

# Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: fra elevsentrert til *praxis*-orientert bærekraftundervisning

Laura Isabel Hultberg\* & Yngve Heiret

Universitetet i Oslo, Norge

## SAMMENDRAG

Blant utdanningsforskere har det oppstått bred enighet om at utdanning for bærekraftig endring krever elevsentrerte og erfaringsbaserte undervisningsformer. Heller enn å formidle kunnskap om miljø og bærekraft, argumenteres det for at bærekraftundervisningen bør rettes inn mot undervisning for, i og som bærekraft med mål om å lære elevene hvordan å handle. Med utgangspunkt i utdanningssosiologers kritikk av elevsentrert undervisning, problematiserer denne artikkelen bærekraftundervisningens økende fokus på enkeltelevens handlinger og erfaringer. Artikkelen argumenterer for at elevsentreringen står i fare for å nedprioritere kunnskap om de samfunnsmessige betingelsene elevene skal handle innenfor. Dermed risikerer bærekraftundervisningen å utdanne medborgere med praktiske ferdigheter til å handle, men uten tilstrekkelig kunnskap om klimakrisens bakenforliggende årsaker til å skape reelle endringer. Artikkelen betegner dette som en progressiv nyliberal pedagogikk, der elevene gis fritt handlingsrom innenfor fastlagte og uforanderlige rammer. Med utgangspunkt i Freires dialektiske forståelse av forholdet mellom teori og praksis (*praxis*), samt den økomarxistiske kritikken av tendensen til å behandle klimakrisen som et isolert fenomen, argumenterer artikkelen for behovet for et fornyet søkelys på klimakrisens «hva» som setter eleven i stand til å sette det erfarne inn i større sosiale sammenhenger.

**Nøkkelord:** *bærekraftundervisning; elevsentrert undervisning; progressiv pedagogikk; progressiv nyliberalisme; økomarxisme; praxis*

## ABSTRACT

### **The limits to progressive pedagogy in progressive neoliberal times: from a student-centred to a *praxis*-oriented sustainability education**

A broad consensus has emerged among educational researchers that education for sustainable transformation requires student-centred and experience-based teaching methods. Rather than teaching about the environment and sustainability, it is argued that sustainability education should teach for, in, and as sustainability in order to provide students with skills to take action. Based on

---

\*Korrespondanse: Laura Isabel Hultberg, e-post: [l.i.hultberg@ils.uio.no](mailto:l.i.hultberg@ils.uio.no)

© 2023 Laura Isabel Hultberg & Yngve Heiret. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Hultberg, L. I. & Heiret, Y. (2023). Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: fra elevsentrert til *praxis*-orientert bærekraftundervisning. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 9, 33–48.

<http://doi.org/10.23865/nupk.v9.3742> 33

educational sociologists' critique of student-centred learning, this article problematises the turn in sustainability education toward individual students' actions and experiences. Student-centred learning, the article argues, risks neglecting knowledge about the social conditions that students act within. Thus, sustainability education runs the risk of educating citizens with practical skills to act, but without sufficient knowledge of the underlying causes of the climate crisis to make real changes. The article refers to this as a progressive neoliberal pedagogy, in which students are provided the tools to act but within fixed and unchangeable structures. Based on Freire's dialectical understanding of the relationship between theory and practice (*praxis*), as well as the eco-Marxist critique of the tendency to treat the climate crisis as an isolated phenomenon, the article argues for the need for a renewed focus on the "what" of the climate crisis which enables the student to relate their experiences to larger social structures.

**Keywords:** *environmental and sustainability education; student-centred learning; progressive pedagogy; progressive neoliberalism; eco-Marxism; praxis*

Mottatt: Januar, 2022; Antatt: November, 2022; Publisert: Mars, 2023

## Innledning

Klimakrisen har på kort tid gått fra å være en abstrakt tanke tilhørende en fjern fremtid til å bli et akutt anliggende, og stadig flere politikere, forskere og aktivister tar derfor til orde for resolutt klimahandling. Flere har de siste årene pekt på at det er et gap mellom den stadig økende kunnskapen om klima og miljø og nødvendig handling for en bærekraftig fremtid, og spørsmålet er derfor hva som må til for at kunnskapen oversettes til endring (Malm, 2016). Dette spørsmålet har gjort seg særlig gjeldende på utdanningsfeltet, som gjennom å utdanne fremtidens medborgere fremholdes som en nøkkel til å oppnå målet om en bærekraftig fremtid (Kvamme & Sæther, 2019; UNESCO, 2012). En rekke utdanningsforskere forklarer gapet mellom kunnskap og handling med at miljø- og bærekraftundervisningen i stor grad har basert seg på naturvitenskapelig faktakunnskap som reduserer klimatiltak til tekniske løsninger (Monroe et al., 2017). Som et motsvar til denne tendensen tar stadig flere utdanningsforskere til orde for en bærekraftundervisning som heller enn å fokusere på klimakrisens «hva» bør rettes inn mot «the how of transformation» (Leichenko et al., 2021). Teoretisk orientert undervisning om bærekraft skal erstattes med praktisk rettet undervisning *for, i og gjennom* bærekraft, der elevenes erfaringer med å skape endring i eget liv bør settes i sentrum for undervisningen (Bjønnes, 2017; Gabrielsen & Korsager, 2018; Sinnes, 2020, 2021; Sinnes & Bjønnes, 2019; Aaslid et al., 2019).

I denne artikkelen problematiserer vi hvorvidt slik elevsentrert bærekraftundervisning har potensial for å utdanne for reell endring. Argumentene for å sette elevens erfaringer og handlinger i sentrum for undervisningen vokser ut av den progressive utdanningstradisjonen som søker å utfordre bestående maktrelasjoner ved å gi eleven større autonomi og kontroll over egen læring. Elevsentreringen av bærekraftundervisningen reflekterer også et større skifte på utdanningsfeltet hvor undervisning og kunnskapsformidling i stadig økende grad erstattes med elevsentrert læring med kompetanse og ferdigheter i sentrum (Biesta, 2010, 2021; Foros, 2016; Helsvig, 2021; Karseth et al., 2020; UNESCO, 2012). Flere har stilt spørsmål ved hvilke

former for endring denne elevsentreringen åpner for. Ved å vektlegge enkeltelevens handlinger og erfaringer på bekostning av kritisk refleksjon rundt de samfunnsmessige betingelsene elevene skal handle innenfor, hevdes det at den elevsentrerte undervisningen står i fare for å utdanne medborgere med ferdigheter til å handle, men uten tilstrekkelig kunnskap til å skape reelle endringer (Skarpenes, 2005, 2014). På bærekraftfeltet har imidlertid kritikken av den elevsentrerte undervisningen latt vente på seg, der stadig flere tar til orde for at det akutte behovet for endring krever undervisningsformer som setter elevenes handling i sentrum.

