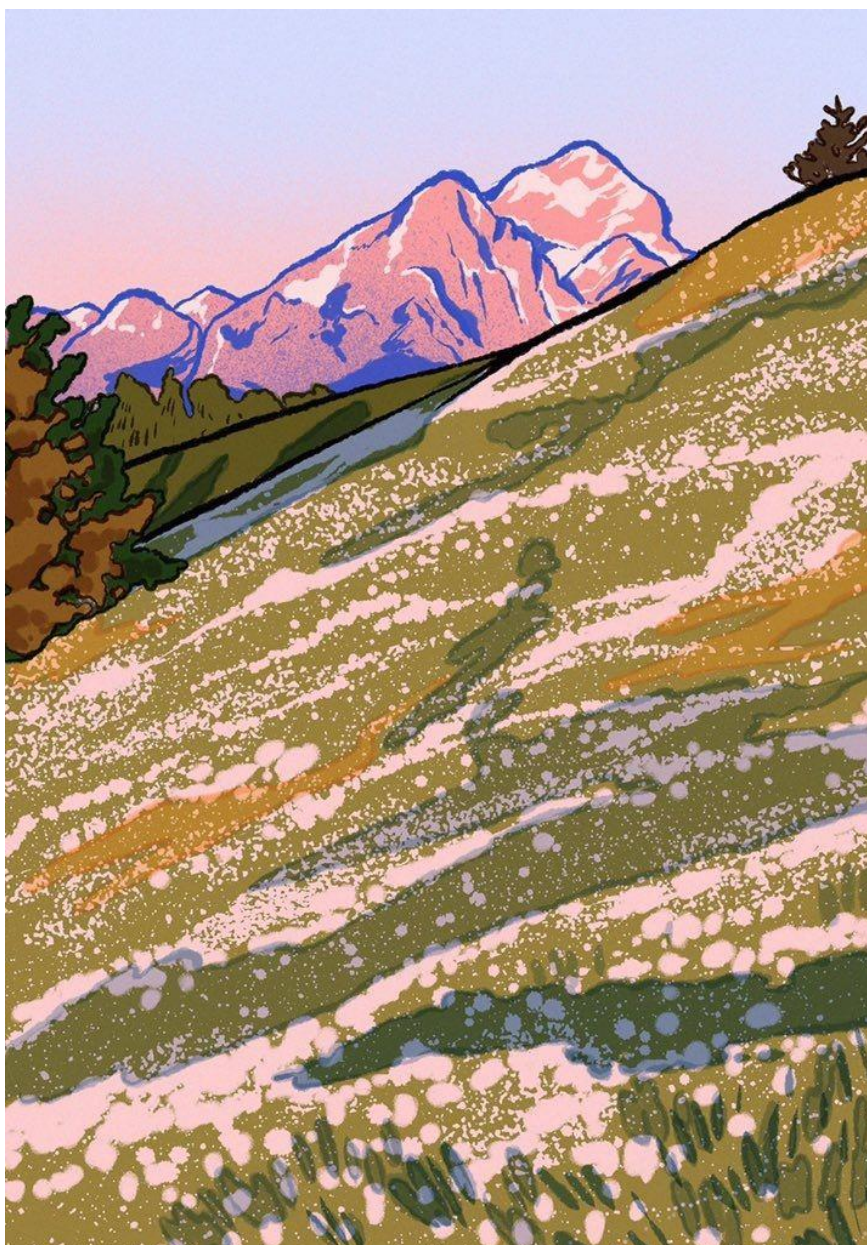




POTENTIALERNE VED KLIMAFIKTION: DANNELSE & HANDLEKOMPETENCE?

EN UNDERSØGELSE AF DANSKLÆRERES PERSPEKTIVER PÅ BRUG AF KLIMAFIKTION SAMT
DANNELSE OG UDVIKLING AF HANDLEKOMPETENCE

Titel:

Potentialerne ved klimafiktion: dannelse og handlekompetence?

En undersøgelse af dansklæreres perspektiver på brug af klimafiktion samt dannelse og udvikling af handlekompetence.

Bachelorprojekt af:

Navn: Cecilie Trærup Kinkeløkke

Studienummer: 30200174

Læreruddannelsen på Nylandsvej, en del af Københavns Professionshøjskole

Vejledere: Ronja Tina Mannov Olesen & Søren Martin Vestergaard Riis

3. januar 2025

Anslag inkl. mellemrum: 62.553

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
Afgrænsning og problemformulering	6
Videnskabsteori	7
Teori og centrale begreber	7
Klimafiktion.....	8
Kritisk pædagogik.....	10
Dunkel pædagogik og handlekompetence	11
Dannelsesfacetter	12
Præsentation af empiri og metodiske overvejelser.....	14
Det semistrukturerede interview.....	14
Informanter	14
Rekruttering af informanter	15
Validitet og transskribering	15
Handleplan for UBU.....	16
Litteraturen i danskundervisningen anno 2023	16
Analyse	17
Analyse af interviews.....	17
Klima i privatlivet og på skolen.....	18
Kendskab til klimafiktion	19
Litteraturudvælgelse	20
Didaktiske og pædagogiske overvejelser om klimafiktionsundervisningen	22
Adgang til klimafiktion	24
Dannelse i undervisningen	25
Opsamling på analyse af interviews	27
Diskussion.....	28
Klimakrisen som et epokalt nøgleproblem	28
Kan klimafiktion danne elever til demokratiske borgere?	29
Handleperspektiv	31
Konklusion	32

Litteraturliste	34
Bilag.....	39
Bilag A: Interviewguide	39
Bilag 2: Udvalgte dele af det transskribede interview med Lotte	41
Bilag 3: Udvalgte dele af det transskribede interview med Louise	43
Bilag 4: Udvalgte dele af det transskribede interview med Peter	45

Indledning

Der findes utvetydige oplysninger om den aktuelle klimakrise og dennes konsekvenser (F.eks.: Winding 2023). Disse er ikke alene nok til at ændre menneskers eller skolens adfærd, som forfatter Silje Henderson (2023) udtaler: "Hvis alvorlige videnskabelige fakta *i sig selv* var nok til at rykke os, så var den grundlæggende omkalfatring af vores samfund sket for længst.". Og det fylder: 37 procent af danske elever fra 6.-10. er dagligt bekymrede for klimakrisen (Altinget 2023).

Der er sågar tale om en krise i vores forestillingsevne (Ghosh u.å; Solnit u.å. I: Henderson 2023). Kulturforsker Gregers Andersen argumenterer, at klimafiktion kan være et fordelagtigt middel til at skabe alternative forestillinger (Andersen 2020).

Mit fokus med dette projekt er derfor at undersøge læreres perspektiver på at bruge klimafiktion i danskundervisningen for at understøtte elevernes forestillingsevne, dannelse og handlekompetencer. Ikke alene kan klimafiktion være et middel, men også en vej til opfyldelse af Danmarks forpligtelse til at undervise i bæredygtighed i kraft af at have underskrevet FN's Verdensmål (Danmarks Naturfredningsforening u.å.).

Danmarks ambitioner om og udførsel af Verdensmålene sker i høj grad med afsæt i Handleplanen for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (herefter UBU). UBU besidder derfor et stort potentiale, idet:

"Uddannelse er nøglen til – og en forudsætning for – at skabe et bæredygtigt samfund, fordi uddannelse udvikler og kvalificerer vores tanker om og ageren i verden. Ligesom demokratisk dannelse opdrager til, demokratiske værdier, skal "bæredygtig dannelse" forberede fremtidens borgere til at kunne tage del i et bæredygtigt samfund." (Verdensmål 2022)

Bæredygtig udvikling blev et punkt på den internationale dagsorden med først Brundtlandrapporten i 1987 og en definition af begrebet: "En udvikling, som opfylder de nuværende generationers behov uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare" (Brundtland-kommissionen 1987 I: Clausen 2021), siden med Rio-konferencen i 1992 (Garsdal & Christensen 2021). Dermed blev UNESCO ansvarlig for et øget fokus på de dengang omtale miljøudfordringer i uddannelsesregi med UBU, samt en egentlig retning for integreringen af miljømæssige, sociale og økonomiske perspektiver (Garsdal & Christensen 2021).

Afgrænsning og problemformulering

Inden festen rigtigt starter, ligger det mig på sinde at understrege, at det hverken med denne opgave eller det voksende fokus på klimakrisen, bæredygtighedsdagsorden og klimafiktion blandt de forfattere, jeg har læst, er målet at pålægge børn, elever eller unge et ansvar for klimakrisen. Det er et politisk ansvar, der kræver systemisk og politisk forandring. Med det sagt, så er der mangeartede aktivistiske fællesskaber og bevægelser, blandt andre Den Grønne Ungdomsbevægelse, Forfattere ser grønt, FLOR og Nødbremsen vist deres evne til at skabe forandring, røre og opmærksomhed. Derfor mener jeg, at denne opgaves mål med at belyse klimakrisen gennem klimafiktion, kvalificeres af blandt andre ovennævnte fællesskaber. Jeg har oplevet værdien af aktivistiske fællesskaber, som afgørende og inspirerende for selv at turde at handle og håbe. Denne opgaven er først fremmest et opråb om håb.

Min problemformulering lyder således:

Hvilke overvejelser har dansklærere om at understøtte elevernes dannelse og handlekompetencer i undervisning om klimafiktion?

Mit fokus er som sagt at belyse læreres perspektiver på at bruge klimafiktion i danskundervisningen. Derfor afgrænser jeg først mit teoretiske grundlag, hvor Martin Laugesens teori 'dunkel pædagogik' står centralt, foruden handlekompetence og dannelse. Siden analyserer jeg tre producerede interviews og diskuterer klimafiktionen som et tidstypisk nøgleproblem og dens dannelsespotentialer.

Videnskabsteori

I dette afsnit afgrænser jeg den videnskabsteoretiske retning symbolsk interaktionisme, der ligger til grund for at kunne få indsigt i de interviewede læreres forståelser.

Symbolsk interaktionisme som videnskabsteori er karakteriseret ved tre præmisser (Blumer 1969 I: Järvinen 2017: 30). Første præmis drejer sig om, "at mennesker forholder sig ting (fysiske såvel som psykiske og sociale) på basis af den mening, tingene har for dem" (Blumer 1969 I: Järvinen 2017: 30). For det andet, så genskaber mennesker konstant mening gennem interaktion. Mening er, ifølge Blumer, et produkt af sociale definitionsprocesser (1969 I: Järvinen 2017: 30). Den sidste præmis beskriver individets meningstillæggelse påvirkes af dets fortolkninger, møder og transformationer (Blumer 1969 I: Järvinen 2017: 30).

Symbolsk interaktionsme er relevant i mit projekt, idet jeg netop er interesseret informanternes perspektiver på at bruge klimafiktion i danskundervisningen samt dannelsespotentialer ved klimafiktion. Informanternes perspektiver vil, ifølge den symbolske interaktionisme, være influeret af deres individuelle meningstilskrivelser af klimakrisen.

Teori og centrale begreber

I dette afsnit vil jeg først redegøre for argumenter for at læse klimalitteratur, siden for begrebet *klimafiktion* og nogle af dets potentialer.

For at undersøge det didaktiske potentiale ved klimafiktion og kvalificere analysen af lærernes forståelse af klimafiktion og brugen af den i undervisningen, redegør jeg for kritisk pædagogik, dunkel pædagogik og handlekompetence.

Som udgangspunkt for projektets diskussion, der handler om dannelse i litteraturundervisningen, redegør og operationaliserer jeg til sidst for begrebet demokratisk dannelse i lyset af klimakrisen.

Klimafiktion

Begrebsdefinitionen står på kulturforskeren Gregers Andersens artikel 'Climate Fiction and Cultural Analysis. A New Perspective on Life in the Anthropocene' (2020), lærebogsforfatteren Thor Gustafssons' bog 'Klimafiktion' (2020) samt ph.d.-studerende i litteratur Jens Kramshøj Flinkers kapitel 'Spekulative klimafiktioner og økonarrativ forestillingsevne. Økonarratologisk tropeanalyse af *Ekspeditøren*' (2022) og sidst, men ikke mindst lektor i litteratur Tobias Skiverens kapitel 'Grøn litteraturundervisning: Ansatser til økokritisk litteraturpædagogik' (2024).

