Lund, B. (2026). Kemp og Grundtvig – livsmod, livsduelighed og bæredygtig dannelse. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 367–389). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870815

15

Kemp og Grundtvig – livsmod, livsduelighed og bæredygtig dannelse

Birthe Lund

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Skolen står over for en stor pædagogisk og didaktisk opgave, fordi børn og unge bekymrer sig om fremtidens klima og miljø. Denne bekymring udfordrer vores dannelsesforståelse. Ved at trække på Peter Kemps ideal om verdensborgeren og N.F.S. Grundtvigs tænkning kan vi rette blikket mod en dannelse, der rækker ud over det handlingsorienterede og kritiske – den skal også skabe livsduelige mennesker. Unges ofte dystopiske fremtidsforestillinger mødes her med begreber som livslyst, livsmod og livsduelighed. Det fremhæver værdien af sociale, kulturelle og folkelige fællesskaber, hvor individet er i centrum, og mennesket har en værdi i sig selv. Kemp minder os, med reference til Kant, om, at det ikke kun handler om, hvad vi kan vide, men i høj grad om, hvad vi bør gøre, og hvad vi tør håbe på. Bæredygtig dannelse handler derfor ikke kun om kompetencer og kritik, men om at udvikle livsduelige borgere med håb for fremtiden. Kapitlet bruger Kemps verdensborgerbegreb til at folde dette komplekse forhold mellem klimaudfordringer og almendannelse ud.

Nøgleord: bæredygtighed, bæredygtighed og dannelse, medborgerskab, Kemp, Grundtvig, livsmod og fællesskaber, fremtidsforestillinger

Abstract: The fact that young people are concerned about the future regarding climate change presents an educational and pedagogical challenge that questions traditional frameworks of general education (Bildung). Drawing on Peter Kemp's ideal of the global citizen and N.F.S. Grundtvig's philosophy, a new approach to education emerges. Beyond shaping action-oriented, enlightened, and critical citizens, education must also foster resilient individuals. Grounded in Grundtvig and Kemp, this framework addresses young people's often dystopian visions by emphasizing social and cultural communities where individuality and subjectivity are inherently valued. Following Immanuel Kant, Kemp highlights that education is not merely a question of what we can know, but what we ought to do and dare to hope for. Therefore, sustainable education must go beyond developing active, critical, and competent students; it must equip citizens for life and offer hope for a bearable future. Utilizing Kemp's concept of the»citizen of the world«, this chapter explores the complex relationship between climate challenges and general education.

Keywords: sustainable education, general education (*Bildung*), climate anxiety, global citizenship, resilience, P. Kemp, N.F.S. Grundtvig.

Indledning

Undersøgelser peger på, at mange børn og unge er bekymrede for fremtiden.[1] Unge i de nordiske lande (89 %) er ekstremt bekymrede eller meget bekymrede for fremtiden i forhold til klima og miljø[2]. Denne fremtidsbekymring adresseres både som en psykologisk og sociologisk udfordring, men behandles her som en dannelsesmæssig udfordring med udgangspunkt i Peter Kemps begreb om verdensborgeren som pædagogisk ideal, inspireret af N.F.S. Grundtvigs dannelsesbegreb.

Med teologerne P. Kemp (1937–2018) og N.F.S. Grundtvig (1783–1872) præsenteres grundlaget for en bæredygtig dannelse inspireret af en åndsvidenskabelig dannelsestradition, der ikke alene vil danne handlingsorienterede, oplyste og kritiske borgere, men også livsduelige mennesker.

Dette kapitel vil argumentere for, at børn og unges (ofte dystopiske) fremtidsforestillinger, set igennem N.F.S. Grundtvig og P. Kemps begreber *livslyst*, *livsmod* og *livsduelighed* samt forestillingen om dannelse gennem deltagelse i kulturelle fællesskaber, kan få betydning for udviklingen af en bæredygtig dannelse. Dannelsesbegrebet tematiserer subjektets forhold til verden og reguleres af forholdet mellem individ og verden. De begreber og ideer, der udspringer af elevens møde med sin verden, er dannende og peger på, at dette mødes pædagogiske og didaktiske understøttelse er afgørende for udfaldet.[3] Kort sagt må vi derfor interessere os for, hvad eleven bringer ind i dette møde – herunder fremtidsforestillinger og klimabekymringer.

---

1 Julius Grund, Mandy Singer-Brodowski og Alexander Georg Büssing, »Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review«, *Sustain Sci* 19 (2023): 307–324, https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5.

2 Kristoffer Ravnbøl og Neergaard, *Nordic youth as sustainable changemakers*, red. F. Rehula, Nord 2019:027 (Nordic Council of Ministers, 2019), 10, https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1366793/FULLTEXT01.pdf; Caroline Hickman, Elisabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor og Lise van Susteren, »Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey«, *The Lancet Planetary Health* 5, nr. 12 (2021): e863–e873, https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3.

3 Wolfgang Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (Forlaget Klim, 2001).

I dette kapitel præsenteres en dannelsestradition, der lægger særlig vægt på dannelse af et socialt og kulturelt (og folkeligt) fællesskab, hvor individ og subjektivitet er i centrum, og hvor mennesket tillægges værdi i sig selv. I forlængelse af oplysningsfilosoffen I. Kant behandler Kemp i bogen *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*[4] spørgsmålet om ikke blot *hvad* vi kan vide, men også hvad vi *bør* gøre, og hvad vi *tør* håbe på. Med verdensborgerbegrebet udfolder Kemp det komplekse forhold mellem klimaudfordringer og almendannelse.

Fremtidsforestillinger som kompetenceudvikling

Fremtidsforestillinger er tæt forbundet med, hvilke håb vi nærer, og hvilke handlemuligheder vi kan se. I en kompetenceorienteret tilgang er man særlig optaget af, hvad eleven skal være i stand til at kunne gøre, mens en dannelsesorienteret tilgang i højere grad tillægger etiske og værdimæssige spørgsmål betydning for udviklingen af en pædagogik for bæredygtig udvikling.

