

*Nedenstående kortlægning af Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) er udarbejdet af Jeppe Læssøe, professor emeritus ved Danmarks Pædagogiske Universitet og en af forfatterne til handlingsplanen for uddannelse for bæredygtig udvikling.*

*Kortlægningen er tænkt som en hjælp til at skabe en fælles forståelse af UBU og dermed støtte arbejdet med at indsamle viden samt undersøge barrierer og muligheder for UBU.*

*Formålet er ikke at fremstille én klar definition af UBU, da det dels er et meget rummeligt begreb og dels et felt i udvikling. Formålet er snarere at tydeliggøre forskellene og ikke mindst fællesmængden og overlappene indenfor UBU-feltet og dermed få et fælles, nuanceret sprog for UBU og et fundament, som UBU-partnerskaberne kan stå på og arbejde ud fra.*

*Hvis kortlægningen giver anledning til spørgsmål, ønsker om uddybning, kommentarer mv. er man velkommen til at kontakte Jeppe Læssøe på [jepl@edu.au.dk](mailto:jepl@edu.au.dk)*

## Uddannelse for bæredygtig udvikling hvad omfatter det?

Af Jeppe Læssøe

Hvad taler vi om, når vi taler om UBU? Både uddannelse og bæredygtighed er særdeles rummelige begreber, og følgelig kan UBU opfattes og anvendes på vidt forskellige måder. Måske tror vi, at vi taler om det samme, mens vi i realiteten taler om noget forskelligt. Måske taler vi om det samme, men uden at være opmærksom på, at det kun dækker en mindre del af, hvad UBU kan rumme. Det er svært at definere sig ud af den risiko, da også definitioner kan udlægges forskelligt. Noget andet er, at det næppe er hensigtsmæssigt med en præcis og snæver definition, i og med at UBU er et felt i udvikling. En anden måde at undgå forvirringen og skærpe videnindsamlingen om UBU på, er at beskrive UBU som et rummeligt felt samtidig med at forskellene indenfor dette felt sættes på begreb, så vi bedre kan gøre det klart, hvad vi taler om. En sådan tydeliggørelse af forskellene er ikke mindst vigtig, fordi der er en sammenhæng mellem, hvad vi opfatter som UBU og hvad vi ser som barrierer og muligheder for UBU. Med et mere nuanceret sprog for forskelle indenfor UBU-feltet, kan vi bedre beskrive, hvilke barrierer og muligheder der er for hvilke former for UBU. Det kan let gå hen og blive omfattende, men snarere end en systematisk undersøgelse, kan det blot handle om, at vi har en øget opmærksomhed på forskellene, når vi indsamler viden om UBU som det praktiseres i dag, og udvikler forslag til, hvordan UBU kan styrkes.

I det følgende vil jeg skitsere nogle forskellige oversigter over UBU-feltet, som jeg håber kan være til gavn. Sådanne UBU-oversigter er som landkort. Som landkortet ikke er lig landskabet, så er UBU-oversigterne som landkortet reduktioner, men praktiske, strukturerede reduktioner, som gør det muligt for os at orientere os og navigere i landskabet/UBU-feltet. Dermed ikke sagt, at der ikke kan være blinde pletter i de 'landkort' som præsenteres i det følgende. Bidrag til korrektioner og forbedring er klart velkomne.

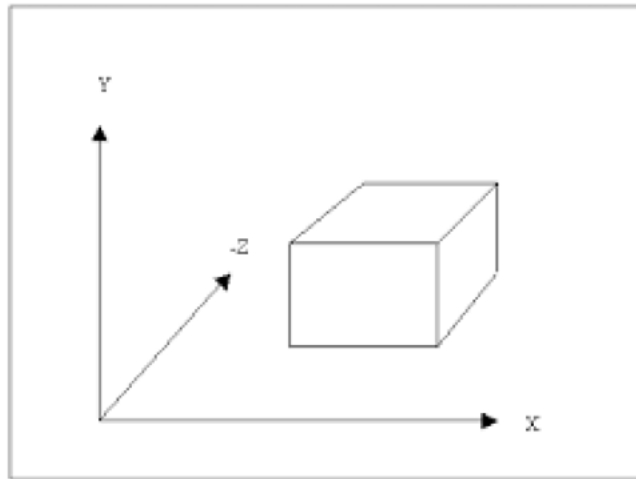
Inden oversigterne kommer dog først lige den definition af UBU, som står i handleplanen:



***Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) har fokus på det brede bæredygtighedsbegreb og dermed forholdet mellem den miljømæssige, sociale og økonomiske bæredygtighed. UBU bygger på systemisk tænkning og tværfaglighed, hvor elever, studerende og kursister udvikler kompetencer til at kunne reflektere, identificere og handle på deres viden om bæredygtige problemstillinger, dilemmaer og udviklingsmuligheder.***

## Forskellige ambitionsniveauer. UBU i længden, bredden og dybden.

Nedenstående figur er et forsøg på at anskueliggøre forskellige UBU-ambitionsniveauer i en rumlig figur:



**X-aksen: UBU's omfang: Fra snævert afgrænset til altomfattende:** Fra en temadag eller lignende som tilføjes oveni og udenfor den skemalagte, pensumfastsatte undervisning > til UBU som et tema/aspekt i naturfag > til UBU som et infusioneret i alle fag > til en 'whole institution approach' hvor UBU ikke blot præger undervisningen, men alle aktiviteter.

**Z-aksen: UBU's pædagogiske ambition: Fra overfladisk til dyb UBU:** Fra Kognitiv/faktuel viden om bæredygtighed > til også at omfatte læring gennem oplevelser/sanseerfaring > til også at omfatte læring gennem handling og kompetenceudvikling > til også at omfatte kritisk-utopisk og helhedsorienteret læring > til transformativ læring som sigter mod at ændre vanlige erkendelsesformer, grundforestillinger, praksisser, natur-relationer m.v.

**Y-aksen: UBU som omstillingsproces: Fra det umiddelbart mulige til radikale omstillinger:** Fra små skridt (de lavest hængende frugter) > til strukturelle reformer > Radikal gentænkning og omstilling af uddannelsernes formål, indhold og former.

De tre akser er lineære, hvilket klart er problematisk. Pointen er dog, at der tænkes og arbejdes med UBU på meget forskellige ambitionsniveauer, og at det har betydning for, hvad vi opfatter som barrierer og muligheder.

## Kvalitetskriterier for UBU-skoler

Tilbage i 2005 publicerede Søren Breiting og Finn Mogensen (begge to forhåndværende forskere indenfor Miljø- og Sundhedspædagogik ved DPU) i samarbejde med Michela Mayer hæftet 'Kvalitetskriterier for ESD-skoler'. Hæftet blev oversat til 7 andre europæiske sprog, men jeg tænker, at der ikke er mange i Danmark, som kender til dets eksistens. Det er synd fordi det giver et let tilgængeligt, struktureret og ret konkret bud på, hvad UBU bør sigte mod. Selvom det har fokus på grundskoleniveauet, kan det godt inspirere UBU inden for andre uddannelser. Hæftet er på 48 sider og det er tilgængeligt på: [http://www.ubu10.dk/downloadfiles/QC2-kern3\\_da.pdf](http://www.ubu10.dk/downloadfiles/QC2-kern3_da.pdf)

Følgende er en oversigt over de kvalitetskriterier, som omtales nærmere i hæftet:

| <b>Kvalitetskriterier vedrørende kvaliteten af undervisningen og lærerprocesserne</b>      | <b>Kvalitetskriterier vedrørende skolen som organisation</b>                   | <b>Kvalitetskriterier vedrørende skolens eksterne relationer</b>    |
|--|--|---|
| 1. Kvalitetskriterier vedrørende tilgange til undervisning/læring                          | 10. Kvalitetskriterier vedrørende skolens overordnede ESD-politik              | 14. Kvalitetskriterier vedrørende samarbejde med lokalsamfundet     |
| 2. Kvalitetskriterier vedrørende synlige (fysiske) ændringer på skolen og i lokalsamfundet | 11. Kvalitetskriterier vedrørende skoleklimaet                                 | 15. Kvalitetskriterier vedrørende netværksdannelse og partnerskaber |
| 3. Kvalitetskriterier vedrørende fremtidsperspektiver                                      | 12. Kvalitetskriterier vedrørende bæredygtig skoledrift                        |   |
| 4. Kvalitetskriterier vedrørende 'en kultur af kompleksitets- og sammenhængsforståelse'    | 13. Kvalitetskriterier vedrørende evaluering af ESD initiativer på skoleniveau |   |
| 5. Kvalitetskriterier vedrørende kritisk tænkning og 'mulighedernes sprog'                 |  |   |
| 6. Kvalitetskriterier vedrørende værdiafklaring og -udvikling                              |  |   |
| 7. Kvalitetskriterier vedrørende handleorienteret undervisning                             |  |   |
| 8. Kvalitetskriterier vedrørende elevernes demokratisk deltagelse                          |  |   |
| 9. Kvalitetskriterier vedrørende det faglige indhold                                       |  |   |

