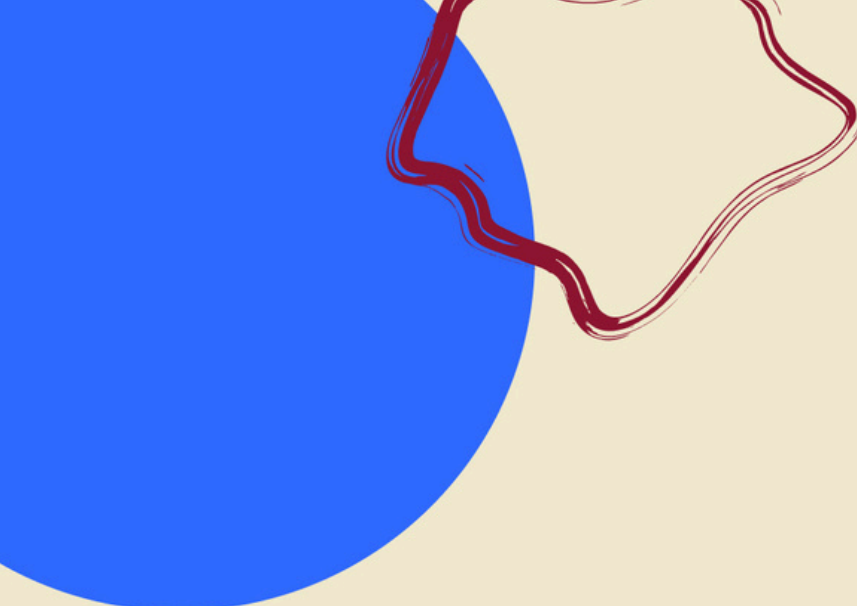




DJES

DANISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

INDGANGE TIL BÆREDYGTIGHED I UDDANNELSE

En undersøgende rammesætning

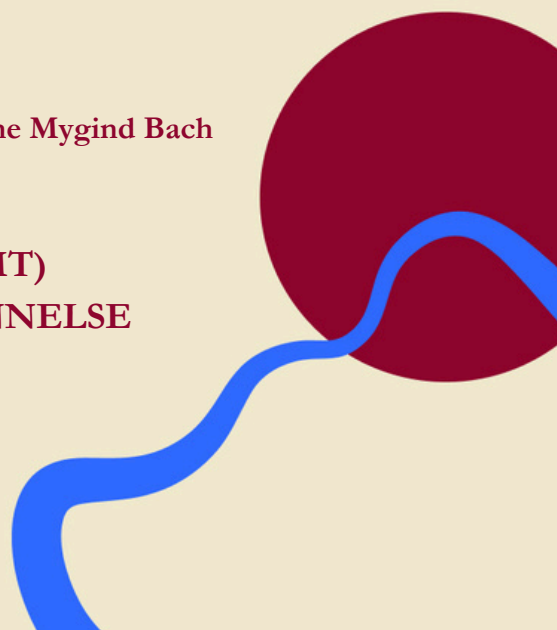
Daniel Kardyb, Jonas Andreasen Lysgaard, Maia Ebsen & Katrine Mygind Bach
Afdeling for Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet

INDBLIK & INDSPARK (IKKE FAGFÆLLEBEDØMT)

TEMANUMMER: BÆREDYGTIGHED OG UDDANNELSE

FEBRUAR 2026

PUBLICERET ONLINE



Kolofon

Temanummerets redaktion

Ulrik Brandi, Jonas Andreasen Lysgaard & Daniel Kardyb

Nummer

Årgang 4, nr. 1/2026, publiceret fortløbende

Artikeltype

Indblik & Indspark (ikke fagfællebedømt)

Adresse

Department for Education Studies

DPU, Aarhus University

Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV:

djes@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index>

ISSN: 2794-3445

Visuel Identitet

Puk Dam Sørensen

This work is licensed under a Creative Commons

Attribution 4.0 International License



INDGANGE TIL BÆREDYGTIGHED I UDDANNELSE

EN UNDERSØGENDE RAMMESÆTNING

Daniel Kardyb, Jonas Andreasen Lysgaard, Maia Ebsen & Katrine Mygind Bach
Afdeling for Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet

Abstract

Ideer om bæredygtighed er på spil i store dele af den danske uddannelsessektor for tiden. Dog mangler der til stadighed en overskuelig teoretisk rammesætning, hvor forskellige internationale perspektiver sammenstilles og diskuteres i et lettilgængeligt fagsprog. Sådan en rammesætning skal gøre det muligt at finde et sted at starte, hvis man som studerende eller fagprofessionel ønsker at tage fat om bæredygtighedsspørgsmål i uddannelse. Denne artikel præsenterer derfor fire mulige indgange til spørgsmål om bæredygtighedsuddannelse. Vi skelner i den forbindelse mellem *læringsmæssige indgange*, *pædagogiske indgange*, *didaktiske indgange* og *organisatorisk-institutionelle indgange*. Artiklen har form af et akademisk essay og kredser om en række selektive nedslag i den eksisterende forskningslitteratur. Herved håber vi at kunne bidrage til strukturerede diskussioner og overvejelser bredt i den danske uddannelsessektor om, hvordan bæredygtighed og uddannelse kan tænkes i sammenhæng.

