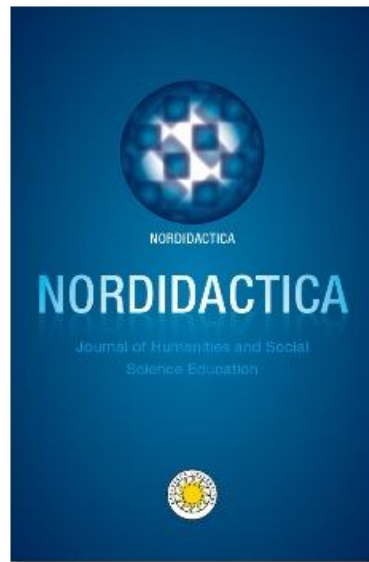


Didaktiske refleksjoner fra møter med bærekraftig utviklings økonomiske dimensjon

Irene Tollefsen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2026:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Didaktiske refleksjoner fra møter med bærekraftig utviklings økonomiske dimensjon

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:2.28229>

Irene Tollefsen

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: The economic dimension of sustainable development is underrepresented in education. This article explores possible content and didactical approaches in social studies teaching. Inspired by Paulo Freire's thematic investigation, student teachers and I explored socioeconomic issues such as poverty and inequality through structure-oriented perspectives, including neoliberalism, Doughnut Economics, and degrowth. Using multiple methods of data collection, an ongoing dialogue emerged between myself as a teacher educator and the student teachers. In this dialogue, we shared experiences from our encounters with socioeconomic themes. Through these reflections, several issues emerged that Freire refers to as "generative themes." Examples include challenges related to the language often used to frame economic issues, how to navigate the sensitivity embedded in many socioeconomic topics, how to address responsibility without putting all of it on the individual, and the considerations teachers must balance. The discussion considers what questions and challenges these generative themes engender and how they can encourage further transformative didactic work in social studies.

KEYWORDS: SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ECONOMIC DIMENSION, TEACHER EDUCATION, PAULO FREIRE, GENERATIVE THEMES, DIDACTIC APPROACHES, SOCIAL STUDIES

About the author: **Irene Tollefsen** is a PhD Candidate and a lecturer of social studies at the teacher education of Western Norway University of Applied Sciences. Her research focuses on how to address issues of poverty, inequality, economic growth and degrowth, and how these relate to the global economic system and the economic dimension of sustainable development.

Introduksjon

I norsk skoleforskning på bærekraftig utvikling (BU) er det miljøhensynet som dominerer, mens det er mindre fokus på sosioøkonomiske problemstillinger (Mellingen og Tollefsen, 2023). Tilsvarende funn sees også i norsk lærerutdanning hvor en studie finner at det er lite fokus på bærekraftsmål knyttet til den økonomiske dimensjonen (Solbakken, Holen og Øyehaug, 2025). I en svensk kontekst viser Borg et al (2014) at denne dimensjonen er den de forespurte lærerne er mest usikre på å undervise om. I Finland viser Rouhiainen og Vuorisalo (2019) til en underutviklet forståelse for «økonomisk bærekraft» blant de intervjuede foreleserne fra høyere utdanning. Det manglende fokuset, usikkerheten og den underutviklede forståelsen reflekterer fraværet av et didaktisk arbeide med å rekontekstualisere (Young, 2009; 2013) eller transformere (Gericke *et al.*, 2018) spesialisert kunnskap og teorier til powerful knowledge eller kraftfull kunnskap, for den økonomiske dimensjonen av BU. Ved å fokusere på sosioøkonomiske tematikker som fattigdom, ulikhet og økonomisk vekst har hensikten med forskningsprosessen vært å bidra til didaktisk arbeid i samfunnsfaget i en norsk lærerutdanningskontekst. Hvorfor et slikt didaktiske arbeidet har vært begrenset utforsker jeg og Erlend Eidsvik (2025) mer i dybden i bokkapittelet «Make bærekraft great again – kraftfull kunnskap som krisehåndtering».

I arbeidet er jeg inspirert av Freires (1970/2020) dialogiske ontologi og kampen for deltakelse i konstruksjonen av verden og mot undertrykkelse. Prosjektet motiveres av en forståelse om at manglende kunnskap om økonomi og det økonomiske systemet - som del av en bærekraftig utvikling – fører til at mange ekskluderes fra å påvirke dette systemet. Hensikten er derfor å forsøke å utforske et mulig kunnskapsinnhold og hvordan dette kan formidles. I artikkelen tar jeg utgangspunkt i en forståelse av arbeidet med å velge ut, tilpasse og omforme kunnskapsinnhold som en transformasjonsprosess (Gericke *et al.*, 2018). Gericke og hans medforfattere beskriver en prosess som inkluderer flere nivåer, aktører og arenaer for endring enn rekontekstualiseringen av spesialisert kunnskap som Young tar til orde for. Spørsmål i transformasjonsarbeidet Gericke *et al* (2018) argumenterer for inkluderer blant annet; hva er mulig for elever å lære, hva er relevant, hva er del av læreplanen, og i tillegg til hva og hvordan; hvorfor velges spesifikke tematikker? Hva ønskes det å oppnå (Gericke *et al.*, 2018, s. 429)? Forfatterne tar til orde for å se denne prosessen i en større kontekst som reflekterer de utfordringene samfunnet står overfor, slik bærekraftig utvikling som tematikk er ment å gjøre.

Transformasjonsarbeidets *hvorfor* tar utgangspunkt i at manglende fokus på den økonomiske dimensjonen er problematisk ettersom viktige hensyn og sentrale mekanismer som skaper utfordringene vi står overfor blir utelatt. Når bærekraftig utvikling blir forstått først og fremst som å handle om klima- og miljøproblemer skapt av den homogene størrelsen «Menneskeheten», tilsløres ujevnheten og urettferdigheten som ligger i at både bidrag til- og konsekvenser av disse er skjevfordelt (Bjørkdahl, 2020). Bærekraftig utvikling ble definert eksplisitt for å se utvikling- og miljøutfordringer i sammenheng (World Commission on Environment and Development, 1987). Dette fokuset ligger til grunn i studien artikkelen presenterer. En

slik tilnærming innebærer også å gå til den spesialiserte økonomiske kunnskapen, men dette gjøres med et annen didaktisk hvorfor enn for å rekontekstualisere denne kunnskapen. Der for eksempel Niclas Modig (2021) bidrar med didaktisk rekontekstualisering som synliggjør og tilgjengeliggjør innhold ved det økonomiske paradigmet gjennom økonomers forslag til økonomifaglige begreper for skolen, er det didaktiske arbeidet her orientert mot spesifikke fenomener tilknyttet bærekraftig utviklings økonomiske dimensjon. Den spesialiserte kunnskapen Modig synliggjør er en del av det å forstå det eksisterende paradigmet, et paradigme som utgjør et av flere perspektiver på tematikker som fattigdom, ulikhet og vekst utforsket i forskningsprosjektet.

Inspirert av Paulo Freires (1999; 1970/2020) tematiske undersøkelse og Wolfgang Klafki (1998) sin kritisk konstruktive didaktikk har jeg sammen med lærerstudenter utforsket hvilke problemstillinger som dukker opp i møtet med disse tematikkene. Basert på funn fra kritiske undersøkelser og gjennom en dialogbasert tilnærming har vi gjort oss kjent med disiplinær og hverdagslig kunnskap og diskutert våre erfaringer i møtet med kunnskapen og ulike måter å tilnærme seg den. I en slik tematisk undersøkelse forstår Freire tematikker som trer frem gjennom slike erfaringutvekslinger som generative tematikker. De er generative fordi de reflekterer problemstillinger som, når vi forsøker å løse dem, ofte fører til nye tematikker. Hensikten for Freire var at gjennom dialogisk undersøkelse kunne refleksjon og diskusjon føre til det han definerte som *Conscientização*; en prosess hvor vi blir bevisst oss selv som medskapere av verden og dermed forstår at vi er i stand til å endre den. En tematisk undersøkelse innebærer å utforske og forstå de generative tematikkene som kan bidra til å synliggjøre barrierer til vår forståelse av oss selv som medskapere av verden. Den tematiske undersøkelsen forstås her som en start på et transformasjonsarbeide og de generative tematikkene som mulige didaktiske knagger for videre arbeid.

Vi utforsket fattigdom, ulikhet og vekstproblematikk gjennom begreper og perspektiver som blant andre neoliberalisme, Doughnut Economics og degrowth. Dette fordret fokus på begrepslæring (Kvande og Olofsson, 2024; Mathé, 2021) og perspektivering (Børhaug, Sæle og Sætre, 2022) som samfunnsfagdidaktiske tilnærminger. Flere av eksemplene utgjør komplekse og abstrakte begreper som brukes både i dagligtale og innenfor vitenskapen. En del av prosessen var dermed å gjøre oss bedre kjent med begrepene, blant annet ved å forstå dem gjennom ulike perspektiver sett opp imot hverandre. De generative tematikkene kommer her til syne gjennom refleksjoner rundt problemstillinger som trådte frem i de dialogiske møtene. I den tematiske undersøkelsen utforsket lærerstudentene og jeg hvordan ulike didaktiske aktiviteter kan brukes for å tilgjengeliggjøre kunnskap om sosioøkonomiske hensyn knyttet til bærekraftig utvikling. I artikkelen belyses først behovet for fokus på slike hensyn knyttet til bærekraftig utvikling koblet til behov også for økt systemfokus. Deretter presenteres det teoretiske rammeverket og hvordan forskningsprosjektet er blitt gjennomført, før hovedfunn forstått som generative tematikker presenteres og diskuteres.

