

# Bæredygtighedens indre konflikt

Thomas Aastrup Rømer

*Den aktuelle interesse for klima og bæredygtighed falder på et meget uheldigt tidspunkt, hvor vi set fra et pædagogisk og uddannelsespolitisk synspunkt ikke har nogen mulighed for at rammesætte en pædagogisk befrugtning af bæredygtighedsproblemerne. I stedet vender man sig mod tekniske og identitære natur-menneske-konceptioner.*

## Indledning

I det følgende vil jeg pege på et indre modsætningsforhold i bæredygtighedsdiskussionen. Modsætningen er mellem en økologisk-pædagogisk stedslighed og en global-teknologisk målstyring. Den første af disse bæredygtighedsforståelser peger hen til de pædagogiske institutioners formål, mens den anden peger hen til den læringsmålstyrings-tankegang, som blev indstiftet med folkeskolereformen. Jeg vil kalde disse to versioner af bæredygtighed for henholdsvis Bæredygtighed 1, som er knyttet til pædagogikken, og Bæredygtighed 2, som hænger sammen med målstyringen. Til sidst vil jeg reflektere over en nyere udgivelse om emnet, hvor de to bæredygtighedsforståelser interagerer.

## 1. Bæredygtighed 1: dannelsens sted

Dannelsesteorien beskyldes ind imellem for at være antropocæn, dvs. snævert knyttet til udviklingen af menneskets fornufts herredømme over en livløs natur. Oprindeligt var det antropocæne en geologisk betegnelse for den periode, hvor mennesket har øvet indflydelse på jorden, men efterhånden har begrebet bevæget sig ind i human- og samfundsvidenskaberne, hvor det antropocæne ofte ledsages af en kritik af oplysningstidens fokus på fornuft og den ledsagende industrialisering af samfundet<sup>1</sup>.

Dannelsen har fem niveauer (Rømer 2019), og to af disse vedrører menneskets poetiske og videnskabelige forbinden sig med

<sup>1</sup>Johannes Andersen, samfundsforsker ved Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet. Forfatter til bl.a. *Mit eget fælles bedste* (Hovedland) om unges og voksnes demokratiske engagement i Danmark og Europa.

verdens tingslighed i en verden, som allerede findes. Denne verden er på jorden med al dens luft. Dannelsen er for 'life on earth', som Hannah Arendt siger. Dannelsen indeholder derfor både et stedsligt og et mundialt område, dvs. et jordisk sted for liv, som hænger sammen med andre steder på jorden i åndelige og praktiske vekselvirkninger. Derimod har dannelse ikke noget at gøre med livet i rummet. Arendt så med forskrækkelse på Sovjetunionens Sputnik-eventyr under den kolde krig, som hun mente var en trussel mod "the human condition" (Arendt 1998). Allerede her aner vi konturerne af Bæredygtighed 1, som er stedet, og 2, som ender i rummet.

Kritikken af dannelsen tager fejl af to forhold. For det første: Man kan fra et dannelsesteoretisk synspunkt ikke tildele rettigheder til dyr og natur, dvs. til ikke-formuftsvesener. Men det giver ikke mennesket ret til udnyttelse, tværtimod skal fornuften bruges til at værne, opdrage og beskytte stedernes økologiske sammenhænge. Fra et dannelsesmæssigt synspunkt vil man derfor gå ind for økologi og detaljeret balance mellem natur og menneske uden at tildele dyr og planter rettigheder. Man vil skelne mellem menneskets pligt og dets egoisme, og denne skelnen har netop oplysningstiden – f.eks. Kant – vigtige diskussioner af.

