

Stedspedagogikk i antropocen

Ole Andreas Kvamme

Natt til 30. desember 2020 gikk det et stort kvikkleireskred i bygda Ask i Gjerdrum kommune nordøst for Oslo. Et område på om lag 300 ganger 700 meter raste ut, og skredet rammet et boligfelt i bygda der en rekke hus, med stor kraft og hastighet ble dratt ned i kvikkleiren. Ti mennesker omkom, over tusen ble evakuert, vann-, kloakk- og strømforsyningen ble brutt og fylkesveien stengt.

Ifølge Norges vassdrags- og energidirektorat (NVE) bor over 100 000 nordmenn i kvikkleireområder i dag. De bor trygt, «så lenge det er stabilt og det ikke er påvirkninger som kan gjøre området utrygt», som regionsleder Toril Hofshagen i NVE uttalte til *Dagbladet* kort tid etter katastrofen (Lien 2020). Påvirkningene hun viste til, «er menneskelig aktivitet, som grave- og terrengarbeid, eller naturens egne prosesser gjennom erosjon i bekker og vassdrag» (sst.).

Livsvilkår i antropocen

Et utgangspunkt for dette essayet er at et skille mellom menneskelig aktivitet og naturens egne prosesser som sitatet over uttrykker, er blitt mindre tydelig, rett og slett fordi menneskearten i dag på en rekke måter påvirker naturprosessene. Det er denne endringen som viser seg i epokebetegnelsen *antropocen*, som har blitt et navn på menneskets enorme innflytelse på kloden (Crutzen og Stoermer 2000), en innflytelse som allerede har ødeleggende konsekvenser, og som også truer livsvilkårene for framtidig liv. I vid forstand handler dette om at det menneskelige forbruket av verdens ressurser lenge har vært større enn det kloden kan bære. Flere av de planetariske systemene som ivaretar et trygt livsmiljø, der klimasystemet er aller mest kjent, er i ferd med å endres (Steffen et al. 2015). Samtidig fortrenger mennesket andre arter, og det biologiske mangfoldet reduseres med stor hastighet.

Selv om antropocen er blitt tatt i bruk som begrep innenfor ulike vitenskaper, er det også et omstridt begrep. Det er flere grunner til dette. For det første gjøres menneskeheten til én størrelse, og begrepet usynliggjør de enorme forskjellene i økologisk fotavtrykk mellom verdens rikeste og fattigste mennesker. For det andre innebærer begrepets framheving av mennesket at relasjonene og spillet med andre arter og den materielle verden havner i skyggen (Gough 2021). I tillegg er det flere som har pekt på at begrepet ikke får fram de mer grunnleggende årsakene til krisene som verden i dag står overfor. Derfor dukker det kontinuerlig opp andre betegnelser, der *kapitalocen* (Moore 2015) kanskje er den mest provoserende og fruktbare. Annette Gough (2021) slår fast, etter å ha henvist til innvendingene ovenfor, at antropocen uansett er tatt i bruk innenfor en rekke forskningsfelt og også blant kunstnere. Det er begrepets potensial til å initiere

refleksjon og nytenkning i møte med dagens kriser som også er begrunnelsen for bruken i dette essayet.

Kvikkleireraset på Ask i Gjerdrum fant sted etter en mild høst og vinter med usedvanlig mye nedbør på Østlandet, klimaendringer som har vært varslet av klimaforskere. Klimaendringene skyldes som kjent betydelige utslipp av klimagasser, først og fremst karbondioksid, over lang tid (IPCC 2021). Noen entydig og sikker sammenheng mellom enkelthendelser og klimaendring er vanskelig å trekke. Men mange av naturens egne prosesser – som «erosjon i bekker og vassdrag» (jf. sitatet i innledningen) – kan altså ikke lenger frikoples fra menneskelig aktivitet.

Kvikkleireraset ble utløst midt under covid-19-pandemien, et koronavirus som siden de første utbruddene i Kina i desember 2019 spredte seg raskt til andre deler av verden. Dette fikk konsekvenser for den lokale oppfølgingen av leirraset i Gjerdrum. 3. januar 2021 kom norske myndigheter med nye nasjonale smitteverntiltak. Gjerdrum ungdomsskole, som etter leirraset stod på en grunn som ble vurdert som usikker, hadde uansett ikke kunnet starte opp som normalt etter juleferien. Nå ble all undervisningen digital, med de utfordringene det medførte for skoleledelse, lærere, foreldre og elevene selv. Smittevernforskrifter la begrensninger på sorgarbeidet her som andre steder, inkludert begravelser og minnesamvær.