Sosioøkonomiske hensyn og systemfokus

Under «Lederens forord» (1987, s. 9–12) i rapporten «Vår felles fremtid» kan vi lese betraktninger Gro Harlem Brundtland gjorde seg da hun ledet Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling, kjent for å gi bærekraftig utvikling definisjonen vi kjenner i dag. Her diskuterer hun hvordan det ville «vært en alvorlig feiltagelse» om kommisjonen skulle «konsentrere» sine drøftelser alene om «miljøproblemene» og ikke også tar for seg utvikling (s. 10). Hun peker på hvordan miljøhensyn og utviklingshensyn er «uatskillelige» og at «Forbindelsene mellom fattigdom, ulikheter og miljøforringelser utgjør et hovedtema i rapportens analyser og anbefalinger.» (s. 10-11). Komiteen la derfor til grunn sin definisjon som omhandler å dekke dagens behov uten å gå på bekostning av fremtidige generasjoners behov.

Til tross for at det ble påpekt som en uatskillelig kobling har utviklingshensyn likevel kommet i bakgrunnen i en norsk kontekst. Dette ble betegnet av Lafferty og Langhelle allerede i 1995 som «urovekkende» (s. 15) ved at det førte til at:

«Begrepet blir nå oftere og oftere forbeholdt å gjelde kun forholdet mellom generasjoner. Denne tilsynelatende marginale endringen i perspektiv har en rekke normative implikasjoner som endrer forståelsen av begrepet og dets innhold. I sin ytterste konsekvens defineres mer eller mindre nord-sør-dimensjonen - forholdet mellom den rike og den fattige delen av verden - ut av begrepet bærekraftig utvikling.» (s. 15)

‘Utvikling’ var ment å representere sosioøkonomiske tematikker som fattigdomsbekjempelse, sult og ulikhet. Dette er tematikker som er knyttet til hver sine Bærekraftsmål (nr. 1, 2 og 10), men i skoleforskning på bærekraftig utvikling er det unntaksvis at dette er tematikkene i fokus (Mellingen og Tollefsen, 2023). I Bjørkdahl (2020) sin gjennomgang av nye lærebøker for grunnskolen påpeker han at bærekraftig utvikling som tematikk får god plass, samtidig problematiserer han fraværet av «en plausibel fortelling om skyld, og ansvar» og ser dette i sammenheng med at «ulikhet og bærekraft bare i svært liten grad ses under samme optikk.»

Samtidig som optikken kompliseres av økende forskjeller innad land, er det mulig denne endringen i perspektiv gjør at den stadige utnyttelsen av «det globale sør» overses. Gjennom undersøkelser av mengder ressurser, målt i materielle ressurser, energi, land og arbeid, estimerer Hickel et al (2022) at det globale sør tappes for ressurser i størrelsesordenen 30 ganger hva landene mottar i bistand. Hickel og medforfattere kobler denne utnyttelsen til begrepet «unequal exchange» (Arghiri, 1972; Amin, 1974) og bygger oppunder påstanden om at vestens kolonialisering ikke stoppet, men antok en annen form. Denne «nyimperialistiske» formen og mekanismen ved det økonomiske systemet fremstår nedprioritert i nordisk bærekraftig utviklingskontekst og dermed også konsekvensen denne mekanismen får for delen av definisjonen av bærekraftig utvikling som handler om å dekke dagens behov. Denne tendensen sees også i at utviklingshensynet BU begrepet også skal formidle har blitt stadig mer underkommunisert i sentrale deler av det norske læreplanverket (Tollefsen, 2022).

Hvordan utviklingshensynet underkommuniseres forstås her sammen med manglende systemfokus. I UNESCO sitt rammeverk for Utdanning for Bærekraftig

Utvikling (UBU) fra 2006 pekes det på «samfunn», «miljø» og «økonomi» som tre sammenkoblede «nøkkelområder» ofte omtalt som dimensjoner, som skal gi «form og innhold til bærekraftig læring» (s. 14 - egen oversettelse). I Jegstad og Ryen (2020) sin analyse av de nye naturfag- og samfunnsfagslæreplanene finner de at til tross for et stort handlingsrom for bærekraftig utvikling, ser de en risiko for at disse dimensjonene ikke vil bli sett i sammenheng på grunn av «en snever tilnærming til begrepet og lite fokus på systemtenkning» (s. 297). Med referanse til trender påpekt av Ove Skarpenes (Skarpenes, 2005; 2014), kobler Hultberg og Heiret (2023) manglende systemfokus også innenfor undervisning om bærekraftig utvikling til at ansvaret for handling og endring ofte faller på individet:

«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).» (Hultberg og Heiret, 2023, s. 35)

Å sette fokus på sosioøkonomiske hensyn er her forstått som å belyse samfunnsmessige betingelser som setter rammer for vår livskvalitet og likeverd. Det betyr blant annet å forstå det finansielle systemet vi befinner oss i. En lignende utfordring her er «financial literacy»-begrepet som er blitt inngangsporten til å adressere økonomi i skolen verden over (Björklund, 2025). Fra en svensk kontekst kritiserer Björklund og Sandahl (2021) begrepet for å vektlegge personlig økonomi fremfor mer samfunnsorientert økonomi. Jonas Christophersen (2014) påpeker hvordan økonomiundervisning i det norske samfunnsfaget har hatt en lignende tendens i overgangen fra læreplanen fra 2006 versus en revidert utgave i 2013. I dagens læreplan for samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020) er det egne kompetansemål for personlig økonomi, men ingen kompetansemål for økonomi på et samfunnsnivå.

Den økonomiske dimensjonen i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling er en mulighet til å adressere økonomi på et samfunnsnivå, men da kan det se ut til at vi trenger en annen inngangsport enn financial literacy. Vektlegging av det individuelle ansvaret bidrar til manglende fokus på politiske og strukturelle aspekt som viser kobling til det finansielle systemet individene befinner seg i (Björklund og Sandahl, 2020; Löfström og van den Berg, 2013). Björklund og Sandahl (2020) hevder at dette bidrar til å legitimere det nåværende økonomiske systemet i stedet for at vi blir i stand til å kritisk vurdere det og endre det.

Dette betyr ikke at personlig økonomi ikke er viktig. Men den personlige økonomien må forstås i sin kontekst. For å belyse de politiske og strukturelle aspektene ved det økonomiske systemet tar Björklund og Sandahl (2020) til orde for å adressere sammenhenger mellom 'financial literacy' og medborgerskapsundervisning slik at økonomiundervisning kan koble det individuelle til «noe mer dynamisk og samfunnsrettet» (s. 5 - egen oversettelse). Sæther (2019) gjør en lignende kobling mellom medborgerskap, systemtenkning og bærekraftig utvikling. Denne koblingen utdyper hun ved å drøfte hvordan voluntaristiske og strukturorienterte forståelser for samfunnsendring kan illustrere måter å tilnærme seg ulike nivåer av handling. Der den voluntaristiske forklaringsmodellen er en aktørorientert forklaringsmodell som

fokuserer på hvordan enkeltindividets handlinger endrer samfunnet er den strukturorienterte forklaringsmodellen opptatt av hvordan maktstrukturer og praksiser skaper samfunnet og at endring innebærer å endre disse strukturene. Kritikken av manglende systemfokus indikerer at det er en aktørorienterte forklaringsmodell som dominerer i undervisning om bærekraftig utvikling. I forskningsprosjektet har det derfor fokuset vært på et systemnivå gjennom valg av teori, perspektiver og begreper.

Teoretisk innramming og metode

Prosjektet er rammet inn av Freires dialogisk orienterte ontologi. Gjennom dialog om våre opplevelser med «virkeligheten», det Freire omtaler som 'prop-verdenen', gir vi våre opplevelser mening, gir oss selv og hverandre mening, og konstruerer en «verden» separat fra prop-verdenen (Freire, 1970/2020). Fordi vi gjennom deltakelse i dialog konstruerer oss selv og hverandre, peker Freire på hvordan det er en humaniserende prosess og en «ontologisk oppgave» å delta i dialog for å bli mer «fullstendig menneskelig» (p. 74). Han hevder videre at når mennesker utelates fra dialogen og konstruksjonen, så blir vi navngitt av andre og ilagt mening og betydning av andre. Det ontologiske oppdraget innebærer dermed en etisk dimensjon om å kjempe for egen og hverandres deltakelse i konstruksjonsprosessen (Freire, 1970/2020; 1998). I forskningsprosessen har en sentral motivasjon vært å undersøke hva og hvem det er som blir utelatt når bærekraftig utvikling først og fremst adresseres som et miljøbegrep. Å gå inn i arbeidet med å utvikle innhold til den økonomiske dimensjonen med fokus på sosioøkonomiske hensyn og utfordringer «unequal exchange» medfører, forstås her som en måte å kjempe for synliggjøring av utelatte stemmer.

Sammen med det ontologiske oppdraget beskriver Freire (1998; 1997) behovet for en epistemologisk nysgjerrighet på hva som er konstruerende elementer i våre dialoger. En slik nysgjerrighet innebærer evnen til å tenke kritisk rundt hva det er som former tenkningen vår. Den inkluderer Freires velkjente begrep *Conscientização* – bevisstgjøringsprosessen rundt de sosiale, økonomiske og politiske realitetene som omgir oss og former våre forståelser av- og deltakelse i «verdenen». En slik bevisstgjøringsprosess krever en kontinuerlig nysgjerrighet på hvordan kunnskap skapes og konstrueres, og hva vi trenger å kunne noe om. Nysgjerrigheten brukes her inn i utforskningen av generative tematikker; problemstillinger av betydning for våre erfaringer med virkeligheten. Som nevnt kaller Freire det generative tematikker fordi slike problemstillinger genererer nye problemstillinger når vi forsøker å adressere og «løse» dem. Slik er Freires ontologiske oppdrag en kontinuerlig kamp. Det ontologiske oppdraget om deltakelse i konstruksjonsprosessen og hans epistemologiske nysgjerrighet forstås her både som utforskning av barrierer for deltakelse og som å understreke behovet for en inkluderende og samkonstruerende forskningsprosess. I utforskningen av hvordan å adressere den økonomiske dimensjonen forstås problemstillingene som oppstår som generative tematikker. De generative tematikkene utløser nye spørsmål og problemstillinger som kan brukes til videre utforskning og diskusjon.