Først vil jeg skitsere nogle af bevæggrundene for at beskæftige sig med klimafiktion inden jeg definerer begrebet klimafiktion:

Andersen argumenter for at læsning af klimafiktion er gavnlig som et middel til forestilling og begribe den menneskeskabte klimakrise, idet konsekvenserne af den menneskeskabte klimakrise er så uoverskuelige for mennesket at forestille sig (2020). Anderledes argumenterer den amerikanske filosof Martha Nussbaum, at litteraturlæsning udvikler menneskets empati og dermed "en 'narrativ forestillingsevne', der gør mennesker bedre i stand til at anvende følelser og empati til at forstå og vurdere situationer og sammenhænge" (Nussbaum I: Hansen 2022). Forfatter på Litteratursiden.dk Eva Langdahl stemmer i angående fiktionens, og særligt økopoesiens potentiale, idet hun udtaler, at økopoesien "ofte anses for at være en genre med en særlig sensibilitet og styrke i forhold til at udforske menneskets forbundethed til naturen og omverdenen." (Langdahl 2023).

I arbejdet med denne bachelor er jeg stødt på begreberne klimalitteratur (Gustafsson 2020), klimafiktion (Andersen 2020; Flinker 2022) og økoliteracy (Orr I: Laugesen 2023: 33) Alle kredser de om fiktionens vindue/potentiale til *den økologisk tanke* af verden og dermed altings forbundethed, som Morton betegner 'The mesh' (2015: 18-19) og en økokritisk grundtanke (Skiveren 2024: 228). Skiveren definerer økokritik som en "litteraturanalytisk praksis, der undersøger litteraturens forhold til miljøproblemstillinger." (2024: 228). I denne forståelse bor også antagelsen, at viden og teknologiske løsninger ikke alene kan udfordre og løse klimakrisen, men at der også er brug for human- og samfundsvidenskabelig tænkning. Dermed anlægger Skriveren (2024) også en kritik af en antropocæn verdensopfattelse, idet økokritikken anlægger en forståelse af værdien i alt levende (Goga 2019: 6). Jeg anvender begrebet klimafiktion, da fiktion dækker over flere modaliteter end

litteratur, der blot dækker over skrevne tekster (Flinker 2022: 15). Da jeg lavede interviewene, var jeg ikke klar over skelnen mellem klimafiktion og -litteratur, hvorfor informanterne bruger klimalitteratur – jeg præsenterede dem dog min forståelse af 'tekster', der er bredt, og dækker over flere modaliteter (Bilag 1).

Nu til en begrebsdefinition: Klimafiktion (Flinker 2022; Andersen 2020) blev defineret som begreb i 00'erne omfattende både litterære fiktioner og film, der fremhæves for følgende:

- 1) De tematiserer menneskeskabte klimaforandringer (global opvarmning).
- 2) Klimaforandringerne er ikke kun en ramme om fortællingen, men er til stede direkte i fiktionen, og påvirker således miljøtegningen samt udviklingen af plot og karakterer.
- 3) Fordi klimaforandringer også er et fysisk problem, kombinerer mange klimafiktioner fiktive forestillinger med miljø- og klimavidenskabelige fakta.

(Flinker 2022: 16).

Dertil kommer Gustafssons definition af klimafiktion (2020; 2023), som værende kendetegnet ved at være skønlitteratur, der reagerer på klimakrisen og den menneskelige påvirkning af natur og klima. Denne form for fiktion er kendetegnet ved fire karakteristika:

- 1) Nyt bevidsthed om forholdet mellem menneske og natur i sammenligning med litteratur hidtil. Dermed tillægges klimaet og naturens rolle og værdi en større rolle i sproget.
- 2) Problematisering af et antropocentrisk verdensbillede og dermed menneskets magt og afmagt. I klimafiktionen fremstilles naturen og klimaet ofte aktive og betydningsfulde.
- 3) Globalt krydser lokalt i form af den måde, hvorpå klimafiktionen ofte gør op med en national-, lokal- og enhedsforståelse
- 4) Forsøg på at finde et nyt sprog, som et forsøg på at begribe klimakrisens medfølgende forandringer. Fiktionen forholder sig altså til sproget og prøver at finde sproglige udtryk og litterære former, der "passer til de nye erfaringer af klimakrise og det forandrede forhold mellem natur og menneske" (Gustafsson 2023: 73).

Lektor i børne- og ungdomslitteratur Anna Skyggebjerg bidrager i forlængelse af Gustafssons første og tredje karakteristika med en pointe om økologisk medborgerskab som en motivation for at handle og tage ansvar (Massey & Bradford I: Skyggebjerg 2021).

Gustafssons fjerde karakteristika spiller godt op mod forordet i bogen 'Solen er ligeglad – er litteraturen?

"Der synes i denne litteratur at være (...) et (...) forsøg på at mane fatalismens spøgelse i jorden ved i en nødvendig gestus at påkalde et nyt vokabular, der nedbryder herskende dikotomier og uddriver det antikverede antropocentriske sprog, hvor mennesket har sat sig selv over andre skabninger og verdens materialitet (...). I samme gestus destabiliseres menneskets centrede position" (Barlyng 2022: 8).

Opsummerende sagt, er klimafiktion er en litterær form, der spejler en virkelighed, der kan være overvældende, men som vi senere skal se, også rummer stort potentiale.

Kritisk pædagogik

Forskerkollegaerne Üzeyir Tireli og Jens Christian Jacobsen (2021) formulerer målet med kritisk pædagogik som 'et bedre samfund og social retfærdighed', der kan opnås ved at uddanne og understøtte børn og unge i at handle selv, som gør, at "de er i stand til at forme deres eget liv og deres egen fremtid." (Tireli & Jacobsen 2019: 13). Ifølge den brasilianske aktivist og pædagogikprofessor Paulo Friere skal undervisning kunne frigøre eleverne fra det, Friere kaldte sparekassepædagogikken, altså at "magteliten (uddannelsespolitikere og lærere) gennem indholdsvalg og metoder direkte og indirekte søger at pådutte deltagerne [eleverne, *Red.*] deres virkelighedsopfattelse" (Højholdt 2021: 21). Frigørelsen opstår, ved at eleverne hjælpes til og får muligheden for kritisk erkendelse gennem undersøgelse, refleksion over og handling i verden (Højholdt 2021: 19). Frigørelsen rummer dermed en handlingsdimension.

Kritisk pædagogik er altså kendetegnet ved at være en samfundskritisk og pædagogisk strømning, der fordrer samfundsforandring, kritisk bevidsthed, refleksivitet, styrkelse af rettigheder til selvbestemmelse og frihed gennem deltagelse i demokratiske processer (Tireli & Jacobsen 2019:12; Tireli & Jacobsen 2021; Schnack & Mogensen 2010 I: Carlsson & Hoffmann 2011: 119).

Mere præcist, så udlægger Carlsson og Hoffmann (2011: 121), at når skolen opdrager eleverne til at deltage i demokratiske processer, så konstruerer skolen eleverne rollen som kritiske og politisk bevidste aktører i samfundslivet. Negt (I: Laugesen 2023: 37) mener, at elever kan dannes ved at udvikle deres myndiggørelse og dømmekraft, og dette ved at de bliver konfronteret med de svære og ubehagelige aspekter af klimakrisen.

Kritisk pædagogik har længe været present i tænkningen af det danske samfund (Tireli & Jacobsen 2019), men er på ny relevant, da Tireli og Jacobsen (2021) mener, at der er et forslag til deltagelse i demokratiske processer kan bestå i at gøre elever bevidste om klimakrisen som katalysator for aktioner og forandring. Især fordi skolen som institution har potentialet til at være modstykket til samfundets herskende individualistiske tænkning (Tireli & Jacobsen 2023).

Dunkel pædagogik og handlekompetence

Denne afgrænsning beror på udvalgte pointer fra postdoc på SDU og fokusområdeleder for bæredygtighed Martin Laugesens artikel 'Dunkel pædagogik i tværfagligt samspil. Om sanser og følelser i klima-, miljø- og bæredygtighedsundervisningen' (2023), Karsten Schnack (I: Carlsson & Hoffmann 2011) og pointer fra Astrid Sinnes (I: Arndal 2021).

Dunkel pædagogik er relevant i dette projekt, da den argumenterer for ny tilgang til Klima-, miljø- og bæredygtighedsundervisningen, hvor fokus i stedet for at være udelukkende naturfagligt orienteret, også er tværfagligt og humanistisk orienteret (Laugesen 2023: 33). Dunkel pædagogik er også relevant, da det bidrager med et intentionelt fokus på den æstetisk-affektive dimension i undervisningen, altså fokus på aktivering af sanser og følelser. Det kan bl.a. ske ved inddragelse af f.eks. klamme eller forundrende-genstande, fænomener eller situationer i undervisningen, der "lader eleverne alderstrinafstemt konfrontere klimakrisen og den grønne omstilling på en realistisk og direkte måde" (Laugesen 2023: 39). Dette fokus sætter "vigtige, læringsfremmende og dannende svingninger i bevægelse, som indpakkende, formidlende og klasserumsbaseret undervisning i mindre grad er i stand til (Laugesen 2023: 39).

I forlængelse heraf finder jeg det vigtigt at nævne, at receptionsæstetik som litterær metode kan være et konkret didaktisk værktøj til at læse klimafiktion. Receptionsæstetikken fokuserer på

læserens interaktion med og modtagelse af teksten, og dermed også affektive afledninger (Thurah 2019: 196). Mere herom i handleperspektivet til sidst i projektet.

Handlekompetence er et bærende begreb inden for dunkel pædagogik, som blev formuleret af den nu pensionerede didaktik- og pædagogikprofessor på DPU Karsten Schnack. Han har defineret handlekompetence således: "Opdragelse til demokrati er altså opdragelse og kvalificering til deltagerrollen. Det er i dette lys handlekompetence skal ses." (Schnack 1998:17 I: Carlsson & Hoffmann 2011: 119). Begrebet er kendetegnet ved at stå i kontrast til instrumentelle adfærdsorienterede tilgange (Dahl, Læssøe & Simovska 2011). Også norske naturfagsdidaktiker Astrid Sinnes peger på handlekompetence som betydningsfuld, idet hun argumenterer, at brug af litteratur i undervisningen kan være et hensigtsmæssigt medie til at nærme sig klimakrisen, og ikke mindst være et vigtigt led i at gøre eleverne handlende subjekter (Sinnes I: Arndal 2021).

Dannelsesfacetter

Inden for handlekompetencebegrebet er dannelse et fokus (Schnack 1998:17 I: Carlsson & Hoffmann 2011: 119), hvorfor jeg i analysen vil analysere udvalgte pointer fra informanternes om dannelse, inden jeg i diskussionen kredser om klimakrisen som et epokalt nøgleproblem og klimafiktions potentialer til at danne elever demokratisk. Derfor kommer jeg her med en opridsning af udvalgte facetter af dannelse med afsæt i den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (2001) og lektor i pædagogik Micheal Paulsen (2022).

Klafki optegner de to begreber *kategorial dannelse* og *epokale nøgleproblemer* som centrale inden for almendannelse (Klafki 2001: 17). Almendannelse som noget alle mennesker bør opnå gennem en dannende undervisning, der tager udgangspunkt i almene problemstillinger, der er udlagt sådan:

"at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og opnå en bred villighed til at medvirke til disse problemers læsning" (Klafki 2002 I: Oettingen 2016: 16).

Naturfagsdidaktiker Lars Krogh (2022) beskriver klimakrisen som potentiel katalysator for dannelse, idet kategorial dannelse beskriver det dialektiske forhold mellem mennesket og verden, der

gensidigt åbner sig for hinanden som følge af indsigt, handleerfaringer og oplevelser. Dannelsesprocessen udløser ideelt set, at man forstår sig selv og sin rolle i verden på nye måder (Oettingen 2016). Klafki mener, at den kategoriale dannelse kan finde sted, hvis mennesket hjælpes til at forstå kategorierne omkring sig, altså det samfund og den kultur, man lever i. Dermed kan verden åbne sig for mennesket og mennesket sig for verden (Klafki 2001: 17). Epokale nøgleproblemer vedrører tidstypiske, men langtidsrelevante problemer, f.eks. klimakrisen (Krogh 2022: 17), som Klafki selv benævner miljøspørgsmålet, altså "det spørgsmål, der må overvejes i global målestok, om ødelæggelsen eller bevarelsen af de naturlige ressourcer for den menneskelige eksistens og dermed spørgsmålet om ansvarlighed (...)" (Klafki 2001: 76). De epokale nøgleproblemer udvikler menneskets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Oettingen 2016: 16).

