

## Klimaaktivisme – for en kritisk pædagogik i skolen

**Üzeyir Tireli**

Københavns Professionshøjskole, Danmark

Contact corresponding author: [utireli@hotmail.com](mailto:utireli@hotmail.com)

**Jens Christian Jacobsen**

Københavns Universitet, Danmark

### ABSTRACT

The escalating destruction of the climate has caused children and young people around the world to react. Greta Thunberg is a symbol of a rising activism for the climate. To support this process and especially the teachers' work in the school, we explore how a reformulation of the critical-pedagogical tradition can mobilize students in the school so that they can implement realistic and responsible climate action. To this end, we have developed a model for analysis. The model is theoretical and normative and is designed with inspiration from national and international research projects in order to support a political formation process and the development of social competences across the school disciplines.

**Keywords:** *schools, pupils, climate activism, critical pedagogy, local community, social competences*

### Indledning

De alarmerende meddelelser om klimaødelæggelsernes omfang har fået børn og unge rundt om i verden til at reagere. Den 16-årige svenske skoleelev Greta Thunberg har igangsat skolestrejker blandt elever, og børn tager initiativer til forbrugerboycot, demonstrationer foran butikker, der kasserer anvendelige varer og andre aktioner, der har som mål at få politikere til at vende udviklingen. At øge børn og unges klimabevidsthed gennem aktioner uden forskolen vil kunne frigøre pædagogikken fra den udbredte individorienterede tilgang og i stedet udvikle en kritisk pædagogik, hvor samfundsforandring og politisk aktivisme kommer i centrum. Det er nødvendigt, fordi de udfordringer, som samfundene står over for, især miljøproblemer, ikke kan løses

Manuscript received: 12.03.2020. Manuscript accepted: 03.08.2020.

©2021 Ü. Tireli & J. C. Jacobsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Tireli, Ü. & Jacobsen, J. C. (2021). Klimaaktivisme – for en kritisk pædagogik i skolen. *Nordic Studies in Education*, 41(1), 47–61. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2250>

gennem individuelle tiltag som Facebook-opslag eller aflysning af flyrejser, men kun gennem kollektive aktioner (Crosman et al., 2019).<sup>1</sup>

Skolen er traditionelt stedet, hvor børn lærer og lytter, og det kan blive stedet, hvor de også lærer at organisere sig og handle. Det kan blive en radikal og nødvendig bevidstgørelse i en forandret verden, hvor der skal gøres op med vante forestillinger og livsformer. Her kan den kritiske pædagogik vise vejen: Lærere kan bidrage med relevant fagviden og anspore til civilt mod og social ansvarlighed, og de kan motivere eleverne til at udfordre status quo. Det kræver naturligvis, at skoleledelsen er indforstået med, at der findes kritiske og alternative læringsveje til opnåelse af målene for skolens virke. I Danmark, Sverige og Norge støtter skolelovgivningen lærere og elever i dette.<sup>2</sup> I den danske folkeskolelov står der, at ”... folkeskolens vigtigste formål er at give eleverne kundskaber og færdigheder i samarbejde med forældrene og [...] forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.” I norsk grunnskolelov hedder det: ”Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.” Og i den svenske skolelov (§ 5): ”Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.”

Vi undersøger i det følgende, hvordan lærere i undervisningen og med baggrund i den kritisk-pædagogiske tradition kan mobilisere eleverne, så de kan gennemføre realistiske og ansvarlige klimaaktioner. Greta Thunberg har vist vejen, og mange skoler og elever over hele verden har taget udfordringen op. For at understøtte denne proces og særligt lærernes indsats i skolen har vi udviklet en model for, hvordan det kan ske. Modellen er teoretisk og normativ og udformet med inspiration fra de erfaringer fra internationale forsknings- og udviklingsprojekter, som er nærmere beskrevet og eksemplificeret andetsteds (Tireli & Jacobsen, 2019). Modellen understøtter en politisk dannelsesproces og udvikling af sociale kompetencer på tværs af fagene i skolen.

## Kritisk pædagogik som baggrund for klimakampen

Den brasilianske pædagog Paulo Freire var en fremtrædende pædagog i Den Tredje Verden og blev især kendt for sit værk *De undertryktes pædagogik*, hvor han talte om undervisningens betydning for de dårligst stillede. Undervisning kan fremme en kulturel revolution, der befrier de dårligst stillede, mente han, og han blev en vigtig

- 
- 1 Kritisk pædagogiks mål er andet og mere end skolers selvforvaltning og elevernes medbestemmelse. Målet for kritisk pædagogik er et bedre samfund og social retfærdighed. Skolen ses i kritisk pædagogik som et springbræt til et bedre og mere retfærdigt samfund, men i praksis er kritisk pædagogik i Vesten ofte forblevet selvforvaltningsaktiviteter og projektarbejdsformer indenfor skolens mure, uden at man har undersøgt, hvordan eller om bevidstgørelse af elever kan relateres til forsøg på at gøre samfundet mere retfærdigt (Tireli & Jacobsen, 2019). Vi ser klimakampen som en mulighed for at bevidstgøre eleverne i skolen gennem aktioner for et mere retfærdigt samfund.
  - 2 Ligeværd, differentiering og inklusion er enslydende rammebetingelser for de nordiske grundskolesystemer (Balle et al., 2013), og i forhold til andre lande er der gode muligheder for eksperimenterende undervisningsformer, der inddrager omverdenen.

fortaler for en kritisk pædagogik, der senere har bredt sig til mange skole- og uddannelsesformer flere steder i verden.

Et af Freires mest kendte koncepter er kritik af den såkaldte 'bankmodel' for uddannelse. Det er en metafor, der adresserer manglen på kritisk praksis i datidens skoler. Freire mente, at bankmodellen var et billede på, at ligesom bankerne opbevarer penge, der forrentes, kan eleverne i skolen sammenlignes med tomme kar, som passivt fyldes med den viden, lærerne mener, de skal have. Senere kan eleverne så hæve forrentningen i form af job, anseelse og gode indkomster. Bankmodellen er en naiv fortælling om, at eleverne modtager, husker og kan reproducere den viden, som lærerne giver til dem. Jo mere nøjagtigt eleverne kan gengive denne viden til eksamen, jo større anerkendelse får de af lærerne og af skolen, og kan avancere til næste klassetrin og til sidst til et arbejdsmarked, hvor jobbet venter på dem. Det var imidlertid ikke en virkelighed, som hverken bønderne i Brasilien eller Freire kunne genkende. Skolerne var for få, lærerne for dårligt uddannede, og de jobs der fandtes, var sæsonarbejde som landarbejdere til en ussel løn.

