

RESEARCH JOURNAL, 2020

CoC
Playful
Minds

Børn som skabende verdensborgere

ET FILOSOFISK OG ETISK VIDENSGRUNDLAG

Børn som skabende verdensborgere

Et filosofisk og etisk vidensgrundlag

Research Journal 4, 2020

1. oplag

Udgivet af CoC Playful Minds

Forfatter: Antje Gimmler, Aalborg Universitet

Design og grafisk opsætning: Kristine Schmidt, CoC Playful Minds og liathansen reklame

Trykkeri: CS Grafisk

Fotos: CoC Playful Minds og Unsplash, hvor intet andet fremgår

Denne rapport er blevet til i et samfinansieret samarbejde mellem Aalborg Universitet og CoC Playful Minds baseret på en gensidig godkendt kontrakt, som beskriver formål, forløb og leverancer. Rapportens indhold er udarbejdet af forskere ved Aalborg Universitet i dialog med CoC Playful Minds. Udviklingen af rapporten er kontinuerligt blevet præsenteret for og drøftet med CoC Playful Minds samt i perioder med en forsker fra Syddansk Universitet, som samarbejdede med CoC Playful Minds om et andet forskningsprojekt med fokus på børn som skabende verdensborgere i et konkret forløb om filosofiske dialoger med børn. Der har i forsknings- og skriveprocessen således været tale om en form for intern review for at sikre en meningsfuld balance mellem teori og praksiseksempler samt en afsøgning af relevante vidensfelter i rapporten.

ISBN 978-87-93907-16-4 (paperback)

ISBN 978-87-93907-17-1 (PDF)

**Inspired by
children**





Forord

Billund er Børnenes Hovedstad. Her lærer børn gennem leg og er skabende verdensborgere.

Det er visionen. Børn er skabende verdensborgere. Det er stort, vigtigt og helt afgørende i CoC Playful Minds' børnesyn og arbejde med at gøre visionen om Børnenes Hovedstad til virkelighed. Børn og unge er medskabere af egne liv og muligheder.

At børn er skabende verdensborgere er både konkret og abstrakt. Derfor har vi i samarbejde med Aalborg Universitet undersøgt, hvordan vi kan forstå det teoretiske og videnskabelige afsæt for børn som skabende verdensborgere. Resultatet er denne fjerde research journal, som skaber et vidensfundament med en filosofisk og etisk ramme om at forstå børn som skabende verdensborgere. Den tager os rundt i forskellige videnskaber og konkrete kontekster, hvor fokus er på kulturmøder, indsigt, udsyn og ikke mindst på betydningen af dannelse, kompetencer eller kapabiliteter generelt som mennesker og specifikt i pædagogiske praksisfelter, når det gælder børn. Vi får derfor også præsenteret konkrete praksis-eksempler på, hvordan det skabende verdensborgerskab folder sig ud med og omkring børn.

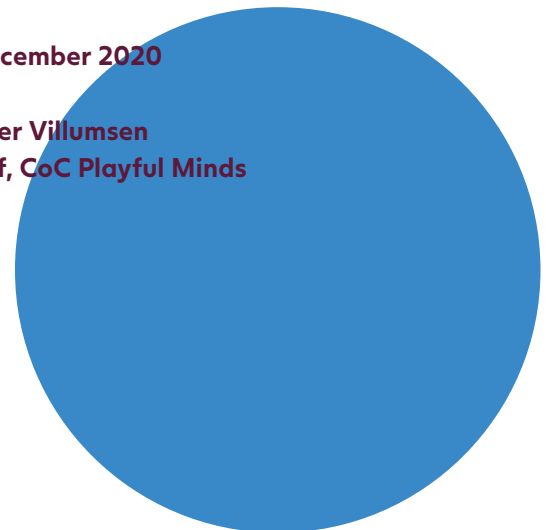
Viden skal anvendes. Vi er derfor glade for at kunne dele denne research journal med alle, der har interesse i at fremme børns aktive deltagelse og deres perspektiver i vores mere eller mindre forbundne fællesskaber. Betydningen af børn som skabende verdensborgere viser sig konkret og har værdi i både et lokalt og globalt perspektiv. I CoC Playful Minds er tilgangen grundlæggende i udviklingen af både formelle og uformelle læringsmiljøer samt i udviklingen af byrum og i samarbejdet med virksomheder. Fordi det handler

om respekt for hinandens forskelligheder og en etisk opmærksomhed på, hvordan vi alle uanset alder er forbundne og bidrager til at skabe gode liv, gode samfund og en god fremtid.

Tak til Aalborg Universitet for et spændende samarbejde, der har bragt os langt omkring i det filosofiske landskab og åbnet for et vidensfelt om børn som skabende verdensborgere. Et vidensfelt, der er i sin vorden. Vi ønsker, I må dykke ned i denne research journal og bruge den som inspiration til dialog, til at skabe fælles tilgange og til aktioner, der har betydning for børn og unges muligheder for at blive hørt, taget med og være ligeværdige deltagere i store og små anliggender. Lad os sammen udforske, hvordan vi/I kan forstå og fremme børn som skabende verdensborgere i Billund og fra Billund som Børnenes Hovedstad, der rækker ud i hele verden.

Billund, december 2020

Karin Møller Villumsen
Videnschef, CoC Playful Minds



Indhold

SAMMENFATNING	8	BØRN SOM SKABENDE VÆSENER – PÆDAGOGISKE OVERVEJELSER (MEDFORFATTET AF LINE KOLLERUP)	65
Formål og forskningsspørgsmål	8	Børn som skabende	
Research	8	– Deweys erfaringsorienterede pædagogik	66
Centrale pointer	9	Dannelse og skabelse – pædagogiske tilgange	73
Fremgangsmåde ved indsamling af litteratur	10	Verdensborgerlige færdigheder	85
Indhold og struktur	13	Opsamling	86
VERDENSBORGERSKABSBEGREBET	15	DANNELSE AF VERDENSBORGEREN I PRAKSIS (FORFATTET AF LINE KOLLERUP)	88
Introduktion – ordets betydning	15	ReMida – centre for kreativt genbrug	88
Forskningsfelter der beskæftiger sig med verdensborgerskab	18	Den grønne friskole	95
Den aktuelle debat i Danmark	19	Voices of Youth	95
Begrebsafgrænsning: Globalisering og multikulturalisme	21	KONKLUSION	99
Opsamling	24	Centrale resultater	99
VERDENSBORGERSKABETS IDÉHISTORIE	25	Anbefalinger til CoC Playful Minds	103
Verdensborgerskabet i stoicismen	27	LITTERATUR OG REFERENCER	105
Verdensborgerskabet i oplysningstiden	30	Om forfatterne	110
Verdensborgerskab i dannelsens tidsalder	34		
Opsamling: Verdensborgerskabets idéhistorie	38		
VERDENSBORGERSKABET ETISK SET	40		
Hvad er etik?	40		
Verdensborgerlige principper	40		
Verdensborgerlige værdier – en første skitse	43		
Anerkendelsesetik	46		
Kapabilitet og etik	50		
Verdensborgeretik med rødder	55		
Verdensborgerlig etik for børn – værdier	60		
Opsamling	63		



Sammenfatning

FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

En del af visionen for Capital of Children – Børnenes Hovedstad – er, at børn er skabende verdensborgere¹. Dermed skal forstås, at børn er ligeværdige med voksne, at de lever i en kompleks verden med rettigheder og pligter, ansvar og muligheder, at de er medskabere af – og har krav på at kunne være medskabere af – deres liv, samt at de orienterer sig til deres omgivelser.

Denne meget foreløbige beskrivelse af børn som verdensborgere åbner for en del spørgsmål:

- 1) Hvad er en verdensborger? Hvad betyder verdensborgerskab?
- 2) Hvordan hænger skabelse og verdensborgerskab sammen? Dvs. hvad er en skabende verdensborger?
- 3) Og hvordan relateres det til børn?
- 4) Kræver det noget at blive og være en verdensborger? Og i så fald hvad?

Der er således en række både overordnede og underordnede spørgsmål forbundet med udsagnet *børn er skabende verdensborgere*. Dette overordnede udsagn og de tilhørende undersøgelses-spørgsmål er omdrejningspunkt for denne forskningsrapport, som skal bidrage til, at CoC Playful Minds kan arbejde vidensbaseret med en tilgang til visionen om, at børn som ligeværdige partnere (eller aktører) bidrager værdifuldt – på andre måder end voksne – til det gode liv og vores fælles samfund. Vores rapport tilføjer en nødvendig baggrundsviden og en gennemført argumentation for påstanden, at børn er skabende verdensborgere. Vores hovedfokus i rapporten ligger på at oplyse om verdensborgerskab og dets potentiale med hensyn til at blive anvendt i forhold til børn. Desuden lægger vi vægt på at lave en kobling mellem børns evne til at være skabende og den verdensborgerlige etik.

RESEARCH

Rapporten er udført af Aalborg Universitet (AAU) på foranledning af CoC Playful Minds. Researchprocessen har omfattet desk research og litteratursøgning samt et givende samarbejde med involverede medarbejdere ved CoC Playful Minds og lektor Caroline Schaffalitzky de Muckadell fra Syddansk Universitet (SDU). Vores faglige tilgang er den anvendte filosofi, som forbinder filosofisk analyse og stringens med et ønske om at bidrage til nøjagtighed i brugen af begreber og til løsninger af samfundsproblemer.

Undersøgelsen er finansieret af CoC Playful Minds og er udarbejdet af professor, dr. phil. Antje Gimmler og videnskabelig assistent, cand. mag. i anvendt filosofi Line Kollerup, fra Aalborg Universitet.

Det skal fremhæves, at der reelt set ikke findes forskning, der beskæftiger sig direkte med børn som skabende verdensborgere, altså med koblingen af de tre hovedbegreber, nemlig børn, skabelse og verdensborgere. Det betyder, at vi har udviklet en gennemgående argumentation for, hvad det betyder, at børn er skabende verdensborgere. Der findes rigtig meget forskning og videnskabelig litteratur om verdensborgerskab, og der findes også en del studier og litteratur om børn som skabende, f.eks. rapporten "Co-Create – Samskabelse med børn i fokus" fra 2019. Rapporten behandler samskabelse med børn og er blevet udført i regi af CoC Playful Minds af professor Lene Tangaard og Josefine Dilling, cand.psych., begge Aalborg Universitet. Vi refererer i vores rapport til deres forståelse af samskabelse og det underliggende børnesyn heri. Sammenhængen mellem børn og skabelse bliver tydelig, hvis man ser på det børnesyn, der gennemsyrrer CoC Playful Minds'

¹ Billund har en vision: Billund er Børnenes Hovedstad. Her lærer børn gennem leg og er skabende verdensborgere.

arbejde. I dette børnesyn er børn selvstændige væsener med kreativitet og nysgerrighed. Børn har både kognitive og emotionelle kompetencer, som kommer til udtryk, når børn er aktive i deres hverdag og i forskellige læringsammenhænge. Ifølge Tangaard & Dilling (2019, 26) fokuserer man i samskabelse på, at man *oprigtigt forstår barnets/den unges perspektiv*. Vi deler dette børnesyn og hævder, at verdensborgerskabsbegrebet tilføjer en særlig kvalitet til samskabelsesidéen. Verdensborgerskabsbegrebet har derudover en moralsk, social og politisk betydning, der favner bredere end samskabelse.

Rapporten har karakter af en struktureret samling af begrebsafklaringer og en gennemgående fremstilling af, hvordan børn kan betragtes som skabende verdensborgere. Vores perspektiv er som sagt af filosofisk natur, men fordi emnet fordrer en mere tværfaglig tilgang, inddrager vi også forskningen i sociologi, antropologi, pædagogik og uddannelsesforskning.

CENTRALE POINTER

Verdensborgerskab refererer til den grundantagelse, at vi deler én verden, hvor alle har lige værdi. Verdensborgerskabsbegrebet har sin oprindelse i den græsk-romerske antik, men har også gennemslagskraft i dag og appellerer til mennesket som



ansvarligt for en fælles verden. Verden er bogstaveligt talt blevet til én verden, som vi kan se det i forhold til klimaforandringer og migration, som ikke standser ved landegrænser. FN's 17 Verdensmål reagerer på denne udvikling og henviser indirekte til verdensborgerskab som ideal. At vi lever i én verden er blevet følbart for alle. Fremtidige generationer kommer til at leve i en verden, der er præget af disse globale udviklinger på godt og ondt. I en mere trivial forstand bliver alle børn født som borgere i verden. Men verdensborgerskabsbegrebet tilføjer en særlig kvalitet: Som verdensborger ser hvert menneske sig som del af en større helhed og indtager dermed en position, hvor mennesket er relateret ikke kun til de nære, men også de fjerne andre. Kulturmøder spiller her en særlig rolle; her lærer børn nemlig at udvikle et respektfuldt forhold til andre mennesker, som lever under andre betingelser og vilkår. Som skabende verdensborgere relaterer børn sig i deres skabende fællesskaber til hinanden og i sidste ende til verden som helhed.

Vi definerer verdensborger og verdensborgerskab som en etisk og social holdning, som siger, at alle mennesker har del i den samme verden og dermed er ligeværdige og har retten til at blive hørt og anerkendt på lige fod. Verdensborgerlighed inkluderer altså både nysgerrighed og respekt for andre kulturer og desuden en orientering mod interesser og fællesskaber, der er større end det enkelte individ og dets nære omgivelser. Den verdensborgerlighed, vi tilskynder til, forbinder rødder og vinger, dvs. at det globale udsyn og anerkendelsen af det fremmede ikke står i modsætning til at have rødder i et lokalt fællesskab. Inspireret af filosofen Anthony Kwame Appiah mener vi, at begrebet situeret verdensborgerskab indfanger dette verdensborgerlige ideal på skønneste vis.

Skabelse er et begreb med mange betydninger. Vi bruger her skabelse som betegnelse for tre relationer, som børn, og mennesker generelt, indtager:

- **Socialisering:** Børn, og mennesker generelt, er resultatet af skabelsesprocesser. Den menneskelige identitet er skabt og ikke noget, der er naturligt bestemt. Socialisering er en form for skabelse.

- **Sociale relationer:** I mellemmenneskelige relationer skabes værdier og moralske normer. Disse værdier og normer påvirker igen de relationer, mennesker indgår i. Det er altså skabelse i og med fællesskaber.
- **Samarbejde:** Mennesket er afhængigt af samarbejde. Det bliver tydeligt i sociale relationer, men er også helt afgørende for den fremstillende skabelse, f.eks. når mennesker udvikler værktøj eller dyrker jorden. Det er skabelse som samarbejde.

Mens de to første former for skabelse i et vist omfang indgår i de klassiske teorier om verdensborgerskab, er den tredje betydning af skabelse ikke reflekteret i verdensborgerskabsbegrebet. Vi henter derfor argumenter og begreber fra bestemte filosofiske og pædagogiske traditioner, der forstår mennesket som aktivt, og som ser børn som skabende i form af samarbejde omkring sociale relationer og den fremstillende skabelse. Ved at tilføje denne tredje dimension til begrebet skabelse kan vi bidrage til at gøre verdensborgerskabsidealet mere jordnært og anvendeligt.

OPSAMLING AF CENTRALE POINTER

Verdensborgerskabet omfatter en tilknytning til hele menneskeheden, som kommer til udtryk såvel i nysgerrighed og åbenhed over for andre kulturer som i en moralsk forpligtelse over for alle mennesker. En forpligtelse der bygger på empati, solidaritet og gensidig respekt. Det er disse moralske værdier og færdigheder, der gør det muligt for os at se børn som aktive og skabende i deres mellemmenneskelige relationer og i deres konkrete samarbejde.

FREMANGSMÅDE VED INDSAMLING AF LITTERATUR

Vi har foretaget en desk research, som består i at søge, bearbejde og præsentere den viden, der allerede findes på et eller flere områder inden for filosofi og fag som pædagogik, psykologi, sociologi og statskundskab. Vores litteratursøgning var i begyndelsen meget bred (se søgeord og databaser), men er blevet mere målrettet i forløbet. Vi har inddraget en del empirisk forskning, som vi brugte for at støtte op om filosofiske teorier og begreber.

**Som skabende
verdensborgere
relaterer børn
sig i deres
skabende
fællesskaber til
hinanden og i
sidste ende til
verden som
helhed**

**Den verdensborger-
lighed, vi tilskynder
til, forbinder rødder
og vinger, dvs. at
det globale udsyn
og anerkendelsen
af det fremmede
ikke står i modsæt-
ning til at have
rødder i et lokalt
fællesskab**

Dog er filosofi ikke en empirisk videnskab, men beskæftiger sig med, hvordan begreberne hænger sammen og hvilke meninger og betydninger, der er forbundet med forskellige begreber og udsagn. Formålet med filosofien er at give gyldige og plausible argumenter for en eller flere påstande. Vi har fra begyndelsen haft en vis idé om, hvilke filosofiske teorier der kunne være brugbare i forhold til at besvare spørgsmålet om, hvad børn som skabende verdensborgere er. I forløbet fandt vi frem til flere interessante teorier, som vi har inkluderet, f.eks. Anthony Kwame Appiahs verdensborgerlige etik og Gert Biestas pædagogik.

Vi har desuden brugt metoden snowballing for at finde frem til litteratur. Dvs. at vi har set litteraturlister i bøger og artikler grundigt igennem for at finde frem til nye perspektiver, vi måske havde overset med vores egen litteratursøgning.

INDHOLD OG STRUKTUR

Rapporten er opdelt i 7 kapitler og en konklusion. Det første kapitel gengiver centrale pointer samt beskriver researchproces og fremgangsmåde i rapporten. I kapitel 2 begynder vi med en introduktion til verdensborgerskabsbegrebet. Der hersker en del uklarhed over begrebets betydning, og kapitel 2 indeholder en begrebsafklaring samt en oversigt over forskningsfelter, der beskæftiger sig med verdensborgerskab. Kapitel 3 giver en grundig gennemgang af verdensborgerskabs idéhistorie og behandler desuden dannelsesbegrebet og dets sammenhæng med verdensborgerskabsbegrebet. Det følgende kapitel 4 beskæftiger sig med den verdensborgerlige etik. Ud fra etiske teorier udvikler vi en liste over verdensborgerlige værdier. I kapitel 5 undersøger vi, hvordan skabelse kan bidrage til, at børn udvikler en verdensborgerlig holdning. Vi ser her særligt på filosofiske og pædagogiske teorier, der tænker børn som aktive og skabende. Vi afslutter dette kapitel med en liste over færdigheder, der bidrager til det at være en skabende verdensborger. I kapitel 6 giver vi tre praksiseksempler, som hver på deres vis realiserer aspekter af børn som skabende verdensborgere. Det sidste kapitel 7 er konklusionen, som præsenterer hovedpointer og giver nogle anbefalinger til CoC Playful Minds' videre arbejde med emnet: børn som skabende verdensborgere.

I søgeprocessen brugte vi følgende databaser:

- AUB (Primo system med mange databaser, f.eks. Jstor)
- Researchgate.net
- Google Scholar
- Google

For den konkrete søgning i databaser har vi brugt følgende kombinationer:

- Cosmopolitanism AND children
- Verdensborgerskab AND børn
- Verdensborgerskab AND pædagogik AND/OR dannelse AND/OR uddannelse
- Cosmopolitanism AND children AND competencies
- Cosmopolitanism AND children AND education
- Cosmopolitanism AND education
- Cosmopolitanism AND recognition
- Learning AND children AND recognition
- Informal learning AND children
- Formal learning AND children
- Education AND recognition AND children
- Anerkendende pædagogik AND børn
- Pedagogy AND recognition AND children
- Learning AND recognition AND cosmopolitanism AND children
- Moralsk dannelse AND børn
- Moralsk dannelse
- Moral education AND children
- Creation AND learning AND children
- Læringsrum AND børn
- Children AND education AND world citizenship
- Children AND global education
- Dewey AND cosmopolitanism
- Honneth AND cosmopolitanism
- Biesta AND cosmopolitanism



Verdensborgerskabs- begrebet

INTRODUKTION – ORDETS BETYDNING

Begreberne verdensborger og verdensborgerskab har en lang idéhistorisk tradition, og selv om mange benytter sig af begrebet, er det ofte ikke helt klart, hvad det betyder. Det er ikke nemt at orientere sig i de mange betydninger, verdensborgerskabsbegrebet har haft gennem tiden og i forskellige sammenhænge. Vi giver i dette indledende afsnit en første begrebsafklaring. Derefter følger en kort oversigt over de forskningsområder, der beskæftiger sig med verdensborgerskab samt en ikke udtømmende præsentation af emner, der bliver behandlet i forskellige videnskabelige felter. Efter et kort blik på den nuværende debat i Danmark om verdensborgerskab følger en grundig idéhistorisk gennemgang af begreberne verdensborger og verdensborgerskab.

Men først en ren ordmæssig afklaring af begreberne: Begreberne verdensborger og verdensborgerskab er danske oversættelser af de oprindeligt græske begreber kosmopolit og kosmopolis. I Danmark er begreberne verdensborger og verdensborgerskab blevet brugt siden 1700-tallet, og idéhistorisk er den nyere brug af begrebet stærkt knyttet til oplysningsfilosofien². Også på andre sprog findes der oversættelser af de græske begreber, f.eks. det tyske Weltpürger og Weltpürgertum. På engelsk og i den videnskabelige litteratur dominerer begreberne cosmopolitan og cosmopolitanism, og i nyere tid benyttes også begreberne global citizen eller world citizen. I det følgende bruger vi primært de danske begreber verdensborger og verdensborgerskab, og vi mener ikke, at der findes store eller særligt betydningsfulde forskelle i brugen af enten kosmopolit/kosmopolitanisme eller verdensborger/verdensborgerskab.

Hvis vi ser på betydningen af begreberne verdensborger og verdensborgerskab, giver den danske ordbog et første fingerpeg om to vigtige betydninger: 1. *menneske betragtet som medlem af verdenssamfundet* og 2. *person der rejser meget, føler sig hjemme over hele verden og kun i mindre grad er knyttet til sit fødeland*³. Den første betydning siger ikke meget mere end, at et menneske ser sig selv som en del af den større enhed, som kaldes verdenssamfund. Den anden betydning henviser til et angiveligt problem ved verdensborgerskabet, nemlig at en verdensborger ikke føler en stærk tilknytning til sit fødeland. Når vi præsenterer den aktuelle debat om verdensborgerskab, skal vi se, at denne angivelige mangel på tilknytning til det lokale eller nationale samfund ofte bliver brugt som et angreb på verdensborgerskab. Verdensborger bliver dermed til et negativt begreb og betegner en nomadisk levende elite, som ikke længere har dybe rødder i deres hjemland.

En positiv betydning af verdensborgerskab er dog forbundet med verdensborgerskabet som ideal. Her er det universalitets- og lighedsprincippet, der er afgørende:

Verdensborgerbegrebet forudsætter, at mennesket begynder at tænke universelt. (...) Det er altså universalitetstankens kerne: Der er et universum, som alle har del i. (Kemp, 2005, 113).

Universet er fælles for alle mennesker. Det betyder ikke kun, at alle mennesker har del i universet, men at alle i denne henseende også er lige. Universalitet bliver altså suppleret med egalitet. Som politologen David Held siger:

² Ordbog over det Danske sprog: https://ordnet.dk/ods/ordbog?entry_id=60008027&query=monde&hi=monde; Carl Henrik Koch (2003).

³ Den Danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=verdensborger>

jeg forstår kosmopolitanisme som forsvaret af det sæt af principper, der artikulerer hvert eneste menneskes lige moralske status; udbredelsen af dette princip til at gælde for alle; personlig autonomi og ansvarlighed; princippet om samtykke og håndtering af kollektive forskelle gennem demokratiske procedurer osv. (Sørensen & Thorup, 2004b, 33).

Ligesom Kemp artikulerer Held de politiske og moralske principper, der kendetegner verdensborgerskab. I Helds opremsning bliver der lagt meget vægt på de principper, der også er gældende for demokratiet. Verdensborgerskab og demokrati har nogle fælles principper, fordi begge henter deres grundtanker fra oplysningstiden og her særligt fra grundtanken om menneskerettigheder. Lighedsprincippet, personlig autonomi, ansvarlighed og demokratiske procedurer henviser til det normative krav, som er del af verdensborgerskabsidéen. Eller anderledes sagt: Verdensborgerskabsbegrebet betegner et ideal, mennesket skal stræbe efter (McKinnon, 2005).

Hvordan lever man som verdensborger? På dette spørgsmål findes der flere svar, og vi nævner her indledende kun de to dimensioner, der gør sig

gældende for det praktiske verdensborgerskab: Der er for det første verdensborgerskab som en livsstil, dvs. det at inkludere mad, musik, kunst, tøj, mennesker osv. fra forskellige kulturer i sit liv. Der er for det andet verdensborgerskab som en moralsk holdning, nemlig at bruge de principper, som Kemp og Held har nævnt, i sit liv, dvs. at anerkende andre menneskers lige rettigheder og moralske værdi samt at se alle forbundet i denne verden (Waldron, 2000). De to verdensborgerlige dimensioner udelukker ikke hinanden og går ofte hånd i hånd. Det er dog klart, at hvis man forstår verdensborgerskab udelukkende som en ren livsstil uden forpligtelser, reducerer man det at være verdensborger til at være global konsument.

Misforstår man verdensborgerskab som et udtryk for den globale konsument, får begrebet en negativ klang. Denne negative betydning bliver ofte brugt i politisk sammenhæng og betegner et rodløst menneske. I den positive betydning betegner verdensborgerskab et menneske, der føler sig som en del af hele verden eller universet og dermed på lige fod med alle andre mennesker. Man kan også sige, at en verdensborger føler sig hjemme i hele verden (Brennan, 1997).



**På den ene side
rummer idealet om
verdensborgerskab,
at mennesker skal
betragtes som lige.**

**På den anden side
betyder verdens-
borgerskab også
anerkendelsen af
forskellighed, nemlig
forskellighed i kulturer,
race, religion, køn,
social status, etc.**

FORSKNINGSFELTER DER BESKÆFTIGER SIG MED VERDENSBORGERSKAB

Den følgende korte skitse af forskningsfelter er ikke udtømmende, men skal give et overblik over hovedretningerne inden for forskning om verdensborgerskab. Forskningen i verdensborgerskab havde en højkonjunktur i 1990'erne og 2000'erne og var ofte drevet af en forhåbning om, at de verdensborgerlige idealer kunne realiseres. Det seneste årti har været domineret af mere kritiske studier, som f.eks. ser sammenhænge mellem verdensborgerskab og globalisering. Men generelt kan der konstateres en vis højkonjunktur for forskningen i verdensborgerskab og kosmopolitanisme i forskellige videnskabsgrene i de seneste årtier (Thorup, 2004). Vi ser her bort fra historiske eller filosofihistoriske studier (f.eks. om Kants verdensborgerskabsteori), der udelukkende har exegeser af verdensborgerlige teorier som genstand. Vi har dog selv brugt en del sekundærlitteratur om teorier om verdensborgerskab. Disse findes, ligesom anden litteratur, i litteraturfortegnelsen.

STATSKUNDSKAB, INTERNATIONAL POLITIK OG JURA

For det første skal nævnes den forskning i statskundskab, international politik og jura, der beskæftiger sig med verdensborgerskab (Yuval-Davies, 2011). Temaer er bl.a. begrænsninger af bilaterale aftaler mellem enkelte stater i forhold til klimaforandringer og migrationsbevægelser (Caney, 2005). Der findes talrige forsøg på at formulere et nyt politisk verdensborgerskab, f.eks. at definere et såkaldt kosmopolitisk statsborgerskab (Chandler, 2003; Linklater, 1998) eller kosmopolitisk demokrati (Archibugi, 2009; Held 2005). Et andet emne, der bliver behandlet i det nævnte forskningsfelt, er problemet med statslige enheder i forhold til en overordnet verdensregering. Om det overhovedet er et ønskværdigt ideal, og om det er realistisk, er nogle af de spørgsmål, der bliver forsket i. Menneskerettigheder og særligt rettigheder for flygtninge bliver også nogle gange behandlet med udgangspunkt i verdensborgerskab.

SOCIOLOGI

Et andet beslægtet videnskabeligt fag inden for forskning i verdensborgerskab er sociologi. En oversigt over det sociologiske emne verdensborgerskab leverer Robert Fine (2007). Der findes mange undersøgelser af, hvad man kan kalde det faktiske verdensborgerskab, nemlig mennesker der lever i multietniske og flerkulturelle samfund (Norris & Inglehart, 2009; Steinberg, 2009). Der findes imidlertid også sociologiske tilgange, der prøver at give et mere normativt bud på verdensborgerskabet. Det var den tyske sociolog Ulrich Beck, der satte det normative verdensborgerskab på sociologiens dagsorden (Beck, 2006; Delanty, 2006). Ud fra hans perspektiv betyder verdensborgerskab (han selv bruger ordet kosmopolitanisme) *anerkendelsen af den andens anderledeshed* (Sørensen & Thorup, 2004a, 21), samtidig med at *vi er ens og forskellige* (Sørensen & Thorup, 2004a, 22). Dermed har Beck henvist til et iboende paradoks i idéen om verdensborgerskab: På den ene side rummer idealet om verdensborger-skab, at mennesker skal betragtes som lige. På den anden side betyder verdensborgerskab også anerkendelsen af forskellighed, nemlig forskellighed i kulturer, race, religion, køn, social status, etc. I sociologien findes der også konkrete studier om verdensborgerlighed som en kapitalform, der hjælper børn i den globale verden (Weenink, 2008).