FN`s organisation for Uddannelse, Videnskab og Kultur har sat pædagogik, bæredygtighed og udvikling af handlekompetence på den politiske dagsorden.[5] I UNESCOs rapport fra 2017 – FN's 17 verdensmål – tales der om kompetence og ikke specifikt om dannelse. Her optræder begreberne normativ kompetence, kritisk tænkning, integreret problemløsning samt fremtidskompetence[6] som pædagogiske indsatsområder. Fremtidsforestillinger: *futures literacy* (fremtidsfærdigheder)[7] beskrives som en essentiel kompetence for det 21. århundrede[8]. Det er bl.a. evnen til at forestille sig fremtiden på forskel-

4 Peter Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede* (Hans Reitzels Forlag, 2005).

5 UNESCO, *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century* (2014); UNESCO, *Empowering learners and teachers for climate action*, ED-2023/WS/17 (2023), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387951.

6 UNESCO, *Undervisning i globalt medborgerskab: Temaer og læringsmål* (2017), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_dan.

7 Riel Miller, red., *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century* (Routledge Tayler & Francis Group, 2018), UNESCO.

8 Miller, *Transforming the Future*.

lige måder, stille nye spørgsmål og forestille sig alternative fremtidsscenarier, hvilket skal understøttes gennem en pædagogisk praksis, der kræver nytænkning. Fra både et dannelsesperspektiv og et kompetenceperspektiv anerkendes det som en kompleks opgave at inddrage fremtidsforventninger og klimaangst i en bæredygtighedspædagogik.

I disse policydokumenter fremstår både klimaangst og fremtidsangst som individuelle udfordringer og knyttes til individets egen evne til at forestille sig fremtiden på forskellige måder. Klimaforandringerne har forårsaget reaktioner hos unge, der spænder fra bekymringer til nærmest angstfulde tilstande og dystopiske fremtidsforestillinger. Da vores – og den planetariske – fremtid er præget af kompleksitet og usikker viden om konsekvenserne af samspillet mellem mennesker, natur og kultur, kan ECO-anxiety ses som emotionelle reaktioner på bekymringer for miljøet:

> This typically includes a pervasive worry about environmental issues which is often experienced as a sense of helplessness, anger, frustration, sleeplessness, and/or experiences of emotional disturbance.[9]

De unge bekymrer sig om, hvorvidt de kan opfylde forventninger om et personligt ansvar for at forbedre miljøet, og er bange for deres fremtid. Øko-angst kan ses som en samlet bekymring i forhold til en eksistentielt truende situation, der er et resultat af vedvarende krænkelse af både naturens og menneskers rettigheder[10]. »ECO« anxiety beskrives også som en eksistentiel angst[11] – en angst, der er fremtidsrelateret og forbundet med signifikant usikkerhed. Den kan være lammende, føre til apati og social isolation, men også bidrage

9 Karen J. Magruder og Sydney J. Chipman, »From Eco-anxiety to Eco-resilience: How ACT Can Counter Environmental Injustice and Advance Human Rights«, *Journal of Human Right and Social Work* 10 (2025): 294–304, https://doi.org/10.1007/s41134-024-00350-y.

10 Magruder og Chipman, »From Eco-anxiety to Eco-resilience«.

11 Panu Pihkala, »Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety«, *Sustainability* 12, nr. 19 (2020): 7836, https://doi.org/10.3390/su12197836; Panu Pihkala, »Emotional and Affective Issues in Environmental and Sustainability Education«, i *Oxford Bibliographies in Education*, red. Susan Faircloth (Oxford Academic, 2024), https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0310.

til, at en person reviderer sin situation og ændrer både individuel og kollektiv adfærd. Fremtidsangst kan mobilisere en søgen efter social støtte og fællesskab.

En pædagogik for bæredygtighed må derfor medtænke, at vores praksis og tænkning også præges af vores emotioner. Filosoffen M. Nussbaum fremhæver, at vores emotioner dannes gennem vores erfaringer i livet og er følsomme indikatorer og reaktioner på det, vi værner om som værdifuldt og uundværligt i en menneskelig tilværelse. Derfor har emotioner en etisk værdi og kan fungere som en evaluerende tænkning, der omfatter en vurdering af de ydre objekters betydning for ens velvære.[12] Følelser udtrykker således en relation til verden.

Med begreber som fremtidsforestillinger, fremtidskompetencer, *klimaangst* og *frygt* rettes opmærksomheden mod den subjektive, oplevelsesmæssige og indre dimension i mødet med verden, hvilket udviklingen af en bæredygtig dannelse med et etisk sigte ikke bør ignorere. Samtidig ses en politisk forventning om, at børn og unge kan skabe konstruktive forandringer drevet af et håb om en bedre fremtid i en mere retfærdig verden. For FN handler det, med udgangspunkt i Brundtlands-rapporten,[13] om at udvikle forholdet og samspillet mellem tre søjler: miljø, samfund og økonomi, for at sikre fremtidens generationer og deres livsmuligheder. Det kan derfor undre, at kultur ikke optræder som en fjerde søjle.

Bæredygtighedspædagogik og dannelsesforestillinger

Historisk set har pædagogik for bæredygtighed haft rødder i 70'ernes kritiske pædagogik og økofilosofien i Norden og var bl.a. præget af filosoffen Arne

12 Martha C. Nussbaum, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (Oxford University Press Inc., 1991); Martha C. Nussbaum, *Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions* (Cambridge University Press, 2001).

13 Verdenskommissionen for miljø og udvikling, *Vores fælles fremtid – Brundtlandrapporten*, FN-forbundet (Mellemfolkeligt Samvirke, 1987).

Næss[14], Karsten Schnack[15] samt Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg[16]. Den havde et emancipatorisk sigte og var inspireret af Klafkis kritisk-normative dannelsestænkning[17]. Eleverne skulle udvikle forståelse af økoproblemer, udvikle kritisk stillingtagen og omsætte denne til handling i praksis – *handlekompetence*[18]. Pædagogikken vil udvikle menneskets forhold til sig selv, til verden og til samfundet. Den fremhæver udvikling af selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet[19], hvilket er funderet i Klafkis kategoriale dannelsesbegreb. Stoffet og emnet skal derfor have subjektiv (personlig) og objektiv (faglig) relevans for eleverne med henblik på at skabe et dialektisk åbnende forhold mellem individet og dets tilgang til verden. Gennem aktivt arbejde med samfundsmæssige problemer skal eleverne indse, at alle er medansvarlige for at bidrage til problemernes løsning[20]. I de aktuelle bæredygtighedspædagogikker ses en anti-antropocentrisk tilgang, hvor mennesket ses som en skabning på linje med andre skabninger i en posthuman og relationel vending[21].