# UBU som kvalificering, socialisering, subjektivisering

På baggrund af en større empirisk undersøgelse af miljøpædagogikken i Sverige, foreslog UBU-forskerne Johan Öhman og Leif Östmann en skelnen mellem tre grundlæggende forskellige tilgange til UBU: Fact-baseret UBU, Normativ baseret UBU og Pluralistisk UBU. Jeg foretrækker at erstatte pluralisme med dannelse, fordi dannelse er en bredere kategori, som bl.a. også rummer handleorienteret pædagogik, der ikke mindst er blevet verdenskendt takket været Karsten Schnack, Bjarne Bruun Jensen og Søren Breitings argumentation for handlekompetence som dannelsesideal for sundheds-, miljø- og bæredygtighedspædagogik.

De tre tilgange kan også karakteriseres ved hjælp af Gert Biesta's tre-delning i kvalificerende, socialiserende og subjektiviserende pædagogik. Dermed ser tredelingen sådan ud:

**UBU som kvalifikation:** factbaseret faglig undervisning som forudsætning for at forstå og arbejde med problemstillinger indenfor bæredygtighed. UBU har her vægt på det faglige indhold. UBU som kvalifikation omfatter også undervisning der opøver de lærendes tekniske erhvervsfaglige færdigheder til at medvirke til bæredygtig omstilling.

**UBU som socialisation:** normativ undervisning der instruerer og opøver i bæredygtig adfærd. UBU er her opdragelse og adfærdsmodificering der tilpasser de lærende til allerede givne opfattelser og normer for hvad bæredygtighed er.

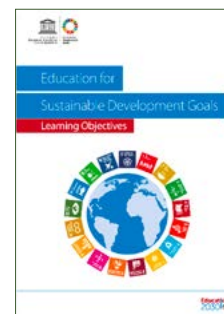
**UBU som subjekt-dannelse:** undervisning der opbygger elevernes engagement og handlekompetence til som borgere at medvirke til bæredygtig omstilling. UBU har her vægt på dannelse forstået som udvikling af demokratisk myndiggørelse og kompetencer af betydning for deltagelse i bæredygtig omstilling.

Disse tre tilgange indebærer tre forskellige formål med UBU. De bliver ofte modstillet, men i stedet for at opfatte dem som enten-eller, kan de også opfattes som både-og.

# UNESCO'S 8 tværgående nøglekompetencer

Et andet relevant 'landkort' findes i UNESCO-rapporten: Education for Sustainable Development Goals – learning objectives (2017).

Rapporten indeholder anbefalinger til læringsmål for hver af de 17 verdensmål. Derudover indeholder den en kort beskrivelse af 8 tværgående nøglekompetencer:



1. Systemtækningskompetence: Vi skal være i stand til at begribe sammenhænge og samspil mellem mange faktorer som påvirker hinanden. Det er væsentligt for at kunne forstå, hvad der hæmmer og fremmer bæredygtig udvikling.
2. Fremtidskompetence: Vi skal evne at kunne forestille os anderledes fremtider. Det handler både om at kunne vurdere fremtidige konsekvenser af aktuelle handlinger med de mulige forandringer og risici de indebærer og om at kunne skabe egne bæredygtige fremtidsvisioner.
3. Normativ kompetence: Vi skal evne at forstå og overveje vores egne normer og værdier, og at forhandle med andre om de værdier, principper og mål, som har betydning for bæredygtig udvikling.
4. Strategisk kompetence: Vi skal kunne overskue barrierer og muligheder og sammen med andre planlægge og gennemføre handlinger der fremmer bæredygtig udvikling.
5. Samarbejdskompetence: Vi skal kunne åbne for at lære af andre og have indlevelsesevne i deres måde at tænke og handle på. Vi skal også kunne befordre deltagelse og fælles problemløsning samt løse konflikter på produktive måder.
6. Kompetence til kritisk tænkning: Vi skal være i stand til at stille spørgsmål ved normer, praksisser og holdninger, såvel andres som egne. Kritisk evne handler også om at kunne forholde sig velovervejende til forskellige opfattelser af bæredygtig udvikling.
7. Kompetence til selvrefleksion: Vi skal kunne reflektere over egne roller, det være sig lokalt som i samfundet og verden i videre forstand. Det indebærer også at kunne evaluere vores handlinger og bruge det til at motivere vores kommende handlinger. Et vigtigt element heri er at kunne forstå og håndtere egne følelser og begær.
8. Kompetence til integreret problemløsning: Vi skal evne at udvikle helhedsorienterede problemløsninger på de komplekse udfordringer med bæredygtig udvikling. Det kræver, at vi er i stand til at anvende alle de ovennævnte kompetencer i et produktivt samspil.