Micheal Paulsen har formuleret en vej fra almindelig dannelse til antropocæn dannelse, hvori han omtaler Klafkis epokale nøgleproblem om miljøspørgsmålet således: "spørgsmålet om miljø og forurening [af hensyn til mennesker]" (Paulsen 2022). Paulsen indikerer, med sin bemærkning i klammen, at Klafki placerer miljøspørgsmålet i en humanistisk og scenisk forståelse, idet Klafki tager "for givet, at det almene er menneskeheden, mens alt andet blot er scene herfor." (Paulsen 2022). I stedet mener Paulsen, at det er brug for en radikal ændring, der gentænker forståelseshorisonten, hvor det almene er hele den livskritiske jordzone. I så fald skal alle nøgleproblemer reformuleres, så elever f.eks. skal forholde sig til miljøspørgsmålet med henblik på "bæredygtighed for hele den delte livszone" (Paulsen 2022).

Præsentation af empiri og metodiske overvejelser

Dette afsnit er delt op i to; i første del præsenterer jeg rammen for de producerede interviews: metodiske overvejelser hvad angår semistrukturerede interviews, præsentation af de medvirkende informanter, rekruttering, transskribering og validitet

Anden del handler om projektets ramme, der går forud for både projektets analyse og diskussion. Her præsenterer jeg handleplanen for UBU (UBU 2022) samt en oversigt over den litteratur, der læses i danskfaget i folkeskolen.

Det semistrukturerede interview

Da mit projekt står på ønsket om at forstå enkelte læreres perspektiver på, tanker om og erfaringer med klimalitteratur i danskundervisningen, har jeg interviewet lærere. Med andre ord ønsker jeg at få et indblik i informanternes meningstilskrivninger (Blumer 1969 I: Järvinen 2017: 30).

Min interviewguide er udarbejdet med udgangspunkt i principperne for det semistrukturerede interview, der er velegnet til den nye interviewer, idet jeg har operationaliseret min problemformulering med forskningsspørgsmål, jeg kunne bruge som rettesnor og en måde at vende tilbage til kernen i problemformuleringen, f.eks.: "Hvilke begrundelser finder læreren essentielle i litteraturudvælgelsen?" (Bilag 1). Dertil udviklede jeg interviewspørgsmål, som jeg stillede informanterne, f.eks.: "Hvad synes du er vigtigt og afgørende, når du udvælger litteratur, eleverne skal beskæftige sig med?" (Bilag 1). Interviewsspørgsmålene fungerede som støtte og struktur i en ukendt situation (Bak 2017), med plads til at informanten kan bidrage med deres tanker og drejninger.

Informanter

Her følger en præsentation af de tre interviewede lærere. Alle interviews er anonymiseret og informanternes navne er derfor ikke deres rigtige, ligesom deres arbejdspladser er slørede.

Louise er 27 år gammel og blev uddannet dansk-, samfundsfags- og kristendoms lærer i 2022. Hun underviser i alle de fag, hun er uddannet i samt historie i 7.-9. klasse på en folkeskole i Gentofte Kommune, hvor hun har været i halvandet år.

Lotte er 44 år og blev uddannet dansk-, historie-, religions- og billedkunst lærer i 2004, siden efteruddannet på en Rudolf Steiner-læreruddannelse. Hun underviser på en Rudolf Steiner-skole i Københavns Kommune på ottende år, og har været cirka ti år i folkeskolen forinden. Hun er lærer i 2. klasse, hvor hun underviser i alle fag, og har tidligere også undervist på mellemtrinnet.

Peter er 33 år og blev uddannet gymnasielærer i dansk og historie i 2018. Han er, efter et par år i gymnasier regi og frustration over at have svært ved at få en fastansættelse, rykket til en folkeskole i Lyngby-Taarbæk Kommune. Her har han undervist i tre år, og er nu klasse, dansk-, historie- og engelsklærer i 6. klasse.

Rekruttering af informanter

Det skulle vise sig at være sværere end forventet at finde informanter, på trods af en bred søgning på Facebook i grupperne 'Faglig sparring for dansklærere' og 'Dansklærere i overbygningen'. Da det ikke bar frugt, søgte jeg i mit netværk, og fandt de tre nuværende informanter, og derfor er Lotte min nuværende kollega, Louise min tidligere kollega og Peter en perifært kendt. Den demografiske og geografiske spredning af informanternes arbejdsplads ikke så stor som ønsket, som ved projektets start, og jeg mener ikke, at hverken informanterne eller de skoler, de arbejder på, er repræsentative for den danske skole. Med tre interviews og informanternes relativt ens arbejdspladser, kan jeg ikke udtale mig om generelle forhold. Dog var det hverken formålet eller ønsket med projektet at kunne komme med generelle udtalelser, men i stedet få indblik i de enkelte læreres holdninger til og perspektiver på inddragelse af klimafiktion og dennes dannende potentialer (Järvinen & Mik-Meyer 2017: 10)

Validitet og transskribering

De tre interviews er transskriberet med hjælp fra det online transskriberingsværktøj Goodtape, og de udvalgte citater er vedlagt i deres ubeskårede form i bilag, grundet formaliakrav (Bilag 2; 3; 4). I transskriberingsfasen er det relevant at overveje, hvordan det mundtlige interview omdannes til

skrift, idet det ikke kan være objektivt (Kvale I: Bak 2017: 65). Efter transskriberingerne hørte jeg interviewene igennem, og redigerede Goodtapes transskribering. Det gjorde jeg for at sikre mig, at de transskriberede udgaver var så tæt på de mundtlige interviews som muligt. I Goodtapes transskribering blev ord som 'Øhm', 'Mmh' og 'Æh' udeladt, og disse tilføjede jeg ikke i de gennemlysninger, jeg foretog. Derfor kan en del af den kompleksitet, der har tilstede under interviewene være gået tabt i transskriberingsfasen.

Handleplan for UBU

I starten af 2021 udarbejde en arbejdsgruppe på 12 driftige personer et forslag til Handleplan for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU 2022), der dengang blev bakket op af 24 organisationer fra børne-, undervisnings-, uddannelses- og kulturområdet, der fordelte sig i otte partnerskaber (UBU 2022). Partnerskaberne skulle "arbejde med, hvordan uddannelse for bæredygtig udvikling kan fremmes i Danmark fra lokalt og institutionelt niveau til det nationale niveau, både ved at komme med anbefalinger til politikere og andre aktører og ved selv at igangsætte forandringsskabende initiativer." (UBU u.å.). Dette store arbejde blev igangsat ved teoretisk forankring i den pensionerede professor ved DPU Jeppe Læssøes kortlægning af UBU (Læssøe 2022). Også lektor på DPU Jonas Lysgaard og tidligere omtalte postdoc på SDU Martin Laugesen har beskæftiget sig med UBU, rettere kriterierne for kvaliteten af UBU-undervisningen foruden mulighederne og begrænsningerne for at flette dem ind i undervisningen. Dette har de beskrevet i artiklen 'Uddannelse for bæredygtig udvikling: Udfordringer og muligheder' (Lysgaard & Laugesen 2024). Disse to artikler bruger jeg til at belyse dannelse i diskussionen.

Litteraturen i danskundervisningen anno 2023

For at få et indblik i om den litteratur, der er mest populær blandt danske skoleklasser, er klimafiktion, har jeg undersøgt sagen og stødt på en opgørelse (Riise 2024) over bl.a. de ti hyppigst udlåjdede bøger fra Centre for Undervisningsmidler (CFU). Undersøgelsen, der gik forud for opgørelsen, viser, at lærere særligt efterspørger titler, der kan fremme læselyst blandt elever, som resultat af den internationale læseundersøgelse Pirls (Riise 2024), hvorfor grafiske romaner, lydfortællinger og materialekasser hitter (Riise 2024). Dorte Haraldsted Mortensen, ansat ved CFU

ved Københavns Professionshøjskole, forklarer stigningen i efterspørgslen på multimodale tekster med den nuværende skolegenerations vaner: "Det er en generation, der er vant til mange modaliteter. Der skal mere end bare sorte bogstaver i en bog til for at fange dem" (Mortensen I: Riise 2024).

Opgørelsen indeholder titler som klassikerne 'Gummitarzan' fra 1975 og 'Skammerens datter' fra 2000 og nyere titler som 'Alt på spil' fra 2018 og 'Skæbnemageren', en gragic novel fra 2017. Så vidt jeg har kunnet læse mig frem til, rummer ingen af disse titler karaktertræk af klimafiktioner (Flinker 2022).

Analyse

Analysen er inddelt i afsnit efter opbygningen i interviewguiden (Bilag 1) med undtagelse af en ombytning af kendskab til klimafiktion og litteraturudvælgelse, da jeg mener denne opbygning er mere logisk, og derfor giver en mere flydende læseoplevelse.

Først analyserer jeg således de tre interviews ud fra den præsenterede teori med fokus på informanternes privat og på deres arbejdspladser, kendskab til klimafiktion, litteraturudvælgelse med fokus på kritisk og dunkel pædagogik som initiering og udvikling af elevers dannelse og handlekompetence.

Analyse af interviews

For at skitsere de tre informanter, gennemgår jeg først deres klimapraksis og tanker om klimaet i privatlivet og på deres respektive arbejdspladser, idet lærernes egen praksis argumenteres at have betydning for deres forudsætninger for at udvikle myndighed og dannelse hos elever (Iskov, Duedahl & Tange 2020: 90). Med UBU som nedsat instans for FN's Verdensmål er der et krav om at undervise i bæredygtighed i den danske skole (Handleplan for UBU 2022), men der er ikke et eksplicit krav om at undervise i klimafiktion i danskundervisningen ifølge Fælles Mål for Dansk (Børne- og undervisningsministeriet 2019), hvorfor jeg er interesseret i informanternes valg.

Klima i privatlivet og på skolen

Der viste sig at være en ret stor forskel i informanternes klimabevidsthed privat, som det f.eks. ses i Lottes udtalelse: "Jeg har fx ingen bil, som er et aktivt fravalg, og jeg spiser (...) mest vegetarisk. (...) Så køber jeg stort set alt økologisk" (Bilag 2)

Lotte har altså aktivt taget stilling til sin klimapåvirkning i sit privatliv ved ikke at have en bil og sine dagligvareindkøb. Hendes stillingtagen kommer også til syne i kritikken af skolens mangel på samme: "Der er der da snak om det, men hvis vi gjorde som Steinerpædagogikken fordrer, så havde vi meget mere bevidsthed om det, end vi har." (Bilag 2). Da jeg spørger Lotte, hvorfor der burde gøres mere af hensyn til Steinerpædagogikken, siger hun:

"Og han [Steiner, *Red.*] har i sin pædagogik eller i sit menneskesyn meget fokus på, at vi er en del af jorden (...). Vi er forbundet med det hele og skal leve i det hele, og alt hvad vi gør, har en konsekvens for hele verden. Så ud fra det perspektiv synes jeg vi gør for lidt på skolen, når vi er en Steinerskole." (Bilag 2).

Anderledes ser det ud hos Louise:

"Jeg ved ikke om det er så meget vigtigt for mig, men det er vigtigt for de næste. (...) Og det er måske også derfor jeg nogle gange glemmer det lidt, for jeg er sådan, måske kommer det ikke til at påvirke mig" (Bilag 3).

Louise fremhæver dog også, at hun egentlig gerne ville være bedre, men, at klima "(...) fylder mest op til valgene, hvor man skal tage en beslutning, og ligesom kan gøre en forskel. Og så, mit personlige vil jeg jo gerne være bedre til alt muligt." (Bilag 2). Hun udtrykker samtidig en skepsis og frygt: "Jo, fordi når man taler klima, bliver det meget sådan, at vi kan godt prøve at gøre noget, men vi kan ikke rigtig gøre noget." (Bilag 2). Louises frygt vender jeg tilbage til senere, idet den er sigende for hendes praksis, og samtidig symptomatisk for dunkel pædagogik. Hun siger således om elevernes interesse i klima: "Slet ikke. Ikke vores elever. Altså overhovedet ikke, nærmest modsat, at jo mere de kan forbruge." (Bilag 2). Hun oplever altså, at eleverne ikke engagerer sig i en bæredygtighedsdagorden, men tværtimod er mere optagede af at forbruge.

Dette på trods af elevinitiativer om affaldssortering i elevrådet: ”Ja, og der er prøvet alt muligt med billeder (...) De er så ligeglade. De smider det hele i en sæk (...) Men det er noget vi har haft oppe i elevrådet.” (Bilag 3). Affaldssortering tyder på adfærdsmodificerende og individorienterede tilgange.

Hos Peter er der en udvikling at spore, idet han tidligere deltog i demonstrationer for klimaet, men ikke længere gør det. Han italesætter det at være klimaaktivist som en identitetsmarkør:

”Ja, det bliver jo nærmest en del af ens identitet, at man som ung og bevidst og veluddannet, hvis man kan sige det sådan, var det vigtigt for en, at man også fik sat på det label, som hedder, at klima er utroligt, utroligt vigtigt. Og så i takt med, at man er blevet ældre, der kommer nogle lidt andre ting ind på banen, så det er stadigvæk mange af de samme holdninger, men ikke så meget klimakamp eller protest mere måske.” (Bilag 4). Peter nævner ændring af livsomstændigheder som afgørende for hans klimaengagement.