FILOSOFI

Denne dobbelthed i idéen om verdensborgerskab er også blevet reflekteret i filosofien. Filosofien har en lang tradition for at tænke verdensborgerskab, og vi ser grundigere på denne tradition i den idéhistoriske oversigt. I dag diskuterer politiske filosoffer som Will Kymlicka, Charles Taylor og Jürgen Habermas muligheder og begrænsninger for et politisk verdensborgerskab. Hvilke etiske forpligtelser og hvilken betydning, verdensborgerskab indebærer for hverdagen og for individer, er blandt de emner, som f.eks. den amerikanske filosof Martha Nussbaum (1994, 1998, 2004) og den afrikansk-amerikanske filosof Kwame Anthony Appiah (2006) tager op. Nussbaums etik om livskvalitet og Appiahs verdensborgerskab med rødder bliver senere mere grundigt præsenteret.

ANTROPOLOGI OG KULTURSTUDIER

I en anden videnskabsgren, nemlig antropologi og kulturstudier, er man mere interesseret i at undersøge kulturer og kulturmøder, som kan foregå enten ganske fredeligt eller konfliktrigt (Chakrabarty et al., 2002; Nava, 2002). Kulturbegrebet er et af de store begreber, og det bliver ofte fremhævet, at kulturer aldrig er lukkede enheder, men at kulturer har og altid har haft indflydelse på hinanden (Hannerz, 1990). Et af de emner, der bliver behandlet i antropologi og kulturstudier, er, hvordan nye kulturelle identiteter kan opstå som følge af kulturel udveksling (Prato, 2009).

UDDANNELSESSTUDIER OG PÆDAGOGIK

Særligt vigtig for vores undersøgelsesspørgsmål, nemlig hvordan børn kan være verdensborgere, er dannelses- og uddannelsesforskning samt pædagogik. Et forskningsemne er her, hvordan verdensborgerskab kan blive en relevant del af dannelse og uddannelse (Hansen, 2010; Hayden, 2017). Emner, der bliver behandlet, er bl.a. global citizenship (Heilman, 2008) eller cosmopolitan education (Gunesch, 2015). I dansk sammenhæng har den danske filosof Peter Kemp med sin bog om "Verdensborgeren" (2005) leveret et bidrag til pædagogisk filosofi og verdensborgerskabets relevans som ideal for undervisning og uddannelse. På uddannelsesfeltet har der udviklet sig en praktisk orienteret forskning, der undersøger interkulturel læring og de kompetencer, børn og unge skal tilegne sig og opøves i for at kunne klare en verden, der er mere og mere præget af migration og flerkulturelle samfund (Hansen et al., 2009; Wahlström, 2014). Internationale organisationer som FN, UNICEF og OECD har udviklet programmer, der bl.a. retter sig mod såkaldte globale kompetencer (Kulnazarova & Ydesen, 2016). Som det fremgår af OECD programmet PISA:

Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development⁴.

Det er som sagt her, at børn som verdensborgere i et dannelses- og uddannelsesperspektiv bliver tematiseret. Vi tager emnet op igen i kapitel 5 i denne rapport.

OPSUMMERENDE OM FORSKNINGSFELTER

Der kan konstateres, at der findes en stor og bredspektret mængde forskning om verdensborgerskab inden for samfundsvidenskaberne og humaniora. Verdensborgerskab er et emne, som har affødt et stort forskningsfelt med utallige forgreninger, som vi slet ikke kan præsentere eller inddrage inden for rammen af denne rapport. Relevant er det dog at fremhæve, at forskning om børn som verdensborgere mest er at finde inden for pædagogik, dannelses- og uddannelsesforskning. Et godt eksempel er Gert Biestas pædagogik, hvor han fremhæver, at det er nødvendigt for børns dannelse, at de møder det fremmede, og at man skal stimulere deres nysgerrighed frem for at plante frygt eller afsky over for det ukendte i dem. I dannelses- og uddannelsesforskningen findes der også studier, der mere konkret undersøger, hvilke verdensborgerlige kompetencer der skal til for at klare sig i en fremtid, der bliver mere og mere globaliseret og flerkulturel. Vi kommer tilbage til de konkrete verdensborgerlige færdigheder i kapitel 5.

DEN AKTUELLE DEBAT I DANMARK

I en rapport som den foreliggende kan man ikke undlade også at belyse den aktuelle diskussion om verdensborgerskab i Danmark. Det er vigtigt, dels fordi diskussionen føjer flere nuancer til verdensborgerskabsbegrebet, dels fordi vores egen forståelse i dag er meget præget af de diskussioner og debatter, der foregår i medierne. Det betyder, at vores begrebslige afklaring af børn som skabende verdensborgere taler ind i en kontekst, som allerede er farvet af forforståelser. Det er derfor relevant, at man gør sig bevidst om den aktuelle diskussion om verdensborgerskab.

Overordnet set kan vi konstatere, at begreberne i dag er meget omdiskuterede i Danmark. En global krise som pandemien COVID-19 viser, at alle mennesker er forbundet i en fælles verden. Men denne kendsgerning til trods bliver idéen om

⁴ <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

verdensborgerskab meget forskelligt vurderet og fortolket. I det følgende giver vi et lille indblik i den offentlige omtale af verdensborgerskab i de sidste to årtier. Formålet er at få øje for de forskellige nuancer og forståelser, der er forbundet med verdensborgerskabsbegrebet. I den aktuelle debat rummer verdensborgerskabsbegrebet nemlig ikke alene positive konnotationer som åbenhed, tolerance, dannelse og nysgerrighed, men man kan også finde mere negative konnotationer som abstrakthed, elitisme og overfladiskhed. I nogle sammenhænge er begreberne blevet til kampbegreber, og kampens kerne udgøres af spørgsmålet om, hvorvidt en national og lokal forankret identitet er forenelig med en verdensborgerlig identitet. Dette er ikke en ny problematik, og vi kommer til at møde dette problem flere gange i verdensborgerbegrebets idéhistorie.

Ligesom i den internationale debat, hvor verdensborgeren ofte fremstilles som en, der ingen rødder har og er så internationalt orienteret, at man, som sociologen Calhoun ironisk siger, har *the class consciousness of frequent travelers* (Calhoun, 2002), har begrebet og idéen verdensborgerskab heller ikke altid en udelukkende positiv klang i Danmark. Et udsagn fra en politiker fra Dansk Folkeparti, Martin Henriksen, er et eksempel på det:

Det enkelte menneske kan ikke antage form som en abstrakt størrelse, der blot svæver løst fra tid og rum. Begrebet verdensborger er og bliver en misforståelse. Mennesket er sammensat af historie og kultur, der således har hjem og nationalitet. (Henriksen, 2019).

Mennesket er ifølge Henriksen altid et situeret menneske, og dermed mener han, at det han anser som det danske folk, den danske nation eller selve danskheden danner udgangspunkt for alle danskeres eksistens. Dette udelukker idéen om at være verdensborger, en idé som Henriksen og andre nationalkonservative stemmer blot opfatter som en blodfattig abstraktion.

Der er dog også andre, mere positive stemmer i den aktuelle debat. Først og fremmest har filosofen Peter Kemp med sin bog "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" (2005) ikke kun haft indflydelse gennem bogens anvendelse i uddannelsesvæsenet, men han har inspireret den aktuelle debat om verdensborgerskab som ideal. Med sin bog ønsker Kemp at fremme verdensborgerskabet som en grundlæggende værdi i opdragelse og uddannelse. Dette kan ses hos skoler, der har taget verdensborgerskabet til sig som deres pædagogiske hjørnesteen, f.eks. hos Herningvejens Skole i Aalborg med mottoet:



Da vi alle er forskellige, er ingen anderledes⁵.
Ligesom for Peter Kemp er det at være dansker og samtidig verdensborger fuldt foreneligt for skolen. Den samme ånd kan spores i Benny Andersens digt "Verdensborger i Danmark", hvor han pointerer, at der i mange tilfælde i vores hverdag findes flere kulturelle indflydelser, som alle stammer fra udlandet, men som finder indgang i den danske kultur og bidrager til det, der kaldes at være dansk.

Med Benny Andersens digt bliver det tydeligt, at den rene og oprindelige danskhed ikke findes. Der er snarere tale om et forestillet fællesskab⁶, der bliver italesat igennem sprog, traditioner og andre kulturelle aktiviteter og mønstre.

BEGREBSAFGRÆNSNING: GLOBALISERING OG MULTIKULTURALISME

Begreberne globalisering og multikulturalisme bliver ofte brugt i samme åndedræt som verdensborgerskab, men betyder ikke det samme.

Som barn lærte jeg gode gamle danske børnedanse
med fremmedartede navne
Scottish
Rheinlænder
Tyrolervals
Lanciers
Som ung: Engelsk vals
argentinsk tango
brasiliansk samba
men jeg danser dem temmelig dansk

Jeg blev konfirmeret i en religion
der stammer fra Mellemøsten
Aladdins vidunderlige lampe
Det flyvende tæppe
Sindbad Søfareren
Ali Baba og de fyrretyve røvere
Sesam Sesam luk dig op!

Da jeg skrev mine første kærlighedsbreve
ristede jeg aldrig runer
som de gamle nordboere
faktisk er jeg ret sløj til runer
jeg brugte latinske bogstaver
og dem ku hun godt forstå!

Jeg drikker Javakaffe og Ceylonte
fransk rødvin
spansk sherry
skotsk whisky
vestindisk rom
russisk vodka
men uanset hvor meget jeg drikker
sejler jeg op ad åen på dansk!

Og sproget jeg synger og taler
er vævet sammen af ord fra hele verden
ikke bare fra tysk, engelsk og fransk
Næ, hør mit grønlandske:
anorak- kajak - tupilak
Tyrkisk: yoghurt - kiosk
Finsk: sauna
Arabisk: almanak - kaffe
Kinesisk: te
Mexikansk: tomat
Australsk: boomerang - kænguru
Sydafrikansk: apartheid
Jeg ku blive ved - så det gør jeg:
Japansk: kimono - karate
Malajisk: bambus - asie
Indisk: bungalow - pyjamas
Jeg kan dem udenad i søvne
Ord fra hele den kvænnende klode
mødes i min mageløse mund
og for hver gang jeg udtaler dem
lyder de mere og mere som danske

Min skjorte er indisk
mine sko italienske
min bil japansk
mit ur fra Schweiz - eller Hong Kong
men midt i det hele er jeg så pæredansk
Alverden samles i mig
og blir godt rystet sammen!

Sesam Sesam luk dig op...
Eller er det mig der er Sesam?
I hvert fald vil jeg lukke mig op!
(Benny Andersen, 1995)

⁵ <https://herningvej-skole.aula.dk/om-skolen/maalpile>

⁶ Vi bruger her et begreb, som den britiske historiker og samfundsforsker Benedict Anderson har brugt for at forstå, at nationalismen baseres på forestillede fællesskaber/imagined communities (Anderson, 2001 [1983]) og dermed på bestemte og selektive fortolkninger og forståelser af kulturer, sprog og traditioner, som udelukker andre indflydelser og kilder.

Globalisering betegner en proces og en udvikling, hvor varer, mennesker, idéer, penge og informationer konstant bliver udvekslet mellem landene, og har konsekvenser på det nationale niveau (Giddens, 2000; Sassen, 2007). Globaliseringen ses som havende en homogeniseringseffekt på nationale og lokale enheder. Det betyder, at vi i alle verdensbyer ser de samme kaffehuse, f.eks. Starbucks, i Danmark streamer de samme TV serier som en forbruger i Australien eller er udsat for de samme økonomiske vilkår på grund af centralbankernes beslutninger. Men globalisering kan også ses som et bidrag til diversitet, f.eks. at der findes thailandske restauranter i danske byer og danske bagerier i New York og London. Man kan sige, at globalisering danner visse rammebetingelser for verdensborgerskab, men slet ikke er det samme. Verdensborgerskabsbegrebet indeholder meget mere end blot udveksling af varer, penge, informationer eller kulturgenstande, nemlig et ideal for hvordan mennesker skal behandle hinanden. At alle mennesker er lige og har del i en fælles verden, er grundlaget for den

verdensborgerlige holdning. Et andet begreb, der ofte dukker op i debatten, og som bliver forvekslet med verdensborgerskab, er multikulturalisme. Begrebet multikulturalisme betegner en samfundstilstand, hvor kulturel, religiøs eller etnisk forskellighed hersker (Kymlicka, 2002). Begrebet multikulturalisme bliver ikke udelukkende brugt beskrivende, men også normativt. Begrebet kan altså også udtrykke en anerkendelse og et ønske om et samfund med forskellige kulturer, som ikke er skarpt afgrænsede, men i konstant udvikling og vekselvirkning. Her er der et vist overlap med begrebet om verdensborgerskab, idet verdensborgerskab er grundlæggende positivt stillet overfor kulturens mangfoldighed. Det multikulturelle samfund kan siges at være en af rammebetingelserne for verdensborgerskab i dag. Multikulturalisme har dog ikke nogen forestilling om én verden, som alle mennesker har til fælles. Tværtimod er der i multikulturalisme ofte mere fokus på forskellighed og på, hvad der adskiller mennesker, end hvad der forbinder dem.



**At alle
mennesker er
lige og har del
i en fælles
verden, er
grundlaget for
den verdens-
borgerlige
holdning**

OPSAMLING

Verdensborgerskabet og spørgsmålet, om vi er eller burde være verdensborgere i dag, er blevet en del af den politiske diskussion om kulturel identitet og tilhørsforhold. I den offentlige debat er det ofte langt fra klart, hvad der menes med begreberne verdensborger og verdensborgerskab. Begrebslig klarhed er dog yderst relevant i denne kontekst. Vi har afgrænset to forskellige dimensioner i det at tale om verdensborgerskab:

- Verdensborgerskab som livsstil: Her ser vi en livsstil, som er anerkendende over for kulturelle forskelligheder, og en livsstil, som er blot konsumerende eller overfladisk.
- Verdensborgerskab som etisk holdning: Holdningen er bestemt igennem verdensborgerlige principper, som forpligter os over for andre mennesker; ikke kun dem i nærheden, men i sidste ende over for hele menneskeheden.

Verdensborgerskab er også et emne for uddannelsesforskning og pædagogik. Her figurerer verdensborgerskab som et opdragelses- og dannelsesideal. Vi ser nærmere på dannelsesteori og verdensborgerskabets rolle i pædagogikken i kapitel 5.

Verdensborgerskabets idéhistorie

Den følgende korte historiske skitse over verdensborgerskabsbegrebets idéhistorie har som formål at give større klarhed over begrebets betydning⁷ og særligt en bedre forståelse af verdensborgerskab som idealet.

Begrebet kosmopolis er sammensat af:

- kosmos = univers, natur, orden, struktur, verden
- polis = stat, by, politisk og socialt fællesskab (Sørensen, 2004, 41)

Verdensborger hedder på græsk kosmos polites, som refererer til en borger, der føler sig hjemme i hele universet. Dermed har man i den græsk-romerske antikke filosofitradition (cirka 700 f.Kr. – 300 e.Kr.) adskilt to forskellige former for orden, som mennesket står i: Der er kosmos eller universet med sin naturlige orden, og der er polis, som henviser til det menneskelige fællesskab og dets politiske orden, som man er født ind i. De to ordener er struktureret efter forskellige principper, og ifølge den antikke forståelse har mennesket del i begge ordener (Sørensen, 2004, 40ff.). Naturen, forstået som kosmos, er i den antikke forestilling et perfekt, efter rationelle principper, reguleret system. Dermed adskiller det naturlige univers sig fra det menneskeskabte samfund, fra fællesskaber eller stater, som i modsætning hertil beror på tilfælde samt menneskelige beslutninger og handlinger, som ikke altid følger fornuften. Mennesket står altså imellem de to ordener, har del i begge ordener og skal finde balance mellem dem. Det er særligt ønsket om at organisere det menneskeskabte samfund efter de regler, som

den naturlige og perfekte orden foreskriver, der har udgjort et ideal i den antikke filosofi.

Som ord dukker kosmopolit for første gang op hos kynikeren Diogenes fra Sinope, som svarer på spørgsmålet om, hvor han kommer fra, med at han er kosmopolit – han er først og fremmest verdensborger og føler ikke en særlig speciel tilknytning til én bystat eller ét folkeslag (Artikel Kosmopolit, Kosmopolitanismus, 1976, 1156). Relevant for vores moderne brug af begrebet verdensborger er, at i den filosofiske teori om universet og naturen har alle mennesker del i noget universelt: *Vi trækker alle vejret igennem mund og næse, og vi spiser alle ved hjælp af vores hænder*, siger den sofistiske filosof Antiphon, som levede omtrent samtidig med Sokrates (469 – 399 f.Kr.). Den samme idé ytrer sofisten Hippias i Platons dialog "Protagoras":

I gode mænd, som her er forsamlet, jeg mener, at vi alle er af samme slægt, at vi er frænder og medborgere alle efter naturens orden, ikke efter loven, thi det, der er af lignende karakter, er af naturens indbyrdes i slægt, medens loven, menneskenes voldshersker, ofte øver tvang i strid med naturen, (Platon, 1953, 337c).

I den græsk-romerske antikke filosofi står den universelle natur altså hinsides den menneskeskabte orden. Tanken om den universelle naturlige orden blev fortolket som *et universelt ideal for fællesskabet* (Sørensen, 2004, 41), et fællesskab som alle mennesker er en del af qua deres naturlige tilknytning til universet.

⁷ For en grundig begrebshistorie se: Kosmopolitanismus, Philosophisches Wörterbuch der Philosophie 1976; Desuden giver Peter Kemp et let læseligt overblik over idéhistorien (Kemp, 2005).

**For at mennesket
kan blive til et
individ, må det
dannes. Dannelse
og socialisering
bliver en betyd-
ningsfuld opgave
i den stoiske
filosofi**

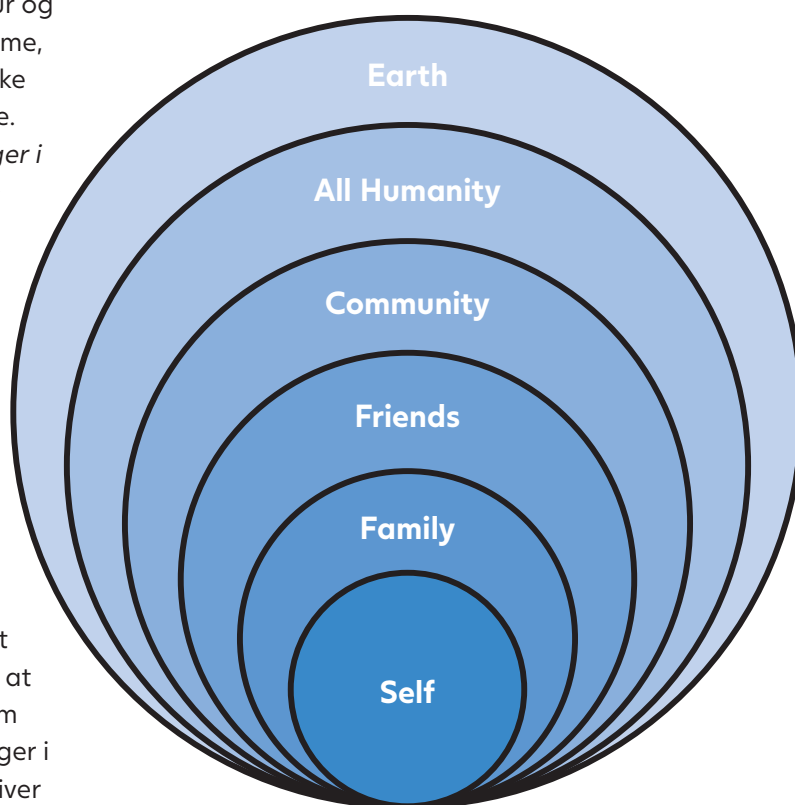
Dog fandtes der også i den antikke græske filosofi andre stemmer. Aristoteles definerede mennesket som et politisk væsen, dvs. et væsen der kun bliver til menneske i kraft af socialisering. Hvis vi kun tænker borgeren som verdensborger, kan mennesket ikke realisere sin egen natur, ville Aristoteles argumentere. Efter hans mening ville vi nemlig mangle at anerkende de menneskeskabte fællesskaber, der sørger for, at mennesket bliver socialiseret i en bestemt etos, i en bestemt kultur og politisk enhed. Vi kan konstatere, at der fra den antikke filosofi på den ene side kan spores en direkte idéhistorisk linje til den nuværende moderne forståelse af verdensborgerskab, som betoner det alment menneskelige. På den anden side har man i antikken, ligesom i dag, diskuteret problematikken om forenelighed eller uforenelighed mellem fædrelandskærlighed og den verdensborgerlige orientering.

VERDENSBORGERSKABET I STOICISMEN

I stoicismen (cirka 301 f.Kr. til 200 e.Kr.) er begreberne verdensborger og verdensborgerskab blevet centrale, og det er også stoikerne, som er blevet kendt som fortalere for verdensborgerskab. Stoikerne mener, at da alle mennesker har del i det perfekte univers qua deres fornufts natur og derfor er i stand til at følge fornuftens stemme, kan de, såfremt de lytter til deres fornuft, ikke andet end betragte sig som verdensborgere. *Individet bebor slet og ret kosmos – er borger i en grundlæggende fælles verden idet mennesket i sin artsbestemthed er defineret og determineret af én og samme natur* (Sørensen, 2004, 46). For stoikerne bliver den menneskelige fornuft udviklet og skolet livet igennem. I deres forestilling indeholder barnets bevidsthed kun nogle få tegn på de naturlige dyder, som mennesket kan og skal udvikle. For at mennesket kan blive til et individ, må det dannes. Dannelse og socialisering bliver en betydningsfuld opgave i den stoiske filosofi. Det er derfor menneskets opgave at danne sig til et individ. Mennesket skal lære at forstå, at livet bliver realiseret i enheder, som bliver større i løbet af livet: Begyndelsen ligger i familien og de nære fællesskaber, senere bliver

mennesket i et livsforløb, igennem socialisering i skolen og generelt i samfundet, en medborger og til sidst verdensborger (Euchner, 1979; Nussbaum, 2004). Vi står dermed som mennesker i en række af cirkler, som bliver større og større, indtil de favner hele verden.

They suggest that we think of ourselves not as devoid of local affiliations, but as surrounded by a series of concentric circles. The first one is drawn around the self; the next takes in one's immediate family; then follows the extended family; then, in order, one's neighbors or local group, one's fellow city-dwellers, one's fellow countrymen -- and we can easily add to this list groupings based on ethnic, linguistic, historical, professional, gender and sexual identities. Outside all these circles is the largest one, that of humanity as a whole. Our task as citizens of the world will be to "draw the circles somehow toward the center" (Stoic philosopher Hierocles, 1st 2nd CE), making all human beings more like our fellow city dwellers (Nussbaum, 1994).



Illustreret med udgangspunkt fra Stoickai.com

I stoicismen er mennesket forpligtet til at orientere sine handlinger mod det gode for hele menneskeheden, hvorimod individuel eller national egoisme strider imod fornuften. Dette indeholder også en principiel respekt for alle medmennesker

Det er altså ikke blot større enheder som skole, arbejdsplads eller nation, vi møder i løbet af vores opvækst; der er også en moralsk lære forbundet med, at et individ føler sig som en del af disse større enheder: Først betragter vi vores liv i relation til familie og sociale eller nationale fællesskaber. Men til sidst har vi, ifølge stoikerne, indsigt i vores tilknytning til universet.

Rettesnoren for et sådant eksemplarisk livsforløb er det kosmiske logosprincip, der hersker i naturen. Mennesket følger altså naturens fornuftige og universelle love, men skal samtidig forene dem med den partikulære og begrænsede lov, der hersker i nationer eller stater. I stoicismen er mennesket forpligtet til at orientere sine handlinger mod det gode for hele menneskeheden, hvorimod individuel eller national egoisme strider imod fornuften. Dette indeholder også en principiel respekt for alle medmennesker. Meget sigende formulerer den store stoiker Marcus Aurelius stoicismens grundtanke i form af logiske slutninger:

Hvis vor tankeevne er fælles, er også den fornuft fælles, der gør os til rationelle væsener. Hvis den er fælles, er også loven det. Hvis vi har fælles lov, er vi medborgere. Er vi det, tilhører vi en stat. Er det tilfældet, er verden en stat. Hvilken anden, fælles stat kan man sige, at hele den menneskelige slægt har del i? Derfra, fra denne fælles stat har vi vor tankeevne, vor fornuft og vor sans for loven. Hvorfra ellers? (Marcus Aurelius, i: Sørensen, 2004, 49).

Stoicismens etik har påvirket etiske teorier op til i dag, og særligt idéen om verdensborgerskabet har påvirket den tyske oplysningsfilosof Immanuel Kant. Politisk og retsligt set har stoicismen formuleret en forståelse af menneskets status og rettigheder, der senere hen bliver udfoldet i det, man kalder naturretstraditionen. Det er særligt stoikerne Cicero og Marcus Aurelius, der står for koblingen af naturret og verdensborgerskab. Idéen om en naturret, og det at være verdensborger qua deltagelse i den universelle natur, får senere i historien en næsten revolutionær konsekvens, idet naturretten transcenderer den partikulære tilværelse i konkrete stater og

fællesskaber og danner udgangspunktet for kritik af magt og uretfærdighed. I renæssancen og oplysningstiden får idéen om naturretten store etiske og politiske konsekvenser.

At der findes en naturret, der er kendetegnet ved at være en højere ret end den faktisk gældende ret og dens love, er en grundlæggende antagelse for mange filosofiske og retsfilosofiske teorier fra middelalderen op til i dag. I middelalderen har naturretten (*lex aeterna*) i den kristelige fortolkning sin kilde i gud, som står højere end de verdslige politiske enheder og lovsystemer (Euchner, 1979). Interessant for vores spørgsmål om den historiske udvikling af begrebet verdensborgerskabet er naturrettens nyfortolkning i oplysningstiden. Naturretten får nu den funktion at være rettesnor for statens forfatning og lovgivning. Denne funktion er fremtrædende som korrigerende ideal i de såkaldte kontraktteorier, hvor staten er et resultat af en forestillet samfundspagt, som alle borgere har indgået med hinanden. Mens de faktiske samfund og love beror på tilfældige beslutninger, forestillede kontraktfilosofferne, f.eks. de engelske oplysningsfilosoffer Thomas Hobbes og John Locke samt den franske oplysningsfilosof Jean-Jacques Rousseau, sig, at mennesket i naturtilstanden ville være i stand til at finde en samfundsorden, som er mere fornuftig og mere retfærdig end den, der fandtes i de faktisk eksisterende stater. Da vi ikke kan gå tilbage til naturtilstanden, bruger filosofferne et tankeeksperiment: Man skal tænke sig ind i naturtilstanden, og det betyder at spørge sig selv, hvilke rettigheder og hvilken stat mennesker i naturtilstand ville havde foretrukket. Mest central i kontraktteoriene bliver individets rettigheder over for staten. I samfundspagten hos f.eks. John Locke sikrer alle borgere deres interesser ved hjælp af en stat, som har til opgave at værne om individets beskyttelses- og frihedsrettigheder, f.eks. beskyttelse af liv, af ejendom og religions-, ytrings- og forsamlingsfrihed. Samfundspagtteoriene har formået at bruge idéen om naturlige rettigheder og verdensborgerskab til at udvikle en statsidé, som garanterer menneskets grundlæggende rettigheder, og de har haft stor betydning for udviklingen af det moderne demokrati⁸.

⁸ En oversigt over denne udvikling og om individets rettigheder i den demokratiske stat findes hos Per Mouritsens bog "En plads i verden" (2015).