Deltakende utforskning mellom sfærer

Freires tematiske undersøkelser og fokus på fellesskapskonstruerte forståelser av «verden» og kunnskap vi trenger for å forstå den, blir brukt som inspirasjon og begrunnelse for deltakende forskning (Cohen, Manion og Morrison, 2018; Hiim, 2020). I denne studien i en lærerutdanningskontekst forstås den deltakende forskningen med lærerstudenter som en eksplorativ prosess som kan bidra til å «myndiggjøre praktikere til å produsere kunnskap og forbedre konteksten de arbeider innenfor» (Ulvik, 2022, s. 39).

Fokuset er på de generative tematikkene som oppstår i den dialogiske utforskningen lærerstudentene og jeg som lærerutdanner deltar i sammen. Den potensielle læringen av en slik prosess tangerer flere sfærer. En sfære er skolekonteksten og hvilke refleksjoner vi gjør oss rundt hva slike generative tematikker kan bidra med til læring om sosioøkonomiske problemstillinger i klasserommet. En annen sfære er lærerutdanningskonteksten og handler om hva lærerstudenter må kunne for å tilrettelegge for slik læring i skolekonteksten. En tredje sfære er den akademiske sfæren og hvordan jeg som lærerutdanner transformerer kunnskap fra denne som lærerutdanner i mitt arbeide med å forberede studentene for deres lærervirke i skolen. Disse tre sfærene, som ifølge Jon Smidt (2023) aktualiserer «skolens verden», «den akademiske fag- og forskningsverdenen» og «lærerutdanningens verden» (s. 159), kan forstås som tre sosiokulturelle verdener med «historisk bestemte og institusjonaliserte kulturer med noen felles praksiser og mål» (s. 159). Forskningsprosessen har bidratt til en økende bevissthet rundt hvordan disse sosiokulturelle verdenene interagerer og at det også er ulike former for kunnskap som trengs i dem. Disse tre sfærene eksemplifiserer også ulike arenaer og aktører i transformasjonsarbeidet Gericke et al (2018) beskriver.

Forskningskontekst

Forskningsprosessen fant sted i fordypningsfaget samfunnsfag for trinn 1 til 7 i grunnskolelærerutdanningen. I Norge var læreplanen for samfunnsfaget for trinn 1 til 10 inndelt i geografi, historie og samfunnskunnskap i tidsperioden 1974 til 2020. I den nåværende læreplanen er fagene i større grad integrert. Fordypningsfaget lærerstudentene tok var delt inn i tre moduler som tilsvarer denne tredelingen hvor utforskningen av sosioøkonomiske tematikker fant sted primært i geografimodulen.

Studentgruppen bestod av internasjonale og norske lærerstudenter og undervisningen foregikk på engelsk. Nasjonale retningslinjer utdyper hvilket læringsutbytte lærerstudenter skal ha etter deltakelse i hvert fag og emnet var formet etter retningslinjene revidert i 2018 (Universitets- og høyskolerådet 2018). Jeg tok utgangspunkt i to punkter fra «Samfunnsfag 2» på GLU 1-7 jeg forstod som spesielt relevante for sosioøkonomiske problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. Disse er at kandidaten skal ha «djupnekunnskap om utvalde dømme på samspelet mellom menneske og natur med vekt på ressursfordeling og bærekraftig utvikling» og «kunnskap om økonomiske strukturar, verdiskaping, makt og marknad» (Universitets- og høyskolerådet 2018, s. 63 - disse er like i nåværende utgave av retningslinjene).

Hopwood, Mellor og O'Brien (2005) sin kartlegging av perspektiver på bærekraftig utvikling, samt en oppdatert utgave av denne (Block og Paredis, 2019), ble brukt for å illustrere ulike perspektiver på blant annet økonomiske strukturer og ressursfordeling. Kartleggingene plasserer strukturorienterte perspektiver på bærekraftig utvikling i et aksesystem basert på vektlegging av sosioøkonomiske og/eller økologiske hensyn og basert på om perspektivene tar til orde for «status quo», «reform» eller «transformasjon». «Status quo» har fokus på å opprettholde strukturer slik de er, «reform» tar til orde for endringer, men innenfor det eksisterende systemet, mens «transformasjon» etterspør større strukturelle endringer (Hopwood, Mellor og O'Brien, 2005). Perspektivene forfatterne inkluderer i kartleggingene får dermed deler av sitt innhold beskrevet ved hvordan de er plassert i modellen og i forhold til hverandre. Kartleggingen ble brukt som del av den tematiske undersøkelsen for å åpne opp for refleksjon og diskusjon rundt eksisterende forståelser og perspektiver. I undervisningen gikk vi mer i dybden på utvalgte perspektiver som stod i kontrast til hverandre, for eksempel neoliberalisme, Doughnut Economics, urbefolkningstematikker, og motvekst/degrowth. Å se disse perspektivene opp mot hverandre eksemplifiserer ulike konstruksjoner og forståelser av forholdet mellom mennesket og natur i møtet med økonomiske strukturer og interesser.

For å få i gang dialog spilte vi blant annet det diskusjonsbaserte spillet «Snakk om penger» (Vennerød, 2022). Dette er et spill som består av «samtalekort» med åpne, lukkede, faktaorienterte og verdibaserte spørsmål. Eksempler på spørsmål er «Hva sparer du til for tiden?», «Hvorfor er vi vanligvis mot å tillate monopoler?», «Kan det forsvares å stjele?» og «Når bør man lære seg å investere i aksjer, og når bør man kjøpe for første gang?». Grunnen til at jeg introduserte spillet var både at det eksplisitt tar for seg økonomiske spørsmål, samt tanken om at spillet kunne fungere som utgangspunkt for refleksjoner rundt valg av didaktiske metoder. Vi jobbet også gruppevis med å lese tekster om degrowth-tematikken, og vi testet ut didaktiske opplegg som handlet om å gjøre seg kjent med de ulike planetære grensene og sosioøkonomiske indikatorene Doughnut-modellen inkluderer (Doughnut Economics Action Lab u.å.).

Datainnsamling og analyseprosess

Gjennom forskningsprosessen gikk det en vekselvis dialogisk prosess mellom studentene og meg. Innsamling av erfaringer og refleksjoner skjedde gjennom ulike metoder. I forelesningene skrev jeg refleksjonsnotater og brukte det interaktive nettbaserte programmet Mentimeter til å spørre lærerstudentene om tilbakemeldinger på aktivitetene og innholdet. Tilbakemeldingene ble gitt som anonymiserte svar på åpne spørsmål hvor lærerstudentene kunne svare med opptil 250 tegn. Av totalt 15 spørsmål bruker jeg innspill fra 8 spørsmål inn i denne artikkelen. Disse 8 spørsmålene har blitt valgt ut fordi de belyser de generative temattikkene som var mest fremtredende på tvers av datamaterialet. På de 8 spørsmålene var det 102 innspill til sammen.

Et av to obligatoriske arbeidskrav studentene skulle gjennomføre var også del av studien. Arbeidskravet var en gruppeoppgave hvor studentene skulle velge en sosioøkonomisk tematikk og diskutere skriftlig eller muntlig («podcast» format)

DIDAKTISKE REFLEKSJONER FRA MØTER MED BÆREKRAFTIG UTVIKLINGS
ØKONOMISKE DIMENSJON

Irene Tollefsen

hvordan de ville gått frem for å undervise om tematikken. Dette utgjorde totalt fem grupper hvor to grupper leverte inn en drøftende «chat»-tekst og fire grupper leverte podcaster, samt to individuelle innleveringer.

Metode	Spørsmål:	Antall svar /deltakere
Mentimeter	What do you associate with the economic dimension of SD?	5
	What was it like playing "Talk about money"?	16
	What could be benefits of using "Talk about money" as a didactical approach when teaching about socioeconomic issues?	16
	What would be the disadvantages of using "Talk of money" as a didactical approach when teaching about socioeconomic issues?	17
	What could be benefits of using this approach (connecting the dimensions of the Doughnut) as a didactical tool when teaching about socioeconomic issues?	10
	What could be disadvantages of using this approach (same as above) as a didactical tool when teaching about socioeconomic issues?	13
	What did you take with you from today's lecture? (Topic: degrowth)	14
	What do you think of the way of working with text the day we discussed today? (Topic: degrowth)	11
Gruppearbeid med arbeidskrav	Assignment: Based on experiences from teaching practice (if you have) and content from teaching in module 2 of the course, discuss how you would go about creating a didactic teaching plan where you consider a topic related to the economic dimension of the concept of sustainable development and relevant to the social science subject. Important elements to discuss are why you have chosen the topic you have chosen, what you see as challenges and learning opportunities and why you choose to set up the teaching as you do, i.e. the didactic what, why and how. Feel free to use the didactic relationship model for inspiration (if you know of it). The discussion can take shape either as a podcast or a chat.	5 grupper med 3, 3, 3, 4 og 4 studenter
Gruppe-intervju	Introduction: what was it like to play the game "Talk about money"?	2 intervju med 3 deltakere
	Themes: Didactic reflections on opportunities and challenges related to the following topics: - Taxation - Poverty - Doughnut Economics	1 intervju med 2 deltakere
	- (Skills? The role of the teacher? Methods?) - How do we deal with sensitivity? Political themes? - What can be elements of a progression? Where would you start? - How can we go from the near/close to the more distant? - How can we go from the concrete to the abstract?	1 intervju med 1 deltaker
	- In what ways would you say that you have been inspired or discouraged to work with socio-economic issues?	
	More generally about the topic - What role do you think social studies have in teaching for, about, such as sustainable development?	
	Conclusion and summary (10 min) - How has it been like being part of this research?	

