
Er der en whole school derude?

– Potentialer og barrierer i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

Nadia R. Rathje, ph.d.-stipendiat, DPU, Aarhus Universitet, og Københavns Professionshøjskole, nrr@edu.au.dk

Resumé

På trods af at whole school-tilgangen i en årrække har været promoveret i både policy og forskning som en produktiv tilgang til at arbejde med og udvikle uddannelse for bæredygtig udvikling, peger et igangværende casestudie på, at tilgangen tilsyneladende ikke er hverken særlig kendt eller brugt i den danske skole. Denne artikel præsenterer indledningsvis whole school-tilgangen og diskuterer dens sammenhæng med bæredygtig udvikling og med nogle af de udfordringer, casestudiet finder. Desuden undersøges forholdet mellem begrundelser, fagligt indhold og didaktik, når caseskolerne arbejder med bæredygtig udvikling. Studiet finder, at didaktikken står svagere end begrundelser og indhold, og argumenterer for, hvorfor den pædagogiske, didaktiske dimension er væsentlig i arbejdet med bæredygtig udvikling i et whole school-perspektiv. Afslutningsvis diskuteres forholdet mellem whole school-tilgangen som et policy, *best practice*-begreb og som en reflektiv ramme til at udvikle skole, der arbejder med, for og som bæredygtighed fra et systemisk perspektiv.

Nøgleord

whole school-tilgang, uddannelse for bæredygtig udvikling, didaktik, grøn omstilling, systemisk tænkning

Abstract

Is there a Whole School out there?

– Potentials and barriers in a whole school approach to education for sustainable development

Despite the fact that the whole school approach has for a number of years been promoted in both policy and research as a productive approach to working with and developing education for sustainable development, an ongoing case study indicates that the approach is apparently neither well known nor used in the Danish school. This article initially presents the whole school approach and discusses its connection with sustainable development and with some of the challenges that the case study has going. In addition, the relationship between justifications, professional content and didactics is examined when the case schools work with sustainable development. The study finds that didactics are weaker than reasons and content and argues that the pedagogical, didactic dimension is essential in the work with

Årg. 8 | nr. 1 | 2023 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i1.136156

Studier i læreruddannelse og -profession



sustainable development in a whole school perspective. In conclusion, the relationship between the whole school approach as a policy, best practice concept and as a reflexive framework for developing schools that work with, for and as sustainability from a systemic perspective is discussed.

Keywords

whole school approach, education for sustainable development, didactics, green transition, systemic thinking

Indledning

En del danske skoler tager i disse år livtag med at tænke bæredygtighed og skole sammen. Initiativerne er lokale og oftest på de enkelte skolers eget initiativ, da der i Danmark er ganske få lovmæssige rammer og meget lidt policystøtte på området, heller ikke i forhold til de øvrige lande, vi ofte sammenligner os med (Nordisk Ministerråd et al., 2021). Initiativerne er ofte drevet af lokale ildsjæle i skolernes ledelse, medarbejdere og eksterne NGO'er, og mange knokler løs med at finde veje, hvormed bæredygtighed kan blive en del af skolens DNA. Denne artikels udgangspunkt er et igangværende casestudie inden for rammerne af et ph.d.-projekt, der undersøger sådanne skolers arbejde med at forstå, udvikle og gøre uddannelse for bæredygtig udvikling. Det er skoler, der har arbejdet med bæredygtighed i mindst 4-5 år, og som opfatter arbejdet som skolens væsentligste profilering. Studiet finder, at whole school-tilgangen (WST) ikke er særlig kendt eller brugt i de skoler, som studiet undersøger. Denne artikel søger at møde dette ved at formidle eksisterende forskning og policy om WST. Artiklen undersøger og diskuterer dernæst, hvorfor der skulle være en særlig sammenhæng mellem WST og uddannelse for bæredygtig udvikling, da denne sammenhæng til dels synes implicit. Studiet har spurgt skolernes aktører, hvordan de forstår og gør bæredygtighed i forhold til skolens profil. Via en simpel kategorisering af svarene i henholdsvis begrundelser, fagligt indhold og pædagogisk/didaktiske metoder kommer studiet frem til, at den pædagogiske og didaktiske dimension i uddannelse for bæredygtig udvikling står svagere og mere diffust end begrundelser og fagligt indhold. Artiklen diskuterer derefter, hvordan og hvorfor udvikling af en bæredygtighedsdidaktik og -pædagogik er et bærende element i WST-udvikling. Til slut sættes et kritisk blik på WST, og hvorfor det tilsyneladende er så svært at finde en WST-praksis, der opfylder policy og forskningens forhåbninger til transformativ uddannelse for bæredygtig udvikling.

Artiklen undersøger således overordnet dette spørgsmål:

Hvad er en whole school-tilgang, og hvordan hænger den sammen med uddannelse for bæredygtig udvikling?

Desuden undersøges følgende underspørgsmål:

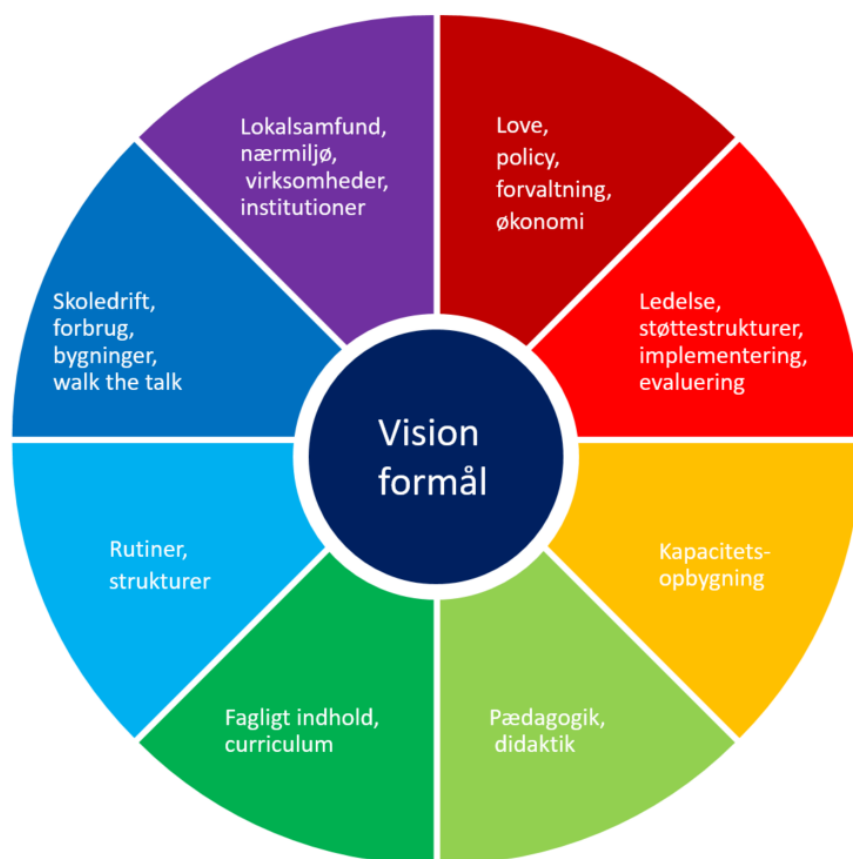
- Hvad betyder det, at casestudiet finder, at forståelse for og udvikling af bæredygtig didaktik og pædagogik fremstår diffust for aktørerne?
- Hvorfor er udvikling af den pædagogiske og didaktiske dimension vigtig i en whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling?
- Er whole school-tilgangen en policy-implementeringsmodel eller en systemisk ramme til at tænke skoleudvikling, og er tilgangen overhovedet muligt at finde ude i praksis?

En whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

Whole school-tilgangen (WST) skal forstås i sammenhæng med udvikling af miljø- og bæredygtighedsdagsordenen i uddannelsesudvikling. Selvfølgelig har skoler udviklet og arbejdet ud fra et specifikt fokus eller en udtalt vision tidligere og samlet forskellige aktører i et tæt samarbejde om dette. I en dansk kontekst kan vi fx tænke på lilleskoler eller friskolernes tradition for at opbygge en hel skole på et specifikt værdigrundlag. Men begrebet whole school-tilgang og dets specifikke sammenhæng med Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) kommer først tydeligt i spil omkring årtusindskiftet i sammenhæng med et øget fokus på, at miljø- og bæredygtighedsundervisning har brug for andet end indholdsdimensionen; der skal andet til end viden og bevidsthed om bæredygtighedsproblemstillinger, hvis uddannelse skal bidrage til bæredygtig udvikling (fx Henderson & Tilbury, 2004). Flere steder defineres dette som en transformativ tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling (fx Mogren, 2019). Med denne forståelse af UBU fra 90'erne og frem kommer WST på banen, og både forskning og policy har altså i en årrække undersøgt og peget på WST som et vægtigt og frugtbart perspektiv ind i uddannelse for bæredygtig udvikling. Nogle af de tidligste referencer til WST, der refereres til i mange senere fremstillinger, er Steven Sterlings ph.d., hvor han argumenterer for paradigmatisk systemisk forandring i uddannelse (Sterling, 2003). Desuden skriver Henderson & Tilbury i 2004 en rapport for det australske undervisningsministerium, hvor de ser på forskellige certificeringer og programmer for skoler, der arbejder med

bæredygtighed (Henderson & Tilbury, 2004). Også ENSI- netværkets rapport "Kvalitetskriterier for ESD-skoler", som ikke eksplicit bruger begrebet, men i høj grad tænker UBU som transformativ skoleudvikling, er en ofte citeret tidlig reference (Breiting et al., 2005). I 2014, i slutningen af tiåret for FN's tiår for uddannelse for bæredygtig udvikling, laver UNESCO en rapport, hvor WST kraftigt anbefales som vejen frem (UNESCO, 2014), og derefter går det stærkt. I et nyligt udgivet systematisk review om WST i uddannelse for bæredygtighed med søgninger fra 1999-2000 var 57,7 procent af fundene efter 2015 (Holst, 2022). I det følgende præsenteres WST overordnet.

Whole school-tilgangen ser en mulighed for at reorientere og omstrukturere skole- og uddannelsestænkning og skoleudvikling via et fokus på bæredygtighed, en tilgang, der håber på, at behovet for at arbejde med bæredygtighed kan være en katalysator for omfattende skoleudvikling (fx Mathar, 2015; Mathie & Wals, 2022; Shallcross & Robinson, 2008). Udgangspunktet for WST er, at skolen skal tænkes og udvikles mere systemisk og



En whole school-tilgang til uddannelse for bæredygtig udvikling

holistisk. WST's ideal er skolen som rollemodel for bæredygtig udvikling, således at eleverne kan få regulære erfaringer og forståelse for bæredygtig udvikling ved, som det sloganagtigt hedder, at leve, som vi lærer. Hvad der undervises i, hænger sammen med, hvordan der undervises, samt med professionsudvikling, beslutningsprocesser, de fysiske bygninger og det omgivende miljø og lokalsamfund (Carlsson, 2020; Hargreaves, 2008; Mogren et al., 2019). I et skoleudviklingsperspektiv samtænker WST således skolens forskellige aktører (ledelse, lærere, pædagoger, elever, teknisk personale, forældre, bestyrelse) med den lokale kontekst (lokalsamfundet, erhvervslivet, forvaltningen, kommunens forskellige typer af kulturelle tilbud og støttestrukturer samt de fysiske omgivelser) i en fælles bestræbelse på en skole, der understøtter og udvikler bæredygtig omstilling og forståelse hos alle aktører. Det betyder bl.a., at der er større fokus på skolen som et praktisk arbejdsfællesskab, hvor alle er en del af både skolens pædagogiske og praktiske drift, fordi det hele er en del af elevernes (og alle aktørers) læring. WST kan således overordnet forstås som en skoleudviklings- og omstillingsmodel, der samtænker skolens forskellige aktører i en samlet bestræbelse og en mere systemisk og praktisk tænkning, end vi er vant til.

Der findes mange WST-visualiseringer, og flere af modellerne ligner hinanden, men har lidt forskelligt fokus. Ovenstående model er udviklet af denne artikels forfatter og sammenfatter en del af de eksisterende modeller: UNESCO's enkle WST-model (UNESCO, 2017) og Scherps skoleudviklingsmodel (Mogren et al., 2019), Mathie & Wals "Whole school flower" (Mathie & Wals, 2022) samt model i det førnævnte review af Holst (Holst, 2022). Ovenstående model er udviklet efter samtaler med nogle af projektets deltagere ud fra oplevelsen af, at skoler, der gerne vil arbejde med at udvikle uddannelse for bæredygtig udvikling, har behov for at tydeliggøre skolens forskellige interesseområder og dimensioner. Der er altså tale om en analytisk model, der dels kan give et blik for, hvor den enkelte aktør har sine kerneopgaver, men i endnu højere grad kan bruges til at se på mulige sammenhænge og samspil. At argumentere yderligere for den specifikke udformning af denne model falder uden for denne artikels formål. I stedet gennemgås i det følgende kort modellens ni dimensioner med fokus på, hvad udvalgt policy, rapporter og forskning især pointerer som væsentlige aspekter i WST.

Vision og formål. Modellens centrum er den fælles vision for skolens arbejde med at udvikle skole i et bæredygtighedsperspektiv. I WST er visionen ideelt set skabt i fællesskab af skolens aktører, kendt af alle og gerne jævnlige evalueret, valideret og fornyet. Flere forskningsprojekter peger på



denne dimension som helt central for, at WST kan lykkes (fx Mathie & Wals, 2022).

Policy, forvaltning, økonomi. Forhåbningen er policyprocesser og forvaltning, der støtter skolens udvikling top-down og samtidig giver frirum og økonomisk råderum. Policydimensionen er vigtig at inkludere i skoleudviklingsmodellen for at understrege, at alle skolens aktører bør have bevidsthed og viden om dette niveau i arbejdet med skolens udvikling.

Ledelse, støttestrukturer, implementering, evaluering. I WST er idealet en demokratisk, synlig, understøttende og samtidig åben ledelse. En skoleledelse, der giver mulighed for deltagelse til alle aktører og samtidig formår at koordinere og understøtte fleksible forandringer, herunder fortsat evaluering og regulering af udviklingen.

Kapacitetsopbygning. At udvikle nye former for skole på alle niveauer er krævende. Det kræver tid, mulighed for samarbejder på tværs, gerne eksterne hjælpere samt uddannelse. Flere steder tales der om den lærende organisation, og endnu flere kilder peger på kapacitetsopbygningen som en central udfordring (fx Gericke & Torbjörnsson, 2022).