I direkte kontrast til denne bankopfattelse udviklede Freire en fælles reflekterende læringsproces, der kultiverede viden baseret på en gruppe menneskers levede oplevelser og kollektive sociale historie. Freire understregede mange gange nødvendigheden af en problembaseret tilgang, der ville gøre det muligt for lærere og elever at skabe viden sammen ved at lytte, ved at gå i dialog med andre og ved at handle. Kun på denne måde, mente Freire, og kun på grundlag af kritisk bevidstgørelse, kunne mennesker lære at forestille sig bedre leveforhold og derfra forandre deres liv (Freire, 2000). Overført til skolen betyder det, at gennem konkrete problemstillinger og analyser af deres hverdag, kan eleverne lære at forstå hvorfor, hvordan og hvem, der påvirker og former deres omgivelser og hverdagsliv. Modellen, vi senere præsenterer, beskriver i detaljer, hvordan en sådan pædagogisk praksis kan gennemføres, og hvordan bevidstgørelse gennem aktioner kan blive en forudsætning for nye aktioner.

Freires tilgang blev oprindeligt udviklet for bønder i Brasilien, der ikke kunne læse og skrive, og en vigtig del af Freires pædagogik gik derfor ud på at lære bønderne dette samtidig med, at de lærte at forholde sig kritisk til undertrykkelse og social uretfærdighed. Hans pædagogik byggede på *conscientização*, dvs. en antagelse om, at bevidstgørelse og viden om det levede livs udfordringer ville fremme ønsket om at forandre verden for mennesker, der havde samme eksistensvilkår. Smith-Maddox og Solorzano (2002) har foreslået en nyere definition af bevidstgørelse, som vi trækker på og mener er mere pædagogisk anvendelig for elever i en verden med alvorlige klimaødelæggelser. En bevidstgjort person er ifølge Smith-Maddox og Solorzano kendetegnet ved en, der (a) kan kritisere sociale forskelle og sociale strukturer, som hindrer beslutninger om udformning af offentlige og private rum, og (b) en, som er villig til at engagere sig i sociale aktioner for at gennemføre forandringer.

Bevidstgørelse som princip er fortsat gyldig i en tid, hvor mennesket langsomt undergraver sin egen eksistens ved at ødelægge klimaet. Miljøspørgsmålet er en aktuel

fælles udfordring for alle, og derfor er det oplagt at forsøge at videreudvikle Freires pædagogik ind i en nutidig skandinavisk sammenhæng. I dag drejer den politiske og dermed også den pædagogiske kamp sig om menneskers overlevelse. Ikke kun i Norden, men globalt.

## Andre former for kritisk pædagogik

Freire var ikke alene om at udfordre bankmodellen for uddannelse, som essentielt reproducerer middel- og overklassens normer, behov og interesser. Kritisk pædagogik trækker på en række andre pædagogiske teorier og ideer. Dialogen (med bønder og elever) om deres hverdags erfaringer som udgangspunkt for læring og forandring er beslægtet med Deweys erfaringsbegreb (Dewey, 1938) og Vygotskijs idé om konstruktion af viden i interaktion med eleverne (Vygotskij, 1978). Borgerrettighedsbevægelserne, multikulturel pædagogik såvel som The New Education Fellowship er nyere eksempler på pædagogikker i den kritisk pædagogiske tradition (Brehony, 2004; Kulnazarova & Ydesen, 2018). Vi er enige med fortalere for disse nyere post-strukturelle varianter i, at elever kan lære af at udforske deres egne værdier og etablerede overbevisninger for derved at forstå og anerkende andre, der har andre overbevisninger (Zembylas & Papamichael, 2017). Det kan være bevidstgørende at komme ud af egne følelsesmæssige komfortzoner, så man kan leve sig ind i, hvordan det er at være udgrænset socialt, kønsmæssigt og kulturelt. Men fælles for disse pædagogikker er, at de primært arbejder med identitet og følelser og ikke med social og politisk forandring (Zembylas, 2015). Det er vigtigt at huske på Marx' ord om, at man ikke kan ændre produktivkræfterne uden at ændre på produktionsforholdene og vice versa. Eller: Det er fint at blive vred over uretfærdige forhold og få empati med mennesker i nød. Men empati skal følges op af politisk handling og forandring.

Vi er især inspirerede af Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS (1964–2002) eller Birminghamskolen, hvor forskere gennem 70'erne og 80'erne arbejdede med kulturelle reproduktionsteorier og -projekter og påviste, at kulturelle fællesskaber, som de kaldte for subkulturer, kunne ses som modstand mod den strukturelle undertrykkelse, som bl.a. skolen repræsenterede. Birminghamskolen havde ingen direkte indflydelse på grundskolen, hverken i England eller i Skandinavien, men er taget med her som inspiration, idet de forsøgte at konkretisere samfundsforandringer gennem en kritisk-pædagogisk praksis. Begrebet subkultur blev også brugt af andre og mere sociologisk orienterede forskere fra Birminghamskolen, men deres bidrag bestod i at koble Marx-inspirerede subkulturstudier (Chen et al., 1996) til undersøgelser af bl.a. unges arbejdsløshed, skolens reproduktion af arbejdsmarkedshierarkier (Willis, 1977) og rutinerede og udsigtsløse arbejdsforhold etc.