Med utgangspunkt i et økomarxistisk rammeverk argumenterer vi for at tendensen til å prioritere handling på bekostning av teoretisk refleksjon er særlig problematisk i møte med klimakrisen. I tråd med Andreas Malm (2018) advarer vi mot ukritisk å omfavne trangen til umiddelbar handling som en løsning på gapet mellom kunnskap og endring. For Malm er ikke problemet et for sterkt fokus på kunnskap om klimakrisens «hva», men snarere en amputert forståelse av hva dette «hva» består av. Klimakrisen vil forstås ulikt avhengig av hvilket abstraksjonsnivå man forholder seg til (Holgensen, 2022). I dag begrenses kunnskap om klimakrisen ofte til det umiddelbart observerbare, og handlinger rettes dermed mot empiriske fenomener, slik som økte mengder CO<sub>2</sub> i atmosfæren og økt forbruk. Ved å benytte abstraksjonsmetoder som tillater oss å se det observerbare i lys av større systemiske sammenhenger, peker økomarxismen på hvordan disse empiriske fenomenene er uttrykk for bakenforliggende strukturer (Foster, 2000; Fraser, 2014; Huber, 2013, 2022; Malm, 2016, 2018; Soper, 2020; Swyngedouw, 2011, 2014). Med Malms ord fordrer dermed transformativ handling «begrepsmessige veikart» som hjelper oss å identifisere problemets kjerne og på denne måten rette handlingene våre dit det faktisk gjelder.

Vi bruker Nancy Frasers (2019) begrep «progressiv nyliberalisme» for å belyse hvordan den progressive pedagogikkens oppfordring til å sette elevens personlige erfaringer i sentrum for bærekraftundervisningen i dagens kontekst begrenser elevenes mulighet til å utvikle begrepsmessige veikart for egne handlinger. Begrepet progressiv nyliberalisme sikter til hvordan kravet om sosial rettferdighet har beveget seg fra en «avstumpet økonomisme» til en like så «avstumpet kulturalisme», hvilket Fraser mener har bidratt til å underbygge nyliberalismens hegemoni. I tråd med dette ser vi hvordan bærekraftundervisningen har beveget seg fra et avstumpet fokus på klimakrisens «hva» til et like så avstumpet fokus på «hvordan». Vi argumenterer for at bærekraftundervisningen med dette har beveget seg i retning av det vi kaller en *nyliberal progressiv pedagogikk*, hvor elever oppfordres til å handle uten tilstrekkelig kunnskap om de strukturelle betingelsene de handler innenfor. Den progressive nyliberale pedagogikken står derfor i fare for å utdanne for endring innenfor fastlagte og uforanderlige rammer. Avslutningsvis drøfter vi hvordan Paulo Freires (1999) dialogiske undervisningsmetode kan utfordre den progressive nyliberale pedagogikken ved å behandle forholdet mellom teori og handling som dialektisk konstituert. I en dialogisk og *praxis*-orientert bærekraftundervisning bidrar læreren til å sette elevenes observasjoner og levde erfaringer inn i abstrakte sammenhenger.

## Klimakrisens sammenhenger og behovet for abstraksjoner

Den økomarxistiske litteraturen har vokst frem som en kritikk av tendensen til å se på de ulike krisene vi står overfor (den økonomiske, den økologiske og den sosiale) som isolerte og uavhengige, og påfølgende klimapolitiske forslag som søker å håndtere det som umiddelbart fremstår som et problem – slik som forbruket av plastikk og personlige diett- og livsstilsvalg – uten å rokke ved kapitalistiske produksjonsrelasjoner (Foster, 2000; Fraser, 2014; Huber, 2013, 2022; Malm, 2016, 2018). Til grunn for den økomarxistiske kritikken ligger et skille mellom det Hegel (1817/2015) kalte analytisk og begrepsmessig tenkning. Der analytisk tenkning finner seg til rette med verdens fremtredelsesform og dermed behandler sosiale fenomener som forskjellige og uavhengige av hverandre, handler begrepsmessig tenkning om å benytte teoretiske abstraksjoner til å avdekke hvordan sosiale fenomener inngår i større helheter og dermed er internt relaterte. Gjennom begrepsmessig tenkning kan man altså se relasjoner og gjensidig avhengige prosesser i det som i utgangspunktet fremstår som isolerte og avgrensede ting (McGowan, 2019). Marx (1970) understreket betydningen av begrepsmessig tenkning i sin lesning av den klassiske politiske økonomien, som han kritiserte for å se på de forskjellige bestanddelene av den kapitalistiske økonomien som uavhengige fragmenter. Det praktiske resultatet av slike fragmenterte analyser av kapitalismen var politiske program som søkte å løse sosiale problemer uavhengig av hverandre, og dermed uten å ta tak i de bakenforliggende relasjonene som ga opphav til problemene. Som en motsats til denne fragmenteringen så Marx de forskjellige sfærene av samfunnet som «ledd i en totalitet, forskjeller innen en enhet» (Marx, 1970, s. 161).

Med forankring i Marx' kritikk av klassisk politisk økonomi hevder samfunnsgeografen Ståle Holgersen (2017, 2022) at det i dag er en utbredt tendens på klimafeltet til å unngå abstraksjonsprosessen som tillater oss å sette empiriske fenomener inn i større sammenhenger. Holgersen (2022) påpeker at kriser fremstår på svært ulike måter avhengig av hvilket abstraksjonsnivå man tar utgangspunkt i. På det laveste abstraksjonsnivået, som forholder seg til det direkte observerbare og empiriske som utspiller seg her og nå, finner vi krisers uttrykksform som kan ta form av for eksempel økonomiske bobler, økt økonomisk ulikhet eller ekstremvær. På dette nivået fremstår krisene som adskilte fenomener. På et høyere abstraksjonsnivå vil imidlertid disse krisene kunne relateres til bakenforliggende historiske og sosiale betingelser og mekanismer, hvor vi på bakgrunn av Holgersens analyse skiller mellom to.<sup>1</sup> Abstraksjonsnivå 2 hjelper oss å identifisere hvordan disse empiriske fenomenene er knyttet til historisk og geografisk spesifikke måter å organisere og regulere kapitalismen på. På dette abstraksjonsnivået kan man for eksempel forstå de nevnte empiriske fenomenene som uttrykk for motsetninger som har oppstått med nyliberale reguleringer som finansialisering, liberalisering og økonomisk kuttpolitikk.

