

Filosofi og etik

-En undersøgelse af bæredygtig uddannelse



Tanja Gabriela Vilholm Simonsen

Studienr.: 20194556

Projektrapport

Anvendt filosofi -

Aalborg Universitet

Afleveret: 1-06-2024

Vejleder: Jes Lynning Harfeld

Antal anslag: 122.621

Antal normal sider: 43

Abstract

This project deals with sustainable education and ethics.

The purpose of the project is to investigate what sustainable education is, and also whether ethics can be a contributing factor in promoting sustainable education, which seems crucial to being able to develop and establish a sustainable society.

The project is based on the UN's sub-goal 4.7, which deals with sustainable education and sustainable development, as well as UBU (Forum for Education for Sustainable Development), which states the need to further specify the UN's sub-goals so that they can be developed and established.

The project follows a three-part structure, consisting of an explanatory, an analytical part, which leads into an analytical – reflection - and discussion part, and finally includes a perspective part.

The project uses the following theorists: Finn Arler, Shilpa Khatri Babbar and Lara Johannsdottir, K.E. Løgstrup and John Shotter.

The theorists used provide insight into sustainability in a historical perspective, ancient Indian philosophy and holistic education, man's position in the cosmos, as well as ways of creating meaning, orientation, and direction.

The project's analysis provides insight into how it is decisive for which culture we get, depending on how we position ourselves according to the cosmos. Likewise, that sustainable education can be instrumental in forming us and giving us necessary experience, which also supports that we can become able to adopt a different way of life that can last.

But not enough to be able to pass, the sustainable way of life will also be able to include a meaningful existence, where our senses are stimulated, where the world's resources and well-being are taken care of as well as our own – and where our mental as well as physical well-being is valued.

The analysis provides insight into elements such as perception, understanding, mantras, language and community, and how, for example, the mentioned phenomena provide opportunities for new ways in which we can create meaning, orientation and direction in a sustainable education, and where we gain insight into how these phenomena can be used as an ally to reduce the danger that we destroy nature as well as our own living basis.

Despite the fact that sustainable education contains a lot of possibilities, the concretization, development and establishment of it is still an ongoing process. Against this background, this project is also an investigative supplement to the development of sustainable education, which is considered a necessity in an era of major global challenges.

Indholdsfortegnelse

Forside.....	1
Abstract.....	2
Indholdsfortegnelse.....	3
Indledning.....	4
Emne område.....	4
Problemformulering.....	5
Afgrænsning.....	5
Redegørelse af begrebet bæredygtighed i et historisk perspektiv.....	6
Redegørelse af ældgammel indisk filosofi og holistisk dannelse.....	9
At tænke verden som både, ophav og omgivelse med Løgstrup.....	22
At skabe mening, orientering og retning med Shotter.....	25
Analyse del 1.....	29
Analyserende – diskussions og refleksions del 2.....	36
Konklusion	38
Perspektivering	40
Litteraturliste	43

Indledning

I vinteren 2023 blev FN- konferencen COP28 afholdt i Dubai, De Forende Arabiske Emirater. Et af nøglefokuspunkterne på COP28 var at anerkende forbindelsen mellem naturen og menneskets velbefindende. På baggrund heraf var et af målene at vedtage strategier, som ikke kun havde til hensigt at beskytte miljøet, men ligeledes omfatte samfundsbehov og fremme en modstandsdygtighed overfor de forskellige følgevirkninger, opstået på baggrund af klimaforandringerne. FN' Regionale informationscenter. (nov.2023). COP28 i Dubai: Planlægningen af en Bæredygtig Fremtid.

Det er dog vigtigt at fremhæve, at de forskellige verdensmål med dertilhørende delmål er forbundne og i høj grad afhænger af hinanden. Men man kan ikke komme uden om, at verdensmål 4, som omhandler, at alle får lige adgang til kvalitetsuddannelse samt mulighed for livslæring, er meget centralt og vigtigt, måske endda det vigtigste?

Det mener om ikke andet 10 millioner mennesker, som har besvaret FN's online afstemning om hvilket verdensmål, de finder vigtigst for dem selv og deres familier. Uddannelse er unægteligt vigtigt, men i delmål 4.7 bliver det specificeret, at der under uddannelsesområdet mere specifikt er brug for bæredygtig uddannelse og bæredygtig udvikling, da de to faktorer er fundamentale for at kunne skabe et mere bæredygtigt samfund. Ifølge FN' verdensmål er bæredygtig uddannelse uddybende beskrevet som værende forudsætning for at skabe et bæredygtigt samfund, da uddannelse er medvirkende til at udvikle og ligeledes kvalificere vores tanker og dermed også vores måde at være i verden på.

Verden er aktuelt præget af forskellige kriser, som blandt andet omfatter stigende global ulighed, klimaforandringer og faldende biodiversitet. Det er derfor afgørende, at der hurtigst muligt bliver udviklet og etableret et bæredygtigt samfund. Menneskets levevis må ændres, og på trods af at mennesket har en utrolig evne til at tilpasse sig, vil også mennesket eksistens være truet, hvis ikke en bæredygtig sameksistens etableres. For som det ligeledes er anerkendt på COP28, afhænger menneskets velbefindende i høj grad af naturens trivsel, da naturen nu en gang er vores levegrundlag.

Emneområde

I marts 2022 blev der på tværs af uddannelsessektoren i Danmark igangsat en national handleplan for uddannelse for bæredygtig udvikling. Der blev af daværende Børne- og Undervisningsminister Pernille Rosenkrantz nedsat otte uddannelsespartnerskaber. Disse partnerskaber voksede sig hurtigt op til at omfatte omkring 80 organisationer, alle med et mål om i samarbejde at arbejde engageret med at udarbejde anbefalinger til hvordan hele uddannelsessystemet kan udvikles og etableres i en bæredygtig retning. Verdensmål Danmarks officielle side (2024)

Mere uddybende bliver ovennævnte projekt beskrevet af "Forum for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling" (UBU) som værende et projekt, der omhandler at sætte den fremtidige udvikling på dagsorden i hele uddannelsessystemet, med et mål om at give deltagerne viden og handlekompetencer, der kan fremme deltagerne på en sådan måde, at de i fremtiden vil kunne være medvirkende til udviklingen af et bæredygtigt samfund. Forum for Uddannelse for bæredygtig udvikling/RCE-Denmark(2024). Ifølge UBU har FN ikke formuleret en præcis definition af begrebet 'uddannelse for bæredygtig udvikling', de har derimod opsat nogle brede rammer for, hvad UBU skal omfatte og være. Forum for Uddannelse for bæredygtig udvikling/RCE-Denmark (2024)

Hvilket leder til spørgsmål omhandlende: hvad er bæredygtig uddannelse? Og hvordan kan det fremmes?

Motivation for dette projekt er først og fremmest udsprunget af en bekymring for den beskrevne globale udvikling, samt et håb og nysgerrighed i henhold til hvad der måtte være af muligheder inden for bæredygtig uddannelse til at danne en anderledes levet virkelighed.

Problemformulering

Hvad er bæredygtig uddannelse? Og kan etik være en medvirkende faktor til at fremme bæredygtig uddannelse?

Ovenstående spørgsmål er valgt som ledetråd i en undersøgelse af, hvad bæredygtig uddannelse er, samt ud fra en hypotese om, at etik må kunne være en fremmende faktor i henhold til bæredygtig uddannelse.

Afgrænsning

I et større projekt som dette kan en undersøgelse af, hvad bæredygtig uddannelse er og ligeledes om etik kan være en medvirkende faktor til at fremme den bæredygtige uddannelse, som synes afgørende for at kunne udvikle og etablere et bæredygtigt samfund, tage mange forskellige udformninger. Samtidig kan undersøgelsen belyse mange forskellige aspekter på baggrund af de globale problematikker, som FN's 17 verdensmål med dertilhørende delmål omfatter. Derfor er dette projekt afgrænset til at omfatte 4 redegørelser, bestående af henholdsvis:

- en redegørelse af begrebet bæredygtighed i et historisk perspektiv med udgangspunkt i Finn Arlers (2015) tanker og refleksioner herom.
- en redegørelse af ældgammel indisk filosofi med fokus på holistisk dannelse af Shilpa Khatri Babbar og Lara Johannsdottir (2024).
- en redegørelse af Løgstrups begrebspar 'ophav' og 'omgivelse', 'instinkt reduktion' og Løgstrups fremhævelser og refleksioner om sansningen (2013).
- endelig en redegørelse af John Shotters tanker og refleksioner over hvordan man kan skabe mening, orientering og retning.

Efter de 4 redegørelser vil der foreligge en analyserende - diskuterende del, som har til hensigt at sammenfatte den opnåede viden fra redegørelserne. Slutteligt vil der foreligge en perspektiverende del, som har til hensigt at lægge op til nye spørgsmål til videre undersøgelse.

Projektet følger således en tredelt struktur, bestående af en redegørende, en analyserende-diskuterende og slutteligt en perspektiverende del.

Redegørelse af begrebet bæredygtighed i et historisk perspektiv

I dette afsnit vil der foreligge en redegørelse af bæredygtighedsbegrebet ud fra et historisk perspektiv, som tager udgangspunkt i Finn Arlers tanker, fremhævelse og refleksioner fra værket "bæredygtighed" fra 2015. Dette projekts redegørelse af bæredygtighedsbegrebet har til hensigt at etablere et grundlag samt indblik i, hvordan man filosofisk kan anskue og arbejde med bæredygtighed og ligeledes give indsigt i nogle af de forskelligartede aspekter, som er en del af bæredygtighedsbegrebets historie.

Bæredygtighed og bæredygtig udvikling har, som tidligere nævnt, været helt centrale spørgsmål i de seneste årtier og er kommet til udtryk gennem videnskabelige, politiske og kulturelle debatter (Arler, 2015), og er ifølge Arler (2015) i visse aspekter uomgængeligt i enhver kultur.

Arler (2015) beskriver hertil uddybende med egne ord:

"Uden tanker på overlevelse eksisterer samfund ikke længe, og mange vidnesbyrd taler da også om problemer med faldende udbytter og begrænsede ressourcer ikke blot i vestlige samfund siden antikken (f.eks. Glacken 1967), men helt tilbage til de tidligste civilisationer (...)" (Arler, s. 17, 2015).

På trods af at mennesket har haft tanker omhandlende overlevelse, og at det, som ovenstående citat indikerer, har været centralt helt tilbage til de tidligste civilisationer, er spørgsmålet og den systematiske behandling af begrebet bæredygtighed ifølge Arler (2015) et relativt nyt fænomen. For at forstå hvad Arler (2015) mener med, at den systematiske behandling af begrebet bæredygtighed er et relativt nyt fænomen, bør man kigge på den historiske udvikling, som Arler ligeledes inddrager i sin udfoldelse af bæredygtigheds-begrebet. Dette er interessant, da bæredygtighed omhandler værdier, og tankerne, der ligger til grund for bæredygtighed og dermed også værdierne, har været under udvikling op igennem årene. Et indblik i denne udvikling er medvirkende til at øge forståelsen af, hvad vi som samfund tillægger værdi, og disse værdier vil være medvirkende til at give indblik i måden, hvorpå vi lever, sameksisterer og organiserer os, hvilket er væsentligt at tilegne sig viden omkring i et projekt, som ønsker at belyse bæredygtighed og bæredygtig uddannelse.

Ifølge Arler (2015) slog spørgsmålet om bæredygtighed først for alvor igennem i slutningen af 1960'erne, hvor det foregående årti havde haft: *"(...) historiens hidtil voldsomste velstand- og forbrugsstigning (...)"* (Arler, s. 21, 2015). Og det på trods af, at der i slutningen af 1940'erne havde været radikale frontløbere som eksempelvis Vogt og Osborn, som Arler fremhæver i sin historiske

udfoldelse af bæredygtighed. Vogt og Osborn var ifølge Arler (2015) modstandere af forestillingen om, at den teknisk- videnskabelige fremgang kunne udvide grænser. Vogt og Osborn mente derimod, at den teknisk- videnskabelige fremgang kun ville udskyde problemerne, og at katastrofen ville blive endnu voldsommere, når den så indtræffer. Arler beskriver i forlængelse af ovenstående uddybende hertil:

"Videnskab og teknologi gør avancerede samfunds destruktivkræfter usammenligneligt større end tidligere tiders og skaber illusioner om, at mennesker kan skabe substitutter for naturens basisarbejde (Osborn 1948). Voksende byer og blomstrende industri skaber nok håb, men reelt blot parasitter på et landbrug, der tvinges til at tænke kortsigtet med katastrofale følger. Vi må ifølge Vogt opgive drømmen om vækst og fremskridt, hvis vi skal overleve." (Arler, s. 20, linje 36- 40).

Som tidligere nævnt var det først i slutningen af 1960'erne, at spørgsmålet om bæredygtighed slog igennem, og her bør den kvindelige, amerikanske forfatter og marinbiolog Rachel Carson fremhæves. Carson udgav i 1964, som Arler (2015) ligeledes fremhæver i sit skriv, værket "Det tavse forår". Carson formår i sit samfundskritiske værk at forene problematikkerne omhandlende ressourceproblemer og begrænsede landarealer med forureningen, med særligt fokus på miljøfremmende stoffer (Arler, 2015). "Det tavse forår" blev et omdiskuteret værk i ind- og udland, og det virker relevant i henhold til dette projekt at belyse værket og Rachel Carson yderligere. I artiklen "En kvindelig marinbiologs geniale bog startede klimabevægelsen og kampen for naturen i USA" fra Information, 2019, beskriver Rune Lykkeberg, hvordan "Det tavse forår" åbnede op for en ny fremstilling af naturen, hvor økonomisk udnyttelse og ødelæggelse af naturen med særlig kritik af DDT, som er et insektbekæmpelsesmiddel, blev blotlagt for offentligheden, samt dets altødelæggende konsekvenser for naturen og i sidste ende os mennesker (Lykkeberg, 2019). Måske var der flere elementer som eksempelvis timing og sprogbrug, der spillede ind, men der er ingen tvivl om, at Rachel Carsons værk nåede bredt ud og også påvirkede lovgiverne. Blandt andet skulle John F. Kennedy angiveligt have nævnt på en pressekonference, som var tilgængelig for hele nationen, at det var på baggrund af Carsons bog, at Landbrugsministeriet nu ville påbegynde en gennemgribende undersøgelse med formålet om at undersøge, om pesticider førte til sygdomme hos mennesker (Lykkeberg, 2019). Udover at påvirke lovgiverne, inspirerede Carsons værk ligeledes til miljøbevægelse og demonstrationer. Hendes værk bliver af Lykkeberg beskrevet som følgende: *"Det lykkedes nemlig Carson at fortælle den vanskelige videnskabelige historie i en form, som den brede offentlighed kunne forstå. Den åbner et kompliceret, eksklusivt felt for forudsætningsløse borgere, som pludselig kunne tage del i en offentlig samtale om landbrug, natur og kemikalier."* (Lykkeberg, 2019).

I "Det tavse forår" gør Carson brug af et lyrisk beskrivende sprog af naturen, som ifølge Rune Lykkeberg (2015) skyldes, hun var af den overbevisning, at mennesket kun ville beskytte noget mennesket holder af. Så for at få det omgivende samfund til at kæmpe for naturen, måtte de først og fremmest forstå naturens skønhed.

Igennem værket gør Carson sig flere pointer og fremhævelser om menneskets forhold til naturen. Hun fremhæver, hvordan mennesket ikke lever som en isoleret hersker fra sine omgivelser, tværtimod er mennesket forankret i naturen, hvilket er et af Carsons argumenter for, at mennesket skal væk fra en forestilling om, at naturen udelukkende er materiale for at mennesket kan udfolde sig og ligeledes udbytte. Carson fremhæver også det, hun anser som konsekvensen af denne fremstilling, hvilket beror på, at hvis mennesket ødelægger naturen, underminerer mennesket sig selv, da man vil ødelægge sit eget levegrundlag (Lykkeberg, 2019).

Carson forsøger igennem hele sit værk at inddrage læseren i menneskets forbundethed til naturen, og hun fremhæver flere gange, hvordan de stoffer, vi anvender til at udrydde insekter som blandet andet DDT, ikke holder sig isoleret til insekterne, som de er tiltænkt, men breder sig meget længere, fra afgrøderne til det kvæg, som lever af det, og til sidst når mennesket, når vi spiser kvæget. Carsons pointe er, at vi må forstå naturens samlede system og ikke se naturen i adskilte elementer, da det ikke er sådan, naturen opfører sig. Og at vi som mennesker skal være uhyre forsigtige med brugen af disse stoffer, da den gift, vi anvender ét sted, vil brede sig uforudsigeligt og dukke op andre steder, som ikke var tiltænkt. Sagt anderledes mener Carson, at mennesket ikke har noget overblik over konsekvenserne af, hvad mennesket gør ved naturen (Lykkeberg, 2019).

I forlængelse heraf skal det ligeledes nævnes, at Carson ikke som sådan er modstander af pesticider. Men hun ønsker, der skal være en reel oplysning om, hvilke effekter pesticiderne har for hele naturens kredsløb samt en lovgivning, som begrænser brugen (Lykkeberg, 2019). I årene efter udgivelsen af "Det tavse forår" tegnede sig to hovedlinjer ifølge Arler (2015). På den ene side var der med blandt andet økologen Paul Ehrlich og Ehlichs kone Anne Ehrlich, samt Vogt og Osborn i 1968 en fastholdelse af et centreret fokus på problematikkerne omhandlende befolkningsvækst, hvor de var af den opfattelse, at kampen for at være i stand til at brødføde menneskeheden var tabt, og man nu måtte se passivt til, mens hundreder af millioner af mennesker sultede ihjel. De var af den overbevisning, at befolkningsvæksten havde overskrevet miljøets bæreevne og ikke var til at redde, før der havde været en brutal tilpasning (Arler, 2015).