For det andet understøttes denne syntese af fornuft og omsorg af en række åndelige og teologiske traditioner, dvs. af et kosmologisk og mundialt niveau, som har dybe dannelsesfilosofiske rødder. Grundtvig forbandt kirke-, folke- og skolefællesskab med stort anlagte religiøse synteser og sammenhænge, og en af Grundtvigs elever, nemlig K.E. Løgstrup, der selv var elev af den tidehvervske grundtvigforsker Kaj Thaning, var med udgangspunkt i skabelsestanken meget økologisk interesseret. Det samme gælder Løgstrups egen elev, teologen Ole Jensen, der helt aktuelt har argumenteret for, at bæredygtighedskrisen er et udtryk for en fejludvikling i kristendommen, for en misforståelse af "Guds skaberværk", for et teologisk tab. I stedet taler han for en teologisk-økologisk begrebsliggørelse af bæredygtighed. Jensen kalder på en form for "ånd" i sin poetisk- og Løgstrup-inspirerede økologi, som går imod både panteisme og naturretigheder

for i stedet at indsætte det, han kalder en "agtelsens midte", hvor både omsorg, kosmologi og oplysning spiller sammen (Jensen 2019). Ole Jensens betragtninger minder meget om uddannelsesfilosoffen Gert Biestas, som bygger sin pædagogik på en række tvetydigheder i Biblens skabelsesberetning (Biesta 2014). Teologen og filosofen Peter Kemp fremfører en lignende humanisme i sin "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" (Kemp 2013). Han taler om en bæredygtighedens etik, der skal almenføres i retsfilosofiske former. Der er altså en Løgstrup-Jensen-Biesta-Kemp-strøm, som forbinder pædagogik, bæredygtighed og teologi, og som er i dyb sammenhæng med dansk og europæisk tradition.

Sammenhængen mellem skaberværk og pædagogik spiller også en rolle i højskolemanden Holger Kjærs bog om grundskolens grundlag (Kjær 1979). Også her er der reference til skaberværket, her til den i kærlighed funderede families førstret til valg af skole og undervisningsform, som man finder i Grundlovens friskoleparagraf (§76). Det var dette grundsyn, der i 1920'erne og igen efter besættelsen gjorde Danmark til et af verdens mest frisindede lande, hvad angår forholdet både til det tyske mindretals og til alle andres mulighed for at lave og påvirke både fri- og folkeskole. Politisk blev disse tanker båret frem af to undervisningsministre med rod i højskolebevægelsen, nemlig Askov-forstanderen Jacob Appel, som var Venstre-minister i to omgange før og efter 1. verdenskrig, og den radikale Jørgen Jørgensen, der stod bag både skolereformen i 1937 og den reformpædagogiske Blå Betænkning fra 1960. Både Appel og Jørgensen var dybt involveret af Grundtvigs virkningshistorie. Ole Jensen selv er også præget af Askovs ånd, især personificeret af forstanderen Knud Hansen.

Disse teologiske og skolemæssige sammenhænge er knyttet til Danmark som sted i Europa, et særlig åndeligt og sprogligt område, der selv trækker på historisk-poetiske processer i den europæiske historie og oplysning. Det er disse processer, der udgør en stor del af essensen i vores pædagogiske formål, for især børnehaver og skoler, men også for gymnasier og universiteter.

Den mere grundlæggende årsag til, at teologi, bæredygtighed og pædagogik hænger sammen, er, at eksistensen af et værk uden for menneskets egen konstruktionskraft jo konstituerer både menneske og natur som en form for gåde, en slags uudgrundelig eksistentiel tingslighed, noget man kan undersøge, men som hele tiden åbner nye etager og lag, og som man derfor har et særligt ansvar for, efterhånden som man opsluges af processens udfoldelse. Gådemetaforen har jeg fra en betømt italiensk reformpædagog, Maria Montessori, der netop kaldte en af sine bøger for ”Barndommens gåde” (Montessori 1939). Også for Montessori var ”gåden” begrundet i det skabte, og ikke f.eks. psykoanalytisk, hvor ”det ubevidste” jo også er en udpegning af et ukendt, men også mere terapeutisk-teknisk, område.

Disse essentialistiske teser falder både godt og dårligt i tråd med udviklingen inden for moderne fænomenologi, hvor den såkaldte spekulative realisme også arbejder med selvstændige objekters tingslighed, som har deres egen fjerne og mystiske indre (Harman 2005). Denne udvikling spalter sig i to. På den ene side forsøger nogle at videreføre den nye fænomenologi i teologiske retninger, hvor tingsligheden peger hen mod forskellige sider af kristne og religiøse emner (Cole 2013). Denne interesse stemmer godt overens med Bæredygtighed 1 og med en række nyere skolefilosofiske indlæg, hvor man – også med reference til spekulativ realisme – peger på skolen som en suspenderet tilstand, en græsk Scholé, som med udgangspunkt i kreative læsninger af den kritiske tradition faktisk har visse ligheder med kristen-jødiske strukturer (f.eks. Masschelein 2013, Pasgaard 2017).