Kemp argumenterer for, at dannelse til bæredygtighed må adresseres i et eksistentielt og samfundsmæssigt perspektiv med krav om etisk og moralsk forståelse af de udfordringer og krav om handling, som ideen om bæredygtighed stiller til os som mennesker og som samfundsmedlemmer. Det er her, at kulturen må tillægges selvstændig betydning, hvis vi skal håbe på, at en forandring kan ske.

Børn og unges fremtidsforventninger og klimabekymringer har betydning for deres møde med verden. Vilje og ønske om deltagelse i politiske og transformative processer er afgørende for deres dannelse, og lærerne må derfor kunne rumme disse følelser. Hvis de pædagogiske tiltag mødes med afvisning

14 Arne Næss, *Økologi, samfunn og livsstil* (Universitetsforlaget, 1976).

15 Karsten Schnack, »Midt i en økotid: Økopædagogik og økofilosofi«, i *Pædagogiske perspektiver, pædagogisk-filosofiske studier*, red. I. Goldbach og S. Henriksen (Gyldendal, 1978).

16 Bjarne Bjørndal og Simon Lieberg, *Innføring i Økopedagogikk* (Aschehoug, 1975).

17 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*.

18 Karsten Schnack, »Handlekompetence«, i J. Bisgaard og J. Rasmussen, *Pædagogiske teorier*, 4. utgave (Billesø, 2005), 15–30.

19 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, 117.

20 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, 23.

21 Gal & Gan (2020); Braidotti et al. (2018); Lund et al. (2025).

og apati, er det svært at udvikle en kritisk dannende handlekompetence, da den forudsætter elevernes aktive medvirken.

En dannende og frigørende pædagogik ønsker at skabe rum for udvikling af et frit og moralsk bevidst menneske. Dannelsesprocessen er således forbundet med værdimæssige forestillinger om, hvad der skal tillægges særlig betydning for udvikling af en bæredygtig dannelse. Dermed giver det anledning til at tematisere og begrunde, hvad der »bør« opdrages til for at bidrage til et tåleligt liv nu og i fremtiden. Det giver Kemp sit bud på.

Kemp og pædagogiske dannelsesidealer

Peter Kemp vil inspirere bæredygtighedspædagogikken til:

- at arbejde med og udvikle utopier for en bedre fremtid
- at udvikle demokrati og regulering

Håbet er, at en dannelse af ansvarlige fremtidige borgere kan bidrage til en bæredygtig omgang med klodens øvrige levende beboere og væsner. Kemp udvider Levinas' begreb om Den Anden til at omfatte naturen. Etikken forstås igennem forholdet til Den Anden, idet vi som subjekter er ansvarlige for Den Anden og dennes krav på retfærdighed. En sådan ansvarlighed bidrager til, at selvet ikke kommer i centrum. Den etiske fordring og konsekvens er, at både natur og mennesker betragtes som enestående, uerstattelige og u-udskiftelige.

Med Kemp kan man hævde, at en samfundsopdragelse må omfatte *både* den indre dannelse – med udgangspunkt i personlige forudsætninger – og skabelsen af et samfundsmæssigt væsen: et demokratisk individ, en (verdens) borger[22].

Dannelse er tæt forbundet med at besidde humanitet og kultur, men også med udvikling af sociale kompetencer:

22 Bernt Gustavsson, *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund* (Forlaget Klim, 1998).

> Dannelse har således også været en social kompetence, en særlig menneskelig kapacitet til at handle sammen med andre og fremme fællesskabet med andre … Skolen skulle opdrage til at leve i et fællesskab og være del af et samfund. Skolens formål var etisk og socialt[23]

Dannelse forbindes derfor med udvikling af visdom, dyd og social kompetence, der erhverves gennem deltagelse i et fællesskab og et samfund. Kemps dannelsesforståelse ligger i forlængelse af N.F.S. Grundvigs dannelsesforståelse, hvad angår betoning af det fælles, hvilket bl.a. omfatter folkelig kultur og nationale fortællinger. Skolens dannende opgave består derfor ikke alene i at forberede sig på at gøre nytte gennem faglighed, men i høj grad i en forberedelse til et ansvarligt borgerliv.

Grundtvig og Kemp er enige om, at dannelsens orientering skal rettes mod fremtiden på baggrund af en tolkning af samtiden med fokus på aktuelle udfordringer og udvikling af demokrati, fælles handling og dannelse. Kemp hævder, at den største pædagogiske opgave for skolen er at tage de udfordringer op, som den moderne verden stiller os over for, og forberede børnene på det så tidligt som muligt. Som Kemp argumenterer for, må udvikling af en bæredygtig dannelse inkludere spørgsmål om menneskelig eksistens og spørgsmålet om, hvad der kendetegner et meningsfuldt liv.

Fællesskabets betydning i en skole for livet, der vil oplive eleverne

Grundtvig hævder, at eleverne skal oplives, før de kan oplyses. Men hvad skal de oplyses om, og hvilket liv skal de forberedes til, når man ser det i et grønt og bæredygtigt dannelsesperspektiv? Det giver Grundtvig ikke svar på, men hans menneskesyn betoner værdien af kunst, kultur, menneskelig udfoldelse og fællesskab som en del af det gode liv. Da dele af Grundtvigs tænkning

23 Peter Kemp, *Løgnen om dannelse: Opgør med halvdannelsen* (Hans Reitzels Forlag, 2015), 19.

videreudvikles i Kemps dannelsesbegreb, som vi vender tilbage til efterfølgende, introduceres her udvalgte dele af Grundtvigs dannelsestænkning.

Her tages afsæt i Grundtvigs begrebsverden, hvori han forbinder begrebet »livsduelighed« med deltagelse i en folkelig kultur som en særlig dannelsesopgave. Men hvem var Grundtvig, og hvad har hans tænkning betydet for skolens rolle, livsoplysning og demokratisk dannelse? Kan hans menneskesyn inspirere til udvikling af mere livsglade og livsduelige elever i en tid præget af fremtidsangst? Kan vi tænke fremadrettet ved at gå tilbage i tiden?

