blevet implementeret i 2017<sup>3</sup> ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)). Selve reformen er detaljeret og vil ikke blive gennemgået yderligere. Den afspejler den samfundstendens, der ligger til grund for den undervisning, gymnasieeleverne skal igennem, samt de krav der ligger til grund for optagelse og gennemførelse af den gymnasiale uddannelse. Som

---

<sup>2</sup> <https://uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesplan-og-studievalgsportfolio/uddannelsesplan>

<sup>3</sup> <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/gymnasieaftalen/implementering>

eksempel kan nævnes at fagene på de gymnasiale uddannelser er blevet ændret grundet gymnasireformen. D.18. maj 2017 blev der udstedt en ny gymnasiebekendtgørelse samt nye læreplaner for alle gymnasiale fag af undervisningsminister Merete Riisager (Ibid.).

I læreplanerne fastsættes for hver fag:

- Fagets identitet og formål
- Faglige mål og indhold
- Tilrettelæggelse – didaktik, arbejdsformer og samspil med andre fag
- Evaluering, prøveformer og bedømmelseskriterier

(<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/om-laereplaner>)

” Forløbet bidrager til elevernes almindelse og studiekompetencer ved at udvikle elevernes evne til at tilegne sig viden gennem tekster og fagsprog i alle fag.” (Læreplaner for stx, 2017 Bilag nr.7).

### Danmarks uddannelsessystem

Danmark har et godt og veludbygget samt fleksibelt uddannelsessystem. Der er sikret fri og lige adgang for alle. Globalt har Danmark også et godt ’rygte’, og flere ser i Danmarks retning, når det gælder udviklingen indenfor uddannelsessektoren (Hildebrandt 2016). Wolfgang Klafki vil med sine dannelsesteorier omkring kategorial dannelse idéelt opnå en lige mulighed for alle mennesker omkring opnåelse af almen dannelse (Klafki 1986, 2001).

### Samfundsfag = bæredygtighedsundervisning?

Det er relevant at fremhæve samfundsfag som en mulighed for undervisning i bæredygtighed, da det, som navnet antyder, handler om samfundet, der omgiver os. Det er ikke kun det lokale omkringliggende samfund, men giver også et udsyn ift. samfund andre steder i verden.

Kultur mæssigt spiller samfundsfag godt sammen med forskellige sprogfag, der også har til formål at bevidstgøre eleverne om andre kulturer og sammenligneligheder med den danske kultur, som vi kender den.

Identiteten i og formålet med samfundsfag er beskrevet som følger;

”Samfundsfag omhandler danske og internationale samfundsforhold. Faget giver på et empirisk og teoretisk grundlag viden og kundskaber om og forståelse af de dynamiske og komplekse kræfter – nationalt, regionalt og globalt – der påvirker samfundsudviklingen. Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres elevernes standpunkter, handlemuligheder og viden, og eleverne opnår almindelse og studiekompetence.” (Undervisningsministeriet læreplaner 2017 bilag 125 s.162 punkt 1.1)

”Undervisningen skal fremme elevernes almindelse og studiekompetence. Almindelsen fremmed ved at give dem viden og kundskaber om og forståelse af danske og internationale samfundsforhold og den dynamik, der har indflydelse på udviklingen i det moderne samfund. Almindelsen skal endvidere fremmes ved at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen. Elevernes

innovative kompetencer skal fremmes, således at eleverne med brug af faget lærer at tænke løsningsorienteret i forhold til virkelighedsnære samfundsmæssige problemer. (...) Undervisningen skal fremme elevernes selvstændighed og tillid til at kunne diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau” (Undervisningsministeriet læreplaner 2017 bilag 125 s.162 punkt 1.2)

Første citat ovenfor beskriver identiteten af faget ifølge læreplanen, og i det efterfølgende bliver formålet beskrevet.

Ifølge dannelseseoretiker Wolfgang Klafki er uddannelsens og undervisningens formål at bistå de studerende i udviklingen af deres evne til selvbestemmelse, solidaritet og evne til medbestemmelse (Klafki 2001). Det hænger godt sammen med læreplanen for samfundsfag, da her fremhæves kompetencer til at kunne forstå, hvad der påvirker samfundsudviklingen. Det økonomiske, politiske og sociologiske aspekt, der undervises i, er med til at bidrage til en dannelse i et bæredygtigt perspektiv, da den opnåede selvstændighed og tillid til egne meninger, der ansporer til at deltage i samfundsmæssige diskussioner og kan defineres som kategorier i den kategoriale dannelsesstænkning (Klafki 2001).

