

Transformativ Entreprenørskabsdidaktik

Vores **tilgang** tager udgangspunkt i de professionsuddannelser og vores mål er at skabe ny viden og at understøtte de processer og didaktikker, der får mennesker til at handle og dermed skabe transformationer.



Tidligere udgivet i bogen
Transformationer – i social innovation og entreprenørskabsdidaktik
ISBN: 978-87-7298-976-1

Raffaele Brahe-Orlandi

Transformationer i uddannelse

Hvad vil det sige at arbejde med transformationer i uddannelse, undervisning og læring? Og hvad mener vi med transformationer? Og kan det være en hvilken som helst transformation, vi har som mål? Skal det ikke være en transformation, der medfører en forbedring af noget, fx menneskers, planters eller dyrs livsbetingelser? De to sidste spørgsmål er selvsagt retoriske spørgsmål. Ikke desto mindre kan de med fordel diskuteres, og det skal under alle omstændigheder defineres, hvad vi mener med transformationer.

Med denne introduktion ønsker redaktionen at positionere transformativ entreprenørskabsdidaktik ift. tidsskriftet SITE. Der skabes formentlig flere spørgsmål end svar, men ikke desto mindre er denne indledning et kort essayistisk bidrag til debatter og diskussioner omkring begreberne - som redaktionen håber, at mange senere artikler vil tage op.

Bidraget er en let omskrivning af introduktionen til Del 2 i bogen Transformationer (2024), men rummer samtidig en indføring og oversigt over de artikler, som hermed bliver Volume 3 af SITE-tidsskriftet.

Teksten her er forsøgt holdt i en essayistisk form, og den er på ingen måde tænkt som en facitliste eller udtryk for alle de nuancer og forskellige forståelser, der måtte være i forsknings og praksissammenhænge. Forhåbningen er, at den kan tjene som et udspil til diskussion - både internt i uddannelsesinstitutioner og eksternt hos dem, der ligeledes arbejder med transformationer i uddannelse i bred forstand.

Transformationer

– begrebets betydning og udbredelse

Etymologisk kan begrebet transformationer spores tilbage til latin, hvor det optræder som et handleverbum (transformare). Det udtrykte altså en handling eller en bevægelse. Siden har man substantiveret ordet, som man nu engang gør med mange verber. Ordets udbredelse i litteraturen i den vestlige verden viser, at der er sket en markant vækst i ordets brug fra midt/slut 1940'erne og frem til i dag (Google Books, 2019). Det er rent gætværk fra min side men alligevel nærliggende at vove den påstand, at efterkrigstiden og det økonomiske opsving i den vestlige verden på det tidspunkt gav anledning til at lave om, omforme, nytænke, gentænke og

–organisere store dele af samfundslivet, samfundets institutioner og økonomiske systemer. Eller kort: Der var brug for transformationer. Og når der er brug for noget i praksis, så har vi brug for sprog, eller tegn, der kan udtrykke de behov, vi har. Sådan er det i hvert fald hos os mennesker. Vi har udviklet alle mulige slags tegn for at kunne kommunikere, først ”primitive” hulemalerier, røgsignaler eller streger i jorden og siden talte og skrevne samt multimodale sprog, som vi kender dem i dag. Det vender jeg tilbage til.

Det latinske ”transformare” betød oprindeligt at *ændre formen* på noget, og det var synonym til ordet *metamorphose*. Igen er det nærliggende at tænke i baner, der ikke har særlig meget med uddannelse, læring eller undervisning at gøre. Jeg kommer i al fald til at tænke på en lysegrøn larve, der ændrer form og så at sige transformerer til skikkelsen af en sommerfugl, der flyver af sted. Det interessante ved den form for transformation er måske, at larven ikke bare ændrer form og udseende, men også funktion, eller skal vi sige færdigheder. Den kan nu flyve og derved komme længere omkring i bestræbelsen på at søge næring. I dag anvendes begrebet, både som verbum (at transformere sig eller noget) og som substantiv (en transformation af noget), i mange sammenhænge, både faglige og ikke faglige. Der kan fx være tale om, at nogen har været igennem *noget af en transformation*, når en person har

gennemgået en markant ændring i enten sin måde at se ud på, mene noget eller leve sit liv på. Transformationer bruges også i diverse fag. Jeg har været lidt inde på biologi med larven og sommerfuglen. Men også i matematik, fysik, billedkunst, design og ikke mindst socialsemiotikken, der ligger til grund for kreativt arbejde med tekster i skolefaget dansk, bruges begrebet flittigt.