Keywords: Uddannelse for Bæredygtig Udvikling; forskningsoverblik; læring; pædagogik; didaktik; policy

Ideer om bæredygtighed er på spil i snart sagt alle afkroge af den danske uddannelsessektor for tiden (Uddannelsespartnerskaber for UBU, 2022). Institutioner formulerer grønne strategier og handleplaner, universiteter udbyder dedikerede kurser om bæredygtighed og lægger temaet ind i allerede eksisterende kurser og moduler og det samme gør sig gældende på de danske professionshøjskoler, på erhvervsskolerne, på gymnasierne, i landets grundskoler og i daginstitutionerne. Mange initiativer tager afsæt i en definition af bæredygtig udvikling, der hentes fra Brundtlandrapporten fra 1987 (WCED, 1987), men ud over denne fællesnævner bliver det samlede billede hurtigt meget mere fragmenteret. Enkelte udgivelser har i de seneste år forsøgt at skabe teoretisk grundlag for sammenhængende undervisningsforløb under bæredygtighedens overskrift, og de har dermed fået karakter af grundbøger i flere grene af uddannelsessektoren (Lysgaard & Jørgensen, 2020; Paulsen, Tække, & Jönhill, 2024; Strarup, 2023). Dog mangler der til stadighed en overskuelig teoretisk rammesætning, hvor forskellige internationale perspektiver sammenstilles og diskuteres i et lettilgængeligt fagsprog (se Læssøe (2020c) som en undtagelse). Sådan en rammesætning skal gøre det muligt at finde et sted at starte, hvis man som studerende eller fagprofessionel ønsker at begynde at tage fat om bæredygtighedsspørgsmål i uddannelse. Med denne artikel præsenterer vi derfor fire mulige indgange til spørgsmål om bæredygtighedsuddannelse. Herved håber vi også at kunne bidrage til strukturerede diskussioner og overvejelser bredt i den danske uddannelsessektor om, hvordan bæredygtighed og uddannelse kan tænkes i sammenhæng.

Baseret på international og national forskning indenfor feltet *environmental and sustainability education research* eller *uddannelse for bæredygtig udvikling* (UBU), som det kaldes herhjemme¹ (Carlsson & Lysgaard, 2024; Kardyb, Lysgaard, & Bengtsson, 2025), er ambitionen med denne artikel at præsentere væsentlige disciplinære skillelinjer, som arbejdet med bæredygtighedsspørgsmål i uddannelse må medtænke. Vi griber med andre ord ind i den eksisterende forskningslitteratur om emnet for at trække fortolkningsmæssige grænser og pege på generelle tematiske nedslagspunkter, som vil kunne danne omdrejningspunkt for uddannelsesmæssigt udviklingsarbejde med sigte på bæredygtighedens teori og praksis. Artiklen har derfor form af et *akademisk essay*. Det vil sige, at vi præsenterer et selektivt udvalg af den eksisterende forskning med det primære formål at demonstrere en måde at forstå forskningsfeltets struktur, set fra et dansk uddannelsesmæssigt perspektiv. På den måde sigter vi på at optegne konturerne af forskningsfeltet for et bredere, dansksproget publikum – studerende såvel som fagprofessionelle – sådan at vores markering forhåbentlig kan gøre det lettere at finde vej ind i feltet ad den mest relevante indgang i forhold til den enkeltes interesse. En sådan optegning af et forskningsfelt indebærer selvsagt en vis analytisk typologisering, der ikke nødvendigvis tilgodeser forskning, som eksempelvis placerer sig i spændingsfelter mellem markeringer. Vi opfordrer derfor til, at artiklens inddelinger benyttes som dynamiske pejlemærker i et forgrenet og voksende forskningslandskab snarere end som absolutte kategorier.

Uddannelse for Bæredygtig Udvikling – et kritisk korrektiv med synlige FN-rødder

Begrebet *bæredygtighed* er i sit udgangspunkt et kritisk begreb; en kritik af det, der ikke er bæredygtigt (Læssøe, 2020b). Følger man definitionen af bæredygtig udvikling i den førnævnte Brundtland-rapport fra FN, så består det ikke-bæredygtige i at frarøve kommende generationer et godt liv til fordel for nuværende generationers behov. Desuden refererer bæredygtighed her ikke kun til miljømæssigt grønne spørgsmål, men også til sociale og økonomiske spørgsmål (WCED, 1987). Efterhånden og i takt med at vi i stigende grad står over for en lang række kriser – biodiversitetskriser, økonomiske kriser, kriser indenfor trivsel og demokratisk deltagelse – bliver det tydeligt, at der er rigtig meget i vores samfund og vores liv, der ikke er bæredygtigt. Bæredygtighed er dermed et begreb, der er kritisk over for denne udvikling og spørger ind til, hvad der kunne tænkes at være mere bæredygtigt. På den måde egner begrebet sig fint til at blive koblet til uddannelse, der også vægter, at vi som samfund og individer skal kunne stille spørgsmål til det eksisterende og forsøge at finde nye veje frem mod noget bedre.