Birminghamskolen påviste, at unge udøvede former for modstand mod de sociale forhold, de var underlagt. Disse modstandsformer skabte en slags frirum for de unge, men de bidrog ikke med løsninger på de strukturelle problemer og fastholdt de unge som passive ofre for lønarbejdets trivialisering og meningsløshed (Jensen, 2012). En tilsvarende kritik kan rejses også over for de Thomas Ziehe-inspirerede

ungdomsstudier, som eksponerede lignende forestillinger om 'frigørende' aktionsformer ved blot at være anderledes og usædvanlige (Ziehe, 1989, 1996, 2004), men som kom til kort i forhold til spørgsmålet om at forandre og handle på strukturel undertrykkelse. Ikke desto mindre har Ziehe haft enorm indflydelse i hele Skandinavien på uddannelse af grundskolelærere siden 1980'erne og frem til i dag, men i knap så høj grad på undervisningen i grundskolen.

Beslægtet med både Freire og CCCS er Critical Youth Studies (CYS), som dog har et mere omfattende kritisk perspektiv på undertrykkelse og modstand. Gruppen antager som udgangspunkt, at modstand kan fremmes gennem formelle processer i eksisterende miljøer f.eks. flergenerationskollektiver, sportsklubber, skoler og medborgerhuse. CYS antager, at unge har brug for og kan skabe nye former for rum, hvor modstand og tolerance kan udvikles gennem formelle (og uformelle) processer (Tireli & Jacobsen, 2019), gennem pædagogik og social kritik. De erfaringer, som unge får, når de aktionerer, er afgørende for at skabe en større folkelig bevægelse for social retfærdighed og lighed.

Både CCCS og CYS undersøger, hvordan grupper af mennesker kan mobiliseres og gennem forskellige aktionsformer bidrage til forandringer. CCCS' primære argument er, at de, der er i stand til at kritisere undertrykkelse, potentielt kan omdanne systemer og institutioner. CCCS hævdede, at de fleste modstandsformer udtrykte, hvad de kaldte for *selvdestruktiv modstand* (self-defeating resistance). Willis' undersøgelse af arbejderklassens ungdom (1977) eksemplificerede denne negative form for modstand, når de unge i hans undersøgelse kritiserede uddannelsessystemet, men undlod at handle, så der skete forandringer af skolens hverdag. Deres reaktion var at forstyrre undervisningen og derved forstærkede de faktisk skolens reproduktive funktion ved at droppe ud af skolen og blive fiaskoer i livet. Og skolen fortsatte, som om intet var hændt.

CYS arbejder ud fra ligevægtsmodeller i det sociale rum og sætter ikke spørgsmålstegn ved markedsstyring af samfundet (Dimitriadis, 2014). CYS bringer dog en udvikling og reformulering af modstandsformer et stykke videre og påviser, at unge ikke er født ind i eller på anden vis er prædisponerede til hverken at udvikle konforme, transformative eller selvdestruktive modstandsformer (Dimitriadis, 2014; Johanson & Lalander, 2012). Unge lærer at handle på bestemte måder i uformelle sammenhænge f.eks. gennem ungdomsgrupper i lokalmiljøer eller gennem formelle processer f.eks. i skolen. Her kan modstandsformer udvikles gennem en understøttende pædagogik (Cammarota, 2008, 2017), men CYS arbejder først og fremmest på at transformere skolen i en mere tidssvarende retning, så den kan opfange unges erfaringer udenfor skolen.

Til gengæld har påvirkningerne fra professor på Roskilde Universitet (RUC) Knud Illeris været overordentlig store især på læreruddannelserne i Norge og Danmark (se Rømer, 2019). Illeris erkendte åbent, at formålet med hans udgave af den kritiske pædagogik var en forandring af samfundet i socialistisk retning, og at lærere og elever aktivt skulle arbejde for dette i skolen og i undervisningen. Men han satte sig efter

vores mening mellem to stole, idet han mente, at lærere skulle bygge videre på den kapitalistiske værdiøgningslogik, der gennemsyrede grundskolen (omgangsformer, fagrække og prøver og eksaminer). Han mente også, at det kapitalistiske samfund havde brug for kreativitet og kritisk sans, hvorfor skolen egentlig var god nok, som den var. Den viden og de færdigheder, som eleverne lærte, skulle bare orienteres mod frigørelse, men vejen fra et pædagogisk mål (om frigørelse) til politisk forandring af samfundet er noget uklar (Illeris, 1974a, 1974b, 1985).

Illeris' udformning af den kritiske pædagogik blev en stor succes på socialvidenskab på RUC og i universitetspædagogikken i øvrigt. Men i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne blev deltagerstyring og projektarbejde ikke til modkvalificering, men til didaktiske metodefornyelser i fagene centreret omkring gruppearbejdet som idealform for undervisningens organisering. Folkeskolens formål, mente Illeris i øvrigt, kunne ikke begrunde en politisk dannelse og hans politiske projekt med modkvalificeringskonceptet fortonede sig med årene (Rømer, 2019).

Vilkårene for opvækst og uddannelse er med klimaødelæggelserne blevet mere dystopiske end i 70'erne. Modstandsformer som at have hanekam, sige "du" til læreren og lave gruppearbejde er ikke tilstrækkelige til at løse de problemer, som samfundet står overfor. Der er derfor god grund til, at "subkultur" og "kulturel frisættelse" træder i baggrunden til fordel for en mere samfundsforandrende pædagogik, der rækker ud over kulturelle fremtrædelsesformer og anderledeshed.

## Miljøødelæggelse som udgangspunkt for kritisk pædagogik

Vi kan lære af CCCS og CYS, at kritisk bevidsthed ikke automatisk følger af ens placering i et socialt hierarki eller af den klasse, man tilhører (Christens et al., 2016; Johanson et al., 2012). Der er ingen strukturel determinering i hverken deltagelse i miljøpolitik eller modtagelighed for pædagogik. Årsagen er ikke, at klassetilhørsforhold ikke spiller nogen rolle, men at strukturelle forhold i dag er mere skjulte for den enkeltes bevidsthed end tidligere. Klasseforskelle er ikke så tydelige, som de en gang var (Christens et al., 2016). Det skyldes bl.a., at med nyliberale styreformere i den vestlige verden og samfundsøkonomisk deregulering søges samfundets fremtrædelser forklaret som unikke begivenheder uden sammenhæng med andre begivenheder (Tireli & Jacobsen, 2019). Og ud fra samme logik søges samfundsproblemer løst gennem individuelle tiltag som at spise mindre kød og lade bilen stå. Derved fremstår samfundet på den ene side som forlængelse af ens egne handlinger, ønsker og behov og på den anden side som uforklarlige i situationer, der ikke umiddelbart kan relateres til en selv. Men miljøforandringer er synlige for alle og kan ramme alle, ikke mindst pga. den intense mediedækning. De omfattende ødelæggelser tjener derfor som øjenåbnere, der går mod "ramtheds-privatisering" og løsnings-individualisering. Når vandet eksempelvis stiger, er det ikke kun ens egen have og kælder, der kommer til at stå under vand. Det sker også for naboerne, og løsningen afhænger af, at alle i kvarteret kan handle i fællesskab, så oversvømmelserne stoppes.