På den anden fløj havde man ifølge Arler (2015) blandt andet plantefysiologen Barry Commoner, med et fokus på de sociale strukturer og de på *"længere sigt ineffektive eller ødelæggende teknologier – fossile brændsler, atomkraft, kunstgødning, pesticider, plastic og andre syntetiske materialer – som havde vundet indpas efter 2. Verdenskrig."* (Arler, s. 21, 2015). På denne fløj var det ifølge Arler (2015) ydermere afgørende, at ændre befolkningens naive tro på videnskab og teknologier, så der kunne sættes grænser og specifikke krav til den teknologiske udvikling.

På trods af de forskellige fokuspunkter hos de to fløje, var de ifølge Arler (2015) fælles om overbevisningen om, at: *"(...) befolkningsvækst, forbrugsvækst og destruktiv teknologi tilsammen forøger ødelæggelsespotentialet."* (Arler, s. 21, 2015). Arler (2015) beskriver ydermere hertil, hvordan de svært håndterbare problematikker med befolkningsvækst og et stadig stærkt ønske om øget vækst, velstand og teknologi, har medført at man trods alt i de efterfølgende år har forsøgt at sætte ind overfor teknologien med krav om 'renere teknologi'. En af de problemstillinger, man ser i

1970'erne, handler om at formå at bygge bro imellem verdens største problematikker. Ofte blev sociale uligheder og miljøbelastninger ifølge Arler (2015) ført i to forskellige spor, som blev holdt adskilt. Man anså stadig i høj grad økonomisk vækst som det fundamentale element i 'udvikling' og miljøbelastningerne ansås som langsigtede trusler. Dette er stadig tydeligt i starten af 1980'erne, hvor flere rapporter udkom, eksempelvis den højt profilerede Brandt-rapport i 1980, med titlen "North- South. A Programme for Survival". Denne rapports fokus var hovedsageligt på spørgsmål omhandlende sociale uligheder og økonomisk udvikling, hvor man samme år havde Carter-administrationens "Global 2000 Report to the President", som udelukkende forholdt sig til de globale, problematiske miljøforandringer (Arler, 2015).

I 1983 nedsatte FN verdenskommissionen for miljø og udvikling, hvor den tidligere norske statsminister, Gro Harlem Brundtland stod i spidsen. Brundtland-rapporten udkom i 1987 (Arler, 2015), hvor bæredygtigheds-begrebet, som vi kender det i dag, stammer fra, og hvilket ligeledes er det bæredygtigheds-begreb, der tages udgangspunkt i i dette projekt.

Ud fra ovenstående, afgrænsede historiske redegørelse er der mange ting, man filosofisk ville kunne finde interessant at beskæftige sig yderligere med. Dog vil der i dette projekt, som ønsker at belyse og diskutere etik og bæredygtig uddannelse, foreligge et afgrænset filosofisk fokus på samfundsværdier, med dertilhørende interessante fænomener, som vil forsøges belyses. Ydermere vil det ligeledes være relevant fra et filosofisk ståsted at koble bæredygtig udvikling med vigtigheden af etiske hensyn, hvilket vil blive diskuteret i dette projekt. Filosofien vil dermed i dette projekt anvendes til at belyse henholdsvis værdier i henhold til natursyn og etiske hensyn i henhold til uddannelse.

Hvilket vil lede os til redegørelsen af ældgammel indisk viden med fokus på holistisk dannelse af Shilpa Khatri Babbar og Lara Johannsdottir (2024).

Redegørelse af ældgammel indisk filosofi med fokus på holistisk dannelse

Der vil herunder foreligge en redegørelse af den videnskabelige artikel "India's ancient philosophy on holistic education and its relevance for target 4.7 of the United Nations sustainable development goals", som er skrevet af Shilpa Khatri Babbar og Lara Johannsdottir i 2024. Redegørelsen af denne artikel har til hensigt at give indsigt i, hvordan gammel visdom, mere specifikt indiens antikke filosofi, med et afgrænset fokus på holistisk uddannelse og dannelse kan have relevans i henhold til delmål 4.7, som er en del af FN's 17 verdensmål.

Hvert af FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling har en række dertilhørende konkrete og handlingsrettede delmål, som har til formål at uddybe de forskellige områder, som det overordnede mål omfatter. Delmål 4.7 omhandler uddannelse. FN's Verdensmål, Danmarks officielle side(2024)

Artiklen omhandler Indien, som er en af verdens tidligste levende civilisationer, og hvordan Indiens antikke filosofi omfatter specifikke referencer til holistisk uddannelse. Ydermere er formålet med artiklen at studere den indiske, antikke filosofi og dens holistiske syn for at forsøge at redegøre for

og belyse, hvordan den kan agere som en prototype for FN's delmål 4.7. I artiklen anvendes en fortolkningssociologi til at belyse de forskellige betydninger, der foreligger fra praktiserendes perspektiv. Derudover anvendes der i artiklen socialkonstruktionisme og fænomenologi til at studere den omfattende brug af symbolisme, som er en del af indisk filosofi. Artiklen har som holdning, at Indiens ældgamle filosofi, afgrænset til at omhandle holistisk uddannelse, har en relevans for samtidens tilgange til at løse bæredygtigheds-spørgsmål ved eksempelvis at stille skarpt på bestemte aspekter af SDG'erne (verdensmålene) eller ved at adressere SDG'erne holistisk. Dermed kan målene forbindes, og potentielle synergier samt afvejninger kan fremhæves og anvendes som en prototype for delmål 4.7 i SDG 4. Ydermere belyser artiklen en mangel på en højere spiritualitetskraft. Babbar & Johnnsdottir (2024).

Artiklens struktur er bygget op af en introduktion, efterfulgt af en to-delt teoretisk baggrund for artiklens analyserende del, for derefter at omfatte en diskuterende del, hvor "Indigenous knowledge-system" og "Holistic Education" diskuteres. Det diskuterende afsnit omfatter en detaljerig diskussion om udviklingsperioderne, som i denne artikel strækker sig fra oldtidens indiske filosofi. Her redegør artiklen for lære-elev forholdet i henhold til den pågældende pædagogik, de fire stadier af menneskets liv, ideerne om ikke-dualitet, og at verden er en enhed. Desuden redegøres for evnen til at forblive fokuseret, yoga og dens former, respekt for ressourcer, de fire grundlæggende principper for det 'ideelle' liv og betydningen af fred.

I dette projekt vil redegørelsen af den pågældende artikel være afgrænset til at belyse de væsentligste refleksioner, fremhævelser og diskussionsområder, artiklen er omfattet af. Der vil derfor først foreligge en redegørelse omhandlende artiklens refleksioner og fremhævelser om 'Indfødte viden-systemer og holistisk uddannelse'.

Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) er det væsentligt at fokusere på uddannelse, som går på tværs af de globale såvel som forskelligartede kulturelle, politiske og økonomiske systemer for at sikre et bæredygtigt liv. I forlængelse af den fremhævelse uddyber de ydermere, hvad de forstår ved begrebet 'uddannelse'. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) omfatter begrebet 'uddannelse' en række elementer, som blandt andet omfatter universalitet, retfærdighed, udvikling, inddragelse, accept, medfølelse dyder, muligheder for alle samt pleje. Disse elementer fremhæves ligeledes i artiklen som væsentlige elementer at forsøge at fremme i henhold den grundlæggende integritet af 'bæredygtighed'. I forlængelse heraf kommer Babbar & Johnnsdottir (2024) med en kritik, som går på at nogle af disse væsentlige elementer, desværre er blevet reduceret til hovedsageligt at være dagsordener og er langt fra en levet virkelighed. De fremhæver hertil uddybende, at på trods af man har vedtaget et fælles sæt af mål omkring 'bæredygtighed', er handlingen, der er nødvendig for at opfylde målene, ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) endnu ikke i hverken den hastighed eller skala, som synes nødvendig, for at det kan blive en realitet. På baggrund af denne overbevisning kalder Babbar & Johnnsdottir (2024) på bevidste deterministiske bestræbelser på at se ind i ældgamle filosofiske strukturer, som ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) med succes har formået at

opretholde deres respektive civilisationer i en betydelig periode, som vil kunne anvendes som modeller over hele jorden.

I artiklen sammenkobles som tidligere kort beskrevet Babbar & Johnnsdottir's (2024) forståelse af begrebet 'uddannelse' og dets omfattende elementer med områder, som ligeledes er væsentlige at fremme i henhold til bæredygtighed. Det udfolder de mere dybdegående, og det vil på baggrund heraf forsøges at give et mere detaljeret indblik i Babbar & Johnnsdottir's (2024) sammenkobling.

Babbar & Johnnsdottir (2024) tager udgangspunkt i, hvordan uddannelse behandles i et af FN's 17 verdensmål, hvor målene for uddannelse indenfor bæredygtig udvikling skal være inddragende, retfærdig kvalitetsuddannelse, og hvor man bør sikre, at der er livslang læringsmuligheder for alle. Det omfatter mere specifikt følgende:

"(...) Furthermore, by the end of the 2030 Agenda for Sustainable Development commitment period all learners should "acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development." ((Target 4.7) (Babbar & Johnnsdottir ,2024).

Ovenstående mål kræver ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) en holistisk pædagogisk tilgang, som rummer filosofisk fokus og pædagogiske metoder, da de både kan adressere forskellige elevers behov, fremme en helhed eller sammenhæng mellem enkeltdele af de pågældende personers liv og relationer, idét der med denne tilgang vil kunne tages hensyn til livserfaringer, kulturer og ukendte såvel som kendte aspekter af personens liv. Helhed og forbundethed spiller dermed ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) en vigtig rolle for den enkelte person. I forlængelse heraf bliver begreberne fællesskab, samfund, planeten og kosmos fremhævet, da det er en kosmisk harmoni, som kan skabes ved hjælp af de ovenstående elementer, som er blevet belyst. I forlængelse heraf fremhæver Babbar & Johnnsdottir (2024) følgende:

"Holistic education is, furthermore, expressed in the following key principles [33], pp. 183–184), representing a "profound respect for the deeper, largely unrealized power of human nature [34], p. 2)":1. Educating for Human Development.2. Honoring Students as Individuals.3. The Central Role of Experience. 4.Wholeness of the educational process. 5.New Role of Educators. 6.Freedom of Choice.7. Educating for a Participatory Democracy. 8.Educating for Global Citizenship. 9.Educating for Earth Literacy. 10.Spirituality and Education." (Babbar & Johnnsdottir ,2024).

I henhold til ovenstående uddyber Babbar & Johnnsdottir (2024) med et historisk indblik om det, de omtaler som værende det 'oprindelige folk'. I dette historiske indblik gør Babbar & Johnnsdottir (2024) sig en række væsentlige fremhævelser, som omfatter, at det oprindelige folk ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) var det første folk, som uddannede holistisk, hvilket kom til udtryk igennem deres fokus på en fælles forbundethed. Det oprindelige folk havde en kompleks forbundethed, som kom til udtryk i deres liv i henhold til stedet, de boede, relationer, dyr og træer, som alle kan

omfattes som værende naturfænomener. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) forbandt det oprindelige folk betydninger eller symboler med alt, som vedrørte dem, men på en sådan måde, at det blev et meningsfyldt engagement med dem. I forlængelse heraf kommer Babbar & Johnnsdottir (2024) med følgende eksempel på, hvordan det oprindelige folk engagerede sig meningsfyldt med de omgivende naturfænomener:

“For instance, worshipping trees as providers of food, shelter, and even medical care, ensured forest preservation. Source of all meanings and values, especially among the indigenous people, because of the intimacy of interaction, lie in and derive from, the experiences with the world in which they live.” (Babbar & Johnnsdottir, 2024).

Den omtalte forbundethed og viden, som stammer fra de oprindelige folk, er ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) blevet kategoriseret som enten traditionel eller indfødt grundet dets historiske aspekt, samt lokaliteten for dens oprindelse. Denne form for viden er omfattet af systematiske overbevisninger og praksisser, som over tid er blevet en del af kulturelle arrangementer med dertilhørende strukturelle modaliteter. Ligeledes er denne viden gennem socialisering blevet overført eller nedarvet fra generation til generation, hvilket giver unikke identiteter til deres respektive samfund. Ydermere er denne viden ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) omfattet af følgende:

“Thus traditional or Indigenous knowledge (IK) is a “unique, traditional, local knowledge existing within, and developed around the specific conditions of women and men indigenous to a geographic area” [39], p. 1,[40], p. 211). Consequently, holistic education, and Indigenous and traditional knowledge are intrinsically and deeply interconnected.” (Babbar & Johnnsdottir, 2024,).

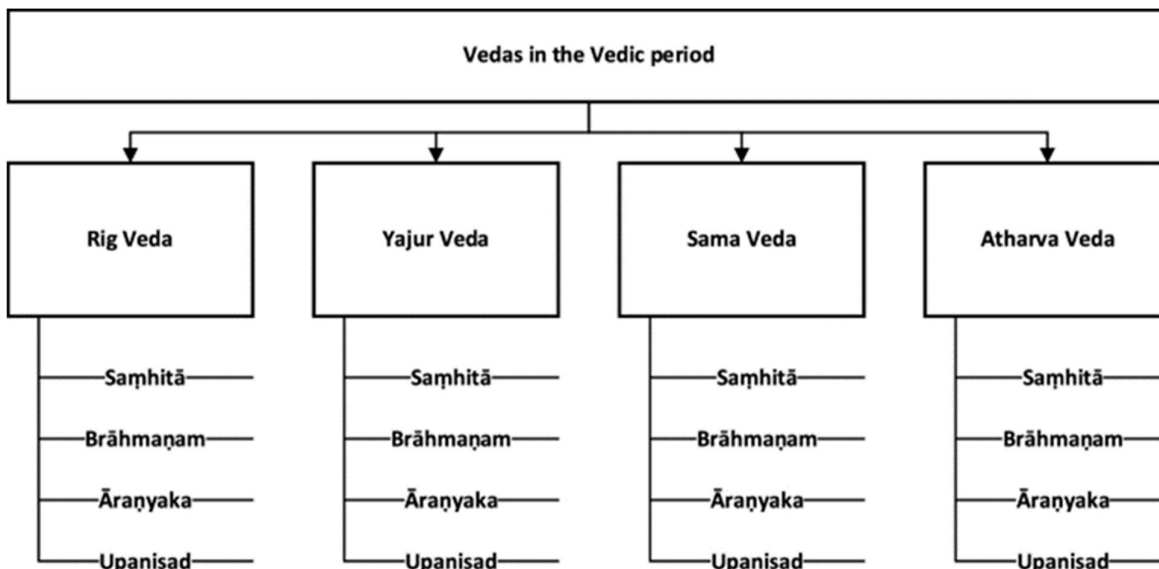
Som Babbar & Johnnsdottir (2024) i ovenstående citat fremhæver, er de af den opfattelse, at holistisk uddannelse og indfødt eller traditionel viden uløseligt er dybt forbundne, hvilket vil lede dette projekt til en redegørelse af Babbar & Johnnsdottirs traditionelle viden, som de henter fra gammel indisk filosofi. I Babbar & Johnnsdottirs udfoldelse af gammel indisk filosofi anvender de ligeledes et historisk perspektiv, som strækker sig over 4 perioder med fokus på udviklingen af gammel indisk filosofi. De fire perioder omfatter følgende: Den vediske periode, den episke periode, Sūtra – perioden og slutteligt den skolastiske periode.

Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) kan man groft opdele den indiske filosofi i fire store udviklingsperioder, som starter med den Vediske periode, der strækker sig mellem 2500 og 600 f.v.t., efterfulgt af den episke periode, som strækker sig fra ca. 500 eller 600 f.v.t. til 200 e.kr.. Herefter kommer Sūtra- perioden, som strækker sig fra ca. de tidlige århundreder af den kristne æra og frem til det 17. århundrede, hvorefter den skolastiske periode begynder. Dette projekt vil ligeledes forsøge at redegøre for de 4 perioder adskilt med påbegyndelse af den vediske periode.

For at forstå denne periode bør man starte med periodens navn, som har grundordet 'veda'. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) kan man oversætte Veda til at betyde 'at vide eller 'at forstå'. Veda er ligeledes rod-ordet til 'vidya', som kan oversættes til 'viden'. Dog fremhæver Babbar &

Johnnsdottir (2024) hertil, at det er vigtigt at forstå, at 'vidya' rummer en dybere betydning end 'veda', da 'vidya' har en udefineret vidtstrakthed, som gør, det rummer et element af hellighed og mystik.

Ydermere er den vediske periode ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) kendetegnet ved at indeholde fire vedaer, som kaldes henholdsvis: Rig, Yajur, Sama og Atharva, hvoraf 'Rig' er den ældste. De fire vedaer er igen hver underopdelt i fire sektioner, som omfatter: Saṃhitā, Brāhmaṇam, Āraṇyaka og Upaniṣad, som kan ses på nedenstående figur.