Avslutningsvis ble innhold og metoder i undervisningen drøftet i tre gruppeintervjuer hvorav to var med tre studenter, et med to studenter, og et intervju med en student. Hvert av intervjuene varte mellom 60-90 minutter.

Datamaterialet består dermed av refleksjoner underveis fra meg som lærerutdanner og fra lærerstudentene gjennom Mentimeter, arbeidskrav og intervju. Analysens utgangspunkt i Freires generative tematikker innebar å utforske hvilke problemstillinger som kom frem av erfaringene lærerstudentene delte fra våre møter med de sosioøkonomiske tematikkene knyttet til bærekraftig utviklings økonomiske dimensjon. Gjennom en vekselvis interaksjon og samkonstruksjon med lærerstudentene kom ulike problemstillinger frem og ved å utforske disse videre, kom etter hvert noen overordnede generative tematikker til syne.

I denne prosessen ble innspillene fra Mentimeter samlet i et dokument hvor jeg så gjorde en innholdsanalyse for å kunne kategorisere tematisk basert på hvordan jeg forstod meningsinnholdet (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 674–680). Innspillene analyserte jeg videre basert på hvordan jeg forstod at de reflekterte problemstillinger knyttet til det å undervise om sosioøkonomiske tematikker. Problemstillingene ble brukt inn i planleggingen av undervisningen og slik tatt med tilbake til studentene for videre diskusjon. Innholdet i arbeidskravene ble systematisert inn i en tabell basert på hvilke tema (hva), ønskede mål for undervisningen (hvorfor), arbeidsmetoder (hvordan) og refleksjoner rundt lærerens ulike hensyn som kom til syne. Denne tabellen ble utgangspunkt for diskusjon i en av forelesningene hvor vi videre drøftet utfordringer og muligheter ved å ta for seg disse tematikkene. Etter endt eksamen ble de tematikkene og refleksjonene jeg tolket som de mest omdiskuterte og/eller sammenflettede problemstillingene tatt med inn i intervjuene for å kunne gå mer i dybden på disse. Ved å gå frem og tilbake mellom delte erfaringer og refleksjoner forsøkte jeg å gjøre analysen til en delt prosess med lærerstudentene hvor de kunne gi tilbakemeldinger på de problemstillingene jeg forstod kom frem av deres innspill gjennom Mentimeter og arbeidskravene. Dette var for å kunne validere at jeg hadde plukket opp problemstillinger de kjente seg igjen i på denne måten skape en redelig og transparent prosess. Denne prosessen endte når semesteret tok slutt ettersom de internasjonale studentene reiste hjem og jeg ikke hadde mer undervisning med de norske studentene. Da var mye datamateriale skapt og i denne artikkelen presenteres de generative tematikkene som kommer frem på tvers av materialet. For å få flere blikk på analysen har den blitt presentert til kollegaer i ulike fora og på konferanser, arenaer som har bidratt til at jeg har fått kritiske og konstruktive innspill.

Forskningsetiske betraktninger

Å forske med lærerstudenter ga en produktiv prosess. Lærerstudentene utgjorde gode medforskere både fordi de på tredje året har erfaring fra praksis og arbeid ved siden av studiene, og fordi vi gjennom forelesningene hadde tid og en felles arena til å reflektere og dele erfaringer. Til tross for forsøk på å være åpen om at jeg anser dem som medforskere på våre felles erfaringer og refleksjoner, så vil det at jeg er foreleseren deres forme hvordan vi forholder oss til hverandre. Jeg har i utgangspunktet definert

innholdet i forelesningene og foreslått de didaktiske metodene, og de vet at deres kunnskap om innholdet vil bli vurdert i en eksamen. Det ble dermed et maktforhold det var vanskelig å utjevne.

Det ble muntlig og skriftlig understreket at det var frivillig å delta i selve forskningsprosjektet. I et forsøk på å distansere min foreleserrolle fra datamaterialet evaluerte en annen foreleser det obligatoriske arbeidskravet til bestått/ikke bestått. Jeg spurte alle deltakerne i hver gruppe om tillatelse til å bruke arbeidskravet som datamateriale og gruppegruppintervjuene ble gjennomført etter endt eksamen. Studentene har meldt i etterkant at de synes det var givende å være med, at de følte de ble lyttet til og tatt på alvor, men også dette må leses inn i et foreleser-student-forhold hvor min rolle i å vurdere studentenes innsats sannsynligvis påvirker hva studentene velger å formidle til meg.

I funndelen har jeg inkludert direkte sitater for å underbygge hvordan jeg har kategorisert inn i overordnede generative tematikker. Jeg har oversatt alle engelske bidrag og sitater til norsk, anonymisert uttalelser fra arbeidskrav og intervju med kode, og har etter beste evne forsøkt å være gjennomsiktig i gjengivelsen av refleksjonene.

Generative tematikker

I møtet med sosioøkonomiske tematikker var sensitivitet, individ-struktur problemstillinger, kunnskapsmangel, fremmed terminologi og lærerens normative nøytralitet generative tematikker som kom frem. Noen av disse var eksplisitt uttalte, mens andre var sammenvevde tematikker som kom frem av å se materialet som helhet, og ble videre utforsket i gruppeintervjuene når vi fikk mulighet til å gå i dybden. Sammen med problemstillingene kom også noen mulighetsrom. I det følgende presenterer jeg de generative tematikkene før jeg i neste del drøfter nye problemstillinger og muligheter.

Sensitivitet

En tematikk som kom opp i forbindelse med spillet «Snakk om penger» var hvordan det å snakke om enkelte sosioøkonomiske tema kan oppleves som sensitivt. Som svar på Mentimeter-spørsmål om ulemper ved å bruke spillet som en didaktisk aktivitet ble det pekt på at «Elever fra en svakere sosioøkonomisk bakgrunn kan slite og føle seg flau, kan til og med bli et offer for elevene som er i bedre økonomisk situasjon.» Flere av studentene delte denne bekymringen: «..kanskje det er noen i en vanskelig økonomisk situasjon», «det kan være sårt for noen elever å snakke om personlig økonomi» og «Det kan være utfordringer for elever i en dårlig økonomisk situasjon, eller dem som ikke kan mye om økonomi fordi foreldrene ikke er flinke med økonomi selv. Da kan de føle seg utenfor, eller at andre elever i klassen legger merke til dette».

En av studentgruppene valgte fattigdom som sosioøkonomisk tematikk i sitt arbeidskrav og også der kom bekymringen for sensitivitet frem. Studentene diskuterte hvordan tematikken kan slå ut ulikt og problematiserte at hva om «en av elevene i klassen har dårligere økonomi og han allerede blir ertet for det?». Samtidig både

aktualiserte studentene tematikken og forsøkte å ufarliggjøre den ved å vise til at det er mange familier som sliter og at ved å vise til økte strømpriser og matvarepriser for å få frem at det ikke er foreldres eller familiene sin «skyld». Ved å ta opp tematikken kan det kanskje også være «godt for de elevene som kjenner på at prisene har blitt høyere i samfunnet, kanskje kjenner det direkte i familien, at de andre i klassen har forståelse for det også, gjennom diskusjon og skjønne at det, og høre at dem sier at dette er jo urettferdig». Studentene diskuterte også å selv gå foran med å synes at de økonomiske tidene er utfordrende ved å løfte frem hvordan de selv opplever «tøffe tider med boligmarked og økte matpriser og slike ting. Går foran som eksempler».

I to andre arbeidskrav trakk studentene frem urbefolkningstematikk som sosioøkonomisk tema knyttet til bærekraftig utvikling ved å adressere hvordan overgrep på- og undertrykkelse av urbefolkninger kan være utfordrende å adressere i klasserommet. I et av disse arbeidskravene diskuterte studentene hvordan historier «skrevet av vinnerne» har ført til at undertrykkende behandling av urbefolkninger har blitt underkommunisert og at vi sitter med forestillinger av disse gruppene definert av «vinnerne». Eksempler som ble nevnt i de to arbeidskravene var problematisering av den amerikanske Thanksgiving-feiringen som studentene mente underkommuniserte hvordan urbefolkning i USA ble behandlet av kolonialistene, og Fosen-saken i Norge om vindmøller som ble satt opp til tross for at det bryter med norske reindriftsamers rettigheter. Studentene reflekterte over at slike verdikonflikter kan være sensitive og at det er viktig å ta hensyn til minoriteter i klasserommet.

