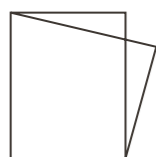


Uddannelse for bæredygtig udvikling på danske professionshøjskoler og universiteter



Jonas Andreasen
Lysgaard, lektor,
ph.d., DPU, AU
& Sanne Haase,
forskningschef,
ph.d., VIA University
College

Artiklen undersøger, i hvilken grad bæredygtig udvikling optræder inden for strategiske satsninger blandt danske universiteter og professionshøjskoler (Lysgaard & Haase 2021). Dette sker på baggrund af en forståelse af, at danske institutioner rykker på bæredygtighedsdagsorden i forskellige tempi og retninger (Bauer, Rieckmann, Niedlich & Bormann 2021). Grundlaget for bidraget er en kortlægning og komparativ analyse af danske professionshøjskoler og universiteters strategiske satsninger inden for området med specielt fokus på sammenhænge, overlap og modsætninger mellem strategier, uddannelsesudvikling og uddannelsespraksis (Lysgaard & Jørgensen 2020b; Wals & Jickling 2002). Forskningsfelterne, som bidra-

get bevæger sig inden for, er uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) og kritiske perspektiver på institutionelle translationsprocesser (Czarniawska 2012; Læssøe 2020; Røvik 2016). Vi har undersøgt tilgængelige strategi-papirer og andre relevante dokumenter fra alle 15 danske universiteter og professionshøjskoler, og i hvilken grad bæredygtig udvikling og nabo-begreber som bæredygtighed, grøn omstilling, verdensmål etc. optræder. Vores resultater peger på, at tre forskellige tilgange til bæredygtig udvikling er på spil: 1) Bæredygtighed som vækst, 2) Bæredygtig udvikling som understøttelse af praksis og 3) UBU som en del af en større holistisk transformation af uddannelse og samfund. Dette peger på en række

Uddannelse for bæredygtig udvikling på danske professionshøjskoler og universiteter

Vækstdiskursen findes i institutionernes strategier som en gennemgående fortolkning af, hvad bæredygtighed skal "oppebære".



forskellige tilgange til arbejdet med og implementeringen af UBU, der spænder over forgrønning af campus, komplekse koblinger mellem uddannelse og praksis, svære møder mellem ledelse og underviser-/forsker-interesser og generelt store nuanceforskelle på ambitionsniveauet mellem de forskellige institutioner.

Introduktion

Professionshøjskoler og universiteter har som uddannelsesinstitutioner en central rolle i forhold til at styrke bæredygtig udvikling (Rieckmann 2017; Wals & Jickling 2002). I forhold til det eksplicite arbejde med bæredygtighed på uddannelserne har danske professionshøjskoler og universiteter ikke været

internationale first movers, og i årevis har der kun været lidt synergi mellem et top-down-strategisk perspektiv på bæredygtighed og bottom-up-drevne uddannelsesaktiviteter hos ildsjæle i praksis (Lysgaard & Haase 2021; Rehling 2020). Dette er dog ved at ændre sig. Danske professionshøjskoler og universiteters engagement i uddannelse for bæredygtig udvikling er i stigende grad en del af et mangfoldigt uddannelseslandskab. Forskning inden for UBU understreger betydningen af en dyb transformation af professionshøjskoler og universiteter og deres uddannelsespraksisser (herefter videregående uddannelse/VU) (Mulà 2017; Sinakou, Boeve-de Pauw & Van Petegem 2019). Men at tage fat på bæredygtig udvikling på VU medfører en

række forskellige paradokser og dilemmaer (Brunstein & King 2018; Rieckmann 2012; Shephard 2015). På den ene side står vi som samfund over for omfattende konsekvenser af hyperkomplekse udfordringer, som bæredygtig udvikling og klimaforandringer indvarsler, hvilket ikke nødvendigvis bidrager til en nem og problemfri integration gennem top-down-satsninger inden for professionshøjskoler og universiteter (Lysgaard & Jørgensen 2020a). På den anden side åbner UBU op for en række pædagogiske og didaktiske udfordringer, som afspejles i et stigende antal lovende aktiviteter på institutionerne (Giesenbauer & Müller-Christ 2020; Grindsted & Holm 2012; Rehling 2020; Shephard 2015).