Andre sætter derimod den spekulative realisme i direkte relation til klimatrulsen, som udgør et diskursivt katestrofe-faktum. Det sker f.eks. i den såkaldte ”Dark Pedagogy” (Lysgaard mfl. 2019). Men i disse kredse begår man den fejl, at ”bæredygtigheden” sættes lig med ”klima”, som placeres uden for tingsligheden og gøres til et videnskabeligt hyper-faktum, som resten af verdens objekter må bøje sig for (Lysgaard mfl. 2019). Verdens tingslighed vender derfor tilbage som monstre, afvisning, skræk, sindssyge og død, hvilket jo ikke er et bæredygtigt grundlag for

pædagogik. Den skandinaviske reference i bogen er hhv. ”hygge”, som man tager afstand fra, og Ingmar Bergmans films komplekse psykologi, som man godt kan lide. Men hvor er den folkelige pædagogik, som jeg omtalte ovenfor? Reduceret til ”hygge”? Man reducerer med andre ord det kosmologiske til kvantitativ klimavidenskab, som pædagogikken må indordne sig under i mørke og død. Her er ingen referencer i ånden fra Bæredygtighed 1. Snarere forbindes den nye realisme med posthumanistiske forskningstilgange som f.eks. Karen Barad og Dona Haraway, som opløser menneskelig essens i teknologi og form. ”Dark pedagogy” er en poststrukturalistisk anti-pædagogik, der falder ned i en særlig filosofisk form af det, jeg kalder for Bæredygtighed 2, som jeg vil omtale om lidt, hvor posthumanismen let bliver til transhumanisme.

Med disse markeringer forsøger jeg at sige, at en teologisk-åben og stedssensitiv kosmologi hænger sammen med pædagogik og dannelse på kryds og tværs. Bæredygtighed, forstået som sammenhængen mellem sted, kultur og natur, udspringer forholdsvis let af disse manøvrer, hvilket f.eks. Ole Jensens arbejde i Løgstrup-traditionen og nyere pædagogisk kritik er eksempler på. Men disse markeringer har ikke nødvendigvis noget at gøre med klimaet som hyper-faktum?

Skole- og læreruddannelsesreformerne fra starten af 2010’erne blev etableret som eksplicitte opgør med disse filosofiske sammenhænge. Reformerne blev alene begrundet med henvisning til systemteori og OECD-rapporter, testresultater og en ekstrem teknisk orienteret sociologi, og også her med poststrukturalisme og posthumanisme som affirmativ ledsager i form af konkurrencestatteorier og essentialisering af læringsbegrebet. Den aktuelle interesse for klima og bæredygtighed falder derfor på et meget uheldigt tidspunkt, hvor vi set fra et pædagogisk og uddannelsespolitisk synspunkt ikke har nogen mulighed for at rammesætte en pædagogisk befrugtning af bæredygtighedsproblemerne. I stedet vender man sig mod tekniske og identitære natur-menneske-konceptioner.

## 2. Bæredygtighed 2: målstyring

Dermed er vi henne ved den anden form for bæredygtighed, som er renset for åndelige og pædagogiske ideer. Her henholder man sig fortrinsvist til klimavidenskaben, ofte med en form for dommedagsretorik, der sætter et statistisk og kvantitativt konciperet ”klima” over alle andre hensyn, dvs. som et hyper-faktum. Konsekvensen heraf bliver – under de nuværende pædagogiske omstændigheder – let en nednormering og instrumentalisering af samfundets pluralitet. Her er nogle eksempler på en nærmest logisk proces, hvor klimaets faktum betvinger den pædagogiske fordybelse:

