

## Bæredygtig pædagogik og praksisudvikling

Så lad mig bekende min blinde tro:  
Hvis vi ønsker det,  
kan Jorden i det enogtyvende århundrede  
forandres til et permanent paradys for mennesker  
– eller i det mindste en god begyndelse til et paradys.  
Vi vil undervejs påføre os selv og alt andet liv  
endnu mere fortræd, men hvis vi vælger  
at være anstændige over for hinanden,  
hvis vi ufortrøden bruger vores fornuft,  
og anerkender os selv, som det vi virkelig er,  
vil vore drømme til sidst blive fuldført.

Edward O. Wilson

Hans Månsson

### Et samfund i splid med sig selv

Vi lever i et såkaldt hyperkomplekst samfund, hvor kompleksiteten vokser eksponentielt og uundgåeligt. Det vil sige at udviklingen har taget et gevaldigt temposkift – fra sindigt luntetrav til raket fart. Udviklingshastigheden inden for IT-teknologi og netværkskommunikation er eksempler på denne tendens, som er irreversibel, og ikke til at stoppe. Samtidig synes diversiteten i samfundet på en række parametre at forøges. Derfor fylder diversitetsproblematikken stadig mere i samfundsdebatten, og fællesskabet trues tilsvarende. Det handler om sammenhængskraft.

Allerede i sociologiens barndom, dvs. i slutningen af 1800-tallet, var bekymringen for, at den stigende arbejdsdeling og uddifferentiering skulle føre til opløsning af samfundet, tilstede. Bekymringen blandt mange sociologer er siden logisk nok forstærket, netop fordi kompleksiteten og diversiteten på alle områder nærmest er vildtvoksende. Andre sociologer ser imidlertid grundlæggende optimistisk på denne udvikling, fordi der nu er en mangfoldighed af muligheder for det enkelte menneske og for samfundet som helhed at skabe sig selv.

Der er formentlig et stort flertal af borgere i samfundet, som profiterer af de mange muligheder, der er til rådighed, ligesom samfundet som for eksempel det danske, langt hen ad vejen har evnet at udnytte de mange nye muligheder, der står til rådighed, til manges bedste. Men for et stadigt større mindretal betyder forøgelsen af kompleksitet og diversitet, at orienteringsevnen og overblikket svækkes i takt med forøgelsen af

kompleksiteten. Ikke nødvendigvis fordi dette mindretal egentlig fejler noget eller ikke er gode nok mennesker - snarere fordi mennesket biologisk set er skabt til at leve et mere roligt og overskueligt liv, det kan være svært at skabe sig i dag.

Jens Rasmussen spidsformulerede i 1997 den udfordring, det enkelte menneske står overfor, som:

*"Den tilstand, at der ikke længere findes ét enkelt sted, hvor det moderne menneske kan føle sig hjemme, hvor han eller hun kan "finde sig selv" og udvikle sin "naturlige" identitet. Overalt er man fremmed, et "socialt stedløst individ"... Identitet bliver noget, som skal opnås, noget som konstant udfordres, og som hele tiden må forhandles på ny"*  
(Rasmussen, s. 71f).

I de efterfølgende 15 år er udstødningen af mennesker i samfundet vokset markant. Fx er omfanget af børn henvist til specialundervisning eller andre special- og *social*/pædagogiske foranstaltninger eksploderet. Her ligger forøgelsen primært inden for adfærds- og "identitets"-prægede vanskelighedskategorier, mens omfanget inden for traditionelle specialpædagogiske kategorier som fx læsevanskeligheder og psykisk udviklingshæmning stort set er uforandret. Dette indikerer, at der ikke blot er et tidsmæssigt sammenfald, men også en direkte eller indirekte kausal sammenhæng mellem den eksponentielle kompleksitetsforøgelse i samfundet og mangedoblingen af børn henvist til en særforanstaltning på grund af "tilpasnings"-problemer, her sat i gåseøjne, da konflikten mellem det enkelte menneske og konteksten altid er gensidig.

På den måde finder der – uden nogens onde hensigt – en polarisering sted mellem dem, der stadigvæk kan stå distancen og dem, der sættes af, frivilligt eller under protest. Samfundsdebatten har således ændret sig symptomatisk i løbet af de sidste par årtier fra at været præget af konsensus om betydningen af at være solidarisk og at udvise samfundssind til et "os", underforstået os, der kører i overhalingsbanen og "dem", underforstået dem, der er kørt i grøften, hvor dem, der er os, i stigende grad opfatter dem, der er dem, som en omkostningsfaktor, et irritationselement, en belastning. Denne samtalekultur registreres for eksempel i integrationsdebatten, i arbejdsløshedsdebatten og i fattigdomsdebatten – og mærkes meget konkret i form af politiske beslutninger om, hvorvidt der skal eller ikke skal tages hensyn til mennesker, der har svært ved at deltage på almindelige vilkår fx på arbejdsmarkedet.

Denne udvikling er ufrugtbar og uholdbar, og bekræfter både klassiske og moderne sociologers forestillinger om et sammenbrud af (velfærds-)samfundet, som vi kender det. Der synes således at være et alarmerende behov for, at der på et politisk og et medmenneskeligt plan sættes en mere fremtidssikrende dagsorden, der rammesætter en mere gennemgribende diskussion af det hyperkomplekse samfunds paradoksproblemer og hvordan de kan afhjælpes.

