

Mads Strarup, Steen Hildebrandt, Michael Paulsen, Morten Ziethen, Stine Krag,
Martin Hauberg-Lund Laugesen, Suna Christensen, Nanna Jordt Jørgensen, Katrine Dahl Madsen,
Tejs Møller, Mia Husted, Kristian Anton Stender, Signe Tolstrup Mathiasen,
Pia Halkjær Gommessen, Helene Dalbøl Bollerup, Peter Hobel

Fodspor i evigheden

Bæredygtighed, pædagogik,
og dannelse

systeme ►

Livsvenlig uddannelse

af Michael Paulsen & Morten Ziethen

Michael Paulsen, f. 1974, uddannet filosof. Lektor i pædagogik ved Syddansk Universitet og leder af det tværfaglige Center for Understanding Human Relationships with the Environment (CUHRE) samme sted.

Morten Ziethen, f. 1976, cand.mag. i filosofi, cand.pæd. i generel pædagogik, ph.d. i filosofi. Ansat som lektor i anvendt filosofi på Aalborg Universitet, Institut for Kultur og Læring, hvor han for indeværende også fungerer som viceinstituttleder og studieleder.

Den skole, vi har i dag, her i Danmark, men også generelt i lande, vi gerne sammenligner os med, er grundlæggende et produkt af især oplysningstiden. Kendetegnende for oplysningens verdensbillede var opfattelsen af, at mennesket havde adgang til virkeligheden gennem dets rationalitet. Derfor også Descartes, berømte adskillelse mellem subjektet som tænkende ting (res cogitans) og den fysiske verdens udstrakte ting (res extensa). Af denne distinktion fulgte videre opfattelsen af, at mennesket som den tænkende ting har en helt særlig status i universet, som resulterede i, at det ligesom eksisterede på kanten af og over alt andet i verden.

Som vi nu ser det, har dette verdensbillede utvivlsomt ført en række civilisatoriske goder med sig, som vi nødig vil miste og gerne vil kæmpe videre for, herunder bl.a. retsstaten, demokratiet og frihedsrettighederne. Samme verdensbillede har for os at se imidlertid også en vrangside, og det er den, vi især vil sætte fokus på. Følgen af dette verdensbillede var nemlig, at mennesket, som rationelt væsen, blev sat i centrum af det værende, mens alt andet mestendels blev sat i baggrunden som en blot og bar scene eller ressource for menneskets livsudfoldelse. I dette verdensbillede er mennesket følgelig ikke kun enestående, men også ensomt i et i sig selv meningsløst univers, bestående af molekyler, råstoffer og ting, der kan erkendes, kategoriseres, manipuleres, udnyttes og bruges, men som ellers ingen selvstændig værdi har. Vi vil kalde dette verdensbillede, som har domineret i den senholocæne tidsalder, for en *scenisk-humanistisk verdensforståelse*, fordi mennesket opfattede virkeligheden som en scene, hvor tingene og sagerne var rekvisitter, det kunne bruge, når det opførte stykket om sit eget liv (Ziethen og Paulsen, 2024).

Mange har i tidens løb kritiseret dette verdensbillede, i større stil skete det første gang med romantikken, men senere har også fx Horkheimer og Adorno i deres store værk *Oplysningens Dialektik* fra 1944/47 (1997) gjort det. For indeværende er vi derfor heller ikke ude på at gentage denne kritik men vil i stedet fokusere på, hvordan oplysningens verdensbillede har formet den skole, vi i dag står med, og i samme ombæring kan siges at være en af de institutioner i samfundet, som i væsentlig grad medvirker til reproduktionen af

samme verdensbillede. Dernæst vil vi i artiklens anden halvdel vise, hvordan der i dag er ved at ankomme en ny og anden verdensforståelse, som vi vil kalde zoølogisk, fordi der kan identificeres en bredere omsorg og respekt for liv (zoë) generelt i denne verdensforståelse, og som derfor også peger i retning af en måde at være i verden på, vi vil betegne som det *livsvenlige tilstedevær*. Vi slutter af med at diskutere perspektiverne heri og forsøger at tolke på, om den aktuelle ændring af den danske gymnasieskoles formålsparagraf, med øget fokus på klima og miljø, kan forstås i lyset af denne begyndende nye verdensforståelse. Som sagt starter vi dog med at se på skolens nuværende videnshierarki og dets forankring i oplysningens verdensbillede.