FNs naturpanel offentliggjorde i oktober 2020 en rapport som forespeilet at globale pandemier vil bli hyppigere i årene framover. De underliggende årsakene er «the same global environmental changes that drive biodiversity loss and climate change. These include land-use change, agricultural expansion and intensification, and wildlife trade and consumption» (IPBES 2020). Trolig er viruset overført fra andre arter til mennesket. Risikoen for at slikt skjer, øker etter hvert som menneskearten

opptar stadig større plass på kloden og drastisk reduserer det biologiske mangfoldet og antall individer av andre levende arter.

Det å rette oppmerksomheten mot ett geografisk sted, bygda Ask i Gjerdrum kommune, som ble rammet av en naturkatastrofe ved årsskiftet 2020/2021, fører oss altså i kontakt med globale prosesser i antropocen. Årsakssammenhengene vil kanskje aldri bli entydig klarlagt. Men klimakrise, tap av biologisk mangfold og menneskelig rovdrift på naturressursene har ført til at risikoen for skade på menneskelig liv og annet liv øker. Dette er en utvikling som har pågått over mange tiår (se Beck 1992), der årsakene er globale og skadene alltid stedlige og lokale.

I det følgende er det nettopp stedets betydning for pedagogisk tenkning jeg vil utforske nærmere, med utgangspunkt i erfaringer som leirskredet i Gjerdrum. En viktig referanse er stedspedagogikken, en tradisjon som nå er om lag tretti år gammel. Sentralt i det pedagogiske programmet har vært det som er denne antologiens tittel, *å høre hjemme i verden*. I stedspedagogikken framstår det lokale stedet som avgrenset og stabilt. Men denne forestillingen er vanskelig å opprettholde i antropocen. Hva dette innebærer og hvilke konsekvenser dette kan ha, er sentrale spørsmål i dette kapittelet.

Hva er stedspedagogikk?

På slutten av 1900-tallet gjorde en ny interesse for stedets betydning seg gjeldende i amerikansk pedagogikk, og de voksende miljøproblemene utgjorde en viktig del av bakteppet. Et sentralt utgangspunkt var forestillingen om at stedet som en geografisk størrelse forener det kulturelle og det biologiske. Samfunnsdiagnosen gikk ut på at en slik forening var gått tapt i moderne tid, og den politiske målsettingen ble derfor uttrykt i begrepet

reinhabitasjon, en reetablering av menneskelige fellesskap tilpasset de lokale økosystemene (Eckersley 1992 s. 167). Slike steder ble kalt *bioregioner*, og de som delte den politiske målsettingen, ble kalt bioregionalister. To av dem, Peter Berg og Raymond Dasmann, gir en nærmere beskrivelse av hva det her er snakk om: «Reinhabitation means learning to live-in-place in an area that has been disrupted and injured through past exploitation» (sitert av Eckersley sst.). Den politiske målsettingen blir altså her knyttet til en læringsprosess, et perspektiv som senere ble fulgt opp av økopedagogen C.A. Bowers i det han kalte en post-liberal pedagogikk (1987), av Gregory A. Smith og David Sobel (2010) trukket fram som det tidligste eksempelet på den nye vektleggingen av stedet i pedagogikken. På 1990-tallet utviklet stedspedagogikken seg videre i USA til en pedagogisk bevegelse på den amerikanske landsbygda. Røttene i bioregionalismen er tydelige i et annet bidrag som av Smith og Sobel (2010) framheves som en klassiker i stedspedagogikken, nemlig David Orrs essay *Place and Pedagogy* (Orr 1992). Dette essayet kan tjene som et eksempel på hva denne pedagogikken mer konkret er opptatt av.

Hos Orr finner vi igjen målet om å gjenbebo – *reinhabit* – stedet som et viktig pedagogisk anliggende. Stedet representerer kontekst, stabilitet og forankring i motsetning til modernitetens spesialisering, oppsplitting og rotløshet. Å *bebo* et sted gir en annen forpliktelse til stedet enn overfladiskheten knyttet til å *oppholde seg* der. Ifølge Orr vil borgere som bebor steder, kunne inngå i ansvarliggjørende lokale sammenhenger som styrker demokratiet.