Den forøgede kompleksitet og diversitet er kommet for at blive. At kæmpe imod vil være som Don Quixotes forgæves – om end ædle – kamp mod vindmøller. Derimod kan der sættes ind i forhold til måden, vi forsøger at håndtere og italesætte den ekspansive udvikling på. Den traditionelle tænkning i "os og dem" handler om kompleksitetsreduktion, dvs. at bryde komplekse systemer ned i mindre delsystemer, som kan synes mere overskuelige og håndterbare. Rationalet er, at når forskelligheden mennesker imellem i det

store fællesskab bliver for broget, kan det forskellige klumpes sammen i mindre fællesskaber, som er karakteriseret ved større ensartethed på udvalgte parametre, også kaldet uddifferentiering.

Denne udvikling kan meget konkret aflæses i den danske folkeskole, hvor stadig flere børn opfattes som så forskellige fra det, der i tiden opfattes som normalt, at de tilbydes alternative undervisningstilbud eller andre særlige foranstaltninger uden for klassen. Det er som antydnet karakteristisk, at det især er børn og unge i vanskeligheder i forhold til identitet, opmærksomhed, aktivitet, impulsivitet, adfærd, kontakt og trivsel, der har medvirket til den enorme stigning i omfanget af specialpædagogisk bistand i folkeskolen. Uanset om disse vanskeligheder skyldes konstitutionelle eller kontekstuelle forhold eller er en blanding af begge, synes det evident – den beskrevne samfundsudvikling in mente – at det er blevet meget sværere for børn og unge i dagens Danmark at orientere sig, at håndtere de mange muligheder, at træffe valg i forhold til en flimrende og omskiftelig omverden. Hvis et barn i dag fødes med en særlig sårbarhed over for bearbejdning af indtryk, er det naturligvis blevet en meget større udfordring sammenlignet med, da jeg var barn og ung i 1950-erne og 1960-erne.

Samtidig er de faglige krav til eleverne på forskellige klassetrin blevet præciseret og skærpet de seneste femten år, som følge af en konstatering af, at danske skoleelever i forhold til grundlæggende færdigheder i for eksempel dansk og matematik klarer sig ringere end lande, vi normalt sammenligner os med. Denne udvikling skal også ses i sammenhæng med, at den beskrevne samfundsudvikling stiller meget større krav til den enkeltes kvalifikationsgrundlag, hvor en adækvat skolegang, ungdomsuddannelse og videreuddannelse er helt afgørende for mulighed for en aktiv og fuldbyrdet deltagelse i samfundslivet.

Problemet er blot, at stadig flere børn og unge står af, dels fordi de føler, at de faglige krav, der stilles på forskellige trin i uddannelsesforløbet overstiger deres evner, dels fordi hensynet til trivslen i klasserummet tenderer til at blive ofret på faglighedens alter.

Dansklæreren, der oplever, at en bestemt elev i 3. klasse oftere og oftere forstyrrer undervisningen, måske fordi han ikke for alvor har knækket læsekoden, som de fleste af klassekammeraterne har, er i dag mere tilbøjelig til at indstille en sådan elev til en særforanstaltning uden for klassen. På papiret for elevens egen skyld, men reelt måske for at få ro i klassen til bedre at kunne opnå de læringsmål, der er opstillet for faget dansk i 3. klasse. En psykologisk forståelig, men ikke acceptabel handling, i hvert fald ikke uden en nærmere analyse af, hvorfor eleven reagerer, som han gør – og om der i den måde, dansklæreren underviser på, kunne ligge kimen til elevens reaktionsmønster.

### **Bæredygtig pædagogik handler om gensidigt forpligtende relationer**

Denne udvikling stiller ekstraordinære fordringer til pædagogikken. Hvordan kan sammenhængskraften og samhørigheden i samfundet opretholdes og hvordan kan samfundet videreudvikles til det fælles bedste, samtidig med at det enkelte menneskes egenart og potentiale – fx fagligt, socialt, sprogligt og kulturelt – imødekommes og udfordres positivt.

Jeg tror, at der er behov for at formulere og udvikle en mere kompleks pædagogik, der i højere grad kan rumme og håndtere den stærkt stigende kompleksitet. Jeg vil tentativt kalde denne mere nuancerede og komplekse pædagogiske tilgang for *bæredygtighedens pædagogik*, fordi den i højere grad søger at håndtere nogle af de grundlæggende

paradoksproblematikker, som det hyperkomplekse samfund skaber og forstærker. Introduktionen af bæredygtighedens pædagogik kan ses som et forsøg på at trænge ind bag et af tidens mest italesatte begreb, som efter min opfattelse oftest anskues ud fra en forenklet præmis om, at inklusion opnås ved at reducere inklusionens modsætning, dvs. eksklusionen, jf Bent Madsens definition af inklusion som:

*"...en proces, der skal bidrage til at minimere og eliminere de mest virksomme eksklusionsfaktorer i børn og unges liv. Inklusion er ganske enkelt at undgå eksklusion".* (Madsen, s.13)

I denne optik er opmærksomheden dermed mere rettet mod barrierer end muligheder for aktiv deltagelse. Bæredygtig pædagogik er ikke defineret i kraft af sin modsætning, men alene ved en beskrivelse af grundlæggende forudsætninger for det menneskelige fællesskab, hvor alle er aktivt deltagende uanset forskellighed.