Først kan vi se på demokratiet. Første gang jeg bemærkede, hvordan klimaet som styringsmål udfordrede demokratiet, var i forbindelse med et interview med Steen Hildebrandt (2016). Han mener, at demokratiet i forhold til klimaet er for langsomt en beslutningsmekanisme. Det er ”smukt men afmægtigt”, siger han. Noget lignende ser vi, når klimaideologiske bevægelser som ”Extinction Rebellion” – extinction betyder ”udslettelse” – markerer en utålmodig radikalisering af klimakampen, hvor man udøver civil ulydighed, opretter leninistisk inspirerede styregrupper og tilsidesætter almindelige politiske og moralske regler i klimaets tegn. Indlæggene fra disse kanter har ind imellem karakter af trussel mod demokratiet. Politologen Ole Wæver gjorde rede for disse mekanismer i DR Deadline d. 24. april 2019. Endelig vil jeg nævne, at jeg har set eksempler på indlæg, som foreslår, at dagspressen holder sig tilbage med at publicere kritiske indlæg om klima-problemstillingen (Greve 2019). Ole Jensen støder selv ind i dette ”dilemma, der vil noget”, som han kalder det, mellem klima og demokrati. Han blaffer under hyperfaktummets vind, men han ender med – lettere rystet – at stille sig på folkestyrets side (Jensen 2011, s. 94). Peter Kemp er ikke engang rystet, men fastholder blot demokratiet som udgangspunkt for ideen om en ”dansk verdensborger”. Men han er heller ikke præget af dommedagsretorikken på området (Kemp 2015).

Dernæst er det et problem for pædagogikken, at en af de store klimasyndere angiveligt er eksistensen af mennesker som sådan.

Der er for mange mennesker i verden, og de udleder for meget CO<sub>2</sub>. En fremtrædende klimaforsker rådgiver derfor sine studerende til at tænke sig grundigt om, før de får børn og foreslår en global et-barnspolitik (Olesen 2019). Et barn er derfor på sin vis ikke velkomment i verden. Barnet er en klimasynder ved sin blotte eksistens. I den forstand bliver pædagogikken som sådan et problem. Hvert menneske er en klimasynd, der fødes uden nåde. Deraf følger ”dark pedagogy”. Et afledt problem kan blive en særlig nidkær CO<sub>2</sub>-moral. Her kan selv de mindste adfærdselemente måles med kvantitative data og noteres i teknologiske systemer. Enhver handling er derfor forbundet med skam, ansigtsgenkendelse, skyld og overvågning, som kalder på nye helt almentgjorte diagnoser som f.eks. klima-angst. I værste fald får vi et moralsk og livsfjendsk diktatur, som løbende kan forbindes med det, som Shoshana Zuboff kalder for ”Overvågningskapitalismens tidsalder” (Zuboff 2019).

Et parallelt tema er en stigende modsætning mellem økologi og klima. Førende forskere mener, at økologisk produktion udgør et klimaproblem, især fordi økologiske processer optager for meget plads. De økologiske landmænd måtte ligefrem tage til genmæle i Politiken (Kølster mfl. 2019). Det klima-videnskabelige svar er i stedet en teknologisering og effektivisering af samfundet som sådan med masser af genteknologi, atomkraft, styring mm., dvs. det modsatte af Bæredygtighed 1, og af det vi traditionelt forstår ved bæredygtige livsformer.

Endelig vil jeg nævne, at man inden for arkitekturen har kritiseret den nye klimatilgang for at se bort fra landets formgivnings-traditioner. Man får en form for æstetisk ensretning, der scorer højt på CO<sub>2</sub>-indikatoren, men som er grimt som bare pokker, og som efterlader beboerne i et nyt mørke (Kallesø 2019).

Disse eksempler peger i samme retning, nemlig at klimamålsætningen tenderer mod at marginalisere menneskeheden, dvs. dannelsens, fineste præstationer, her demokrati, opdragelse, økologi og æstetik, og at der er en kraftig tendens til, at denne marginalisering går hånd i hånd med nye og atomfattende tekniske, effiente-økonomiske diskurser, som Bæredygtighed 1, f.eks.

Peter Kemp og Ole Jensen, ellers er særdeles kritiske over for.