Udfordringen for en skolepolitisk kamp for miljøet er for det første, at der kun er få forbilleder at læne sig op ad (Klandermans, 1992). For det andet at aktionsformerne i den kritiske pædagogik ikke kun kan være lokalt forankrede, men må føres med et globalt perspektiv. Klimaet får det værre dag for dag, og det medfører, at den globale fattigdom vokser, når tusindvis fra den fattigste del af verden, urbefolkninger og etniske mindretal får ødelagt deres levevilkår.

## Folkeskolen, hjemmene og den kritiske pædagogik

Hvordan kan en 'moderniseret' Freire-inspireret pædagogik se ud i dagens folkeskole? Et forhold, som ikke har ændret sig siden 1960'erne, er, at undervisningen må tage udgangspunkt i en forståelig virkelighed, som f.eks. elevernes egne oplevelser af eller følelser over for klimaændringer. Her adskiller den kritiske pædagogik sig ikke fra andre erfaringsbaserede pædagogikker. Men Freire mente, at samværet mellem lærer og elev skulle bygge på ligeværd og symmetri. Om forholdet mellem lærer og elev siger Freire (1978), at "Læreren kan ikke længere være en, der underviser, men er en, der selv lærer i dialog med eleverne, som, mens de bliver undervist, også underviser læreren" (vores oversættelse). Skolen er derfor et vigtigt sted for bevidstgørelse og politisk forandring. Det vil imidlertid være vanskeligt at indpasse i stive fagstrukturer, og målstyring og testning i undervisningen forudsætter et asymmetrisk forhold mellem lærer og elev (Bundsgaard & Kreiner, 2019). I de nordiske skolesystemer kan en kritisk tilgang dog være lettere at gennemføre, jf. hvad vi ovenfor har nævnt.

Desuden må en kritisk og virkelighedsnær pædagogik tage udgangspunkt i aktiviteter, der fremmer deltagelse f.eks. brainstorm i klassen, interaktive spil og elevernes aktive søgning efter viden i stedet for udelukkende tekstlæsning. En kritisk pædagogik forsøger at nedbryde hierarkiet mellem lærer og elev – og at få læreren til at ikke udelukkende at formidle viden fra bøger eller andre tekster for at nå bestemte fagmål, der kan kontrolleres til eksamen. En kritisk pædagogik skal tilpasses elevernes forudsætninger, bygge på deres erfaringer og arbejde mod samfundsforandringer, men en kritisk pædagogik kan i lige så høj grad, eller bedre end traditionel klasserumsundervisning, opfylde fagmål for undervisningen (Abrahams, 2016).

Aktiviteter vælges, afhængigt af elevernes alder, i en emnekasse med debatter, guidede vandreture, film, historiske tidslinjer, rollespil, plakatproduktion osv., der kan bringe diskussioner til torvs og fremme deling af viden. Diskussioner er dog ikke tilstrækkeligt. Målet for en kritisk pædagogik er at tilskynde til handling, og uanset om det drejer sig om at lave en komposteringsplan sammen med lokalsamfundet eller at yde konkret modstand mod vejbyggeri, kan det fremmes ved at finde historier om modstandsformer, der kan inspirere, f.eks. fra lignende græsrodsprojekter, lave ressourcelister, holde taktikmøder, skabe alliancer og udveksle ideer med beboergrupper.

En kritisk pædagogik falder forskelligt ud, alt efter om det drejer sig om de 0–6-årige (dagtilbud), de 6–14-årige (grundskole) eller de 14–18-årige (ungdomsuddannelser).

I det følgende vil vi komme med forslag til, hvordan lærere i skolen kan arbejde sammen om dels at give elever i grundskolen relevant viden om aktuelle samfundsmæssige udfordringer, dels om hvordan denne viden kan omsættes i kritiske aktioner, der med inspiration fra bl.a. Greta Thunberg kan lære de unge at organisere sig, så de bliver hørt gennem at påvise klimaødelæggelser, som de voksne ikke tager tilstrækkelig alvorligt. Kritisk-pædagogisk arbejde med klimaforandringer er kendetegnet ved relationsarbejde, og lærere har en omfattende viden og erfaring i at opbygge relationer bl.a. til forældre, børn og unge, hvilket er en fordel, sådan som det vil fremgå i det følgende.

Aktioner er i den sammenhæng ikke kun et spørgsmål om at oplyse om miljøødelæggelserne, men er også en politisk mobilisering af modstand mod stadig flere klimaødelæggelser med det sigte at fremme en anderledes indretning af samfundet, der bygger på aktiv deltagelse og social retfærdighed for alle. Eleverne og skolen udvikler sammen handlestrategier og arbejder henimod at skabe samværsformer og aktioner omkring miljøet, der kan bruges som afsæt for at etablere fællesskaber blandt børn og unge, som er bevidste om miljø, fattigdom, social uretfærdighed, og som også er parate til at handle. Til det formål er det vigtigt at have forældrenes opbakning, og det følgende kan bruges som generelle orienteringspunkter:

*Bryd tavsheden:* Et voksende antal familier over hele verden mærker klimaændringerne, der allerede er ved deres hoveddør, og det mærker børnene. Andre, der er privilegerede nok til indtil videre at have undgået de direkte følger, kæmper også for at tackle de konstante og angstprovokerende nyheder om miljøet. På trods af at klimakrisen påvirker alle på jorden, sidder alt for mange familier alene med deres bekymringer. Skolen har været og er stadig velegnet som det sted, hvor familier kan mødes og få sat ord på bekymringerne. Det sker allerede flere steder i verden.