På Peters arbejdsplads har ledelsen, ligesom på Louises, taget initiativ til skraldesortering: ”(...) er det besluttet sådan, at vi klimasorterer i klasserne (...). Og så er det så op til den enkelte lærer at få det iværksat ude i klasserne, og det er så der, hvor det ikke altid følger med.” (Bilag 4).

Peter og Louise, der begge arbejder på folkeskoler, udtrykker, at der på deres skoler er fokus på at affaldssortere, men har, ligesom Lottes skole, heller ikke har en gennemgående klimadagsorden.

Kendskab til klimafiktion

Da jeg spurgte informanterne, om de kendte til definitionen ’Klimalitteratur’ var det tydeligt, at Louise ikke kendte til det: ”Nej, eller ikke sådan var jeg her tænkt over det i hvert fald. Og det var derfor, da jeg så dit Facebook-opslag (...) og der var jeg sådan: ’Ej, det ved jeg ingenting om. Der kan jeg ikke hjælpe.’” (Bilag 2). Det er altså tydeligt, at Louise ikke identificerer sig som en, der kender til klimalitteratur eller som en der kunne hjælpe med at stille op til interview. Hun viser dog en lyst til at inddrage klimafiktion: ”Det er også megaspændende. Jeg er sådan ”gud, der kan være, at jeg skulle til at tænke mere over det og tage den vinkel ind også.”” (Bilag 2).

For Lotte er betegnelsen heller ikke velkendt, da jeg spørger hende ind: ”Der var ikke noget, der hed klimalitteratur, da jeg blev uddannet i sin tid. Ikke hvad jeg ved af i hvert fald”, hun svarer, at hun

dog godt kan genkende indholdet, da jeg lister Gustafssons kendetegn op (2020): ”Jamen jeg deler det nok op i forskellige underkategorier. Så er det noget geografi, eller noget botanik, eller noget zoologi. Så jeg deler det nok op i biologi. Og så forskellige andre måder at se det på.” (Bilag 2).

Lottes opdeling passer godt med den alderssvarerende fagintroduktion, der er stukket ud i steinerpædagogikken, der influerer, at eleverne udvikler ”individuelle færdigheder uden for tidligt at skulle orientere sig ensidigt i en boglig eller praktisk retning” (Steinerskolerne u.å).

Peter er anderledes hjemme i termen, og har haft interessen i klimafiktion fra barnsben: ”(...) dengang, der kan jeg huske, at jeg synes, at non-fiktion og kombinationen med både virkelighed og litteratur og klima, det var sådan en meget god treenighed (...)” (Bilag 4).

Det viser sig i dette analyseafsnit, at Lotte og Peter begge er bekendte med klimafiktion. For Lottes vedkommende dog med andre termer. Louise er anderledes en novice inden for klimafiktion, men udviser nysgerrighed for at beskæftige sig med det i sin undervisning. Taget i betragtning, at 66 % af lærerne i grundskolen mener, at det relevant at inkorporere bæredygtighed i egne undervisningsfag (Epinion I: Pedersen 2022), finder jeg det bemærkelsesværdigt, at det ikke i højere grad er present i informanternes praksisser.

Litteraturudvælgelse

Spørgsmålet om lærernes litteraturudvælgelse er interessant at undersøge, eftersom der ikke er et krav om inddragelse af klimafiktion i danskundervisningen (Børne- og undervisningsministeriet 2019), så det er op til lærerne selv, om de ønsker at inddrage denne type fiktion. Det er tilsyneladende heller ikke populært at låne klimafiktion ved CFU (Riise 2024). I dette afsnit afgrænser jeg informanternes bevæggrund for udvælgelse, inden jeg senere analyserer de didaktiske pædagogiske potentialer i undervisningen af klimafiktion.

Louise ytrer, at det er vigtigt for hende at udvælge tekster, som eleverne kan spejle sig selv og deres livssituationer i:

”Der har været nogle piger med noget selvskade og spiseforstyrrelser og sådan noget. Så der har været en meget dystre stemning i den klasse. Og der har jeg haft meget fokus på at finde

en bog, som... jeg har fundet en, der hedder Happy Happy. (...). Fordi det bare fylder så meget derude. Og vi prøver at sætte det lidt i parallel til nogle andre verdener.” (Bilag 3).

Louise uddyber, at læseglæde er vigtigt i hendes litteraturudvælgelse:

”Både at gøre dem nysgerrige på, at der findes mange forskellige former for litteratur. (...) men at de får lov til at prøve nogle ting andet end det, de vælger normalt. For at få den her læseglæde frem, der bare er så svært at finde i unge mennesker i dag.” (Bilag 3).

Det er altså også vigtigt for Louise at motivere eleverne til at læse, og få dem til at udvide deres horisont for litteratur.

”Der er jo også mere fokus på, at vi skal ud over deres egen grænse, fordi stod det til dem selv, så valgte de bare de her kærlighedsromaner. (...) Og der kigger vi selvfølgelig meget på, at vi skal lidt dybere. Der skal være noget andet tema end bare dem, de selv vælger.” (Bilag 3).

For Peter er læselyst og spejling også vigtigt: ”Så når vi vælger tekster ud, så er det jo supervigtigt for os, at det er nogle ting, som de også kan relatere til, og som de synes er spændende, og som de faktisk får læst.” (Bilag 4). Ligeledes nævner han, at multimodale tekster, som klimafiktionen ’78 grader’ er, kan motivere læselysten for elever:

”Vi skal læse ’78 grader’ i løbet af foråret. (...). De har ikke læst den endnu, men de synes lyder spændende. (...) halvdelen af den er tegneserie. Så der er nogle ting omkring det med, at man kan gøre det på et niveau, som de kan være med på. Så er der den sci-fi-/cli-fi-tilgang til det, som de også synes er spændende.” (Bilag 4).

Peters tanker om udvælgelse kan kvalificeres med Mortensens argument om elevgenerationens vanthed med mange modaliteter (Mortensen I: Riise 2024). Peter peger på, at danskfaget endnu rummer et frirum, der kan give eleverne en pause fra stress og jag:

”Forventningspresset er ekstremt. (...) sprogfagene er nogle af de sidste bastioner for, at man kan få lov til at læse noget, og man skal føle noget, når du læser det. Det synes jeg er vigtigt, at man holder fast i det.” (Bilag 4).

Også Louise pointerer danskfagets potentiale: ”Ja, det tror jeg, fordi jeg godt kan lide den her måde med, hvordan dansk er sådan et lidt mere følefag.” (Bilag 3).

Her belyser både Peter og Louise Nussbaums argument om litteraturens potentiale til at udvikle menneskets empati og 'den narrative forestillingsevne' (Nussbaum I: Hansen 2022).

Lotte er i kraft af sin arbejdsplads bundet til at skulle undervise i bestemte emner på hvert klassetrin "(...) på Steinerskoler har vi nogle meget faste emner, vi tager i løbet af de forskellige alderstrin. Men inden for de emner kan man sagtens variere, hvad det er, man bruger af kilder." (Bilag 2). Hun betoner også variation: "Altså variation. Jeg synes egentlig, at ens fornemmeste opgave er jo at præsentere eleverne for forskellige typer af litteratur." (Bilag 2). Da jeg spørger ind til hendes forståelse af variation, uddyber hun:

"Det skal både selvfølgelig være passende for alderen, (...) det skal have et rigt og varieret sprog, så de kan stå lidt på tær sprogligt. Så må det rigtig gerne have noget kulturbærende, (...) som en del af deres dannelse." (Bilag 2).

Med indblikket i informanternes litteraturudvælgelse er det blevet tydeligt, at alle tre ønsker at tilbyde et varieret udvalg af fiktioner, der kan spejle elevernes følelser og livssituationer – mere om det i det kommende afsnit. Samtidig har jeg fået indblik i, at kun Peter arbejder med klimafiktion, mens Lotte arbejder med bæredygtighed i andre henseender i kraft af steinerpædagogik.

Didaktiske og pædagogiske overvejelser om klimafiktionsundervisningen

Det viste sig i det foregående analyseafsnit, at alle lærerne har et større eller mindre ønske om at undervise i klimafiktion, og at Peter og Lotte allerede gør det – Lotte dog under andre betegnelser. Hun har en klar holdning til hvordan undervisningen om klima bør didaktiseres:

"[J]eg synes bare, at man skal være meget opmærksom på, hvordan man præsenterer det for eleverne. Fordi jeg oplever, at det tit i folkeskolen, hvor jeg har arbejdet, kunne blive præsenteret på en måde, hvor eleverne kunne blive angstfyldte og modløse." (Bilag 2).

Steinerpædagogikken bliver beskrevet således på Steinerskolernes hjemmeside: "Læring gavner, når hele mennesket er engageret, hoved (kognitiv læring), hjerte (emotionel, affektiv og æstetisk læring) og hænder (praktisk og anvendt læring)." (Steinerskolerne u.å.). Det er altså også indskrevet i skolen pædagogiske grundlag, at der er fokus på det såkaldte 'hele menneske' og æstetisk-affektiv undervisning. Lottes udtalelse går hånd i hånd med Laugesens pointe, om både den

alderstrinsafstemte konfrontation og et udpræget fokus på sanser og følelser (2023). Lotte stiller sig imod den tilgang, hun har oplevet i folkeskolen, som hun ikke har fundet hensigtsmæssig eller hensynsfuld. Peter nævner også alderstilpasning som et kriterie for sin undervisning uanset fag: "At det bliver tilpasset, og at det er noget, som ikke er for svært for dem både modenhedsmæssigt og fagligt, at de kan være med på det." (Bilag 4). Han har dog også oplevet stor spredning blandt elevernes reaktioner, når det kommer til UBU, hvor nogle er enormt interesserede og ikke virker emotionelt negativt påvirkede af det, mens andre oplever det anderledes:

" Så der er nogle, der bare sidder med åben mund, og de sluger det råt, og de er bare sådan: "Fortæl mere, det er sindssygt spændende det her." (...) Og så er der nogle andre, som sidder og er sådan: "Ej, men jeg har haft mareridt om det lige siden." (...) det har noget at gøre med at man taler til nogen, der er 13 år. Det er supervigtigt at man holder en balance der, hvor det hele ikke bliver krise, og vi kan ikke gøre noget ved det, og alt muligt." (Bilag 4).

Peter pointerer her elevernes alder som afgørende for deres modtagelse, hvilket også stemmer overens med Laugesens argument (2023), om at undervisningen naturligvis må være alderssvarerende. Dog oplever Peter stor forskel inden for alderstrinnene.

Hos Louise er der et forbehold at spore, når hun fortæller:

"Der er mange elever, der er i 9. klasse, der taler om den der 'Familier som vores' [Thomas Vinterbergs nyeste serie, *Red.*] og den har de alle set. De har bare sådan "er det rigtigt, Louise? Kan det ske?" (...). Det er jo det, der er frygtscenariet. (...). Så de er jo opmærksomme på sådan noget, og nysgerrige på det. Men der er jo også lidt en frygt i dem, og det kan jeg også være lidt bange for at fremprovokere ved at drage det for meget ind. (...). Fordi jeg jo ikke.... jo, selvfølgelig skal unge mennesker være opmærksomme på det, men jeg synes, det er et voksenansvar. Og ikke et ansvar for børn." (Bilag 2).

Tidligere havde Louise udtalt, at eleverne havde for travlt med at forbruge til at interessere sig for klimaet. Der er altså en diskrepans mellem Louises opfattelse om elevernes klimaengagement, og deres egentlige emotionelle og affektive engagement. Det lange citat rummer en grad af elevernes frygt for verdens undergang, som det spiller sig ud i 'Familier som vores', hvor danskere pludselig bliver klimaflygtninge. Louise nævner, at hun er bange for at fremprovokere frygten hos eleverne,

men da snakken falder på handlekompetence, så viser andre dimensioner sig – det ser vi på i dannelsesafsnittet.

Det viser sig afsnittet igennem, at særligt Louise er tilbageholdende med at undervise i klimafiktion af frygt for at skræmme eleverne. Peter inddrager i højere grad UBU, og er meget opmærksom på, at det skal være passende for eleverne. Lotte finder sig tilpas i inddragelse af klimafiktion – formentligt den tydelige pædagogiske steinerramme taget i betragtning.