Min forståelse af bæredygtighed i pædagogikken handler om *gensidig forpligtet anerkendelse* af hinanden. Uanset hvilken social kontekst, der fokuseres på, er forventningen, at alle skal have mulighed for aktiv deltagelse og at alle er forpligtet til at yde deres bedste, tage ansvar for egen og andres trivsel og læring. Hvis alle deltagere i et fællesskab har denne grundoplevelse af gensidigt ansvar over for sig selv og over for fællesskabet, er der reelt mulighed for at bidrage til en styrkelse af sammenhængskraften i forskellige sociale arenaer – som for eksempel folkeskolen, dagtilbuddet, ungdomsuddannelserne, arbejdspladsen og samfundet som helhed – som mennesker er en del af.

De seneste årtier har en anerkendende pædagogisk tilgang blandt pædagoger og lærere været i højsædet, hvilket er sympatisk, men det springende punkt her er anerkendelsens karakter af gensidighed. Anerkendelse bør bygge på relationer, der reelt er ligeværdige, ikke nødvendigvis ligestillede, fordi eksempelvis en lærer og en elev med hensyn til viden og position i en skolekontekst typisk vil være forskelligt stillet. En ligeværdig relation indebærer gensidig anerkendelse, hvilket stiller særlige krav til begge parter. I skolen fx er det relationen mellem læreren og eleven og relationen mellem eleverne, det drejer sig om, og tilsvarende relationen mellem pædagogen og barnet og børnene imellem i dagtilbuddet. Det samme gælder i princippet også relationen mellem forældre og barn.

Dette perspektiv på pædagogik er helt grundlæggende, dvs. at det ligeværdige perspektiv parterne imellem aldrig er til diskussion, men relationer vil for eksempel i et livsperspektiv være væsensforskellige med hensyn til parternes stilling i relationen. Det nyfødte barn er stærkt afhængigt af, at de nære voksne påtager sig hovedansvaret for dets trivsel, udfoldelse og læring, mens teenageren nærmer sig en tilstand af fuld autonomi, tæt på at være flyveklar til selv helt at tage ansvar for at indgå i gensidigt forpligtende relationer og fællesskaber. Pædagogers og læreres fornemste opgave er efter bedste evne og i kraft af erfaring og viden om menneskers læring og udvikling at stilladsere det lille barn fra en høj grad af afhængighed til den unges fulde selvstændighed, hvor den gradvise udbygning af den gensidigt forpligtende relation er et hele tiden tilstedeværende pejlemærke for læreren og pædagogen og efterhånden også for barnet og den unge. De seneste årtiers studier af børns tidlige udvikling dokumenterer, at børn har medfødte egenskaber, en social natur, der, hvis det fra fødslen mødes af åbne, sensitive og kommunikerende forældre eller efterhånden andre, kan etablere stærke gensidigt forpligtende relationer fra det øjeblik et barn første gang slår øjnene op uden for livmoderen (Månsson, s. 60ff.).

Den voksne – forælderen eller den professionelle, måske en pædagog eller lærer – er den signifikant anden, der har afgørende betydning for det lille barns rejse fra afhængighed til autonomi og i dannelse af stærke gensidigt forpligtende relationer. K. E. Løgstrup skrev kraftfuldt om betydningen af relationers karakter:

*"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej"* (Løgstrup, s. 56).

Bæredygtig pædagogik handler således om gensidigt at forpligte hinanden på, at den enkeltes kompetencer og potentiale udvikles og udfoldes til eget og fælles bedste. Heri ligger helt grundlæggende et økologisk perspektiv, forstået som det grundsynspunkt at det enkelte menneske er indlejret i forskellige systemiske kontekster og niveauer. Vi har som enkeltindivider og som fællesskab et ansvar over for os selv, over for hinanden og i yderste konsekvens over for klodens tilstand.

Ikke kun de senere årtiers udviklingspsykologisk forskning bekræfter, at mennesket fra livets begyndelse er udstyret med et naturligt behov for at deltage aktivt og gensidigt ind i et menneskeligt fællesskab, der gradvist udbygges livet igennem, men også omfattende evolutionsbiologisk forskning i menneskets sociale natur underbygger, at mennesket – bevidst eller ubevidst – handler næstekærligt og omsorgsfuldt, ikke blot for at få personlig gevinst af sine handlinger, men fordi det tjener bredere, "altruistiske" formål, der rækker langt ud over hensynet til egne og ens nærmestes overlevelse og trivsel. Dette er en af hovedkonklusionerne i Edward O. Wilsons monumentale og kontroversielle værk fra i år: "The Social Conquest of Earth" (Wilson, s. 290ff).