Skolens videnshierarki

Det moderne verdensbillede har i sagens natur haft enorm betydning for grundlæggelsen af den moderne stat, statens etablering af skoler, skolernes inddeling i klasser, undervisning i fag, elevernes dannelse og disciplinering osv. Vi vil dog her nøjes med at fokusere på en enkelt konsekvens af verdensbilledets organisering af skolen, nemlig den regionalontologiske opdeling mellem (natur)videnskab og humaniora (inklusive dele af samfundsvidenskaben), og hvordan der undervises i fag inden for de to hovedområder.

I den forbindelse er der på skolen ofte en implicit forståelse af, at man i de naturvidenskabelige fag underviser i, hvordan virkeligheden i virkeligheden (så at sige) hænger sammen, mens man i de humanistiske fag underviser i, hvordan mennesker oplever verden, giver mening til den osv. Konsekvensen af disse forskellige syn på fagenes forhold til og adgang til virkeligheden kommer i undervisningen til udtryk på den måde, at man i de naturvidenskabelige fag lærer at erkende strukturerne og dynamikkerne i den i sig selv meningsløse verden, hvorved man – groft sagt – samtidig forberedes på at kunne manipulere og beherske verden. I de humanistiske fag derimod undervises man (udover det kompetencemæssige i sprogbeherskelsen) i det, man kunne kalde menneskets fortolkning af virkeligheden og dermed det, der giver livet en slags mening trods dets potentielle absurditet. Dermed dog ikke sagt, at der ikke er en enkelt dansklærer eller religionslærer, som skulle mene, at deres fagområde beskriver menneskets egentlige virkelighed, men i forhold til den bredere samfundsmæssige opfattelse vil vi hævde, at man anser naturvidenskabernes for at befatte sig med virkeligheden, mens de humanistiske fag snarere befatter sig med den garniture, mennesket som fortolkende væsen lægger ud over virkeligheden.

At de to vidensformer – verden som meningsladet og værdifuldt og verden som neutrale entiteter, strukturer og dynamikker – udelukker hinanden gensidigt, er desuden i reglen ikke noget, der tematiseres i gymnasiet, ligesom vi samfundsmæssigt går lidt stille med, at naturvidenskaben afviser, at noget opstår ud af ingenting, mens hele vores retssamfund hviler på antagelsen om, at en handling selvfølgelig kan have en grund men stadig blev til ud af den frie beslutning, måske bortset fra i et fag som filosofi, som dog institutionelt er tvunget til at acceptere at være en del af humaniora, og dermed ikke rigtig tælle.

Et eksempel: udflugt til åen, ikke villakvarteret

Kigger vi nu på, hvordan den regionalontologiske differens mellem hovedområderne udmøntes i forskellige didaktiske praksisser, kommer der noget ret interessant frem. Vi kan illustrere med følgende eksempel:

I en biologitime tager en klasse ned til et vandløb, hvor eleverne skal indsamle, hvad der nu findes dér, i nogle reagensglas. Det fundne tages med til skolens biologilokale, hvor man skal *identificere*, hvilke *slags* ting der er blevet fundet i vandløbet. Til sidst i timen tømmes indholdet fra reagensglassene i lokalets vask.

Dette er selvfølgelig blot et illustrativt eksempel; mange andre og også mere nuancerede eksempler kunne gives. Bevæger vi os imidlertid over i de humanistiske eller samfundsmæssige fag, vil det være utænkeligt, at eleverne tilsvarende bliver sendt på ekskursion til et villakvarter for at indsamle indhold, inklusive mennesker, fra diverse huse for dernæst tilbage på skolen at undersøge, dissekere og artsbestemme det fundne for til sidst at hælde det hele ud i kloakken. På den måde anses naturen, uden at vi skænker det en tanke, for en ressource, vi kan bruge til alt muligt, fx som et undersøgelsesobjekt i undervisningen.