Det bebodde stedet er altså for David Orr ikke primært et utgangspunkt; det er ikke der vi er nå. Orr plasserer oss som lesere i en utgangsposisjon preget av modernitetens vanskeligheter, framfor alt økologisk krise. Stedspedagogikkens mål er å føre oss vekk fra vanskelighetene og bli i stand til å *bebo* det fysiske

stedet. Når det gjelder å høre hjemme i verden, kan vi med Orr si at så lenge vi bare *oppholder* oss på steder, er vi i grunnleggende forstand hjemløse. Stedet har imidlertid en gang vært bebodd, og vi skal igjen bebo det og dermed oppnå tilknytning og forankring, en hjemfølelse til stedet. Dette er en tankestruktur med rik klangbunn i europeisk idéhistorie, tydelig uttrykt i en romantisk naturlengsel, og ofte med en klar sivilisasjonskritikk. Orr konkretiserer stedspedagogikkens etos med Aldo Leopolds handlingsregel om å beskytte stedet: «A thing is right when it tends to preserve the integrity, stability, and beauty of the biotic community. It is wrong when it tends otherwise» (Orr 1992).

Utgivelsene *Place-Based Education Connecting Classrooms & Communities* (Sobel 2004) og *Place- and Community-Based Education in Schools* (Smith og Sobel 2010) reflekterer den videre utviklingen av denne pedagogiske bevegelsen i USA på 2000-tallet. Her dokumenteres en rekke eksempel på undervisningspraksiser som vektlegger sammenhenger mellom skole og lokalsamfunn. Stedspedagogikken trer i disse framstillingene fram i kontrast til en utdanningspolitikk som vektlegger kunnskap som kapital og nasjonale hensyn i en internasjonal konkurranseøkonomi (Smith og Sobel 2010 s. 77–101). Med *No Child Left Behind Act* som ble undertegnet av president George W. Bush i 2001, med støtte fra både republikanere og demokrater, ble denne politikken knesatt på føderalt nivå med mål om at elevene skulle utvikle generelle ferdigheter og testes gjennom nasjonale prøver. Mot dette vektlegges i stedspedagogikken betydningen av elevenes lokale tilknytning og kontekstuelle kunnskap som gjør undervisningen meningsfull og bidrar til å utvikle demokratisk medborgerskap.

Røttene i bioregionalismen er mindre tydelig i stedspedagogikken slik den utviklet seg på 2000-tallet enn det vi har sett hos Bowers og Orr. Riktignok framstår miljøhensyn som viktige for stedspedagogikken også i Sobel og Smiths utgave,

men i tilmålte doser. Sobel trekker parallellen til koriander og matlaging: «For me, environmental education is like cilantro. Cilantro is an appealing herb when used in the right proportion», skriver han i en refleksjon over hvordan bevegelsen strategisk skal kunne få innpass i utkantstrøk som er skeptiske til urbane miljøaktivister (Sobel 2004 s. 61). I begge disse bøkene er praksiseksemplene knyttet til lokale miljøproblemer. Problemenes globale rekkevidde er lite berørt (men se Smith og Sobel 2010 s. 37–42), og pedagogiske implikasjoner av de menneskeskapte klimaendringene blir ikke drøftet.

Til tross for at det altså er mulig å identifisere flere viktige forskjeller, er et viktig fellestrekk ved de ulike uttrykkene for stedspedagogikk at stedet forstås som avgrenset og lokalt, og målet er hele tiden å styrke tilknytningen til det lokale stedet. Som vi skal se, er det et slikt perspektiv som utfordres i antropocen.

Hva er et sted?

En lokasjon blir til et sted når det forbindes med mening og erfaringer, skriver geografen Tim Cresswell (2009). Han viser til hvordan dette humanistiske perspektivet preget samfunnsgeografien på 1970-tallet og var påvirket av filosofen Heideggers forestilling om væren-i-verden. Den fenomenologiske, erfaringsnære tilnærmingen har senere blitt utfordret av en sosial konstruktivisme som vektlegger en kritisk tilnærming til stedet. Herfra blir det viktig å studere hvordan normative forestillinger om stedet ekskluderer dem som ikke er på plass. En sentral eksponent for en slik kritikk er Doreen Massey som i sin studie *Space, Place and Gender* fra 1994 peker på at konkrete steder både historisk og i dag er gjenstand for maktutøvelse, uenighet og konflikt. Da er det ikke gitt at stedet er noe å ønske å beholde en forankring til

eller ønske seg tilbake til, men kanskje heller noe å forlate, reise vekk fra. Massey får også fram at stedet i grunnleggende forstand er politisk. Ut fra et kjønnsperspektiv viser hun hvordan stedet i vestlig kultur ofte har vært knyttet til stabilitet og stillstand forbundet med det feminine, mens tidsdimensjonen har vært knyttet til bevegelse, forandring og framskritt forbundet med det maskuline.