Transformativ læring og didaktik

Med henvisning til min egen subjektive forforståelse som en, der er optaget af forandringsprocesser (såvel ydre og indre), og der har en baggrund som lærer, læreruddanner og sprogdidaktiker, vil jeg nu koble transformationer til læring, først med henvisning til socialsemiotikken og dernæst til transformativ og erfaringsbaseret læring.

Transformation og transduktion

Socialsemiotiken beskæftiger sig med, hvordan vi skaber betydning og derved forsøger at udtrykke os meningsfyldt ved hjælp fra tegn. Tegn (græsk: seme) kan være såvel skrifttegn som bogstaver, men også billeder, symboler og lyde. Hos Selander & Kress (2012) sidestilles tegnproduktion, der bredt betegnes som kommunikation, med læring. Enhver form for udtryk, der produceres og kommunikeres ud, er et produkt af en forudgående fortolkning af verden:

“[...] signs, symbols and narratives are representations of ways of understanding the world” (Selander & Kress, 2012:267).

Og ved at transformere sin egen fortolkning ind i et nyt udtryk, som man selv skaber, er der tale om en læreproces, hvor igennem der potentielt skabes ny viden om verden.

Samtidig er socialsemiotikkerne optaget af den sociale kontekst, inden for hvilken man bruger tegn. Den skabende designproces, hvor elever eller studerende transformerer deres fortolkninger ind i nye (kreative) produkter er her et udtryk for social interaktion med andre og med verden. Processen genkendes måske nemmest ved at tænke på billedkunstneren, der står på en bakketop en diset morgen i april. Luften føles kold og fugtig, og det lugter lidt af forår. På skitseblokken transformerer kunstneren sine indtryk til et nyt udtryk bestående af blyantstreger, der udgør en symbolsk og transformeret gengivelse af det sansede. Kunstneren interagerer med konteksten, i form af de omgivelser, der er omkring ham.

I en mere formel læringskontekst, fx i grundskolen, foreslår Selander & Kress (2012), at man bruger et underbegreb til transformationer. De foreslår at skelne mellem *transformation* og *transduktion*. En (simpel) transformation i en læreproces sker, når et udtryk skabes på baggrund

af fortolkningen af et andet udtryk ved hjælp af brugen af de samme repræsentationsformer. Et eksempel på sådan en transformation kunne være den studerende, der under læsningen af en fagtekst tager egne noter, der dels gengiver og dels rekontekstualiserer en forståelse af det læste. Et andet eksempel er en klassisk gymnasiegenre i fx engelsk, der på min datters gymnasium betegnes *analytical essay*, hvor eleverne i skriftlig form skal udtrykke deres egne forståelser af en læst fiktiv tekst. Den tekst, jeg er ved at skrive lige nu, er et tredje eksempel på en transformation i dén forstand.

Transduktion derimod er mere kompleks og fri i sin form. En transduktion i en læreproces sker, når et udtryk transformeres til et andet udtryk på baggrund af en fortolkning og ved hjælp fra andre repræsentationsformer, end det oprindelige udtryk benyttede sig af. Når en læsning og fortolkning af en tekst re-designes i form af et teaterstykke, en film, en hjemmeside eller et opslag på sociale medier, hvori der indgår en videofilm, er der tale om eksempler på transduktion (se fx Brahe-Orlandi & Nielsen, 2017). Med fare for at overfortolke kan sommerfuglens metamorfose vel sagtens ses som en temmelig omfattende transformation, der på samme måde som en transduktion i socialsemiotisk forstand indebærer en forandring fra én tilstand til en anden. Forandringen eller forvandlingen er kendetegnet ved at ændre både



form og udseende, men også funktioner og muligheder for at handle, som fx at komme længere omkring i sin søgen efter næring.