Går vi ind i pædagogikken, finder vi samme tendens. Her får en ny form for global statistik, som i disse år hyppigt refererer til klimaets hyperfaktum, magten over de politiske og pædagogiske livsformer, f.eks. via OECD- og EU-statistikker, men også lokalt med Nationale Tests og de algoritmestyrede såkaldte Learning Analytics, hvor teknologien arbejder på mikro-niveauer, der helt overtager lærerens og pædagogikkens funktioner. Disse globale og nationale evalueringsystemer kan let træde i forbindelse med Tech-industriens interesser i at rive verdens pædagogiske steder op med rode. Det ser man f.eks. i OECD-direktøren Andreas Schleichers fokusering på statistik og evaluering, med klima som hyppig præmis. Her arbejder en ekstrem form for globalisme, der vil sætte databaserede evalueringsystemer til at sammenligne læreres, skolers og landes effekter ikke blot på læsning og regning, men også på personlige og sociale egenskaber i klimaets og globaliserings tegn (Schleicher 2018).

Samme tendens ser man i den såkaldte "fire-dimensionale uddannelse" (Fadel m.fl. 2017). Her kobles bæredygtighed med dataforståelser, som er stærkt inspireret af amerikansk high-tech-ideologi, den såkaldte Singularity-bevægelse og af Schleichers OECD. Mange af disse ideer har vundet politisk indflydelse herhjemme, blandt andet via den tidligere regerings "disruptionsråd", via klimapolitiker Ida Aukens SIRI-kommission, via en række ministre, men også pædagogisk set via et meget OECD-affirmativt DPU. Og firmaet AREA9, som netop er inspireret af "Fire-dimensional uddannelse", har modtaget 190 mio. kroner af Statens Vækstfond til at udvikle algoritmebårne læringsystemer.

Ja, helt nede på de didaktiske og kommunale niveauer kan man studere disse forbindelser. På kommunalt plan f.eks. i KL's teknologispil og i Odense og Høje Taastrup Kommunes aktuelle dannelsesudspil, og didaktisk set i førende danskdidaktikers be-gejstring for OECDs kompetencesystemer (Rømer 2018). Klima, data og læring smelter sammen i et samlet opgør med pædagogik og dermed for forudsætningerne i Bæredygtighed 1.

Fra de globale konsulentudgivelser genopstår det oprindelige

dannelsesvokabular, men nu som teknificerede og målbare "21. århundredes kompetencer", som altså kan finde plads nede på de kommunale niveauer. På det seneste smelter processerne også sammen med FN's verdensmål. Det ser man f.eks. i den i september 2019 indgåede økonomiaftale mellem KL og regeringen, hvor en øget effektivitets- og dataorienteret læringspædagogik bliver vignet af som et "vigtigt bidrag" til verdensmål nr. 4, som handler om uddannelse. Syddansk Universitet har gjort noget lignende. Her knytter man ideologisk an til verdensmålene på en måde, som efter min opfattelse er et decideret opgør med forskningsfrihed og selvstændig videnskab, som denne konciperes i dannelsestraditionen fra især Wilhelm von Humboldt. Videnskaben skal indordne sig under målene i stedet for omvendt.

Går man verdensmålene efter i sømmene, kan man se, at de består af en række mål og delmål og kvantitative indikatorer, der i hele deres opbygning og filosofi vil ende som læringsmålstyring i private og offentlige systemer, dvs. gulf for dannelsesglemsomme ledelsesniveauer og svagere nationalstater, som langsomt er ved at miste kontrollen over deres institutioner.

Faktisk er der en form for pseudo-filosofisk side i nogle af disse tiltag. Det er f.eks. tilfældet hos den britiske ingeniør James Lovelocks bio-tekniske begreb om et omfattende jordisk biosystem, Gaia. I sin seneste bog fremanalyserer Lovelock, at den eneste redning på klimakrisen er, at menneskeheden skaber en helt ny art af kunstig intelligens, en såkaldt trans-humanisme. Dermed kommer han tæt på ideerne i Singularity-bevægelsen, der som nævnt hænger sammen med OECDs pædagogik, og som øver dyb indflydelse på dansk politik og pædagogik<sup>2</sup>.