Pædagogik og didaktik. Hvis WST-idealet skal lykkes, skal der udvikles og gives rum for nye deltagende og undersøgende læringsformer og nye læringsforståelser. I mange kilder bruges elevcentreret undervisning som overordnet term for denne bestræbelse. Tværfaglighed, innovationsprocesser, samarbejde med lokalsamfundet, udeskole, skolehave og selvstændige projekter er nogle af de tilgange, der fremhæves. Handlekompetence, risikovillighed og fælles samskabelse er vigtige perspektiver for såvel eleverne som skolens øvrige aktører.

Fagligt indhold, curriculum. At forbinde undervisningens faglige indhold til bæredygtighed kan ske på uendelig mange måder både mono- og tværfagligt. Et mere stedsbaseret, lokalt og samskabende curriculum med mulighed for at arbejde med virkelige bæredygtige problemstillinger, dilemmaer og løsninger er et vigtigt perspektiv for WST. I en holistisk WST er også bæredygtighedsbegrebet systemisk og holistisk og har både en miljømæssig, social og økonomisk dimension og bliver således også videnskæssigt en opgave for alle fagligheder.

Rutiner og strukturer. Denne dimension er medtaget som en selvstændig kategori i modellen, fordi den er en central faktor for, at bestræbelserne i de andre kategorier kan lykkes. Nøglebegrebet her er fleksibilitet. Udeskole, projektundervisning, at gribe øjeblikkets læringsmuligheder, samarbejde

mellem forskellige aktører, alt dette er kun muligt, hvis skolen har mulighed for og bevidst arbejder på, at strukturerne skal understøtte visionen.

Skolens drift, ressourceforbrug, bygninger, udeområder og walk the talk. En hovedforestilling i WST er, at skolen skal være en rollemodel for grøn omstilling, således at der arbejdes på mere bæredygtig drift på alle parametre, og ikke mindst at dette arbejde foregår i et samarbejde mellem alle skolens aktører. Skolens indkøbsstrategier, udvikling af udeområder, energiforbrug, affaldssortering, madordninger, indeklima, genbrugspolitik, bygningsfornyelse, alt er væsentligt i et bæredygtighedsperspektiv for at nedbringe skolens aftryk og skabe så stor trivsel som mulig. Og først og fremmest er det en case lige for hånden for elevernes læring. De kan deltage i både idegenerering, beslutningstagning og ikke mindst i det praktiske arbejde og derigennem få erfaringer med alle de dilemmaer, forhindringer og muligheder, der opstår i processerne. Sådan bliver skolen selv er en grøn case, en rollemodel, og giver eleverne reelle erfaringer med arbejdet med grøn omstilling.

Lokalsamfund, nærmiljø, virksomheder, institutioner. Også denne dimension er et kerneområde, der adskiller WST's tænkning fra anden skoleudvikling, idet tilgangen lægger stor vægt på skolen som en samarbejdende aktør i lokalsamfundet. Skolen samarbejder med virksomheder, forvaltning, kulturinstitutioner og andre institutioner om projekter, der kan give eleverne forståelse for virkelige problemstillinger og muligheder i en lokal kontekst. Samarbejdet og relationerne i lokalsamfundet kan vise sig at være gensidigt frugtbart, og tilknytning til virkeligheden uden for skolen kan øge motivation og oplevelsen af relevans for alle aktører. I et grønt omstillingsperspektiv er skolen en del af lokalsamfundet og i WST's forståelse i bedste fald en netværkscentral for den lokale grønne omstilling.

Dimensionerne er komplekse og mangfoldige. Men WST er i sin grund et systemisk perspektiv, hvilket betyder, at sammenhængstænkning mellem alle dimensionerne er en medskabende opgave for alle skolens aktører. Naturligvis er der forskel på at være elev, lærer eller skoleleder i forhold til opgaver og overblik, men WST peger på en reflektiv og relationel forståelse af skolens dimensioner som fundamental for skoleudvikling.

Sammenhængen mellem bæredygtighed og en whole school-tilgang

Selv om uddannelse for bæredygtig udvikling og WST sættes stærkt i forbindelse med hinanden i både policy og forskningslitteraturen, kan det alligevel



opleves implicit, hvorfor WST specifikt kan støtte udvikling af uddannelse for bæredygtighed. Hvorfor er en WST ikke "bare" holistisk, systemisk sammenhængstænkning i skoleudvikling, men også specifikt velegnet til etablere skole for bæredygtig udvikling? Hvilke perspektiver gør, at WST har særligt potentiale, når det gælder etableringen af uddannelse for bæredygtig udvikling? I det følgende vil jeg opridse nogle overordnede argumenter for sammenhængen.

Bæredygtighed i skolen som grøn omstillingsproces. Grundlæggende ses det både i policy og forskningslitteraturen, at der i WST er indbygget en forestilling om, at skoleudvikling og grøn omstilling kan hænge sammen. Tilgangen har store forhåbninger til, at samtænkning af grøn omstilling og skoleudvikling kan være et momentum for radikale nytænkende forandringer af skole. Omstillingsperspektivet er vigtigt her, fordi det kan være med til at rykke ved typiske forestillinger om, at bæredygtighed er noget specifikt (indholds)fagligt, som især naturfagene skal beskæftige sig med, eller at bæredygtighed handler om skolens praktiske driftsorienterede ressourcerforbrug og således er en sag for ledelse, forvaltningens økonomiafdeling og skolens tekniske personale. I stedet giver omstillingsperspektivet mulighed for en forståelse, hvor bæredygtighed handler om at omstille skolen til en mere bæredygtig institution på alle niveauer og dermed også kan sætte alle skolens aktører i gang med at tænke og handle. I en WST-tænkning, som i al anden skoleudvikling, er centrum for denne omstilling elevernes læring. Derfor er det ikke blot et spørgsmål om at nedbringe skolens miljømæssige aftryk, men snarere at processen og handlingerne mod en grøn omstilling er en del af elevernes læring. Således bliver bæredygtighed ikke endnu en *add-on*, som skolen skal tage sig af, men i stedet en mulighed for mere fælles refleksion over uddannelsesopgaven, mere synergi og samarbejde mellem skolens forskellige aktører og flere innovationsprocesser, der kan skabe læring for alle skolens aktører. I bedste fald bliver bæredygtig udvikling således en samlende vision, som bliver katalysator for at have fælles vision og fundament (Mathar, 2015; Mathie & Wals, 2022). Omstillingsperspektivet i WST er derfor også et kritisk demokratisk perspektiv.

De lokale perspektiver og handlemuligheder. Bæredygtighedsproblemstillinger og -løsninger er ofte lokale og kontekstbestemte. Det, der er mest brug for at udvikle det ene sted, er ikke så væsentligt et andet. WST tager udgangspunkt i udfordringer og udvikling af løsninger på selve skolen og i lokalsamfundet, og der argumenteres flere steder i litteraturen for betydning af plads til et lokalt curriculum (fx Mathie & Wals, 2022). Dette lokale perspek-

tiv giver desuden muligheder for reelle handleperspektiver, som elever kan være med til at handle på. Hvis der bliver bedre plads til at udvikle lokale curriculum, er der også mulighed for en mere virkelighedsnær skole, med større relevans for skolens elever og øvrige aktører. Og der er plads til praktisk og reelt at give eleverne erfaringer med at udvikle ideer og udføre initiativer samt gøre noget for andre og for fællesskabet. Alt sammen vigtige erfaringer i et omstillingsperspektiv.