På trods af feltets relativt lange historik (Læssøe 2020) findes der i dag ingen national definition eller strategi for implementering af UBU-aktiviteter på VU-institutioner i Danmark. Vores undersøgelse indikerer dog ingen mangel på ambitioner, når det kommer til italesættelse af bæredygtighed i uddannelses-systemet (AU 2021; KP 2021; Lysgaard & Haase 2021; Rehling 2020; SDU 2021; VIA 2021).

Denne artikel undersøger, hvordan bæredygtig udvikling optræder inden for strategiske satsninger blandt danske universiteter og professionshøjskoler med specifikt fokus på uddannelses-ambitioner og aktiviteter (Lysgaard & Haase 2021) og udvikler en forståelse af tilgange til UBU på professionshøjskoler og universiteter med henblik på mere systematisk at få skabt grundlag for at forstå, hvilke institutionelle strategier og indsats der kan bidrage til det fortsatte arbejde med bæredygtig udvikling. Dette sker på baggrund af en forståelse af, at danske institutioner rykker på bæredygtighedsdagsordenen i forskellige tempi og retninger (Bauer et al. 2021).

Videregående uddannelse for bæredygtig udvikling og organisatoriske translationsprocesser

Vi kombinerer i artiklen et teoretisk grundlag inden for feltet uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) (Læssøe 2020) med en metodisk tilgang, der trækker på tekstanalyse af de institutionelle policy-dokumenter med et kritisk neo-institutionelt blik på policy-dokumenternes organisatoriske kontekst, herunder de kulturelle og politiske translationer dokumenterne foretager af de centrale policy-idéer såsom bæredygtighed og bæredygtig udvikling

(Røvik 2016). Her er vi inspirerede af skandinavisk neo-institutionalisme og translationsteori. Translationsperspektivet giver mulighed for at forstå bevægelsen mod bæredygtig udvikling som en institutionel forandringsproces og giver et korrektiv til en simpel, rationel nedsivningslogik, der ville tilsige, at alle videregående uddannelsesinstitutioner burde agere parallelt og ensartet på oppe- og udefrakommende politiske pres for inkorporering af policy-idéer som bæredygtig udvikling (Czarniawska 2012; Mampaey 2018; Røvik 2016).

Arbejdet med at udvikle en globalt relevant sammenhæng mellem uddannelse, pædagogik og bæredygtig udvikling har gennem årene været påvirket af en række forskellige aktører, fra lokale og nationale til internationale. F.eks. har UNESCO igennem forskellige tiltag fokuseret på at bruge UBU-begrebet til at rammesætte uddannelse som mere end et værktøj til økonomisk vækst, men også et felt, der eksplicit skal fokusere på sociale og økologiske forhold (Carlsson & Lysgaard 2020). Tidlig kritik af instrumentelle og normative tendenser i forbindelsen mellem uddannelse og bæredygtig udvikling (Jickling 1992) blev suppleret med kritik af begrebet bæredygtighed som noget, der ofte blev koblet til forbrug og markedsspørgsmål. I dansk regi blev handlekompetencebegrebet et stærkt forsøg på at samle en kritik af instrumentelle og adfærdsmodificerende tiltag inden for UBU og understrege vigtigheden af en dannelsensorienteret kritisk tilgang til at arbejde med miljø og bæredygtighedsspørgsmål inden for uddannelse (Mogensen & Schnack 2010). Disse forskellige positioner gav næring til udviklingen af to forskellige tilgange til UBU i forskning

og praksis (Vare & Scott 2007). Den ene tilgang (UBU1) er karakteriseret ved et adfærdsmæssigt fokus på, hvordan man sikrer holdninger og normer, der kunne leve op til standarder for, hvad der kan betragtes som en bæredygtig livsstil. Op igennem 1990'erne blev denne tilgang dog stærkt kritiseret for at undervurdere uddannelse og læring som mere end videns-baserede handlinger. Den danske handlekompetence-tradition kan således ses som et udtryk for en mere dannelses-orienteret kritisk forståelse af uddannelse og læring som uafsluttede og mere åbne processer (UBU2) (Vare & Scott 2007; Mogensen & Schnack 2010). Pointen var ikke at konkrete fokus på viden og adfærd ikke var en vigtig del af UBU, men at dette ikke kunne stå alene inden for uddannelse. Et mere langsigtet perspektiv, der også inkluderer livet efter endt uddannelse, skal således også indrammes af kompetencer til at kunne forholde sig kritisk til, hvad der aktuelt præsenteres som bæredygtig livsførelse, for at sikre at læring og kritik af, hvordan vores samfund er opbygget, kan blive en konkret del af den enkeltes liv (Carlsson 2020; Carlsson & Hoffmann 2011).

