Kvamme, O. A. (2026). Politisk danning og miljøkrise: Handlekompetanse i nordisk miljøundervisning. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 337–366). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870814

14

Politisk danning og miljøkrise

Handlekompetanse i nordisk miljøundervisning

Ole Andreas Kvamme

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

Sammendrag: På begynnelsen av 1990-tallet utviklet et dansk forskningsmiljø en tilnærming til miljøundervisning som skulle få stor betydning både i nasjonal, nordisk og internasjonal sammenheng. Forskningsmiljøet var forankret i en kritisk didaktisk tradisjon med vekt på politisk danning. Det skjellsettende var hvordan politisk handling her ble satt i sentrum, uttrykt gjennom begrepet handlekompetanse. I dette kapittelet går jeg nærmere inn på forståelsen av politisk danning i den danske tilnærmingen og problematiserer aspekter ved menneskesynet som viser seg i en nokså ensidig orientering mot intensjonalitet og kontroll. Jeg legger vekt på en historisk kontekst preget av økologisk krise og klimakrise som siden 1990-tallet er betydelig forverret, og refererer her til epokebetegnelsen *antropocen* som et uttrykk for menneskets massive påvirkning på kloden i moderne tid, ulikt fordelt mellom fattig og rik, både hva gjelder makt og ansvar. Samtidig argumenterer jeg for å fastholde politisk danning som et pedagogisk anliggende i krisetider. Hva dette kan bety, drøfter jeg i siste del av kapittelet med bidrag fra nymaterialisme, kritisk miljøpolitisk teori og økologisk demokratitenkning. Oppsummerende framhever jeg betydningen av sammenhenger mellom danningens eksistensielle, etiske og politiske dimensjon.

Nøkkelord: handlekompetanse, politisk danning, antropocen, økodemokrati, miljø- og bærekraftdidaktikk

Abstract: In the early 1990s, a Danish research community developed an approach to environmental education that would become highly significant in national, Nordic, and international contexts. This research community was rooted in a critical didactic tradition that emphasized political Bildung (Danish: dannelse). A pivotal feature was the central role assigned to political action, expressed through the concept of «action competence». In this chapter, I examine the understanding of political Bildung within this Danish approach and critically address aspects of its underlying view of the human being – specifically a rather one-sided orientation towards intentionality and control. I highlight a historical context defined by ecological crisis and climate crisis that have worsened significantly since the 1990s, referencing the term *the Anthropocene* to characterize humanity's massive impact on the planet in modern times – an impact marked by unequal distributions of power and responsibility between rich and poor. At the same time, I argue for the continued importance of political Bildung as a pedagogical concern in times of crises. I discuss the implications of this emphasis in the final part of the chapter, drawing on insights from new materialism, critical environmental political theory, and ecological democratic thought. In conclusion, I point at the significance of the interconnections between the existential, ethical, and political dimensions of Bildung.

Nøkkelord: handlekompetanse, politisk danning, antropocen, økodemokrati, miljø- og bærekraftdidaktikk

Keywords: action competence, political Bildung, Anthropocene, ecodemocracy, environmental and sustainability education

Innledning

Økologisk krise og klimakrise stiller pedagogikk og didaktikk overfor store utfordringer som har vært tematisert i nordisk utdanningsforskning i mange tiår. Krisebeskrivelser flytter oppmerksomheten mot handling; noe må gjøres for å komme ut av krisene. I nordisk sammenheng er handlingselementet inngående drøftet i en dansk tilnærming til miljøundervisning som ble etablert på begynnelsen av 1990-tallet og utviklet videre med stadig nye forskningsbidrag fram til omtrent 2010. Forskningsgruppen som stod bak, var knyttet til Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning ved Danmarks Lærerhøjskole. Tilnærmingen var konsentrert om ett sentralt begrep – handlekompetanse. Den didaktiske bakgrunnen var en kritisk danningstradisjon. I dette kapittelet vil jeg undersøke hva det innebærer at politisk danning her forstås som handlekompetanse, og hvilken aktualitet dette har i lys av dagens menneskeskapte økologiske krise og klimakrise.

For de danske forskerne var den framvoksende miljøkrisen på 1970- og 1980-tallet den sentrale referansen, konteksten og problemet de forholdt seg til.[1] Dermed ble samfunnsutfordringer som hadde oppstått i den moderne tid, trukket inn i skolen. Dette er et tydelig eksempel på hvordan epokale nøkkelproblemer blir en del av undervisningens innhold på måter som endrer forståelsen av skolens danningsoppdrag. Denne siden ved Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk[2] kommer her til uttrykk i en nordisk kontekst. Bidragene fra de danske forskerne uttrykker en forståelse av at miljøkrisen er menneskeskapt, men på slutten av 1900-tallet hadde rekkevidden av miljøproblemene ikke sivet ordentlig inn hos mange. Her i innledningen vil jeg bruke litt tid på den – fremdeles i dag – nokså nye erkjennelsen av at menneskelig aktivitet griper forandrende inn i klodens historie.

---

1 Søren Breiting et al., *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning – MUVIN-projektet* (Odense Universitetsforlag, 1999), 14. «Miljøkrise» er begrepet som her blir brukt, med et motstykke i betegnelsen «miljøundervisning».

2 Jf. denne antologiens innledningskapittel. Se også Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz Verlag, 1996); Ole Andreas Kvamme, «Rethinking Bildung in the Anthropocene: the Case of Wolfgang Klafki», *HTS teologiese studies/Theological studies* 77, nr. 3 (2021): 6807, https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/6807/19527.

Miljøundervisning i antropocen

Innsikten i at miljøproblemer beveger seg over landegrenser, er et sentralt aspekt ved Rachel Carsons bok *The Silent Spring*, som ble en bestselger da den kom ut på begynnelsen av 1960-tallet.[3] I de neste tiårene vokste det fram en forståelse av en økologisk krise med både lokale uttrykk og global rekkevidde. Kunnskapen om de menneskeskapte klimaendringene ble offentlig felleseie først på 1980-tallet. Siden den gang har forskning på ulike felt avdekket hvordan menneskelig produksjon og forbruk overskrider klodens tåleevne, blant annet beskrevet som planetariske grenser («planetary boundaries»), en formulering utviklet av Stockholm Resilience Centre.[4] Uttrykket tar utgangspunkt i at en rekke globale biofysiske prosesser sikrer vilkårene for livet på kloden innenfor visse grenser. Disse prosessene endres i moderne tid av menneskelig aktivitet, og flere av grensene for hva som er et trygt rom, er overskredet. Størst oppmerksomhet har klimasystemet fått, som nå er i rask forandring. Men det skjer endringer på en rekke ulike områder som er så store at de er vanskelige å helt begripe. Stadig kommer nye forsøk på å feste de nye erfaringene i ord og begreper.

Aller mest kjent er begrepet *antropocen* («menneskets tidsalder»), som ble lansert innenfor geovitenskapen på begynnelsen av 2000-tallet[5] som en betegnelse på en tidsperiode som etterfulgte holocen. Holocen strekker seg fra slutten av siste istid for drøyt 10 000 år og fram til moderne tid. Begrepet antropocen har ikke fått fullt gjennomslag i det geovitenskapelige fagmiljøet, der konkrete geologiske funn er avgjørende. De menneskeskapte endringene forstås av mange her som en pågående hendelse mer enn en ny epoke. Betegnelsen har likevel blitt tatt i bruk i både samfunnsvitenskap og humaniora som et navn på en periode der menneskelig aktivitet påvirker jordkloden på irreversible måter. Samtidig har betegnelsen blitt kritisert for å entydiggjøre menneskets betydning på bekostning av andre arter, og for ikke å romme den globale skjevfordelingen av ressurser som også kjennetegner

3 Rachel Carson, *The Silent Spring* (Houghton Mifflin Company, 1962).

4 Katherine Richardson et al., «Earth beyond six of nine planetary boundaries», *Science advances* 9, nr. 37 (2023): eadh2458.

5 Paul Crutzen og Eugene Stoermer, «The Anthropocene: An epoch of our making», *Global Change Newsletter* 41 (2000).

den tida vi lever i.[6] Begrepet antropocen er likevel et godt utgangspunkt for å problematisere forestillinger om mennesket og naturen i den moderne tid. Avgjørende er her tanken om menneskets unike posisjon sammenliknet med andre arter, begrunnet i dets fornuft, og troen på at fornuften kan brukes til felles beste og tjene framskrittet (von Wright, 1997). Mot dette har posthumanistiske tenkere i de siste tiårene desentrert det opphøyde mennesket og framhevet hvordan mennesket som art lever i samspill med, og i avhengighetsforhold til, andre arter og til materielle betingelser (Wolfe, 2010).