Sammenvevet ansvar

På ulike vis kom problemstillinger knyttet til det nære og det fjerne, og til et sosialt ansvar et sted imellom, frem i refleksjonene til studentene. Gruppen som valgte fattigdom i sitt arbeidskrav, innleder samtalen med å ta utgangspunkt i fattigdom i Norge og spør hvorfor det er større forskjeller mellom fattige og rike enn før. De argumenterer med at det er greit å holde fokuset på Norge og peker på eksempler elevene kan ha hørt om hjemmefra (strøm, leiepriser) for å gjøre det relevant og nært for elevene. De kobler tematikken til kompetansemål om personlig økonomi i samfunnsfaget som omhandler å reflektere over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på det personlige forbruket og selvbildet. Dette diskuterer de videre ved å peke på at dette kanskje er noe elevene allerede kjenner på «i forhold til å ikke ha alt det nye og det kule alltid». De peker på at de også kan «dra linjene ut av Norge. Hvis vi har fått økende antall fattige, hva skal vi gjøre med bistanden til utlandet?». «Ja, for der har vi jo forskjellige meninger. De som er fattige i utlandet er jo fattigere enn de fattigste i Norge, men skal vi ha fattige i Norge og?» kommenterer så neste student. En tredje student spør om «Er det riktig at det er noen som skal slite med fattigdom i Norge, mens andre er ekstremt rike?» Studentene beskriver så et undervisningsopplegg hvor elevene skal drøfte ulike caser og at et læringsmål er at elevene skal få oppleve at det er greit å ha ulike meninger og få nye perspektiver for «det skaper en dynamikk vi har i samfunnet». Det pekes på at dette også handler om «å sette seg inn i andre sin hverdag, så selv om du ikke er fattig så påvirker jo fattigdom deg likevel». Mot slutten peker en

av studentene på at det kan være utfordrende å få elevene til å skjønne hva fattigdom har med bærekraftig utvikling å gjøre. Da foreslår en annen student at de kan koble tematikken til miljø ved at «Vi kan jo på slutten diskutere om det er bra at vi blir fattigere, for da bruker vi mindre og det er bra for miljøet, er det en positiv ting? Er det noe vi ønsker?»

En tematikk som dukket opp flere steder var skatt. Spillet «Snakk om penger» var en aktivitet tidlig i prosessen og skatt ser ut til å ha først dukket opp her reflektert i Mentimeter-innspill fra denne økten: «det var morsomt å lære om norske skatter». Skatt som tematikk dukker deretter opp i et arbeidskrav. Når gruppen beskrev hvorfor de valgte tematikken innleder de med at: «hele ideen er å forberede elevene for når de er ferdige på skolen og går inn i voksenlivet. De trenger å vite hva skattesystemet handler om. De trenger bakgrunnskunnskap om hvorfor vi betaler skatt, hvem vi betaler det til, hva det er brukt på, og de ulike typene av skatt som kan forekomme, for hva og hvorfor det er ulike størrelser på dem» (J – arbeidskrav). Studentene forklarte videre i arbeidskravet at det er viktig elevene forstår hvorfor lønnen er redusert når de får sin første lønsslipp. Ved å få forståelse for skatt vil elevene bli «forberedt på hvordan å bli skattebetalingsdyktig, de blir gitt utdanning til å forberede sine skatter slik at de etter hvert blir aktive medborgere.» (I – arbeidskrav). Dette aktive medborgerskapet koblet studentene til skatt som et sosialt ansvar. Det sosiale ansvaret utdypet de ved å påpeke at «utviklingen i landet er avhengig av at de betaler sine skatter og at de er villige til å betale sine skatter.» (I – arbeidskrav). Studentene koblet det sosiale ansvaret til det å være ansvarlige medborgere og hvordan skatteundervisning handler om medborgerskapsundervisning som kan bidra til å øke «den frivillige etterlevelsen» av å betale skatt. Å jobbe med tematikken fikk dem til å reflektere over det å på ene siden være bidragsyter ved å betale skatt til en felles pott, og det å også være på mottakersiden av skatt hvor en av dem påpekte at «nesten alle husholdninger har en person som mottar en eller annen form for støtte» (M – intervju) finansiert via skatteinntekter.

I et av arbeidskravene utforsket studentene hvordan Kate Raworths Doughnut Economics-modell (2017; Doughnut Economics Action Lab u.å.) kan brukes for å illustrere balansegangen mellom sosioøkonomiske hensyn og planetære grenser. For å synliggjøre hva som ligger i de ulike planetære dimensjonene og de sosioøkonomiske hensynene diskuterte studentene det å sammenligne Norge med et «uland». Da kom de blant annet inn på spørsmål som «Er vi så suksessfulle nå at trenger vi mer?» og diskuterte «hvordan det at vi har så mye gjør at vi overforbruker på andre områder enn.. mens vi kanskje overforbruker så er det noen som ikke har denne veksten og da heller underskudd eller «undershoot» på grunn av manglende ressurser». De etablerte så kobling mellom denne tematikken og medborgerskap: «Medborgerskap og globalt medborgerskap er jo sånn vi ønsker å jobbe med i skolen og det å kunne se seg selv opp mot andre og hvordan vi påvirker verden og hvordan de påvirker verden er jo veldig godt innenfor».

Kunnskapsmangel

I de didaktiske refleksjonene som kom frem av utforskningsprosessen formulerte lærerstudentene på ulike vis elevers behov for «grunnkunnskap» eller «bakgrunnkunnskap» blant annet i forbindelse med skattetematikken og Doughnut Economics modellen. Dette kobles til behov for mer kunnskap også for lærere. I forbindelse med skattetematikken dukket det opp etterspørsel etter mer kunnskap. Som nevnt anerkjente studentene at å snakke om skatt er viktig. De pekte på utfordringen som ligger i at skatt ikke blir berørt i de respektive læreplanene – hverken den norske eller læreplanene som de internasjonale studentene skal forholde seg til. Studentene pekte videre på at en først må inn i fordypninger som bedriftsstudier eller regnskap for at dette blir adressert. Skattesystemet endrer seg også kontinuerlig og lærerstudentene spør seg hvilke ressurser de skal bruke og hvor de skal hente støtte. Som en av dem påpekte «det burde være workshops for lærere også.» (M – arbeidskrav).

I tidligere nevnte arbeidskrav hvor gruppen utforsket Doughnut Economics reflekterte gruppen over at modellen krever en del kunnskap. De argumenterte med at i første møte med modellen så er det kanskje ikke nødvendig at elevene forstår alt, men heller at de skal holde det litt åpent ved at de «tenker ikke så mye over at vi ikke vet hva det betyr», men at de «kan komme tilbake til dem senere». Da noen av de samme studentene nevnte modellen igjen i et fokusgruppeintervju, påpekte de at det kan være hensiktsmessig å tenke naturfag og samfunnsfag sammen for å få bedre innsikt i koblingene mellom sosioøkonomiske hensyn og planetære grenser.

I en av forelesningsøktene hvor vi jobbet med artikkelen «Research On Degrowth» av Kallis, Kostakis, Lange, Muraca, Paulson og Schmelzer (2018) påpekte studentene at degrowth var en utfordrende tematikk. Gjennom Mentimeter etter økten kommenterte studentene blant annet at «det er et vanskelig tema hvor du virkelig må følge med for å forstå hva det (degrowth) handler om», «at dette er et komplisert tema, og (det) er mange begreper og fenomener som er vanskelig å forstå», og «jeg trenger å lese mye ekstra om dette temaet».

Fremmed terminologi

Det første eksempelet på fremmed terminologi kom når vi testet spillet «Snakk om penger». Studentene var jevnt over positive til opplevelsen av å prøve ut spillet, men de så også utfordringer hvor av vanskelige begreper var en av dem. På spørsmål om hva som kunne være ulemper med spillet ble dette påpekt: «vanskelig pga nye begreper» og ved at det var «vanskelig å oversette innimellom». Det ble også hevdet at dette kunne føre til tidsmessige utfordringer: «Noen vanskelige begreper som ikke er lett å forstå, så det koster mye tid å forklare og forstå dem». En student mente at «Du kan bare bruke det på elever i moden alder. Unge barn vil ikke forstå spørsmålene enda eller de kan ikke gjøre seg opp en mening om det enda». Relatert til vanskelige begreper ble det påpekt at spillet kan «lede til gale svar og kanskje er litt ineffektivt» og «Kanskje har ikke enkelte elever formet en forståelse for økonomien, og noen problemer har de enda ikke opplevd en del av dem, så det er vanskelig for dem å snakke om det.» Det ble også

pekt på at «misinformasjon kan være en utfordring, siden spillet avhenger av folks forståelse. Også kan forestillinger påvirke negativt på hvordan en blir lært».

Balanseganger

Det fremstår ikke nødvendigvis som om det er noe studentene tenker er spesielt for økonomiske tematikker, men i en diskusjon rundt hvordan å adressere skatt som sosioøkonomisk tematikk, ble det vektlagt at det var viktig å «ikke politisere klassekommet», at læreren må være så «nøytral» som mulig og at lærerens rolle først og fremst er «å fasilitere» slik at elevene får utvikle sine egne meninger vedrørende skatt (gruppeintervju). Senere i intervjuet diskuterer studentene alle godene som kommer ut av skatt og at dette er noe alle opplever. De koblet skatt til et sosialt ansvar som en del av medborgerskapsundervisning og at en slik undervisning burde oppmuntre elevene til å bli villige til å betale skatt. Da jeg utfordret studentene på at det jo høres politisk ut å oppfordre elevene til å ville betale skatt lo de og var enige – «ja! Vi er alle påvirket!» - hvor en av dem så uttrykte: «det er en tynn linje mellom å være politisk og det å dele fakta».