### 3. De to bæredygtighedsbegreber i spil

Jeg har allerede kort omtalt, hvordan den spekulative realisme kan bevæge sig både i retning af Bæredygtighed 1 og 2. Nu vil jeg se på en anden og mere jordnær pædagogisk udgivelse.

Vicerektor ved Københavns Åbne Gymnasium, Mads Strarup, udgav i 2018 bogen "Hvad nu? – dannelse til bæredygtighed i børnehaver, folkeskole og ungdomsuddannelse". Bogens centrale

præmis er, at klimatruslen er det eneste og altoverskyggende problem, hvilket umiddelbart lægger op til et Bæredygtigheds 2-scenarium med ledsagende ”dark pedagogy”. Men faktisk spiller også Bæredygtighed 1 en rolle.

Steen Hildebrandt, som jeg allerede har nævnt, har skrevet bogens forord, som er en helt ukritisk hyldelse til FN’s verdensmål, der kaldes for ”den nye dannelse”. Der er ingen stedslighed over det, bare glemsomhed og opløsning af sted, som klimaet efterfølgende kan kaste sig over i nidkær og kommercialiseret teknologisk styring i overensstemmelse med principperne i Bæredygtighed 2. Hildebrandt har rødder i bløde og let nyreligøse styringsmodeller som Otto Scharmers Theory-U, hvor der ingen sans er for offentlige institutioners formål og politiske tradition. Derfor siver han hen til Bæredygtighed 2, måske uden rigtig at vide hvorfor.

Bogens efterskrift er skrevet af Magdalene Caroline Maier, som på udgivelsestidspunktet var politisk ordfører for Alternativet. Maier er tættere på Bæredygtighed 1. Hun taler varmt for Hannah Arendts filosofi, som er kosmopolitisk og stedsbåren, og hun interesserer sig for ”den spire af natur”, som bor i alle børn (s. 107). Hun refererer desuden til folkeskolens formålsparagrafs omtale af ”samspil med naturen”, hvilket hun omtaler som ”demokratiske fællesskaber”. I den forstand taler hun ind i et bredt kulturkonservativt og reformpædagogisk grundsyn med kreative og stedsbårne grunddyder. Men så igen: Maier mener ikke, at Arendts frihedsbegreb er tilstrækkeligt. Hun vil også give naturen rettigheder. Netop i denne ”utilstrækkelighed” ligger et opgør med den pluralisme og humanisme, som jo er Arendts centrale begreb. Af hensyn til klimaet skal vi give naturen rettigheder, siger Maier. Men hvad kan der menes med en sådan sætning? Kan en skov, en ulv, en art eller et økosystem have rettigheder? Kan cola-dåser eller hjerter og lunger? Eller fostre? Heldigvis ikke. Rettighedsbegrebet kan ikke adskilles fra menneskelig etik. I sit efterskrift springer Maier dermed fra Bæredygtighed 1 til Bæredygtighed 2, men hendes mulighed for pædagogisk moderation er bedre end Hildebrandts.

Disse modsætninger bekræftes i selve bogen. Mads Strarup taler om klimatruslen som et ”biologisk Holocaust”, og om at ”vi alle er en slags germingsmænd” (s. 97). Han fortæller også, at der kun findes to menneskesyn. Der er de mennesker, der ikke har forstået sagens rette sammenhæng, og så dem der har. Dvs. at der i realiteten kun er ét menneskesyn, som tilfældigvis er Strarups eget, nemlig at mennesket er en slags klimasoldat.

Men er der ikke et totalitært kim her? Jo, det er der da. Det er i hvert fald det stik modsatte af Hannah Arendts humanisme. Umiddelbart havner vi i ”dark pedagogy”, dvs. hos Ingmar Bergmanns dødsmærkede børn under apokalypsens tegn.