Der er ikke entydige svar på, hvad der er et godt liv, men for Grundtvig er det kendetegnet ved at leve i et folkeligt og oplyst demokrati, som er egalitært, og hvor der er ytringsfrihed. I det fædrelandshyldende digt: »Langt højere bjerge«, lyder det bl.a.: »Da har vi i rigdom drevet det vidt, hvor få har for meget og færre for lidt «. Sangen med titlen 'Danmarks trøst' er fra 1820, skrevet kort efter, at Norge blev et selvstændigt land. Napoleonskrigene har reduceret kongeriget, og forud er gået et statsbankerot. Strofen indgår fortsat i moderne og aktuelle debatter om stigende ulighed, men sangen hylder en tidstypisk idylliserende danskhed og fædrelandskærlighed. Denne dimension uddybes ikke her, da hans skolesyn og »oplivelse« er omdrejningspunkt.

N.F.S. Grundtvig regnes for at være idémanden bag fri-, efter- og højskolerne i Norden og tilskrives stor indflydelse på, hvordan vi historisk og aktuelt forstår skole, undervisning og dannelse i Danmark[24]. Det ses som skolens opgave at danne til indgåelse i et demokratisk og folkeligt fællesskab med respekt for individets udfoldelsesmuligheder. I den nordiske skole er der en lang tradition for, at skolen skal bidrage til at fremme en etisk-politisk og social dannelse, hvor der er rum for udvikling af både selvstændighed og et liv i fællesskab. Det ligger heri, at eleverne skal dannes til at kunne indgå i et demokratisk medborgerskab[25].

N.F.S. Grundtvig var først og fremmest digter, men også forfatter, præst, teolog, historiker, oversætter, politiker, folketaler, myteforsker, filolog og

24 Thorstein Balle, *Grundtvigs skolevej – Bidrag til en forståelse af fænomenet »Grundtvigs virkningshistorie«* (Aarhus Universitetsforlag, 2022).

25 Jorunn H. Midtsundstad, »Skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitik«, i Jorunn H. Midtsundstad og Tobias Werler, *Didaktikk i Norden* (Portal Forlag, 2011).

pædagog.[26] Hans skole- og oplysningstænkning har i høj grad præget dansk – men også nordisk – skolesyn med betoning af en skole for alle. Skolen skal først og fremmest have en (livs-)dannende rolle: Skolen for døden, som han omtalte latinskolen, skal erstattes af skolen for livet – rettet mod »Livets Tarv til sit øjemed«[27].

Grundtvig argumenterer imod »dødt terperi« i skolen og generelt imod »død boglærdom«[28]. Han skelner her mellem »Fri-Skolen, som arbejder paa at vække og nære Folke-Livet« og »Tvangs-Skolen, der arbejder på at meddele og indskærpe en vis Bogkundskab«, og betoner særligt, at skolen skal bidrage til at vække livskraften og livsmodet.

Om livskraften skriver Grundtvig bl.a.:

> *Hos mange af dem (eleverne, red.) tilintegjøre vi aldeles Livs-Kraften,* saa de alt som halvvoxne Drenge hensvinde som Skygger, og hos dem Alle arbeide vi paa at nedbryde *Menneske-Naturen,* ved at trodse dens Love, … Denne høitydske Indbildning, at Livet kan og skal lade sig forklare, før det leves, kan og skal lade sig omskabe efter de Lærdes Hoved, denne Indbildning, som maa giøre alle de Skoler, den grunder, til Opløsningens og Dødens Værksteder, hvor Ormene leve flot paa Livets Bekostning.[29]

Det menneskelige fællesskab ses som en betingelse for både samfundsdannelse, individuel dannelse og opdragelse til demokrati, og dette kræver et oplyst folk. Tænkningen kom bl.a. til udtryk gennem etableringen af en række folkehøjskoler centreret om livsoplysning:

> Livs-Oplysningen »må rette sig efter Livet, som det virkelig forefindes,« og at det må være »det Levende, det Fælles og det Almindelige,

26 Pia Andersen, »N. F. S. Grundtvig: Blå bog og biografi« (2025), https://forfatterweb.dk/oversigt/grundtvig-n-f-s.

27 N. F. S. Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet af Nik. Fred. Sev. Grundtvig*, højskoleskrift, i *Grundtvigs Værker* (Center for Grundtvigs Forskning Århus Universitet, 2026 [1838]).

28 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*.

29 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 13.

> der maa være en saa-dan Høiskoles Sjæl og Øiemed.« Skolen for Livet og Academiet i Soer[30]

Grundtvigs begreber om livsmod og livsduelighed italesættes i dag som et udvidet kompetencebegreb, hvilket dog adskiller sig fra deres oprindelige betydning, som det må være fremgået[31]. Grundtvig vendte sig mod selve skolens og religionens måde at danne på, fordi den ifølge ham var en trussel mod livskraften.

Grundtvig siger, at livskraften er til stede og kan udvikles – men også destrueres – af skolen. Barnets og den unges livskraft skal bevares gennem skabelsen af en realistisk forestilling om livsbetingelser med udgangspunkt i livet, som det virkelig er. Børn skal således ikke skånes. Livet skal gøres brugbart gennem oplysning og en forening af det praktiske, det idealistiske og det ønskværdige. Det kommer også til udtryk i det følgende citat, hvori han hævder, at *hvis* skolen virkelig skal blive:

> […] en for Livet gavnlig Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke giøre Oplysningen eller sig selv men Livets Tarv til sit Øiemed; og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed; thi ingen Skole kan skabe et nyt Liv i os og maa derfor hverken nedbryde det Gamle eller spilde Tiden med at udvikle de Regler, Man mener, et andet og bedre Liv, naar vi havde det, vilde følge.[32]

Grundtvigs dannelsesforståelse vægter »det hele menneske« frem for »det nyttige menneske«. Han er kritisk over for den logisk-videnskabelige oplysning og den fornuftsbetoning, der fra hans perspektiv truer med at forstene livet.

---

30 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 59–60.

31 Pia Rose Böwadt, *Livsduelighed – Fra Grundtvig til konkurrencestat* (Hans Reitzels Forlag, 2019); Anders Dræby Sørensen, »Livsduelighed som pædagogisk mål: En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ«, *Studier i pædagogikkens idéhistorie* (2016), https://doi.org/10.7146/aul.159.127; Nyere Grundtvigforskning peger på, at det ikke er Grundtvig som person, men en fortolket forståelse af personen og hans tanker – eller påståede tanker – som fik en virkningshistorie i folkeskolen, Balle, *Grundtvigs skolevej*.