Vedaer er anonyme værker, som ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) menes at være blevet åbenbarede for vismænd gennem mange års dybt fokuseret meditation. Disse åbenbaringer blev i ca. 2000 år mundtligt overleveret, og det er først omkring 1500 f.v.t., at de blev skrevet ned. Vedaerne giver en afgrænset undersøgelse af tilværelsens forskellige facetter og kan give indsigt i flere dimensioner af bæredygtighed. Vedaernes essens er skrevet i dets sidste afsnit, kaldet 'upaniṣad', hvilket ligeledes fremgår af ovenstående figur.

I forlængelse heraf fremhæver Babbar & Johnnsdottir (2024) kort, at læren fra 'upaniṣad' har haft stor indflydelse og påvirkning på indiske sociale institutioner, som omfatter uddannelsesområdet. Dog var ingen af læresætningerne udarbejdet som systematiske kapitler i en lærebog. De var derimod som tidligere nævnt åbenbaringer, som ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) fremstår som:

"(...) thus appear as random pieces of wisdom, beyond the fetters of temporality or space. These were experienced learnings, to be learned by experience and passed from one generation to another." (Babbar & Johnnsdottir, 2024).

Fra den vediske periode vil der nu redegøres kort for den episke periode. Den episke periode er ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) kendetegnet ved dens indirekte præsentation af filosofiske

doktriner, som den gør sig gennem ikke-teknisk fortællende litteratur, hvilket skal forstås således, at litteraturen i den episke periode var forfattet ud fra det, som var blevet oplevet, set, forstået og husket. Derfor omhandler epos, som er grundordet i den episke periode, i modsætning til vedaerne, det 'erindrede'.

Den næste periode er Sūtra-perioden. I denne periode bliver ni skoler eller forskellige retninger med dertilhørende perspektiver udviklet ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024). Ud af disse skoler accepterede og anvendte seks ud af de ni skoler vedaerne og anså dem som værende et accepteret middel til at opnå viden, hvorimod de tre sidste skoler afviste vedaerne. I forlængelse heraf fremhæver Babbar & Johnnsdottir (2024), at trods de ni skoler havde forskellige grundlag, alligevel alle var omfattet af det samme mål, som var at formå at balancere udholdenhed af lidelse og en accept af den, som en uundgåelig del af livet.

Den sidste periode er den skolastiske periode. I denne periode bliver der ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) videreudviklet på de allerede skrevne tekster, som medførte nye fortolkninger til den allerede eksisterende forståelse.

Fra de korte redegørelser over de fire perioder af udvikling af gammel indisk filosofi vil der herefter foreligge en afgrænset redegørelse af, hvordan undervisningen og læring i det gamle Indien var. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) var undervisningen og læringen i det gamle Indien udfoldet ud fra de følgende perspektiver, som omfatter lærer-elev forholdet, fire stadier af menneskets liv, ideer om ikke-dualitet, et syn på verden som én familie, fire grundlæggende elementer i det, som anses for at være et ideelt liv, skelen mellem krop og sjæl samt idéen om karma og fredens betydning.

Upanisad, som tidligere blev beskrevet som vedaernes essens, kommer til udtryk som samtaler mellem lærer og elev. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) var disse samtaler ofte om komplekse emner. Babbar & Johnnsdottir fremhæver yderligere hertil, at ordet 'upanisad' består af tre sanskritstavelser, hvor det første 'upa' betyder 'at rykke tættere på', 'ni' betyder 'på et lavere niveau' og slutteligt 'shad' som betyder 'at sidde'. Derfor kan man ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) oversætte 'upanisad' til bogstaveligt at betyde: 'at sidde tæt på nogen, på et lavere niveau'.

Det fremhæver Babbar & Johnnsdottir, siger meget om lærer og elevforholdet, som er af hierarkisk karakter, hvor læren anses som værende af en afgørende rolle for at give ud af den 'ultimative viden'. I upanisaderne bliver læreren ydermere omtalt som 'bhagavah', som betyder 'den kloge og respekterede', og eleven bliver omtalt som 'saumya', hvilket betyder 'trofast'. Dette taler ligeledes ind i, hvordan lærer og elevforholdet er og at det ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) bygger på tillid og autoritet.

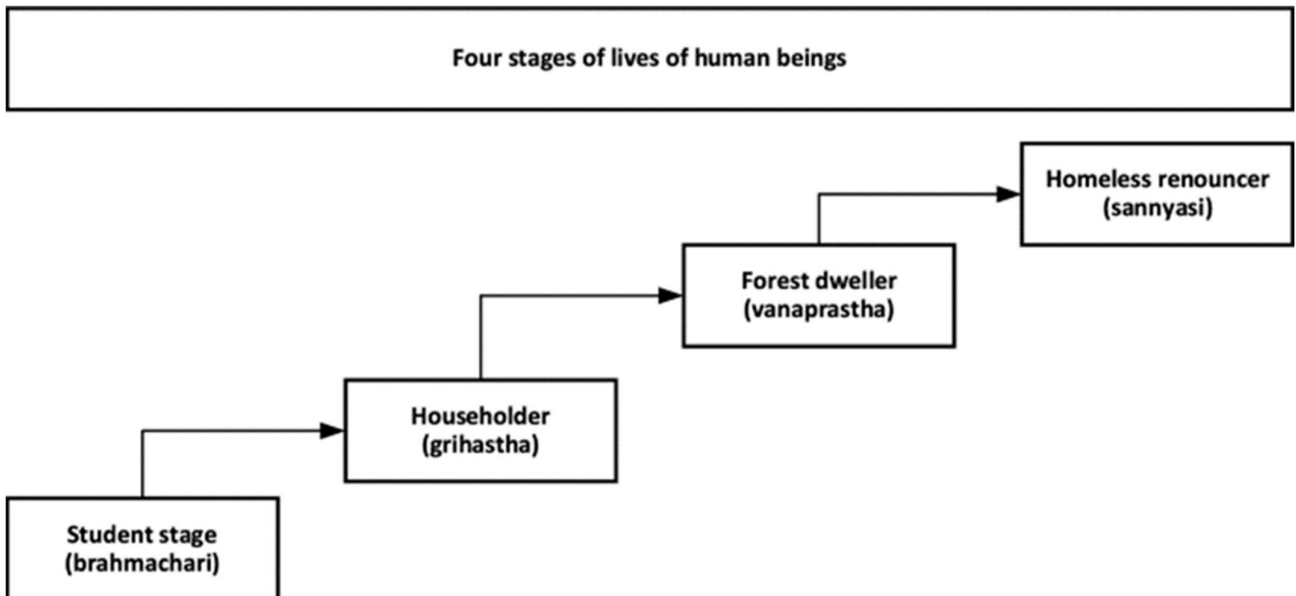
En anden væsentlig fremhævelse, som Babbar & Johnnsdottir gør sig i henhold til læreren, er at påpege, at en lærer også kan omtales som 'guru'. Ordet 'guru' kan ligeledes som tidligere beskrevet opdeles i to ord, hvor 'gu' betyder 'mørke', som ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) skal forstås som en metafor for uvidenhed, og hvor 'ru' betyder 'discipel', - en person, som oplæres i og medvirker til at forkynde en andens lære. Dermed er en 'guru' en uvidenhedens discipel. Et andet aspekt af

læreren, som ligeledes bør fremhæves, er, at læreren som metafor ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) forventes at kunne hjælpe sine elevers holistiske vækst samt sundhed, lykke og trivsel udover de pågældende grænser for midlertidighed og rum. Ydermere beskriver Babbar & Johnnsdottir, at et af de tidligste fokus i oldtidens uddannelse var på den enkelte elevs følelsesmæssige såvel som mentale velbefindende. Et andet vigtigt fokuspunkt for læring var, at den var resultatbaseret, med det formål at skabe respekt for ressourcer. Hvortil Babbar & Johnnsdottir (2024) fremhæver, at dette fokus var på trods af, at der i tiden var rigelige ressourcer. På baggrund af eksempelvis læring om respekt for ressourcer fremhæver Babbar & Johnnsdottir, at lærernes viden i det gamle Indien omfattede en fremsynethed, hvor de i en voksende civilisation forudså konkurrence om ikke-fornybare ressourcer, såvel som vedvarende ressourcer, befolkningstilvækst m.m. På baggrund heraf levede de efter ideen om, at alt, hvad der skulle bevares, var 'hellighed'. Ydermere var det, som var helligt, noget man havde en bevidsthed om tilhørte kollektivet, og eksempelvis fødevarer, som ansås som værende hellige, blev kun spist ved specifikke lejligheder. Ligeledes var jorden et fysisk rum for alle væsner og har ligeledes en hellig plads. Babbar & Johnnsdottir (2024) beskriver, hvordan jorden omtales som en mor eller gudinde, og bevidstheden herom samt ærbødigheden bliver symboliseret ved at tegne en prik på panden, som kaldes 'tilak'.

Derudover fremhæver Babbar & Johnnsdottir (2024), at upanisads lære er unik og skal ses og forstås som en anvendt viden, som eleven skal lære igennem brugen af den i det levede liv, med dertilhørende guidning. Selvlæring og undervisning optræder som kontinuerlige processer og var en 24/7 beskæftigelse, der rummede træning i at indoptage omverdenens normer og værdier i sin personlighed og at kortlægge sine dage i harmoni med naturen og dens naturkræfter som eksempelvis solens. De tidligere omtalte 'vedaer' bestod hovedsageligt af salmer, som påskønner de forskellige natur-elementer, som ansås for at opretholde menneskets liv. Heriblandt var solen, regnen, vinden, ilden og vandet. Vedaernes fokus beroede ikke kun ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) på at udfolde naturens kraft, men forsøgte lige såvel at opfordre til en kultivering af et forblivende, bæredygtigt forhold til det større univers.

I henhold til livets fire stadier gør Babbar & Johnnsdottir (2024) sig følgende væsentlige fremhævelser, som her er afgrænset til at omfatte det første af livets fire farser, der omhandler eleven. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) skulle eleven først og fremmest vælge en skole, denne skole var mere specifikt en guru med sin klan. For at kunne optages i guruens klan, blev der kigget på den enkelte elevs baggrund i henhold til samfund og familie, da man var af den opfattelse, at arv - uanset om den var god eller dårlig - var arvelig. Når eleven var blevet optaget, boede og levede eleven hos læren og klanen 24/7 i omkring 15 år for at lære færdigheder, som bestod af både håndgribelige og immaterielle. Det kunne eksempelvis være at leve i harmoni med andre og at udvikle sociale værdier som eksempelvis medfølelse, alt sammen ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) vigtige og positive færdigheder i henhold til at skabe et bæredygtigt samfund.

På den nedenstående figur kan man se de fire livsstadier, og hvordan det enkelte individs liv er opdelt i fire stadier, der hver for sig rummede specifikke mål og resultater.



Babbar & Johnnsdottir (2024) redegøre ydermere for betydningen af fred i henhold til mantraer, som ligeledes kan omtales som bønner, ydermere henholder til mantraernes betydning i relationen til den holistiske uddannelse. Ifølge Babbar & Johnnsdottir begynder alle Upani (skifter), men en bøn som omhandler en særlig form for fred. Hver af disse bønner bliver afsluttet med tre gentagelser af den hellige stavelse AUM, Babbar & Johnnsdottir beskriver uddybende hertil, at AUM gentages grundet den hellige stavelse er en påberåbelse af fred på tre forskellige niveauer eller områder, som omfatter en fred indeni, en fred i fællesskabet mellem mennesker såvel som andre levende væsner og en fra i henhold til naturen og det større univers.

Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) findes der en række forskellige fredsmantraer og de fremhæver fredsmantraet Aitareya, som er en bøn, der omhandler at få elimineret alle former for distraktioner, at få en harmonisk synkronisering mellem sind og ord samt internalisering af det der undervises i. denne mantra ende med en anmodning om at få beskyttelse af læren og sig selv. En anden fredsmantra som Babbar & Johnnsdottir fremhæver er fredmantraet Chandogya og Kena, denne freds mantra er en bøn om næring af alle ens sanser og evnen til at internalisere visdom. Ydermere fremhæver Babbar & Johnnsdottir at der ligeledes er fredsmantraer som omhandler ønsker om beskyttelse til alle, at alle modtager energi og styrke, at alle resonerer med ideen om en universel menneskehed og forbundethed.

Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) er essens i fredsmanttraerne at kurerer et ønske om harmoni, glædelig sameksistens, fred og kollektivt velvære. Ydermere skulle fredsmanttraerne ifølge Babbar & Johnnsdottir, have en beroligende effekt på sindet og fremme indlæringen.

Babbar & Johnnsdottir frenhævelser om Indien's antikke filosofi og dens særlige fokus på holistisk uddannelse bliver den holistiske analyse sat i sammenhæng med FN's delmål 4.7 (SDG 4.7). Her forsøger Babbar & Johnnsdottir (2024) at argumentere for hvordan den indiske antikke filosofi og den fokus på holistisk uddannelse rommer en væsentlig og omfattende rigdom, som i Babbar & Johnnsdottirs optik vil kunne fungere som en prototype eller supplement til at uddybe forståelsen af hvad holistisk uddannelse for bæredygtig udvikling indebærer. For at vise hvordan den indiske antikke filosofi og dens holistiske uddannelse kan fungere som en prototype, opsætter de en tabel, som er inddelt i henholdsvis sociale og kulturelle rammer, økologiske rammer, økonomiske og uddannelsesmæssige rammer. Denne inddeling i tabellen har Babbar & Johnnsdottir valgt, for derigennem at kunne fremhæve hvordan der i tabellen er tematikker som taler ind i hinanden. Men ligeledes hvordan den holistiske uddannelse udmærker sig, i form af dens omfattende og dybdegående præcisering af hvad bæredygtig uddannelse bør omfatte.

Den omtale tabel vil kunne ses nedenfor:

Table 1 The ideal type of holistic education for sustainability (synthesized by the authors)

Semantics settings relevant to sustainability	Planetary boundaries	Doughnut economy	The SDGs wedding cake model	Pope Francis Laudato Si' Goals	Holistic educational approach	SDG target 4.7	Indian philosophy on education
Social/Cultural settings		Basic human needs; water, food, health, peace & justice, political voice, social equity, gender equality, housing, networks, energy	No poverty (#1); Zero hunger (#2); Good health and well-being (#3); Gender equality (#5); Affordable and clean energy (#7); Sustainable cities and communities (#11); Peace, justice and strong institutions (#16)	Response to the Cry of the Poor (#2); Adoption of Sustainable Lifestyles (#4); Community Resilience and Empowerment (#7)	Educating for Human Development (#1); Educating for a Participatory Democracy (#7); Educating for Global Citizenship (#8)	Human rights; gender equality; peace and non-violence; global citizenship; cultural diversity; culture's contribution to sustainable development	Collective harmony and cultural symbiosis; Personification of ecology; Global peace and non-violence; Non-duality; Global citizenship; Diversity is perceived as a functional asset; Social norms as means of social control; Robust social institutions; Community resilience and empowerment
Ecological settings	Climate change; Change in biosphere integrity; Nitrogen and phosphorus; Ocean acidification; Land-system change; Freshwater; Ozone depletion; Atmospheric aerosols	Climate change; Chemical pollution; Nitrogen and phosphorus loading; Ocean acidification; Freshwater withdrawal; Land conversion; Biodiversity loss; Air pollution; Ozone layer depletion	Clean water and sanitation (#6); Climate action (#13); Life below water (#14); Life on land (#15)	Response to the Cry of the Earth (#1)	Educating for Earth Literacy (#9)		Respect for resources and trust in nature; Universe as a gift; Nature as a living entity; Ecology is perceived as a shared resource
Economic settings		Income & work	Decent work and economic growth (#8); Industry, innovation and infrastructure (#9); Reduced inequalities (#10); Responsible consumption and production (#12)	Ecological Economics (#3)			Responsible consumption and production; Austere and minimalistic living; Emphasis on equality and uniform conduct

Table 1 (continued)

Semantics settings relevant to sustainability	Planetary boundaries	Doughnut economy	The SDGs wedding cake model	Pope Francis Laudato Si' Goals	Holistic educational approach	SDG target 4.7	Indian philosophy on education
Educational settings		Quality education	Quality education (#4)	Ecological Education (#5) At schools, in families, in the media, in catechesis and elsewhere	Honoring Students as Individuals (#2); The Central Role of Experience (#3); Wholeness of the educational process (#4); New Role of Educators (#5)	Education for sustainable development and sustainable lifestyles; Knowledge and skills to promote sustainable development	Focused and passionate pursuit of meaningful learning; Holistic learning with an emphasis on mental, emotional, and spiritual well-being; Involvement of all stakeholders; Experiential and participative learning, involving critical thinking
Cross cutting themes and/or Spiritual settings			Partnerships for the goals (# 17)	Ecological Spirituality (#6)	Spirituality and Education (#10)		Spirituality as the foundation of ancient philosophy; Universal codes of morality; Harmony; Service toward mankind; Social as an embodiment of collective conscience; Omnipresence of the Supreme; Material world an illusion; Spirituality as a tool for normative control

Ovenstående tabel er opbygget således at den syntetiserer hovedideerne og de semantiske miljøer, som Babbar & Johnnsdottir (2024) finder relevante for at bæredygtighed kan opnå den ideel type holistisk uddannelse eller bæredygtighed. Tabellens nøgleideer er kategoriseret således, at de er baseret på sociale og kulturelle, økologiske, økonomiske og uddannelsesmæssige rammer. Ifølge Babbar & Johnnsdottir kan man se, at det første felt i tabellen er den planetariske grænserammer, og at den kun adresserer de miljømæssige aspekter. Det næste felt i tabellen er donut-økonomimodellen, hvortil Babbar & Johnnsdottir belyser, denne model omfatter elementer, i henhold til de sociale/kulturelle rammer, økonomiske rammer samt uddannelsesmiljøet, hvilket påpeger at donut-økonomimodellen gør kortfattet og kun nævner kvalitetsuddannelse uden nogle yderligere forklaring herpå.