Historisk set er bæredygtighedsuddannelse vokset ud af miljøbevægelsen. Denne bevægelse tog for alvor form og fart fra 1960'erne, hvor en politisk engageret del af ungdommen verden over begyndte at stille kritiske spørgsmål til blandt andet kemibaserede dyrkningsmetoder i landbruget og til det generelt øgede menneskelige pres på klodens naturlige habitater (Scott & Vare, 2021). Miljøbevægelsen forsøgte på forskellig vis at forandre det menneskelige samfunds syn på og ødelæggende udnyttelse af miljøet eller naturen. Her blev uddannelse betragtet som én forandringsstrategi blandt andre, såsom

¹Forskningsfeltet har mange navne, såvel i dansk som i international sammenhæng. Se for eksempel Wals and Benavot (2017) for en let tilgængelig historisk funderet oversigt over de mest udbredte, internationale betegnelser.

aktivisme og parlamentarisk arbejde. I nogle dele af verden er miljøuddannelse (*environmental education*) fortsat den mest udbredte måde at betegne dette uddannelsesområde. Andre steder, blandt andet i en skandinavisk kontekst, er det på det seneste blevet mere udbredt at tale om Uddannelse for Bæredygtig Udvikling eller slet og ret bæredygtighedsuddannelse og derved åbne perspektivet for andre former for kriser (Jónsson et al., 2024). Dog er det stadig de 'grønne' miljøspørgsmål, der former meget af den forskningsmæssige debat på området.

Betegnelsen *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling* (forkortes ofte UBU) er udviklet af FN i forbindelse med organisationens årtier lange arbejde for at skabe bæredygtig udvikling på tværs af verdens lande, på det seneste i relation til de 17 verdensmål (UNESCO, 2017). FN og deres uddannelsesfokuserede underorganisation, UNESCO, er derfor svære at komme uden om, når fortællingen om bæredygtighed og uddannelse skal skrives. Dog findes der mange konkrete eksempler på uddannelsesinitiativer og -forskning, der handler om bæredygtighedsspørgsmål uden eksplicit at forholde sig til FNs formater og formuleringer. Når vi bruger betegnelsen UBU i artiklen her, er det altså værd at bemærke, at vi – i lighed med mange andre nyere forskningsbidrag – peger på diskussioner, der handler om bæredygtighed og uddannelse, *såvel inden for som uden for* FNs diskurs.

Læring, pædagogik, didaktik og uddannelse om/for/som bæredygtig udvikling

Det er godt at kunne gøre rede for ens forståelse af uddannelse, når man vil reflektere over bæredygtighedsspørgsmål i uddannelse. Det er dog ikke altid helt let. Den uklarhed, man kan opleve som dansk forsker og uddannelsesudvikler på dette område, skyldes givetvis, at internationale diskussioner om emnet primært foregår på engelsk. Begrebet *education* er i bedste fald en samlebetegnelse, når det betragtes fra et skandinavisk og kontinentaleuropæisk perspektiv (Biesta, 2020; Kristensen, 2022). Eksempelvis er det svært at trække klare grænser mellem *dannelse, pædagogik og uddannelse* på engelsk. Det er imidlertid relevant i ethvert uddannelsesrelateret arbejde med bæredygtighed at præcisere, fra hvilken vinkel uddannelse undersøges. I artiklen her opererer vi derfor med en ide om forskellige *indgange*. Vi vælger at skelne mellem læringsspørgsmål, pædagogiske spørgsmål, didaktiske spørgsmål og organisatorisk-institutionelle spørgsmål, når det kommer til at overveje bæredygtighedens emne i uddannelse. Disse indgange dækker tilsammen en stor del af uddannelsesvidenskabens genstandsfelt (Ljungdahl, Lysgaard, & Tafdrup, 2017). Denne kategorisering uddyber vi yderligere nedenfor.

En anden væsentlig sondring, som har optaget meget spaltepads i diskussioner om bæredygtighed og uddannelse, er spørgsmålet om, hvilken indbyrdes relation bæredygtighed og uddannelse kan have. Bæredygtighedsuddannelse har som nævnt rødder i miljøpædagogikken, og her går en klassisk sondring på, hvorvidt der tales om læring *i, om* eller *for* miljøet (Lucas, 1978). Man kan let tænke sig forskellene på miljøpædagogiske initiativer, der for eksempel udfolder sig i skoven, hvor sanselighed og oplevelse betones, og initiativer, der handler *om* skoven, dens flora, fauna og økologiske sammenhænge, og så endelig initiativer, der sigter på læring *for* skoven, hvor økonomiske, politiske og endda aktivistiske elementer sættes i centrum.

Oversættes denne opdeling til bæredygtighedsuddannelse, giver det mening at skelne mellem uddannelse *om*, *for* og *som* bæredygtig udvikling: Uddannelse *om* bæredygtighed er det, der typisk skemasættes, når bæredygtigheden som tema finder vej til allerede eksisterende kurser på diverse uddannelser. I sådanne sammenhænge kan man forestille sig at møde definitioner af *bæredygtig udvikling*, man kan fortælle feltets politiske og begrebsmæssige historie og man kan granske illustrative eksempler. Her gøres bæredygtigheden til undervisningens indhold og emne, men læringsmålene kan sagtens defineres inden for fagspecifikke discipliner uden forpligtelse på værdier om bæredygtighed. Bæredygtighedens emne kan således indgå som middel til andre uddannelsesmæssige mål.

Uddannelse *for* bæredygtighed er det, der traditionelt er blevet promoveret af eksempelvis UNESCO. Uddannelsesiltag bliver her til løftestænger for bæredygtig udvikling, uden at bæredygtig udvikling nødvendigvis indgår som emne i undervisningen. Til dette formål har UNESCO for eksempel udviklet en omfattende kompetencemålsbeskrivelse, hvor bæredygtig udvikling oversættes til otte nøglekompetencer, der kan fremmes i uddannelse på et væld af måder (UNESCO, 2017). Uddannelse bliver middel til bæredygtighedens mål.