### **Klafkis kategoriale dannelseseori**

Den kategoriale dannelsesstænkning kan kort beskrives ved, at den er sammensat og ønsker at opnå et perspektiv der kan dække hele mennesket. Altså bliver der både tænkt objekt og subjekt ind, når der tales kategoriale dannelse og almen dannelse. Den kategoriale dannelse består af på den ene side den objektive tilgang; material dannelse, og på den anden side den subjektive tilgang; formal dannelse. Den objektive beskæftiger sig med den ydre verden og kan inddeles i yderligere to retninger; objektivisme og klassisk dannelseseori. Objektivisme belyser, at man har opnået dannelse, når man har ophobet mest muligt encyklopædisk viden. Dette betyder i praksis at man kan være god til Trivial Pursuit og lign. Den klassiske dannelseseori belyser, at man opnår dannelse ved at have læst klassiske værker såsom HC. Andersen, Goethe og Shakespeare, og at man eksempelvis har lyttet til klassiske musikalske værker såsom Beethoven. Her er kimen opstået til hvilke fag, og hvilke fokusområder der er i fx. folkeskoleundervisningen i dag. I den subjektivistiske ende findes der den funktionelle dannelse og den metodiske. Den funktionelle dannelse belyser, at dannelse opnås ved at de iboende kropslige, åndelige og sjælelige ressourcer (også kaldet kræfter) bliver udfoldet. Når man har opnået metodisk dannelse, har man lært at beherske metoder og har opbygget instrumentelle færdigheder. Dette kan være fagligt, videnskabeligt eller analyserende, men det kan også omhandle sociale færdigheder og solidaritet. Overordnet sætter Klafki alt dette under en hat og benævner det kategoriale dannelse (Klafki 2001).

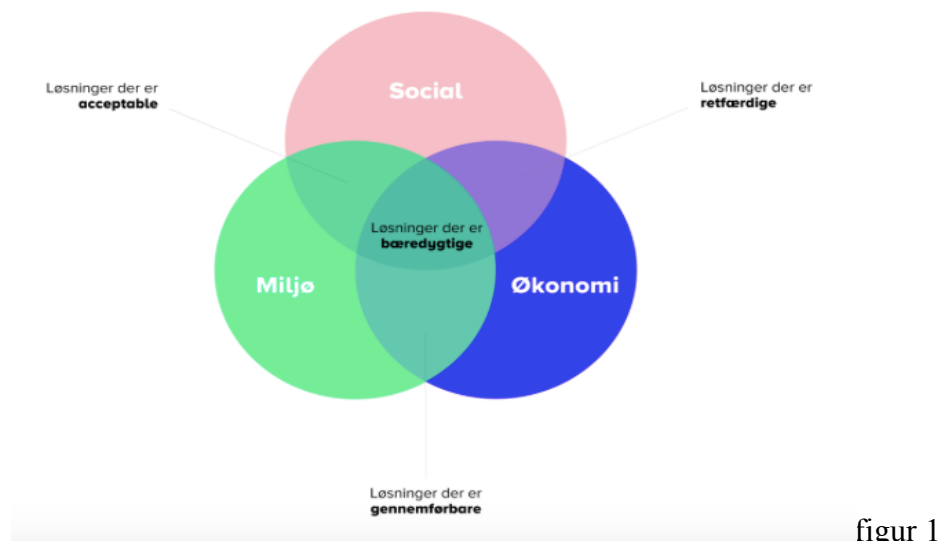
### **Bæredygtig uddannelse**

Også AU-professor Jeppe Læssøe sætter fokus på, at bæredygtighed kræver uddannelse. Læssøe (2013) mener, at der skal uddannelse til, for at samfundet og dets borgere skal kunne både forstå og ikke mindst håndtere de dilemmaer, der er forbundet med både udvikling og bæredygtighed. Ydermere bliver der af Læssøe sat fokus på, at bæredygtighed ikke bare opstår af sig selv, men kræver kompetencer, der skal tillæres. For at dette kan ske, kræver det pædagogisk nytænkning gennem hele uddannelsesforløbet. For Læssøe er der tale om livskundskaber, der kan hjælpe alle mennesker til at reflektere over måden, vi lever på i dag (Weirsøe 2013).

”For den enkelte har uddannelse betydning for arbejdsmarkedstilknytning, livsstil, økonomi, sundhed og trivsel. Uddannelse betyder flere år på arbejdsmarkedet, mindre brug af offentlige ydelser og højere skattebidrag. En 30-årig mand med en videregående uddannelse kan forvente at leve 7 år længere, end en jævnaldrende mand uden uddannelse. Ligeledes er der en tæt sammenhæng mellem uddannelsesniveau og samfundsdeltagelse og generel tilfredshed med livet.” (Hildebrandt 2016 s.121).

Engagement og investering i uddannelse kan altså betale sig. Den investering og medfølgende engagement skal ses i et bredere perspektiv ift. den betydning dannelse og viden har for det enkelte samfund, men også for befolkningen som helhed (Hildebrandt 2016).