Ifølge Babbar & Johnnsdottir ses der fra donut-økonomimodellen til SDG's bryllupskagemodel lignende aspekter, dog påpeger Babbar & Johnnsdottir at SDG's bryllupskagemodel tilføjer et tværgående tema, der understreger, at partnerskaber (Mål17) er vigtige i henhold til at nå SDG'erne.

Det næste felt i tabellen, tager udgangspunkt i Pave Francis Laudato Si'Goals refleksioner og tanker om, hvad der er i hans optik, er vigtige for bæredygtighed. Ifølge Babbar & Johnnsdottir bidrager Pave Francis Laudato Si'Goals til en forståelse for vigtige elementer at beskæftige sig med i henhold til bæredygtigheds-spørgsmål, som ifølge Babbar & Johnnsdottir ligeledes trækker på samlet viden fra tidligere modeller og rammer, selvom det tilføjes til diskussionen om uddannelse ved især at lægge vægt på økologisk undervisning (Mål 5). Hvor Pave Francis Laudato Si'Goals påpeger at

uddannelse skal forgå og findes sted i henholdsvis skoler, familien, i medierne, i kateketen og mere undefineret, nævner han at det også skal forgå andre steder. I henhold til tabellens næste felt, som er De holistiske uddannelses-nøgleprincipper. Beskriver Babbar & Johnnsdottir at de De holistiske uddannelses-nøgleprincipper giver indsigt til og omfatter alle kategorierne, bortset fra de økonomiske rammer. Til gengæld fremhæver Babbar & Johnnsdottir hvordan de holistiske uddannelses-nøgleprincipper rummer andre kvaliteter, eksempelvis ved at bidrage til en dybere forståelse af uddannelsesmiljøet, hvor de holistiske uddannelses-nøgleprincipper bringe op og tydeliggør vigtigheden af, at den studerende bør æres som individer, ydermere fremhæver Babbar & Johnnsdottir at de holistiske uddannelses-nøgleprincipper ligeledes fokuser på erfaringens rolle som ifølge Babbar & Johnnsdottir er medvirkende til at understrege helhed i uddannelsesprocessen (Princip 4), samt at henlede opmærksomheden på pædagogikker, der repræsenterer en 'dyb' respekt for det dybere, urealiseret kraft af den menneskelige iboende natur.

Fra feltet hvor de holistiske uddannelses-nøgleprincipper, er det i det følgende felt SDG Taget 4.7 som Babbar & Johnnsdottir belyser. I henhold til SDG Taget 4.7 er det ifølge Babbar & Johnnsdottir kvalitetsuddannelse der er i fokus, SDG Taget omfatter mange af ideerne som ses fra tidligere modeller og rammer om end, de i Babbar & Johnnsdottir optik fremstår forsimplede, eller ikke uddybende nok. Ydermere retter Babbar & Johnnsdottir en kritik til SDG Taget 4.7 i henhold til, at den ikke omhandler de økologiske eller økonomiske rammer. Ifølge Babbar & Johnnsdottir er det en mangel, da FN's verdensmål burde hænge sammen og understøtte hinanden, de påpeger at uddannelse spiller en væsentlig nøglerolle i mange af verdensmålene, herunder eliminering af fattigdom (mål 1), rimelig og ren energi (mål 7), anstændigt arbejde og økonomisk vækst (Mål 8), reduktion af uligheder (mål 10), ansvarligt forbrug og produktion (mål 12), klimainsats (mål 13) og partnerskaber for målene (Mål 17) og på baggrund heraf også burde omfatte en kobling mellem henholdsvis de økologiske, økonomiske rammer i henhold til bæredygtig uddannelse.

Feltet efterfulgt af SDG Taget 4.7 er den indiske filosofi om holistisk uddannelse, før Babbar & Johnnsdottir analyser på, hvordan den indiske filosofi om holistisk uddannelse kan være berigende til en dybere forståelse af hvad bæredygtig uddannelse bør indebærer og omfatter, fremhæver de deres syn på hvad ordet 'uddannelse' indeholder af væsentlige elementer, hertil fremhæver Babbar & Johnnsdottir, at uddannelse indeholder væsentlige elementer som eksempelvis egenkapital, medfølelse dyder, acceptering af hinanden, inddragelse, udvikling, pleje og muligheder for alle. Disse elementer kræver ifølge Babbar & Johnnsdottir et helhedssyn på uddannelse.

De fremhævede elementer er som sagt væsentlige i henhold til en bæredygtig uddannelse og bliver ydermere af Babbar & Johnnsdottir fremhævet som værende væsentlige elementer i henhold til at styrke den grundlæggende integritet af 'bæredygtighed'. I forlængelse heraf, forsøger Babbar & Johnnsdottir at udfolde hvordan den indiske filosofi om holistisk uddannelse omfavner bredt og kan bidrage med et mere holistisk syn på, hvad bæredygtig uddannelse bør indebære, end de mener SDG mål 4.7 og de andre rammer og modeller, som er blevet gennemgået omfatter.

Ifølge Babbar & Johnnsdottir indeholder den indiske filosofi om holistisk uddannelse et bevidst vævet hierarki som holder styr på den økologiske balance. Babbar & Johnnsdottir (2024) beskriver hvordan universet i denne holistiske uddannelse, anses som den højeste magt. Og hvordan mennesket i form af et fokus på egen følelsesmæssige, mentale og fysiske trivsel, anerkender den. Ydermere spiller selvet i denne henseende ifølge Babbar & Johnnsdottir en væsentlig rolle i henhold til at fremtvinge respekt ikke kun for medmennesker, men også mellem andre levende væsener. Det fremkalder yderligere underkastelse til det større miljø og naturressourcerne ved at behandle dem som legemliggørelsen af den Højeste og mennesket som dens plejere. Dette beror ifølge Babbar & Johnnsdottir på et bevidst vævet hierarki, som er medvirkende til at opretholde den økologiske balance. Et eksempel på hvordan dette hierarki kommer til udtryk i den indiske oldtidsfilosofi, hvor

Ideen om blandt andet skovånder, bjergalfer, vandgudinder, som umiddelbart fremstår som mystiske for de udenforstående, har haft en dyb symbolsk betydning for bæredygtighed ifølge Babbar & Johnnsdottir ydermere blev disse 'mystiske væsner' lovprist som personificerede, levende tjener, forsørgere og beskyttere for den menneskelige eksistens. Henhold til et bevidst vævet hierarki til opretholdelsen af en økologisk balance uddyber Babbar & Johnnsdottir med at en sådan en filosofisk tone stemmer ideer om medfølelse, ikke-vold, fredelig sameksistens og samfundets modstandskraft. Ydermere er der i en den indiske filosofiske holistiske uddannelse ifølge Babbar & Johnnsdottir en iboende forståelse af én enhed og globalt medborgerskab, som uddybende fungerer som et kollektivt samfund hvor hver generation har ansvaret for at sørge for den næstes generation ligeså vel kan næres og trives.

Yderligere fremhæver Babbar & Johnnsdottir hvordan den holistiske uddannelse og dens iboende forståelse at globalt medborgerskab bliver understøttet og fremmet igennem læring, derfor spiller lærere elev relationen en væsentlig rolle, da den er medvirkende til at danne en forståelse for og af at roller og ansvar er vigtige, og skal bestå i en økologisk balance. Dette symboliseres ligeledes ved at guruens eller læren og lærers gruppe, fungere som mentor igennem hele livet, ligeledes lover eleven loyalitet for evigt. Guruen eller Læreren blev ifølge Babbar & Johnnsdottir opfattet som en mentor. Pensum var omfattende og flettet sammen med hverdagens færdigheder og de forskellige ting som skulle læres, var dybt forankret i erfaring og selverkendelser som kom gennem diskussioner og spørgsmål. Den modtagne viden blev omtalt som *jñāna* (visdom). Ifølge Babbar & Johnnsdottir var *jñāna*, interaktive pædagogikker som blandt andet omfattede deltagende læring, erfaringslæring og kritisk tænkning. Yderligere fremhæver Babbar & Johnnsdottir at der var en demonstrativ anvendelse af færdighedsbaseret læring som bevidst blev udviklet ved at skabe virkelige forhold, der krævede anvendelse af viden.

Uddannelsen har uddybende til hensigt at opbygge udholdenhed, fokus, stabilitet og orden, som ifølge Babbar & Johnnsdottir er elementer som i denne holistiske uddannelse anses som værende medvirkende til at fremme fysiske, følelsesmæssige og mentale balancer hos den enkelte. Som er medvirkende til at styrke og opbygge harmonisk sameksistens.

Den holistiske uddannelses måde at fremme, styrke og opbygge en harmonisk sameksistens, kommer ifølge Babbar & Johnnsdottir ligeledes til udtryk i henhold til at eleverne bar beskedne uniformer, modtog lektioner i madindsamling, madlavning og servering hvilket alle var bevidste elementer, som skulle være medvirkende til at eliminere forskelle og strukturer og styrke en disciplineret rutine i harmoni med naturen. Dette førte subtilt til internalisering af respekt for ressourcer og tillid til naturen.

Ydermere som ligeledes tidligere beskrevet i henhold til fredsmanttraerne, blev der også igennem sang udtrykt en uophørlige ære og taknemmelighed over for økologi, som ansås som værende af altafgørende betydning i gammel indisk filosofi. Babbar & Johnnsdottir fremhæver ydermere her til, at tilbageholdenhed og respekt blev forventet af mennesker i deres relation til naturen, som de anså og symboliserede som værende deres mor, hun opfattet som en forsørger og opretholder af livet. Og det var hendes overflod af ressourcer som anses som værende generøse gaver, som skal deles blandt alle. Denne tankegang kalder ifølge Babbar & Johnnsdottir på ydmyghed og taknemmelighed gennem bevarelse.

I relation hertil, fremhæver Babbar & Johnnsdottir hvordan dette synes på naturen ligeledes fik en forståelse af begær som grundårsagen til lidelse og den materielle verden som en illusionær skabelse, der har fokus på de økonomiske rammer. Mad, bolig, husly, sundhed, børn osv. blev alle set som gaver eller nåde, og deres spild eller asociale misbrug blev set som en ond handling.

I forhold til de tværgående temaer som de åndelige rammer der ses i tabellen, beskriver Babbar & Johnnsdottir hvordan grundlaget for gammel indisk filosofi, spiritualitet ofte blevet misopfattet som religion. Hertil uddyber Babbar & Johnnsdottir de i sandhed er moralkodekser som ydermere inden for den holistiske dannelse, blev beskrevet som værende rigtige, meningsfulde, lidenskabelige gennemlæsninger tæt sammenflettet med harmonisk sameksistens. I forlængelse heraf tilføjer Babbar & Johnnsdottir at spiritualitet i det antikke Indien var blevet brugt som et redskab til at opretholde social kontrol, som lagde vægt på ideerne fra samsara og karma. Disse filosofiske begreber virkede ifølge Babbar & Johnnsdottir som angstdæmpere og selvtillids-boostere.

Babbar & Johnnsdottir konkludere på baggrund af deres analyse af den indiske filosofis holistiske uddannelse, at det er vigtigt at bevare ældgammel viden, og de er af den opfattelse af de på baggrund af deres gennemgang, har formået at udfolde og vise noget af den videns rigdom der er at vinde i indiens antikke filosofi. Ifølge Babbar & Johnnsdottir er denne viden og de levede erfaringer og overførelsen af viden i fare, grundet ændringer i mundtlige kommunikationskanaler. Babbar & Johnnsdottir fremhæver yderligere hertil, at på trods der opleves en større velvilje fra nationale regeringer og andre aktører inden for de internationale politiske systemer. Stadig er lang vej i henhold til at forstå og anvende gammelviden. Hvilket er en skam ifølge Babbar & Johnnsdottir, som med dette projekt forsøger at vise hvordan specifikt den antikke indiske filosofis fokus på holistisk uddannelse kan være berigende i henhold FN's delmål 4.7, da den kan være medvirkende til at skabe en dybere forståelse af hvad en bæredygtig uddannelse bør indebære og omfatte. I henhold til mangler eller udfordringer via deres sammenstilling mellem den antikke filosofi og FN's

delmål 4.7 fremhæver Babbar & Johnnsdottir at sprog og symboler har dyb kulturel betydning samt mening og de er bevidste herom og har forsøgt at yde retfærdighed over for disse forskelle. Men at det ligeledes er vigtigt for Babbar & Johnnsdottir at fremhæve deres undersøgelse kun omhandler et ét aspekt af bæredygtig udvikling og SDG'erne, som er uddannelse og det er en prototype som har til hensigt at agere som et supplement som ligger op til ligeledes at undersøge andre elementer af bæredygtig udvikling eller SDG'erne på en lignende måde, dvs. ved at lære af oldtidens filosofi og hvilken læring det har at give moderne samfund om, hvordan man kan tackle lokale eller globale udfordringer.

At tænke verden som både, ophav og omgivelse med Løgstrup

I denne redegørende Løgstrup-del, vil der både redegøres kort for Løgstrups begrebspaar 'ophav og omgivelse', 'instinkt reduktion' og Løgstrups fremhævelser og refleksioner om sansningen.

"Til den titel som jeg har givet mine overvejelser, universet som vor omgivelse eller vort ophav, vil man kunne sige: Det er ikke et alternativ, universet er begge dele – og det er selvfølgelig rigtigt. Når jeg alligevel har formuleret det som et alternativ er det, fordi vi på en sådan måde har tænkt om universet som vor omgivelse, at om end det ikke ligefrem udelukkede, så i hvert fald gjorde det til en uvæsentlig kendsgerning, at det er vort ophav. Som om det ikke var mindst ligeså vigtigt." (Løgstrup, 2013, s. 13)

Med ovenstående citat får man et godt indblik i nogle af Løgstrups indledende og helt centrale tanker for værket "Ophav og Omgivelse" og ligeledes Løgstrups samfundskritik, som også kommer til udtryk i citatet. I citatet beskriver Løgstrup (2013), at sætningen "(...) universet som vor omgivelse eller vort ophav (...)" er formuleret som et alternativ for at fremhæve, at måden, hvorpå vi har haft tendens til at anse universet, har været uden at vægte, at universet er begge dele ligeligt. Løgstrup mener ikke, det er et alternativ, men derimod at universet er begge dele, og det er lige så vigtigt at vægte universet som vores ophav, som det er at vægte det som vores omgivelse. Denne fremhævelse er grundlæggende for Løgstrups tanker i værket 'Ophav og Omgivelse'. Ydermere fremhæver Løgstrup i henhold til årsagen for, at mennesket har haft en tendens til at anse universet i højere grad som dets omgivelse end som dets ophav, til naturvidenskaben. Løgstrup beskriver naturvidenskabens rolle med egne ord på følgende måde: *"Alt hvad naturvidenskaberne fortæller os om naturen og universet er vi tilbøjelige til at tage som informationer om, hvad der ikke på anden måde kommer os ved end som vor omverden."* (Løgstrup, 2013).

Løgstrups tanker omfatter ligeledes en mere dybdegående udfoldelse af sin distinktion mellem 'omgivelse' og 'ophav', der omfatter en distinktion mellem 'natur' og 'universet'. Ifølge Løgstrup er den menneskelige eksistens skabt af både naturen og universet. Løgstrup fremhæver i forlængelse heraf via et eksempel, hvordan den menneskelige eksistens er skabt af naturen og universet ved at fremhæve menneskets åndedræt og stofskifte. Ifølge Løgstrup (2013) er vi blandt andet med de to

kropslige funktioner 'åndedræt' og 'stofskifte' indlejret i naturens kredsløb, og det er ydermere derigennem, at vi som mennesker erfarer at være indlejret i universet. I en uddybelse heraf fremsætter Løgstrup to mulige måder, hvorpå man kan anskue forholdet mellem universet og den menneskelige eksistens. Ifølge Løgstrup (2013) kan vi enten anskue dette forhold ud fra menneskets tilværelse, og med denne anskuelsesvinkel vil universet reduceres til at være omgivelse for menneskets eksistens. Eller ud fra universet, hvor denne anskuelsesvinkel vil være menneskets ophav.

I henhold til ovenstående er Løgstrup (2013) af den opfattelse, at det kommer ud på ét, om mennesket opfatter sig selv som værende omfattet eller adskilt fra universet i henhold til det levede liv. Dog skal det hertil fremhæves, at Løgstrup alligevel ser en forskel, som er af stor betydning - han fremhæver med egne ord denne forskel på følgende måde: *"Forskel gør det nu alligevel. For både opfattelsen af vor livs-verden og opgøret med den på forhånd givne virkelighed kan vi give en vidt forskellig stil. Opfattelsen af vor stilling i kosmos er udslagsgivende for hvilken kultur vi får."* (Løgstrup, 2013, s. 19).