### **Bæredygtighed har et økologisk perspektiv**

Da Howard Gardner introducerede sin teori om multiple intelligenser, mente han, at syv intelligensmoduler kan anerkendes som tilstrækkeligt selvstændige til hver især at kunne karakteriseres som en særlig intelligens. Siden har Gardner tilføjet en ottende intelligens – den naturalistiske. Han udpeger kernekompetencerne i naturalistisk intelligens som:

- at genkende eksemplarer (inden for dyre- og planteriget) som medlemmer af grupper (dvs. arter).
- at skelne mellem artsfæller
- at erkende eksistensen af andre beslægtede arter og
- at kortlægge, formelt og uformelt, relationerne mellem de mange arter (Gardner, s. 58ff).

Denne karakteristik af naturalistisk intelligens bærer præg af blot at være et systematiserende færdighedsområde, der mere eller mindre kan beherskes. I indkredsningen af en bæredygtig pædagogik giver det mening at se naturalistisk intelligens i relation til mere basale menneskelige kompetencer, der vedrører samspillet mellem det enkelte menneske og dets omgivelser i videste forstand – dvs. et økologisk perspektiv.

Naturen eksisterede inden mennesket blev til som menneske – homo sapiens. Mennesket er (hvis ikke af Gud) skabt af naturen eller i vekselvirkning med naturgivne vilkår. Naturen er netop karakteriseret ved ikke at være menneskeskabt, men bliver i stadig større grad påvirket og formet af menneskelig foretagsomhed. – på godt og ondt.

Alt levende – herunder mennesket – indgår nødvendigvis i et stofskifte med naturen.

Mennesket adskiller sig samtidig fra andet levende ved at mestre brugen af artefakter på et kompleksitetsniveau, der langt overstiger andre arters brug af redskaber.

Inden for filosofien og psykologien peges der på menneskets bevidsthed, som den forskel, der gør en forskel, det der gør mennesket til noget helt særligt. Det er bevidstheden, der gør det muligt at reflektere og sætte sig uden for sig selv, at tænke på metaplan, og derfor den artsspecifikke betegnelse homo sapiens.

Dvs. at mennesket er tænksomt på en kvalitativt anden måde end fx de arter, der ligner mennesket mest og står os evolutionshistorisk nærmest. Denne tænksomhed har dannet grundlag for forestillingen om, at vi har en særlig ret til at sætte præg på verden på en radikalt anden måde end andre arter.

Inspireret af Gregory Bates ser Edith Cobbs børns virksomhed – især legen – som del af et dynamisk økosystem bestående af naturen og en frembrydende, menneskeskabt kultur, i det følgende resumeret af Jon-Roar Bjørkvold (s. 40):

*"...barnet opfatter virkeligheden og former sine indtryk af den gennem kroppens nervesystem og sansorganer på en måde, der hænger direkte og organisk sammen med naturens egne energiformer. Pulsen i barnet og pulsen i naturen er to sider af samme sag, hævder Cobb"... "Barnets sansende og skabende forståelsesformer i kulturel leg kalder hun derfor biokulturelle – forankret i fysisk liv, formidlet i kulturelle former og symboler. I denne biokulturelle balance mellem menneske og natur, og mellem tanke og krop, ligger ifølge Cobb fantasiens udspring og kulturens dynamiske kilde til videre udvikling. Barnet finder vej i virkelighedens ydre verden inden for rammerne af et hele, som det endnu ikke kender, men som det alligevel er en selvfølgelig og umiddelbar del af..."*

Det er nærliggende, at denne selvfølgelige og umiddelbare "naturlighed" genspejles i det tidligere samspil mellem et barn og den nærmeste anden og at den "naturlige balance" mellem børn og de nære omgivelser er en del af grundlaget for en harmonisk og dynamisk udvikling, præget af samhørighed og tillidsfuldhed. Colwyn Trevarthen<sup>1</sup> (fx Malloch & Trevarthen) har i sin forskning af samspillet mellem spædbørn og forældre påvist, hvordan de to parter initiativer rettet mod hinanden er præget af fælles puls, rytme og melodi (synkroni). Den affektive afstemthed, som Daniel Stern (2005) taler om, kan ligeledes formodes at have rod i en naturlig og medfødt emotionel kompetence hos det lille barn, som forældre matcher intuitivt.

Naturalistisk intelligens er i dette perspektiv derfor ikke blot en særlig færdighed i at kunne skelne mellem og kategorisere dyr og planter. Vigtigere er erkendelsen af, at mennesket i sin vorden og livet igennem efter bedste evne indgår i et dynamisk samspil med andre mennesker inden for rammerne af et større økologisk hele.

Dette klinger fint sammen med Urie Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model, som fortjener en revival. Modellen har til formål at kunne forstå det enkelte menneskes

udviklingsproces, som den forløber og formes i dets samspil med omgivelserne, opfattet som et økosystem, der er defineret som en sammenhængende helhed af gensidigt samvirkende dele. Bronfenbrenner mente, at udviklingens økologi befinder sig i krydsfeltet mellem biologien, psykologien og sociologien. Han beskrev udviklingens økosystem som et antal sammenhængende systemniveauer, som både indeholder sociale og fysiske strukturer, med mennesket i systemets centrum eller kerne.