Fra denne synsvinkelen kan forståelser av stedet som avgrenset og partikulært alltid problematiseres. Massey foreslår å se steder som relasjonelle møteplasser. Hun fører også sammen tid og sted, og synliggjør stedets historiske karakter. Stedet er for Massey ikke noe statisk, men etableres alltid på nytt, med mulighet for andre konstellasjoner i et mangfold av relasjoner.

Stedspedagogikken slik jeg så langt har beskrevet den i dette kapittelet, er tettere på en fenomenologisk enn en kritisk tilnærming til stedet. Men Massey viser altså at en stabil og avgrenset stedsforestilling kan bidra til å usynliggjøre maktforhold. Samfunnsviteren Robyn Eckersley er inne på det samme når hun peker på at bioregionalismen hviler på en antakelse om at sammenslutninger innenfor en bioregion er relativt homogene, med felles interesser (Eckersley 1992 s. 169, med henvisning til bioregionalisten Kirkpatrick Sale som er en viktig referanse også for ovennevnte Bowers). En slik antakelse tar ikke mangfoldet i menneskelige fellesskap på alvor.

Massey har også et blikk for hvordan globaliseringsprosesser fører ulike steder i kontakt med hverandre, der «[t]he global is in the local in the very process of the formation of the local» (Massey 1994 s. 120). En manglende vektlegging av et globalt perspektiv går som tidligere nevnt igjen i mange av bidragene innenfor stedspedagogikken, noe som er påfallende nettopp i lys av dens røtter i miljøbevegelsen. Den økologiske krisens globale karakter (Attfield 2015) er nokså lite belyst.

Samtidig er Masseys egen oppmerksomhet rettet mot sosiale relasjoner mellom mennesker. Hun vender ikke blikket mot økologisk krise og menneskeskapte klimaendringer. Til tross for dette kan hennes sammenføring av tid og sted bidra til å få øye på historiske sammenhenger som gjør seg gjeldende i antropocen, ikke minst hvordan menneskets virksomhet over tid svekker livsvilkårene til både mennesker og andre arter.

Massey får altså fram betydningen av kritiske perspektiver i en pedagogikk som tar stedet på alvor og ønsker å romme erfaringer i antropocen. Den som tydeligst har utforsket denne problemstillingen, er kanadieren David A. Greenwood, i et bidrag som også er et utkast til en kritisk stedspedagogikk.

En kritisk stedspedagogikk

I artikkelen «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place» (Gruenewald 2003; senere Greenwood, som er referansen i det følgende) fører David A. Greenwood sammen sentrale perspektiver fra stedspedagogikken med bidrag fra en kritisk pedagogikk representert ved tenkere som Henry Giroux, Paulo Freire og Peter McLaren. Greenwood peker på at en kritisk pedagogikk kan tilføre stedspedagogikken politiske og samfunnskritiske perspektiver. Mens stedspedagogikken knyttes til nøkkelbegrepet *reinhabitering*, som omtalt ovenfor, kan kritisk pedagogikk bidra med *dekolonisering*, det vil si et kritisk arbeid som analyserer hegemoniske strukturer og urettferdige maktforhold med henblikk på å endre dem. Reinhabitering handler altså her om å lære å leve gode liv på steder som har vært dekolonialisert. På denne måten bringer Greenwood inn et ideologikritisk perspektiv som ellers har vært lite framme i stedspedagogikken.

Kritisk stedspedagogikk som en selvmotsigelse

Fem år etter at den var blitt publisert, ble Greenwoods kritiske stedspedagogikk nokså kategorisk avvist i en artikkel i tidsskriftet *Environmental Education Research*. Kritikken ble framført av C.A. Bowers, som allerede på 1980-tallet hadde signalisert en fornyet pedagogisk interesse for stedet (Bowers 1987). Hovedinnvendingen Bowers (2008) reiste mot Greenwood var at kritisk tenkning undergravde situert, tradisjonell kunnskap som støttet opp under bærekraftige levemåter. (For en undersøkelse av det normative grunnlaget for kritisk tenkning i dette ordskiftet, se Kvamme (under publisering).)