Endelig kan man argumentere for, at uddannelse i sig selv kan betragtes *som* bæredygtig udvikling. Dette argument bygger på en forståelse af bæredygtighedens udfordringer som nogle, der grundlæggende kalder på læring og dermed uddannelse for overhovedet at kunne imødekommes (Scott & Gough, 2003; Scott & Vare, 2021). At deltage i uddannelse og at lære i det hele taget, bliver mål i sig selv, som dog videre (kan) virke konstruktivt ind på samfundets bæredygtige omstillingsprocesser – forudsat at uddannelsesinitiativerne sigter bredere end på for eksempel snæver økonomisk vinding (UNESCO, 2017).

Denne præsentation peger dog også allerede på vigtigheden af at skelne mellem det *læringsmæssige*, det *pædagogiske*, det *didaktiske* og det *organisatorisk-institutionelle*, når man ønsker at diskutere muligheder for at arbejde med bæredygtighed i uddannelsesmæssige rammer. I det følgende vil vi diskutere hver af disse fire som distinkte indgange til uddannelsesvidenskabelig refleksion over bæredygtighedsspørgsmål. Dermed ikke sagt, at der kan etableres vandtætte skotter mellem de forskellige indgange. Der findes uundgåeligt et væld af frugtbare overlap, så snart overvejelserne begynder at rulle. Det er blot vores pointe, at det kan skærpe refleksionen betragteligt at være sig bevidst, hvorfra man tilgår spørgsmål om bæredygtighed og uddannelse i første ombæring.

Læring som indgang

Det er oplagt at fokusere på spørgsmål om læring og læreprocesser som en vej ind i krydsfeltet mellem uddannelse og bæredygtighed. Hvis man, som for eksempel danske Knud Illeris (2009), forstår læring bredt som processer der leder til forandring af menneskelige kapaciteter, så kan et bærende spørgsmål for denne indgang være: Hvordan kan vi forstå de processer, hvorigennem vi som mennesker tilegner os verden og forandres med relevans for håndtering af bæredygtighedsudfordringer? Udviklingspsykologi og socialantropologisk teori danner de primære disciplinære hængsler, som denne indgang hviler på.

Som blandt andre Foster (2001) argumenterer for, kan livet i almindelighed forstås som en læreproces. Han betoner at dette er et vigtigt perspektiv at medtænke, hvis ambitioner om bæredygtighed skal sive helt ud i samfundsvævet. Bæredygtighed og bæredygtig omstilling er utænkelig uden læring. Disse læreprocesser angår til dels det enkelte individ, og der findes utallige eksempler på lister over mål for individets kapacitetsændringer med bæredygtighed for øje (se fx Brundiers et al., 2021; UNESCO, 2017). Samtidig sætter forskningen også i stigende grad fokus på, hvordan læring må betragtes og håndteres som et socialt fænomen (Wals, 2011; Wheaton, Ardoin, Bowers, & Kannan, 2024). Argumentet er, at intet individ alene kan skabe de forandringer, som bæredygtighedsdagsordenen kalder på. Det bliver derfor afgørende, at mennesker tilgår de nødvendige lære- og forandringsprocesser kollektivt. Samtidig indebærer processerne meget ofte interessekonflikter, som kollektivet dermed også må lære at navigere i på rimelig vis.

Forskningen i bæredygtighed og læring rummer eksempler på et væld af forskellige læringsteoretiske grundlag: Fra adfærdsorienterede læringsteorier (Singh et al., 2024) over kognitive læringsteorier (Henry & Dietz, 2012) til transaktionel (Plummer & Van Poeck, 2021), transformativ (Wals, 2011) og transgressiv social læring (Lotz-Sisitka, Wals, Kronlid, & McGarry, 2015). Forskellige teoretiske grundlag genererer forskellige forståelser af læreprocesser knyttet til bæredygtighedens emne. Samtidig vil valget af læringsteori også nødvendigvis være afgørende for, hvordan pædagogiske og didaktiske situationer tilrettelægges og hvorvidt der sigtes på mindre og isolerede adfældsændringer eller på omfattende overskridelse af helt grundlæggende tankeformer. Læringsteori kan derfor forstås som en afgørende komponent i den store vifte af forandringsteorier, som ligger bag alverdens bestræbelser på at skabe bæredygtig omstilling i stort og småt, såvel inden for som uden for uddannelsessektoren. I den forstand er spørgsmål om læring nært knyttet til pædagogik og didaktik, samtidig med at en læringsindgang til krydsfeltet mellem bæredygtighed og uddannelse muliggør sine egne specifikke overvejelser. Det er i højere grad forandringernes 'mekanik' og i mindre grad forandringernes værdimæssige retninger, der kommer i søgelyset.

Pædagogik som indgang

Det værdimæssigt-normative bliver derimod bragt i forgrunden, hvis man tager begrebet *pædagogik* som indgang. Pædagogik er betegnelsen for et bredt genstandsfelt, der ifølge lektor i Uddannelsesvidenskab, Steen Nepper Larsen, er kendetegnet ved den omstændighed, at "nogen vil noget med nogen" (Nepper Larsen, 2016). Det er, med *Den Danske Ordbogs* formulering, "opdragelseskunst" og dermed "[...] (læren om) udvikling af evner, færdigheder og kompetencer hos det enkelte menneske, især hos børn og unge - ofte målrettet og præget af bestemte holdninger" ("pædagogik,"). Pædagogikken er et undersøgelsesfelt, hvor værdier, idealer og målsætninger for den uddannelsesmæssige praksis står helt centralt. Det ledende spørgsmål for denne indgang er: Hvilke værdier og idealer skal bæredygtighedsuddannelse pejle efter og ikke mindst hvorfor?