*Giv faktuelle oplysninger:* Lærere må fortælle eleverne om de grundlæggende kendsgerninger. Der er mange meningsmålinger, der viser, at flertallet af forældre uanset politisk ståsted er enige om, at børn skal lære fakta om klimaødelæggelser. Forældre kan imidlertid være tilbageholdende med at tale med deres børn om det, fordi de ikke vil udsætte deres børn for skræmmende dystopier. Emnet kan være for følelsesmæssigt belastende. Faktuelle oplysninger behøver dog ikke virke skræmmende og kan modvirke en opgivende passivitet, især hvis de formidles på en alderssvarende måde. Det er netop en kritisk tilgangs styrke, at oplysninger følges af diskussioner og handling. Her kan forældre og lokalsamfund spille en stor rolle (Tireli & Jacobsen, 2019, s. 60–64).

Lærerne er uddannede til at vide, hvordan man taler med børn om klimaødelæggelser. De kan sikre et informationsniveau, der kan forstås, og de ved hvordan viden skal formidles, så den ikke virker skræmmende. Diskussioner med kammerater i undervisningen kan samtidig afmontere rygter og *fake news*, som eleverne har hørt fra andre eller læst tilfældige steder på nettet. Og handlingsdimensionen i undervisningen er samtidig et konkret bud på, at man kan gøre noget sammen for at forhindre ødelæggelserne. Alle kan bidrage.



*Kom udenfor:* Mange forældre har erfaringer med, at et indendørs liv med stillesiddende læsning på skærme ikke fremmer lysten til at være aktiv. Det ved lærerne også, og de skal have eleverne med udenfor så meget af tiden som muligt. Her kan eleverne se, lugte, mærke og føle naturen i stedet for at læse om skovbrande, oversvømmelser og udryddelse af arter. Også en græsplæne eller en have med grøntsager kan bruges til undersøgelser og diskussioner om indretning af lokalsamfundet. Eller man kan begynde med myrer på fortovet. En myretue er en fin illustration af, hvordan samfund i miniformat kan organiseres, og sammenligninger med vores eget samfund ligger lige for: Alt har sin plads, alle spiller en rolle.

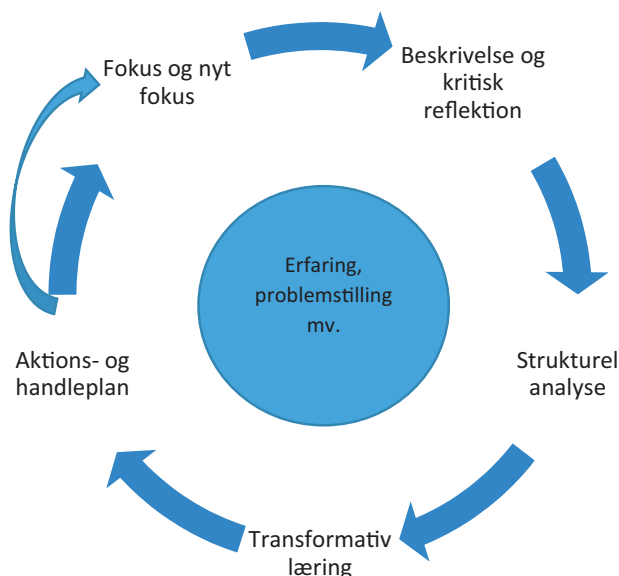
*Fokuser på følelser:* Elever i folkeskolen bliver hurtigt emotionelt berørte af det, de hører om klimaødelæggelser. Når de hører, at havskildpadder dør af at spise plastik, reagerer de følelsesmæssigt og skaber mentale forestillinger, der kræver samtaler med fortrolige voksne: De kan f.eks. spørge: ”Hvorfor smider folk plastik i havet, når de ved, at skildpadderne vil dø?”

Børns bekymringer om miljøet er udbredte. I Australien er der f.eks. opstået et nyt speciale indenfor psykologien, *klimapsykologi*. Gillespie (2019) og Randall (2012) forsker i og behandler klimaangst hos børn og voksne. Kritisk pædagogik kan gennem sin handlingsorientering og fælles tilgang indvirke positivt på angst hos eleverne bl.a. gennem følelsesfokuseret mestring, der består i at give eleverne mulighed for at tilbringe tid sammen med voksne, som de har tillid til, og at udføre aktiviteter, der demonstrerer handlekraft og vilje. Det fremmer barnets resiliens, når informationer om klimaet igen fylder hverdagen, og det kan indgyde tillid til, at det nytter at handle, næste gang en storm skaber ødelæggelser i parken rundt om hjørnet, eller dele af taget falder ned efter stormen: Det er ikke jordens undergang. Man kan plante nye træer og lave nye tage.

*Aktionér:* En følelsesmestring skal følges op af en problemfokuseret mestring. Vi kan sammen gøre noget, der måske kan forhindre, at vi bliver stressede og bange, næste gang vi oplever klimaødelæggelser. Skolen kan tage initiativ til, at elevernes familier komposterer, samler skrald eller stiller konkrete krav til lokalpolitikere. Der er mulighed for aktiviteter for alle og på alle niveauer uanset tid og økonomi. Det kan f.eks. bare være at give støtte til det, skolen laver, bakke op om aktionsformer og forsvare skolen mod angreb for at ’politisere’ undervisningen. Aktioner uden for skolen på basis af samvær, diskussioner og vidensindsamling er træning i kompetencer og færdigheder, som et aktivt og bevidst voksenliv skal indeholde, for at kloden kan overleve.

## En konkret didaktisk model

Til det formål har vi udviklet en kritisk didaktisk arbejdsmodel (Tireli & Jacobsen, 2019), der kan anvendes af lærere i det konkrete arbejde med børn og unge. I og med at den kritiske pædagogik får indflydelse på skolens didaktiske metodeudvikling, vil modellens progression være genkendelig for mange lærere. Modellen kan illustreres på denne måde:



Modellen har fem sammenhængende trin, og man tager afsæt i ”erfaring, problemstilling mv.” og går så videre til ”beskrivelse og kritisk refleksion” og fortsætter således ’med uret’ hele vejen rundt. Modellen er cirkulær og indikerer derved, at arbejdet med kritisk pædagogik og udvikling er en vedvarende proces. Hver gang man har været rundt i cirklen, så lander man så at sige på en ny ”erfaring, problemstilling”, som munder ud i ”et nyt fokus”.