Det er vanlig å regne slutten av andre verdenskrig som startpunktet for antropocen. Da ble atombomben utviklet og tatt i bruk med en veldig destruksjonskraft, og tida etterpå var preget av massiv økonomisk vekst som har gitt en voldsom økning i menneskelig produksjon og forbruk.[7]

I første del av dette kapittelet vil jeg se nærmere på begrepet handlekompetanse slik det ble utviklet i det danske forskningsmiljøet. Deretter diskuterer jeg, med utgangspunkt i antropocen som kontekst, noen begrensninger ved handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisning. Her vil jeg trekke veksler på kritikk av handlekompetanse fra et nymaterialistisk ståsted[8] og diskutere handlekompetanse i lys av nyere tendenser innenfor kritisk miljøpolitisk teori og økologisk demokratitenkning.[9]

Jeg er i dette kapittelet særlig opptatt av handlekompetanse som et uttrykk for politisk danning, og forstår politikk som et uttrykk for

6 Anette Gough, «Education in the Anthropocene», i *Oxford encyclopedia of gender and sexuality in education*, red. Chris Mayo (Oxford University Press, 2021), uten sidetall, https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1391.

7 John Robert McNeill og Peter Engelke, *The great acceleration: An environmental history of the Anthropocene since 1945* (The Belknap Press of Harvard University Press, 2014).

8 Jonas Andreasen Lysgaard og Stefan Bengtsson, «Action incontinence: Action and competence in dark pedagogy», i *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*, red. Michael Paulsen, jan jagodzinski og Shé M. Hawke (Springer International Publishing, 2022).

9 Robyn Eckersley, «Ecological democracy and the rise and decline of liberal democracy: looking back, looking forward», *Environmental politics* 29, nr. 2 (2020).

normative forestillinger om og utforminger av det gode samfunnet,[10] samt konflikter og interessemotsetninger som melder seg her.[11]

Miljøundervisning som fagfelt og forskningsfelt

Miljøundervisning som internasjonalt fagfelt og forskningsfelt vokste fram på 1960- og 1970-tallet som et pedagogisk svar på de voksende miljøproblemene. I 1972 ble FNs konferanse om det menneskelige miljøet arrangert i Stockholm. Konferansen var et uttrykk for en internasjonal anerkjennelse av miljøproblemenes globale karakter. I slutterklæringen ble også betydningen av utdanning løftet fram.[12] Utover på 1970-tallet kom FN-organene UNESCO og UNEP med viktige initiativer rettet mot utdanningsfeltet. En hovedreferanse er Tbilisi-erklæringen,[13] som gir en rekke anbefalinger for miljøundervisning i det som i FN- og UNESCO-regi nå framstod som en global utdanningspolitikk, etter hvert koplet til begrepet bærekraftig utvikling.[14]

I Norden var det gjennom 1980-tallet stor aktivitet på dette feltet. Annethvert år vekslet de nordiske hovedstedene på å arrangere symposier som samlet hundrevis av lærere, forskere og representanter for de nordiske utdanningsmyndighetene. På 1990-tallet ble dette samarbeidet videreført og utdypet i regi av Nordisk ministerråd i det såkalte MUVIN-prosjektet (MUVIN – miljøundervisning i Norden, 1991–1996). MUVIN-prosjektet ble drevet fram av forskningsmiljøet på Danmarks lærerhøjskole, som utviklet begrepet handlekompetanse, og gjennom dette ble tilnærmingen til miljøundervisning

10 Aristoteles, *Politics*, overs. Benjamin Jowett (Batoche Books, 1999), https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/aristotle/Politics.pdf.

11 Chantall Mouffe, «Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?», *Social Research* 66, nr. 3 (1999).

12 United Nations Conference on the Human Environment, *Report*, A/CONF.48/14/Rev.1 (5–16 June 1972), http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf.

13 UNESCO Intergovernmental Conference on Environmental Education, organisert av UNESCO i samarbeid med UNEP, *The Tbilisi Declaration*, ED/MD/49 (14–26 October 1977), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763.

14 United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), *Agenda 21* (13–14 June 1992), https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992; United Nations General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1 (25 September 2015).

spredt til de andre nordiske landene. Selv om teoriutviklingen i stor grad fant sted i Danmark, gir tilknytningen til MUVIN denne tilnærmingen et nordisk tilsnitt. I dette perspektivet framstår handlekompetanse som et uttrykk for en nordisk danning som er temaet for denne antologien. Det er særlig forståelsen av en kritisk, politisk danning som gir denne tilnærmingen profil, på måter som knytter miljøengasjement til demokratiutvikling i de nordiske landene.

De danske forskerne publiserte internasjonalt og etablerte kontakt med sentrale personer innenfor forskningsfeltet. Forskerseminaret «Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy» ved Danmarks lærerhøjskole i februar 1994 resulterte i en internasjonal antologi[15] med en rekke bidrag, der handlekompetanse ble lansert som begrep.[16] Forskerseminaret ble utgangspunktet for det såkalte Invitational Seminar of Environmental and Sustainability Education, som i tiårene etterpå har vært en nøkkelarena for utvikling av forskning innenfor feltet, med sitt femtende og siste seminar arrangert i Ghent i 2022. Som navnet på dette seminaret viser, har begrepet bærekraft etter hvert blitt satt ved siden av miljøundervisning, og på norsk har både «utdanning for bærekraftig utvikling»[17] og «bærekraftdidaktikk»[18] blitt tatt i bruk som betegnelser.

Handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisning

Handlekompetanse ble på 1990-tallet den sentrale nordiske tilnærmingen til miljøundervisning med utgangspunkt i det danske forskningsmiljøet. I det internasjonale fagmiljøet hadde det lenge vært anbefalt en tverrfaglig

15 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, red., *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy* (Royal Danish School of Educational Studies, 1994).

16 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, «Action Competence as an Educational Challenge», i *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*, red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack (Royal Danish School of Educational Studies, 1994).

17 Astrid Sinnes, *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?*, 2. utg. (Universitetsforlaget, 2021).

18 Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther, red., *Bærekraftdidaktikk* (Fagbokforlaget, 2019).

tilnærming til miljøundervisningen, men naturfagdidaktikere var likevel toneangivende. Den nye danske tilnærmingen hadde på sin side en tydelig forankring i en pedagogisk og allmenndidaktisk tradisjon.

Forankring i pedagogikk og danningsteori

Den sentrale pedagogen i miljøet på Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning var Karsten Schnack. Han hadde sine faglige røtter i kritisk pedagogikk. Kritikk var her ensbetydende med samfunnskritikk. De pedagogiske implikasjonene blir tydelige i et av Schnacks bidrag fra 1970-tallet, der han ser for seg at både lærere, elever, foreldre og andre finner sammen i felles, kritisk engasjement.

> Lærerne og eleverne (og forældre m.fl.) må – med udgangspunkt i væsentlige problemer – behandle centrale emner ved at udgøre et rationelt arbejdende kollektiv, hvor foreliggende og selv-foreslåede problemløsninger analyseres, polariseres og kritiseres. De i denne proces opdagede fejl og urimeligheder kan give anledning til (evt. udadrettede) handlinger – som vil give erfaringer og problemer, der kræver nye analyser og teoretiske behandlinger.[19]

Slående her er vektleggingen av samfunnsproblemer, analyse og kritikk som grunnlag for handling. Sentrale referanser for Schnack var Oskar Negt, Paulo Freire og Jon Hellesnes. Dette pedagogiske perspektivet er en sentral bakgrunn for begrepet handlekompetanse, der miljøkrisen adresseres som det sentrale problemet.

Selve begrepet handlekompetanse kan spores tilbake til Hans Jørgen Kristensen og hans bidrag fra slutten av 1980-tallet. Kristensen tok til orde for en problemorientert, tverrfaglig undervisning i skolen og lot her begrepet «handlingskompetence» få en nøkkelposisjon (en skjelning mellom handlekompetanse og handlingskompetanse kommer jeg tilbake til litt lenger ned):

19 Karsten Schnack, «Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning», i *Kritik af undervisningslæren: En debatbog*, red. Holger Henriksen (Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1976), 97.