Adgang til klimafiktion

For at få et indblik i lærernes mulighedsrum hvad angår forberedelsestid, materialetilgængelighed på arbejdspladsen og samarbejde med kollegaer, spurgte jeg lærerne ind til deres adgang til både fysiske materialer og undervisningsportaler omhandlende klima. Der viste sig en indbyrdes forskel mellem interviewene. Peter fortæller:

” Vi har et lille bibliotek hernede f.eks. at man køber bøger ind til det, som har en eller anden form for centrum omkring klima. Og det er noget, som man gerne vil. Nu har hun [En kollega, *Red.*] været her i lidt længere tid, end jeg har (...). For 8 år siden var det måske mere etnicitet (...) som man købte ind til, fra kommunens side. (...) Så der er forskellige slags fokuser, som kommer og som går lidt forskelligt. Og lige nu virker det som om, at der har, ikke fordi det peaker nu, men de sidste par år har der været noget omkring klima, som de gerne vil have, at man vælger.” (Bilag 4)

Her viser sig en udpeget retning fra Lyngby-Taarbæk Kommune, om at skolebibliotekernes indhold, som gør klimafiktion tilgængeligt. Ligeledes er Peter selv interesseret i temaet, og har i det hele taget mange ideer til sin undervisning: ”Det tror jeg egentlig handler rigtig meget om at være ung lærer. Og så komme og så have en masse ideer. (...) Men man bare ved, at det kan godt være, at man ikke kan nå det hele.” (Bilag 4).

Efter Peter var færdig med at grine over sig selv og sin tendens til at skyde over mål, kom han ind på det gode kollegiale samarbejde:

”Det er titler, som jeg ikke har læst selv, men titler, (...) som de [Kollegaer, *Red.*] har haft succes med i tilfælde af, at du havde brug for at kende til titler inden for klima og natur, som vi har arbejdet med på det her sted” (Bilag 4).

Også Lotte vægter det kollegiale som en positiv faktor i hendes forberedelsestid: "(...) noget har jeg lånt af kollegaer, som har noget at lægge dem derhjemme." og "Selvom samarbejdet kan være dejligt, men det er jo ikke alle, der altid har den samme type klasse og den samme type elever, og man er også forskellige lærerpersonligheder." Det sidste citat omhandler Lottes tid som folkeskolelærer. For mig at se, er det for Lotte vigtigere, at læreren selv bearbejder materialer end at tilgængeligheden til materialerne er høj:

"(...) jeg ville gerne have, at vi havde det hele på skolen. Det ville da være dejligt nemt, men det har vi ikke. Men det er så også, altså en del af Steinerpædagogikken er jo egentlig, at man skal opsøge viden selv og arbejde med viden selv som lærer, fordi det skal formidles af læreren personligt. Så hvis man får alt forærende fikst og færdigt, så når læreren sandsynligvis ikke at få bearbejdet det og reflekteret så meget over det, de præsenterer til eleverne." (Bilag 2).

Her bliver det tydeligt for mig, at selvom Lotte fremhæver, hvor belejligt det ville være med en lettere adgang til materialer, så har steinerpædagogikken formet hendes synspunkt, som hun synes at være tilfreds med. Louise er dog ikke i tvivl om betydningen af læringsplatforme: "Alinea og Gyldendal er mine bedste venner. Fordi det hjælper mig i min forberedelse. Når man så ikke har så meget, så er det bare meget nemt at søge til et forløb derinde." (Bilag 3).

Hun udtrykker et ønske om at benytte sig mere af skolens materialekælder: "Vi havde en hel dag til at rydde op med en kælder, men nu er den virkelig lækker, og der er gode ting dernede. (...) Så er der sådan nogle avisudklip fra gamle dage, man kan bruge i historie også (...). Jeg ville ønske, at jeg brugte det mere." Læremidlerne er semantiske læremidler frem for didaktiske læremidler, da sidstnævnte er udviklet med henblik på at blive brugt i undervisningen, i modsætning til de semantiske, der indbefatter artefakter, der inddrages i undervisningen, men som ikke er produceret til at blive anvendt i undervisningsmæssige sammenhænge (Gissel 2020: 308). Alle tre informanter er bevidste om, at (forberedelses)tiden er for knap til at udleve alle didaktiske visioner.

Dannelse i undervisningen

I dette afsnit analyserer jeg informanternes udtalelser om dannelse i undervisningen med Klafki og Schnack i ryggen.

Lotte påtaler en sammenhæng mellem elevernes dannelse og steinerpædagogikken: ”

”Steiner, han har jo egentlig skabt den her pædagogik for at hjælpe til at danne nogle mennesker i verden, som kan gøre noget godt for verden. Det er sådan egentlig formålet, nogle frie, tænkende mennesker, som kan handle godt i verden, fordi han mente, at mennesket havde en afgørende betydning for verdens udvikling. Så hvis man tænker med de øjne, at man prøver at uddanne og danne børnene til at se sig selv som en del af naturen, som en del af deres omgivelser, og ikke kun herskere af naturen, så har man måske en forhåbning om, at klimaet kan blive bedre på den måde, fordi, at der kommer en større respekt for naturen.” (Bilag 2).

I citatet viser der sig en sammenhæng mellem Lottes pædagogiske ståsted, kritisk pædagogik og handlekompetence, idet Lotte har et ønske om at danne eleverne til at påvirke deres omkringliggende verden positivt (Tireli & Jacobsen 2019: 13; Højholdt 2021). Lottes forklaring hænger fint sammen med Skyggebjergs argument om inddragelse af økokritisk litteratur som en metode til udvikling af økologisk medborgerskab, der kan motivere elever til at handle og tage ansvar for deres omverden (Massey & Bradford I: Skyggebjerg 2021).

Selvom Louise ikke italesætter sig selv som værende bekendt med klimafiktion eller klimabevidst i sit privatliv eller undervisning, anlægger hun alligevel et økologisk perspektiv (Morton 2015), der tydeliggøres i hvordan hun omtaler, det at passe på alt omkring os: ”Ja, forhåbentlig også deres måde at handle på senere, at de har mere medmenneskelighed overfor andre. Jeg har ikke haft så meget fokus på klimaet, det har jeg jo ikke rigtig haft.” (Bilag 3). Hun uddyber: ”Og når vi taler om medmenneskelighed, hvordan vi er overfor hinanden, så det er også hvordan vi er overfor alt omkring os, end bare hinanden.” (Bilag 3). Her kommer Paulsens antropocæntiske dannelse i spil, idet Louise egentlig påtaler ”spørgsmålet om bæredygtighed for hele den delte livszone” (Paulsen 2022).

I centrum for Peter står elevernes kritiske bevidsthed og demokratiske dannelse (Carlsson og Hoffmann 2011; Tireli & Jacobsen 2019), når han siger således:

”At de kan handle, men først og fremmest, at de kan danne deres egen mening. Og at bare fordi deres lærere siger, at klimaforandringer er super, supervigtige, at så giver jeg dem et spændende medie, som viser dem det. Altså, jeg siger det, og det vil mange af dem nikke til, men det er også vigtigt at kunne vise dem det, og så kan de så sige, jamen Peter

havde ret, eller på det her punkt, der er jeg ikke helt enig med Peter, men så har de lavet deres egen mening.” (Bilag 4).

Særligt det, at Peter vægter elevernes selvbestemmelse, peger i retning af Klafki (l: Oettingen 2016) og almendannelse, men også myndiggørelse og dømmekraft (Negt l: Laugesen 2023: 37). Peter fortsætter: ”(...) i hvert fald får man lavet en eller anden form for en dannelsesproces omkring klima for dem. Det tror jeg er vigtigt. Og som næsten ikke kan starte for tidligt.” (Bilag 4). Han udtrykker, at konfrontationen med klimaet kan være dannende, ikke kan starte for tidligt. Dette strider imod Laugesens (2023) argument om alderstilpasset undervisning. Ikke desto mindre, ytrer Peter tanker om, at klimakonfrontationen besidder potentiale til holdningsdannelse og dermed gøre elever handlekompetente, idet ”opdragelse til demokrati er altså opdragelse og kvalificering til deltagerrollen. Det er i dette lys handlekompetence skal ses.” (Schnack 1998:17 l: Carlsson & Hoffmann 2011: 119).

Opsamling på analyse af interviews

Formålet med min analyse har været at kortlægge informanternes klimapraksis privat og på deres arbejdspladser samt deres kendskab til klimafiktion, deres bevæggrunde for litteraturudvælgelse med fokus på kritisk og dunkel pædagogik som initiering og udvikling af elevers handlekompetence og dannelse.

Der er forskel på i hvor høj grad informanterne inddrager klimafiktion i deres danskundervisning: Peter har både gjort det tidligere og har planlagt at gøre det igen til foråret med udgangspunkt i den grafiske roman ’78 grader’. Lottes arbejde på en Rudolf Steiner-skole fordrer naturligt UBU i alle fag, idet undervisningen på steinerskoler ”involverer det aktive og dannende engagement med kroppen, med andre, med kulturen og naturen og tilskynder til udvikling af hele mennesket.” (Steinerskolerne u.å.), dog under andre termer end UBU og klimafiktion (Bilag 2). Louise udviser interesse for at bruge klimafiktion, men har endnu ikke prøvet det – dog har hun et underliggende ønske om at danne eleverne til at passe på hinanden og ’alt omkring os’ (Bilag 3).

Derudover er der stor forskel på informanternes motivationer for at eller ikke at inddrage klimafiktion: Louise er bange for at skræmme eleverne, Peter ønsker først og fremmest at fremme elevernes læselyst og Lotte har en klar vision om at undervisningen skal være alderstrinsafstemt.

I det sidste analyseafsnit bliver det tydeligt, at alle tre informanter har tydelige holdninger til, at deres undervisning skal være dannende, både demokratisk og som en del af "the mesh" (Morton 2015).

Diskussion

Med udgangspunkt i informanternes perspektiver på inddragelse af klimafiktion og de dertilhørende potentialer og udfordringer, vil jeg i dette afsnit starte med at diskutere klimakrisen som et epokalt nøgleproblem. Det vil jeg gøre med Klafkis centrale begreber samt en spørgeskemaundersøgelse om danskernes bekymringer om klimaet (Region Syddanmark 2024) samt en trivselsundersøgelse foretaget blandt danske elever (Folkeskolen 2023). Dernæst vil jeg diskutere klimakrisens potentiale som katalysator for demokratisk dannelse af elever med udgangspunkt i kortlægningen af og kriterier for UBU (Læssøe 2022; Lysgaard & Laugesen 2024) samt styringsdokumenter for den danske skole.

Klimakrisen som et epokalt nøgleproblem

Klafki argumenterer for at klimakrisen – eller i hans terminologi 'miljøspørgsmålet' - som et epokalt nøgleproblem, idet den har været relevant for generationer tidligere, er det nu og vil være det i fremtiden (Klafki 2001: 17).

Det er ikke til at komme udenom det faktum: siden industrialiseringen i midten af forrige århundrede er klima- og biodiversitetskrisen forværret med stadigt stigende temperaturer på land og i vand, primært på grund af afbrænding af fossile brændstoffer. De stigende temperaturer påvirker unægtelig ikke bare Jordens, men også Danmarks klima, idet den globale gennemsnitstemperatur både i 2023 og 2024 oversteg Parisaftalens målsætning på maksimalt 1,5 graders celsius stigning i sammenligning med det førindustrielle gennemsnit (Agerbæk 2024). Ifølge

sidste års rapport fra FN's klimapanel IPPC, er klimaets nuværende tilstand varslende en temperaturstigning på 2,9 grader i 2100 (Scheel 2023). Der er unægtelig tale om alvorlige og fremskredne tal, der ikke bemærkelsesværdigt skaber bekymring, også blandt danskere. Det viser en spørgeskemaundersøgelse fra 2024 hvori 2000 danskere over 18 år deltog. 60 % af respondenterne tilkendegav, at de ser klimaforandringerne som det største problem verden står overfor nu, kun overgået af væbnede konflikter og krig med 67 % (Region Syddanmark 2024: 4). Den i indledningen omtalte undersøgelse viste, at 37 % af danske skoleelever dagligt har tanker og bekymringer om "klima og klimaforandringer", der går ud over deres dagligdag (Nielsen 2023).

Siden industrialiseringen i midten af forrige århundrede har menneskets, og særligt befolkningen i det globale nord, drevet rovdraft på Jorden med temperaturstigninger, klimaflygtninge, mangel på rent drikkevand, ekstreme vejrforhold, økosystemers sammenbrud og biodiversitetskrise som følge (Danmarks Naturfredningsforening u.å.). Derudover peger danskernes utvetydige bekymring også i retning af en verificering af Klafkis tese om klimakrisen som et epokalt nøgleproblem.