Inden for de danske professionshøjskoler og universiteter kan man også spore disse positioner. Copernicus-charteret fra 1994 varslede VU som en del af en bæredygtig udvikling, men havde ringe indflydelse i den virkelige verden på mange, herunder de danske, universiteter, der underskrev charteret (Christensen et al. 2009; Wright 2002). Et opdateret Copernicus Charter 2.0 så dagens lys i 2011 og slog et slag for at få koblet bæredygtig udvikling til Bologna-processen, hvilket førte til forøget engagement på tværs af Europa, men symptomatisk for feltet meget lidt vægt

Langt de fleste professionshøjskoler og enkelte af universiteterne italesætter bæredygtighed som en opgave, der handler om regional udvikling og konkret samarbejde med henblik på understøttelse af praksispartnere.



på strukturelle og strategiske indsats (Lozano, Ceulemans et al. 2015). Efter 2015 FN's Sustainable Development Goals (SDG) og den fortsatte mainstreaming af bæredygtighedsudfordringer og klimaspørgsmål begynder de videregående uddannelsesinstitutioner at blive kritiseret fra både samfund, undervisere og studerende for et overfladisk engagement med disse dagsordener (Moon et al. 2018). Konkrete undersøgelser af f.eks. tyske universiteters tilgang til UBU understreger, at UBU1/UBU2 skel stadig eksisterer i vidt omfang og kan genfindes i videregående uddannelsers tilgang til UBU (Bauer et al. 2021; Moon et al. 2018). Både internationalt og nationalt ses en løbende forandring inden for feltet. Efter årtiers fokus på den enkelte

undervisers indsats og mulighed for at bringe bæredygtighed ind i egen undervisning, er der i stigende grad tendenser til at forpligte sig strategisk og med ressourcer til en gennemgående forandring af uddannelsesinstitutioner (Bauer et al. 2021; Rath & Schmitt 2017).

Metode og data

Artiklens empiriske grundlag omfatter de dele af offentligt tilgængelige policy-dokumenter fra samtlige videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark, som adresserer bæredygtighed. Herunder de otte danske universiteter: Københavns Universitet (KU), Aarhus Universitet (AU), Syddansk Universitet (SDU), Aalborg Universitet (AAU), Roskilde Universitet (RUC), Danmarks Tekniske Universitet

(DTU), Copenhagen Business School (CBS) og IT-universitetet i København (ITU) samt de syv danske professionshøjskoler: Professionshøjskolen University College Nordjylland, VIA University College, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, University College Syddanmark, Professionshøjskolen Absalon og Københavns Professionshøjskole. Nogle institutioner har selvstændige bæredygtighedspolitikker eller -strategier, mens andre adresserer bæredygtighed som et delelement i overordnede policy-dokumenter. Vi startede med at tilvejebringe institutionernes policy-dokumenter fra deres hjemmesider. Langt hovedparten af disse dokumenter er navngivet som institutionernes "strategier", der udgør vores ker-

neempiri. Vi har tillige suppleret med en række meddelelser, artikler og rapporter, som institutionerne ofte henviser videre til fra bæredygtighedstematiserede undersites.

På baggrund af dette empiriske materiale undersøges de forskellige institutionelle tilgange til bæredygtighed som et led i institutionernes udvikling samt deres ambitioner i forhold til UBU.