Lærerens balansegang mellom å være politisk og nøytral er ikke eksplisitt en gjennomgående tematikk, men studentene er opptatt av hvordan læreren må balansere mange forskjellige hensyn. I flere arbeidskrav legges det opp til diskusjon i grupper og da er studentene opptatt av å ta hensyn til hvem som sitter sammen i grupper, hvem som får hvilke roller, hvordan forebygge kontroversielle utsagn som kan være sårende, og samtidig skape takhøyde for uenighet. Det er et gjennomgående fokus på at elevene skal få mulighet til å utvikle og uttrykke egne meninger og også fokus på at mye læring kan skje på denne måten. I det ene arbeidskravet om urbefolkning uttrykkes et behov for at læreren må skape et «trygt rom» hvor elevene skal få mulighet til å uttrykke det de mener. Balansegangene og dette «rommet» diskuterer Bragdø, jeg og Eidsvik (2025) mer inngående i artikkelen «A safe pluralistic space? - An exploration of teacher students' perspectives on the contribution of social studies to education for sustainable development».

Sammen med refleksjoner over ulike problemstillinger kom også et engasjement og en entusiasme for å snakke mer om økonomi. Alle lærerstudentene foruten om en ga tilbakemelding om at de synes det var «gøy» eller «interessant» å spille «Snakk om penger». I utdypning om hvorfor ble det blant annet trukket frem at det var interessant å sammenligne hva en tenker om økonomi og få oppleve «at det faktisk er ok å snakke om hvor mye du tjener og hvordan du bruker pengene åpent og at det ikke er tabu å snakke om penger i andre land; spørsmål om hvor mye du tjener er ikke invaderende». Det ble også påpekt at det «å høre hvordan økonomi snakkes om og fungerer i andre land enn Norge» gjør at en «også ble litt mer oppmerksom på hvordan ting fungerer her.»

En student hevdet at spillet kan fungere som «en enklere måte å starte dialogen om penger. Noen mennesker sliter med å snakke om dette temaet, men spillet gjør det lettere for dem.» I møtet med sosioøkonomiske tematikker som handler om sentrale utfordringer og mekanismer i samfunnet kan et slikt engasjement vitne om et ønske om

å i større grad delta i økonomiske diskusjoner. Så hva kreves videre for å få dette til? Hvordan tar vi hensyn til de sosioøkonomiske tematikkens sensitivitet? En del av sensitiviteten kan forstås som å ligge i tabuer, i et fokus på individet og i enkelte temas politiske natur. Hvilke politiske spørsmål og diskusjoner kommer til syne og hvordan håndterer vi dem? Det ble pekt på behovet for at læreren må være «nøytral» og ikke politisere klasserommet. På utfordring av det jeg mente fremstod som en selvmotsigelse da lærerstudentene også hevdet at å undervise om skatt handler om å fostre vilje til å betale skatt, responderte lærerstudentene med at «vi er alle påvirket!» og ved å peke på de mente var den tynne linjen mellom å være politisk og det å dele fakta. Denne linjen kan forstås som å reflektere at enkelte av de sosioøkonomiske tematikkene innebærer diskusjoner som inkluderer å navigere mellom hva vi kan *vite* noe om og hva vi kan *mene* noe om. Hvordan lærer vi lærerstudentene å balansere mellom kunnskapsformer og verdier involvert? Og hva krever det av meg som lærerutdanner å tilrettelegge for slik læring?

Genererende tematikker i et didaktisk transformasjonsarbeid

De generative tematikkene som kom frem i møtet med de sosioøkonomiske tematikkene skaper igjen nye spørsmål og problemstillinger. Disse forstås her som diskusjonspunkter i det didaktiske transformasjonsarbeidet ved at de synliggjør utfordringer til hvordan å formidle et faglig innhold tilpasset skolekonteksten.

Økonokratiets økonomesisk?

Våre felles erfaringer med spillet «Snakk om penger» fikk frem at spillet egner seg som en samtalestarter om økonomiske tematikker. Erfaringene belyste problemstillinger rundt utfordrende begreper som kan bidra til misforståelser, i dette tilfellet både på grunn av manglende kunnskap og fordi det tidvis var vanskelig å oversette til engelsk. At det å snakke om økonomi var oppfattet som tabu, men samtidig ble erfart som «gøy» til tross for utfordringene kan antyde at flere av lærerstudentene ikke var så vant til å diskutere økonomi. Dette kan henge sammen med at økonomiske tematikker fremstår noe utilgjengelig. Utfordringer med økonomiens lite tilgjengelige begreper har vært adressert av flere. I boken «Econocracy» viser Earle, Moran og Ward-Perkins (2017) til en studie i Storbritannia hvor bare 12 prosent av de 1696 respondentene opplevde at politikere og media snakket om økonomi på en måte som gjorde det lett å forstå. Forfatterne av boken viser til at dette henger sammen med økonomifagets tekniske språk, og at det er gjort lite for å gjøre det tilgjengelig for folk flest. Et didaktisk transformasjonsarbeid mangler. Språkets innflytelse påvirker demokratisk deltakelse all den tid det blir vanskelig å forstå innholdet i diskusjonene (Earle, Moran og Ward-Perkins, 2017). Fordi dette har politisk og demokratisk betydning, blir det ekstra viktig å forstå denne effekten av språket.

Ikledd et teknisk språk, også omtalt som «economese» (Löfström og van den Berg, 2013, s. 55), kan økonomiske problemstillinger fremstå som tekniske og apolitiserte problemstillinger med riktige og gale løsninger. Slike fremstillinger er vanskelige å

utfordre på grunn av autoriteten de som behersker språket ikles. Backhouse, Dudley-Evans og Henderson (1993) påpeker at økonomidisiplinen lenge var «uaffisert» (s. 2) av den språklige vendingen mange av de andre samfunnsvitenskapene gikk gjennom. Dette har resultert i at «economists have been able to sustain an uncritical positivist self-image longer than has been possible in the other social sciences» (s. 2). Ved hjelp av formalisme og matematiske modeller, formidler språket mange økonomers overbevisning om egen objektive og verdi-frie syn på virkeligheten. Denne utbredte selvforståelsen betyr ikke at ingen økonomer har brydd seg om språket. Men de som har brydd seg har ofte vært innenfor økonomihistorie, institusjonalisert separat fra de modellerende økonomene (Backhouse og Dudley-Evans, 1993). Retoriske og litterære analyser av «økonomesisk» har synliggjort hvordan økonomer har latt seg inspirere av fysikken og Newtons mekanistiske natursyn til å lage bilder av økonomien som en maskin (Klamer, 2023). Maskinen tenkes som et lukket system beskrevet ved hjelp av metaforer som «input» og «output», «balanse», «fin-innstilling» og hvor «eksternaliteter» kan inkluderes i systemet ved å bli gitt en målbar verdi slik klimautslipp har fått ved hjelp av klimakvoter. Berit von der Lippe (1999) spør om økonomene ser bildene og metaforene de bruker i sine beskrivelser: «Eller er det kanskje slik at bildene «bruker aktørene» mer enn de sjøl gjør bevisst bruk av dem? Er det mao slik Foucault sier: Språket snakker «oss» mer enn «vi» snakker språket?» (s. 183).

Når økonomer forstår sine beskrivelser som objektive størrelser hvor det ikke skilles mellom virkeligheten og språket brukt for å beskrive den blir det lite rom for å diskutere alternative måter å forstå og konstruere økonomien. Dette synliggjør hvordan ulike vitenskapsteoretiske ståsteder vil gi ulike svar på hva vi kan vite noe om og hva vi kan mene noe om. Retorisk og litterær analyse kan være en inngangsport for å avkle denne siden ved språket slik at premisser, mål og hensikt med økonomien synliggjøres og åpnes opp for diskusjon.

Behov for å løfte blikket?

Slik språkanalyser handler om å løfte blikket for å se ulike måter å bruke språket på, kan også tematikker som fattigdom og ulikhet sees på flere måter ved å løfte blikket. Kan det å utforske fattigdom på et systemnivå bidra til å gjøre tematikken mindre sensitiv på et individnivå? Ofte vektlegges individnivået for å gjøre tematikken mer relevant og nær elevene, men ved å fokusere også på et samfunnsnivå kan individet forstås i sin kontekst. En erfaring lærerstudentene delte etter å spille «Snakk om penger», var at den internasjonale konteksten gjorde det interessant å se forskjeller og likheter på tvers av nasjoner, en tilnærming også foreslått i arbeidskravet om Doughnut Economics. Diskusjonen rundt hvordan Norges overforbruk kan skape andres underforbruk peker på den strukturelle urettferdigheten «unequal exchange» begrepet formidler. Det synliggjør mekanismer ved strukturene rundt oss og hvordan vi som individer er posisjonert ulikt i systemet. Koblingen studentene gjør til globalt medborgerskap peker på utfordrende problemstillinger knyttet til hvor vidt vi som privilegerte individer i det nåværende systemet er villige til å gi fra oss privilegier for et mer rettferdig system. Dette spørsmålet kompliseres både av kunnskapsmangelen om

hvordan mekanismer i det økonomiske systemet fungerer og hva som gjør systemet urettferdig, og av hvordan vi som individer innad for eksempel Norge er ulikt posisjonert mtp. på privilegier, noe som bidrar til ulike forståelser av ideen om ansvar et globalt medborgerskapsbegrep gjerne inkluderer.

Ulike forståelser av ansvar eksemplifiserer verdikonflikter som er i spill. Hopwood, Mellor og O'Briens (2005) kartlegging av perspektiver og oppdaterte utgaver av den bidro til å løfte blikket ved å gjøre det mulig å sammenligne ulike perspektiver opp mot hverandre. Men vi skulle gjerne hatt mer tid til å utforske de forskjellige perspektivene og teoriene. En slik utforskning handler om å hente begreper og perspektiver som er utenfor «mainstream» økonomifaget som i stor grad har definert språket som brukes for å diskutere økonomiske spørsmål (Earle, Moran og Ward-Perkins, 2017). Dette åpner opp for et potensielt stort tilfang av mulige perspektiver og medfølgende «språk» og et krevende landskap å navigere. Samtidig kan en slik perspektiverende tilnærming, for eksempel vekst kontrastert med degrowth, gjøre det lettere å forstå hver av dem. På denne måten reflekteres også perspektiv- og teorimangfoldet i skolefagene generelt og samfunnsfaget i dette tilfellet.