EU's forskningscenter udgav sidste år et review af forskning i UBU-kompetencer, som overvejende ligner UNESCO's liste ovenfor, men som er opdelt i 4 kompetence-områder og 12 kompetencer. Se nærmere herom på [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework/greencomp-conceptual-reference-model\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework/greencomp-conceptual-reference-model_en)

## Bæredygtig dannelse – syv tolkninger

I afsnittet om UBU som kvalifikation, socialisation og subjekt-dannelse ovenfor blev begrebet dannelse benyttet om en særlig tilgang til UBU. Men også begrebet 'bæredygtig dannelse', som i løbet af de seneste år har vundet stor udbredelse, er flertydigt. Dannelse er et gammelt begreb, som gennem tiden er blevet udlagt meget forskelligt. Der kan derfor være god grund til at skelne mellem forskellige opfattelser af dannelse, og hvad de betyder for brugen af begrebet om bæredygtig dannelse. Her følger et skema, i hvilket jeg skelner mellem 7 tolkninger af dannelse og bæredygtig dannelse.

| Dannelse forstået som udvikling af      | Bæredygtig dannelse som udvikling af                                |
|---|---|
| Demokratisk myndiggørelse               | Handlekompetence og dialogisk kompetence                            |
| Personlig karakterdannelse              | Sociale og emotionelle kompetencer                                  |
| Eksistentiel dannelse                   | Livskundskab/Hvordan leve livet?                                    |
| Erkendelsesevnenes dannelse             | Systemtænkning, dynamisk, relationel, kompleks, æstetisk erkendelse |
| Etisk dannelse                          | Verdensborgerskab, værdirefleksion                                  |
| Horisontudvidelse/møde med det fremmede | Glokal læring og interkulturel dialog                               |
| Historisk dannelse                      | Tids- og forandringsbevidsthed, natur-kultur historie               |

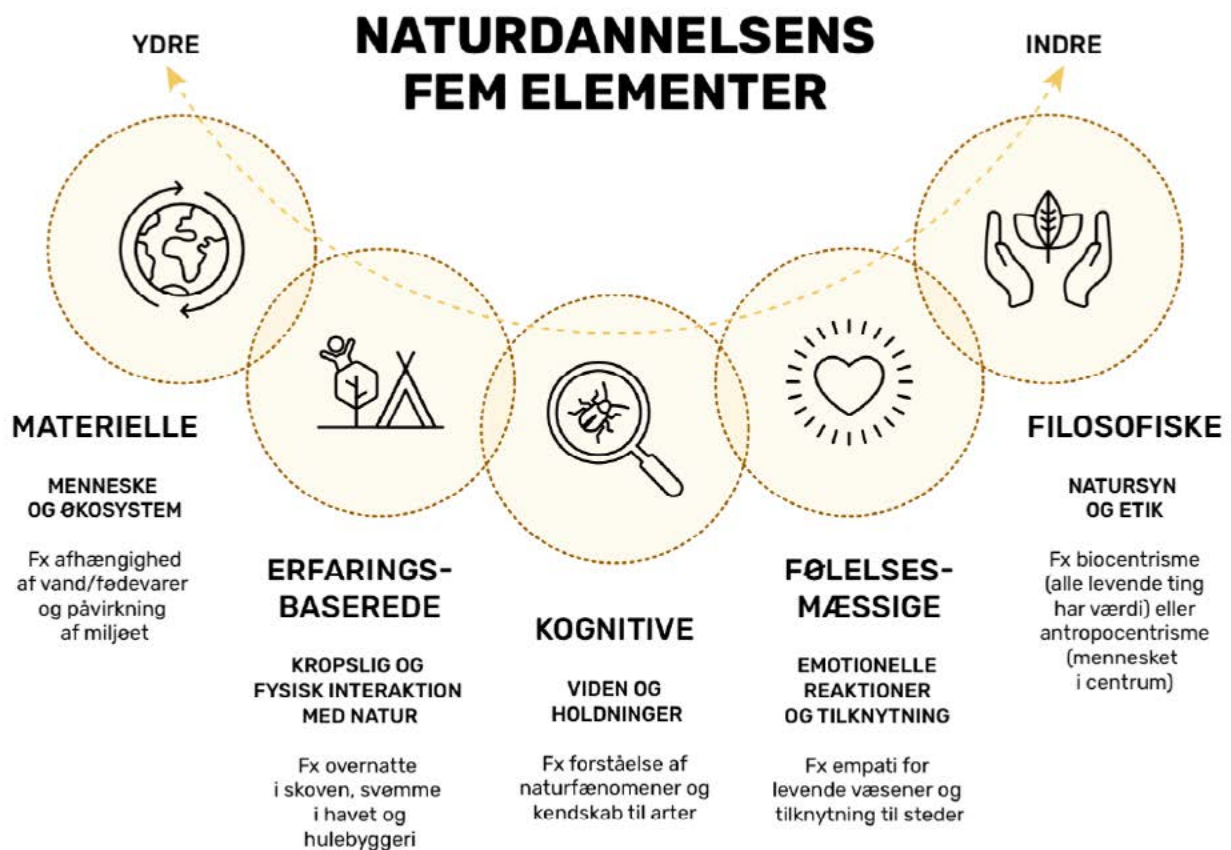
## Bæredygtighedsbegræbet i bæredygtig dannelse