VERDENSBORGERSKABET I OPLYSNINGSTIDEN

I oplysningstiden opstår der flere teorier om verdensborgerskab, både i forlængelse af naturretstraditionen og i forbindelsen med en nyopstået interesse i menneskets natur, f.eks. i menneskets følelser. Den engelske filosof Ashley Cooper Shaftesbury (1671-1713) mente, at det var nødvendigt, at mennesket danner følelser som empati og sympati, for at det kan blive en *citizen or commoner of the world* (Artikel Kosmopolit, Kosmopolitanismus, 1976, 1159). Vi vil se, at emotioner og følelser igen i nyere teorier om verdensborgerskab, f.eks. hos Martha Nussbaum, bliver vigtige som supplement til et ellers meget rationelt menneskebegreb. I oplysningstiden var en positiv forståelse af verdensborgerskab fremherskende; dog var der også kritiske stemmer. Nogle årtier efter Shaftesbury ytrede f.eks. den franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) mistro over for verdensborgeren, fordi denne ikke gav sin fulde loyalitet til sin egen nation (Artikel Kosmopolit, Kosmopolitanismus, 1976, 1159). I Danmark er digteren Jens Baggesen (1764-1826) kendt som eksempel på den verdensborgerlige oplysningstankegang (Koch, 2003). Også i pædagogikken blev verdensborgerskab et tema i Danmark. Den tyske pædagog Johan Bernhard Basedow (1724-1790), som i nogle år var ansat som lærer på Sorø Akademi, fremlagde sine idéer om dannelse i verdensborgerlig ånd og påvirkede nogle uddannelsesinstitutioner i Danmark (Jensen, 2012). Oplysningstiden var fyldt med teorier og tanker om verdensborgerskab, som var både et politisk og et etisk emne. En af de vigtigste oplysnings-tænkere er den tyske filosof Immanuel Kant (1724-1804). I Kants politiske filosofi er verdensborgerskab et centralt begreb. Kant (1964a, 203) adskiller tre former for ret, som har betydning for mennesker:

- ius civitatis – medborgerret i en bestemt stat
- ius gentium – ret gældende imellem stater (gensidig forpligtelse)
- ius cosmopoliticum – rettigheder som verdensborger

Endnu engang ser vi her de koncentriske cirkler, stoikerne lagde så meget vægt på. Fra det lokale udvider de sociale og politiske relationer sig, indtil verdensborgerskabet er nået. Den stoiske arv i Kants værker er ikke til at overse. Kants grundlæggende tanker om menneskets værdi udspringer af hans tolkning af Cicero og andre stoiske tænkere (Nussbaum, 2004, 70). I en af formuleringerne af det berømte kategoriske imperativ siger Kant, at mennesket aldrig må bruges blot som middel, men altid skal ses som mål i sig selv (Kant, 2006). At mennesket ikke skal instrumentaliseres for andre mennesker er ofte blevet latterliggjort, fordi det er åbenlyst, at vi i hverdagen instrumentaliserer hinanden, f.eks. i form af arbejdsdeling. Men man skal ikke overse det lille ord blot, som Kant bruger for at tydeliggøre, at vi ikke bør behandle et andet menneske udelukkende og rent som en funktion eller et instrument, men at det er moralsk påkrævet at spørge sig selv, om man i alle sine handlinger tillige agter menneskets værdi i sig selv, en værdi, som ikke er afhængig af menneskets nytte eller funktion.

Kants idé om et verdensborgerskab skal også ses i sammenhæng med de første menneskerettigheds-erklæringer, f.eks. den engelske Bill of Rights, 1689, den amerikanske uafhængighedserklæring, 1776, og den franske erklæring om menneskets og borgerens rettigheder, 1789. Menneskerettigheds-erklæringer er ifølge Kant et første skridt i retning af et verdensborgerskab. Idéen om verdensborgerskabet gennemsyrrer Kants skrifter til det bredere publikum, bl.a. den lille artikel om "Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" (1784) og det berømte skrift "Zum ewigen Frieden" (1795). I begge skrifter argumenterede Kant for, at mennesket er i stand til at bruge sin fornuft for at overvinde egoistiske interesser, både som individ, men også som samfund. Kant havde en temmelig realistisk vurdering af menneskets blandede natur: Fornuft og potentiale for dannelse og moral er parret med egoisme og dyriske instinkter. Menneskets måde at være i fællesskaber på beskriver han derfor med den paradoksale formulering, at mennesket er kendetegnet af en *ungesellige Geselligkeit*⁹ (Kant, 1964a, 37). Egoisme og egne interesser er nemlig ifølge Kant altid til stede som

9 Dansk: uselskabelig selskabelighed

**Moralsk er vi ikke
kun forpligtet
over for dem, der
er os nærmest,
men over for
menneskeheden
som sådan**

uselskabelige tendenser, som modarbejder selskabeligheden og som sørger for, at der altid hersker modstridende interesser i et samfund. Men lige præcis dette fører ifølge Kant på lang sigt til en harmonisk tilstand, fordi menneskeheden på den måde forbliver under konstant udvikling, og naturens og andre menneskers indbyrdes modstand bevirker, at mennesket bliver kreativt og finder på nye innovative måder at leve på.

Baggrunden for Kants moderate optimisme i forhold til menneskets endelige mål som verdensborger er dog, at mennesket kan handle moralsk korrekt på grund af sin frie fornuftvilje. Realiseringen af moralitet og at være verdensborger markerer begge ifølge Kant et harmonisk mål med menneskets historie. Idéen om verdensborgerskabet danner altså et ideal for menneskets historiske udvikling, som Kant kalder en regulativ idé: Hvis vi betragter hele menneskehedens udvikling i det perspektiv, at en fredelig socialitet i en verdensborgerlig tilstand er mulig, bliver det tydeligt, at menneskeheden faktisk befinder sig på vejen dertil. Idéen om verdensborgerskabet skal ses som en rettesnor for vores handlinger og bliver dermed til målestok (Kant, 1964a). Kants verdensborgerskabsideal er ikke kun etisk, men skal også realiseres politisk. Vi er som mennesker tvunget til at leve side om side med andre fællesskaber og nationer, det er et simpelt faktum. Man kan sige, at vi deler verden med andre, selv om vi måske ikke har meget til fælles med dem. Han mener, at vi er nødt til at se realistisk på det faktum, at der er forskellighed, og på nødvendigheden af samarbejde. Det betyder, at vi ikke kan stole på, at konflikter kan løses, fordi vi har fælles værdier, der hjælper os med at finde en løsning. Derfor skal en verdensborgerlig sammenslutning af stater, en verdensborgerlig forfatning og en

verdensborgerret ifølge Kant danne ramme for konfliktløsninger og for beskyttelse af menneskerettigheder (Waldron, 2000). Dette ideal, som Kant har formuleret, er ikke realiseret. Vi har hverken en verdensborgerlig forfatning eller en verdensborgerret; dog kan man tolke sammenslutningen af alle stater i organisationen Forende Nationer (FN) som et skridt på vejen mod en verdensborgerlig tilstand.

Man kan sige, at verdensborgerskabet for Kant står som det ideal, der opfordrer mennesket til at betragte sig som moralsk og som potentielt i stand til at realisere det gode for alle mennesker. Idéen om verdensborgerskab skal altså danne den narrative ramme for den moralske udvikling, som begrænser menneskets egoisme og mere instinktmæssige sider:

Dem Egoismus kann nur der Pluralismus entgegengesetzt werden, d.i. die Denkungsart: sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten.
(Kant, 1964b, 411)¹⁰.

Både Kant og stoikerne var overbeviste om, at vi som mennesker først og fremmest burde føle os knyttet til andre mennesker og acceptere den moralske forpligtelse, der ligger heri. Idealet om verdensborgerskabet er dog hverken for Kant eller stoikerne uforeneligt med at være en del af en bestemt stat og fællesskab. Moralsk er vi ikke kun forpligtet over for dem, der er os nærmest, men over for menneskeheden som sådan: *We should recognize humanity wherever it occurs, and give its fundamental ingredients, reason and moral capacity, our first allegiance and respect* (Nussbaum, 1994) konkluderer Nussbaum på Kants og stoikernes idé om verdensborgerskabet.

¹⁰ Mod Egoismen kan man kun sætte pluralismen, dvs. den tænkemåde ikke at betragte og forholde sig som befattende sig med hele verden i sit eget selv, men at betragte og forholde sig som en ren og skær verdensborger (oversat af Jakob Lautrup Kristensen)



MELLEMBETRAGTNING: VERDENSBORGERSKAB OG MENNESKERETTIGHEDER

Her er det på sin plads at se mere grundigt på den forståelse af verdensborgerskabet, der fokuserer på menneskerettigheder. Det var Kants grundtanke, at hvis enkelte stater ikke kan eller vil beskytte menneskets grundlæggende rettigheder, såsom beskyttelse af selve livet, burde der være en verdensborgerret og en overordnet instans, en sammenslutning af stater – i dag f.eks. FN – der beskytter disse mennesker (Kant, 1964a; Kleingeld, 2000). På trods af at den ideelle magt hos en forsamling af stater kan være større end magten hos en enkelt stat, så forbyder princippet om statens suverænitet dog normalt, at en forsamling af stater kan gribe ind i en enkelt stats suverænitet. Historisk kender vi dog eksempler, hvor verdenssamfundet ikke fulgte suverænitetsprincippet, f.eks. indsættelsen af FN tropper i Kosovo i 1999. Suverænitetsprincippet og verdensborgerretten kan stå i modsætning til hinanden. Her møder vi et grundlæggende problem vedrørende international lov og overholdelsen af menneskerettigheder. Overholdelsen er afhængig af de enkelte staters velvilje. Et eksempel på denne problematik er flygtninges status. Flygtningen har under flugten de facto ikke længere en national tilknytning, men kan kun påberåbe sig menneskerettigheder og flygtningekonventioner. En verdensstat ville afhjælpe dette problem med et verdensborgerpas. Men idéen om en verdensstat som en politisk supranational enhed er i dag hverken særlig populær eller realistisk – og muligvis heller ikke ønskelig. Det efterlader os med en idé om et verdensborgerskab, der skal realiseres i nationalstaten. Det forhindrer dog på ingen måde, at idéen og idealet om verdensborgerskabet kan udfolde sig som kulturelt og moralsk verdensborgerskab i forhold til hele verden (Nussbaum, 2019).

I dag er også børns rettigheder sikret igennem FN's Børnekonvention (1989), som de fleste stater har tilskrevet sig. Det er FN's organisation for børn, UNICEF, som står for udvikling og gennemførelse af aktioner. Den første deklaration af børns rettigheder blev præsenteret i 1924 i Geneve, og efter anden verdenskrig overtog FN

denne deklaration. Selvfølgelig gælder de samme menneskerettigheder for børn som for voksne, men børn har andre livsvilkår end voksne, og derfor er det vigtigt, at der er udformet særlige rettigheder for børn. Børnekonventionen sikrer altså specifikke rettigheder for børn, f.eks. at de ikke er deres families ejendom, at alle børn har ret til en basal livskvalitet og at børnearbejde er forbudt. Børns rettigheder er et eksempel på et levende verdensborgerskabsideal.

VERDENSBORGERSKAB I DANNELSENS TIDSALDER

Verdensborgerskab og dannelse hænger tæt sammen, ikke kun på den meget indlysende praktiske måde, nemlig at børn først skal dannes til verdensborgere, men også deri at der er overlap mellem dannelsesbegrebets og verdensborgerskabsbegrebets idéhistorie. Det er den stoiske og idealistiske tradition, som var vigtig for formulering af både idealet om verdensborgeren og om dannelse. Grækerne kaldte dannelse *paidea* (roden til vores ord pædagogik) og romerne kaldte det *humanitas* (Rømer, 2019, 41f.). Ud fra deres perspektiv bliver man først et fuldt menneske, hvis man bevidst former sit liv for at leve et etisk godt og meningsfuldt liv med henblik på, at man er del af verdensborgerskabet. Tankegangen om dannelse som en nødvendig del for at blive et menneske kan genfindes i talrige dannelses teorier, som er blevet udviklet i oplysningstiden (18. århundrede) og særligt i relation til den idealistiske filosofi (slutningen af det 18. og begyndelsen af det 19. århundrede). Det er også inden for disse traditioner, at faget pædagogisk filosofi bliver grundlagt (Böwadt, 2017). En af oplysningstidens tænkere har dog præget pædagogikken med en temmelig kritisk tanke vedrørende dannelse. Det var den franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), som i sin roman "Emile" problematiserede idealet om dannelse (Rømer, 2019, 57). For Rousseau skal opdragelsen ikke fjerne de oprindelige gode potentialer, mennesket bærer, tværtimod skal menneskets naturlige egenskaber bevares (Beck et al., 2014, 149). Rousseau ser ret skeptisk og kritisk på sit eget samfund og ønsker hellere, at børn bevarer deres natur, end at de bliver opdraget til kunstighed. Rousseaus idéer har påvirket den såkaldte

**Selvfølgelig gælder
de samme
menneskerettigheder
for børn som for
voksne, men børn
har andre livsvilkår
end voksne, og
derfor er det vigtigt,
at der er udformet
særlige rettigheder
for børn**

reformpædagogik, som er børnenecentreret i sin tilgang til dannelse og læring (Beck et al., 2014, 157), og han har stadigvæk en vis indflydelse på nutidige pædagogiske bevægelser, der holder fast i, at børns naturlige kreativitet, empati og følelser skal hjælpes frem igennem dannelsen (Rømer, 2019, 13f). Der ligger dog også en vis naivitet i den antagelse, at børn bare skal udvikle sig naturligt. De nyere pædagogiske teorier deler ikke længere Rousseaus idé om den naturlige dannelse uden forbehold.

I begyndelsen af det 19. århundrede møder vi dannelseseoriens højdepunkt hos den tyske filosof og politiker Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Idealet om verdensborgerskab indgår hos Humboldt i en tæt forbindelse med dannelsesidealet. Humboldt beskæftigede sig ikke konkret med børneopdragelse, men havde dog klare idéer om, hvordan uddannelse og dannelse skal være organiseret for at opnå et dannet individ. Humboldt er mest kendt for sin universitets- og skolereform i Preussen i slutningen af det 18. og begyndelsen af det 19. århundrede og med den dermed forbundne dannelsesidé, som har præget skoler og universiteter i hele verden (Kost, 2004). For Humboldt skulle dannelse føre til individets bevidsthed om deres tilknytning til hele universet: *die Menschheit in seiner Person* (Humboldt, 1960, 235). Det er idealistisk tænkt, nemlig at mennesket, hvis det gennemgår den formende proces, der kaldes dannelse, i sig rummer hele menneskeheden og dermed realiserer hele menneskeheden i sig selv. Forbindelsen mellem dannelse og verdensborgerskab betyder for det første, at de forskellige måder at være menneske på ses som værdifulde bidrag til det enkelte individs udvikling, og for det andet at der ligger en forpligtelse over for hele menneskeheden i hvert enkelt menneske.

Humboldts dannelsesbegreb fokuserer meget på, at mennesket ikke erhverver dannelse for senere hen at være kompetent i den ene eller andet profession, men at man først og fremmest danner sig for at blive et værdifuldt individ. Dannelse betyder for Humboldt, at de forskellige facetter og nuancer i form af kultur, kunst, sprog og traditioner, der findes i verden, alle bidrager til at blive et rigere individ, dvs. rigere på bevidsthed og

kultur, men ikke nødvendigvis rigere i økonomisk forstand. Humboldt ønskede ikke, at dannelsen skulle tjene økonomiske eller politiske interesser, men udelukkende skabe mulighed for, at mennesket på reflekterende vis kunne udfolde sine potentialer. Han afgrænser dermed skarpt læring fra dannelse. Vi lærer noget for at blive bedre til nogle handlinger eller opnå mere viden. Det samme gælder ikke for dannelse. Selv om elementer af dannelse ifølge Humboldt foregår allerede i grundskolen, er det egentlige sted, hvor dannelse står i centrum, enten gymnasiet eller universitetet, f.eks. det nygrundlagte universitet i Berlin, som i dag bærer Humboldts navn. Humboldts verdensborgerskabsbegreb er mere kulturelt præget end det politiske begreb, vi kender fra oplysningstiden. Dette kan ses i, at verdensborgerskabsidealet ifølge Humboldt bedst kommer til udtryk i kunst og kultur. Den bedste vej til dannelse som verdensborger er ifølge Humboldt at tilegne sig et fremmedsprog. At lære et fremmedsprog er ikke bare en oversættelse fra det ene til et andet sprog, ligesom mekanisk at bruge en ordbog; at lære et fremmedsprog åbner for nye forståelser af verden.

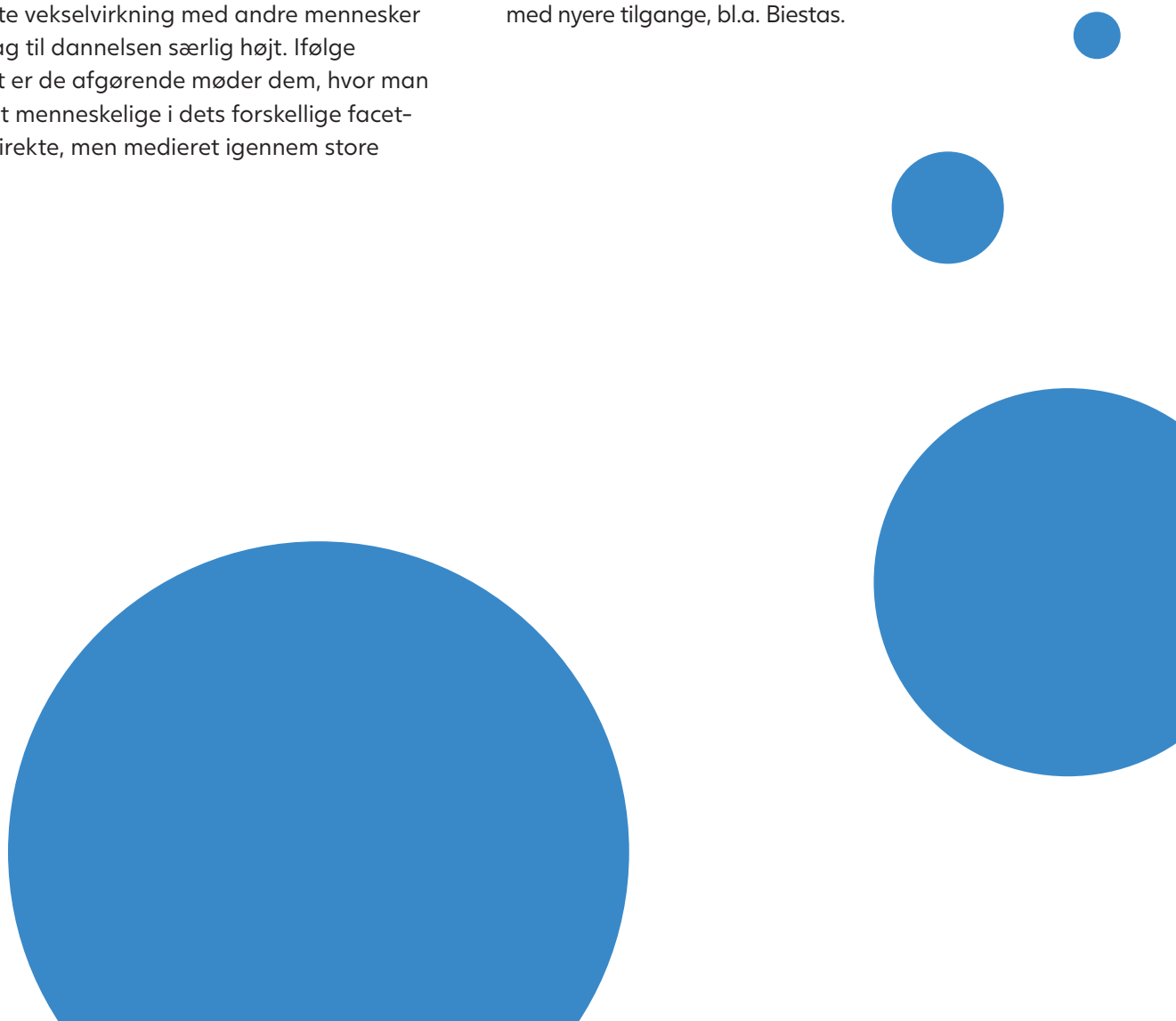
Der skal dog også henvises til begrænsninger i Humboldts dannelseseori. Den første begrænsning er, at han ikke mente, at de levende sprog ville være den bedste måde at tilegne sig det bredere perspektiv, der fører til et verdensborgerligt udsyn. For ham var det de antikke sprog oldgræsk og latin, der åbner vores horisont for andre kulturer. De døde sprog bringer os ganske vist i kontakt med fortiden og den vestlige tradition, men i dag ville man ikke se på dem som den bedste måde at opnå dannelse som verdensborger på. Også to andre problemer, forbundet med Humboldts dannelsesbegreb, gør det vanskeligt umiddelbart at anvende hans dannelsesbegreb i dag. Det første er Humboldts overbevisning om, at man ikke må se på nytteaspektet af dannelse. Dannelse er defineret af at være sit eget formål, dannelse er ikke til nytte for noget andet. Dannelse gør ikke én til en dygtigere ingeniør, men man kan blive en dannet ingeniør, dvs. en ingeniør, der kender til kunst og litteratur. Det betyder omvendt også, at der ikke ligger dannelse i at lære at beherske et computerprogram, at

lære at strikke eller at lære at udvikle et nyt værktøj. Humboldts nytteforbud begrænser dannelse til nogle humanistiske fag, til kultur og kunst, og har ført til en forståelse af humanistiske fag som nytte-løse (Gimmler, 2017a). Men dannelse og nytte kan gå hånd i hånd, særligt hvis man ikke tænker nytte udelukkende som økonomisk nytte. En dannet ingeniør kan være en meget mere nyttig ingeniør; ikke blot en, der gerne besøger kunstudstillinger, men én, der ser den sociale og etiske dimension i sit arbejde, f.eks. i form af realisering af FN's 17 Verdensmål. Humboldts dannelsesbegreb gør det generelt svært at værdsætte de tekniske og naturvidenskabelige færdigheder og samspillet mellem humaniora og naturvidenskab.

Det andet problem ligger i Humboldts forestilling om, at mennesker dannes i vekselvirkning med kultur og kunst. Det er fint set, at kunst og kultur bidrager til vores forståelse af andre kulturer og er en vigtig del af dannelse. Men han vægter ikke den direkte vekselvirkning med andre mennesker som bidrag til dannelsen særlig højt. Ifølge Humboldt er de afgørende møder dem, hvor man møder det menneskelige i dets forskellige facetter, ikke direkte, men medieret igennem store

kunstværker eller lignede (Konrad, 2010, 43). Man kan kritisk spørge, om denne fremgangsmåde virkelig er virkningsfuld for at opnå et verdensborgerligt udsyn igennem dannelse? Hvis man ikke kan dannes i kontakt med andre mennesker, må man konstatere, at der er en lang vej til at kunne anvende verdensborgerskabsidealet på menneskelige relationer. Idealet om verdensborgerskab forbliver med Humboldts tankemåde ret abstrakt.

I vores undersøgelse om børn som skabende verdensborgere er vi inspireret af Humboldts idé om uddannelse til verdensborgerskab, som indeholder en stærk orientering mod at udvide sin horisont ud over de nære relationer og de mennesker, man kender. Verdensborgerskab er en grundtanke i Humboldts dannelses teori og tilføjer kunst, historie og humaniora til dannelse, hvilket kan ses som modspil til det udprægede fokus på læringens nytteværdi. Der er dog idealistiske begrænsninger hos Humboldt, som gør, at vi supplerer hans teori med nyere tilgange, bl.a. Biestas.



OPSAMLING: VERDENSBORGERSKABETS IDÉHISTORIE

Efter denne korte idéhistoriske skitse over begrebet om verdensborgerskab kan vi adskille:

- en mere kosmologisk forståelse af verdensborgerskab hos stoikerne
- en forståelse af verdensborgerskab i oplysningstiden (Kant), som fremhæver menneskets rettigheder og fornuft
- dannelsen til verdensborgerskab (Humboldt), som for alvor bliver relevant i det 19. århundrede

For stoikerne har universet og kosmos en inhærent logik og rationalitet, som vi kan bruge som rettesnor i den menneskeskabte orden.

I oplysningstiden har man ikke længere den samme grundantagelse om universets iboende fornuft, men lægger mere vægt på, at verdensborgerskab er et politisk ideal, og at det er menneskets opgave at realisere idealet.

Et tredje perspektiv er at undersøge, hvordan dannelse og uddannelse kan bidrage til at skabe en verdensborger. Selvom Humboldts idé om dannelse stadigvæk inspirerer i dag, bærer klassiske pædagogiske teorier såsom Humboldts dog præg af et anderledes syn på børn og relationer mellem voksne og børn, end det vi kender i dag. Det er særligt mere nutidige teorier, der ser børn som skabende, kreative og aktive i vekselvirkning med deres omgivelser, der er relevant for vores forskningsspørgsmål om, hvad det betyder at se børn som skabende verdensborgere, som vi kommer tilbage til i kapitel 5.

I vores idéhistoriske skitse af verdensborgerskabsbegrebet har vi ikke fokuseret på etik og moral, men har fremhævet verdensborgerskabets normative karakter som et ideal, dvs. som rettesnor for et liv i harmoni med universets fornuft i stoicismen, i form af menneskerettigheder i oplysningstiden og som et formål med opdragelsen i den klassiske pædagogiske filosofi. I det næste kapitel stiller vi derfor skarpt på den verdensborgerlige etik og præsenterer nutidige teorier, der beskæftiger sig med verdensborgerskab og de moralske krav, der er forbundet med idealet om verdensborgerskab.

29.4
Fremmede religioner

31
Statistik

32
Politik

32.7
International politik

33
Økonomi

30.1
Børn og unge

Verdensborgerskabet etisk set

I det følgende kapitel beskæftiger vi os med verdensborgerskab som etisk holdning. Hvilke verdensborgerlige værdier og principper indeholder en verdensborgerlig etik? Vi er særligt interesseret i at belyse, hvordan det verdensborgerlige perspektiv kan bidrage til moralsk dannelse af børn. I det følgende præsenterer vi dimensioner af den verdensborgerlige etik med:

- En kort introduktion til etik
- Tre nutidige etiske teorier som hver for sig artikulerer en vigtig etisk dimension i verdensborgerskabsidealet
- Et katalog af principper og værdier som gælder for den verdensborgerlige etik

HVAD ER ETIK?

Grundlæggende har etiske teorier som formål at angive normer, der kan anvendes i vores beslutninger og handlinger for at handle moralsk korrekt. De fleste etiske teorier er normative, dvs. de foreskriver, hvordan man burde handle og giver også en plausibel og logisk holdbar begrundelse for, hvorfor man skal overholde en bestemt etisk norm (Christensen, 2011). Hvordan man burde handle, og hvordan man faktisk handler, kan dog være meget forskelligt. Det er klart, at ikke alle mennesker altid holder sig til moralske normer. Men det er ikke en valid indvending imod en moralsk norm, at den ikke altid bliver efterlevet. Etiske teorier indeholder principper, som virker som rettesnor for de moralske normer, man udleder af dem. (Beauchamp, 2003; Beauchamp & Childress, 2013; Christensen, 2011). For en verdensborgerlig etik er både principper og værdier relevant.

VERDENSBORGERLIGE PRINCIPPER

Verdensborgerlige principper forstår vi her med udgangspunkt i Tom Beauchamps og James Childress' teori om fire afgørende etiske principper, som de har udviklet på baggrund af de klassiske filosofiske etiske teorier (Beauchamp, 2003; Beauchamp & Childress, 2013). Selvom Beauchamp og Childress oprindeligt har skrevet deres bog om etiske principper for det bioetiske felt, er deres principper blevet bredt anvendt på andre end bioetiske problemstillinger. Beauchamp og Childress har reduceret de klassiske etiske teorier til fire anvendelige principper: Selvbestemmelse, godgørenhed, ikke-skade-princippet og retfærdighed. De fire principper bygger på et overordnet princip, som er en grundbetingelse for de andre principper, nemlig lighedsprincippet. At alle mennesker principielt er lige, dvs. kan påberåbe sig de samme menneskerettigheder, er et princip, man ikke bør se bort fra. Dermed ligger disse fem principper i forlængelse af de verdensborgerlige teorier af stoikerne, Kant og Humboldt.