Kan klimafiktion danne elever til demokratiske borgere?

For at kunne diskutere den danske skoles potentiale til at danne elever demokratisk på ikke blot et teoretisk plan, vender jeg her blikket mod bestemmelser for folkeskolen, altså Folkeskolens Formål, Fælles Mål for Dansk samt UBU-ambitionerne for at få et indblik i de retningslinjer lærere er forpligtede til at arbejde under.

Første paragraf i Folkeskolelovens formål lyder bl.a. således: "Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der: (...) bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling." (Børne – og undervisningsministeriet 2006) og "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle." (Børne – og undervisningsministeriet 2006).

Der er altså vægt på dels samspil med og forståelse af naturen, dels arbejdsmetoder, der fremmer elevernes handlekompetence og tillid dertil. Idet jeg har undersøgt dansklæreres perspektiver på inddragelse af klimafiktion, er det også relevant at kaste et blik på danskfagets formål. Heri

fremhæves det, at: "Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster (...). Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse." (Børne- og undervisningsministeriet 2019). Dette formål ligger i forlængelse af Laugesens (2023) pointe om inddragelse af genstande, symboler og ting i undervisning, der styrker elevers æstetisk-affektive kobling med faget. Sinnes (l: Arndal 2021) mener, at litteratur kan føre til at eleverne kan nærme sig klimakrisen. Som Andersen (2020) nævner, så kan klimafiktion være medvirkende til at udvikle elevers forestillingsevne og dermed deres handlekompetence (Laugesen 2023). Derfor så meget desto mere positivt, at det står skrevet således i Fælles Mål (Børne – og undervisningsministeriet 2019).

De pointerede formål går rammende godt med formålet med handleplanen for UBU, idet det bl.a. lyder, at dets brede bæredygtighedsbegreb skal være med til at udvikle elevers kompetencer til at "reflektere, identificere og handle på deres viden om bæredygtige problemstillinger, dilemmaer og udviklingsmuligheder" (Kelgren 2023). Definitionen af UBU lyder således:

"UBU har fokus på det brede bæredygtighedsbegreb og dermed forholdet mellem den miljømæssige, sociale og økonomiske bæredygtighed. UBU bygger på systemisk tænkning og tværfaglighed, hvor elever, studerende og kursister udvikler kompetencer til at kunne reflektere, identificere og handle på deres viden om bæredygtige problemstillinger, dilemmaer og udviklingsmuligheder." (Læssøe 202: 1).

I Læssøes kortlægning af UBU (2022: 4) kommer de ind på tre forskellige tilgange til UBU hhv. omfang, pædagogisk ambition og omstillingsproces, hvoraf den pædagogiske ambition er særligt relevant, da den også omfatter handlekompetence (Læssøe 2022). Læssøe skelner mellem overfladisk og dyb UBU, som de stiller op sådan:

"Fra Kognitiv/faktuel viden om bæredygtighed > til også at omfatte læring gennem oplevelser/sanseerfaring > til også at omfatte læring gennem handling og kompetenceudvikling > til også at omfatte kritisk-utopisk og helhedsorienteret læring > til transformativ læring som sigter mod at ændre vanlige erkendelsesformer, grundforestillinger, praksisser, natur-relationer m.v." (Læssøe 2022: 2).

Også Lysgaard og Laugesen (2024) skelner mellem forskellige typer af UBU ved at differentiere mellem hhv. undervisning *for* og undervisning *som* bæredygtig udvikling. De benævner skelnen smal

og bred UBU, hvor smal UBU er kendetegnet ved at fokusere på adfærdsmodificering, oplysning, vejledning fra eksperter og teknologisk hjælp uden nogen egentlig ambition om langsigtede ændringer i den enkeltes værdisæt og verdenssyn (Lysgaard og Laugesen 2024). Den brede tilgang derimod har fokus på dannelse, refleksive læreprocesser og udvikling af kritisk tænkning. Lysgaard og Laugesen peger på, at det en bred tilgang med et smal fokus er det mest relevante og realiserbare (Jensen & Schnack 2006; UNESCO 2017; Madsen & Lysgaard 2020 I: Lysgaard & Laugesen 2024).

Idet klimafiktion kan være med til at udfordre menneskets forestillingsevne (Andersen 2020), rummer det også potentialet og grobund for at udvikle kritisk tænkning og ideelt dannelse.

Handleperspektiv

Undersøgelsen har vist, at informanterne finder det udfordringer forbundet med at undervise i klimafiktion. Der er formentlig flere grunde til, at informanterne ikke føler sig klædt på til at varetage denne opgave, muligvis fordi klimafiktion ikke bliver ekspliciteret eller undervist i på læreruddannelsen og ikke medtænkes i undervisningen af den litterære kanon. Disse omstændigheder kan være svære for den enkelte lærer at ændre. Ikke desto mindre mener jeg, at det er relevant at formulere nogle kriterier, som jeg håber, at ikke blot jeg ønsker at følge i den videre skolepraksis. Kriterierne har rod i det uafhængige samtidsmagasin Atlas' artikel 'Der er brug for en litterær klimakanon' (Atlas 2024), pointer fra interviewene med informanterne og min diskussion om dannelsespotentialet i klimafiktion.

Jeg ønsker derfor i min lærergerning at:

- Aspirere til håb og handling, først og fremmest.
- Være bevidst om at inddrage UBU i alle mine tre undervisningsfag dansk, tysk og håndværk og design.
- Inddrage eksterne sanse- og kunstoplevelser, som f.eks. den digitale platform Plura, de pågående udstillinger 'Solar System' af Esben Weile Kjær på Kunsten i Aalborg og 'Solarstalgia' af den fransk-schweiziske kunstner Julian Charrières på Arken. Disse oplevelser kan i høj grad bidrage til receptionsæstetisk danskundervisning.

- Opsøge mindre populærinformation og dele den med elever ved f.eks. det journalistiske fællesskab Rydfladen.
- Reflektere over at inddrage klimafiktion, også i den litterære kanon (Atlas 2024).
- Snakke med elever om deres tanker om klimaet.
- Udfordre normative antropocæntiske holdninger.
- Inddrage genstande og symboler i undervisningen.
- Tage væk fra klasselokalet (Ville have skrevet 'tage ud i naturen', men det forudsætter, at der fandtes egentlig natur i Danmark (Miljø- og Ligestillingsministeriet u.å)).
- Oplyse om de blandt mange andre aktivistiske handlingsfællesskaber, der findes: Den Grønne Ungdomsbevægelse og Nødbremsen.
- Deltage i den årlige vidensdelingsfestival Verdenstimen, Verdensmålsakademiet, Haver til Maver

Konklusion

I dette projekt har jeg undersøgt læreres perspektiver på inddragelse af klimafiktion i danskundervisningen som potentiale for dannelse og udvikling af handlekompetence.

Med Jens Flinker, Gregers Andersen og Thor Gustafssons teorier og begreber har jeg beskrevet klimafiktion og dens potentialer. Klimafiktion er et kvalificeret bud på en æstetisk omgang med den igangværende klimakrise som middel til at forestille sig alternative og bedre fremtider. Også for indskolingselever. Så længe undervisningen er alderstrinsafstemt, kan elever nemlig godt omgås klimakrisen, mener Martin Laugesen. Hans teori om dunkel pædagogik har været en betragtelig hjælp til at kaste lys over dannelsespotentialet med klimafiktionen og -krisen, der længe ikke har villet være rørt, og tilsyneladende stadig ikke rigtigt vil røres med en ildtang i danskundervisningen.

Projektet igennem har det vist sig, at de tre gavmilde informanter har et ønske om at bedrive undervisning, der rummer potentialer til at danne deres elever. Dog er deres tanker om inddragelse af klimafiktion som middel dertil forskellige fra hinanden. Lottes pædagogiske ståsted er afgørende for hendes didaktiske valg og syn på forholdet mellem mennesket, naturen og klimaet – hun anvender dog ikke reel klimafiktion. I analysen viste det sig, at Louise er nysgerrig på at bruge

klimafiktion, men frygter at antænde en større frygt hos eleverne i de gløder hun allerede fornemmer. Peter har planlagt at undervise i klimafiktion. Alle tre informanter har altså ambitioner om at bruge klimafiktion og ser mulighederne derved, men kun Peter gør det.

I analysen viste det sig også, at der forskel på informanternes private klimapraksisser, der argumenteres at have betydning for deres sigte med undervisning (Iskov, Duedahl & Tange 2020: 90). Lotte er sig sin klimabelastning meget bevidst og praktiserer at leve uden bil, spise vegetarisk og økologisk. Louise ville egentlig gerne gøre mere, men vil gerne have sig en bøf, når hun er ude at spise, mens Peters private praksis har ændret sig fra at være aktivistisk til demonstrationer, til nu at være det arbejdsmæssigt. Opsummerende kan jeg konkludere, at de didaktiske overvejelser lærere gør sig har betydning for, hvordan de kan hjælpe elever til at forestille sig alternative, bedre fremtider, tænke kritisk og i bedste fald danne elever til at deltage i demokratiet ved at blive handlekompetente.

Litteraturliste

Agerbæk, R (2024) Bagom klimaforandringer og global opvarmning. Greenpeace.

<https://www.greenpeace.org/denmark/viden/klimaforandringer/bagom-klimaforandringer-og-global-opvarmning/>

Andersen, G. (2020). Climate Fiction and Cultural Analysis. A New Perspective on Life in the Anthropocene.

Arndal, L., S. (2021). Gør noget ved gøgemøget! I: A. Højholdt & T. Ravn-Pedersen (Red.). *Håbets og handlingens pædagogik* (s. 179-198). København: Hans Reitzels forlag

Bak, C. K. (2017) Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-74). Hans Reitzels forlag.

Børne – og undervisningsministeriet (2006). Folkeskolens formål.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og undervisningsministeriet (2019). Fælles Mål for Dansk.

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

Børne- og undervisningsministeriet (2022) Børne- og undervisningsministeren støtter Handleplan for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling.

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/mar/220321-boerne--og-undervisningsministeren-stoetter-handleplan>

Carlsson, M. & Hoffmann, B. (2011) Handlekompetence og demokratisk dannelse I: K. K. B. Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (Red.) *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence* (s. 119-130). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Clausen, S., W. (2021). Bæredygtig didaktik. I: A. Højholdt & T. Ravn-Pedersen (Red.). *Håbets og handlingens pædagogik* (s. 179-198). København: Hans Reitzels forlag

Dahl, K., K., B., Læssøe, J. & Simovska, V. (2011). Forord I: K. K. B. Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (Red.) *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence* (s. 119-130). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Danmarks Naturfredningsforening (u.å.). Klima. <https://www.dn.dk/vi-arbejder-for/klima/>

Flinker, J. K. (2022). Spekulative klimafiktioner og økonarrativ forestillingsevne. Øko narratologisk tropeanalyse af *Ekspeditøren*. I: M. Barlynd (Red.) *Solen er ligeglad – er litteraturen?* (s. 13-31). Hellerup: forlaget Spring.

Krogh, L., B. (2022). Naturfaglig dannelse. Aarhus Universitetsforlag

Laugesen, M. H.-L. (2023). Dunkel pædagogik i tværfagligt samspil: Om sanser og følelser i klima-, miljø- og bæredygtighedsundervisningen. I: MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik (4. udg., s. 32-52). <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/141891/185616>

Garsdal, J. & Christensen, J., K. (2021). Idealer for bæredygtig udvikling og dannelse. I: A. Højholdt & T. Ravn-Pedersen (Red.) *Håbets og handlingens pædagogik* (s. 75-95). København: Hans Reitzels forlag

Gissel, S., T. (2020) Lærerens brug af læremidler. I: P. Brodersen, P., F. Laursen, K. Agergaard og S., T. Gissel (red.) *God og effektiv undervisning* (4. Udg. S. 303-327). Hans Reitzels forlag.

Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler: en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? I: O. A. Kvamme, E. Sæther, M. Ødegaard (Red.) *Acta Didactica Norge*, (13. udg., artikel nr. 3: 21 sider). <https://journals.uio.no/adno/article/view/6447/6033>

Gustafsson, T. (2020). Klimalitteratur. Systime

Gustafsson, T. (u.å). Klimalitteratur i dansk. EMU. <https://emu.dk/stx/dansk/litteraturanalyse-og-fortolkning/klimalitteratur-i-dansk>

Hansen, A., G. (2024). Ny undersøgelse: Danskerne vil have bæredygtighed på skoleskemaet. UBU. <https://ubu.nu/nyheder/ny-undersogelse-danskerne-vil-have-baeredygtighed-paa-skoleskemaet/>

- Hansen, T., I. (2022). Litterær empati og fremmederfaring. Nationalt videnscenter for læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2022/litteraer-empati-og-fremmederfaring/>
- Henderson, S., E., K. (2023). Klimakrisen, litteraturen og den større virkelighed. Litteratursiden. <https://litteratursiden.dk/artikler/klimakrisen-litteraturen-og-den-stoerre-virkelighe>
- Højholdt, A. (2021). Med ydmyghed skal børn og unge undervises i håb og handling. I: A. Højholdt & T. Ravn-Pedersen (Red.). *Håbets og handlingens pædagogik* (s. 179-198). København: Hans Reitzels forlag
- Järvinen, M. (2017). Symbolsk interaktionisme. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.) *Kvalitativ analyse. Syv traditioner* (s. 27-78). Hans Reitzels forlag.
- Järvinen & Mik-Meyer (2017) Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelig forskning. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.) *Kvalitativ analyse. Syv traditioner* (s. 9-26). Hans Reitzels forlag.
- Kelgren, S., A. (2023). Nu er Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, UBU, kommet på finansloven – Hurra!
- Klafki, W. (2001) Dannelsessteori og didaktik – nye studier. Aarhus: Forlaget Klim
- Langdahl, B., R. (2023) Klimalitteratur. Litteratursiden. <https://litteratursiden.dk/temaer/klima-i-litteraturen>
- Læssøe, J. (2022). Uddannelse for bæredygtig udvikling hvad omfatter det? UBU. <https://ubu.nu/wp-content/uploads/2024/10/UBU-kortlaegning.pdf>
- Lysgaard, A., J. & Laugesen, M. (2024). Uddannelse for bæredygtig udvikling: Udfordringer og muligheder. EMU. <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/uddannelse-baeredygtig-udvikling-udfordringer>
- Miljø- og Ligestillingsministeriet (u.å.) Den danske naturs tilstand <https://mim.dk/miljoe/natur-og-biodiversitet/den-danske-naturs-tilstand>

Morton, T. (2015). Kritisk tænkning: Introduktion til *Den økologiske tanke*. I: M. Barlyng (Red.) *Spring: tidsskrift for moderne dansk litteratur*, (38. udg., s. 13-34).

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0086/7676/9872/files/Manus_Spring_38_open_access.pdf?2340

Nielsen, R. (2023). Klimakampen overskygger børns trivsel og fremtidstro. Altinget. <https://www.alinget.dk/artikel/klimakampen--overskygger-boerns-trivsel-og-fremtidstro>

Pedersen, E. (2022). Verdensmål og klimakamp fylder mere i skolen. Men er det undervisning eller indoktrinering? Kristeligt Dagblad. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/verdensmaal-og-klimakamp-fylder-mere-i-skolen-men-er-det-undervisning-eller-indoktrinering>

Region Syddanmark (2024) KLIMAFORANDRINGER. UNDERSØGELSE AF DANSKERNES HOLDNING OG ADFÆRD 2024. Udvalgte resultater.

<https://regionsyddanmark.dk/media/f4dpc4fg/klimaunders%C3%B8gelse-2024.pdf>

Riise, A. B. (2024) Her er de mest populære bøger og podcast i dansktimerne i 2023. Folkeskolen. <https://www.folkeskolen.dk/cfu-dansk-plc/her-er-de-mest-populaere-boger-og-podcast-i-dansktimerne-i-2023/4752303>

Scheel, A., F. (2023). Verden har kurs mod en katastrofal temperaturstigning: 'Ikke en fremtid, nogen af os ønsker' <https://www.dr.dk/nyheder/viden/klima/verden-har-kurs-mod-en-katastrofal-temperaturstigning-ikke-en-fremtid-nogen-af>

Skiveren, T. (2024). Grøn litteraturundervisning: Ansatser til en økokritisk litteraturpædagogik. I: J. Fibiger, A. Q. Henkel, S. Kjerkegaard & T. Skriveren (Red). *Verden i litteraturen – litteraturen i verden. Litteraturpædagogiske positioner og potentialer*. (s. 227- 244). Samfundslitteratur.

Skyggebjerg, A., K. (2021) Økokritisk litteraturlæsning. Nationalt videnscenter for læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2021/%C3%B8kokritisk-litteraturlaesning/>

Steinerskolerne (u.å.). Pædagogik. <https://steinerskolerne.dk/steinerpaedagogik-i-skolen/>

Tireli, Ü. og Jacobsen, J., C. (2019) Kritisk pædagogik for pædagoger. Social retfærdighed for børn og unge. København: Akademisk forlag.

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>

Tireli, Ü. og Jacobsen, J., C. (2023). Critical Pedagogy and Children's Engagement with Climate Change: The Importance of the School and the Teacher (Vol. 8 No. 1 (2023): Spring Issue) *Journal of School Administration Research and Development*. CA, USA.

Thurah, T. (2019). Tekstanalyse og litterær metode. Hans Reitzels forlag.

UBU (2022). Minister støtter mere bæredygtighed i uddannelserne. <https://ubu.nu/nyheder/minister-stoetter-mere-baeredygtighed-i-uddannelserne/>

UBU (u.å.). DANMARK HAR BRUG FOR EN HANDLEPLAN FOR UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING

https://verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/852fe8c3-3d3d-4ba8-8e3f-6942c3f41acb_Forslag+til+handlingsplan+for+Uddannelse+for+B%C3%A6redygtig+Udvikling.pdf

Verdensmål (2022) Danmark har brug for en handleplan for uddannelse og bæredygtig udvikling. <https://www.verdensmaal.org/handleplan-for-uddannelse>

Winding, R., L. (2023) Konsekvenserne af klimaforandringerne er større end forventet, men der er stadig håb: Få overblik over konklusionerne i FN's nye klimarapport. Altinget. <https://www.alinget.dk/klima/artikel/konsekvenserne-af-klimaforandringerne-er-stoerre-end-forventet-men-der-er-stadig-haab-faa-overblik-over-konklusionerne-i-fns-nye-klimarapport>

Bilag

Bilag A: Interviewguide

Indledende spørgsmål

Vil du fortælle lidt om dig selv?

- Navn, alder, hvor er du opvokset?

Din uddannelse

- Er du uddannet lærer?
- Hvilke fag er du uddannet i?
- Hvorfor valgte du dansk?
- Har du andre uddannelser?
- Hvor er du uddannet fra?
- Hvornår blev du færdiguddannet?

Vil du fortælle lidt om dit arbejde på _____?

- Hvor længe har du været ansat på _____?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du andre opgaver på skolen? Tr, amr?

Klima

- Fylder klima(krisen) i din dagligdag?
 - o Hvis ja: Hvordan?
- Snakker du om klima med din omgangskreds?
- Er klima på dagsordenen her på skolen?

Klimalitteratur (Hvilke begrundelser finder læreren essentielle i litteraturudvælgelsen?)

Mit tekstbegreb er bredt, hvilket betyder, at jeg forstår litteratur i mange modaliteter. F.eks. mundtlige fortællinger, film, videoer, musik, udstillinger, tegninger, men selvfølgelig også skrevne tekster.

- Hvad optager dine elever i litteraturundervisningen? Nogle særlige temaer, genrer, modaliteter eller karakterer.
- Hvad synes du er vigtigt og afgørende, når du udvælger litteratur, eleverne skal beskæftige sig med?
- Hvorfor valgte du klimalitteratur til dette forløb?
- Hvilke fordele ser du ved at arbejde med klimalitteratur i undervisningen?
- Mener du, at klimalitteratur har potentiale ud over i klasseværelset?
- Kan du huske, hvor og hvornår du første gang blev præsenteret for begrebet klimalitteratur?

Kritisk pædagogik og handlekompetence (Hvilken rolle spiller lærerens forståelse af kritisk pædagogik for inddragelsen af klimalitteratur?)

- Tænker du over, hvilken type litteratur, der er repræsenteret i din undervisning?
- Hvordan forholder du dig til den litterære kanon?
- Hvorfor optager klimalitteratur dig?
- Hvilket potentiale synes du, at klimalitteratur har til at udvikle elevernes mulighed for at handle i deres hverdag?

Dannelse (Finder læreren litteratur dannende. Hvorfor/hvorfor ikke? Lærerens holdning til klimalitteraturens dannende potentiale i udviklingen af elevens handlekompetence?)

- Hvordan synes du, litteratur er dannende?
- Synes du klimalitteratur kan være dannende?
- I formålene for den svenske skole står der, at "eleverne fx lære at træffe oplyste og selvstændige valg samt tage personligt ansvar for miljøet". I Norge fremhæves bæredygtighed som et af tre tværfaglige tematikker, norskfaget kan indgå i skrevet ind. Synes du, at det også burde være sådan i den danske?
- Med andre ord, har den danske skole et ansvar for eksplicit at sætte klima/bæredygtighed på skemaet?

Omstændigheder (Hvilke politiske, institutionelle og organisatoriske foranstaltninger oplever læreren som definerende for sit arbejde?)

- Oplever du begrænsninger i dine arbejdsomstændigheder, for forhindrer dig i at undervise, som du gerne ville?
- Synes du, at de materialer, du har adgang til gennem portaler og/eller læremidler er dækkende og aktuelle for dine elever?
- Synes du, at de materialer, du har adgang til gennem portaler og/eller læremidler har klimalitteratur at byde på?

Bilag 2: Udvalgte dele af det transskribede interview med Lotte

Angivelserne i parentes indikerer sidetallet citatet er kopieret fra ud af interviewets samlede sideantal, da der ikke var formaliakrav til tidsangivelser.

Jeg har fx ingen bil, som er et aktivt fravalg, og jeg spiser ikke særlig meget kød. Jeg spiser mest vegetarisk. Så gør jeg sådan nogle almindelige ting, som er affaldssortere. Så køber jeg stort set alt økologisk. Det er så et spørgsmål, om det er klimavenligt eller ej. Men det er så mit valg, at jeg tænker, at selvom det forbruger mere at dyrke det økologiske, så forurener det også tilsvarende mindre. Og så tænker jeg, at det måske også kunne være med til at nedsætte ens behov for sundhedsydelser, når man bliver ældre. (2-3/16)

Ikke nok. Der er der da snak om det, men hvis vi gjorde som Steinerpædagogikken fordrer, så havde vi meget mere bevidsthed om det, end vi har. (3/16)

Og han har i sin pædagogik eller i sit menneskesyn meget fokus på, at vi er en del af jorden, og at vi skal opfylde vores opgave som mennesker, men at vi ikke er isoleret fra dyr og planter. (...) og resten af naturen. Vi er forbundet med det hele og skal leve i det hele, og alt hvad vi gør, har en konsekvens for hele verden. Så ud fra det perspektiv synes jeg vi gør for lidt på skolen, når vi er en Steinerskole. (s. 3/16)

Jamen, der er forskellige kriterier, jo. Det skal både selvfølgelig være passende for alderen, så skal det være, det skal have et rigt og varieret sprog, så de kan stå lidt på tær sprogligt. Så må det rigtig gerne have noget kulturbærende, eller noget, de kan få med sig som en del af deres dannelse. Og så selvfølgelig noget, så man også er opmærksom på, at det er varierende genrer, så de får lidt med lidt af hvert. (S. 4/16)

"Og så på Steinerskoler har vi nogle meget faste emner, vi tager i løbet af de forskellige alderstrin. Men inden for de emner kan man sagtens variere, hvad det er, man bruger af kilder. (S. 4/16)

Jeg har ikke tænkt på det som klimalitteratur. Så nej, ikke på den måde. (...) Jeg kan sagtens genkende indholdet, men ikke det begreb på den måde. (...). Jamen jeg deler det nok op i forskellige underkategorier. Så er det noget geografi, eller noget botanik, eller noget zoologi. Så jeg deler det nok op i biologi. Og så forskellige andre måder at se det på. Det er sådan, jeg har lært det. Der var ikke noget, der hed klimalitteratur, da jeg blev uddannet i sin tid. Ikke hvad jeg ved af i hvert fald. (S. 7/16)

Steiner, han har jo egentlig skabt den her pædagogik for at hjælpe til at danne nogle mennesker i verden, som kan gøre noget godt for verden. Det er sådan egentlig formålet, nogle frie, tænkende mennesker, som kan handle godt i verden, fordi han mente, at mennesket havde en afgørende betydning for verdens udvikling. Så hvis man tænker med de øjne, at man prøver at uddanne og danne børnene til at se sig selv som en del af naturen, som en del af deres omgivelser, og ikke kun herskere af naturen, så har man måske en forhåbning om, at klimaet kan blive bedre på den måde, fordi, at der kommer en større respekt for naturen. (S. 9-10/16)

Jeg synes det lyder godt, jeg synes bare, at man skal være meget opmærksom på, hvordan man præsenterer det for eleverne. Fordi jeg oplever, at det tit i folkeskolen, hvor jeg har arbejdet, kunne blive præsenteret på en måde, hvor eleverne kunne blive angstfyldte og modløse. Og så kommer man jo ikke videre i verden, hvis det bliver nogle handlingslammede elever eller voksne, som bare tænker, at det hele er bare noget lort, og at verden er ved at gå under, og vi kan ikke gøre noget. Så jeg synes virkelig, at man skal være meget opmærksom på at præsentere det på den rette måde for eleverne, så det passer til deres alder. (s. 11-12/16).