I ovenstående citat beskriver Løgstrup den på forhånd givne virkelighed. Denne virkelighed skal ifølge Løgstrup (2013) forstås som den virkelighed, mennesket forsøger at definere eller anskue, hvilket leder til Løgstrups begreb instinktreduktion. For uanset om vi ser tilbage i tiden på menneskets forhold til naturen, eller tager udgangspunkt i den samtid vi befinder os i, vil Løgstrup mene, at mennesket er et instinkt reduceret væsen, som til hver en tid har været nødsaget til at skabe sin egen livsverden i et opgør med den på forhånd givne virkelighed, grundet sit instinkt reducerede væsen.

Løgstrup (2013) opererer med et begreb, som hedder 'tilbagetrækning'. Dette begreb kan ifølge Løgstrup for menneskets vedkommende ligeledes bestemmes som 'instinktreduktion', som denne redegørelse er afgrænset til at omfatte, netop af den årsag at 'tilbagetrækning' kan bestemmes som 'instinktreduktion' i henhold til mennesket. I sin udfoldelse af begrebet 'instinktreduktion' gør Løgstrup sig en sammenligning mellem mennesket og andre levævæsner for at tydeliggøre sin pointe.

I denne sammenligning hævder Løgstrup (2013), at mennesket mangler noget eller kun i reduceret grad besidder en velfungerende systemenhed i henhold og forhold til omverden og levævæsner. Løgstrup mener, at årsagen til, at menneskets systemenhed er reduceret eller kun besiddes i en reduceret grad, bunder i, at mennesket som et bevidsthedsvæsen er trængt ud af sin systemenhed og dermed står udenfor naturen og den systemenhed, naturen rummer.

Løgstrup ser en mulighed i, at mennesket er trængt ud af sin systemenhed. Denne mulighed byder ifølge Løgstrup (2013) på en chance, som rummer en risiko. Chancen som Løgstrup omtaler, er at finde i mennesket som bevidsthedsvæsen. Vi har nemlig ifølge Løgstrup (2013) med vores brud med vores egen systemenhed fået et kæmpe råderum til at gøre os redskaber. Risikoen er ligeledes ifølge

Løgstrup at finde i mennesket som bevidsthedsvæsen, og risikoen består i, at vi kan ødelægge vores omverden.

Fortalt anderledes udgør de redskaber, vi har mulighed for at gøre os i det kæmpe råderum, mennesket har fået gennem sit udbrud af sin systemhed, ligeledes risikoen. Hvilket vil lede dette projekts videre fokus over på sansningen, som spiller en vigtig rolle i henhold til menneskets systemenhed. Således vil herefter foreligge en redegørelse med et afgrænset fokus på Løgstrups tanker og refleksioner om sansningens afstandsløshed til universet.

For at forstå Løgstrups redegørelse af sansningen og sprogets rolle i henhold til menneskets forhold til naturen, tager dette afsnit udgangspunkt i den kontekst, hvorigennem Løgstrup udfolder de to begreber. Løgstrup (2013) påbegynder sin udfoldelse af de to begreber igennem en udlægning, som tager et udviklingshistorisk perspektiv. I dette perspektiv giver Løgstrup (2013) det første træk i udviklingen det kendetegn, at mennesket i sin forståelse eller bevidsthed er af den opfattelse, at mennesket befinder sig på kanten af naturen. Løgstrup beskriver det med egne ord følgende:

"(...) at mennesket i sin forståelse går ud fra, at det befinder sig på kanten af naturen, på randen af universet – og for at have et kort udtryk for det andet træk i udviklingen siger, at vi lever indfældede i naturen og universet, står vi overfor spørgsmålet: Hvordan forholder de to træk sig til hinanden, randtilværelsen i forståelsen og indfældelsen i naturen?" (Løgstrup, 2013, p. 16)

Som ovenstående citat viser, holder Løgstrup de to træk op imod hinanden, og det bliver med denne distinktion, at Løgstrup senere mere uddybende udfolder sine tanker, refleksioner og fremhævelser om sproget og sansningen. Løgstrup (2013) redegør ydermere med afsæt i spørgsmålet, som står sidst i ovenstående citatet, at det ikke nødvendigvis virker oplagt at tænke de to træk i henhold til hinanden, hvilket i Løgstrups optik beror på, at vi som mennesker ikke har tillagt de to træk stor betydning for hinanden. Ifølge Løgstrup (2013) bunder denne opfattelse af sansningen i, at mennesket har opfattet sansningen som værende en selvfølgelighed, der er receptiv. Ifølge Løgstrup (2013) er denne opfattelse fejlagtig, for sansningen er i Løgstrups optik afstandsløs. I Løgstrups redegørelse af sansningen gør han ligeledes rede for forståelsen, da de to fænomener og deres kendetegn gør sig tydeligere i beskrivelsen, hvor de begge bliver beskrevet i en sammenstilling til hinanden. Derfor ses der ligeledes i Løgstrups redegørelse af forståelsen og sansningen en konstant anskuelse og sammenstilling mellem de to begreber. Løgstrup (2013) mener som tidligere nævnt, at sansningen er afstandsløs og kommer med følgende eksempel på, hvordan sansningen fremtræder for os:

"Det sete og hørte er på afstand af vor krop, men ikke på afstand af sansningen. Skibet vi ser ude på havet, hundens gøen nede i landsbyen er langt væk fra vor krop, men ikke fra vort syn og vor hørelse. Modsat forståelse. Det forståede, hvad det så er, vore omgivelser eller en påtænkt handling, er vi på afstand af takket være sproget." (Løgstrup, 2013, s. 16)

Som ovenstående citat viser, er begrebet 'afstand' ligeledes en væsentlig faktor at fremhæve for at danne sig en forståelse af den forskel og ligeledes den forbundethed, som Løgstrup forsøger at

fremhæve, der er imellem sansningen, forståelsen og sproget. I Løgstrups udfoldelse af sproget beskriver Løgstrup ligeledes, hvordan sproget er afstandsskabende. Ifølge Løgstrup (2013) bliver sproget afstandsskabende igennem sprogets forbundethed til forståelsen, for i Løgstrups optik, skaber forståelsen en afstand til det forståede og ligeledes sansningen. Det kan være svært at holde forståelsen af sansningen ude af forståelsens måde at operere på, for sansningen har ifølge Løgstrup (2013) helt andre måder at operere på. Ifølge Løgstrup (2013) er sansningen afstandsløs til universet på en sådan måde, at forståelse og kontrol ikke er mulige. Mennesket er dermed som sansende i totalt kontroltab.

Ifølge Løgstrup (2013) befrier forståelsen via dens afstandsskabende natur sansningen fra dens totale uselvstændighed overfor behovene. Hos mennesket er sansningen dermed ikke kun signal for behovene, men får ifølge Løgstrup en æstetisk selvstændighed, grundet afstanden fra forståelsen. Ifølge Løgstrup (2013) lever vi i en miserkendelse, eller fejl forståelse af sansningen, grundet sansningens natur. For med sansningen er der ifølge Løgstrup (2013) ikke noget at yde, intet at tage initiativ til, ikke noget der skal læres, som eksempelvis med behovene, der skal mættes, så vi kan overleve. Løgstrup (2013) uddyber som tidligere nævnt hertil følgende:

”Så vist som sansningen er uformidlet, sanser vi hvad vi ikke har i vor magt, universet. Og hvad vi ikke har i vor magt, får vi chancen til at forholde os æstetisk til. Før blev det sagt, at i sansningen er universet ureduceret og umodificeret nærværende, vi kunne også sige, at i sansningen er universet uformidlet og æstetisk nærværende. I sansningen er vi overantvordet universet. Sansningen minder os om, at hvad vi formår i foragtsomhed og indsigt er magt af universets magt. Vor tilværelse er en overtagelse og udfoldelse af, hvad der er unddraget vor magt. Giver vi sansningen den rolle, der tilkommer den, giver sansningen os den rolle, der tilkommer os”. (Løgstrup, 2013, s. 70, linje 10- 20)

Løgstrup mener, som ovenstående citat ligeledes viser, at sansningen rummer muligheden og er en væsentlig faktor i henhold til, at mennesket kan opnå en systemenhed. Dog kræver det, som Løgstrup ligeledes indikerer, at vi giver sansningen den rolle, der tilkommer sansningen.

At skabe mening, orientering og retning med Shotter

Shotter starter sin kritik af det naturvidenskabeligt sprog, med udgangspunkt i sine egne oplevelser. Hvor Shotter beskriver, hvordan hans kritik af det naturvidenskabelige sprog opstod. Han fortæller at denne tanke udsprang, igennem mange udtalelser fra mennesker omkring ham, som beskrev hvordan de ikke længere følte at udtalelser og formidling fra: ” (...) politikere, socialpolitiske eksperter, sundheds- og uddannelses planlæggere, samfundsforskere, neuro- kognitive forskere og økonomer (...)” (Shotter, 2015). Gav nogen form for menneskelig mening for dem. Ifølge Shotter (2015) kunne de ikke se sig selv i deres udtalelser som blev formidlet. Disse udtalelser, fandt Shotter interessant at undersøge nærmere, og Shotter påbegyndt med sin indflydelse af Wittgensteins sprogspil, sin undersøgelse med følgende spørgsmål for sine egne overvejelser:

"Så hvad er det, der foregår i disse situationer, hvor vi særdeles vel genkender de ord, der bliver sagt til os, når vi forstår, hvad alle ordene betyder, men ganske enkelt ikke oplever, at deres ord "rører" os eller "bevæger" os på nogen måde – når vi føler, at de "lever på en anden planet"?". (Shotter, 2015, side. 33).

Som ses i ovenstående citat taler Shotter om hvordan ordene der bliver fremsagt af de tidligere nævnte repræsentanter for den naturvidenskabelige verden, ikke "rører" eller "bevæger" os og der derigennem, ifølge Shotter opstår en afstand, som kan komme til udtryk hos modtageren gennem oplevelsen af, at disse repræsentanter "lever på en anden planet". Denne omtalte afstand kan grundet Shotters påvirkning at Wittgensteins sprogspil, også anses som værende forskellige sprogspil som, er gældende for forskellige diskurser, som i denne specifikke situation ikke taler ind i hinanden på en hensigtsmæssig måde, da modtageren sidder tilbage med en oplevelse af, at eksperterne "lever på en anden planet".

I denne beskrivelse hviler der nærmest en implicit påstand om, at ord i andre henseender har evnen til at "rører" eller "bevæge" os. Shotter gøre sig yderligere væsentlige fremhævelser af, hvad det naturvidenskabelige sprog skaber af afstand mellem mennesket og den natur vi selv er en del af. Ifølge Shotter (2015) oplever modtageren af udtalelserne, eller formidling fra eksperter og andre tidligere nævnte formidlere, at de vurderinger, analyser m.m. de formidler, er meningsfulde for os i det intellektuelle henseende, men alligevel fremstår deres udtalelser som om noget er skjult for os, og er at finde et eller andet sted, som fremstår fjernt fra os som modtager den pågældende formidling. Dette efterlader ifølge Shotter (2015) modtageren med en følelse af at det der bliver formidlet ikke som sådan kommer os ved, da det ikke synes at have nogle indvirkninger på vores liv.

Dette skal uddybende ifølge Shotter (2015) forstås således, at for modtageren af formidlingen er den levede dagligdag som den plejer. For at komme med et eksempel herpå kunne man forstille sig. At den globale opvarmning, grundet klimaændringerne, kunne synes fjernt fra os i vores levede hverdag, hvor vi stadig upåvirket af dens konsekvenser, kan stå op som vi plejer og tage på eksempelvis arbejde. Et andet eksempel på hvordan modtageren kan sidde upåvirket tilbage fremsætter Shotter (2015) med egne ord følgende:

" (...) store uligheder mellem mennesker, udnyttelse af miljøet, uværdige foragt for almindelige mennesker, "investeringer" i bankvirksomhed, der ikke har andet formål end bankierer kortsigtede personlige profitter, den gradvise udskiftning af alle levende menneskelige værdier* med pengeværdi (...)" (Shotter, 2015).

Som overstående citat indikerer, er der mange forskellige artede aktiviteter, som fortsætter med at finde sted, og på trods af formidlingen af disse aktiviteter, opstår der hos modtageren ikke bevægende eller rørende reaktion, og det på trods af eksempelvis de aktiviteter som Shotter nævner i ovenstående citat. De nævnte aktiviteter, som Shotter(2015) nævner, synes umiddelbart alle at være alvorlige aktiviteter, som der burde opstå en følelsesmæssig reaktion til.

Shotter er optaget af, at den omtalte form for ekspert formidling ikke skaber en handlende reaktion hos modtageren og erkender, at der i henhold til denne udvikling er brug for en revolution. Den revolution som Shotter (2015) ønsker og ligeledes omtaler er en revolution i de måder vi taler og handler på. For ifølge Shotter (2015) tager vi disse ting for givet, derfor er der i Shotters optik brug for en revolution i den måde vi leve på, som ifølge Shotter (2015) skal tage afsats i at vi skal leve, som vi taler og tale som vi handler. (Shotter, 2015).

Uddybende forklaret betyder det at leve som vi taler og tale som vi handler ifølge Shotter om, at vi ikke skal vende os væk fra de forvirrende dagligdags menneskelige omstændigheder vi kan befinde os i og forsøge at tænke over, hvordan vi skal handle i forhold til dem med vores intellekt, så er vi ifølge Shotter (2015) fortabt. ifølge Shotter mister vi kontakten med den dagligdags omstændighed vi står i og muligheden for den praktiske opgave hvis vi vender os væk og begynder at forholde os med vores intellekt. han mener, der ligger i at finde ud af hvordan vi skal handle i den unikke situation eller omstændighed vi er i. ledet af selve situationens omgivelser og den unikke detaljerige natur af vores forvirring. Shotter mener, som tidligere nævnt, at der er noget ved måden vi taler og handler på, som vi tager for givet, som måske kan tydeliggøres yderligere med dette citat:

“Men hvad nu hvis vi i stedet for at lade vores tale komme først måtte “se ind i” vores tale, som den er sammenviklet med vores handling, “ ind i” vores tale, som den er sammenviklet med vores handling, “ind i” vores tale sammenviklet med vores seen og “ind i” vores tale sammenviklet med vores tænkning -” ind i” den føjte detaljerede, dynamiske sansning, der udfoldes/ opstår i den relationelle sammenvikling af vores udadvendte forklarende aktiviteter i forhold til omgivelserne og disse aktiviteters indkommende resultater- og derefter se på, hvad der er i disse sansninger der foreslår os at bruge bestemte ord frem for andre.” (Shotter, 2015, p. 37).

Shotters opgave går ydermere ud på at skabe mening orientering og retning. Og han forsøger i sit værk at finde undersøgelsesmåder, der er relevante i henhold til at overkomme nogle af de praktiske udfordringer, mennesket står over for i dagligdagen. Ifølge Shotter (2015) har mennesket haft en tendens til at gå til intellektuelle refleksioner, når de har stået overfor sådanne problemer i det levede dagligdags liv. Da mennesket uddybende ifølge Shotter (2015). Føler at hvis den skal overkomme sin egen rådvillighed eller forvirring over handling i en given situation, må ty til at forklare logikken:

“(…) i den årsag-virkningsorden, der kigger under eller bag fremtrædelserne- en ”logik, som vi mener har si egen krystalklare renhed, og vi begynder i vores intellektuelle refleksioner at tænke over naturen af vores vanskeligheder.” (Shotter, 2015, side. 17).

Shotter mener, som han ligeledes indikere i ovenstående citat, at mennesket føler et behov for at skabe sin mening igennem refleksion. Shotter (2015) ønsker i stedet for at kultivere en anden menneskelig evne, som ifølge Shotter (2015) kan anvendes til at gøre de fænomener som fremtræder for os i hverdagen, meningsfulde. Shotter ønsker at kultivere: ” (...) en evne til at forstå betydningen af det, vi aktuelt erfarer, samt forstå hvordan vi skal respondere i forhold til det?”

(Shotter, 2015, p. 17) Shotter (2015) ønsker at vi som mennesker skal væk fra antagelsen om at vi lever i en allerede skabt verden, som består af materielle partikler, der er i konstant bevægelse, som fremstår skjulte for os, og vores opgave dermed bliver at identificere disse former de kan danne, i stedet antager vi lever vores liv indlejret i en uendelig strøm af yderst komplekse strømme af aktivitet, som er i konstant udfoldelse, disse strømme er eksempelvis: " (...) kredsløb, hvirvelstrømme, bølgeskulp og andre dynamiske stabile og turbulente fænomener af endnu større kompleksitet end det, vi tydeligt ser i alle jordens store oceaner." (Shotter, 2015, side. 18). Så bliver alting helt anderledes ifølge Shotter (2015). Shotter beskriver hertil uddybende, at vi som mennesker er indlejret i disse strømninger af aktiviteter under konstant udfoldelse, hvoraf nogle af dem vil være igangsat af os selv, men mange af dem, sker blot for os ifølge Shotter. Shotter ønsker at vi skal tilgå livet med de udfordringer vi møder, med en anden sanselighed, end den logiske årsagsvirkning. Shotter kommer selv med følgende eksempler herpå:

"Det vil mere ligne en situation, hvor vi endnu ikke ved, hvordan vi skal hilse på en ny bekendt, som vi aldrig har truffet før, eller hvor vi skal finde den bedste vej hjem i en ny by, eller, endnu mindre bemærkelsesværdigt, en situation, hvor vi står over for at skulle begribe, hvad en person mener, når han begynder at tale til os." (Shotter, 2015, side. 18)

Ifølge Shotter (2015). Omhandler ovenstående citat om at når vi står over for sådanne situationer eller begivenheder af lignende karakter, at vi forsøger at blive klar over hvorhenne vi selv er placeret i relation til situationen, for dermed at finde ud af, hvad vores aktuelle handlemuligheder er, sagt anderledes forsøger man at skabe orientering. Shotter (2015) fremhæver, hertil at vi i sådanne situationer, skal væk fra at teoretisere og antagelsen om at vores omgivelser og os selv, og de elementer som udgør vores omgivelser, er separate dele, som er forbundet i en enkelt dog stadig skjult systematisk orden. Shotter (2015) beskriver i henhold til at skabe orientering, at det i højere grad omhandler: " (...) hvordan vi bedst forholder os til andres aktiviteter og den andethed, som forekommer omkring os, har vi som oftest behov for at handle mere i relation til det, disse aktiviteter gør ved os og i os, end at handle med hensyn til, hvad vi gerne ville gøre i relation til dem " (Shotter, 2015, p. 19). Ydermere i forlængelse heraf fremhæver Shotter (2015) at det er vigtigt, vi ikke blot reagere på begivenhedens objektive form men på betydningerne af begivenheden, det kan man ifølge Shotter (2015) ved at forstå formens unikke brug i den helt specifikke og konkrete kontekst den kommer fra, og så indebære det derudover, at vi som medlemmer af en socialgruppe, deler dem med denne gruppe.