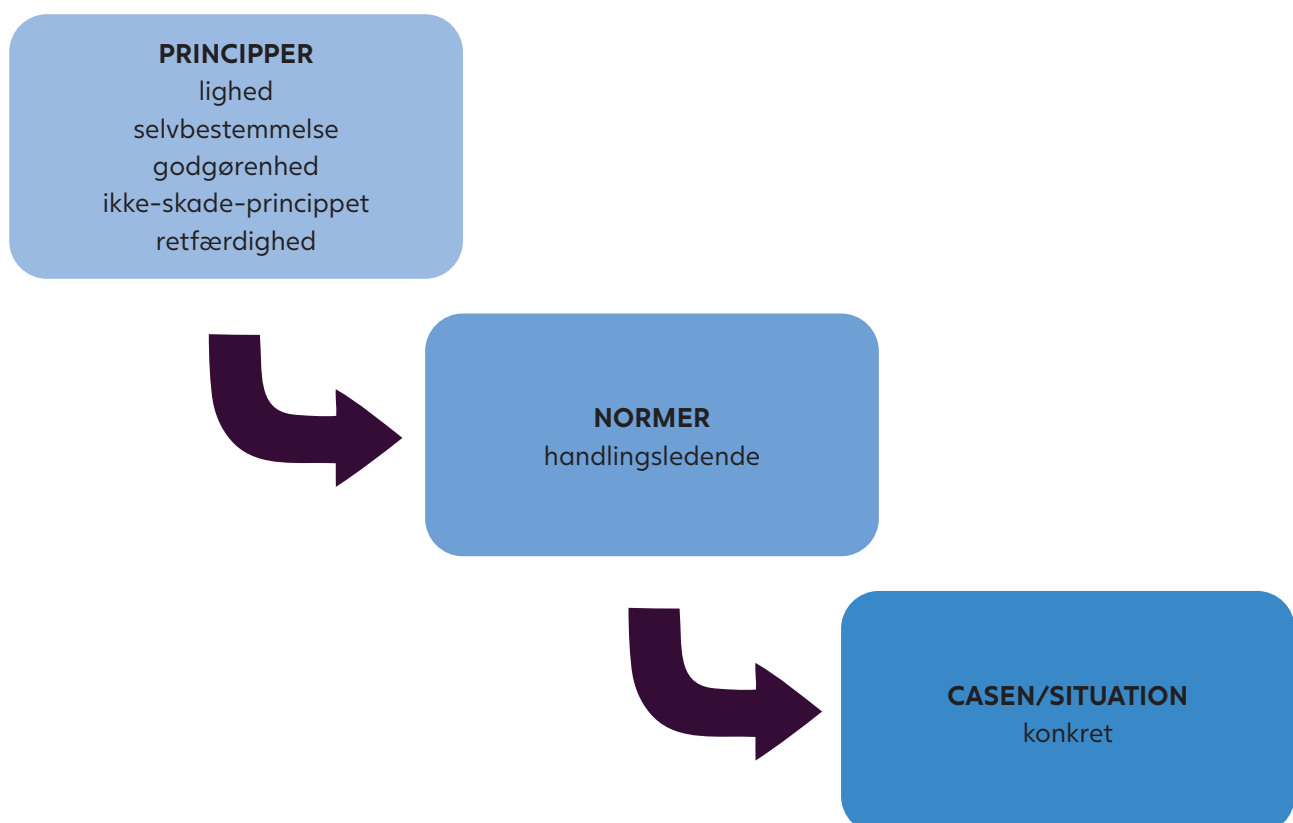
Konkret bliver disse fem principper anvendt på den følgende måde: Hvis man stiller spørgsmålet: "skal jeg hjælpe de fattige?", kan man tage udgangspunkt i princippet om retfærdighed og derfra udlede den moralske norm, at man burde bidrage til en retfærdig fordeling af goder og derfor give noget af sin egen formue til andre. Men hvad ville det konkret være mest retfærdigt at gøre? Det er en norm, som kan fortolkes radikalt, nemlig at man skal give alle sine egne penge væk for at afhjælpe den store uretfærdighed i fordelingen af goder i verden. Men det er nok en temmelig radikal fortolkning, der kan have som

konsekvens, at du også bliver fattig. Den bedre og stadig moralsk korrekte fortolkning er nok den, at man giver en del af sin formue for at udjævne uretfærdigheden og på den måde sikrer, at man ikke selv bliver afhængig af andres penge. Når man anvender principper og normer på etiske problemstillinger, er der altså altid en vis fortolkning i spil.

Det følgende skema viser, hvordan principper bliver anvendt på en case. Man begynder med principperne, der nødvendigvis er abstrakte, fortsætter med formulering af en norm og slutter med anvendelse på en case.

I forhold til anvendelsen af etiske principper dukker der dog også et skeptisk spørgsmål op, som er relevant for en verdensborgerlig etik. Er anvendelsen af en etisk norm ikke fuldstændigt afhængig af konteksten? Er etik og moralske normer relative? Vil man i det ene land bruge principperne anderledes end i et andet land? For at give et eksempel: Mennesket kan påberåbe sig kroppens ukrænkelighed, det er en

del af menneskerettighederne. Det betyder, at f.eks. tortur eller indgreb i ens krop, der sker uden samtykke, er moralsk forkastelige. Gælder denne ukrænkelighed ikke også for kvinder eller mænd (piger og drenge) i de dele af verden, hvor man udfører en form for genital omskæring, selv om de, der forestår disse indgreb, påberåber sig kulturelle eller religiøse grunde til deres praksis? De etiske principper, der her kan komme til anvendelse, er ikke-skade princippet og selvbestemmelse. At disse principper i nogle lande faktisk ikke anvendes på kvindernes og mændenes (pigernes og drengenes) krop er ikke ensbetydende med, at den etiske norm om kroppens ukrænkelighed ikke burde gælde også i disse lande. Vi møder her et komplekst problem, fordi det også er vigtigt for den verdensborgerlige etik at respektere de kulturelle og religiøse normer, der gælder i andre lande. Her kan der opstå kollisioner mellem principper. Etiske teorier har dermed den vanskelige opgave at formulere principper, der bygger bro mellem at være almengyldige og at være anvendelsesduelige i bestemte situationer.



En verdensborgerlig etik indeholder visse værdier, som alle bidrager til, at individer orienterer sig mod idéen om en fælles menneskehed, der er forbundet og forpligtet over for hinanden

VERDENSBORGERLIGE VÆRDIER – EN FØRSTE SKITSE

Selvom de fleste etiske teorier har som krav, at de gælder for alle mennesker og skal anvendes med hele menneskeheden som referencepunkt, er det ikke alle etiske teorier, der er eksplicitte verdensborgerskabs-etikker. Principper er et udmærket udgangspunkt for at vurdere konkrete situationer af etisk relevans, men vi har brug for etiske teorier, der mere konkret behandler de etiske implikationer af en verdensborgerlig holdning. Derfor har vi valgt at inkludere værdier i vores verdensborgerlige etik og læner os op ad den pragmatiske værdiforståelse, som filosofen John Dewey har formuleret i sin bog "Theory of Valuation" (1939). Det virker som om, værdier er absolutte og objektive, men det mener Dewey er en fiktion. Værdier inkluderer altid et aktivt tilvalg for et individ eller et samfund. Værdier fortæller noget om, hvad der er værdsat i et samfund, og hvad individer betragter som værdifuldt. Værdier er således i en vis forstand afhængige af individets ståsted og synspunkt. Værdier er desuden skabt i et samfund og et resultat af sociale relationer, traditioner og kulturer. Værdier har del i vores handlinger, de er med til at bestemme, hvordan vi vurderer situationer, og hvad vi anser som det bedste at gøre. Mens principper er direkte handlingsanvisende, regulerer værdier altså mere indirekte menneskers liv. Værdier er ikke uafhængige af samfundet og situationerne. Der er f.eks. samfund, der sætter stor pris på værdien at være selvstændig, mens værdien fællesskab har større bevågenhed i andre samfund. Også individuelt varierer værdier: For én er dannelse vigtigt, mens materielle goder er mere værdifulde for en anden. En verdensborgerlig etik indeholder visse værdier, som alle bidrager til, at individer orienterer sig mod idéen om en fælles menneskehed, der er forbundet og forpligtet over for hinanden.

I det følgende skal vi finde ud af, hvilke konkrete værdier der er del af en verdensborgerlig etik.

Selv om der findes en del videnskabelig forskning, der behandler verdensborgerskab i forhold til dannelse og uddannelse, findes der kun nogle få studier og artikler, der beskæftiger sig konkret med en verdensborgerlig etik, der bidrager til dannelse og uddannelse. Fælles for disse studier og artikler er, at de fokuserer på værdien af forskellighed og kulturel pluralitet i en verdensborgerlig dannelse og uddannelse. David Hansen (2010) advokerer f.eks. for verdensborgerlige uddannelser, der fremmer børns evne til nyfortolkning i en flerkulturel situation. Det kan ifølge Hansen lykkes, hvis børn lærer at forholde sig refleksivt til deres egen identitet. Andre forskere argumenterer for, at emner som kulturel eller religiøs forskellighed kan tilføje et nyt perspektiv på den klassiske almen moralske dannelses ideal af menneskelige fællesskaber (Merry & Ruyter, 2011). Merry og Ruyter fremhæver, at det er vigtigt at give eleverne en forestilling om forskellighed og en positiv forståelse af pluralitet, som gør det muligt at favne kulturel diversitet. En helt anden tilgang kan findes hos uddannelsesforsker Thomas Popkewitz (2012), som er grundlæggende kritisk over for en verdensborgerlig læring og etik, og særligt når den ikke anerkender kulturel og social forskellighed. Matthew J. Hayden henviser til det, han kalder dispositional cosmopolitanism (Hayden, 2017, 259), nemlig at den verdensborgerlige holdning starter i det lokale og bidrager til at udvikle individuelle holdninger og dispositioner. Hayden tænker den verdensborgerlige dannelse og uddannelse som en dynamisk proces. Der skal ikke doceres moral i skolen, men der skal udvikles kompetencer, således at børn i dialog med hinanden kan opnå en afklaring af de værdier, de selv lægger til grund for deres vurderinger og handlinger. Alle disse studier og undersøgelser henviser til systematiske etikker, bl.a. Martha Nussbaums kapabilitetstilgang og Anthony Kwame Appiahs verdensborgerlige etik. Inden vi præsenterer disse, vil vi dog komme ind på Axel Honneths anerkendelsesetik, som er med til at belyse idéen om verdensborgerskabet ud fra en relationsetisk tilgang.

**Der skal ikke doceres
moral i skolen, men
der skal udvikles
kompetencer,
således at børn i
dialog med hinanden
kan opnå en
afklaring af de
værdier, de selv
lægger til grund for
deres vurderinger og
handlinger**



ANERKENDELSESETIK

Anerkendelsesetikken er relevant for den etiske dimension af verdensborgerskab, fordi forholdet mellem menneskerne bliver omdrejningspunktet i anerkendelsesteori. Anerkendelsesetikken er en relationsetik. Anerkendelse er, både i vores hverdagsprog og i det filosofiske fagfelt, et positivt begreb (Gimmler, 2017b). Det er næsten umuligt ikke at være enige om værdien og de positive effekter af, at mennesker anerkender hinanden. Der er flere filosoffer, der har brugt anerkendelse som grundbegreb, men vi vil som nævnt her fokusere på den tyske filosof Axel Honneth, som har haft stor bevågenhed og er internationalt anerkendt for at introducere anerkendelsesbegrebet som et etisk og politisk grundbegreb. Grundidéen er, at vi mennesker i vores identitet og individualitet er afhængige af de relationer, vi bevæger os i. Det er afgørende for vores udvikling og velvære, hvordan vi relaterer til hinanden. Identitetsdannelse og etik bliver altså forbundet i anerkendelsesbegrebet. Honneth hævder, at det er de anerkendende relationer, der er nødvendige for at sætte mennesket i stand til at realisere dets eget liv på en vellykket måde. Anerkendelse er for Honneth den sociale lim, der gør os til individer og som holder samfundet sammen. Det er en sammenhængskraft, der bygger på de legitime forventninger, vi stiller til hinanden: *Subjekterne mødes på baggrund af den gensidige forventning om at blive anerkendt som moralske personer og for deres sociale præstationer* (Honneth, 2003, 37). Ideelt set fungerer anerkendelse symmetrisk: Jeg giver anerkendelse til dig, som også anerkender mig. Der er ikke tale om en bytterelation, men om grundlæggende forventninger der regulerer sociale relationer. Disse forventninger er normalt ikke åbenlyse for os, men de bliver tydelige, når anerkendelsen mangler eller bliver nægtet. I situationer, hvor vi føler os overset, dårligt behandlet eller endog ydmyget, kommer vores egentlige forventning, om hvordan vi burde blive behandlet, frem i lyset. Vi har altså moralske intuitioner, og Honneth forsøger med sin anerkendelsesteori at formulere disse intuitioner på systematisk vis. Anerkendelse er, som Honneth siger, også et begreb, der er egnet til at afsløre og åbne for sociale erfaringer af uretfærdighed og følelser af social foragt. Der er tale om uretfærdigheder,

der ganske vist opstår i konkrete situationer, men dog henviser til en større sammenhæng, nemlig til strukturelle uretfærdigheder i vores samfund. Anerkendelsesbegrebet kan derfor også bruges som kritisk diagnoseredskab for det senmoderne samfund.

Der er tre sfærer af menneskelige relationer, hvor anerkendelse ifølge Honneth er afgørende og definerende for at blive et individ og for vores sociale forhold:

1. I den private sfære vinder vi gennem anerkendende relationer den nødvendige **selvtillid**. Forholdet mellem mor og barn er paradigmet for denne form for fundamental anerkendelse. Anerkendelse spiller dermed en afgørende rolle for et barns opvækst og dets mulighed for at leve et vellykket liv. Derfor er det også her, Honneth mener, at den anerkendende etik skal begynde: Hos barnet og de relationer, barnet indgår i.
2. I den retslige sfære bliver vi anerkendt som mennesker med moralsk værdi og rettigheder på lige fod med andre og vinder **selvagtelse**. Vi oplever os selv som ligeværdig del af et moralsk fællesskab.
3. I den solidariske sfære opnår vi **selvværdsættelse** gennem fællesskaber, f.eks. i foreninger eller på arbejdspladsen. Her deler vi kulturelle værdier med andre og spejler os i hinanden.

Selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse er tre fundamentale betingelser, der skal være opfyldt, for at et menneske lever et vellykket liv som individ i sammenhæng med andre mennesker. Men hvordan fungerer anerkendelse? Hvordan er man anerkendende over for andre mennesker? Svaret med Honneth er, at det kræver, at man for det første kender til anerkendelsens ekspressive og emotionelle side. For det andet er selvrespekt og menneskets skabende relation til verden også en del af anerkendelsesetikken. I det følgende bliver disse to sider af anerkendelsen udfoldet med blik på deres relevans for vores udgangsspørgsmål, nemlig hvad det egentlig betyder at opfatte børn som skabende verdensborgere.

Grundidéen er, at vi mennesker i vores identitet og individualitet er afhængige af de relationer, vi bevæger os i. Det er afgørende for vores udvikling og velvære, hvordan vi relaterer til hinanden

Anerkendelse som
verdensborgerlig etik
lægger op til, at
anerkendelse ikke
udelukkende sker i den
abstrakte form i at
anerkende den anden
som person, men også
ved at være
følelsesmæssigt
engageret og vise evne
til indfølelse

For det første har anerkendelse en ekspressiv og emotionel side. Anerkendelse udtrykkes både igennem sprog og kropssprog. Sprogligt udtrykkes anerkendelse ved ikke at bruge nedsættende ord, ved at give andre mulighed for at ytre sig samt ved at være lyttende og gøre sig anstrengelse for at forstå, hvad den anden vil sige. Det anerkendende sprog er ikke konfronterende. En af de mere subtile former for nægtelse af anerkendelsen er kropssproget. Her udsender mennesker ofte ubevidste signaler, som bliver opfanget af den anden. Kropssproget er vanskeligt at forandre, fordi det ikke kontrolleres kognitivt. En anden form for kropslig benægtelse af anerkendelse er, at mennesker kan blive behandlet som usynlige (Honneth, 2003). Deres usynlighed kommer til udtryk ved, at vi ikke hilser på dem eller tager notits af dem. Det er umuligt at lave en fyldestgørende liste over anerkendende handlinger. Men det er vigtigt at fremhæve både den emotionelle og kognitive side af anerkendelse: At blive anerkendt er noget, man føler, og man kan sætte ord på. Det betyder, at den emotionelle og den kognitive dimension går hånd i hånd. At bruge både følelse og forstand er særligt vigtigt i de sammenhænge, hvor vi møder fremmede, som muligvis har en helt anden kulturel eller social baggrund end os selv. Anerkendelse som verdensborgerlig etik lægger op til, at anerkendelse ikke udelukkende sker i den abstrakte form i at anerkende den anden som person, men også ved at være følelsesmæssigt engageret og vise evne til indfølelse. Det er ikke ensbetydende med, at man har de samme følelser som den anden, men det, at man forlader den egocentriske orientering og er i stand til at sætte sig ind i en andens følelser, bidrager til anerkendelsen som ligeværdige.

For det andet er anerkendelse ikke forbundet med en særlig præstation. I hvert fald i den første, den private sfære, er anerkendelsen helt ufortjent. Det kan bedst illustreres med forholdet mellem forældre og børn. Børn har ikke som sådan gjort sig fortjent til den anerkendelse, deres forældre giver dem. Det samme gælder for venner. Et ægte venskab bygger ikke på de tjenester, man gør hinanden. Det udelukker ikke, at vi har visse forventninger til hinanden. F.eks. har forældre forventninger til deres børn om, at

de bliver kloge eller gode til sport, men den grundlæggende anerkendelse burde ikke være bundet til opfyldelsen af forventninger. I så fald ville mennesker blive til instrumenter for hinandens ønsker, ville se hinanden blot som nyttige, og det er det modsatte af anerkendelsen. Der skal dog også fremhæves, at Honneths teori, hvad angår det at gøre sig fortjent til anerkendelse, er temmelig idealistisk. Særligt når vi er i den tredje sfære, der hvor vi anerkendes for vores bidrag til en fælles kultur, kommer præstation og konkurrence automatisk i spil. Og hvordan skal en mulig psykologisk afhængighed af anerkendelsen håndteres? Sociologen Richard Sennett fæstner, i sin bog "Respekt i en verden af ulighed" (2003), blikket på et aspekt ved anerkendelse, som Honneth ikke behandler, men som afklarer problemet med at være afhængig af anerkendelsen.

Ifølge Sennett er det ret almindeligt, at vi ønsker at blive anerkendt af andre for noget, vi gør, f.eks. fordi vi spiller helt fantastisk violin. At spille violin bliver altså til en præstation, som fordrer anerkendelse. Men er denne præstationsorienterede holdning nok for at forstå anerkendelse i alle dens facetter? Eller skal vi se helt bort fra præstationstanken for at forstå anerkendelse? Det mener Sennett ikke.

Tværtimod mener han, at hvis vi spiller violin udelukkende for at opnå andres anerkendelse, mister vi to vigtige dimensioner af anerkendelse. Den ene dimension er selvrespekt, og den anden er oplevelsen af samskabelse. Først til samskabelsen: Samskabelse kræver ikke kun mestring af færdigheder, men også at kunne lytte til andre og afstemme ens egen ambition med de andres. En solist, der viser sin mestring uden at lytte til de andre, kan ødelægge en symfonisk koncert, fordi symfoniens helhed forsvinder. Samskabelse kræver altså interaktionskompetencer. For det andet er der selvrespekt: Med selvrespekt er et menneske ikke afhængig af andres beundring eller smiger. Én vej til selvrespekt er ifølge Sennett, at man mestrer sit fag eller har udviklet en særlig kompetence. Man gør ikke tingene, fordi man ønsker anerkendelse, men fordi man har en indre interesse i et fag eller en aktivitet.

Selvrespekten er resultatet af aktiviteter, hvor mennesket udfører eller skaber noget. Man bliver opslugt af aktiviteten og udvikler sin egen målestok for aktivitetens kvalitet. Denne indre interesse gælder i lige så høj grad for børn som for voksne og er ikke begrænset til såkaldte finkulturelle aktiviteter, såsom at skrive en roman, men findes lige så vel hos en blikkenslager, en skoleelev eller i andre hverdagsaktiviteter. Gennem disse erfaringer opnår individer en selvrespekt, som kan eksistere uden anerkendelse fra andre. Det er vores opfattelse, at Sennett henviser til en vigtig dimension i børns identitetsdannelse, nemlig det at blive selvstændige og ikke afhængige af den konstante bekræftelse fra andre mennesker. Dette ligger i tråd med den danske psykolog Per Schultz Jørgensens forskning omkring karakterdannelse, og hvad han kalder robusthed. I sin bog "Styrk dit barns karakter – et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse" (2014) forklarer Schultz Jørgensen, at karakterdannelse har meget at gøre med at kunne håndtere modstand og at udvikle en selvstændighed, der giver barnet en indre rettesnor. Sennett ville være enig med ham og tilføje, at det særligt er i de skabende aktiviteter, der hvor mennesker beskæftiger sig produktivt med en genstand – om det nu er at lave en stol, en roman eller en kage – at denne robusthed og modstandsdygtighed bliver dannet. Dermed ikke ment at barnet mister sensibilitet og empati for andre, men at barnet udvikler en indre anerkendelse.

Anerkendelsesetik bidrager til den etiske dimension af verdensborgerskab med en relationsorientering. Det er moralsk set afgørende, hvordan vi relaterer os til hinanden. Gør vi det anerkendende, værdsætter vi andre mennesker, ikke kun som personer med de samme rettigheder og pligter som os selv, men også som væsener med følelser og forskellige historier og baggrunde. I anerkendende handlinger bliver vi også selv udfordret. Anerkendelse af forskellighed og skabelse af anerkendende relationer er anerkendelsesetikens bidrag til en verdensborgerlig etik. De tre grundbetingelser, som Honneth nævner for at leve et vellykket liv, nemlig selvtillid, selvagtelse og selv værdsættelse, giver en målestok for anerkendende relationer mellem mennesker. Denne målestok kan suppleres med de praktiske måder at anerkende på, nemlig at vise indfølelse og at udvikle selvrespekt.

KAPABILITET OG ETIK

Den amerikanske filosof Martha Nussbaum har bidraget ganske omfattende til verdensborgerskabsteorien. Hun har beskæftiget sig med dens filosofihistoriske rødder (Nussbaum, 2004; 2019) og det iboende politiske dilemma at føle sig forpligtet over for både sit nationale fællesskab og verdensfællesskabet (1994; 2019). Men ikke mindst har hun bidraget til en verdensborgerlig etik med sin kapabilitetsteori (Nussbaum, 1992; 2011). Ordet capabilities på engelsk kan ikke oversættes en-til-en til dansk, og derfor bibeholder man også i danske sammenhænge ofte det engelske begreb og kalder det kapabiliteter. Det samme gør vi her. Med kapabiliteter mener man de grundlæggende muligheder, evner og potentialer, ethvert menneske har, f.eks. at være i stand til at have et godt helbred eller at være i stand til at udvikle en idé om sit eget gode liv. Disse kapabiliteter er baseret på grundlæggende menneskelige livsbetingelser, som definerer både grænser og muligheder for et menneskes liv. F.eks. er det grundlæggende for alle mennesker, at de dør, og at de har brug for næring og beskyttelse mod vejret, ligesom alle mennesker har seksualitet, sociale behov, humor, etc.

Med sin kapabilitetstilgang nytolker Nussbaum den idé om det gode liv, der har sin oprindelse hos Aristoteles. Aristoteles' etik ønsker ikke kun at sige noget om, hvilke handlinger der er moralsk korrekte, men vil også vise, hvordan vores handlinger hænger sammen med at leve et godt og moralsk liv. Man kan sige, at Nussbaum overtager Aristoteles' ideal om det gode liv og operationaliserer dette med en liste over grundvilkår og kapabiliteter. Den anden historiske indflydelse, som Nussbaum bygger på, nemlig stoicisme, har vi allerede berørt. Her er det decideret idealet om verdensborgerskab, som hun overtager. Selv om vi mennesker er optaget af, at vores eget liv er vellykket, så kan det kun lykkes, hvis vi ser os selv i større sammenhænge såsom verdensborgerskabet. Ifølge Nussbaum ligger der altså i det gode liv også en forpligtelse over for hele menneskeheden.

Nussbaum mener dog ikke, at hun har fundet ud af, hvad den menneskelige natur er, men at vi skal spørge, hvilke livsbetingelser og muligheder der er relevante, for at mennesket lever et værdigt liv:

Det er moralsk set
afgørende, hvordan vi
relaterer os til hinanden.
Gør vi det anerkendende,
værdsetter vi andre
mennesker, ikke kun som
personer med de samme
rettigheder og pligter
som os selv, men også
som væsener med
følelser og forskellige
historier og baggrunde

The Capabilities Approach is not a theory of what human nature is, and it does not read norms off from innate humane nature. Instead, it is evaluative and ethical from the start: it asks among the many things that human beings might develop the capacity to do, which ones are the really valuable ones, which are the ones that a minimally just society will endeavor to nurture and support. (Nussbaum, 2011, 28).

På den ene side er der altså fælles træk, som vi kan fastslå er relevant for alle mennesker. Ligesom Shakespeare i teaterstykket "Købmanden fra Venedig" lader sin hovedfigur, den jødiske købmand Shylock, sige: *Hvis I stikker os, bløder vi da ikke?*, mener Nussbaum, at f.eks. smertefølelsen og kroppens virkelighed er et grundvilkår for alle mennesker. På den anden side er det forskelligt, hvad mennesker vurderer har værdi i deres liv. Det medgiver Nussbaum, men hun er alligevel ikke kulturrelativist. Som kulturel relativist antager man, at kulturer er så forskellige, at man ikke kan

finde frem til de grundlæggende livsbetingelser og potentialer, som er relevant for alle mennesker. Nussbaums argument er, at hvis vi grundigt undersøger, hvad de grundlæggende menneskelige vilkår er, kan vi godt komme frem til en liste over alt det, der er nødvendigt for at sætte mennesker i stand til at leve et godt liv. Der skal være plads til fortolkning og valg, men at mennesket f.eks. er et socialt væsen betyder ikke, at man ikke må vælge mellem at være i fællesskab eller alene. Hvis de grundbetingelser, som Nussbaum formulerer, ikke står til rådighed for et menneske, betyder det enkelt sagt tab af den menneskelige levevis. Hendes kapabilitetsteori beskriver ikke kun hvilke grundbetingelser, der skal være til stede, men teorien indeholder også en opfordring til at sikre menneskeværdige livsbetingelser. Nussbaum har, bl.a. sammen med økonomien og nobelpristageren Amartya Sen, i flere årtier bidraget til en filosofisk tilgang til udviklingspolitik og har arbejdet med projekter i FN og andre internationale organisationer (Nussbaum, 2011) for at sikre gode livsbetingelser i udviklingslande.

Vi præsenterer her en forenklet og oversat liste over de 10 kapabiliteter, Nussbaum har opstillet som den moralsk relevante minimumstærskel for et værdigt menneskeliv (Nielsen, 2013, 18):

1. Liv	at være kapabel til at leve et menneskeligt liv af normal længde
2. Fysisk helbred	at være kapabel til et godt helbred herunder tilstrækkelig ernæring og husly
3. Kropslig integritet	at være kapabel til fri bevægelighed og kropslig sikkerhed
4. Sansning og tænkning	at være kapabel til at sanse, at fantasere og forestille sig samt at tænke og ræsonnere
5. Emotion	at være kapabel til at knytte sig følelsesmæssigt til andre personer og ting
6. Praktisk visdom	at være kapabel til at udforme normative vurderinger samt at indgå i kritiske refleksioner over eget liv
7. Affiliation	at være kapabel til at indgå i sociale relationer uden ydmygelse og på baggrund af en base af selvrespekt, herunder at man behandles som ligeværdig i forhold til andre
8. Andre arter	at være kapabel til at leve i relation til planter, dyr og den naturlige verden i helhed
9. Leg	at være kapabel til at lege, grine og nyde afslappende aktiviteter
10. Kontrol over eget miljø	at være kapabel til at deltage i (politiske) beslutninger, der påvirker ens liv, at have forsamlings- og ytringsfrihed samt andre politiske og juridiske rettigheder



Forskerne har fundet frem til, at eleverne, hvis man lægger vægt på, at de kan bruge deres indbildningskraft, emotioner og kreativitet, i højere grad udvikler det, man kalder agency, nemlig at være i stand til at tage stilling til deres eget liv, deres livsønsker og hvordan de placerer sig i forhold til andre

Listen indeholder nogle lidt overraskende elementer. Er det livsvigtigt at lege eller at have en tilknytning til andre arter? Ja, det er det, mener Nussbaum. Disse kapabiliteter beskriver, hvad et helt menneskeliv kunne indebære. Fantasi, leg, sansning, emotioner og relationer til andre er lige så vigtige som at bruge sine kognitive færdigheder. Nussbaums tilgang har haft en stor indflydelse på udviklingsarbejde, f.eks. i FN eller WHO regi. At børns vilkår i hele verden forandres på en måde, så disse kapabiliteter står til rådighed, er en del af formålet med udviklingsarbejdet for at fremme uddannelse og dannelse i alle lande (Hart, 2012).

Nussbaums kapabilitetstilgang er også rettet mod dannelse og opdragelse. Dette skal ikke udelukke kognitive og abstrakte. Et aspekt af den moralske opdragelse er at lege og at bruge sine sanser. De sociale relationer bidrager til børns opmærksomhed på andre og til deres forståelse af at være en del af verden. I en artikel med den skønne titel "Choosing a life one has reason to value: the role of the arts in fostering capability development in four small urban high schools" (Maguire et al., 2012) har forskerne fremlagt deres undersøgelsesresultater om kunstens og litteraturens rolle i skolen. Der er blevet undersøgt, hvordan kunst og litteratur i formelle uddannelser, altså i skolen, har betydning for elevernes udvikling. Forskerne har fundet frem til, at eleverne, hvis man lægger vægt på, at de kan bruge deres indbildningskraft, emotioner og kreativitet, i højere grad udvikler det, man kalder agency, nemlig at være i stand til at tage stilling til deres eget liv, deres livsønsker og hvordan de placerer sig i forhold til andre. Det er et relevant studie i forhold til vores undersøgelsesspørgsmål, fordi agency, altså at være handlekraftig, kan siges at være en nødvendig betingelse for at være skabende.

Nussbaums liste over kapabiliteter skal sikkert operationaliseres endnu mere, hvis den skal have praktisk betydning i formelle og uformelle lærings-sammenhænge, men det er dog klart, at særligt indbildningskraftens og de eksperimenterende leges rolle kan bidrage til at gøre børn i stand til at være skabende, både skabende i forhold til deres omverden, men også skabende i forhold til deres eget liv.