Fokus på praksisfaglige og håndværksmæssige færdigheder. En mere lokalt funderet skole med en stærkere sammenhæng mellem elevernes undervisning, læring og skolens drift har gode potentialer for at værdisætte andre læringstilgange end den kognitive. Refleksivitet og udvikling af kulturteknikker som læsning, skrivning, matematik etc. er selvfølgelig en kerneopgave for skolen til alle tider. Men mere funktionelt praktisk arbejde, større værdisættelse og prioritering af håndværksmæssige færdigheder og mere fokus på idegenerering, løsning og handling i lokale kontekster er vigtige udviklingsmuligheder i et bæredygtighedsperspektiv. Flere steder i litteraturen bruges "hovedet, hånden og hjertets pædagogik" som billede på denne bredere tilgang til, hvad skolen skal vægte hos og lære eleverne (fx Bosevska & Kriewaldt, 2020). Skolen som rollemodel for bæredygtig omstilling er en skole, der *walks the talk* i forhold til at udtænke lokale bæredygtige løsninger af skolens drift og lader ideer til og udførsel af løsninger være en konkret del af elevernes og alle aktørers læring. Det er en vision og samtidig et muligt pejlemærke i skoleudvikling.

Undersøgelse, metode og teoretisk udgangspunkt

Efter denne overordnede formidling af whole school-tilgangen og argumenter for dens sammenhæng med uddannelse for bæredygtig udvikling går artiklen tættere på det konkrete casestudie. Denne artikels empiriske materiale kommer fra et igangværende ph.d.-projekt med arbejdstitlen "Uddannelse for bæredygtig udvikling i skolens praksis". Projektet er et multipelt casestudie, der undersøger tre danske firstmover-skoler inden for uddannelse for bæredygtig udvikling. Firstmover-skoler defineres i denne forbindelse som skoler, der har arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i mere end fem år, og som ser bæredygtighed som deres væsentligste fokusområde og profil. Det empiriske materiale består af semistrukturerede interview og fokusgruppeinterview med skoleledere, pædagogiske ledere, koordinatore, lærere, pædagoger, teknisk personale, lokalsamfundsaktører,



forældre og elever. Desuden laves deltagerobservationer af handlinger, som de interviewede peger på som væsentlige tiltag i forhold til skolens bæredygtige profil, fx. møder, events og undervisning. I casestudiet er der desuden lavet perspektiverende interview med andre skoleledere, koordinatore og NGO'er, der beskæftiger sig med og udvikler uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen. Formålet med ph.d.-projektet er at indkredse forståelser for bæredygtighed i skolens praksis samt handlinger og tiltag for uddannelse for bæredygtig udvikling. Hensigten er at undersøge, hvilke potentialer og udfordringer der kan ses i denne praksis. Studiet har en abduktiv tilgang (Shank, 2008), hvor teori, empiri og analyse løbende befrugter hinanden.

I denne artikel bruges de første erfaringer fra dataindsamlingen i det, der kan kaldes en første helt overordnet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Via en introduktion af policys og forskningslitteraturens forståelse af WST undersøges, hvordan tilgangen kan forstås ind i den danske skolekontekst, casestudiet undersøger.

Bag ved WST ligger forskellige teoretiske perspektiver. I denne artikels kontekst skal særligt fremhæves to, som har betydning for de perspektiver og overordnede analyser, artiklen vælger.

WST hænger sammen med den tilgang inden for forskningsfeltet uddannelse for bæredygtig udvikling, der med en overordnet term kan kaldes *transformative og transgressive tilgange*. Det er tilgange, der med baggrund i de accelererende sociale, økonomiske og miljømæssige bæredygtighedskriser argumenterer for, at det er nødvendigt at gentænke og nyudvikle uddannelse (fx Jickling & Wals, 2012; Lotz-Sisitka et al., 2015; Wals & Benavot, 2017). Det handler om det fælles bedste, om udvikling af reel bæredygtighed og miljømæssig og social lighed og retfærdighed igennem og med uddannelsesopgaven. Derigennem forstås transformativ læring bredt set som noget, der forandrer og skaber noget nyt, for den enkelte og i fællesskabet (Blake et al., 2013; Engeström & Sannino, 2010). Det betyder samtidig, at der også håbes på forandring af den enkeltes normative, kulturelle forståelser. Begrebet transgressiv læring betyder netop normændrende læring og er altså et perspektiv, der skruer yderligere op for forandringsspektiverne i uddannelse (Lotz-Sisitka et al., 2017; Lotz-Sisitka et al., 2015). Uddannelse er et sted, der skal skabe (gerne positiv og bæredygtig) forandring hos den enkelte og i fællesskabet; individ, kultur og struktur er altid vævet ind i hinanden. På den måde ligner den transformative uddannelsesforståelse på nogle områder den klassiske nordiske dannelsesforståelse, hvor den enkelte, forenklet sagt, skal finde sin egen vej gennem mødet med fællesskabet, uddannelse

og samfundet. I denne artikels perspektiv kan forestillinger om det transformative og transgressive uddannelsesperspektiv især bruges til at undersøge og forstå de store forhåbninger og begrundelser for at arbejde med bæredygtighed i skolen, som deltagerne i projektet har.

Et andet teoretisk afsæt for WST og denne artikel er begrebet *systemisk* og *systemtænkning*, et begreb, der bruges i mangfoldige kontekster og tilgange. I denne artikels sammenhæng ligger interessen først og fremmest i at se på det systemiske som en holistisk analysetænkning, der har særligt fokus på dynamiske sammenhænge og relationer mellem helhed og del. At have systemisk forståelse vil sige at kunne analysere komplekse systemer og se sammenhænge mellem ikke umiddelbart forbundne størrelser. Det er vigtigt at kunne forstå, at ændringer af et element i et større system giver både forudsigelige og uforudsigelige, tilsigtede og utilsigtede effekter og således giver blik for den indbyrdes afhængighed, hvilket er et væsentligt perspektiv i en bæredygtighedsforståelse. Systemisk tænkning er en cirkulær tænkning, der interesserer sig for, hvordan økologiske systemer kan vise os principper for tænkning, der mindre handler om at lede efter entydige love, regelmæssigheder og generaliseringer, men i stedet om at have blik for kompleksitet mellem dele – samt hvordan disse påvirker og forandrer hinanden – og den helhed, de er en del af (Blake et al., 2013; Læssøe, 2020; Sterling, 2003). I dette projekts sammenhæng er det systemiske fokus en måde at søge ny forståelse af skolen gennem WST, der i sig selv kan forstås som systemisk. Og det er en videnstilgang, der tænker mere i netværkstænkning end i lineære kategoriseringer.

Som et enkelt analyseredskab til at kategorisere casestudiets aktørers overordnede fokusområder og svar er brugt den klassiske didaktiske trekant, trianguleringen mellem de tre elementære kategorier: Genstandsfeltet – det didaktiske hvad? De pædagogiske og didaktiske metoder – det didaktiske hvordan? Og formål – det didaktiske hvorfor? Denne simple kategorisering giver mulighed for at se på forholdet mellem, hvilke begrundelser aktørerne har for at arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling (hvorfor?), hvilket fagligt indhold de anser som væsentligt (hvad?), og hvilke didaktiske og pædagogiske metoder de mener understøtter og fremmer formål og indhold (hvordan?).

Caseskolernes kontekst

Projektets datamateriale stammer som sagt fra skoler, der arbejder med bæredygtighed eller grøn omstilling som deres væsentligste profil eller indsats.