Analyse

Alene undervejs i vores arbejde med denne artikel har institutionerne rykket meget på bæredygtighedsdagsordenen, så der nu blot er to af de i alt otte danske universiteter og seks professionshøjskoler, der ikke direkte forholder sig til egen rolle og ansvar som uddannelsesinstitution i forhold til bæredygtighed. Den ene har dog et særligt tematisk fokus på grøn omstilling og parafraserer bæredygtighedsdiskursen gennem sit eget begreb om "transformativ samfundsforandring" (CBS 2022). Den anden er en monodisciplinær uddannelsesinstitution, der i sin strategi især har fokus på værdiskabelse og vækst (ITU 2022). Vækstdiskursen kobles sammen med en formålsrettethed, der skal "gavne menneskeheden" (oversat fra engelsk), så også her tappes der ind i nogle af delelementer fra policy-idéerne om UBU. I analysen af policy-dokumenterne finder vi en række forskellige vægtninger og fortolkninger af bæredygtighed og UBU. Disse forskellige tilgange fremstår ikke som klart afgrænsede koncepter, der gensidigt udelukker hinanden. De tre hovedtendenser, vi i det følgende præsenterer, er således analytiske konstruktioner eller idealtyper over policy-idéer, som institutionsstrategierne synes at trække fra på forskellig vis.

Bæredygtighed som vækst

Næsten 90 % af Aalborg Universitets forskere inden for grøn forskning har samarbejdet med firmaer (...) og mere end 60 % af disse samarbejder har ført til grøn innovation i firmaet (AAU 2021).

Vækstdiskursen findes i institutionernes strategier som en gennemgående fortolkning af, hvad bæredygtighed skal "oppebære". Dog er der mange forskellige forståelser af, hvad vækst er. Den gængse vækstdiskurs, som næsten alle institutionerne på en eller anden måde adresserer, italesætter bæredygtighed som noget, der understreger institutionernes ansvar i forhold til samfundsøkonomien. Her understreges uddannelsesinstitutionernes vigtighed for konkurrencekraften og evnen til at omsætte viden til kommercialiserbare produkter og services. Der er både fokus på betydningen af forsknings-, innovations- og udviklingsaktiviteter på institutionerne, men når vi isoleret ser på, hvordan institutionerne knytter uddannelsesopgaven sammen med bæredygtighed, handler det inden for en vækstdiskurs meget om opgaven med at levere kompetent arbejdskraft til et omkringliggende erhvervsliv, der således kan holdes i gang og videreudvikles. En enkelt institution har fokus på selvopretholdelse, så en bæredygtig institutionel strategi indebærer at sikre fremadrettet rekruttering af studerende (AAU 2021). Andre steder forstås bæredygtighed som vækst, ved at der er en anerkendelse af, at det er et kontekstvilkår både for institutionen og dens nyuddannede, at der er stigende ressourceknaphed, hvilket indebærer et behov for effektivisering og nye måder at løse kerneopgaver på i uddannelsesinstitutionen (VIA 2021a). At se bæredygtig udvikling som en

mulighed for vækst er både en generel trend, også inden for uddannelse, og en stærkt kritiseret tilgang. På den ene side har grundslagsdiskussioner om mulighederne for fortsat vækst på en finit klode været en del af diskussionerne inden for feltet siden Limits to Growth-rapporten fra 1972 (Meadows et al. 1972). På den anden side har brugen af bæredygtighedsbegrebet, specielt siden Brundtland-rapporten, specifikt fokuseret på vigtigheden af det økonomiske perspektiv, ved siden af miljø og sociale hensyn (Brundtland 1987). At vækst på den måde kobles til bæredygtig udvikling også ind i uddannelse er dermed ikke overraskende (Jickling 1992), men sætter spørgsmål ved, hvilke vækstparadigmer der løftes frem af de enkelte uddannelsesinstitutioner, og hvordan disse vækstparadigmer påvirker tilgange til uddannelse som en del af en vision for en bæredygtig udvikling.

Bæredygtighed som understøttelse af praksis

Vi tager ansvar for samfundet og for at skabe en bæredygtig fremtid sammen med vores omverden. Vi står solidt på vores faglige fundament og flytter grænserne for, hvordan vi udvikler, deler og anvender viden. Og vi fejler, lærer og lykkes sammen. Fordi det er i ambitiøse lærende fællesskaber, at vi sætter det største aftryk (VIA 2021c).

Langt de fleste professionshøjskoler og enkelte af universiteterne italesætter bæredygtighed som en opgave, der handler om regional udvikling og konkret samarbejde med henblik på understøttelse af praksis-partnere. De professionelle, der uddannes på professionshøjskolerne – ofte i samarbejde med praktiksteder f.eks. i velfærds-

De danske professionshøjskoler og universiteters engagement med bæredygtig udvikling rummer store potentialer, men også store udfordringer.



systemet – ses som kerneaktører for en relativt simplificeret forestilling om, at viden kan tilføres praksis gennem den viden, de som studerende tager med sig fra uddannelsesinstitution til praksis.