En kritik af de ovenstående oversigter over forskellige former for UBU er, at de er fokuserede på at skelne forskellige opfattelser af uddannelse, som så anvendes til at skelne forskellige former for UBU. Om end de giver god mening, så er deres svaghed, at de ikke forholder sig til bæredygtighedsbegræbet. De forskellige (ud)dannelsesopfattelser kan for så vidt bruges i forhold til alt muligt andet end bæredygtighed. Så hvad indebærer det for en bæredygtighedsopfattelse, når vi taler om bæredygtig dannelse? Mærkeligt nok tages det typisk for givet, hvad bæredygtighed er og hvad det indebærer, men det er et omtvistet begreb, som trækkes i forskellige retninger. Begrebet tenderer derfor til at flyde ud til at omfatte alt – og risikerer dermed at blive intetsigende. Jeg har foreslået at benytte en række almene principper og dilemmaer knyttet til bæredygtighed til at fremhæve nogle temaer som UBU må omhandle for at være UBU. Det drejer sig om:

- Gendannelsesprincippet
- Forholdet mellem at bevare og udvikle
- Forholdet mellem helhed og del
- Forholdet mellem nutid og fremtid
- Forholdet mellem lokal og global udvikling
- Rig – fattig forholdet og dermed resource-fordeling
- Forholdet mellem videnskab og lokal erfaringsviden og værdier
- Forholdet mellem individ – samfund

Bæredygtig dannelse handler i det perspektiv handle om at kunne genkende, forstå, vurdere samt reflektivt og i praksis håndtere disse såvel almene som historisk-globale dilemmaer og kontroverser i konkrete situationer samt i med- og modspil med andre aktører. (Læssøe 2020: Bæredygtighedsbegræbet og uddannelse, i Lysgaard & Jørgensen (red): Bæredygtighedens pædagogik, Frydenlund Academic).

Dannelsesbegrebet handler altovervejende om menneskers forhold til hinanden og deres samfund, mens forholdet til naturen kun indgår perifert. Ikke mindst i lyset af klima- og biodiversitetskrisen er natursynsdebatten genopbluset med kritik af det menneskecentrerede natursyn og argumentation for nødvendigheden af en pædagogik der fremmer en stærkere tilknytning til naturen. Begrebet naturdannelse bruges i den sammenhæng. Søren Præstholm har udarbejdet en rapport for Friluftsrådet herom, hvori følgende oversigt over naturdannelsens fem elementer indgår:



Figur efter Ives et. al, 2018



## Fire pædagogiske udfordringer ved UBU

I artiklen 'Den sovende kæmpe – uddannelse og læring som del af bæredygtig omstilling' (i Holten-Andersen m.fl. (red): Livet efter væksten, Hovedland) opstillede jeg følgende fire pædagogiske udfordringer ved UBU:

**Den kognitive udfordring:** Bæredygtig udvikling stiller øgede krav til at vores evne til at håndtere risici, handle trods usikkerhed og til dynamisk helhedstænkning.

**Den værdimæssige udfordring:** Bæredygtig udvikling accentuerer dilemmaet mellem egeninteresse og almenhensyn og pædagogisk er udfordringen at kvalificere vores håndtering heraf.

**Den emotionelle udfordring:** Bæredygtig udvikling rummer en pædagogisk udfordring mht. at gøre læringen konkret, sanselig, lyst- og meningsfuld, men rummer heri et dilemma mellem at tage udgangspunkt i deltagerne og samtidig sikre at tilrettelægge undervisningen så den indfrier UBU-læringsmålene.

**Den politiske udfordring:** Bæredygtig udvikling er politisk kontroversielt og uddannelsernes udfordring er at finde en vej mellem at præke en bestemt politik og at gøre emnet apolitisk.