Dette menneske, som i det følgende benævnes barnet, udgør i sig selv et system, som i Bronfenbrenners terminologi kaldes minosystemet. Dette individuelle system er karakteriseret ved en høj grad af kompetence og parathed med hensyn til at indgå i et stadig mere komplekst samspil med den omgivende verden.

Det nærmeste lag omkring barnet er det system, som det kommer i direkte berøring med og kan påvirke med sine egne aktiviteter. Dette kaldes mikrosystemet og består af de miljøer og sociale arenaer, som barnet selv bevæger sig mellem i hverdagen. Det er på dette systemniveau, at barnet henter erfaringer ved sin egen virksomhed i direkte og gensidigt samspil med sine nære omgivelser. Den mindste enhed i dette system er dyaden – fx mellem spædbarnet og dets mor (eller far). Andre lidt mere komplekse hverdagsarenaer er familien, dag- eller skoletilbud, fritidstilbud og nærmiljøet.

En beskrivelse og analyse af barnets samspil i en bestemt social arena kan fx fokusere på følgende tre faktorer:

- En *aktivitet*, som er en tilstedeværende adfærd, der har sit eget forløb og som deltagerne i den sociale arena opfatter som meningsfuld og formålstjenlig.
- En *relation*, som er til stede, når en person i en social arena er opmærksom på eller deltager i en anden eller andres aktivitet.
- En *rolle*, der er det udvalg af aktiviteter og relationer, det forventes, at en person, der har en bestemt position i en given social sammenhæng, benytter sig af. Denne forventning om en bestemt adfærd præger samtidig andres måde at forholde sig til personen på.

Indsigt i disse tre faktorer i barnets sociale arenaer bidrager både til at kunne indkredse dets aktuelle udviklingsniveau og fornemme dets praksimale udvikling, hvilket korresponderer med Vygotskys dynamiske udviklingssyn.

Det har samtidig betydning for barnets udvikling, hvordan dets forskellige hverdagsmiljøer fungerer og samarbejder med hinanden. Barnets erfaringer i én af dets arenaer i hverdagen (fx hjemmet) blandes med og får også sin betydning for barnet gennem dets oplevelser i andre arenaer (fx dagtilbuddet eller skolen), som det også indgår i et samspil med.

Disse relationer mellem forskellige arenaer, som mikrosystemet består af, benævnte

Bronfenbrenner *mesosystemet*. Dette system defineres igen af forhold, som ligger uden for barnets dagligdags livssammenhænge, og som det ved sine egne aktiviteter hverken spiller direkte sammen med eller har direkte indflydelse på, men som alligevel påvirker barnets livsvilkår. Det kan fx dreje sig om forældrenes uddannelsesbaggrund og arbejdsforhold, som altså indirekte kan indvirke på barnets udvikling. Konkret er der fx dokumentation for, at forældres interesse for litteratur i bred forstand statistisk kan registreres i forhold til børns læseudvikling. Bronfenbrenner kaldte dette *eksosystemet*.

De forhold, som karakteriserer det eksosystem, som barnet indgår i, betinges igen af *makrosystemet*, som omfatter de overgribende forhold, der på en eller anden måde er fælles for alle i et bestemt samfund. Makrosystemet er summen af de forestillinger, tankeformer, sociale koder, måder at omgås og forholde sig til hinanden på, som kendetegner kulturen i det samfund, som barnet lever i. Dette system gennemstrømmer de miljøer og social arenaer, som barnet færdes i i hverdagen – dvs. hjemmet, dagtilbuddet eller skolen, nabolaget osv.

Samtidig er samfundets overordnede vidensgrundlag og selvforståelse under stadig udvikling. Dvs. at makrosystemet ikke er givet en gang for alle, men har en historisk dimension, som i Bronfenbrenners terminologi kaldes et *kronosystem*.

Dette sidste perspektiv er særligt betydningsfuldt, når nu udvikling går hurtigere end nogensinde jævnfør beskrivelsen af det hyperkomplekse samfund. Det betyder samtidig, at vidensgrundlaget på det tidspunkt, hvor Bronfenbrenner introducerede sin udviklingsøkologiske model (1979), er vokset eksplosivt nu godt tredive år senere. To af disse afgørende vidensgennembrud er allerede nævnt. Det ene gennembrud er dokumentationen af spædbørns emotionelle, sociale og kommunikative kompetencer, som forskning inden for udviklingspsykologien har frembragt (fx Stern). Det andet gennembrud er den indsigt, som evolutionsforskningen i dyrs og menneskers sociale natur har tilvejebragt – en viden, der indikerer, at mennesket som medlem af et samfund ikke kun er drevet af egoistiske hensyn og hensyn til sine nærmeste, men også handler altruistisk i en større sags tjeneste, ikke som en simpel tillæring som led i en socialisering eller en optagelse af en kulturs etiske kodeks, men fordi det er indlejret i menneskets biologiske grundlag (Wilson, s. 290ff). Diskussionen blandt teologer om, hvem næsten er i kristendommens budskab om næstekærlighed, udfordres af Wilsons evolutionshistoriske hypotese: Er næsten ens nærmeste, eller i princippet hvem som helst, der har brug for kærlig omsorg og omtanke. Ifølge Wilson er svaret, at mennesket ikke kun er moralsk forpligtet over for sine egne eller den, der konkret står uden for din dør, men over for alle nødlidende og i yderste konsekvens er vi alle forpligtet over for klodens tilstand, da denne er afgørende for alles levevilkår.