Selvom universiteterne alle har en formidlings- og outreach-forpligtelse ofte italesat som "third mission" ved siden af forskning og undervisning, synes der ikke at være blevet skabt en diskursiv kobling mellem denne opgave og universiteternes bæredygtighedspolicy. Her synes bæredygtighedsbegrebet at være blevet oversat grundlæggende forskelligt imellem de to sektorer. Vi ser her en potentiel translation, som ikke har fundet vej ind på universiteterne.

Vi er omdrejningspunkt for bæredygtig vækst og velfærd. Vi deler hverdag med vores omverden og udvikler kompetencer og viden til praksis på tværs af fag og professioner. I mødet mellem uddannelse, forskning og praktisk virkelighed

skaber vi løsninger, der gør en forskel. Både nu og i fremtiden (UCL 2021).

UBU som kompleks, holistisk forandring
Med fast blik på verden understøtter vi nybrud i viden og gennembrud i praksis. Vi gør det med et lige så fast blik på kommende generationer. En bæredygtig udvikling kræver innovative løsninger på tværs af fag, sektorer og grænser (SDU 2021).

Den teoretiske diskussion mellem UBU1's adfældsorienterede tilgang og UBU2's mere kritisk-dannelsesorienterede diskurs genfinder vi i en institutionel italesættelse hos flere af de danske professionshøjskoler og universiteter, hvis policy-dokumenter præsenterer et meget gennemgribende engagement med bæredygtig udvikling. Syddansk Universitet (SDU) er et markant eksempel på, hvordan bæredygtig udvikling kan anvendes som en grundlæggende ramme for en institutions selvfremskille-

ling. Specifikt er FN's verdensmål brugt som prisme i forhold til at præsentere alle dele (eller store dele) af en uddannelsesinstitutionens aktiviteter, både i forhold til forskning og uddannelse. Flere aktiviteter markeres i forlængelse af satsningen på verdensmålene, f.eks. har fakulteter kortlagt deres uddannelser og kategoriseret dem efter de forskellige verdensmål, og der argumenteres for en bred og gennemgribende kobling til bæredygtighed som et udgangspunkt for både institutionens aktiviteter og de grundlæggende udfordringer, som dimitterende går i møde efter endt uddannelse. Også VIA lægger op til et bredt engagement med bæredygtighedsagendaen, der skal kunne gennemsyre det meste af både ansattes og studerendes hverdag:

VIA uddanner og forsker i bæredygtige løsninger, der kan skabe en bedre fremtid. Derfor skal bæredygtighed gennemsyre hele organisationen. Fra principperne i vores strategi, til undervisningen

i det enkelte undervisningslokale. Fra nye innovative forskningssamarbejder til mere omtanke i brugen af plastic og papir i vores kantiner. Vores studerende skal have de rigtige redskaber inden for bæredygtig udvikling og cirkulær tænkning, så de kan udføre deres fremtidige arbejde på en samfundsmæssig forsvarlig måde (VIA 2021b).

Ambitionsniveauet løfter sig i disse og flere andre institutioner ud over forståelsen af bæredygtighed som genstand for, eller indhold i, undervisningen og peger i retning af en skarpvinkling af institutionernes samfundsansvar i retning af en bred processuel forståelse af bæredygtig udvikling, der understreger sammenhænge mellem ledelse, drift, forskning, uddannelse og praksis. Denne tilgang udelukker ikke overlap med de tidligere nævnte tilgange til bæredygtighed som vækst eller som konkret understøttelse af praksis, snarere tværtimod. Tydeligt bliver dog også den store kompleksitet, der findes i opgaven med at arbejde med et begreb som bæredygtig udvikling på tværs af organisationen. Begrebet har mulighed for at optræde på meget forskellig vis på f.eks. ledelsesgangen og i undervisningslokalet og være med til at begrunde vidt forskellige aktiviteter og processer, der både kan opdyrke synergi og virke modstridende, når f.eks. argumenter om organisatorisk, økonomisk bæredygtighed møder kritiske blikke på rollen af pædagogik og didaktik som f.eks. illustreret igennem UBU2-perspektiver (Carlsson & Lysgaard 2020; Rath & Schmitt 2017).