## Bæredygtig udvikling og løsninger



figur 1

Kilde: <https://astra.dk/ubu>

FN har en 2030-plan der omhandler 'agenda for bærekraftig udvikling' ([https://www.naturfagscenteret.no/c1515378/tidsskrift\\_nummer/vis.html?tid=2196048](https://www.naturfagscenteret.no/c1515378/tidsskrift_nummer/vis.html?tid=2196048)) Dette går ud på at sikre at elever tilegner sig kompetencer, der er nødvendige for at fremme en bæredygtig udvikling, dette være sig både lokalt, nationalt og globalt. Dette er ingen lette løsninger, når det kommer til dette, og heldigvis er 196 lande gået sammen og har underskrevet FN's 17 verdensmål (Hildebrandt 2016). Disse omhandler kort fortalt en fælles global arbejdsplan for en bæredygtig samfundsudvikling, der inkluderer uddannelse indenfor bæredygtig udvikling. Tiltagene omkring bæredygtighed og undervisning er en videreudvikling af de verdensmål der blev arbejdet med og ud fra fra 2005 til 2014, der havde til formål bla. at skabe grundlag for bæredygtig uddannelse. Det har været medskabende til en mere bæredygtig retning indenfor undervisning ([www.naturfagscenteret.no](http://www.naturfagscenteret.no)).

## Bæredygtig og almen dannelse

For at opnå den bæredygtige dannelse, skal der opnås en viden om såvel politiske forhold, som den miljømæssige situation på nuværende tidspunkt. Dette for at kunne tage bæredygtige valg, så den i starten af specialet omtalte uhensigtsmæssige retning, vi bevæger os i, kan ændres. Disse bæredygtige valg skal være båret af en forståelse for sig selv som individ og sig selv i samspil med det omkring liggende samfund og verden. Udøves dette med en bagvedliggende frihed og mulighed for selvbestemmelse (og emancipation) omtanke/solidaritet og menneskelighed, kan det formodes at det vil kunne medføre en bæredygtig dannelse. Altså sker det hele i en sammenhæng og ikke uafhængigt af omverden og samspil, samarbejde og forståelse (Klafki 1986, 2001).

Både almen- og bæredygtig dannelse kan altså udvikles gennem undervisning ved at denne indeholder elementer der giver mulighed for almen og kategorial dannelse. Den bæredygtige dannelse opstår når den almene dannelse får en ekstra dimension påført, nemlig viden omkring bæredygtighed på flere plan, som tidligere nævnt. Det øgede fokus på bæredygtighed i læreplanerne for 2017 viser mig, at der er en chance for en øget bæredygtig bevidsthed og dermed mulighed for

bæredygtig dannelse. Den viden omkring bæredygtighed de studerende besidder kommer et sted fra, hvor det præcis er, kan ikke konkluderes direkte, men det kan stamme fra dele af undervisningen eller fra informationer, der gives i det omkringliggende samfund. Den kommende generation af forbrugere, der kommer ud af landets gymnasier, vil i stigende grad få indblik i bæredygtighed når man ser på læreplanerne for 2017 og den nye gymnasiereform, og det giver et positivt blik mod en mere bæredygtig fremtid.

## Referencer

### Bøger:

Gerdon, S. (2013) **Die Bildungstheoretische Didaktik Nach Wolfgang Klafki**. GRIN Verlag, München.

Hildebrandt, S. (2016) **Bæredygtig global udvikling – FN's 17 verdensmål i et dansk perspektiv**. Jurist og Økonomforbundets Forlag, København K.

Klafki, W. (2001) **Dannelsesteori og didaktik – nye studier**. Forlaget Klim, Århus N. (3.udg. 1.opl)

Klafki, W. , Rückriem, G. , Wolf, W. , Freudenstein, R. , Beckmann, H. , Lingelbach, K. , Iben, G. & Diederich, J., (1986) **Erziehungswissenschaft 3 – Eine Einführung**. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main. (s.175-183 og s.266-274)

### Artikler:

Weirsøe, M. **Bæredygtig udvikling kræver livslang uddannelse** (2013)

<http://newsroom.au.dk/nyheder/vis/artikel/baeredygtig-udvikling-kraever-livslang-uddannelse/>

### Internetkilder:

Astra (2018) **Bæredygtig undervisning** Besøgt d.5/7-2018.

<https://astra.dk/ubu/undervisningsmaterialer>

UBU (2018) **Internationalt samarbejde omkring undervisning i bæredygtighed** Besøgt d.5/7-2018 [https://www.naturfagsenteret.no/c1515378/tidsskrift\\_nummer/vis.html?tid=2196048](https://www.naturfagsenteret.no/c1515378/tidsskrift_nummer/vis.html?tid=2196048)

Undervisningsministeriet (2017) **Love, regler og bekendtgørelser** Besøgt d.25/7-2018.

<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/love-og-regler/love-og-bekendtgørelser>

Undervisningsministeriet (2017) **Læreplaner** Besøgt d.1/7-2018. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>