---

<sup>1</sup> Holgersen opererer med fem forskjellige abstraksjonsnivåer, men på grunn av plassbegrensninger har vi valgt å komprimere disse til tre.

På abstraksjonsnivå 3 vil man imidlertid kunne knytte disse motsetningene til mekanismer og relasjoner som er iboende i kapitalismen som sådan, slik som kapitalens iboende trang til eksponentiell vekst og ekspansjon. På et slikt dypere abstraksjonsnivå forstår Holgersen (2022) dagens økonomiske og økologiske krise som én «dobbeltdiabolisk» krise, hvor økonomi og natur konstituerer hverandre i en motsetningsfylt relasjon. Den økologiske krisen har oppstått med kapitalens stadig intensiverte utbytting av menneskelig arbeid og naturens begrensede ressurser. Mens den økonomiske krisen bare kan løses gjennom å gjenetablere betingelsene for ubegrenset vekst, kan den økologiske krisen bare løses gjennom å begrense utbyttingen av naturressurser.

Samfunnsgeografen Eric Swyngedouw (2011) viser hvordan klimaforskningens tilbøyelighet til å nøye seg med fenomeners fremtredelsesform har direkte politiske konsekvenser. Gjennom å begrense seg til abstraksjonsnivå 1 og isolere analysen av klimaspørsmålet til empiriske data som viser at global oppvarming følger av økte mengder karbondioksid (CO<sub>2</sub>) i atmosfæren, hevder han at klimapolitikken er blitt redusert til et spørsmål om kvantitativ reduksjon av CO<sub>2</sub>. Dermed fremstilles CO<sub>2</sub> som «fienden» som må bekjempes, og klimakampen som en kamp mellom menneske og CO<sub>2</sub>. På denne måten behandles CO<sub>2</sub> som en *ting* uavhengig av de bakenforliggende historiske og sosiale *prosessene* utslippene er et resultat av. Klimakrisen blir med det forsøkt løst gjennom en rekke tekniske *quick-fixes* rettet mot å redusere CO<sub>2</sub> uten å gripe inn i samfunnets maktrelasjoner, hvilket ifølge Swyngedouw har ført til den paradoksale tilstanden hvor «we have to change radically, but within the contours of the existing state of the situation [...] so that nothing really has to change» (2011, s. 76). I det følgende skal vi diskutere hvordan bærekraftundervisningen står i fare for å bygge opp under en slik paradoksal tilnærming til endring, hvor det forsøkes å utdanne endringsaktører med praktiske ferdigheter til å handle innenfor uforanderlige rammer.

### **Fra teoretisk kunnskap til praktiske ferdigheter i utdanningsfeltet**

Mens økomarxister tar til orde for teoretisk og historisk refleksjon rundt klimakrisens bakenforliggende årsaker, går bærekraftundervisningen i retning av å nedprioritere teoretisk refleksjon til fordel for praktiske ferdighet. Denne tendensen reflekterer et skifte på utdanningsfeltet for øvrig, hvor undervisningsmetoder har fått stadig større betydning på bekostning av undervisningens faglige innhold. Læreren, som tradisjonelt er blitt ansett som en autoritet som skal formidle kunnskap til en mer eller mindre uvitende forsamling, er blitt forvist til kulissene til fordel for eleven som nå skal stå i sentrum for egen læring (Biesta, 2021). Denne elevsentrerte tilnærmingen løfter frem det pedagogiske designet, altså undervisningens form, som det mest sentrale for elevens evne til læring (Nerland & Prøitz, 2018). Damşa og de Lange (2019) påpeker at dette fokuset på pedagogisk design utfordrer tradisjonell lærersentrert undervisning ved å skape læringsmiljøer som tilrettelegger for elevenes mulighet til selvstendig

utforskning og ansvar for egen læring. Denne utviklingen, hvor kunnskapsinnholdet i undervisningen kommer i bakgrunn til fordel for læringsmetoder, har Ove Skarpenes (2005) betegnet som fremveksten av pedosentrisme. Formidling av fagkunnskap er blitt erstattet med kompetanse – til å tilegne seg kunnskap, handle og å mestre livet. Heller enn å lære *om* samfunnet skal elever lære å utøve medborgerskap og på denne måten lære gjennom handling.

I denne sammenheng er det «å lære å lære» blitt sentralt. Med fagfornyelsen blir elevens evne til å ta kunnskap i bruk særlig vektlagt, og det understrekes at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette reflekterer en internasjonal trend på utdanningsfeltet med fotfeste i OECDs kompetanser for det 21. århundre (*21st century skills*), som vektlegger at elever bør lære seg metoder for å *tilegne* seg ny kunnskap (OECD, 2019). I en verden preget av rask endring, økt kompleksitet og flytende sannheter anses ikke lenger formidling av et bestemt kunnskapsinnhold som relevant. Det som blir fremholdt som viktige ferdigheter for det 21. århundre er fleksibilitet og evnen til å navigere i og tilpasse seg en verden i stadig raskere endring.

Dette skiftet fra kunnskapsinnhold til praktiske ferdigheter og kompetanser kommer særlig til uttrykk i fagfornyelsens (KL20) tre overordnede tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring; demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Innenfor de to første temaene har dette skiftet skapt debatt i utdanningsfeltet så vel som i den norske offentligheten. I boken *Livsmestring på timeplanen* argumenterer Ole Jacob Madsen (2020) for at implementeringen av livsmestring i den nye læreplanen snur årsakssammenhenger på hodet. Å mestre livet fremstilles som en kompetanse som kan trenes opp gjennom selvreguleringsstrategier heller enn som et politisk og sosialt spørsmål. Heller enn å bevisstgjøre om de *sosiale årsakene* til at vi føler på angst og uro, lærer elevene å *mestre* slike følelser. Mens fokuset på individets følelsesverden kan forstås som en human motvekt til en ellers kald, kvantifiserende og målstyrt skolekultur, argumenterer Madsen for at denne tilnærmingen tvert imot forsterker en nyliberal samfunnsutvikling hvor sosiale spørsmål psykologiseres og individualiseres, og dermed avpolitiseres.