I en anden sammenhæng, nemlig i en undersøgelse af kunstens og litteraturens rolle for vores moral, har Nussbaum (1994) fremhævet, at kunst og litteratur er en god skoling for børns moralske udvikling. At sætte sig ind i en anden karakters historie og skæbne udvider barnets horisont og gør det mere empatisk og forstående over for det fremmede og de fremmede. Der er altså en decideret moralsk funktion, som kunst, leg og litteratur her kan påtage sig. Der ligger ifølge Nussbaum (1994) også en gevinst i at se sig selv i lyset af andre traditioner og kulturer, man lærer nemlig sig selv bedre at kende. Den verdensborgerlige uddannelse har således også stor betydning for vores selvbillede og for den måde, hvorpå vi forholder os til vores egen kultur. Det gør os mere egnet til at arbejde sammen og at hjælpe hinanden, mener Nussbaum.

Sammenfattende vil vi fremhæve den dobbelte funktion, som Nussbaums kapabilitetstilgang har: For det første angiver de 10 kapabiliteter en slags målestok for, hvad der gør et menneskeliv værdigt og værdifuldt. Dermed stiller listen også en fordring til politik, uddannelse og det enkelte individ om at bidrage til at give flest mulige mennesker mulighed for at kunne realisere disse kapabiliteter. For det andet kan listen også bruges til at udvikle direkte aktiviteter, som fremmer vores forståelse af kapabiliteter. F.eks. vil det være indlysende at bruge kunst og litteratur til at opøve børns sensibilitet over for andres skæbne, at lære dem at se ud over deres eget egocentriske perspektiv og at opfatte sig selv som handlekraftige og i stand til at tage stilling.

VERDENSBORGERETIK MED RØDDER

I sin bog "Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers" (Appiah, 2006) tager den britisk-ghanesiske filosof Kwame Anthony Appiah udgangspunkt i sin egen og sin fars livshistorie og argumenterer for en verdensborgerlig etik, der er situeret. Det betyder, at den verdensborgerlige holdning begynder i hjemmekulturen og i de konkrete fællesskaber, man er vokset op med. Herfra udvikler der sig en sans for andre mennesker og kulturer samt den etiske fordring, der retter sig mod det store menneskefællesskab.

Ifølge Appiah har en verdensborger både rødder og vinger og er i stand til at bruge begge dele. At være lokalt forankret og samtidig føle sig forbundet med og forpligtet over for hele menneskeheden skal læres igennem opdragelse, dannelse og i den konkrete erfaring med andre mennesker. Hans verdensborgerlige etik er ikke et systematisk sæt af normer eller regler, snarere formulerer han problematikken i at leve fredeligt sammen i en moderne verden, som er præget af forskellige kulturer, religioner og etniske grupper. Appiahs pointe er, at en decideret verdensborgerlig etik er nødt til at tage denne forskellighed alvorligt. Spørgsmålet er altså, om forskelligheden er en hindring for, at nationer og kulturer kan leve sammen og samarbejde, eller om der i forskelligheden ligger en styrke og en mulighed? Hans tilgang er forfriskende konkret, og han afmonterer myten om, at en verdensborger er rodløs og tilhører eliten. Verdensborgerlige holdninger findes på alle samfundsniveauer og har været der i alle epoker. Han giver et bud på en verdensborgerlig etik, der svarer på de etiske udfordringer, mennesket står over for i dag. Han giver mod og lyst til at være verdensborger: *Cosmopolitanism is an adventure and an ideal* (Appiah, 2006, xviii).

Appiah udskiller to forskellige træk i verdensborgerskabsbegrebet: For det første betyder verdensborgerskab, at vi har en forpligtelse over for andre mennesker, eller endnu mere: over for hele menneskeheden. Det er den moralske dimension, vi har lært at kende hos stoikerne, Kant og Nussbaum. Det andet træk handler om menneskers forskellighed. Forskelligheden kan være knyttet til kultur, etnisk tilhørsforhold, religion, køn etc. Disse forskelligheder kan ses som en trussel mod at leve fredeligt sammen, men kan også ses som en chance og en berigelse. En mulighed for at leve sammen på trods af forskelligheder er, at man viser tolerance. Appiah mener imidlertid ikke, at det er nok, at vi viser tolerance. Rigtig nok betyder tolerance at se alle mennesker som ligeværdige, og derfor at acceptere deres forskelligheder, men ifølge Appiah skal der mere til for at opnå en verdensborgerlig holdning. Her handler det nemlig om at værdsætte de specifikke kvaliteter, hvert menneske og hver kultur

bidrager med. Værdsættelse af forskelligheden kræver altså mere end tolerance. Det kræver en positiv holdning til forskellighed, og denne holdning kalder Appiah den verdensborgerlige etik.

Appiah kritiserer det traditionelle kulturbegreb, som han mener puster kulturel forskellighed op til kulturernes uforenelighed. Hvis kulturer er tænkt som lukkede om sig selv, er det umuligt at gennemføre en samtale mellem parterne. Denne anskuelse af kultur er en misforståelse, mener Appiah, og han får opbakning af nyere forskning i antropologi, kulturstudier og filosofi (Gimmler, 2016). I vores sammenhæng er det vigtigt at fremhæve, at denne kulturforståelse, hvor kulturer er lukkede entiteter, har sine rødder i den tyske idealistiske filosofi og i filosofen Gottlieb von Herders idé om en folkeånd (Gimmler, 2016). I Herders forståelse er det folkeånden, der forener et fællesskab i én kultur, som er radikalt adskilt fra andre kulturer. I Herders forståelse bliver folkeånden truet, når der opstår udvekslinger mellem kulturer. Dette er en dybt problematisk opfattelse af, hvad kulturer er. Kulturer anskues i dag anderledes, nemlig mere som et resultat af mange forskellige indflydelser og som enheder under en konstant udvikling og uden klare grænser. Det betyder, at de implicitte normer, vaner og traditioner, der er gældende i en kultur, er under konstant udvikling. Appiah går ud fra, at disse kulturmøder nogle gange resulterer i konflikter, men mange gange ender i en vedvarende og positiv dialog og konversation. Det er Appiahs syn på kulturernes forskellighed, at der næsten altid er en mulighed for at tale med hinanden og udveksle synspunkter. Kulturel pluralisme bliver altså i Appiahs teori om en verdensborgerlig etik suppleret med kulturel udveksling. Conversation er hans hovedbegreb, når det gælder om at bringe kulturer i kontakt med hinanden. Konversationer indebærer chancer og muligheder for forandring. Og en af de vigtigste forandringer, der finder sted i en konversation, er det at se verden fra et andet perspektiv end ens eget og dermed at øge forståelsen for såvel den andens som ens egen kultur. De værdier, vi mener bestemmer vores handlinger og vores forståelse af verden, viser sig ifølge Appiah i en

**At være lokalt
forankret og
samtidig føle sig
forbundet med og
forpligtet over for
hele menneskeheden
skal læres igennem
opdragelse, dannelse
og i den konkrete
erfaring med andre
mennesker**

**Vi behøver altså
ikke at være ens
for at tale med
hinanden, men
vi bør behandle
hinanden som
lige og
ligeværdige**

konversation som meget mindre fasttømrede, end vi tror. I Appiahs etik er forståelse af andres og forandring af vore egne synspunkter tæt forbundet.

At Appiah bruger begrebet konversation i etikken betyder også, at han mener, at fortællinger og dialog ofte er bedre egnet til løsning af konflikter end logisk argumentation. Hvis vi bruger logiske argumenter over for andre, appellerer vi til overordnede principper. Idéen med argumentation er, at hvis vi først har afklaret og er blevet enige om det overordnede princip, kan vi hurtigere blive enige om de konkrete handlinger. Men som vi har set ved eksemplet om at anvende et overordnet princip som ikke-skade-princippet, kræver det alligevel en fortolkning at anvende det på en bestemt situation. At forsøge at finde fælles principper i en konflikt fører ikke altid til succes; tværtimod kan konflikten blive endnu større. Appiah anbefaler derfor at stole mere på, hvad retsfilosoffen Cass Sunstein har kaldt *incompletely theorized agreements* (Appiah, 2006, 71). Pointen i denne teori er, at vi ofte bedre kan leve sammen, hvis vi ikke gør de principper eller værdier, der styrer vores handlinger, eksplicitte: *We can agree about what to do in most cases, without agreeing about why it is right* (Appiah, 2006, 71). Appiah hævder, at denne form for enighed ikke er en løsning for alle konflikter. Det er nogle gange umuligt at lade være med at tale om de grundlæggende principper eller værdier. Men det er i mange tilfælde nemmere at etablere en fælles erfaringspraksis, som medfører løsningsmuligheder, hvis ens egen kultur, og dens grundlæggende principper og værdier, ikke bliver særligt fremhævet og gjort til genstand for en diskussion. Konversationer, der mere foregår som en fortælling af historier end som logisk argumentation, lægger op til en gensidig forståelse af andre mennesker i konkrete situationer (Plage et al., 2017). Ud fra Appiahs teori kan vi altså sige, at det er konkrete praksisser, der muliggør forståelse og samarbejde på tværs af kulturer, og ikke så meget en fælles eksplicit værdikonsensus.

Appiahs idé om enighed uden eksplicitte principper skal ikke forstås som tilladelse til uhæmmet etnocentrisme og relativisme. Det ville betyde, at vi mister det fundament, vores konversation bygger på, nemlig grundantagelsen at vi alle kan tale med hinanden og har noget værdifuldt at sige til hinanden:

Cosmopolitans suppose that all cultures have enough overlap in their vocabulary of values to begin a conversation. But they don't suppose, like some universalists, that we could all come to agreement if only we had the same vocabulary (Appiah, 2006, 57).

Vi behøver altså ikke at være ens for at tale med hinanden, men vi bør behandle hinanden som lige og ligeværdige. At mennesker er lige, betyder også, at de har en gensidig forpligtelse. Hvert menneske, kan man sige, er principielt forpligtet over for alle andre mennesker, selv om det ikke altid er praktisk muligt at opfylde denne forpligtelse. Ifølge Appiah skylder vi andre noget – men hvad, det konkret er, er afhængig af situationen. Der kan altså ikke gives en generel regel om, hvor meget en verdensborger er forpligtet over for andre mennesker. For at illustrere det med et eksempel: Meget radikalt kunne man forslå, at vi i den vestlige verden holder op med at bruge penge på alt, der ikke er absolut nødvendigt for at leve, f.eks. kunne man holde op med at gå i teater eller bruge penge på biograf. I stedet for sender vi de opsparede penge til udviklingslandene. Det er dog en problematisk generel handlingsmaksime, fordi det ville gøre folk i den vestlige verden fattigere – både åndeligt og økonomisk. En helt anden situation har vi, hvis et barn giver afkald på at bruge penge på slik i en måned og sender disse penge til en nødhjælpsorganisation. Her vil Appiah vurdere, at barnet bliver lært op i sin forpligtelse over for andre mennesker og aktivt anvender den verdensborgerlige etik. Man kan sige, at den verdensborgerlige etik bygger på, at mennesker er forpligtet over for hinanden, men hvordan dette princip anvendes, er situationsafhængigt. Med Appiahs verdensborgerskabsetik er vi ikke langt fra den

mere teologisk anlagte etik, som den danske teolog og filosof Knud Ejler Løgstrup har formuleret i sin bog "Den etiske fordring" (1956), nemlig at vi i alle vore handlinger berører et andet menneskes liv. Dette forpligter os til at se vore handlinger i lyset af deres betydning for andre. Ikke mere og ikke mindre fordrer også Appiahs verdensborgerskabsetik.

Sammenfattende kan vi sige, at hos Appiah møder vi igen de koncentriske cirkler, som vi kender fra den stoiske teori. Men den gang er kredsene, hvor den inderste kreds er familien og den yderste menneskeheden, meget mere foranderlige og slet ikke uforenelige. Selvom vi er rodfæstet i vores egen kultur, kan vi dog bevæge os ud over den i samtaler og udveksling med andre. Appiah er fortaler for et situeret verdensborgerskab, hvor vi har en bevidsthed om vores rødder, uden at det forhindrer, at vi nogle gange bruger vores vinger. Universalismen, at der er værdier og rettigheder, der gælder for alle mennesker, bliver suppleret med princippet om forskellighed. Anvendelsen af universelle normer kræver dog en enighed, som ikke altid er til stede. Her anbefaler Appiah, at vi ser mere på praksis end på teori. Det er i fortællinger og samtaler, vi kan finde løsninger på mulige konflikter.

VERDENSBORGERLIG ETIK FOR BØRN – VÆRDIER

Med udgangspunkt i de præsenterede etiske teorier fremlægger vi en verdensborgerlig værdiramme for programmet: Børn som skabende verdensborgere. Formålet med en værdiramme er at give en horisont og en rettesnor for børns opdragelse, dannelse og socialisering. Listen skal ikke forstås som lukket eller afsluttet. Værdier spiller, hvis vi følger filosofen John Dewey, en direkte rolle i vores interaktion med omverden og andre mennesker. Det betyder, at de skal ses i relation til et individ og til dets konkrete situation. Det er ikke ensbetydende med, at værdier blot er subjektive. Tværtimod bliver individer socialiseret og individualiseret i et samfund med allerede gældende værdier. Værdier kan altså variere både individuelt og fra samfund til samfund, men viser samtidig en vis stabilitet over tid. Derfor kan

de også tjene som moralsk rettesnor. Disse værdier kan bidrage til at se børns dannelse igennem det verdensborgerlige perspektiv med det formål at realisere verdensborgerskabet som ideal.

- **Agency og virkeliggørelse** er grundlæggende identitetsværdier og danner rettesnor for børns opdragelse, dannelse og uddannelse. At opdrage og danne dem til selvstændige mennesker, der kan virkeliggøre deres plan for et godt liv, er en nødvendig forudsætning for en verdensborgerlig etik. Både Nussbaum og Honneth fremhæver værdien af selvbestemmelse og mod til at stå inde for sig selv og at gribe til handling, hvis man vurderer det nødvendigt.
- **Det gode liv** er et klassisk etisk begreb, som her får den betydning, at børn er i stand til at udvikle deres egen plan for, hvordan de gerne vil leve deres liv. Det gode liv inkluderer mennesket som helhed, hvor følelser, sansning og kognitive evner er lige relevante. Det er særligt Nussbaum og Honneth, der fremhæver værdien af det gode liv.
- **Forskellighed og pluralisme** er centrale værdier i en verdensborgerlig etik. For Appiah er forskellighed både en grundbetingelse for det menneskelige liv og en positiv værdi. Erkendelsen af, at vi deler en fælles verden, skal altid suppleres med anerkendelsen af, at menneskeheden også rummer forskellighed. Når man betragter forskellighed og pluralisme som værdier, siger man, at det er værdifuldt at have et samfund med forskellighed og pluralisme.
- **Omsorg og anerkendelse** er værdier, der regulerer forholdet mellem mennesker og styrer, hvordan man ser på andre mennesker. Omsorg som værdi betyder, at man tager vare på den anden. Anerkendelse som værdi betyder, at man indtager en bekræftende holdning over for andre mennesker og deres anderledeshed. Som Honneth fremhæver, bidrager den anerkendende holdning til samfundet med social sammenhængskraft. Honneth ser anerkendelse som centralt for socialisering og for overhovedet at blive til som et menneske. Anerkendelse som værdi kan derfor ikke overvurderes som værdi i børns opdragelse, dannelse og uddannelse.



ICON MMY

Refleksion over tegnemass
Hvilke udfordringer mødte I?
Vil I gøre, hvis I har
øjelser gjorde I jer under
Hvilke

Foundation

Building Guide V.1.4

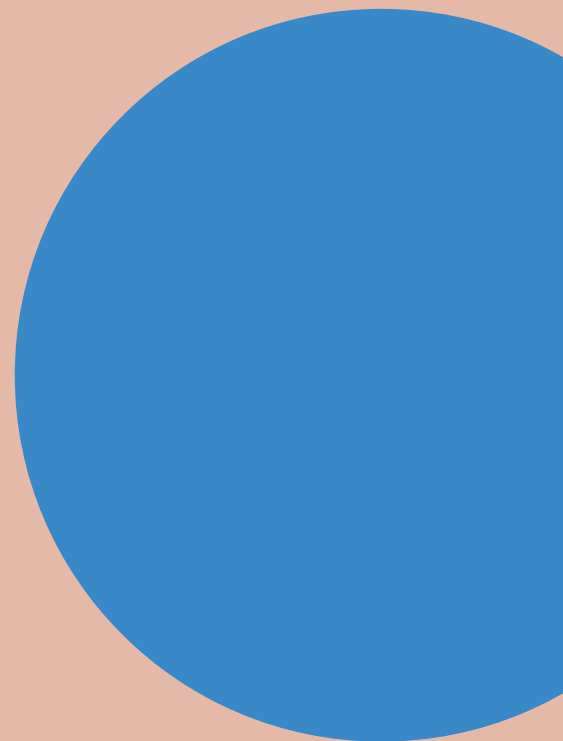
- **Fairness** som værdi refererer til lighedsprincippet, nemlig at alle mennesker har krav på at blive behandlet som lige, og at alle skal have de samme chancer for at udvikle sig. Der er mange facetter af fairness, såsom at behandle hinanden med agtelse eller at anerkende en andens synsvinkel som legitim, selv om den muligvis adskiller sig fra ens egen. Appiah har lagt vægt på, at vi gennem dialog skal forstå hinanden og vores særlige synsvinkler. Her kræver det fairness at lytte til den anden uden fordomme.
- **Medborgerskab og demokrati** er værdier, som er vokset frem i løbet af de sidste århundreder, og som definerer de sociale og politiske rammer, som vi mener, det er værdifuldt at leve under. Et demokrati er levende, hvis der er medborgere, der aktivt bidrager til at træffe de bedste beslutninger for almenvellet. På det sociale niveau, f.eks. i foreninger, viser medborgerskabet sig som en værdi, der bidrager til sammenhængskraften. Samarbejde og samskabelse finder sted under demokratiske forhold, hvor medborgerne er hørt, og deres mening værdsat. I forlængelse af Kants verdensborgerskabstanke kan man sige, at uden demokratiske stater er det vanskeligt at realisere verdensborgerskab på et politisk og institutionelt plan.
- **Ansvarlighed** er en værdi, der retter sig mod menneskers forpligtelse over for hinanden og over for deres egne handlinger. Det er værdifuldt, at børn lærer at forstå, hvad det betyder at forpligte sig, f.eks. at love at gøre noget for et andet menneske. Ansvarlighed over for hele verden og hele menneskeheden kan være svært eller umuligt at indfri i alle beslutninger og handlinger, men det er alligevel den værdihorisont, som en verdensborgerlig etik fordrer.
- Afslutningsvis skal det understreges, at disse værdier støtter hinanden. F.eks. kan værdien anerkendelse ikke fungere uden værdien det gode liv. Der er som nævnt ikke meget systematisk forskning i, hvordan en verdensborgerlig etik kan anvendes i dannelses- og uddannelsessammenhæng, hverken i formelle eller i uformelle læringsrum.



OPSAMLING

I den tyske filosof Axel Honneths teori om anerkendelse bliver det tydeligt, at anerkendelse af andre er inkluderende, identitetsprægende og en grundlæggende forudsætning for tillidsfulde relationer til andre, særligt til dem, vi ikke kender. I filosofen Martha Nussbaums teori om menneskelige kapabiliteter bliver det fremhævet, at der ligger noget universelt i menneskets potentiale for at udvikle det gode liv, og at dette udgør et moralsk krav, der retter sig mod hele menneskeheden. Teorien om en situeret verdensborgerskabsetik er blevet udviklet af filosofen Anthony Kwame Appiah. Han gør op med det angivelige paradoks, at man ikke kan være loyal over for sin herkomst og nære fællesskaber og samtidig føle en tilknytning og ansvar over for hele menneskeheden.

Vi mener, at begrebet situeret verdensborgerskab er særligt egnet til at se børns udvikling som noget, der har sit udgangspunkt i de nære relationer. Med udgangspunkt i disse etiske teorier og begreber har vi udviklet en liste over værdier, som beskriver den verdensborgerlige etik, og som kan danne en rettesnor for at håndtere udfordringer i en kompleks verden.



**Mennesket er ikke
kun skabende, men
også samskabende.
Både i videnskaben
og i hverdagen
er mennesket
afhængigt af
andres medvirken**

Børn som skabende væsener – pædagogiske overvejelser (medforfattet af Line Kollerup)

Dette kapitel har som formål at belyse, hvordan verdensborgerskab kan tænkes mere praktisk og jordnært. Det kan lykkes, hvis man ser på den måde, mennesker agerer på i deres praktiske liv, snarere end udelukkende på deres intellektuelle holdninger. At børn – og mennesker generelt – er skabende væsener, har ikke været relevant for de klassiske verdensborgerskabsteorier. I de klassiske teorier, som hos Kant og Humboldt, ser man mere verdensborgerskab som en intellektuel holdning. Selvom man selvfølgelig også implicit har tænkt over, hvordan verdensborgerskab udfolder sig i praksis, har man i disse klassiske verdensborgerskabsteorier ikke nærmere undersøgt, hvordan selve det faktum, at vi som mennesker er skabende og samskabende, bidrager til verdensborgerskab.

Det er altså formålet her, gennem nutidige filosofiske og pædagogiske teorier, at vise, at der er en tydelig sammenhæng mellem skabelse og verdensborgerskab. Nutidige teorier om uddannelse og dannelse er blevet meget opmærksomme på, at menneskets læringsevne, og også dets relationer til andre mennesker, er dybt afhængig af, at vi er aktive og skabende i og med verden. Mennesket er homo faber – det væsen, der frembringer artefakter, redskaber og teknologier. Og dermed forandrer mennesket ikke kun omverden, men også sine relationer til omverden. Mennesket er ikke kun skabende, men også samskabende. Både i videnskaben og i hverdagen er mennesket afhængigt af andres medvirken.

Det er en af vores grundtanker i den foreliggende undersøgelse, at samarbejde, samskabelse og generelt menneskets evne til at indgå i relationer med andre har en stor betydning for, om og hvordan man lever et verdensborgerligt liv. Vi mener, at et verdensborgerligt liv har sit udgangspunkt i konkret samarbejde og ikke udelukkende i teoretiske refleksioner.

For at tydeliggøre denne sammenhæng skal der indledningsvist kort beskrives den socialpsykologiske tilgang, der har åbnet for en ny forståelse af vekselvirkningen mellem interaktion med andre mennesker og interaktion med omverden. Skabelse udspiller sig på dobbelt vis: For det første bliver mennesker skabt i relationer, for det andet er skabelse i sig selv en del af menneskets tilblivelse. Den pragmatiske filosof George Herbert Mead (1863– 1931) har haft stor indflydelse på den moderne socialisationsforskning og pædagogik (Krappmann, 1985). Individet er i Meads teori resultatet af en social proces, hvor børn indgår i relationer, f.eks. i sociale relationer som leg og spil eller for at løse opgaver eller problemer. Det kan være ganske almindelige opgaver, som at købe ind eller at lave aftensmad, men også udfordringer, som at organisere en patchworkfamilie efter en skilsmisse. Bevidsthed, kognitive færdigheder, følelse og moralske værdier udvikles ikke udelukkende gennem abstrakt tænkning eller refleksion (eller ved at være i kontakt med de store kunstværker, som Humboldt mente), men også i fællesskabshandlinger med andre. Og disse handlinger er

skabende handlinger, f.eks. når der laves mad. I socialiseringsprocessen bliver læring i forhold til omverden og læring med andre mennesker kombineret, og ingen af delene kan stå alene. Dette perspektiv tilføjer dannelsesbegrebet noget mere jordnært. Dannelse sker dermed også i de mere almindelige og hverdagsagtige aktiviteter. Der er flere pædagogiske teorier, der bygger på denne sammenhæng mellem dannelse, skabelse og fællesskab. Nogle af disse teorier ser også verdensborgerskab som den overordnede ramme eller en værdifuld orientering for den pædagogiske opgave. Vi præsenterer først klassikeren vedrørende idéen om mennesket som skabende og fællesskabsorienteret, nemlig den pragmatiske filosof John Dewey. Dernæst behandler vi nutidige teorier om dannelse og verdensborgerskab med særlig vægt på de tilgange, der kaldes uren pædagogik, Peter Kemp, Gert Biesta og Etienne Wenger. Vi afslutter kapitlet med en liste over verdensborgerlige kompetencer, som supplerer vores liste over verdensborgerlige værdier.

BØRN SOM SKABENDE – DEWEYS

ERFARINGSORIENTEREDE PÆDAGOGIK

John Dewey (1859–1952) er en pragmatisk filosof, der har haft stor indflydelse på pædagogik, politisk filosofi, erkendelsesteori og kunstfilosofi. Pragmatisme er en filosofisk tradition, der mener, at det er vigtigst, at filosofi bidrager til at forbedre verden, og at teorier, begreber og idéer derfor skal forstås ud fra deres bidrag til konkrete samfundspraksisser. Tænkning er en abstrakt proces, men som Dewey ikke bliver træt af at gentage, er udgangspunktet og slutpunktet for en tanke eller en teori slet ikke abstrakt, men tværtimod yderst konkret. En tanke begynder i en konkret situation, hvor vi møder et problem. Tanken bliver udviklet i forhold til problemet og bliver igen anvendt i en konkret situation:

Vi prøver os frem; erfaringer er ifølge Dewey forsøgende. Man bliver irriteret over et problem, analyserer problemet, opstiller hypoteser og forsøger at udvikle teorier til at løse problemet. (Böwadt, 2017, 117).

Idéer, begreber og teorier er sådan set kun redskaber, der formidler mellem en konkret og problematisk situation, der kræver tænkning og indgreb, og en derefter forbedret konkret situation, hvor problemet kan løses. I bøger som "Experience and Nature", "The Quest for Certainty" og "How do we Think" har han fremsat sine grundtanker, der kan beskrives som følgende: Den traditionelle filosofi var optaget af at forklare, hvordan mennesker kan opnå sikker viden om verden. Den traditionelle filosofis misforståelse var at se mennesket i et passivt forhold til verden, som om vi med vores bevidsthed står over for verden. Det var f.eks. den fejl, som Platon, ifølge Dewey, havde begået. I stedet, mener Dewey, står vi altid midt i verden og er i konstant interaktion med verden. Denne konstante interaktion eller vekselvirkning mellem mennesket og dets omgivelser kalder Dewey erfaring. I erfaringsprocesser erfarer mennesket verden i en konkret situation, hvor der erfares situationens kvaliteter. Transaktionen sker, når disse kvaliteter bliver overført i abstrakte begreber og igen anvendt på en konkret situation. Erfaringsprocesser foregår konstant og bliver kun bevidste for os, hvis vi prøver at løse en problematisk situation. Det kan være, at vi ønsker at bage en kage, og konsistensen af dejen ikke er, som vi har forestillet os. Vi begynder at bruge viden fra tidligere erfaringer for at løse problemet, f.eks. kunne det være, at æggene var for store; derfor er dejen for flydende. Som mennesker er vi i hverdagen ofte eksperimenterende, uden at vi lægger mærke til det, mens vi i videnskaben bruger eksperimentet på en bevidst og kontrolleret måde. Mange ting foretager vi os imidlertid ikke alene, og i de fleste af vores aktiviteter er vi afhængige af, at der enten er andre, der samarbejder med os, eller at vi bygger vores handlinger på erfaringer, som andre har gjort sig. Mennesket er altså ikke kun i interaktion med omverden, men også konstant i Kooperationer og kollaborationer. Individ og fællesskab supplerer hinanden i Deweys erfaringsfilosofi, og det er i kooperative handlinger, vi udvikler det, han kalder kollektiv intelligens (Dewey, 1988 [1927], 208). Vore erfaringer og vore handlinger foregår aldrig i et vakuum, men er altid situeret i en større sammenhæng. Den bedste

**Dannelse og
uddannelse er
livet selv og
ikke blot en
forberedelse til
et liv, der
kommer senere**

**Opgaven for
pædagoger og
forældre er at
fremme og støtte
det naturlige,
kreative og
nysgerrige
potentiale
hos børn**

organisationsform for at fremme menneskets potentiale ser Dewey i demokratiet. Demokrati er ikke blot en styreform, men en livsform og en ramme for menneskets frie udvikling.