Den avgjørende forskjellen mellom Greenwood og Bowers kan knyttes til forståelsen av frigjøringsprosjektet som kritisk pedagogikk er en del av. Bowers legger vekt på at kritisk pedagogikk vil fremme individuell autonomi, rasjonalitet, kontroll over naturen og en tro på framskrittet. Men disse kjennetegnene, som også er typiske trekk ved moderniteten, har, slik Bowers ser det, bidratt til den økologiske krisen og representerer ikke en løsning.

Et mer konkret problem er ifølge Bowers den kulturkritikken som utøves innenfor en kritisk pedagogikk. I ulike kulturer er det mulig å finne spor av en økologisk visdom som fremmer gjensidighet og et ansvar for naturen og kommende generasjoner. Men kritisk pedagogikk stiller seg som sagt til doms over ulike kulturer og blir en del av historien av vestlig dominans. Mot dette setter Bowers den kulturelle allmenningens («the cultural commons») mulighet til å utgjøre en motstand mot rovdriften på naturen. Innenfor en stedspedagogikk skal stedegne kulturer anerkjennes som en ressurs i prosessene knyttet til det å gjenbebo steder. Her hører kritisk pedagogikk og dens kulturkritikk ikke hjemme. Det er dette som gjør uttrykket «kritisk stedspedagogikk» til en selvmotsigelse.

Ulike former for kritisk tenkning

Bowers (2008) peker på at kritisk tenkning kan brukes til å håndtere en rekke ulike problemer, historisk sett like gjerne til å identifisere og dømme kjettere som til å innføre sosiale reformer og skape et mer rettferdig samfunn. Kritisk tenkning er derfor ikke i seg selv et gode. Dette kan han ha rett i. Men det betyr først og fremst at kritisk tenkning må kvalifiseres; følgen trenger ikke å være en generell avvisning av kritikk. Bowers eget perspektiv er da også gjennomgående kritisk. Han går til felts mot kontekstløse abstraksjoner og ser for seg pedagogiske prosesser der elever kan trekke veksler på ulike kulturelle erfaringer og selv kan avgjøre «what needs to be resisted, fundamentally changed or conserved and intergenerationally renewed» (Bowers 2008 s. 332). Det Bowers dermed åpner for, er former for kritisk undersøkelse som omfatter både kulturkritikk og selvkritikk. Premissene for kritikk er en pedagogikk formulert i målsettingen om å bevare gunstige livsbetingelser for fellesskap av mennesker og andre arter i dag og i framtida, det Bowers i tittelen på en av sine bøker har kalt «educating for eco-justice and community» (Bowers 2001). Det er snakk om en tilnærming som er både kritisk og politisk, og som kan knyttes til et refleksivt dannelsesbegrep (Straume 2013). Når Bowers (2001) blir konkret i framlegget av en slik pedagogikk, vektlegger han ikke bare forankringen til kultur og sted, men også betydningen av språkkritikk, maktkritikk og av å tenke gjennom grunnlaget for eget ståsted.

Bowers' forhold til kritisk tenkning aktualiserer en skjelling som Marianna Papastephanou og Charoula Angeli (2007) foretar i en gjennomgang av beskrivelser av kritisk tenkning i nyere utdanningsforskning. De peker på at kritisk tenkning i pedagogiske praksiser i mange tilfeller har vært ferdighetsfokustert, målet har vært at elevene skal bli i stand til å utarbeide

konkrete løsninger på aktuelle problemer. Det er snakk om en instrumentell rasjonalitet med effektive prosedyrer. Den har sin berettigelse innenfor et avgrenset felt, men må kritiseres når den koloniserer livsverdenen. Kritisk tenkning i egentlig forstand er noe annet. Det handler om en *aporetisk* (forstått som problemorientert) tenkning som vender seg mot eksistensielle, etiske og politiske aspekter og stiller spørsmål ved grunnlaget for de målsettingene tenkningen foregår innenfor. Bowers' refleksive pedagogikk framstår i stor grad som aporetisk.

Stedstilknytning, stedstap og *solastalgia*

Selv om både Greenwood og Bowers gir rom for kritisk tenkning (og Bowers mer enn han strengt tatt innrømmer i polemikken mot Greenwood), er forestillingen om det avgrensede stedet et kjennetegn ved begge bidrag til en stedspedagogikk. Det politiske og pedagogiske målet er å gjenbebo stedet som en stabil størrelse. Som vi har sett, er det problemer med en slik forestilling som blir stadig mer synlige i antropocen. Truslene mot stedet er ikke bare av lokal karakter, de handler ikke kun om miljøgifter fra en fabrikk i nærheten eller om at naturområder trues av planene om et nytt handlesenter. Det som skjer på ett lokalt sted, etablerer forbindelser med det som skjer på geografisk helt andre steder (se også Kvamme 2019a). Med klimaendringene har tidsdimensjonen blitt viktig. Når risikoen for leirras på Ask i Gjerdrum kommune har økt, er det som en følge av at det samlede utslippet av klimagasser over lang tid har bidratt til global oppvarming.