Kritikken financial literacy har fått for å ikke kontekstualisere individet kan også imøtekommes ved å åpne opp nettopp for diskusjoner rundt hvordan vi kan forstå strukturene som former vårt handlingsrom. Her er skatteeksempelet nyttig fordi den illustrerer vekselvirkningen mellom individnivå og samfunnsnivå når vi som individer betaler inn til en pott på samfunnsnivå som så fordeles ut igjen til individnivå. Skatt aktualiserer også andre tematikker. Den kan kobles til demokratiske prosesser rundt hvordan skattepenger brukes og hvorfor vi er uenige om typer av skatt, skattenivå og skatteinnretninger. Videre kan skatt få frem ulike perspektiver på forholdet mellom det «offentlige» og det «private», om utfordringer ved at skattesystemet er nasjonalt, mens handelssystemet er blitt stadig mer globalt, og om hvordan vi skal finansiere velferdsstaten i fremtiden.

Normative balanseanger

Lærerstudentene som valgte skatt som sosioøkonomisk tematikk i arbeidskravet merket ikke umiddelbart at de på ene siden var opptatt av lærerens nøytralitet samtidig som de tok til orde for at undervisningen skulle oppfordre til betalingsvillighet av skatt. Som de så påpekte, er det en tynn linje mellom å være politisk og å formidle fakta, og denne linjen ser ut til å fremstå uklar. En problemstilling er om og hvordan denne linjen kan bli tydeligere for elever, lærerstudenter og meg som lærerutdanner. Det ble ikke hevdet at en nøytral tilnærming var spesifikt viktig for undervisningen om økonomiske tematikker, men med tanke på hvordan økonomiske problemstillinger kan fremstå som tekniske kan det være en forestilling om at det finnes en korrekt måte å forstå og formidle disse. Kritikk mot økonomifagets avpolitisering av økonomiske problemstillinger synliggjør at der noen hevder det finnes en riktig løsning og om å få kunnskap som muliggjør den løsningen, vil andre hevde at det finnes mange løsninger fordi det er ulike syn på hva problemet er. Ved å trekke frem flere perspektiver kan ulike

forståelser få frem at disse spørsmålene ofte innebærer verdikonflikter som inkluderer ulike kunnskapssyn.

Et gjennomgående tema i lærerstudentenes refleksjoner er hvordan elevene bør få mulighet til å utvikle sine egne meninger om tematikkene og dermed også om verdikonfliktene i de politiske spørsmålene. Ifølge studentene er lærerens rolle da å tilrettelegge for en trygg arena hvor dette kan skje (Bragdø, Tollefsen og Eidsvik, 2025). Beskrivelsen av lærerens «nøytrale» rolle er problematisk all den tid det ikke er en bevissthet rundt potensielle selvmotsigelser og det at lærerrollen allerede er en politisk rolle. Ønsket om å tilrettelegge for meningsutvikling reflekterer et normativt mål knyttet til skolens demokratiske dannelsingsoppdrag og det er positivt at studentene ser denne koblingen. Samtidig må det synliggjøres at dette også er et politisk ønsket mandat og at de i eget virke vil møte situasjoner hvor de må prioritere mellom verdier.

I stedet for å kalle det en «nøytral» rolle, er lærerstudentenes fokus på hensyn (og verdier) læreren må balansere mellom kanskje en mer dekkende måte å beskrive det på. Slik lærerstudentene beskriver tilrettelegging for meningsutvikling innebærer den at læreren må balansere hensyn som tematikkens sensitivitet, alderstilpasset språk, gjøre tematikken relevant og elevnær, la elevene få utforske på egen hånd, og forsøke å legge til rette for at uenighet er greit uten samtidig skape rom for for kontroversielle uttalelser. Denne balansegangen favner at tematikken kan utløse spesifikke hensyn og at hensyn kan omhandle mer enn selve tematikken.

Et felles didaktisk transformasjonsarbeide

I undervisning om bærekraftig utvikling er det ikke en omforent måte å definere den økonomiske dimensjonen og hvilke tematikker den tar for seg. Med en bred tilnærming kan vi utforske og bygge på eksisterende didaktiske eksempler, for eksempel spillet «Snakk om penger». I forlengelsen er en diskusjon rundt hva vi skal adressere og hvordan nyttig. Erfaring fra denne forskningsprosessen tilsier at en slik diskusjon kan gi verdifull didaktisk øving for både lærerstudenter og lærerutdannere.

I den tematiske undersøkelsen kom det frem generative tematikker som igjen skaper nye spørsmål og problemstillinger. Den vanskelige terminologien fordrer et transformasjonsarbeid av sosioøkonomisk innhold og mer tid til begrepslæring. Vitenskapsteoretiske skillelinjer mellom økonomifaget og andre fag innenfor samfunnsfaget kan utfordre prosessen med slik begrepsutvikling på grunn av ulike forståelser av begreper og begrepsbruk (Brant, 2015; Tollefsen og Eidsvik, 2025). Det trengs derfor mer arbeide med å utvikle et alders- og samfunnsfagtilpasset begrepsapparat til sosioøkonomiske tematikker.

Lærerstudentene påpekte behovet for «grunnkunnskap» og «bakgrunnskunnskap» for både seg selv og elevene i forbindelse med flere av tematikkene. Når det gjelder veksttematikken fremstår den ekstra utfordrende fordi den i liten grad er problematisert i norsk offentlighet (Pedersen, 2022). Uten et slikt grunnlag viser det seg å være utfordrende å forstå degrowth, Doughnut Economics og andre alternativer. I rollen som lærerutdanner i samfunnsfag har erfaringer med å undervise om neoliberalisme, degrowth og Doughnut Economics avdekket at neoliberalisme er et ukjent begrep for

mange av studentene. I undervisningen har jeg tatt utgangspunkt i en antagelse om at studentene har noe kjennskap til begrepet. Dermed undervurderte jeg behovet for å utdype det. Slike antagelser kan reflektere avstanden mellom hva jeg som lærerutdanner oppfatter - og hva lærerstudentene oppfatter som «tatt-for-gitt» kjennskap og kunnskap.

Manglende didaktisk arbeid, og mine egne antagelser og tatt-for-gitte-sannheter som utgangspunkt for undervisning, har blitt avdekket og tydeliggjort i samarbeidet med lærerstudentene. Det har vært nyttige erfaringer. I videre utforskning og undervisning er det behov for å «pakke ut» neoliberalisme og veksttematikken gjennom ulike perspektiver og teorier. Sett i sammenheng med sensitiviteten lærerstudentene oppfatter i forbindelse med disse tematikkene, kan en slik utforskning og utvalg av tilhørende teorier og perspektiver orientere seg mot et systemnivå. Det skaper på ene siden noe distanse til tematikken og kan dermed gjøre det mindre sensitivt, og gi rom for å fokusere på strukturelle ujevnheter og «unequal exchange». Samtidig kan dette åpne opp for andre sensitive problemstillinger og det er behov for mer didaktisk arbeid for å synliggjøre ansvar uten å legge det på individet. Utviklingen av dette didaktiske arbeidet vil tjene på å skje sammen med lærerstudentene fordi det synliggjør våre ulike utgangspunkt for å tilnærme oss innholdet og kan bidra til å redusere avstanden mellom oss.

Konklusjon

Hensikten med forskningsarbeidet presentert her har vært å bidra til en didaktisk transformasjonsprosess mot et tydeligere innhold for bærekraftig utviklings økonomiske dimensjon og mulige tilnærminger til den. I forskningsprosessen rammet inn av Freires dialogiske ontologi og tematiske undersøkelser kom flere generative tematikker til syne i forsøket på å adressere den økonomiske dimensjonen. Håpet er at disse generative tematikkene kan bidra som knagger og diskusjonspunkter til videre didaktisk arbeid.

Av de generative tematikkene kom det frem at sosioøkonomiske tema kan oppleves tabubelagte og sensitive, men at det også kunne være interessant og morsomt å diskutere dem. Samtidig bør diskusjonene også på språklige og kunnskapsmessige utfordringer. Utfordringene handlet både om oversettelse av begreper fra norsk til engelsk og at økonomiske spørsmål ofte inkluderer terminologi og et språk som er fremmed og uvant å bruke. Det var mye å lære fra å sammenligne nasjoner og fra å forsøke å forklare økonomiske tema sett fra egen nasjons perspektiv.

I flere av arbeidskravene som tok for seg sosioøkonomiske tema ble det å adressere forbruk løftet frem og diskutert. Har vi nok? Går vårt forbruk i Norge utover andre? Burde vi blitt fattigere? Lærerstudentene aktualiserer dermed problemstillinger rundt globale skjevheter, konseptualisert her ved «unequal exchange» og ansvar, og kobler dette til globalt medborgerskap. De bidrar til å nyansere «vi-et» i det som ofte fremstilles som den homogene størrelsen «Menneskeheten», et viktig bidrag som også genererer nye problemstillinger. For hvordan snakker vi om ansvar i slike komplekse problemstillinger? Hvordan kan vi synliggjøre at individuelle valg formes av strukturer

individet alene har vanskelig for å endre? Koblinger gjort til demokrati og medborgerskap og det å skape endringer på gruppenivå vil være viktige i det videre didaktiske arbeidet.