> Når jeg kalder den ønskede kompetence for en handlingskompetence er det for at minde om at den kompetence, som børn og unge til i dag har udviklet i skolen, ofte ikke har været brugbar som grundlag for deres personlige og politiske liv, skønt den i en vis udstrækning har været brugbar som udgangspunkt for videre uddannelse i teknisk forstand.[20]

Kristensen henviser til ulike samfunnsroller som barn og unge skal lære å fylle. De skal bli både husholdere og oppdragere, arbeidere, produsenter og borgere. Han ser for seg at rollene kan utøves på to nivåer. Det ene nivået handler om å tilpasse seg samfunnets strukturer og tradisjoner. Det andre nivået forutsetter kritisk refleksjon: Man er her i stand til å vurdere og kritisere rollene og deres samfunnsmessige betingelser. Det siste nivået kjennetegner danning, ifølge Kristensen, med henvisning til den norske filosofen Jon Hellesnes og hans bok *Sosialisering og teknologi*.[21] Dette er en hyppig brukt referanse i litteraturen om handlekompetanse; den er sentral også hos Schnack og har i dansk lærerutdanning nærmest vært en «obligatorisk lærebog på seminarierne».[22]

Hellesnes er en norsk filosof som har interessert seg for pedagogikkens og danningens plass i samfunnet. I den danske resepsjonen av Hellesnes er det særlig kontrasten mellom tilpasning og danning som blir trukket fram, jf. dette nøkkelsitatet fra midten av 70-tallet:

> All tilpassing er sosialisering, men ikkje all sosialisering er tilpassing. Tilpassings-praksisen og -ideologien inneber at sosialiseringa får grenser, og at de sosialiserte ikkje får øving i å spørje etter legitimering for grensesetjinga. Dermed spør dei heller ikkje etter legitimering for den sosiale praksis som gir seg innanfor desse grensene.[23]

---

20 Hans Jørgen Kristensen, *Skolen i framtiden: Tverrfaglighet og grunnleggende kunnskaper*, norsk utgave med dansk tekst (Gyldendal Norsk Forlag, 1988), 70.

21 Jon Hellesnes, *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem* (Gyldendal, 1975).

22 Finn Mogensen, «Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen» (licentiatafhandling, Forskningcenter for Miljø- og Sundhedsundervisning, Danmarks Lærerhøjskole, 1995), 21.

23 Hellesnes, *Sosialisering og teknokrati*, 28. Se også Mogensen, «Handlekompetence», 24.

Danning innebærer her å være i stand til å stille spørsmål ved tingenes tilstand. Hos Hellesnes heter det: «Ein dana person har tiltru til si eiga fornuft, og i staden for å tenkje ved hjelp av herskande tankar, som mange gjer, prøver han å gripe sin eigen situasjon med si eiga fornuft. Han har føresetnader for å forstå *at* og *korleis* den særeigne situasjonen han står i, er bestemt ut frå den allmenne samfunnstilstanden».[24]

Hellesnes er som politisk filosof forankret i kritisk teori og bygger videre på perspektiver fra Jürgen Habermas, Herbert Marcuse og særlig Karl-Otto Apel. Det politiske danningsbegrepet hans utvikles i forlengelse av denne tradisjonen. Tilsvarende henter det danske miljøet inspirasjon fra utviklingen av en kritisk pedagogikk og didaktikk innenfor tysk tradisjon, blant annet med henvisning til Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk (se også innledningen til kapittelet)[25] og Herman Gieseckes politiske danningsbegrep.[26] Flere aspekter ved begrepet handlekompetanse reflekterer, som vi nå skal se, en politisk forståelse av danning.

Handlekompetanse og demokrati

I 1993 etablerte Danmarks Lærerhøjskole den nye skriftserien *Didaktiske Studier*, og her ble handlekompetansebegrepet gjenstand for flere studier allerede i seriens andre utgivelse, *Handlekompetence som didaktisk begreb*.[27] I det innledende kapittelet beskriver Karsten Schnack handlekompetanse som et didaktisk grunnbegrep, som en målkategori og «et dannelsesideal».[28] Schnack viser til en tysk tradisjon som har «genetableret dannelsesbegrebet i opposition til efterkrigstidens tendens til at reducere praksis til teknik».[29]

---

24 Hellesnes, *Sosialisering og teknokrati*, 32.

25 Finn Mogensen og Karsten Schnack, «The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria», *Environmental Education Research* 16, nr. 1 (2010): 1.

26 Mogensen, «Handlekompetence».

27 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, red., *Handlekompetence som didaktisk begreb* (Danmarks Lærerhøjskole, 1993).

28 Karsten Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse: Nogle baggrunde og indledende betragtninger», i *Handlekompetence som didaktisk begreb*, red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack (Danmarks Lærerhøjskole, 1993), 12.

29 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 7.

Nøkkelen er at danning er orientert mot handlinger i politiske praksiser. Med henvisning til Bent Nielsen slår Schnack fast at danning ikke bare dreier seg om innsikt i et vitensområde, men om å etablere et kriterium for å anvende denne kunnskapen og akseptere et ansvar for hvordan, når og til hva man vil ta den i bruk.[30] Igjen viser Schnack til Jon Hellesnes. Poenget er at danning fører mennesker inn i problemstillinger som angår forutsetningene for det som skjer rundt dem og med dem. På denne måten kan de bli frigjort til å være politiske subjekter med innflytelse på egne livsbetingelser.

Med dette som bakgrunn kan handlingene som handlekompetansen fører til, forstås som politiske, og begrensninger ved skoleaktiviteter i tidligere miljøundervisning blir synlige. Schnack illustrerer dette med et konkret eksempel. Elevene på flere danske skoler hadde samlet inn brukte batterier, men uten at de ante hva som skjedde med dem etterpå. På én skole var de stolte over å ha vunnet konkurransen om å samle flest batterier, men dette skyldtes at en av klassene hadde lyktes i å hente inn allerede innsamlede batterier fra andre byer.[31] På den måten trumfet konkurranseelementet selve målsettingen med miljøtiltaket. Danningsprosesser vil her lede elevene inn i mer grunnleggende spørsmål om batteriforbruk og avfallshåndtering, og til refleksjon over problemer ved undervisningsprosjektet i seg selv.

Schnack la to premisser til grunn for miljøundervisningen som tydeliggjør denne forståelsen av danning. For det første hevdet han at det ikke kan være opp til skolen å løse samfunnets politiske problemer: «Det er ikke opgaven at forbedre verden ved hjælp af elevernes aktiviteter».[32] Tvert imot er det hensynet til elevenes danning som skal avgjøre hvilke aktiviteter som skal tas i bruk, og hvordan elevene skal arbeide med dem.

For det andre forankres handlekompetanse og danningsbegrepet i en demokratiforståelse:

> Opdragelse til demokrati – eller det, vi plejer at kalde politisk dannelse – er i sig selv en fundamental pædagogisk opgave, og samtidig

30 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 7.

31 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 13–14.

32 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 6.

> tror vi ikke meget på pædagogiske indsatser i forhold til miljø, sundhed og fred, som isoleres fra dette grundlæggende perspektiv.[33]

Demokrati handler her om deltakelse, noe Schnack vender tilbake til i en engelsk artikkel skrevet sammen med Bjarne Bruun Jensen:

> Democracy can and must be decided in many ways, which, among other things, pertain to liberty, equality and solidarity. But it can also be said that democracy is participation. In a democracy, the members are not spectators, but participants; not equally active participants in everything all the time, naturally, but always potential participants who decide for themselves in what and when they will be involved. Education for democracy is thus also socialisation and qualification for the role of being a participant.[34]

Referansen til det liberale demokratiet er tydelig, og målet er at elevene skal kunne opptre som politiske subjekter, være i stand til å nå fram til kvalifiserte oppfatninger av hvilke utfordringer samfunnet står overfor, og handle i forhold til dem. Kontrasten til dette er en atferdsorientert undervisning, der endring av livsstilsvaner blir målet for miljøundervisningen. Rammen av et liberalt demokrati er tydelig også på en annen måte: Handlekompetanse er et uttrykk for politisk danning, men ingen skal diktere verken hva elevene skal mene eller utfordre skolens selvstendige danningsoppgave. På den måten sikres skolen en form for upartiskhet overfor politiske myndigheter, samtidig som skolen på sin side ikke skal diktere elevenes selvstendige tenkning. Dette er ikke minst interessant fordi handlekompetanse også er et kritisk frigjøringsprosjekt der en viktig forutsetning er nødvendigheten av samfunnsendring.[35]

---

33 Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse», 6.