På den andre siden: Selv om forestillingen om homogene, stabile steder er problematisk, betyr ikke dette at menneskers tilknytning til steder er uviktig. Et sentralt eksempel i moderne norsk historie på styrken i en slik lokal tilknytning er den tyske

okkupasjonsmaktens tvangsevakuering av Nord-Troms og Finnmark i 1944 som en del av den brente jords taktikk (Hauglid, Jensen og Westrheim 1985). Den andre verdenskrig er også i seg selv et eksempel på globale prosesser som får ødeleggende stedlige konsekvenser.

Til tross for trusler om dødsstraff nektet 25 000 av en befolkning på 85 000 i Nord-Troms og Finnmark å la seg tvangsevakuere. De skjulte seg på ulike måter i naturen i nærmiljøet etter at hus og hjem var jevnet med jorda. Da freden kom, trosset mange av dem som hadde latt seg evakuere, myndighetenes pålegg om å vente med å vende tilbake til infrastrukturen var på plass. De dro rett hjem. Tilknytningen til hjemstedet var sterkere enn trusler og påbud og behov for tak over hodet. At mange lokalsamfunn i landsdelen senere har vært preget av fraflytting, viser at tilknytning likevel ikke kan isoleres fra økonomiske, sosiale og politiske krefter i historien.

Dette eksempelet får uansett fram at tilknytning til stedet også kan involvere tapserfaringer og konflikt, noe den australske filosofen Glenn A. Albrecht har satt ord på med begrepet *solastalgia* (Albrecht 2005). Det viser blant annet til erfaringer av at steder som har gitt former for beskyttelse og en hjemfølelse, blir ustabile og utrygge, undermineres og ødelegges. I likhet med Doreen Massey fører Albrecht sammen tid og sted på måter som situerer disse erfaringene historisk.

Solastalgia (...) is the pain experienced when there is recognition that the place where one resides and that one loves is under immediate assault (...) It is manifest in an attack on one's sense of place, in the erosion of the sense of belonging (...) to a particular place and a feeling of distress (...) about its transformation. It is an intense desire for the place where one is a resident to be maintained in a state that continues to give comfort or solace (Albrecht 2005 s. 48).

Albrechts utgangspunkt er en privilegert hjemfølelse – en erfaring av at stedet faktisk har gitt beskyttelse. Det er som tidligere nevnt gode grunner til å problematisere universaliseringen av en slik beskrivelse, både i et kjønnsperspektiv, et funksjonsevneperspektiv og med utgangspunkt i sosial ulikhet. Historisk og i dag er det mange som lever i livssammenhenger som ikke gir tilstrekkelig beskyttelse. På den andre siden blir ikke behovet for beskyttelse av den grunn mindre viktig, tvert imot får dette behovet fram menneskets sårbarhet på måter som knytter menneskearten til andre former for liv. Når beskyttelsen rives vekk, blir livet truet. Tørke, ekstremvær og naturkatastrofer har blitt stadig vanligere fordi menneskelig virksomhet svekker de gunstige livsvilkårene på kloden. Noen steder, som lavtliggende områder og øysamfunn, forsvinner helt når havet stiger. På andre steder drives mennesker og annet liv på flukt. *Solastalgia* uttrykker en eksistensiell dimensjon forbundet med uro, utrygghet, sorg og meningstap, mot et bakteppe av ødeleggelser av liv og materielle forhold. En stedspedagogikk i antropocen må være i stand til å romme slike erfaringer. I dag omfatter dette også barn og unges bekymring for hva som vil skje i framtida.

Stedstilknytning og kritisk tenkning

Jeg har i dette kapittelet pekt på hvordan en økologisk orientert stedspedagogikk, slik den vokste fram på 1980-tallet og framover, har rommet forestillingen om stedet som noe avgrenset og stabilt, der stedstilknytning blir en del av et pedagogisk prosjekt om å gjenbebo steder.