Den *erfaring eller problemstilling*, der skal tages udgangspunkt i, kan for eksempel være en situation fra miljøundervisningen i klassen, hvor læreren hører eleverne tale engagerede om det, de lige har hørt. Lærerne i klassen – f.eks. en 6. klasse – fortæller, at der netop har været store demonstrationer i Holland og Norge mod klimaødelæggelserne, og at det derfor kan nytte at gøre noget lokalt i kommunen på baggrund af de oversvømmelser, der helt usædvanligt har fundet sted på markerne og i skovbrynet op til skolen.

Lærerne beslutter at lave et projekt for klassen, hvor de får lejlighed til at gå dybere ned i årsagerne til en øget nedbørsmængde på tidspunkter af året, hvor der plejer at være meget mere tørt. De beslutter desuden, at klasserne skal ud og se, hvordan vandet konkret ødelægger næste års såsæd og græsningsarealer, og de beslutter også, at klasserne skal tale med nogle fra to af de store gårde, der ligger højere oppe i området, og som tilsyneladende ikke har oversvømmelser af betydning.

En *beskrivelse og kritisk refleksion* af situationen ovenfor er at belyse projektet ved at afdække de omstændigheder, der kan tænkes at påvirke praksis. Hvordan hænger delene i projektet sammen, hvem vil blive påvirket af og kunne påvirke projektets gennemførelse, hvordan kan projektet hænge sammen med andre kritiske tiltag? Det er spørgsmål, som klassens lærere kunne diskutere med eleverne. I det tænkte eksempel faciliterer lærerne en proces, hvor eleverne kunne undersøge og reflektere over, hvad en øget nedbørsmængde betyder, hvorfor nedbøren øges, og

hvad konsekvenserne kan blive. Der er mange muligheder for handling, når eleverne skal undersøge klimaændringer. Lærerne kunne f.eks. udarbejde en interviewguide sammen med eleverne, hvorefter eleverne kunne interviewe nogle af dem, der er berørt af oversvømmelserne, og spørge, hvordan klimaet var, dengang de var børn, og hvordan det er nu. De kunne også besøge gårde for at undersøge, hvordan forskellige produktionsformer, f.eks. økologi, kan afgøre, hvem der taber mest på de oversvømmede arealer.

Den *strukturelle analyse* handler om at sammenkæde problemstillinger på et subjektivt plan med et overordnet objektivt magtperspektiv: Hvem bestemmer? Hvor besluttes det at gøre noget for at forhindre den globale opvarmning? Et strukturperspektiv er også en måde at undgå at individualisere problemer og løsninger på. Det er en sammenkoblingsproces, der skal gøres sammen med eleverne. I eksemplet kunne det f.eks. være et fokus på kost og arealudnyttelse i landbruget og udtømning af ressourcer, f.eks. hvordan den enkelte elevs forbrug af kød og korn ser ud i et CO<sub>2</sub>-regnskab sammenlignet med flyrejsers klimabelastning. Eller også hvordan regnskoven udryddes, fordi folk er fattige, eller at nogle spekulerer i byggegrunde eller jordbrug. Eleverne kan hjælpes til at sammenkæde mikro- og makroforhold gennem projektet eller gennem andre projekter, hvor de f.eks. undersøger, hvad der er af fordele og ulemper ved forskellige produktionsformer i landbruget.

*Transformativ læring* går ud på at trække en forandrende læring ud af analysen. Det kan være både en fælles og en individuel læreproces; Den enkelte elev har måske fået en viden om, at der er en tæt sammenhæng mellem hendes families kødforbrug og miljøets tilstand eller mellem CO<sub>2</sub>-aftryk fra det tøj, som ikke er på mode, og som han/hun smider ud. Resultatet kan være, at den enkelte elev overvejer at blive vegetar eller genbruger. Elevernes individuelle overvejelser kan blive grundlag for en fælles læring i klassen: Det kan tænkes, at eleverne blev enige om, at fra nu af vil de spare på kødforbruget hjemme i familierne, men også tale med forældrene om, hvad der virkelig tæller i forhold til nedbringelse af CO<sub>2</sub>-udledningen. For den lærer, der er med i projektet, kan det være interessant at finde ud af, hvad hun har lært af forløbet, og hvordan hun vil bruge denne viden i sin fremtidige undervisning.

*Aktions- og handleplanen* skal gennemføres for at sikre, at analyser og den transformativ læring rent faktisk fører til forandringer. I denne fase skal der iværksættes nye aktioner, der forandrer eller opløser den problemstilling, som oprindeligt var udgangspunkt for projektet. I eksemplet kunne det tænkes, at eleverne – sammen med deres lærere og pædagoger – udnævner ”vagter”, sådan at der f.eks. er en ”vandvagt”, som sørger for at oplyse klassen og landbruget om, hvornår man skal være på vagt, og hvad man kan gøre for at undgå, at frugtbar landbrugsjord udgår af produktionen til skade for alle og i sidste ende for miljøet. Eleverne kan også agere vandvagter hjemme og fortælle om, hvornår forbruget går op eller ned.

*Fokus og nyt fokus* er den fase, hvor der er mulighed for at fortsætte med den samme eller en beslægtet tematik i klassen eller på hele skolen. Kritiske processer er processer, man skal blive ved at arbejde med. Når lærer og elever har været igennem modellens

forskellige faser, har de fået erfaringer med, hvad der kan lade sig gøre i aktioner udenfor skolen. Disse erfaringer skal så medføre, at der udpeges et nyt fokus eller et nyt genstandsfelt. Man kunne forestille sig, at eleverne fandt ud af, at de voksne ikke var lige så meget inde i miljøspørgsmålene, som de selv var. Det kunne blive et nyt fokus hvordan får vi de voksne til at engagere sig mere i klimasagen? Det kunne være en anledning til, at lærerne planlagde et nyt forløb i klassen – og så gik klassen modellen igennem en gang til.