En ofte citeret artikel, der tager en pædagogisk indgang til spørgsmål om bæredygtighedsuddannelse, er artiklen *Learning for a Change* af briterne Paul Vare & Bill Scott (2007). Trods overskriftens umiddelbare betoning af læring, sætter artiklen sig for at "[...] undersøge ideerne bag UBU, og [...] argumentere for, at det nu er nødvendigt at tænke i to komplementære tilgange: UBU1 og UBU2" (Vare & Scott, 2007, vores oversættelse). Artiklens fokus er altså nærmere værdier, idealer og målsætninger indlejret i herskende UBU-praksisser – det vil sige pædagogiske spørgsmål – end det er spørgsmål om læring. Med dette afsæt, og som det fremgår af citatet, identificerer artiklen to tilgange til tænkning om Uddannelse for Bæredygtig Udvikling: På den ene side UBU1-tilgangen, der betoner adfærdsændringer på baggrund af klart definerede behov, og som understøttes af forskningsmæssigt etablerede målsætninger. På den anden side UBU2-tilgangen, hvor vægten lægges på at opbygge den enkeltes kapacitet til selv at tænke kritisk over samfundsmæssige forhold, herunder overvejelser over uundgåelige dilemmaer relateret til bæredygtig livsførelse (Vare & Scott, 2007). Vare og Scotts artikel sætter fingeren på et værdimæssigt skel, der historisk har præget feltet for bæredygtighedsuddannelse: Skal målsætningen med uddannelsessituationen være at ændre de lærendes umiddelbare adfærd i en mere bæredygtig retning, eller skal målet være at sætte de lærende i stand til selv at tilegne sig viden, tænke kritisk og tage stilling?

Med begrebet *handlekompetence* som pejlemærke formulerede en række danske uddannelsesforskere i 1980'erne og 90'erne en pædagogik, der entydigt tilslutter sig sidstnævnte fløj (Carlsson, 2020a; Mogensen & Schnack, 2010). At være handlekompetent er at være i stand til at handle over for endnu ukendte udfordringer af såvel miljømæssig som samfundsmæssig-politisk art. Handlekompetencepædagogikken tænker den uddannelsesmæssige opgave, som knytter sig til bæredygtighedsspørgsmålene, som en demokratisk-dannelsesmæssig opgave. De lærende skal have vilje og tilstrækkeligt kendskab til bæredygtighedsudfordringernes indbyggede årsagssammenhænge, såvel naturvidenskabelige som samfundspolitiske, til at kunne forholde sig selvstændigt kritisk og til at kunne danne sig et standpunkt. Med dette standpunkt som afsæt er det da pædagogikkens ambition, at de lærende engagerer sig aktivt deltagende i den samfundsmæssige håndtering af problemerne (Mogensen & Schnack, 2010). Pædagogikken bygger særligt på kontinentaleuropæisk kritisk teori og filosofi og er, som også Schnack og Mogensen beskriver det, frem for alt et idealistisk projekt. Handlekompetence er et kritisk-konstruktivt svar på den til enhver tid herskende samfundsorden og samtidig er det noget, der blot pejles efter – det vil aldrig kunne realiseres fuldt ud.

På samme måde som med handlekompetencepædagogikken gælder det for mange pædagogiske bidrag til feltet for bæredygtighedsuddannelse, at de er eksplicit filosofisk-idealistisk funderede. Det ses fx tydeligt i mange nyere bidrag, der kobler bæredygtighedsuddannelse til spørgsmål om *det Antropocæne*. Det Antropocæne er i udgangspunktet en geologisk betegnelse for vores aktuelle tidsalder på kloden; en tidsalder, der er kendetegnet ved menneskets (Anthros = menneske) alt-dominerende tilstedeværelse (Crutzen, 2002). Med denne betegnelse som omdrejningspunkt har

forskere på tværs af videnskabelige discipliner gennem de sidste mere end tyve år diskuteret, hvordan man da kan medtænke jordens mange andre livsformer i sammenhæng med menneskets samfundsmæssige liv (Paulsen et al., 2024). Ideen om det Antropocæne rejser blandt andet pædagogiske spørgsmål om, hvordan bæredygtighed kan tænkes med afsæt i andre livsformers perspektiver, så mennesket kan vove at slippe sig selv som centrum og bryde med den såkaldte 'antropocentrisme'. På samme måde foregår der diskussioner om, hvorvidt etablerede pædagogiske værdier og målsætninger bør revurderes og redefineres i dette lys (Jagodzinski, Paulsen, & Hawke, 2022; Lysgaard & Bengtsson, 2020).

Endelig er det centralt, at det pædagogiske ikke nødvendigvis kobles til de formelle uddannelsesinstitutioner. Derimod er det muligt at insistere på, at pædagogiske situationer kan opstå i alle sammenhænge, såvel i offentlige som i private rum, og at pædagogikken dermed kan være en måde at se og forstå interaktion mellem mennesker og natur af enhver art, så længe der er værdier og normer på spil (Læssøe, 2020a; Van Poeck & Säfström, 2022).