Jeg har vist at det er flere vanskeligheter med en slik tilnærming, ikke minst det at den overser hvordan stedet også rommer

maktutøvelse og konflikt, et kritisk perspektiv som utfordrer en fenomenologisk orientering. Dette gjør Greenwoods forslag til en kritisk stedspedagogikk interessant og viktig, der han henter ressurser fra kritisk pedagogikk. Men også Greenwood viderefører forestillingen om det gjenbeboede, frigjorte, avgrensede stedet som et mål for stedspedagogikken.

Saken er at i antropocen er ingen steder unndratt globale, ødeleggende endringer forårsaket av menneskelig virksomhet. Dette aktualiserer Masseys påpekning av at det globale viser seg i det lokale, og hennes sammenføring av tid og sted der stedet framstår som historisk og politisk. De ødeleggende endringene av livsvilkår som pågår nå, er forårsaket av noe og noen, ofte ikke de samme som er ofre for endringene.

Dette betyr ikke at tilhørighet til stedet mister sin betydning, men det forandrer karakter. Albrechts begrep *solastalgia* får her fram erfaringer av hvordan steder som har gitt former for beskyttelse, nå blir ustabile og utrygge. Annerledes uttrykt: Det er når vi opplever tilknytning vi også kan erfare frykt, tap og sorg. Dette kan skape avmaktsfølelse og føre til apati og handlingslammelse. Men det kan også være en ressurs for kritikk og motstand.

Da blir det nødvendig å tenke gjennom det kritiske i en kritisk stedspedagogikk. For Greenwood er det langt på vei slik at kritisk pedagogikk tilfører et perspektiv som mangler i en lokalt orientert stedspedagogikk. Man kan også legge vekt på at kritisk tenkning forutsetter en avstand til det som utforskes og granskes (Ricoeur 1981). Dette gjelder også for en kritisk tenkning som vil undersøke verdier og normer som ligger til grunn for samfunnets målsettinger, strukturer og praksiser. Dette behovet for avstand kan se ut til å stå i motsetning til en vektlegging av tilknytning.

Men for en stedspedagogikk i antropocen kan det altså også være fruktbart å utforske det kritiske potensialet som nærhet til og erfaring med det konkrete stedet gir, nettopp fordi vi ikke

står utenfor det som er truet. Vi er selv involvert og tilknyttet – på linje med og viklet inn i annet liv. Erfaring av tap og sorg kan her bli etisk og politisk mobiliserende. I en pedagogisk sammenheng forutsetter dette også samfunnsanalyse, med blikk for hvordan menneskeskapte endringer i antropocen kan knyttes til økt risiko for både naturkatastrofer og pandemier, jf. et leirras i Ask i Gjerdrum som fører sammen det lokale og det globale. I motsetning til Bowers vil jeg altså her positivt framheve betydningen av ideologikritikk.

Erfaringer av stedstap i antropocen har også konsekvenser for den pedagogiske grunnlagstenkningen. Det aktualiserer hva som er det allmenne i pedagogikkens dannelsingsprosjekt. Dette perspektivet utvidet Wolfgang Klafki på 1980-tallet ved å trekke inn epokale samfunnsproblemer som truet menneskets interesser (Klafki 2001), et perspektiv som i dag bør romme en bekymring for klodens liv (Kvamme 2021). Dette reiser også spørsmålet om hvilke former for rasjonalitet som fortjener å få plass i skolens undervisning, der stedspedagogikken alltid har framhevet betydningen av situert kunnskap.

Et viktig eksempel på at erfaringer av uro og utrygghet kan virke politisk mobiliserende, er skolestreikene for klimaet som med sitt utgangspunkt i Sverige høsten 2018 raskt spredte seg til andre land, også til Norge. Det konkrete utgangspunktet er her at barn og unge på skolen har fått kunnskap om truslene som økologisk krise og klimakrise representerer, men uten at de kan se at denne kunnskapen blir innløst i tilstrekkelig politisk handling. Den eksistensielle kraften i denne sosiale bevegelsen er knyttet til at barn og unge her har fått rom til å uttrykke sin uro. De har identifisert seg med livet som er truet på kloden, ved å erkjenne at truslene er rettet mot dem selv. Bevegelsen har framstått som solidarisk ved å integrere global rettferdighet, også med hensyn til andre arter (Kvamme 2019b).

Framtida har alltid vært uviss. Det som er sikkert, er at vi lever i en tid der risikoen for hendelser som truer livet på kloden, øker. Dette gir realistisk sett grunn til stor bekymring. Det er i denne situasjonen barn og unge allerede har pekt på en pedagogikk som fører sammen det eksistensielle, etiske og politiske.