Skoler, som i en årrække har knoklet med at finde veje ind i at arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling. De tre caseskoler er henholdsvis en større folkeskole i Københavnsområdet, en større folkeskole på Bornholm og en mindre friskole på Sydsjælland. De perspektiverende interview med skoleledere, koordinatore eller NGO'er er fra Københavnsområdet. Skolerne organiserer sig naturligvis forskelligt, men den mest brugte betegnelse for deres bæredygtige arbejde er "profil". Flere af skolerne har "Grønt flag", Danmarks Naturfredningsforenings certificeringstiltag, og/eller andre former for certificeringsmodeller, som Børnerettighedsskoler eller Verdensmålskoler. Skolerne anser certificeringerne som en del af og et supplement til, hvad de i øvrigt gør. På alle skolerne fylder den miljømæssige dimension af bæredygtighedsbegrebet mest, men det sociale fylder også en del, bl.a. med forskellige fokus på FN's verdensmål. Skolerne tænker alle deres profil både i forhold til elevernes læring (undervisningen) og i forhold til skolens drift (fx affaldssortering, indkøbspolitik, grønne områder), og flere af skolerne tænker også deres profil i forhold til samarbejde med lokalsamfundet. Det betyder, at mange typer af aktører er involveret i udviklingen af den bæredygtige profil, men samtænkningen og samskabelsen mellem de forskellige dimensioner og mellem aktørerne er udfordrende. Det tematiseres af mange af deltagerne, uanset hvilken rolle de har i skolen, at nogle af de største udfordringer for udviklingen handler om manglende oplevelse af fælles fodslag, af fælles vision, samt manglende muligheder for samskabelse og kapacitetsudvikling, der bl.a. gør, at den enkelte deltager kan opleve ikke at få nok støtte til udvikling eller at brænde ud for engagement.

En vigtig overordnet opdagelse i casestudiet er, at aktørerne på skolerne overraskende ikke taler om, bruger eller tilsyneladende kender begrebet whole school-tilgang. Det er overraskende, da tilgangen, som præsenteret her i artiklen, anses for et afgørende og frugtbart perspektiv ind i skoleudvikling for uddannelse for bæredygtig udvikling og har været promoveret som sådan i en årrække. At WST kun kendes meget lidt, påviser store udfordringer i sammenhængen mellem forskning, policy og praksis i Danmark. Flere forskere peger da også på et mellemrum mellem policyforhåbninger og praksis (fx Gericke & Torbjörnsson, 2022; Mogren et al., 2019; Wals, 2019).

Mangel på viden om og brug af WST er ikke bare et spørgsmål om, hvilke ord der bruges om den skoleudvikling, skolerne er i gang med. Whole school-begrebets fravær kan til dels skyldes, at de valgte skoler til casestudiet har været i gang i mindst 4-5 år og derfor påbegyndte deres arbejde med bæredygtig udvikling, inden WST blev mere almindelig kendt. WST

var derfor måske ikke skolernes udgangspunkt, men det skulle ikke forhindre dem i at kende til tilgangen nu. Fraværet indikerer således også, at hver skole må tænke forfra og ikke har kræfter til, viden om, mulighed for eller støttestrukturer til at bygge ud fra og videre på allerede kendte strategier.

Nogle overordnede udfordringer for caseskolerne

De overordnede argumenter for at whole school-tilgangen er frugtbar for udvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling er skitseret i artiklens indledende afsnit. I det følgende skal kort opridses nogle af de udfordringer, casestudiet finder.

Selv om forvaltning og kommune grundlæggende gerne vil understøtte caseskolernes bæredygtighedsprofil, oplever skolernes aktører alligevel mange udfordringer i forhold til rammerne. Det kan være kommunernes indkøbspolitik, der kan gøre det svært fx at købe lokale og bæredygtige varer. Eller det kan være, at aktørerne oplever, at forvaltningen centralstyrrer fx ledernes tid, lærernes efteruddannelse eller elevernes projektuger på måder, der synes at modarbejde visionen.

At kapacitetsopbygning er en udfordring, således at aktørerne oplever mangel på tid og rum til samarbejder og udvikling, er ikke overraskende. Men en af sideeffekterne bliver, at mange oplever, at visionen bliver diffus eller ikke kendt af alle, og at opgaven ikke opleves som fælles. Hertil kan også tilføjes, at en del skoler ikke fra begyndelsen får lavet en fælles vision, men i stedet påbegynder arbejdet med skole for bæredygtig udvikling ved at tilmelde sig en certificeringsmodel, der har gjort forarbejdet for dem, men samtidig også mindsker muligheden for den fælles visionsopbygning og kapacitetsudvikling (Mogren & Gericke, 2019).

Elevernes praktiske arbejde med skolens drift viser sig også at være en svær udfordring. Skolerne arbejder hårdt på at omstille til mere bæredygtighed i skolens drift og ressourceforbrug, men det er svært at finde eksempler på, at denne omstilling ses i sammenhæng med elevernes praktiske læring. Der er dog enkeltstående eksempler, som udvikling af madskole, der har elever fra 4.-8. klasse med i køkkenet, så alle elever i aldersgruppen er med ca. to gange en uge henover skoleåret og laver mad til alle skolens elever. Et andet eksempel er elever, der organiserer skolens affaldssortering og informerer andre børn om adfærd og strukturer ift. affald.

Samarbejde med lokalsamfund kræver store ressourcer til kommunikation. En egentlig koordinator på en af caseskolerne viser sig at gøre en



væsentlig forskel. Det handler ikke blot om at få kontakten, det er også det praktiske samarbejde, vedligeholdelse af samarbejdet samt fokus på gensidigt udbytte.

Selv om udeskole er en prioritet på alle tre caseskoler og også hos de perspektiverede skoler, står udfordringerne i kø. En stor del handler om rutiner og strukturer: Hvordan skabe tid og kapacitet til at kunne tage ud af skolen jævnlige i længere tid og med voksne nok? En anden del af udfordringerne handler om lærernes kapacitetsudvikling ind i udeskolepædagogik, så udeskole ikke blot bliver at gøre det samme udenfor, som man ellers ville have gjort inde. Kun få lærere har erfaring med og viden om at bruge en stedsbaseret og undersøgende didaktik, der giver anderledes undervisningsformer og en reel oplevet naturkendskab og naturforbindelse.

Ovenstående er nogle af de udfordringer, caseskolerne oplever i arbejdet med at udvikle en bæredygtig, grøn skoleprofil, og som viser sig at svare godt til nogle af de internationale perspektiver på udfordringerne. I det følgende rykker perspektivet en smule tættere på aktørernes forståelse af, hvad det er de gør og hvorfor.

En bæredygtigheds whole school-didaktik?

I de semistrukturerede interview med skolernes forskellige aktører er der spurgt til forståelser af bæredygtighed og sammenhæng til skoleudvikling. Hvad gør skolerne, når de gør bæredygtighed og/eller grøn omstilling til deres vigtigste profil. Hvordan forstår og gør aktørerne bæredygtighed på deres skoler? En første overordnet måde at analysere og systematisere deltagerne svar og gøre er at inddele dem i de tre klassiske didaktiske kategorier: det faglige indhold (det didaktiske *hvad*), de didaktiske og pædagogiske metoder (det didaktiske *hvordan*) samt begrundelser for indhold og form (det didaktiske *hvorfor*). Det første, der springer i øjnene ved denne kategorisering, er, at deltagerne i høj grad lægger vægt på begrundelserne for at arbejde med bæredygtig udvikling (hvorfor) og på det faglige indhold (hvad), mens sammenhænge fra bæredygtig skoleudvikling til de didaktiske og pædagogiske metoder generelt står svagere (det didaktiske *hvordan*). I det følgende systematiserer jeg aktørernes svar om sammenhængen mellem bæredygtighed og skoleudvikling med de tre overordnede didaktiske kategorier hvorfor, hvad og hvordan.