Også innenfor demokrati- og medborgerskapsfeltet har det de siste årene blitt tatt til orde for at demokratiundervisningen bør bevege seg fra å legge vekt på undervisning *om* demokrati til undervisning *for* og *gjennom* demokrati (Stray, 2011). Elevenes aktive handling og deltakelse anses som viktigere for å utdanne demokratisk kompetente medborgere enn politisk teori og kunnskap om samfunnets institusjoner. I dette vektlegges særlig beydningen av elevenes egne erfaringer med deltakelse i deliberative samtaler og demokratiske prosesser (Stray, 2011). Børhaug (2017) har stilt spørsmål ved hvilke former for handling og deltakelse slik undervisning utdanner til, og hvilket endringspotensial som ligger i denne formen for deltakerfokuset undervisning. I likhet med Madsens kritikk av livsmestring, påpeker Børhaug at denne formen for samhandling er langt mer rettet mot deltakelse i eksisterende arbeidsmarkeder og

relasjoner enn mot å utdanne kritiske medborgere som stiller spørsmål ved samfunnets grunnstrukturer. Madsen og Børhaug kritiserer altså det økende fokuset på handling og deltakelse i to av læreplanens tre grunnpilarer for å gå på bekostning av kunnskap om samfunnet elevene handler innenfor, og dermed for å frata eleven muligheten til å tenke kritisk om og utfordre det bestående.

En lignende kritikk har blitt reist i internasjonal sammenheng i forbindelse med OECDs kompetanser for det 21. århundre. Der noen oppfatter OECDs vektlegging av sosiale og emosjonelle ferdigheter som et motsvar til den nyliberale samfunnsutviklingen, påpeker Stephen Vasallo (2014) snarere at «in order to be successful in a future characterized as competitive and unpredictable, schooling must equip individuals with flexible and adaptive lifelong thinking and learning skills» (Vasallo, 2014, s. 150). OECDs utdanningsstrategi er ifølge Vasallo en måte å tilpasse skolen til en stadig økende konkurranseutsetting og fleksibilisering.

### **Undervisning for, i og som bærekraft**

Mens den elevsentrerte vendingen er blitt kritisert og debattert i to av fagfornyelsens overordnede temaer, har denne kritikken latt vente på seg når det kommer til læreplanens tredje tema, *bærekraftig utvikling*. Her synes det tvert imot å være en gjennomgående tendens blant utdanningsforskere til å argumentere for at bærekraftundervisningen krever *mer* erfaringsbaserte og handlingsorienterte undervisningsformer. I den hyppig brukte og siterte boken *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan* peker ledende forsker på bærekraftundervisning, Astrid Sinnes (2021), på paradokset at økende kunnskap om global oppvarming, tap av naturmangfold, økt forurensing og overforbruk av ressurser, ikke har ført med seg nødvendige endringer for en bærekraftig utvikling. I forlengelse av dette, og i likhet med Strays (2011) tredeling av demokratiundervisningen, argumenteres det for at bærekraftundervisningen heller enn å lære elevene *om* bærekraft, derfor må fokusere på undervisning *for, i og som* bærekraftig utvikling (Bjønnes, 2017; Sinnes, 2021; Aaslid et al., 2019). *Utdanning for bærekraftig utvikling* sikter til at barn og unge skal settes i stand til å leve sine liv på en bærekraftig måte. *Utdanning i miljøet* retter seg mot å benytte nærområdet som læringsarena, mens *utdanning som bærekraft* handler om at skolen selv blir en læringsarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis, for eksempel i valg av transportmidler eller avfallshåndtering (Aaslid et al., 2019). I tråd med dette argumenteres det for at undervisningen må rettes mot å opparbeide praktiske ferdigheter som muliggjør bærekraftig handling (Rieckmann, 2011; Scheie & Korsager, 2015).

Den elevsentrerte bærekraftundervisningen kommer også til uttrykk i praksisfeltet. En lærer som jobber med implementeringen av bærekraftundervisning i den norske skolen forteller at «selv undervisningen har endret seg. Faget er nå et såkalt ferdighetsfag, der elevene skal bruke kunnskap de har lært seg på egen hånd eller kan fra før mens de jobber i prosjekt. Læreren veileder i større grad elevene underveis

i de ulike prosjektene», og forteller videre at de nå «fokuserer mer på at elevene tilegner seg kunnskap om bærekraft og klima på egenhånd snarere enn den tradisjonelle forelesningen» (Heie, 2020). Det synes altså å være en gjennomgående tendens både på policy-, forsknings- og praksisfeltet til at elevenes selvstendige utforskning og personlige erfaringer, og ikke lærerens kunnskapsformidling, skal stå i sentrum for bærekraftundervisningen.

For å sette elevenes erfaring med endring ut i praksis har Leichenko et al. (2021) utviklet undervisningsprogrammet Cchallenge, en 30-dagers utfordring hvor elever skal gjøre små endringer i sitt daglige liv. Cchallenge tar utgangspunkt i det artikkelforfatterne omtaler som «tre-sfære-modellen», som består av en praktisk, en politisk og en personlig sfære, forstått som tre ulike nivåer av endring. På bakgrunn av en studie av gjennomføringen av Cchallenge blant studenter i Norge og USA viser de at studentene ved å skape endring i den praktiske sfæren gjennom for eksempel å spise vegetarisk, redusere konsumpsjon eller unngå plastemballasje, tilegner seg kunnskap om sitt eget aktørskap. Som et illustrerende eksempel viser de hvordan en av deltakerne ga uttrykk for at Cchallenge inspirerte hen til å endre sitt forhold til plastikkforbruk: «My ‘aha-moment’ would probably be when I caught my family doing the same as me and buying groceries in bulk if it needed to be in plastic and taking their lunch in reusable glass containers» (Leichenko et al., 2021, s. 8). På bakgrunn av deltakernes erfaringer med å skape små endringer i eget liv, argumenterer Leichenko et al. (2021) for at «teaching the ‘how’ of transformation is possible».