34 Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, «The Action Competence Approach in Environmental Education», *Environmental Education Research* 3, nr. 2 (1997): 165, https://doi.org/10.1080/1350462970030205.

35 Se også Ole Andreas Kvamme, «Considering Impartiality and Normativity: On Sustainability, Values, and Education», i *Bridging Educational Virtues and Values: Greco-Roman, Jewish, and Early Christian Paideia and its Relevance in Past and Present*, red. Gabriella Gelardini, Kåre S. Fuglseth og Per Jarle Bekken (Waxmann, 2026).

Handling som intensjonell og målrettet

Et tilbakevendende tema i det danske forskningsmiljøet er en insistering på hva som kan regnes som handling i utviklingen av handlekompetanse. I 1993-antologien som er referert til ovenfor, skriver Bjarne Bruun Jensen i et eget kapittel at handling krever at den handlende må ha besluttet seg for å gjøre noe, og han betoner at selve handlingen skal være målrettet mot løsninger på det problemet som det arbeides med.[36] I et senere engelskspråklig bidrag av Jensen og Schnack er det avgjørende kriteriet at handlingen er intensjonell.[37] Til sammen trer det her fram et bilde av en rasjonell, intensjonell, målrettet aktør som er i stand til å finne løsninger på de miljøproblemene som hen konfronteres med.

Denne forståelsen av handling og handlekompetanse utvikles, som vi har sett, i kontrast til en atferdsorientert pedagogikk som har som mål at elevene utvikler miljøvennlige vaner, og til et vidt handlingsbegrep som rommer alle former for aktivitet (Jensen & Schnack, 1997). Ut fra denne forståelsen kan det som skjer, eksempelvis på klasseekskursjoner, være viktige aktiviteter, men de kan ikke kvalifisere som politiske handlinger uten å involvere intensjonalitet, stillingtaken og målrettethet. Vektleggingen av verbet *å handle* er grunnen til at tilnærmingen beskrives som *handlekompetanse* og ikke handlingskompetanse, som vi så var Kristensens betegnelse.[38]

Handlekompetanse og miljøundervisning

Det danske forskningsmiljøet lanserte handlekompetanse som en fornyelse av miljøundervisningen internasjonalt. Da Søren Breiting presenterte den danske tilnærmingen på konferansen til North American Association of Environmental Education i 1992, beskrev han den som et nytt paradigme og en ny generasjon av miljøundervisning. I et kapittel i den danske sluttrapporten for MUVIN-prosjektet (omtalt ovenfor) refereres det til denne konferansepresentasjonen. Her blir det tydelig hvor skarpt de danske forskerne har

36 Bjarne Bruun Jensen, «Handlekompetence inden for sundheds- og miljøundervisning – baggrund og udfordringer», i *Handlekompetence som didaktisk begreb*, red. Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack (Danmarks Lærerhøjskole, 1993), 28.

37 Jensen og Schnack, «The Action Competence Approach», 167.

38 Kristensen, *Skolen i framtiden*.

distansert seg fra tidligere posisjoner, inkludert miljøvernhensyn. I MUVIN-rapporten heter det:

> MUVIN hører til en trend, der søger at frigøre miljøundervisningen fra aktuelle miljøbeskyttelsesinteresser, hvorved MUVIN afviger grundlæggende fra mainstream miljøundervisning.[39]

Denne kontrasteringen blir tydeliggjort i en tabell[40] som oppsummerer 20 karakteristiske trekk som handler om alt fra forståelsen av natur, miljø og samfunn til pedagogikk og demokrati.

Forestillingen om at «Naturen har egenværdi» settes her opp mot at «Mennesker har værdier og interesser vedr. måder at leve i og med naturen». «Miljø-etik» settes opp mot «Etik vedr. anstændig opførsel i forhold til andre mennesker nu og i fremtiden», og at «Naturoplevelser er mest centrale i miljøundervisning» kontrasteres mot at «Samfundserfaringer er mindst lige så viktige.»

Til sammen representerer dette en skolefaglig dreining fra en situasjon der «Naturfagene opfattes som de vigtigste i miljøundervisning» til at «Humanistiske fag og samfundsvidenskaber er mindst lige så vigtige i miljøundervisning som naturfagene». Denne dreiningen forsterkes av at helse («sundhed») forstås som en del av miljøundervisningen. I videre forstand trekkes bærekraftbegrepet inn som et uttrykk for et nytt og bredere perspektiv på miljøundervisningen.[41]

Den tradisjonelle miljøundervisningen beskrives som en manipulerende og atferdsmodifiserende undervisning, som nå erstattes av en vektlegging av demokrati. «Vi (miljøbevidste voksne og lærere) ved, hvad der er den bedste løsning på miljøproblemerne» erstattes av «Alle skal være involveret i beslutninger om løsningen af miljøproblemerne». «Accept af lederskab og tilpasning til systemet» erstattes av «Demokratisk deltagelse». Den nye forståelsen uttrykker seg også i et optimistisk syn på samfunnsutviklingen. Mens tidligere miljøundervisning har vært styrt av tanken om at «Vi må stoppe eller forsinke udviklingen», heter det nå at «Der er mange mulige retninger for udvikling».

---

39 Breiting et al., *Handlekompetence*, 21.

40 Breiting et al., *Handlekompetence*, 16–17.

41 Breiting et al., *Handlekompetence*, 19.

Den tidligere miljøundervisningen har altså vært manipulerende, atferdsorientert og vektlagt naturens egenverdi, og den blir nå erstattet av en deltakende undervisning som setter menneskets interesser og hensyn i sentrum på måter som sikrer demokratisk deltakelse. Denne prioriteringen av menneskelige interesser understrekes ytterligere gjennom vektleggingen av helse. I det nordiske MUVIN-prosjektet ble elevene, ut fra denne forståelsen, satt til å arbeide med lokale interessekonflikter knyttet til utnyttelse av naturressurser. Elevene skulle ta stilling til konfliktene og gjerne også involvere seg i politisk handling. Da var det ikke tilstrekkelig med naturfaglig kunnskap; det var nødvendig å trekke inn samfunnsfag og humaniora.

Handlekompetanse i antropocen

Miljøundervisningen som handlekompetanse var knyttet til, ble utviklet som et svar på den framvoksende miljøkrisen.[42] Ut fra en politisk danningsforståelse skulle elevene bli intenderte, målrettede og løsningsorienterte borgere som var i stand til å endre samfunnsbetingelsene de levde under.

Hvordan ser dette ut i dag? Etter at handlekompetanse ble etablert i det danske forskningsmiljøet, har begrepet blitt viktigere utenfor enn i Danmark, og lever videre for eksempel i en norsk, svensk og newzealandsk kontekst.[43] Monica Carlsson, som selv har bidratt til denne forskningstradisjonen, konkluderer med at det «ser ud til, at vi i Danmark, i forhold til UBU-policy, har «eksporteret» handlekompetence som (ud)dannelsesideal og

42 Breiting et al., *Handlekompetence*, 14.

43 Se Monica Carlsson, «Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling», i *Bæredygtighedens pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*, red. Jonas Andreasen Lysgaard og Nanna Jordt Jørgensen (Frydenlund Academic, 2020); Ane E. Torsdottir, Daniel Olsson og Astrid T. Sinnes, «Developing action competence for sustainability – Do school experiences in influencing society matter?», *Global Environmental Change* 86 (2024): 102840, https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2024.102840; Ane E. Torsdottir, Daniel Olsson, Astrid Sinnes og Arjen Wals, «The relationship between student participation and students' self-perceived action competence for sustainability in a whole school approach», *Environmental Education Research* 30, nr. 8 (2024).

pædagogisk tilgang til andre lande – uden at tage tilgangen alvorligt i vores egen uddannelsespolitik».[44] Samtidig peker hun på hvordan begrepet, når det etableres i nye kontekster, også endrer innhold og betydning. I det følgende er ambisjonen ikke å kartlegge bruken i ulike nasjonale utdanningskontekster, men heller, med utgangspunkt i den danske posisjonen, å drøfte hvordan handlekompetanse kan forstås i en tid der de menneskeskapte endringene av jordkloden er mer merkbare enn noensinne. Jeg kommer til å problematisere flere sider ved begrepet handlekompetanse. Samtidig argumenterer jeg for at målsettingen om politisk danning ikke er gått ut på dato. Miljø- og bærekraftutfordringene inngår i politiske beslutningsprosesser som opplagt har konsekvenser for barn og unges liv og framtid, og som pedagogikk og skole bør forholde seg til. Et spørsmål blir da hvilke aspekter ved handlekompetanse som fortsatt kan ha gyldighet. Jeg vil først referere til en konkret kritikk av handlekompetanse fra et nymaterialistisk ståsted[45] og deretter føre diskusjonen videre med bidrag fra kritisk miljøpolitisk teori og økologisk demokratitenkning.