Disse to vidensgennembrud, det udviklingspsykologiske og det evolutionshistoriske,



støtter hinanden og bestyrker Bronfenbrenners opfattelse om, at udviklingens økologi befinder sig i krydsfeltet mellem biologien, psykologien og sociologien.

Fremvæksten af det hyperkomplekse samfund er samtidig en voldsom udfordring. Som beskrevet tidligere fremmer denne samfundsform uddifferentiering og polarisering, og skubber til stadighed forholdsmæssigt flere og flere ud af de fælles sociale arenaer. Det hyperkomplekse samfund tilskynder til dyrkelse af individuelle hensyn på bekostning af fælles værdisæt, etiske standarder, samfundssind, solidaritet. Så selvom det med større vægt i dag kan dokumenteres, at mennesket fra fødslen er et socialt væsen med stærke medmenneskelige træk, synes den blotte samfundsudvikling at trække i den modsatte retning.

### **Bæredygtighed – sidste afgang til paradys**

Det er ind i denne lidt dybere udviklingsøkologiske forståelse af menneskets og menneskehedens, at den bæredygtige pædagogiks udfordringer skal ses. Det er så at sige "op ad bakke", og – vil den bekymrede sociolog sige – snart sidste udkald, hvis kloden som vi kender den, skal bestå.

Det gør bæredygtig pædagogik til et normativt dannelsesprojekt, som indbefatter det enkelte menneskets kognitive, sociale, emotionelle og holdningsmæssige ressourcer. Denne tilgang til pædagogisk virksomhed har valgt politisk side, dvs. at den tilstræber at styrke fællesskabet på det snævert individuelle bekostning.

Dannelsesidealet er ikke blot at forstå rationalet i, at kloden – og dermed menneskelivet, som vi kender det – går under, hvis mennesket ikke radikalt ændrer adfærd, men især at "føle" sig personligt og kollektivt forpligtet i forhold til denne udfordring.

Det grundlæggende pædagogiske spørgsmål er, hvordan det enkelte menneske kan bevare og bestyrkes i sin medfødte tilskyndelse til at handle omsorgsfuldt, empatisk og altruistisk til glæde og gavn for sig selv og for andre.

Målet er over tid at overvinde dikotomien mellem inklusion og eksklusion, som kan opfattes som et resultat af, at mennesker hindres i at udvikle sit sande sociale potentiale.

Måske vil der gå generationer, måske er det illusorisk at tro på denne pædagogiske vision. Men hvis mennesket ikke kun skal fortsætte masseudryddelsen af andre arter, reducere biodiversiteten, som tilfældet er ifølge Edward Wilson m.fl., men også risikere at udrydde sig selv pga. forfølgelse af kortsigtede, egoistiske mål, er vi nødt til at handle nu.

Det betyder ikke, at tidens bestræbelse på at styrke inklusionen og reducere eksklusionen skal udfases, selvom dette blot er en lappeløsning i et stærkt marginaliserende samfund. Men der skal samtidig arbejdes for, at børn og unges udviklingsvilkår i fx dagtilbuddet og folkeskolen er båret af en almenpædagogisk tilgang og en solid kompetenceprofil hos pædagogen eller læreren, der understøtter børns sociale natur. Tilsvarende skal børnefamiliers grundvilkår være af en sådan beskaffenhed, at forældre har mulighed for og tid til at være sammen med deres børn, hvor det emotionelle, sociale og kommunikative samspil prioriteres højt.

Hvis en sådan pædagogisk revolution skal lykkes, fordrer det en stor indsats alle steder i samfundet.

Det stiller krav til lovgiverne. Med folkeskolen som eksempel kunne man spørge om folkeskolelovens formålsformulerings ord om, at skolen i samarbejde med forældrene skal medvirke til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling, er udmøntet i fagenes læseplaner, fælles mål, eller om det ikke i stigende grad er meget færdighedsprægede mål, der prioriteres. Som tidligere nævnt, fordrer deltagelse i det hyperkomplekse samfund gode grundlæggende færdigheder, men det må ikke ske på bekostning af den alsidige personlige udvikling. Det giver også god mening at give børn i dagtilbud mulighed for at blive udfordret, fx sprogligt. Det må bare ikke ske på bekostning af, men med afsæt i det mere basalt kommunikative, sociale liv i dagtilbuddet.

Der må også stilles krav til uddannelseslovgivningen og dermed kvaliteten af fx pædagogers og læreres grund-, efter- og videreuddannelse. Et forskningsreview fra 2008 konkluderer, at den gode lærer er i besiddelse af en tredimensionel kompetenceprofil. De tre kompetencer resumeres i vilkårlig rækkefølge i det følgende:

Den første er fagdidaktisk kompetence, der handler om at vide noget om et fagområde, for eksempel matematik og om at være dygtig til at formidle denne viden. Den anden kompetence handler om at kunne organisere undervisningen i en klasse med elever med vidt forskellige forudsætninger, fagligt og socialt, det vil sige klasseledelseskompetence. Den tredje er relationskompetence, dvs. lærerens dygtighed i at skabe gensidigt forpligtende relationer til samtlige elever i klassen, og i sammenhæng hermed en relation med tilsvarende kvaliteter til elevernes forældre.