I refleksjonene rundt utfordringer knyttet til språk, sensitive tema, konsekvenser og medansvar formidler lærerstudentene et syn på lærerrollen som handler om å tilrettelegge for meningsutvikling. I enkelte eksempler beskrives en idé om at dette er en «nøytral» rolle. En mer treffende beskrivelse er at dette handler om å balansere mange hensyn, og at en slik balansegang er en normativt styrt rolle som handler om å leve opp til politisk styrt mandat om et demokratisk ideal. Dette er en rolle som er sammensatt og i møtet med sosioøkonomiske tematikker knyttet til økonomi og bærekraftig utvikling melder behovet for mer erfaring og kunnskap seg, for både lærerstudentene og lærerutdanneren.

Referanser

Amin, S. (1974) *Accumulation on a world scale - A critique of the theory of underdevelopment*. Monthly Review Press.

Arghiri, E. (1972) *Unequal exchange: A study of the imperialism of trade*. Monthly Review Press.

Backhouse, R. og Dudley-Evans, T. (1993) Exploring the language and rhetoric of economics, i Henderson, W., Dudley-Evans, T. og Backhouse, R. (red.) *Economics and language*. London: Routledge.

Bjørkdahl, K. (2020) Vi, mennesker, *Prosa - tidsskrift for sakprosa*, (5). Tilgjengelig fra: <https://prosa.no/artikler/essay/vi-mennesker>.

Björklund, M. og Sandahl, J. (2020) Financial Literacy as Citizenship Education--A Viable Prospect?, *Journal of Social Science Education*, 19(3), s. 4–20.
<https://doi.org/10.4119/jsse-3230>

Björklund, M. og Sandahl, J. (2021) Inviting students to independent judgement: Teaching financial literacy as citizenship education, *Citizenship, Social and Economics Education*, 20(2), s. 103–121. <https://doi.org/10.1177/20471734211029494>

Björklund, M. (2025) Financial citizenship education and the elusive power of critical inquiry, *Theory & Research in Social Education*, 53(2), s. 272–295.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2406789>

Block, T. og Paredis, E. (2019) Four misunderstandings about sustainability and transitions, i van Poeck, K, Östman, L, og Öhman, J. *Sustainable Development Teaching*. Routledge, s. 15–27.

Borg, C. et al. (2014) Subject-and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development, *Environmental Education Research*, 20(4), s. 526–551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>

- Bragdø, M. B., Tollefsen, I. og Eidsvik, E. (2025) A safe pluralistic space? An exploration of teacher students' perspectives on the contribution of social studies to education for sustainable development, *Acta Didactica Norden*, 19(2), s. 23. <https://doi.org/10.5617/adno.11388>
- Brant, J. W. (2015) What's wrong with secondary school economics and how teachers can make it right - methodological critique and pedagogical possibilities, *Journal of Social Science Education*, 14(4), s. 7–16. <http://dx.doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v14-i4-1391>
- Brundtland, G. H. og Dahl, O. (1987) *Vår felles framtid*. [Oslo]: Tiden norsk forlag.
- Børhaug, K., Sæle, C. og Sætre, P. J. (2022) Innleiing - kjerneelementa i forskningsperspektiv *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christophersen, J. (2014) Økonomi og marknad, i Børhaug, K., Aarre, T. og Christophersen, J. (red.) *Introduksjon til samfunnskunnskap*. Polen: Samlaget.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2018) *Research methods in education*. 8. Routledge.
- Doughnut Economics Action Lab (u.å.) *Schools and Education*. Tilgjengelig fra: <https://doughnuteconomics.org/themes/7> (Hentet: 01.03.2024 2024).
- Earle, J., Moran, C. og Ward-Perkins, Z. (2017) *Econocracy - on the perils of leaving economics to the experts*. Manchester University Press.
- Freire, P. (1970/2020) *Pedagogy of the Oppressed*. Oversatt fra Ramos, M. B. 2nd. New York: Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (1997) *Pedagogy of the Heart*. Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (1998) *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield
- Freire, P. (1999) *De undertryktes pedagogikk*. Oversatt fra Ramos, M. B. 2. utgave. Ad Notam Gyldendal.
- Gericke, N. et al. (2018) Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects, *London Review of Education*, 16(3). <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Hickel, J. et al. (2022) Imperialist appropriation in the world economy: Drain from the global South through unequal exchange, 1990–2015, *Global Environmental Change*, 73, s. 102467. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2022.102467>
- Hiim, H. (2020) Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud,

H. Hiim, D. Husebø & LH Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*, s. 25–54.

Hopwood, B., Mellor, M. og O'Brien, G. (2005) Sustainable development: mapping different approaches, *Sustainable Development*, 13(1), s. 38–52.

<https://doi.org/10.1002/sd.244>

Hultberg, L. I. og Heiret, Y. S. (2023) Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: fra elevsentrert til praxis-orientert bærekraftundervisning, *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntp.v9.3742>

Kallis, G. et al. (2018) Research on Degrowth, *Annual review of environment and resources*, 43(1), s. 291–316. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-102017-025941>

Klafki, W. (1998) Characteristics of Critical-Constructive Didaktik, i Gundem, B. B. og Hopman, S. (red.) *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.

Klamer, A. (2023) An essay on the need to redefine economics for the sake of a human economy, *Journal of Philosophical Economics*, 16(Symposium: Is there a future for heterodox economics?). <https://doi.org/10.46298/jpe.10887>

Kvande, L. og Olofsson, H. (2024) *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og-læring i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Lafferty, W. og Langhelle, O. (1995) *Bærekraftig utvikling - Om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Gyldendal.

Lippe, B. v. d. (1999) *Metaforens potens*. Oktober.

Löfström, J. og van den Berg, M. (2013) Making sense of the financial crisis in economic education: An analysis of the upper secondary school social studies teaching in Finland in the 2010's, *Journal of Social Science Education*. 12(2), s. 53-68. <https://doi.org/10.4119/jsse-647>

Mathé, N. E. H. (2021) Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag, i Erdal, S. F., Granlund, L. og Ryen, E. (red.) *Samfunnsfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mellingen, Ø. K. og Tollefsen, I. (2023) Bærekraftig utvikling i norsk skoleforskning. En litteraturgjennomgang., i Bredal-Tomren, T. S. (red.) *Utdanning for bærekraft. Erfaring og forskning fra barnehage og skole (Kap. 3, s. 51-72)*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.193>

Modig, N. (2021) What do economic scholars consider powerful economic knowledge of importance for people in their private and public lives? Implications for teaching and learning economics in social studies, *Studies in higher education*, 46(11), s. 2200–2215. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716319>

Pedersen, J. (2022) Motvekst: –en introduksjon, *Nytt Norsk Tidsskrift*, (4), s. 305–316. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.4.4>

Raworth, K. (2017) *Doughnut economics: seven ways to think like a 21st-century economist*. Chelsea Green Publishing.

Rouhiainen, H. og Vuorisalo, T. (2019) Higher education teachers' conceptions of sustainable development: implications for interdisciplinary pluralistic teaching, *Environmental Education Research*, 25(12), s. 1713–1730.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1657069>

Skarpenes, O. (2005) Pedosentrismens framvekst–Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme, *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), s. 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), s. 713–733.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.840677>

Smidt, J. (2023) Profesjonalisering av lærerutdanning og kamp om fag og faglighet: et personlig essay om norskdidaktikk og lærerutdanning, i Erixon, P.-O. og Ongstad, S. (red.) *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp*. Cappelen Damm Akademisk., s. 157–190.

<https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch5>

Solbakken, I., Holen, M. M. og Øyehaug, A. B. (2025) Utvikling av bærekraftskompetanser i lærerutdanning, *Acta Didactica Norden*, 19(2), s. 1–24.

<https://doi.org/10.5617/adno.11418>

Sæther, E. (2019) Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det?, i Kvamme, O. og Sæther, E. (red.) *Bærekraftdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tollefsen, I. (2022) Development's disappearance: A metaphor analysis of sustainable development in Norwegian core curriculum, *Policy & Practice: A Development Education Review*, (35). [Development's Disappearance: A Metaphor Analysis of Sustainable Development in Norwegian Core Curriculum | Development Education Review](https://doi.org/10.23865/cdf.268)

Tollefsen, I. og Eidsvik, E. (2025) Make Bærekraft Great Again: Kraftfull Kunnskap som Krisehåndtering, i Eidsvik, E., Roos, M. og Trippestad, T. A. (red.) *Utdanningspolitikk som krisefabrikk: Håndbok i norske skolekriser*. Cappelen Damm Forskning, s. 157–179. <https://doi.org/10.23865/cdf.268>

Ulvik, M. (2022) Aksjonsforskning - en oversikt, i Ulvik, M., Riese, H. og Roness, D. (red.) *Å forske på egen praksis - Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet. 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

UNESCO, E. S. (2006) *Framework for the UNDES D international implementation scheme*: UNESCO Paris. Tilgjengelig fra:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>

Universitets- og høyskolerådet (2018) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*, i *UHR-Lærerutdanning* (red.). uhr.no: UHR. Tilgjengelig fra: <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i samfunnsfag*. www.udir.no: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>.

Vennerød, C. (2022) *Snakk om Penger Spillet*, 06.10.2022. Personlig mailkorrespondanse

World Commission on Environment and Development (1987) *Our Common Future*. UN - Documents. Tilgjengelig fra: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (Hentet: 18/11-15).

Young, M. (2009) Education, globalisation and the 'voice of knowledge', *Journal of education for Work*, 22(3), s. 193–204. <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>

Young, M. (2013) Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), s. 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>