Didaktik som indgang

Didaktik er teoretisering over undervisningsforhold, oftest med en eksplicit pejling mod praktisk, faglig anvendelse (Qvortrup & Wiberg, 2013). Det er undervisningskunstens selvrefleksive ordforråd og beredskab, kan man sige. I den forstand adskiller didaktikken sig fra pædagogik ved at have undervisningssituationen som sit primære omdrejningspunkt, og samtidig er der stort overlap mellem de to indgange, ikke mindst i forhold til opmærksomhed på *intentionen* med den uddannelsesmæssige situation (Bengtson & Qvortrup, 2013). Det centrale spørgsmål for en didaktisk indgang til bæredygtighedsuddannelse bliver på den måde til: Hvordan kan den konkrete undervisningssituation bedst tilrettelægges med henblik på bæredygtighedens emne?

En belgisk-svensk gruppe af forskere udgav i 2019 antologien *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (Poeck, Östman, & Öhman, 2019). Denne udgivelse tilbyder en bred og praksisrettet indføring i spørgsmål af didaktisk karakter, der knytter sig til bæredygtighedsuddannelse. Blandt andet gør antologien rede for den *pluralistiske undervisningstradition*, der udgør et centralt svensk bidrag til de internationale diskussioner. Grundlæggende fokuserer denne tilgang på at bringe forskelligartede perspektiver og holdninger til orde i selve undervisningssituationen, for derved at gøre undervisningsrummet til et aktivt, demokratisk rum (Öhman & Östman, 2019). *Den pluralistiske tilgang* præsenteres som én blandt tre såkaldte *selektive traditioner* i forhold til, hvordan bæredygtighedens emne kan behandles didaktisk. Ud over pluralismen udpeges *den fakta-baserede* og *den normative* tilgang. Groft sagt udgør disse tre henholdsvis undervisning om bæredygtighed i form af den fakta-baserede tilgang, undervisning *for* bæredygtighed i form af den normative tilgang og undervisning *som* bæredygtighed i form af pluralismen.

Hvor Öhman og Östmans kategoriseringer kan siges at have almen didaktisk karakter – de udtaler sig på tværs af fag – har andre forskningsbidrag mere fagspecifikke perspektiver. Således findes der også et bredt udvalg af tekster, der belyser, hvordan bæredygtighedens emne må tilgås forskelligt, alt efter om det skal foregå i eksempelvis naturfagsundervisningen eller sprogfagene (se for eksempel Matthewman, 2020).

Uddannelsesorganisering som indgang

Den fjerde og sidste indgang, vi vil fremhæve, åbner for spørgsmål om organisering og styring af uddannelse. Her bevæger vi os altså fra det pædagogisk-undervisningsmæssige møde mellem læreren og den lærende til et organisatorisk-politisk plan. Uddannelsesorganisering udspiller sig på mange niveauer, og vi vil her pege på to niveauer, der hver især og i sammenhæng sætter/kan sætte afgørende betingelser for arbejdet med bæredygtighed i uddannelse: Det institutionelle niveau og det nationalt-internationale policy-niveau. De centrale spørgsmål for disse tilgange til bæredygtighedsuddannelse kan formuleres som: Hvilke betingelser og incitamenter for det uddannelsesmæssige arbejde med bæredygtighedens emner skaber den organisatoriske-institutionelle indretning samt forståelser og formuleringer i national og international policy?

Det organisatorisk-institutionelle niveau rejser spørgsmål om, hvordan og hvorvidt bæredygtighedens emne indoptages og understøttes i uddannelsesinstitutioner (Carlsson, 2020b). Traditionelt drejer det sig blandt andet om, hvordan der etableres institutionelle støttestrukturer for det besværlige og ofte kontroversielle arbejde, der kræves af de fagprofessionelle for at skabe forandringer i bæredygtighedens navn (Læssøe, 2008). Et andet nært relateret tema handler om, hvorvidt disse støttestrukturer kun skal angå det pædagogisk-undervisningsmæssige arbejde eller om det skal integreres i alle dele af institutionen i et såkaldt 'whole school-perspektiv', så også ledelse, teknisk personale og endda eksterne samarbejder tænkes gennem en bæredygtighedsprisme (Rathje, 2024; Wals, Bjonness, Sinnes, & Eikeland, 2024).

Spørgsmål om uddannelsespolicy er naturligvis også væsentlige, når det kommer til den uddannelsesmæssige organisering, udbredelse og anseelse af bæredygtighedsspørgsmål – såvel nationalt som internationalt. Som allerede nævnt har FN og i særdeleshed UNESCO været toneangivende i formuleringen af, hvordan bæredygtighed må og kan forstås i uddannelsessammenhæng (UNESCO, 2017, 2020; Van Poeck & Lysgaard, 2016). Desuden er der i de nordiske lande og også i Danmark stigende fokus på bæredygtighed indenfor grundskolen og i læreruddannelsen (Jónsson et al., 2024; Jónsson et al., 2021). Både på tværs af fag og i en mere monofaglig forstand er bæredygtighed et begreb, der fra et policy-perspektiv sættes fokus på og som det forventes at praktikere forholder sig til i deres undervisning (Carlsson & Lysgaard, 2024).

Afrunding: At få greb om holismen

Med denne artikel har vi skitseret fire forskellige indgange til at tænke over og udforske krydsfeltet mellem uddannelse og bæredygtig udvikling. Dette krydsfelt er præget af kritiske og til tider politiserede spørgsmål om, hvilke udfordringer og muligheder vi står i som samfund og som individer. Forskningsfeltet retter gerne kritisk opmærksomhed på det, der kan forstås som *ubæredygtigt* (hvilket undertiden kan være det meste), og der peges i forlængelse heraf på, hvordan eksisterende greb om uddannelse ikke er tilstrækkelige i lyset af vor tids store bæredygtighedsudfordringer.