Handlekompetanse og nymaterialistisk modernitetskritikk

Vi har sett at det danske forskningsmiljøet lanserte handlekompetanse som et nytt paradigme, formulert gjennom en kritikk av tidligere former for miljøundervisning og med en klar ambisjon om å utvikle en bedre posisjon. Tanken om progresjon, framskritt og rasjonalitet som viser seg her, er typiske kjennetegn ved moderniteten, den idehistoriske perioden som innledes med framveksten av den moderne vitenskap og opplysningstida for om lag 300 år siden. Et hovedtema i moderniteten er hvordan kontroll over naturen inngår i et frigjøringsprosjekt. Som vi har sett, viderefører handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisningen denne fortellingen om mennesket som, med fornuftens hjelp, gjør seg bruk av naturens ressurser, løser vanskeligheter underveis og gjør verden til et stadig bedre sted.

Det er særlig forestillingen om intensjonalitet og kontroll i denne fortellingen som problematiseres av Jonas Andreasen Lysgaard og Stefan Bengtsson

44 Carlsson, «Handlekompetencebegrebet», 138.

45 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence».

i deres kritikk av handlekompetanse ut fra et nymaterialistisk perspektiv.[46] Utgangspunktet deres er at antropocen innebærer en kompleksitet og sammenvevdhet som gjør det umulig å kontrollere konsekvensene av konkrete handlinger. Dermed blir det også problematisk å opprettholde forestillingen om intensjonalitet.

> Notions of «intentional action» and perceived insight into the consequences of spatial and temporal perspectives, clash with the immense complexity, intertwinement and weird relations imbued in the action of the Anthropocene.[47]

De utdyper dette bildet med henvisning til nymaterialister som Eugene Thacker og Timothy Morton, som åpner for at både andre livsformer enn mennesket, men også materien i seg selv, har en forandrende innflytelse på historien. Antropocen refererer til menneskets enorme innflytelse på klodens historie, men det nymaterialistiske perspektivet rommer like mye en desentrering av det rasjonelle, myndige mennesket og en avdekking av mangelen på kontroll. Hos Lysgaard og Bengtsson kommer dette til uttrykk i lanseringen av begrepet *handleinkontinens* som erstatning for handlekompetanse, beskrevet som «lack of voluntary control over action and intention as well as the lack of self-restraint when intending or acting».[48] De dekonstruerer forestillingen om det handlekraftige mennesket utstyrt med handlekompetanse og flytter samtidig fokuset fra kognitive til kroppslige aspekter ved mennesket. Lysgaard og Bengtsson utforsker i liten grad hvilke pedagogiske og didaktiske implikasjoner dette kan ha. Men de setter sin lit til at det å bli eksponert for antropocen kan føre til mutasjoner som «help us transcend anthropocentric lullabies of critical theory and critical pedagogy».[49] Tiltroen til mutasjoner inngår i en deleuziansk-inspirert diskurs, og hva mutasjonene måtte kunne føre til, kan nødvendigvis ikke fastslås på forhånd. Artikkelen avslutter med å gjenta avvisningen av muligheten til å nå fram til full innsikt og et sikkert grunnlag for handling.

---

46 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence».

47 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 122.

48 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 123.

49 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 123.

I dagens miljøkrise og klimakrise er det gode grunner til å problematisere intensjonalitet og kontroll slik Lysgaard og Bengtsson gjør det. Samtidig er det, ut fra min interesse her for politisk danning, påfallende at en slik pedagogisk målsetting i deres framstilling forsvinner ut av syne. På den måten kan framstillingen deres leses som en illustrasjon av et trekk ved nymaterialismen som problematiseres av økomarxisten Andreas Malm i *The Progress of this Storm* (2020). Et sentralt punkt for Malm er at ved å tilskrive materien handlekraft (agency) undergraver nymaterialister den politiske dimensjonen i klimakrisen.[50] Lysgaard og Bengtsson viser ikke til Malm, og en slik kritikk er ikke tema i deres bidrag. De utforsker kategoriene tid, rom og kausalitet, men uten egentlig å diskutere dem som politiske størrelser. Ambisjonen deres er å revitalisere handlekompetanse som tilnærming[51], men på veien forsvinner en uttalt politisk dimensjon ut av syne.

Politisk danning og handlekompetanse i antropocen

Timothy Morton beskriver i *Dark Ecology*[52] hvordan han setter seg inn i (bensin-)bilen sin og skrur på tenningen uten ønske om å ødelegge kloden. Men når han går opp et nivå, skjer det noe merkelig, skriver han. «When I scale up those actions to include billions of key turnings (…) harm to earth is precisely what is happening. I am responsible as a member of this species for the Anthropocene».[53] Lysgaard og Bengtsson bruker eksempelet til å peke på hvordan den romlige dimensjonen i antropocen ikke lar seg avgrense og undersøke på en kontrollert måte og legge et grunnlag for handling. Men det betyr likevel ikke at Mortons eksistensielle erfaring er uten politisk betydning. Ansvaret Morton viser til som medlem av menneskeheten, berører hvordan miljøskadelig forbruk er innvevd i den livsverden vi er en del av. Da melder det seg krevende, politiske spørsmål som blant annet handler om fordeling av goder, risikoer og byrder. I forsøk på å forstå den konkrete situasjonen blir man i skolen neppe ferdig med å trekke inn både naturvitenskapelige,

50 Andreas Malm, *The progress of this storm: nature and society in a warming world* (Verso), 112.

51 Lysgaard og Bengtsson, «Action incontinence», 107.

52 Timothy Morton, *Dark ecology: for a logic of future coexistence* (Columbia University Press, 2016).

53 Morton, *Dark ecology*, 8.

økonomiske, samfunnsvitenskapelige og humanistiske perspektiver. Her har for eksempel skalabegrepet, som Morton selv tar i bruk, en plass. Slike muligheter blir i liten grad utforsket hos Morton, og Lysgaard og Bengtsson bidrar på sin side primært til å dekonstruere forutsetningene for politisk danning. Men også innenfor et nymaterialistisk perspektiv har det, som jeg snart vender tilbake til, kommet bidrag som videreutvikler en tenkning rundt økologisk demokrati, tross Andreas Malms avskrivning av nymaterialismens politiske potensial.

Handlekompetanse og økologisk demokrati

Vi har sett at handlekompetanse, forstått som politisk danning, henger nært sammen med demokratiforståelse. Et viktig spørsmål innenfor kritisk miljøpolitisk teori de siste tiårene er nettopp hvilke utfordringer den økologiske krisen representerer for demokratiet. Den australske politiske teoretikeren Robyn Eckersley[54] peker her på to hovedtendenser innenfor det akademiske feltet, som hun kaller henholdsvis økologisk demokrati 1.0 og økologisk demokrati 2.0.

Økologisk demokrati 1.0 vokste fram på 1990-tallet som en problematisering av det liberale demokratiet, som ble kritisert for å komme til kort i møte med økokrisen: I et liberalt demokrati ble politikerne kun holdt ansvarlige overfor det nasjonale fellesskapet som hadde valgt dem, selv om både mennesker langt borte i tid og rom og andre arter og livsformer ble påført skadevirkninger av de politiske beslutningene. Disse kritiske bidragene fra økologisk demokrati 1.0 ser ikke ut til å ha fått betydning for det danske forskningsmiljøet som utviklet handlekompetanse.

Når handlekompetanse ble etablert som et nytt paradigme i miljøundervisningen, var det, som vi har sett, med en vektlegging av menneskelige interesser i miljøkonflikter, ikke ut fra økologiske hensyn.[55] Den dominerende

54 Eckersley, «Ecological democracy».

55 Se spesielt Breiting et al., *Handlekompetence*.

forestillingen er at naturen er verdifull fordi den er en ressurs for mennesket.[56] Sånn sett åpner handlekompetanse som pedagogisk tilnærming i liten grad opp for å fremme økologisk demokrati slik det har blitt teoretisert av blant annet Eckersley selv[57] og John Dryzek.[58] Fra deres ståsted har det vært viktig å spørre hvordan andre livsformer kan inkluderes i politiske beslutningsprosesser, og å avklare mulige implikasjoner av at nasjonalstaten ikke kan utgjøre en absolutt grense for demokratiet.