Men inde i bogens pædagogiske idealer er der meget mere spil mellem Bæredygtighed 1 og 2. Lad os se på Strarups tre idealinstitutioner:

Strarup starter i en skovbørnehave på Fyn. Her lever børn og pædagoger i pagt med naturen uden at tale om klima og tilsyneladende også uden teknologi. Det lyder som en blanding af Rousseau, Fröbel og Christiania. Her er både omsorg og en form for enhed mellem kulturelt og socialt liv. Man hylder også børnehavens stifter, som er en gammel landmand. Det er økologisk humanisme af fineste karat. Men det har ikke noget specifikt med klimaet at gøre. Der er derfor heller ingen ”dark pedagogy” i den omegn, mere liv og lys. Det er en slags Bæredygtighed 1.

Det samme gælder til dels på skoleniveauet. Strarup fortæller om en friskole, hvor børnene lærer at samle skrald op og tænke på naturen. De lytter også henhørt til julens fortællinger, mens de sidder og strikker. Men heller ikke disse ting har noget med klima at gøre. Det er ren humanisme og naturomsorg med rod i forskellige sider af reformpædagogikken og friskoletraditionen. Det er et eksempel på Ole Jensens ”agtelsens midte”.

Strarups syn på skolens fag er dog meget kritisabelt. Fagene er præget af ”siloer” og lukkethed, får vi at vide. Men fagrækken og udviklingen af videnskaberne er skam udtryk for sublim humanisme. Det er svært at forstå, at Strarup arbejder i et alment gymnasium, hvis fagstrukturer netop skal sikre kundskaber mod alle former for ideologiserende enshed. Men selv dette opgør med

skole og fag har ikke rigtig noget – eller ikke ret meget – med ”klima” at gøre. Denne mærkelige fagforskrækkelse har man altid haft i visse reformpædagogiske kredse.

Faktisk træder Bæredygtighed 2 først for alvor i karakter i forbindelse med beskrivelsen af Strarups idealgymnasium. Her har man lavet et CO<sub>2</sub>-råd. Hvad rådets præcise funktion er, står lidt uklart, men da der ikke nævnes andre klimatiltag, må rådets ressource være tænkt rimeligt omfattende. Jeg forestiller mig, at rådet skal CO<sub>2</sub>-klassificere alle gymnasiets aktiviteter, og at udviklingsmidlerne går til, at gymnasiet indgår i globale klimasamarbejder i samarbejde med OECD og FN, hvilket jo udgrænser faglige projekter i egen ret. I stedet for pædagogik ender vi altså med ”et regnskab” som formål. Herfra er der ingen stopklods, især ikke når gymnasiets dannelsesstradition, den såkaldte ny-humanisme, er reduceret til fagsiloer.

Strarup nævner slet ikke den moderne teknologis samspil med klimaspørgsmålet. På den måde er han lidt almodisch og Rousseau-agtig, og det er faktisk resterne heraf, som jeg godt kan lide. Det er denne romantiske humanisme, som fører til Bæredygtighed 1, men som altså også let havner i sin modsætning, nemlig klimateknikkens Bæredygtighed 2, når emnet rammer pædagogikken som ”klima”<sup>4</sup>.

Den søde reformpædagogiske ånd, som Strarups beskrivelser af børnehaver og skole lidt ureflektet hviler på, har ingen chance, hvis den skal begrundes med henvisning til klimaet. Det bliver så som så med fortællingerne og strikkeriet, tror jeg. I stedet bliver det ”darkness”.

## Noter

1. Denne kritik får let en negativ effekt på dannelsesteorien, selvom dannelsen sagtens kan bæres af en endnu ældre humanisme, som sagtens kan være meget kritisk overfor f.eks. Descartes (Toulmin 1989). Kompleksiteten stivner.
2. Ove Korsgaard, som også er knyttet til grundtvigsk tankegods, har forbundet klimaet med en moderniseret askese,

som han forbinder med kristen tradition (Korsgaard 2019). På den måde lægger han sig primært i Ole Jensens og pædagogikkens spor, selvom der også er ”dark” momenter i ”askesen”.