32 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 20–21.

Grundtvig går historisk-poetisk til verden: stemninger, emotioner og levede erfaringer har erkendelsesværdi og skal bidrage til en livsoplysning, der aktiverer både følelser, fantasi og forstand – ikke for at opnå en ydre belønning, men fordi den bærer lønnen i sig selv:

> Dannelse og Oplysning bliver Enhvers egen Sag og er sin egen belønning.[33]

Grundtvig taler for at verdsliggøre skolen og danne folket med udgangspunkt i det liv, de lever, og han ønsker at skabe en balance mellem individets ret og fællesskabets krav. Det er folkets opgave at kunne udtrykke ønsker og vilje og udvikle klogskab i handling – med baggrund i hverdagslivet – og tage ansvar for at få dette til at fungere ud fra egne forudsætninger og dermed udvikle ægte dannelse. Dannelse forbindes således med at være et menneske, der har interesse for den større verden – og det kommer bl.a. til udtryk i begreberne *folkeånden* og *folkehjertet*. Livsoplysningen må derfor tilvejebringes gennem en historisk-poetisk oplysning, der knytter an til det levende ord og kalder de latente livskræfter frem[34]. Skolen skal være for livet og have et livsoplysende sigte i undervisningen som forudsætning for at blive »livsduelig« , og det sker inden for et forpligtende fællesskab – og eleverne (og folket) skal oplives. En forudsætning for dette er, at lysten og frivilligheden er de læringsmæssige drivkræfter. Skolen for døden skal erstattes af skolen for livet. Men hvad kendetegner en sådan skole?

Først og fremmest opfattes ethvert menneske som unikt og værdifuldt, alene fordi det er til. Et menneskes værdi er ifølge denne forståelse ikke målbar. Grundtvig er en stærk modstander af, at skolen måler elevernes viden gennem karakterer og prøver, idet han mener, at det ødelægger ægte lyst til læring og menneskelig dannelse. Målet med en skole for livet er oplysning og fællesskab – ikke mekanisk udenadslære og karaktergivning. Grundtvig ser fortælling som den bærende formidlingsform i undervisningen, og ligesom fællessangen bidrager fortællingen til oplivning og fællesskab. I en skole for livet spiller kultur og humanistiske fag som historie, dansk og religion en central rolle.

---

33 Grundtvig, *Skolen for Livet og Academiet i Soer*, 61.

34 N. F. S. Grundtvig, *Livsoplysning: Ved Højskoleindvielse i Sjolte* (Thieles Bogtrykkeri, 1856).

I løbet af sin levetid skrev Grundtvig mere end 1500 sange og er den bedst repræsenterede digter i Den Danske Salmebog med salmer til alle kirkelige højtider, og hans salmer udgør en 1/3 af alle salmer i salmebogen. Gennem fortsat populære salmer som fx: »Den signede dag med fryd vi ser« og »I al sin glans nu stråler solen« hyldes lyset, foråret og den livgivende sol, men også nytåret besynges i salmen: Vær velkommen Herrens år. I kraft af salmer og sange til enhver lejlighed er Grundtvig fortsat en nærværende og oplivende del af dansk kultur et par hundrede år efter deres udgivelse. Sange og salmer kan ses som bidrag til en fælles folkelig identitetsdannelse, der på hans tid blev forstærket gennem etableringen af en række folkehøjskoler. Selv om Grundtvig betonede det levende ord og mundtlighed, havde han et omfattende og varieret forfatterskab, hvor han publicerede mere end 30 000 sider[35].

Kan fællessang og fortælling bidrage til skabelse af »inkluderende« fællesskaber, og kan kunst og poesi levendegøre og visualisere livets grundvilkår? Hvis svaret er ja, så bør disse tillægges større betydning i en skolesammenhæng.

Som det måtte fremgå, er Grundtvigs bidrag til udviklingen af livsmod hverken psykologisk eller kompetenceorienteret. Livsmod er mere end en individuel grundstemning, men tæt forbundet med – og afhængigt af – et åndeligt og eksistentielt fællesskab. Derfor kan det blive en central pædagogisk og dannelsesmæssig opgave at etablere sunde og inkluderende menneskelige fællesskaber i skolen. Hvis skolen først og fremmest skal bidrage til et godt liv og skabe tro på fremtiden og egen betydning for udvikling af den, må den betone menneskets værdifuldhed på en måde, der går ud over, hvad det kan yde materielt og samfundsmæssigt, og hvad det kan præstere. Skolen skal være for livet.

35 Hans efterladte tekster er nu digitaliseret og udgivet af Center for Grundvigsforskning, Aarhus Universitet. Grundtvigs samlede værker er formentlig læst af de færreste, men han har haft og har fortsat en identitetspolitisk betydning, på godt og ondt, ved at (re) definere folket, folkets stemme og folkeånden på baggrund af historien og myter.

Kemp og bæredygtighedens utopi

Pædagogik handler for Kemp om dannelse og uddannelse med henblik på fremtiden, hvor de kommende generationers muligheder for et godt liv udgør et centralt tema[36]. Han betoner, ligesom Grundtvig, fælles ansvar, fællesskab og kulturens betydning, men tager udgangspunkt i et mere overordnet perspektiv på det fælles ansvar, idet han knytter dette til bevarelse af gode livsbetingelser og ansvaret for det menneskelige fællesskab. For Kemp bliver *verdensborgeren* det alment gyldige ideal.[37]

Han ser udvikling af verdensborgere som en utopi, forbundet med forestillingen om et samfund, hvor al dannelse og uddannelse grundlæggende orienteres imod at tage højde for de kommende generationers livsmuligheder. Han udfolder dette pædagogiske ideal med inspiration fra Klafkis epokaltypiske nøgleproblemer, idet han fokuserer på tre store problemsammenhænge:

1. Den finansielle globalisering i forhold til demokratisk kontrol, økonomi og teknologi;
2. Sammenstødet mellem kulturel/national bevidsthed og globalt ansvar; samt
3. Truslen mod bæredygtig udvikling som følge af ressourceforbrug, forurening, sult, epidemier og usunde fødevarer[38].