Demokratiet indtager en særlig plads i Deweys filosofi. Det er også her, verdensborgerskab kan fortolkes som en integreret del af Deweys demokratiteori (Ryder, 2007). Dewey har ikke udviklet en decideret verdensborgerlig filosofi, men i sit pædagogiske hovedværk "Demokrati og uddannelse" fra 1916 præciserer Dewey, hvad han mener med demokrati som en livsform (Dewey, 2005). Demokrati som livsform retter sig nemlig ikke kun mod det begrænsede nationale fællesskab, men mod alle mennesker. Demokratiets livsform er eksperimenterende, samarbejdende og orienteret mod udviklingen af fælles interesser. Dermed rækker den demokratiske livsform på naturlig vis ud over individuelle og nationale grænser. Hvis vi først begynder at udvide vores horisont til andre mennesker i et begrænset fællesskab og begynder at skabe en fælles idé om det gode for os, så er vi ifølge Dewey allerede på vej til at udvide vores horisont endnu mere. Et simpelt tegn på denne tendens er, at vi er naturligt interesseret i andre menneskers erfaringer og lærer af dem. Demokrati er altså også en kollektiv læreproces: I læring og demokrati gælder det om at vokse i forhold til udfordringer, at lære i fællesskab og at acceptere fejl. Det lyder alt sammen meget idyllisk, og Dewey er blevet kritiseret for at have et alt for rosenrødt ideal af demokratiet. Dewey så selvfølgelig, at magt, særinteresser og egoisme altid ville spille en rolle i den menneskelige adfærd. Men han mente ikke, at idealet om demokrati som livsform derfor behøver at miste sin berettigelse. Løsningen på demokratiets skrøbelighed skal på den ene side findes i de institutioner, der stabiliserer samfundet og giver mulighed for skabelsen af fællesskaber (det vi også kalder civilsamfund), f.eks. i form af en fungerende offentlighed. På den anden side ligger der en særlig opgave i uddannelsessystemet, nemlig at uddanne og danne mennesker til at udvikle de færdigheder, der bidrager til demokratiske fællesskaber. Skoler og

andre uddannelsesinstitutioner er derfor, ligesom også uformel læring, centrale for et fungerende demokrati. Som han har formuleret det i sin artikel "My Pedagogic Creed" (1897): *Education is the fundamental method of social reform.*

Læring sker ifølge Dewey både i formelle og uformelle læringsrum. Hans pointe er faktisk, at vi kan lære meget af det uformelle læringsrum. Hvis vi ser på menneskelige aktiviteter som erfaringsprocesser, opdager vi, at både moral, dannelse og uddannelse ikke er særskilte områder, men har deres plads i naturlige menneskelige aktiviteter. Derfor kan Dewey konkludere at *education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living.* (Dewey, 1897) Dannelse og uddannelse er livet selv og ikke blot en forberedelse til et liv, der kommer senere. Omvendt kan man også sige, at hele livet er en erfaringsproces, der inkluderer læring. Dewey har fremhævet, at vi tænker alt for reduceret om, hvordan børn tilegner sig kognitive og reflekterende kompetencer (Dewey, 1897). Ifølge Dewey sker det allerede naturligt i socialiseringen, der hvor barnet oplever og interagerer med sine omgivelser. Opgaven for pædagoger og forældre er at fremme og støtte det naturlige, kreative og nysgerrige potentiale hos børn: *For the ultimate aim of education is nothing other than the creation of human beings in the fullness of their capacities.* (Dewey, 2008, 297). Det fulde potentiale kommer ikke til udtryk, hvis børn ikke får grænser og lærer at begrænse sig selv i forhold til deres egeninteresser. Men en værdi som ansvar læres igennem handlinger og aktiviteter med andre børn. Det viser sig rent praktisk, at pålidelighed og ansvar er grundbetingelser for samarbejde. Dewey mener, at disse færdigheder læres praktisk og ikke rent teoretisk. Men læring kræver også refleksion. Læring er en refleksiv proces. At gøre sig erfaringer betyder, at man bliver bevidst om de nye idéer og begreber, der er blevet afprøvet, og sætter dem i forhold til de tidligere begreber og teorier. Ifølge Dewey eksisterer disse former for refleksion *altid i et praktisk og handleorienteret øjemed* (Beck et al., 2014, 397) og aldrig løsrevet fra den praktiske kontekst. Deweys læringsteori

er i bund og grund *learning by doing*, et princip, som han også har afprøvet empirisk i sin "The Laboratory School" (1894-1904), som var tilknyttet Chicago Universitet. Udgangspunktet for undervisningen var børns naturlige omgivelser og aktiviteter. Det uformelle og formelle læringsrum skal altså være forbundet, og den formelle læring skal ikke være for abstrakt og erfaringsfjern (Beck et al., 2014, 406). Det var projektmetoden, der var den foretrukne undervisningsform. For at forblive hos eksemplet med at bage en kage: I laboratorieskolen lærte børn at læse gennem en opskrift på at bage en kage eller lærte matematik ved at måle og veje ingredienser til kagen. Deweys laboratorieskole mødte kritik og har også flere gange forandret sig i sin konkrete udformning. F.eks. blev mere læreplansstyret læring senere hen introduceret. Dog holdt Dewey fast i de to grundantagelser, nemlig for det første at læring sker i handling og aktiviteter, og for det andet at læring kun er mulig som en kollektiv aktivitet, dvs. at vi lærer af hinanden og med hinanden. Laboratorieskolen var ikke et langvarigt eksperiment, men er blevet inspiration for andre reformskoler, hvor læringsfællesskaber og projektundervisning er centrale metoder. Et eksempel er det tyske Jenaplan skoleprojekt (www.jenaplan.at), som pædagogikprofessor i Jena Peter Petersen satte i gang i 1920'erne. Der er stadig over 230 skoler aktive i flere lande.

Deweys pædagogiske filosofi har i dag stadig en stor indflydelse, men han har også mødt kritik for en alt for naiv forståelse af børns naturlige omgivelser. Hans popularitet skyldes formodentligt, at han ikke kun har en idé om børns læringsproces, men at der bagved ligger en hel filosofisk argumentation om, hvordan mennesket som et skabende væsen er i stand til at udvikle fællesskaber og fælles interesser. Det bliver tydeligt i en artikel med den sigende titel: "Toward an Epistemology of the Hand", som er skrevet af psykologerne Svend Brinkmann og Lene Tangaard. Med reference til filosofen John Dewey, sociologen Richard Sennett og pædagogen Gert Biesta er de varme fortalere for en dannelsesproces, der sker igennem en læreproces, der på en gang er kropslig og kognitiv. At lære at lave mad, at læse eller at

udføre kemiske eksperimenter kræver lige så meget kropslæring som kognitiv læring. Dewey får også støtte til sine tanker fra andre fagområder. F.eks. refererer den danske hjerneforsker Kjeld Fredens i sin bog "Læring med kroppen forrest" (2018) til Dewey som en af de filosoffer, der tidligt har beskrevet, hvordan hjernen, krop og omverden står i vekselvirkning med individet, og hvordan læring er resultatet af denne vekselvirkning.

Der trænger sig også et andet emne på, når man ser på Deweys erfaringsfilosofi, og hvordan han tænker børns opdragelse. Ifølge Dewey er vi som mennesker del af naturen, der er kun en gradsforskel mellem dyr, mennesker, planter etc. Det er uden for enhver tvivl, at mennesket har kognitive færdigheder, et dyr ikke har, men dyr føler smerter og er, ligesom mennesker, oplevende. Dewey ser altså ikke mennesket som hersker over naturen, men som en interagerende del af den. Det ligger efter vores mening godt i tråd med de 17 FN Verdensmål, som betoner menneskets involverethed i naturen og i hele jordklodens tilstand. Det er altså et nyt syn på menneskets position i verden, som med fordel kan revitalisere den stoiske filosofis tanke om naturen som øverste orden. I et dannelsesperspektiv kan man sige, at det at udvikle en empatisk holdning over for andre skabninger ikke er en ren kognitiv og abstrakt sag, men skal følges op med konkrete oplevelser med naturen.

Deweys filosofiske pædagogik og erkendelsesteori kan bruges til at formulere sammenhængen mellem skabelse og verdensborgerskab: Det er i samarbejde og skabelse, vi udvikler vores identitet og bygger fællesskaber. Der er her, hvor vi transcenderer vores horisont og lærer at række ud over vores begrænsede lokale ståsted. Hvis vi antager Deweys perspektiv, bliver verdensborgerskab ikke et abstrakt ideal, men tager sit udgangspunkt i de praksisser, hvor mennesker lever sammen, arbejder sammen og skaber sammen. Man kan også sige, at selve hverdagen fungerer som en platform, hvorfra vi stadig bliver udfordret med nye erfaringsprocesser. Uddannelse og dannelse – Dewey adskiller ikke skarpt disse to – skal sætte børn i stand til at udvikle deres potentiale alsidigt, dvs. ikke kun kognitivt, men også socialt, emotionelt og moralsk.

**At lære at lave
mad, at læse eller
at udføre kemiske
eksperimenter
kræver lige
så meget
kropslæring som
kognitiv læring**



DANNELSE OG SKABELSE - PÆDAGOGISKE TILGANGE

I nutidige pædagogiske teorier bliver der lagt meget vægt på børns udvikling som skabende væsener i fællesskaber. Vi præsenterer meget selektivt nogle af de mest fremtrædende, og for vores emne mest relevante, teorier om børns opdragelse, dannelse og uddannelse. De teorier, vi behandler her, har fokus enten på uddannelse og didaktik eller mere bredt på opdragelse og på dannelse. De fleste teorier, som vi præsenterer her, kan både bruges for formelle og uformelle læringsmiljøer. Der er nogle enkelte af disse teorier, der direkte har verdensborgerskabsidealet som emne. Men der er også teorier, som refererer til en forståelse af opdragelse, dannelse og uddannelse, der passer udmærket til verdensborgerskabsidealet uden at nævne det direkte.

DANNELSE OG UDDANNELSE TIL VERDENSBORGER

Ligesom Peter Kemp (2005, 23) gør, bliver der ofte refereret til Kants syn på opdragelse til verdensborger:

Udkastet til en opdragelsesplan må imidlertid gøres kosmopolitisk. Er det, som er bedst for verden, en idé, som kan være til skade for det, som er bedst for os privat? Aldrig! Thi selv om det umiddelbart ser ud, som om man må ofre noget for denne idé, så fremmer man dog ikke desto mindre altid sin nuværende tilstand. (Kant, 2000, 29).

Ovenstående citat er fra oversættelsen af den tyske filosof Immanuel Kants bog "Om pædagogik" ("Über Pädagogik", 1803), som den danske pædagogiske filosof Peter Kemp bruger til at understrege, hvordan en af den moderne pædagogiks ophavsmænd sætter kosmopolitanisme – eller verdensborgerskabstanken – ind i en pædagogisk kontekst. Peter Kemp udgav i 2005 bogen "Verdensborgeren som pædagogisk ideal", hvori han allerede i sin indledning, foruden at påpege arven fra Kants pædagogiske tænkning om et kosmopolitisk sigte inden for pædagogikken, understreger, hvordan dannelsen af verdensborgeren må være i centrum for den pædagogiske

filosofi, men også i praksis på landets børneinstitutioner – både dag- og fritidsinstitutioner samt skoler. Som Kemp pointerer, foregår en stor del af børns liv i dag i institutioner. Dermed bliver institutionerne, hævder han, samfundets moralske stemme. De normer, som børn lærer sig og lærer om i de institutioner, som de dagligt opholder sig i, har en væsentlig betydning for deres moralske dannelse på både kort og lang sigt. Dermed har det en reel betydning for samfundet, som børnene gradvist bliver en større og større del af. Kemp går endda så vidt som til at hævde, at såfremt *denne moralske stemme i dag ikke bliver verdensborgerens, så har hele dannelses- og uddannelses-systemet spillet fallit.* (Kemp, 2005, 23). Ifølge Kemp må vi i pædagogisk uddannelsesmæssig kontekst have verdensborgerens dannelse for øje, da det kun er ved at tænke os som verdensborgere med et ansvar, der overskrider det nære, lokale og nationale, at vi kan søge at løse nogle af de globale udfordringer, vi står over for – herunder både miljømæssige udfordringer, transnationale økonomiske udfordringer og kulturelle udfordringer. På samme linje, dog mere rettet mod uddannelser, ligger den tyske didaktiker og dannelseseoretiker Wolfgang Klafki (2011). Børn og elever skal ifølge Klafki udvikle tre færdigheder: Færdigheden til selvbestemmelse, til medbestemmelse og til at vise solidaritet med andre. Det er den sidste færdighed, nemlig solidaritet, som for alvor åbner børnene for andre mennesker og deres behov. Det kalder Klafki *Weltoffenheit* (åbenhed over for verden). Her ser vi klart formuleret de færdigheder, der skal til for at blive en verdensborger.

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

I en anden kontekst, nemlig i det man i de angelsaksiske lande kalder global citizenship education, finder man en del referencer til verdensborgerskab. Professor i didaktik Elizabeth Heilman (2006) understreger, at vi lever, om vi vil det eller ej, i en globaliseret verden, hvilket fordrer omtanke for verden, som den er, også uden for netop det nære og nationale, og der er da også de senere år kommet større og større fokus på verdensborgerskabsidealet i uddannelsesmæssigt regi (Rizvi, 2008). Denne

**Børn og elever skal
ifølge Klafki udvikle tre
færdigheder:**

**Færdigheden til
selvbestemmelse, til
medbestemmelse og til
at vise solidaritet med
andre. Det er den sidste
færdighed, nemlig
solidaritet, som for
alvor åbner børnene for
andre mennesker og
deres behov**

sammenfletning af globalisering, de nævnte globale udfordringer og idéen om verdensborgerskabet, eller kosmopolitanismen, ses også hos Todd (2009), som understreger, at netop kosmopolitanismen, i bestræbelsen på en fredelig sameksistens, favner vigtigheden af både kulturel diversitet og universelle menneskerettigheder. I global medborgerskabsuddannelse lægges der meget vægt på uddannelse til demokrati og medborgerskab. Endvidere advokerer Birk (2011) for at implementere, hvad hun kalder for en kritisk kosmopolitanisme i uddannelsesregi, hvilket blandt andet har til formål at modgå idéer om, at en kosmopolitisk tankegang strider mod nationalfølelsen og opmærksomheden på det lokale og nære miljø. Kritisk kosmopolitanisme vil ifølge Birk åbne for kulturel diversitet uden at kommercialisere forskelligheder; den vil udfordre abstrakte universelle sandheder omkring mennesket og insistere på en bred etisk bekymring for andre med respekt for netop forskelligheder.

Netop globaliseringen og ikke mindst de globale udfordringer, som vi står over for, og som ikke kan løses udelukkende på nationalt plan, er, ifølge de fleste dannelsesteoretikere, årsagen til, at idéen om verdensborgeren i dag er højaktuel (Jensen & Rosendal Jensen, 2008). Her kan det være aktuelt at spørge, hvorvidt global education og dannelse til verdensborger i bund og grund er det samme? Der er dog væsentlige forskelle, som vi tidligere har været inde på i afsnittet om globalisering og multikulturalisme. Verdensborgerskab og globalisering er ikke det samme. Det, der kaldes global medborgerskabsuddannelse (global citizenship education), der har været på dagsordenen, delvist med UNESCOs arbejde, siden lige efter 2. verdenskrig, og som i dag er en del af flere videregående

uddannelsers curriculum (Birk, 2011), retter sig mod at få en forståelse for den globaliserede verden, vi lever i. At være verdensborger er, som tidligere nævnt, et ideal, der handler om vores omgang med hinanden i verden, og som strækker sig ikke blot til uddannelsessystemer, men ind i hverdagslivet med alt, hvad det indebærer. At være verdensborger er en måde at leve på, som uden tvivl forudsætter en vis forståelse for både globale udfordringer og for globalisering som sådan (jf. Kemp), men forståelse alene gør ikke en til verdensborger. Vi ser dog en del overlap af færdigheder, der skal være til stede i både global medborgerskabsuddannelse og dannelse til verdensborger, og benytter derfor også f.eks. Heilmans liste (Heilman, 2008) til at formulere en liste af verdensborgerlige færdigheder.

Syv færdigheder for et globalt medborgerskab

1. Nysgerrighed
2. Medfølelse
3. Intellektuel kritik og dømmekraft
4. Samarbejde
5. Kreativitet
6. Mod
7. Engagement og forpligtelse

Kilde: (Heilman, 2008, 30, oversat)

Uganda flag

Uganda flag er sort gult
og rødt og så sort gult
og rødt igen med en fugl
i meten



spiser de i Uganda

risk, lar
andre

Dal

man Vag
og en
Så he



**At være verdens-
borger er (...) et
ideal, der handler om
vores omgang med
hinanden i verden,
og som strækker sig
ikke blot til uddan-
nelsessystemer, men
ind i hverdagslivet
med alt, hvad det
indebærer**

**Et praksisfællesskab
giver mulighed for at
blive til som menneske,
hvilket betyder, at man
forandrer sig, at man
via sin deltagelse i
praksisfællesskabet
ikke længere er helt den
samme, som man var,
inden man indtrådte i
det konkrete lærende
fællesskab**

PÆDAGOGIK SOM UREN PRAKSIS

De følgende teorier interesserer sig for skabelsesdimensionen af dannelse og uddannelse. Det handler ikke alene om, hvordan dannelse og uddannelse selv skaber individer, men også om hvordan skabelsesprocesser bidrager til dannelse og uddannelse. Skabelsesprocesser dukker ofte op som praksis, altså mønstre af konkrete handlinger, f.eks. i en leg eller ved at udvikle en robot i fællesskab. Den første teori, som behandler skabelsesdimensionen i dannelse, er overvejelser, som har udfoldet sig i dansk kontekst, nemlig idéen om pædagogikken som uren. Den idé har til en begyndelse delvist fundet inspiration i Deweys pædagogiske tanker (se Tanggaard & Brinkmann, 2011). Verdensborgerskabsidealet bliver ikke direkte nævnt, men vi mener, at den urene pædagogik opstiller gunstige rammer for det skabende verdensborgerskab, hvad enten det foregår i formelle eller uformelle læringsmiljøer.

Ud fra den urene pædagogiks synsvinkel er der i dag indenfor uddannelsesområdet en overvejende tendens til at have fokus på det, der kan måles og vejes, og på hvilke metoder, der, uafhængigt af det, der skal læres, giver det bedste læringsudbytte (Rømer et al., 2011; Tanggaard & Brinkmann, 2011; Tanggaard & Dilling, 2019). Pædagogerne bag den urene pædagogik ser kritisk på dele af den nutidige uddannelse. De kritiserer, at selve indholdet af det, der skal læres, er skubbet til side til fordel for idéen om at lære at lære, om at udvikle individets potentialer i en slags instrumentel optimerings-tankegang i bestræbelserne på at ligge i toppen af f.eks. PISA-undersøgelser og få de bedst mulige resultater i nationale tests. Herved kommer undervisningen ofte til at rette sig primært mod tests og eksamener fremfor mod indhold og fordybelse. Pædagogikken er således, ifølge Rømer et al. (2011, 8), med sit fokus på *abstraherede teknikker og manualer*, forsøgt renset for alt det mere rodede, som også hører menneskelivet til, og er dermed blevet ren. Problemet er bare, at menneskelivet netop til tider er lidt rodet, og at pædagogisk praksis altid, uanset om det er i uddannelsesregi eller i andre pædagogiske praksisser, er forankret i en eller

anden kontekst og som oftest med et specifikt mål for øje, hvad enten det drejer sig om at lære at læse, regne, spille baseball, skrive akademiske opgaver, dyrke yoga eller lære noget om samfundet. Selv om der kan være en del at hente ved at anvende konkrete metoder i pædagogisk praksis, og selv om vi ikke nødvendigvis skal smide samtlige tests på porten, så retter forfatterne i antologien "Uren pædagogik" fra 2011 en kritik mod den såkaldte rene pædagogik og argumenterer for, at den pædagogiske opgave netop er det modsatte, nemlig uren (Rømer et al., 2011; Tanggaard & Brinkmann, 2011; Brinkmann, 2011). Pædagogisk praksis er altid baseret på erfaring, på fortolkninger, på hvordan vi mere konkret organiserer os i læringsmiljøer, på relationer og på kulturelle og samfundsmæssige traditioner. Den kan ikke tilrettelægges efter klare evidensbaserede undersøgelsesresultater, ofte baseret på naturvidenskabelige principper, men udspiller sig i den enkelte kontekst med de enkelte individer i kontinuerlig interaktion med hinanden. I modsætning til naturvidenskabelige principper i pædagogikken bør fortællinger og fantasien spille en væsentlig rolle i den pædagogiske praksis. Fortællinger og fantasi skal både som element og evne medvirke til at udvide børns horisont og dermed deres evne til også at tænke på deres medmennesker (Bugge, 2011).

Som et eksempel på uren pædagogik nævnes blandt andet mesterlæren (Tanggaard & Brinkmann, 2011), som vi i næste afsnit skal se lidt nærmere på i form af situeret læring og praksisfællesskaber, som er en teori, der er udviklet af Jean Lave og Etienne Wenger.

SITUERET LÆRING & PRAKSISFÆLLESSKABER

Inden for den socialkonstruktivistiske tradition finder vi teorien om situeret læring (Lave & Wenger, 2003), som Wenger og Lave sammen har udformet (Beck et al., 2014). (Social)konstruktivisme er en tradition, som indeholder en erkendelsesteoretisk position, der ser virkelighed og mening som socialt konstrueret via sprog, kultur og fællesskaber. Oprindeligt bundet teorien om praksisfællesskaber i en interesse for den gamle mesterlære, og teorien bliver underbygget ved

hjælp af Laves forskningsundersøgelse af en gruppe liberiske skrædderlærlingenes læreproces. Her vises, hvorledes lærlingene starter som nybegyndere, eller novicer, med at være legitime perifere deltagere i det konkrete praksisfællesskab, som lærepladsen udgør. Som novicer starter lærlingene med, hvad der betegnes som noget af det mest simple, nemlig at sy knapper i tøj. Som legitime perifere deltagere er lærlingene, som begrebet henviser til, fuldt ud legitime deltagere i praksisfællesskabet, men som nybegyndere bevæger de sig i periferien heraf. De får simple, men dog vigtige, opgaver at løse og observerer de processer og den kultur, der gør sig gældende i lige præcis det specifikke praksisfællesskab, som de er en del af. Derved, og sammen med de gradvist mere komplicerede arbejdsopgaver, kendskab til kulturen og arbejdsprocesserne, bevæger de sig hen mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Den situerede læring er altså kontekstuel læring eller læring, der er situeret i en specifik social og producerende praksis.

Praksisfællesskaber beskriver Wenger (2004) kort fortalt som små eller store grupper af mennesker, der er engageret i en fælles sag. Læring foregår altså i interaktion med andre, men er ligeledes unik for det enkelte individ, som i kraft af deltagelsen og læringen i det lærende fællesskab forandres over tid. Dermed indebærer den sociale læring en såkaldt tilblivelsesproces. Et praksisfællesskab giver mulighed for at blive til som menneske, hvilket betyder, at man forandrer sig, at man via sin deltagelse i praksisfællesskabet ikke længere er helt den samme, som man var, inden man indtrådte i det konkrete lærende fællesskab. Der er altså også identitetsskabelse på spil i forbindelse med deltagelse i praksisfællesskaber, hvilket da også er en konkret del af Wengers teori.

Som ny deltager bevæger man sig nemlig mod en såkaldt deltagelsesidentitet. F.eks. vil de førnævnte skrædderlærlinge bevæge sig i retning af en skrædderidentitet i forbindelse med deres lærlingeperiode. Ud over det måske åbenlyse faktum at der er udvikling på spil for den enkelte deltager, kan der også være udvikling på spil for

selve praksisfællesskabet, forstået på den måde at der ved indlemmelse af nye deltagere opstår mulighed for, at praksis ændrer sig. Den nye deltager ankommer til fællesskabet som nogen og med noget, der kan bidrage til fællesskabets udvikling. Der kan endda være tilknyttet en slags visdom til det at være perifer deltager, da den nyttilkomne kan være i stand til at se og, direkte eller indirekte, påpege vaner og mønstre i fællesskabet, som de etablerede deltagere, grundet vanens magt, ikke helt så nemt kan se. Her opstår netop en udviklingsmulighed også for selve fællesskabets praksis, så den ikke nødvendigvis stagnerer, om end den sagtens kan bibeholde sin kerne. Skrædderprofessionens kerneopgave vil således stadig være at sy tøj til folk, men med nyttilkommerne kan der alligevel ske en gavnlig praksisudvikling.

Fantasi har vi tidligere nævnt i forbindelse med den urene pædagogik, og også hos Wenger spiller fantasien en væsentlig rolle. Sammen med evnen til at indordne sig og engagere sig i praksisfællesskabets sag giver fantasien, eller det at være i stand til at forestille sig ting, grobund for blandt andet både refleksion og nyfortolkninger af praksis, uden dog at give køb på værdien af at kunne indordne sig i fællesskabet. Ud over fantasien er det nødvendigt at besidde visse færdigheder og evner, for at kunne deltage på en kompetent måde, f.eks. engagement og evnen til at indordne sig. Det, der gør, at praksis-fællesskab fungerer, er, at selve de handlinger, der bliver gennemført, danner referencerammen for de sociale positioner, som de enkelte indtager. Der er altså skabelse på mindst tre niveauer i et praksisfællesskab: Selvskabelse, social skabelse og produktiv skabelse.

PÆDAGOGIK SOM FORSTYRELSE

Omend den hollandske pædagogikprofessor Gert Biesta ikke taler direkte ind i en verdensborgerskabstankegang, synes det ikke svært at se relevansen af hans tanker i forbindelse med det skabende verdensborgerskab. I forbindelse med at han stiller spørgsmål ved, hvad god uddannelse er og derfor bør indeholde (Biesta, 2011), retter han sin opmærksomhed mod nogle

Sammen med evnen til at indordne sig og engagere sig i praksisfællesskabets sag giver fantasien, eller det at være i stand til at forestille sig ting, grobund for blandt andet både refleksion og nyfortolkninger af praksis, uden dog at give køb på værdien af at kunne indordne sig i fællesskabet

grundlæggende pædagogiske spørgsmål om, hvordan mennesker bliver til i verden som selvstændige, ansvarlige individer – og medborgere – med deres egne unikke stemmer i sociale sammenhænge af forskellige karakterer, hvor det politiske, eller samfundsmæssige, spiller en væsentlig rolle (Biesta, 2012, 15-24). De tre funktioner, som Biesta kalder kvalifikation, socialisation og subjektifikation, kan alle fungere som konkrete formål med uddannelse, men også som parametre for, hvad der kendetegner god dannelse. Selvom de retter sig mod formel uddannelse, er der intet til hinder for, at nogle af idéerne i hans teori også kan tænkes ind i uformelle læringsfællesskaber.

Den første funktion, kvalifikation, henviser til de konkrete færdigheder eller kompetencer, der er nødvendige for at mestre et bestemt område – det være sig skrivning, matematiske færdigheder, boldspil eller madlavning. Her er der altså noget helt bestemt, som må læres. Det er, som Biesta

også påpeger, tillige muligt at se kvalifikation som et parameter for god uddannelse. F.eks. kan de fleste nok være enige om, at det er en vigtig del af børns skolegang, at de lærer at læse og skrive samt lærer basale matematiske færdigheder, som gør det muligt for dem at begå sig, sådan som vores samfund er indrettet.

Biestas næste funktion, socialisation, omhandler vores omgang med andre, altså de sociale forhold. Socialisation er som en del af uddannelse tillige med andre lærende fællesskaber rettet mod, at børn skal socialiseres ind i en bestemt kultur og tradition sammen med andre. At indgå i fællesskaber kræver altid en vis form for indordning eller tilpasning til fællesskabets normer, uden det betyder, at vi alle skal, eller i det hele taget kan, være ens. At være kompetent til at indgå i sociale relationer med andre er en færdighed, der er relevant for alle fællesskaber.



Subjektifikation er det begreb, der omhandler menneskelig frihed og det at blive til i verden. Biesta refererer med menneskets frihed tilbage til oplysningstidens tanker om det autonome (selvlovgivende) rationelle individ. Med inspiration hentet hos filosofen Hannah Arendt mener Biesta, at frihed er menneskets evne til at påbegynde skabelsen af noget nyt, eller til at handle. Han tilslutter sig Arendts idé om mennesket som både begyndelse og begynder. Vurderingen af vores subjektivitet, af hvem vi er, skal ikke foreligge på forhånd, før vi overhovedet har haft chancen for at komme til syne i verden. Det betyder lidt groft skitseret, at vi må fralægge os vores fordomme om andre mennesker for at kunne lade dem handle som unikke væsener. Subjektifikation handler nemlig om at kunne tale med en stemme, der helt tilhører os selv, hvor det ikke er ligegyldigt, hvem der taler. Her er etikken i høj grad i spil, idet vores unikhed kommer til syne i mødet med fremmedheden eller anderledesheden, både i forhold til vores egne individuelle initiativer i verden og i forhold til den måde, hvorpå vi reagerer på anderledeshed, på dem og på det, der er helt forskellige fra os selv. Det betyder, at vi hver især ikke helt selv kan kontrollere vores tilsynekomst i verden, da denne, vores subjektifikation, altid er afhængig af, hvordan andre reagerer på vores initiativer. Dette er ganske uforudsigeligt, og vores fremtræden og subjektifikation er en kontinuerlig proces. Vi bliver så at sige aldrig færdige med at blive til i verden, og underviserens rolle er at skabe et rum, som Biesta kalder for et mundant rum (Biesta, 2012, 102ff.). Det er et frihedens rum, hvor nye begyndelser, nye handlinger, kan blive til i konstant interaktion med det, der er fremmed, forskelligt og også ind i mellem radikalt anderledes. Det er essensen i det, Biesta kalder forstyrrelsens pædagogik, nemlig det at blive konfronteret med, eller måske blot møde, det fremmede og anderledes, som kan medvirke til vores tilblivelse som unikke individer:

Hvis man sammenfatter disse pointer, og spørger, hvordan man kan sætte det i sammenhæng med dannelsestraditionen, forstået som noget, der beskæftiger sig med menneskers menneskelighed som svar på de udfordringer, vi står overfor i dag, står det klart, at det uddannelsesmæssige ansvar netop må fokusere på unikke individers tilbliven. Det handler ikke om skabelsen af bestemte identiteter eller subjektiviteter gennem brugen af en pædagogisk teknologi, eller om skabelsen af en social orden gennem en særlig pædagogisk indgriben. Det er dog vigtigt ikke at glemme, at verden ikke er et neutralt sted. Verden, som det rum hvori frihed kan opstå (Arendt), er nødvendigvis en verden af pluralitet og forskellighed. Dette betyder dog, at det uddannelsesmæssige ansvar, underviserens ansvar, ikke kun gør sig gældende overfor "nybegyndere" – det er på en og samme tid et ansvar overfor verden. Det er et ansvar overfor skabelsen og opretholdelsen af et "mundant rum", hvori nye begyndelser kan blive til. (Biesta, 2012, 103).