Argumentene for elevsentrert bærekraftundervisning kommer fra forskere og undervisere med progressive intensjoner – krisen er reell, vi har dårlig tid og store endringer må skje raskt. Spørsmålet gjenstår imidlertid om hvilke typer endring slike prosjekter egentlig åpner for, uavhengig av hvor positive erfaringer den enkelte elev har med endringer på personlig nivå. Ove Skarpenes (2005, s. 428) spør seg for eksempel hvorvidt «elevene får kunnskap å fylle deltakelsen sin med. Får de tilgang til kunnskap som kan problematisere dette bildet av samfunnet de skal ut og delta i?». Altså, har individuelt redusert plastforbruk (abstraksjonsnivå 1) potensial for å oppskaleres til reelle endringer når dette går på bekostning av refleksjon rundt klimakrisens bakenforliggende årsaker (abstraksjonsnivå 2 og 3)?

## **Den progressive nyliberale pedagogikken**

Den elevsentrerte tilnærmingen til undervisning vokser ut av den progressive pedagogikken, som har sitt utspring i John Deweys pragmatiske demokratiteori (Børhaug, 2017). Deweys progressive pedagogikk tar utgangspunkt i en spesifikk forståelse av demokrati som noe som skapes gjennom handling og erfaring, og dermed som noe mer enn et statisk sett med institusjoner og styringsformer. Dewey forstår demokrati som «a way of life», noe som vanlige folk, medborgere så vel som elever, gjør, lever og erfarer (Straume, 2015, s. 33). Hvis skolens mandat er å utdanne demokratiske



medborgere må utdanningen derfor legge til rette for handlende elever som «lærer gjennom å gjøre».

Ingerid Straume (2015) hevder at det er en utbredt tendens i dagens utdanningsforskning til å benytte seg av Deweys progressive pedagogikk uten å historisk kontekstualisere teoriens relevans. Hun argumenterer for at fokuset på «å lære gjennom å gjøre», og dermed å sette den handlende eleven i sentrum for utdanningen, hadde et radikalt potensial på begynnelsen av 1900-tallet da undervisningspraksis var preget av statiske og hierarkiske relasjoner mellom lærer og elev. I Norge fikk den progressive pedagogikken særlig betydning med 60-tallets frigjøringsbevegelser som tok et viktig oppgjør med sementerte maktrelasjoner i skolen (Thuen, 2017). Mens Deweys fokus på elevens autonomi og selvutvikling var et frigjørende prosjekt i disse spesifikke historiske kontekstene, mener Straume at det neppe representerer en utfordring til eksisterende institusjoner i dagens samfunn. Med fremveksten av postmodernismen og identitetspolitikk på 90-tallet har den politiske og akademiske diskursen gått fra å stille spørsmålet om samfunnets «hva», altså dets grunnleggende strukturer, til å konsentrere seg om «hvem» (ulike identiteter) og «hvordan» (aktørskap). Innenfor denne konteksten, hvor de store sammenhengene settes i bakgrunnen til fordel for flytende og fragmenterte sannheter, argumenterer Straume for at det i dag er nødvendig å snu Deweys utdanningsteori på hodet: «Democracy is more than a conjoint experience, more than a mode of associated living; it is also a form of government» (Straume, 2015, s. 35).

En rekke utdannings sosiologer har på lignende vis pekt på hvordan den progressive pedagogikkens individorientering passet som hånd i hanske med fremveksten av nyliberalismen og tendensen til å avpolitiserer sosiale spørsmål (Foros, 2016; Riese et al., 2020; Skarpenes, 2005, 2014). Foros (2016) benytter seg av Baumans begreper om fast og flytende modernitet til å beskrive forholdet mellom det Boltanski og Chiapello (2005) omtaler som «sosialkritikken» og «kunstnerkritikken» som vokste frem på 60-tallet, og den ulike innvirkningen disse kritiske bevegelsene har hatt på skole og utdanning. Mens sosialkritikken tok for seg de strukturelle årsakene til sosial og økonomisk ulikhet, var kunstnerkritikken i større grad en kulturell opposisjon som søkte individuell frigjøring, autonomi og autentisitet enn politisk motstand. Foros hevder at skolen omfavnet kunstnerkritikken, mens sosialkritikken kom i bakgrunnen. Ved å vektlegge enkeltelevens deltakelse og utfoldelse uten å ta med seg sosialkritikken, hevder Foros at den progressive pedagogiske bølgen skulle vise seg å bygge opp under nyliberalismens ideal om individets frihet innenfor markedsliberale rammer. Skarpenes (2014) betegner på sin side sammensmeltningen mellom det progressive idealet om individuell frigjøring og nyliberalismens individualisme som «fremmedgjøring som frigjøring», hvor pedagogikkens krav om individuell frigjøring i dagens nyliberale kontekst fører til individets fremmedgjøring.

Vi mener at Nancy Frasers (2019) begrep om «progressiv nyliberalisme» er nyttig for å bringe historisk lys over ikke bare hvordan elevsentreringen reflekterer en nyliberal samfunnsutvikling, men hvordan den også spiller en sentral rolle i å opprettholde

og reproducere det nyliberale prosjektet. Fraser forstår nyliberalismen som et klasseprosjekt hvor eliten befester sin makt i samfunnet gjennom en økonomisk politikk som fratrar arbeiderklassen de opparbeidede sosiale og økonomiske rettighetene som var institusjonalisert i etterkrigstidens velferdsstater. Ifølge henne har denne reaksjonære økonomiske politikken bare kunnet oppnå hegemoni gjennom å bli fremstilt i progressive termer. Fraser (2005, 2019) skiller mellom krav om kulturell anerkjennelse og økonomisk omfordeling som to ulike tilnærminger til sosial rettferdighet. De «nye» sosiale bevegelsene som oppstod på 60-tallet søkte i utgangspunktet å utvide kritikken av kapitalismen, som tradisjonelt hadde hatt et ensidig fokus på økonomisk omfordeling – hva Fraser omtaler som en «avstumpet økonomisme» – til også å innebære anerkjennelse av kulturelt mangfold og forskjell.