Kemp er, som det må fremgå, især optaget af bæredygtighedens etik og hensynet til livsbetingelserne for vores efterkommere. Han påpeger, at vi lever i samfund, der er blevet rigere på bekostning af dem, der er blevet fattigere, og at dette har forstørret de globale modsætninger[39]. Kemp forudser derfor, at ressourceoverforbrug og modsætninger mellem rige og fattige lande kan resultere i krige, økonomiske sammenbrud og en forurenet jord, hvis vi fortsætter vores hidtidige produktionsformer. Pædagogik og dannelse forbindes således med et samfundsforandrende potentiale:

36 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 81.
37 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 109.
38 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 20.
39 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 79.

> Det handler også om, hvilket liv vi vil sikre vore efterkommere, dvs., for så vidt etik er en vision eller en forestilling om det gode liv, som vi selv er med til at skabe gennem den livsform eller livsstil, som vi foretrækker, og gennem den »ros og dadel« (som filosoffen Aristoteles sagde det), hvormed vi vurderer hinandens handlinger. At vi kan vælge livsform betyder, at vi på en måde er frit stillet. Ingen naturmagt tvinger os til at tage hensyn til de kommende generationer.[40]

Mennesket har et valg: Det kan vælge at tænke og handle uden hensyn til fremtiden – med globale konsekvenser – eller det modsatte. Kemp antager optimistisk, at vi styres af et forenet samfunds- og natursyn, som tilsiger, at menneskeheden bør bestå, så længe det står i dens magt at overleve. Mennesket er således betinget af en fælles overlevelsesdrift, der kan påvirke dets valg.

Etikken er ifølge Kemp knyttet til visionen om det gode liv og udgør grundlaget for det retfærdige samfund – nu og i fremtiden. Denne etik bør være global og række på tværs af rum og tid. Det muliggør spørgsmål som: Hvad skylder vi endnu ikke eksisterende mennesker? Hvordan undgår vi at ødelægge deres muligheder for et godt liv?

Der er tale om et etisk ideal om *social bæredygtighed*, som indebærer en rimelig fordeling af byrder og goder imellem generationer, så alle kan få rimelige vilkår. Det stiller også krav om opdaterede begreber; eksempelvis kan der blive behov for et nyt *naturfilosofisk* begreb og *et økonomisk begreb*, bl.a. til at italesætte empiriske bæredygtighedsmål omregnet til rådighedsrum og kvantificering af menneskelige behov[41]. Endvidere argumenterer han for indsættelse af *et retsligt begreb*, for det er ikke nok, at bæredygtighedens etik udmøntes i politisk-økonomiske programmer. Ifølge Kemp må der også sættes juridisk bindende regler for borgernes handlinger, så det tydeliggøres, at visse former for naturbeherskelse og naturudnyttelse ikke har ret til at blive tilfredsstillet. Dette er nødvendigt for at sikre et overordnet behov for retfærdighed,

40 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 80–81.

41 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 90.

der ikke tillader opfyldelsen af behov, som undergraver samfundsfællesskabet og dets eksistensbetingelser.

Kemp bygger videre på Kants forestillinger om verdensborgeren, knyttet til verdensborgerretten og den universelt gyldige morallov, som siger, at man aldrig blot må behandle et menneske som et rent middel, men også altid som et mål i sig selv. Mennesket skal påtage sig et ansvar for verden:

> Hvis man skal give en foreløbig bestemmelse af verdensborgeren, kan man sige, at det er det menneske, der forstår sig som borger i to samfund: det nationale, som det er født ind i eller er optaget i – og det universelle, som det tilhører blot i kraft af at tilhøre menneskeheden. Dette giver dog kun mening, hvis vi antager, at der er forpligtelser ved at være verdensborger, ligesom der er forpligtelser ved at være statsborger.[42]

Dannelse og uddannelse af en sådan borger må være multikulturel, men samtidig forankret i kendskab til egen kultur: en kultur, der bidrager til at opretholde social retfærdighed, afholder valg og udvikler en suveræn magt gennem borgernes fællesskab i et demokrati. Borgerne må derfor forenes med andre for at gøre det, der tjener til alles bedste, hvorfor borgeren må – eller vil – opgive sin vilkårlige frihed, da det er borgerne i fællesskab, der udgør den suveræne magt. Kun verdensborgeren – i os alle – kan garantere denne suveræne magt.

Kemp argumenterer således for, at bæredygtighedspædagogikken skal være globalt orienteret og knyttet til statslige love og regler, men også være karakterdannende: Man opdrages til at blive verdensborger gennem *ansvar* for den fælles klode – med blik for, at den skal være beboelig for fremtidige generationer. Politikerne har ansvar for menneskehedens fremtid i relation til borgerne – for at sikre, at *nogen* tager ansvar for *noget*, også over for *nogen*. Men vi har alle et moralsk og etisk ansvar for ikke at ødelægge livsbetingelserne for kommende generationer, i kraft af vores ansvar for det menneskelige fællesskab i både tid og rum.

---

42 Kemp, *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 35.

Sammenfattende giver Kemp således i »Verdensborgeren som pædagogisk ideal« et eksistentielt-filosofisk bud på, hvilke holdninger, adfærd og værdier der bør være styrende for udviklingen af en bæredygtighedsfremmende pædagogik. Han betoner en nødvendig politisk forankring med henblik på at realisere en bæredygtig fremtid gennem sikring af menneskerettigheder og statslig suverænitet.

Dannelse, samfundsudvikling og udvikling af en bæredygtighedspædagogik

Som præsentationen af centrale grundbegreber hos Kemp og Grundtvig indikerer, er dannelsens indhold tæt forbundet med borgerrollen og samfundsudviklingen. Fremstillingen viser, at dannelsesforståelser – og udviklingen i disse – er knyttet til historisk tid og sted og afspejler de udfordringer, mennesket står over for. Deres pædagogiske konsekvenser (deres virkningshistorie) afhænger af, hvordan vi optager og omsætter dem i en pædagogisk praksis.

I et politisk og globalt perspektiv ses eleverne som både fremtidsressourcer og fremtidsskabere [43]– og børn og unge pålægges et stort ansvar for en verden, de ikke har skabt, men som overlades til dem. Udvikling af begreber som »fremtidsfærdigheder« og »fremtidskompetencer« er indeholdt i en bæredygtighedspædagogik, der vil forberede eleverne på at blive »fremtidsparate«. For at blive »fremtidsskabere« (med Karsten Schnacks begreb) kræves agens og forestillingsevne. Det forudsætter formentlig en emotionel drivkraft, der kan italesættes som »livsmod« og »livskraft«, for at kunne skabe nye samfundsmæssige utopier, der kan fungere som ledestjerner.