Subjektifikation og socialisering har også to andre dimensioner, som er relevante for vores spørgsmål om færdigheder i en verdensborgerlig opdragelse, dannelse og uddannelse. For det første mener Biesta, at der i den moderne uddannelsesverden, som er kendetegnet af målstyring, er sket et skifte fra at tage ansvar til at stå til ansvar (Böwadt, 2017, 77). Det grundlæggende ansvar for ens handlinger og for andre mennesker forsvinder og bliver erstattet af en blot formel ansvarlighed. Det sociale og moralske bånd mellem mennesker er dermed klippet over. Elevernes følelse af ansvarlighed bliver svækket, vurderer Biesta. For det andet ser Biesta ikke dannelse og uddannelse som en udelukkende kognitiv oplæring af børn. Gennem dannelse og uddannelse udvikles der også sociale og emotionelle færdigheder. Biesta er endvidere fortaler for praktiske færdigheder. I et interview med Lærke Grandjean svarede Biesta på spørgsmålet om computer i klasseværelset: *Giv i stedet eleverne en rigtig bog, et rigtigt fysikforsøg og en rigtig have at dyrke*¹¹. Det er Biestas standpunkt, at det er i oplevelsen med den virkelige verden, at dannelse og uddannelse finder sted, og ikke udelukkende i den artificielle verden af store kunstværker, som Humboldt forestillede sig.

11 <https://www.folkeskolen.dk/612966/gert-biesta-bader-i-faglighed-og-dannelse>

Det er essensen i
det, Biesta kalder
forstyrrelsens
pædagogik, nemlig
det at blive
konfronteret med,
eller måske blot
møde, det fremmede
og anderledes, som
kan medvirke til vores
tilblivelse som unikke
individer

VERDENSBORGERLIGE FÆRDIGHEDER

Listen over verdensborgerlige færdigheder matcher listen over verdensborgerlige værdier. Færdigheder er de dispositioner, handlemuligheder og indstillinger, vi som mennesker kan anvende i praksis for at efterleve og realisere værdierne. Hverken værdierne eller færdighederne er eksklusivt verdensborgerlige, men samlet tegner disse værdier og færdigheder et landskab for, hvad det betyder, at børn er skabende verdensborgere. Færdighederne er i modsætning til værdierne formuleret aktivt, dvs. som *at være i stand til at ...*

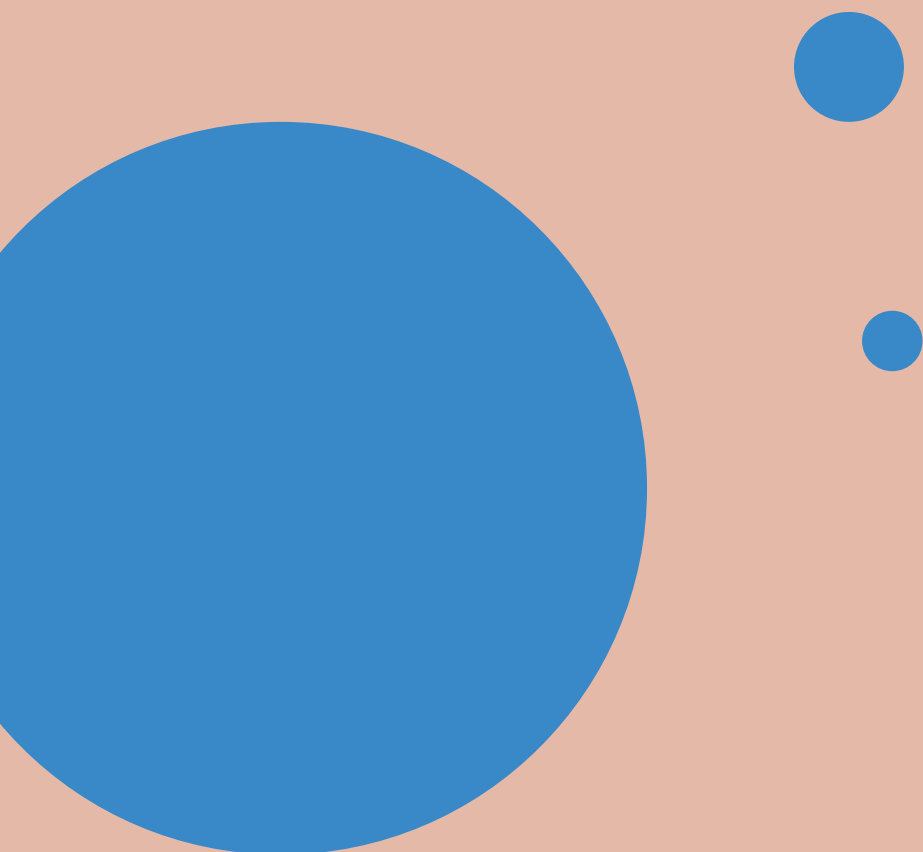
Verdensborgerlige færdigheder er:

- **At have en forestilling om sig selv som handlekraftig og at være i stand til at definere sine egne formål.** Individet bør være i stand til at bruge deres selvtillid og selv værdsættelse for at fremme værdierne agency og virkeliggørelse. Det er mest Biesta, som taler om subjektifikation og Klafki, der ser selvbestemmelse og medbestemmelse som vigtige færdigheder, der udvikles i dannelses- og uddannelsesprocesser. Mod, som Heilman nævner, er også en del af at være handlekraftig.
- **At være i stand til at sanse, at have følelser og at være kreativ.** Disse færdigheder er alle nødvendige for at kunne realisere værdien det gode liv. Alle de her præsenterede teoretikere vægter disse non-kognitive færdigheder højt. Kreativitet er en færdighed, der har mange facetter, og det er særligt den urene pædagogik og Deweys erfaringsbaserede pædagogik, der har undersøgt følelser og kreativitet nærmere, og som ser kreativitet som den måde, børnene håndterer konkrete situationer på.
- **At være åben, nysgerrig og at gå i dialog med andre.** Åbenhed og nysgerrighed gør det muligt at møde forskellige kulturer og en pluralistisk verden uden fordomme. For Heilman, Klafki (verdensåbenhed) og Kemp er det at anerkende forskellighed og være i stand til at indgå i en dialog med andre mennesker og kulturer en central del af dannelse og uddannelse.
- **At være i stand til at vise empati og sympati for andre mennesker.** Det er vigtigt for at realisere omsorg og for at opbygge en interesseret relation til andre mennesker. Relationer mellem mennesker skal ikke udelukkende reguleres af nytteaspekt. Tværtimod, vil Biesta og Dewey hævde, er sympati og empati en tilknytning til andre mennesker, der ligger hinsides al tanke på nytte. For Klafki er solidaritet et dannelses- og uddannelsesideal, som gør, at vi lærer at vise empati og sympati over for andre mennesker og kulturer.
- **At være i stand til at sætte sig ind i en andens position og at tænke kritisk.** Kritisk tænkning og det at bruge sin dømmekraft er afgørende for at se på andre menneskers liv og på fordeling af fælles ressourcer på en fair måde. At sætte sig ind i en andens position decentrerer individets perspektiv og åbner for at se andre menneskers behov som legitime. For Heilman er evnen til at lave etiske vurderinger vigtig for at bestå i den globale verden, ligesom kognitive færdigheder for Dewey er nødvendige for at kunne samarbejde med andre og bidrage til fællesskabet. Alle teoretikerne forstår kritisk tænkning og dømmekraft som både en individuel og en kollektiv færdighed, nemlig noget, man kun lærer i fællesskabet.
- **At være i stand til at engagere sig og at samarbejde.** Det betyder, at børn har lært at indgå i relationer med andre for at fremme almenvellet. For demokratiske samfund, der bygger på medborgernes engagement og samarbejde, er det en afgørende færdighed at kunne indgå i relationer, hvor ens handlinger og person betyder noget for andre, og hvor man er i stand til at tænke i længere tidshorisonter. Biesta og særligt Wenger og Lave fremhæver færdigheden at engagere sig i fællesskaber. Dewey mener, at al form for intelligens, både den kognitive og den moralske, har sin rod i det engagerede samarbejde.
- **At være i stand til at tage ansvar for sine egne handlinger og at indgå forpligtelser.** Som Biesta og særligt Heilman fremhæver, skal børn lære at stå til ansvar for deres handlinger. Man kan sige, at ansvarsfølelse gør, at ens frihed bliver en del af ens egen realisering af det gode liv.

OPSAMLING

Sammenfattende kan det siges, at Deweys erfaringslæring, den urene pædagogik, Kemps verdensborgerskab, Wengers og Laves praksisfællesskaber, Biestas forstyrrelsens pædagogik og Klafkis verdens-åbenhed alle viser i samme retning, nemlig den, at tilblivelsen af et barns identitet og individualitet sker i fællesskaber og i interaktion med omverden. Det skabende element er således en integreret del af enhver dannelse og uddannelse.

Desuden er der både et samarbejdselement og et moralsk ansvarselement indbygget i fælles skabelsesprojekter. Verdensåbenhed og ansvarlighed bliver udviklet konkret. Det er en misforståelse, at man kan lære ansvarlighed på den samme måde, som man kan lære matematik. Vi har syntetiseret disse teorier til en liste over færdigheder, der er relevante for en verdensborgerlig holdning.





Dannelse af verdensborgeren i praksis

(forfattet af Line Kollerup)

Med ovenstående teoretiske indblik og gældende positionering in mente vil vi nu vende os mod eksempler på forskellige praksisser, der kan være med til at understøtte dannelsen af børn som skabende verdensborgere. Eksemplerne er blot få ud af mange mulige, og de skal ikke betragtes som værende eksempler på såkaldt best practice, men som illustrationer på potentielle rammer, der kan tjene som inspiration til at tænke børn som skabende verdensborgere i praksis.

REMIDA - CENTRE FOR KREATIVT GENBRUG

Et barn har hundrede sprog, men frarøves de nioghalvfems. Skolen og kulturen skiller hovedet fra kroppen. De tvinger én til at tænke uden krop og til at handle uden hoved. Legen og arbejdet, virkeligheden og fantasien gøres til hinandens modsætninger. (Loris Malaguzzi, i: Wallin, 1987, 9)

I 1963 startede et nu verdenskendt pædagogisk daginstitutionsprojekt i Emilia Romagna regionen i Italien med pædagogen og psykologen Loris Malaguzzi (1921-1994) i spidsen (Wallin, 1987; Dodd-Nufrio, 2011; Lindsay, 2015). Det er dette projekt og denne særlige tilgang til pædagogik, Reggio Emilia pædagogikken, som ReMida centrene i både Danmark og udlandet er forankret i.

ReMida centrene, som i Danmark er lokaliseret i blandt andet Hirtshals, Odense og Randers, er non-profit centre, som indsamler og tager imod kasserede materialer fra både virksomheder og private, så disse kan indgå i kreative pædagogiske praksisser rundt om i dagtilbud og på skoler i den pågældende kommune samt på selve centrene.

De kasserede materialer, som kan være alt fra små gummidutter til træskiver og metaldimser, bliver via kreative omskabelsesprocesser til nye kunstneriske udtryk, hvormed materialerne får fornyet værdi. Det er ReMida centrenes påstand, at materialerne og de kreative processer, som

Traditionelt legetøj og undervisnings-materialer disciplinerer ofte børns tankegang i stedet for at udfordre læringen, kreativiteten, fantasien og æstetikken. Det er vores påstand, at hvis materialerne sorteres, kan de med fornuft indgå i det pædagogiske arbejde.

Derved får man samtidig mulighed for at påvirke den eksisterende køb-og-smid-væk-kultur. Og fremme en kultur, der udnytter og overvejer muligheder i kasserede materialer og tager medansvar for miljø og kultur.

<https://remida.hjoerring.dk/hvad-er-remida/> skal stå inde i boksen

**Et barn har hundrede
sprog, men frarøves de
nioghalvfems. Skolen
og kulturen skiller
hovedet fra kroppen.
De tvinger én til at
tænke uden krop og
til at handle uden
hoved. Legen og
arbejdet, virkeligheden
og fantasien gøres
til hinandens
modsætninger**

(Loris Malaguzzi, i: Wallin, 1987, 9)

**Ved at genanvende
kasserede materialer
udfordres den
efterhånden velkendte
og omdiskuterede
køb-og-smid-væk-
kultur til fordel for en
kultur, der har fokus
på at fremme
omskabelse af gamle
materialer og dermed
også fokus på et
medansvar for miljøet**

både børn og voksne er en del af i forbindelse med omskabelsen, udfordrer og understøtter læring og læreprocesser. Der opnås konkret læring om og erfaring med materialer, og hvordan forskellige genstande sammensættes, men der er tillige læring og erfaringsakkumulering i forbindelse med at skabe et kunstnerisk udtryk, som ofte retter sig mod et tema. I omskabelsen af materialerne arbejdes der nemlig ofte med emner såsom himmel & hav, byg en bro, verdener, kultur, natur, byplaner og indeni og udenpå, for nu blot at nævne nogle af de emner, der er omtalt på både remida.dk og i "Refleksioner", som er det danske Reggio Emilia-netværks nyhedsbrev¹². Ved at genanvende kasserede materialer udfordres den efterhånden velkendte og omdiskuterede køb-og-smid-væk-kultur til fordel for en kultur, der har fokus på at fremme omskabelse af gamle materialer og dermed også fokus på et medansvar for miljøet. Hermed, som det også påpeges på Randers-hjemmesiden, er der således en anledning til at tænke Agenda 21¹³ ind i processen og dermed også FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling¹⁴.

Om end ReMida centrene eller den bagvedliggende pædagogiske tilgang ikke opererer med verdensborgerskab for øje, er både skabelse og et fokus på særligt globale miljømæssige udfordringer i centrum for deres praksis. Interessant er det også at se lidt nærmere på de bagvedliggende pædagogiske principper, der, som nævnt, er forankret i den såkaldte Reggio Emilia-pædagogik, som er primært inspireret af Dewey og som, vil vi se, også har mange lighedspunkter med tankerne om den urene pædagogik, situeret læring, praksisfællesskaber og Biestas tanker om den pædagogiske praksis' fokus på subjektets udvikling af sin egen stemme. Som i Malaguzzi-citatet ovenfor er der i denne pædagogiske tilgang et fokus på at lade både kroppen og fantasien spille en langt større rolle i pædagogisk praksis, end hvad der traditionelt set er kutyme for i pædagogisk praksis. Tilgangen er da også stærkt inspireret af Dewey (Wallin, 1987; Dodd-Nufrio, 2011; Lindsay, 2015), hvis pædagogiske tanker vi tidligere har været inde

på. Konkret er der her fokus på at udvikle et stabilt jeg, som er adskilt fra andre jeg'er, som dog altid er i interaktion med de andre og med omgivelserne, hvorved styrkelsen af både det individuelle og fællesskabet er vigtigt (Wallin, 1987). Denne udvikling sker i kraft af at tage, hvad Malaguzzi benævner, børns hundrede sprog alvorligt og inddrage samtlige sanser i pædagogisk praksis, som, allerede fra børn er spæde, bør indeholde rammer for udvikling af skaberlyst. Denne skaberlyst skal netop medvirke til børns udvikling som selvstændige individer, der kender og har lyst til at udfolde og udvikle deres unikke evner til at skabe og interagere med andre og andet. Nysgerrighed, fantasi, leg samt lysten til at samarbejde og til at skabe er væsentlige elementer i denne pædagogiske tilgang (Wallin, 1987).

Voksne spiller en særdeles vigtig rolle i den pædagogiske praksis som initiativtagere til og erfarne rollemodeller i forbindelse med forskellige aktiviteter. Det betyder, at der i daginstitutionerne blandt andet inddrages kunstnere, som med deres viden og erfaring giver børnene mulighed for at lege med deres egne kunstneriske udtryk, hvad enten det er på f.eks. et lærred, med karton og lim eller med ler. Dog er børnenes egne stemmer væsentlige i aktiviteterne, hvilket betyder, at de tilskyndes til at reagere på tilbuddene på selvstændig vis ved ikke at blive tvunget til at indgå i aktiviteter, som de ikke har lyst til. De kan da få mulighed for blot at kigge på eller måske endda lave noget andet. Det betyder ikke, at den pædagogiske tilgang er såkaldt laissez-faire, men blot at børn opfattes som allerede selvstændige individer, hvis stemme betyder noget. De ankommer med deres egne (før-sproglige) erfaringer, deres egne viljer og historier samt personligheder. De inddrages således som aktivt skabende individer, allerede fra de er helt små. Individer, som er med til at forme omgivelserne, der igen er med til at forme dem, når de mødes af andre viljer (dvs. af andre individer). Også materialers karakterer kan gøre modstand mod den vilje, som barnet kommer med, som f.eks. ler der bliver blødt i hænderne,

¹² Se <https://reggioemilia.dk/>

¹³ Se <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>

¹⁴ Se <https://www.verdensmaalene.dk/>

vandfarver der flyder ud på papiret osv. Ligeledes udvikles både sprog og refleksion i forbindelse med børns aktive deltagelse i f.eks. afprøvning af hypoteser, som kan være så forholdsvis simple som at afprøve, hvad der sker, hvis to farver blandes. Her kan børnene gætte på, hvilke farver der fremkommer via sammenblandingen og få en snak om, hvor de to oprindelige farver mon er blevet af.

Synets pædagogik handler ikke kun om at se, siger han [Malaguzzi]. Den indebærer at trænge ind i tingene, at tilegne sig dem, at reflektere over dem og at kunne tage stilling til dem. At indse. Børn har brug for de voksnes hjælp til at finde alle deres muligheder. (Wallin, 1987, 73).

Endvidere betyder arkitektur og indretning meget i Reggio Emilia pædagogikken som en fysisk konkretisering af det pædagogiske sigte med udviklingen af både individet og fællesskabet.

Det betyder, at sanserne skal stimuleres med forskellige strukturer; der skal være horisontale og vertikale forskelle i det fysiske rum, og farver og lysforhold skal være varierende. Desuden skal rum indrettes således, at der er mulighed for både at trække sig tilbage, men også at være en del af de fællesskaber, som er i institutionerne. Ikke mindst tænkes institutionerne som en del af samfundet, og dermed skal de ikke afskæres fysisk fra det omkringliggende nærmiljø. Tværtimod. De skal være en aktiv del af det demokratiske samfund og dermed ikke komme til at fremstå som små kunstige miljøer. I den forbindelse indtænkes f.eks. også kontakt til ældre generationer som vigtige rollemodeller i forbindelse med børnenes udvikling som medborgere. Børnene tænkes altså allerede som medborgere og deltagere i demokratiet, der gradvist indlemmes i højere og højere grad.



Synets pædagogik
handler ikke kun om
at se, siger han
[Malaguzzi]. Den
indebærer at trænge
ind i tingene, at tilegne
sig dem, at reflektere
over dem og at kunne
tage stilling til dem. At
indse. Børn har brug
for de voksnes hjælp til
at finde alle deres
muligheder

(Wallin, 1987, 73)

**Sanselige oplevelser
med naturen er
væsentlige for at
vække nysgerrighed,
undren og lyst til at
eksperimentere,
som alle er vigtige
for læring og
erfarings-
akkumulering**

DEN GRØNNE FRISKOLE

Den grønne friskole er, som et formelt læringsmiljø, en del af det strukturerede uddannelsessystem i Danmark, dog som en friskole, der har muligheder for at tænke uddannelse og undervisning på en lidt anden måde end den danske folkeskole, hvilket da også fremgår tydeligt blot af skolens navn.

Skolen har eksisteret siden 2014 og er en projektbaseret skole, som søger aktivt at inddrage de fysiske omgivelser, herunder udendørsområder, som en del af undervisningen, der grundlæggende har den grønne omstilling som hovedfokus.

Verdensborgerskab er ikke en eksplicit del af Den grønne friskoles vision, men i kraft af det store fokus på den grønne omstilling som værende en del af den globale uddannelses fokus, tillige med deres fokus på verdensforståelse, kan verdensborgerskabet potentielt set tænkes ind uden de store udfordringer. Desuden er også et fokus på skabelse i form af medskabelse en del af skolens fundament.

Naturen, her opfattet som hele universet, er et væsentligt element i skolens eksistens og må tænkes ind i alle sammenhænge. Det er af fundamental betydning, at børns tilknytning til naturen bevares, udvikles og værdsættes. Naturoplevelser, naturkendskab og naturvidenskab vægtes højt, ligesom projektarbejde, hvor medansvar, medskabelse samt projektdesigns er en del af skolens læringsvision. Ydermere er kontekstuel læring, i form af f.eks. at arbejde med dyrkning af grøntsager i skolens køkkenhaver, frem for udelukkende at læse og tale herom, en væsentlig del af skolens syn på læring, hvormed en Dewey-inspireret pædagogik kan anes, om end det ikke udtrykkes direkte i skolens egen fortælling. Der er fokus på at tilbyde forskellige måder at lære og tilegne sig viden, oplevelser og erfaringer på baggrund af et anti-dualistisk syn på mennesket, forstået på den måde, at krop og sind opfattes som sammenhængende. Sanselige oplevelser med naturen er væsentlige for at vække nysgerrighed, undren og lyst til at eksperimentere, som alle er vigtige for læring og erfaringsakkumulering.

Skolen gør deres fokus på udviklingen af både individet og fællesskabet tydelig. Om end det sociale er vigtigt, arbejdes der også for at skabe plads til det individuelle, til forskelle og varierende perspektiver, der ikke begrænser sig til kun at foregå på skolens præmisser, men til også at kunne rumme indfaldsvinkler, der kommer udefra. Hermed anes en idé om at byde det fremmede og andetheden velkommen som en del af både individets og fællesskabets udvikling. Dette ses også i deres fokus på at inddrage og drage ud i den verden, som findes uden for skolen. Det er vigtigt, at børnene ikke oplever skolen som en slags opbevaringssted, der skal forberede dem på at komme ud i virkeligheden. Dermed er der fokus på den kontekstuelle læring, hvor hvert enkelt barn tillige med deres forældre er en del af skolens fællesskab(er) med det (med)ansvar, som det medfører. Det er derved ikke svært at se ligheder med de pædagogiske overvejelser i forhold til den skabende verdensborger, som vi har præsenteret tidligere.

Vi ønsker at uddanne børn til at tage del i den grønne omstilling, til aktivt at vælge og prioritere den fremtid, som tager udgangspunkt i en grøn og bæredygtig indstilling til ressourcemæssige, politiske og sociale systemer. Vi ønsker at uddanne børn til at kunne finde naturlig ro, glæde og skaberkraft i en omskiftelig tid.

www.dengroennefriskole.dk

VOICES OF YOUTH

Voices of Youth (VOY) er en online platform, hvor unge mellem 13 og 24 fra hele verden har mulighed for at indgå i fælles dialoger og lære om forskellige globale udfordringer samt dele deres egne historier, deres unikke perspektiver på det, der foregår i deres eget nærområde, men også ude i verden. Platformen udspringer og vedligeholdes af UNICEF, og mens mange af de emner, der er på dagsordenen på VOY, er sammenfaldende med UNICEFs, er idéen ikke at være talerør for UNICEF, men at medvirke til, at unge mennesker udvikler sig til globale borgere,

som evner at kommunikere og samarbejde aktivt med andre som aktive borgere i deres nærmiljø. Således er der altså fokus på at være en aktiv del af de unges egne kulturer og samfund samtidig med, at deres blik er rettet ud mod verden.

Sparks are tiny flashes of positivity. Motivate others by sharing what you have done, seen, heard or read. Or simply express a beautiful thought.

<https://www.voicesofyouth.org/inspire>

We all have a voice, and we can use that voice to speak out in the face of injustice, to show others they are not alone, to inspire action.

Together our voices are stronger. Together we can build a better world.

<https://www.voicesofyouth.org/blog>

VOY er dermed et virtuelt mødested for unge, der, med ønsket om udviklingen af den globale borger, kan siges at tale direkte ind i idéen om verdensborgerskabet med unge mennesker for øje. Om end skabelse ikke nævnes, er der fokus på udviklingen af både fællesskabet og individet. Dette ses blandt andet ved, at en af de emnesider, der hører under VOYs blog, hedder Personal Growth (personlig vækst), hvor der sættes fokus på oplevelser og refleksioner, der har medvirket til den enkeltes udvikling, og som kan tjene som inspiration til andre. De overordnede emner, der findes på deres blog, er: kultur, uddannelse, arbejde, sundhed, miljø, menneskerettigheder, innovation og teknologi samt personlig vækst. Under hvert emne kan unge altså læse om andres perspektiver og oplevelser samt bidrage med deres egne, hvormed forståelse for og læring om andres liv i forskellige dele af verden gives som en mulighed.

Derudover er der også forskellige uformelle online undervisningstilbud rettet mod forskellige måder, hvorpå det er muligt at bidrage til. Det indbefatter tilbud om at lære at lave sin egen

film, eller hvordan man skriver et godt blogindlæg, som begge kan tjene som formidlingsressourcer; om at lære, hvordan man undersøger fakta om f.eks. børns og unges rettigheder, hvordan man engagerer sig politisk, hvordan man forbliver sikker på internettet, skriver om handicappedes rettigheder og sågar om hvordan den dovne person alligevel kan bidrage til at gøre verden til et bedre sted.

Om end alle kan bidrage med indlæg på siden, er der dog skærper i form af, at der sidder redaktører, som skal godkende ethvert indlæg, inden det evt. deles på siden. Der er således kriterier for indlæg, som omhandler alt fra, at indholdet skal rette sig mod de emner, der er væsentlige for VOY (det er altså ikke muligt at dele en blog om, hvordan man bygger en sæbekassebil til den lokale byfest), til grammatisk korrekthed og til det personlige præg, som er af stor vigtighed for VOY.

VOY kan siges at være et slags praksisfællesskab, hvor skabelse sker i form af tekster, dialoger og refleksion, og hvor unge mennesker får mulighed for at udvikle deres egne unikke stemmer, også i mødet med den fremmede og med andetheden gennem de formidlinger, som deles på siden, og de dialoger, som de har mulighed for at indgå i gennem blogs. Hermed ligger der et klart etisk ansvar i, hvordan andres bidrag modtages, om end mødet ikke er af fysisk karakter, som det ofte ikke er, når vi som verdensborgere bliver konfronteret med de udfordringer, som vi ikke kun selv, men også andre står over for. Af og til er udfordringerne endda nogle, som vi ikke selv oplever direkte, men som vi, f.eks. via fokus på global uddannelse, kender til og ved, at andre mennesker i andre dele af verden står overfor. Dermed kan vi ikke forlade os på det direkte fysiske møde, som skal fordre vores etiske ansvar og udvikle os som verdensborgere, men vi må tillige møde den anden/de andre via andre kanaler, som f.eks. online platforme som VOY. I visse tilfælde møder vi slet ikke de andre, men må alligevel indtænke verdensborgerskabets forpligtelser på trods af det manglende direkte fysiske eller virtuelle møde.



**vi mener, at
verdensborgerskab
bedst kan realiseres,
hvis vi ikke bruger
det som en rent
intellektuel holdning,
men som noget, der
udspiller sig i den
menneskelige
skabelsespraksis**

Konklusion

Denne rapport har som formål at belyse og underbygge CoC Playful Minds' arbejde med børn som skabende verdensborgere med hjælp af filosofiske teorier og andre videnskabelige tilgange. En filosofisk rapport er for en stor del begrebsligt opklaringsarbejde. Vi har derfor lagt vægt på at bringe betydninger og nuancer frem i hovedbegreberne verdensborgerskab, dannelse og skabelse samt undersøge, hvordan en særlig forståelse af disse begreber kan bruges for at forstå børn som skabende verdensborgere. Denne fremgangsmåde skal give et fyldestgørende billede af de muligheder og potentialer, der ligger i at arbejde med børn som skabende verdensborgere. Rapporten skal bidrage til at kvalificere det konkrete arbejde med børn, som CoC Playful Minds foretager sig, og skal bidrage til yderligere perspektiver på, hvordan idéen, om at børn er skabende verdensborgere, kan forstås, og hvordan det kan bruges i det praktiske arbejde. Rapporten er resultatet af desk research, som indeholder omfattende litteratursøgninger (170) og litteraturgennemgange. Det skal også fremhæves, at denne rapport ikke er en udvidet state-of-the-art, altså en udvidet bibliografi. I modsætning til en bibliografi har vi lagt en argumentationslinje ind i rapporten og har løbende udviklet vores teoretiske standpunkt ved, ud fra forskellige faglige perspektiver, at belyse og begrunde, at børn er skabende verdensborgere. Vi sammenfatter vores centrale resultater og giver et bud på mulige emner og problemstillinger, der kunne være interessante at forfølge, og som ligger i forlængelse af vores grundlæggende forståelse af børn som skabende verdensborgere.