Læring mellem erfaring og abstraktion

Med udgangspunkt i antagelsen om, at transformationer er indlejret i læring, vil jeg nu rette opmærksomheden på de utallige opgaver, som elever bliver stillet i skolens matematikundervisning, hvor de skal omregne fra mængder til procenter, fx *hvis der er 120 ud af 1000 æbler, der er med orm i årets æblehøst, hvor mange procent er det så?* Formålet med sådan en opgave kunne være at give eleverne et redskab til at lave abstraktioner fra en konkret hændelse (æblehøsten) til abstrakt viden om mængder, forhold mellem dele og helhed og andet godt. Forestil jer nu eksemplet med æblehøsten som noget, der foregår i virkeligheden. Så er der tale om en konkret erfaring, hvor mennesker (med hjælp fra maskiner) bevæger sig rundt på en æbleplantage, måske regner det, måske dufter der sødligt af æbler. Mennesker plukker æblerne, lægger dem i kasser, der fragtes på ladet af en anhænger til en traktor, der i sig selv laver lyde og måske lugter af afbrændt diesel. Matematikopgaven starter altså med en konkret erfaring og transformeres så til en abstrakt begrebsliggørelse af denne erfaring med formålet om at beregne det tab, der har været ved årets høst - gennem en transformation af viden fra konkret erfaring til abstrakt forståelse.

Forestil jer så eksemplet med æblehøsten omsat til autentisk tværfaglig undervisning (se fx Mehlsen & Brahe-Orlandi, 2024 forthcoming): En flok elever har fået muligheden for at beplante et stykke jord på 30 kvadratmeter på skolens område, hvor der hidtil har været græs. De beslutter sig for at plante æbletræer. Træerne er dyre i indkøb. Det betyder, at eleverne skal skaffe penge. De skal så at sige agere fundraisere til projektet. Allerede heri ligger der en lang række autentiske udfordringer, der fordrer forskellige faglige, men især tværfaglige, kompetencer: Hvor mange æbletræer kan der være på 30 kvadratmeter? Hvad koster det samlede antal træer? Hvordan kan vi skaffe pengene? Hvordan planter man et træ? For at besvare spørgsmålene skal eleverne kunne og vide en del, fx kræver det viden om æbletræers vækstbetingelser, herunder behov for plads til et rodnet, lysforhold m.m. Det kræver også matematiske færdigheder at regne ud, hvor mange træer, der kan være på de 30 m², hvad den samlede pris er for træerne m.fl. For at forstå de eventuelle fordele og ulemper ved at plante æbletræer i stedet for græs, så kræver udfordringen ligeledes, at eleverne beskæftiger sig med viden om biodiversitet, men også at de tager (kritisk) stilling ved at indtage holdninger og positioner, der inddrager deres følelser i undervisningen.

Hvis vi for en stund vender tilbage til begrebet om transformationer eller det at transformere noget fra en fortolkning af et udtryk til et andet udtryk, så kunne man hævde, at eleverne, når de arbejder med autentiske udfordringer som i ovenstående eksempel, skal være i stand til at transformere praktisk viden til teoretisk viden, men også den anden vej rundt, så deres teoretiske viden transformeres til praktiske handlinger og derved bidrager til ny praktisk viden. Det er den proces, jeg overordnet forbinder med erfaringsbaseret læring (experiential learning) som beskrevet af David A. Kolb (1984) og udtrykt gennem hans læringscirkel. I Kolbs læringscirkel foregår læring i en vekselvirkning mellem tilegnelse og transformation af viden. Læreprocessen er her en cirkulær bevægelse fra konkrete og autentiske erfaringer og erfarede udfordringer til refleksioner, observationer og analyser af det, der skete, til en mere abstrakt begrebsdannelse, hvor man konkluderer og vurderer det, der skete, til en ny afprøvende og eksperimenterende handling, hvor det lærte anvendes og giver en ny konkret erfaring. I eksemplet med æbleplantningen sker flere ting: For det første skal eleverne undervejs arbejde skiftevis med at tilegne sig viden om sagen (at plante træer m.m.) til at gøre noget konkret (fx købe de første træer) og derved transformere deres viden til konkrete handlinger.

Man kan også forestille sig, at eleverne løber hele læringscirklen igennem, evt. flere gange. Læringen starter fx med et besøg på en lokal æbleplantage, hvor de bliver taget med rundt på plantagen, rører og lugter ved tingene, og hvor de får mulighed for at plukke æblerne, sortere dem osv. Her gør de sig en konkret erfaring. Så arbejder de hen mod deres egne eksperimenter med at plante træer med alt, hvad det indebærer af planlægning, beregninger osv. Hertil reflekterer de over de erfaringer, de har med fra deres besøg på plantagen, de opstiller hypoteser, lægger planer, alt sammen på baggrund af en vurdering af situationen og med inddragelse af den viden, de mener er nødvendig for at kunne løse udfordringen. I næste fase plantes træerne.