Det særegne ved klimakrisen er dog, at den udgør en omfattende, global og skræmmende udfordring. Der er uden tvivl behov for både nytænkning og omtænkning, som rækker ud over nationale grænser – sådan som Kemp fremhæver – og det kan ikke ske uden samfundsmæssig mobilisering og et retsligt grundlag forankret i en bæredygtighedsetik, som skitseret af Kemp.

43 UNESCO, *Global citizenship education*.

På baggrund af både Kemps og Grundtvigs dannelsesidealer kan man argumentere for, at bæredygtighed kræver udvikling af etiske og moralske idealer, der kan fungere som samlende og være retningsgivende. De kan bidrage til diskussionen om skolens rolle som dannelsesinstitution, herunder om skolen skal og kan understøtte børns livsmod og livsmestring. Det kræver, at den både kan rumme den usikkerhed og frygt, der kendetegner børns og unges fremtidsforestillinger, og samtidig forberede børnene på den moderne verdens udfordringer, kompleksitet og dilemmaer, som en bæredygtighedspædagogik omfatter. Dette kan skolen adressere fra et eksistentielt og etisk perspektiv gennem udvikling af nye forestillinger om det gode liv.

For Grundtvig er livsmod kendetegnet ved at have et forhold til fremtiden – præget af en oplevelse af livskraft og af bevidsthed om egne udfoldelsesmuligheder. Hvis skabelsen af et positivt billede af fremtiden skal bidrage til at imødegå modløshed, kan livskraft og livsmod måske udvikles gennem aktiv deltagelse i folkelige og kreative fællesskaber, der vil kunne udvikle en fælles tro på fremtiden, næret af forestillinger om alternative udviklingsveje. En sådan fremtidstro kan bidrage til udvikling af »livsmod«, »livslyst« og skabelse af »livsduelige« borgere.

Kemp betoner, at vi må lære at handle klogt og tage bevidste etiske valg med øje for Den Anden (som omfatter alle naturens skabninger). Disse valg skal være funderet i et verdensborgerideal, hvor samvær og tid til hinanden præges af kulturskabelse og udveksling – og erstatter blind materialisme og forbrug.

Realiseringen af en sådan dannelsestænkning kræver interesse for elevernes fremtidsforestillinger og deres betydning for elevernes følelsesmæssige stabilitet. Det indebærer, at disse forestillinger inddrages ved at give plads til elevernes »væren i verden« – deres subjektivitet – idet der sker en aktiv inddragelse af elevernes forestillinger, utopier og dystopier.

Fornuften og rationaliteten kan udfordres og understøttes ved at lade kunsten, fortællingen og poesien få en central rolle i tematiseringen af både frygt og håb. Inspireret af Grundtvig kan vi opprioritere det poetisk-æstetiske i skabelsen af inkluderende fællesskaber som grundlag for fælles handlinger rettet mod de grundlæggende fælles udfordringer. Det kan udfoldes inden for rammerne af et fællesskab og i en skole, der – i Grundtvigs ånd – ikke sætter den enkeltes præstationer i centrum, og hvor eksamination og eksamen ikke udgør skolens centrale omdrejningspunkt.

Afslutning

Det er didaktisk set udfordrende, at dannelse på én gang både er et personligt, indre anliggende og et ydre anliggende, der er samfundsmæssigt forankret og orienteret. Det myndige menneske forventes at kunne bruge sin egen forstand, men det kræver et samfund, der gør det muligt, og som har dette som bærende ideal – gennem sikring af demokratiske rettigheder, herunder ytringsfrihed.

Med Kemp og Grundtvig kan man argumentere for, at bæredygtig dannelse ikke alene handler om at udvikle handlingsorienterede, kritiske og kompetente borgere. Den må også rettes mod udvikling af livsduelige borgere. Det kræver blik for *det hele menneske* og inkluderer opdragelse til demokrati gennem oplevelse og deltagelse i demokratiske og inkluderende fællesskaber – som bl.a. den danske folkehøjskoletradition inviterede og inspirerede til.

Referencer

Andersen, Pia. »N. F. S. Grundtvig: Blå bog og biografi«. 2025. https://forfatterweb.dk/oversigt/grundtvig-n-f-s.

Balle, Thorstein. *Grundtvigs skolevej – Bidrag til en forståelse af fænomenet »Grundtvigs virkningshistorie«*. Aarhus Universitetsforlag, 2022.

Balle, Thorstein, Harry Haue og Michael Schelde, red. *Nordisk pædagogisk tradition? – mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, 2013.

Bjørndal, Bjarne og Simon Lieberg. *Innføring i økopedagogikk*. Oslo: Aschehoug, 1975.

Bozalek, Vivienne, Rosi Braidotti, Tamara Shefer og Michalinos Zembylas, red. *Socially Just Pedagogies: Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education*. Bloomsbury Publishing, 2018.

Breiting, Søren. »Et paradigmeskifte for miljøundervisning«. I *Essays om handlekompetence: Inspireret af Karsten Schnack*, redigeret af K. K. B. Dahl, J. Læssøe og V. Simovska, 93–104. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, 2011.

Breiting, Søren og Finn Mogensen. »Action Competence and Environmental Education«. *Cambridge Journal of Education* 29, nr. 3 (1999): 349–353. https://doi.org/10.1080/0305764990290305.

Böwadt, Pia Rose. *Livsduelighed – Fra Grundtvig til konkurrencestat*. Hans Reitzels Forlag, 2019.

Carlsson, Monica Susanne. »Handlekompetencebegrebet på arbejde i uddannelse for bæredygtig udvikling«. I *Bæredygtighedens pædagogik*, redigeret af Jonas Andreas Lysgaard og N. J. Jørgensen, 123–139. Frydenlund Academic, 2020.

Carlsson, Monica Susanne og Jonas Andreasen Lysgaard. *Bæredygtighed i uddannelse og pædagogik*. Pædagogisk Indblik 25. Århus Universitetsforlag, 2024.

Dræby, Anders. *Livsduelighed som pædagogisk mål: En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ*. The State and University Library - Aarhus, 2016. https://doi.org/10.7146/aul.159.127.