Litteratur

- Albrecht, G.A. (2005). «Solastalgia: A new concept in human health and identity». *Philosophy, Activism, Nature, Årg. 41*(3), s. 44–59.
- Attfield, R. (2015). *The Ethics of the Global Environment*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bowers, C.A. (1987). *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C.A. (2001). *Educating for Eco-Justice and Community*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Bowers, C.A. (2008). «Why a critical pedagogy of place is an oxymoron». *Environmental Education Research, Årg. 14* (3), s. 325–335.
- Cresswell, T. (2009). «Place». I: Kitchin, [R.](#) og Thrift, N (red.). *International Encyclopedia of Human Geography* (s. 169–177). Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080449104003102?via%3Dihub>.
- Crutzen, P.J. og Stoermer, E.F. (2000). «The Anthropocene: an epoch of our making». *Global Change Newsletter, Årg. 41*, s. 17–18.
- Eckersley, R. (1992). *Environmentalism and Political Theory. Toward an Ecocentric Approach*. London: UCL Press.
- Gough, A. (2021). «Education in the Anthropocene». I: Mayo, C. (red.). *Oxford Encyclopedia of Gender and Sexuality in Education*. New York Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1391>.

- Gruenewald, D.A. (2003). «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place». *Educational Researcher*, Årg. 32 (4), s. 3–12. <https://www.jstor.org/stable/3700002>.
- Hauglid, A.O., Jensen, K.E. og Westrheim, H. (1985). *Til befolkningen!: Brannhøsten 1944 – gjenreisningen etterpå*. Tromsø: Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/nbsok/nb/1e834db4b430c6a08292ce1859b310of?index=1#1>.
- IPBES (2020). *Workshop Report on Biodiversity and Pandemics of the Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. Daszak, Peter, das Neves Carlos, Amuasi, John, Hayman, David, Kuiken, Thijs, Roche, Benjamin, Zambana-Torrel, Carlos, Buss, Peter, Dundarova, Heliana, Feferholtz, Yasha, Földvári, Gabor, Igbinosa, Etinosa, Junglen, Sandra, Liu, Qiyong, Suzan, Gerardo, Uhart, Marcela, Wannous, Chadia, Woolaston, Katie, Mosig Reidl, Paola, O'Brien, Karen, Pascual, Unai, Stoett, Peter, Li, Hong-Ying, Ngo, Hien Thu (red.). IPBES sekretariat, Bonn, Tyskland. DOI:10.5281/zenodo.4147317.
- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. The Working Group I contribution to the Sixth Assessment Report. Hentet fra <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/>.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Kvamme, O.A. (2019a). «Etikkens plass i en bærekraftdidaktikk», i Kvamme, O.A. og Sæther E., *Bærekraftdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget, s. 170–188.
- Kvamme, O.A. (2019b). «School Strikes, Environmental Ethical Values, and Democracy». *Studier i Pedagogisk Filosofi*, Årg. 8 (1), s. 6–27. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i1.117967>.
- Kvamme, O.A. (under publisering). «Ethical Grounding of Critical Place-based Education in the Anthropocene». I: Paulsen, M., Jagodzinski, J. og Mackenzie Hawke, S. (red.). *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kvamme, O.A. (2021). «Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki». *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 77(3), a6807. <https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807>.
- Lien, M.S. (2020). «Blir kontaktet av engstelige folk». *Dagbladet*.

2. januar. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/studio/nyhetsstudio/5?post=52884>.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, J.W. (2015). *Capitalism in the web of life: ecology and the accumulation of capital*. London: Verso.
- Orr, D. (1992). «Place and Pedagogy». *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. New York: SUNY Press, s. 125–132.
- Papastephanou, M. (2012). *Thinking differently about cosmopolitanism. Theory, eccentricity, and the globalized world*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Papastephanou, M. og Angeli, C. (2007). «Critical Thinking Beyond Skill». *Educational Philosophy and Theory, Årg. 39* (6), s. 604–621.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., de Vries, W., de Wit, C., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B. og Sörlin, S. (2015). «Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet». *Science* 347 (6223): DOI: 10.1126/science.1259855.
- Smith, G.A. og Sobel, D. (2010). *Place- and Community-based Education in Schools*. New York: Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington: The Orion Society.
- Straume, I. (2013). «Danningens filosofihistorie: en innføring». I: Straume, I. (red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 15–54.