Transformativ læring er subjektiveret læring

Den type erfaringsbaseret læringsforløb, hvor læring altid udspringer af en konkret praksis, kender vi ligeledes fra praksisteoretisk inspirerede tilgange til læring, som fx Etienne Wengers studier af læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvor læring foregår i en proces fra at være perifer legitim deltager i en praksis, som fx snedkerens praksis, til gradvis at opnå status som én, der mestrer praksis. Etienne Wenger (2004) betragter desuden *identitet* som et iboende aspekt af enhver læringsteori, der flytter fokus fra praksisser, fællesskaber og meningsskabelsespro-

cesser til enkeltpersoner, og hvordan disse forhandler mening i forbindelse med deres oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber (Wenger, 2004, s. 169).

I forlængelse heraf beskriver Alkemeyer & Buschmann (2017), hvordan man gennem deltagelse i praksis opnår det, vi i daglig tale kalder *mening i læring*. Der foregår en subjektivering, når man har en rolle og indtager en position i en praksis. Den lærende oplever at indgå i en praksis, der fordrer deltagelse og derved giver muligheder for at bidrage og gøre en forskel, og der i sidste ende åbner for transformationer af praksisser, som er i kernen af det, vi er optaget af i denne udgivelse:

“Det er selve praksisserne, der genererer disses potentialer [for meningsfuld læring] og samtidig etablerer konteksten for dannelsen af en subjektivitet, som er i stand til at genkende, indfange og fremkalde dem. Subjektivitet er således ikke præ-praktisk givet, men opstår i og på tværs af praksisser som en evne til at engagere sig i praksisernes virkelighed ved at reproducere og transformere den.” (Alkemeyer & Buschmann, 2017:22, min egen oversættelse).

I en praksisteoretisk forståelse af verden, hvor denne (verden) består af praksisser, er det altså selve deltagelsen i praksis og den subjektivitet, der opstår hos deltagerne, der er i fokus. De ønskværdige transformationer er transformationer - og derved ændringer - af praksisser.

I forlængelse heraf henviser begrebet transformativ læring til, at den lærende igennem læreprocessen selv gennemgår en form for transformation. Man kan sige, at det er gennem selve deltagelsen i praksisser, at der foregår en indre og/eller ydre transformation af den enkeltes eller en gruppes vanestyrede måder at tænke og handle på. En proces, der ideelt set fører til individer, der er mere åbne, inkluderende, reflekterede og ikke mindst følelsesmæssigt i stand til at ændre sig (Mezirow, 1990).

Afrunding – hvorfor fremhæve transformationer?

Når vi fremhæver transformationer i denne udgivelse og generelt i vores forsknings- og udviklingsprogram, er det måske, fordi vi fornemmer det, der kan betegnes som *a sense of urgency*. En mulig analyse er, at verden i dag (anno 2024) i endnu højere grad end i midt 1940'erne har brug for ændringer i de måder, vi tænker vores liv på jorden på. Transformationer, forstået som indre og ydre forandringer i vores samfund og vores individuelle måder at være til på i verden, er nu ikke bare ønskværdige, men ligefrem helt afgørende nødvendige. Den aktuelle såkaldte multi-krise, der ultimativt er bundet op på klimakrisen og den potentielle ødelæggelse af livsbetingelserne for alle levende væsener, kalder på en mere aktivistisk og handlingsorienteret tilgang til både politik, uddannelse, forskning og udvikling. Derfor er transformationer og kreative transduktionsprocesser koblet på entreprenørskab

og krydret med en fordring om bæredygtige designs noget, vi bør satse på.