Udfordringer, muligheder og potentialer

En analyse af policy-tekster med fokus på et så bredt begreb som bæredygtighed inden for VU i Danmark lider uvæger-

ligt af en række begrænsninger. Først og fremmest er de tre identificerede tendenser præsenteret som ambitioner, der rækker ud i fremtiden. Vi kan altså ikke på baggrund af denne analyse konkludere, hvordan institutionerne rent faktisk arbejder aktuelt eller fremadrettet med bæredygtighed i deres praksis, ledelse, drift, forskning eller uddannelse. Hvad vi kan pege på er, at der blandt de danske professionshøjskoler og universiteter tegner sig et bredt engagement med begrebet bæredygtighed, og at det tegner til, at begrebet optræder i flere forskellige roller og ikke mindst anvendes for at understrege forskellige dagsordener, der både rammesætter og udvider de enkelte institutioners eksistensgrundlag. Visse institutioner ser bæredygtighed i tråd med økologisk modernisering (Læssøe 2007) som en mulighed for at markere deres institutioners rolle inden for fortsat samfundsmæssig vækst. Andre understreger deres koblinger til regional og lokal udvikling. Og en større andel beskriver endda bæredygtighed som et fundament for hele institutionens arbejde. Hvordan dette kommer til at udvikle sig i og påvirke praksis kommer i den grad til at hænge sammen med de konkrete translationer længere ud i den institutionelle praksis, hvor de abstrakte, strategiske policy-idéer skal omsættes til konkrete aktiviteter, og bæredygtighedsbegrebet indlejres i den eksisterende organisatoriske fortælling (Pagliarello 2020; Holstein, Starkey & Wright 2018).

Som et led i komplekse organisationers udvikling adskiller bæredygtighedsudfordringer sig fra andre udfordringer i både omfang og udstrakthed, og de betegnes ofte som 'wicked' problems (Rittel & Webber 1973). Det betyder, at de er komplekse og sammensatte, at

den viden, vi besidder om problemerne og deres løsninger, er utilstrækkelig, fragmenteret og usikker, og at der er uenighed om de normer og værdier, som skal ligge til grund for løsningerne (Block, Poeck & Östman 2019; Lysgaard & Jørgensen 2020a). At finde løsninger på eller måske rettere veje frem i forhold til denne type af problemer kræver nye måder at tænke og handle på, som bryder med den sociale og kulturelle reproduktion, der hidtil har karakteriseret vores uddannelsessystemer. De policy-idéer, der tilsiger et bredt engagement med bæredygtighedsbegrebet, er derfor ikke alene ønskværdige og eftertragtede af mange af de danske professionshøjskoler og universiteter, men samtidig også uhyre komplekse. Det skærper kravet om nytænkning i organisationernes omsætning af policy til praksis. Hvor vi tidligere så en række ildsjælsdrevne initiativer nedefra på UBU-området, er feltet nu blevet del af en institutionel policy. Imidlertid ligger der en stor fremadrettet udfordring i at skabe en hensigtsmæssig institutionel kobling mellem de ukoordinerede bottom-up-aktiviteter og den strategiske institutionspolicy. Oversættelsen af de bæredygtige, strategiske målsætninger til konkret praksis kræver, at der er en institutionel infrastruktur og mekanismer, der kan supportere og fastholde ildsjælene. Endvidere er der elementer i de forskellige strategiske diskurser, som vil kunne skabe inkommensurable modsætninger. Et oplagt eksempel handler om, hvorvidt der kan være grænser for bæredygtighed forstået som økonomisk vækst. Her bliver det afgørende, at centrale aktører i institutionerne investerer i at understøtte den diskursive udvikling af begreberne og arbejder med at forløse deres narrative potentialer i forhold til,

hvordan samfundsmæssige udfordringer rammesættes og håndteres (Holstein, Starkey & Wright 2018; Pagliarello 2020).