Gal, Adiv og Dafna Gan. »Transformative Sustainability Education in Higher Education: Activating Environmental Understanding and Active Citizenship among Professional Studies Learners«. *Journal of Transformative Education* 18, nr. 4 (2020): 271–292. https://doi.org/10.1177/1541344620932310.

Grund, Julius, Mandy Singer-Brodowski og Alexander Georg Büssing. »Emotions and Transformative Learning for Sustainability: A Systematic Review«. *Sustain Sci* 19 (2023): 307–324. https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5.

Grundtvig, N. F. S. »Folkeligheden«. *Danskeren: Et ugeblad* 1 (1848): 381–384. *Grundtvigs værker*. Center for Grundtvigs Forskning, Århus Universitet, 2026.

Grundtvig, N. F. S. *Livsoplysning: Ved Højskoleindvielse i Sjolte*. Thieles Bogtrykkeri, 1856.

Grundtvig, N. F. S. *Nordens mytologi*. Samleren, 1983 [1870].

Grundtvig, N. F. S. »Om Dannelse«. Tale af N. F. S. Grundtvig i »Danske Samfund«, 4. maj 1841. *Grundtvigs Værker*. Center for Grundtvigs Forskning, Århus Universitet, 2026. https://tidsskrift.dk/grs/article/view/10334/8356.

Grundtvig, N. F. S. *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet af Nik. Fred. Sev. Grundtvig*. Højskoleskrift, 1838. *Grundtvigs Værker*. Center for Grundtvigs Forskning, Århus Universitet, 2026.

Grundtvig, N. F. S. *Statsmæssig oplysning: Et udkast om samfund og skole*. Redigeret af K. E. Bugge og V. Nielsen. Selskabet for Dansk Skolehistorie. Nyt Nordisk, 1983.

Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Forlaget Klim, 1998.

Hickman, Caroline, Elisabeth Marks, Panu Pihkala, et al. »Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey«. *The Lancet Planetary Health* 5, nr. 12 (2021): e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3.

Ideland, Malin. »The Action-Competent Child: Responsibilization through Practices and Emotions in Environmental Education«. *Knowledge Cultures* 4, nr. 2 (2016): 95–112.

Jensen, Bjarne Brun og Karsten Schnack. »The Action Competence Approach in Environmental Education«. *Environmental Education Research* 12, nr. 3–4 (2006): 471–486. https://doi.org/10.1080/13504620600943053.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack. *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske studier 2. Danmarks Lærerhøjskole, 1983, 3–24.

Kant, Immanuel. *Om pædagogik*. Klim, 2012 [1803].

Kant, Immanuel. *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Århus: Forlaget Slagmark, 2005 [1783].

Kemp, Peter. *Løgnen om dannelse: Opgør med halvdannelsen*. Hans Reitzels Forlag, 2015.

Kemp, Peter. *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag, 2005.

Klafki, Wolfgang. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim, 2001.

Lund, Birthe. »Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70erne?« *Forskning og Forandring* 3, nr. 2 (2020): 47–68.

Lund, Birthe, Elisabeth Lauridsen Lolle og Jesper Vestergaard. »Udvikling af en dannende og handlingsorienteret bæredygtighedspædagogik«. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, nr. 4 (2025): 3–24.

Magruder, Karen J. og Sydney J. Chipman. »From Eco-anxiety to Eco-resilience: How ACT Can Counter Environmental Injustice and Advance Human Rights«. *Journal of Human Rights and Social Work* 10 (2025): 294–304. https://doi.org/10.1007/s41134-024-00350-y.

Midtsundstad, Jorunn H. »Skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitik«. I *Didaktikk i Norden* redigeret af Jorunn H. Midtsundstad og Tobias Werler. Kristiansand: Portal Forlag, 2011.

Miller, Riel, red. *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Routledge, UNESCO, 2018.

Mogensen, Finn og Karsten Schnack. »The Action Competence Approach and the 'New' Discourses of Education for Sustainable Development«. *Environmental Education Research* 16, nr. 1 (2010): 59–74. https://doi.org/10.1080/13504620903504032.

Nussbaum, Martha C. *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press Inc., 1991.

Nussbaum, Martha C. *Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press, 2001.

Næss, Arne. *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget, 1976.

Ojala, Maria, Ashlee Cunsolo, Charles A. Ogunbode og Jacqueline Middleton. »Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review«. *Annual Review of Environment and Resources* 46 (2021): 35–58. https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716.

Pihkala, Panu. »Emotional and Affective Issues in Environmental and Sustainability Education«. I *Oxford Bibliographies in Education*, redigeret af Susan Faircloth. Onlineudgave. New York, NY: Oxford Academic, 2024. https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0310.

Pihkala, Panu. »Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-anxiety and Climate Anxiety«. *Sustainability* 12, nr. 19 (2020): 7836. https://doi.org/10.3390/su12197836.

Ravnbøl, Kristoffer og Ida Neergaard. *Nordic Youth as Sustainable Changemakers*. Redigeret af F. Rehula. Nord 2019:027. Nordic Council of Ministers, 2019. https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1331807/FULLTEXT01.pdf

Schnack, Karsten. »Handlekompetence«. I *Pædagogiske teorier*, redigeret af J. Bisgaard og Jens Rasmussen, 15–30. 4. udg. Billesø, 2005.

Schnack, Karsten. »Midt i en økotid: Økopædagogik og økofilosofi«. I *Pædagogiske perspektiver: pædagogisk-filosofiske studier*, redigeret af I. Goldbach og S. Henriksen. København: Gyldendal, 1978.

Snaza, Nathan, Debbie Sonu, Sarah E. Truman og Zofia Zaliwska, red. *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. Peter Lang Publishing, 2016.

UNESCO. *Empowering Learners and Teachers for Climate Action*. ED-2023/WS/17. 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387951.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. 2014.

UNESCO. *Undervisning i globalt medborgerskab: Temaer og læringsmål*. 2017. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_dan.

van Poeck, Katrien og Jonas A. Lysgaard. »The Roots and Routes of Environmental and Sustainability Education Policy Research«. *Environmental Education Research* 22, nr. 3 (2016): 305–318. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108393.

Verdenskommissionen for miljø og udvikling. *Vores fælles fremtid – Brundtlandrapporten*. FN-forbundet; Mellemfolkeligt Samvirke, 1987.