Det betyder også, at vi nogle gange skal prioritere eksperimenter og hurtig handling før lange filosofiske grundlagsdiskussioner og akademiske sværdslag (se fx Tække & Paulsen, 2024) og før træge og nølende politiske processer. Det er der simpelthen ikke tid til. Forleden dag sad jeg sammen med min 18-årige datter over aftensmaden, hvor vi nogle gange ser nyhederne sammen. En af nyhederne var, at forskere nu regner med en temperaturstigning på 2,9 grader i 2100, altså nærmest en fordobling af målsætningen, som verdens lande blev enige om for få år tilbage. Min datter udbød spontant: "Der er jo ikke nogen, der gør noget, vi virkelig kan mærke alligevel." Vi snakkede om, hvordan det kan være, at politikkerne er så nølende omkring de nødvendige forandringer, der skal til, hvis vi vil vende udviklingen ift. den globale opvarmning. Så kom klimaminister Dan Jørgensen på skærmen og så mere eller mindre mismodig ud, samtidig med at han endnu engang bedyrede for os, at regeringen gør alt det rigtige. Spørgsmålet, som min datter stillede, forblev ubesvaret: Når det er *urgent* med klimakrisen, hvorfor handler vi så ikke meget hurtigere? Kigger man lidt bredere ud i den opvoksende generations tanker ser vi, at de unge er helt bevidst omkring den nødsituation, vi befinder os midt i:

"We, the youth of the world, recognize that our contemporary world is teeming with multiple and tumultuous crises. With these crises unfolding globally, if we are to survive and thrive in planetary peace and righteous equality, then education is our primary source of hope and resolution. In order to redeem and remake the state of the world, we must first transform the state of education. [...] We are not waiting for an invitation to transform education. In fact, we are at the forefront of driving change; pioneering innovations, mobilizing our peers and communities, advocating for universal and quality education, and unceasingly working from the ground up to transform education." (UNESCO, Youth Declaration on transforming education, 2022).

Foruden krisebevidsthed udstråler ovenstående citat og hele den tekst, det stammer fra, en tydelig opfordring til handling og derved en aktivistisk tilgang til forandringsprocesser. Vi, i Program for Transformativ Entreprenørskabsdidaktik, støtter de unge og den aktivisme og det mod, de udviser. Vi kan faktisk slet ikke lade være, og vi kan ikke være bekendt at lade være.

Kapitler i Volume 3 af SITE

På de følgende sider kan du læse om de artikler, som er en del af dette Volume.

Det første kapitel er skrevet af Majken Svane Hansen. Majken er lektor ved Pædagoguddannelsen i Viborg, og hun har været optaget af kunstbaserede og coachende tilgange til didaktikken på Pædagoguddannelsen. Med udgangspunkt i en hypotese om, at vi *kigger baglæns ind i fremtiden* argumenterer Majken for en studentercentreret tilgang, hvor de studerende bliver klædt på til at kunne (bevidst og aktivt) være en *del af verden*, og ikke et *produkt af verden*. Majkens artikel bærer titlen: Kunst og coaching som refleksionsværktøj - en undersøgelse af en mere personlig og kreativ transformationsdidaktik i pædagoguddannelsen.

Så følger et kapitel skrevet af Hanne Duedahl Nørgaard & Nadja Aagaard Færgemand. Som Hanne og Nadja skriver, så kan det virke absurd at tilbyde studerende at lære sygepleje helt andre steder end på et hospital eller i en anden sygeplejefaglig kontekst. Ikke desto mindre er det afsættet for Hannes og Nadjas kapitel. Kapitlet beretter om et eksperiment, der brød med de traditionelle rammer for klinikforløb på sygeplejerskeuddannelsen. Eksperimentet medførte unikke læringsoplevelser, hvor der foregår en dialektisk proces mellem

professionsfaglig og personlig udvikling i de ikke-sygeplejefaglige kontekster.

Hanne Føns, der er ansat som lektor ved Diakonhøjskolen i Aarhus, har skrevet kapitlet *At græsse efter mening*. Hanne skriver om et opfølgende studie af diakonistuderendes selvforståelse og professionsidentitet på sigt, hvis undervisningen sætter parentes om dominerende teoretiske indsigter, og i stedet præsenterer studerende for en fænomenologisk tilgang til viden, faglighed og professionen generelt, som overskrider skrevne såvel som uskrevne grundantagelser i diakonifaget.

Dernæst stiller Birgitte Woge Nielsen spørgsmålet: *Kan drømme transformeres til handlinger og skabe entreprenørielle studerende?* Birgitte er lektor på fysioterapeutuddannelsen i Aarhus. I kapitlet skriver Birgitte om et værktøj, hun selv har udviklet, kaldet *Visionboost*. Birgitte har undersøgt mulighederne for at fremme studerendes entreprenørielle kompetencer ved at fokusere på deres mere personlige drømme om fremtiden. Det er der kommet en spændende tekst ud af.