Disse tre kompetencer udgør hver for sig og i dynamisk samspil med hinanden det solide fundament under lærerens virksomhed i og omkring klasserummet. Hvis alle lærere skal have mulighed for at tilegne sig dette tredimensionelle kompetencegrundlag, stiller det krav til lærerens grunduddannelse og videreuddannelsesmuligheder.

Det samme gælder i princippet pædagogers kvalifikationsgrundlag og adgang til videreuddannelse og mulighed for læring i praksis. Men også sundhedsplejersker, læger, socialrådgivere mv., der kommer tæt på den enkelte børnefamilie skal være gode til at understøtte og motivere forældre til at give sig tid til det aller mest basale og vigtige i forældrerollen. Det vil sige at være nærværende, give sig tid, vise følelser, kommunikere osv., altså alt det, der i virkeligheden er det umiddelbart naturlige, jf. nyere forskning i børns iboende emotionelle, sociale og kommunikative kompetencer – og forældres tilsvarende beredskab med hensyn til at imødekomme børns umiddelbare parathed (fx Stern).

Det er i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at forældre er udsat for et stærkt forøget ydre pres, som følge af de beskrevne karakteristika, der præger det hyperkomplekse samfund, hvilket stiller særlige fordringer til de professionelle, der beskæftiger sig med – og særligt med udsatte – børnefamilier om kompleks viden og kompetence.

Denne måde at tænke velfærdsprofessioner på, matcher fordringen om en mere gensidigt forpligtende relationspædagogik, der har det særlige fokus, at alle børn og unge – uanset deres forskellige forudsætninger og behov – gives de bedst tænkelige muligheder for at være aktiv deltager i det fælles lærerum, individuelt såvel som kollektivt.

Men en uddannelsessatsning kan ikke stå alene. Sammenhængen mellem teori og praksis er altafgørende for, om en bæredygtig pædagogik slår effektivt igennem for eksempel i dagtilbud, i skolen og i ungdomsuddannelserne.

Her spiller kommunerne en afgørende rolle. Det er den enkelte lærers eller pædagogs ansvar at tænke og handle bæredygtigt, men står den enkelte professionelle alene, vil indsatsen være sårbar og uden bredere og varig gennemslagskraft. Hvis det for eksempel drejer sig om børne- og ungeområdet, er det nødvendigt, at der handles systemisk, forstået på den måde, at alle – fra direktiongangen på rådhuset til det enkelte klasserum i skolen eller den enkelte børnegruppe i dagtilbuddet – er indstillet på og aktivt handlende i forhold til en vision om en gennemgribende praksisændring. Implementeringsforskningen<sup>2</sup> underbygger nødvendigheden af en meget strategisk og systematisk planlægning og opfølgning af de processer, der iværksættes med praksisændring for øje.

Tidens forventning om, at indsatser er viden- eller evidensbaseret er velbegrunderet, ikke mindst hvis ønsket om bæredygtighed tages alvorligt. Der er imidlertid en tendens til, at det er de meget målbare indsatser, der igen og igen underkastes afprøvning med henblik på evidensbaseret og kvalitetssikring af indsatsen. Det betyder, at de helt basale emotionelle og sociale sider af menneskets udvikling og det sociale samspil mennesker imellem sjældent ydes retfærdighed i bestræbelsen på viden- og evidensbaseret, netop fordi denne dimension er vanskeligere at måle. Det er fatalt forkert.

For at løfte pædagogikken til et bæredygtigt niveau, er vi nødt til at finde måder at evidensbasere og kvalitetssikre det professionelle arbejde med børn og unges emotionelle og sociale udvikling og samspil, også fordi disse sider af menneskets udvikling danner klangbund for resten af udviklingen.

I det følgende oplyses ti kvalitetsparametre for bæredygtig pædagogik og praksisudvikling som hver især og til sammen giver en indikation af en institutions eller virksomheds (fx et dagtilbud, en skole, et politikområde, en kommune) bæredygtighed, hvor alle parametre har dokumenteret betydning for en given indsats' gennemslagskraft. Den første parameter, *relationer*, har en særlig status som konstituerende for bæredygtig pædagogik og praksisudvikling.

### **Relationer**

Relationerne mennesker imellem i en institution er en nøgleparameter i forhold til bæredygtighed. Det gælder horisontalt, dvs. barn og barn og medarbejder og medarbejder imellem, og vertikalt, dvs. mellem barn, medarbejder og ledelse i institution. Kvaliteten "måles" i forhold til relationernes karakter af at være gensidigt anerkendende og forpligtende, som udfoldet i det foregående. Samtidig spiller relationen mellem institutionen og omverdenen en afgørende rolle, jf. fx Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv. Altså: Vi har alle et ansvar over for os selv, over for de nærmeste, men også et universelt ansvar, fordi klodens tilstand i den sidste ende er afgørende for vores eksistens og velfærd. Man kan konkret spørge sig om:

Hvad karakteriserer relationerne mellem forskellige parter i en institution, med særlig opmærksomhed på den emotionelle, sociale og kommunikative dimension? Og hvad karakteriserer institutionens relationer til omverdenen?