Selvfølgelig – vil man måske som læser tænke. Pointen er imidlertid, at denne selvfølgelighed er indlejret i skolens institutionalisering – uanset alle øvrige og eventuelle ambitiøse dannelseshensigter – som én elev, hver eneste dag, gennemsocialiseres med, uden at det nødvendigvis nogensinde problematiseres eller endsige tematiseres. Og hvad så, kunne man indvende; for er det ikke bare netop selvfølgelig og uproblematisk? Ikke nødvendigvis.

Hvad er der galt I

For det første kan man helt principielt sige, at mennesket kan være til stede i verden på forskellige måder, og dannelse må derfor grundlæggende gå ud på, at vi som mennesker forholder os til, hvordan vi er til stede i verden, herunder om vi kan være anderledes og bedre til stede. Vil man dannelse, går det altså ikke, at man slet ikke problematiserer, undersøger eller stiller sig kritisk til en dominant verdensforståelse, herunder dens institutionaliserede konsekvenser i form af skolens indretning, hierarkiseringen af vidensformer, medfølgende aktivitetsformer og socialisering.

Hvad er der galt II

For det andet vil det være vores pointe, at den scenisk-humanistiske verdensforståelse ikke blot ligger til grund for den skole, vi har udviklet, i den senholocæne tidsalder, men hele det samfund og den kultur, som den moderne verden udgøres af. Deraf følger, at den scenisk-humanistiske verdensforståelse også udgør en væsentlig del af grunden til den altomfattende økologiske katastrofe – klima- og biodiversitetskrise mv. – vi i dag befinder os

i, globalt. Igen kan det grundet denne artikels begrænsede plads dårligt begrundes, men dog illustreres med et eksempel:

Samtidig med at den moderne skole blev udviklet, blev også fundamentet til det moderne samfund grundlagt ved at dræne, rette åer ud, udvikle industrilandbruget osv. osv. I kunstværket *Berl-Berl*, af Jakob Kudsk Steensen (Enderby, 2021; Paulsen, 2022), illustreres dette ved at fortælle historien om, hvordan Berlin er grundlagt på en drænet sump, som samtidig betød udslettelsen af den slaviske kultur, som forinden havde levet i et anderledes (mere livsvenligt?) forhold med og i sumpen. Ligesom man i dag måske lever i Berlin, men ikke ved eller har glemt, at byens navn muligvis kommer fra det slaviske ord for sump, nemlig *Berl*, så har man måske også glemt, at Berlin er grundlagt på en drænet sump. Men hvorfor er det nu vigtigt? Det er vigtigt, dels fordi sumpe er nogle af de mest biodiverse biotoper, hvorfor dræningen, også her til lands, er en vigtig faktor i biodiversitets- og miljøkrisen; dels fordi det illustrerer, hvorledes måden, vi har indrettet os på jorden, i det senholocæne, bygger på en livs- og jordglemsel. Vi har indrettet os, som om jorden er en scene – og dermed *ikke* en livszone, vi er inde i, sameksisterende med det øvrige liv (i og udenfor os). Når man vokser op i dag i Danmark, så tror man måske, at landskabet omkring én bare er, som det er; man ser fx ikke drænrørene eller de bakker, træer, sumpe osv., der ikke længere er. Eller med andre ord og mere grundlæggende: Man ser ikke nødvendigvis, at den måde, vi har indrettet os på, dels er baseret på en meget omfattende teknisk viden om jorden, dels at denne viden også går igen i skolens opdeling i fag og undervisningspraksisser, og at den måde, vi holder skole på, derved bygger på en dybest set livsforglemmende og livsødelæggende verdensforståelse – også selvom den medicinske forskning i dag gør behandling af mange sygdomme mulig, og de moderne agrarindustrier aldrig tidligere har kunnet brødføde så mange mennesker som i dag.