Randi Boelskifte Skovhus & Rune Thorstrup bidrager med teksten *Konstruktion af den implicitte elev i materialer om uddannelse, job og arbejdsliv*. Med afsæt i begrebet karrierelæring, hvor hensigten er, at elever får udvidet deres horisont- og mulighedsbevidsthed, analyserer Randi

og Rune undervisningsmaterialer omkring uddannelse, job og arbejdsliv med henblik på at få indsigt i de implicitte forståelser af eleven og læreprocessen, som den træder frem gennem materialerne.

Birgitte Greve Madsen har arbejdet med *økokritiske perspektiver på litteraturundervisningen i folkeskolens ældste klasser*, der også er titlen på hendes tekst i denne udgivelse. Birgitte diskuterer, hvilken litteratur der byder sig til i en økokritisk litteraturredidaktik. Artiklen har endvidere fokus på, hvordan dansklæreren kan designe økokritisk litteraturundervisning, der fremmer elevernes kritiske tekstlæsningskompetence samt demokratiske deltagelse i samfundet.

Henrik Wøhlk Larsen skriver om forsøg med samfundsfagsstuderende på Læreruddannelsen i Silkeborg. Henrik tager afsæt i sin egen undervisning med de studerende. Kapitlet bærer titlen: *Skabelse af vaner og identitet - Et forsøg med transformativ entreprenørskabsdidaktik*. Forsøget går ud på at give de studerende flere og mere inkluderende handlemuligheder ved at fokusere på den magt, vaner har over os. Små ændringer i vores vaner kan motivere os til at foretage større transformationer, det er hypotesen i Henriks tekst.

Adrian Rau Bull er lektor i matematikdidaktik ved Læreruddannelsen i Aarhus, og han bidrager med kapitlet: *Kreativitet til kvalificering af transformationer i (min) undervisning - eller hvordan far undgår at falde i søvn*. Adrian er optaget af at transformere sin egen praksis som underviser. Med afsæt i erfaringer fra kunstnere som Brian Eno og Peter Schmidt har Adrian undersøgt, hvordan tilfældige strategier kan være med til at kvalificere transformationer i undervisningen.

Liv Fløe Müller er adjunkt i tysk ved Læreruddannelsen i Aarhus. Liv bidrager med teksten: *En merkantilorienteret fagdidaktisk tilgang i tysk - ét bidrag til en fagforandring*. Liv fortæller som det ene om, hvad tyskfaget i en merkantilorienteret ungdomsuddannelse (HHX) består af. Endvidere argumenterer hun for en merkantil og entreprenøriel tilgang i tysk i ungdomsuddannelserne mere generelt. Tyskundervisningen skal i højere grad tage afsæt i virkelighedsnære designs, der giver de unge indsigt i og handlemuligheder i forhold til et internationalt orienteret arbejdsmarked.

Referencer

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Learning in and across practices: enablement as subjectivation . I A. Hui, T. Schatzki, & E. S. (ED.), *The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners* (s. 8-23). Oxon & New York : Routledge.
- Brahe-Orlandi, R., & Nielsen, O. (2017). From Poetry to Poetic Short Film: Transduction in Danish Mother Tongue Education. (N. P. et.al., Red.) *Changing Subjects, changing Pedagogies: Diversities in School and Education, Bind 13*, s. 188-209.
- Google Books (2019). Transformationer – udbredelse i litteraturen, 1800-2019: https://books.google.com/ngrams/graph?content=transformation&year_start=1800&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=7
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning* . Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Mehlsen, D. & Brahe-Orlandi, R. (forthcoming 2024). Antropocæn Responsdidaktik.
- Mezirow, J. (. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et Multimodalt Perspektiv*. København : Frydenlund.
- Tække, J. & Paulsen, M. (red) (forthcoming 2024). Det Antropocæne – Menneske, samfund og dannelse i det antropocæne. Unge pædagoger.
- UNESCO (2022). Youth Declaration on Transforming Education: https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/tes_youthdeclaration_en.pdf
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (1. udg, 6. oplag udg.). København: Hans Reitzels Forlag.