Med stagflaskrisen og den påfølgende økonomiske turbulensen på 70- og 80-tallet, fremsto kravene om kulturell anerkjennelse imidlertid som lettere å svelge for politiske og økonomiske eliter enn økonomiske omfordelingskrav som ville hatt direkte konsekvenser for kapitalens allerede smale profittmarginer. For å få oppslutning rundt det nyliberale prosjektet, hevder Fraser at elitene forente seg med kravene om kulturell anerkjennelse for på denne måten å pakke økonomisk kuttpolitikk og deregulering av markeder i en progressiv drakt. Det som i utgangspunktet hadde potensial for reell transformativ endring ved å tillegge tradisjonelle frigjøringskamper nye dimensjoner, endte isteden opp med en «avstumpet kulturalisme» som søker endring uten å utfordre økonomiske maktrelasjoner. Det er dette Fraser betegner som progressiv nyliberalisme, hvor individuell frigjøring frikobles fra kritikken av økonomiske strukturer. For Fraser har denne frikoblingen ikke bare vært en viktig karakteristikk ved nyliberalismen, den har snarere vært en *forutsetning* for dens utvikling og utbredelse.

På samme måte som kravene om kulturell anerkjennelse tilla kampen for rettferdighet viktige dimensjoner, har den progressive pedagogikken, med sitt fokus på elevens egne erfaringer og aktørskap, utvidet undervisningens demokratiske potensial. Med den stadig dypere individualiseringen og fragmenteringen av kunnskap som har gjort seg gjeldende med de siste tiårenes nyliberalisering, er det imidlertid en fare for at det som en gang var progressivt i dag bidrar til å reproducere og sementere *status quo*. På utdanningsfeltet ser vi en tendens mot en overgang fra et avstumpet fokus på «hva» til et like så avstumpet fokus på «hvordan». I forlengelse av Fraser ser vi derfor i norsk utdanningsforskning, og særlig knyttet til bærekraftundervisningen, konturene av det vi kaller *progressiv nyliberal pedagogikk*, altså en tilnærming til utdanning for endring som gir elevene fritt handlingsrom innenfor fastlagte og uforanderlige rammer. Den progressive nyliberale pedagogikken bidrar til å sementere den paradoksale tilstanden der det oppfordres til å handle, men uten faktisk å endre.

### **Fra aktivisme til *praxis***

Den progressive nyliberale pedagogikken bygger på en dikotomisk tilnærming til forholdet mellom teori og handling. Paulo Freires kritiske pedagogikk tilbyr et rammeverk

som utfordrer denne dikotomien. I likhet med den progressive pedagogikken, vokser den kritiske pedagogikken ut av et oppgjør med tradisjonelle undervisningsformer hvor elever gjøres til passive mottakere av etablerte sannheter. Særlig viktig for den kritiske pedagogikken har vært Freires kritikk av «bankundervisning», der undervisning tar form som en kunnskapstransaksjon mellom en allvitende lærer til det som antas å være uvitende mottakere. Den progressive pedagogikken og Freires kritiske pedagogikk tilbyr imidlertid ulike forståelser av hva som skal til for å utfordre den tradisjonelle lærersentrerte undervisningsformer. Heller enn å redusere undervisningen til handling basert på elevenes direkte erfaringer, understreker Freire betydningen av en lærer som bidrar til å sette elevenes erfaringer inn i større sammenhenger ved hjelp av teoretiske og historiske abstraksjoner. Selv om handling også utgjør kjernen av Freires pedagogikk, mener Freire at *transformativ* handling avhenger av en underviser som inviterer til teoretisk refleksjon om sosiale fenomeners årsakssammenhenger. Evnen til å abstrahere og reflektere over handlingene våre og dermed gi dem retning er hva Freire mener gjør oss til mennesker, til forskjell fra dyr som han beskriver som «ren virksomhet» (Freire, 1999).

Til grunn for *De undertryktes pedagogikk* ligger Freires (1999) teori om at mennesker, i sin søken etter frihet, tenderer til å reprodusere de samme undertrykkende strukturene som de i utgangspunktet forsøker å befri seg fra. Individet internaliserer det dominerende verdensbildet, og i mangel på evnen til å forestille seg en verden hinsides det konkrete og direkte erfarte blir den undertryktes eneste alternativ for frigjøring å selv å bli en undertrykker. Freire eksemplifiserer dette med jordløse bønder i Sør-Amerika som ønsket jordreform – ikke for å overskride undertrykkende kapitalistiske strukturer, men for selv å bli landeiere og utbyttere. Frigjøring blir dermed ikke et prosjekt for å gå hinsides motsetningene i dagens kapitalistiske samfunn, men snarere en kamp om å bli den dominerende part innenfor rammene av de eksisterende motsetningene. For å bryte med undertrykkende strukturer, er det derfor nødvendig med teoretiske abstraksjoner som bidrar til å relatere det erfarte til systemiske helheter. Reell transformativ undervisning, skriver Freire, forutsetter derfor «en kritisk refleksjon som i stadig større grad former [folks] måte å tenke på og derved får dem til å bevege seg fra en rent naiv kunnskap om virkeligheten til et høyere nivå, et nivå som gjør dem i stand til å oppfatte virkelighetens årsaker» (Freire, 1999, s. 118).

Denne dialektiske forståelsen av forholdet mellom handling og refleksjon ligger til grunn for Freires *praxis*-begrep: «menneskenes virksomhet består av handling og refleksjon: den er praxis, den er omforming av virkeligheten» (Freire, 1999, s. 112).<sup>2</sup> Med *praxis*-begrepet tar Freire et oppgjør med dikotomien mellom det han kaller for «verbalisme» og «aktivisme». Der undervisning som reduseres til teoretisk refleksjon

---

<sup>2</sup> Den norske oversettelsen bruker «praksis» der Freire bruker begrepet «praxis». Vi har satt inn Freires originale begrep for å understreke det dialektiske forholdet mellom teori og handling som ligger til grunn for Freires begrepsbruk.

uten handling resulterer i verbalisme, og dermed umuliggjør transformasjon, er Freire like så kritisk til å vektlegge handling på bekostning av teoretisk refleksjon, da dette fører til retningsløs aktivisme. Vårt skille mellom et avstumpet «hva» og et avstumpet «hvordan» reflekterer Freires kategorier verbalisme og aktivisme, og den progressive nyliberale pedagogikken tenderer med det mot det Freire omtaler som retningsløs aktivisme. For å utdanne for reell transformativ handling tar vi til orde for å benytte Freires dialogiske metode hvor lærerens rolle er å gi elevene teoretiske redskaper til å se sammenhenger i det som fremstår som isolerte fenomener. Med den dialogiske metoden tar læreren utgangspunkt i elevenes observasjoner og levde erfaringer som et startpunkt for å utforske og bevisstgjøre om strukturer og maktrelasjoner som ikke er synlige for det blotte øyet. Freire bruker den sosiale lederen som eksempel når han skriver at lederen «må begynne en dialog med [folket], slik at folkets empiriske kunnskap om virkeligheten, næret av ledernes kritiske kunnskap, gradvis blir omformet til kunnskap om virkelighetens årsaker» (Freire, 1970, s. 122).