Ankomsten af en ny verdensforståelse

På grund af deficiterne ved den scenisk-humanistiske verdensforståelse, synliggjort gennem klimakrise, biodiversitetskrise, miljø- og økokrise, som vi i dag befinder os i, og som virker uoverskuelig i omfang og effekter, så pibler det frem, fra alle kanter, dels med problematiseringer af den måde, vi er til stede i verden på – åer bliver derfor rettet tilbage osv., dels kan man sige, at der i dag begynder at ankomme ansatser til en anderledes verdensforståelse, som udfordrer den scenisk-humanistiske. Lad os uddybe det sidste, igen med *Berl-Berl*-eksemplet.

De mange tegn i tiden

Kunstværket *Berl-Berl* er for os at se et eksempel på denne ankomst. Kunstværket problematiserer nemlig den senholocænt dominante verdensforståelse ved at fortælle historien om, hvordan oplysningens højborg, Humboldts Berlin, er bygget på dræning af sump og marginalisering af kultur med en anden verdensforståelse, der var mere biodiversitetsven-

lig. Men kunstværket er tillige imassivt og inviterer tilskueren ind i en imaginær sump, og dermed også ind i en marginaliseret erfaring af, at vi er i verden, sameksisterende med det øvrige liv.

Samtidig er dette eksempel ikke enestående. I dag ser vi kunstværker for bier, vi ser rewilding, vi ser insekthoteller, vild med vilje, vi ser populære dokumentarer som *My Octopus Teacher* på Netflix, vi ser opblomstring af plantefilosofi, og meget andet – der alt sammen peger på bestræbelser eller intentioner, der går i retning af afsøgninger eller længsler efter at være anderledes og mere livsvenligt til stede i den delte livszone, her på jorden, i et muligt samarbejde med det øvrige liv.

Hermed ikke sagt noget om gyldigheden eller omfanget af disse piblerier, men i første omgang blot, at de kan ses som tegn på, at en ny verdensforståelse er ved at ankomme; uanset hvor uklar denne må tage sig ud. Tentativt vil vi foreslå, at denne verdensforståelse handler om at se jorden, ikke som noget, vi er *på*, som en scene, men som noget, vi er *i*, som inden i en delt livszone, og hvor vi ikke kun kan forholde os instrumentelt, bemestrende og manipulerende til liv og jorden som helhed, men også *dialogisk-sameksisterende*, forstået som at vi kan forsøge at lytte til og evt. arbejde sammen med den øvrige levende verden, lære af og med denne, sådan som den er, også i sig selv, følge, give opmærksomhed til, hjælpe og understøtte eller lade dens mangfoldige måder at (gen)skabe liv og livsbetingelser på være, uden på forhånd at antage, at vi som de eneste kan regne ud, hvordan verden bedst kan indrettes. Således forsøge at lytte til, tage hensyn til, tage ved lære af og med, og understøtte og have tillid til livet i dets mangfoldige selvgenerative, såvel singulært unikke som indbyrdes relaterede former.

Kort sagt: vi tager bestik af tiden og hævder, at man i såvel kulturen generelt som i skolen er begyndt på – og med god grund – at forsøge at forholde sig kritisk og ophævende til fortidens og nutidens livsglemsel. Og i stedet for livsforglemmende ønsker man at lære at være livsvenligt til stede, i dialog med, lærende med og af det øvrige liv, inklusive de mangfoldige menneskelige former, og det gælder både individuelt, i fællesskab, institutionelt og strukturelt.

Ovenstående kan også formuleres mere programmatisk som et muligt dannelsesideal for skolen: Skolen kan nemlig i dag, set i lyset af den enorme multidimensionale livskrise, vi befinder os i, få den hovedopgave at åbne for muligheder og aktiviteter, der kan berede ankomsten af en mere livsvenlig hhv. livsunderstøttende verdensforståelse. Et sådant dannelsesprogram ville dog ikke være identisk med en moraliseren, indoktrinering eller ensidig socialisering til en eller anden bestemt livsaffirmerende totaltolkning. I en minimalversion betyder det i stedet blot på den ene side at give mulighed for, at elever ikke længere ureflekteret gennemsocialiseres hver eneste dag i skolen til den sceniske og humancentrerede verdensforståelse; på den anden side, at eleverne får tilstrækkelige og forskelligartede muligheder for (også) at stifte bekendtskab med, også i praksisformerne, den i dag frempihlende nye verdensforståelse, hvor et livsvenligt og livsunderstøttende tilstedevær udgør sigteretningen.