Det danske forskningsmiljøet utfordret også i liten grad det liberale demokratiet, selv om en sentral målsetting har vært å legge til rette for samfunnskritikk. Forstått som politisk danning åpner, som vi har sett, handlekompetanse opp for en kritisk undersøkelse av samfunnsstrukturer og ikke bare en tilpasning til dem. Hvis det normative grunnlaget for kritikk utvides til å gjelde interessene til alt liv på kloden, vil det utfordre det liberale demokratiet som et fellesskap basert på stemmeretten til myndige mennesker innenfor nasjonale grenser.

Den andre retningen innenfor kritisk miljøpolitisk teori som Eckersley viser til, og som hun kaller økologisk demokrati 2.0, har gjort seg gjeldende fra omtrent år 2015, med inspirasjon fra nymaterialisme og med blant annet

---

56 Dette bildet kan nyanseres med henvisning til Finn Mogensens lisensiatavhandling fra 1995, som er den mest omfattende behandlingen av begrepet handlekompetanse i det danske forskningsmiljøet. Mogensen fastholder langt på vei den antroposentriske tilnærmingen, men i etableringen av en etikk for naturbruk viser han til verdikategorier i den internasjonale diskursen som peker i andre retninger. Blant dem er både interdependens og biologisk mangfold. Om interdependens løfter Mogensen fram at «people should respect nature at all times, for nature is life. To respect nature means to approach nature with humility, care and compassion», og om biologisk mangfold at «Every life form warrants respect and preservation independently of its worth to people. People should preserve the complexity of ecosystems to ensure the survival of all species, and the safeguarding of their habitat». Mogensen går ikke nærmere inn på hva dette betyr for anerkjennelsen av naturens interesser, og slike verdiutsagn står altså i et spenningsforhold til andre posisjoner i forskningsmiljøet (Mogensen, «Handlekompetence», 307).

57 Robyn Eckersley, «Liberal democracy and the rights of nature: The struggle for inclusion», *Environmental Politics* 4, nr. 4 (1995), https://doi.org/10.1080/09644019508414232; Robyn Eckersley, *The Green State* (The MIT Press, 2004).

58 John S. Dryzek, «Ecology and discursive democracy: beyond liberal capitalism and the administrative state», *Capitalism, Nature, Socialism* 3, nr. 2 (1992), https://doi.org/10.1080/10455759209358485.

John M. Meyer[59] samt David Schlosberg og Luke Craven[60] som sentrale bidragsytere. Ulike arbeider kopler her sammen økologi og demokrati i hverdagslivet på måter som tar sikte på å etablere økologisk ansvarlige praksiser i lokale fellesskap. Eckersley peker på hvordan økologisk demokrati 2.0 legger vekt på praksiser mer enn demokratiske strukturer, og hvordan materialitet og kroppsliggjorte erfaringer får betydning. Forskningsbidragene har både handlet om å etablere kunnskap om nye lokale praksiser og om å fornye økologisk demokratitenkning. Demokratiutvikling handler her blant annet om å skape «more sustainable material flows in everyday life».[61] Meyer peker også på hvordan friksjoner i hverdagslivet, skapt av overforbruk, kan være politisk mobiliserende, for eksempel erfaringer med å tilbringe hverdagene i bilkø og trafikkork.

Vektleggingen av hverdagspraksiser står i kontrast til det tydelige skillet mellom offentlig og privat, som lenge har blitt problematisert innenfor feministisk teori, ut fra at «women's lives and work are, to a large degree, made invisible, while their experiences, interests, forms of organization, and action are excluded as not worthy of politics.»[62] I et pedagogisk perspektiv kan en ensidig vektlegging av offentlig, politisk handling innsnevre danningsoppdraget med tanke på hvilke liv elevene har, og hvilke liv de vil komme til å få.

Begrepet handlekompetanse er som nevnt hentet fra Hans Jørgen Kristensen,[63] som reflekterer over hvordan mennesker i samfunnslivet fyller ulike roller. Han framhever, som vi har sett, rollene som husholder, oppdrager, arbeider, produsent og borger. Når handlekompetanse utvikles i miljødidaktisk sammenheng, er det først og fremst borgerrollen som har blitt løftet fram. De andre rollene har fått mindre oppmerksomhet.[64] Det

59 John M. Meyer, *Engaging the Everyday: Environmental Social Criticism and the Resonance Dilemma* (The MIT Press, 2015).

60 David Schlosberg og Luke Craven, *Sustainable materialism: environmental movements and the politics of everyday life* (Oxford University Press, 2019).

61 Eckersley, «Ecological democracy», 216.

62 Ulla Wischermann, «Feminist theories on the separation of the private and the public: Looking back, looking forward», i *Women in German Yearbook: Feminist Studies in German Literature & Culture* 20, nr. 1, red. Ulla Wischermann og Ilze Klavina Mueller (University of Nebraska Press, 2004), 185.

63 Kristensen, *Skolen i framtiden*.

64 Så vidt nevnt i Schnack, «Handlekompetence og politisk dannelse».

betyr også at viktige sider ved elevenes livsverden ikke blir synliggjort. Økologisk demokrati 2.0 viser hvordan rollen som eksempelvis forbruker og produsent har en materiell og politisk dimensjon som går på tvers av skillet mellom offentlig og privat. Samtidig er kritikken av atferdsorientering som ligger til grunn for handlekompetansen fortsatt aktuell, ikke minst sett i lys av individualiseringen av ansvar, som er en innvevd del av vestlig kultur og forsterket av nyliberalismen.[65] Hvis all vekt legges på individuell atferd, vil politisk danning lett erstattes av sosial tilpasning.

Også her er Kristensens tilnærming[66] avklarende. Han anlegger skillet mellom sosial tilpasning og politisk danning på alle rollene. Det åpner for et kritisk perspektiv som undersøker hvordan handlingsrommet som husholder, oppdrager, arbeider, produsent og borger reguleres av samfunnets strukturer. Dette kan utvide forståelsen av handlekompetanse som politisk danning på måter som gir plass til hverdagens aktiviteter og vaner, og der en økologisk vektlegging får fram konflikter, samvirke og utvekslinger mellom menneske, landskap, natur og andre arter.

Forholdet mellom økologi og demokrati er komplekst, og Eckersley tar til orde for at perspektivene fra begge versjonene av økologisk demokrati er betydningsfulle. Økologisk demokrati 2.0 har vært revitaliserende, med sin vektlegging av grasrotinitiativer og en demokratisk mobilisering som taler til folks erfarte liv. Samtidig kan en svak institusjonell forankring av konkrete initiativer gå utover kontinuitet, og vektleggingen av små, lokale strukturer kan føre til at man overser betydningen av endringer i markedet og nasjonalstaten, to tunge drivere i den pågående økologiske krisen og klimakrisen. Her tilbyr økologisk demokrati 1.0 et kritisk perspektiv som fortsatt er nødvendig, med sin vekt på å endre strukturer som ikke er bærekraftige.

Til tross for en uttalt kritikk av det liberale demokratiet er Eckersley også bekymret for det liberale demokratiets tilbakegang som en følge av totalitære strømninger og korrupsjon, som hun hevder vil kunne svekke muligheten for økodemokratiske initiativer. I en bredere forstand handler dette om hvordan politiske institusjoner svekkes og dermed begrenser det

---

65 Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther, «The problem of individualization and a quest for connections, structures and relations in environmental and sustainability education», *Ethics and Education* 21, nr. 2 (2026).

66 Kristensen, *Skolen i framtiden*.

demokratiske handlingsrommet. Dette har den belgiske idehistorikeren Anton Jäger[67] behandlet i en studie av utviklingen de siste tiårene i vestlige demokratier, der han peker på hvordan sosiale og politiske bevegelser ofte er kortvarige uten å føre til nevneverdig politisk eller sosial endring. Dette er en analyse han deler med Eckersley og hennes beskrivelse av det liberale demokratiets tilbakegang og flyktigheten ved politiske initiativer som springer ut av økologisk demokrati 2.0. Med tanke på handlekompetanse og politisk danning berører dette i hvilken grad demokratiet faktisk gjør det mulig for både ungdommer og voksne å ha innflytelse på samfunnsutviklingen og på de strukturene som regulerer deres liv.