Det er et tilbagevendende tema i den forbindelse, at traditionelle uddannelsesmæssige opdelinger i adskilte discipliner ikke kan favne disse udfordrings kompleksitet. I stedet må uddannelse tænkes og praktiseres i en mere holistisk forstand - på tværs af fag (Jones, Selby, & Sterling, 2010) og på tværs af organisatoriske enheder (Wals et al., 2024). Denne omstændighed er for eksempel tydeligt afspejlet i FN-diskursen, hvor bæredygtighed konsekvent er blevet behandlet som en flerdimensionel størrelse. Det ses for eksempel i Brundtlandrapportens betoning af miljø, sociale hensyn og økonomi som sider af samme sag og senere i formuleringen af 17 internt forbundne verdensmål.

Efterhånden som UBU-feltet vokser, både som praksis og i et forskningsperspektiv, er der dog også rejst kritik af denne holistiske ambition. Mange eksisterende uddannelsesformer, som for eksempel den danske grundskole, tager i vid udstrækning sit udgangspunkt i afgrænsede fag og discipliner, og det er derfor mest nærliggende at drive forandringer med dette udgangspunkt. Dette kan ses som et udtryk for, at UBU-feltet vokser og ikke længere kan betragtes eller forstås ud fra ét enkelt perspektiv, men i stedet rummer forskellige og til tider modstridende positioner og ambitioner. Vi ser denne udvikling som sund, da den vidner om et stødt stigende engagement i bæredygtighedsdagsordenen på tværs af det danske uddannelseslandskab. Men samtidig kræver udviklingen opmærksom uddannelsesvidenskabelig refleksion, hvis vi skal forstå, hvornår der tales om uddannelse *om*, *for* eller *som* bæredygtig udvikling, og hvorvidt forskellige initiativer bedst forløses med læring, pædagogik, didaktik, uddannelsesorganisering eller mere eller mindre bevidste blandinger heraf som indgang.

Med disse aktuelle udviklinger in mente har det været ambitionen for denne artikel at udvikle og præsentere et muligt overblik over klassiske indgange til spørgsmål om uddannelse og bæredygtig udvikling. Det er håbet, at vores skitseringer kan bidrage til klarere fremtidige diskussioner inden for dette felt i rivende udvikling – såvel i forskningskredse som blandt engagerede praktikere.

Referencer

- Bengtson, S. S. E., & Qvortrup, A.** (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori og didaktik* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Biesta, G. (2020). Educational Research. An Unorthodox Introduction. London: Bloomsbury Academic.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., . . . Zint, M.** (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13-29. doi:10.1007/s11625-020-00838-2
- Carlsson, M.** (2020a). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. In J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens pædagogik*. Frederiksberg C.: Frydenlund.
- Carlsson, M.** (2020b). Uddannelse for Bæredygtig Udvikling som institutionel udviklingsproces. In J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens pædagogik*. Frederiksberg C.: Frydenlund.
- Carlsson, M., & Lysgaard, J. A.** (2024). *Bæredygtighed i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Crutzen, P. J.** (2002). Geology of mankind. *Nature (London)*, 415(6867), 23-23. doi:10.1038/415023a
- Foster, J.** (2001). Education as Sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165. doi:10.1080/13504620120043162
- Henry, A. D., & Dietz, T.** (2012). Understanding Environmental Cognition. *Organization & environment*, 25(3), 238-258. doi:10.1177/1086026612456538
- Illeris, K.** (2009). *Contemporary theories of learning : learning theorists ... in their own words*. Abingdon: Routledge.
- Jagodzinski, J., Paulsen, M., & Hawke, S. M.** (2022). *Pedagogy in the Anthropocene : re-wilding education for a new earth*. Cham, Switzerland: Springer.
- Jones, P., Selby, D., & Sterling, S.** (2010). *Sustainability Education: Perspectives and Practice across Higher Education* (1 ed.). Oxford: Earthscan.
- Jónsson, Ó. P., Demant-Poort, L., Wolff, L.-A., Clausen, S. W., Walk-Johansson, E., Oras, R., & Gunnarsdóttir, G. J.** (2024). *Sustainability Education in the Nordic Countries*. Retrieved from Copenhagen: <https://pub.norden.org/nord2024-038/nord2024-038.pdf>
- Jónsson, Ó. P., Gudmunsson, B., Øyehaug, A. B., Didham, R. J., Wolff, L. A., Bengtsson, S. L., & Lysgaard, J.** (2021). *Mapping Education for Sustainability in the Nordic Countries* (9289369531). Retrieved from <https://pub.norden.org/temanord2021-511/>
- Kardiyb, D., Lysgaard, J. A., & Bengtsson, S.** (2025). Sustainability Education in Nordic Countries. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1806
- Kristensen, J. E.** (2022). Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? - om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab Danish Journal of Education Studies*, 1(1). doi:<https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132578>