Hvorfor lave skole med bæredygtig og/eller grøn profil? Mange af projektets deltagere begrundet deres arbejde med bæredygtighed i skole med

de accelererende miljøkriser (først og fremmet klimakrisen, men også biodiversitets- og forureningskriserne) og med bekymring for klodens tilstand. I nogle af deres overordnede begrundelser for at udvikle bæredygtig skole (det didaktiske *hvorfor*) nævner de forhåbninger om at være med til at udvikle og skabe forandringer hos eleverne, og deltagerne bruger begreber som: (grøn) dannelse, naturforståelse og naturkendskab, bæredygtige adfærdsmønstre, handlekraft og handlekompetence, empowerment, at kunne takle fremtidens udfordringer, demokrati, fællesskab, grøn omstilling, globalt udsyn, kritisk tænkning, nysgerrighed, ro og fordybelse. Der er således tale om meget grundlæggende begrundelser for, og store forhåbninger til, arbejdet med bæredygtig udvikling.

Hvilket fagligt indhold er væsentligt? Det, deltagerne nævner som det væsentlige faglige indhold (det didaktiske *hvad*) i arbejdet med udvikling af bæredygtighed og grøn undervisning, er især områder som: naturfaglig viden, naturkendskab, verdensmål, viden om verdens tilstand: klima, biodiversitet og forurening såsom plastik, forbrug, ressourceforståelse, genbrug, affaldssortering, menneskerettigheder og børnerettigheder. Disse meget overordnede overskrifter på det faglige indhold finder projektet mest, og det er værd at notere sig, at skolerne vægter den naturfaglige del af bæredygtighedsdimensionerne højest, hvilket også bekræftes af andre undersøgelser, som fx en nylig Epinion-undersøgelse, hvor 1300 folkeskolelærere har svaret på deres erfaringer med og holdninger til bæredygtighed i undervisningen (Epinion, 2021). Dog er der en tendens til, at Verdensmål, især i de ældre klasser, fylder stadig mere og rykker det faglige indhold vedrørende bæredygtighed i en mere social og økonomisk retning.

Hvordan gøres bæredygtig skoleudvikling didaktisk og pædagogisk? I forhold til pædagogiske og didaktiske metoder (det didaktiske *hvordan*) er det mest almindelige på alle skoler det, der kunne kaldes "traditionel klasseundervisning", selv om dette begreb selvfølgelig kan indeholde et væld af tilgange og didaktikker. Dernæst går især udeskole igen på de tre caseskoler samt i de perspektiverende interview fra andre skoler. Alle skoler er jævnlige ude og har lagt energi og udvikling i at skabe rammer for muliggørelse, hvad enten det er gode udeområder på skolen eller at indrette skema, så alle klasser har mulighed for at komme ud en gang om ugen, eller ved at have ansat en person, der står for udeundervisning. Begrundelserne for fokus på udeskole er mange, men de handler ofte om naturkendskab, naturkærlighed og mere åbne og virkelighedsnære undervisningsmuligheder, mere kropslig bevægelse samt sociale formål som sammenhold, trivsel og fællesskab.



Alle skoler har også forskellige former for tværfagligt projektarbejde, oftest af en uges varighed, nogle gange i løbet af året, nogle steder flere eller længere. Flere skoler, men ikke alle, ser dette mere problembaserede projektarbejde som en del af deres bæredygtighedsprofil. Nogle arbejder med innovationsdidaktik, andre mere temabaseret. Andre didaktiske tiltag, som deltagerne nævner frekvent i forbindelse med deres grønne profil, er: skolehaver, forskellige former for elevråd/grønt råd, trivselsarbejde, innovationsprojekter, åben skole og samarbejde med lokalsamfund. Der er altså overordnet tale om mere deltagerorienterede, tværfaglige, praktiske og undersøgende arbejdsformer, som disse tiltag afstedkommer, og som begrundes i den grønne og bæredygtige profil. Men det er bemærkelsesværdigt, at disse undervisningsformer ikke tidsmæssigt er meget frekvente, samt at arbejdsformerne ikke i så høj grad smitter af på eller kommer med ind i skolens "almindelige" frekvente klasserum. Mens sammenhængen mellem udeskole og skolehaver og den bæredygtige profil står tydeligt frem i materialet, er sammenhængen mellem bæredygtighed og undervisningsformer og pædagogisk tilgang i øvrigt mere diffus for alle skolens aktører, både ledelse, lærere, elever og øvrige aktører.

Et på nogle områder tilsvarende fund er beskrevet i en nylig udgivet artikel fra de svenske forskere Gericke & Thorbjörnsson, der har fulgt et større svensk whole school-program, hvor fem skoler skulle udvikle WST over tre år, og hvor udviklingen havde inkorporeret kapacitetsopbygning, således at aktørerne arbejdede med deres skoleudvikling flere dage per halvår med eksterne konsulenter. Flere af skolerne kommer ifølge undersøgelsen alligevel ikke ret langt med at udvikle WST. I diskussionen foreslår Gericke & Torbjörnsson, at dette måske først og fremmest skyldes at skolerne ikke grundlæggende er lykkedes med at rykke en mere traditionel informationslæringsforståelse til en mere handlingsfremmende. Desuden peger forfatterne på, at aktørerne generelt reflekterer for lidt over formål (Gericke & Torbjörnsson, 2022).

Sammenhængen mellem uddannelse for bæredygtig udvikling og pædagogisk og didaktisk udvikling

Caseskolerne i studiet har altså andet end traditionel klasseundervisning, men frekvensen for fx projektarbejde, praktisk arbejde, tværfagligt arbejde, udeundervisning er generelt lav. Vigtigt er det også, at aktørerne i mindre grad tænker udvikling af didaktik og pædagogik som en vægtig del af deres

arbejde med at udvikle skole for uddannelse for bæredygtig udvikling. Dette stemmer dårligt overens med policys og forskningslitteraturens fokus på mere aktive deltagende undervisningsformer som en væsentlig dimension i uddannelse for bæredygtig undervisning. Nedenfor opsummeres kort nogle tilgange til og argumenter for, at bæredygtighed ikke blot er en indholdsdimension i undervisning, men en didaktisk, pædagogisk tilgang.

Tværfaglighed og systemisk forståelse. De bæredygtige problemstillinger er hverken monofaglige eller ensidige. At arbejde med bæredygtig udvikling kræver derfor ofte tværfaglighed og forståelse af områdernes indbyrdes afhængighed. UNESCO har udformet nogle overordnede tværgående nøglekompetencer for verdensmålene, og den første er systemtænkningkompetence, der defineres således: "Evnene til at genkende og forstå relationer; at analysere komplekse systemer; at tænke på, hvordan systemer er indlejret inden for forskellige domæner og forskellige skalaer; og at håndtere usikkerhed" (UNESCO, 2017, s. 10).

Projektorientering. I forlængelse af tværfagligheden kommer projektorienteringen. Undersøgelser- og problembaseret undervisning, der giver eleverne mulighed for dybdelæring, for samarbejde i længerevarende processer, for kommunikation, formidling og kritisk tænkning også i forhold til bæredygtighedsproblemstillingerne.