Selv om den dialogiske metoden vektlegger betydningen av teoretisk abstraksjon, kan den ikke dette gå på bekostning av utforskende undervisningsformer. I en artikkel som tar utgangspunkt i egen undervisningserfaring viser Holgersen (2020) hvordan den teoretiske abstraksjonsprosessen tilgjengeliggjøres ved at læreren tar utgangspunkt i elevenes fysiske omgivelser. Som bygeograf bruker Holgersen (2020) byvandring som eksempel på en dialogisk undervisningsmetode, men eksemplet er overførbart til enhver form for utforskende feltturer. Han tar utgangspunkt i Marx' begrep om «konkrete abstraksjoner» som betegner hvordan immaterielle og usynlige sosiale relasjoner materialiseres i våre konkrete omgivelser. «We can see roads, cars, trains, and airports, but not 'the infrastructure.' We can find and interview owners of buildings, but we cannot interview the abstraction 'capital'», skriver Holgersen (2020, s. 366), og sikter til hvordan de abstrakte sosiale relasjonene som utgjør kapitalismen materialiseres i det bygde miljøet. Å observere våre håndgripelige og erfarte omgivelser kan derfor tilby et konkret utgangspunkt for å utforske den virkeligheten som ikke er direkte observerbar, og på denne måten kan de konkrete omgivelsene bli stilt i et nytt lys. Gjennom feltturer hvor læreren historiserer og teoretiserer det bygde miljø, kan elever sette det direkte observerbare og erfarte inn i større sammenhenger samtidig som at de større sammenhengene konkretiseres gjennom observasjoner av det bygde miljø.

Holgersen (2020) bruker Västra hamnen i Malmö som eksempel, en bydel som med energisparende nybygg og andre grønne tiltak har fått internasjonal oppmerksomhet for sin eksepsjonelt økologiske og bærekraftige profil. Som Holgersen påpeker, bestemmes imidlertid bydelens økologiske profil av hvilket abstraksjonsnivå man forholder seg til. Hvis vi kun forholder oss til bydelens direkte utslipp fremstår bydelen særegent bærekraftig, men om vi abstraherer et nivå opp og ser på utslippene som kommer fra den globale produksjonen av varene som konsumeres i Malmö, mangedobles utslippene. Dette gjelder særlig for Västra hamnen, hvor gjennomsnittlig inntekt er langt høyere enn i resten av byen, og de produksjonsbaserte utslippstallene

er vesentlig høyere enn i resten av Malmø (Holgersen, 2020). Ved å utforske Västra hamnens fysiske miljø i lys av verdenskapitalismens sirkulasjon av varer fremstår bydelen i et nytt, langt gråere lys.

Den samme øvelsen kan gjøres i Oslo, som i 2019 ble kåret til Europas miljøhovedstad. Med sin elektrifiserte kollektivtransport, grøntområder og sykkelveier fremstilles Oslo som en av verdens «grønneste» hovedsteder. Ser man bakenfor det konkrete bybildet vil man imidlertid få øye på hvordan den «grønne byen» er tett sammenkoblet med den fossile økonomien både gjennom det høye konsumet av varer produsert i et lite bærekraftig globalisert marked og hvordan finansieringen av bærekraftige tiltak er dypt avhengig av den norske petroleumsøkonomien. Det bygde miljø i Västra hamnen og Oslo er altså konkrete abstraksjoner som kan benyttes som utkikkspunkt for å utforske bærekraft i et større globalt perspektiv.

## **Konklusjon**

I denne artikkelen har vi argumentert for at en stadig økende elevsentrering av bærekraftundervisningen står i fare for å utdanne medborgere med ferdigheter til å handle, men uten tilstrekkelig kunnskap til å skape endring. Artikkelen har bygget på to kritiske perspektiver. På den ene siden ser vi den økende elevsentreringen som del av et større skifte på utdanningsfeltet, der stadig flere utdanningsforskere med forankring i den progressive pedagogikken tar til orde for å vektlegge undervisningens form heller enn dens innhold. Dette skiftet fra innhold til form er blitt kritisert for å utdanne samfunnsborgere med praktiske ferdigheter, men uten fagkunnskap til å kritisk reflektere over de samfunnsmessige rammene de handler innenfor. På den andre siden har vi tatt utgangspunkt i den økomarxistiske kritikken av tendensen til å redusere klimakrisen til dens fremtredelsesformer. Ved å overse krisens bakenforliggende sosiale relasjoner, fremmes apolitiske tiltak som kvotehandel og reduksjon av individuelt forbruk uten å ta tak i krisens bakenforliggende årsaker. I lys av denne økomarxistiske kritikken, har vi argumentert for at den økende elevsentreringen blir særlig problematisk i bærekraftundervisningen, ettersom klimakrisens «hva» kommer i skyggen av et ensidig fokus på «hvordan» å handle. Uten begrepsmessige veikart som kan rette handling dit det faktisk gjelder, står den elevsentrerte bærekraftundervisningen i fare for å sementere den paradoksale tilstanden hvor det tas til orde for radikale endringer, men innenfor rammene av det eksisterende, slik at ingenting egentlig endres.