CENTRALE RESULTATER

At børn er skabende verdensborgere kan ved første blik være indlysende. Men hvad, der konkret menes med det, er mindre klart. Vi begyndte vores research med at udvikle idéer om, hvilke specifikke

kvaliteter der kunne være forbundet med, at børn er skabende verdensborgere. For at sætte ord på disse kvaliteter undersøgte vi først, hvad begrebet verdensborgerskab betyder i hverdagssprog, i nutidige diskussioner, i forskellige forskningsfelter og i idéhistorie. Derefter undersøgte vi verdensborgerskab som en etisk orientering og et ideal med formålet at formulere specifikke verdensborgerlige værdier. Det næste skridt var at se på de pædagogiske traditioner, der lægger vægt på, at børn ikke kun lærer kognitivt, men også gennem leg, kropslig aktivitet og særligt gennem skabelse. Dette grundlæggende perspektiv på mennesket som et skabende væsen mangler i idéhistorien om verdensborgerskab og i nutidige teorier om verdensborgerskab. Det blev vores syntetiske greb at forbinde verdensborgerskab som ideal med skabelsespraksis. Det betyder, at vi mener, at verdensborgerskab bedst kan realiseres, hvis vi ikke bruger det som en rent intellektuel holdning, men som noget, der udspiller sig i den menneskelige skabelsespraksis. Verdensborgerskabsbegrebet vinder meget ved at blive konkretiseret og bliver mere anvendelig i mange forskellige dannelses- og uddannelsessituationer, hvis man tænker verdensborgerskab som en holdning, der er resultatet af børns fællesskabsaktiviteter, som f.eks. findes i leg. Skabelse inkluderer også, at børn lærer at se sig selv som en del af naturen og universet som en helhed. Afsluttende formulerede vi et sæt verdensborgerlige færdigheder og gennemgik tre eksempler, hvor vi ser den verdensborgerlige orientering danne ramme om det praktiske arbejde i pågældende institutioner.

Det første resultat af vores undersøgelse er relateret til verdensborgerskabsbegrebet. Kort beskrevet rummer den verdensborgerlige holdning en omsorg for vores omverden og for andre mennesker, fordi også de, der ikke står os

nærmest, er en del af den samme verden. Det handler altså om, at vi er forbundet med alle dem, vi deler jordkloden med. Verdensborgerskab som ideal har sin herkomst i den græske antik. Særligt i den stoiske filosofi fik verdensborgerskabet en central rolle i forhold til at forstå menneskets væsen og stilling i universet. Den stoiske indsigt i menneskets relation til naturen og universet kan få ny aktualitet, når vi ser på FN's 17 Verdensmål, som minder os om den gensidige afhængighed, fordi vi deler én verden. Mens verdensborgerskabet i stoicismen var funderet i universets natur, blev verdensborgerskabsbegrebet i oplysningstiden fortolket meget mere politisk og etisk. Nu var det menneskets opgave at anerkende, at alle mennesker kan påberåbe sig de samme rettigheder, nemlig menneskerettigheder. En fælles verden og et almenvel er ikke noget, der bare findes, det bliver i oplysningsfilosofien en opgave at realisere det, der ligger i alles interesse. I dag er verdensborgerskabsidealet mest knyttet til en etisk-social holdning, der indebærer et perspektiv på alle mennesker og ikke udelukkende på sit eget ve og vel. Den verdensborgerlige etik fordrer altså, at man forlader sit eget egocentriske perspektiv og sætter sig ind i en andens synsvinkel. I børns opdragelse er det at se tingene ud fra en andens perspektiv en central del af at blive til en person. Verdensborgerskabsbegrebet er et normativt begreb: Begrebet fordrer specifikke værdier. Vores liste over verdensborgerlige værdier omfatter agency, det gode liv, forskellighed, omsorg, fairness, medborgerskab og ansvarlighed. Disse værdier udmønter sig i en verdensborgerlig holdning, hvis man anvender dem på situationer, hvor andre menneskers skæbne er berørt.

Et andet resultat af vores undersøgelse er forholdet mellem det lokale og det globale i verdensborgerskabet. At man mister sit fodfæste i lokale sammenhænge og med konkrete mennesker, til fordel for en abstrakt global verden og en abstrakt menneskehed, er ofte blevet fremført som kritik over for verdensborgerskabsidealet. Teorierne om verdensborgerskab tegner imidlertid

et helt andet billede. I den verdensborgerlige holdning, som filosofen Anthony Kwame Appiah har kaldt situeret verdensborgerskab, er det lokale ikke kun forbundet med det globale, men det globale tager faktisk sit udgangspunkt i det lokale. Det er nemlig her i de lokale fællesskaber, børn lærer at forholde sig til andre mennesker og løbende udvider deres horisont. At være lokalt forankret er foreneligt med at være en verdensborger. Når vi betragter de færdigheder, som vi har formuleret som nødvendige for at begå sig i dag som verdensborger, er færdighederne *at være åben og at gå i dialog med andre* afgørende. At bygge bro mellem forskellige kulturer med dialoger, både på det lokale og det globale niveau, er en af verdensborgerens dyder. At sætte børn i stand til at vise deres åbenhed igennem dialog med andre er en af de opgaver, en verdensborgerlig dannelse stiller os over for.

Et tredje resultat er specifikt knyttet til børns tilgang til verdensborgerskab. Dels har børn en naturlig åbenhed og nysgerrighed over for fremmede mennesker og kulturer, dels kræver det dog også særlig dannelse og uddannelse at udvikle disse nødvendige færdigheder yderligere. I vores litteraturgennemgang har vi set, at både dannelses teorier og teorier om den globale medborgerskabsuddannelse peger på de samme færdigheder, nemlig kreativitet, kritisk tænkning, åbenhed, dialog, engagement, samarbejde og forpligtelse. En grundlæggende åbenhed over for verden danner fundamentet for at udvikle disse færdigheder i praksisfællesskaber. Dannelse og uddannelse er gode allierede for verdensborgerskabsidealet. Verdensborgerskabsidealet spillede allerede i de klassiske dannelses teorier en afgørende rolle. Faktisk er verdensborgerskab, både for Wilhelm v. Humboldt og Immanuel Kant, overhovedet formålet med dannelse. De nyere dannelses- og uddannelses teorier er måske mindre entusiastiske om verdensborgerskab, men også her møder vi stemmer som Peter Kemp, som mener, at den verdensborgerlige holdning er horisonten for enhver dannelse i dag.

At sætte børn i stand til at vise deres åbenhed igennem dialog med andre er en af de opgaver, en verdensborgerlig dannelse stiller os over for

Et fjerde resultat af vores undersøgelse ses, når vi ser på sammenhængen mellem skabelse og verdensborgerskab.

Ingen af de klassiske verdensborgerskabsteorier har tænkt over, hvilket bidrag skabelse yder til udviklingen af verdensborgerskab. Det var vores argumentative greb at forbinde disse to teorifelter, teorier om mennesket som skabende og teorier om verdensborgerskab som etisk-social holdning. Det første felt omfatter filosofiske og pædagogiske teorier, der fremhæver mennesket som det skabende væsen. Børn bliver til gennem socialisering og individualisering, og mennesker skaber de fællesskaber, som udgør rammerne for, hvordan mennesker forstår sig selv og udvikler normer og værdier for at regulere deres fællesskabsliv. Mennesket er også skabende i den forstand, at mennesket laver eller fremstiller noget. I disse fremstillende aktiviteter er mennesket afhængig af samarbejde. Vi har orienteret os mod teoretikere som pragmatisten John Dewey og uddannelsesforsker Gert Biesta, der ser skabelse som grundlæggende for menneskets identitet og sociale forhold. Det andet felt er verdensborgerskab som ideal. Traditionelle verdensborgerskabsteorier har som sagt ikke tænkt over, hvordan børn kan blive verdensborgere. Ud over Humboldts bud på kunst, kultur og sprog som introduktion til den kulturelle rigdom, menneskeheden råder over, er der ikke særlig meget konkret at hente. I vores undersøgelse kommer vi frem til, at kunst, kultur og sprog præsenterer enestående muligheder for at udvikle sig som verdensborger. De skal dog oversættes til noget mere praktisk og mindre finkulturelt. Men vi mener også at kunne gøre det plausibelt, at det særligt er i praksisfællesskaber og der, hvor børn interagerer med en samarbejdsholdning, at det verdensborgerlige ideal har gode chancer for at udvikles. De udvalgte praksiseksempler (ReMida, Den grønne friskole, Voices of Youth) demonstrerer denne sammenhæng mellem skabelse og verdensborgerskab på skønneste vis.

Et femte og sidste resultat er, at børn som skabende verdensborgere taler fint ind i en overordnet og aktuel dagsorden.

For det første de 17 FN Verdensmål og for det andet børnerettigheder (UNICEF). De 17 verdensmål har en direkte verdensborgerlig baggrund. Selvom det kunne se ud, som om

FN's Verdensmål er en reaktion på en globaliseret verden, hvor problemer ikke kan løses lokalt, så er verdensmålene ikke blot formuleret for at afhjælpe globaliseringens problemer. Vi mener, at der ligger en verdensborgerlig etik i de 17 FN Verdensmål med deres opråb til alle nationer om at arbejde sammen. Kort sagt er globalisering en realitet, men ikke et ideal. Hvis man søgte efter et ideal for at organisere og regulere globalisering, kunne idealet om verdensborgerskab være en god kandidat. Menneskets afhængighed af naturen og dets stilling i universet er også tema for de 17 FN Verdensmål. Menneskets kontinuerlige skabelse i form af brug af naturressourcer har ført til en farlig situation, hvor klimaforandringer truer menneskets livsbetingelser. Det er i denne situation værd at huske den stoiske tanke, at mennesket ikke er hersker over naturen, men er en del af naturen. Denne tankegang bliver støttet af filosofen John Dewey, som mener, at vores interaktion med naturen kan blive meget mere intelligent og mindre risikofyldt, hvis vi ser os selv som en del af naturen. Verdensborgerskab kalder altså på en anden tilgang til naturen og vores ressourcer.

For det andet er der også børnerettigheder (UNICEF), som er et emne, der berører verdensborgerskab direkte. At danne børn til verdensborgere, som har en etisk-social holdning, er vigtigt. Det er dog ligeså vigtigt, at der er institutionelle forankringer, der sikrer rettigheder og giver backup til de moralske holdninger. Børn skal lære om deres rettigheder, også i den forstand, at de skal reflektere over sammenhængen mellem rettigheder og forpligtelser. Et felt, vi ikke har berørt, er muligheden for at inkludere børn i demokratiske processer tidligere, end vi plejer, eller endnu mere radikalt: at give børn en ekstra stemme i det demokratiske valg. Argumentet må her være, at fordi børn skal leve meget længere med den verden, de voksne nu er i gang med at skabe, har børnene også en ret til medbestemmelse om, hvordan denne verden skal se ud.

Sammenfattende kan vi sige, at børn som skabende verdensborgere er et emne, der relaterer sig til mange af de nutidige nøgleproblemer, såsom klimaforandringer, migration eller demokratiets fremtid, og begrebet kan derfor betragtes som et ganske frugtbart ideal.

ANBEFALINGER TIL COC PLAYFUL MINDS

Vi håber, at vores rapport kan virke som inspiration for CoC Playful Minds i deres videre arbejde med emnet børn som skabende verdensborgere. På baggrund af vores rapport ser vi følgende emner som interessante og givende for CoC Playful Minds' arbejde:

- Verdensborgerskabsbegrebet er omgivet af en del mystik, og det er vigtigt at italesætte, hvordan CoC Playful Minds forstår verdensborgerskab, og hvordan begrebet bliver brugt i det konkrete arbejde. Der er nogle afgrænsninger, der med fordel kan foretages i aktiviteter fra CoC Playful Minds' side, f.eks. kan verdensborgerskab som ideal afgrænses fra verdensborgerskab som globaliseringens livsstil.
- Den næste anbefaling handler om de konkrete aktiviteter, som verdensborgerskab indgår i. Vi mener, at der kan arbejdes videre med aktiviteter, der har den verdensborgerlige etik som centrum, og det kan undersøges nærmere, i hvilke samtaler og aktiviteter børn kan lære at udvikle de færdigheder, der leder hen til en verdensborgerlig holdning. Det ville kræve, at man kombinerer metoder fra f.eks. filosofiske dialoger med aktiviteter, der er rettet mod samskabelse. Samarbejde danner ramme om udviklingen af børns verdensborgerlige holdning. CoC Playful Minds har en særlig satsning på samskabelse og har udviklet konkrete værktøjer til udformning af samskabelse. Vi anbefaler derfor, at man ser nærmere på, hvordan verdensborgerskabelige værdier og færdigheder kan bruges eller kan kvalificere samskabelsesprocesser yderligere. Vi mener desuden, at en form for samarbejde kunne være, at børn i fælleskab lærer om naturen. At inkludere børn i dyrkning af grøntsager eller blomster er f.eks. allerede en mærkesag for Den grønne Friskole, som vi har præsenteret som praksiseksempel. Her kunne man gå videre og undersøge præcis, hvordan børnenes erfaringer med naturen bidrager til moralsk refleksion.
- Et tredje emne, vi synes, det er vigtigt at undersøge nærmere, er børns rettigheder. Vi har allerede henvist til, at der findes interessante diskussioner om, hvorvidt man skal styrke børns stemme i demokratiske processer. Det betyder, at man ikke kun er interesseret i at sikre børns grundlæggende beskyttelsesrettigheder, f.eks. imod vold fra forældres side, men at man også er interesseret i at udvide deres frihedsrettigheder, f.eks. i form af stemmeret. Det er et ganske komplekst felt, og et samarbejde mellem statskundskab, psykologer, pædagoger og filosoffer ville være gavnligt for at opspore mulige nye tiltag for at sikre børns medbestemmelse.
- Afslutningsvis skal der henvises til et emne, som har været relevant både i nyformuleringen af verdensborgerskabsidealet og som en færdighed, børn skal udvikle. Det drejer sig om følelsernes rolle i børns udvikling, i opdragelse, dannelse og uddannelser. Det er særligt den urene pædagogik, der har fremhævet, at pædagogik ikke er en ren kognitiv styret aktivitet, hverken fra pædagogernes eller fra børnenes side. Konkret hvordan følelser som medfølelse, sympati og empati kan udvikles i praksisfællesskaber, og hvordan de kan bidrage til en verdensborgerlig holdning, ville være et interessant og relevant emne at forfølge.

KHOLM
OPTIK

Stil
har
ingen
alder

HVER DAG BLIVER
PLANTERNE PLEJET AF
BØRN FRA BILLUND

FELIX NYERUP HEDER

2019

GRA

Litteratur og referencer

Andersen, B. (1995). Verdensborger i Danmark og andre digte om danskere. København: Borgen.

Anderson, B. (2001). Forestillede fællesskaber. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Appiah, K. A. (2006). Cosmopolitanism – Ethics in a World of Strangers. London: Penguin Books.

Archibugi, D. (2009). The Global Commonwealth of Citizens: Toward a Cosmopolitan Democracy. Princeton University Press.

Arendt, H. (1992). Lectures on Kant's Political Philosophy. Beiner, R. (ed.). Chicago: Chicago University Press.

Artikel (1976). Kosmopolit, Kosmopolitanismus, i: Ritter, J. & Gründer, K. (eds.). Historisches Wörterbuch der Philosophie, bind 4. Stuttgart: Schwabe & Co Verlag, 1155-1167.

Beauchamp, T. (2003). Methods and Principles in biomedical ethics, i: Journal of Medical Ethics, 29, 269-274.

Beauchamp, T. & Childress, J. (2013). Principles of Biomedical Ethics. Oxford: Oxford University Press.

Beck, S., Kaspersen, P. & Paulsen, M. (2014). Klassisk og moderne læringsteori. København: Hans Reitzels Forlag.

Beck, U. (2006). The Cosmopolitan Vision. Cambridge: Polity.

Biesta, G. J. J. (2012). Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid. København: Unge pædagoger.

Biesta, G. J. J. (2011). God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati. Århus: Klim.

Birk, T. A. (2011). Becoming cosmopolitan: Toward a critical cosmopolitan pedagogy. The Ohio State University.

Brennan, T. (1997). At Home in the World. Cosmopolitanism Now. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand, i: Studies in Philosophy and Education, 29, 243-257.

Brinkmann, S. (2011). Håndens epistemologi: Dewey som uren pædagog, i: Rømer, T. A., Tangaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.). Uren pædagogik. Aarhus: Klim, 67-84.

Böwadt, P. R. (2017). Pædagogisk filosofi. København: Hans Reitzels Forlag.

Bugge, D. (2011). Fortællingens rolle i pædagogikken, i: Rømer, T. A., Tangaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.). Uren pædagogik. Aarhus: Klim, 55-66.

Calhoun, C. (2002). The Class Consciousness of Frequent Travelers: Towards a Critique of Actually Existing Cosmopolitanism. South Atlantic Quarterly, 101 (4), 869-895.

Caney, S. (2005). Cosmopolitan Justice, Responsibility, and Global Climate Change, i: Leiden Journal of International Law, 18, 747-775.

Chakrabarty, D., Bhabha, H. K., Pollock, S. & Breckenridge, C. A. (eds.). (2002). Cosmopolitanism. Durham, NC: Duke University Press.

Chandler, D. (2003). New Rights for Old? Cosmopolitan Citizenship and the Critique of State Sovereignty. *Political Studies*, 51, 332-349.

Christensen, A.-M. S. (2011). Normativ etik – en oversigt? i: Christensen, A.-M. S. *Filosofisk etik: Normativ etik, praktisk etik og metaetik*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag, 21-54.

Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57 (1), 25-47.

Den grønne friskole (<http://dengroennefriskole.dk>).

Det danske Reggio Emilia Netværk (<https://reggioemilia.dk/>).

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed, i: *School Journal*, LIV (3), 77-80. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvb-WFpbnxwZ2RIMjAxNHNoZXJtaW5la3dva3xneD-pjZDczYzgxZDMYjc4NDA>.

Dewey, J. (1988 [1927]). *The Public and its Problems*. Athens: Ohio University Press.

Dewey, J. (1939). Theory of Valuation, i: *International Encyclopedia of Unified Science*, 2 (4). Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. København: Gyldendals Bogklubber.

Dewey, J. (2008). *Philosophy and Education*, i: Dewey, J. *The Later Works*, 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 289-299.

Dodd-Nufrio, A. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations, i: *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 235-237. Doi: 10.1007/s10643-011-0451-3.

Euchner, W. (1979). *Naturrecht und Politik bei John Locke*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Fine, R. (2007). *Cosmopolitanism*. London: Routledge.

Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A. (2000). *En løbsk verden: hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gimmler, A. (2016). The normativity of culture, i: Böss, M. (ed.). *Bringing Culture Back In: Human Security and Social Trust*. Aarhus: Aarhus University Press, 121-134.

Gimmler, A. (2017a). Practicing Humanities, i: *Akademisk Kvarter*, 13, 16-27.

Gimmler, A. (2017b). Recognition: Conceptualization and Context, i: Leiulfsrud, H. & Sohlberg, P. (eds.). *Concepts in Action: Conceptual Constructionism*. Leiden: Brill, 302-319.

Gunesch, K. (2015). Cosmopolitanism and Cosmopolitan Cultural Identity as a Model to Enrich International Education, i: Hayden, M., Levy, J. & Thompson, J. J. (eds.). *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: Sage Publications, 59-72.

Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture, i: Featherstone, M. (ed.). *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage in association with Theory, culture & society.

Hansen, D., Burdick-Shepherd, S., Cammarano, C. & Obelleiro, G. (2009). Education, Values, and Valuing in Cosmopolitan Perspective, i: *Curriculum Inquiry*, 39, 587-612.

Hansen, D. (2010). Cosmopolitanism and Education: A View From the Ground, i: *Teachers College Record*, 112 (1), 1-30.

- Hart, C. S. (2012). Editorial: The Capabilities Approach and Education, i: *Cambridge Journal of Education*, 42 (3), 275-282.
- Hayden, M. J. (2017). The Process Matters: Moral Constraints on Cosmopolitan Education, i: *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 248-266.
- Heilman, E. E. (2006). Chapter 13: Critical, Liberal, and Poststructural Challenges for Global Education, i: *Counterpoints*, 272, 189-208.
- Heilman, E. E. (2008). Including Voices from the World Through Global Citizenship Education, i: *Social Studies and the Young Learner*, 20 (4), 30-32.
- Held, D. (2005). *Global Covenant*. Cambridge: Polity Press.
- Henriksen, M. (2019). Danskhed er et eksistensvilkår, Læserbrev i *Berlingske Tidende*, 23.04.2019.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- von Humboldt, W. (1960). Theorie der Bildung des Menschen, i: von Humboldt, W. *Werke in fünf Bänden*, Bd. I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234-240.
- Jensen, K. & Rosendal Jensen, N. (2008). *Global uddannelse – lokalt demokrati?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, M.-F. (2012). Basedow på dansk, i: *Fund og forskning i det Kongelige Biblioteks Samlinger*, bind 51, 281-288.
- Kant, I. (1964a). *Kant Werke*, Bind 9. Weischedel, W. (ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1964b). *Kant Werke*, Bind 10. Weischedel, W. (ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (2006). Grundlæggelse af sædernes metafysik. Hans Reitzel Forlag, 88.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik*. Aarhus: Klim.
- Kleingeld, P. (2000). Kantian Patriotism, i: *Philosophy & Public Affairs* 29 (4), 313-341.
- Koch, H. C. (2003). *Oplysningsfilosofi: 1700 – 1800*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Konrad, F.-M. (2010). *Wilhelm von Humboldt*. Bern: Haupt UTB, 43.
- Kost, J. (2004). *Wilhelm von Humboldt: Weimarer Klassik. Bürgerliches Bewußtsein*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krappmann, L. (1985). Mead und die Sozialisationsforschung, i: Joas, H. (ed.). *Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 156-178.
- Kulnazarova, A. & Ydesen, C. (2016). *UNESCO without borders: Educational campaigns for international understanding*. Taylor and Francis. doi:10.4324/9781315641966.
- Kymlicka, W. (2002). Multiculturalism, i: Kymlicka, W. *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 327-376.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the Mirror of Reggio Emilia's Soul: John Dewey's Foundational Influence on Pedagogy in the Italian Educational Project, i: *Early Childhood Education Journal*, 43 (6), 447-457. doi:10.1007/s10643-015-0692-7.
- Linklater, A. (1998). *Cosmopolitan Citizenship*, i: *Citizenship Studies*, 2, 23-41.

- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Scandinavian University Press: Gyldendal.
- Maguire, C., Baron-Donovan, C., Mishook, J., De Gaillande, G. & Garcia, I. (2012). Choosing a life one has reason to value: the role of the arts in fostering capability development in four small urban high schools, i: *Cambridge Journal of Education*, 42 (3), 367-390.
- McKinnon, C. (2005). Cosmopolitan hope, i: Brock, G. & Brighouse, H. (eds.). *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University Press, 234-249.
- Merry, M. S. & Ruyter, D. J. (2011). The relevance of cosmopolitanism for moral education, i: *Journal of Moral Education*, 40 (1), 1-18.
- Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden*. København: Gyldendal.
- Nava, M. (2002). Cosmopolitan modernity. *Everyday Imaginaries*, i: *Theory, Culture & Society*, 19, 81-99.
- Nielsen, L. (2013). *Kapabiliteter, sundhed og retfærdighed*, PhD afhandling. Forlaget Politica.
- Norris, P. & Inglehart, R. (2009). *Cosmopolitan Communications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1992). Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism, i: *Political Theory* 20, 202-246.
- Nussbaum, M. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. *Boston Review*, October 01. http://www.oneworlduv.com/wp-content/uploads/2011/06/-patriotism_cosmopolitanism.pdf
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity – A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2004). Kant og stoisk kosmopolitisme, i: *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, 41, 67-100.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2019). *The Cosmopolitan Tradition. A Noble But Flawed Idea*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>).
- Plage, S., Willing, I., Woodward, I. & Skrbis, Z. (2017). Cosmopolitan Encounters: reflexive engagements and the ethics of sharing, i: *Ethnic and Racial Studies*, 40 (1), 4-23.
- Platon. (1953). *Skrifter*, bind I. København: Hans Reitzels Forlag.
- Popkewitz, T. (2012). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making the Society by Making the Child*. London: Routledge.
- Prato, G. B. (ed.). (2009). *Beyond Multiculturalism: Views from Anthropology*. Farnham: Ashgate.
- ReMida – center for kreativt genbrug (<https://remida.dk>).
- Rizvi, F. (2008). Education and its Cosmopolitan Possibilities, i: Lingard, B., Nixon, J. & Ranson, S. (Eds.). *Transforming learning in schools and communities the remaking of education for a cosmopolitan society*. New York: Continuum, 101-116.
- Ryder, J. (2007). John Dewey: Democracy and a cosmopolitan ideal, i: *Americana e-journal of American Studies in Hungary*, 3 (2), <http://americanajournal.hu/vol3no2/ryder>.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik – indledning*, i: Rømer, T.

- A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.). Uren pædagogik. Aarhus: Klim, 7-17.
- Rømer, T. A. (2019). FAQ om dannelse. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton & Company.
- Schultz Jørgensen, P. (2014). Styrk dit barns karakter – et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse. Kristelig Dagblad Forlag.
- Sennett, R. (2003). Respekt i en verden af ulighed. Gjern: Forlaget Hovedland.
- Steinberg, S. R. (2009). *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York/Frankfurt a. M.: Peter Lang Publisher.
- Sørensen, C. V. (2004). Polis og Kosmos i den græsk-romerske verden, i: *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, 41, 39-53.
- Sørensen, M. P. & Thorup, M. (2004a). 'Globalisering er ikke en ensrettet gade' – interview med Ulrich Beck, i: *Slagmark – tidsskrift for Idéhistorie*, 41, 15-26.
- Sørensen, M. P. & Thorup, M. (2004b). 'Uundgåeligt side om side' – interview med David Held, i: *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, 41, 27 – 38.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). Til forsvar for en uren pædagogik, i: Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Eds.). *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim, 18-37.
- Tanggaard, L. & Dilling, J. (2019). Co-create. Samskabelse med børn i fokus. *Research Journal* 1. Billund: CoC Playful Minds.
- Thorup, M. (2004). Rødder og vinger – den nye kosmopolitanisme og dens kritikere, i: *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, 41, 101-121.
- Todd, S. (2009). *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Paradigm Publishers.
- UNESCO (<https://en.unesco.org/>).
- Voices of Youth (<https://www.voicesofyouth.org/>).
- Wahlström, N. (2014). Toward a Conceptual Framework for Understanding Cosmopolitanism on the Ground, i: *Curriculum Inquiry*, 44 (1), 113-132.
- Waldron, J. (2000). What is Cosmopolitan? i: *The Journal of Political Philosophy*, 8 (2), 227-243.
- Wallin, K. (1987). Hvis øjet fik magt: Om de hundrede sprog og den skabende pædagogik i Reggio Emilia. København: Børn & Unge.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World, i: *Sociology*, 42 (2), 1098 – 1106.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Yuval-Davies, N. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London: Sage Publications.

OM FORFATTERNE

Forfatter: Antje Gimmler, dr.phil. er professor i anvendt filosofi, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (AAU) og leder af Center for Anvendt Filosofi (CAF). Hun er uddannet fra Freie Universität Berlin og Universitet Bamberg (begge Tyskland). Siden 2002 har hun arbejdet i Danmark, først som lektor i socialteori på AAU og siden 2012 som professor i anvendt filosofi.

Primære forskningsområder er socialfilosofi og demokratiteori og sammenhænge mellem vidensformer, samfund og teknologier.

Internationalt er hun mest kendt som ekspert for filosofisk pragmatisme og erfaringsbaseret filosofi. Antje Gimmler har publiceret bredt i feltet socialfilosofi, demokratiteori og filosofisk pragmatisme. Hun har erfaring med forskningsprojekter, der involverer det omgivende samfund, f.eks. aktuelt et projekt om "Karakterdannelse i erhvervsuddannelser".

Medforfatter: Line Kollerup er cand.mag. i anvendt filosofi fra Aalborg Universitet, hvor hun har arbejdet som videnskabelig assistent for forskningsgruppen Center for Anvendt Filosofi fra 2017-2020 samt for forskningsgruppen Processer og Læring i Organisationer i 2020. Line Kollerup har deltaget i forskellige forsknings- og formidlingsprojekter og er første-forfatter på en publiceret artikel om dyr-menneskerelationer. Hun er nu ansat som ph.d. studerende ved Århus Universitet, hvor hun tillige var ansat som søgsmedarbejder i 2017.





cocplayfulminds.org

**CoC.
Playful
Minds**