Dilemmapædagogik. Bæredygtighedsproblemstillingerne har ofte ingen færdige eller entydige svar eller løsninger, og både lærere og elever skal øve sig i at reflektere og handle der, hvor usikkerheden ikke kan overvindes. I den tidligere nævnte nyere danske undersøgelse af lærernes holdninger og arbejde med bæredygtighed i skolen var det gennemgående, at lærerne oplevede kompleksiteten i bæredygtighedsproblemstillingerne som den mest udfordrende faktor (Epinion, 2021).

Handle- og erfaringsbaseret. De bæredygtige problemstillinger kan opleves abstrakte, usanselige og u håndgribelige, derfor kan det være nødvendigt at arbejde erfaringsbaseret med konkrete eksempler, der gøres taktile og oplevelsesorienterede og dermed også ofte lokalt forankrede (Læssøe, 2016). Samtidig er håndværk, praktisk arbejde og i videre forstand erfaring med handleprocesser og ikke mindst de fejl og problemstillinger, der opstår undervejs, et fundament for den handlekompetence, som uddannelse for bæredygtighed i høj grad centrerer sig om.

Udeskole. Udeskole er som sagt den hyppigst nævnte og brugte didaktiske tilgang til bæredygtighed i casestudiets materiale. Naturforståelse, naturdannelse, naturkendskab, naturfaglig viden og kærlighed til naturen



nævnes som vigtige grunde til at gå udenfor i undervisningen, sammen med trivsels- og sundhedsfaktorer.

Følelser, emotioner og affektive refleksioner og praksisser. I forskningsfeltet er der et stigende fokus på, hvordan den affektive dimension kan få en større plads i uddannelse for bæredygtig udvikling, og hvorfor det er vigtigt. Et perspektiv er at tage de følelser alvorligt, som hører sammen med accelererende miljøkriser og den informationsmængde, børn, unge og vi alle bliver udsat for. Det drejer sig også om at udvikle engagement og handlekompetence, copingstrategier og et bredere fokus på livsduelighed. Ifølge den svenske forsker Maria Ojala er det desuden et spørgsmål om at kunne forholde sig kritisk til, hvordan forskellige aktører bevidst og ubevidst påvirker eller manipulerer dine følelser. Følelser er ikke kun fænomnologiske, men kan også ses som kritiske, og Ojala bruger begreber som *kritisk følelseskompetence* og *funktionel klimangst* (Ojala, 2016).

Disse didaktiske og pædagogiske perspektiver hænger sammen med de overordnede begrundelser (det didaktiske hvorfor). De store begrundelser, casestudiets aktører har for at ville og udvikle uddannelse for bæredygtighed, ligger godt i tråd med policy og forskningslitteraturen. Generelt i policy som UNESCO og i en stor del af forskningsfeltet uddannelse for bæredygtig udvikling er der kæmpe store forhåbninger til, hvad arbejdet med bæredygtig udvikling i uddannelse kan være med til at gøre, udvikle og løse. Det er store og vidtrækkende perspektiver som pluralistisk-kritisk tænkning (Öhman & Sund, 2021), handlekompetence (Jensen & Schnack, 2006; Mogenssen & Schnack, 2010), transformativ og transgressiv læring (Lotz-Sisitka et al., 2015), kritisk følelseskompetence (Ojala, 2016) og globalt medborgerskab (Gough, 2018), som arbejdet begrundes med og håber på.

Når studiet finder en betydelig diskrepans mellem aktørernes store forhåbninger om transformation i deres begrundelser for at arbejde med bæredygtighed (hvorfor) og det svagere fokus på didaktik og pædagogik (hvordan), er det et problem. Den danske grundskole har med sine traditioner for kritisk tænkning, demokratisk dannelse og deltagerorientering rigtig gode forudsætninger for at komme på banen her. Men sammenhængen mellem den grønne profil, den bæredygtige dagsorden og udvikling af en bæredygtighedsdidaktik må meget gerne blive tydeligere. Her kan et WST-perspektiv med stor sandsynlighed hjælpe til at skabe en større kohærens mellem forhåbninger og realitet. I den systemiske WST's fokus på omstilling, der inkluderer elevernes aktive deltagelse, ligger implicit, at indholdsdimensionen ikke er nok. Vi kan ikke nøjes med at læse om eller få for-

talt om bæredygtighed, vi må gøre den. WST er således grundlæggende et perspektiv, der inkorporerer handling, deltagelse og samarbejde og dermed didaktisk og pædagogisk skoleudvikling.

Et centralt spørgsmål bliver derfor at overveje og handle på, hvad en lærer skal kunne for at kunne være med til at udvikle WST og undervise i en skole, der har uddannelse for bæredygtig udvikling som et væsentligt omdrejningspunkt. I forlængelse af denne artikels argumentationer vil det dels være vigtigt, at de enkelte fag i læreruddannelsen tager hånd om at give de studerende en dyb forståelse af, hvilke perspektiver på bæredygtighedsproblemstillinger og bæredygtig udvikling det enkelte fag kan byde ind med. En anden del af læreruddannelsens opgave bliver i højere grad, end det er tilfældet nu, at give læreren en systemisk forståelse af skolens virke og af skoleudvikling, så læreren forstår sin opgave bredere og kan deltage i en omstillingsproces sammen med alle skolens aktører. Herunder vil det også være frugtbart med tydeligere sammenhænge og samarbejde mellem fag- og almen didaktik og pædagogik. Vigtigst bliver det nok at udvikle og genopdage det, vi ofte kalder for "alternative undervisnings- og læringsformer". Hvordan kan en lærer gå med i elevernes undersøgelse, arbejde med tværfaglighed, åbne læreprocesser, mesterlære og forskellige former for projektarbejde, hvis den faglighed knap er erfaret og i hvert fald ikke udfoldet? Læreren skal bl.a. have erfaring med og viden om projektdidaktik, tværfaglighed, udeskoledidaktik, undersøgende erfarings- og handlebaseret didaktik, mesterlæreprincipper, æstetiske læreprocesser og dilemmapædagogik.

Er der en whole school derude?

Afslutningsvis kan vi komme tilbage til artiklens overordnede spørgsmål og titel: Er der en whole school derude?

Knud Illeris har sagt, at forudsætningerne for udvikling af bæredygtig skole var bedre i den danske skole i 70'erne end nu (Illeris, 2016), i hvert fald oplever mange af aktørerne i casestudiet rammerne for snævre i forhold til den ønskede udvikling og vision. Min undersøgelse peger på en lang række af forhindringer i alt fra målstyring, resultatorientering snarere end procesorientering til udbudspolitik ift. skolernes muligheder for at indkøbe bæredygtigt. Desuden findes store udfordringer i, at uddannelse for bæredygtighed i Danmark stadig først og fremmest løftes af ildsjæle og firstmovers, mens strukturerede, langsigtede policyinitiativer med tilhørende



ressourcer er svære at finde (Carlsson & Lysggard, 2020; Nordisk Ministerråd et al., 2021).

Om der er en whole school derude, afhænger af perspektivet. Er perspektivet en policy og *best practice*-forestilling om en whole school som en model, der kan fremstilles og derefter implementeres, så må svaret på spørgsmålet nok blive et nej. Faren ved en sådan best practice-model er, at den opleves urealistisk og kunstig. Rigtig mange af de referencer, som denne artikel henviser til, finder, at det er svært at finde fuldt udfoldede praksiseksempler på WST. Og stort set alle referencer kalder på mere dybdegående og mere radikale WST-praksisser, end de finder. Når forskningen ser store udfordringer i implementeringen, og dette casestudie finder det samme, er det så skolerne eller WST, der er problemet? Er det overordnet muligt at opstille en model for, hvordan man bør gøre god skole og så implementere det? Er best practice i uddannelsestænkning overordnet for rationel og reduktionistisk en tankemåde i forhold til uddannelsesopgavens kompleksitet (Edge & Richards, 1998)? Eller er WST som uddannelsespolicy for afkoblet fra den praksis, den gerne vil påvirke? Der er i hvert fald en risiko for, at en ideel best practice-model som WST-modellen kan opleves som decideret demotiverende, fordi den grundlæggende er umulig at leve op til (Ball, 1998).