## Fællesskab, refleksion og handling

Modellens punkter er beskrevet og kort eksemplificeret med et klimaspørgsmål hos eleverne i en 6. klasse. I princippet kan hvilket som helst tema behandles efter modellen. Lærere i klassen skal afprøve modellen mange gange og over forskellige temaer, for modellens styrke er ikke blot at være et arbejdsredskab, men at udvikle fællesskaber og skabe refleksion samt at knytte refleksion til handling og mobilisering. På den måde omsættes den kritiske pædagogiks centrale elementer og værdier til praksis. I eksemplet ovenfor tages der udgangspunkt i elevernes optagethed af miljøspørgsmålet, og en relevant og aktuel problemstilling for eleverne tages under behandling. Problemstillingen håndteres på en sådan måde, at der laves arbejdsdeling mellem eleverne, og de forpligtes til at levere resultater og overholde aftaler, så ansvarlighed og gensidighed i gruppen opstår og værdsættes. Modellens første og andet punkt bidrager til det og dermed også til et mere overordnet begreb og fænomen, nemlig *fællesskab*. Anvendelsen af modellen over flere temaer vil således styrke ansvarligheden og gensidigheden blandt børnene, så de erfarer, at problemer og løsninger kan håndteres i fællesskab. Fællesskab og *kollektiv identitet* er også en af forudsætningerne for dannelsen af kritiske fællesskaber (Diani, 2011). Det vigtigste element i en kritisk pædagogik for det 21. århundrede er en erkendelse af, at ingen er alene, men at alle er dybt afhængige af hinanden.

Modellens næste punkt, strukturel analyse, er på den ene side en konkret analyse og på den anden side en refleksions- og bevidstgørelsesproces, der sigter mod at udfordre og udvikle elevernes forståelser af de fænomener som de undersøger. En fælles forståelse af fænomener er en anden forudsætning for kritisk fællesskab (Diani, 2011). Ved at koble årsager med virkninger, det lokale perspektiv med det globale, individuelle oplevelser af problematikker med strukturelle betingelser lærer eleverne, at de ikke behøver at føle sig passive, uvidende eller benægtende over for miljøspørgsmål og andre samfundsudfordringer i hverdagen. De vil få en fælles bevidsthed om, at tingene kan ændres.

Et særkende ved kritisk pædagogik er dens insisteren på handlinger og aktioner, der forandrer og forbedrer vilkårene for almindelige mennesker. Modellens sidste to punkter, transformativ læring og nyt fokus er orienteret mod handlinger og aktiviteter, som eleverne ud fra deres opdagelser og viden har fundet frem til. Lærerne guider aktionerne, så eleverne lærer at tro på, at det er muligt som kommende borgere at gennemføre bevidste aktioner for at opnå en bedre verden.

## Opsamling og diskussion

Der er bevågenhed på miljøet og klimaforandringerne i store dele af befolkningerne rundt om i verden. Internationale organisationer som UNESCO, EU og også de nordiske regeringer kommer med konkrete anbefalinger til, hvad hver enkelt borger og institution kan gøre for at passe bedre på miljøet og stoppe klimaforandringerne. Lærere skal naturligvis gribe muligheden og arbejde målrettet med elevernes klimabevidsthed og udvikle aktionsformer, der både bidrager til et bedre miljø og til indsigt og læring. Til det formål har vi udviklet en model, som vi har beskrevet ovenfor. Det er imidlertid vigtigt at den store opmærksomhed og interesse for klimaspørgsmålet ikke forbliver på klimaet eller reduceres til traditionel miljøundervisning i klasserne eller gøres til et spørgsmål om genbrug, spare på ressourcer, mindre CO<sub>2</sub> osv., men i stedet at knytte klimaødelæggelserne sammen med andre udfordringer i samfundet, der kan handles på i elevgruppens formelle og uformelle relationer i og udenfor skolen.

I dag er der en tendens til, at lærere indkapsles i skolens klasseværelser med krav om strikse dokumentationskrav for opnåelse af bestemte fagmål. Derved reproduceres eksisterende magtforhold og kulturelle forståelser som f.eks., at skolen er til for arbejdsmarkedet, og at test er et objektivi mål for kvalitet af læring. Med afsæt i kritisk pædagogik skal lærerne i stedet bruge deres uddannelse og pædagogiske autoritet til at understøtte samfundsmæssige transformationsprocesser og involvere eleverne alderssvarende og med støtte fra forældrene.

Forskellene er store mellem den traditionelle bank-pædagogik og en problembaseret kritisk pædagogik. Den førstnævnte giver eleverne den type viden, som andre gerne vil have, at de får. Sidstnævnte giver eleverne mulighed for at opdage ny viden i autentiske læreprocesser, hvor de kan skabe og udvikle viden sammen med andre. Det viser eksemplet med landbruget og oversvømmelserne. Den problembaserede tilgang skaber i bedste fald autonomi, når eleverne finder ud af, at de kan lære noget væsentligt uden at reproducere eksisterende viden. I projektet fandt de selv ud af, hvem der skulle interviewes, og de fandt viden om forhold, som læreren ikke nødvendigvis kendte til. Problembaseret pædagogik i aktionsgrupper kan fremme selvstændighed og tillid til hinanden. Bank-pædagogikken tvinger eleverne til ikke at tænke selvstændigt, men være afhængige af autoritetens godkendelse af den viden, de opsøger og finder frem til (Cammarota, 2008).

Ved at tage afsæt i klimaødelæggelsen gennem projektarbejde og aktionsformer, bliver opgaven for læreren at støtte eleverne i at undersøge en verden, der er uretfærdigt indrettet, hvor der udøves vold mod menneskelige værdier som tolerance og offervilje, og i at undersøge og modarbejde, at forskellen mellem rige og fattige bliver større. Selvom børn og unge har forskellige erfaringer og vilkår, har de tit den samme oplevelse af, at deres selvbestemmelse er reduceret, når stadig flere løsninger indekseres, dvs. er truffet på forhånd. CYS har vist, at det nytter, når lærerne sammen med eleverne reagerer på disse begrænsninger: Det er muligt at udvikle en kritisk pædagogik og på længere sigt bidrage til et uddannelsessystem, der arbejder for lighed og arbejder mod de trusler, der ødelægger livet på jorden.