Ændret formål: miljø og klima

Vender vi nu snuderne mod det aktuelle danske gymnasium anno 2023, så er det svært ikke at se den kommende ændring af gymnasieskolens formåls- og dannelsesparagraf som udtryk for og respons på først og fremmest ovenstående globale økokrise – og måske også en implicit erkendelse af utilstrækkelighederne ved det hidtidige dominante verdensbillede? Således er 'miljø' og 'klima' i hvert fald nu indskrevet som noget, *alle* landets gymnasieelever skal lære at *forholde sig reflekterende og ansvarligt til*. Det relevante spørgsmål er imidlertid: Er ordlyden af den nye formålsparagraf en passende respons på den krise, vi må antage ligger til grund for paragraffens tilblivelse? På mange måder må tiden vise det, som man siger. Det afhænger i høj grad af, hvordan formålsskriftet tolkes og omsættes. Som vi ser det, kan man i hvert fald helt overordnet identificere to mulige bevæggrunde til ændringen, og tilsvarende to tilgange til, hvordan den ændrede formålsparagraf nærmere skal fortolkes. Den ene tilgang har sit afsæt i den scenisk-humanistiske verdensforståelse, den anden i den nye og frempiblenende zoølogiske verdensforståelse. Vi gennemgår, hvilke konsekvenser de to tilgange kan have for, hvordan den nye formålsparagraf vil kunne blive fortolket og udmøntet i gymnasiernes undervisnings- og skolepraksis:

(1) Den ressourceoptimerende respons:

Betragtet fra den scenisk-humanistiske verdensforståelses perspektiv har de nuværende kriser ført til den centrale indsigt, at hvor naturen i den klassiske modernitet blev set som en *uendelig ressource*, der betragtes den nu først og sidst som en *endelig ressource*, vi mennesker er nødt til at lære at holde hus med. Økonomi er for alvor blevet til økologi. Når formålsparagraffen derfor tilføjer 'miljø' og 'klima' som centrale temaer og fokuspunkter i undervisningen, kan det forstås i lyset af netop den erkendelse, nemlig at vi hidtil, altså i det senholocæne, ikke har haft nok fokus på, hvordan menneskeligt tilstedevær og bestemte former for aktiviteter har afgørende og i vid udstrækning negative konsekvenser for menneskenes livsbetingelser på jorden. Af samme grund er den overordnede sigteretning i denne respons også, at vi skal blive bedre til at ressourceoptimere på en planet med begrænsede ressourcer; bedre til at ikke forurene, få kontrol over CO₂-udledningen, og således få repareret på jorden som det rumskib, vi har smadret, men dog ikke helt ødelagt. Løseordene hedder derfor også: grøn teknologi, geoengineering, naturvidenskab, teknik, innovation, ingeniører. Suppleret af kvoter, afgiftssystemer, borgerinddragelse og bæredygtige politikker og administratorer.

Vi formoder, at det nok især er denne respons, som er hovedgrunden til, at ændringen er kommet gennem det politiske nåleøje, al den stund det politiske system stadig overvejende kan siges at være domineret af den scenisk-humanistiske verdensforståelse, som har ligget til grund for udviklingen af det samfund og de institutioner, som har skabt de økologiske problemer. Ligesom det er det politiske systems store udfordring, at det både gerne vil redde jorden i morgen og jobbene i dag, hvilket det forsøger i den desperate spa-

gat kaldet grøn teknologi. Hermed også sagt, at den første respons stort set ikke består i at problematisere eller ændre den verdensforståelse, som i første omgang har skabt kriserne, men derimod sigter mod at kunne fortsætte alt mere eller mindre som hidtil, dog blot med *mere* fokus på miljø og klima, og dermed med ønske om at få kontrol over det ukontrollable. I den forstand erkendes det nok, at der ikke er uendelige ressourcer, men jorden og det værende generelt opfattes stadig primært som en stor bunke ressourcer. Det erkendes, at klima og miljø er vigtige, men forstået som en *scene*, og det dur jo ikke, hvis der ikke er insekter til at sørge for frugt på scenen eller rejer i havet til rejemadden. Tager man afsæt i den scenisk-humanistiske tolkning af situationen, er der følgelig ikke lagt op til nogen substantiel ændring af gymnasieskolen. Der skal blot være *mere* om miljø og klima, men samme skoleform, samme videnshierarki, samme selvfølgelig verdensforståelse, nu blot i en grønnere, vil nogle sige, eller endnu mere teknisk, vil andre sige, udgave.