De danske professionshøjskoler og universiteters engagement med bæredygtig udvikling rummer store potentialer, men også store udfordringer. Det stærke engagement i store dele af institutionernes policies vidner om, at ambitionerne for at arbejde med begrebet er vakt. Risikoen for greenwashing lurer dog ofte, når komplekse begreber som bæredygtig udvikling skal på konkret arbejde i organisationer, ikke mindst uddannelsesinstitutioner, hvor traditioner og disciplinære grænser gerne er markante (Rath & Schmitt 2017). Greenwashing kan forekomme som aktive strategier for at omgå krav om forandring, men også som utilsigtede konsekvenser af mødet mellem store ledelsesmæssige ambitioner om forandringer og praksisser, der kræver langvarigt fokus og mange ressourcer for at kunne forandres (Lysgaard 2018; Vellamo et al. 2022). Afsættes der ikke ressourcer til at sikre udvikling af uddannelse og det svære oversættelsesarbejde mellem policy og uddannelsespraksis, kan institutioner

risikere, at både studerende og ansatte frustreres over den lange afstand mellem policy og praksis. Samtidig rummer det danske uddannelsesfelt store potentialer for at trække på og revitalisere grundlæggende fokus på konstruktive, kritiske dannelseselementer, som sektoren hviler på. Som et eksempel kunne UNESCO's otte kernekompetencer for uddannelse for bæredygtig udvikling (Rieckmann 2017), hvor f.eks. kritisk tænkning og systemforståelse træder frem, være en mulighed for danske professionshøjskoler og universiteter til at koble med konkrete og indholdsrettede bud på, hvordan komplekse policy-perspektiver som FN's verdensmål kan tænkes ind i konkret uddannelsespraksis.

Konklusion – UBU på danske professionshøjskoler og universiteter

Vores analyse af strategiske udmeldinger tegner på en stærk variation og forskellige tempi, i forhold til hvordan danske professionshøjskoler og universiteter engagerer sig i bæredygtighedsdagsordenen. Dette engagement er ydermere i stærk udvikling med et generelt stigende fokus. Tre trends kan identificeres:

1) Bæredygtighed som vækst, 2) Bæredygtig udvikling som understøttelse af praksis og 3) UBU som en del af en større holistisk transformation af uddannelse og samfund. Disse positioner eksisterer både adskilt og med overlap inden for de enkelte organisationer. Desuden betones forskellige overordnede tilgange, hvor visse institutioner betonere en stærk strategisk top-down-tilgang til udvikling af uddannelse og undervisning, og andre accentuerer et klarere bottom-up-perspektiv på den enkelte forsker og undervisers ansvar og potentialer. Vi ser muligheder i det fortsatte arbejde med at kombinere de tre tilgange og ikke mindst understøtte konkrete praksisser i forhold til at udvikle en klarere sammenhæng mellem strategier og praksis inden for UBU-området. Arbejdet med bæredygtighed på danske universiteter og professionshøjskoler har både muligheden for at gentænke og styrke institutionernes aktuelle og fremtidige rolle i forhold til en samfundsmæssig bæredygtig udvikling og rummer også løbende risici i forhold til ikke at formå at koble de strategiske satsninger med uddannelses- og undervisningspraksisser i institutionerne.

REFERENCER

Bauer, M., Rieckmann, M., Niedlich, S. & Bormann, I. (2021). Sustainability Governance at Higher Education Institutions: Equipped to Transform? 2(24). doi:10.3389/frsus.2021.640458.

Block, T., Poeck, K.V. & Östman, L. (2019). Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges. I: K.V. Poeck, L. Östman & J. Öhman (red.), *Sustainable Development Teaching*. London: Routledge.

Brundtland, G.H. (1987). *Our Common Future*. World Commission on Environment and Development.

Carlsson, M. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. I: J. Lysgaard & N.J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik*. København: Frydenlund.

Carlsson, M. & Hoffmann, B. (2011). Handlekompetence og demokratisk dannelse. I: K. Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. København: DPU.

Carlsson, M. & Lysgaard, J.A. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling: Fra politik til praksis. I: J.A. Lysgaard & N.J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik*. København: Frydenlund.

Czarniawska, B. (2012). Operational Risk, Translation, and Globalization *Contemporary Economics*, 6(2).

Giesenbauer, B. & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development. 12(8), 3371.

Grindsted, T. & Holm, T. (2012). Thematic Development of Declarations on Sustainability in Higher Education. *Environmental Economics*, 3(1).

Holstein, J., Starkey, K. & Wright, M. (2018). Strategy and narrative in higher education. 16(1), 61-91. doi:10.1177/1476127016674877.