Vi har betegnet denne tendensen, hvor elever utdannes til å handle innenfor uforanderlige rammer, som progressiv nyliberal pedagogikk. Mens den progressive pedagogikkens fokus på elevens personlige erfaringer og selvtutfoldelse hadde et demokratiserende potensial i den historiske konteksten den vokste frem i på midten av 1900-tallet, står den i dag i fare for å bygge opp under den nyliberale tendensen til å individualisere og avpolitiserer sosiale spørsmål. Den progressive nyliberale pedagogikken reflekterer et dikotomisk syn på forholdet mellom teori og handling, hvor

det historiske oppgjøret med en avstumpet faktaorientert kunnskapsformidling er blitt erstattet med en like så avstumpet handlingsorientering. Det er i forlengelse av behovet for kritisk og teoretisk kunnskap om det bestående at Biesta (2021) kritiserer tendensen til å sette elevenes selvutvikling og aktive konstruksjon av kunnskap i sentrum for læring, og tar til orde for undervisning der lærerens rolle som faglig autoritet får større betydning. I møte med klimakrisen mener vi det er viktigere enn noen gang at læreren ikke reduseres til en fasilitator for elevenes læring og selvrealisering, men tar rollen som en faglig autoritet som kan formidle abstrakte og kompliserte sammenhenger som elevene ikke får tilgang til gjennom erfaringsbasert utforskning alene. Med dette har vi tatt til orde for å benytte Freires dialogiske metode i bærekraftundervisningen, der læreren tar utgangspunkt i elevenes levde erfaringer og gjennom teoretisk refleksjon setter disse inn i større systemiske sammenhenger. Gjennom den dialogiske metoden vil elever kunne få innblikk i hvordan den erfarte virkeligheten kan forstås på nye måter ved hjelp av teoretiske abstraksjoner. På denne måten kan bærekraftundervisningen utdanne medborgere med evne til å se sammenhenger mellom klimakrisens «hva» og «hvordan».

## Takk

Forfatterne ønsker å takke Alfredo Jornet Gil, David Jordhus-Lier, Elin Sæther, Ingerid Straume og to anonyme fagfeller for generøse og konstruktive tilbakemeldinger på tidligere utkast av denne artikkelen.

## Forfatteromtaler

**Laura Isabel Hultberg** er ph.d.-kandidat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskning fokuserer på forholdet mellom utdanning og politikk, og skolens rolle i å utdanne for endring i møte med klimakrisen.

**Yngve Heiret** er ph.d.-kandidat i samfunnsgeografi ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo. Hans forskning fokuserer på kapitalismens ujevne geografiske utvikling i krysningpunktene mellom energi, stat, marked og territorium.

## Referanser

- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm.
- Bjønnes, B. (2017). Bærekraftig utvikling: Utforskende arbeidsmåter. *Bedre skole*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/barekraftig-utvikling-utforskende-arbeidsmaater/>
- Bjønnes, B. & Sinnes, A. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6474>
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2005). *The new spirit of capitalism*. Verso.
- Børhaug, K. (2017). Ei enda medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4709>

## *Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid*

- Damsa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Foros, P. B. (2016). Skolens etos. Nivå eller retning? Lydighet eller motstand? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.281>
- Foster, J. B. (2000). *Marx's ecology. Materialism and nature*. Monthly Review Press.
- Fraser, N. (2005). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*. Stanford University Press.
- Fraser, N. (2014). Behind Marx's hidden abode. For an expanded conception of capitalism. *New Left Review*, (86), 55–72.
- Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born*. Verso.
- Freire, P. (1999). *De undetryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.). Ad Notam Gyldendal.
- Hegel, G. W. F. (2015). *The science of logic* (G. Di Giovanni, Overs.). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1817)
- Heie, M. (2020, 28. september). *Bærekraft og endring i skolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/barekraft-og-endring-i-skolen/>
- Helsvik, K. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I K. Dørum, Ø. Tønnesson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968*, (s. 233–255). Cappelen Damm Akademisk
- Holgersen, S. (2017). Economic crisis, (creative) destruction, and the current urban condition. *Antipode*, 47(3), 689–707. <https://doi.org/10.1111/anti.12127>
- Holgersen, S. (2020). How to incorporate theory in (urban) field trips: The built environment as concrete abstraction. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(3), 361–337. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1833317>
- Holgersen, S. (2022). *Krisernas tid: Ekologi och ekonomi under kapitalismen*. Daidalos.
- Huber, M. (2013). *Lifeblood: Oil, freedom and the forces of capital*. Minnesota University Press.
- Huber, M. (2022). *Climate change as class war: Building socialism on a warming planet*. Verso.
- Gabrielsen, A. & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordic Studies in Science Education*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Karset, B., Kvamme, O. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport nr. 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvamme, A. O. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Leichenko, R., Gram-Hanssen, I. & O'Brien, K. (2021). Teaching the «how» of transformation. *Sustainability Science*, 17, 573–584. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-00964-5>
- Madsen, O. J. (2020). *Livmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Malm, A. (2016). *Fossil capital. The rise of steam power and the roots of global warming*. Verso.
- Malm, A. (2018). *The progress of this storm. Nature and society in a warming world*. Verso.
- Marx, K. (1970). *Verker i utvalg 2: Skrifter om den materialistiske historieoppfatning* (T. Rønnow, Overs.). Pax.
- McGowan, T. (2019). *Emancipation after Hegel: Achieving a contradictory revolution*. Cambridge University Press.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Nerland, M. & Prøitz, T. S. (2018). *Pathways to quality in higher education. Case studies of educational practices in eight courses* (NIFU-rapport). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1549592/>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Rieckmann, M. (2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. DOI: 10.1016/j.futures.2011.09.005
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i 'Fremtidens skole'. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>

- Scheie, E. & Korsager, M. (2015, 16. januar). *Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling*. Naturfagsenteret. <https://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Sinnes, A. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal
- Sinnes, A. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst – kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), 418–431. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2005-04-07>
- Skarpenes, O. (2014). Education and the demand for emancipation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 713–733. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.840677>
- Soper, K. (2020). *Post-growth living: For an alternative hedonism*. Verso.
- Straume, I. (2015, 11. mars). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9465-4>
- Stray, J., H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Swyngedouw, E. (2011). Whose environment? The end of nature, climate change and the process of post-politization. *Geography, School of Environment and Development*, 26(2), 69–87.
- Swyngedouw, E. (2014). The non-political politics of climate change. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 12(1), 1–8. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/948>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningsystemets historie*. Abstrakt forlag.
- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development: Sourcebook*. UNESCO.
- Vassallo, S. (2014). The entanglement of thinking and learning skills in neoliberal discourse: Self, self-regulated learning, and 21st century competencies. I T. Corcoran (Red.), *Psychology education: Critical theory–practice*. Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_10)
- Aaslid, B., Harsvik, T. & Convery, I. (2019). *Utdanning for bærekraftig utvikling – mellom intensjoner og praksis* [Temanotat 4]. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>