(2) Den livsvenlige respons:

Tilføjjelsen af klima og miljø kan imidlertid også tolkes som en i det mindste implicit anerkendelse af og besindelse på, at vi som mennesker ikke lever på en scene, hvor alt det, vi har kaldt 'natur', blot er baggrund; men derimod at vi lever i en livszone, altså i et miljø, og et klima, vi er en del af, som vi både påvirkes af og påvirker, og som vi bør reflektere kritisk over i forhold til, hvordan vi kan være *ansvarligt* og *vist* til stede i. For denne tolkning taler, at tilføjjelsen af 'klima' og 'miljø' er skrevet ind i det almindelige formål med gymnasiet. Der står ikke, at der blot skal fokuseres mere på, hvordan klima, og miljøproblemer kan løses teknisk. Der står, at elever skal lære at *forholde sig ansvarligt og reflekterende* til miljø og klima. Der er ikke lagt op til, at det skal ske i særlige fag. Der er lagt op til, at det indgår som en del af gymnasiets dannelsesformål. Med lidt god vilje kan man følgelig læse ud af formuleringen, at eleverne i gymnasiet, som del af dets hovedopgave og formål, skal gives tilstrækkelige muligheder for at forholde sig kritisk til, hvordan vi i dag og historisk har været til stede på jorden, hvilken verdensforståelse der ligger til grund for dette tilstedevær, og at de gives chancer for at reflektere over og udvikle måder, hvorpå man sammen med det øvrige liv kan være ansvarligt til stede i jordens livszone.

Vanskelighederne ved en overgang til et livsvenligt tilstedevær

Det skal indrømmes, at den anden tolkning er mere radikal og næppe den, politikerne, som har godkendt ændringen, har haft for øje. Imidlertid må det også understreges, at verdensforståelser ikke blot er noget, man vælger eller nødvendigvis har for øje (det er jo snarere det, man "ser" med og igennem, eller slet og ret *er*, hvorfor de i reglen fungerer som noget, man netop ikke ser. Eller sagt på en lidt anden måde, så skænker vi sjældent det en tanke, som skænker os tanken). Dog, i en tid, hvor en dominant verdensforståelse bliver problematisk, er det muligt, at en ny og anden forståelse begynder at ankomme, hvorved det bliver muligt at reflektere over, hvilken verdensforståelse der er bedst og mest ønskelig (forsimplet sagt).

Hertil skal det dog understreges, at vores institutioner for indeværende, også de politiske, er gennemsyrede af de scenisk-humanistiske logikker. Hvad der dog ikke udelukker, at en anderledes verdensforståelse er ved at ankomme, også i de politiske systemer, al den stund at også disse er befolkede af mennesker, der – som del af en bredere kultur – begynder at erkende utilstrækkelighederne ved det etablerede verdensbillede og tillige begynder at se tillokkelserne ved et anderledes livsvenligt tilstedevær på jorden, alt imens det problematiserede samtidig reproduceres institutionelt, fordi de institutionelle logikker ikke lader sig omgøre fra den ene dag til den anden. Dermed imidlertid også sagt, at de nuværende logikker kun ændres, hvis der tages aktivt livtag med dem – også institutionelt.

Det håber vi på, vil ske. Og som skrevet ovenfor er der i hvert fald, set med vore øjne, mange tegn i tiden på, at der inden for alle områder begynder at efterspørges noget, der her forsøgsvis kan kaldes for en undren over, om vi kan være mere *livsvenligt* til stede på jorden, og om ikke også et sådant livsvenligt tilstedevær og ditto verdensbillede i grunden vil kunne føre til, at vi også som mennesker vil trives bedre på den såkaldt 'lange bane', i såvel skolen som i øvrigt?