Ja, nej, jeg ville gerne have, at vi havde det hele på skolen. Det ville da være dejligt nemt, men det har vi ikke. Men det er så også, altså en del af Steinerpædagogikken er jo egentlig, at man skal opsøge viden selv og arbejde med viden selv som lærer, fordi det skal formidles af læreren personligt. Så hvis man får alt forærende fikst og færdigt, så når læreren sandsynligvis ikke at få bearbejdet det og reflekteret så meget over det, de præsenterer til eleverne. (15/16)

Men efterhånden, når der med læringsplatform osv. er der blevet skåret så voldsomt ned på materialekøb i folkeskolen, så er det meget lidt, at man kan få lov at bestemme selv som underviser. Det er også blevet lidt et krav, at man tit laver noget undervisning, som er ens med parallelklasserne i teams, hvilket også kan gøre det mere upersonligt. Selvom samarbejdet kan være dejligt, men det er jo ikke alle, der altid har den samme type klasse og den samme type elever, og man er også forskellige lærerpersonligheder. Så det synes jeg godt kan være problematisk, at den frihed er forsvundet fra folkeskolen. Det er en af grunde til, at jeg ikke er der mere. (15-16/16)

Bilag 3: Udvalgte dele af det transskribede interview med Louise

Angivelserne i parentes indikerer sidetallet citatet er kopieret fra ud af interviewets samlede sideantal, da der ikke var formaliakrav til tidsangivelser.

Uh, ja. Altså, jeg synes jo, det fylder. Det fylder mest op til valgene, hvor man skal tage en beslutning, og ligesom kan gøre en forskel. Og så, mit personlige vil jeg jo gerne være bedre til alt muligt. Og være bedre til at sortere skralde. Du ved de små ting, hvor jeg er god til at komme med undskyldninger over for mig selv. Og nogle gange kan jeg være sådan, nej nu skal jeg også få det gjort. Og nu må jeg lige være bedre til det. Men jeg er måske ikke lige opmærksom på det, når hverdagen først flyder. (S. 3/24)

Jeg ved ikke om det er så meget vigtigt for mig, men det er vigtigt for mine, for de næste. Sådan har jeg det lidt. Og det er måske også derfor jeg nogle gange glemmer det lidt, for jeg er sådan, måske kommer det ikke til at påvirke mig. Og så bliver man sådan, det kan jo godt være det også når det påvirker mig. Allerede nu kan man jo godt se forskel. Så der er helt sikkert noget over det, men jeg er måske ikke så god til det. Jeg vil gerne være bedre Til at prøve lidt at være sådan noget, så spiser jeg ikke kød. Og det gør jeg heller ikke. Jo, jeg spiser meget kylling, men ikke sådan

kød kød. Men jeg er også sådan, ej, det kan jeg heller ikke undvære, altså helt. Hvis jeg er ude og spise, vil jeg gerne have en bøf. (S. 5/24)

Ja, og der er prøvet alt muligt med billeder, og så skal man smide det her i her og det her i her. De er så ligeglade. De smider det hele i en sæk og så ryger det ud i den store skraldespand. Men det er noget vi har haft op i elevrådet, så det kommer faktisk fra elevrådet. Hvor jeg også hende, der står for elevrådet. (6/24)

Der har været nogle piger med noget selvskade og spiseforstyrrelser og sådan noget. Så der har været en meget dystre stemning i den klasse. Og der har jeg haft meget fokus på at finde en bog, som jeg har fundet en, der hedder Happy Happy. Så ordet bare ligger i, hvor det lidt mere handler om en dreng, der gerne vil være en af de rige. Og han kommer selv fra en familie, der ikke har så mange penge. Og det har vi også meget. Eller når vi vælger litteratur, har jeg også ofte fokus på det. Fordi det bare fylder så meget derude. Og vi prøver at sætte det lidt i parallel til nogle andre verdener. (S. 7/24)

Ja, det gør man jo hele tiden. Arbejder relationelt. Men jeg ved ikke, om jeg tænker så meget over det i min litteratur. Der er jo også mere fokus på, at vi skal ud over deres egen grænse, fordi stod det til dem selv, så valgte de bare de her kærlighedsromaner. I hvert fald, at pigerne og drengene valgte et eller andet fjolle-roman eller sådan noget, science fiction eller sådan noget. Og der kigger vi selvfølgelig meget på, at vi skal lidt dybere. Der skal være noget andet tema end bare dem, de selv vælger (S. 9/24)

For at få den her læseglæde frem, der bare er så svært at finde i unge mennesker i dag. Også det her med lige at udfordre dem lidt. Det synes jeg også er en vigtig opgave, at man ikke bare kører den standardlæsning, men at der er nogle emner, der også kan udfordre dem (S. 10/24)

Nej, eller ikke sådan var jeg her tænkt over det i hvert fald. Og det var derfor, da jeg så dit Facebook-opslag, så jeg godt, at du havde lagt det op, og der var jeg sådan: 'Ej, det ved jeg ingenting om. Der kan jeg ikke hjælpe.' Nej. (S. 12/24)

Det er også megaspændende. Jeg er sådan "gud, der kan være, at jeg skulle til at tænke mere over det og tage den vinkel ind også." (S. 12/24)

Ja, det synes jeg da er spændende. Også for netop at udvide deres syn på det. Der er mange elever, der er i 9. klasse, der taler om den der 'Familier som vores', og den har de alle set. De har bare sådan "er det rigtigt, Louise? Kan det ske?" Og så har vi jo talt lidt om det. Det kan jo godt ske. Det er jo det, der er frygtscenariet. At sådan noget skal ske. Så de er jo opmærksomme på sådan noget, og nysgerrige på det. Men der er jo også lidt en frygt i dem, og det kan jeg også være lidt bange for at fremprovokere ved at drage det for meget ind. Fremprovokere en frygt. Fordi jeg jo ikke. Jo, selvfølgelig skal unge mennesker være opmærksomme på det, men jeg synes, det er et voksenansvar. Og ikke et ansvar for børn. (S. 12-13/24)

Ja, forhåbentlig også deres måde at handle på senere, at de har mere medmenneskelighed overfor andre. Jeg har ikke haft så meget fokus på klimaet, det har jeg jo ikke rigtig haft. (S. 17/24)

Og når vi taler om medmenneskelighed, hvordan vi er overfor hinanden, så det er også hvordan vi er overfor alt omkring os, end bare hinanden. Ja, spændende. (S. 18/24)

Slet ikke. Ikke vores elever. Altså overhovedet ikke, nærmest modsat, at jo mere de kan forbruge. (S. 21/24)

Bilag 4: Udvalgte dele af det transskribede interview med Peter

Angivelserne i parentes indikerer sidetallet citatet er kopieret fra ud af interviewets samlede sideantal, da der ikke var formaliakrav til tidsangivelser.

Ja, det bliver jo nærmest en del af ens identitet, at man som ung og bevidst og veluddannet, hvis man kan sige det sådan, var det vigtigt for en, at man også fik sat på det label, som hedder, at klima er utroligt, utroligt vigtigt. Og så i takt med, at man er blevet ældre, der kommer nogle lidt andre ting ind på banen, så det er stadigvæk mange af de samme holdninger, men ikke så meget klimakamp eller protest mere måske. (8/25)

Jeg har snakket med en af de andre dansklærere om det også, i forhold til hvad vi gør, fordi vi samarbejder meget omkring, hvad det er vi vælger for noget materiale. Og der har det faktisk været et fokus i hvert fald de sidste, ja, den tid, jeg har været her, sådan tre-fire år. Ja, har det været

et fokus, at man gerne vil have. Vi har et lille bibliotek hernede f.eks. at man køber bøger ind til det, som har en eller anden form for centrum omkring klima. Og det er noget, som man gerne vil. Nu har hun været her i lidt længere tid, end jeg har været der for 10 år siden, og for 8 år siden var det måske mere etnicitet og bøger, der handlede om det, som man købte ind til, fra kommunens side. Og håbede på, at det var det, skolerne skulle gøre. Så der er forskellige slags fokuser, som kommer og som går lidt forskelligt. Og lige nu virker det som om, at der har, ikke fordi det peaker nu, men de sidste par år har der været noget omkring klima, som de gerne vil have, at man vælger. (10/25)

Jeg tror, vi sidder og kigger på og battler rigtig meget med læselyst. Så når vi vælger tekster ud, så er det jo supervigtigt for os, at det er nogle ting, som de også kan relatere til, og som de synes er spændende, og som de faktisk får læst. For i hvert fald med de elevgrupper, som vi har på den her skole her, så hvis de ikke kan se sig selv i det, så læser de det bare ikke. Og så er man lige vidt på en eller anden måde. Og så skal man sidde og snakke med dem om, at okay, så fik man ikke lavet sin lektie, og får man ikke lavet sin lektie, kan du ikke lave opgaver, der passer til, og hvad så? (10/25)

Det er noget af det, som de synes er det fedeste, fordi så får man et svar. De kan gå hjem og så kan de sige: "Jeg fik 95 procent rigtigt", og så siger mor og far: "ej, hvor er det flot. Det er rigtig, rigtig godt klaret." Og så er de glade, så tror de, at det var det. Så går det jo godt. Altså, så har man fået klap på skulderen og at man lever op til de forventninger. Forventningspresset er ekstremt. Så jeg synes, det er der i rigtig mange fag. Nærmest alle naturfag, alle med matematik og sådan nogle ting. Det er næsten sprogfagene er nogle af de sidste bastioner for, at man kan få lov til at læse noget, og man skal føle noget, når du læser det. Det synes jeg er vigtigt, at man holder fast i det. (S. 14-15/25)

At de kan handle, men først og fremmest, at de kan danne deres egen mening. Og at bare fordi deres lærere siger, at klimaforandringer er super, supervigtige, at så giver jeg dem et spændende medie, som viser dem det. Altså, jeg siger det, og det vil mange af dem nikke til, men det er også vigtigt at kunne vise dem det, og så kan de så sige, jamen Peter havde ret, eller på det her punkt, der er jeg ikke helt enig med Peter, men så har de lavet deres egen mening. Hvor det så kan være, at de synes, at man skal gøre endnu mere, end jeg siger, man kan gøre. Det kan være meget forskelligt, men i hvert fald får man lavet en eller anden

form for en dannelsesproces omkring klima for dem. Det tror jeg er vigtigt. Og som næsten ikke kan starte for tidligt. (17/25)

At det bliver tilpasset, og at det er noget, som ikke er for svært for dem både modenhedsmæssigt og fagligt, at de kan være med på det. Men i hvert fald, at temaerne måske er de samme, så man ligesom har noget at bygge på. Fordi, at nogle gange, så når vi lige rammer 7. klasse, og så lige pludselig skal man læse den her tekst her, som måske er en lille smule svær. Der er også nogle fagbegreber i, som kan være en lille smule sværere. Og så sidder de og tænker, det synes jeg er lidt svært at hoppe direkte ind i, og derfor så forsvinder min læselyst måske, eller nogle andre ting. (S. 17/25)

Jeg tror litteraturen kom først. Og interesse for bøger kom først. Men kombinationen af, at nu læser jeg også fiktion, men dengang, der kan jeg huske, at jeg synes, at non-fiktion og kombinationen med både virkelighed og litteratur og klima, det var sådan en meget god treenighed, der passede godt sammen. Så det er der, at den kommer fra. Det tror jeg helt sikkert. Og så tror jeg også bare, lige præcis med klima. (S. 18/25)

Det tror jeg egentlig handler rigtig meget om at være ung lærer. Og så komme og så have en masse ideer. Det her, det her, det her og det her, det vil jeg gerne nå. Men man bare ved, at det kan godt være, at man ikke kan nå det hele. (22/25)

Det er titler, som jeg ikke har læst selv, men titler, som de har læst, og som de har haft succes med i tilfælde af, at du havde brug for at kende til titler inden for klima og natur, som vi har arbejdet med på det her sted. Og det er bare sådan en meget fin måde at gøre det på. (23/25)