De følgende parametre kan i princippet anvendes i forhold til en hvilken som helst tematik, som ønskes kvalitetssikret. Her er det særlige fokus institutionens bæredygtighed.

### **Faglighed**

Hvilken viden og erfaring har medarbejderne om institutionens primære målgruppe (fx børn, unge, udsatte mv.) og om, hvordan målgruppens trivsel, læring og udvikling understøttes - samt hvordan denne viden og erfaring omsættes i praksis?

### **Organisering**

Hvordan medvirker organiseringen i institutionen til at fremme subsidiært hæmme udvikling af bæredygtighed i det pædagogiske arbejde?

### **Kompetenceudvikling**

Hvordan sikres en faglig og pædagogisk – personlig og fælles – kompetenceudvikling af institutionens medarbejdere?

### **Ledelse**

Hvordan understøtter ledelsen kvalificeringen af den bæredygtige pædagogik og praksisudvikling i dagligdagen og på den lange bane? Ledelsens aktive medvirken i implementeringen er den enkeltfaktor, der betyder mest for implementeringskvaliteten (men også den "forvaltningsmæssige" support er afgørende)

### **Konsistens**

Hvordan kan sammenhængskraften i institutionen identificeres og optimeres, hvor sammenhænge mellem intenderet, oplevet og faktisk realiseret praksisudvikling også er i fokus?

### **Transparens**

Hvordan synliggøres og italesættes visionen om og realisationen af bæredygtige pædagogik og praksisudvikling i dagligdagen?

### **Fidelitet**

I hvilken grad er medarbejdere og ledelse tro og loyale over for institutionens vedtagne visioner og planer for implementering? Dette gælder uanset om, der tages afsæt i et centralt og i forvejen evidensbaseret program eller et lokalt og særligt udformet program, der ønskes implementeret.

### **Videnflow**

Hvordan sikres viden- og erfaringsdeling i institutionen, og hvordan sikres videnspredning, dvs. at brugbar viden og gode erfaringer anvendes konkret med henblik på at forbedre praksis?

### **Selvevaluering**

Hvordan vurderer institutionen systematisk sig selv undervejs og ved afslutningen af planlagte forløb, hvor såvel positive som negative erfaringer indgår med henblik på at forbedre og forandre praksis?

I enhver institution, uanset på hvilket organisatorisk niveau, der er tale om, fra stuen i dagtilbuddet eller klasserummet i skolen til direktionen i kommunen, ligger udfordringen i at skabe en analytisk værktøjskasse for de professionelle, medarbejdere såvel som ledelse, der konkret beskæftiger sig med børn og unge og deres forældre, med det for øje at indkredse børn og unges udviklingspotentiale i en kontekstuel ramme – og med afsæt heri at styrke opbygningen af gensidigt forpligtende relationer i børn og unges liv, med en særlig opmærksomhed over for børn og unge, hvor udviklingen ikke forløber så let. Det er ved at arbejde ud fra en sådan grundlæggende bæredygtig pædagogisk forståelse, der først og fremmest er rettet mod almenmenneskelige og almenpædagogiske livssammenhænge, at det enkelte menneske og menneskeheden gives udsigt til det proksimale paradys, som Wilson i nærværende artikels indledende citat optimistisk forestiller sig vil opstå, hvis vi tager vores sociale natur alvorligt.

## Litteratur

Bjørkvold, J.R.: *Det musiske menneske*. København. Hans Reitzels Forlag. 1992.

Bronfenbrenner, U.: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.

Fixsen, D. L. et al: *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network. 2005.

Fixsen, D.L. et al: "Core Implementation Components". *Research on Social Work Practice*, 19, (5) 531-540. 2009.

Gardner. H: *De mange intelligensers pædagogik*. Gyldendal. København. 1997.

Løgstrup, K.E.: *Den etiske fordring*. Gyldendal. København. 1956.

Malloch, S. & Trevarthen, C.: *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford. Oxford University Press. 2009.

Madsen, B.: *Inklusionens pædagogik - om at vide, hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer*. I: Pedersen, C. (red.): *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels forlag. 2009.

Månsson, H.: *LEA – en pædagogisk beskrivelsesmodel*. Systime Academic. Århus. 2003.

Nordenbo S.E. et al.: *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. 2008.

Rasmussen, J.: *Socialisering og læring i det refleksierte moderne*. Unge pædagoger, København. 1997.

Stern, D.: *Spædbarnets interpersonelle univers: et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag. 2005.

Wilson, E.O: *The Social Conquest of Earth*. Liveright Publishing Corporation. New York. 2012.

Artiklen indgår i tidsskriftet **Kognition & Pædagogik**s temanummer om bæredygtig pædagogik og praksisudvikling, som udkommer i december 2012.

Bidragydere til temanummeret er:

Lars Qvortrup  
Steen Hildebrandt  
Peter Berliner  
Dean Fixsen  
Bianca Albers  
Tom Ritchie  
Anne Linder  
Hans Månsson (redaktør)