Livsvenligt tilstedevær er bare mere perspektivrigt

Man kan spørge, om den ene tilgang er bedre end den anden, hvis de begge sigter mod at begrænse menneskets udnyttelse af jordens endelige ressourcer. Er de i deres resultat så ikke lige gode? For os at se er der flere grunde til at foretrække den zoølogiske verdensforståelse, men den, der nok umiddelbart taler til mange mennesker, er, at den scenisk-humanistiske respons, hvor man indstiller sig på ressourcernes endelighed, let fører til et liv i uforløsthed: Vi må ikke forurene så meget, vi må ikke spise så meget kød, vi må ikke udlede så meget CO₂ osv. – vi skal kontrollere endnu mere, vi skal have styr på rumskibet jorden osv. Heroverfor åbner den livsvenlighedssøgende respons op for, ved ikke længere at tilgå omverdenen primært som en ressource men derimod som medvæsener på jorden, at undersøge og eksperimentere med nye og andre tilstedevær og livsmuligheder, som måske er blevet marginaliseret eller overset i det senholocæne samfunds indretninger. Hvor den første respons følgelig står i risiko for at gøre elever deprimerede, miste håbet og understøtte en indsnævring af tilværelsens karakter til noget teknisk-kontrollabelt, underminerende muligheder for trivsel, også for mennesker, og også i skolen, der lægger den anden respons op til, at fremtiden kan vise sig at åbne for et rigere liv, fordi vi er blevet tvunget til at tage livets muligheder og livets væsen, kan man sige, op på ny.

Afrunding

Hvordan den nye formålsparagraf vil blive fortolket rundtomkring, ved vi i sagens natur ikke, men intentionen med denne tekst har også blot været dels at gøre det tydeligt, at der i grundlæggende forstand er to verdensforståelser, hvorudfra man kan fortolke formålsparagraffen, dels en opfordring til i hvert fald at overveje at lade sig inspirere af den zoologiske tilgang, når man skal finde sit take på at fortolke paragraffen i forhold til undervisning.

Derudover er det klart, at vi for indeværende intet har sagt om, hvad et livsvenligt gymnasium er for noget, hvordan det kan tage sig ud, hvordan det kan danne til at undersøge og udvikle livsvenligt tilstedevær (endsige hvad sidstnævnte er). Højt har vi implicit lagt op til en ændring af videnshierarkiet; således at alle fag får til opgave, på lige fod, fra nu af, at danne til dialog med den levende verden, vi lever i, for herved bl.a. at give mulighed for, at eleverne lærer at forholde sig reflekterende og ansvarligt til miljø og klima (tænk fx på udflugt til å eller villakvarter, ikke for at bemestre eller klassificere, men for at lytte til livet, og hvad man vil kunne lære af og med det).

Dette er selvfølgelig på ingen måde noget udtømmende svar. Men som sagt har anliggendet også været et andet, nemlig blot at rejse *spørgsmålet* om det livsvenlige tilstedevær, vi nu håber, er præsenteret, så det kan give anledning til faglige diskussioner. For hvem vil ikke være livsvenligt til stede? Hvorfor er det ikke oplagt, at det må være skolens fornemste opgave at understøtte det livsvenlige? Hvem kan være imod det? Hvorfor ikke bruge skolen til at undersøge, hvad livsvenlighed kan være? Hvad andet er der mere brug for i dag, og som samtidig kan give mening i sig selv?

LITTERATUR

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1997) [1944/47]: *Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Enderby, E. (2021). Jakob Kudsk Steensen: *Berl-Berl*. Walther König (Verlag).

Paulsen, M. (2022): *Oceanic and Tethysian being-in-the-world. An essay on the human self and world understanding in the Anthropocene*. In: *Visions for Sustainability*, 18.

Ziethen, M. og Paulsen, M. (2024): *Dannelse i en antropocæn tidsalder*. Forlaget Klim.