Hvilket ifølge Shotter handler om at besidde eller i hvert fald besidde til en vis grad, evnen til at forvente, hvordan de andre vil reagere i de unikke situationer. Dette bliver fremhævet som værende vigtigt: " For hvis de ikke fremkalder følte forventninger i os med hensyn til mulige næste skridt, vi kunne tage i organiseringen af en fælles aktivitet, så ville koordineringen af vores adfærd med deres være umulig." (Shotter, 2015, p. 20)

Shotter (2015) er af den overbevisning, at hvis vi går ind i en konstant bevægelig verden, i stedet for en verden af tidløse former, vil mennesket opdage, at den konstante bevægelighed også er indlejret

i os, såvel som omkring os og konstant opstår og foregår på mange forskellige, unikke måder. I Forlængelse heraf fremhæver Shotter (2015) at i en strøm af oplevelser, som konstant forandrer sig, er det op til mennesket at gøre den meningsfuld. Shotter (2015) mener at sansningen spiller væsentlig rolle i henhold til at skabe orientering og ligeledes gøre verden meningsfuld. Ifølge Shotter (2015) er det igennem en fordybelse i øjeblikkets spontane relationelle kropslige oplevelse af en given situation, at verden åbner sig op for mennesket med en stor detaljerighed. Denne detaljerighed har ifølge Shotter evnen til at udfordre indøvede tankemønstre og åbne op for nye erkendelses og sågar værens former. Denne tankegang er helt central i Shotter udfoldelse og forståelse af begrebet 'orientering' som han operer med, for ifølge Shotter (2015) er det den menneskelige kropslighed, altså de før sproglige egenskaber, som er konstituerende for vores sociale praksisser og menneskelig sameksistens. Shotter beskriver med egne og mere uddybende følgende i henhold til det kropslige aspekt : *"(...) vi med vores kroppe er indlejret i en grundlæggende relationel responsiv proces, hvor vores kroppe ordløst dybt indvævet i komplekse sociale, flydende mønstre giver os umiddelbare fornemmelser for, hvordan vi skal handle i overensstemmelse med situationen og agere etisk - Det etiske går derfor i dette univers forud for sproget(...)"* (Shotter, 2015. s, 12)

I ovenstående citat, omtaler Shotter ' de umiddelbare fornemmelser, som ifølge Shotter (2015) udgår fra vores kroppe ordløst. Disse fornemmelser er væsentlige i henhold til menneskets evne for at skabe orientering. Shotter mener sågar at de før sproglige måder, mennesket skaber orientering på står før den sproglige, for ifølge Shotter (2015) udvikles sproget først senere og bliver et supplerende element i kroppens orienterings apparat. Shotter fremhæver i forlængelse heraf, at sproget aldrig, overtager kroppen som dets overvejende værens form.

Analyserende del 1

Projektets analyserende del vil via en sammenstilling mellem projektets emneområde, Finn Arlers, K.E. Løgstrups, John Shotters, Shilpa Khatri Babbars og Lara Johannsdottirs refleksioner og fremhævelser, forsøge at fremhæve relevante analytiske sammenhænge, som kan være medvirkende til at besvare projektets problemformulering, som omhandler, hvad er bæredygtig uddannelse? og hvilken rolle kan etik spille i henhold til at fremme bæredygtig uddannelse?

K.E. Løgstrup og Finn Arler taler sig ind i nogle helt centrale elementer af projektets emneområde med deres refleksioner, antagelser og fremhævelser om forholdet mellem naturen og mennesket, og en sammenstilling heraf vil derfor foreligge først i denne analyserende del.

"Forskel gør det nu alligevel. For både opfattelsen af vor livs-verden og opgøret med den på forhånd givne virkelighed kan vi give en vidt forskellig stil. Opfattelsen af vor stilling i kosmos er udslagsgivende for hvilken kultur vi får." (Løgstrup, 2013, s. 19).

Ovenstående citat taler direkte ind i projektets indledning samt emneområde, da de globale udfordringer, som belyses i henholdsvis indledningen og emneområdet, der omfatter og belyser, hvordan menneskets levevis er med til at skabe blandt andet stor global ulighed, faldende biodiversitet og klimaforandringer, alle er medvirkende faktorer, som truer menneskets

levegrundlag. På baggrund af denne udvikling er det som tidligere beskrevet vigtigt at få ændret den nuværende levevis til et bæredygtigt levet liv, hvor vi kan sameksistere med naturen, som er vores levegrundlag, og ligeledes forvalte vores omgang med den på en sådan måde at den består, og vi kan give de kommende generationer samme levestandarder, som vi selv har haft. Forholdet mellem naturen og mennesket blev på COP28 belyst, og det blev ydermere anerkendt, at menneskets velbefindende i høj grad beror på naturens trivsel. Vi er dermed indlejret i hinanden uadskilleligt. Ændring af vores levevis skal ifølge FN udvikles og etableres gennem blandt andet bæredygtig uddannelse, da FN mener en sådan uddannelse er forudsætningen for, at mennesket i fremtiden vil kunne få en levet virkelighed i et bæredygtigt samfund.

FN's tiltro til at bæredygtig uddannelse er en forudsætning for, at vi på sigt kan få en levet virkelighed, som er omfattet af et bæredygtigt samfund, taler ligeledes ind i Løgstrups antagelser i ovenstående citat. Ifølge Løgstrup (2013) er det udslagsgivende for, hvilket samfund vi får, hvordan vi opfatter vores egen stilling i kosmos. Hvilket leder til inddragelsen af den opnåede viden fra redegørelsen af Løgstrups begrebspar 'ophav' og 'omgivelse', der som tidligere i projektet er blevet beskrevet som værende Løgstrups måde at vise, at der har været en distinktion imellem disse to begreber og menneskets forståelse af sin egen stilling i henhold til dem. Her påpegede Løgstrup ligeledes, at universet - som omfatter naturen - både er vores ophav og vores omgivelse. Men det er i Løgstrups (2013) optik blevet gjort til en uvæsentlig kendsgerning, at universet er vores ophav, og Løgstrup har på baggrund heraf ønsket at understrege, at universet som vores ophav, er mindst lige så vigtigt at det er vores omgivelse. Ifølge Løgstrup (2013) bærer naturvidenskaben et ansvar, og han formulerer med egne ord følgende, som tidligere er blevet beskrevet i projektet:

"Alt hvad naturvidenskaberne fortæller os om naturen og universet er vi tilbøjelige til at tage som informationer om, hvad der ikke på anden måde kommer os ved end som vor omverden." (Løgstrup, 2013).

Med ovenstående citat vil der inddrages opnået viden fra redegørelsen af Finn Arlers redegørelse af bæredygtighed i et historisk perspektiv, da man ved at sammenfatte Løgstrups samfundskritik med Finn Arlers fremhævelser kan få indsigt i, hvordan menneskets opfattelse af sin egen stilling i kosmos har ændret sig over tid.

Arler (2015) fremhæver i sin udfoldelse af bæredygtighed i et historisk perspektiv, at bæredygtighed og bæredygtig udvikling har været helt centrale områder i de seneste årtier, som blandt andet er synlige i videnskabelige, politiske og kulturelle debatter, ligesom dette projekt fremhæver indledningsvis. Ydermere påpeger Arler (2015) at visse tanker og refleksioner vedrørende bæredygtighed og bæredygtig udvikling har været uomgængelige i enhver kultur. Arler (2015) beskriver med egne ord følgende:

"Uden tanker på overlevelse eksisterer samfund ikke længe, og mange vidnesbyrd taler da også om problemer med faldende udbytter og begrænsede ressourcer ikke blot i vestlige samfund siden antikken (f.eks. Glacken 1967), men helt tilbage til de tidligste civilisationer (...)" (Arler, s. 17, 2015).

Som ovenstående citat indikerer, har menneskets overlevelse beroet på en eller anden form for bevidsthed om vigtigheden af ressourcer og dermed også menneskets forhold til naturen. Trods de

tidligste tanker om ressourcer, er den systematiske behandling af begrebet bæredygtighed ifølge Arler (2015) et relativt nyt fænomen. Arler (2015) beskriver, at spørgsmålet om bæredygtighed først rigtigt slog igennem i slutningen af 1960'erne, og det på trods af der som tidligere beskrevet i slutningen af 1940'erne var radikale frontløbere som Vogt og Osborn. Vogt og Osborn taler med deres samfundskritik ind i Løgstrups samfundskritik, med følgende holdninger:

"Videnskab og teknologi gør avancerede samfunds destruktivkræfter usammenligneligt større end tidligere tiders og skaber illusioner om, at mennesker kan skabe substitutter for naturens basisarbejde (Osborn 1948). Voksende byer og blomstrende industri skaber nok håb, men reelt blot parasitter på et landbrug, der tvinges til at tænke kortsigtet med katastrofale følger. Vi må ifølge Vogt opgive drømmen om vækst og fremskridt, hvis vi skal overleve." (Arler, s. 20, linje 36- 40).

Som overstående citater indikerer, er Vogt og Osborn af den overbevisning at den teknisk-videnskabelige fremgang kun udskyder problemerne, og at katastrofen ville blive endnu voldsommere, når den så ville indtræffe. De mener i en uddybende beskrevet at: *"Videnskab og teknologi gør avancerede samfunds destruktivkræfter usammenligneligt større end tidligere tiders og skaber illusioner om, at mennesker kan skabe substitutter for naturens basisarbejde (Osborn 1948). Voksende byer og blomstrende industri skaber nok håb, men reelt blot parasitter på et landbrug, der tvinges til at tænke kortsigtet med katastrofale følger. Vi må ifølge Vogt opgive drømmen om vækst og fremskridt, hvis vi skal overleve."* (Arler, s. 20, linje 36- 40).

Ovenstående citat kan sammenholdes med Løgstrups samfundskritik, men ligeledes Løgstrups udfoldelse af sit begreb 'instinktreduktion', hvor Løgstrup (2013) hævder, at mennesket kun besidder en velfungerende systemenhed i en reduceret grad i henhold og forhold til omverdenen samt andre levævæsner som eksempelvis dyr. Løgstrup (2013) mener, at årsagen til at mennesket er et instinkt reduceret væsen bunder i, at mennesket som bevidsthedsvæsen er brudt ud af sin systemenhed og dermed er sat udenfor naturen. Løgstrup ser en mulighed eller chance i, at mennesket er trængt ud af sin systemenhed, der dog ligeledes rummer en risiko. Mennesket har ifølge Løgstrup (2013) igennem sit brud med egen systemenhed fået et kæmpe råderum til at gøre sig redskaber. Risikoen er paradoksalt også, at vi med vores redskaber kan ødelægge vores omverden og dermed også vores eget levegrundlag. Denne mulighed og risiko taler ind i nogle af de helt centrale problematikker og globale udfordringer, som er hele dette projekts omdrejningspunkt. For som bevidsthedsvæsner har vi udviklet vores redskaber til teknikker og fra teknikker til teknologier, som har vist sig at have en kæmpe indvirkning på vores omverden og vores egen fremtidige eksistens. Ligeledes forsøger vi som bevidsthedsvæsner at ændre kurs og udvikle og etablere en systemenhed, som er bæredygtig. Det at finde en sådan systemenhed har, som det ligeledes ses i den opnåede viden fra Arler (2015), ikke i et historisk perspektiv været så lige til. Hvilket Vogts holdning om, at vi må opgive drømmen om vækst og fremskridt, hvis vi skal overleve, taler direkte ind i, for det er ikke alle, der deler denne overbevisning. Tværtimod har der i et historisk perspektiv været mange bud på, hvad vejen fremadrettet skal omfatte.

Fra den opnåede viden af Arler (2015) bør Arlers beskrivelse af de to fløje inddrages, da de står som et godt eksempel på nogle af de problematikker og debatter, som indikerer, at der har været mange forskellige fokuspunkter, interesser og dermed også bud på, hvordan vejen fremad skulle se ud.

Som tidligere beskrevet bruger Arler (2015) to fløje med dertilhørende eksempler, hvor han nævner, at man på den ene fløj blandt andet havde økologen Paul Ehrlich samt Ehrlichs kone Anne Ehrlich og Vogt og Osborn (1968), som fastholdte et centreret fokus på problematikkerne omhandlende befolkningsvækst, da de delte opfattelsen af, at kampen for at være i stand til at brødføde menneskeheden var gået tabt, og der ikke var andet for end at se passivt til, mens hundreder af millioner af mennesker ville sulte ihjel. Denne overbevisning beroede på en opfattelse af, at befolkningsvæksten havde overskrevet miljøets bæreevne og ikke længere var til at redde, medmindre der kom en brutal tilpasning (Arler, 2015). På den anden fløj opstillede Arler (2015) plantefysiologen Barry Commoner, som havde et fokus på de sociale strukturer og dertilhørende tematikker, som omfattede på længere sigt ineffektive eller ødelæggende teknologier – fossile brændsler, atomkraft, kunstgødning, pesticider, plastic og andre syntetiske materialer – som alle havde vundet indpas efter 2. Verdenskrig.” (Arler, s. 21, 2015).

På denne anden fløj var det ifølge Arler (2015) ydermere afgørende at ændre befolkningens naive tro på videnskab og teknologier, så der kunne sættes grænser og specifikke krav til den teknologiske udvikling. De to fløje opererer med forskellige fokuspunkter, men delte som tidligere beskrevet ifølge Arler (2015) en fælles overbevisning om at: ” (...) befolkningsvækst, forbrugsvækst og destruktiv teknologi tilsammen forøger ødelæggelsespotentialitet.” (Arler, s. 21, 2015).

Igennem den opnåede viden fra Arler (2015) ses en tendens til at debatter vedrørende, klima, social ulighed og udvikling har været holdt i to spor eller fløje, der sagtens kunne rumme fælles overbevisninger, som det ligeledes ses i ovenstående fremhævnings af, at der har været mange bud på, hvad vejen fremadrettet skulle omfatte. Hvilket kan lede til spørgsmålet: Hvad kan bygge bro – og danne vejen fremad? Dette spørgsmål synes relevant, da nævnte tendens stadig er aktuel i dag. Dette vil lede analysen til den opnåede viden og Løgstrups sansning.

Løgstrup mener som tidligere beskrevet, at mennesket opfatter sansningen som en selvfølgelighed, der er receptiv. Hvilket Løgstrup (2013) mener er en fejl opfattelse af sansningen. Ifølge Løgstrup (2013) er sansningen derimod afstandsløs og kommer med følgende eksempel på, hvordan sansningen er afstandsløs: ”Det sete og hørte er på afstand af vor krop, men ikke på afstand af sansningen. Skibet vi ser ude på havet, hundens gøen nede i landsbyen er langt væk fra vor krop, men ikke fra vort syn og vor hørelse. Modsat forståelse. Det forståede, hvad det så er, vore omgivelser eller en påtænkt handling, er vi på afstand af takket være sproget.” (Løgstrup, 2013, s. 16)

Ligeledes som tidligere beskrevet viser ovenstående citat, at begrebet ’afstand’ i lige så høj grad i relationen til sansningen er en vigtig faktor, for at forstå den forskel, som Løgstrup forsøger at vise, der er imellem opfattelsen af sansningen, forståelsen og sproget. Ifølge Løgstrup (2013) bliver sproget afstandsskabende, da sproget i sin forbundethed til forståelsen skaber en afstand til det forståede samt sansningen. Han pointerer dog, at det kan være svært ” (...) at holde forskellen fast og lade være med at forstå sansningen i forståelsens billede” (Løgstrup, 2013). På trods heraf synes der nu alligevel, med Løgstrup skildring i ovenstående citat, at være en forskel. Ifølge Løgstrup betyder afstandsløsheden i sansningen, at vi som mennesker er fuldkommen afmægtige i forhold til universet. Ifølge Løgstrup (2013) i sådan en grad, at der faktisk ikke er ladet noget være tilbage i os, andet end universet. Løgstrups forståelse af sansningen taler ind i den holistiske dannelse, som

Babbar og Johnnsdottir (2024) skildrer i deres fremhævelser og refleksioner. Derfor vil der nu foreligge en afgrænset inddragelse af den opnåede viden af Babbar og Johnnsdottir holistiske dannelse, som taler ind i Løgstrups sansning.