Lidt polemisk kan man fx spørge, om det overhovedet kan lade sig gøre at have en samlet vision for alle skolens aktører, hvilket jo er hele modellens udgangspunkt. Når først det er udvikling i praksis, bliver det ofte tydeligt, at alle aktørerne har forskellige interesser og forudsætninger, samt at demokratisk og åben skoleudvikling tager tid. Mere tid, end der ofte viser sig at være.

Andre seriøse udfordringer er forholdet til policy og forvaltning, og hvordan disse kan understøtte, men i høj grad også forhindre udvikling. WST's styrke er, at den kan være med til at gøre forvaltningsdimensionen tydeligere for alle aktører, forhåbentligt ikke mindst forvaltningen selv. Men hvis skolerne oplever, at grundlæggende politikker modarbejder visionen, og at fleksible rutiner og strukturer synes uden for deres mulighedsrum, så kan visionen hurtig komme til at forekomme som et luftigt ideal.

Et enkelt nyt eksempel (ud af mange mulige) på, hvordan policy og forskning kan komme til at formulere anbefalinger for, hvad der er vigtigt for WST, på måder, der kan forekomme langt fra virkelighedens mulighedsrum, finder jeg i Holst systematiske review. Reviewet sammenfatter forskningens anbefalinger til WST's organisatoriske niveau ved at pege på, at åben deltagelse er et kerneprincip for WST. Åben deltagelse betyder bl.a., at det er vigtigt, at alle kan opleve sig mødt og tilskyndet til at deltage,

således at alle aktører har lyst til at deltage i beslutningsprocesser. Og at det er vigtigt, at den magt, der måtte skulle udøves i organisationen, er transparent og ærlig (Holst, 2022, s. 5). Som implementeringsmål er det ikke sikkert, at en sådan anbefaling er til megen hjælp, men som vision og ramme at tænke med er det til gengæld vigtige aspekter at inkludere.

Alligevel er det problematisk, at casestudiet finder, at WST ikke er særlig kendt eller brugt i en dansk kontekst. For som denne artikel har argumenteret for, er WST's perspektiver en vej til at rykke uddannelse for bæredygtig udvikling. Men det kræver, at WST først og fremmest forstås som en struktur til at tænke med. En ramme til tænkning og udvikling snarere end et mål, der kan efterlignes eller blot implementeres.

I denne artikel er der således argumenteret for, at WST kan være en frugtbar model til systemisk tænkning af skoleudvikling af uddannelse for bæredygtig udvikling. Og at det er vigtigt at lade denne tænkning være en del af alle skoleaktørernes fundament, hvad enten det drejer sig om teknisk personale, pædagoger, elever, lærere, forældre, lokalsamfund, bestyrelse eller ledelse. På denne måde kan modellen bruges til at tænke mere samlet om praksislæring og grøn omstilling ind i skole, inklusiv dilemmaerne og alt det, der har svært ved at lykkes. I en sådan forståelse af WST kan vi godt antage, at der findes whole schools i Danmark og ikke mindst, at utallige whole schools er under udvikling derude.

Referencer

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Blake, J., Sterling, S., & Goodson, I. (2013). Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability*, 5(12), 5347-5372. <https://doi.org/10.3390/su5125347>
- Bosevska, J., & Kriewaldt, J. (2020). Fostering a whole-school approach to sustainability: learning from one school's journey towards sustainable education. *International research in geographical and environmental education*, 29(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661127>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Kvalitetskriterier for ESD-skoler : en guide til at fremme kvaliteten af uddannelse for bæredygtig udvikling : et dokument til international debat fra SEED og ENSI netværkerne*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Dept. V/11c Environmental Education Affairs.
- Carlsson, M. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling som institutionel udviklingsproces. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.



- Carlsson, M., & Lysggard, J. A. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling – fra politik til praksis. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Edge, J., & Richards, K. (1998). Why Best Practice Is Not Good Enough. *TESOL Quarterly*, Autumn, 32(3), *Research and Practice in English Language Teacher Education*.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Epinion (2021). *Undervisning i bæredygtighed på grundskoleområdet. Rapport v.1*. <https://epinionglobal.com/ny-undersogelse-undervisning-i-baeredygtighed-pa-grundskoleområdet/>
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022). Identifying capital for school improvement: recommendations for a whole school approach to ESD implementation. *Environmental education research*, 28(6), 803-825. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2045256>
- Gough, A. (2018). Sustainable Development and Global Citizenship Education: Challenging Imperatives. In (pp. 295-312). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_19
- Hargreaves, L. G. (2008). The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & practice (Centre for Global Education)*, 6, 69-74.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable schools programs*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of Environment and Heritage, Australian Government., Issue.
- Holst, J. (2022). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Illeris, K. (2016). Læring i bæredygtighed – et opgør med konkurrencestaten. I J. Holten-Andersen, Richter, M. H., Jensen, A. (red.), *Livet efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid*. Hovedland.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of education for sustainable development*, 6(1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>
- Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Chikunda, C., Baloi, A., & Pesianayi, T. (2017). Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in southern African contexts. *International review of education*, 63(6), 897. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9689-3>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current opinion in environmental sustainability*, 16, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Læssøe, J. (2020). Dynamisk samspilstænkning. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* Frydenlund Academic.
- Mathar, R. (2015). A Whole School Approach to Sustainable Development: Elements of Education for Sustainable Development and Students' Competencies for Sustainable Development. I R. Jucker, & R. Mathar (red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe* (s. 15-30). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_2
- Mathie, R., & Wals, A. (2022). *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>

- Mogren, A. (2019). *Guiding Principles of Transformative Education for Sustainable Development in Local School Organisations: Investigating Whole School Approaches through a School Improvement Lens*. Doktordisputats.
- Mogren, A., & Gericke, N. (2019). School Leaders' Experiences of Implementing Education for Sustainable Development—Anchoring the Transformative Perspective. *Sustainability*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/su11123343>
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental education research*, 25(4), 508-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Nordisk Ministerråd, Jónsson, Ó. P., & Guðmundsson, B. (2021). *Mapping Education for Sustainability in the Nordic Countries* (TemaNord 2021:511, Issue. N. Ministerråd. <https://pub.norden.org/temanord2021-511/#>
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: from Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian journal of environmental education*, 21, 41.
- Shallcross, T., & Robinson, J. (2008). Sustainability Education, Whole School Approaches, and Communities of Action. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovski (red.), *Participation and Learning* (s. 299-320). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_19
- Shank, G. (2008). Abductive strategies in educational research. *The American Journal of Semiotics*, 5(2), 275-290.
- Sterling, S. (2003). *Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education. Explorations in the Context of Sustainability*. University of Bath.
- UNESCO (2014). *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development (2005–2014). Final Report*.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*. Paris, France: UNESCO Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>
- Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction. I R. Barnett & Jackson, N. (red.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European journal of education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083. <https://doi.org/10.3390/su13063083>