Jickling, B. (1992). Why I Don't Want my Children to be Educated For Sustainable Development. *Journal of Environmental Education*, 23(4).

Lysgaard, J.A. (2018). *Learning from Bad Practice in Environmental and Sustainability Education*. Peter Lang.

Lysgaard, J.A. & Haase, S. (2021). *Danish Higher Education Institutions' Strategies of Education for Sustainable Development*. Paper presented at the Futures of Education – Learning to become 2021. VIA University College, Aarhus, Denmark.

Lysgaard, J.A. & Jørgensen, N.J. (2020a). Bæredygtighed og viden i krise. I: J.A. Lysgaard & N.J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens pædagogik*. København: Frydenlund.

Lysgaard, J.A. & Jørgensen, N.J. (2020b). *Bæredygtighedens pædagogik*. København: Frydenlund.

Læssøe, J. (2007). Folkeoplysning om bæredygtig udvikling: En historie om afradikalisering og bagvedliggende uklarerheder. I: Jesper Holm et al. (red.), *Økologisk modernisering på dansk*. Frydenlund.

Læssøe, J. (2020). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. I: J.A. Lysgaard & N.J. Jørgensen (red.), *Bæredygtigheden pædagogik*. København: Frydenlund.

Mampaey, J. (2018). Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1241-1253. doi:10.1080/03075079.2016.1242566.

Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. & Behrens, W.W. (1972). *The Limits to Growth*. Retrieved from Universe Books.

Moon, C.J., Walmsley, A. & Apostolopoulos, N. (2018). Governance implications of the UN higher education sustainability initiative. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 18(4), 624-634. doi:10.1108/CG-01-2018-0020.

Mulà, I. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820. doi:10.1108/IJSHE-03-2017-0043.

Pagliarello, M.C. (2020). Aligning policy ideas and power: the roots of the competitiveness frame in European education policy. *Comparative Education*, 56(4), 441-458. doi:10.1080/03050068.2020.1769927.

Rath, K. & Schmitt, C.T. (2017). Sustainability at Universities: Degrees of Institutionalization for Sustainability at German Higher Education Institutions – A Categorization Pattern.

I: W. Leal Filho, L. Brandli, P. Castro & J. Newman (red.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education, Volume 1* (s. 451-470). Cham: Springer International Publishing.

Rehling, I.V. (2020). *FN's verdensmål på de danske universiteter – Bæredygtighed som den nye universitetsagenda?* (Master). Aarhus Universitet.

Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals*. Retrieved from Paris.

Rittel, H.W.J. & Webber, M.M. (1973). Planning Problems are Wicked Problems. *Policy Sciences*, 4.

Røvik, K.A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. 18(3), 290-310. doi:https://doi.org/10.1111/ijmr.12097.

SDU (2021). SDU's grundfortælling: "Vores Verdensmål". Retrieved from https://www.sdu.dk/da/om_sdu/sdus_profil/strategi.

Shephard, K. (2015). *Higher Education for Sustainable Development*. New York: Palgrave Macmillan.

Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability*, 21(1), 1-10. doi:10.1007/s10668-017-0032-8.

UCL (2021). *Kompetenceudvikling: Er I klar til fremtiden?* Retrieved from https://www.ucl.dk/kompetenceudvikling.

Vellamo, T., Mehari, Y., Kivistö, J., Pekkola, E. & Siekkinen, T. (2022). Internationalisation of Finnish Higher Education as a Policy Driver in a Merger Process: Towards Competition, Collaboration, or Sustainability? I: L. Cremonini, J. Taylor & K.M. Joshi (red.), *Reconfiguring National, Institutional and Human Strategies for the 21st Century: Converging Internationalizations* (s. 133-156). Cham: Springer International Publishing.

VIA (2021a). All of VIA works toward the Sustainable Development Goals.

VIA (2021b). Bæredygtig udvikling i VIA. Retrieved from https://www.via.dk/om-via/baeredygtighed.

VIA (2021c). VIAs vision 2030. Retrieved from https://www.via.dk/om-via/vision.

Wals, A. & Jickling, B. (2002). 'Sustainability' in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-231.

AAU (2021). *AAU Sustainability Report 2021*. Retrieved from https://prod-audxp-cms-001-app.azurewebsites.net/media/3ryh3el0/aau-sdg-report-2021-v6.pdf.