Kritisk pædagogik er politisk, fordi den har som mål at forandre og forbedre verden gennem at forandre vilkårene for børn og unges opvækst og fremtid. Kritisk pædagogik mobiliserer elevfællesskaber og arbejder på at kvalificere børn og unges konkrete erfaringer og interesser, ligesom den forsøger at koble uddannelse sammen med et socialt engagement og aktioner uden for skolen. Lærerne er *forandringsagenter* eller det, som Giroux med inspiration fra Aristoteles kalder for 'public intellectuals' (Giroux, 1994). Dette begreb er også inspireret af Antonio Gramsci (1972), som mente, at større samfundsmæssige forandringsprocesser krævede intellektuelle, der forbandt et solidarisk formål med skolen med menneskers kampe og sociale og kulturelle vilkår.

Lærere har en markant rolle som aktive medspillere i elevernes bevidstgørelse ved at gøre deres handleforslag realistiske uden at manipulere, ved at lære eleverne at se mønstre i den viden, de gradvist bygger op, og ved at hjælpe med at fremstille den viden, eleverne finder frem, så selve præsentationen også bliver en læreproces. Derved er det ikke kun elevgruppen, der bliver bevidst, men også lærerne, der gennem erfaringer i projekter og i undervisning i et kritisk lys transformerer skolen, så den kontinuerligt bliver bedre til at danne og uddanne eleverne i skyggen af klimaødelæggelser, men i lyset af nye, bevidstgørende kompetencer.

## REFERENCER

- Abrahams, F. (2016). Chp. 13: Assessment and Critical Pedagogy. I *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, vol 2, s. 306–326.
- Balle, T. Hauge, H. & Schelde, M. (Red.). (2013). Nordisk pædagogisk tradition? Mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole. *Gymnasiepædagogik*, 94, 5–13.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40(5–6), 733–755. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293742>
- Bundsgaard, J. & Kreiner, S. (2019). *'Undersøgelse af De Nationale Tests måleegenskaber'* 2. udgave. Aarhus Universitet, DPU.
- Cammarota, J. (2008). The cultural organizing of youth ethnographers: Formalizing a praxis-based pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 45–58.
- Cammarota, J. (2017). Youth participatory action research: A pedagogy of transformational resistance for critical youth studies. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 188–213.
- Chen, K. H., Morley, D. & Hall, S. (1996). *Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies*. Taylor & Francis Ltd.
- Christens, B. D., Winn, L. T. & Duke, A. M. (2016). Empowerment and critical consciousness: A conceptual cross-fertilization. *Adolescent Research Review*, 1, 15–27. <https://doi.org/10.1007/s40894-015-0019-3>
- Crosman, K. M. et al. (2019). Efficacy foundations for risk communication: How people think about reducing the risks of climate change. *Risk Analysis*, 39(10), 2329–2347.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free Press.
- Diani, M. (2011). The concept of social movement. *The Sociological Review*, 40(1), 1–25.
- Dimitriadis, G. (2014). Resistance: The anatomy of an idea. I E. Tuck & K. W. Yang (Red.), *Youth resistance research and theories of change* (s. 29–45). New York, NY: Routledge.

- Freire, P. (1978). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2000). *Cultural action for freedom*. *Harvard Educational Review*.
- Gillespie, S. (2019). Researching climate engagement: Collaborative conversations and consciousness change. I P. Hoggett (Red.), *Climate psychology. Studies in the psychosocial*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (1994). Teachers, public life and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 35–47.
- Gramsci, A. (1972). *L'Alternativa Pedagogica* [The Pedagogical Alternative]. Florence: La Nuova Italia.
- Illeris, K. (1974a). Skolens formål er ikke det samme som dens faktiske funktion. *Pædagogisk Orientering*.
- Illeris, K. (1974b). *Problemorientering og deltagerstyring Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.
- Illeris, K. (1985). *Modkvalificeringens pædagogik. Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. 2. oplag. Nyt forord (1. udgave 1981). København: Unge Pædagoger.
- Jensen, S. Q. (2012). Stuart Hall: Kulturforskning som kritisk engagement. I M. Hviid Jacobsen & A. Petersen (Red.), *Samfundsteori og samtidsdiagnose: En introduktion til sytten nyere samfundstænkere for det pædagogiske felt* (s. 21–35). København: Unge Pædagoger.
- Klandermans, B. (1992). The social construction of protest and multiorganizational fields. I A. D. Morris & C. M. Mueller (Red.), *Frontiers in social movement theory* (s. 77–103). New Haven, CT: Yale University Press.
- Kulnazarova, A. & Ydesen, C. (2018). *UNESCO without borders: Educational campaigns for international understanding*. Routledge.
- Randall, R. (2012). Fragile identities and consumption: The use of “carbon conversations” in changing people’s relationship to “stuff”. I M.-J. Rust & N. Totton (Red.), *Vital signs: Psychological responses to ecological crisis* (s. 225–238). London: Karnac.
- Johansson, T. & Lalander, P. (2012). Doing resistance – youth and changing theories of resistance. *Journal of Youth Studies*, 15(8), 1078–1088.
- Rømer, T. A. (2019). Knud Illeris om skolen: Fra formål til funktion (blog). <http://www.thomasaastruproemer.dk/knud-illeris-om-skolen-fra-formaal-til-funktion.html>
- Smith-Maddox, R. & Solorzano, D. G. (2002). Using critical race theory, Paulo Freire’s problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/107780040200800105>
- Tireli, Ü & Jacobsen, J. C. (2019). *Kritisk pædagogik for pædagoger – social retfærdighed for børn og unge*. Akademisk forlag.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Westmead, Farnborough: Saxon House.
- Zembylas, M. (2015). “Pedagogy of discomfort” and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19.
- Ziehe, T. (1989). Ambivalenser og mangfoldighed. *Politisk Revy*.
- Ziehe, T. (1996). *Ny Ungdom og usædvanlige læreprocesser*.
- Ziehe, T. (2004). Øer af intensitet i et hav af rutine nye tekster om ungdom, skole og kultur. I J. C. Jacobsen (Red.).