I denne delen av kapittelet har jeg vist hvordan ulike forståelser av økologisk demokrati kan fornye forståelsen av handlekompetanse i antropocen. Dette handler først og fremst om å reise spørsmål om hvem som regnes inn som en del av fellesskapet som det liberale demokratiet hviler på, og å utfordre forestillinger om hva som regnes som en politisk handling. Men det er også mulig å spørre seg om ikke all vektleggingen av handling i handlekompetansen blir nokså ensidig ut fra et bredere danningsperspektiv.

Hvor viktig er egentlig handlingselementet?

Som jeg var inne på i innledningen til dette kapittelet: I kriser er handling viktig. Det gjelder også i den krisetida vi lever i nå. Handling er både knyttet til å leve i krise og til å finne mulige veier ut av krise. Ut fra dette er det ikke vanskelig å finne relevans i vektleggingen av handling i handlekompetansen. Men samtidig dreier undervisning seg om mer enn å fokusere på politisk handling. I videre forstand handler det om å utvikle en forståelse av verden. Her er det interessant at hermeneutikken – forståelsesvitenskapen – på 1900-tallet ble utvidet fra å være en tekstvitenskap til å involvere ontologiske forhold. Den franske filosofen Paul Ricoeur beskriver hvordan forståelse «ceases to appear as a simple *mode of* knowing in order to become *a way of being* and a way of relating to beings and to being».[68] Forståelse involverer en eksistensiell dimensjon knyttet til selvforståelse og ens væren i verden og rommer både kognitive

67 Anton Jäger, *Hyperpolitikk: Ekstrem politisering uten politiske følger*, overs. Eivind Lilleskjæret (Cappelen Damm Akademisk, 2025).

68 Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences* (Cambridge University Press, 1981), 44.

og emosjonelle aspekter. Når undervisning betraktes i dette perspektivet, blir danningens formål å forstå verden og ens egen situerthet i verden.[69]

En vektlegging av forståelse står ikke i motsetning til handlekompetanse, og hos Ricoeur involverer forståelse et kritisk element som henger sammen med politisk danning. Samtidig åpner en slik tilnærming for en utforskning av de relasjonene – menneskelige og mer-enn-menneskelige, skjulte og synlige, i tid og rom – som utgjør menneskets væren i verden. Her er det plass til flere forestillinger om det menneskelige enn en handlekraftig, løsningsorientert aktør. Et godt eksempel er varsomhet som en egenskap eller dygd som i dag er betydningsladd både eksistensielt, etisk og politisk.[70]

Den danningsprosessen det her er snakk om, kan innebære å desentrere det handlekraftige mennesket i en erkjennelse av sårbarhet og utsatthet som et allment vilkår for livet på kloden, som mennesket deler med andre livsformer. Dette åpner for andre fortellinger og andre språklige diskurser enn de som holdes oppe av modernitetens sentrale narrativ om utvikling og framskritt.

I den tradisjonen der handlekompetanse er utviklet, er de perspektivene vi her er i berøring med, lite synlige. Mogensen setter i sin avhandling likevel handlekompetansen inn i et større danningsperspektiv som åpner for flere dimensjoner. Han skriver blant annet om hvordan naturopplevelse kan

---

69 Ole Andreas Kvamme, «Situatedness and distantiation: education in a time of ecological and climate crises», *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 5 (2024), https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae066.

70 Michael Paulsen, «Cautiousness as a new Pedagogical Ideal in the Anthropocene», i *Rethinking Education in Light of Global Challenges: Scandinavian Perspectives on Culture, Society, and the Anthropocene*, red. Karen Bjerg Petersen, Kerstin von Brömssen, Gitte Hellesdatter Jacobsen, Jesper Garsdal, Michael Paulsen og Ole Kofoed (Routledge, 2022). Paulsen utdyper ikke den politiske dimensjonen ved cautiousness – varsomhet – i særlig grad. Men en kjent konkretisering er føre-var-prinsippet, slik det er uttrykt i FN-sammenheng. I prinsipp 15 i Rio-erklæringen om miljø og utvikling heter det for eksempel: «In order to protect the environment, the precautionary approach shall be widely applied by States according to their capabilities. Where there are threats of serious or irreversible damage, lack of full scientific certainty shall not be used as a reason for postponing cost-effective measure to prevent environmental degradation.» (United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), *Rio Declaration on Environment and Development*, U.N. Doc. A/CONF.151/26/Rev.1 (Vol. I), annex 1 (14 June 1992), 3, https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/rio_ph_e.pdf). At det i praktisk politikk finnes en rekke eksempler på at FNs medlemsland ikke har håndhevet føre-var-prinsippet, gjør det ikke mindre viktig, også som et utgangspunkt for kritikk.

> udvikle det enkelte menneske i retning af det, der ofte omtales som det «hele» menneske. Dette begreb er vanskeligt at definere, men det indebærer bl.a. at koble den rationelle del af mennesket til elementer som ansvarlighed, mod, følelser, engagement, fordi det måske især er sådanne «tangenter», der berøres i denne type oplevelser – frem for rationelt-logiske bestemmelser af, hvilke plantearter, dyrearter, m.m. der iagttages.[71]

Sitatet er et eksempel på en instrumentell forståelse av naturen: Naturen er viktig fordi den har et danningspotensial for mennesket. Samtidig kan det også forstås som et uttrykk for et relasjonelt menneskesyn, og forestillingen om det hele mennesket åpner for en bred tilgang til tilværelsen. En tilsvarende vending viser seg i Morten Timmermann Korsgaards *retuning of education*, der han forstår danning som et eksistensielt spørsmål knyttet til hvordan en forholder seg til verden.[72] Korsgaard vil nok likevel problematisere et begrep som politisk danning, ut fra sin oppfatning av at skolen representerer et frirom fra samfunnets politiske beslutninger. Her har jeg argumentert for at en eksistensiell tilnærming til økologisk krise og miljøkrise er en viktig del av en politisk orientert danning.

Avslutning

Jeg har i dette kapittelet presentert og drøftet handlekompetanse som tilnærming til miljøundervisningen. Handlekompetanse ble etablert på 1990-tallet som et sentralt nordisk bidrag til miljø- og bærekraftdidaktikk internasjonalt. Jeg har vært opptatt av tilnærmingens forankring i en kritisk danningstradisjon og vist hvordan et politisk danningsbegrep har vært bestemmende for undervisningens formål. Elevene skal utvikle en handlekompetanse som gjør dem i stand til å analysere miljøproblemenes årsaker, vurdere mulige

71 Mogensen, «Handlekompetence», 312.

72 Morten Timmermann Korsgaard, *Retuning Education: Bildung and Exemplarity beyond the Logic of Progress* (Routledge, 2024).

løsninger og gripe forandrende inn i verden gjennom politiske handlinger. Begrepet får ytterligere mening ved å kontrasteres mot atferdsorientering og passiv tilpasning. Sett fra vår egen tid er det slående hvor tydelig handlekompetanse reflekterer modernitetens menneskesyn og natursyn. I sentrum står menneskets evne til problemløsning og rasjonell handling, samt en verdsetting av naturen som en ressurs for mennesket.

I antropocen framstår modernitetens menneskesyn som en del av problemkomplekset, noe som reiser spørsmål om hvor aktuell handlekompetanse er som en tilnærming til miljø- og bærekraftundervisning. Siden 1990-tallet har økologisk krise og klimakrise bare vokst i omfang. I kapittelet har jeg trukket veksler på en nymaterialistisk kritikk av handlekompetanse som særlig har vært rettet mot handlinger som intensjonelle og målrettede. Jeg har argumentert for at målsettingen om politisk danning ikke har gått på dato, men har utfordret det skarpe skillet mellom offentlig og privat som preger 1990-tallets handlekompetanse. Også den ofte markante antroposentrismen framstår som problematisk i et økologisk perspektiv. Jeg har foreslått at en miljø- og bærekraftundervisning bør unngå en ensidig vektlegging av handlingselementet. Handlinger er viktige, men danning involverer også utviklingen av en forståelse av verden og seg selv i den, i samspill med andre livsformer og landskaper. Denne bredden får fram flere sider ved mennesket enn de som er knyttet til oversikt og kontroll. Samtidig inviterer en slik relasjonell tilnærming til et eksistensielt, etisk og politisk engasjement som kan støtte opp om og utvide betydningen av hva politisk danning kan være.