3. Noget lignende ser man hos Peter Hesseldahl (2011), hvor klima og hyperteknologi forbindes. Den centrale person i Singularity-bevægelsen er Ray Kurzweil, som også er knyttet til Google, og som Hesseldahl er meget begejstret for. Kurzweil mener, at mennesket snart vil kunne uploade sine hjerner i en digital sky og dermed sikre sig udødelighed.
4. Andre udgivelser har samme problemer som Strarup, når det kommer til den manglende sans for forskellen mellem de to bæredygtighedsbegreber og for hele Bæredygtighed 2's data-klima-kombination. Det gælder f.eks. Suna Christensens aktuelle bog ”Bæredygtig undervisning”, hvor rensdyrjægeres livsform forbindes restløst med klimamål og reformpædagogik uden sans for målstyringens problemstillinger (Christensen 2019).

## Litteratur:

- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Christensen, S. (2019). *Bæredygtig undervisning*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Cole, A. (2013). ”The Call of Things: A Critique of Object-Oriented Ontologies”, *Minnesota Review*, No. 80, 2013, s. 106-118.
- Fadel, C. mfl. (2017). *Fire-dimensional uddannelse*, Frederikshavn: Dafolo.
- Greve, M. (2019). ”Alle har ret til deres egen holdning, ikke til deres egen fakta”, *Berlingske*, d. 6. september.
- Herbener, J.-A. (2019). ”Klimadebatør kalder til ikkevoldelig oprør: Politikere har svigtet. Folkeoprør er vores sidste

- chance", *Politiken*, d. 18. maj.
- Hessel Dahl, P. (2011). *Grib fremtiden – spilleregler for det 21. århundrede*, København: L&R Business.
- Hildebrandt, S. (2016). "Demokratiet er smukt men afmægtigt", *Berlingske*, d. 28. februar (interview).
- Jensen, O. (2011). *På kant med klodens klima*, København: Anis.
- Jensen, O. (2019). "Agtelsens natursyn", *Fønix*, s. 171-194.
- Kallesø, M. (2019). "Arkitekt: Det enorme fokus på klimavenligt byggeri har medført dårlig arkitektur", *Politiken*, d. 23. april.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren – pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*, (2. rev. udg.), København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse – opgør med halvdanelse*, København: Tiderne Skifter.
- Kjær, H.: *Dansk skolepolitik og mindretalsret – fra Jacob Appel til Jørgen Jørgensen*, Lohses Forlag, 1979.
- Korsgaard, O. (2019). "Askese og afsavn har fremtiden for sig", *Politiken*, d. 21. juli.
- Kølster, P. m.fl. (2019). *Drop myterne om økologisk landbrug*, *Politiken*, d. 19. april.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school – a public issue*, Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Montessori, M. (1939). *Barndommens gåde*, Kbh.: Grønbechs Forlag.
- Lovelock, J. (2019). *Novacene – the coming of age of hyperintelligence*, London: Penguin Books.
- Lysgaard, J. & Bengtsson, S. & Laugesen, M. (2019). *Dark Pedagogy – education, horror and the antroposene*, Cham: Palgrave.
- Olesen, J. (2019). "Dansk professor og nobelpristager: Vi bør som verdenssamfund indføre en etbarnspolitik", *Politiken*, d. 27. april (interview).
- Pasgaard, N. (2017). *FAQ om læringsmål*, København: Hans

Reitzels Forlag.

Rømer, T. (2018). "Kritik af Jeppe Bundsgaards dannelsestest", [www.thomasastruproemer.dk](http://www.thomasastruproemer.dk), d. 20. april.

Rømer, T. (2019). *FAQ om dannelse*, København: Hans Reitzels Forlag.

Schleicher, A. (2018). *World Class – how to build a 21st-century school system*, OECD.

Strarup, M. (2018). *Hva' nu? – dannelse til bæredygtighed i børnehaver, folkeskole og ungdomsuddannelse*, Odense: Fjordager.

Toulmin, S. (1989). *Cosmopolis – the hidden agenda of modernity*, New York: The Free Press.

Zuboff, S. (2019). *Overvågningsskaptalismens tidsalder*, København: Informations Forlag.

Thomas Aastrup Rømer, cand. scient. pol., ph.d. og lektor i pædagogisk filosofi ved Aarhus Universitet. Har bl.a. skrevet bøgerne *Pædagogikkens to verdener* (2015) og *FAQ om dannelse* (2019). Har også redigeret bogserien *Uren pædagogik 1-3* sammen med Lene Tanggaard og Svend Brinkmann.