Babbar og Johnnsdottir (2024) forsøger via deres analyser, at placere og koble Indiens gamle antikke filosofi med dens helt centrale fokus på holistisk uddannelse sammen med delmål 4.7 fra målene for bæredygtig udvikling og relevante internationale forpligtelser. Babbar og Johnnsdottir (2024) mener, at de igennem deres diskussioner kan understøtte, at den antikke indiske filosofi, med dens dybde og omfattende rigdom, kan anvendes som en prototype til at uddybe forståelsen af, hvad holistisk uddannelse for bæredygtig udvikling indebærer. De forsøger igennem deres tabel at kategorisere nøgleideer, som er baseret på henholdsvis sociale, kulturelle, økologiske og økonomiske uddannelsesrammer, for derigennem at fremhæve hvilke tematikker eller spirituelle indstillinger, der har fællesnævner. Babbar og Johnnsdottir kan ligeledes igennem deres analyse af deres tabel påvise hvilke nøgleideer, der er og omvendt ikke har fællesnævner. Et væsentligt område at fremhæve i henhold hertil er, at de holistiske uddannelses-nøgleprincipper giver indsigt til alle kategorierne, som omfatter sociale, kulturelle og økologiske uddannelsesrammer, på nær økonomiske uddannelsesrammer.

Dog forholder den holistiske uddannelse sig til de økonomiske rammer og bliver eksempelvis fremhævet i henhold til begrebet 'begær'. Ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) behandler oldtidens indiske filosofi 'begær' som værende grundårsagen til lidelse og den materielle verden, som anses for at være en illusionær skabelse, hvilket er med til at give et indblik i, hvordan de økonomiske rammer forstås. Derimod tillægges der inden for den holistiske uddannelse andre værdirammer, som eksempelvis kommer til udtryk igennem en overbevisning om, at jo bredere et spektrum af velfærd, som er til stede, jo højere vil sandsynligheden ligeledes være for, at man får belønninger i dette liv eller denne fødsel, samt i fremtidige genfødsler. Disse belønninger omfatter blandt andet velstand som sundhed, børn, bolig og mad. Ydermere bliver disse belønninger ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) set som værende gaver eller nåde, og et spild af disse eller asocial misbrug af disse gaver blev anset som værende en ond handling. Tankegangen i den holistiske uddannelse omhandler derimod at dele goderne eller overfloden af ressourcer med andre, da disse ressourcer ikke på den måde egentlig skal anses som at være ens, men derimod som beskrevet en gave eller en nåde. Dette leder tilbage til sansningen og sansningens rolle i holistisk uddannelse, som tidligere erfaret igennem den opnåede viden fra Babbar og Johnnsdottir (2024).

Babbar og Johnnsdottir fremhæver i deres redegørelse af det oprindelige folk fokus'et på forbundethed, og hvordan dette fokus er blevet nedarvet og spiller en fundamental rolle i henhold til holistisk uddannelse og den holistiske uddannelses natursyn. Som tidligere beskrevet havde det oprindelige folk ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) en kompleks forbundethed, som kom til udtryk i deres levede liv i henhold til stedet, de boede, relationer, dyr og træer, hvilket alle kan opfattes som værende naturfænomener. Ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) forbandt det oprindelige folk betydninger eller symboler med alt, som vedrørte dem, hvilket blandt andet omfatter de tidligere nævnte naturfænomener. Ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) var det oprindelige folks relation til naturfænomenerne på en sådan måde, at det blev et meningsfyldt engagement med dem, hvilket Babbar & Johnnsdottir forsøger at vise og understrege igennem nedenstående citat:

“For instance, worshipping trees as providers of food, shelter, and even medical care, ensured forest preservation. Source of all meanings and values, especially among the indigenous people, because of the intimacy of interaction, lie in and derive from, the experiences with the world in which they live.” (Babbar & Johnnsdottir, 2024).

Udover ovenstående forståelse, anerkendelse og påskønnelse af naturfænomenerne fremhæver Babbar & Johnnsdottir ligeledes, at et af de tidligste fokus i oldtidens uddannelse var på den enkelte elevs følelsesmæssige såvel som mentale velbefindende. Et andet vigtigt fokuspunkt for læring var, at den var resultatbaseret med det formål at skabe respekt for ressourcer. Disse fokuspunkter i oldtidens uddannelse taler ligeledes ind i og har en tæt forbundethed til sansningen. Og hvis man sammenstiller Løgstrups forståelse af sansningen, og dens afstandsløshed til universet, med Babbar & Johnnsdottir's fremhævelser, omhandlende oldtidens uddannelse i praksis med fokus på vedaerne, rummede oldtidens uddannelse i praksis en træning i at indoptage omverdenens normer og værdier i sin personlighed, og at kortlægge sine dage i harmoni med naturen og dens naturkræfter som eksempelvis solens. De tidligere omtalte 'vedaer' bestod hovedsageligt af salmer, som påskønner de forskellige natur-elementer, som ansås for at opretholde menneskets liv. Heriblandt var solen, regnen, vinden, ilden og vandet. Vedaernes fokus beroede ifølge Babbar & Johnnsdottir (2024) ikke kun på af udfolde naturens kraft, men forsøgte lige såvel at opfordre til en kultivering af et forblivende, bæredygtigt forhold til det større univers. Hvilket taler ind i et natursyn, hvor man både anser naturen for ophav og omgivelse, men ligeledes forsøger at opretholde et bæredygtigt forhold til universet. Løgstrups fremhæver i sin udfoldelse af sansningen følgende fremhævelser, som taler ind i den holistiske uddannelses sansende aspekter og deres opfordring til en forblivende kultivering af et bæredygtigt forhold til universet. Ifølge Løgstrup (2013) får mennesket kultur og historie af fænomener, som han anser som værende særlige for mennesket. Disse fænomener omfatter 'tilbageholdenhed' og 'forståelse', og disse fænomener korrelerer ifølge Løgstrup (2013) med fænomenerne 'behov' og 'sansning', som er fænomener, vi er fælles med dyrene om at besidde.

Mellem disse fænomener er der ifølge Løgstrup ingen symmetri. Han beskriver det som tidligere nævnt som følgende:

“Men symmetri er der ikke mellem tilbageholdenhedens forhold til behovet og forståelsens forhold til sansningen. Dertil er forskellen mellem behov og sansning for stor. Behovene skal tilfredsstilles, eller kan vi ikke overleve – og de skal holdes i skak, eller truer de vor overlevelse. En sådan dobbelthed foreligger ikke for sansningens vedkommende. Behovet og sansningens relation til instinktreaktionen er derfor også vidt forskellig. Medens det er de uregulerede behov der bringer vor tilværelse i fare, er sansningen en allieret i besværgelsen af faren.” (Løgstrup, 2013, s. 58, linje 12-21)

Ifølge Løgstrup (2013) kan sansningen være en allieret i besværgelsen af faren. Dog må sansningen i den menneskelig tilværelse bestemmes til to sider. Dette er vigtigt at fremhæve, for ifølge Løgstrup (2013) kan sansningen bestemmes til sansningen i dyrets liv og til forståelsen i menneskets tilværelse. I dyrets organisme, med dens væren i verden i en systemenhed, fungerer sansningen ifølge Løgstrup (2013) som signaler for måder, hvorpå organismen kan få tilført energi. Dermed står sansningen i denne sammenhæng i behov-tilfredsstillelsens tjeneste. Trods behovene er anvist til

sansningen, uddyber Løgstrup (2013) hertil, at sansningen ingen selvstændighed har i henhold til behovene. Hos mennesket får sansningen derimod mere selvstændighed i forhold til behovene, hvilket i Løgstrups optik skyldes forståelsen. Ifølge Løgstrup (2013) befrier forståelsen via dens afstandsskabende natur sansningen fra dens totale uselvstændighed overfor behovene. Hos mennesket er sansningen dermed ikke kun signal for behovene, men får ifølge Løgstrup en æstetisk selvstændighed, grundet afstanden fra forståelsen. Ifølge Løgstrup (2013) lever vi i en miserkendelse, eller fejl forståelse af sansningen, grundet sansningens natur. For med sansningen er der ifølge Løgstrup (2013) ikke noget at yde, intet at tage initiativ til, ikke noget der skal læres, som eksempelvis med behovene, der skal mættes, så vi kan overleve. Løgstrup (2013) uddyber som tidligere nævnt hertil følgende:

”Så vist som sansningen er uformidlet, sanser vi hvad vi ikke har i vor magt, universet. Og hvad vi ikke har i vor magt, får vi chancen til at forholde os æstetisk til. Før blev det sagt, at i sansningen er universet ureduceret og umodificeret nærværende, vi kunne også sige, at i sansningen er universet uformidlet og æstetisk nærværende. I sansningen er vi overantvordet universet. Sansningen minder os om, at hvad vi formår i foragtsomhed og indsigt er magt af universets magt. Vor tilværelse er en overtagelse og udfoldelse af, hvad der er unddraget vor magt. Giver vi sansningen den rolle, der tilkommer den, giver sansningen os den rolle, der tilkommer os”. (Løgstrup, 2013, s. 70, linje 10- 20)

Løgstrup mener, som ovenstående citat ligeledes viser, at sansningen rummer muligheden og er en væsentlig faktor i henhold til, at mennesket kan opnå en systemenhed. Dog kræver det, som Løgstrup ligeledes indikerer, at vi giver sansningen den rolle, der tilkommer sansningen. Shotter taler med sit fokus på det før-sproglige og kropslige ind i sansningen, derfor vil Shotters teori om menneskets orientering i verden sammenholdes med Løgstrups teori om sansningen. I Løgstrups teori bliver sproget det afstandsskabende, men i Shotters udfoldelse af menneskets før-sproglige orienterings-apparat kan man måske tilføje en ekstra dimension til forståelsen af sproget. Derfor vil der nu foreligge en sammenstilling mellem Løgstrups sansning og Shotters før-kropslige måde at orientere sig på i verden. Et spørgsmål, som i sammenstilling af de nævnte teoretikere er, om sproget kan være umiddelbart sanseligt? For i så fald vil sproget ikke samtidig kunne være udelukkende afstandsskabende, som Løgstrup (2013) hævder. I relation til det stillede spørgsmål står spørgsmålet omhandlende, om et sanseligt sprog vil kunne have en anden indvirkning, som eksempelvis vil være medvirkende til at fremme en anden måde at forstå, se og være i verden på?

Hvis sansninger ifølge Shotter (2015) er en forudsætning for, at vi som mennesker kan orientere os passende i verden, og Løgstrups refleksioner og fremhævelser over sansningen ligeledes taler ind i, at sansningen, som ifølge Løgstrup (2013) kan være en medvirkende faktor at fremme i kampen for ikke at ødelægge naturen og dermed også vores eget levegrundlag, hvordan adskiller de to teorier sig så fra hinanden? For i Løgstrups optik kan der ikke tages initiativ til sansningen, og i Shotters teori synes sansningen i sammenspillet med sproget, og de aktuelle begivenheder, vi befinder os i, at være noget, vi kan lære i form af en anderledes tilgang til verden, hvor vi igennem en før-sproglig orientering skaber mening, orientering og retning. Måske taler de to teorier ikke forbi hinanden, men supplerer hinandens tanker og fremhævelser over sansningens rolle.

Shotter taler ligeledes om, hvordan vi skal tale, som vi handler og handle, som vi taler, hvilket taler ind i sproget, og hvordan sproget ligeledes er vigtigt og en væsentlig faktor i henhold til at skabe orientering, omend det ikke overgår sansningen. For Shotter og Løgstrup deler overbevisningen om sansningens rolle. Men hvilke muligheder har sproget for at vejlede os? Hvis man inddrager viden omhandlende mantraerne, som Babbar og Johnnsdottir (2024) redegør for, får man et eksempel på, hvordan sproget bliver brugt i henhold til at understøtte en forblivende fokus og væren, som er i overensstemmelse med tanker og handlinger.

Babbar og Johnnsdottir (2024) gør sig også som tidligere beskrevet en mere dybdegående redegørelse over betydningen af fred, og hvordan fred bliver kultiveret igennem særlige mantraer eller bønner, kaldet śāntih mantra. Disse bønner er kendetegnet ved at ende med en gentagelse af den hellige stavelse AUM. AUM bliver i slutningen af mantraet sagt tre gange. Dette gøres ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) som en påkaldelse af fred på tre niveauer, som omfatter fred indeni, fred i fællesskabet med hinanden og andre væsner, og slutteligt fred i neutralmiljøet og det større univers. Der er ligeledes andre mantraer som eksempelvis Aitareya. I denne bøn beder man ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) om en eliminering af alle former for distraktioner, en harmonisk synkronisering mellem sind og ord og internaliseringen af det, der undervises i. Som tidligere beskrevet findes der flere mantraer, disse er udvalgt som eksempler på måder, hvorpå sproget kan være en medvirkende faktor til at skabe orientering. Ydermere synes det ligeledes relevant at fremhæve, at lyden af disse mantraer ifølge Babbar og Johnnsdottir (2024) skulle have en evne til at kunne berolige sindet og derigennem lette indlæringen, hvilket Babbar og Johnnsdottir (2024) fremhæver er globalt anerkendt og registreret.

I henhold til Babbar og Johnnsdottir's fremhævelser omkring hvordan mantra og sange er en måde at tune ind på en forståelse, som bliver til en handling, hvor der kan opstå en form for overensstemmelse mellem tanker og handlinger, som ydermere vikker beroligende for indlæringen, taler det ind i og understøtter, at sproget ligeledes er vigtig og rummer muligheden for at kunne være sanselig og ikke udelukkende afstandsskabende.

Ovenstående analyse fordrer nye spørgsmål og taler ind i en række forskellige tematikker i henhold til, hvad bæredygtig uddannelse er, og hvordan etik kan være en medvirkende faktor til at fremme den bæredygtige uddannelse. Derfor vil der nu foreligge en forlængelse af analysedelen, som har et større fokus på reflekterende og diskuterende aspekter, som synes at opstå på baggrund af den foregående analyse. Denne del vil have til formål at belyse bæredygtig uddannelse, og hvordan etikken kan være medvirkende til at fremme bæredygtig uddannelse yderligere.

Analyserende – refleksions og diskussions del 2

Med udgangspunkt i projektets indledning, emneområde og Finn Arlers udfoldelse af bæredygtighedsbegrebet i et historisk perspektiv, kommer der fremhævelser omhandlende forskellige fokuspunkter og interesser i henhold til menneskets forhold til naturen. Disse forskellige fokuspunkter og interesser har til tider været modstridende, og andre gange har de delt det samme natursyn, men har grundet deres forskelligartede fokuspunkter alligevel fulgt forskellige spor, og

har i den offentlige debat kunnet fremstå som værende to fløje. Hvad bæredygtighed er og omfatter, har der været delte meninger om, og på trods af der findes forskellige bæredygtigheds definitioner, synes det stadig som et felt, der er aktuelt og diskuteres i den offentlige debat. Men ligeledes organisationer deltager i debatten og diskuterer blandt andet FN's definition af begrebet 'uddannelse for bæredygtig udvikling', hvilket UBU (Forum for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling) forsøger at undersøge og udvikle på, som tidligere er beskrevet. Ifølge UBU er FN's definition af begrebet 'uddannelse for bæredygtig udvikling' for bredt og rammer ikke specifikt nok ned i, hvordan en uddannelse for bæredygtig udvikling ser ud eller skal udvikles og etableres. Hvilket leder til spørgsmål omhandlende, hvad er en bæredygtig uddannelse? Der synes umiddelbart at være to spor, man hertil kan følge. For anser man bæredygtig uddannelse for en uddannelse, omhandlende bæredygtig udvikling, eller anser man en bæredygtig uddannelse for en uddannelse, som i sig selv er bæredygtig og kan forblive bæredygtig fremadrettet? Hvilken forskel gør denne distinktion?

Umiddelbart må indholdet af henholdsvis en uddannelse, omhandlende bæredygtig udvikling, eller en bæredygtig uddannelse, som i sig selv er bæredygtig og kan forblive bæredygtig fremadrettet, indeholde meget forskelligartet dannelse.

Min hypotese på baggrund af dette projekts redegørelser og analyse er, at man i en uddannelse, som beskæftiger sig med bæredygtig udvikling, ikke nødvendigvis får en uddannelse, som i sig selv er bæredygtig. Dette skal forstås således, at en uddannelse, som beskæftiger sig med bæredygtig udvikling, vil kunne indeholde meget forskelligartet empiri, som taler ind i feltet 'bæredygtig udvikling'. Denne empiri vil med udviklingen og tiden kunne tage mange forskelligartede former, som ikke nødvendigvis danner den enkelte elev i at kunne indgå i et bæredygtigt samfund. Man kan ikke komme udenom, at der er stor forskel på teori og praksis.

Forum for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) har som mål at give deltagerne viden og handlekompetencer, der kan fremme deltagerne på en sådan måde, at de i fremtiden vil kunne være medvirkende til udviklingen af et bæredygtigt samfund. Umiddelbart kan deres formulering forstås på flere måder: Enten ønsker de at deltagerne på sigt, efter de har været med til udviklingen af et bæredygtig samfund, ligeledes kan indgå i det, eller også er det væsentlige fokus at kunne være i stand til at kunne udvikle det?