- Ljungdalh, A. K., Lysgaard, J. A., & Tafdrup, O. A.** (2017). *Uddannelsesvidenskab : en kritisk introduktion* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- 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. doi:10.1016/j.cosust.2015.07.018
- Lucas, A. M.** (1978). *Environment and environmental education : conceptual issues and curriculum implications*. Kew, Victoria: Australia International Press and Publications.
- Lysgaard, J. A., & Bengtsson, S.** (2020). Dark pedagogy – speculative realism and environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 1-13. doi:10.1080/13504622.2020.1739230
- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J.** (Eds.). (2020). *Bæredygtighedens pædagogik*. Frederiksberg C.: Frydenlund.
- Læssøe, J.** (2008). Participation and Sustainable Development: The Role and Challenges of Mediating Agents. In V. Simovska, A. Reid, J. Nikel, & B. B. Jensen (Eds.), *Participation and Learning* (pp. 144-158). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Læssøe, J.** (2020a). Bæredygtighed, social læring og forandringsagenter. In J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens pædagogik*. Frederiksberg C.: Frydenlund.
- Læssøe, J.** (2020b). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. In J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens pædagogik* (pp. 17-41). Frederiksberg C.: Frydenlund.
- Læssøe, J.** (2020c). Forskning i uddannelse og bæredygtighed. In J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens pædagogik* (pp. 37-51). Frederiksberg C.: Frydenlund.
- Matthewman, S.** (2020). Nation and Nature in L1 Education: Changing the Mission of Subject English. In B. Green & P.-O. Erixon (Eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era* (pp. 235-256). Cham: Springer International Publishing.
- 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. doi:10.1080/12504620903504032
- Nepper Larsen, S.** (2016). *At ville noget med nogen : filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik* (1. udgave. ed.). Aarhus: Turbine Akademisk.
- Paulsen, M., Tække, J., & Jönhill, J. I.** (2024). *Antropocæn : menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (1. udgave. ed.). Kbh: Unge Pædagoger.
- Plummer, P., & Van Poeck, K.** (2021). Exploring the role of learning in sustainability transitions: a case study using a novel analytical approach. *Environmental Education Research*, 27(3), 418-437. doi:10.1080/13504622.2020.1857703
- Poeck, K. V., Östman, L., & Öhman, J.** (2019). *Sustainable development teaching : ethical and political challenges*. London: Routledge.
- pædagogik.** *ordnet.dk*. Retrieved from <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=p%C3%A6dagogik>

- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013).** Viden, erkendelse, læring og undervisning. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori og didaktik* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Rathje, N. R. (2024).** *Mere end en skole : et studie af tre skolars praksis i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i et helskoleperspektiv.*
- Scott, W., & Gough, S. R. (2003).** *Sustainable Development and Learning: Framing the issues.* London: RoutledgeFalmer.
- Scott, W., & Vare, P. (2021).** *Learning, Environment and Sustainable Development.* Oxon: Routledge.
- Singh, P., Daga, S., Yadav, K., Singh, P., Yadav, K., & Daga, S. (2024).** *Nudging Green: Behavioral Economics and Environmental Sustainability* (2024th edition ed.). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Strarup, M. (2023).** *Fodspor i evigheden : bæredygtighed, pædagogik og dannelse* (1. udgave. ed.). Aarhus: Systeme.
- Uddannelsespartnerskaber for UBU. (2022).** *På vej mod uddannelser for bæredygtig udvikling.* Retrieved from https://verdensmaalene.cdn.prismic.io/verdensmaalene/0f0df43a-2e4a-463e-bc4d-5af1330bf793_UBU_rapport_sept22.pdf
- UNESCO. (2017).** *Education for Sustainable Development Goals.* Learning Objectives. In. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020).** *Education for Sustainable Development. A Roadmap.* Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Poeck, K., & Lysgaard, J. A. (2016).** The roots and routes of environmental and sustainability education policy research. *Environmental Education Research*, 22(3), 305-318.
doi:10.1080/13504622.2015.1108393
- Van Poeck, K., & Säfström, C. A. (2022).** Editorial special issue 'Public Pedagogy and Sustainability Challenges'. *European educational research journal EERJ*, 21(3), 399-404. doi:10.1177/14749041221096914
- Vare, P., & Scott, W. (2007).** Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
doi:10.1177/097340820700100209
- Wals, A. E. J. (2011).** Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186. doi:10.1177/097340821100500208
- 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. doi:10.1111/ejed.12250
- Wals, A. E. J., Bjønness, B., Sinnes, A., & Eikeland, I. (2024).** *Whole School Approaches to Sustainability : Education Renewal in Times of Distress* (1st ed. 2024. ed.). Cham: Springer International Publishing.
- WCED, W. C. o. E. a. D. (1987).** *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future:* The United Nations.
- Wheaton, M., Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Kannan, A. (2024).** Sociocultural learning theories for social-ecological change. *Environmental Education Research*, 30(8), 1193-1210.
doi:10.1080/13504622.2024.2347888

Öhman, J., & Östman, L. (2019). *Different teaching traditions in environmental and sustainability education*. In (1 ed., pp. 70-82): Routledge.

English abstract

Ideas and concepts of sustainability are becoming increasingly prevalent in the Danish education sector. This calls for an accessible theoretical framework that presents and discusses different international research perspectives to a broad audience of education professionals. The framework should support students and professionals in starting to engage with matters of sustainability in education. To this end, this article presents four theoretical points of entry into questions about sustainability and education. We distinguish between points of entry related to learning, pedagogy, didactics, and organization and institution. The article is an academic essay and includes a selection of state-of-the-art research positions. With this framework, we hope to encourage structured discussions and considerations across the Danish education sector about how to think about and enact sustainability and education in relation.