Referanser

Aristoteles. *Politics*. Oversatt av Benjamin Jowett. Batoche Books, 1999. https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/aristotle/Politics.pdf.

Breiting, Søren, Kristian Hedegaard, Finn Mogensen, Kirsten Nielsen og Karsten Schnack. *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning – MUVIN-projektet*. Odense Universitetsforlag, 1999.

Carlsson, Monica. «Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling». I *Bæredygtighedens pædagogik -forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*, redigert av Jonas Andreasen Lysgaard og Nanna Jordt Jørgensen. Frydenlund Academic, 2020.

Rachel Carson. *The Silent Spring*. Houghton Mifflin Company, 1962.

Crutzen, Paul og Eugene Stoermer. «The Anthropocene: An Epoch of Our Making». *Global Change Newsletter*, nr. 41 (2000): 17–18.

Dryzek, John S. «Ecology and Discursive Democracy: Beyond Liberal Capitalism and the Administrative State». *Capitalism, Nature, Socialism* 3, nr. 2 (1992): 18–42. https://doi.org/10.1080/10455759209358485.

Eckersley, Robyn. «Ecological Democracy and the Rise and Decline of Liberal Democracy: Looking Back, Looking Forward». *Environmental Politics* 29, nr. 2 (2020): 214–234.

Eckersley, Robyn. *The Green State: Rethinking Democracy and Sovereignty*. The MIT Press, 2004.

Eckersley, Robyn. «Liberal Democracy and the Rights of Nature: The Struggle for Inclusion». *Environmental Politics* 4, nr. 4 (1995): 169–198. https://doi.org/10.1080/09644019508414232.

Gough, Anette. «Education in the Anthropocene». I *Oxford Encyclopedia of Gender and Sexuality in Education*, redigert av Chris Mayo. Uten sidetall. Oxford University Press, 2021. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1391.

Hellesnes, Jon. *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal, 1975.

Jensen, Bjarne Bruun. «Handlekompetence inden for sundheds- og miljøundervisning – baggrund og udfordringer». I *Handlekompetence som didaktisk begreb*, redigert av Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack. Danmarks Lærerhøjskole, 1993.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack, red. *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. Royal Danish School of Educational Studies, 1994.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack. «The Action Competence Approach in Environmental Education». *Environmental Education Research* 3, nr. 2 (1997): 163–178. https://doi.org/10.1080/1350462970030205.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack. «Action Competence as an Educational Challenge». I *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*, redigert av Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack. Royal Danish School of Educational Studies, 1994.

Jensen, Bjarne Bruun og Karsten Schnack, red. *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Danmarks Lærerhøjskole, 1993.

Jäger, Anton. *Hyperpolitikk: Ekstrem politisering uten politiske følger*, overs. Eivind Lilleskjæret. Cappelen Damm Akademisk, 2025.

Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag, 1996.

Korsgaard, Morten Timmermann. *Retuning Education: Bildung and Exemplarity beyond the Logic of Progress*. Routledge, 2024.

Kristensen, Hans Jørgen. *Skolen i framtiden: Tverrfaglighet og grunnleggende kunnskaper*. Norsk utgave med dansk tekst. Gyldendal Norsk Forlag, 1988.

Kvamme, Ole Andreas. «Considering Impartiality and Normativity: On Sustainability, Values, and Education». I *Bridging Educational Virtues and Values: Greco-Roman, Jewish, and Early Christian Paideia and Its Relevance in Past and Present*, redigert av Gabriella Gelardini, Kåre S. Fuglseth og Per Jarle Bekken, 855–875. Waxmann, 2026. https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/200089Chapter45.pdf.

Kvamme, Ole Andreas. «Ethical Grounding of Critical Place-Based Education in the Anthropocene». I *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*, redigert av Michael Paulsen, jan Jagodzinski og Shé H. Hawke, 277–294. Springer International Publishing, 2022.

Kvamme, Ole Andreas. «Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki». *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 77, nr. 3 (2021): 6807. https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/6807/19527.

Kvamme, Ole Andreas. «Situatedness and Distantiation: Education in a Time of Ecological and Climate Crises». *Journal of Philosophy of Education* 58, nr. 2 (2024): 653–673. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae066.

Kvamme, Ole Andreas og Elin Sæther. «The Problem of Individualization and a Quest for Connections, Structures and Relations in Environmental and Sustainability Education». *Ethics and Education* 21, nr. 2 (2026): 190–208.

Kvamme, Ole Andreas og Elin Sæther. *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget, 2019.

Lysaker, Odin. *Ecological Democracy: Caring for the Earth in the Anthropocene*. Taylor & Francis, 2024.

Lysgaard, Jonas Andreasen og Stefan Bengtsson. «Action Incontinence: Action and Competence in Dark Pedagogy». I *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*, redigert av Michael Paulsen, jan Jagodzinski og Shé H. Hawke, 107–128. Springer International Publishing, 2022.

Malm, Andreas. *The Progress of This Storm: Nature and Society in a Warming World*. Verso, 2018.

McNeill, John Robert og Peter Engelke. *The Great Acceleration: An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. The Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

Meyer, John M. *Engaging the Everyday: Environmental Social Criticism and the Resonance Dilemma*. The MIT Press, 2015.

Mogensen, Finn. «Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen». Licentiatafhandling, Forskningcenter for Miljø- og Sundhedsundervisning, Danmarks Lærerhøjskole, 1995.

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

Morton, Timothy. *Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence*. Columbia University Press, 2016.

Mouffe, Chantal. «Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?». *Social Research* 66, nr. 3 (1999): 745–758.

Paulsen, Michael. «Cautiousness as a New Pedagogical Ideal in the Anthropocene». I *Rethinking Education in Light of Global Challenges: Scandinavian Perspectives on Culture, Society, and the Anthropocene*, redigert av Karen Bjerg Petersen, Kerstin von Brömssen, Gitte Hellesdatter Jacobsen, Jesper Garsdal, Michael Paulsen og Ole Kofoed, 220–233. Routledge, 2022.

Richardson, Katherine, Will Steffen, Wolfgang Lucht, et al. «Earth beyond Six of Nine Planetary Boundaries». *Science Advances* 9, nr. 37 (2023): eadh2458.

Ricoeur, Paul. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press, 1981.

Schlosberg, David og Luke Craven. *Sustainable materialism: environmental movements and the politics of everyday life*. Oxford University Press, 2019.

Schnack, Karsten. «Handlekompetence og politisk dannelse: Nogle baggrunde og indledende betragtninger». I *Handlekompetence som didaktisk begreb*, redigert av Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack, 5–15. Didaktiske studier: Bidrag til didaktikkens teori og historie, bd. 2. Danmarks Lærerhøjskole, 1993.

Schnack, Karsten. «Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning». I *Kritik af undervisningslæren: En debatbog*, redigert av Holger Henriksen, 85–99. Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1975.

Sinnes, Astrid. *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?*, 2. utg. Universitetsforlaget, 2021.

Torsdottir, Ane E., Daniel Olsson og Astrid T. Sinnes. «Developing action competence for sustainability – Do school experiences in influencing society matter?». *Global Environmental Change* 86 (2024): 102840. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2024.102840

Torsdottir, Ane E., Daniel Olsson, Astrid Sinnes og Arjen Wals. «The relationship between student participation and students' self-perceived action competence for sustainability in a whole school approach». *Environmental Education Research* 30, nr. 8 (2024): 1308–1326. https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2326462

UNESCO Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP. *The Tbilisi Declaration*. ED/MD/49. 14.–26. oktober 1977. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763.

United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). *Agenda 21*. 13.–14. juni 1992. https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992.

United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). *Rio Declaration on Environment and Development*. U.N. Doc. A/CONF.151/26/Rev.1, vol. I, annex 1, 3. 14. juni 1992.

United Nations Conference on the Human Environment. *Report*. A/CONF.48/14/Rev.1. 5.–16. juni 1972. http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf.

United Nations General Assembly. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. 25. september 2015. https://sdgs.un.org/2030agenda.

Wischermann, Ulla. «Feminist Theories on the Separation of the Private and the Public: Looking Back, Looking Forward». I *Women in German Yearbook: Feminist Studies in German Literature & Culture* redigert av Ulla Wischermann og Ilze Klavina Mueller, vol. 20, nr. 1 (2004): 184–197.

Wolfe, Cary. *What Is Posthumanism?* University of Minnesota Press, 2010.