Der noget i formuleringerne - både i FN's definition af, hvad uddannelse for bæredygtig udvikling omfatter, og UBU's mål i henhold til at udvikle et bæredygtigt samfund - som synes mangelfuld. Og der er en række elementer, som synes nødvendige at tage stilling til i henhold til bæredygtig uddannelse, for det virker ikke umiddelbart muligt at kunne købe sig ind på det hele.

I forhold til den opnåede viden fra den oldgamle indiske filosofi og dens holistiske uddannelse er der nogle væsentlige ting, som synes medvirkende til at understøtte, at en bæredygtig uddannelse ligeledes i sig selv bør være bæredygtig for at kunne bestå.

Den holistiske uddannelse tager udgangspunkt i etik og ikke skiftende empirier. Dette er væsentligt at fremhæve, dels fordi den indiske holistiske uddannelse har bestået op igennem tiden og til stadighed synes relevant og aktuel. Der må altså i disse filosofiske refleksioner og praksisser være

noget, der gør dem særligt modstandsdygtige overfor de skiftende tider og samfundets forskellige værdier og normer. Dette synes umiddelbart som værende det etiske aspekt af den holistiske uddannelse, som gør den modstandsdygtig. Den holistiske uddannelse omfatter en forståelse af, at vi lever indlejret i naturen, og naturen dermed er både vores ophav og omgivelse. Ligeledes anser den holistiske uddannelse verden for bevægelig, ligesom også Shotter fremhæver i sine refleksioner og tanker. Med en antagelse, som ses hos henholdsvis den holistiske uddannelse og Shotter, er det et grundvilkår, at empirien skifter, og den altid vil gøre det. Derfor bør en uddannelse, som ønsker at deres elever opnår viden, handlekompetencer og ligeledes formår at skabe mening, orientering og retning, tage udgangspunkt i noget universelt. Som en ledestjerne, der kan skabe mening, orientering og retning i verden, og ligeledes selv, som er i konstant bevægelse.

Udover at være modstandsdygtig overfor forandringer, rummer den holistiske uddannelse som tidligere nævnt sanselige aspekter, som gør denne form for praksis nærværende. Måske endda, taget fra Løgstrups begrebsverden, 'afstandsløs' til universitet? Hvis man går ud fra, at sansningen er afstandsløs, og man igennem denne praksis lærer at være et sanseligt væsen, må man gå ud fra, at denne praksis i højere grad fører mennesket væk fra Løgstrups tidligere beskrevne randtilværelse og tættere på en systemenhed, der ikke kun forstår sig selv som værende indlejret i naturen, men ligeledes har en levet virkelighed, som i langt højere grad er indlejret i naturen. Det må ligeledes være relevant at fremhæve begrebet 'meningsfuld' i denne kontekst. Et meningsfyldt liv må stå i relation til mental menneskelig trivsel, som synes at kunne fremmes hos mennesket, ved at mennesket er i overensstemmelse med sine tanker og handlinger.

Mennesket har brug for en tæt relation til naturen for at se, mærke, forstå og påskønne den og de ressourcer, den giver. Dette taler ligeledes ind i både Shotters, Babbar og Johnnsdottirs fremhævelser omhandlende, at vi skal tale, som vi handler og handle, som vi taler. Det er vigtige elementer i henhold til vores væren i verden på. Disse tanker står som kontrast til det tidligere beskrevne naturvidenskabelige felt, hvor eksemplerne fra henholdsvis Løgstrup og Arler taler ind i, at det almene menneske ikke nødvendigvis finder den måde, som klimakrise og andre globale problematikker bliver formidlet på, meningsfuldt. Ifølge Løgstrup (2013) oplever den almene borger, at de pågældende problematikker ikke kommer dem ved på nogle måder, som giver mening eller påvirker deres levede hverdag. Denne fremhævelse understøtter og taler ligeledes ind i visse elementer i dannelsen, som synes vigtige at fremme i henhold til at skabe et bæredygtigt samfund. For hvad kræver det, at det bliver nærværende og meningsfuldt? Man kunne argumentere for, at noget, der er nærværende, kan mærkes tydeligere end noget, der er på afstand. Og hertil spiller sansningen - hvis man tager udgangspunkt i henholdsvis Løgstrups og Babbar og Johnnsdottirs refleksioner og fremhævelser - en vigtig rolle. Dannelse bør omfatte levede sanselige erfaringer og en opmærksomhed på, hvordan sproget bruges. Og en opmærksomhed på, at sproget ikke kun er fremmede, men ligeledes kan virke afstandsskabende.

Konklusion

Projektets indledning samt emneafgrænsning gav overvejelser til, hvad bæredygtig uddannelse er og ligeledes, om etik kunne spille en rolle i henhold til at fremme en bæredygtig uddannelse. Med indsigten opnået fra helholdvis indledningen og afgrænsningen, blev der dannet et fundament for

aktuelle problemstillinger, som omfatter, at vi befinder os i en epoke, hvor verden er præget af forskellige kriser, som blandt andet omfatter stigende global ulighed, klimaforandringer og faldende biodiversitet. Det er derfor afgørende, at der hurtigst muligt bliver udviklet og etableret et bæredygtigt samfund. Menneskets levevis må ændres og det på trods af, at mennesket har en utrolig evne til at tilpasse sig, vil også menneskets eksistens være truet, hvis ikke en bæredygtig sameksistens etableres. For som det ligeledes er anerkendt på COP28, afhænger menneskets velbefindende sig i høj grad af naturens trivsel, da naturen nu en gang er vores levegrundlag.

Ydermere blev der igennem FN's online afstemning omhandlende hvilket verdensmål, de fandt vigtigst for dem selv og deres familier - besvaret af 10 millioner mennesker -, at de fandt området uddannelse vigtigst for dem selv og deres familier. Dette var medvirkende til både at fremhæve og understøtte vigtigheden i og behovet for bæredygtig uddannelse og bæredygtig udvikling, som er to fundamentale faktorer for at skabe et bæredygtigt samfund. I henhold til inddragelsen af UBU (Forum for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling) blev der opnået en indsigt i, at UBU er af den opfattelse, at FN ikke har formået at udarbejde en præcis definition af begrebet 'uddannelse for bæredygtig udvikling'. Ifølge UBU omfatter FN's definition af begrebet for brede rammer, og UBU mener på baggrund af denne kritik, at det er UBU's formål at forsøge at udvikle og ligeledes præcisere uddannelse og bæredygtig udvikling.

På baggrund af den opnåede viden omhandlende en nødvendighed i forhold til at ændre vores levevis, og mulighederne herfor, der synes at være inden for de ikke så entydige begreber uddannelse og bæredygtighed, blev følgende overordnede spørgsmål formuleret, i en blanding af en bekymring for den klimamæssige udvikling og en nysgerrighed i henhold til hvilke muligheder som synes at ligge i udvikling af bæredygtig uddannelse.

Hvad er bæredygtig uddannelse? Og kan etik være en medvirkende faktor til at fremme bæredygtig uddannelse?

Hertil tyder det på baggrund af projektets analyse, at den antikke indiske filosofi om holistiske uddannelse giver indsigt i en vej, som vi kan vælge at inddrage i vores udvikling og etablering af en bæredygtig uddannelse, som kan være medvirkende til at støtte den bæredygtige udvikling, så vi på sigt kan opnå en levet virkelighed i et bæredygtigt samfund. I henhold til den vej som den antikke indiske filosofi indvier os i, er løsningen i høj grad at finde med et anderledes forhold og forståelse af vores omgivelser og ligeledes os selv.

Dette taler ligeledes ind i den opnåede viden fra henholdsvis Løgstrup og Shotters teorier, hvor Løgstrup fremhæver, at det er udslagsgivende for hvilken kultur vi får, hvordan vi/ mennesket stiller os selv i kosmos. Ligeledes fremhæver Shotter, at vi har behov for en mere sanselig måde at være til stede på i verden, som gør os i stand til at skabe en etisk passende mening, orientering og retning. Denne forståelse understøtter Løgstrup med sin fremhævelse af, at hvis vi giver sansningen den rolle, der tilkommer sansningen, vil sansningen ligeledes give os den rolle, der tilkommer os. Disse refleksioner og overvejelser taler direkte ind i den antikke indiske filosofi om holistisk uddannelse, som ligeledes forsøger at fremme en relation mellem mennesket og naturen, som er respektfuld, hvor universet er det højeste og mennesket er plejer heraf, hvilket vil være medvirkende til at skabe en økologisk balance. Der er på baggrund af den opnåede viden ingen tvivl om at, der er mange

elementer der kan være gavnlige i en bæredygtig uddannelse, og den holistiske uddannelse omfavner mange af disse elementer. Ligeledes synes både Løgstrup og Shotter at bidrage til uddybelse af, hvad bæredygtigt uddannelse bør indebære med deres udfoldelse af de tæt forbundne fænomener som eksempelvis forståelsen, sansningen og sproget.

Bæredygtig uddannelse er ikke et entydigt begreb, og der kan derfor heller ikke fremsættes nogle definition heraf, dog viser projektet forskellige former og perspektiver herpå. Til spørgsmålet om hvorvidt etik kan være medvirkende til at fremme bæredygtig uddannelse må svaret til gengæld være et ja. Etik er ikke kun en medvirkende faktor, men et fundamentalt essentielt grundlag for opbygningen heraf.

Perspektivering- sprogets rolle.

Flere steder i projektets indgår der fremhævelser, der vedrører sproget. Og flere af de valgte teoretikere forholder sig til sproget og sprogets rolle i de respektive teorier. Eksempelvis spiller sproget en stor rolle i henholdsvis Løgstrups udfoldelse af sansningen og Shotters udfoldelse af at skabe orientering. Derfor virker det passende at perspektivere til sprogets rolle, mere specifikt sprogets rolle i henhold til bæredygtig uddannelse, og hvordan sproget kan være en medvirkende faktor til at fremme en bæredygtig uddannelse med henblik på at uddanne mennesker til at leve i bæredygtige samfund.

Sproget spiller en rolle i mere end en forstand og i flere kontekster. Eksempelvis kan en opdeling af sprogets rolle i henhold til dette projekt berøre følgende punkter:

- Sprogets rolle i henhold til formidling af informationer
- Sprogets rolle i det mellem-menneskelige
- Sprogets rolle i henhold til bønner
- Sprogets rolle i henhold til læring
- Sprogets rolle i henhold til sansningen
- Værdipolitik eller etik

De ovenstående punkter taler ind i forskellige aspekter af dette projekt, som omfatter sprogets rolle i henhold til den formidling, der forgår i den offentlige debat, på officielle sider og modtagerens respons på den pågældende information. I dette projekt blev det med Løgstrups fremhævelser og kritik af det naturvidenskabelige sprog og formidling, samt Arlers historiske indblik tydeligt, at måden, hvorpå vi formidler informationer, ikke er ligegyldige og kan gøre det svært for modtageren at føle en forbundethed eller yderlige påvirkning af, som det ligeledes blev fremhævet af Løgstrup.

Sproget spiller ligeledes en rolle i det mellem-menneskelige, som Shotter fremhæver i sine udfoldelser af sprogets betydning, hvor han forsøger at vise forskelle på måden, hvorpå mennesket kommunikerer før-sprogligt kontra sprogligt. Shotter anser sproget såvel som sansningen for menneskets måder at skabe orientering i verden på, men de adskiller sig fra hinanden. Denne forskel kunne man passende dykke længere ned i.

Sproget spiller en rolle som ligeledes bliver fremhævet i dette projekt i henhold til Babbar og Johnnsdottirs fremhævelser omhandlende mantraer eller bønner. I denne sammenhæng fungerer bønnerne som hjælp til at huske på det vigtige i tilværelsen. Som tidligere beskrevet har bønnerne ligeledes egenskaber som værende beroligende og at fremme indlæring, hvordan kan det være? Eller kunne de ligeledes ses i relation til Shotters tanke om orientering? Disse spørgsmål og refleksioner kunne ligeledes analyseres og belyses yderligere i et videre arbejde med dette projekt.

Som nævnt spiller mantraerne en rolle i henhold til indlæring, men sproget og måden, hvorpå vi kommunikerer, spiller ligeledes en rolle i henhold til lærer-elev forholdet og uddannelsesområdet mere overordnet set. Denne sammenhæng kunne ligeledes udfoldes yderligere. Ligeledes kunne man stille sproget og sansningen overfor hinanden i dybere udfoldelse, da både Løgstrup og Shotter på hver deres måde opstiller disse to fænomener overfor hinanden, og deres teorier kunne udfoldes yderligere.

Slutteligt kunne man opstille værdipolitik over for etik: Hvad er forskellen, og hvad er vigtigst i kampen for en bæredygtig fremtid?

Værdipolitik handler om emner, som er ikke-materielle – fx vores værdier (eller holdninger) til eksempelvis ligestilling og miljøpolitik, men den beskæftiger sig fx ikke med fordelingspolitik, der i langt højere grad er et etisk spørgsmål. Det synes umiddelbart aktuelt, som om værdipolitik i den folkelige debat er i højsædet, sammenlignet med den etiske forholden sig til klimakampen og eksempelvis fordeling af klodens mere og mere knappe ressourcer, efterhånden som vi bliver flere og flere mennesker.

Dette dog samtidig med at kampen for klimaet bliver stadig mere nærværende og presserende for flere og flere mennesker - eksempelvis i Danmark, konkret boligejere, som oplever problemer som følge et stadigt heftigere vejrlig, særligt som følge hyppigere skybrud og stigende havvand i kombination med mere voldsomme storme. Og i vores somre oplever vi alle relativt længere varme-, ja sågar hedeperioder, som vi alle kan mærke følgerne af på vores kroppe.

I de forskellige politiske parti-programmer begynder klimaet dog at stå højere og højere på dagsordenen, og der begynder også at ske ændringer i vores lovgivning, i et forsøg på at dæmme op for følgerne af de kommende klimaforandringer, som fx sigter på at gøre vores byer og landskaber mere robuste. -Denne langsomme forandring ser jeg har sammenhæng både med FN's introduktion af de 17 verdensmål, i en kombination med at vi begynder at mærke konsekvenser af eksempelvis oversvømmelserne på 'egen krop' – og hvor der kommer regninger, som skal betales.

Men hvad med os mennesker i mellem – ønsker vi også at forsøge kollektivt at dæmme op for følgerne af de kommende klimaforandringer? Eller har vi fået et endnu større fokus på os selv – at gøre os selv mere robuste, frem for at have fokus på at sikre det globale, medmenneskelige fællesskab. Eksempelvis når flygtninge fra sultplagede og ressourceknappe dele af verden banker på vores dør, og ønsker at blive del af et mere solidarisk fællesskab, er det vigtigt med et fokus på etikken.

Her kan den holistiske uddannelse byde på vigtig inspiration med sin grundantagelse af at vi alle – både mennesker, dyr og natur – er en del af samme system og at ingen kan eje jordklodens ressourcer, det er en gave som vi må tage vare på i gensidig respekt.

Vi har brug for mange flere Carson'er, der - som eksempelvis den efterhånden folkekære 'Bonderøven' med simple budskaber som 'vild med vilje' - kan nå ud til den bredere offentlighed og på en jordnær måde formidle, hvordan man i sin hverdags forskellige konkrete handlinger kan tage vare på omgivelser og medmennesker, man er i berøring med – og som vores handlinger har konsekvenser for.

Som for at understrege at den nødvendige omstilling af vores dannelse og uddannelse, væk fra et naturvidenskabeligt ståsted til et nyt (ældgammelt) holistisk verdenssyn er i proces, appelleres der i disse dage rundt omkring i Aalborg på de forskellige partiers valgplakater. På nogle kandidaters plakater kan observeres denne appel i et direkte, virkningsfuld sprog til modtageren, dig og mig, om at sætte os i bevægelse - mentalt som fysisk: 'TAG ANSVAR FOR PLANETENS FREMTID'. Med andre ord: gå hen og stem til det forestående EP- valg, og sæt dit kryds med det mål at tage ansvar for planeten. Det giver en stor optimisme og fremtidstro på, at vi er på vej til den nødvendige erkendelse af, at mennesker er et integreret ansvar af noget større, nemlig det hele!

Litteraturliste:

Arler, Finn. (2015) Bæredygtighed. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Løgstrup, K.E. (2013). Ophav og Omgivelse. (3.udg). Klim

Shotter, J. (2015). Bevægelige verdener. Mindspace.

Babbar, S. & Johannsdottir, L. (April 2024). India's ancient philosophy on holistic education and its relevance for target 4.7 of the United Nations sustainable development goals. DOI: 10.1007/s43621-024-00225-2 Lokaliseret d. 31/05/2024 fra

https://www.researchgate.net/publication/379509312_India's_ancient_philosophy_on_holistic_education_and_its_relevance_for_target_47_of_the_United_Nations_sustainable_development_goals

Grålitteratur

Forum for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling / RCE-Denmark (maj.2024). Uddannelse for bæredygtig udvikling. Lokaliseret d. 31/05/2024 fra

<https://rce-denmark.dk/ubu/>

FN' Regionale informationscenter. (nov.2023). COP28 i Dubai: Planlægningen af en Bæredygtig Fremtid. Lokaliseret d. 31/05/2024 fra

<https://unric.org/da/cop28-i-dubai-planlaegningen-af-en-baeredygtig-fremtid/>

Verdensmål Danmarks officielle side (2024). Danmark har brug for en handleplan for uddannelse og bæredygtig udvikling. Lokaliseret d. 31/05/2024 fra

<https://www.verdensmaal.org/handleplan-for-uddannelse>